

Казахский университет международных отношений и мировых языков имени
Абылай хана

УДК 378.091.12:81'243

На правах рукописи

БЕКТУРОВА МАДИНА БОЛАТОВНА

**Научно-методические основы формирования компетенции академического
письма у будущих педагогов иностранного языка в условиях
цифровизации**

8D01721 - Подготовка педагогов иностранного языка

Диссертация на соискание степени доктора философии (PhD)

Научные консультанты
Доктор педагогических наук, профессор
Жайтапова А.А.

Доктор педагогических наук, профессор
Дянкова Гергана
(Юго-Западный Университет
имени Неофита Рильского,
Благоевград, Болгария)

Республика Казахстан

Алматы, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ	3
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ	4
ВВЕДЕНИЕ	5
1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	16
1.1 Сущность и структура компетенции академического письма	16
1.2 Сравнительный анализ международных и отечественных теоретических исследований и практик в области академического письма	36
1.3 Интеграция цифровых образовательных ресурсов в процесс формирования компетенции академического письма: принципы, функции и потенциал	41
Выводы по первому разделу	46
2 МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	48
2.1 Модель формирования компетенции академического письма с использованием цифровых технологий	48
2.2 Технологии формирования компетенции академического письма у будущих педагогов иностранного языка	61
2.3 Цифровой образовательный контент как методическая платформа, регулирующая дидактический процесс формирования компетенции академического письма	65
Выводы по второму разделу	70
3 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА	72
3.1 Диагностическое оценивание исходного уровня компетенции академического письма у будущих педагогов иностранного языка	72
3.2 Содержательно-технологическая характеристика опытно-экспериментальной работы по формированию компетенции академического письма с применением цифрового образовательного контента	86
3.3 Результаты опытно-экспериментальной работы	102
Выводы по третьему разделу	116
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	119
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	122
ПРИЛОЖЕНИЯ	137

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие нормативные документы:

Приказ Министра Образования и Науки Республики Казахстан №127 «Об утверждении Правил присуждения степеней»: утв. 31 марта 2011 г. (с изменениями и дополнениями от 18 июля 2024 года, Приказ №352)

Программа Президента Республики Казахстан №79. План нации – 100 конкретных шагов: утв. 20 мая 2015 г.

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан № 600 “Об утверждении Типовых правил приема на обучение в организации образования, реализующие образовательные программы высшего и послевузовского образования”: утв. 31 октября 2018 г.

Закон Республики Казахстан «О статусе педагога» № 293–VI ЗРК: утв. 27 декабря 2019 г.

Академическая политика Казахского Университета Международных Отношений и Мировых Языков имени Абылай хана. Раздел II. Послевузовское образование. Утверждено Решением Ученого Совета от 29.08.2024 г.

Приказ №2 Министра образования и науки РК «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования»: утв. 20 июля 2022 г. (с изменениями и дополнениями от 4 марта 2025 г., Приказ №90)

Постановление Правительства Республики Казахстан № 269 «Об утверждении Концепции цифровой трансформации, развития отрасли информационно-коммуникационных технологий и кибербезопасности на 2023 - 2029 годы»: утв. 28 марта 2023 г.

Постановление Правительства Республики Казахстан № 248 «Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023 – 2029 годы»: утв. 28 марта 2023 г.

Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана от 1 сентября 2023 года «Экономический курс справедливого Казахстана»

Постановление Правительства Республики Казахстан № 592 «Об утверждении Концепции развития искусственного интеллекта на 2024 – 2029 годы»: утв. 24 июля 2024 г.

Приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан № 466 «Об утверждении Классификатора научных направлений»: утв. 30 сентября 2024 г.

Приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан № 591 «Об утверждении профессионального стандарта для педагогов (профессорско-преподавательского состава) организаций высшего и (или) послевузовского образования»: утв. 20 ноября 2023 г.

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

АП	– академическое письмо
БД	– базовые дисциплины
ЗУНы	– знания, умения, навыки
ИИ	– искусственный интеллект
ИКТ	– информационно-коммуникативные технологии
КазУМОиМЯ	– Казахский Университет Международных Отношений и Мировых Языков имени Абылай хана
КТ	– контрольная группа
КОКСНВО МНВО	– Комитет по организации и контролю сферы образования и науки Министерства Высшего образования и Науки Республики Казахстан
РК	– образовательная программа
ОП	– Республика Казахстан
РК	– цифровой образовательный контент
ЦОК	– цифровой образовательный ресурс
ЦОР	– цифровые образовательные технологии
ЦОТ	– экспериментальная группа
ЭГ	– American Psychological Association
АРА	– Create a Research Space model
CARS model	– Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment
CEFR	– English as a medium of instruction
EMI	– Integrated Academic Writing
IAW	– Introduction, Methods and Materials, Results and Discussion
IMRAD	– Modern Language Association
MLA	– Web of Science
WoS	– Standard Deviation
SD	– specific, measurable, achievable, relevant and time- bound
SMART	– Statistical Package for Social Sciences
SPSS	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. В настоящее время глобализации новые научные знания передаются посредством текста в формате публикаций научных работ. Благодаря информационным технологиям научная коммуникация резко возросла в объемах, границы и барьеры между учеными разных стран становятся все менее выраженными, а качество высшего образования определяется в первую очередь уровнем академической грамотности преподавательского состава и обучающихся. При этом учитывая, что ключевым компонентом академической грамотности является академическое письмо, логичным будет сделать вывод о степени важности внедрения и развития данной научно-методической отрасли знания.

В условиях стремительно развивающейся цифровой экономики одной из приоритетных задач системы образования в Республике Казахстан становится подготовка конкурентоспособных педагогических кадров, способных гибко реагировать на изменения рынка труда и уверенно действовать в глобальном профессиональном пространстве. В «Плане нации – 100 конкретных шагов» подчёркивается необходимость поэтапного внедрения английского языка в систему образования [1], что направлено на повышение академической мобильности обучающихся и их эффективную интеграцию в международное сообщество. В этом контексте особую значимость приобретает формирование компетенции академического письма у педагогов английского языка как ключевого компонента их профессиональной и исследовательской компетентности.

Актуальность данного направления также определяется соответствием приоритетным направлениям развития науки Республики Казахстан на 2023–2025 годы, утвержденным Высшей научно-технической комиссией согласно Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023 – 2029 годы [2]. Исследования в области академического письма соотносятся с направлениями «Исследования в области образования и науки», «Исследования в области социальных и гуманитарных наук», а также «Информационные, коммуникационные и космические технологии», поскольку затрагивают вопросы модернизации подготовки педагогических кадров, развития критического мышления, академической грамотности и научной коммуникации в условиях перехода на обучение на английском языке и интеграции цифровых технологий в образовательный процесс.

В Послании Президента Республики Казахстан Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана от 1 сентября 2023 года «Экономический курс справедливого Казахстана» подчёркивается стратегическая важность цифровизации и внедрения инноваций как ключевых факторов устойчивого развития [3]. Глава государства акцентирует внимание на необходимости подготовки высококвалифицированных ИТ-специалистов, проведения научных исследований в области искусственного интеллекта (далее - ИИ) и создания условий для трансформации Казахстана в страну с экономикой знаний. Особо подчёркивается роль вузов как центров подготовки кадров и генерации

инноваций. В этом контексте академическое письмо приобретает особое значение как средство научной коммуникации, отражающее уровень профессиональной подготовки и научной культуры будущих специалистов в условиях цифровой трансформации высшего образования.

В соответствии с Концепцией цифровой трансформации на 2023–2029 годы, акцентируется необходимость перехода к модели цифровизации на базе платформ, предполагающей активное внедрение современных подходов и методов обучения, а также развитие информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) и обеспечение кибербезопасности [4]. Одним из ключевых направлений цифровизации становится использование технологий ИИ, для чего Казахстан предпринимает последовательные шаги по их интеграции в различные отрасли, включая сферу образования. С этой целью разработана Концепция развития искусственного интеллекта на 2024–2029 годы, в которой особое внимание уделяется включению ИИ в образовательные программы организаций высшего и послевузовского образования, а также созданию технических регламентов и национальных стандартов, основанных на принципах этичности применения ИИ-технологий [5].

Академическое письмо признано одной из ключевых компетенций в системе высшего образования Республики Казахстан. Согласно Приказу №2 Министра образования и науки РК от 20 июля 2022 года, Главе 4, пункту 35, подпункту 6 «...знать методы научных исследований и академического письма и применять их в изучаемой области...» является одним из основных требований к уровню подготовки студентов бакалавриата в соответствии с Дублинскими дескрипторами [6]. Это положение подчёркивает, что формирование исследовательской и академической компетентности обучающихся рассматривается не как дополнительная, а как обязательная составляющая образовательного процесса. Более того, в Приказе и.о. Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 4 марта 2025 года № 90, которым внесены изменения в вышеуказанный стандарт, акцент сделан на необходимости интеграции современных методов научного познания в образовательные программы всех уровней высшего образования, особенно в контексте цифровизации и инновационного развития [7]. Данный подход также согласуется с направлением «50302 - Преподавание научных дисциплин», утверждённым Приказом Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 30 сентября 2024 года № 466 «Об утверждении Классификатора научных направлений» [8]. Таким образом, знание и применение методов научных исследований становится неотъемлемым условием успешной профессиональной и академической реализации будущих специалистов, а их формирование должно начинаться уже на уровне бакалавриата. Это подчёркивает актуальность и востребованность научно-методических исследований, направленных на развитие академического письма как формы выражения научной мысли и результативности исследовательской деятельности. Однако, несмотря на стратегическую значимость данной компетенции, дисциплина «Академическое письмо» включена в обязательном порядке лишь в структуру образовательной программы докторантуры, тогда как в программах

бакалавриата и магистратуры она отсутствует [6, приложения 7 и 10]. Это указывает на существующий дисбаланс между нормативными требованиями и фактическим содержанием образовательных программ, что подтверждает актуальность проведения комплексного исследования в данной области.

Отмечаемый интерес к основам академического письма начал формироваться ещё с момента введения Приказа Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 марта 2011 года №127 «Об утверждении Правил присуждения степеней», где в качестве обязательного требования к соискателям степени доктора философии (PhD) была определена необходимость публикации научных статей в международных рецензируемых журналах, входящих в базы данных Scopus или Web of Science [9]. Несмотря на то, что данный действующий документ был принят более десяти лет назад и были внесены изменения в соответствии с Приказом Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 18 июля 2024 года № 352, он заложил основу для развития академического письма как важного элемента исследовательской подготовки [10].

Необходимо отметить, что формирование компетенции академического письма у будущих педагогов иностранного языка, включая магистрантов педагогических направлений, приобретает особую значимость в условиях цифровизации образования и усиления научной ориентации высшего образования. Магистранты, осваивающие программы подготовки педагогических кадров, являются не только обучающимися, но и будущими научно-методическими работниками, способными разрабатывать, применять и транслировать научные знания в образовательной практике. Академическое письмо в этом контексте выступает как основополагающий инструмент научной коммуникации, критического осмысления и оформления исследовательских результатов, а также как средство формирования профессиональной и языковой идентичности. В соответствии со Статьей 1 Закона Республики Казахстан «О статусе педагога» № 293–VI ЗРК, утвержденного 27 декабря 2019 г., и в соответствии с Подпунктом 3 Пункта 2 Главы 1 Приказа Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 ноября 2023 года № 591 «Об утверждении профессионального стандарта для педагогов (профессорско-преподавательского состава) организаций высшего и (или) послевузовского образования», «педагог – лицо, имеющее педагогическое или иное профессиональное образование по соответствующему профилю и осуществляющее профессиональную деятельность педагога по обучению и воспитанию обучающихся и (или) воспитанников, методическому сопровождению или организации образовательной деятельности» [11, 12]. Таким образом, магистранты педагогических специальностей также относятся к категории будущих педагогов, которым необходимо владение не только предметными и методическими знаниями, но и академической грамотностью. Помимо этого, согласно вышеупомянутому Приказу, основная цель деятельности профессорско-преподавательского состава - «осуществление академической, научно-исследовательской, научно-методической и общественной деятельности в ОВПО». В рамках этого определены такие

трудовые функции, как «обеспечение требуемого уровня академических компетенций обучающихся» и «научно-методическое обеспечение макропроцессов высшего и послевузовского образования» [12]. Оба направления требуют высокого уровня владения академическим письмом и методами научного исследования. Академическое письмо служит основой научной коммуникации, публикационной активности и развития критического мышления, тогда как знание методов исследования необходимо для проведения научных работ, разработки образовательных программ и методического сопровождения учебного процесса.

Таким образом, в условиях стремительной цифровизации, перехода к платформенной модели образования, интеграции ИИ и усиления международной академической коммуникации встает вопрос о необходимости глубокого и всестороннего исследования академического письма как неотъемлемой части профессиональной подготовки и научной деятельности будущих педагогов иностранного языка. Соответственно, проблеме исследования составляют взаимосвязанные противоречия между:

- возрастающими требованиями к уровню академической грамотности будущих педагогов иностранных языков, формализованными в нормативно-правовых актах и государственных стандартах, и недостаточным методическим осмыслением процесса формирования компетенции академического письма в образовательной практике в условиях цифровой трансформации;

- потенциалом цифровых технологий, направленных на повышение эффективности обучения академическому письму, и отсутствием системного подхода к их интеграции в образовательный процесс подготовки будущих педагогов;

- требованием к педагогам владеть компетенцией академического письма на высоком уровне для успешной научной и профессиональной деятельности и сложностью освоения данного навыка без целенаправленного и структурированного обучения.

Эти противоречия указывают на необходимость решения проблемы исследования в силу ее высокой актуальности для казахстанской педагогической науки и низкой степени ее изученности, в частности, через разработку и внедрение методики, обеспечивающей целенаправленное и структурированное формирование академического письма у будущих педагогов иностранного языка в условиях цифровой трансформации образования. Это и побудило нас определить тему диссертационного исследования следующим образом: **«Научно-методические основы формирования компетенции академического письма у будущих педагогов иностранного языка в условиях цифровизации».**

Цель исследования: теоретическое обоснование, практическая разработка и опытно-экспериментальное подтверждение эффективности методики формирования компетенции академического письма у будущих педагогов иностранного языка в условиях цифровой образовательной среды.

Для достижения поставленной цели были определены следующие **задачи исследования:**

– раскрыть сущность и структуру компетенции академического письма, определить ее компонентный состав посредством изучения и сравнительного анализа зарубежных и отечественных исследований в области академического письма, уточнить дефиницию академического письма, адаптированную под цель нашего исследования;

– определить академический текст как ключевую единицу научно-профессиональной коммуникации и инструмент оценивания уровня сформированности субкомпетенций академического письма на основе качественных показателей;

– определить дидактические функции и принципы применения цифровых технологий в процессе формирования компетенции академического письма;

– разработать методическую модель формирования компетенции академического письма у будущих педагогов иностранного языка и определить дидактические условия для ее успешной реализации;

– создать цифровой образовательный контент с использованием кластера цифровых образовательных ресурсов, оптимизирующих дидактический процесс формирования компетенции академического письма, интегрируя основы академического письма и методы научного исследования;

– провести опытно-экспериментальное обучение обучающихся по ОП магистратуры «7М01711-Подготовка педагогов иностранного языка» с применением цифрового образовательного контента на базе разработанной модели в целях их апробации и доказательства эффективности.

Объект исследования: образовательный процесс подготовки будущих педагогов иностранного языка.

Предмет исследования: методика формирования компетенции академического письма у обучающихся по образовательной программе (далее-ОП) «7М01711 - Подготовка педагогов иностранного языка» магистратуры с применением цифровых технологий.

Гипотеза исследования: Формирование компетенции академического письма будет эффективным, если будет раскрыта сущность, компонентный состав и уровни сформированности компетенции академического письма посредством изучения и сравнительного анализа зарубежных и отечественных исследований; будет разработана модель и эффективная методика формирования компетенции академического письма с применением цифрового образовательного контента, интегрируя основы академического письма и методы научного исследования, то будет сформирована способность и готовность личности эффективно использовать навыки академического письма в профессиональной деятельности, так как когнитивный, компетентностный, содержательно-композиционный и процессуальный подходы обеспечат комплексный и целенаправленный процесс формирования компетенции академического письма с учётом требований цифровой образовательной среды.

Ведущая идея исследования: Формирование компетенции академического письма у будущих педагогов иностранного языка обусловлено спецификой академического текста как ключевой единицы научного дискурса, синергией с методами научного исследования и интенсификацией учебного

процесса посредством активного применения цифровых образовательных ресурсов (далее – ЦОР).

Методы исследования:

Теоретические:

- Анализ нормативно-программной документации МНВО РК;
- Сравнительный анализ зарубежных и отечественных педагогических подходов к обучению академическому письму;
- Критический анализ и обзор литературы по теме исследования;
- Гипотетический метод исследования;
- Моделирование.

Эмпирические:

- Наблюдение и анализ научного процесса;
- Опытно-экспериментальное обучение;
- Полуструктурированные опросы со шкалой Лайкерта и анализ результатов в программе Statistical Package for the Social Sciences (далее - SPSS) по описательной (descriptive) статистике, а именно расчет альфы Кронбаха (Cronbach's alpha) для подтверждения валидности опроса, расчет медианы и стандартных отклонений;
- Качественный анализ научных работ участников эксперимента.

База исследования: участниками контрольной и экспериментальной групп явились 102 магистранта второго года обучения по ОП «7М01711 - Подготовка педагогов иностранного языка» КазУМОиМЯ имени Абылай хана.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- уточнено понятие академического письма в контексте подготовки будущих преподавателей иностранных языков с учетом требований цифровой и академической грамотности;
- выявлены и теоретически обоснованы субкомпетенции академического письма, значимые для магистрантов педагогических направлений, и определены качественные показатели их сформированности;
- разработана модель формирования компетенции академического письма с использованием цифровых образовательных ресурсов, включающая структурные компоненты, уровни развития искомого качества, взаимосвязи между ними и этапность их формирования;
- определены дидактические принципы и функции цифровых технологий, обеспечивающих эффективную реализацию методики формирования компетенции академического письма в цифровой среде;
- обоснована роль академического текста как ключевой единицы научно-профессиональной коммуникации и основного средства включения обучающихся в научный дискурс и оценивания уровня сформированности компетенции академического письма.

Методологической и теоретической базой исследования послужили фундаментальные труды по проблемам:

- профессионального иноязычного образования, а именно теоретических и прикладных аспектов развития профессиональной компетенции в иноязычной среде: С.С.Кунанбаева; Т.А. Кульгильдинова, Б.А. Жетписбаева, К.У. Кунакова,

А.А. Головчун, А.А.Жайтапова, П.К.Елубаева, Н.Хомский, И.А.Зимняя, Ю.Г.Татур и др.;

– цифровизации иноязычного образования в Казахстане, интеграции цифровых технологий в образовательный процесс: А.Т. Чакликова, Г.К. Нургалиева, Д.М. Джусубалиева, А.И. Тажигулова, Е.В. Артыкбаева, А.К. Мынбаева, Р.Р.Тахмазов и др.;

– научно-теоретических основ содержательно-композиционного и процессуального подходов в обучении академическому письму: А.Соу, В.Замел, А.Раймс, Дж.Эмиг, Т.Р.Джонсон, И.Леки, Н.Соммерс, Л. Флауэр, Дж. Хайз и др.

– академического письма: И.Б.Короткина, Дж.Флауэрдью, С.Бэйли, Н.Мюррей, Г.Исмагулова, К.Н.Булатбаева, С.З.Темиргалиева, Д.Б.Шаяхметова, Э.Рузиева, А.Байгараева, Е.Оспан, Г.К.Касымова, Р.Ф. Жусупова, Г.З.Тажитова, А.Мухтарханова, Т.Ю.Шелестова, М.Тажик, Дж.М.Суэйлз, К.Фик, У.Странк, И.Уайт и др.

Источники исследования: нормативно–правовые документы Республики Казахстан, литература зарубежных и отечественных авторов по проблемам профессионально–педагогической подготовки в области академического письма, учебно–методические пособия, методические руководства для педагогов по академическому письму и внедрению цифровых технологий, WEB – страницы глобальной сети Internet, материалы опубликованные в сборниках международных конференций и журналах, рекомендуемых КОКШВО МНВО РК, журналах, индексированных в международных базах Scopus и Web of Science.

Теоретическая значимость данной диссертационной работы представлена в виде расширенного анализа теоретических аспектов по формированию компетенции академического письма в обновленной ее сущности, включающей в себя цифровую и академическую грамотность, а также определения дидактических принципов и функций цифровых образовательных ресурсов, направленных на формирование компетенции академического письма через включение обучающихся в контекст научного дискурса, что способствует интенсификации и содержательному углублению учебного процесса.

Практическая значимость исследования заключается в разработке единой практической программы Integrated Academic Writing, представляющая собой синтез методов научных исследований и основ академического письма, которая может быть применена в образовательном процессе для повышения эффективности процесса формирования компетенции академического письма, что интенсифицируется использованием цифровых технологий в формате цифрового образовательного контента.

На защиту выносятся следующие положения:

– Компетенция академического письма – это результат интегративной подготовки будущих педагогов иностранного языка, проявляющийся как готовность к осуществлению научно-профессиональной коммуникации, в том числе в условиях цифровой среды, представленная единством выделенных в ее структуре субкомпетенций (металингвистической, письменной дискурсивной, коммуникативно-исследовательской и цифровой), формирование которой

осуществляется посредством применения когнитивного, компетентностного, процессуального, содержательно-композиционного подходов;

– Методика формирования компетенции академического письма у будущих педагогов иностранного языка обеспечивается реализацией методической модели, представленной в виде конструкта, состоящего из четырех блоков: целевого, теоретико-методологического, содержательно-процессуального, оценочно-результативного, и соблюдением принципов контекстуальности, рефлексивности, персонализации, интерактивности, через эффективное использование цифрового образовательного контента в рамках иноязычно-базируемой подготовки будущих педагогов иностранного языка, тем самым обуславливает эффективность их готовности к профессиональной деятельности;

– Академический текст представляет собой ключевую единицу научно-профессиональной коммуникации и средство оценивания уровня формирования компетенции академического письма с опорой на качественные показатели, определяющие уровень формирования каждой из субкомпетенций академического письма;

– Единая практическая программа Integrated Academic Writing, реализуемая через цифровой образовательный контент по кластеру ЦОР, обеспечивает эффективное и системное формирование компетенции академического письма через когнитивно-подготовительный, композиционно-аналитический и трансформационно-интегративный этапы.

Этапы исследования:

Исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе (2020-2021 гг.) - автором изучалась литература по проблеме исследования, выявлялся уровень ее разработанности; осуществлялась разработка научного аппарата исследования. Были определены методологические основы и методы исследования. Исследовались международные англоязычные источники по теории и методике академического письма, академической грамотности и отечественная литература по исследованиям, имеющим отношение к академическому письму, а также научные работы в области внедрения цифровых технологий в образовательный процесс подготовки педагогов иностранного языка.

На втором этапе (2021-2022 гг.) - была разработана программа экспериментальной работы, проведена проверка и обобщение общей гипотезы исследования, разработана методическая модель формирования компетенции академического письма у педагогов иностранного языка, разработан комплекс упражнений для апробации эффективности модели, проводилась разработка курса Integrated Academic Writing (далее -IAW) на базе платформы Teachable с применением цифрового образовательного контента.

На третьем этапе (2022-2023 гг.) - проводилась апробация и анализ эффективности предлагаемых решений через экспериментальную работу, были проведены констатирующая, формирующая и обобщающая фазы опытно-экспериментальной работы, обрабатывались полученные данные, осуществлялась разработка практических рекомендаций, связанных с

перспективой исследования в дальнейшем проблемы формирования компетенции академического письма, осуществлялось письменное оформление диссертации, внедрение результатов в практику.

Апробация результатов исследования отражена в следующих 6 научных статьях, изданных в журналах, индексируемых в базах данных Scopus и WoS:

1. Predicting Kazakhstani TEFL students' continuance intention towards using ChatGPT in academic writing. Education and Information Technologies, volume 30, issue 19, 2025, Q1, CiteScore 11.1, 96% in Education, <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13306-6>;

2. Digital tools and academic writing: a moderated mediation model of writing self-efficacy. Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, volume 12, no.3, 2024, Q3, CiteScore 1.2, 30% in Education, <https://doi.org/10.22190/JTESAP240821047B>;

3. Perceptions of digital competence in learning and teaching English in the context of online education. Contemporary Educational Technology, 2023, Q1, CiteScore 7.9, 87% in Education, <https://doi.org/10.30935/cedtech/12598>;

4. Investigating English medium instruction provision in a Kazakhstani university: the ideals and realities of EMI learning. Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, volume 12, no.2, 2024, Q3, CiteScore 1.2, 30% in Education, <https://doi.org/10.22190/JTESAP240428035T>;

5. Enriching Experiences: Unpacking Kazakhstani EFL Teachers' Attitudes and Readiness for Intercultural Approach. Cakrawala Pendidikan, volume 44, issue 1, 2025, Q2, CiteScore 2.7, 60% in Education, <https://doi.org/10.21831/cp.v44i1.73305>;

6. Examining Multimodal Literacy Skills Among EMI Teachers in Kazakhstan. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE), 13(1), 2025, Q3, CiteScore 1.5, 41% in Education. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2025-13-1-217-222>;

а также в научных публикациях, опубликованных в изданиях, рекомендованных КОКШВО МНВО РК:

1. The impact of social and affective factors on the formation of academic writing competence among future EFL teachers // Вестник Национальной Академии Наук Республики Казахстан. – 2022. – Том 55. - №399. – с.33-47. - <https://doi.org/10.32014/2022.2518-1467.356>;

2. Основные проблемы формирования компетенции академического письма у будущих педагогов иностранного языка // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана», серия «Педагогические науки». – 2023. – №1(68). – с.221-235. - <https://doi.org/10.48371/PEDS.2023.68.1.015>;

3. The development of academic writing competence through the instruction of formulaic sequences // Вестник КазНПУ им.Абая, серия «Педагогические науки». – 2023. – №1(77). – с.94-100. - <https://doi.org/10.51889/1728-5496.2023.1.76.010>;

4. English as a medium of instruction in higher education: an overview of academic policies in Kazakhstani universities // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана», серия «Педагогические науки». – 2024. - № 1(72). – с.182-198. - <https://doi.org/10.48371/PEDS.2024.72.1.013>;

в международных рецензируемых журналах открытого доступа:

1. “I think teachers must speak only English: exploring lecturers’ professional attributes and practices to facilitate EMI provision in higher education” // Вестник SDU University: Педагогика и Методы Обучения. – 2024. - № 67(2). – с.131-146. - <https://doi.org/10.47344/sdu20bulletin.v67i2.146>;

Также были опубликованы статьи в сборниках международных практических конференций:

1. The role of mind mapping in facilitating academic writing //Multidisciplinary Journal of science, education and art. – 2023. - Материалы Шестой Балканской научной конференции «Наука – образование – искусство през 21-ви век», Варна, Болгария. - <http://www.usb-blagoevgrad.swu.bg/media/2950/2023-final.pdf>;

2. Проблемы внедрения академического письма как дисциплины в учебные программы университетов Казахстана. – 2021. - Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки и образования в условиях глобальных изменений» посвященной 30-летию Независимости Республики Казахстан и 80-летию Казахского университета международных отношений и мировых языков имени Абылай хана. - <https://www.ablaikhan.kz/images/obyav/sborniki/12.pdf>.

Таким образом, содержание диссертационного исследования отражено в 13 научных публикациях, в том числе в научных изданиях, входящих в базу Scopus и Web of Science – 6, в изданиях, рекомендованных КОКШВО МНВО РК– 4, в материалах международных научных конференций и журналов– 3.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивалась исходными теоретико–методологическими позициями, тщательным анализом зарубежной и отечественной научной литературы по теме исследования, валидностью содержания диссертации поставленным целям и задачам исследования, целесообразным сочетанием теоретических и эмпирических методов исследования, сочетанием качественного и количественного анализа результатов экспериментального исследования, использованием комплекса разнообразных методик, приемов, средств по формированию компетенции академического письма.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех разделов, заключения, списка использованных источников и приложений.

Во введении обосновывается актуальность выбранной темы, определяются цель, задачи, объект и предмет исследования, формулируются гипотеза, научная новизна и практическая значимость исследования, основные положения, выносимые на защиту.

В первом разделе «Теоретические основы формирования компетенции академического письма у будущих педагогов иностранного языка при использовании цифровых технологий» раскрывается понятийная сущность категории «академическое письмо», ее компонентный состав, определена адаптированная дефиниция академического письма, приводится сравнительный анализ международных и отечественных теоретических исследований и практик в области академического письма, определен дидактический потенциал, функции и принципы применения цифровых технологий в формировании компетенции академического письма.

Во втором разделе «Методические основы формирования компетенции академического письма посредством использования цифровых технологий» разработана методическая модель формирования компетенции академического письма с использованием цифровых технологий, состоящая из четырех блоков: целевого, теоретико-методологического, содержательно-процессуального, оценочно-результативного; определяется набор технологий формирования компетенции академического письма у будущих педагогов иностранного языка; раскрывается роль кластера ЦОР, регулирующего дидактический процесс формирования компетенции академического письма и целесообразность его внедрения в качестве основы для цифрового образовательного контента (далее - ЦОК) на платформе Teachable.

В третьем разделе «Опытно-экспериментальная работа по формированию компетенции академического письма с применением цифрового образовательного контента» дается содержательно-технологическая характеристика процесса проведения экспериментальной работы по формированию компетенции академического письма у обучающихся, описывается проведение формирующего эксперимента посредством использования единой практической программы Integrated Academic Writing с применением одноименного цифрового образовательного контента на базе кластера ЦОР, приводится интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы.

В заключении излагаются выводы и результаты исследования, формулируются научно-практические рекомендации, намечаются перспективы дальнейшего изучения данной проблемы.

В приложениях представлены форма согласия участников экспериментальной работы, анкета по эффективности применения ЦОР, свидетельство о получении авторского права и распоряжение на проведение опытно-экспериментальной работы.

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

1.1 Сущность и структура компетенции академического письма

Усиление международных контактов и глобализация образования обуславливают возрастающую важность владения академическим письмом (далее-АП) на иностранном языке. Современные тенденции и требования к подготовке специалистов в различных сферах диктуют необходимость реформирования содержания и структуры высшего образования в Казахстане с особым акцентом на развитие навыков письменной коммуникации. Значимым шагом реформирования образовательного процесса в РК стало внедрение трехязычного обучения, где наряду с казахским и русским языками ключевым становится английский язык, как язык международной науки и академического взаимодействия. В рамках этого перехода обучающиеся начинают осваивать не только язык, но и академические письменные навыки, необходимые для участия в глобальном академическом сообществе, тем самым обуславливая важность исследования формирования так называемого полиязычия для подготовки специалистов «нового формата» [13].

Научная школа академика С.С. Кунанбаевой играет ключевую роль в разработке концептуальных основ формирования полиязычной личности, включая аспекты когнитивно-лингвистических и коммуникативных компетенций [14-17]. Разработанные ею методологические подходы (в частности когнитивно-лингвокультурологическая методология) вывели Казахстан на передовой уровень развития системы многоязычного образования [18]. Реализация подходов, предложенных научной школой С.С. Кунанбаевой, требует не только концептуального, но и практико-ориентированного осмысления сложных аспектов языковой подготовки, в частности, связанных с формированием письменных навыков.

Необходимо понимать, что письмо представляет собой наиболее сложный и, соответственно, медленно развиваемый комплекс компетенций. Это в свою очередь обуславливает необходимость применения педагогических методов и технологий, которые будут способствовать развитию данных компетенций. И.Короткина подчеркивает, что в АП присутствует 3 комплекса компетенций: комплекс металингвистических компетенций, коммуникативных компетенций, и письменных дискурсивных компетенций [19]. Под первыми подразумевается овладение методами формулирования и обоснования своих гипотез и идей, под вторыми – взаимодействие с научными коллегами и способность доказать свою научную позицию, и, наконец, под третьими – способность сформулировать результаты в виде логически упорядоченного текста [19, с.5]. Принимая во внимание предложенную И.Б.Короткиной классификацию, и, опираясь на научные труды Кунанбаевой С.С., где поднимается вопрос о необходимости в декомпозиции компетенции на субкомпетенции в случае, когда ее содержание многосоставно и сложно, и поэтому не может быть освоено обучающимся (и /

или диагностировано преподавателем) в одной ситуации одновременно, мы в данном диссертационном исследовании в целях эффективного применения компетентностного подхода будем придерживаться классификации «компетенция – субкомпетенция». Основной идеей данной классификации является то, что формирование компетенции возможно посредством последовательного овладения субкомпетенциями. Иными словами, субкомпетенция - это составляющая компетенции, сохраняющая все ее свойства, соотносимые с деятельностью [20]. Соответственно, отсюда вытекает необходимость в применении компетентностного подхода в обучении АП.

В настоящее время коммуникация и передача информации, особенно в научном обществе, происходит по большей части в письменной форме, нежели в устной: публикация результатов научных исследований, научные эссе и статьи, дипломные работы обучающихся. В связи с этим, резко возросла потребность в обучении тому, каким образом необходимо оформлять научные и академические тексты в соответствии с требованиями, выставляемыми международными научными журналами, что в свою очередь подразумевает под собой обучение АП. Для определения правильной стратегии формирования компетенции АП необходимо определить понятийную сущность данной категории, ее компонентный состав, а также исследовать основные отличительные характеристики, цели и задачи.

Термин *academic writing* применяется зарубежными учеными для определения всех видов письменной научной коммуникации, целью которой являются передача и получение знаний [21-24]. При этом необходимо отметить различие между *scientific writing* и *academic writing*. Прилагательное *academic* (академический) употребляется в англоязычной среде в весьма широком значении и может применяться ко всему, что связано с обучением и образованием (по большей части на университетском уровне), в то время как *scientific writing* имеет отношение только к письму в естественных и точных науках. При этом есть ошибочные мнения о том, что *scientific writing* может применяться в общем значении как письмо, используемое в процессе подготовки непосредственно научного текста для научных журналов, что вводит в заблуждение многих [25, 26]. Так как данная диссертация направлена на изучение формирования компетенции АП у обучающихся - будущих педагогов иностранного языка, мы будем рассматривать исключительно *academic writing*.

Обращаясь к казахстанским работам, необходимо отметить методическое пособие «АП: принципы структурирования и написания научного текста», где авторы определяют понятие следующим образом: «Академическое письмо – это методология написания научных текстов: эссе, курсовой работы, диплома, магистерской и кандидатской диссертаций, статьи, монографии. Академическое письмо – умение формулировать и обосновывать собственные мысли, идеи и доносить их до целевой аудитории. Академическое письмо – это навык написания научных текстов, умение структурировать, форматировать, подбирать стилистику и язык описания» [27, с.3]. К.Н.Булатбаева дает определение АП следующим образом: «Академическое письмо с позиции лингводидактики определяется нами как 1) совокупность жанров научной письменной речи,

минимизированная для учебных целей (в контексте: содержание академического письма для определенного класса); 2) методический объект обучения на языковых уроках, характеризующийся универсально-научными и жанрово-специфическими особенностями оформления на письме научных идей или их оценки (в контексте: обучение академическому письму на уроках); 3) результат овладения нормами продуцирования научного текста определенного жанра (в контексте: уровень академического письма школьника)» [28, с.4].

В свою очередь И.Б.Короткина дает следующее определение АП: «научно-методическая отрасль знания, направление научно-педагогических исследований и дисциплина, изучающая методы и технологии построения академического (учебного) и научного текста» [19, с.6]. С ее точкой зрения согласны и костанайские лингвисты-исследователи А.А.Баяхметова и М.Ж.Дусенбина, подтверждая, что «Академическое письмо представляет собой сложный и многоплановый комплекс умений, который на сегодняшний день признается главнейшим по отношению ко всем другим умениям, которые необходимы для успешного обучения в вузе. Этот комплекс умений включает в себя лингвистические (языковые, синтаксические и стилистические), металингвистические компетенции, такие как логика, анализ, критическое мышление, объективность и уважение к иным идеям и чужим текстам» [29, с.5]. Так как данная диссертационная работа направлена на изучение АП как научно-методической отрасли знания и формирование его субкомпетенций, а также на изучение проблем внедрения АП как дисциплины в Казахстане, мы находим определения, данные вышеуказанными учеными, емкими и охватывающими все значимые аспекты АП как методического объекта.

Что же касается цели АП, необходимо принимать во внимание, что способность писать академические тексты является отличительной чертой как обучающихся и работников высших учебных заведений, так и научных сотрудников. Очень важно, чтобы обучающиеся могли выражать свою мысль ясно и логично на темы, связанные с их научно-исследовательскими интересами. Однако, как отмечают Хиранаяги [30] и Такаги [31], студенты, чей родной язык не является английским, зачастую затрудняются с написанием научных работ, соответствующих международным академическим требованиям. По большей части проблема состоит не в недостаточном знании английского языка, а в том, что студенты не знакомы с международными академическими конвенциями по написанию научных работ. Это в свою очередь имеет негативные последствия как на карьерный путь студента, так и на рейтинги университетов, что и обуславливает острую необходимость формирования компетенции АП среди обучающихся высших учебных заведений. Похожее определение цели АП дает и И.Б.Короткина: «Цель АП – развитие компетенций, необходимых для написания текста в соответствии с международными риторическими конвенциями и воспитания независимо мыслящих исследователей, активных участников глобального академического дискурса» [19, с.9]. Таким образом, цель академического письма заключается не только в овладении техническими навыками письма, но и в формировании исследовательской идентичности студента, его интеграции в международное академическое сообщество и

развитии способности критически и самостоятельно мыслить в рамках глобального научного дискурса. Если научно-профессиональная коммуникация охватывает реальные процессы обмена знаниями в научной среде, то научный дискурс определяет языковые, жанровые и риторические особенности, через которые эта коммуникация осуществляется.

Анализ научной литературы выявил следующие характеристики АП: адресность [19,с.5], сложность/комплексность (complexity), формальность (formality), точность (precision), объективность (objectivity), избегание прямолинейности (hedging), ответственность (responsibility), логическая организация текста (organization) [21; 32; 33]. Помимо вышеперечисленных Н.С. Колябина, автор диссертационной работы, посвященной изучению формирования иноязычной компетенции АП магистрантов неязыковых вузов, перечисляет такие характеристики, как информативность, доказательность, логичность, абстрактность, безличность, связность, аргументативность [25]. Остановимся подробнее на каждой из них.

а) Адресность. Согласно И.Б.Короткиной, адресность является важнейшей особенностью обучения АП [19,с.5]. Опираясь на дальнейшие рассуждения Стивена Пинкера в его статье «Why Academics stink at writing» в журнале The Chronicle of Higher Education, «одним из минусов АП является то, что авторы пытаются смешивать разные стили письма в одном тексте, не представляя четко своего потенциального читателя. Это приводит к еще большей мета-дискуссии и потере учеными баланса между их ролью как коммуникаторов знаний и их ролью в качестве представителей научной профессии, что подразумевает свои определенные внутренние нормы» [34]. Отсюда следует вывод, что в процессе работы над текстом автор должен всегда иметь в виду интересы потенциального читателя, причем неизвестного автору. Местоположение читателя может быть абсолютно другим как географически, так и во временном измерении. Соответственно, текст автора должен быть структурированным, удобным в работе, написан логичным, понятным языком.

б) Сложность/комплексность (complexity). Ученые до настоящего времени были едины во мнении о том, что письмо является более сложным, чем разговорная речь [35-37]. Причиной тому является то, что письменные тексты содержат более сложную грамматику, лексические слова и обороты. Но в последнее время научное сообщество все чаще поднимает вопрос о том, что излишняя сложность академических текстов создает немало препятствий для читателя в ходе чтения. Виктория Клейтон, автор статьи "The needless complexity of academic writing" в журнале The Atlantic, говорит о том, что "Идея того, что письмо должно быть ясным, кратким, не является новым Тем не менее, в академических кругах громоздкое письмо стало чем-то вроде традиции, которую все яро защищают» [38]. Но необходимо помнить о том, что цель АП заключается в том, чтобы донести сложные идеи простым языком до читателя. Длинные и запутанные предложения влияют негативно на читабельность текста, соответственно, понижая уровень понимания текста читателем.

Отдельное внимание стоит уделить тому, что в международной практике АП подразумевает под собой написание академического текста именно на

английском языке. Иными словами, академический английский является «графолектом» - языком, предназначенным для чтения и письма в научной среде, а не для устного общения, для которого он представляет определенную сложность. Сложность языка академического дискурса может определять социальные статусы и воздействовать на мировоззрение, затрудняя академическую социализацию студентов [39].

в) Формальность (formality). Формальность является специфичной характеристикой АП, которая отличает его от других видов письма. К примеру, Мюррей и Хьюгз в своем практическом пособии утверждают, что необходимо избегать сокращения (it's, they're, etc.), соблюдать гендерную нейтральность в языке [40, с.96]. Гендерно-нейтральный (другое название – гендерно-инклюзивный) язык – язык, при помощи которого есть возможность избежать предвзятого отношения к определенному полу или социальному статусу. Так как английский язык является языком международного академического сообщества, а также в силу того, что английский язык не сохраняет грамматический род в отличие от других индоевропейских языков, использование гендерно-нейтральных выражений дается легче. Разработаны многочисленные рекомендации в данной области, к примеру, «Руководство по публикациям» Американской психологической ассоциации, которое является официальным источником информации по стилю АРА, содержит раздел «Рекомендации по снижению языковой предвзятости» [41].

Формальность как ключевая характеристика АП выражается, помимо лексико-грамматических особенностей, через строгие требования к оформлению источников и структурированию текста. Различные стили цитирования - такие как АРА, MLA, Chicago и Harvard - институционализируют эту формальность, задавая единые стандарты академической коммуникации. Например, стиль АРА, применяемый в социальных науках, требует точного указания автора и даты публикации, что способствует прозрачности и научной ответственности [41]. MLA (Modern Language Association), актуальный для гуманитарных дисциплин, требует указание страниц и автора, что обеспечивает текстовую привязку цитаты и подтверждает её достоверность [42]. Chicago Manual of Style, особенно в варианте системы сносок, формирует высокий уровень детализации источников, придавая тексту вес и академическую строгость [43]. Таким образом, использование стандартизированных стилей не только обеспечивает формальную согласованность текста, но и служит маркером академической культуры, способствуя восприятию научного текста как объективного, надличностного и достоверного [44,45].

