

УДК 378.147:316.6:159.9

DOI: 10.34670/AR.2026.92.84.102

Языковой барьер как фактор академической адаптации иностранных студентов в российском вузе

Слободчиков Илья Михайлович

Доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры русистики,
этноориентированной педагогики и цифровой дидактики,
Институт русского языка,
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы,
117198, Российская Федерация, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6;
e-mail: il_grant@mail.ru

Косяков Максим Андреевич

Аспирант,
Федеральный институт цифровой трансформации образования,
127287, Российская Федерация, Москва, ул. Правды, 5-а;
e-mail: il_grant@mail.ru

Аннотация

В статье языковой барьер рассматривается как многоуровневый фактор академической адаптации иностранных студентов, существенно влияющий на успешность их обучения в российском вузе. Показано, что недостаточное владение русским языком проявляется не только в лексико-грамматических ошибках, как это часто трактуется на уровне бытового восприятия, но и в более глубоких и системных трудностях: непонимании структуры и формулировки учебной задачи, неспособности определить требуемый жанр и формат ответа (эссе, реферат, доклад, аннотация, курсовая работа), незнании логики построения письменной работы, включая структуру аргументации, оформление ссылок и цитат, а также в непонимании правил академической коммуникации (этикет общения с преподавателем, формы участия в семинарах, правила ведения дискуссии). В работе раскрыты практики жанровой поддержки иностранных студентов, включающие специальные курсы по академическому письму, разработку шаблонов и образцов различных жанров учебных работ, создание глоссариев терминов и клишированных выражений, организацию консультаций по структурированию текста, а также использование системы обратной связи по письменным работам. Предложена методология диагностики языкового барьера через анализ учебных продуктов (письменные работы, устные ответы, участие в дискуссиях, выполнение тестовых заданий), позволяющая не только фиксировать текущий уровень владения языком, но и выявлять конкретные дефициты академической грамотности: слабое структурирование текста, неумение формулировать тезис, трудности с аргументацией, непонимание жанровых требований. В статье также представлена модельная эмпирическая иллюстрация оценки динамики языко-академических показателей на примере конкретной группы иностранных студентов,

демонстрирующая положительную динамику при системном применении предложенных методов жанровой поддержки. Делается вывод о необходимости интеграции языковой и академической подготовки иностранных студентов, а также о разработке дифференцированных программ поддержки в зависимости от исходного уровня владения языком и образовательной траектории обучающегося.

Для цитирования в научных исследованиях

Слободчиков И.М., Косяков М.А. Языковой барьер как фактор академической адаптации иностранных студентов в российском вузе // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 443-452. DOI: 10.34670/AR.2026.92.84.102

Ключевые слова

языковой барьер, академическая адаптация, русский язык как иностранный, академический дискурс, жанровая поддержка, учебные продукты, диагностика, иностранные студенты.

Введение

Языковой барьер в обучении иностранных студентов часто понимается слишком узко: как недостаток словарного запаса, грамматические ошибки или медленное восприятие речи. Однако в университетской среде язык является средством понимания учебной задачи, участия в семинаре, оформления письменной работы, взаимодействия с преподавателем и вхождения в академическую культуру.

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин [Азимов, Щукин, 2009] рассматривают обучение языку через связь языковых средств и коммуникативных задач. Для иностранного студента в вузе эта связь особенно важна: ему нужно не просто знать грамматическую форму, а уметь использовать ее в конкретной учебной ситуации.

Первый уровень языкового барьера связан с фонетикой, лексикой, грамматикой, скоростью восприятия речи. Но даже при преодолении базовых трудностей остаются академико-дискурсивный и коммуникативно-ролевой уровни. Студент может знать значение слов, но не понимать, что требуется: пересказать, сравнить, обосновать, проанализировать.

С.Г. Тер-Минасова [Тер-Минасова, 2000] подчеркивала, что язык и культура неразделимы в коммуникации; в вузе это проявляется в скрытых нормах обращения к преподавателю, выражения несогласия и участия в обсуждении. Общевропейская шкала CEFR [Council of Europe, 2020] полезна как ориентир, но университетская практика требует конкретизации по академическим жанрам.

