

УДК 811.112.2

DOI: 10.17223/19986645/74/11

Т.И. Уткина, Е.В. Костарева

ОСОБЕННОСТИ МЕТАДИСКУРСИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

Исследуется академический дискурс с позиции правильности / неправильности, применяемой к грамматическим и лексическим ошибкам в метадискурсивной организации письменных текстов. Выявлены схожие и отличительные типы нарушений в использовании дискурсивных маркеров и зависимость выбора содержательной структуры текста от регулирования правильности использования метадискурса. Работа продолжает исследование функционирования дискурсивных маркеров в академическом письме на английском языке студентов-экономистов с разным уровнем иноязычной профессиональной компетенции.

Ключевые слова: метадискурс, дискурсивные маркеры, академическое письмо, эссе, профессиональная компетенция, анализ ошибок, предметная область – экономика

Введение

Увеличение образовательных информационных потоков в последние несколько лет делает все более актуальной проблему получения, переработки и передачи профессионального знания. При этом глобализация современного образования ставит вопрос о достижении эффективной коммуникации на иностранном языке в профессиональной образовательной среде. Эффективная академическая письменная коммуникация в значительной степени определяется тем, как она организована с точки зрения метадискурса, под которым понимаются разнообразные грамматические, композиционно-структурные, лексические, образные и графические средства, создающие композиционную структуру письменных текстов и обеспечивающие перенос и интерпретацию специального знания, помогая читающему четко воспринимать и оценивать данную в тексте информацию [1–3]. Метадискурс представлял интерес для различных лингвистических и педагогических исследований [2–8]. В центре внимания к изучению метадискурса оказывалась его роль в помощи автору выразить свою точку зрения и вовлечь читателя в сферу академического общения. В рамках изучения английского как иностранного метадискурс признается ключевым фактором в развитии прагматической компетенции, которая определяется как «умение упорядочивать предложения в единый связный текст» [9. С. 122] и эффективным инструментом для исследования учебно-методических материалов по изучению английского для специальных и академических целей. Несмотря на важность метадискурса для академического письма, неисследованными остаются различия в распределении и точности использования

средств метадискурса в письменных текстах на английском языке русскоязычных студентов в процессе профессионально-ориентированного обучения английскому языку (например, в письме студентов-экономистов).

В данной работе исследуется академический дискурс с позиции правильности / неправильности, применяемой к грамматическим и лексическим ошибкам в метадискурсивной организации письменных текстов. Исследование опирается на данные корпуса письменных текстов на английском языке, выполненных русскоязычными студентами-экономистами. Работа является продолжением исследования функционирования дискурсивных маркеров в академическом письме на английском языке [10]. В исследовании представлены результаты использования студентами метадискурса на различных уровнях владения профессиональной компетенцией на иностранном языке. Оно может быть полезно для развития навыков владения метадискурсом при создании письменных текстов в процессе профессионально-ориентированного обучения английскому языку, разработки и усовершенствования учебно-методических материалов по обучению английскому языку для специальных и академических целей.

Роль письменной коммуникации на иностранном языке в современном университетском образовании

В современном высшем образовании с точки зрения преподавания и изучения остаются актуальными все виды письменной коммуникации, от создания текста научной статьи до жанра академического эссе. Эта ситуация объясняется социальными изменениями в мире в целом и в России в частности, которые привели к изменению образовательных программ, появлению различных моделей их внедрения и разнообразных образовательных практик [11, 12]. В российских университетах приоритетной миссией обозначается их лидерство в национальном пространстве и на мировом уровне, тесно связанное с продвижением университетской науки на мировой уровень [13]. В целях осуществления данных миссий российские университеты поддерживают тенденции интернационализации, академической мобильности и повышения статуса иностранного языка в обучении. В такой ситуации особую важность приобретает развитие у студентов профессионализма в академическом языке в своей специальности [14]. Знания такого рода подразумевают академическую грамотность и высокий уровень овладения иностранным языком студентами и в конечном итоге возможность представить международному академическому сообществу работы на иностранном языке на языке специальности [1, 15, 16].