г) Точность (precision). Согласно Руководству по публикациям Американской психологической ассоциации [41], АП должно быть кратким и ясным, и избежание многословности дает возможность сделать более читабельным: «Некоторые авторы опасаются, что, выражая свои мысли при письме кратко и четко, они столкнутся с другой проблемой: маленьким объемом текста. Однако, добавляя не имеющий отношения к теме материал, чтобы сделать письменную работу объемнее, есть риск потери основной идеи, что в результате не улучшит шансы на публикацию в журнале» [41, с. 113]. Как

отметил Б.Н.Головин, «научный стиль языка поощряет и поддерживает, прежде всего, такие коммуникативные качества речи, как логичность и точность, а также чистота, уместность, в меньшей мере - выразительность и богатство...» [46, с.272]. Авторы должны стремиться писать четко и лаконично, устранять многословие и избыточность [41]. Необходимо помнить, что точность позволяет читателям четко следовать методологии и аргументам автора. Это повышает достоверность и восприятие точности и обоснованности идеи, представленной автором, а также повышает вероятность того, что читатели поймут его/ее исследования и выводы.

д) Объективность (objectivity). Объективность является еще одной неотъемлемой характеристикой научного текста и, согласно И.Б. Короткиной, подразумевает под собой нейтральность, отсутствие предвзятости и бездоказательных, безапелляционных заявлений, отсутствие «общих мест», банальностей и прописных истин [19, с.271].

Объективность часто представляется как фундаментальная концепция в отношении эпистемологии науки, то есть ее утверждений, методов и результатов [47-52]. Концепция многогранна и сложна, инкапсулируя предположение о том, что претензии, методы и результаты могут быть заявлены без влияния «конкретных перспектив, ценностных обязательств, предвзятости сообщества или личных интересов» [53, с.2]. Согласно Хакингу, термин означает "...нейтральность; эмоциональная отрешенность; процедуры, совершаемые согласно правилам; количественные методы; открытость к критике". [54, с. 25].

Для того, чтобы придерживаться концепции объективности в АП, необходимо избегать выражения личного мнения; избегать эмоционально окрашенные слова и выражения; при необходимости использовать модальности, предоставляющие возможность выражать отношение содержания высказывания к действительности. Одним из первых широкое толкование категории модальности в лингвистике дал академик Виктор Владимирович Виноградов. Его работы, посвященные проблеме модальности, до сих пор важны для лингвистов, занимающихся изучением различных аспектов данного явления. По мнению ученого, любое предложение, «отражая действительность в ее практическом общественном осознании, выражает отнесенность содержания речи к действительности и поэтому с предложением, с разнообразием его типов тесно связана категория модальности. Каждое предложение включает в себя, как существенный конструктивный признак, модальное значение, то есть содержит в себе указание на отношение к действительности. Любое целостное выражение мысли, чувства, побуждения, отражая действительность в той или иной форме высказывания, облекается в одну из существующих в данной системе языка интонационных схем предложения и выражает одно из тех 30 синтаксических значений, которые в своей совокупности образуют категорию модальности» [55, с.80]. Как мы видим, В.В. Виноградов при объяснении этого феномена подчеркивает связь модальности с предложением. Он также отмечает соотнесенность содержания предложения с действительностью, что, в свою очередь, означает, что для модальности характерно отношение высказывания к реальной действительности. В.В. Лушникова в своей статье «К вопросу о

дефиниции модальности» утверждает, что более полным является определение модальности как «понятийно- синтаксической категории, выражающей отношение говорящего к реальной действительности посредством высказывания, в котором проявляются отношение высказывания к действительности и отношение действительности к высказыванию» [56, с.32]. В данной диссертации модальности играют исключительно вспомогательную роль для достижения цели – объективности при написании академического текста.

е) Аргументативность. Тесно связана с объективностью и подразумевает под собой использование ссылок/цитирование мнений компетентных, авторитетных ученых, объективных научных данных, а также четкое выражение авторской позиции. Аргументативность в АП является одной из ключевых характеристик, которая определяет качество и убедительность научного текста. В академической среде аргументация не только способствует раскрытию темы, но и служит основой для убеждения читателя в правомерности изложенных выводов. Аргументативное письмо включает четкое и логически обоснованное представление позиции автора, подкрепленное доказательствами, цитатами и примерами из научных источников [57]. Важно, чтобы аргументы в тексте не только поддерживали основную гипотезу, но и отвечали на возможные контраргументы, что способствует развитию критического мышления как у автора, так и у читателя [58].

Важнейшими компонентами аргументации являются ясность и логика изложения. Логическая последовательность и убедительность аргументов могут быть гарантированы, если автор опирается на проверенные теоретические модели и эмпирические данные, что соответствует принципам доказательности в научных исследованиях [59]. В то же время, аргументативность в АП требует соблюдения определенных норм стиля и формата, что актуально, например, для научных статей, где необходимо строгое соответствие стандартам академической культуры и возможность оставаться на позиции объективности. Таким образом, аргументативность является не только формальной характеристикой АП, но и основой для научного диалога, который способствует развитию научного дискурса.

ж) Избегание прямолинейности (hedging). В АП предусматривается проявление осторожности авторами в своих заявлениях, в целях четкого разделения между предоставляемыми ими фактами и высказываемыми заявлениями. Это явление широко известно, как "хеджирование", и так называемых hedges в английском языке насчитывается наибольшее количество по сравнению с другими языками [60, с.93]. Хеджирование – это использование лингвистических средств для выражения сомнений или неопределенности, а также для демонстрации вежливости и нейтральности. Согласно исследованиям, язык хеджирования рекомендуется использовать для решения различных задач, таких, как а) минимизация вероятности критики со стороны других исследователей; б) соответствие общепринятому стилю научного письма; в) создание условий для выражения осторожности, позволяющей автору указать на возможные ограничения или неопределённость своих утверждений [61].

з) Информативность научного текста подразумевает использование релевантной научному профилю терминологии, а также информации, соответствующей тематике текста. Информативность является одной из базовых характеристик АП, поскольку она обеспечивает насыщенность текста значимой, релевантной и достоверной информацией. В академическом контексте информативность проявляется через четкое представление фактов, логической аргументации и опоры на авторитетные источники, что способствует реализации содержательно-композиционных особенностей научного дискурса [21]. По мнению Дж.Суэйлз [62], информативность тесно связана с жанровыми особенностями академического письма: автор должен не просто излагать материал, но и демонстрировать осмысленную переработку информации и критический подход в соответствии с выбранным жанром. Информативный текст должен отвечать таким требованиям, как отсутствие избыточности, соблюдение структурной ясности в тексте и целевая направленность - именно эти признаки отличают научный стиль от публицистического или художественного. Таким образом, информативность не только способствует эффективной передаче знаний, но и служит маркером дискурсивной компетентности автора.

и) Ответственность автора (responsibility). Подразумевает под собой ответственность автора за все сделанные им заявления и высказывания, за все цитирования, предоставление всех необходимых доказательств, т. е. за конечный продукт письма как такового [63; 64; 65].

к) Логическая организация текста (organization). Структура текста должна быть составлена таким образом, чтобы читатель не терял логическую связь на протяжении всего текста. Согласно Боголеповой С.В., студенты вузов испытывают трудности при написании академических текстов по причине недостаточных знаний о фундаментальных компонентах текста – связности (cohesion), членимости (coherence), информативности, завершенности [66]. В свою очередь Н.С.Колябина утверждает, что «иноязычные умения АП / письменной научной речи предполагают знание композиционных, структурных, лексико-грамматических и стилистических особенностей АП и способность применять их в научных жанрах на иностранном языке с целью выражения и аргументирования собственного мнения, представления доказательств, логического выстраивания аргументов, содержательного единства и созвучия созданного текста» [25, с.22].

Логическая организация академического/научного текста строится методами индукции, дедукции и аналогии [67]. При методе дедукции выдвигается тезис/гипотеза, которая развивается на протяжении всего текста посредством предоставления аргументов/доказательств/ опровержения, логически завершаемые выводами; метод индукции предполагает построение текста «в обратную сторону», в первую очередь приводя цель исследования, за которой следует накопление фактов/доказательств, их анализ и синтез, на основе которых приводятся выводы. Как утверждает С.З.Темиргалиева, доказательство по аналогии предполагает под собой «перенесение некоторого общего закона,

верного для одного класса явлений, на другой класс явлений, схожего с первым» [67, с.40].

В независимости от того, какой метод применяется в академическом тексте, необходимо помнить о его содержательном единстве и логических связях, которые будут «вести» читателя на протяжении всего процесса ознакомления с текстом.

л) Принимая во внимание тот факт, что мы рассматриваем АП в данной диссертации исключительно в контексте научных работ, логично предположить, что АП должно не только учитывать жанровую специфику текста, но и отражать методологическую основу исследования. Именно это лежит в основе предлагаемой нами новой характеристики - методологическая осведомлённость (research methodological awareness). Под этой характеристикой мы подразумеваем способность личности соотносить научный текст с выбранной исследовательской методологией, включая дизайн исследования, сбор и анализ данных. АП не существует изолированно: оно тесно связано с методологическими решениями исследователя [68]. В тексте должны быть последовательно представлены и обоснованы: логика выбора метода, описание процедур, интерпретация данных в соответствии с методологическими принципами, а также рефлексия над ограничениями исследования. Методологическая осведомлённость усиливает научную достоверность текста, обеспечивает его связность и убедительность, а также способствует формированию исследовательской компетентности у автора. Тем самым, она становится неотъемлемым компонентом АП, особенно в контексте подготовки обучающихся к исследовательской деятельности. Эту характеристику мы взяли в учет при разработке качественных показателей определения уровня сформированности коммуникативно-исследовательской субкомпетенции АП.

Таким образом, выделенные характеристики АП демонстрируют, какими именно риторическими и стилистическими средствами обеспечивается научная убедительность и точность академического текста. Вместе с тем, для системного и устойчивого формирования компетенции АП одних характеристик недостаточно. Необходимо рассматривать АП как комплексную компетенцию, включающую ряд взаимосвязанных субкомпетенций, которые в совокупности отражают когнитивные, коммуникативные и исследовательские аспекты подготовки обучающихся, что и представляет первую задачу нашего исследования. Под субкомпетенциями подразумеваются специфические умения и навыки, которые в совокупности обеспечивают успешное владение АП. Сформированность субкомпетенций позволит студентам овладеть такими навыками, как логически структурировать текст, аргументировать свою точку зрения, критически анализировать источники, оперировать научным стилем и терминологией.

Важно отметить, что формирование этих субкомпетенций требует учета ряда факторов, таких как уровень владения иностранным языком, культурные особенности, а также академические требования, предъявляемые к написанию текстов в различных научных дисциплинах. Особое внимание следует уделить тому, как эти субкомпетенции могут быть интегрированы в учебные программы

и оценены в процессе обучения. Определение и систематизация субкомпетенций АП позволит более целенаправленно подходить к их формированию, что, в свою очередь, способствует успешной подготовке специалистов, способных эффективно работать в академической среде на иностранном языке. Здесь очень важно отметить, что отсутствие должного уровня компетенции АП у будущего педагога иностранного языка может привести к формальному подходу в обучении и снижению качества подготовки студентов к реальной научной коммуникации. Следовательно, систематическое развитие данной компетенции у педагогов следует рассматривать как приоритетное направление в сфере профессионального роста и методической поддержки преподавателей иностранных языков.

Ранее было упомянуто, что комплекс АП включает в себя металингвистическую субкомпетенцию, коммуникативную субкомпетенцию и письменную дискурсивную субкомпетенцию [19,с.5]. Под первой подразумевается овладение методами формулирования и обоснования своих гипотез и идей, под второй – взаимодействие с научными коллегами и способность доказать свою научную позицию, и, наконец, под третьей – способность сформулировать результаты в виде логически упорядоченного текста. Мы соглашались с этой точкой зрения и считаем, что данный подход отражает ключевые аспекты АП. Вместе с тем, учитывая современные требования к подготовке исследователя и растущую роль исследовательской составляющей в научных текстах, мы предлагаем модифицировать компонент «коммуникативная субкомпетенция» в «коммуникативно-исследовательскую субкомпетенцию». Такое уточнение обусловлено необходимостью подчеркнуть, что АП в исследовательском контексте выходит за рамки обычного обмена информацией или аргументации. Оно включает в себя умение выстраивать научный дискурс в логике исследовательской задачи, объяснять и обосновывать выбор методологии, описывать процедуры исследования, представлять и интерпретировать результаты в соответствии с научными нормами и ожиданиями академического сообщества. Модифицируя данный компонент, мы считаем, что коммуникативно-исследовательская компетенция будет выступать звеном двух взаимосвязанных аспектов: с одной стороны, это способность участвовать в научном диалоге, доносить свои идеи и находить общий язык с научным сообществом; с другой - это способность выстраивать аргументацию, строго опираясь на научный метод, демонстрируя осведомлённость в методологических подходах и владение соответствующим понятийным аппаратом. Более подробное описание каждой из субкомпетенций представлены ниже.

Помимо этого, для полного охвата современных требований к академической деятельности, предлагаем дополнительно включить цифровую субкомпетенцию. Сформированность цифровой субкомпетенции подразумевает умение эффективно использовать цифровые инструменты и технологии для поиска, обработки, анализа и представления научной информации. В условиях быстрого развития технологий и увеличения значимости цифровых ресурсов в научной среде, эта субкомпетенция становится неотъемлемой частью АП.

Интеграция цифровой субкомпетенции в общую структуру АП позволит будущим специалистам более успешно адаптироваться к современным реалиям научной работы, повышая их конкурентоспособность на глобальном уровне. Итак, наше видение компетенции АП как единой системы представляется следующим образом, представленным на Рисунке 1:

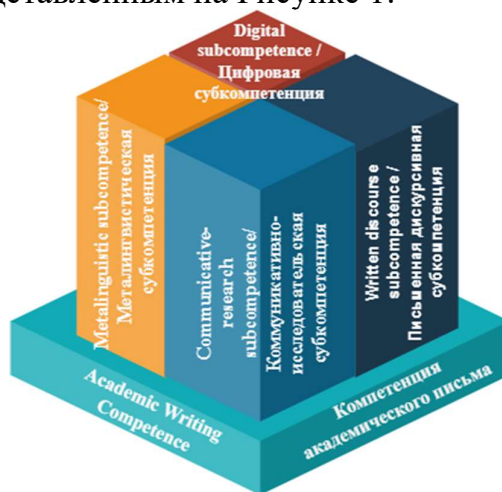


Рисунок 1 - Компетенция академического письма

Теперь разберем подробнее каждую из субкомпетенций:

а) **Металингвистическая субкомпетенция**

Металингвистическая субкомпетенция представляет собой ключевое звено в контексте АП, которое способствует более глубокому пониманию языка и его структур. Формирование данной субкомпетенции предполагает, что авторы умеют не только формулировать свои мысли, но и осознавать, как языковые средства влияют на восприятие и интерпретацию текста. Включает в себя осознание языковых норм и правил, анализ и оценку языковых средств, а также рефлексия над языком. Это означает, что при обучении АП должны понимать, как грамматика, синтаксис и стиль влияют на содержание и восприятие их работы. Например, в исследовании И.Б.Короткиной доказано, что систематическое обучение АП необходимо для формирования грамотных исследователей, способных к критическому анализу и осмыслению языковых структур [69, с.110]. В чем же важность развития данной субкомпетенции как части АП? Во-первых, она способствует улучшению ясности и точности текста. Использование грамматических и стилистических норм позволяет авторам более точно выражать свои мысли, что особенно важно в научных текстах. Исследования показывают, что ясность изложения является одним из ключевых факторов успешного АП [70-72]. Во-вторых, АП требует логической последовательности и обоснования аргументов. Сформированность металингвистической субкомпетенции помогает авторам осознать, как лучше организовать свои идеи, чтобы они были понятны и убедительны для читателя. Это включает в себя использование различных жанров АП, таких как научные статьи и диссертации, которые требуют строгой структуры и ясного изложения [73]. И наконец, учет металингвистических аспектов письма способствует

выбору стиля и языка в соответствии с целевой аудиторией. Например, требования к текстам для научного сообщества более жесткие, т.к. подразумевает применение мета-языка, тогда как тексты для широкой публики могут быть написаны более простым языком. Этот навык является важным для успешной коммуникации в академической среде [68, с.111].

б) Коммуникативно-исследовательская субкомпетенция

Под коммуникативно-исследовательской субкомпетенцией в рамках АП мы подразумеваем способность автора не только эффективно передавать идеи, знания и аргументы, но и обосновывать свою позицию с использованием научной аргументации и методологии, соответствующей требованиям академического дискурса. Эта субкомпетенция предполагает владение не только лингвистическими аспектами (грамматикой, лексикой), но и исследовательскими (умением строить логически обоснованные аргументы, применять научные методы и обосновывать результаты), что позволяет обеспечить ясность, точность и убедительность текста в контексте научного исследования.

Одним из важнейших аспектов коммуникативно-исследовательской субкомпетенции является ясность и логичность изложения, что особенно актуально в АП. Как подчеркивает Дж.Суэйлз [62], строгая структура и логичное изложение помогают эффективно передавать сложные идеи и концепции, что способствует их лучшему восприятию. Это также требует от автора умения адаптировать текст в зависимости от целевой аудитории.

Ключевой частью коммуникативно-исследовательской субкомпетенции также является способность выстраивать и поддерживать аргументацию. У.Уингейт подчеркивает, что четкая и последовательная аргументация, подкрепленная соответствующими доказательствами, способствует не только убедительности текста, но и его научной достоверности [74]. В этом контексте, В.Бхатия исследует использование профессиональных жанров и их влияние на коммуникацию в академических текстах, что также связано с формированием коммуникативно-исследовательской субкомпетенции [75].

Кроме того, коммуникативно-исследовательская субкомпетенция связана с умением учитывать социальные и культурные аспекты языка, что особенно важно в многоязычных и мультикультурных контекстах. А.С.Канагараджа рассматривает, как студенты, говорящие на нескольких языках, адаптируют свои коммуникативные стратегии в АП, сталкиваясь с разными дискурсивными практиками [76]. Это исследование подчеркивает необходимость понимания культурных различий и их влияния на академическую коммуникацию.

Этические вопросы и академическая честность также являются неотъемлемой частью коммуникативно-исследовательской субкомпетенции. К.Хайлэнд подчеркивает важность соблюдения норм цитирования, избегания плагиата и сохранения объективности в изложении материала [77]. Эти аспекты являются ключевыми для поддержания доверия к научному тексту и укрепления его авторитета.

Немаловажным является и умение строить логически обоснованные аргументы, применять научные методы и обосновывать полученные результаты,

что представляет собой ключевой компонент коммуникативно-исследовательской субкомпетенции, особенно важный в контексте АП и научного исследования. Как показано в работе Т.Де Зин, несмотря на обилие методологических пособий, многие начинающие исследователи сталкиваются с трудностями при выборе и корректном применении исследовательских методов, а также при интерпретации результатов [67]. Это указывает на необходимость развития способности к аргументированному изложению научных идей, осознанному выбору подходящих методов в зависимости от типа исследовательских вопросов, а также логичной и убедительной презентации результатов. Формирование этих навыков позволяет не только повысить качество научных работ, но и способствует развитию исследовательского мышления, критического подхода и академической самостоятельности.

Таким образом, коммуникативно-исследовательская субкомпетенция в АП охватывает широкий спектр навыков, необходимых для эффективного взаимодействия с аудиторией через текст. Это включает в себя ясность изложения, учет уровня знаний и ожиданий аудитории, формирование навыка аргументации и соблюдение этических норм, что в итоге и формирует субкомпетенцию, отвечающую за способность отстаивать свою научную позицию, четко и ясно формулируя мысли на бумаге.

в) Письменная дискурсивная субкомпетенция

Письменная дискурсивная субкомпетенция в контексте АП представляет собой способность автора организовывать и представлять информацию в соответствии с жанровыми и дискурсивными нормами. Это включает в себя умение использовать правильную структуру текста и выстраивать логичную аргументацию, а также знание особенностей академического дискурса, таких как научный стиль, формальность и объективность. Важным аспектом является жанровая осведомленность, которая помогает автору адаптировать текст в зависимости от его типа, будь то эссе, статья или отчет. Исследователи, такие как К.Хайлэнд и Дж.Суэйлз, подчеркивают, что знание жанровых конвенций является ключом к успешному написанию академических текстов [62; 77].

Критически важной частью письменной дискурсивной субкомпетенции является способность строить логически последовательную аргументацию. Как отмечает У.Уингейт, ясная и логичная линия рассуждений позволяет убедительно доносить свои идеи до читателя, помогая ему понять и принять выводы автора [74]. Важное место занимают когезия и когерентность текста, которые обеспечивают связь между его частями и делают изложение последовательным и понятным. Как утверждают М.Холлидэй и Р.Хасан, эти аспекты способствуют созданию связного и легко воспринимаемого текста [78].

Кроме того, эффективное АП требует учета потребностей и ожиданий целевой аудитории. Дж.Суэйлз подчеркивает важность представления информации в зависимости от уровня знаний аудитории, что делает текст более доступным и понятным [62]. Формальный стиль также является неотъемлемой частью письменной дискурсивной субкомпетенции. Как отмечает К.Хайлэнд, владение научным языком и соблюдение правил цитирования и форматирования являются необходимыми условиями для создания убедительных научных

текстов [79]. Таким образом, письменная дискурсивная субкомпетенция является важнейшим элементом АП. Она включает в себя жанровую осведомленность, способность к аргументированному изложению, обеспечение когезии и когерентности текста, а также знание формальных аспектов академического стиля. Эти навыки требуют как теоретической подготовки, так и практической работы с текстами.

в) Цифровая субкомпетенция

Цифровая субкомпетенция становится ключевым элементом АП в современном мире. Она требует от исследователей и обучающихся не только традиционных навыков написания, но и способности адаптироваться к новым технологиям и формам представления информации. В условиях быстро меняющегося цифрового ландшафта, формирование этой субкомпетенции является необходимым условием как для студентов, так и для успешной научной деятельности. В нашей статье «Perceptions of Digital Competence in Learning and Teaching English in the Context of Online Education», опубликованной в журнале *Contemporary Educational Technology*, входящем в первый квартиль по данным CiteScore, также подчеркивается важность цифровой компетентности у будущих педагогов иностранного языка, выявляя необходимость специализированной подготовки в области ИКТ для повышения эффективности преподавания [80]. Помимо этого, как отмечают М.А.Сафонова и А.А.Сафонов, «сохраняя унифицирующую функцию в создании научных текстов, АП претерпевает различные изменения, вызванные цифровизацией...эти изменения требуют пересмотра подхода к преподаванию АП и более глубокого изучения новых тенденций, возникающих в цифровую эпоху.» [81,с.144]. Важность применения цифровых технологий для формирования и развития профессиональных компетенций отмечают и ведущие специалисты Казахстана в этой области А.Т.Чакликова и Д.М. Джусубалиева. Исследования А.Т.Чакликовой вносят значительный вклад в понимание аксиологических основ информатизации иноязычного образования и ее практической реализации. Как видно из публикаций, автор исследует не только технические аспекты внедрения информационных технологий, но и глубоко анализирует их влияние на формирование личности обучаемого, развитие его критического мышления и межкультурной коммуникативной компетентности. Она подчеркивает необходимость перехода от инструментального подхода к содержательному, фокусируясь на разработке качественного образовательного контента и эффективных методик обучения с использованием ИКТ [82-84]. В свою очередь, в статье "Роль цифровой образовательной среды в формировании иноязычных компетенций" Д.М. Джусубалиева рассматривает влияние цифровых образовательных сред на развитие компетенций в области иностранных языков [85]. Более того, исследования, посвященные массовым открытым онлайн-курсам (МООК), включая этапы их создания и внедрения в дистанционное обучение [86], и использованию цифровых технологий в иноязычном образовании [87], дополнительно подтверждают ее гипотезу и подкрепляют тезис о решающей роли цифровых технологий в развитии профессиональной компетентности. В этих работах представлены конкретные примеры и анализ,

иллюстрирующие значимость цифровых инструментов в образовании и профессиональной подготовке. Таким образом, авторы не просто констатируют важность цифровых технологий, а предлагают практические подходы к их интеграции в учебный процесс, что делает их исследования особенно ценными для понимания данной темы, и применимыми в контексте нашего диссертационного исследования.

Исследования показывают, что использование цифровых технологий значительно влияют на качество АП, улучшая навыки обучающихся. Например, исследование среди студентов бакалавриата показало, что интеграция цифровых ресурсов в обучение аргументированному письму значительно улучшила письменные компетенции, включая метакогнитивные навыки и самооэффективность [88,89]. Кроме того, корреляционное исследование выявило сильную положительную связь между цифровой грамотностью и академическими показателями письма среди студентов, изучающих английский язык как иностранный, что свидетельствует о том, что более высокая цифровая грамотность напрямую способствует лучшим результатам письма [90]. Эти выводы в совокупности подтверждают важность цифровой субкомпетенции в развитии эффективного АП, выделяя ее роль как в развитии навыков, так и в укреплении уверенности студентов в их письменных начинаниях.

Теперь обратимся к концептуальной модели DigComp 2.2, разработанной Объединенным исследовательским центром (Joint Research Centre, JRC) Европейской Комиссии, и которая представляет собой рамочную структуру, описывающая основные навыки, необходимые гражданам для эффективного использования цифровых технологий [91]. В контексте АП DigComp можно адаптировать пять ключевых измерений цифровой компетентности. Работа с информацией и данными включает умение эффективно искать, оценивать и управлять цифровыми данными и источниками для обоснования академических исследований. Коммуникация и сотрудничество охватывают навыки взаимодействия с коллегами и экспертами через цифровые платформы, обмена документами и предоставления обратной связи. Создание цифрового контента включает способность создавать и редактировать академические тексты, используя современные текстовые редакторы и программы для управления ссылками. Наконец, решение проблем включает навыки устранения технических неполадок и адаптации к новым цифровым инструментам, что способствует эффективному ведению академических исследований и написанию текстов. Эти измерения вместе создают интегрированную модель цифровой компетентности, которой мы и руководствовались при разработке качественных показателей определения уровня сформированности цифровой субкомпетенции, раскрытых в параграфе 3.1 далее.

Итак, рассмотрев каждую субкомпетенцию как часть системы, мы можем прийти к выводу о том, что металингвистическая, коммуникативно-исследовательская, письменная дискурсивная и цифровая субкомпетенции образуют взаимосвязанную систему, в которой каждая из них усиливает развитие остальных. Сформированность металингвистической субкомпетенции, включающей в себя такие навыки, как знание грамматики и лексики, создает

фундамент для точного и корректного использования языка, что способствует эффективной передаче информации и адаптации текста в рамках коммуникативно-исследовательской субкомпетенции. Эти навыки, в свою очередь, влияют на письменную дискурсивную компетенцию, помогая организовать текст в соответствии с жанровыми нормами и структурировать аргументацию. Сформированность цифровой субкомпетенции интегрирует и поддерживает все предыдущие навыки, предоставляя современные инструменты для редактирования, управления источниками и взаимодействия. Это расширяет возможности создания и представления академических текстов, делая процесс более эффективным и организованным. Таким образом, логично рассматривать все четыре субкомпетенции как единое целое, обеспечивая комплексный подход к формированию компетенции АП.

Итак, рассмотрев компоненты АП, мы можем прийти к выводу о том, что адаптированная дефиниция категории «академическое письмо» может быть представлена следующим образом: **Академическое письмо в контексте подготовки будущих педагогов иностранного языка с использованием цифровых технологий представляет собой сложный, поэтапный и многоуровневый процесс продуктивной письменной деятельности, направленной на создание научно обоснованных, логично выстроенных и жанрово оформленных текстов, соответствующих нормам академического дискурса.** Эффективное формирование компетенции АП опирается на развитие четырех взаимосвязанных субкомпетенций: металингвистической субкомпетенции, обеспечивающей осознанное использование языковых средств, знание норм грамматики, синтаксиса и стиля, а также рефлексии над языком с целью повышения точности, ясности и адекватности письменного высказывания в научном контексте; коммуникативно-исследовательской субкомпетенции, отвечающей за способность автора формулировать и аргументировать научную позицию, применять соответствующую методологию, учитывать целевую аудиторию, а также соблюдать академическую этику и принципы честности, что обеспечивает научную достоверность и убедительность текста; письменной дискурсивной субкомпетенции, предполагающей знание жанровых особенностей и дискурсивных норм АП, умение структурировать текст, обеспечивать связность и членимость (cohesion/coherence), а также использовать формальный научный стиль в соответствии с требованиями конкретного академического жанра; цифровой субкомпетенции, выражающейся в способности использовать современные цифровые инструменты и ресурсы для планирования, написания, редактирования, проверки и представления академических текстов, что способствует не только улучшению качества письменной продукции, но и развитию метакогнитивных навыков, критического мышления и профессиональной исследовательской самостоятельности.

Соответственно, **компетенция академического письма - это сложное и целостное явление, основанное на интеграции четырёх взаимодополняющих субкомпетенций, обеспечивающих эффективную научную коммуникацию и профессиональное становление в условиях современной цифровой образовательной среды.**

Сформированность компетенции АП как целостной требует детального рассмотрения каждой субкомпетенции через призму знаний, умений и способностей, которые обеспечивают успешное выполнение письменных академических заданий. Поэтапное формирование компетенции АП предполагает последовательное освоение каждой из субкомпетенций, начиная от понимания языковых и жанровых особенностей академического текста до умения использовать цифровые ресурсы для самостоятельного и критического создания научного продукта. Ниже представлены ключевые характеристики, соответствующие каждой из четырех субкомпетенций, обеспечивающих системное и устойчивое формирование компетенции АП у будущих педагогов иностранного языка (Таблица 1), и которые легли в основу разработки качественных показателей для оценивания уровня формирования компетенции АП, которые подробнее раскрыты в параграфе 3.1. За их основу, помимо требований по IMRAD (которые легли в основу разработки качественных показателей оценивания академического текста, раскрытых далее в параграфе 3.1), была взята адаптированная интерпретация дескрипторов общеевропейских компетенций владения иностранным языком (Common European Framework of References for Languages, далее - CEFR) с акцентом на письменное академическое общение [92]. Каждый элемент знаний, умений и способностей в рамках выделенных субкомпетенций соотносится с конкретными дескрипторами CEFR, что позволяет обеспечить стандартизированный и объективный подход к оценке уровня сформированности академического письма у обучающихся. Так, металингвистическая субкомпетенция, направленная на знание структуры академического текста, формулирование целей и гипотез, логики построения текста и связности, опирается как на целый раздел *Coherence and cohesion* [92, с.140], так и на следующие дескрипторы уровней B2-C1 различных категорий: “Can produce clear, well-structured texts on complex subjects, underlining the relevant salient issues, expanding and supporting points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples.” [92, с.66], “Can contribute, account for and sustain their opinion, evaluate alternative proposals and make and respond to hypotheses” [92, с.76]. Эти дескрипторы непосредственно коррелируют с умением логически организовывать содержание, использовать языковые связки и формулировать цели в соответствии со SMART-критериями (specific, measurable, achievable, relevant and time-bound, т.е. конкретными, измеримыми, достижимыми, релевантными и ограниченными по времени).

Письменная дискурсивная субкомпетенция, обеспечивающая овладение академическим стилем, грамматической корректностью и разработкой концептуальной рамки, к примеру, соотносится с категорией *Overall Written Production*, что видно на примере следующего дескриптора: “Can produce clear, smoothly flowing, complex texts in an appropriate and effective style and a logical structure which helps the reader identify significant points.” [92, с. 66]. Это подтверждает необходимость не только грамматической и синтаксической точности, но и стилистической целесообразности в изложении научного материала.

Коммуникативно-исследовательская субкомпетенция, включающая навыки аргументации, отбора и интеграции источников, а также соблюдение стандартов оформления (например, APA), отражена в дескрипторах уровня B2: “Can synthesise information and arguments from a number of sources.”[92, с. 68] и “Can develop an argument systematically with appropriate highlighting of significant points and relevant supporting detail.” [92, с.68; с.140] Здесь подчёркивается важность критического мышления, обоснованности и достоверности научной позиции, что полностью совпадает с задачами академического письма.

Наконец, цифровая субкомпетенция, актуализированная в условиях цифровизации образования, соотносится с разделом Online Interaction из CEFR Companion Volume [92, с.84]. Представленные в CEFR дескрипторы обеспечивают методологическое обоснование для включения цифровых навыков в структуру академического письма.

Итак, характеристики по субкомпетенциям АП, которыми мы оперировали при разработке дескрипторов качественных показателей в параграфе 3.1 далее, выглядят следующим образом:

Таблица 1 – Характеристики академического письма по сформированности субкомпетенций

Субкомпетенция	Знает	Умеет	Способен
Металингвистическая	-структуру академического текста: введение, постановку проблемы, цели, гипотезы. - принципы SMART при формулировании целей и вопросов. - логику построения текста, абзацев и связок.	-формулировать чёткое и обоснованное введение с тезисом. - ставить цели, вопросы, гипотезы, соответствующие SMART-критериям. - логично развивать мысль и использовать переходы между абзацами.	-строить логически структурированный академический текст с чёткой постановкой проблемы и аргументацией. -обеспечивать связность текста на уровне идеи, абзаца и всей структуры.
Письменная дискурсивная	-основные элементы концептуальной рамки; -правила грамматики, пунктуации, стилистики АП.	-разрабатывать концептуальную рамку (conceptual framework) и представлять взаимосвязи между её элементами; -писать грамматически правильные, логичные предложения с разнообразной структурой.	-создавать грамотно оформленный текст с чёткой и логичной концептуальной рамкой; -поддерживать высокий уровень письменной академической грамотности без ошибок.
Коммуникативно-исследовательская	-принципы научной аргументации, -критерии качества источников, -особенности академического дискурса и требований к оформлению по APA стилю.	-находить, анализировать и интегрировать надежные источники, -выстраивать аргументацию, -обосновывать методологию.	-аргументированно доказывать свою позицию на основе научных данных, избегая плагиата и опираясь на методологически обоснованные подходы.
Цифровая	-цифровые ресурсы для академического поиска, проверки на плагиат, совместной работы и интеграции мультимедиа.	-пользоваться базами данных, -оценивать источники, - работать с антиплагиатными системами, -использовать онлайн-инструменты.	-эффективно использовать цифровые инструменты для поиска, анализа, редактирования и презентации академических текстов с соблюдением стандартов.

Обозначив понятие и определив основные характеристики компетенции АП, а также рассмотрев каждую субкомпетенцию как часть структуры компетенции АП, будет разумным исследовать задачи и цели, которыми необходимо руководствоваться при формировании компетенции АП у будущих педагогов иностранного языка, именно в контексте иноязычного образования в Республике Казахстан. Обращаясь к Приказу №2 Министра образования и науки РК «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования» от 20 июля 2022 года, а именно к пункту 35 Главы 4 «Требования к уровню подготовки студентов», становится очевидным, что АП как компетенция является ключевым дескриптором, характеризующим способности студентов, и проходит красной нитью через все указанные требования: «..34. Требования к уровню подготовки студентов определяются на основе Дублинских дескрипторов первого уровня высшего образования (бакалавриат) и отражают освоенные компетенции, выраженные в достигнутых результатах обучения. Результаты обучения формируются как на уровне всей образовательной программы высшего образования, так и на уровне отдельных модулей или учебной дисциплины.

35. Дескрипторы отражают результаты обучения, характеризующие способности студентов:

1) демонстрировать знания и понимание в изучаемой области, основанные на передовых знаниях в изучаемой области;

2) применять знания и понимания на профессиональном уровне, формулировать аргументы и решать проблемы изучаемой области;

3) осуществлять сбор и интерпретацию информации для формирования суждений с учетом социальных, этических и научных соображений;

4) применять теоретические и практические знания для решения учебно-практических и профессиональных задач в изучаемой области;

5) навыки обучения, необходимые для самостоятельного продолжения дальнейшего обучения в изучаемой области;

6) знать **методы научных исследований и академического письма** и применять их в изучаемой области;

7) применять знания и понимание фактов, явлений, теорий и сложных зависимостей между ними в изучаемой области;

8) понимать значение принципов и культуры академической честности.» [6].

Анализ этого документа свидетельствует о том, что в цикле базовых дисциплин (далее - БД) «Академическое письмо» как дисциплина указана в Структуре образовательной программы докторантуры, но не бакалавриата или магистратуры. [6, приложения 7 и 10]. Данный факт заслуживает особого внимания, так как это может привести к ряду проблем в подготовке студентов к академической и научной деятельности. На уровне докторантуры, где дисциплина присутствует, она выполняет важную роль в формировании у обучающихся навыков создания научных текстов, что критически важно для успешного написания диссертаций, публикаций в международных журналах и участия в академическом сообществе. Однако отсутствие систематического

обучения АП на более ранних этапах, таких как бакалавриат и магистратура, может привести к тому, что обучающиеся не будут достаточно подготовлены к сложным требованиям, предъявляемым к их работам на уровне докторантуры. Это может затруднить процесс адаптации к более высоким академическим стандартам и потребовать от студентов значительных усилий для того, чтобы компенсировать пробелы в навыках, которые могли быть заложены еще в начале их академического пути. Исследование данной дисциплины в контексте образовательных программ всех уровней является важным, так как оно может выявить недостатки в текущей системе подготовки и предложить улучшения, направленные на то, чтобы обучающиеся уже на уровне бакалавриата и магистратуры осваивали основные навыки АП. Это, в свою очередь, может повысить общий уровень научной подготовки студентов, облегчить их путь в академическое сообщество и способствовать повышению качества научных публикаций и исследований. Кроме того, наличие АП в программах бакалавриата и магистратуры может способствовать лучшей интеграции обучающихся в международное научное сообщество, где грамотное и четкое выражение научных идей на письме является ключевым навыком.

Говоря об АП, нельзя упомянуть и основы научного исследования, поскольку они взаимосвязаны и обеспечивают глубокое понимание того, как формулировать, развивать и обосновывать научные идеи, что критически важно для создания качественных академических текстов. АП выступает не только как способ представления результатов исследования, но также как важный инструмент, позволяющий исследователю структурировать свои мысли, анализировать данные и формировать убедительные аргументы. Без должного уровня сформированности компетенции АП обучающимся сложно будет эффективно делиться своими находками с научным сообществом, что может затруднить их интеграцию в международные академические круги. Таким образом, понимание основ научного исследования в сочетании с АП формирует основу для успешного научного общения и развития научной карьеры.

В процессе научного исследования АП выступает как инструмент для четкого выражения гипотез, формулирования выводов и представления данных. Оно служит как способом передачи результатов, так и помогает структурировать мыслительный процесс, и оформить его в ясной и доказательной форме. Например, при написании обзора литературы обучающийся не только пересказывает существующие теории, но учится критически перерабатывать информацию, устанавливает связи между концепциями, что в конечном итоге помогает ему сформулировать собственное исследовательское направление. Так, навык письма становится способом взаимодействия с материалом и способствует интеллектуальному росту студента.

Более того, АП предполагает соблюдение методологической строгости, которая является неотъемлемой частью научного исследования. Написание научных текстов требует от студента не только умения собирать, обрабатывать и интерпретировать данные, но и представлять их в соответствии с принятыми нормами, например, корректно цитировать источники, придерживаться правил жанра (например, эссе, рецензии, научной статьи) и избегать плагиата. Эти

аспекты напрямую связаны с основами научного исследования, поскольку письменная работа вынуждает не только анализировать, но и аргументировать свои выводы. Genre approach (жанровый подход), описанный Дж.Суэйлз в 1990 году, подчеркивает важность понимания текстовых структур, под которыми подразумевается не только грамотное письмо, но и следование научной логике [62].

В то же время стоит обратить внимание на существующие пробелы в интеграции письма и основ изучения методов научного исследования. Например, в образовательных системах некоторых стран АП все еще рассматривается как второстепенный инструмент по сравнению с методами научных исследований. В результате молодые исследователи лишаются возможности четко и профессионально излагать свои идеи в научных статьях, что заметно влияет на их публикационную активность в ведущих журналах и снижает уровень их востребованности в международных научных коллаборациях [93]. Данный перекос в приоритетах показывает, насколько важно равномерно развивать обе составляющие.

Итак, данные обстоятельства подчеркивают важность исследования вопроса по формированию компетенции АП для улучшения подготовки обучающихся к академической деятельности на всех уровнях обучения. Наше исследование призвана стать ключевым шагом в разработке эффективных образовательных стратегий, направленных на формирование у обучающихся необходимых навыков для успешной научной и исследовательской работы, а также для их интеграции в международное академическое сообщество.

1.2 Сравнительный анализ международных и отечественных теоретических исследований и практик в области академического письма

В условиях глобализации академического сообщества АП приобретает особую значимость как средство диссеминации научных знаний и культурного обмена. Различия в методологических подходах и практическом применении АП между странами становятся предметом все более внимательного изучения. Задача этого параграфа направлена на сравнительный анализ зарубежных и отечественных казахстанских научных работ, посвященных АП, с целью выявления текущих трендов и особенностей в этой области, а именно определения степени согласованности и различий в подходах и практиках АП и каким образом они могут быть адаптированы для применения в нашем диссертационном исследовании.

Международные исследования в области АП опираются на богатую теоретическую базу, которая формировалась на протяжении нескольких десятилетий. Среди ключевых перспектив и подходов, используемых для изучения и обучения АП, выделяются жанровый, социокультурный, когнитивный и процессный (иногда называют процессуальным). Эти подходы обеспечивают целостное понимание как самих академических текстов, так и процессов, связанных с их созданием.

Жанровый подход, который базируется на работах Дж.Суэйлз [62] и В.Бхатиа [75; 94], акцентирует внимание на жанровых конвенциях, присущих

различным видам АП, таким как исследовательские статьи, эссе, рецензии и диссертации. Этот подход предполагает, что каждый жанр обладает уникальной структурой, лексическими и синтаксическими особенностями, а также коммуникативными целями, специфическими для конкретного научного контекста. Например, Дж.Суэйлз разработал модель CARS (Create a Research Space), которая детализирует три этапа написания введения к научной статье: установление контекста, указание на пробел в текущих исследованиях и создание исследовательской ниши [62]. В.Бхатиа, в свою очередь, сосредоточил внимание на том, как особенности жанров варьируются в различных дисциплинах или профессиональных сообществах [75; 94].

В когнитивном подходе фокус находится на тех ментальных процессах, которые вовлечены в написание академических текстов. В исследованиях Л. Флауэр & Дж. Хайз разработана модель процесса письма, которая включает планирование, формулирование текста и его редакцию [95]. Особое внимание уделяется когнитивным стратегиям, которые писатель применяет на каждом этапе. В частности, К. Берейтер и М. Скардамалиа [96] делят писателей на "новичков" и "экспертов", выделяя различия в их подходах к работе над текстом. Новички склонны следовать линейному процессу, тогда как у опытных авторов процесс более иерархичен и включает постоянное уточнение целей текста и процессов его создания.