Таблица 1 – Уровни языкового барьера и формы академической поддержки

Уровень барьера	Типичная трудность	Поддерживающее решение
Лингвистический	непонимание слов и грамматические ошибки	дополнительная практика и словари дисциплины
Академико-дискурсивный	неясность жанра задания и логики ответа	образцы работ и схемы ответа
Коммуникативно-ролевой	страх вопроса и обращения к преподавателю	речевые формулы и ролевые ситуации
Письменно-академический	сложность аргументации и структуры текста	мастерские учебного письма

Уровень барьера	Типичная трудность	Поддерживающее решение
Психологический	ошибка воспринимается как личный провал	безопасные пробные ответы

Традиционная языковая помощь отвечает на вопрос, какие слова и правила студент не знает. Языко-академическое сопровождение отвечает на другой вопрос: какие учебные действия студент не может выполнить из-за языковой неопределенности. Если студент не пишет эссе, ему может не хватать не только слов, но и представления о структуре аргументации.

Д. Никол и Д. Макфарлейн-Дик [Nicol, Macfarlane-Dick, 2006] подчеркивают, что обратная связь должна помогать обучающемуся регулировать собственное продвижение. В языко-академическом сопровождении это означает конкретный комментарий: термин использован верно, но требуется пример; аргумент есть, но не обозначена связь с тезисом.

Практика жанровой поддержки

Практика жанровой поддержки строится на предположении, что трудность иностранного студента часто связана не с отсутствием мысли, а с нераспознаваемостью академического жанра. В российской университетской коммуникации формулировки «сравните», «обоснуйте», «проанализируйте», «сделайте вывод», «дайте оценку» задают разные типы интеллектуального действия. Если преподаватель не раскрывает жанровую логику задания, студент может заменить сравнение последовательным пересказом двух тем, обоснование — декларативным утверждением, анализ — описанием материала, а оценку — выражением личного мнения без критерия.

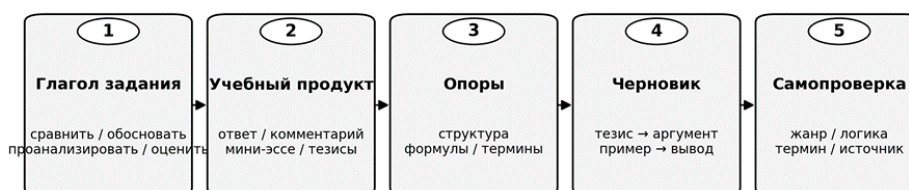
Жанровая поддержка должна быть не дополнительной памяткой в конце занятия, а частью учебного проектирования. Она включает три уровня: ориентационный, операциональный и рефлексивный. На ориентационном уровне студент понимает, какой продукт требуется получить: устный ответ, мини-эссе, аналитический комментарий, конспект, тезисы, доклад, обзор источника. На операциональном уровне он получает средства действия: структуру ответа, речевые формулы, набор типичных связей, критерии самопроверки, пример фрагмента. На рефлексивном уровне студент сравнивает свой текст с картой жанра и видит, какой элемент отсутствует: тезис, основание сравнения, аргумент, пример, ссылка на источник, микровывод.

Конкретная жанровая карта может быть построена по единой логике: 1) что требуется сделать; 2) какие признаки имеет готовый продукт; 3) какие речевые формулы помогают выполнить действие; 4) какие типичные ошибки встречаются; 5) как студент может проверить себя перед сдачей работы. Например, для задания «обоснуйте позицию» карта включает четыре обязательных компонента: тезис, аргумент, пример или источник, промежуточный вывод. Речевые формулы могут иметь вид: «данное положение можно объяснить тем, что...», «это подтверждается...», «следовательно, ...». Важно, что такие формулы не подменяют мысль студента, а задают ему грамматико-смысловой каркас академического действия.

Жанровая поддержка особенно продуктивна в работе с черновиком, потому что именно промежуточный текст показывает, где возникает сбой: в понимании задания, отделении тезиса от примера, использовании термина, оформлении вывода или применении источника. Поэтому полезны короткие задания на отдельные операции: сформулировать тезис, подобрать два аргумента, переписать описательный абзац как аналитический, заменить бытовую лексику терминологической, задать уточняющий вопрос по речевой модели.