Неослабевающий интерес к обучающим программам по иностранному языку для специальных и академических целей объясняется тем, что в университетах академическое письмо в основе своей характеризуется природой специфических дисциплин, и это делает необходимым обучение общим навыкам академического письма и особенностям, характерным для отдельно взятых дисциплин. Особую актуальность в образовательной и

исследовательской практике приобретает изучение процессов создания авторами не носителями иностранного языка научного текста на иностранном языке. Исследование природы письменной речи можно проследить в ряде работ отечественных и зарубежных лингвистов. На дискурсивную природу академического письма указывает Е.А. Смирнова [17]. Поддерживая подход к обучению письму Lea и Street [18], Е.А. Смирнова [17] подчеркивает, что письменный текст порождается в конкретном контексте и что его создание связано с тем, как участники письменной коммуникации используют ресурсы языка в конкретном социальном контексте, а также какими неязыковыми ресурсами для реализации письменной коммуникации на иностранном языке они располагают. Эти положения определяют подход к обучению иноязычной письменной речи в академическом контексте, в котором особый акцент делается на выявление и обеспечение основными ресурсами для осуществления практики создания текста на иностранном языке, включая владение академическим иностранным языком, степень вовлеченности посредников грамотности, таких как учителя и научные руководители, жанр академических текстов, ценностные установки и интересы участников. Однако по ряду причин существующие в обучении письму на иностранном языке подходы не отвечают требованиям, которые предъявляются современному студенту с точки зрения создания грамотности текста на языке специальности. Во-первых, некоторые исследователи и практики преподавания английского языка для специальных и академических целей отмечают, что часто имеет место ситуация, когда студентов, не владеющих академическим стилем на русском, пытаются учить писать академические тексты на английском [19]. Во-вторых, обучающие программы нацелены на реализацию концепции академической грамотности, в соответствии с которой изучающим иностранный язык предлагается интегративное овладение академическими умениями, включая академическое чтение, академическую лексику, академическую устную речь и академическое письмо. При этом академическому письму в системе других академических навыков уделяется недостаточное внимание, а практики обучения, направленные на системное и последовательное развитие умений метадискурсивной организации иноязычной письменной речи, практически отсутствуют. Следовательно, для успешного обучения письму на иностранном языке необходимо развитие практики письменной коммуникации, особенно прагматической компетенции в письменной коммуникации, которая, в свою очередь, будет способствовать освоению и эффективному использованию метадискурса как на родном языке, так и на иностранном [1, 15].

Важность развития навыков письма у студентов возросла, когда студент стал вынужден участвовать в международном академическом общении в разных форматах, а именно: «Специалист – специалист; специалист – начинающий исследователь; специалист – непрофессиональная аудитория; специалист – средства массовой информации» [20. Р. 5]. Также стала возможна письменная коммуникация между профессионалами и другими

профессионалами с одинаковым или разным уровнем профессиональной подготовки: между профессионалами и полупрофессионалами, т.е. теми, кто еще учится; между профессионалами и непрофессионалами, т.е. людьми, не имеющими отношения к данной специальности [21]. Broome и Jucks [22] полагают, что различный уровень профессиональной компетенции собеседников может повлечь за собой рост проблем в их коммуникации. Поэтому и эксперты, и не эксперты при взаимодействии должны делать все возможное для улучшения взаимопонимания. Кроме того, эксперты и начинающие исследователи могут иметь различный уровень компетенции внутритекстовой и межтекстовой письменной коммуникации и, таким образом, с разной степенью точности использовать характерные для определенного дискурса языковые конструкции [23]. Еще одной проблемой в письме для авторов не носителей языка является ограниченный функциональный набор языковых средств, в результате чего некоторые дискурсивные маркеры могут использоваться избыточно или неверно [24]. Именно поэтому особое внимание в перспективе обучения иностранному языку для специальных и академических целей уделяется пониманию того, насколько может влиять профессиональная компетенция изучающих английский как иностранный на использование ими метадискурса, а также пониманию, как организовать эффективное обучение метадискурсу, чтобы в итоге письменный текст обучающихся соответствовал нормам, принятым в международном академическом сообществе.