В процессном подходе, разработанным В.Зеймел и А.Раймс, также подчёркивается необходимость рассматривать письмо как процесс, а не просто как конечный продукт [97; 98]. Суть процессного подхода заключается в том, что письмо является поэтапным и циклическим: автор многократно возвращается к тексту, пересматривает его, совершенствует структуру и аргументы. Это позволяет сделать сам процесс письма более осмысленным и продуктивным для студентов, мотивируя их к саморефлексии.

Для решения задач нашего исследования рассмотрим исследование М.Ли и Б.Стрит об АП, где они выделяют три ключевые модели: модель учебных навыков (Study Skills Model), модель академической социализации (Academic Socialisation Model) и модель академической грамотности (Academic Literacies Model) [99; 100]. С точки зрения нашего исследования, ключевым вкладом является именно последняя, которая рассматривает письмо как сложный социальный процесс, связанный с идентичностью и дисциплинарным контекстом. В отличие от традиционной модели учебных навыков, где письмо воспринимается как механический навык, и модели академической социализации, предполагающей адаптацию студентов к уже существующим нормам, модель академической грамотности признаёт многообразие дискурсов и необходимость критического подхода к различным институциональным требованиям [100]. Тем не менее, несмотря на значимость модели академической грамотности, её практическое внедрение осложнено многослойностью концепции, что представляет вызов для преподавателей без должной подготовки в этой области. Однако работы М.Ли и Б.Стрит играют важную роль в продвижении трансформационного взгляда на АП, требующего учёта

культурных и социальных факторов и создания более инклюзивных образовательных практик.

Эти теоретические подходы сформировали основу для преподавания АП в международных университетах, особенно в англоязычных странах. Их применение на практике позволяет обучающимся совершенствовать навыки построения текста, глубокого анализа информации и представления своих идей в научном контексте.

Таким образом, жанровый, когнитивный, процессный подходы, а также концепция академической грамотности представляют собой теоретически обоснованные и эмпирически проверенные модели, каждая из которых предлагает уникальный ракурс на формирование компетенции академического письма. Жанровый подход отличается высокой практической применимостью и возможностью адаптации под конкретные дисциплины, в когнитивном и процессном подходах делается акцент на стратегиях мышления и поэтапности письменной деятельности, тогда как в концепции академической грамотности учитываются социокультурные, институциональные и идентичностные аспекты письма. Вместе с тем, анализ показывает и определённые ограничения: например, сложность внедрения когнитивно-ориентированных и критически направленных моделей в массовую вузовскую практику без должной методической подготовки преподавателей и без понимания того, что АП представляет собой многоаспектный и поэтапный процесс. В этих подходах подчеркивают необходимость системного и последовательного формирования компетенции академического письма, где каждый новый этап будет основан на предыдущем и обеспечивает устойчивое развитие навыков. Соответственно, разработанная нами поэтапная структура формирования компетенции АП отвечает как требованиям теории, так и практическим потребностям обучающихся, и учитывает специфику преподавания АП в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов в области иностранных языков. Структура представлена в виде трех этапов: когнитивно-подготовительный, композиционно-аналитический этап, трансформационно-интегративный этап, которые будут раскрыты в параграфе 2.1.

Теперь рассмотрим отечественные труды, посвященные АП. В Казахстане изучение и преподавание АП появилось на волне образовательных реформ, связанных с присоединением к Болонскому процессу и переходом на трехязычную модель обучения [101]. Несмотря на признание АП значимой составляющей профессиональной подготовки, в Казахстане пока сохраняется ограниченное количество научных исследований, посвящённых вопросам его формирования и развития в системе высшего образования. Данной теме посвящены статьи таких казахстанских авторов, как А.Ибраева и Т.Ипполитова [102], А.Байгараева [103], Э.Рузиева [104], Г.Исмагулова и др. [105], которые, если рассмотреть вкратце, поднимали вопросы внедрения АП в учебные программы университетов и с какими трудностями обучающиеся сталкиваются во время обучения по данной дисциплине. Важно отметить работу Е.Оспан «Академическое письмо: основы написания исследовательской работы. Учебное пособие» на русском и казахском языках, в которой автор охватывает такие

вопросы, как написание исследовательских работ, жанры эссе, методы исследования и проведения анализа данных [106]. Анализируя пособие и понимая ее исключительность в казахстанском пространстве, представляется необходимым отметить, что АП также рассматривается как комплексная компетенция, включающая в себя понимание методов научных исследований. Темы, раскрытые в пособии, охватывают широкое поле деятельности научного исследователя.

Таким образом, можно заключить, что исследования АП в Казахстане рисуют сложную картину, характеризующуюся как значительными трудностями, с которыми сталкиваются обучающиеся, так и активными попытками улучшить ситуацию. Многочисленные работы сходятся на нескольких ключевых проблемах. Во-первых, широко обсуждается влияние обучения на английском языке (English Medium Instruction, далее - ЕМІ) на качество АП. Несколько исследований, таких как работы М.Тажик и др. [101], А.Мухтархановой, Г.Тажитовой и др. [107], Г.К.Касымовой [108], Р.Ф.Жусуповой [109], подчеркивают недостаточный уровень языковой компетенции и академической грамотности у казахстанских студентов, обучающихся на английском языке. Студенты испытывают значительные трудности в понимании и анализе англоязычных академических текстов, парафразировании, поиске релевантных источников и их интеграции в собственные работы. Даже после успешного прохождения языковых тестов, как показывают Г.Исмагулова и др.[107, с.4203], многим студентам необходимы дополнительные курсы, направленные на формирование компетенции АП. Это указывает на необходимость переосмысления подходов к обучению на английском языке, сфокусировавшись не только на достижении определенного уровня владения языком, но и на формировании АП как самостоятельной компетенции.

Вторая важная тема – это развитие знания и понимания жанров АП. Исследование П.Монтгомери и др. показало, что, хотя казахстанские студенты и проявляют понимание жанровых особенностей различных академических текстов, их успех напрямую зависит от явной обратной связи преподавателей и четких критериев оценивания [110, с.2]. Это подчеркивает необходимость студентоцентрированного подхода к обучению АП, учитывающего специфику институционального и дисциплинарного контекста. Преподаватели должны не только предполагать, но и открыто объяснять жанровые нормы и ожидания, предоставляя студентам ясные и конкретные указания.

Третий аспект исследований сосредоточен на педагогических подходах и методах, способствующих развитию навыков АП. В работах Г.Исмагуловой и др. [105], Ш.Жаркынбековой и Ф.Исеновой [111] предлагаются различные педагогические стратегии, включающие коллаборативное обучение, регулярную обратную связь и явное обучение жанровым конвенциям. Эти исследования демонстрируют постепенный отход от традиционных методов, построенных на грамматике, в сторону более комплексных подходов, учитывающих развитие критического мышления и умения работать с различными жанрами академических текстов. Однако разнообразие предложенных методик и акценты

на разных аспектах (например, на английском языке как основном языке обучения или на более широком развитии академической грамотности) свидетельствуют о том, что поиск наиболее эффективных педагогических подходов в этой области продолжается.

Более того, отдельного внимания заслуживают исследования, сосредоточенные на трудностях использования источников. А.Мухтарханова, Г.Тажитова и др.[107], а также автор данной диссертации в своей статье [112] подробно описывают проблемы, с которыми сталкиваются магистранты при работе с англоязычными источниками. Они отмечают трудности в выборе релевантных и авторитетных источников, парафразировании, а также в умении интегрировать цитаты и парафразы в собственный текст. Эти проблемы неразрывно связаны не только с недостаточным уровнем языковой подготовки, но и с отсутствием достаточного опыта работы с научной литературой и недостатком поэтапно структурированного обучения навыкам критического анализа и формирования собственной авторской позиции.

В целом, представленные исследования свидетельствуют о необходимости акцентирования на важности обучения АП в Казахстане. Проблемы многогранны и требуют комплексного решения, включающего улучшение языковой подготовки, развитие навыков работы с источниками, формирование критического мышления и более глубокого понимания жанровых особенностей АП. Несмотря на растущее понимание этих проблем и попытки внедрения новых методик, необходимы дальнейшие исследования для оценки эффективности различных подходов и разработки более адекватных и эффективных стратегий обучения, учитывающих специфику казахстанского образовательного контекста.

Сравнивая зарубежные и казахстанские исследования по АП, можно отметить как общие тенденции, так и существенные различия. Зарубежные исследования, опираясь на богатую теоретическую базу, часто фокусируются на глубоком анализе различных подходов к обучению письму: жанрового, социокультурного, когнитивного и процессного. Эти подходы, детально разработанные и проверенные на практике, предлагают целостное понимание процесса создания академического текста, учитывая как его структурные особенности, так и социокультурный контекст, когнитивные процессы писателя и поэтапность процесса написания. Казахстанские исследования, в свою очередь, часто сосредоточены на практических аспектах обучения АП в контексте перехода на англоязычное обучение (EMI) и трехязычной образовательной модели. Многие работы анализируют проблемы, с которыми сталкиваются студенты, обучающиеся на английском языке, и предлагают различные педагогические стратегии для улучшения навыков письма. Здесь акцент делается на адаптации международных моделей к специфике казахстанской системы высшего образования и учетом лингвистических особенностей студентов.

Несмотря на различия в фокусе, как зарубежные, так и казахстанские исследования сходятся в том, что эффективное обучение АП требует комплексного подхода. Он должен включать не только отработку технических навыков письма, но и развитие критического мышления, умения анализировать

информацию, строить аргументацию и адекватно представлять свои идеи в научном контексте. Таким образом, анализ зарубежных и отечественных исследований позволил нам определить четыре наиболее эффективных подхода для формирования компетенции АП у будущих педагогов иностранного языка, раскрытые далее в параграфе 2.1.

В заключение можно сказать, что казахстанские исследования в области АП находятся на этапе активного развития, стремясь интегрировать лучшие мировые практики с учетом специфики отечественного контекста. Методическое осмысление рассматриваемой проблемы должно быть связано с более глубоким анализом применения различных подходов к обучению письму, разработкой инновационных методик, оценкой их эффективности в условиях многоязычного образовательного пространства Казахстана.

1.3 Интеграция цифровых образовательных ресурсов в процесс формирования компетенции академического письма: принципы, функции и потенциал

В условиях стремительно меняющегося цифрового ландшафта система образования сталкивается с необходимостью не просто адаптации, а коренной трансформации подходов к обучению. Более того, на данный момент стоит острая необходимость подготовки специалистов «нового формата» [13], что обусловлено быстрым развитием информационно-коммуникационных технологий, что в свою очередь поднимает острый вопрос, согласно А.Т.Чакликовой, «поиска способов интеграции теории информатизации и когнитивно-лингвокультурологической методологии иноязычного образования» [82, с.68]. Необходимо отметить, что в последнее время наряду с общепринятыми терминами «информатизация образования» и «глобализация» появилось понятие «цифровизация образования», что в свою очередь правомерно поднимает вопрос о различии данных терминов. Если понятие «информатизация иноязычного образования» в методической науке трактуется весьма широко, как: цифровые образовательные ресурсы, информационно-коммуникационные технологии, формирование информационной культуры, дистанционное обучение, создание электронных обучающих сред, то понятие «цифровизация образования», как отмечают Т.В.Никулина и Е.Б.Стариченко, предполагает «перевод в цифровой формат всех учебно-методических материалов и создание на их основе общедоступных баз знаний, максимальный перенос учебного процесса в глобальную сеть и использование для организации обучения мобильных и облачных технологий, привлечение к управлению учебным процессом технологий web 3.0 и интеллектуальных систем, широкое применение МООК (массовых открытых образовательных курсов)» [113, с.108-109].

Современные тенденции цифровизации в значительной степени влияют на как на систему образования в целом, так и на иноязычное образование в частности, что проявляется, в том числе, при использовании дидактического потенциала ЦОР при формировании компетенции АП. Цифровые ресурсы становятся неотъемлемой частью образовательного процесса, обогащая его и

предоставляя новые возможности для обучающихся. Как отметила Д.М.Джусубалиева, «Цифровой образовательный контент (ЦОК) является основой современных методов организации образовательного процесса, играет ключевую роль в моделировании основных этапов учебного процесса, как в случае электронного обучения, так и при организации самостоятельной работы обучающихся в рамках системы традиционного образования» [114]. Согласно Г.К. Нургалиевой, в ЦОК входят электронные учебники, мультимедийные обучающие программы, ЦОРы, которые могут быть таргетированы на различные форматы обучения; то есть ЦОК представляет собой содержательную основу цифрового обучения [115]. Под цифровыми образовательными ресурсами (ЦОР) понимаются информационные ресурсы, включающие графический, текстовый, цифровой, речевой, музыкальный, видео, фото и другие виды данных, предназначенные для достижения целей и задач современного образовательного процесса [87, с.7]. ЦОР способствуют повышению эффективности усвоения информации обучающимися, уровня их подготовки к занятиям, а также обеспечивают наглядность и эффективность проведения занятий преподавателем [116, с.126]. Главным отличием ЦОР является их интерактивность, подразумевающая активную вовлеченность обучающегося в процесс использования ресурсов [117]. Наше видение различий в ЦОТ, ЦОР и ЦОК представлено на Рисунке 2 ниже:

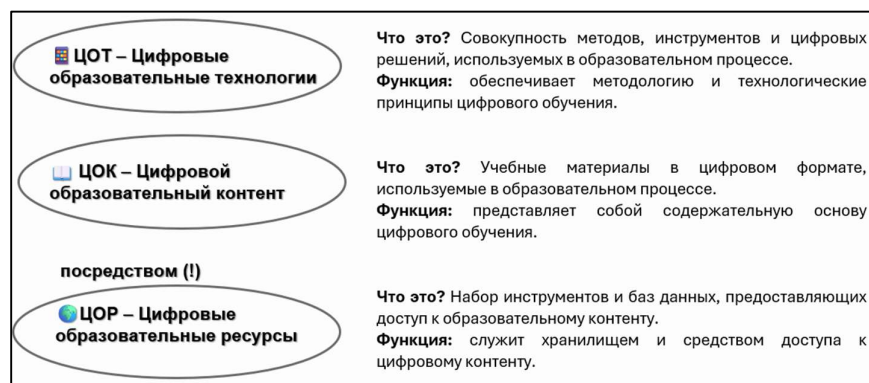


Рисунок 2 - Различие между ЦОТ, ЦОК и ЦОР

Исследования показывают, что цифровые медиа являются эффективным дидактическим инструментом для формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся [118], а также играют решающую роль в развитии дискурсивной компетенции, которая необходима будущим педагогов иностранного языка. Было установлено, что применение цифровых инструментов способствует повышению способности студентов эффективно участвовать в дискурсе [119]. Применение цифровых технологий в образовании позволяет решить широкий спектр задач, связанных с обучением иностранным языкам. Интеграция современных информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс актуальна и способствует развитию у студентов не только языковых навыков, но и универсальных умений [120]. Кроме того,

пандемия COVID-19 ускорила внедрение цифровых инструментов в образование, подчеркнув значимость цифровых компетенций и виртуального образования в практике преподавания [80;121]. Переход к онлайн-обучению во время пандемии подчеркнул необходимость для педагогов адаптироваться к цифровой среде и использовать технологии для эффективного предоставления качественного образования.

Одним из важных аспектов цифровизации образования является формирование и развитие навыков работы с информацией у студентов. Современные технологии позволяют эффективно формировать у студентов навыки работы с информацией, что является важным элементом их академического роста [122]. Помимо этого, используя цифровые инструменты, преподаватели могут создать более увлекательную и интерактивную среду обучения, способствующую формированию компетенции АП у обучающихся. Цифровые технологии предоставляют широкий спектр ресурсов и платформ, которые могут помочь студентам в совершенствовании навыков письма, например, программы проверки грамматики, орфографии, онлайн-библиотеки и банки фраз [123]. Эти инструменты не только помогают студентам в технических аспектах письма, но и предоставляют возможности для персонализированного обучения с учетом индивидуальных потребностей и предпочтений [124].

Кроме того, использование цифровых технологий в обучении АП было связано с улучшением процессов и компетенций студентов в различных жанрах [125]. Доказано, что обучение письму с помощью технологий улучшает знания и использование студентами новых цифровых технологий, что в конечном итоге приводит к улучшению их навыков письма. Помимо того, интеграция цифровых инструментов в процесс обучения требует от педагогов наличия соответствующих дидактико-технологических компетенций для эффективной интеграции этих ресурсов в свои уроки [126].

Согласно Поначугину А.В. и Лапыгину Ю.Н., внедрение цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в учебный процесс университета обладает множеством преимуществ [127], такими как увеличение доступности учебных материалов для всех социальных групп, использование новых форм получения образования, внедрение личностно-ориентированного подхода к обучению, создание единой информационно-образовательной среды вуза, независимость образовательного процесса от пространственно-временных ограничений, возможность выбора индивидуальной образовательной траектории, стимулирование самостоятельной реферативной и творческой деятельности студентов, повышение мотивации к обучению, развитие личностных качеств студентов и подготовка их к профессиональной деятельности с учетом современных тенденций информационного общества, улучшение качества наглядных учебных пособий, автоматизация процессов контроля и оценки знаний.

Это подтверждается и другими авторами, согласно которым ЦОР способствуют повышению эффективности и качества образовательного процесса, а также корректировке учебной деятельности как преподавателей, так

и студентов, особенно в формировании так называемых “продуктивных навыков» [128].

Согласно В.Красильниковой [129, с.104-105], применение ЦОР должно отвечать следующим двенадцати дидактическим принципам:

- **компенсаторность** – упрощение процесса обучения, сокращение временных и умственных затрат студента на усвоение материала;
- **информативность** – передача необходимой и дополнительной информации, необходимой для обучения;
- **интегративность** – рассмотрение изучаемого объекта или явления как по частям, так и в целом;
- **достоверность** – возможность создания качественного образовательного материала для любого числа студентов;
- **наглядность** – использование возможностей современных компьютерных технологий для наглядного представления учебного или информационного материала;
- **виртуальность** – возможность демонстрации моделированных процессов или событий, которые невозможно воспроизвести в реальности;
- **инструментальность** – рациональное обеспечение определенных видов учебной деятельности для студентов и преподавателей;
- **интерактивность** – возможность реализации принципа индивидуализации обучения и активного участия студентов в образовательном процессе;
- **опосредованность** – управление процессом обучения через алгоритмы и образовательные материалы, что исключает субъективизм преподавателя, но может снижать роль устной коммуникации и время общения с педагогом;
- **независимость** – возможность использования цифровых образовательных ресурсов студентами в любое удобное время и место, например, с домашнего компьютера;
- **массовость** – предоставление возможности педагогам проводить обучение и контроль работы для неограниченного числа студентов, работающих в компьютерной среде, согласно личностно ориентированной модели обучения;
- **технологичность** – возможность получения и обработки статистических данных об обучении и контроле результатов в удобной форме и в любое время как для студентов, так и для преподавателей.

Опираясь на вышеуказанные принципы и принимая во внимание научные работы по данной теме, мы вывели следующие ключевые дидактические функции ЦОР в контексте АП (Рисунок 3 ниже). Рассмотрим каждую подробнее:

1) Образовательная функция: ЦОР предоставляют доступ к разнообразным учебным материалам, включая онлайн-библиотеки и курсы, способствуя более глубокому исследованию темы и созданию качественных академических текстов (пример: ResearchGate <https://www.researchgate.net/>);

2) Мотивационная функция: ЦОР включают интерактивные материалы, стимулируя мотивацию студентов к обучению и активному участию в процессе (пример: CalmlyWriter <https://www.calmlywriter.com/online/>);

3) Контролирующая функция: Автоматизированные системы проверки и тестирования позволяют студентам оценивать свой прогресс и улучшать качество своих академических работ (пример: GoogleDrive/Docs https://www.google.com/intl/ru_tj/drive/);

4) Коррекционная функция: ЦОР поддерживают индивидуализированное обучение, адаптируя учебные планы под потребности каждого студента и помогая им улучшать свои навыки (пример: GoogleDrive/Docs https://www.google.com/intl/ru_tj/drive/);

5) Коммуникативная функция: Платформы для совместной работы и обсуждения учебных материалов способствуют развитию коммуникативных навыков студентов (пример: GoogleDrive/Docs https://www.google.com/intl/ru_tj/drive/);

6) Организационная функция: Системы управления обучением помогают эффективно организовывать учебный процесс и управлять учебными материалами и заданиями (пример: MiroBoard <https://miro.com/>);

7) Информационная функция: ЦОР обеспечивают доступ к актуальной информации и образовательным ресурсам, необходимым для выполнения академических задач (пример: ConnectedPapers <https://www.connectedpapers.com/>);

8) Интерактивная функция: ЦОР обеспечивают активное взаимодействие студентов с учебными материалами, способствуя их глубокому погружению в учебный процесс, а также способствуют развитию критического мышления, аналитических и творческих способностей через интерактивные задания и проблемно-ориентированное обучение (пример: Coggle.it <https://coggle.it/>).



Рисунок 3 - Дидактические функции ЦОР в контексте АП

Принимая во внимание принципы и функции, описанные в данном параграфе, а также основываясь на концептуальной модели DigComp, раскрытой в параграфе 1.1, в разделе 2.3 ниже мы предприняли попытку разработки кластера ЦОР, включающего инструменты искусственного интеллекта,

отвечающим данным требованиям. Помимо этого, в свете вышеизложенного, мы пришли к выводу, что создание ЦОК на базе кластера ЦОР является важным и обоснованным шагом для формирования компетенции АП в иноязычном образовании. Это решение обусловлено тем, что ЦОР обладают широким дидактическим потенциалом, охватывая такие ключевые функции, как образовательная, мотивационная, контролирующая, коррекционная, коммуникативная, организационная, информационная и интерактивная. Благодаря своей интерактивности, доступности, многоформатности и способности адаптироваться под индивидуальные особенности обучающихся, ЦОР становятся мощным инструментом в формировании академических компетенций обучающихся.

Создание ЦОК на основе ЦОР позволит не только систематизировать и структурировать цифровые ресурсы под конкретные цели и этапы обучения АП, но и обеспечить целенаправленную дидактическую поддержку с учетом индивидуальных траекторий обучения. Это также способствует интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс в рамках единой концепции цифрового образования, усиливает вовлечённость студентов, повышает мотивацию к обучению и, в конечном итоге, способствует повышению качества подготовки будущих педагогов. Таким образом, ЦОК, построенный на основе дидактически значимых ЦОР, представляет собой эффективную модель цифрового сопровождения обучения АП, особенно актуальную в условиях цифровой трансформации образования.

Выводы по первому разделу

В первом разделе диссертационной работы представлен процесс исследования категории «академическое письмо» как компетенции, в котором можно выделить несколько ключевых аспектов. Во-первых, генезис и вариативность понятийного содержания этой категории показывают, что АП прошло через значительные изменения. Оно изначально связано с формированием строгих стандартов для научного и исследовательского выражения, но со временем понятийное содержание расширилось, охватывая разнообразные стили и жанры, которые зависят от культурных и языковых контекстов. Помимо этого, современное понимание компетенции АП теперь включает гибкость в применении цифровых технологий, что отражает изменения в образовательной среде. Анализ научной литературы, отличительных характеристик академического письма позволил нам вывести адаптированную дефиницию компетенции АП, которая представляет собой интегративную компетенцию, включающую четыре ключевые субкомпетенции: металингвистическую, коммуникативно-исследовательскую, письменную дискурсивную и цифровую. Каждая из них играет важную роль в формировании способности создавать качественные академические тексты, соответствующие научным, жанровым и этическим нормам. Совокупность этих субкомпетенций обеспечивает не только успешное овладение письменной научной речью, но и развитие критического мышления, исследовательской самостоятельности и

профессиональной готовности к деятельности в современной цифровой образовательной среде.

Во-вторых, сравнительный анализ международных и отечественных исследований и практик в области АП выявляет как общие тенденции, так и культурные различия. Международные исследования акцентируют внимание на глобальных стандартах и универсальных принципах, таких как критическое мышление и структура аргументации. Отечественные практики также демонстрируют ориентирование на международные стандарты и методы, что свидетельствует о процессе интернационализации образования. Несмотря на это, существует стремление интегрировать эти стандарты с учетом специфики локальных образовательных систем и языковых особенностей. Анализ исследований позволил нам определить наиболее эффективные подходы и этапы формирования компетенции АП, которые отражены в последующем втором разделе.

В-третьих, современные тенденции цифровизации существенно влияют на иноязычное образование и обучение АП. Цифровые ресурсы, такие как онлайн-платформы, образовательные приложения и интерактивные инструменты, открывают новые возможности для формирования компетенции АП. Эти ресурсы способствуют индивидуализированному подходу к обучению, обеспечивают обратную связь в реальном времени и развивают критическое мышление через различные цифровые формы. Важность разработки ЦОК заключается в улучшении доступа к обучающим материалам, поддержке мотивации обучающихся и адаптации учебного процесса к современным требованиям. Таким образом, анализ дидактического потенциала ЦОРов в свете принципов их применения и функций подтвердил наш выбор включения нового компонента - цифровой субкомпетенции в структуру АП. Эта добавка обусловлена необходимостью адаптации навыков АП к современным цифровым реалиям. Цифровая субкомпетенция включает умение эффективно использовать цифровые инструменты и ресурсы, что стало неотъемлемой частью успешного АП в условиях цифрового века. Включение этого компонента позволяет обучающимся не только улучшать свои навыки письма, но и осваивать новые формы и методы коммуникации, что существенно расширяет их возможности и повышает адаптивность в академической среде.

2 МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В современном образовательном контексте значительное внимание уделяется разработке концептуально-образовательного базиса подготовки педагогов иностранного языка, обладающих компетенцией АП. Этот базис представляет собой фундаментальный каркас, определяющий основные принципы, цели и методы обучения, а также концептуальные основы в области формирования навыков письменной коммуникации на иностранном языке. Он основывается на важности развития не только языковых навыков, но и специализированных умений в области академической письменной деятельности, которые являются ключевыми для успешной интеграции выпускников в академическую среду и профессиональную деятельность. В данном разделе представлены основные принципы и подходы к формированию компетенции АП у будущих педагогов иностранного языка, а также представлена попытка разработки модели формирования упомянутой компетенции в совокупности с ЦОК на базе кластера ЦОР, регулирующих дидактический процесс формирования компетенции АП.

2.1 Модель формирования компетенции академического письма с использованием цифровых технологий

Необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих профессиональным уровнем владения иностранным языком для успешного участия в международном взаимодействии и сотрудничестве [130], требует разработки соответствующей модели, которая представляла бы собой комплекс компетенций, необходимых для дальнейшего профессионального развития. Как отметила П.Елубаева, «Модель компетенций является основным механизмом совершенствования организации образовательного процесса, позволяющая систематизировать требования к будущим специалистам и создавать единые стандарты поведения, основу ее оценивания» [131, с.30]. Согласно М.Ядровской, модели применяются в двух основных аспектах в области педагогики: в качестве инструмента исследования для более глубокого понимания объекта исследования и в качестве средства воздействия на организацию или функционирование этого объекта, основываясь на анализе модельного представления [132, с.139]. При этом А.Дахин дает следующее понятие термину «модель»: логически последовательная система соответствующих элементов, включающих цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, учебных планов и программ» [133, с.23]. Согласно М.Ахметовой, модель, являясь связующим звеном между теорией и практикой обучения, позволяет выделить определенную область знаний, а также определить содержательные и процессуальные аспекты развития речевых умений и навыков студентов [134, с.67].

Обращаясь же к литературе, посвященной моделированию процесса обучения АП, мы видим, что фокус определен на этапности формирования компетенции АП. К примеру, Е.Беляева предлагает методическую модель, состоящую из десяти ступеней, начиная от знакомства студентов с научными жанрами и заканчивая оценкой прогресса в развитии навыков АП [135, с.284-286]. Т.С.Путиловская в свою очередь предлагает компетентностно-деятельностную модель АП, где описывает необходимые ЗУНы для четырех этапов (планирование, исполнение, оценка и коррекция) [136, с.88].

Таким образом, принимая во внимание то, что характеристики модели определяются поставленными задачами и ситуацией, в которой она может быть применена, в рамках настоящего исследования мы разработали следующую модель формирования компетенции АП у педагогов иностранного языка, представленная ниже на Рисунке 4.

В данном контексте модель представлена в виде единой открытой методической, дидактической системы, включающей в себя четыре основных компонента:

- целевой блок** - фундамент модели, так как он задаёт направления и ориентиры для всей системы формирования субкомпетенций;

- теоретико-методологический блок** включает в себя методологические подходы, дидактические принципы и технологии обучения АП;

- содержательно-процессуальный блок** представляет собой связь предметного и процессуального аспектов, систему заданий и комплекс упражнений), а также этапы формирования АП;

- оценочно-результативный блок** определяет специфичные для каждой субкомпетенции качественные показатели, а также уровни сформированности компетенции АП, определяющих итоговый результат.

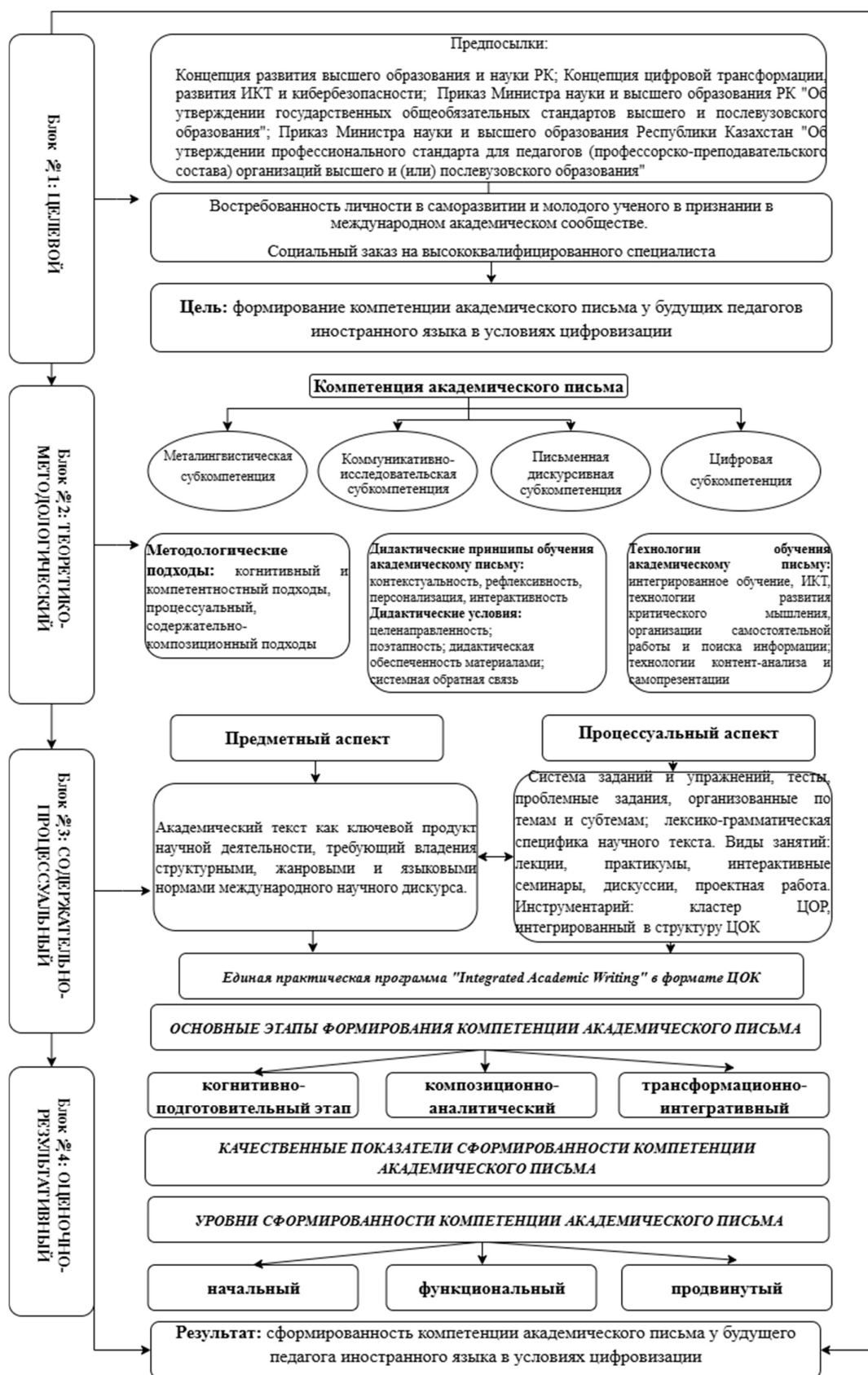


Рисунок 4 - Модель формирования компетенции АП обучающихся по ОП «Подготовка педагогов иностранного языка» в условиях цифровизации

Разработанная модель представляет систему формирования компетенции АП, которая происходит при взаимодействии ее основных составляющих: металингвистической, письменно дискурсивной, коммуникативно-исследовательской и цифровой субкомпетенций (см. раздел 1.1). Данная взаимосвязь обуславливает комплексное, а не изолированное формирование упомянутых субкомпетенций, реализация которого возможна через комбинирование методологических подходов, способствующих формированию навыков написания и критического анализа. Эти подходы, согласно И.Короткиной, включают когнитивный и компетентностный подходы, студентоцентрированный, процессуальный, композиционный и трансдисциплинарный подходы, которые помогают создавать структурированные и содержательные тексты, адаптированные к индивидуальным потребностям студентов и требованиям академической среды [19]. Поскольку в данной диссертационной работе акцент сделан исключительно на формирование компетенции АП среди преподавателей иностранного языка, что предполагает узконаправленный фокус на дисциплинарной специфике языка и методологии его преподавания, мы не будем применять трансдисциплинарный подход. . Интеграция подходов из других дисциплин в данном случае не является первостепенной задачей, так как основное внимание уделено профессиональному развитию в рамках конкретной предметной области. Помимо этого, мы видим целесообразным не выделять студентоцентрическую модель как отдельный подход, в связи с тем, что он стоит в основе компетентностного подхода [134, с.59], обеспечивая ориентацию на индивидуальные потребности студентов, их активное участие в образовательном процессе и формирование практических навыков через самостоятельную и исследовательскую деятельность (см. Рисунок 5 ниже):

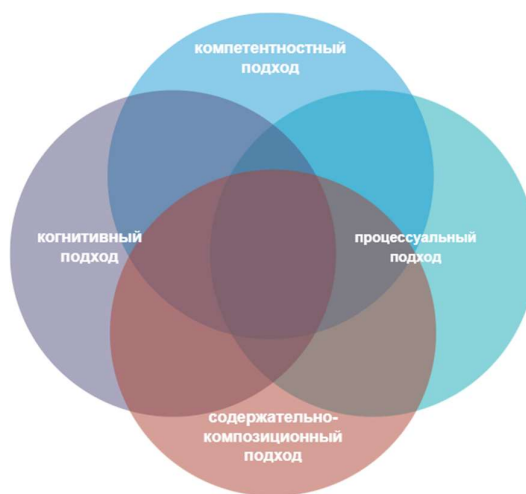


Рисунок 5 - Методологические подходы к обучению АП

Рассмотрим ниже каждый из подходов:

1. Когнитивный подход

В обучении АП когнитивный подход предполагает развитие умственных процессов, которые необходимы для создания качественного текста. Это включает обучение обучающегося методам анализа и интерпретации информации, построению логической структуры текста и аргументированию своих идей. В рамках когнитивного подхода преподаватели могут использовать такие методы, как создание концептуальных карт для планирования текста, обучение техникам активного чтения и аннотирования источников. Также важно развивать навыки критического мышления, чтобы студенты могли оценивать и пересматривать свои собственные работы и работы других авторов.

Когнитивный подход в обучении АП основывается на развитии познавательных процессов, таких как анализ, интерпретация и критическое мышление, что напрямую связано с когнитивной функцией языка. Как отмечает Т.А. Кульгильдинова, язык выступает не только инструментом коммуникации, но и средством мышления и познания, обработки, хранения и передачи знаний: «В основе когнитивной функции заложена возможность быть: а) инструментом мышления и познания; б) средством получения нового знания о действительности; в) средством обработки этого знания; г) формой хранения и передачи знания из поколения в поколение» [137]. Таким образом, обучение АП, акцентирующее внимание на развитии когнитивных навыков, также способствует более глубокому освоению языка как средства получения и структурирования знаний.

2. Компетентностный подход

Компетентностный подход в обучении АП фокусируется на развитии конкретных навыков и компетенций, которые обучающиеся будут использовать в своей письменной работе. Это может включать умения структурировать аргументы, проводить исследования, писать и редактировать текст. Например, преподаватель может разработать задания, которые требуют от студентов выполнения конкретных задач, таких как написание исследовательского предложения, разработка гипотезы и её обоснование, или создание плана для научной статьи. Оценка в этом подходе направлена на проверку наличия и применения этих навыков, а также на способность студентов эффективно использовать полученные знания на практике.

Стоит отметить, что А.А.Головчун подчеркивает важность гибкости в образовательной подготовке, связанной с расширением профессиональных возможностей и адаптацией к разнообразным задачам и ситуациям [138, с.91]. Такой подход требует переосмысления традиционных концепций компетентности. Включение компетентностного подхода, как указывают С.Узакбаева и др., позволяет сосредоточиться не только на передаче знаний и умений, но и на формировании творческих навыков и системы ценностных ориентаций [139]. Основываясь на работах таких корифеев в области изучения компетентностного подхода, как С.Кунабаева [14;15;16;17;18], Н.Хомский [140], И.А.Зимняя [141; 142], Т.А. Кульгильдинова [137], Ю.Г.Татур [143], А.А. Жайтапова [144], мы также соглашаемся с тем фактом, что применение данного подхода особенно важно в условиях современного общества, где от педагогов

ожидается способность применять свои знания на практике для решения конкретных профессиональных и жизненных задач.

Согласно С.Кунанбаевой, основными признаками компетентного подхода являются «личноцентрированность образования; создание возможности выбора студентами курсов, соответствующих их потребностям и интересам; структура образования организуется с учетом уровня развития и возрастных особенностей обучающихся; студенты проявляют умение самостоятельно решать социально и личностно-значимые задачи; формирование поисково-творческого мышления; творческий подход к решению поставленных задач; образовательный процесс ориентируется на развитие личности студентов, осознание их уникальности; нацеленность данного подхода на рефлексивную оценку обучающимися своих возможностей; достигается главная цель образования – подготовка профессионала, способного к быстрой социальной адаптации, продолжению профессионального образования, к дальнейшему профессиональному саморазвитию; данный подход объединяет интеллектуальную, навыковую и ценностную составляющие образовательного процесса; данный подход интегрирует умения и знания, относящиеся к различным сферам деятельности и личностные качества индивида» [20, с.93-100]. Применение этих принципов к АП может быть реализовано через предоставление студентам возможности выбора тем, соответствующих их интересам и профессиональным потребностям, стимулирование самостоятельного поиска информации и анализа её значимости, а также развитие навыков критического и творческого мышления. Например, студенты могут осваивать навыки структурирования текста и аргументации, а также рефлексивно оценивать свои работы, что способствует их профессиональному и личностному развитию.

Из компетентного подхода логично вытекает «личноцентрированность образования» [20, с.93], подразумевая, что обучение АП должно быть адаптировано к индивидуальным потребностям и интересам студентов. В рамках этого подхода преподаватель может учитывать предыдущий опыт студентов, их цели и предпочтения при разработке учебных заданий. Это может означать предоставление выбора тем для написания, возможность выбора формата работы или индивидуальные консультации по проектам. Важным элементом является создание среды, в которой студенты активно участвуют в обсуждении и выборе подходов к выполнению заданий, что помогает им чувствовать себя более вовлечёнными и ответственными за свой учебный процесс. Согласно К.У.Кунаковой, это отвечает и одной из общих задач реформирования образования стран мира, а именно «...обеспечить переход к личностно-ориентированной парадигме образования» [145, с.164]. Таким образом, «компетентный подход является стержневой платформой смены образовательной парадигмы» [18, с. 65], с его ключевым понятием компетенции как «свойства личности, потенциальной способности индивида справляться с различными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности» [18, с. 73].

3. Процессуальный подход

Процессуальный подход в обучении АП сосредоточен на процессе создания текста, а не только на конечном продукте. Это означает акцент на этапах написания: от предварительного планирования и исследования до написания черновиков и редактирования. Преподаватель может организовать занятия, которые включают регулярные этапы обратной связи, промежуточные проверки и доработки. Важно предоставлять студентам возможность проследить их прогресс и понимать, как их текст развивается на протяжении всего процесса написания. Этот подход, разработанный А.Соу, также включает в себя помощь в преодолении трудностей, с которыми студенты могут столкнуться на разных этапах написания, таких, как предварительные подготовительные задания, планирование, написание черновика, редактирование и корректировка, прежде чем перейти к созданию финальной версии научного текста (process-oriented writing) [146].

4. Содержательно - композиционный подход

В контексте АП содержательно-композиционный подход сосредоточен на структуре и организации текста. Это включает изучение того, как различные элементы текста взаимодействуют между собой для создания целостного и логически последовательного документа. Преподаватель может акцентировать внимание на разработке ясной и логичной структуры, научить студентов выстраивать аргументы и обеспечивать связность текста. Содержательно-композиционный подход также включает в себя изучение различных стилей написания и их применение в зависимости от типа академической работы, и был предложен Дж.Эмиг [147; 148]. В настоящем исследовании мы предлагаем уточнённое название «содержательно-композиционный подход» вместо традиционного «композиционного подхода», чтобы более полно отразить его роль и функции в обучении АП. Такая замена обусловлена необходимостью акцентировать внимание не только на структурной организации текста (что составляет суть композиционного аспекта), но и на его содержательной насыщенности, логичности, целостности и соответствии академическим жанрам и коммуникативным задачам.

В обучении АП, особенно в профессиональной подготовке педагогов иностранного языка, важна не только формальная структура текста (введение, основная часть, заключение), но и глубокое содержание, связанное с дисциплинарными знаниями, аргументацией, критическим мышлением и научной логикой. Таким образом, «содержательно-композиционный» подход подчеркивает двуединый характер АП, как структуры, так и содержания, неразрывно связанных между собой в процессе создания качественного текста. Это понятие позволяет более точно определить дидактические ориентиры, на которые должен опираться преподаватель при формировании академической письменной речи у студентов, и лучше отражает специфику целей настоящего исследования.