Таблица 2 – Примеры жанровой поддержки академических действий

Академическое действие	Жанровая опора	Пример речевой формулы	Диагностируемая ошибка
Сравнение	основание сравнения, 2–3 признака, итоговый вывод	«По критерию ... данные подходы различаются тем, что...»	перечисление без общего основания
Обоснование	тезис – аргумент – пример/источник – микровывод	«Это положение подтверждается тем, что...»	вывод заявлен, но не доказан
Анализ	выделение элементов, связей и причин	«Можно выделить три компонента...; связь между ними состоит в...»	описание вместо анализа
Оценка	критерий, применение критерия, ограничение вывода	«С точки зрения ... данный результат можно оценить как...»	личное мнение без критерия
Работа с источником	позиция автора, ключевой аргумент, связь с темой	«Автор подчеркивает..., что важно для...»	цитата без объяснения функции

Жанровая карта учебного ответа

Смысл карты: показать способ выполнения академического действия, а не дать готовый ответ.

Рисунок 1 – Жанровая карта учебного ответа

Рисунок 1 показывает, что жанровая поддержка соединяет формулировку задания, ожидаемый учебный продукт, набор операциональных опор и самопроверку. В таком виде она выполняет не только языковую, но и методическую функцию: студент учится видеть учебное задание как последовательность действий, а не как неопределенное требование преподавателя.

Диагностика языкового барьера через учебные продукты

Диагностика языкового барьера через учебные продукты предполагает смещение внимания с изолированного тестирования грамматики на анализ того, как студент действует с языком в реальной учебной ситуации. Такой подход методологически опирается на продуктивно-деятельностную логику: диагностируется не абстрактный уровень владения языком, а способность выполнить академическое действие средствами русского языка. Поэтому объектом анализа становятся не только ошибки в словах и формах, но и структура ответа, способ работы с термином, логика аргументации, понимание жанра и готовность использовать обратную связь.

В качестве диагностического материала могут использоваться разные учебные продукты: конспект лекции, ответ на семинаре, письменный комментарий к тексту, черновик эссе, вопрос преподавателю, исправленная версия работы после обратной связи. Каждый из этих продуктов выявляет особый срез языкового барьера. Конспект показывает, выделяет ли студент главное и удерживает ли терминологический минимум. Устный ответ демонстрирует готовность к публичному академическому действию. Черновик эссе позволяет увидеть логику тезиса и

аргумента. Вопрос преподавателю показывает коммуникативную уверенность и владение формулами уточнения. Исправленная версия выявляет, способен ли студент понять комментарий и превратить его в новое действие.

Методика диагностики включает несколько процедур: дискурсивно-жанровой анализ соответствия продукта заданию; контент-анализ ошибок по типу академического действия; рубрикаторную оценку по шкале 0–3 балла; сравнение «черновик – исправленная версия»; карту коммуникативной инициативы. В совокупности они позволяют увидеть не только языковую ошибку, но и нарушенное учебное действие.

Практический рубрикатор должен быть понятен и преподавателю, и студенту. Если по критерию «жанровая структура» студент получает 1 балл, комментарий не должен ограничиваться указанием «нарушен жанр». Он должен быть переведен в конкретное действие: «в тексте есть описание, но отсутствует тезис; сформулируйте главную позицию в первом абзаце и затем приведите два аргумента». В этом случае диагностика становится частью обучения, а не внешней процедурой оценивания.

Таблица 3 – Методическая матрица диагностики языкового барьера через учебные продукты

Учебный продукт	Диагностический фокус	Методика анализа	Адресное решение
Конспект	понимание структуры объяснения и ключевых терминов	контент-анализ выделенных смысловых узлов	опорный план, терминологический минимум
Устный ответ	готовность к публичному академическому действию	наблюдение по карте коммуникативной инициативы	парные ответы, речевые формулы, повторная реплика
Черновик эссе	жанр, тезис, аргументация, связность	рубрикатор 0–3 по жанровым критериям	карта жанра, образец абзаца, комментарий к следующему шагу
Вопрос преподавателю	умение уточнять учебную задачу	анализ речевой формулы и ситуации обращения	шаблоны вопросов, тренировка уточняющих формулировок
Исправленная версия	способность использовать обратную связь	сравнение «до–после» по содержательным правкам	индивидуальный маршрут повторной работы

Алгоритм на рисунке 2 показывает, что диагностика не сводится к поиску ошибки. Она включает сбор учебного продукта, кодирование типа затруднения, построение диагностического профиля и выбор адресного решения. В результате преподаватель получает не общую характеристику «студент плохо владеет языком», а педагогически полезный ответ на вопрос, какое действие не сформировано и каким способом его можно поддержать.