Исследования по метадискурсу в академическом письме

Академические исследования метадискурса проводились с точки зрения различных подходов: межкультурного, междисциплинарного, дискурсивного анализа профессионального континуума [5, 25]. Использование метадискурса не раз оказывалось в центре внимания исследований по письменной коммуникации в академической среде на иностранном языке [26–36]. Некоторые авторы расширили эмпирический материал до уровня студенческих курсовых работ и сочинений. Например, Но и Li [37] проанализировали модель использования метадискурса в аргументативных эссе (сочинениях-рассуждениях) первокурсников в университетах и пришли к выводу, что в эссе, получивших более низкие оценки, используется меньшее количество метадискурсивных маркеров, чем в тех, которые были оценены выше. Также авторы слабых эссе испытывали значительные сложности в выстраивании убедительной аргументации в их академическом письме на английском языке. Эти выводы полностью совпадают с мнением Intraprawat и Steffensen [6], которые выявили широкое разнообразие метадискурсивных маркеров в аргументативных эссе на английском у студентов, получивших высокий балл. Оба исследования подтверждают, что хорошо подготовленные студенты четко организуют структуру всего письменного текста, что делает его более понятным для читающего. Но в целом студенческое письмо как объект изучения метадискурсивной организации

письменной коммуникации остается очень ограниченной областью исследований.

Концепция метадискурса часто ассоциируется с такими терминами как метатекст, слова-сигналы (*signaling devices*), средства связи в тексте, дискурсивные маркеры, дискурсивные элементы, метадискурсивные элементы, дискурсивные слова [3, 38–41]. Под этими терминами подразумеваются все виды текстовых ресурсов, которые используются, чтобы показать отношения последовательности и логической связности в тексте, чтобы читатель мог прочитать, систематизировать, понять и проинтерпретировать информацию или содержание текста. Лингвистические формы метадискурса имеют принципиально важное значение для «достижения взаимопонимания между пишущим и читающим в рамках исследовательского дискурса определённой дисциплины с точки зрения терминологии, жанра и исследовательской практики» (перевод наш. – Т.У., Е.К.) [34. Р. 150]. Исследователи пришли к пониманию того, что метадискурс обеспечивает перенос и интерпретацию технического знания «посредством создания лингвистической инфраструктуры для осуществления максимально эффективной коммуникации» (перевод наш. – Т.У., Е.К.) [2. Р. 1350]. Вслед за Crismore, Markkanen и Steffensen [1] мы понимаем метадискурс как зонтичный термин, который «отсылает к лингвистическому материалу текстов, устных или письменных, ничего не добавляя к предлагаемому содержанию, но помогая слушающему или читающему структурировать, интерпретировать и оценивать данную в тексте информацию» (перевод наш. – Т.У., Е.К.) [1. Р. 40].

В настоящее время имеется большое количество исследований в области метадискурса, которые дают многоаспектную информацию об отдельных дискурсивных словах, а также группах дискурсивных слов, которая необходима для их правильного понимания и использования в письменной академической коммуникации. В большинстве своем они сосредоточиваются на изучении дискурсивных слов, опираясь на формальные критерии, которые позволяют раскрыть признаки их отнесенности к лексико-грамматическим категориям языковых единиц, например безличные придаточные предложения [32], обстоятельственные придаточные предложения [30], рамочные структуры и их лингвистические особенности в межкультурной коммуникации [7], внутритекстовые ссылки [31], причинно-следственные связи в метатексте [27]. Многими учеными в области академического письма предлагается прагма-семантический анализ дискурсивных слов [1, 4, 42]. Основными трудностями описания и изучения метадискурса как целостной структуры остаются «варьирование содержания дискурсивного употребления слов» и «своеобразное достраивание смысла и его конкретизация за счет заполнения содержания контекстными дискурсивными смыслами» [8. С. 15], что может приводить к неправильной интерпретации значения, грамматической и синтаксической структуры высказывания [43]. Внесенный в данных работах вклад в разработку таксономии метадискурса на основании различных критериев может представ-

лять интерес для продолжения академических исследований, но общие выводы не способствуют повышению качества обучения академическому письму, поскольку оно не сводится только к выделению метадискурсивных элементов, которые, несомненно, могут выражать уникальный авторский стиль, но не универсальный академический. Чтобы уйти от этих ограничений, как в предыдущем исследовании, так и в данном, мы используем классификацию дискурсивных маркеров О.Н. Губаревой, представляющей собой типологию дискурсивных слов, которые служат «для переключения внимания получателя на наиболее существенные с точки зрения автора фрагменты текста и позволяют соотносить различные смысловые блоки текста между собой» [3. С. 13–14].