Применение вышеупомянутых подходов становится эффективным при условии реализации дидактических принципов обучения. Согласно У.Орынбаевой, принципы представляют собой ключевые требования, которые

отражают современные тенденции профессиональной деятельности, включая её цели, содержание и способы организации [149, с.59]. В ходе изучения релевантной литературы, мы пришли к выводу о разумности применения следующих дидактических принципов обучения АП: контекстуальность, рефлексивность, персонализация, интерактивность. Рассмотрим каждый принцип подробнее (см. Рисунок 6 ниже):

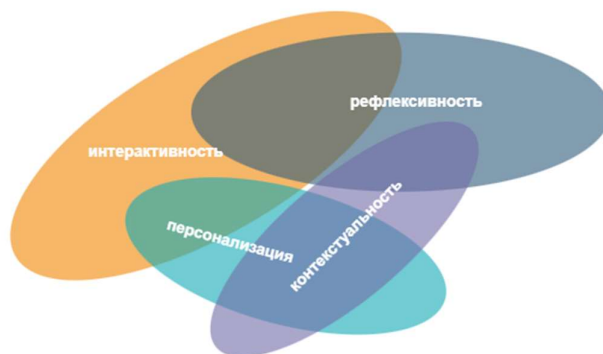


Рисунок 6 - Дидактические принципы обучения АП

1. Контекстуальность

Принцип контекстуальности подразумевает обучение АП через призму его практического применения в конкретных ситуациях. Это означает, что обучение должно быть связано с реальными задачами, которые студенты сталкиваются в академической среде [150, 151]. Основные аспекты:

а) Привязка к предмету и специализации. Задания для студентов должны быть адаптированы к их академической и профессиональной области, чтобы они видели актуальность получаемых знаний.

б) Реальные примеры и кейсы. Студенты работают с подлинными научными статьями, отчетами и исследовательскими проектами, что помогает им понять, как теоретические знания применяются на практике.

в) Ситуационное моделирование. Преподаватель может использовать метод case study или проектную деятельность, где студенты разрабатывают свои научные статьи в реальных академических условиях.

2. Рефлексивность

Принцип рефлексивности предполагает регулярный анализ и переосмысление студентами собственного прогресса в АП. Это позволяет студентам глубже понять свои сильные и слабые стороны, а также осознавать, как они могут совершенствовать свои навыки [152]. Основные элементы:

а) Саморефлексия. Студенты регулярно оценивают свои работы, определяя, что получилось хорошо, а где им необходимо улучшение.

б) Регулярная обратная связь. Преподаватель помогает студентам развивать критическое мышление через постоянную обратную связь, что стимулирует дальнейший анализ и улучшение написанных текстов.

в) Письменные размышления. Студенты могут вести журналы или рефлексивные заметки, где они описывают процесс создания академических

текстов, что помогает лучше понять свои мыслительные процессы и принятие решений при написании.

3. Персонализация

Принцип персонализации направлен на учет индивидуальных особенностей студентов в процессе обучения АП. Этот подход делает процесс обучения более гибким и ориентированным на каждого студента [153]. Основные аспекты:

а) Индивидуальный подход. Преподаватель адаптирует задания и уровень сложности в зависимости от уровня подготовки студентов и их нужд.

б) Учёт индивидуальных стилей обучения. Студенты могут получать разные типы заданий (визуальные, аудиальные, письменные), в зависимости от их предпочтений и сильных сторон.

в) Развитие уникального стиля письма. Преподаватель поддерживает студентов в поиске их собственного научного стиля и формировании индивидуального подхода к АП.

4. Интерактивность

Принцип интерактивности предполагает активное взаимодействие студентов с преподавателем и друг с другом для улучшения процесса обучения [154]. Он строится на том, что АП - это не изолированный процесс, а часть большего контекста академического общения. Основные аспекты:

а) Совместная работа. Студенты могут работать в командах над проектами, обмениваться идеями и редактировать тексты друг друга.

б) Использование интерактивных технологий. Применение различных цифровых инструментов для совместного редактирования текстов, таких как Google Docs, Grammarly и другие онлайн-ресурсы.

в) Активные дискуссии. Организация дискуссий и дебатов по различным научным темам, что помогает студентам отточить свои навыки аргументации и критического анализа в письме.

Согласно У.Орынбаевой, для определения дидактических условий, способствующих формированию искомой компетенции, необходимо учитывать влияние факторов социального заказа, особенности и возможности формирования данной компетенции в процессе обучения будущего педагога иностранного языка в вузе, а также структурно-содержательные характеристики модели [149,с.45]. Учитывая особенности обучения АП, мы определили следующие дидактические условия, обеспечивающие эффективность реализации обозначенных аспектов: целенаправленность, поэтапность, дидактическая обеспеченность учебно-методическими материалами, а также системная обратная связь. Эти условия представляют собой целенаправленный отбор содержания, методов и организационных форм обучения, направленный на достижение образовательных задач [155].

Целенаправленность подразумевает под собой обеспечение осознанной мотивации обучающихся через постановку чётких образовательных целей, направленных на развитие рефлексивных умений, исследовательского мышления и АП. В процессе обучения каждый обучающийся работает над собственной научной работой, что усиливает личностную значимость и

практическую направленность образовательного процесса. Поэтапность – организация учебного процесса по принципу постепенного усложнения содержания и заданий. Это позволяет обучающимся последовательно осваивать необходимые знания и навыки: от базовых понятий до самостоятельного проведения анализа и самооценки собственной профессиональной деятельности (этапы раскрыты ниже на стр.58 данного диссертационного исследования). Дидактическая обеспеченность учебно-методическими материалами – наличие необходимых ресурсов, включая разработанные в рамках исследования курсы Integrated Academic Writing и одноименный ЦОК. Данный контент включает необходимые материалы, интерактивные задания, видеоинструкции, средства самооценки, направленные на формирование субкомпетенций АП и, соответственно, комплексного формирования самой искомой компетенции. И обязательным условием является наличие системной обратной связи от преподавателя по принципам draft – feedback – final version (многоступенчатое редактирование), формативного оценивания, а также возможности повторной работы над ошибками.

Для достижения максимальной эффективности в обучении АП необходимо внедрять современные образовательные технологии, которые не только облегчают процесс усвоения материала, но и способствуют развитию критического мышления, самостоятельности и умения работать с информацией в цифровой среде. Данные технологии включают в себя ИКТ, интерактивные технологии развития критического мышления, организации самостоятельной работы и поиска информации, технологии контент-анализа и самопрезентации. Более подробнее о них говорится в разделе 2.3 данной диссертационной работы.

В следующем содержательно-процессуальном блоке модели формирования компетенции АП интегрированы два ключевых аспекта: предметный и процессуальный. Предметный аспект ориентирован на академический текст как ключевой продукт научной деятельности, требующий овладения структурными, жанровыми и языковыми нормами международного научного дискурса. В рамках курса особое внимание уделяется освоению логики научного изложения, аргументации, стилистическим требованиям, что позволяет обучающимся включаться в глобальную академическую коммуникацию. Процессуальный аспект реализуется через тематически организованную систему заданий, упражнений, тестов и проблемных ситуаций, направленных на развитие жанровой грамотности, лексико-грамматической точности, логики изложения и исследовательского мышления. Учебный процесс строится на разнообразных формах взаимодействия: лекциях, практикумах, интерактивных семинарах, дискуссиях и проектной деятельности, что позволяет обеспечить постепенное и устойчивое развитие умений академического письма. Этот аспект включает использование метакоммуникационных средств, таких как схемы и модели, закрепленных за каждым разделом научной статьи, что помогает студентам освоить структуру и содержание академических текстов. Также учитывается лексико-грамматическая специфика научного текста, что важно для точности и корректности научной коммуникации. Виды занятий, такие как лекции, практикумы и интерактивные семинары, поддерживают этот процессуальный

аспект, предоставляя студентам возможности для теоретического обучения, практической отработки навыков и активного участия в обсуждениях. Лекции обеспечивают основную теоретическую информацию, практикумы предлагают задания для закрепления знаний, а интерактивные семинары способствуют применению и обсуждению материала в контексте реальных задач.

Ключевым инструментом реализации курса выступает кластер цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), интегрированный в структуру ЦОК. Он включает мультимедийные материалы, модели, шаблоны, интерактивные упражнения и оценочные средства, что позволяет выстраивать обучение в индивидуальном темпе, обеспечивая поэтапное и устойчивое формирование навыков академического письма. Таким образом, предметный и процессуальный аспекты соединяются в единую практическую программу “Integrated Academic Writing” в формате ЦОК, сочетающую теоретическое осмысление академического текста и целенаправленную практику по его созданию, адаптированную к требованиям международной научной среды и поддержанную цифровыми ресурсами.

Считаем важным отметить, что формирование компетенции АП у будущего педагога английского языка происходит непрерывно и постепенно, что позволяет студентам плавно переходить от базовых к более сложным задачам, одновременно развивая все субкомпетенции. Изучив литературу по данному вопросу (параграф 1.2) и применив собственный педагогический опыт, мы считаем необходимым выделить следующие трех основных этапов формирования АП, состоящих из шести подэтапов: 1) когнитивно-подготовительный этап; 2) композиционно-аналитический этап; 3) трансформационно-интегративный этап (см.Рисунок 7):



Рисунок 7 - Этапы формирования компетенции АП

Рассмотрим этапы подробнее:

1. Когнитивно-подготовительный этап ориентирован на создание прочной базы для АП. На первом подэтапе, освоение базовых знаний и навыков, обучающиеся знакомятся с основными элементами АП. Здесь они учатся составлять параграфы, включая тему предложения, поддерживающие примеры и заключение, а также практикуются в использовании академической лексики и правильных грамматических структур. Ожидается, что к концу этого подэтапа

студенты смогут строить логически выверенные тексты. На втором подэтапе, формирование и развитие навыков анализа и критического мышления, акцент делается на поиске и анализе информации. Обучающиеся учатся критически оценивать научные источники, формулировать гипотезы и исследовательские вопросы, а также знакомятся с основами цитирования и ссылок. Этот подэтап помогает им научиться анализировать научную литературу и правильно составлять библиографические списки.

2. Композиционно-аналитический этап сосредоточен на формировании навыков аргументации и академического анализа. Здесь студенты начинают создавать логически обоснованные аргументы, структурировать сложные тексты по модели IMRAD и писать различные части научных работ. Этот этап важен для освоения сложных логических построений и развития аналитического подхода. На подэтапе формирование навыков аргументации и академического анализа студенты учатся создавать логические аргументы для обоснования гипотез, структурировать текст и писать различные части научной работы, включая введение, обсуждение и заключение. Этот подэтап помогает студентам научиться структурировать сложные тексты и строить аргументацию на основе данных. На следующем подэтапе, саморегуляция и совершенствование, акцент делается на развитии самоконтроля и способности к самооценке качества своих текстов. Студенты проводят самооценку, получают рецензии от преподавателей и однокурсников, исправляют ошибки и оптимизируют аргументацию и стиль. Также они учатся преодолевать writer's block (так называемый «ступор писателя») через системные упражнения. Этот подэтап направлен на самостоятельное редактирование и улучшение собственных академических работ.

3. Трансформационно-интегративный этап нацелен на интеграцию и автоматизацию полученных навыков. На подэтапе автоматизация навыков и адаптация к разным форматам студенты учатся адаптировать свои навыки к различным форматам научных публикаций. Они практикуются в написании рефератов, создании научных отчетов и формировании академических клише. Они также работают с научными базами данных, такими как Google Scholar, Scopus и Web of Science, чтобы расширить своё исследование. На последнем подэтапе, закрепление навыков самостоятельной научной работы, студенты пишут рецензируемые тексты, такие как обзоры литературы и описания методологии исследования. Они учатся использовать инструменты для цитирования и предотвращения плагиата, а также редактировать и корректировать свои тексты. Ожидается, что обучающиеся смогут самостоятельно писать полноценные академические статьи и соблюдать правила академической честности.

И последним, но не менее важным структурным компонентом модели формирования АП является **оценочно-результативный блок**, включающий в себя качественные показатели сформированности компетенции, а также уровни сформированности АП, по итогу которых мы можем определить степень овладения обучающимися различными субкомпетенциями.

Существуют различные исследования, посвященные разработке критериев оценки эффективности обучения академическому письму [68;156-158]. В научном сообществе в целом преобладает мнение о том, что критерии, определяющие сформированность АП, должны основываться на академическом тексте как основной единице и форме научной коммуникации. Хотя существует некоторое разнообразие подходов к выделению конкретных показателей навыков академического письма, изученная литература подтверждает необходимость опоры на качественные характеристики академического текста. Принимая во внимание цели и задачи, поставленные в настоящей диссертации, мы определили критерии и дескрипторы для оценки четырех ключевых субкомпетенций: металингвистической, письменной дискурсивной, коммуникативно-исследовательской и цифровой. Каждая из них оценивается на основе отдельных категорий академического текста (качественные показатели), которые им соответствуют, таких как введение и постановка темы, цели исследования, исследовательские вопросы и гипотезы, концептуальная структура, грамматика, использование цифровых инструментов и ресурсов, а также работа с источниками и цитированием (подробнее раскрыты в Разделе 3, параграфа 3.1). Каждая субкомпетенция рассматривается на трех уровнях - продвинутом, функциональном и начальном. Критерии и дескрипторы этих уровней отражают способности обучающихся организовывать свои идеи, грамотно излагать аргументы, пользоваться академическими источниками и цифровыми инструментами, а также следить за ясностью и логичностью своих текстов. В ходе эксперимента для диагностики и итогового оценивания были выбраны два основных типа академического текста соответственно: научные обоснования магистерских диссертаций (research proposals) и финальные научные статьи, написанные обучающимися по завершению учебной программы "Integrated Academic Writing" (Раздел 3). В результате этого оценочно-результативного подхода мы можем определить прогресс обучающихся в формировании их субкомпетенций по качественным показателям, что является ключевым индикатором успешности модели формирования компетенции академического письма. И, соответственно, ожидаемым результатом должно стать эффективное формирование компетенции АП у будущего педагога иностранного языка в условиях цифровизации, которая будет способствовать успешной реализации профессионально-направленной деятельности.

Таким образом, представленная в данном параграфе модель формирования АП у педагога иностранного языка в условиях цифровизации представляет собой целостную и комплексную систему, основанную на современных образовательных подходах и принципах. Включение когнитивного, компетентностного, процессуального и содержательно - композиционного подходов обеспечивает гибкость и адаптивность модели, а системное использование ЦОРов способствует повышению эффективности и качества образовательного процесса. Сформированные на основе данной модели навыки АП позволят преподавателям не только успешно выполнять профессиональные задачи, но и содействовать развитию у последующих студентов ключевых

компетенций, необходимых в условиях глобализации и цифровой трансформации образования.

2.2 Технологии формирования компетенции АП у будущих педагогов иностранного языка

В современном мире АП необходимо для развития критического мышления, эффективного обмена научными идеями. Оно способствует качественному выполнению исследований, публикации результатов в международных журналах, и успешному участию в академическом сообществе, что в свою очередь укрепляет научные и образовательные позиции страны на глобальном уровне. Эта идея красной нитью проходит в Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023 – 2029 годы, наряду с важностью развития цифровых навыков как у профессорско-преподавательского состава, так и обучающихся, а именно «цифровые компетенции станут обязательным элементом всех образовательных и профессиональных стандартов» [4, глава 1, параграф 3]. Важность подготовки студентов к международному рынку труда отмечена в наших статьях «Investigating English medium instruction provision in a Kazakhstani university: the ideals and realities of EMI learning» и «English as a medium of instruction in higher education: overview of academic policies in Kazakhstani universities», которые посвящены исследованию особенностей реализации программ обучения на английском языке (English as a medium of instruction - EMI) [159;160]. Немаловажно отметить, что в этой связи АП играет ключевую роль в развитии профессиональных навыков, необходимых для успеха в международной академической и профессиональной деятельности. Умение грамотно и чётко излагать мысли на английском языке помогает студентам быть конкурентоспособными на мировом рынке [161], где требования к письменной коммуникации высоки. Формирование компетенции АП способствует их успешной интеграции в международные профессиональные сообщества, а также повышает их шансы на карьерные достижения за рубежом. Для будущих педагогов иностранного языка навыки АП необходимы по нескольким причинам: а) эффективная коммуникация: преподаватели должны уметь четко и грамотно излагать свои мысли как устно, так и письменно. Это особенно важно для написания научных статей, методических рекомендаций и учебных материалов; б) исследовательская деятельность: АП является основой для написания научных работ, диссертаций и других исследовательских проектов. Будущие педагоги должны уметь проводить исследования, анализировать литературу и представлять результаты в академически приемлемой форме; в) критическое мышление: процесс написания академических текстов способствует развитию критического мышления. Педагоги учатся анализировать источники, сопоставлять разные точки зрения и формулировать аргументированные выводы. Эти причины обуславливают необходимость моделирования нового предметного содержания и внедрения новых технологий, которые будут способствовать более глубокой интеграции академических знаний и практических навыков. Согласно Г.Б.Жумабековой, моделирование содержания

профессионально-педагогической подготовки педагога иностранных языков осуществляется путем подбора материалов, методов, технологий, форм и средств обучения, ориентированных на развитие потребностно-мотивационной сферы студентов [162, с.145].

Технология в лингводидактических источниках понимается как система методов, приемов и средств, организующих процесс обучения и обеспечивающих эффективное достижение образовательных целей. Она включает в себя проектирование, реализацию и оценку учебного процесса [163-164]. Важно отметить, что организация процесса обучения должна быть поэтапной, последовательной. Так, В.Беспалько определяет педагогическую технологию как «систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса» [165, с.10]. Обращаясь к учебному пособию «Современные образовательные технологии» под редакцией Н.В.Бордовской, мы видим различные классификации технологий в зависимости от их характеристик [166].

Тем не менее, нам необходимо понимать, что суть и содержание инновационного профессионального образования включает организацию структуры, поддерживающую использование новых технологий. Такие технологии способствуют подготовке нового поколения квалифицированных профессионалов, открытых к инновациям в рамках своих специальностей. На основе концепции инновационных моделей отраслевого профессионального образования, предложенной С.С. Кунанбаевой, подразумевается использование моделей, ориентированных на динамично-функциональное проектирование и структурирование международной профессиональной и коммуникативной деятельности. Профессиональное образование рассматривается как многоуровневый и интегрированный процесс, который не ограничен одной направленностью. В этом свете инновационные технологии в образовании включают активные методы работы, такие как проекты, исследования, самостоятельную работу, поиск и использование коллективных или групповых форм обучения.

Соответственно, мы в рамках данного диссертационного исследования остановимся непосредственно на педагогических технологиях, применяемых в высшем образовании как Казахстана, так и зарубежных стран, нацеленных на формировании компетенции АП на английском языке. Изучение релевантной литературы привело к выводу о том, что такие технологии, как ИКТ, интеллект-карты [167;168], интерактивные технологии критического мышления [169-173], технологии организации самостоятельной работы, контент-анализа и самопрезентации являются наиболее эффективными в иноязычном обучении АП. К примеру, интеллект-карты (mind-maps) набирают обороты в обучении АП. Данному типу технологии присваивают разные названия: интеллект-карты, ментальные карты, ассоциативные карты, радиальные деревья... Суть одна: это педагогическая технология представляет собой визуальную технику, используемую для организации и представления идей и информации в структурированном виде. Она включает в себя создание диаграммы, которая начинается с центральной концепции и разветвляется на связанные подтемы,

позволяя четко визуализировать связи и отношения между идеями [174;175]. Термин был введен Т.Бьюзаном, британским психологом и писателем. Он разработал концепцию mind-mapping в конце 1960-х годов [176]. Со временем ментальные карты стали широко использоваться в разных сферах, в том числе в образовании. Различные исследования подтверждают существование преимуществ использования интеллект-карт как педагогической технологии в высшем образовании [168;175-177]. Использование ментальных карт в обучении навыкам письма также показало свою эффективность [178-180]. Цифровизация процесса обучения внесла свои коррективы: появились разнообразные платформы для создания интеллект-карт, такие как Coggle.it, что значительно упростило визуализацию информации и структурирование идей в процессе обучения. Эти инструменты позволяют студентам и преподавателям более эффективно организовывать учебный материал, а также развивать критическое мышление и навыки анализа. Научные статьи, посвящённые использованию цифровых инструментов для создания интеллект-карт, начали появляться всё чаще [181-185]. Все исследования приходят к заключению о том, что использование ментальных карт в АП не только способствует структурированию мыслей и улучшению организации текста, но и повышает мотивацию студентов, делая процесс написания более увлекательным и эффективным. В параграфе 3.2 данной диссертационной работы приведены примеры использования ментальных карт в опытно-экспериментальном обучении, результаты которого нашли отражение в статье “The role of mind mapping in facilitating academic writing” [167].

Следующими технологиями, применяемыми в АП, являются интерактивные технологии критического мышления, которые направлены на развитие навыков анализа, оценки и аргументации у студентов. Эти методы включают такие практики, как дебаты, обсуждения и решение проблемных ситуаций. Интерактивные технологии создают условия для активного участия в образовательном процессе и способствуют развитию глубинного понимания материала. Примеры использования в обучении включают кейс-стади, проекты и задания с открытыми вопросами, что позволяет студентам вырабатывать собственные позиции и более осознанно подходить к материалу [173].

Также Н.Кубракова выделяет технологии организации самостоятельной работы, контент-анализа и самопрезентации. Согласно ее мнению, технологии организации самостоятельной работы в контексте АП позволяют студентам эффективно планировать и структурировать процесс написания, вырабатывая навыки самостоятельного исследования, анализа и формирования аргументации. Такие технологии включают пошаговое обучение, разделение работы на этапы (например, сбор информации, разработка плана, черновик, правки) и регулярную самооценку результатов, что развивает дисциплину и ответственность. Помимо этого, технологии контент-анализа и самопрезентации способствуют навыкам критического чтения и систематизации информации при написании академических текстов. Контент-анализ помогает идентифицировать ключевые темы и идеи, что необходимо при анализе источников и формировании гипотез. Технологии самопрезентации развивают умение чётко и аргументированно

излагать свои мысли, структурируя текст логически и последовательно для аудитории. [173, с.459-460]

Несмотря на значительный потенциал упомянутых технологий, для устранения фрагментарности в обучении и учета междисциплинарного характера АП, мы сочли важным также внедрение технологии интегрированного обучения АП. Интегрированное обучение подразумевает под собой взаимосвязь дисциплин на уровне содержания [186;187]. Наша идея основывается на том, что АП и исследовательские методы не должны рассматриваться как отдельные дисциплины, а должны работать в так называемой «связке». Письмо выступает в роли важного инструмента для передачи результатов научных исследований, в то время как исследовательские методы обеспечивают необходимую основу для обоснования и проверки научных гипотез. Обучение этим двум компонентам в рамках единой системы позволяет студентам не только развивать навыки письма, но и углубляться в методологические аспекты, что приводит к более качественной и объективной интерпретации данных. Внедрение данной технологии в обучение АП позволит устранить фрагментарность, с которой студенты сталкиваются при освоении отдельных курсов. Это подход способствует формированию целостного представления о процессе исследования и написания научных текстов. На практике, студенты смогут применять исследовательские методы в реальных сценариях написания, что обогатит их опыт и повысит уверенность в своих способностях. Примеры успешной интеграции этих компонентов в зарубежных университетах (UC Berkeley, Harvard, Oxford, Manchester University, etc.) подчеркивают важность такого подхода. Объединяя АП и методы исследования, образовательные программы формируют у студентов более полное понимание исследовательского процесса, что в конечном итоге способствует созданию более качественных и аргументированных научных работ. Таким образом, технология интегрированного обучения АП представляет собой ключ к подготовке компетентных и уверенных исследователей, способных эффективно применять полученные знания в своей научной деятельности.

Рассмотренные в данном исследовании технологии формирования навыков АП являются эффективными средствами достижения образовательных целей. Их применение способствует подготовке выпускников, обладающих достаточным уровнем АП на иностранном языке, что является важным условием для их успешной профессиональной деятельности. Использование инновационных педагогических технологий, таких как интеллект-карты и интерактивные методы критического мышления, не только способствует формированию компетенции АП, но и демонстрирует свою дидактическую и методическую эффективность, обеспечивая активное вовлечение студентов в учебный процесс и развитие критического мышления. Внедрение технологии интегрированного обучения, которая объединяет АП и исследовательские методы, значительно углубляет понимание учебного процесса, создавая прочную основу для успешной научной деятельности. Таким образом, целенаправленная подготовка обучающихся в области АП, основанная на современных педагогических подходах и эффективных технологиях,

существенно повышает их конкурентоспособность на международном уровне и укрепляет позиции Казахстана в глобальном образовательном пространстве.

2.3 Цифровой образовательный контент как методическая платформа, регулирующая дидактический процесс формирования компетенции академического письма

Разработка комплекса цифровых образовательных ресурсов, регулирующих дидактический процесс формирования компетенции АП, требует осознания ключевой роли современных технологий в образовательном процессе. ЦОРы предоставляют возможность создания интерактивных и персонализированных учебных сред, которые способствуют более эффективному усвоению знаний и формированию необходимых навыков. В контексте АП, ЦОРы могут существенно улучшить качество обучения, обеспечивая доступ к разнообразным методическим материалам, автоматизированным системам оценки и обратной связи, а также к адаптивным учебным программам. Такой подход не только оптимизирует процесс формирования субкомпетенций, но и стимулирует самостоятельную работу студентов, улучшая их аналитические и критические навыки.

Термин «кластер» (англ. cluster) подразумевает под собой объединение, совокупность единиц или объектов со схожими характеристиками. В данной диссертационной работе мы будем оперировать определением «кластер ЦОР», подразумевая под ним совокупность цифровых инструментов, предназначенных для поддержки и оптимизации образовательного процесса.

Для успешного внедрения и использования кластера ЦОР в дидактическом процессе формирования компетенции АП необходимо учитывать несколько ключевых аспектов. Во-первых, важно определить основные цели и задачи, которые будут решаться с помощью этих ресурсов. Это включает в себя развитие навыков критического анализа, аргументированного письма, правильного цитирования и работы с научными источниками. Во-вторых, следует разработать структуру кластера ЦОР, которая будет включать различные типы образовательных материалов. Эти материалы должны быть интегрированы в единое образовательное пространство (то есть ЦОК), доступное для студентов в любое время и из любого места, что обеспечит гибкость обучения и позволит каждому студенту продвигаться в своем темпе. Таким образом, создание и внедрение кластера цифровых образовательных ресурсов для формирования компетенции АП представляет собой комплексную задачу, требующую системного подхода. Иными словами, на базе кластера ЦОР разрабатывается цифровой образовательный контент (ЦОК) - целенаправленно отобранные и методически структурированные материалы, отражающие содержание и цели обучения. Кластер задаёт дидактическую рамку и логику интеграции ресурсов, а ЦОК наполняет эту структуру конкретными учебными материалами: видеолекциями, практическими заданиями, шаблонами академических текстов, интерактивными модулями и другими средствами обучения. Таким образом, кластер ЦОР выступает в роли базы, обеспечивая вариативность, релевантность, адекватность, доступность и эффективность ЦОК.

Подборка ЦОРов для кластера была основана на классификациях, представленных в научных статьях [188;189], по большей части своей схожих и базирующихся на работе Мириам Школьник, согласно которой существуют восемь категорий цифровых инструментов, часто используемых в ходе написания научных работ [123]. В первую категорию она выделяет **Research tools (Инструменты для исследований)**, подразумевая под ними программные обеспечения для анализа качественных и количественных данных (SPSS, MaxQDA, Atlas.ti и т.д.). Вторая категория Resources (Руководства, онлайн-библиотеки и учебные материалы), предоставляющая доступ к широкому спектру информации и методических указаний, необходимых для написания и оформления академических текстов. Организационные инструменты (Organizational tools) способствуют планированию и управлению учебными заданиями, помогая студентам эффективно распределять время и следить за прогрессом. Инструменты для совместной работы (Collaboration tools) позволяют студентам и преподавателям взаимодействовать в реальном времени, обмениваться идеями и получать обратную связь, что важно для коллективного обучения и совершенствования навыков. Языковые инструменты (Language tools) включают в себя грамматические и стилистические проверки, что помогает студентам улучшать качество своих текстов. Инструменты для концентрации и мотивации (Focusing&prodding tools) поддерживают фокусировку на задачах и повышают продуктивность, особенно при работе над большими проектами. Инструменты для дизайна и графики (Design& graphic tools) важны для создания визуально привлекательных презентаций и иллюстраций, которые часто являются частью научных статей. Наконец, инструменты для ссылок и библиографий (Reference&bibliography tools) облегчают процесс цитирования источников и составления библиографий, что является неотъемлемой частью АП. Мы соглашались с предложенной классификацией, поскольку она охватывает ключевые аспекты, необходимые для формирования компетенции АП у студентов, за исключением первой категории. В то время как инструменты для исследований, такие как Atlas.ti и MAXQDA, ценны для исследования, они не являются прямыми инструментами для формирования компетенции АП. По этой причине представленная ниже классификация ЦОР, применяемая в нашем диссертационном исследовании, состоит из семи категорий (Рисунок 8):

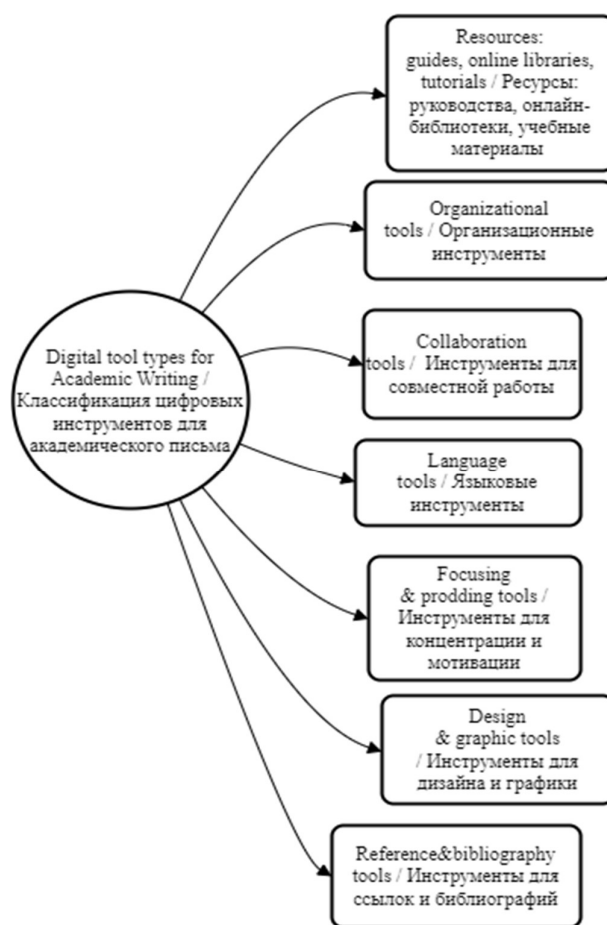


Рисунок 8 – Классификация ЦОР

Тем не менее, углубляясь в нюансы формирования компетенции АП, необходимо понимать, как использование этих цифровых инструментов помогут развить остальные субкомпетенции АП, а именно металингвистическую, письменную дискурсивную и коммуникативно-исследовательскую. В Таблице 2 представлено наше видение данного вопроса, где отражены подходы и методы, способствующие интеграции цифровых технологий для углубленного формирования данных субкомпетенций:

Таблица 2 - Функции ЦОР по отношению к субкомпетенциям АП

ЦОРы	Металингвистическая субкомпетенция	Письменная дискурсивная субкомпетенция	Коммуникативно-исследовательская субкомпетенция
1	2	3	4
Resources / Ресурсы	Обучающие материалы и руководства помогут развить понимание структур и стиля АП.	Доступ к примерам хорошо написанных научных текстов будут способствовать улучшению навыков создания собственной аргументации и структуры текста.	Руководства по научному письму и презентации информации помогут лучше выражать мысли и взаимодействовать с аудиторией.

Продолжение Таблицы 2

1	2	3	4
Organizational tools / Инструменты организации	Помогут структурировать информацию и идеи, что способствует ясности и логичности письма.	Позволят организовать исследовательский процесс, что улучшает качество научных текстов.	Улучшат навыки планирования и организации научных проектов и сотрудничества.
Collaboration tools / Инструменты для совместной работы	Совместное редактирование текстов позволят получать обратную связь по языковым аспектам.	Совместная работа над проектами будут способствовать развитию навыков коллективного написания и редактирования текстов.	Улучшат навыки общения и сотрудничества в академической среде.
Language tools / Языковые инструменты	Помогут улучшить качество языка и осознанность его использования.	Улучшат навыки написания, исправляя ошибки и предлагая улучшения.	Обеспечат точность и ясность коммуникации в письменных работах.
Focusing & prodding tools / Инструменты для концентрации внимания и мотивации	Будут способствовать созданию среды, способствующей углубленному анализу языка.	Повысят продуктивность и качество написания текстов.	Помогут поддерживать концентрацию и мотивацию в процессе написания, что улучшает общение с читателями.
Design & graphic tools / Инструменты для дизайна и графики	Визуальные элементы помогут лучше иллюстрировать языковые и дискурсивные особенности текста.	Улучшат визуальную презентацию данных и аргументов.	Будут способствовать более эффективному представлению информации и взаимодействию с аудиторией.
Reference & bibliography tools / Инструменты для ссылок и библиографии	Помогут правильно оформлять цитаты и библиографии, что важно для соблюдения академических стандартов.	Облегчат процесс цитирования и ссылок, что улучшает качество научных текстов.	Обеспечат прозрачность и достоверность используемых источников, что способствует доверию со стороны читателей.

На основе вышепредставленной классификации ЦОР по функциям был произведен отбор наиболее эффективных инструментов для включения в кластер на основе анализа таких критериев, как способность ЦОР поддерживать металингвистическую осознанность, улучшать дискурсивные навыки письма и способствовать эффективной коммуникации и развитию исследовательских навыков. На основе этих критериев были отобраны конкретные ЦОР,

представленные в Таблице 3 ниже, которые продемонстрировали наибольшую эффективность и полезность для пользователей в академической среде:

Таблица 3 – ЦОР, используемые в опытно-экспериментальном обучении

Тип ЦОР	Наименование ЦОР	Веб-сайт
Resources: guides, online libraries / Цифровые ресурсы-источники информации	1) Sci.hub;	1) https://www.sci-hub.se/
	2) Academic Phrasebank;	2) https://www.phrasebank.manchester.ac.uk/
	3) Connected Papers;	3) https://www.connectedpapers.com/
	4) ResearchGate;	4) https://www.researchgate.net/
	5) UnPayWall	5) https://unpaywall.org/
Organizational tools/ Инструменты для организации и сбора информации	6) Coggle.it;	6) https://coggle.it/
	7) Google forms;	7) https://www.google.com/forms/about/
	8) Survey monkey	8) https://ru.surveymonkey.com/
*Language tools/Языковые инструменты	9) *Deepl.com;	9) https://www.deepl.com/translator
	10) *Quillbot;	10) https://quillbot.com/
	11) *Paraphraser.io;	11) https://www.paraphraser.io/
	12) *Grammarly;	12) https://www.grammarly.com/
	13) *SummarizingTool	13) https://www.summarizingtool.net/
Design & graphic tools	14) Draw.io	14) https://app.diagrams.net/
Focusing & prodding tools	15) Calmly Writer	15) https://www.calmlywriter.com/online/
Collaboration tools/Инструменты для работы в сотрудничестве	16) Miro board;	16) https://miro.com/
	17) Google Drive/Docs	17) https://www.google.com/intl/ru_tj/drive/
Reference&bibliography tools / Инструменты цитирования, оформления библиографии	18) Mendeley Reference Manager;	18) https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager
	19) Zotero	19) https://www.zotero.org/
	20) CitationMachine	20) https://www.citationmachine.net/

*отмеченные ресурсы функционируют на основе ИИ

Таким образом, мы предполагаем, что интеграция этих цифровых образовательных ресурсов в учебный процесс будет способствовать всестороннему формированию компетенции АП у обучающихся, делая процесс обучения более эффективным, интерактивным и адаптивным к индивидуальным потребностям. Особое внимание заслуживают инструменты, функционирующие на основе искусственного интеллекта (отмеченные * в Таблице 3 выше), такие как Grammarly, Quillbot, Paraphraser.io, Deepl и SummarizingTool, поскольку они не только автоматизируют отдельные аспекты академического письма (например, перефразирование, переводы, грамматическую коррекцию и генерацию аннотаций), но и способствуют развитию метапознавательных и рефлексивных умений у студентов. Благодаря ИИ обучающиеся получают

мгновенную обратную связь, рекомендации по улучшению текста и возможность самостоятельно анализировать качество своего письма, что укрепит их академическую самостоятельность.

Такой подход будет способствовать укреплению конструктивистской парадигмы образования, которая, согласно А.А.Жайтаповой, является основой содержательно-технологической модернизации образования в Республике Казахстан [190; 191]. Это подход, в котором учащиеся активно участвуют в процессе обучения, конструируя знания и понимание через взаимодействие с образовательным контентом и другими участниками учебного процесса. Использование цифровых ресурсов в такой среде не только улучшит качество АП за счёт доступности разнообразных инструментов и материалов, но и позволит студентам самостоятельно определять траекторию своего обучения, адаптируя образовательные ресурсы для удовлетворения своих уникальных потребностей. Таким образом, образовательный процесс становится не только более глубоким и индивидуализированным, но и более социально вовлеченным, поскольку обучающиеся учатся коллаборативно, обсуждая и дополняя друг друга в процессе создания собственного знания.

Итак, разработка и внедрение кластера ЦОР, классифицированных и отобранных с учётом их функционального вклада в формирование субкомпетенций академического письма, позволяет создать гибкую, адаптивную и содержательно насыщенную обучающую среду. Современные цифровые инструменты не только автоматизируют отдельные этапы написания, но и способствуют осознанному, метапознавательному подходу к обучению, укрепляя самостоятельность обучающихся и их вовлечённость в образовательный процесс. В совокупности всё это обуславливает необходимость перехода от разрозненного использования цифровых решений к системному и методически организованному формату. Именно поэтому ЦОК, в основе которого лежит кластер ЦОР, выступает не просто как совокупность цифровых материалов, а как методическая платформа, поскольку он задаёт структурную, содержательную и технологическую основу всего дидактического процесса. ЦОК обеспечивает системную интеграцию разработанного кластера ЦОР в учебную практику, связывая цели обучения, содержание, методы и цифровые инструменты в единую логично организованную образовательную модель. ЦОК регулирует последовательность формирования субкомпетенций, обеспечивает вариативность подходов, поддерживает самостоятельную и рефлексивную деятельность обучающихся, а также позволяет адаптировать обучение под разные уровни подготовки.

Выводы по второму разделу

Во втором разделе диссертационной работы разработана и представлена методическая модель формирования компетенции АП у будущих педагогов иностранного языка. Структура модели представлена в виде симбиотической взаимосвязи четырех компонентов-блоков: целевого, теоретико-методологического, содержательно-процессуального и оценочно-результативного.

Разработка модели формирования компетенции АП, интегрирующей металингвистическую, письменно-дискурсивную, цифровую и коммуникативно-исследовательскую субкомпетенции, позволяет студентам не только осваивать АП на теоретическом уровне, но и активно применять его в практике, что является ключевым для их профессионального развития и подготовки к академической деятельности.

Важно отметить, что такая модель должна поддерживаться соответствующими цифровыми ресурсами, которые регулируют и стимулируют дидактический процесс. ЦОРы, включая разнообразные платформы для совместной работы, организации материала, исследований и проверки текстов, обеспечивают богатую среду для развития навыков критического анализа и создания академических текстов. Эти инструменты не только улучшают качество АП, но и способствуют развитию самостоятельности студентов, их способности к самооценке и рефлексии.

Реализация модели формирования компетенции АП, поддержанной современными цифровыми технологиями, была осуществлена в рамках проведения опытно- экспериментального обучения обучающихся программы магистратуры посредством внедрения единой практической программы «Integrated Academic Writing» в формате ЦОК, что раскрыто далее в третьем разделе данной диссертации.

Достижение высокого уровня сформированности компетенции АП у будущих педагогов иностранного языка станет возможным через внедрение комплексной образовательной модели, основанной на интеграции современных дидактических принципов и цифровых технологий. В этом процессе ключевую роль играют содержательно - композиционный, процессуальный, когнитивный и компетентностный подходы, обогащенные использованием цифровых образовательных ресурсов, таких как платформы для совместной работы, инструменты для организации и анализа данных, а также программы для mind-mapping и критического мышления. Основываясь на принципах контекстуальности, рефлексивности, персонализации и интерактивности, модель поддерживает создание учебной среды, способствующей глубокому пониманию и практическому применению АП в разнообразных профессионально-контекстных ситуациях, что способствует всестороннему развитию будущих педагогов иностранного языка.

3 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА

3.1 Диагностическое оценивание исходного уровня компетенции академического письма у будущих педагогов иностранного языка

Перед проведением опытно-экспериментального обучения для проверки и обоснования эффективности разработанной модели формирования компетенции АП обучающихся по программе магистратуры была составлена программа исследования, состоящая из трех фаз: диагностической, обучающей и обобщающей.

В ходе экспериментальной работы мы оперировали следующими гипотезами:

- Формирование компетенции АП у будущих педагогов иностранного языка будет более эффективным при условии, если структура данной компетенции будет представлена в виде набора характеристик, описывающих уровни владения умениями и навыками письменной академической коммуникации, т.е. обоснованных дескрипторов;

- Единицей формирования компетенции АП является понятие "академический текст", поскольку он представляет собой основную форму коммуникации в академическом контексте;

- Технология формирования компетенции АП строится на последовательности этапов и представлена в виде единой практической программы «Интегрированное академическое письмо» (Integrated academic writing) в формате ЦОК на платформе Teachable. Данный курс разработан на предположении о том, что АП и методы исследований взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга в академической деятельности. Интегрирование этих двух аспектов обеспечивает студентам не только навыки написания академических текстов, но и умение проводить исследования и анализировать полученные данные. Такая интеграция способствует формированию более полноценной компетенции АП, позволяя студентам не только эффективно выражать свои мысли, но и обосновывать их научными данными и фактами. Обозначение «единая практическая программа» обусловлено тем, что курс представляет собой целостную и структурированную систему обучения с чётко определёнными целями, логически выстроенными этапами, интеграцией академического письма и исследовательских методов, общей методологией, системой оценки и цифровой реализацией на платформе Teachable.

Для подтверждения выдвигаемых гипотез, были поставлены следующие задачи:

- определить уровень сформированности компетенции АП у магистрантов КазУМОиМЯ имени Абылай хана по ОП «Подготовка педагогов иностранного языка»;

- внедрить и протестировать типологию заданий для формирования компетенции АП с использованием ЦОР;

- провести оценку эффективности ЦОК "Integrated Academic writing";
- провести оценку эффективности использования цифровых технологий в целях формирования компетенции АП;
- осуществить анализ полученных данных.

Таким образом, в констатирующей фазе была проведена работа, которая включала: создание диагностических материалов для оценки уровня сформированности компетенции АП у магистрантов по ОП «7М01711 - Подготовка педагогов иностранного языка» (анкеты, диагностические тесты и задания); выделение экспериментальной и контрольной групп; и выполнение диагностического среза для установления исходного уровня компетенции АП обучающихся. Этому посвящен данный параграф.