Статистическая логика оценки языко-академической поддержки

Эмпирическое наполнение анализа языкового барьера требует сочетания количественных и качественных данных. Только тестовый балл не показывает, какое именно учебное действие стало доступнее студенту, а только качественное описание ошибок не позволяет увидеть динамику группы. Поэтому целесообразна смешанная логика: количественно фиксировать достижение ключевых критериев, а качественно расшифровывать типичные ошибки и изменения в учебных продуктах.

В качестве модельной эмпирической иллюстрации можно представить диагностический цикл, проведенный в группе иностранных обучающихся на начальном этапе академической

адаптации. В выборку условно включены 68 студентов, для которых в начале и в конце семестра анализировались шесть показателей: понимание инструкции, распознавание жанра, корректное использование терминов, связность аргументации, участие в обсуждении и использование обратной связи. Каждый показатель фиксировался по критерию достижения: студент считался достигшим критерия, если выполнял соответствующее действие не менее чем на 2 балла из 3 по рубрикатору.



Рисунок 2 – Алгоритм диагностики языкового барьера через учебные продукты

Модель вмешательства включала жанровые карты, терминологические мини-задания, работу с черновиком, парные устные ответы и комментарий «через следующий шаг». Стартовый срез отражал типичную ситуацию первичной адаптации: студенты чаще справлялись с отдельными терминами и фрагментами инструкции, но испытывали выраженные трудности с жанровой структурой, аргументацией и использованием обратной связи. Итоговый срез демонстрирует рост не только формальной правильности, но и учебной самостоятельности: студенты чаще распознавали тип задания, выстраивали тезис, корректнее использовали термин и вносили содержательные правки после комментария.

Показатель «участие в обсуждении» требует осторожной интерпретации: его рост может временно сопровождаться увеличением заметных речевых неточностей, поскольку студент начинает чаще вступать в коммуникацию. Однако для академической адаптации это положительный сдвиг: коммуникативная инициатива становится условием дальнейшей языковой корректировки.

Таблица 4 – Модельная динамика языко-академических показателей после введения жанровой поддержки

Показатель	Стартовый срез, %	Итоговый срез, %	Интерпретация динамики
Понимание инструкции	48	76	студенты чаще правильно определяют тип задания и ожидаемый продукт
Распознавание жанра	41	69	снижается подмена анализа пересказом, сравнения — перечислением
Использование терминов	44	66	термин чаще включается в тезис и аргумент, а не используется изолированно

Показатель	Стартовый срез, %	Итоговый срез, %	Интерпретация динамики
Связность аргументации	36	61	чаще появляется связка тезис – аргумент – пример – вывод
Участие в обсуждении	39	64	увеличивается число вопросов, парных ответов и уточнений
Использование обратной связи	32	67	студенты вносят содержательные, а не только орфографические правки

Диаграмма на рисунке 3 показывает, что наиболее выраженная динамика наблюдается по показателю использования обратной связи: рост с 32 до 67 % означает, что студент начинает понимать комментарий преподавателя как инструкцию к дальнейшему действию. Существенно возрастает и понимание инструкции, поскольку жанровые карты переводят неопределенное требование в структуру конкретного продукта. Более умеренная динамика использования терминов объяснима тем, что терминологическая точность формируется медленнее и требует регулярного включения понятий в собственные высказывания студента.