- 1 ДМ, указывающие на порядок следования информации;
- 2 ДМ, указывающие на порядок расположения материала на странице или в тексте;
- 3 ДМ, указывающие на введение новой или дополнительной информации;
- 4 ДМ, указывающие на повтор информации;
- 5 ДМ, указывающие на выделение и важность информации;
- 6 ДМ, указывающие на противопоставление или отход от основной линии изложения;
- 7 ДМ, указывающие на введение примеров;
- 8 ДМ, указывающие на вывод или заключение;
- 9 ДМ, указывающие на авторскую оценку вероятности информации, соотношение информации и ситуации;
- 10 ДМ, указывающие на аффективную оценку информации;
- 11 ДМ, указывающие на источник информации;
- 12 ДМ, указывающие на апелляцию к фоновым знаниям или отсылку к изложенному ранее материалу;
- 13 ДМ, указывающие на манеру изложения.

Данная классификация была расширена нами с точки зрения наполняемости каждой группы дискурсивных маркеров [10. С. 105–107]. Она позволяет объединить качественный и количественный подходы к организации метадискурсивной структуры эссе и дает возможность разработать организационную структуру текста вне зависимости от содержательного наполнения, получая, таким образом, универсальную модель метадискурса в академических текстах. В проведенном нами ранее исследовании было выявлено, что функционирование дискурсивных маркеров зависит от уровня иноязычной профессиональной компетенции субъектов академического дискурса в специальной сфере (в экономике). В зависимости от уровня иноязычной профессиональной компетенции в сфере экономики, т.е. уровня освоения экономического знания в процессе овладения иностранным языком для специальных целей и степени способности адресанта к эффективному применению стратегий передачи экономического знания, авторов не носителей английского языка можно разделить на две группы. Первая – авторы, которые имеют специальное знание на английском языке

и способны к эффективной передаче научного знания, они могут быть отнесены к субъектам профессионального типа академического дискурса (ПАД). Вторая – авторы, которые не имеют специального (экономического) знания на английском языке, но часто вовлечены в ситуации обсуждения и решения экономических проблем на иностранном языке, они могут быть отнесены к субъектам непрофессионального типа академического дискурса (НПАД) [10].

Количественный и качественный анализ функционирования дискурсивных маркеров в профессиональном и непрофессиональном типах академического дискурса показал преобладание в письменных работах на английском языке студентов экономической специальности группы дискурсивных маркеров, указывающих на введение новой или дополнительной информации (3 ДМ). В профессиональном академическом дискурсе их частотность превосходит аналогичную в непрофессиональном академическом дискурсе. Следующими по частотности стали дискурсивные маркеры, указывающие на противопоставление или отход от основной линии изложения (6 ДМ), и дискурсивные маркеры, указывающие на авторскую оценку вероятности информации, соотношение информации и ситуации (9 ДМ), в обоих типах дискурса [10. С. 107–110]. Результаты анализа частотности дискурсивных маркеров систематизированы в табл. 1, она же служит основой для дальнейшего анализа, представленного в данной статье.

Таблица 1

**Частотность использования дискурсивных маркеров в НПАД и ПАД
в письме студентов-экономистов**

Группа ДМ	НПАД		ПАД	
	Number	%	Number	%
1ДМ	169	12	113	10
2ДМ	17	1	8	1
3ДМ	325	23	314	27
4ДМ	29	2	36	3
5ДМ	127	9	96	8
6ДМ	229	16	168	14
7ДМ	61	4	74	6
8ДМ	72	5	73	6
9ДМ	229	16	173	15
10ДМ	11	1	4	0,3
11ДМ	111	8	89	7,7
12ДМ	24	1	15	1
13ДМ	28	2	12	1
Итого	1429	5,99	1175	5,74

Высокая частотность одного и то же маркера и ограниченное использование маркеров разных групп в пределах одного текста стали ярко выраженными особенностями функционирования дискурсивных маркеров в непрофессиональном академическом дискурсе. В качестве перспективного исследования, имеющего большую практическую ценность для лингводи-

дактики, в предыдущей работе были указаны анализ типов ошибок внутри каждой группы маркеров и изучение их влияния на понимание текста адресатом в разных типах академического дискурса.