Далее в обучающей фазе проводилась апробация разработанных методических материалов на основе модели формирования компетенции АП магистрантов в рамках ЦОК «Integrated Academic Writing». Учитывая многогранный и последовательный характер АП, требующего как теоретических знаний, так и практических навыков для успешного выполнения письменных заданий, было решено разделить формирующую фазу на три основных этапа, каждый из которых включает подэтапы, направленные на формирование компетенции АП у магистрантов, что было упомянуто в параграфе 2.1. Более подробное описание формирующей фазы (что, по сути, является содержательной характеристикой экспериментального обучения) дано в параграфе 3.2.

В обобщающей фазе, по завершении экспериментального исследования, проводилась обработка и анализ результатов обучения магистрантов, а также формулирование выводов и предложений (параграф 3.3).

В качестве участников были выбраны обучающиеся второго курса программы магистратуры по ОП «7М01711 - Подготовка педагогов иностранного языка», в учебном году 2022-2023. Выбор именно обучающихся магистратуры обусловлен тем, что в рамках ОП «7М01711-Подготовка педагогов иностранного языка» обязательными дисциплинами для освоения являются УаАС 7302 «Язык для академических целей» и PONI 7205 «Планирование и организация научного исследования». Помимо этого, завершение магистерской программы требует публикации научной статьи и написания магистерской диссертации. Эти задачи требуют от студентов не только умения анализировать информацию и делать выводы, но и представлять их в письменной форме. Таким образом, обучающиеся программ магистратуры обязаны иметь опыт работы с академическими текстами и научным анализом, что делает их ценными участниками эксперимента. Общее количество участников эксперимента составило 102 человека, с 51 участником в экспериментальной группе и 51 участником в контрольной группе. Данное количество обусловлено тем, что на программы магистратуры предоставляется ограниченное количество мест и предъявляются высокие требования к обучающимся (IELTS не менее 6.0 и наличие проходного балла по комплексному тестированию (КТ) [192]. Участники эксперимента были ознакомлены с условиями эксперимента и подписали согласие на участие (Приложение А). Помимо этого, было получено разрешение декана на проведение экспериментальной работы на кафедре

иноязычной профессиональной подготовки факультета послевузовского образования КазУМОиМЯ имени Абылай хана (Приложение Б).

Для того, чтобы корректно воплотить в жизнь все фазы экспериментального исследования, нами были проведены предварительные научные исследования, направленные на выявление факторов, влияющих на формирование навыков АП у студентов университетов, результаты которых были опубликованы в наших научных статьях. Первая статья критически анализирует социальные аспекты, способствующие низкому уровню овладения АП, и включает кейс, посвященный анализу влияния этих факторов на компетенцию обучающихся по программе докторантуры в одном из ведущих казахстанских университетов [193]. Вторая статья сосредоточена на проблемах, с которыми сталкиваются студенты программы «Подготовка педагогов иностранного языка», выявляя трудности в организации идей, использовании наукометрических баз данных и соответствии содержания дисциплины современным требованиям [112]. Оба исследования послужили основой для дальнейшего анализа и разработки педагогических практик, направленных на формирование компетенции АП, а также на понимание социальных и индивидуальных факторов, препятствующих успешному обучению.

Учитывая, что оценка уровня достижения различных компетенций осуществляется с применением специфических описаний, которые разрабатываются индивидуально для каждого случая [194], мы разработали инструментарий для оценивания как исходного, так и постэкспериментального уровня сформированности компетенции АП. В этот инструментарий вошли анкета-опрос для самооценки уровня АП участниками до и после эксперимента на английском языке (Таблица 4), постэкспериментальный опрос для оценки уровня эффективности ЦОР в процессе формирования компетенции АП (Приложение В), а также шкалы оценивания академического текста по качественным показателям с дескрипторами трех уровней (Таблицы 5-8), обоснование которых дано в параграфе 2.1.

Для самооценки уровня освоения каждого аспекта компетенции АП у будущих педагогов иностранного языка, которая направлена на усвоение материала курса, была разработана нижеследующая анкета (Таблица 4). Утверждения сформулированы и сгруппированы по четырём субкомпетенциям (метаязыковой, коммуникативно-исследовательской, письменной дискурсивной и цифровой) и отражают навыки, формируемые в ходе освоения курса, основаны на характеристиках, раскрытых выше в параграфе 1.1. Студентам предлагалось оценить степень согласия с каждым утверждением, что позволило определить их восприятие собственного прогресса в овладении академическим письмом до и после опытно-экспериментального обучения:

Таблица 4 - Анкета для самооценки уровня академического письма

СК	Students' perceptions on academic writing (descriptors)	Дескрипторы анкеты для самооценки уровня сформированности компетенции АП
1	2	3
Metalinguistic subcompetence	I can identify problems in my writing and see what should be improved.	Я могу выявлять проблемы в моем письме и видеть, что нужно улучшить.
	I can use appropriate strategies to fix problems with my writing.	Я могу использовать подходящие стратегии для исправления проблем в моем письме.
	I can edit my writing to improve the wording, grammar, punctuation, and spelling.	Я могу редактировать своё письмо, чтобы улучшить формулировку, грамматику, пунктуацию и орфографию.
	I can revise my own writing to improve the development and organization.	Я могу перерабатывать своё письмо, чтобы улучшить его развитие и организацию.
	I can write an outline to logically organize my ideas before writing.	Я могу составлять план для логической организации моих идей перед началом написания.
	I can analyze the structure and style of academic texts to improve my own writing.	Я могу анализировать структуру и стиль академических текстов для улучшения собственного письма.
	I can apply grammatical rules consistently to enhance clarity and coherence in my writing.	Я могу последовательно применять грамматические правила для повышения ясности и логичности моего письма.
Communicative-research subcompetence	I can write a clear topic sentence that identifies the topic and controlling idea of a paragraph.	Я могу написать четкое тематическое предложение, которое определяет тему и главную идею абзаца.
	I can logically organize my ideas when I write a paragraph.	Я могу логически организовывать свои идеи при написании абзаца.
	I can write using an academic style and tone.	Я могу писать, используя академический стиль и тон.
	I can use appropriate vocabulary and word forms to effectively communicate with the reader.	Я могу использовать подходящую лексику и формы слов для эффективного общения с читателем.
	I can use a variety of sentence structures.	Я могу использовать различные структуры предложений.
	I can write an accurate summary of information that I have read in English.	Я могу написать точный пересказ информации, которую прочитал на английском языке.
	I can write an accurate paraphrase of information that I have read in English.	Я могу написать точный перефраз информации, которую прочитал на английском языке.
Written discursive subcompetence	I can write a compelling introduction that effectively sets up the topic and engages the reader.	Я могу написать убедительное введение, которое эффективно задает тему и привлекает внимание читателя.
	I can develop body paragraphs that are well-structured and cohesively build on the main argument.	Я могу развивать абзацы основного текста, которые хорошо структурированы и последовательно развивают главный аргумент.
	I can write clear and effective transitions between paragraphs to maintain logical flow.	Я могу написать четкие и эффективные переходы между абзацами, чтобы поддерживать логичность изложения.
	I can write a strong conclusion that summarizes the main points and reinforces the thesis.	Я могу написать сильное заключение, которое подводит итоги основных пунктов и укрепляет тезис.
	I can maintain a logical progression of ideas throughout my writing.	Я могу поддерживать логичное развитие идей на протяжении всего текста.
	I can ensure that each paragraph has a clear main idea that supports the overall argument.	Я могу убедиться, что каждый абзац имеет четкую основную идею, поддерживающую общий аргумент.
	I can incorporate evidence and examples effectively to support my points.	Я могу эффективно использовать доказательства и примеры для поддержки своих аргументов.
Digital subcompetence	I can effectively use online databases to locate scholarly articles and sources relevant to my research topic.	Я могу эффективно использовать онлайн-базы данных для поиска научных статей и источников, относящихся к моей исследовательской теме.
	I can evaluate the credibility and reliability of digital sources.	Я могу оценивать достоверность и надежность цифровых источников.

Продолжение Таблицы 4

1	2	3
	I can use reference management tools (such as EndNote, Zotero, or Mendeley) to organize and cite my sources accurately.	Я могу использовать инструменты управления библиографией (такие как EndNote, Zotero или Mendeley) для организации и точного цитирования источников.
	I can utilize academic search engines (like Google Scholar) to find peer-reviewed papers and publications.	Я могу использовать академические поисковые системы (например, Google Scholar) для поиска рецензируемых статей и публикаций.
	I can employ digital tools for collaborative writing and peer review (such as Google Docs or collaborative platforms).	Я могу использовать цифровые инструменты для совместного письма и рецензирования коллег (например, Google Docs или совместные платформы).
	I can use plagiarism detection software to ensure the originality of my work.	Я могу использовать программы для обнаружения плагиата, чтобы убедиться в оригинальности моей работы.
	I can integrate multimedia elements (such as images, graphs, and videos) into my academic writing to enhance the presentation of my research.	Я могу интегрировать мультимедийные элементы (например, изображения, графики и видео) в своё академическое письмо, чтобы улучшить презентацию моего исследования.

Вышеизложенные утверждения, будучи субъективными по своей натуре, явились инструментом для определения как исходного(диагностического), так и итогового (после эксперимента) уровня сформированности компетенции АП с точки зрения самих участников. Опрос был произведен до и после эксперимента с использованием 5-балльной шкалы Лайкерта («Абсолютно согласен», «Согласен», «Не могу ответить», «Не согласен», «Абсолютно не согласен»). В этой связи были также разработаны критерии оценивания (качественные показатели) сформированности субкомпетенций именно в отношении единицы «академический текст», в роли которого выступили для диагностического уровня research proposals (научные обоснования магистерских диссертаций) и для итогового (постэкспериментального) оценивания - финальные научные статьи, написанные обучающимися по освоению «Integrated Academic writing» (Таблица 5-8). Научные обоснования были выбраны для диагностического уровня, так как на начало эксперимента явились единственным типом академического текста, с которым участники уже сталкивались, что делает этот формат наиболее подходящим для оценки их исходных навыков. При оценивании использовалась шкала баллов из 100 (продвинутый – 79-100, функциональный - 40-78, начальный – 0-39). Баллы присваивались согласно дескрипторам (Таблицы 5-8). Результаты участников эксперимента показаны в Таблице 10 ниже. При этом расчет проводился по следующей формуле (1):

$$\text{Итоговый балл} = (Н * 3) + (Ф * 6) + (П * 7.7),$$

где:

Н – начальный уровень,

Ф – функциональный уровень,

П – продвинутый уровень.

(1)

То есть, как видно из формулы (1) выше, для количественной интерпретации был использован накопительный (нарастающий) подход, при котором каждый последующий уровень включает достижения предыдущего по

всем 13 качественным показателям каждой из субкомпетенций. Это означает, что при достижении, например, продвинутого уровня, обучающийся демонстрирует также элементы начального и функционального уровней, что отражается в суммарном балле.

Таблица 5 - Определение сформированности металингвистической субкомпетенции:

Категория/часть академического текста	Дескрипторы		
	Продвинутый	Функциональный	Начальный
Introduction/ Topic Введение/тема	Введение является увлекательным, чётко формулирует основную тему и предваряет структуру работы, а также включает формулировку проблемы. Тезис/тема исключительно ясны, хорошо развиты и представляют собой чёткое утверждение.	Введение ясное, интересное и чётко излагает основную тему. Тезис/тема ясны и могут быть аргументированы.	Введение заявляет основную тему, но не достаточно ясно предваряет структуру работы. Тезис/тема несколько ясны и спорны.
Research Objectives, Research Questions, and/or Hypotheses Цели исследования, исследовательские вопросы и/или гипотезы	Цели, вопросы и/или гипотезы осуществимы, ясны, значимы и этичны. Они чётко сформулированы и тесно связаны с заявленной проблемой. Они хорошо согласованы между собой и полностью соответствуют стратегии SMART (конкретные, измеримые, достижимые, реалистичные и ограниченные во времени).	Цели, вопросы и/или гипотезы осуществимы, ясны, значимы и этичны. Они связаны с заявленной проблемой. Они согласованы между собой и в основном соответствуют стратегии SMART (конкретные, измеримые, достижимые, реалистичные и ограниченные во времени).	Цели, вопросы и/или гипотезы осуществимы, ясны, значимы и этичны. Они в некоторой степени связаны с заявленной проблемой. Они связаны между собой и в основном соответствуют стратегии SMART.
Organization/ Structural Development of the idea Структурное развитие идеи / организация	Студент демонстрирует логичное и тонкое последовательное изложение; используются переходы для улучшения организации текста.	Последовательное логичное изложение присутствует, но не доведено до совершенства. Отсутствуют переходы.	Логическая организация идей не полностью развита.

Таблица 6 - Определение сформированности письменной дискурсивной субкомпетенции:

Категория/часть академического текста	Дескрипторы		
	Продвинутый	Функциональный	Начальный
Conceptual Framework Концептуальная модель	Основные элементы (ключевые факторы, концепции, переменные) концептуальной модели являются реальными и чётко определены, контекстуализированы и/или теоретически обоснованы. Предполагаемые взаимосвязи между ними ясно объяснены как в графической, так и в текстовой форме. В целом концептуальная модель системно организована, легко запоминается и применяется.	Основные элементы (ключевые факторы, концепции, переменные) концептуальной модели являются реальными и в достаточной степени определены, контекстуализированы и/или теоретически обоснованы. Предполагаемые взаимосвязи между ними объяснены в графической или текстовой форме. В целом концептуальная модель организована и относительно легко запоминается и применяется.	Основные элементы (ключевые факторы, концепции, переменные) концептуальной модели являются реальными, частично контекстуализированы и/или теоретически обоснованы. Предполагаемые взаимосвязи между ними слабо объяснены в графической или текстовой форме. В целом модель требует доработки.
Grammar, Spelling, Writing Mechanics (punctuation, italics, capitalization, etc.) . Sentence structure and word choice Грамматика, пунктуация, орфография. Структура предложений и выбор слов.	Нет ошибок в пунктуации, использовании заглавных букв и орфографии. Отсутствуют ошибки в структуре предложений и выборе слов. Предложения хорошо сформулированы, разнообразны по длине и структуре. Текст читается плавно, с логичным переходом от одного предложения к другому.	Почти нет ошибок в пунктуации, использовании заглавных букв и орфографии. Почти нет ошибок в структуре предложений и выборе слов. Предложения хорошо сформулированы, встречается некоторое разнообразие по длине и структуре. Переход от предложения к предложению в целом плавный.	Много ошибок в пунктуации, использовании заглавных букв и орфографии. Много ошибок в структуре предложений и выборе слов. Некоторые предложения построены недостаточно ясно, что иногда отвлекает читателя.

Таблица 7 - Определение сформированности коммуникативно-исследовательской субкомпетенции:

Категория/часть академического текста	Дескрипторы		
	Продвинутый	Функциональный	Начальный
Content knowledge: Quality of Research (references) Качество исследования (источники)	Работа тщательно исследована, источники эффективно интегрированы и поддерживают утверждения. Не менее 7 рецензируемых статей из последних 5 лет. Формат АРА соблюдается, плагиат не обнаружен.	Работа исследована подробно, источники поддерживают утверждения. Не менее 5 рецензируемых статей из последних 5 лет. Формат АРА в целом соблюдается, плагиат не обнаружен.	Информация соответствует теме, но деталей мало. Источники поддерживают некоторые утверждения, но плохо интегрированы. Не менее 3 рецензируемых статей из последних 10 лет. Ошибки в формате АРА, признаки плагиата.
Academic argumentation Академическая аргументация	Демонстрирует уверенное владение академической аргументацией, использует исследовательские вопросы/гипотезы для логичной аргументации, подкрепленной релевантными доказательствами. Методология обоснована и интегрирована в рассуждения, предвосхищаются контраргументы.	Строит чёткие аргументы на основе исследовательского дизайна, обосновывает методы. Доказательства подтверждают утверждения, но связь с методами и выводами может быть недостаточно глубокой. Работа с альтернативными точками зрения ограничена.	Аргументация описательная, исследовательские методы слабо интегрированы. Доказательства используются непоследовательно, мало внимания уделяется альтернативным точкам зрения.
Discussion/ Conclusion Резюме/заключение	Чёткое и всестороннее резюме аргументации тезиса с обоснованными заключительными идеями, оказывающими влияние на читателя. Новая информация не вводится.	Ясное резюме темы с логичными и чёткими заключительными идеями. Новая информация не вводится.	Общее резюме темы с отдельными заключительными идеями. Новая информация не вводится.

Таблица 8 - Определение сформированности цифровой субкомпетенции:

Категория субкомпетенции	Дескрипторы		
	Продвинутый	Функциональный	Начальный
1	2	3	4
Effective Use of Online Databases Эффективное пользование онлайн базами данных	Студент уверенно ориентируется в академических базах данных и использует продвинутое поисковые стратегии для нахождения высококачественных, рецензируемых источников, обеспечивая всесторонний обзор литературы.	Студент эффективно работает с академическими базами данных, применяя действенные поисковые стратегии для нахождения релевантных рецензируемых источников, хотя время от времени требуется уточнение поисковых запросов.	Студент способен выполнять базовый поиск в академических базах данных, однако испытывает трудности с формулировкой эффективных запросов и может упустить ключевые источники.
Evaluation of Digital Sources Оценивание цифровых источников	Студент способен критически оценивать достоверность, релевантность и возможные предвзятости цифровых источников с высокой точностью, отбирая исключительно надёжные материалы для академических исследований.	Студент может точно оценить достоверность и релевантность большинства цифровых источников, а также выявить очевидные проявления предвзятости, обеспечивая соответствие источников академическим требованиям.	Студент распознаёт базовые признаки достоверности цифровых источников, такие как квалификация автора и дата публикации, но испытывает затруднения при более глубокой оценке надёжности и предвзятости источников.
Plagiarism Detection and Originality Использование инструментов для обнаружения плагиата	Студент умеет использовать инструменты для обнаружения плагиата, точно интерпретирует результаты и вносит точечные правки, обеспечивая высокий уровень академической добросовестности.	Студент использует инструменты для обнаружения плагиата, корректно интерпретирует результаты и вносит необходимые правки для соблюдения принципов академической честности.	Студент использует инструменты для проверки текста на плагиат, но нуждается в дополнительной поддержке при интерпретации результатов и внесении корректировок для предотвращения непреднамеренного заимствования.

Продолжение Таблицы 8

1	2	3	4
Integration of Multimedia Elements Интеграция мультимедийных элементов	Студент свободно интегрирует в исследовательскую работу продвинутые мультимедийные элементы, такие как интерактивные диаграммы, качественные изображения и видеоматериалы, корректно оформляя ссылки на них и существенно усиливая обоснованность и визуальное представление исследования.	Студент включает в исследовательскую работу релевантные мультимедийные элементы, такие как диаграммы, графики, изображения и видеоматериалы, корректно их оформляя и улучшая визуальное сопровождение исследования.	Студент добавляет в исследовательскую работу базовые мультимедийные элементы, такие как простые диаграммы и изображения, но испытывает затруднения с их расширенным форматированием и правильным оформлением ссылок.
Collaborative Writing and Peer Review Работа в сотрудничестве, совместная работа над текстом	Студент эффективно использует цифровые платформы для совместной работы над текстом и взаимной рецензии в режиме реального времени, умеет координировать участие нескольких соавторов и интегрировать развернутые замечания, обеспечивая целостность и высокий уровень проработки исследовательской работы.	Студент использует цифровые платформы, такие как Google Docs, для совместного написания и взаимной рецензии, успешно интегрируя предложения и комментарии от нескольких участников с целью повышения качества исследовательской работы.	Студент участвует в базовых формах совместной работы над текстом с помощью платформ, таких как Google Docs, однако испытывает трудности при взаимодействии с несколькими участниками и интеграции их обратной связи в текст.

Возвращаясь к самооценке уровня АП по шкале Лайкерта, в данном параграфе мы приведем анализ данных, полученных до эксперимента. Сравнение итогов (до/после) описано в параграфе 3.3. Для анализа данных было использовано программное обеспечение SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), версия 29.0.0.0.1. Для подтверждения валидности, а именно оценки внутренней согласованности конструктора опросника, был высчитан коэффициент альфы Кронбаха (Cronbach's alpha) и представлен ниже в Таблице 9. Он был рассчитан для каждой субкомпетенции с целью оценки степени внутренней согласованности вопросов, входящих в соответствующий

конструктивный блок. Этот показатель позволяет определить, насколько надежно набор утверждений измеряет одну и ту же латентную переменную (в данном случае – определенную субкомпетенцию АП). Формула альфы Кронбаха (2) представлена ниже:

$$\alpha = \frac{N}{N-1} \left(1 - \frac{\sum \sigma_i^2}{\sigma_{\text{total}}^2} \right), \quad (2)$$

где

N- количество утверждений, представленные в Таблице 4 выше,

σ_i^2 – дисперсия отдельного утверждения,

σ_{total}^2 – дисперсия общей суммы баллов по всем утверждениям шкалы.

Высокие коэффициенты альфы Кронбаха, превышающие пороговый уровень в 0.7 [195], указывают на высокую степень внутренней согласованности опроса, что подтверждает надежность и консистентность измерения заданных конструкторов (Таблица 9):

Таблица 9 - Коэффициенты альфы Кронбаха

Субкомпетенция	Количество вопросов	Альфа Кронбаха
Металингвистическая	7	0.807
Коммуникативно-исследовательская	7	0.745
Письменная дискурсивная	7	0.938
Цифровая	7	0.906

До проведения эксперимента магистранты ОП «7М01711 - Подготовка педагогов иностранного языка» оценивали свои навыки в области АП достаточно низко по всем субкомпетенциям (средние значения и стандартные отклонения представлены в Таблице 14 в параграфе 3.3). Например, среднее значение по утверждению "I can identify problems in my writing and see what should be improved" составляет 2.938, что говорит о том, что до обучения участники не чувствовали уверенности в своих способностях идентифицировать и исправлять проблемы в собственных текстах. Аналогичная ситуация наблюдается и в других аспектах АП. Например, утверждение "I can write using an academic style and tone" имело среднее значение до эксперимента 3.012, что показывает, что участники до обучения испытывали трудности с использованием академического стиля и тона в своем письме. Что касается цифровых навыков, то участники также оценивали свои способности низко. Например, по утверждению "I can evaluate the credibility and reliability of digital sources" среднее значение до эксперимента составило всего 2.496. Это говорит о том, что до обучения участники чувствовали себя неуверенно в оценке надежности и достоверности цифровых источников. В целом, данные показывают, что до эксперимента магистранты

испытывали затруднения в различных аспектах АП, что указывает на необходимость дополнительного обучения для улучшения их навыков.

Важно отметить один момент: приведенный выше опрос среди всех участников проводился до их деления на экспериментальную (ЭГ) и контрольную группы (КГ) с несколькими ключевыми целями. Во-первых, такой подход позволил выявить существующие проблемы и потребности участников эксперимента в области АП, что является критически важным для дальнейшего планирования методического материала. Анализ начальных данных помог сформулировать основные направления обучения и уточнить, какие аспекты требуют наибольшего внимания. Во-вторых, проведение опроса на начальном этапе дало возможность собрать базовую информацию о предшествующем опыте магистрантов в АП, их уверенности и самооценке, что является важным для оценки эффективности последующих интервенций. В-третьих, результаты опроса позволили адаптировать содержание курса, чтобы оно более точно соответствовало реальным нуждам участников, таким образом обеспечивая более целенаправленное и эффективное обучение. Наконец, такая практика поспособствовала созданию общей базы для сравнительного анализа результатов после завершения эксперимента (приведено в параграфе 3.3), что позволило более точно оценить изменения в восприятии и навыках обучающихся, а также дало возможность проанализировать влияние различных обучающих методик на уровень сформированности субкомпетенций.

Следующим этапом было разделение участников на ЭГ и КГ и оценить их исходный уровень АП по разработанным дескрипторам уровней качественных показателей сформированности субкомпетенций АП, описанных выше. Разделение участников на экспериментальную и контрольную группы было осуществлено случайным образом и не зависело от каких-либо предварительных факторов или уровней подготовки. Формула для расчета процента участников определенного уровня сформированности субкомпетенций АП, основывалась на результатах оценки по разработанным дескрипторам. Для определения доли участников, соответствующих каждому уровню, применялась следующая формула (3):

$$\text{Процент участников на уровне } X = \frac{\text{Количество участников на уровне } X}{\text{Общее количество участников}} \times 100\% \quad (3)$$

где:

уровень X – один из уровней сформированности субкомпетенций (начальный, функциональный, продвинутый),

количество участников на уровне X – число участников, набравших баллы, соответствующие определенному диапазону данного уровня по дескрипторам,

общее количество участников – общее число респондентов в соответствующей группе (экспериментальной или контрольной).

Рассмотрим результаты ниже в Таблице 10:

Таблица 10 – Процент участников по уровням сформированности субкомпетенций АП до начала эксперимента

Субкомпетенция	Категория/часть академического текста	Продвинутый уровень (%)		Функциональный уровень (%)		Начальный уровень (%)	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Металингвистическая	Introduction/Topic	11.76%	7.84%	21.57%	29.41%	66.67%	62.75%
	Research Objectives, Research Questions, and/or Hypotheses	9.80%	11.76%	19.61%	15.69%	70.59%	72.55%
	Organization/Structural Development of the Idea	11.76%	13.73%	23.53%	27.45%	64.71%	58.82%
Письменная дискурсивная	Conceptual Framework	5.88%	7.84%	15.69%	15.69%	78.43%	76.47%
	Grammar, Spelling, Writing Mechanics	7.84%	7.84%	17.65%	21.57%	74.51%	70.59%
Коммуникативно-исследовательская	Content Knowledge: Quality of Research (References)	5.88%	7.84%	13.73%	17.65%	80.39%	74.51%
	Academic Argumentation	1.96%	5.88%	25.49%	15.69%	72.55%	78.43%
	Discussion/Conclusion	13.73%	13.73%	23.53%	13.73%	62.75%	72.55%
Цифровая	Effective Use of Online Databases	9.80%	7.84%	17.65%	31.37%	72.55%	60.78%
	Evaluation of Digital Sources	19.61%	17.65%	23.53%	21.57%	56.86%	60.78%
	Plagiarism Detection and Originality	13.73%	11.76%	25.49%	33.33%	60.78%	54.90%
	Integration of Multimedia Elements	15.69%	17.65%	31.37%	27.45%	52.94%	54.90%
	Collaborative Writing and Peer Review	11.76%	11.76%	31.37%	29.41%	56.86%	58.82%

Таблица 10 выше представляет распределение участников экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) по уровням сформированности субкомпетенций АП до начала эксперимента. В целом, по всем категориям академического текста большинство участников обеих групп демонстрируют начальный уровень владения субкомпетенциями. Например, в рамках металингвистической субкомпетенции 70.59% (ЭГ) и 72.55% (КГ) имеют начальный уровень при формулировании целей, вопросов и гипотез исследования. Сформированность письменной дискурсивной субкомпетенции также характеризуется высоким процентом начального уровня, особенно при работе с концептуальной рамкой (ЭГ - 78.43%, КГ - 76.47%). Аналогичная тенденция прослеживается и в сформированности коммуникативно-исследовательской субкомпетенции: например, в компоненте «Качество научного содержания (ссылки на источники)» более 80% участников ЭГ и 74.51% КГ находятся на начальном уровне. В цифровой субкомпетенции наблюдается более дифференцированное распределение: например, в «Оценке цифровых источников» и «Интеграции мультимедийных элементов» доля

участников с функциональным и продвинутым уровнями относительно выше, что может свидетельствовать о более частом использовании цифровых инструментов в учебной практике. В целом, полученные данные подтверждают наличие значительных трудностей в формировании академических субкомпетенций у участников обеих групп, что подчеркивает необходимость разработки целенаправленного педагогического вмешательства для повышения их академической письменной подготовки. Эти результаты подчеркивают необходимость введения более целенаправленных обучающих программ, направленных на формирование ключевых навыков АП, что и послужило основой для проведения дальнейшего эксперимента.

В Таблице 10 выше представлена подробная раскладка по качественным показателям субкомпетенций АП, а в Таблице 11 ниже представлены обобщенные результаты предварительного оценивания исходного уровня АП, которые подтверждают преобладание начального уровня. Наиболее высокий процент начального уровня зафиксирован в письменной дискурсивной (76.47% в ЭГ и 73.53% в КГ) и коммуникативно-исследовательской субкомпетенциях (71.90% и 75.16% соответственно), что свидетельствует о значительных затруднениях магистрантов при работе с научным содержанием, аргументацией и оформлением академического текста. Сформированность металингвистической субкомпетенции также характеризуется высоким уровнем начальной подготовки (67.32% и 64.71%), несмотря на относительно более высокий функциональный уровень у части участников. Сформированность цифровой субкомпетенции выделяется более сбалансированным распределением: продвинутого уровня достигли 14.12% в ЭГ и 13.33% в КГ, а функционального - 25.88% и 28.63% соответственно, что может свидетельствовать о большей привычности использования цифровых инструментов в учебной практике. В целом, у обеих групп преобладают начальные уровни владения субкомпетенциями, что подчеркивает необходимость дальнейшего обучения и развития навыков:

Таблица 11 – Результаты диагностики уровня сформированности АП

Субкомпетенция	Продвинутый уровень (%)		Функциональный уровень (%)		Начальный уровень (%)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Металингвистическая	11.11%	11.11%	21.57%	24.18%	67.32%	64.71%
Письменная дискурсивная	6.86%	7.84%	16.67%	18.63%	76.47%	73.53%
Коммуникативно-исследовательская	7.19%	9.15%	20.92%	15.69%	71.90%	75.16%
Цифровая	14.12%	13.33%	25.88%	28.63%	60.00%	58.04%
Средний показатель	9.82%	10.36%	21.26%	21.78%	68.92%	67.86%

Итак, диагностическое оценивание показало, что большинство участников, как в экспериментальной, так и в контрольной группах, демонстрируют начальный уровень владения ключевыми субкомпетенциями в АП, что подчеркивает необходимость проведения эксперимента. Полученные

результаты свидетельствуют о недостаточной подготовке магистрантов и важности целенаправленного обучения для улучшения их академических навыков. В следующем разделе будут подробно рассмотрены характеристики эксперимента и предложенные методы для повышения уровня владения этими субкомпетенциями.

3.2 Содержательно-технологическая характеристика опытно - экспериментальной работы по формированию компетенции академического письма с применением цифрового образовательного контента

Целью разработки единой практической программы «Integrated Academic Writing» и на ее базе одноименного ЦОК для будущих педагогов иностранного языка на основе разработанной модели является формирование у обучающихся компетенции АП, необходимой для успешного осуществления профессиональной деятельности в международной академической среде. Данная программа направлена на обучение магистрантов созданию научных текстов различного жанра и стиля, включая эссе, исследования, статьи и рецензии, с акцентом на соблюдение академических стандартов, логичность и ясность изложения, а также на умение эффективно использовать цифровые инструменты и ресурсы для написания, редактирования и публикации научных работ.

Для повышения доступности и эффективности обучения ЦОК был разработан и размещен на платформе Teachable, что позволяло магистрантам также осваивать материалы в удобном темпе, доступен по ссылке: <https://madina-bekturova-s-school.teachable.com/courses/>. Teachable - это онлайн-платформа для создания и размещения образовательных курсов, которая обеспечивает удобный интерфейс, гибкую настройку контента и встроенные инструменты для тестирования и аналитики. Мы выбрали Teachable для размещения курса и ЦОК "Integrated Academic Writing", так как она поддерживает мультимодальные форматы (видео, тексты, задания), обеспечивает доступность с разных устройств и позволяет организовать последовательное и интерактивное обучение. Иными словами, использование Teachable обеспечило структурированное представление контента, интеграцию интерактивных заданий и автоматизированных тестов. Было получено авторское право (Приложение Г). Изучение каждой темы в учебной программе IAW осуществлялось через: лекционные занятия: представление теоретического материала и обсуждение ключевых концепций и методов АП; практические занятия: выполнение упражнений и заданий для отработки навыков написания различных типов академических текстов посредством ЦОК; семинары и дискуссии: групповые обсуждения и анализ примеров академических текстов (статей, опубликованных в журналах, индексируемых в WoS и Scopus), обмен мнениями и критическое осмысление прочитанного; проектная работа: разработка и представление индивидуальных или групповых проектов, включающих написание научных статей, связанных с темами их диссертаций; анализ и рецензирование: оценка и

рецензирование академических текстов своих однокурсников, что способствует развитию критического мышления и навыков редактирования; использование цифровых инструментов: применение специализированного программного обеспечения для проверки грамматики, стиля и уникальности текстов, а также использование онлайн-баз данных для поиска научных источников. использование ЦОК для освоения материала курса; самостоятельная работа: выполнение домашних заданий и самостоятельное изучение дополнительных материалов для закрепления и углубления знаний; консультации с преподавателем: индивидуальные встречи для обсуждения прогресса, получения обратной связи и рекомендаций по улучшению навыков АП.

Предложенные в курсе упражнения и задания направлены на формирование всех субкомпетенций в комплексе. Они охватывают ключевые аспекты АП, включая металингвистическую, коммуникативно-исследовательскую, письменную дискурсивную и цифровую субкомпетенции, что обеспечивает всестороннюю подготовку магистрантов к выполнению научных и педагогических задач на высоком уровне. Курс разработан в соответствии с принципом поэтапности, описанном в разделе 2.1, начиная с базовых элементов, таких как структура параграфа и грамматические конструкции, и заканчивая написанием полноценной научной статьи. Каждый этап включает в себя как теоретическое знакомство с основами академического письма, так и практическую работу по поиску и анализу информации, формулировке гипотез и исследовательских вопросов, а также написанию различных частей научной работы. Для каждого подэтапа были разработаны общие цели, виды деятельности на занятиях, а также ожидаемые результаты (Таблица 12):

Таблица 12 - Описание этапов формирующей фазы эксперимента

Этап/ Подэтап		Цель	Деятельность	Ожидаемые результаты
1	2	3	4	5
Когнитивно-подготовительный этап	Подэтап 1	Знакомство с основными элементами АП, такими как структура параграфа, логика текста, базовая грамматика и лексика.	Обучение составлению параграфов (topic sentence, supporting examples, conclusion). Практика использования академической лексики и корректных грамматических структур.	Способность студентов строить базовые логически выверенные тексты.
	Подэтап 2	Развитие навыков поиска и анализа информации, работы с источниками, формулирования исследовательских вопросов.	Поиск и критическая оценка научных источников. Формулирование гипотез и исследовательских вопросов. Первичное знакомство с цитированием и ссылками.	Умение анализировать и интерпретировать научную литературу, составлять правильные библиографические списки.

Продолжение Таблицы 12

1	2	3	4	5
Композиционно-аналитический этап	Подэтап 3	Освоение сложных логических построений, структурирование текста, развитие аналитического подхода.	Практика составления логических аргументов для обоснования гипотез. Создание связных текстов с четкой структурой (например, по модели IMRAD). Написание различных частей научной работы: введения, литературного обзора, методологии, обсуждения и заключения.	Способность студентов структурировать сложные тексты и строить аргументацию на основе данных.
	Подэтап 4	Развитие самоконтроля и способности к самооценке качества собственных текстов, улучшение через обратную связь.	Проведение самооценки текстов и получение рецензий от преподавателей/однокурсников. Исправление ошибок, оптимизация аргументации и стиля. Устранение writer's block через системные упражнения.	Самостоятельное редактирование и совершенствование собственных академических работ.
Трансформационно-интегративный этап	Подэтап 5	Адаптация к различным форматам научных публикаций и письменных задач, таких как написание рефератов, отчетов, академических эссе.	Написание кратких рефератов и создание научных отчетов. Формирование навыков построения академических клише и формулирования заголовков. Работа с научными базами данных для расширения исследования (Google Scholar, Web of Science).	Способность студентов применять навыки АП в различных форматах и жанрах.
	Подэтап 6	Финальное развитие навыков написания полной научной статьи, от введения до заключения, с использованием всех необходимых академических инструментов.	Завершение над написанием рецензируемого текста (в идеале, полной научной статьи). Использование инструментов для цитирования и избежания плагиата (Zotero, Mendeley). Корректировка и редактирование собственных текстов.	Умение студентов самостоятельно писать полноценные академические статьи и соблюдать правила академической честности.

Таким образом, отталкиваясь от описываемых в Таблице 12 целей и ожидаемых результатов, был разработан ЦОК «Integrated Academic Writing», содержание которого представлено ниже в Таблице 13. Новизна и практическая значимость данного курса заключается в интеграции ключевых навыков АП с основами научных исследований в единую практическую программу. Особое внимание уделяется современным требованиям к научным публикациям, использованию наукометрических баз данных, техникам перефразирования и предотвращению плагиата, а также методам преодоления «писательского ступора». Курс представляет собой синтез теоретических знаний и практических навыков, что позволяет магистрантам не только изучать, но и непосредственно применять знания в реальных исследовательских задачах, обеспечивая подготовку к написанию качественных научных статей и успешной публикации. Он охватывает ключевые аспекты АП и основ научных исследований, объединяя теорию и практику. В рамках АП обучающиеся изучают структуру параграфа и научной статьи (IMRAD), особенности читательски-ориентированного письма

(регистр, тон, аргументация, ясность), грамматику и вокабуляр, правила цитирования и перефразирования, а также избегание плагиата. Кроме того, внимание уделяется логике построения аргументов, использованию смягчающих выражений (hedging), преодолению писательского ступора, резюмированию, написанию аннотации и заголовка статьи, а также финальному форматированию и вычитке текста. Параллельно с этим рассматриваются основы научного исследования: определение темы и целей, формулировка гипотез и исследовательских вопросов, написание введения, обзор литературы с использованием наукометрических баз, построение структуры текста и выбор методологии, описание результатов и ограничений, обсуждение и заключение. Курс направлен на формирование у магистрантов целостного понимания процесса подготовки научной статьи и формирования компетенции АП всесторонне:

Таблица 13 - Содержание «Integrated Academic Writing»

Наименование тем		Краткое описание содержания
Основы АП	Основы научных исследований	
1	2	3
Paragraph (topic sentence, supporting examples, transition sentence) and article (IMRAD) structure.	Defining the research topic (main ideas, content, goals, audience, requirements to be met)	Данная тема посвящена специфике параграфа и его составляющих, а также структуре научной статьи по схеме IMRAD. Помимо этого, изучаются способы определения темы научного исследования и какие факторы необходимо иметь в виду при выборе.
Reader-oriented writing (register, tone, argument, precision, clarity)	Writing hypotheses and research questions	Данная тема посвящена проблеме написания научных гипотез и исследовательских вопросов, а также характеристикам АП (регистр, тон, написание аргументов, точность и ясность изложения)
Format style and vocabulary, grammar	Writing introduction	Данная тема раскрывает важность вокабуляра и грамматики в АП. Помимо этого, изучаются элементы введения научной статьи.
Quoting, citing. Citation patterns.	Literature review: plagiarism, citation/references tools. Theoretical framework.	На данном этапе студенты учатся правильно цитировать, используют ЦОР, облегчающие процесс включения цитат. Приступают к написанию обзора научной литературы. Поднимается вопрос плагиата.
Avoiding plagiarism, Paraphrasing techniques.	Literature review: extensive reading, making notes. Scientometric databases	Данная тема продолжает изучение важности темы о плагиате. Студенты изучают технику перефразирования, учатся работать с наукометрическими базами данных (Scopus, WoS).
The construction of logical arguments	Building a model (structure of the text).	Данная тема посвящена построению логических аргументов, структуре текста. Изучаются типы методов исследования.

Продолжение Таблицы 13

1	2	3
	Research methodology	
Hedging. Commas, parentheses.	Writing findings, research limitations parts	Данная тема затрагивает использование смягчающих выражений, чтобы сделать утверждения менее категоричными и более осторожными (hedging). Помимо этого, студенты приступают уже к описанию результатов исследования.
Avoiding writer's block	Writing discussion\conclusion.	На данном этапе студенты пишут заключение и обсуждение, а также обсуждаются техники, как избежать «писательский ступор».
Summarizing	Writing the abstract and the title	Изучаются техники резюмирования. Студенты пишут абстракт и финальное название научной статьи.
Correct paper formatting	Proof-reading. Formulaic sequences.	В заключение изучаются правильное оформление научной статьи, техники вычитки, использование формульных секвенций.

Итак, целью IAW является формирование компетенции АП обучающихся посредством поэтапного овладения процессом написания научной статьи от постановки темы до итоговой редакции. Задачи курса заключаются в формировании у студентов теоретических основ и практических умений, необходимых для написания академических текстов на английском языке, освоении жанровых и структурных особенностей научной статьи, а также развитии навыков аргументации, логики изложения и критического анализа (то есть формирование субкомпетенций АП). Были определены следующие ожидаемые результаты у обучающихся:

- понимать и применять принципы академического письма на английском языке, включая структуру и стиль изложения;
- самостоятельно формулировать исследовательскую тему, гипотезу и цели исследования;
- компетентно использовать различные стратегии организации текста, логического аргументирования и смягчения высказываний (hedging);
- грамотно писать все разделы академической статьи по структуре IMRAD;
- эффективно использовать источники: находить релевантную литературу, корректно цитировать, перефразировать и оформлять список литературы;
- работать с наукометрическими базами данных и использовать цифровые инструменты для организации работы;
- избегать плагиата, преодолевать «писательский ступор» и использовать техники вычитки и редактирования;
- создавать полноценную научную статью на английском языке, готовую к публикации.

Предлагаемые ниже в качестве примера задания базируются на принципе поэтапной интеграции и включения в процесс обучения различных технологий, таких как кейс-стади, mind mapping, развития критического мышления, и т.п. Важность использования курсов, ориентированных на практику (так называемые «practice-oriented intervention courses») подтверждается и исследованием, описанным в публикации “Enriching experiences: Unpacking Kazakhstani EFL teachers' attitudes and readiness for intercultural approach” [196, с.83]. Разработка курса была основана на таких научных работах как «Academic Writing for Graduate Students - Essential Tasks and Skills» [197] и «Abstracts and the Writing of Abstracts» авторов Дж.Суэйлз и Кристин Фик [198], «Science Research Writing for Non-Native speakers of English» автора Хилари Гласмэн-Дил [199], «The Elements of Style» авторов Уильяма Странка и И.Уайта [200]. Важность апробации подобного курса по АП подтверждается и исследованием С.Зарыкбай и М.Бедекер, которые выявили, что студенты в Казахстане сталкиваются с серьезными трудностями при написании академических текстов на английском языке. Основные проблемы включают ограниченные знания структуры и содержания сложных жанров, таких как синтезирующие работы (synthesis papers), обзоры литературы (literature reviews) и научные обоснования (research proposals). Им сложно учитывать ожидания аудитории и правильно использовать академическую лексику. Кроме того, студенты испытывают трудности с парафразированием, цитированием, логическим выстраиванием текста и соблюдением стандартов оформления [201].