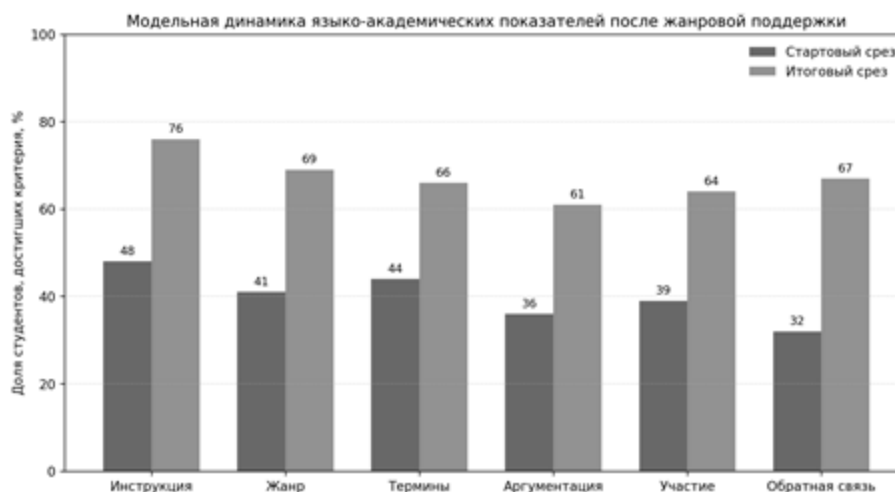


Рисунок 3 – Модельная динамика языко-академических показателей после жанровой поддержки

Для статистической проверки такой динамики в реальном исследовании могут применяться непараметрические критерии для связанных выборок, например критерий знаков или критерий Вилкоксона, если показатели фиксируются в баллах. При сравнении долей студентов, достигших критерия, возможно использование критерия ϕ^* Фишера или χ^2 Пирсона при достаточном объеме выборки. Однако статистический вывод должен сопровождаться качественным анализом учебных продуктов: важно не только установить факт роста, но и объяснить, за счет каких изменений он произошел — изменения структуры ответа, более точного употребления терминов, появления самостоятельного тезиса или повышения коммуникативной инициативы.

Заключение

Итак, языковой барьер является фактором академической адаптации потому, что затрагивает не только речевую правильность, но и понимание учебных ролей, жанров, правил

аргументации и способов работы с обратной связью. Эффективная поддержка иностранных студентов должна соединять русский язык как иностранный с жанровой организацией учебных действий, дисциплинарной терминологией, диагностикой учебных продуктов и безопасной речевой практикой. Анализ учебных продуктов позволяет увидеть, на каком уровне возникает затруднение, а жанровая карта и рубрикатор переводят его в конкретное педагогическое решение.

Библиография

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. — М.: Филоматис, 2006. — 480 с.
3. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. — Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. — 278 p.
4. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. — Clevedon: Multilingual Matters, 1997. — 136 p.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово/Slovo, 2000. — 624 с.
6. Nicol D.J., Macfarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning // Studies in Higher Education. — 2006. — Vol. 31. — No. 2. — P. 199–218. — DOI: 10.1080/03075070600572090.
7. Krashen S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. — Oxford: Pergamon Press, 1982. — 202 p.
8. Слободчиков И.М., Должикова А.В. Адаптивные возможности образовательного пространства в ситуации взаимодействия с иноязычными первокурсниками // Педагогический журнал. — 2023. — Т. 13. — № 12А-1. — С. 594–603.
9. Berry J.W. Immigration, acculturation, and adaptation // Applied Psychology. — 1997. — Vol. 46. — No. 1. — P. 5–34. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x.
10. Ward C., Bochner S., Furnham A. The Psychology of Culture Shock. — 2nd ed. — London; New York: Routledge, 2001. — 384 p.
11. Hyland K. English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book. — London: Routledge, 2006. — 352 p.
12. Swales J.M., Feak C.B. Academic Writing for Graduate Students. — Ann Arbor: University of Michigan Press, 2012. — 418 p.
13. Hattie J., Timperley H. The power of feedback // Review of Educational Research. — 2007. — Vol. 77. — No. 1. — P. 81–112.
14. Carroll J., Ryan J. Teaching International Students: Improving Learning for All. — London: Routledge, 2005. — 168 p.
15. Короткина И.Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика. — М.: Юрайт, 2015. — 295 с.
16. Flowerdew J. Academic Discourse. — London; New York: Routledge, 2013. — 234 p.
17. Hyland K. Teaching and Researching Writing. — 3rd ed. — London; New York: Routledge, 2016. — 314 p.
18. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. — 1998. — Vol. 5. — No. 1. — P. 7–74.