В данной работе мы ставим цель изучить особенности создания авторами не носителями английского языка академического текста на английском языке и определить типы нарушений метадискурсивной организации письменной коммуникации на английском языке на примере жанра эссе.

Материалы и методология исследования

Основываясь на теоретических положениях, изложенных выше, мы выдвигаем гипотезу, что исследование метадискурсивной организации письменного текста требует учета не только формальных аспектов, лингвистических характеристик и их частотности, но также их правильного понимания и использования авторами не носителями английского языка в письменной академической коммуникации на английском языке.

Мы полагаем, что исследование правильности / неправильности, применяемой к грамматическим и лексическим ошибкам в метадискурсивной организации письменных текстов, может осуществляться посредством анализа ошибок как инструмента оценки точности использования метадискурса. «Ошибки являются неизбежным явлением в речи любого человека, в том числе и носителя языка (на уровне употребления)» [9. С. 151]. Студенты, осваивающие письмо на английском, испытывают сложности как языкового порядка, так и когнитивного рода при освоении своего профессионального дискурса [43], что подтверждает актуальность исследований, целью которых является систематизация допускаемых студентами ошибок при письме на английском языке. Нами проведен анализ, в основание которого положена классификация ошибок, разработанная Чуанг и Неси [44]. В данную классификацию входят пять категорий ошибок: пропуск информации, избыточная информация, неверное словообразование, неверный выбор, неверный порядок слов. Под пропуском информации мы понимаем отсутствие слова или группы слов, которые должны присутствовать в грамматически правильно оформленном предложении. Соответственно, избыточная информация – дублирующие слова, которых не должно быть в грамматически правильно оформленном предложении. Неверное словообразование означает наличие в тексте неправильной морфемы, а неверный выбор – ошибочное употребление лексической единицы, в результате которого адресант приходит к бездоказательному выводу (неверное грамматическое время / структура). И наконец, под неверным порядком слов мы подразумеваем появление слова в предложении в месте, не соответствующем грамматическим нормам английского языка [44]. Именно в соответствии с этой классификацией мы проанализировали уровень грамотности студентов по использованию метадискурса в процессе создания текста эссе на английском языке.

Для анализа были отобраны 139 текстов эссе по экономике на английском языке, написанные студентами второго (77 эссе) и третьего курсов (62 эссе) образовательной программы «Экономика» Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» – Пермь (НИУ ВШЭ – Пермь). Студенты второго курса в рамках программы изучения английского языка изучали дисциплину «Английский для академических целей», студенты третьего курса – «Английский для специальных целей», что по сравнению со вторым курсом давало им преимущество в освоении знаний для осуществления профессиональной коммуникации (сфера экономики) на иностранном языке. В рамках данного исследования и придерживаясь логики предыдущей работы, эссе студентов второго года обучения отнесены к текстам непрофессионального типа академического дискурса (НПАД), и эссе студентов третьего года обучения представляют собой письменные тексты профессионального типа академического дискурса (ПАД). Все представленные 139 эссе – эссе дискурсивного типа (сочинения-рассуждения). Студенты должны были написать текст объемом 250 – 300 слов, демонстрируя «хорошо структурированное объяснение сложных тем, подчеркивая особенно важные, острые вопросы», «точку зрения, подкрепляя ее достаточно развернутыми дополнительными утверждениями, доводами и подходящими примерами», «оценку различным идеям и вариантам решения проблем» [9. С. 64].

Результаты и обсуждение

Результаты, полученные в ходе анализа ошибок с применением классификации Чуанг и Неси [44], представлены в табл. 2–7.

Таблица 2

Анализ ошибок в НПАД и ПАД в письме студентов-экономистов

Уровень	Количество слов	Число употреблений маркеров на общее количество слов	Процентное соотношение употребления маркеров на общее количество слов	Количество маркеров «с ошибками» в общем количестве слов	Процентное соотношение маркеров «с ошибками» и общего количества употребленных маркеров
НПАД	23 825	1 429	5,99	227	15,8
ПАД	20 458	1 175	5,74	202	17,2

Процент дискурсивных маркеров «с ошибками» в общем количестве дискурсивных маркеров, появившихся в эссе ПАД, на 1,4 пункта выше, чем в эссе НПАД (табл. 3). За выявлением этого факта последовал подробный анализ того, сколько ошибок появляется внутри различных групп ДМ в ПАД и НАД (табл. 3–4).