Ниже рассмотрим методику и ход формирования компетенции АП подробнее на примерах заданий некоторых разделов из каждого подэтапа:

1а. Когнитивно-подготовительный этап, подэтап 1: Освоение базовых знаний и навыков

В начале обучения участники получают теоретическое введение в основы АП и основ научных исследований через лекции, охватывающие ключевые аспекты. После получения теоретических знаний студенты приступают к практическим заданиям, направленным на развитие конкретных субкомпетенций. Так как финальным продуктом курса для магистрантов является полностью готовая научная статья, соответствующая теме их магистерской работы, задания курса направлены на то, чтобы помочь им точно определить и развить тему их исследования. Через практические упражнения, такие как создание майнд-карт и анализ научных статей, магистранты не только формируют и уточняют свою исследовательскую тему, но и осваивают необходимые навыки для эффективного написания научной работы. Эти задания способствуют детальной проработке темы и обеспечивают необходимую основу для написания высококачественной и структурированной научной статьи. Например:

a) Assignment: Create a mind- map on Coggle.it

A mind map can be a helpful tool for refining a topic. When using a mind map, you divide the topic into several sub-topics. Then you divide each sub-topic into another level of sub-topics. Moreover, a mind map can reveal interesting connections between

the different sub-topics. For example, suppose you are going to write a paper on the topic of EFL education. Foreign language education is a very broad topic that must be narrowed. Start by writing 'EFL education' in a circle in the middle of your mind-map. Write down different aspects of the topic "EFL education" in circles surrounding the main topic. Keep in mind the title of your master's thesis so that the draft of your research topic is in alignment with it.

Данное задание направлено на развитие критического мышления, металингвистической субкомпетенции, а именно поиск и отбор необходимой информации, выдвижение и обоснование собственных идей и гипотез. Далее, изучив тему формулирования гипотез и исследовательских вопросов (уже на втором подэтапе развития навыков анализа и критического мышления), участникам предлагается расширить интеллект-карту, добавив необходимые элементы (см. пример работы участника ЭГ ниже, Рисунок 9):

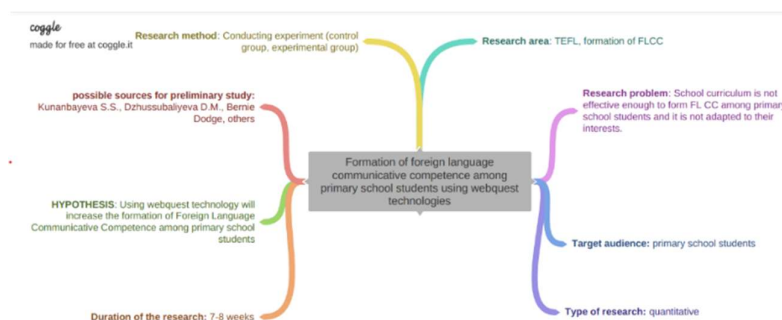


Рисунок 9 - Пример работы участника экспериментальной группы

Следует отметить, что результаты проведенной работы с выборкой из участников эксперимента по использованию интеллект-карт (mind-maps) нашли отражение в нашей научной статье “The role of mind mapping in facilitating academic writing”, опубликованной в журнале Multidisciplinary Journal of science, education and art [167].

Задания, представленные ниже, учат магистрантов анализировать структуру параграфа, распознавать различные типы предложений (например, основная идея, поддерживающие аргументы, пример, причина), что способствует развитию металингвистической компетенции, позволяя лучше понимать логику и структуру текста. Анализ переходных слов и фраз помогает сформировать навыки связности текста, что является важной частью дискурсивной компетенции, так как умение логично связывать идеи усиливает общую связность и читабельность работы как показателя легкости восприятия содержания. Также применялся метод кейс-стади, где студенты анализировали параграфы в статьях, опубликованных в международных рецензируемых журналах, по теме их исследования (см. пример работы участника ниже, Рисунок 10). Стоит отметить, что задания выполнялись с применением Google Drive и Google Docs для обеспечения полноценного доступа преподавателем и другими участниками:

Teaching L2 Writing in Large Classes:
The Effects of Peer Feedback in Different Task Sequences

Nayoung Kim
Korea Polytechnic, Korea

Linking words – Despite, Consequently, Also

Peer feedback in second language (L2) writing classes has received increasing attention from researchers and language instructors over the past three decades as writing pedagogy has shifted from the traditional product approach to a learner-centered and process-oriented approach (Graham & Sandmel, 2011; Lee, 2015). Research has shown that peer feedback fosters students' autonomous, independent and responsible attitudes towards one's own writing and affective and positive perceptions regarding feedback itself. Research has also shown that students learn more about writing by reading and revising the writing of others (e.g., Berg, 1999; Fan & Xu, 2010; Lee, 2015; Mori & Ng, 2000; Xu & Schmitt, 2000; Yu & Hu, 2010; Yu & Lee, 2015; Zhang, 1995). Despite the crucial roles it plays in L2 writing classes, peer feedback has been less preferred than teacher feedback since L2 learners and instructors tend to believe that students' limited knowledge in L2 induces unsatisfactory peer feedback, leading to poor written performance (Nelson & Carson, 1998), and because learners put less trust in their peers and their feedback than teachers who are considered authoritative and confident in their writing skills (Wang, 2014). Consequently, some comparative studies (Lee, 2015; Tsui & Ng, 2000; Yang et al., 2006) of peer and teacher feedback have found that L2 learners usually prefer teacher feedback to peer feedback and tend to follow teacher feedback more frequently and extensively than peer feedback.

Topic sentence – is given as a paraphrase (from the work of Graham & Sandmel) of the definition of a notion "peer feedback". It is written in details and readers can easily understand what this paragraph is about.

Development – states about the advantages of peer feedback according to prior studies and researches.

Example – doesn't have linking words, so it's harder to identify an example from this paragraph. Nevertheless, it consists of different scientists findings and provides reasons.

Summary – starts with a linking word "consequently", and also mentions previous studies. It concludes that teacher feedback is more preferable than peer feedback.

Рисунок 10 - Пример работы участника ЭГ по теме структуры параграфа

Упражнение, предлагаемое ниже, фокусируется на понимании логической структуры параграфа и развитии навыка аргументации. Участникам предлагается восстановить правильную последовательность предложений, что способствует формированию письменной дискурсивной компетенции, связанной с организацией текста. Определение фраз для связывания предложений и параграфов также развивает навыки логической связности, что необходимо для академической писательской практики:

Task 2. The sentences below form the third paragraph of the same essay, but they have been mixed up. Define the categories (topic sentence, definition, results 1-3, conclusion) in order to put them in the correct order.

- (i) These had been developed to allow higher-risk poorer families to buy their own homes, but contributed to a property price bubble.
- (ii) Many economists now argue that there is a maximum level of home ownership that should not be exceeded.
- (iii) All these claims were challenged by the economic crash of 2008, which was in large part caused by defaults on American sub-prime mortgages.
- (iv) Even households that had positive equity still felt poorer and reduced their spending.
- (v) Others were trapped in their houses by negative equity, in other words their houses were worth less than they had paid for them.
- (vi) When this burst, millions of people lost their homes, which for many had contained their savings.

(b) Underline the phrase used to link the paragraph to the previous one.

(c) Underline the words and phrases used to link the paragraph together.

16. Когнитивно-подготовительный этап. Подэтап 2: Формирование и развитие навыков анализа и критического мышления

Второй подэтап направлен на то, чтобы научить магистрантов систематическому подходу к работе с научной литературой и развитию критического мышления при анализе источников. Студенты знакомятся с процессом поиска, оценки, интерпретации и синтеза информации из различных научных источников, работают с навыком цитирования и избежания плагиата. Этот этап также включает формулирование исследовательских вопросов и гипотез, которые являются основой академических исследований. Важной частью становится первичное ознакомление с правилами цитирования и составлением библиографических списков, что способствует формированию метаязыковой и письменной субкомпетенций. Примеры заданий представлены ниже (инструкции студентам давались на английском языке, в данном исследовании были переведены на русский язык для удобства):

a. Задание на поиск научных источников:

- Инструкция: Найдите три научные статьи по теме Вашего исследования, используя ключевые слова посредством Connected Papers. Оцените их по критериям: актуальность, надежность, авторитетность источника (также поиск можно проводить посредством таких базы данных, как ResearchGate, Google Scholar, Sci.hub или Web of Science).
- Вопросы для анализа: Какие из этих статей более актуальны и почему? Как вы оценили их надежность? Какие методы использовали авторы для исследования?

b. Задание на критическое мышление:

- Инструкция: Прочитайте выбранную научную статью и ответьте на следующие вопросы: Какую гипотезу выдвигают авторы? Какие методы исследования они применили для проверки гипотезы? Какие сильные и слабые стороны вы видите в этом исследовании?
- Цель: Развить навыки анализа структуры научных статей и критической оценки их методов.

c. Задание на формулирование гипотез и исследовательских вопросов:

- Инструкция: На основе прочитанной статьи по теме Вашего исследования сформулируйте два исследовательских вопроса и одну гипотезу, которую можно было бы проверить в дальнейшем исследовании.

d. Задание на цитирование и составление библиографического списка:

- Инструкция: На основе найденных научных источников составьте библиографический список согласно стандартам APA/MLA (или другому выбранному стандарту). Включите в текст работы цитаты из этих источников, используя правильные формы ссылок. Используйте Citation Machine, проверьте правильность итогового результата.

Эти задания направлены на то, чтобы помочь студентам освоить навыки поиска, анализа и критической оценки источников, а также познакомиться с правилами формулирования исследовательских вопросов и гипотез, что является основой для успешной исследовательской деятельности и дальнейшего углубленного АП. Помимо этого, студенты были обучены работе с программами

Mendeley и Zotero для эффективного формирования цифровой субкомпетенции (см. пример работы участника ЭГ (Рисунок 11) – скриншот его подборки научной литературы в Mendeley Reference Manager). В ходе практических занятий они научились создавать и систематизировать библиографические списки, использовать встроенные инструменты для вставки ссылок и автоматического форматирования библиографий в соответствии с академическими стандартами, а также работать с метаданными и аннотациями к источникам. Это способствовало не только развитию навыков организации исследовательской работы, но и формированию критического мышления при отборе и анализе научной литературы:



Рисунок 11 - Пример работы участника ЭГ

2а. Композиционно-аналитический этап. Подэтап 3: Формирование навыков аргументации и академического анализа

На этом этапе магистранты учились правильно цитировать, анализировать научные работы, используя инструменты для управления ссылками и цитатами, а также развивают навыки перефразирования, что помогает избежать плагиата. Участники ЭГ писали обзор литературы, при этом уделяя внимание правильному включению цитат и построению аргументов. Данные задания были направлены на формирование всех субкомпетенций, к примеру, металингвистическая субкомпетенция развивается через практику перефразирования и анализа аргументов, что помогает глубже понять метаязык академического дискурса. Письменная дискурсивная - через написание литературного обзора и построение связной аргументации на основе различных источников, тем самым магистранты развивали навыки АП. Коммуникативно-исследовательская субкомпетенция на данном этапе формировалась в процессе обсуждения и представления критики в литературных обзорах, где важно исследовать определенную тему, после донести свою мысль логично и ясно. И, конечно же, использование цифровых инструментов как Mendeley, Zotero, Google Drive и т.д. были направлены на развитие цифровой субкомпетенции. Пример задания данного подэтапа и пример работы магистранта ЭГ приведены ниже (Рисунок 12):

Задание: Choose a complex argument from an academic article and paraphrase it. First, paraphrase yourself, then by using Paraphraser.io and QuillBot. Compare the outcomes. Discuss how the paraphrase differs from the original while maintaining the original meaning.

ORIGINAL	PARAPHRASE
All concerns have led to a reflection on whether or not the problems of low English competence came from the internal and external factors impacting students. Accordingly, it was suggested that attitudes influenced English learning and have become a significant factor to make language learning successful (Panmei, 2021). It is assumed that students who wanted to learn would succeed whatever the circumstances in which they studied. This assumption was supported by some studies on the correlation between students' attitudes and learning outcomes which showed improvement (Stemberger & Konrad, 2021. Ubacdillah et al, 2021, Wannapiroon & Petangsri, 2020) Nonetheless, research in Thai EFL learners found that a high level of students' motivation to learn English was not in line with their confidence in using English in daily life because of their lack of vocabulary (Ulla, 2020).	All of the worries have caused people to consider whether or not the issues with low English proficiency were caused by the internal and external variables affecting pupils. As a result, it was proposed that attitudes affected English acquisition and have since become a crucial component of successful language learning (Panmei, 2021). No of the environment in which they studied, it is thought that kids who desired to study would be successful. Some research on the relationship between students' attitudes and learning results, which indicated improvement, supported this supposition (Stemberger & Konrad, 2021). Wannapiroon & Petangsri, 2020; Ubacdillah et al., 2021). Research on Thai EFL students, however, revealed that despite high levels of enthusiasm to study English, students' confidence in using the language in daily life was low due to a lack of vocabulary (Ulla, 2020).

Рисунок 12 - Пример работы участника ЭГ по перефразированию

Другое задание, представленное ниже, направлено на формирование коммуникативно-исследовательской субкомпетенции, поскольку требует от студентов формулирования научных аргументов на основе полученных данных, осознанного выбора методов исследования и их обоснования, а также взаимодействия с респондентами через грамотно составленные вопросы анкеты/опроса. Оно включает перевод и адаптацию анкет с учетом межъязыковых и межкультурных различий, а также представление результатов в письменной академической форме, что способствует развитию навыков структурированного и аргументированного академического письма. Таким образом, студенты одновременно развивают исследовательские и коммуникативные умения в академическом контексте.

Задание: You have formulated a clear research question and hypothesis based on the chosen topic and the previous assignments. Now outline a basic research design, including the aim of the study, description of the sample, research method, and tools for data collection. Develop a short survey consisting of 8 to 10 questions using Google Forms or SurveyMonkey. Translate your survey into English using DeepL.com and edit the translation to ensure clarity and correctness. Distribute your survey and collect responses from at least five participants. Analyze the gathered data and present the key results visually using charts or graphs (you may use Draw.io). Finally, write a short analytical summary of up to 500 words, highlighting your research process, findings, and conclusions.

26. Композиционно-аналитический этап. Подэтап 4: Саморегуляция и совершенствование.

На этом подэтапе участники эксперимента развивали способность самостоятельно управлять процессом АП, включая планирование, редактирование и преодоление трудностей, таких как писательский ступор (writer's block). Они совершенствовали навыки использования формульных секвенций (formulaic sequences) для обеспечения связности, логической

структуры и ясности текста, адаптируясь к разным академическим форматам. Важным элементом здесь становится умение находить и анализировать такие выражения в других научных статьях для дальнейшего совершенствования собственного стиля. Этот этап развивает цифровую субкомпетенцию (поиск информации, инструменты для вычитки), металингвистическую (анализ и применение академического языка), письменную дискурсивную (структурирование текста) и коммуникативно-исследовательскую (изучение и ясное выражение сложных идей). Теме использования формульных секвенций посвящена наша статья под названием “The development of academic writing competence through the instruction of formulaic sequences”, опубликованная в 2023 году в Вестнике КазНПУ им.Абая, серия «Педагогические науки» [202]. Описанное в статье экспериментальное кейс-стади с участием магистрантов продемонстрировало положительное влияние целенаправленного обучения формульным секвенциям на развитие письменной дискурсивной субкомпетенции. Использование четырехэтапной системы тестирования (пре-тест, прогресс-тест, пост-тест и отложенный пост-тест) позволило проследить динамику количественного прироста в использовании академических формул, а также качественные изменения в структуре текстов обучающихся. Результаты свидетельствуют о росте способности студентов формулировать сложные предложения, логически выстраивать аргументацию и обеспечивать связность и когерентность академического текста. Это, в свою очередь, подтверждает эффективность формульных секвенций как средства развития компетенции академического письма на уровне магистратуры и подчеркивает необходимость их системного включения в курсы академического письма.

Примеры задания и работ (Рисунок 13) участников ЭГ представлены ниже:

Задание: Group work: Find and analyze the use of formulaic sequences in three academic articles from your field of study. Identify common expressions (e.g., "this study suggests", "the findings demonstrate") and categorize them by function: introducing research, presenting findings, discussing limitations, etc. Reflect on how these sequences contribute to clarity and coherence in academic writing. Categorize them according to “Academic Phrasebank”.

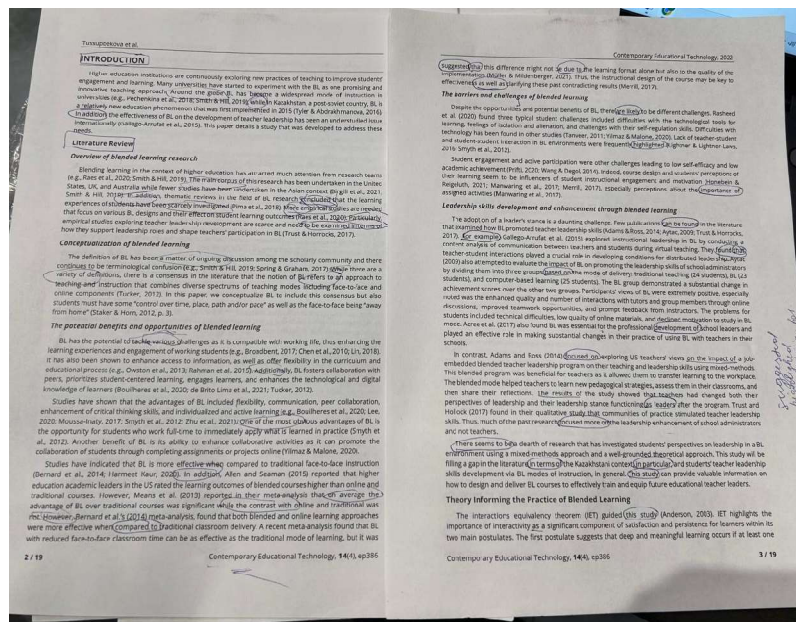


Рисунок 13 - Пример групповой работы участников ЭГ на поиск формульных секвенций

Также студенты участвовали в так называемых **writing retreats**, которые представляют собой интенсивные сессии, посвященные написанию и обсуждению научных текстов в поддерживающей атмосфере. Во время этих мероприятий студенты имели возможность сосредоточиться на своих проектах, обмениваться идеями и получать конструктивную обратную связь от сокурсников и преподавателя. **Writing retreats** способствовали развитию навыков саморегуляции, поскольку студенты учились планировать свое время и организовывать процесс написания (с помощью ЦОР Calmly Writer), а также применяли формульные секвенции для структурирования и улучшения качества своих текстов. Этот опыт дополнительно усиливал их письменную дискурсивную субкомпетенцию и коммуникативно-исследовательскую субкомпетенцию, помогая формулировать и представлять аргументы более четко и убедительно.

Перед началом работы студенты ставили себе мини-цель, которую желали бы достичь по прошествии определенного времени (обычно это длилось в течение 1-2 академических часов). Ниже представлен скриншот доски Miro, которую студенты использовали для постановки целей (Рисунок 14):



Рисунок 14 - Пример постановки целей для writing retreat участниками ЭГ при помощи доски Miro

3а. Трансформационно-интегративный этап. Подэтап 5: Автоматизация навыков и адаптация к разным форматам.

На этом этапе студенты изучали ключевые аспекты исследовательских методов и логической структуры академических текстов. Они учились формулировать четкие и обоснованные аргументы, которые должны быть логически связаны и подкреплены доказательствами из литературного обзора. Помимо этого, студенты работали над совершенствованием своих логических аргументов, используя hedging, sentence revision, обращая внимание на пунктуацию. В качестве задания студенты совершенствовали исследовательское предложение для своей статьи (research proposal) на основе результатов своей работы по заданиям из предыдущих этапов, в котором четко излагали свою методологию, демонстрируя логическую последовательность аргументов и ссылок на уже изученные источники на предыдущих подэтапах. Другим примером задания явилось составление подробного плана исследования, который включал введение, литературный обзор, методологию и заключение (соответственно IMRAD), с фокусом на том, как структура поддерживала логический поток аргументации.

Этот этап был также направлен на развитие цифровой (поиск и анализ литературы), металингвистической (построение логических аргументов), письменной дискурсивной (структурирование текста) и коммуникативно-исследовательскую (изучение и представление аргументов) субкомпетенций. Выборка заданий данного подэтапа:

1. Write a research proposal outlining your methodology. Ensure that your argument is logically structured and supported by evidence from your literature review. In order to find relevant papers, you may use Connected Papers, Sci-hub, ResearchGate, UnPayWall, etc.

2. Construct a detailed outline for a research paper, including the introduction, literature review, methodology, and conclusion (remember IMRAD). Emphasize how the structure supports the logical flow of your argument.

3. Sentence Revision: Take a few sentences from your previous writing and revise them to include hedging phrases (e.g., "may," "might," "suggests that"). Discuss how these changes affect the tone of your statements. For support, use Academic Phrasebank.

4. Punctuation Practice: Create a list of sentences with missing commas or parentheses. Change your worksheets with your peer. Edit the sentences by adding the appropriate punctuation marks and explain why they improve the clarity of the text. Check your spelling and punctuation using Grammarly.

5. Hedging Exercise: Write three statements about your research findings using hedging expressions. Share these statements with a partner and discuss how the use of hedging makes your claims more cautious and academic.

К примеру, на основе задания ниже (Рисунок 15), представленного во время семинарского занятия, студенты практиковались в построении логических аргументов, использовании смягчающих выражений, структурировании академического текста и критическом анализе источников. Вопросы к эссе нацелены на анализ использования смягчающих выражений, корректности цитирования, ясности и логичности аргументов, а также рассмотрение контраргументов и избыточности фраз:

Argumentative Essay Example

Topic: The Importance of Language Education	Questions:
In today's globalized world, the importance of language education cannot be overstated. Firstly, learning a second language enhances cognitive abilities and improves memory. According to a study by Garcia et al. (2021), bilingual individuals often outperform monolinguals in tasks requiring multi-tasking and problem-solving skills. Secondly, language education fosters cultural understanding and tolerance. By learning a new language, students gain insights into different cultures, which can reduce prejudice and promote global citizenship. As noted by Thompson (2022), students who study languages are more likely to engage in cross-cultural exchanges and appreciate diversity. Lastly, proficiency in foreign languages increases job opportunities in the international job market. Employers often prefer candidates who can communicate in multiple languages, as this skill can be crucial in expanding business operations globally. Research by Lee (2023) shows that bilingual employees can earn up to 20% more than their monolingual counterparts.	1. Identify the hedging phrases used in the "Hedging Practice Example." How do these phrases impact the strength of the claims made? 2. Why is it important to use hedging in academic writing, especially in discussions about educational topics? 3. Are the in-text citations correctly formatted? What citation style is being used, and is it consistent throughout the essay? 4. Is there a bibliography or reference list included? If not, why is it important to include one? 5. Are there any sentences that are too wordy or unclear? Rewrite them to improve clarity. 6. Are there any redundant phrases or ideas that could be eliminated without losing meaning? 7. Does the author address potential counterarguments? If not, how could this strengthen the essay? 8. Are the arguments logically structured? Identify any areas where the reasoning may be weak or unclear.
Hedging Practice Example 1. While learning a second language *may* seem challenging, the cognitive benefits are substantial. 2. Some studies *suggest* that bilingual individuals might have an advantage in job markets. 3. Language education *could* play a vital role in promoting cultural understanding.	

Рисунок 15 - Пример семинарского задания

36. Трансформационно-интегративный этап. Подэтап 6: Закрепление навыков научной самостоятельной работы

На финальном этапе студенты занимаются закреплением развития умений написания полноценной научной статьи, охватывающей все структурные элементы - от введения до заключения. Этот этап в основном нацелен на

формирование письменной дискурсивной компетенции. Студенты совершенствовали свои навыки пользования такими ЦОР, как QuillBot и Paraphraser.io (для перефразирования и улучшения текста), Draw.io (для создания визуальных схем и моделей), Summarizing Tool (для краткого изложения ключевых идей источников), а также Zotero и Mendeley (для краткого изложения ключевых идей источников). Так как финальным практическим результатом работы студентов являлась научная статья по теме исследования в рамках магистратуры, участники представляли свои научные работы на финальном экзамене, оценивание производилось согласно разработанным критериям (см. Таблицы 5-8), в которые вошли такие показатели, как введение, цели исследования, концептуальная рамка, качество исследования, обсуждение, организация текста и грамматика. Помимо этого ключевое внимание уделяется демонстрации нескольких важных субкомпетенций, а именно цифровой субкомпетенции, которая в данном контексте выражается в умении использовать цифровые инструменты и визуальные материалы для представления информации; письменной дискурсивной субкомпетенции, связанной с четкой аргументацией и логической структурой письменной работы; металингвистической субкомпетенцией, проявившейся в точности формулировок и правильном использовании академического языка; и коммуникативно-исследовательской субкомпетенции, проявляющейся в умении формулировать исследовательские вопросы, использовать адекватные методы сбора и анализа данных, а также в способности ясно и убедительно представлять результаты исследования. Эти аспекты играют важную роль в итоговой оценке и более подробно описаны в параграфе 3.3.

Таким образом, проведенный анализ существующей научной литературы и экспериментальное обучение подтвердило необходимость разработки вышеописанного ЦОК "Integrated Academic Writing" для будущих педагогов иностранного языка, которая представляет собой обязательный шаг к подготовке квалифицированных специалистов, способных успешно функционировать в международной академической среде. Программа фокусируется на формировании навыков АП через интеграцию теоретических знаний и практических умений с применением актуальных педагогических технологий. Обучение охватывает разнообразные жанры научных текстов, что позволяет студентам не только изучать академические стандарты, но и применять их на практике, используя современные цифровые инструменты, кластер которых представлен в параграфе 2.3 выше.

Структурированный подход к обучению, включающий лекции, практические занятия, семинары и рецензирование, создает условия для комплексного развития компетенции АП у магистрантов. Программа обеспечивает поэтапное освоение компетенций, от базовых знаний до навыков написания полных научных статей, что способствует подготовке студентов к успешной профессиональной деятельности и публикации в академических изданиях. В итоге, ЦОК "Integrated Academic Writing" становится ключевым инструментом для формирования готовых к вызовам современного академического мира специалистов.

3.3 Результаты опытно-экспериментальной работы

В данном разделе диссертации представлены результаты итоговой диагностики уровня сформированности компетенции АП у магистрантов ОП «7М01711 - Подготовка педагогов иностранного языка». Эффективность методики моделирования компетенции АП у будущих педагогов иностранного языка с использованием цифровых технологий была проверена опытным обучением. Основной формой организации экспериментального внедрения курса выступили аудиторские занятия. Используя инструментарий, представленный выше в параграфе 3.1, мы проанализировали сформированность каждой из субкомпетенций АП, а также эффективность использования кластера ЦОР в рамках ЦОК IAW. Ниже в Таблице 14 приведены результаты частотного анализа данных, полученных из анкеты самооценки магистрантов, а именно средних значений и значений стандартного отклонения (means and standard deviations):

Таблица 14 - Результаты самооценки уровня АП участников до и после эксперимента

Subcompetence	Students' perceptions on academic writing (experimental group)	Means		Standard deviations	
		Before	After	Before	After
1	2	3	4	5	6
Metalinguistic subcompetence	I can identify problems in my writing and see what should be improved.	2.938	3.389	.729	.487
	I can use appropriate strategies to fix problems with my writing.	2.401	2.756	1.182	.560
	I can edit my writing to improve the wording, grammar, punctuation, and spelling.	2.496	2.798	1.007	.710
	I can revise my own writing to improve the development and organization.	2.913	3.355	1.282	1.219
	I can write an outline to logically organize my ideas before writing.	2.902	3.423	1.115	.723
	I can analyze the structure and style of academic texts to improve my own writing.	2.956	3.072	1.403	.717
	I can apply grammatical rules consistently to enhance clarity and coherence in my writing.	2.69	3.375	1.071	.687
Communicative-research subcompetence	I can write a clear topic sentence that identifies the topic and controlling idea of a paragraph.	2.946	3.066	1.193	.682
	I can logically organize my ideas when I write a paragraph.	2.672	3.427	1.285	.683
	I can write using an academic style and tone.	3.012	3.596	1.058	.685
	I can use appropriate vocabulary and word forms to communicate effectively with the reader.	2.998	3.105	1.094	.692
	I can use a variety of sentence structures.	3.113	2.995	1.349	1.379
	I can write an accurate summary of information that I have read in English.	2.717	2.995	1.156	1.305
	I can write an accurate paraphrase of information that I have read in English.	2.598	3.384	1.261	1.340
	I can write a compelling introduction that effectively sets up the topic and engages the reader.	2.596	2.575	1.315	.809
	I can develop body paragraphs that are well-structured and cohesively build on the main argument.	2.908	3.355	1.019	.723

Продолжение Таблицы 14

1	2	3	4	5	6
Written discursive subcompetence	I can write clear and effective transitions between paragraphs to maintain logical flow.	2.303	3.427	1.017	.717
	I can write a strong conclusion that summarizes the main points and reinforces the thesis.	3.177	3.634	1.094	.688
	I can maintain a logical progression of ideas throughout my writing.	2.672	3.427	1.219	1.379
	I can ensure that each paragraph has a clear main idea that supports the overall argument.	3.012	3.596	.919	1.305
	I can incorporate evidence and examples effectively to support my points.	2.998	3.105	1.297	1.340
Digital subcompetence	I can effectively use online databases to locate scholarly articles and sources relevant to my research topic.	2.451	2.788	.729	.798
	I can evaluate the credibility and reliability of digital sources.	2.496	2.798	1.182	1.073
	I can use reference management tools (such as EndNote, Zotero, or Mendeley) to organize and cite my sources accurately.	2.843	3.325	1.007	1.131
	I can utilize academic search engines (like Google Scholar) to find peer-reviewed papers and publications.	2.902	3.423	1.282	1.098
	I can employ digital tools for collaborative writing and peer review (such as Google Docs or collaborative platforms).	2.496	2.794	1.115	1.131
	I can use plagiarism detection software to ensure the originality of my work.	2.913	3.365	1.403	1.079
	I can integrate multimedia elements (such as images, graphs, and videos) into my academic writing to enhance the presentation of my research.	2.912	3.243	1.071	1.028

Данные из Таблицы 14 выше указывают на общий тренд улучшения восприятий магистрантами ОП «7М01711- Подготовка педагогов иностранного языка» своих навыков в области АП после проведения обучения. В целом, средние значения (mean values) после эксперимента (показатели "After") выше, чем до обучения (показатели "Before") по всем субкомпетенциям. Это указывает на то, что студенты оценивают свои навыки в АП более высоко после завершения эксперимента. Кроме того, стандартные отклонения (standard deviations) после экспериментального обучения по большей части меньше, что свидетельствует о более однородных ответах студентов после получения знаний и навыков. Однако стоит отметить, что есть случаи, когда стандартные отклонения после обучения выше, что может указывать на разнообразие восприятий студентов в некоторых аспектах письма.

Если рассматривать на примере каждой субкомпетенции:

а) Для утверждения "I can identify problems in my writing and see what should be improved" среднее значение до обучения составляет 2.938, а после обучения - 3.389. Это означает, что студенты оценивают свою способность определять проблемы в своем письме и видеть, что нужно улучшить, более высоко после завершения обучения. Тем не менее, для этого утверждения стандартное отклонение (SD) до обучения составляет 0.729, а после обучения - 0.487. Это говорит о том, что после обучения ответы студентов стали менее разнообразными и более согласованными между собой. Например, если ранее одни студенты могли оценить свои способности в этом аспекте очень низко, а другие очень высоко, то после обучения значения стали более сближенными, что

указывает на повышение общего уровня восприятий. Таким образом, эти результаты показывают, что обучение оказывает положительное влияние на восприятие студентами своих металингвистических навыков в АП, а также на их согласованность в этом восприятии.

б) Утверждение "I can write using an academic style and tone", относящееся к коммуникативно-исследовательской субкомпетенции, имеет среднее значение до обучения 3.012 и после обучения - 3.596. Это показывает, что студенты считают, что после обучения они лучше справляются с использованием академического стиля и тона в своем письме. Однако, стандартное отклонение для этого утверждения выше после эксперимента ($SD=0.685$), чем до ($SD=1.058$). Это может указывать на то, что хотя среднее значение повысилось, некоторые участники эксперимента могут иметь более разнообразные восприятия относительно того, насколько успешно они применяют академический стиль и тон в своем письме после обучения. Это может быть связано с тем, что обучение может быть воспринято по-разному студентами в зависимости от их индивидуальных потребностей и опыта в области АП.

в) Утверждение "I can develop body paragraphs that are well-structured and cohesively build on the main argument", относящееся к письменной дискурсивной субкомпетенции, имеет среднее значение до эксперимента 2.908 и после эксперимента - 3.355. Это показывает, что студенты считают, что после обучения они лучше справляются с написанием академического текста, которое хорошо структурировано и связно развивает основной аргумент. Однако, стандартное отклонение для этого утверждения также выше после обучения (0.723), чем до обучения (1.019). Это может указывать на то, что некоторые студенты могут иметь более разнообразные восприятия.

г) Утверждение "I can evaluate the credibility and reliability of digital sources", касающееся цифровой субкомпетенции, имеет средние показатели до внедрения эксперимента 2.496 и после - 2.798. Это показывает, что студенты считают, что после эксперимента они лучше справляются с оценкой надежности и достоверности цифровых научных источников.

Наряду с опросом, были проанализированы научные статьи студентов как экспериментальной, так и контрольной групп. Дескрипторы, указанные выше в Таблицах 5-8 в параграфе 3.1, были разработаны в качестве критериев оценивания финальных научных работ магистрантов. Научные статьи являются обязательным компонентом для завершения программы магистратуры согласно пункту 1.1.24 Академической Политики университета («Основные результаты магистерской диссертации представляются не менее чем в одной публикации и (или) одном выступлении на научно-практической конференции») [203; с.7] и в данном эксперименте выступили в качестве итогового экзаменационного требования. За каждую категорию присваивалось определенное количество баллов из расчета максимального итога в 100 баллов согласно дескрипторам оценки сформированности субкомпетенций (Таблицы 5-8). Ниже в Таблице 15 приведены результаты постэкспериментальных данных по диагностике всех четырех субкомпетенций в процентном соотношении:

Таблица 15 - Итоговый уровень сформированности компетенции АП у участников КГ и ЭГ

Субкомпетенция	Продвинутый уровень (%)		Функциональный уровень (%)		Начальный уровень (%)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Металингвистическая	20.92%	16.34%	29.41%	32.68%	49.67%	50.98%
Письменная дискурсивная	19.61%	17.65%	26.47%	24.51%	53.92%	57.84%
Коммуникативно-исследовательская	21.57%	15.69%	28.76%	27.45%	49.67%	56.86%
Цифровая	27.84%	18.82%	34.51%	32.94%	37.65%	48.24%
Средний показатель	22.48%	17.12%	29.79%	29.40%	47.73%	53.48%

Ниже представлены рисунок 16, демонстрирующий разницу в результатах до/после в ЭГ, а также рисунок 17 для показателей результатов до/после в КГ:

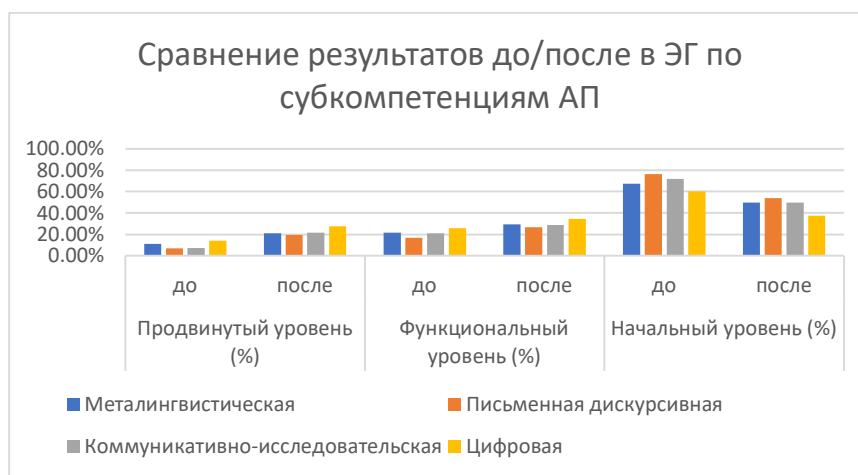


Рисунок 16 - Диаграмма «Результаты сформированности субкомпетенций АП у участников ЭГ: до/после»

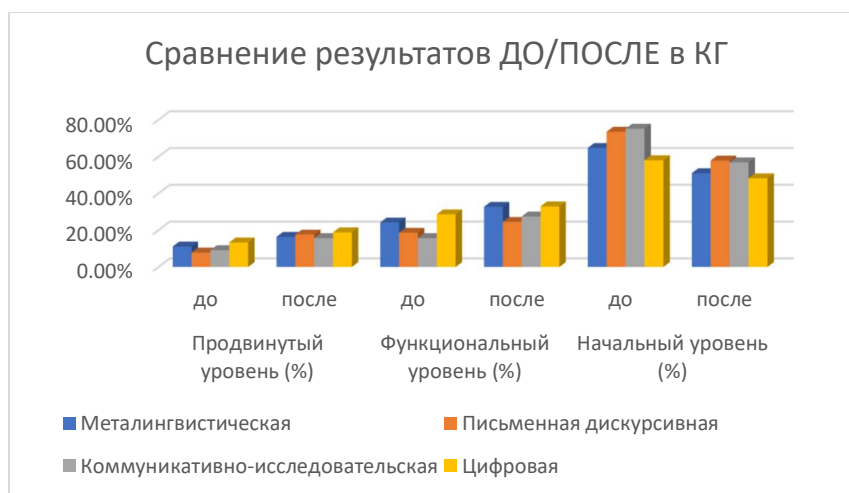


Рисунок 17 - Диаграмма «Результаты сформированности субкомпетенций АП у участников КГ: до/после»

Как мы видим из представленных выше диаграмм, можно отметить положительную динамику в уровнях сформированности субкомпетенций как в экспериментальной группе (ЭГ), так и в контрольной группе (КГ), однако прирост в ЭГ оказался более значительным. В ЭГ средний показатель продвинутого уровня увеличился с 9.82% до 22.48%, функционального - с 21.26% до 29.79%, а начального уровня - снизился с 68.92% до 47.73%. Особенно заметны улучшения по цифровой субкомпетенции, где продвинутый уровень вырос с 14.12% до 27.84%. В КГ также наблюдается рост: продвинутый уровень увеличился с 10.36% до 17.12%, функциональный - с 21.78% до 29.40%, а начальный уровень снизился с 67.86% до 53.48%. Однако в отличие от ЭГ, изменения в КГ менее выражены, что свидетельствует о большей эффективности условий, созданных в экспериментальной группе. Теперь сравним результаты в среднем показателе по группам (Рисунки 18-19):

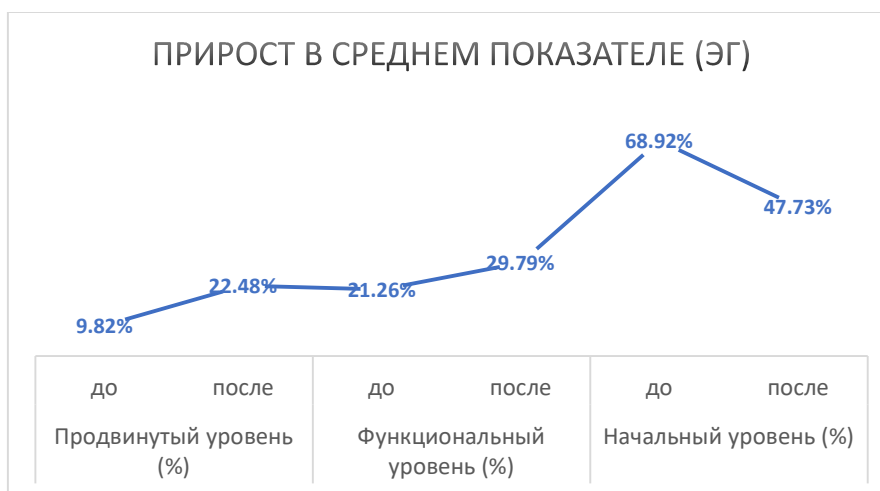


Рисунок 18 - Диаграмма «Прирост в среднем показателе в ЭГ»

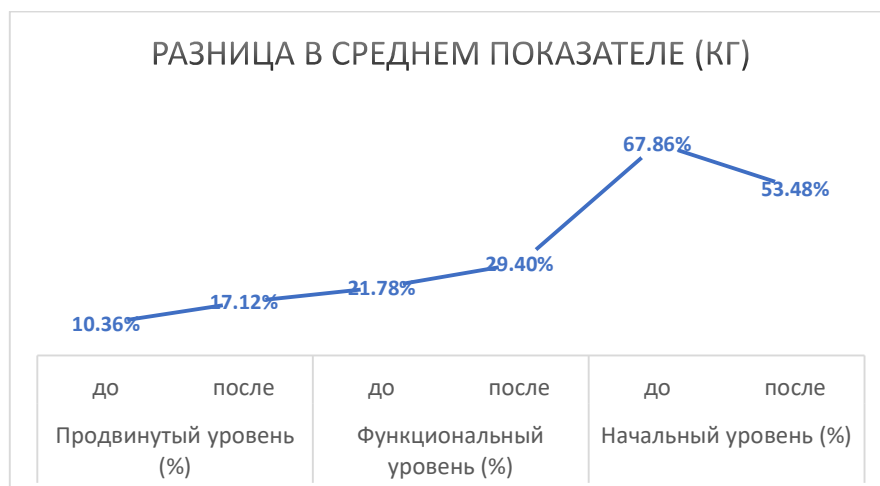


Рисунок 19 – Разница в среднем показателе в КГ

Сравнительный анализ средних показателей (Рисунки 18-19 выше) демонстрирует более выраженные позитивные изменения в ЭГ. В частности, доля участников с продвинутым уровнем субкомпетенций в ЭГ увеличилась с

9.82% до 22.48% (рост на 12.66%), тогда как в КГ - с 10.36% до 17.12% (рост на 6.76%). Функциональный уровень также вырос в обеих группах, но чуть больше в ЭГ - с 21.26% до 29.79% (рост на 8.53%) по сравнению с КГ, где он вырос с 21.78% до 29.40% (рост на 7.62%). Особенно заметно снижение доли участников с начальным уровнем в ЭГ - с 68.92% до 47.73% (снижение на 21.19%), в то время как в КГ этот показатель снизился с 67.86% до 53.48% (снижение на 14.38%). Теперь взглянем подробнее на разницу в качественных показателях субкомпетенций АП в Таблице 16:

Таблица 16 - Разница в результатах до/после экспериментального обучения в разрезе качественных показателей по субкомпетенциям АП:

Субкомпетенция	Категория/часть академического текста	Продвинутый уровень (%)		Функциональный уровень (%)		Начальный уровень (%)	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	2	3	4	5	6	7	8
Металингвистическая	Introduction/Topic	11.76%	1.96%	5.88%	13.73%	-17.65%	-15.69%
	Research Objectives, Research Questions, and/or Hypotheses	7.84%	5.88%	15.69%	7.84%	-23.53%	-13.73%
	Organization/Structural Development of the Idea	9.80%	7.84%	1.96%	3.92%	-11.76%	-11.76%
Письменная дискурсивная	Conceptual Framework	9.80%	9.80%	13.73%	7.84%	-23.53%	-17.65%
	Grammar, Spelling, Writing Mechanics	15.69%	9.80%	5.88%	3.92%	-21.57%	-13.73%
Коммуникативно-исследовательская	Content Knowledge: Quality of Research (References)	15.69%	5.88%	11.76%	3.92%	-27.45%	-9.80%
	Academic Argumentation	15.69%	5.88%	9.80%	15.69%	-25.49%	-21.57%
	Discussion/Conclusion	11.76%	7.84%	1.96%	15.69%	-13.73%	-23.53%
Цифровая	Effective Use of Online Databases	17.65%	5.88%	3.92%	7.84%	-21.57%	-13.73%
	Evaluation of Digital Sources	7.84%	3.92%	17.65%	1.96%	-25.49%	-5.88%
	Plagiarism Detection and Originality	17.65%	7.84%	9.80%	-3.92%	-27.45%	-3.92%
	Integration of Multimedia Elements	11.76%	3.92%	5.88%	3.92%	-17.65%	-7.84%
	Collaborative Writing and Peer Review	13.73%	5.88%	5.88%	11.76%	-19.61%	-17.65%

Развернутый анализ изменений по уровням сформированности субкомпетенций в разрезе качественных показателей в Таблице 16 выше

показывает, что ЭГ продемонстрировала значительно более выраженную положительную динамику по сравнению с КГ. В рамках сформированности металингвистической субкомпетенции наибольший рост в ЭГ наблюдается в умении формулировать цели, вопросы и гипотезы исследования - здесь продвинутый уровень увеличился на 7.84%, функциональный - на 15.69%, а начальный снизился на 23.53%. В то время как в КГ аналогичные показатели составили 5.88% (продвинутый), 7.84% (функциональный) и снижение на 13.73% (начальный), что демонстрирует меньший эффект. В категории введения и темы в ЭГ прирост на продвинутом уровне составил 11.76%, в КГ - лишь 1.96%, а снижение начального уровня почти одинаковое - около 17%. В рамках сформированности письменной дискурсивной субкомпетенции значимые улучшения в ЭГ зафиксированы в компонентах грамматики, орфографии и механики письма (прирост продвинутого уровня на 15.69%, снижение начального на 21.57%) и концептуального фреймворка (прирост на 9.8% и 13.73% по продвинутому и функциональному уровням соответственно). В КГ показатели улучшились, но менее значительно: например, по грамматике продвинутый уровень вырос на 9.8%, а начальный снизился только на 13.73%. По сформированности коммуникативно-исследовательской субкомпетенции наиболее заметный прогресс в ЭГ отмечен в категориях качество источников и ссылок (прирост продвинутого уровня на 15.69%, снижение начального на 27.45%) и академическая аргументация (+15.69% продвинутого, - 25.49% начального). В КГ рост продвинутого уровня составил всего 5.88% в обеих категориях, а снижение начального - менее выраженное, что также указывает на ограниченный эффект без целенаправленного вмешательства. Особенно разительная разница между группами прослеживается в сформированности цифровой субкомпетенции. В ЭГ, например, прирост по компоненту использование антиплагиатных систем составил 17.65% по продвинутому уровню, при снижении начального на 27.45%. В КГ эти показатели гораздо ниже: рост на 7.84% и снижение только на 3.92%. Подобная картина наблюдается в других цифровых навыках, таких как оценка цифровых источников, использование мультимедийных элементов, онлайн-базы данных и совместное написание и рецензирование: во всех этих категориях ЭГ продемонстрировала как значительный рост высоких уровней, так и более уверенное снижение начального уровня. Эти данные подчеркивают успешность применения курса IAW в ЭГ и его положительное влияние на формирование и развитие всех субкомпетенций АП.