Language Barrier as a Factor of Academic Adaptation of International Students in a Russian University

Il'ya M. Slobodchikov

Doctor of Psychology, Professor,
Professor of the Department of Russian Studies,
Ethno-Oriented Pedagogy and Digital Didactics,
Institute of the Russian Language,
Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia,
117198, 6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: il_grant@mail.ru

Maksim A. Kosyakov

Postgraduate Student,
Federal Institute for Digital Transformation of Education,
127287, 5-a, Pravdy str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: il_grant@mail.ru

Abstract

The article examines the language barrier as a multilevel factor of academic adaptation of international students, significantly influencing the success of their education in a Russian university. It is shown that insufficient proficiency in the Russian language manifests itself not only in lexical and grammatical errors, as is often interpreted at the level of everyday perception, but also in deeper and more systemic difficulties: misunderstanding of the structure and formulation of the learning task, inability to determine the required genre and format of the answer (essay, abstract, report, summary, term paper), ignorance of the logic of constructing a written work, including the structure of argumentation, formatting of references and citations, as well as misunderstanding of the rules of academic communication (etiquette of communication with the instructor, forms of participation in seminars, rules of conducting a discussion). The paper reveals the practices of genre support for international students, including special courses on academic writing, the development of templates and samples of various genres of academic works, the creation of glossaries of terms and clichéd expressions, the organization of consultations on text structuring, as well as the use of a feedback system on written works. A methodology for diagnosing the language barrier through the analysis of learning products (written works, oral answers, participation in discussions, performance of test tasks) is proposed, which allows not only to record the current level of language proficiency, but also to identify specific deficits in academic literacy: weak text structuring, inability to formulate a thesis, difficulties with argumentation, misunderstanding of genre requirements. The article also presents a model empirical illustration of assessing the dynamics of language-academic indicators on the example of a specific group of international students, demonstrating positive dynamics with the systematic application of the proposed methods of genre support. A conclusion is made about the need to integrate language and academic training of international students, as well as to develop differentiated support programs depending on the initial level of language proficiency and the educational trajectory of the student.

For citation

Slobodchikov I.M., Kosyakov M.A. (2026) Yazykovoy bar'er kak faktor akademicheskoy adaptatsii inostrannykh studentov v rossiyskom vuze [Language Barrier as a Factor of Academic Adaptation of International Students in a Russian University]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 443-452. DOI: 10.34670/AR.2026.92.84.102

Keywords

Language barrier, academic adaptation, Russian as a foreign language, academic discourse, genre support, learning products, diagnostics, international students.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. (2009). *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy: teoriya i praktika obucheniya yazykam* [New Dictionary of Methodological Terms and Concepts: Theory and Practice of Language Teaching]. Moscow: IKAR. 448 p.

2. Shchukin A.N. (2006). *Obucheniye inostrannykh yazykam: teoriya i praktika* [Teaching Foreign Languages: Theory and Practice]. Moscow: Filomatis. 480 p.
3. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 278 p.
4. Byram M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters. 136 p.
5. Ter-Minasova S.G. (2000). *Yazyk i mezhdunarodnaya kommunikatsiya* [Language and Intercultural Communication]. Moscow: Slovo/Slovo. 624 p.
6. Nicol D.J., Macfarlane-Dick D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. DOI: 10.1080/03075070600572090
7. Krashen S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press. 202 p.
8. Slobodchikov I.M., Dolzhikova A.V. (2023). Adaptivnyye vozmozhnosti obrazovatel'nogo prostranstva v situatsii vzaimodeystviya s inoyazychnymi pervokursnikami [Adaptive Possibilities of the Educational Space in the Situation of Interaction with Foreign-Language First-Year Students]. *Pedagogicheskiy zhurnal*, 13(12A-1), 594-603.
9. Berry J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
10. Ward C., Bochner S., Furnham A. (2001). *The Psychology of Culture Shock*. 2nd ed. London; New York: Routledge. 384 p.
11. Hyland K. (2006). *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. London: Routledge. 352 p.
12. Swales J.M., Feak C.B. (2012). *Academic Writing for Graduate Students*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 418 p.
13. Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
14. Carroll J., Ryan J. (2005). *Teaching International Students: Improving Learning for All*. London: Routledge. 168 p.
15. Korotkina I.B. (2015). *Akademicheskoye pis'mo: protsess, produkt i praktika* [Academic Writing: Process, Product and Practice]. Moscow: Yurayt. 295 p.
16. Flowerdew J. (2013). *Academic Discourse*. London; New York: Routledge. 234 p.
17. Hyland K. (2016). *Teaching and Researching Writing*. 3rd ed. London; New York: Routledge. 314 p.
18. Black P., Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.