Таблица 3

Процент ошибок в группах ДМ в отношении к общему количеству ошибок во всем исследованном корпусе эссе

Группа ДМ	% в общем количестве ошибок
1ДМ	11,2
2ДМ	1,5
3ДМ	26,5
4ДМ	3,3
5ДМ	5
6ДМ	14,7
7ДМ	5,1
8ДМ	7,9
9ДМ	12,9

Представленная в табл. 3 информация четко показывает, что ставшие, согласно нашему предыдущему исследованию, наиболее употребительными группы ДМ (3ДМ, 6ДМ, 9ДМ) также являются самыми репрезентативными с точки зрения появления в них ошибок. Стоит отметить, что группа 1ДМ (дискурсивные маркеры, указывающие на порядок следования информации) также продемонстрировала наличие достаточно высокого (11,2) процента выявленных ошибок.

Таблица 4

Процент ошибок в наиболее репрезентативных с точки зрения их появления в группах ДМ в НПАД и ПАД в письме студентов-экономистов

Группа ДМ	% в общем количестве ошибок в НПАД	% в общем количестве ошибок в ПАД
1ДМ	64,6	35,4
3ДМ	58,5	41,5
6ДМ	55,6	44,4
8ДМ	29,5	70,5
9ДМ	56,4	43,6
11ДМ	51,5	48,5

Несмотря на в целом незначительное расхождение в проценте ошибок в ПАД и НПАД, количественный и качественный анализ наиболее репрезентативных с точки зрения появления в них ошибок групп ДМ выявляет некоторые особенности в приведенных значениях. В частности, группы ДМ 3, 6 и 9 продемонстрировали разницу в 17, 12 и 12,8 пункта, соответственно, в значениях для НПАД и ПАД. Что касается группы 1ДМ, то разница является более существенной – 29,2 пункта, а группа 8ДМ показала еще более существенное увеличение в 41 пункта в ПАД.

Следующим шагом в исследовании стал анализ ошибок в тех лингвистических категориях, которые наиболее часто встречались в дискурсивных маркерах в НПАД и ПАД (табл. 5).

Таблица 5

**Процент ошибок в наиболее репрезентативных с точки зрения появления
в них ошибок лингвистических категориях**

Лингвистическая категория	% в общем количестве ошибок в НПАД	% в общем количестве ошибок в ПАД
Союзы	8,7	8,4
Артикли	4,6	5
Предлоги	7,1	10,6
Толкование слова	5,6	5
Орфографическая ошибка	10,2	2,2

Неправильное употребление союзов, артиклей, неправильное толкование слов в НПАД и ПАД встречаются примерно в одинаковом процентном соотношении. Ниже приводятся примеры на каждый такой тип ошибок. В каждом примере ошибка подчеркнута и в скобках дается пояснение.

Неправильное употребление союзов в основном касается их избыточного использования. Например:

(1) In this case *and [избыточное употребление “and”] people might want to do other activities for example selling drugs or agricultural products illegally (пример из эссе студента второго курса, НПАД);

(2) All things considered *that [избыточное употребление “that”], I should say that I agree with the first opinion that everybody should be equal, otherwise there will be no incentives for people to get education, work better and increase their income (пример из эссе студента третьего курса, ПАД).

В отношении артиклей основной ошибкой является пропуск определенного артикля. Например:

(3) The next point because all people should pay taxes, is *fact [пропущен артикль “the” – the fact], that taxes goes to support the army (пример из эссе студента второго курса, НПАД);

(4) *Second argument [пропущен артикль “the” - the second] is that such companies should pay the same taxes, as large companies (пример из эссе студента третьего курса, ПАД).

Далее приводятся примеры на неправильное толкование слов. Подчеркнут неверный вариант и в квадратных скобках дается тот вариант, который приемлем с точки зрения грамматики и стилистики английского языка:

(5) The first issue *proclaims [is] that large companies have more power to stay in the market (пример из эссе студента второго курса, НПАД);

(6) *Subsequently [respectively], the more risky the idea, the more profitable the result (пример из эссе студента третьего курса, ПАД).