Заключительным этапом обобщающей фазы стало оценивание эффективности применения ЦОР на основе опроса участников экспериментальной группы. Опрос (Приложение В) был разработан с целью оценки эффективности использования конкретных цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) для улучшения качества сформированности компетенции АП, повышения уверенности студентов в своих навыках и определения уровня их удовлетворенности от применения данных инструментов в рамках интегрированного курса по АП (IAW). Результаты исследования представлены ниже по разделам:

a) **Writing habits & challenges / Письменные практики и преодоление трудностей** в процессе АП был посвящён оценке уровня письменных навыков, частоты занятий академическим письмом и основных трудностей, с которыми сталкиваются респонденты (Рис. 20). Большинство участников ЭГ оценивают свои навыки письма на среднем или хорошем уровне: 39.8% считают их «хорошими», 30.4% - «средними», и 20% отметили «отличные» навыки. Лишь 9.8% оценили свои навыки как «ниже среднего». Это говорит о том, что большинство участников уверены в своих способностях, но признают наличие пробелов, требующих улучшения. 49.7% студентов занимаются АП еженедельно, что демонстрирует регулярную практику, хотя лишь 10.3% пишут ежедневно. Основные трудности, с которыми они сталкиваются, связаны с структурой и связностью текста (60.2%) и грамматикой с пунктуацией (50.4%). В то же время, 39.6% отметили сложности в проведении исследований и правильном оформлении цитирования:

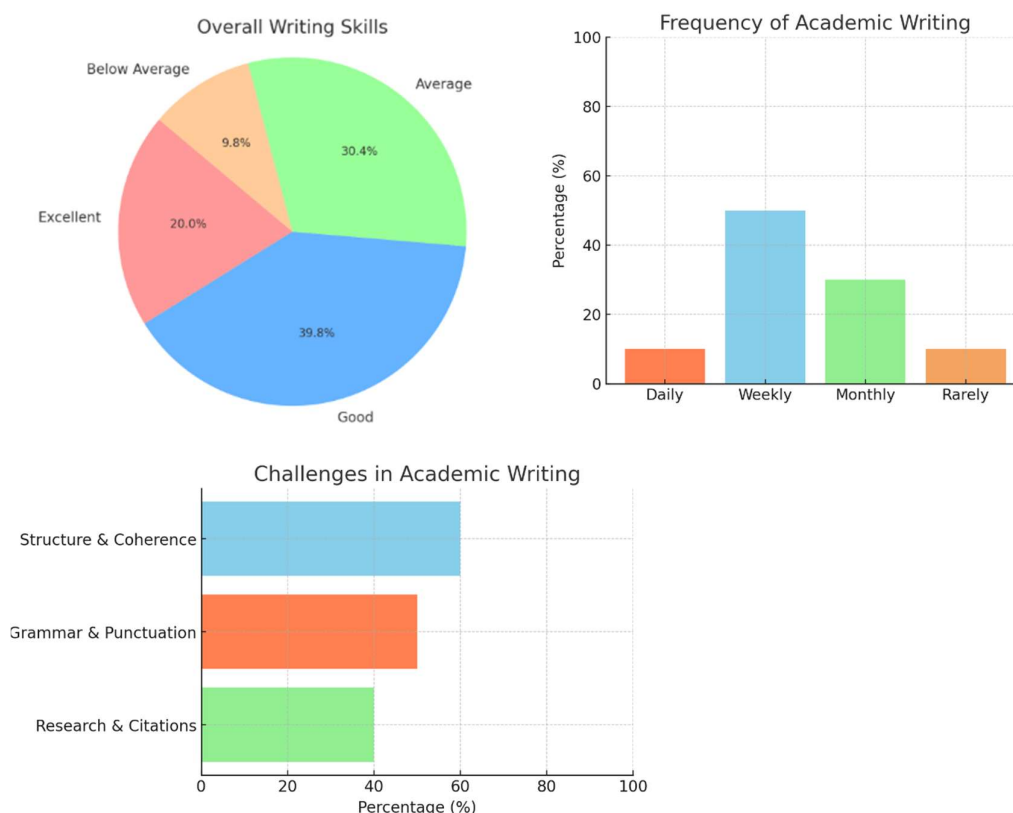


Рисунок 20 - Диаграмма «Результаты опроса по использованию ЦОР (первый раздел)»

б) **Usage of digital tools / Использование цифровых инструментов**

Цифровые инструменты, введенные на курсе «Интегрированное АП», стали неотъемлемой частью работы студентов в дальнейшей практике. 29.7% используют их всегда, а еще 40.3% часто прибегают к ним. Лишь 9.6% участников отметили, что пользуются инструментами редко, что подчеркивает высокий уровень их вовлеченности. В плане удовлетворенности 50.2% студентов довольны инструментами, а 29.9% выражают высокую степень

удовлетворенности. Это указывает на то, что ЦОРы успешно интегрированы в академический процесс, хотя существует небольшая группа нейтрально настроенных студентов (19.6%), см. рис. 21 ниже:

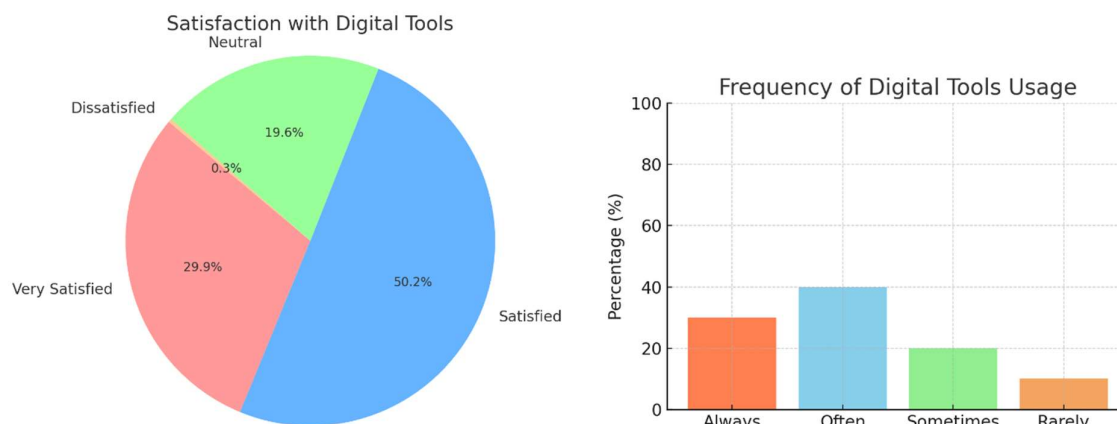


Рисунок 21 - Диаграмма «Результаты опроса по использованию ЦОР (второй раздел)»

в) **Impact on writing quality / Влияние ЦОР на качество письма**

Большинство студентов заметили улучшение своих навыков письма благодаря цифровым инструментам. В области грамматики и пунктуации 50.4% отметили значительное улучшение, а 39.8% указали на незначительное улучшение. Навыки структурной связности текста также улучшились: 40.2% респондентов отметили значительные улучшения, а еще 39.6% - незначительные. В исследовательской работе и правильном оформлении ссылок 30.4% отметили значительное улучшение, что подтверждает эффективность цифровых инструментов для этой задачи. Касательно тайм-менеджмента также была отмечена положительная динамика в ответах (Рис. 22):

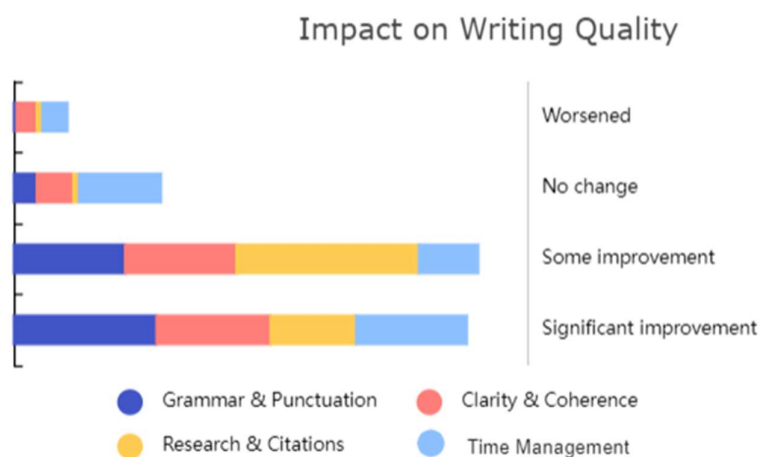


Рисунок 22 - Диаграмма «Результаты опроса по использованию ЦОР (третий раздел)»

г) **Efficiency & productivity / Эффективность и продуктивность**

Использование цифровых инструментов положительно повлияло на дискурсивную продуктивность студентов. 40.2% респондентов отметили, что их продуктивность значительно возросла, а еще 29.8% - что она слегка увеличилась. Лишь немногие студенты не заметили изменений в своей продуктивности (19.9%). Это свидетельствует о том, что цифровые инструменты не только улучшили качество письма, но и помогли повысить общую эффективность работы магистрантов. Время, затраченное на письмо, также было сильно сокращено у 39.7% участников, у 17.6% в определенной степени, хотя для 29.8% оно осталось неизменным (Рис. 23):

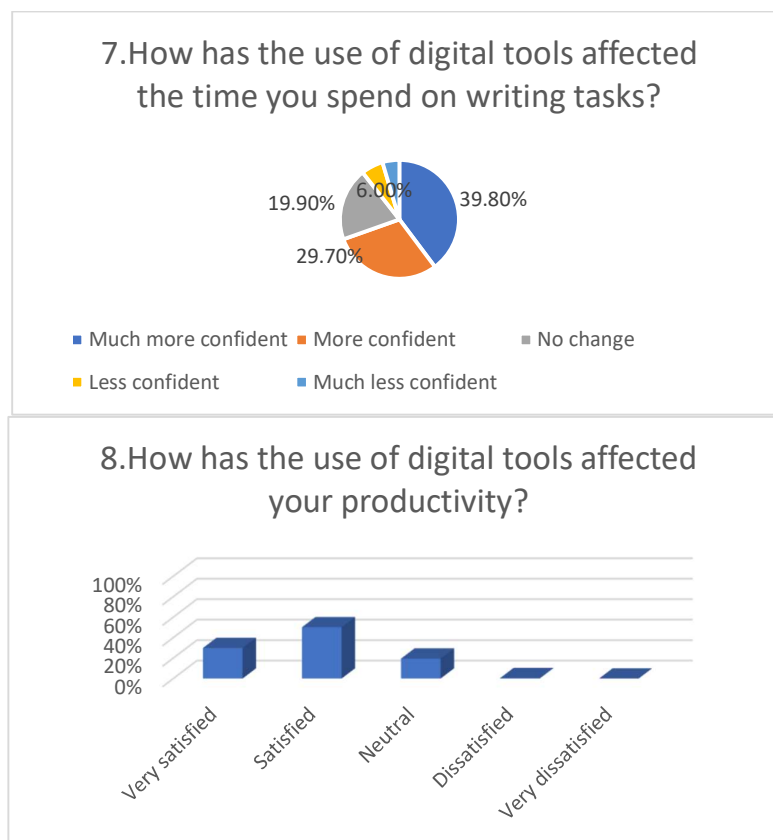


Рисунок 23 - Диаграмма « Результаты опроса по использованию ЦОР (четвертый раздел)»

д) **Perceived confidence & satisfaction / Уверенность и удовлетворенность**

Благодаря использованию цифровых инструментов, 39.8% магистрантов стали чувствовать себя значительно увереннее в своих навыках письма, а еще 29.7% отметили незначительное повышение уверенности. В то же время, 19.9% студентов не заметили изменений в уровне своей уверенности. Общая удовлетворенность влиянием цифровых инструментов также была высока: 50.2% магистрантов выразили удовлетворение, а 29.9% - высокую степень удовлетворенности. Эти результаты показывают, что цифровые инструменты оказывают положительное влияние на уверенность студентов в АП, делая процесс более удобным и результативным (Рис. 24):

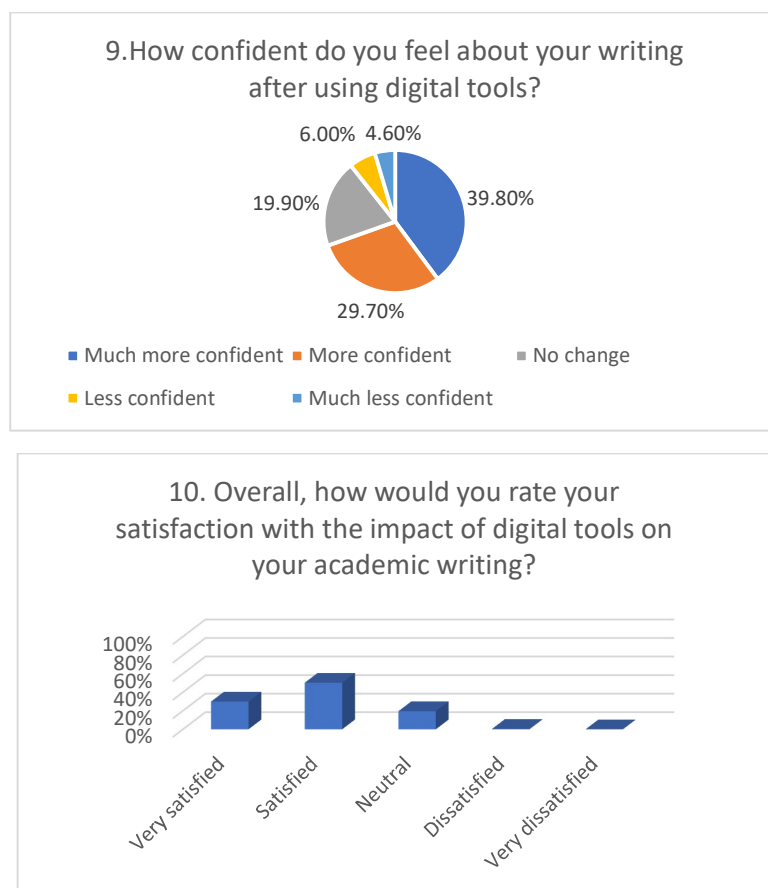


Рисунок 24 - Диаграмма «Результаты опроса по использованию ЦОР (пятый раздел)»

е) Evaluation of digital tools /Оценивание полезности цифровых инструментов

Наконец, участники ЭГ должны были оценить степень пользы каждого ЦОРа, который был применен во время эксперимента, по трехбалльной шкале Лайкерта от «Not useful» до «Very useful». Анализ данных был произведен с помощью SPSS, версия 29.0.0.0, и мы видим, что результаты показывают широкий разброс в полезности ЦОРов и частоте их применения. Наивысшие оценки получили такие инструменты, как Grammarly (средний балл 3.0, стандартное отклонение 0.2), что указывает на его высокую востребованность и полезность среди студентов. Этот низкий показатель стандартного отклонения свидетельствует о том, что большинство студентов сходятся во мнении о его эффективности для улучшения грамматики и стиля письма. UnPayWall и DeepL.com также получили высокие средние оценки (2.9) с низкими отклонениями (0.3), что говорит о стабильном положительном восприятии этих инструментов. ResearchGate и Quillbot были высоко оценены с баллами 2.7, но с несколько большим разбросом в мнениях (0.4), что может свидетельствовать о наличии разных ожиданий и опыта использования этих инструментов среди студентов. В то же время, инструменты для управления исследованиями, такие как Zotero (1.3, SD 0.7) и Mendeley Reference Manager (1.7, SD 0.8), показали

наименьшие результаты. Это может говорить о том, что студенты не нашли эти инструменты столь полезными для АП, вероятнее всего по причине того, что эти программы распознают только метаданные англоязычных источников. Стандартное отклонение у этих инструментов выше, что может свидетельствовать о более разнообразных мнениях студентов – от тех, кто не пользуется ими, до тех, кто находит их полезными. Некоторые инструменты, такие как Connected Papers (1.6, SD 0.7) и Google Forms (1.8, SD 0.8), также получили относительно низкие оценки. В среднем, большинство цифровых инструментов были оценены положительно, особенно те, которые непосредственно помогают с языком и структурой текста, тогда как инструменты для организации исследований и визуализации данных оказались менее востребованными среди студентов. Некоторые студенты выразили мнение, что визуальные инструменты не всегда востребованы. В целом, результаты показывают, что основная часть кластера ЦОР, использованных в курсе, имеют положительное влияние на формирование компетенции АП студентов. Подробные результаты представлены ниже (Таблица 17):

Таблица 17 - Результаты оценивания полезности ЦОРов участниками ЭГ

Digital tool/resource ЦОР	Mean Среднее значение (из 3)	Standard deviation (SD) Стандартное отклонение
Sci-hub	2.3	0.6
Academic Phrasebank	2.6	0.5
ConnectedPapers	1.6	0.7
ResearchGate	2.7	0.4
UnPayWall	2.9	0.3
Coggle.it	2.3	0.6
Google forms	1.8	0.8
Survey Monkey	2.5	0.5
Deepl.com	2.9	0.3
Quillbot	2.7	0.4
Paraphraser.io	2.4	0.5
Grammarly	3.0	0.2
Summarizing tool	2.1	0.7
Draw.io	2.2	0.6
Calmly Writer	2.3	0.6
Miro Board	2.4	0.5
Google Drive/Docs	1.9	0.7
Mendeley Reference Manager	1.7	0.8
Zotero	1.3	0.7
Citation machine	2.5	0.5

ж) Open-ended questions / Открытые вопросы

В завершение участникам ЭГ предлагалось ответить на два открытых вопроса. На вопрос о том, что студенты находят наиболее полезным в цифровых инструментах для АП, большинство отметили их положительное влияние на грамматику и стиль текста. Например, один студент ответил: "Grammarly helps me catch errors I would have missed otherwise" («Grammarly помогает мне обнаруживать ошибки, которые я бы не заметил»). Также многие студенты отметили такие инструменты, как Quillbot и DeepL.com, которые помогают перефразировать сложные фразы или переводить тексты на более академический стиль: "DeepL allows me to translate complex ideas more accurately" («DeepL позволяет мне точнее переводить сложные идеи»). Другие подчеркивали полезность инструментов для организации и исследования, как ResearchGate и UnPayWall, которые облегчают доступ к научным статьям: "UnPayWall helps me find articles that would normally be behind a paywall" («UnPayWall помогает мне находить статьи, которые обычно находятся за платным доступом»). Что касается предложений по улучшению, многие студенты высказали пожелания о более интуитивно понятном интерфейсе для некоторых инструментов, таких как Mendeley и Zotero. Один из магистрантов отметил: "Zotero could be more user-friendly. Sometimes it's hard to manage references effectively" («Zotero мог бы быть более удобным для пользователя. Иногда сложно эффективно управлять ссылками»). Другие студенты подчеркнули, что Mendeley и Zotero работают в основном с англоязычными источниками, что ограничивает их полезность для тех, кто пишет работы на других языках: "Mendeley and Zotero are great, but they only work well with English sources, which makes it harder for us to include non-English references" («Mendeley и Zotero хороши, но они работают в основном с источниками на английском, что затрудняет использование ссылок на других языках»). Некоторые также упомянули желание интеграции между разными инструментами: "It would be great if all these tools could work together more seamlessly" («Было бы здорово, если бы все эти инструменты могли работать вместе более плавно»). В дополнительной обратной связи магистранты в основном выразили благодарность за доступ к таким инструментам и подчеркнули, что они значительно облегчают процесс АП. Например, один студент написал: "Digital tools make academic writing less daunting" («Цифровые инструменты делают АП менее пугающим»). Однако также были пожелания для расширения использования инструментов на курсе: "I wish we had more training on how to effectively use some of these tools" («Хотелось бы, чтобы у нас было больше обучения по эффективному использованию некоторых из этих инструментов»). В целом, ответы подчеркивают положительное восприятие цифровых инструментов, но также указывают на возможности для их дальнейшего улучшения.

Таким образом, мы можем прийти к выводу о том, что результаты опроса среди экспериментальной группы демонстрируют среднее положительное влияние цифровых инструментов на АП. Большинство участников отмечают улучшения в грамматике, структуре и управлении временем, а также повышение уверенности в своих навыках. Важность цифровой грамотности среди

преподавателей раскрывается и в нашей статье «Examining Multimodal Literacy Skills Among EMI Teachers in Kazakhstan» [204]. Тем самым, опираясь на результаты участников экспериментальной группы по использованию цифровых технологий, можно прийти к выводу о том, что навыки самоэффективности в АП могут быть взаимосвязаны с уровнем владения этими самыми ЦОР. Для подтверждения гипотезы было проведено дополнительное исследование с опросом другого пула студентов нескольких вузов РК, результатом которого была разработка модели с модулируемой медиацией самоэффективности в АП (A Moderated Mediation Model of Writing Self-efficacy), которая нашла отражение в нашей научной статье «Digital Tools and Academic Writing: A Moderated Mediation Model of Writing Self-efficacy» в журнале Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, индексируемом в Scopus [205].

Также необходимо отметить, что экспериментально-опытное обучение проводилось в период с октября 2022 года по конец декабря 2022 года, а разработка курса, определение кластера цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), разработка ЦОК осуществлялись с января по сентябрь 2022 года. В ноябре 2022 года компанией OpenAI был запущен ChatGPT - языковая модель на основе искусственного интеллекта, помогающая генерировать тексты и редактировать их. Использование такого мощного цифрового ресурса, как ChatGPT, в эксперименте было бы логичным, так как этот инструмент обладает потенциалом для повышения продуктивности и уверенности студентов в АП. Однако его запуск не совпал с временными рамками данного исследования. В связи с этим было проведено дополнительное исследование, результаты которого нашли отражение в нашей статье "Predicting Kazakhstani TEFL Students' Continuance Intention Towards Using ChatGPT in Academic Writing", опубликованной в журнале Education and Information Technologies, входящем в первый квартиль БД Scopus [206]. Исследование посвящено восприятию казахстанскими студентами программы TEFL («Подготовка педагогов иностранного языка») полезности и удобства использования ChatGPT в АП, а также тому, как это восприятие влияет на их намерение продолжать использование инструмента. На выборке из 334 студентов двух университетов Казахстана была подтверждена модифицированная модель, выявившая сильные связи между восприятием удобства, полезности и удовлетворенности. Однако студенты также выразили сомнения в надежности ChatGPT и опасения по поводу плагиата, что подчеркивает необходимость дальнейшего изучения факторов, влияющих на его использование в академическом контексте.

Таким образом, результаты финальной диагностики уровня сформированности АП участников эксперимента доказывают, что формирование искомой компетенции у участников ЭГ, обучение которых проводилось с использованием разработанными нами модели, кластера ЦОР, ЦОК и системы упражнений, было более эффективным в сравнении с результатами участников КГ, где обучение проводилось в традиционной форме. Приведенные показатели абсолютного прироста уровня сформированности АП участников ЭГ подтвердили выдвинутую нами ранее гипотезу и эффективность разработанной методической модели формирования АП. Также стоит отметить,

что в рамках исследования студенты, принимавшие участие в эксперименте, успешно опубликовали свои научные статьи в различных сборниках и научных журналах. Например, их работы были представлены в Сборниках материалов X Республиканской научно-практической конференции молодых ученых и специалистов «Диалог поколений и новые ориентиры», которая состоялась 11-12 апреля 2024 года, а также в сборниках VII студенческой научно-практической конференции «Вопросы межкультурной коммуникации в переводоведении и филологии» и IX Международной научно-практической конференции молодых ученых и специалистов, которая прошла 27-28 апреля 2023 года. Кроме того, некоторые статьи были опубликованы в Электронном научном журнале «Студенческий форум» за 2023-2024 гг. Эти публикации подтверждают высокий уровень сформированности компетенции АП, а также свидетельствуют о положительном влиянии проведенного эксперимента, что отразилось в успешной публикации результатов их исследовательской деятельности.

Выводы по третьему разделу

В последнем третьем разделе данной диссертационной работы предлагаются описание и анализ проведенного экспериментального обучения магистрантов ОП «Подготовка педагогов иностранного языка» с целью апробирования модели формирования компетенции АП у будущих педагогов иностранного языка в условиях цифровизации иноязычного образования. Предлагаемая модель послужила базисом для разработки курса и одноименного ЦОК «Integrated Academic Writing», который включил в себя авторские учебные материалы, систему упражнений и комплекс заданий, направленных на применение современных педагогических технологий с целью формирования компетенции АП.

Одной из ключевых особенностей курса явилась интеграция теоретических знаний и практических навыков, что обеспечивало комплексный подход к обучению. Программа включала лекционные и практические занятия, семинары, проектную работу, анализ и рецензирование текстов, а также использование цифровых инструментов и ресурсов. Такой подход позволил студентам не только усваивать основные принципы АП, но и применять их в реальных исследовательских задачах. Это способствовало постепенному формированию и развитию всех необходимых субкомпетенций, включая металингвистическую, коммуникативно-исследовательскую, письменную дискурсивную и цифровую.

Курс был построен на принципе поэтапной интеграции, что позволило студентам осваивать навыки АП постепенно, начиная с базовых знаний и заканчивая написанием полноценной научной статьи. На когнитивно-подготовительном этапе акцент был сделан на формирование базовых навыков построения текста и критического мышления. Композиционно-аналитический этап включал освоение структурирования сложных текстов и аргументации. Трансформационно-интегративный этап был направлен на автоматизацию навыков и адаптацию к различным форматам научных публикаций. Таким

образом, обеспечивалась всесторонняя подготовка магистрантов к академической и исследовательской деятельности.

Результаты до и после эксперимента показали, что обучение магистрантов с использованием курса и ЦОК "Integrated Academic Writing" значительно улучшило уровень сформированности субкомпетенций АП у участников экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой. Особенно ярко это проявляется в сформированности металингвистической, коммуникативно-исследовательской и цифровой субкомпетенций, где в ЭГ на продвинутом и функциональном уровнях наблюдается преимущество в среднем на 5–10% по сравнению с КГ. В отдельных компонентах это преимущество достигает более 10%: например, по показателю «Plagiarism Detection and Originality» прирост на продвинутом уровне в ЭГ составляет 17.65%, тогда как в КГ - лишь 7.84%, что даёт разницу почти в 10%, а по функциональному уровню в этой же категории в ЭГ отмечен рост на 9.80%, в то время как в КГ зафиксировано даже снижение на 3.92%, что создаёт контраст в более чем 13%. Аналогичная динамика наблюдается в показателях, связанных с качеством использования источников, академической аргументацией и работой с цифровыми ресурсами, что свидетельствует о более глубокой и качественной проработке академического текста со стороны участников ЭГ. Снижение числа участников на начальном уровне в ЭГ свидетельствует о положительном эффекте опытно-экспериментальной работы, который способствовал более глубокому освоению АП и переходу студентов на более высокие уровни. Результаты показывают успешное применение разработанной модели формирования компетенции АП, что подтверждается повышением уровня как теоретических знаний, так и практических навыков.

Результаты анкеты самооценки магистрантов показывают общее улучшение восприятия своих навыков АП после проведения эксперимента. Средние значения по всем субкомпетенциям увеличились, что свидетельствует о повышении уверенности студентов в своих способностях. Стандартные отклонения после эксперимента стали в большинстве случаев меньше, что указывает на более согласованные ответы студентов. Однако, в некоторых случаях, таких как использование академического стиля и оценки цифровых источников, стандартные отклонения после обучения возросли, что может свидетельствовать о разнообразии восприятий студентов. Эти результаты подтверждают положительное влияние обучения на формирование компетенции АП и улучшение уверенности студентов в использовании различных стратегий и инструментов.

В то же время, несмотря на успехи ЭГ, контрольная группа также показала определенный прогресс, однако в целом результаты остаются ниже, особенно по таким субкомпетенциям, как коммуникативно-исследовательская и цифровая. Например, в показателе Academic Argumentation рост на продвинутом уровне в КГ составил лишь 5.88%, по сравнению с 15.69% в ЭГ, а снижение начального уровня в КГ было менее выраженным (–21.57% против –25.49% в ЭГ). В показателе Plagiarism Detection and Originality контрольная группа даже продемонстрировала отрицательную динамику на функциональном уровне

(-3.92%), тогда как в ЭГ наблюдался устойчивый рост на всех уровнях. По показателю Evaluation of Digital Sources прирост на функциональном уровне в ЭГ составил 17.65%, а в КГ - всего 1.96%, при этом снижение начального уровня в ЭГ было -25.49%, а в КГ - лишь -5.88%. Эти различия указывают на то, что, хотя учащиеся КГ в некоторой степени улучшили свои навыки, без специально организованного вмешательства и целенаправленного педагогического сопровождения прогресс оказался более ограниченным и фрагментарным.

Таким образом, можно заключить, что интеграция цифровых образовательных ресурсов и специально разработанных учебных программ, как показано в эксперименте, оказывает значительное положительное воздействие на формирование и развитие ключевых компетенций у студентов, что является важным шагом для подготовки их к успешной академической карьере. Это и подтверждается результатами опроса, проведенного для выявления восприятия магистрантами эффективности использования ЦОР, который показал, что их использование улучшило навыки студентов, повысив их уверенность и продуктивность. Большинство студентов использовали ЦОР часто, что способствовало улучшению грамматики, структуры текста и тайм-менеджмента. Наибольшее удовлетворение вызвали инструменты, такие как Grammarly и DeepL.com, в то время как инструменты для работы с исследованиями, как Zotero и Mendeley, получили меньшие оценки из-за ограниченной полезности для неанглоязычных источников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью настоящего диссертационного исследования явилось научно-теоретическое обоснование и разработка методической модели формирования компетенции АП у будущих педагогов иностранного языка с последующей экспериментальной проверкой эффективности разработанной модели в иноязычном профессиональном образовании.

В рамках проведённого исследования были проанализированы и обобщены ключевые направления развития современного иноязычного высшего образования, которые оказали существенное влияние на определение научно-методических основ формирования компетенции академического письма у будущих педагогов иностранных языков. Эти направления, рассмотренные в контексте анализа научной литературы и образовательных практик в первом разделе диссертации, сформировали основу для построения методической модели. Одним из значимых направлений стала интеграция цифровых технологий, сопровождающаяся активным использованием ЦОРов. Их дидактический потенциал способствует не только улучшению качества письменной речи, но и развитию у студентов исследовательской самостоятельности, критического мышления и академической саморефлексии. Важным аспектом также признано развитие жанрово-стилистической гибкости, предполагающее формирование у студентов навыков создания различных типов академических текстов в соответствии с целями и контекстом научного общения. Кроме того, исследование акцентировало значение проектной и исследовательской деятельности как средства формирования компетенции АП через применение теоретических знаний на практике и освоение логики научного мышления. Существенным фактором выступает и интернационализация образования, проявляющаяся в участии студентов в международных конференциях, академических обменах и коллаборативных образовательных проектах, что способствует их включённости в международное научное сообщество и формированию академического письма на иностранном языке в соответствии с глобальными стандартами. Таким образом, все обозначенные аспекты, системно проанализированные в диссертации, определили методологические ориентиры и содержательное наполнение модели формирования компетенции академического письма, что в целом способствует профессиональной готовности будущих педагогов иностранных языков к академической и исследовательской деятельности в условиях цифровизации и интернационализации современного образования. Помимо этого, в ходе работы был проведен анализ международных и отечественных теоретических исследований в области АП, а также выявлены противоречия, связанные с потребностью казахстанского образования в разработке программ, адаптированных к казахстанским реалиям, и отсутствием научно-методической основы для реализации таких программ. Это противоречие обусловило актуальность и важность рассматриваемой темы, поскольку в условиях глобализации и цифровизации образования необходима научно обоснованная методика формирования компетенции АП у магистрантов вузов, обучающихся

по ОП «Подготовка педагогов иностранного языка». Одним из основных результатов исследования стало доказательство важности и роли академического текста как единицы, на основе которой происходит оценка и формирование компетенции АП. Понятие «академический текст» выступает не только как средство научной коммуникации, но и как основа для реализации и оценивания уровня сформированности субкомпетенций АП. Также анализ понятийного содержания АП показал эволюцию от жёстких жанровых стандартов к интегративному пониманию, включающему четыре взаимосвязанные субкомпетенции: металингвистическую, коммуникативно-исследовательскую, письменную дискурсивную и цифровую. Предложена адаптированная дефиниция АП как сложного и целостного явления, основанного на интеграции четырёх взаимодополняющих субкомпетенций, обеспечивающих эффективную научную коммуникацию и профессиональное становление в условиях современной цифровой образовательной среды.

Во втором разделе диссертационной работы разработка методической модели, которая включала в себя конструктивные блоки, такие как целевой, теоретико-методологический, содержательно-процессуальный и оценочно-результативный, явилось важной вехой в исследовании. Применение когнитивного, процессуального, содержательно-композиционного и компетентностного подходов позволило разработать методику, направленную на формирование у обучающихся компетенции АП с учетом применения цифровых технологий. Разработанная модель формирования компетенции АП явилась основой для разработки единой практической программы «Integrated Academic Writing», которую мы представили в формате ЦОК на базе кластера ЦОР, апробация которой проводилась в рамках опытно-экспериментальной работы на базе университета КАЗУМОиМЯ имени Абылай хана.

Выдвинутая нами в начале диссертационной работы гипотеза была подтверждена ходом и результатами опытно-экспериментального обучения магистрантов в третьем разделе диссертационной работы. Эффективность применения разработанной модели формирования компетенции АП подтвердилась статистически значимыми данными в динамике по качественным показателям субкомпетенций АП (рост субкомпетенций в ЭГ от 5 до 17,65 %). Помимо этого, применение цифровых ресурсов, как показало опытно-экспериментальное исследование, значительно повысило мотивацию студентов, сделав их обучение более эффективным и соответствующим требованиям современного научного мира. Разработка кластера ЦОР, который помог в создании ЦОК «Integrated Academic Writing» на платформе Teachable, способствовала более глубокой интеграции теории и практики в подготовку будущих педагогов.

На основании представленных результатов нами предлагаются следующие методические рекомендации:

- формирование компетенции АП будущих педагогов иностранного языка требует специально разработанной методической модели формирования АП, систему заданий и упражнений, критериев оценивания уровня сформированности субкомпетенций АП по качественным показателям,

основанных на оценке качества академического текста как единицы научно-профессиональной коммуникации;

- необходимо применять всю совокупность представленных в данном диссертационном исследовании подходов, принципов и педагогических технологий, способствующих эффективности формирования компетенции АП у студентов;

- внедрение цифровых технологий является неотъемлемой частью формирования компетенции АП в условиях цифровизации иноязычного профессионального образования, т.к. они способствуют более эффективному усвоению теоретических знаний и развитию практических навыков, позволяют интегрировать различные виды учебных материалов и обеспечивают более гибкое и персонализированное обучение, что в свою очередь повышает качество академических текстов и научных исследований студентов.

Подводя итог, следует отметить, что успешная сформированность компетенции АП у будущих педагогов иностранного языка является ключевым элементом их профессиональной подготовки, который способствует формированию и развитию необходимых навыков для эффективной научной и образовательной деятельности. Методическая модель и рекомендации, предложенные в данном исследовании, отвечают современным требованиям образования, основанными на цифровизации и интеграции международного опыта. Важно отметить, что представленные результаты обладают потенциалом для воспроизведения в различных педагогических контекстах, что делает исследование применимым и масштабируемым в системе высшего образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Программа Президента Республики Казахстан. План нации – 100 конкретных шагов: утв. 20 мая 2015 г., №79. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K1500000100>. 14.05.2024.

2 Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023 – 2029 годы: утв. 28 марта 2023 г., № 248. <https://www.adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248>. 14.05.2024.

3 Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана. Экономический курс справедливого Казахстана: утв. 1 сентября 2023 г. https://adilet.zan.kz/rus/docs/K23002023_1/links. 14.05.2024.

4 Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении Концепции цифровой трансформации, развития отрасли информационно-коммуникационных технологий и кибербезопасности на 2023 - 2029 годы: утв. 28 марта 2023 г., № 269. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000269>. 14.05.2024.

5 Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении Концепции развития искусственного интеллекта на 2024 – 2029 годы: утв. 24 июля 2024 г., № 592. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400000592>. 12.12.2024.

6 Приказ Министра образования и науки РК. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования: утв. 20 июля 2022 г., №2. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916>. 14.05.2024.

7 Приказ и.о. Министра науки и высшего образования Республики Казахстан. О внесении изменений и дополнения в приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 июля 2022 года № 2 "Об утверждении государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования: утв. 4 марта 2025 г., №90. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2500035785>. 14.05.2024.

8 Приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан. Об утверждении Классификатора научных направлений: утв. 30 сентября 2024 г., №466. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/G24HN000466>. 12.02.2025.

9 Приказ Министра Образования и Науки Республики Казахстан. Об утверждении Правил присуждения степеней: утв. 31 марта 2011 г., №127. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1100006951>. 14.05.2024.

10 Приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан. О внесении изменений и дополнения в приказ Министра образования и науки Республики Казахстан № 127 «Об утверждении Правил присуждения степеней»: утв. 18 июля 2024 г., № 352. https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=37966754. 12.12.2024.

11 Закон Республики Казахстан. О статусе педагога: утв. 27 декабря 2019 г., № 293–VI. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000293>. 14.05.2024.

12 Приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан. Об утверждении профессионального стандарта для педагогов (профессорско-преподавательского состава) организаций высшего и (или) послевузовского

образования: утв. 20 ноября 2023 г., №591.
<https://adilet.zan.kz/rus/docs/G23HN000591>.14.05.2024.

13 Кулибаева Д.Н. Методика формирования международно-стандартных уровней владения иностранным языком в условиях школ международного типа (английский язык): автореф. канд.пед.наук: 13.00.02. – Алматы, 2001. – 29 с.

14 Кунанбаева С.С. Стратегические ориентиры высшего иноязычного образования: монография. – Алматы, 2015. – 208 с.

15 Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теория. – Алматы, 2005. – 264 с.

16 Кунанбаева С.С. Концептологические основы когнитивной лингвистики в становлении полиязычной личности: учеб. пос. – Алматы, 2017. – 264 с.

17 Kunanbayeva S.S. Competence-based modelling of professional foreign language education. – Almaty: Publishing house, 2021. – 232 p.

18 Кунанбаева С.С. Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования: монография. – Алматы, 2014. – 208 с.

19 Короткина И.Б. Теория и практика обучения академическому письму в зарубежных и отечественных университетах: дис. канд.пед.наук. – Москва, 2018. – 470 с.

20 Кунанбаева С.С. Теория и практика современного иноязычного образования. – Алматы, 2010. – 344 с.

21 Hyland K., Shaw P. The Routledge Handbook of English for Academic Purposes. – London, Routledge. – 2016.

22 Hamp-Lyons L., Heasley B. Study Writing: A Course in Written English for Academic and Professional Purposes. – Cambridge: CUP. – 2006. – 214 p.

23 Hyland K. Academic Discourse. The Bloomsbury Companion to Discourse Analysis / Hyland, K. & Paltridge B. (eds.) Bloomsbury. – 2011. – P. 171 – 184.

24 Hyland K. Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing. London, Longman. – 2000. – 232 p.

25 Колябина Н.С. Формирование иноязычной компетенции академического письма магистрантов неязыковых ВУЗов (английский язык): дис. канд.пед.наук. – Волгоград, 2018. – 187 с.

26 Vekarić G., Jelić G. Challenges of Academic Writing in Higher Education Institutions. // Newsletter (Online). – 2012.

27 Ибраева А.Г., Ипполитова Т.В. Академическое письмо: принципы структурирования и написания научного текста. – Петропавловск: СКГУ им. М.Козыбаева. – 2015. – 106 с.

28 Методические рекомендации по развитию навыков академического письма на уроках русского языка в 10-11 классах. – Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2025. – 166с.

29 Баяхметова А.А., Дусенбина М.Ж. Академическое письмо. Язык и стиль академического письма: Учебное пособие.- Костанай: КГУ имени А. Байтурсынова, 2019.-106 с.

- 30 Hirayanagi Y. Writing to improve analytical and organizational skills. // The Language Teacher. – 1998. – No.22(12). – P.21-23. <https://academicjournals.org/journal/IJEL/article-full-text-pdf/0A6CC6E66500>.31.03.2022.
- 31 Takagi A. The need for change in writing instruction in Japan. // The Language Teacher. – 2001. – No.25(7). – P.5-9. <https://academicjournals.org/journal/IJEL/article-full-text-pdf/0A6CC6E66500>.31.03.2022.
- 32 Jordan R.R. English for Academic Purposes: A guide and resource book for teachers. Cambridge: Cambridge University Press. – 2005. – 426 p.
- 33 Bailey S. Academic Writing. A Handbook for International Students. Routledge, NY. – 2015.
- 34 Pinker S. Why Academics Stink at Writing. – 2011. <https://www.chronicle.com/article/why-academics-stink-at-writing/>.04.04.2022.
- 35 Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan, E. Longman grammar of spoken and written English. – Harlow: Longman. – 1999.
- 36 Cook V. Linguistics and Second Language Acquisition. // Macmillan, Basingstone. – 1997.
- 37 Halliday M.A.K. Spoken and written language (2nd ed.). // Oxford: Oxford University Press. – 1989.
- 38 Clayton V. Why Is Academic Writing So Needlessly Complex? // The Atlantic. – 2015. <https://www.theatlantic.com/education/archive/2015/10/complex-academic-writing/412255/>.28.12.2024.
- 39 Bizzell P. Hybrid academic discourses: what, why, how. // Composition Studies. – 1999. – Vol. 27(2). – P.7–21.
- 40 Murray N., Hughes G. Writing up your university assignments and research projects: a practical handbook / Milton Keynes: Open University Press. – 2008.
- 41 Publication Manual of the American Psychological Association, Seventh Edition. – 2020.
- 42 Modern Language Association Handbook (9th edition). – 2021. – 400 p.
- 43 The Chicago Manual of Style. <https://www.chicagomanualofstyle.org/home.html>.28.12.2024.
- 44 Hyland K., Jiang F.K. Is academic writing becoming more informal? // English for Specific Purposes. – Vol. 45. – 2017. - P.40-51. // <https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.09.001>.28.12.2024.
- 45 Winkler A., McCuen J.R. Writing the Research Paper: A handbook with both the MLA and APA documentation styles. - Harcourt College Pub. –1993.-368 p.
- 46 Головин Б. Н.Основы культуры речи: Учеб. пособие.— М.Высш, школа, 1980.— 335 с.
- 47 Hanna J. F. The scope and limits of scientific objectivity // Philosophy of Science. – 2004. – Vol. 71(3). – P.339-361.
- 48 Longino H. Science as social knowledge: Values and objectivity in scientific inquiry. // Princeton: Princeton University Press. – 1990.

49 Porter T. M. Trust in numbers: The pursuit of objectivity in science and public life. // Princeton: Princeton University Press. – 1996.

50 Rykiel E. J. Scientific objectivity, value systems, and policymaking. // BioScience. – 2001. – Vol. 51(6). – P.433-436.

51 Vogt L. eScience and the need for data standards in the life sciences: In pursuit of objectivity rather than truth. // Systematics and Biodiversity. – 2013. – Vol.11(3). – P.257-270.

52 Daston L., Galison P. Objectivity. // New York: Zone Books. – 2007.

53 Reiss J., Sprenger J. Scientific objectivity. // In E. N. Zalta (Ed.), The Stanford Encyclopedia of Philosophy. – 2016. <http://plato.stanford.edu/archives/sum2016/entries/scientific-objectivity/>.28.12.2024.

54 Hacking I. Let's not talk about objectivity. // In F. Padovani, A. Richardson & Y. J.Tsou (Eds.), Objectivity in science: New perspectives from science and technology studies. Cham: Springer International Publishing. – 2015. – P.19-33.

55 Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // В.В. Виноградов. – М. : Просвещение, 1950. – 105 с.

56 Лушникова В. В. К вопросу о дефиниции модальности // В. В. Лушникова // Актуальные вопросы филологической науки XXI века : сборник статей по материалам III Всероссийской научной конференции молодых ученых с международным участием (8 февраля 2013 г.). Ч. 1. — Екатеринбург : УрФУ, 2013. — С. 27-33.

57 Direkci, B., Akbulut, S., Şimşek, B., Gülmez, M., & Nalçacıgil Çopur, E. Analysis of pre-service teachers' argumentation-based academic writing process. // Frontiers in psychology. – 2022. – No.13,1040332. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1040332>.28.12.2024.

58 Crossley, S., Tian, Y., & Wan, Q. Argumentation features and essay quality: Exploring relationships and incidence counts // Journal of Writing Research. – 2022. – 14(1). – P.1-34. <https://doi.org/10.17239/jowr-2022.14.01.01>.28.12.2024.

59 Bhardwaj, A. The art of persuasion: Theorizing as argumentation // Strategic Organization. – 2025. – Vol.0(0). <https://doi.org/10.1177/14761270251316028>. 22.03.2025.

60 Vassileva I. Commitment and detachment in English and Bulgarian academic writing // English for Specific Purposes. — 2001. — No.20. — P.83-102.

61 Hyland, K. Hedging in academic writing and EAP textbooks // English for Specific Purposes. – 1994. – Vol. 13. – P.239-256.

62 Swales J. M. Genre analysis: English in academic and research settings. // Cambridge University Press. — 1990.

63 Leki I. Academic Writing: Exploring Processes and Strategies. // 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. — 1999. — 464 p.

64 Bean J. Engaging Ideas:The Professor's Guide to Integration Writing, Critical Thinking and Active Learning in the Classroom. // Jossey-Bass. — 2001. — 384 p.

65 Young A. Teaching Writing Across the Curriculum. // 4th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson. — 2006. — 70 p.

66 Боголепова С.В. Обучение академическому письму на английском языке: подходы и продукты // Высшее образование в России. — 2016. — №1. — С. 87–94.

67 Темиргалиева С.З. Обучение аргументации в сфере письменного иноязычного общения в условиях межкультурных профессионально-педагогических контактов (французский язык, педагогические специальности языкового вуза): дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : по спец. 13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания. — Алматы, 2008. — 153 с.

68 De-xin Tian. A Hands-on Approach Towards the Application of Research Methods in Academic Paper Writing. // Journalism and Mass Communication. — 2018. — Vol. 8 (4). — P. 196-214. <https://doi.org/10.17265/2160-6579/2018.04.003>. 28.10.2023.

69 Короткина И.Б. Оценка академического и научного текста в трех измерениях академической грамотности // Ценности и смыслы. 2017. С.109-126. — №6.

70 Williams Joseph M. Style: Lessons in Clarity and Grace. // 9th ed., Pearson. — 2007.

71 Strunk William Jr., E. B. White. The Elements of Style. // 4th ed., Pearson. — 2000.

72 Feri Z.O., Ashadi A., Margana M., Windianto N.E. Clarity and coherence in academic writing: using language as a resource. // TESOL J. — 2024. — Vol. 15: e860. <https://doi.org/10.1002/tesj.860>. 28.12.2024.

73 Хлыбова М. А. Формирование навыков академического письма в магистратуре неязыкового вуза / М. А. Хлыбова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — Т. 9. — № 5. <https://mir-nauki.com/PDF/50PDMN521.pdf>. 21.09.2023.

74 Wingate U. "Argument!" Helping students understand what essay writing is about. // Journal of English for Academic Purposes. —2012. —Vol. 11(2). — P.145-154.

75 Bhatia V. K. Analysing Genre: Language Use in Professional Settings. // London: Longman. — 1993.

76 Canagarajah A. S. Critical Academic Writing and Multilingual Students. // University of Michigan Press. — 2002.

77 Hyland K. Genre and second language writing. // University of Michigan Press. — 2004.

78 Halliday M.A.K., Hasan, R. Cohesion in English// London:Longman —1976.

79 Hyland K. Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing. // Longman. — 2000.

80 Kassymova G. M., Tulepova S. B., Bekturova M. B. Perceptions of digital competence in learning and teaching English in the context of online education. //

Contemporary Educational Technology. — 2023. — Vol.15(1). — P.1-14.
<https://doi.org/10.30935/cedtech/12598>. 28.12.2024.

81 Сафонова М.А., Сафонов А.А. Трансформация академического письма в цифровую эпоху // Высшее образование в России. — 2021. С.144-153. — №2.

82 Чакликова А.Т. Научно-теоретические основы формирования межкультурно-коммуникативной компетенции в условиях информатизации иноязычного образования: автореф. ... дисс д. пед. наук.: 13.00.02. — Алматы, 2009. — 340 с.

83 Чакликова А.Т. Разработка и реализация образовательных программ в условиях модернизации высшего профессионального образования. // Вестник КазНУ. Серия педагогическая. — 2017. — 51(2). — С.16–20. <https://bulletin-pedagogic-sc.kaznu.kz/index.php/1-ped/article/view/419>. 11.05.2022.

84 Чакликова А.Т., Кульгильдинова Т.А. Аксиологические основы информатизации иноязычного образования // Қарағанды ун-тінің хабаршысы. Педагогика сер. — 2017. — №2(86). — С.146-152.

85 Джусубалиева Д.М. Роль цифровой образовательной среды в формировании иноязычных компетенций. // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки.—2021. — №72(4). — С.70–75. <https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-5496.08>. 11.05.2022.

86 Джусубалиева Д.М., Шарипов Б.Ж., Тахмазов Р.Р. Массовые открытые онлайн- курсы – этапы создания и реализации MOOK для организации дистанционного обучения. — Алматы. — 2018.

87 Джусубалиева Д.М., Мынбаева А.К., Сери Л.Т., Тахмазов Р.Р. Цифровые технологии в иноязычном образовании. Дистанционное обучение. — Алматы. — 2019.

88 Diana A., Santika, R. R. Pengembangan kompetensi digital academics writing berbasis COST untuk remaja di Puri Cinere Hijau Depok. // Transformasi: Jurnal Pengabdian Masyarakat. — 2020. — Vol. 16(2). — P.165–177. <https://doi.org/10.20414/transformasi.v16i2.2659>. 11.05.2022.

89 R.Arroyo E., Fernández-Lancho, E.Martínez. Digital Competence in Learning Written Academic Argumentation. // IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje. — 2021. — Vol. 16 (1). — P.115-121. <https://doi.org/10.1109/RITA.2021.3052678>. 11.05.2022.

90 Hamouma C., Menezla N. The Impact of Digital Literacy Proficiency on EFL Students' Academic Writing Performance: A Case Study of Algerian Third Year EFL Students. // International Journal of Digital Literacy and Digital Competence. — 2019. — Vol.10(4). — P.40-55. <https://doi.org/10.4018/IJDLDC.2019100103>. 11.05.2022.

91 Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes. //Publications Office of the European Union, Luxembourg. — 2022. https://doi.org/10.2760/490274_JRC128415. 12.05.2022.

92 Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. — 2020. — 311 p. — <https://rm.coe.int/common->

12.03.2023.

93 Bakla A., Karakaş A. Technology and strategy use in academic writing // *Ibérica*. — 2022. — Vol. (44). — P.285-314. <https://doi.org/10.17398/2340-2784.44.285>. 15.05.2023.

94 Bhatia V. K. A Generic View of Academic Discourse // *Academic Discourse*. Flowerdew (ed.). — 2002. — P. 21–39.

95 Flower L., Hayes J.R. A Cognitive Process Theory of Writing. // *College Composition and Communication*. — 1981. — Vol.32. — P.365-387.

96 Bereiter C., Scardamalia M. The psychology of written composition. // Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. — 1987.

97 Zamel V. Writing: The process of discovering meaning. // *TESOL Quarterly*. — 1982. — Vol.16. — P.195-209.

98 Raimes A. Anguish as a second language? Remedies for composition teachers. // In A. Freedman, I. Pringle & J. Yalden (Eds.), *Learning to write: First language second language*. New York: Longman. — 1983.

99 Lea M. R., Street B. V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. // *Studies in Higher Education*. — 1998. — Vol.23(2). — P.157-172.

100 Lea M. R., Street B. V. The “academic literacies” model: Theory and applications. / *Theory into Practice*. — 2006. — Vol.45(4). — P.368-377.

101 Tajik M.A., Akhmetova G.Y., Fillipova L.N., Shamatonov D.A., Zhunussova G.D. Students’ struggles with EMI in Kazakhstani universities // *Образование и наука*. — 2022. С.95-115. — №8.

102 Ибраева А.Г., Ипполитова Т.В. Академическое письмо: принципы структурирования и написания научного текста. – Петропавловск: СКГУ им. М.Козыбаева, 2015. – 106 с.

103 Байгараева А. «Академическое письмо» в условиях интеграции науки и образования на современном этапе. // *Вестник КазНПУ*. – 2017. <https://articlekz.com/article/18081>. 28.02.2023.

104 Рузиева Э. Проблемы внедрения академической грамотности в ВУЗах Казахстана. // *Международный научный обзор*. – 2016.

105 Исмагулова Г., Полевая О. Основы академического письма. Учебно-методическое пособие. –Издательство Ламберт Академик.–2015. –116 с.

106 Оспан Е. Академическое письмо:учебное пособие для студентов ВУЗов. – Алматы: Экономика. – 2018. – 120 с.

107 Mukhtarkhanova A., Tazhitova G., Kurmanayeva D., Sagimbayeva J., Belessova N., Akhtanova S., Abisheva Z. Challenges Kazakhstani Master’s Students Face in Using English Language Sources. // *International Journal of Society, Culture & Language*. — 2024. — Vol.12(1). — P.144-153. <https://doi.org/10.22034/ijscsl.2023.2008188.3184>. 30.11.2024.

108 Nurymbetov Y., Shabdenov A., Abduldayev Y., Nogaibayeva A., Bakic-Miric N., Kassymova G. Factors affecting student comprehension in EMI classrooms: Teachers' perceptions. // Cakrawala Pendidikan: Jurnal Ilmiah Pendidikan. - 44(1). - P.135-143. <https://doi.org/10.21831/cp.v44i1.76221>. 30.03.2025.

109 Zhussupova R., Shadiev R. Digital storytelling to facilitate academic public speaking skills: case study in culturally diverse multilingual classroom // Journal of Computers in Education. - 2023. - V.10 - P.499-526. <https://doi.org/10.1007/s40692-023-00259-x>. 29.03.2025.

110 Montgomery P., Sparks J., Goodman B. 'What kind of paper do you want from us?': developing genre knowledge in one Kazakhstani university postgraduate school". // Journal of Learning Development in Higher Education. — 2019. — Vol.15. <https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i15.542>. 30.11.2024.

111 Жаркынбекова Ш.К., Исенова Ф.К. «Академическое письмо» в системе вузовских дисциплин Казахстана: проблемы теоретического обоснования и практической апробации. // Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, Серия Филология. — 2021. — № 2(135). — С.100-109.

112 Бектурова М.Б. Основные проблемы формирования компетенции академического письма у будущих педагогов иностранного языка // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана, серия «Педагогические науки». — 2023. — № 1 (68). <https://bulletin-pedagogical.ablaikhan.kz/index.php/j1/article/view/689/439>. 13.06.2024.

113 Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление. // Педагогическое образование в России – 2018. – № 8. – С.107-112.

114 Джусубалиева Д.М. Цифровые технологии в модернизации иноязычного образования. // Известия. серии «Педагогические науки» КазУМОиМЯ им.Абылай хана. – 2021. – Том 61, № 2. <https://doi.org/10.48371/PEDS.2021.61.2.002>. 13.06.2024.

115 Нургалиева Г.К., Артыкбаева Е.В. Электронное обучение как условие инновационного развития системы образования // Вестник КазНУ. Серия Педагогическая. – 2012. – № 1(35). – С.9-12.

116 Коротева А.С., Челпаченко Т.В. Цифровые образовательные ресурсы как средство повышения эффективности усвоения информации обучающимися // Историко-педагогический журнал. — 2022. – С.126-132. — №3.

117 Тажигулова А.И., Ахметова Г.Б. Концепция создания цифровой образовательной среды школы // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана», серия «Педагогические науки». — 2023. — №2(69). — с.280-301. <https://doi.org/10.48371/PEDS.2023.69.2.00>. 14.06.2024.

118 Кодрле С.В., Савченко А.А. Цифровые медиатехнологии в обучении иностранному языку в вузе: анализ на основе классификации // ЦИТИСЭ. —

2022. — № 1. — С.467-482. <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2022.1.40>.15.06.2024.

119 Rakhimova Z., Dzhusubalieva, D. Цифровые технологии как эффективный механизм для формирования дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка. // Вестник КазНУ. Серия педагогическая. — 2021. — 68(3). — С.62–70. <https://doi.org/10.26577/JES.2021.v68.i3.06>.15.06.2024.

120 Сабинова Г. Веб технологии в формировании англоязычной речевой компетенции школьников. Монография / Г. Сабинова. — Ташкент: O‘zkitobsavdonashriyoti. – 2020. — 116 стр.

121 Montoya-Cantoral E., Niño-Cueva M. R., Niño-Cueva D. C., Mamani-Calquina J., Villalba-Condori K. O. Digital Competences for Teachers in Virtual Environments COVID-19. // CEUR Workshop Proceedings.—2023.—3353. P.53-58.

122 Табачук Н.П., Малыхина О.А. Информационная компетенция студентов вуза: исторические аспекты и современные тенденции развития // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30550>.01.07.2024.

123 Schcolnik M. Digital Tools in Academic Writing? // Journal of Academic Writing. – 2018. – Vol.8(1). – P.121–130. <https://doi.org/10.18552/joaw.v8i1.360>.13.05.2024.

124 Evmenova A.S., Regan K., Mergen R. Improving Writing Feedback for Struggling Writers: Generative AI to the Rescue? // TechTrends. – 2024.– Vol. 68. – P.790–802. <https://doi.org/10.1007/s11528-024-00965-y>.01.12.2024.

125 Mallahi O. Investigating the Strategies and Problems of Iranian EFL Learners While Writing Summaries in Academic Contexts. // Language Teaching Research Quarterly. 2022. – Vol. 28. – P.1-30. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2022.28.01>.01.12.2024.

126 Záhorec J., Nagyová A., Hašková A. Teachers’ Attitudes to Incorporation Digital Means in Teaching Process in Relation to the Subjects they Teach. // International Journal of Engineering Pedagogy. – 2019. – Vol.9(4). – P.100–120. <https://doi.org/10.3991/ijep.v9i4.11064>.01.12.2024.

127 Поначугин А.В., Лапыгин Ю.Н. Цифровые образовательные ресурсы вуза: проектирование, анализ и экспертиза // Вестник Мининского университета. – 2019. – №2(27).

128 Shelestova T., Nabiyeva A., Kalizhanova A., Chuishbekov D., Turkenova S. FLIP for promoting English language productive skills: connectivist practices in Kazakhstan. // Journal of Educators Online.2024. – 21(4). <https://doi.org/10.9743/JEO.2024.21.4.5> .29.03.2025.

129 Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие / В.А. Красильникова. — М.: ООО «Дом педагогики», 2006. — 231 с.

130 Шаяхметова, Д. Б. Обучение письменному деловому общению студентов экономических специальностей Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: защищена 27.10.2006: утв. 03.2007 / Шаяхметова Дана Бексултановна;

Казахский гос. ун-т междунар. отношений и мировых языков им. Абылай хана. – Алматы, 2006. – 181 с.

131 Елубаева П. К. Моделирование компетентностного образования в формировании межкультурно-коммуникативной компетенции регионоведа: Монография. – Алматы, 2016. – 144 с.

132 Ядровская М.В. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. — 2013. — №366. — С. 139-143.

133 Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ...неопределенность // Педагогика. — 2003. — №4. — С. 21-26.

134 Ахметова М.К. Научно-методические основы иноязычного естественнонаучного образовательного процесса в профильных школах: диссертация на соискание степени доктора философии PhD по специальности 6D011900 – «Иностранный язык – два иностранных языка». – Алматы, – 2020.

135 Беляева Е.Г. Методическая модель обучения навыкам академического письма на английском языке // X Международная научно-практическая конференция «Культура, наука, образование: проблемы и перспективы». - 2022. - С. 280-288. <https://doi.org/10.36906/KSP-2022/38>. 20.10.2023.

136 Путиловская Т.С. Компетентностно-деятельностная модель академического письма // Высшее образование в России. – 2018. – №10.

137 Кульгильдинова Т.А. Научно-методические основы формирования когнитивно-коммуникативной компетенции на уроках русского языка в начальных классах (в школах с русским языком обучения): автореф. ... диссертации доктора педагогических наук. – Алматы, 2010.

138 Головчун А.А. Компетентностный подход как основа формирования профессиональнобазируемой компетенции будущего журналиста. // KazNU Bulletin. Journalism series. – №2 (38). – 2015. – С.89-93.

139 Узакбаева С.А., Абилова З.Т., Балтиева Р.Ю. Рефлексивная компетентность как важное условие подготовки будущих учителей к профессиональной педагогической деятельности. // Абай атындағы ҚазҰПУ-ң Хабаршысы «Педагогика ғылымдары» сериясы. – №2(78). – 2023. – С.32-41.

140 Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass. Mil Press, 1965.

141 Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2-11.

142 Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5.

143 Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Высшее образование сегодня. – 2004. – №3, с.20

144 Жайтапова А.А. Научно-методическое обеспечение профессионального роста учителей на этапе перехода к модели образования, ориентированного на результат. – Алматы, РИПК СО, 2004 – 236 с.

145 Кунакова К.У. Инновационные процессы в системах образования в призме сравнительных исследований. // Сборник материалов международного круглого стола на тему: «Подготовка профессиональных кадров в условиях

цифровизации образования – проблемы и перспективы», посвященный 75-летию доктора педагогических наук, профессора Джусубалиевой Д.М. – 2022. – С.162-166.

146 Seow A. The Writing Process and Process Writing. – 2002. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.044>.21.08.2022.

147 Emig J. The Web of Meaning: Essays on Writing, Teaching, Learning, and Thinking // ed. by D. Goswami and M. Butler. Upper Montclair, N. J.: Boynton/Cook. –1983. – P.178.

148 Emig J. The Composing Processes of Twelfth Graders. // Urbana, Ill.: NCTE, 1971. – P.151.

149 Орынбаева У.Қ. Болашақ шетел тілі мұғалімінің рефлексивтік құзыреттілігін қалыптастырудың ғылыми-әдістемелік негіздері [Мәтін] : философия докторы (PhD) дәреж. алу үшін дайындал. дисс.: 6D011900 - шетел тілі: екі шетел тілі. – Алматы : [б. ж.], 2021. - 142 б.

150 Bronwyn J. Closing the gap between text and context in academic writing research—An “impossible” task? // Journal of English for Academic Purposes. – 2018. – Vol.36. – P. 99-107. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.10.003>.28.12.2024.

151 Désirée M. The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy. In Bazerman, Charles, Adair Bonini, & Débora Figueiredo (Eds.) // Genre in a Changing World. // The WAC Clearinghouse, Parlor Press. – 2009. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2009.2324.2.16>.28.12.2024.

152 Тургунбаева Б.А. Философия и структура технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо». // «Технологии обучения в системе повышения квалификации», научно-методическое пособие под редакцией Жайтаповой А.А. – Алматы, 2004. – 156 стр.

153 Van de Poel K., Gasiorok J. Effects of an efficacy-focused approach to academic writing on students' perceptions of themselves as writers // Journal of English for Academic Purposes. – 2012. – Vol 11 (4). – 2012. – P.294-303. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.07.003>.28.12.2024.

154 Kaufhold K. The dynamics of building academic writing knowledge in interaction // Journal of English for Academic Purposes. – 2025. – Vol.75, e. 101518. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2025.101518>.28.03.2025.

155 Рутковская, М.В.Формирование мотивов выбора педагогической профессии у старшеклассников[Текст]: автореф.дис.канд.пед.наук.Л.,1955.–14 с.

156 Чуйкова Э.С. Как измерить результаты подготовки студентов в курсе "Академическое письмо" // Педагогика и просвещение. – 2018. – С.61-66. – №2.

157 Aghajanzadeh M. Academic Writing Assessment: A Generic Encounter. // Porta Linguarum. – 2017. – P.93-106. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53954>.21.08.2022.

158 Frydrychova Klimova B. Assessment methods in the course on academic writing. // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2011. – Vol.15. – P.2604-2608. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.154>.21.08.2022.

159 Tulepova S., Bekturova M., Gaipov D., Butt S. Investigating English medium instruction provision in a Kazakhstani university: the ideals and realities of

EMI learning. // The journal of teaching English for specific and academic purposes. – 2024. – Vol. 12, No. 2. – P.433–444. <https://doi.org/10.22190/JTESAP240428035T>.02.12.2024.

160 Gaipov D.E., Tulepova S.B., Bekturova M.B., Zhampeiis K.M. English as a medium of instruction in higher education: overview of academic policies in Kazakhstani universities // Bulletin of Ablai Khan KazUIRandWL Series “Pedagogical sciences”. – 2024. – Vol. 1(72). – P.182-198. <https://bulletin-pedagogical.ablaikhan.kz/index.php/j1/issue/view/45/56>.02.12.2024.

161 Жетписбаева Б.А. Теоретико-методологические основы полиязычного образования: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01/Жетписбаева Бакытгуль Асылбековна; Карагандинском государственном университете им Е.А. Букетова.- Караганды, 2009.- 44 с.

162 Жумабекова Г.Б. Иноязычное педагогическое образование в контексте компетентностного подхода профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Вестник ПГУ. – 2010. – №2. – С. 143-149.

163 Жайтапова А.А., Рудик Г.А., Белошниченко Е.В., Сатывалдиева А.С. Педагогика 21-го века на пороге школы. – Алматы, 2009. – 304 с.

164 Байменова Б.С., Демегенова А.Е. Кәсіби іс-әрекетті қалыптастырудағы инновациялық технологиялардың рөлі // Вестник ЕНУ им.Л.Н. Гумилева. Серия Педагогика.Психология.Социология. - №4(137). – 2021. – С.23-30.

165 Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М.: Изд-во Института профессионального образования МО России, 1995. – 342 с.

166 Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии : учебное пособие / под ред. Н.В. Бордовской. — М.: КНОРУС, 2010. – 432 с. ,

167 Bekturova M., Diankova G. The role of mind mapping in facilitating academic writing // Multidisciplinary Journal of science, education and art. – 2023. — Материалы Шестой Балканской научной конференции «Наука – образование – искусство през 21-ви век», Варна, Болгария. <http://www.usb-blagoevgrad.swu.bg/media/2950/2023-final.pdf>.28.12.2024.

168 Buran A., Filyukov A. Mind Mapping Technique in Language Learning // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 206. – P. 215-218.

169 Жайтапова А. А., Исаева З. А., Тихомирова В. Г. Модели обучения для профессионального роста. – Алматы, 2004. – 60 с.

170 Paul R., Elder L. The Miniature Guide to Critical Thinking. Concepts and Tools. // Foundation for Critical Thinking. – 2008.

171 Üstünlüoğlu E. Language Teaching through Critical Thinking and Self-Awareness. // English Teaching Forum. – 2004.

172 Shirkhani S., Fahim M. Enhancing critical thinking in foreign language learners // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2011.–Vol. 29. – P. 111-115.

173 Кубракова Н.С. Образовательные технологии обучения академическому письму на английском языке (на примере мотивационного письма) // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2020. – С.458-462. – №4.

174 Zipp G., Maher C. Prevalence of mind mapping as a teaching and learning strategy in physical therapy curricula. // Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. – 2013. – Vol.13(5).

175 Wilson K., Copeland Solas E., Guthrie-Dixon N. A preliminary study on the use of mind mapping as a visual-learning strategy, in general education science classes for Arabic speakers in the United Arab Emirates. // Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. – 2016. – Vol.16(1). – P.31–52. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i1.19181>.21.09.2023.

176 Buzan T. Mind map handbook. Great Britain: Thorsons. – 2005.

177 Pratiwi D.I., Puspitasari A., Fikria A. Mind-mapping technique and writeabout application integration in an online writing class: An Indonesian vocational university context. // Teaching English as a Second Language Electronic Journal (TESL-EJ). – 2023. – Vol.26 (4). <https://doi.org/10.55593/ej.26104a4>.21.12.2023.

178 Bukhari S. S. F. Mind mapping techniques to enhance EFL writing skill. International Journal of Linguistics and Communication. – 2016. – Vol.4(1). <https://doi.org/10.15640/ijlc.v4n1a7>.21.12.2023.

179 Mahmud I., Rawshon S., Rahman, Md. Mind Map for Academic Writing: A Tool to Facilitate University Level Students. // International Journal of Educational Science and Research. – 2011. –Vol.1. – P.21-30.

180 Fadillah R. Students' perception on the use of mind mapping application software in learning writing. // Celtic: A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature and Linguistics. –2019. Vol.6(1). – P.58–64. <https://doi.org/10.22219/celtic.v6i1.8755>.21.12.2023.

181 Karim R.A. Technology-Assisted Mind Mapping Technique in Writing Classrooms: An Innovative Approach. // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. – 2018. – Vol. 8(4). – P.1075–1085.

182 Vejayan L., Yunus M.M. Application of digital mind mapping (MINDOMO) in improving weak students' narrative writing performance. // Creative Education. – 2022. – Vol.13. – P.2730-2743. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.138172>.21.12.2023.

183 Raya S.I.P., El-Muslimah A.H.S., Raya S.M.I.P., Elhawwa T. The effect of flow mind map on writing accuracy and learning motivation at Islamic higher education. // Language Circle: Journal of Language and Literature. – 2021. –Vol.16(1). – P.146-161.

184 Pribadi B.A., Susilana R. The use of mind mapping approach to facilitate students' distance learning in writing modular based on printed learning materials. //European Journal of Educational Research. –2020. – Vol. 10(2). – P.907-917. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.907>.21.12.2023.

185 Pham L.T.D. Applying Online Mind Map in Improving Paragraph Writing. // International Journal of Advanced Research in Education & Technology (IJARET). – 2021. –Vol.8(1). – P.39-44.

186 Пилипенко Е.С., Пилипенко А.С. Модели интегрированного обучения // Теория и практика современной науки. – 2017. – С.910-913. – №12(30).

187 Омельченко С.В. Интегрированное обучение как средство формирования информационно-профессиональной компетенции студентов. // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Челябинск, 2008.

188 Bezus S.N., Mekeko N., Akbilek E.. Digital Resources for Learning and Teaching Academic Writing in English. // In Proceedings of the 12th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management, and E-Learning (IC4E '21). – 2021. – Association for Computing Machinery, New York, NY, USA. – P.53–59. <https://doi.org/10.1145/3450148.3450206>.24.12.2023.

189 Slamić Tarade S., Tepeš Golubić L., Slamić M. Digital transformation of academic writing. // Acta graphica. – 2023. – Vol.31 (1). – P.27-34.

190 Жайтапова А.А.Методологический аспект модернизации образования в Республике Казахстан//Открытая школа. 2017. – №10 (171). – С.9-12.

191 Жайтапова А. А. Образование, ориентированное на результат, как международная педагогическая тенденция [Текст] / А.А. Жайтапова // Творческая педагогика. – 2004. – №1. – С.2-25.

192 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан № 600 “Об утверждении Типовых правил приема на обучение в организации образования, реализующие образовательные программы высшего и послевузовского образования”: утв. 31 октября 2018 г. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017650>.17.06.2024.

193 Bekturova M., Zhaitapova, A., Tulepova, S., & Diankova, G. The impact of social and affective factors on the formation of academic writing competence among future EFL teachers. // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan, Pedagogical series. – 2022. – Vol.5 (399). – P.33–47. <https://doi.org/10.32014/2022.2518-1467.356>.26.12.2023.

194 Касымбекова М.А., Садыкова А.К., Ахметова М.К., Жылтырова Ж.Т. Проблема измерения и оценки компетенций в высшем профессиональном образовании. // «Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана», серия «Педагогические науки». – 2023. – Том 69 № 2. <https://doi.org/10.48371/PEDS.2023.69.2.002>.01.04.2024.

195 Nunnally J. C. Psychometric Theory. // New York: McGraw-Hill, 1978.

196 Kassymova G., Tulepova S., Bekturova M. Enriching experiences: Unpacking Kazakhstani EFL teachers' attitudes and readiness for intercultural approach. // Cakrawala Pendidikan: Jurnal Ilmiah Pendidikan. – Vol. 44 No. 1. – February 2025. – P.72-91. <https://doi.org/10.21831/cp.v44i1.73305>.24.03.2025.

197 Swales J.M., Feak C. Academic Writing for Graduate Students, 3rd Edition: Essential Skills and Tasks. // Michigan ELT. – 2012. <http://www.press.umich.edu/titleDetailDesc.do?id=2173936>.02.07.2022.

198 Swales J.M., Feak C. Abstracts and the Writing of Abstracts. // The U. of Michigan Press, 2009.

199 Glasman-Deal H. Science Research Writing for Non-Native speakers of English. – 2010. – Imperial College Press.

200 Strunk W.Jr., White E.B. The Elements of Style. Fourth Edition. Longman, 2000.

201 Zarykbay S., Bedeker M. "No one has ever instructed us how to do this": graduate students' threshold crossing into academic writing at two EMI universities in Kazakhstan. // In book: Internationalisation of Kazakhstan's Higher Education at Home and Abroad: Critical Explorations. // Cambridge Scholars Publishing. – 2024.

202 Бектурова М., Дянкова Г. Развитие компетенции академического письма при помощи обучения формульным секвенциям. // Вестник КазНПУ имени Абая, серия «Педагогические науки». – 2023. – №77. С.94–100. <https://doi.org/10.51889/1728-5496.2023.1.76.010>.21.01.2024.

203 Академическая политика КазУМОиМЯ им.Абылай хана. Раздел II, Послевузовское образование. – 29.08.2024. – 136 с.

204 Bekturova M., Gaipov D., Dyankova G., Tulepova S. Examining Multimodal Literacy Skills Among EMI Teachers in Kazakhstan. // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). – 2025. – Vol.13(1). – P. 217-222. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2025-13-1-217-222>.06.05.2025.

205 Bekturova M., Zhaitapova A., Gaipov D., Tulepova S., Dyankova G. Digital tools and academic writing: a moderated mediation model of writing self-efficacy // Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. – 2024. – Vol.13 (3). – P.609-618.<https://doi.org/10.22190/JTESAP240821047B>.28.12.2024.

206 Bekturova M., Tulepova S., Zhaitapova A. Predicting Kazakhstani TEFL students' continuance intention towards using ChatGPT in academic writing // Education and Information Technologies. – 2025. – Vol. 30 (19). <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13306-6>.23.03.2025.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Participant Consent Form

Purpose:

The purpose of this study is to examine the formation of academic writing competence among pre-service EFL teachers. The study is part of “The scientific and methodological foundations of the formation of academic writing competence among future EFL teachers” doctoral thesis of Bekturova M., PhD student

Procedure:

If you agree to be in this study, you will be asked to do the following:

1. Participate in the experiment
2. Complete the assignments given throughout the course.
3. Complete follow-up questionnaires

Risks to Participant:

No risks are presumed.

Benefits for the participants: by the end of the course participants will be able to

1. Demonstrate and apply knowledge of scientific article structure, including introduction, body and conclusion;
2. Employ the various stages of the writing process, including pre-writing, writing and re-writing
3. Demonstrate ability to write for an academic audience
4. Demonstrate understanding of and apply the principles of effective paragraph structure;
5. Write concise sentences;
6. Employ quotation, paraphrase and summary;
7. Recognize and correct basic grammatical errors, specifically errors of subject/verb agreement, verb tense, pronoun agreement, usage of prepositions and articles;
8. Improve academic and idiomatic vocabulary, use of formulaic sequences;
9. Read, analyze and respond to assigned readings with an understanding of structure and mechanics;
10. Identify effective writing techniques in his or her own work and in peer writing.
11. Employ correct APA citation style, including parenthetical, in-text citation and works-cited pages.
12. Evaluate sources for relevance and reliability
13. Avoid plagiarism

Confidentiality:

Your name will never be connected to your results or to your responses on the questionnaires; instead, a number will be used for identification purposes. Information that would make it possible to identify you or any other participant will never be included in any sort of report. The data will be accessible only to those working on the project.

The institutional approval is provided.

Statement of Consent:

I have read the above information. I have asked any questions I had regarding the experimental procedure and they have been answered to my satisfaction. I consent to participate in this study.

Name of Participant _____ Date: _____

Signature of Participant _____

Thanks for your participation!

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Распоряжение на проведение опытно-экспериментальной работы

АО «Казахский университет международных отношений и мировых языков
имени Абылай хана»

Факультет послевузовского образования

№ 1/1

04 октября 2022 г.

РАСПОРЯЖЕНИЕ

На основании заявления докторанта 3-го года обучения по образовательной программе «D019-Подготовка педагогов иностранного языка» **Бектуровой Мадины Болатовны** разрешить проведение экспериментальной работы на кафедре иноязычной профессиональной подготовки ФПО в рамках докторской исследовательской работы на тему: «Научно-методические основы формирования компетенции академического письма у будущих педагогов иностранного языка в условиях цифровизации».

Сроки проведения: с 10.10.2022 г. по 24.12.2022 г.

Основание: заявление докторанта.

Декан ФПО



Ахметова М.К.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Post-Experiment Survey Evaluating the Effectiveness of Digital Tools in Academic Writing

Dear master students,

In order to conduct a research dedicated to the exploration of the effect of digital tools on academic writing and the impact of intervention, we would like you to answer several questions. The survey will take approximately 10 minutes to complete and is absolutely anonymous.

Thank you in advance and best regards,

Bekturova Madina

Section 1: Writing Habits and Challenges

How would you rate your overall writing skills?

- Excellent
- Good
- Average
- Below Average
- Poor

How often do you engage in academic writing?

- Daily
- Weekly
- Monthly
- Rarely

What are the biggest challenges you face in academic writing? (Select all that apply)

- Grammar and punctuation
- Structure and coherence
- Research and citations
- Time management
- Plagiarism concerns
- Other: _____

Section 2: Usage of Digital Tools

How often do you use the digital tools that were introduced during the experiment?

- Always
- Often
- Sometimes
- Rarely
- Never

How satisfied are you with the digital tools you use?

- Very Satisfied
- Satisfied
- Neutral
- Dissatisfied
- Very Dissatisfied

Section 3: Impact on Writing Quality

Rate the impact of digital tools on the following aspects of your writing:

Writing aspect	Significant improvement	Some improvement	No change	Worsened
Grammar and punctuation:				
Clarity and coherence:				
Research and citations:				
Time management:				

Section 4: Efficiency and Productivity

How has the use of digital tools affected the time you spend on writing tasks?

- Significantly reduced

How has the use of digital tools affected your productivity?

- Significantly increased

- Somewhat reduced
- No change
- Somewhat increased
- Significantly increased

- Somewhat increased
- No change
- Somewhat decreased
- Significantly decreased

Section 5: Perceived Confidence and Satisfaction

How confident do you feel about your writing after using digital tools?

- Much more confident
- More confident
- No change
- Less confident
- Much less confident

Overall, how would you rate your satisfaction with the impact of digital tools on your academic writing?

- Very satisfied
- Satisfied
- Neutral
- Dissatisfied
- Very dissatisfied

Section 6: Open-Ended Questions

What do you find most beneficial about the digital tools you use for academic writing?

What improvements would you suggest for the digital tools you have used?

Do you have any additional comments or feedback on the use of digital tools in academic writing?

Section 7: Evaluation of digital tools

Please, rate the following digital tools/resources you have used during IAWC from “not useful” to “very useful”:

Digital tool/resource	Not useful	Somewhat useful	Very useful
Sci.hub			
Academic Phrasebank			
Connected Papers			
ResearchGate			
UnPayWall			
Coggle.it			
Google forms			
Survey monkey			
Deepl.com			
Quillbot			
Paraphraser.io			
Grammarly			
SummarizingTool			
Draw.io			
Calmly Writer			
Miro board			
Google Drive/Docs			
Mendeley Reference Manager			
Zotero			
CitationMachine			

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Свидетельство о получении авторского права

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ

РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН



СВИДЕТЕЛЬСТВО
О ВНЕСЕНИИ СВЕДЕНИЙ В ГОСУДАРСТВЕННЫЙ РЕЕСТР
ПРАВ НА ОБЪЕКТЫ, ОХРАНЯЕМЫЕ АВТОРСКИМ ПРАВОМ

№ 56136 от «27» марта 2025 года

Фамилия, имя, отчество, (если оно указано в документе, удостоверяющем личность) автора (ав):
БЕКТУРОВА МАЛИНА БОЛАТОВНА

Вид объекта авторского права: программа для ЭВМ

Название объекта: Integrated Academic Writing

Дата создания объекта: 01.08.2022





Курсыт тегін қолданыңыз: <http://www.kazpatent.kz/> сайтының
"Авторлық құқық" Бөлімінде тегін тексеріңіз: <https://copyright.kazpatent.kz>
Подлинность документа возможно проверить на сайте kazpatent.kz
в разделе «Авторское право» <https://copyright.kazpatent.kz>

Подписано ЭЦП

С. Ахметов