Расхождение в процентном соотношении ошибок между двумя типами дискурсов наблюдается в употреблении предлогов и в количестве орфографических ошибок. Ошибки в первой лингвистической категории наиболее характерны для ПАД, а второй – для НПАД. Среди ошибок на неверное употребление предлогов наиболее часто встречающаяся – их избыточное употребление:

(7) *Provided that for [лишний предлог “for”] taxes will be constant, first group of people will not mind about taxes, because they are very low to their income, and second group of people will not know how to pay it, because tax is very high to their income (пример из эссе студента второго курса, НПАД);

(8) Of course, I knew it, but nevertheless I decided to be an economist, even *despite on [лишний предлог “on”] that my both relatives had medical education (пример из эссе студента третьего курса, ПАД).

При анализе орфографических ошибок наиболее часто мы сталкивались с пропуском букв в слове, явно по невнимательности автора, поскольку эти пропуски появляются в словах с простой орфографией, либо с очевидным незнанием, как слово пишется, если это слово со сложной орфографией:

(9) *Iso [пропуск буквы “A” по невнимательности в слове “also”] big companies are often more attractive to consumers because they make people trust them (пример из эссе студента второго курса, НПАД);

(10) *Consicuently [незнание орфографии слово “consequently”], their individual performance become more successful, and student will gain more goals in their study of future career (пример из эссе студента третьего курса, ПАД).

Таблицы 6 и 7 отражают процент допущенных ошибок в разных лингвистических категориях в наиболее употребляемых группах ДМ в студенческих эссе в НПАД и ПАД соответственно.

Таблица 6

**Процент ошибок в лингвистических категориях
в наиболее употребляемых группах ДМ в НПАД**

Лингвистические категории	1MDM	3MDM	6MDM	8MDM	9MDM	11MDM
Союзы	—	—	3,2	—	1,8	—
Артикли	8,2	0,8	—	—	—	—
Предлоги	2,8	0,8	—	—	10,9	2,8
Толкование слова	2	—	4,7	—	—	1,3
Орфографическая ошибка	2	7,6	3,2	3	5,4	2,8

Таблица 7

**Процент ошибок в лингвистических категориях в наиболее
употребляемых группах ДМ в ПАД**

Лингвистические категории	1MDM	3MDM	6MDM	8MDM	9MDM	11MDM
Союзы	—	0,8	3,2	5,9	—	—
Артикли	24	—	—	—	—	19,8
Предлоги	2	—	18,9	—	9	2,8
Толкование слова	—	—	—	—	—	2,8
Орфографическая ошибка	2	1,6	3,2	—	3,6	—

Наиболее существенную разницу между двумя типами дискурса мы видим в количестве ошибок в употреблении союзов, артиклей и предлогов. Вероятно, ошибки в употреблении союзов чаще встречаются в ПАД потому, что студенты на этом уровне пытаются писать, используя более сложные синтаксические структуры. В группах ДМ 1 и 11 наиболее часто встречающейся ошибкой в ПАД стали артикли. Отличительной особенностью текстов ПАД по сравнению с НПАД является то, что студенты обращаются к большему количеству источников при подготовке и организуют информационный поток в письме более разнообразно, что ведет к появлению большого количества ошибок, которые они считают незначительными либо просто не замечают. Эти же студенты чаще ошибаются при употреблении предлогов, поскольку в попытке развить идею чаще отклоняются от основной темы. Напротив, при создании текстов НПАД студенты избегают сторонних рассуждений либо начинают неверно толковать значения употребляемых слов. Что касается орфографических ошибок, то они встречаются у студентов-авторов текстов обоих типов академического дискурса, но являются характерной чертой текстов НПАД, поскольку встречаются у них во всех группах наиболее часто употребляемых групп ДМ.

Таким образом, проведенный анализ ошибок согласуется с ранее полученными данными о том, что авторы не носители языка сталкиваются с трудностями в использовании некоторых категорий метадискурсивных элементов вследствие разных норм организации метадискурсивной структуры текстов в культурах родного и изучаемого языка [1]. Выявленная тенденция к тому, что в метадискурсивной организации письменных текстов студентов, владеющих профессиональной компетенцией на английском языке, проявляются нарушения, находит отражение в ряде исследований. В частности, влияние могут оказывать такие факторы, как положительная и отрицательная интерференция [45], обучающие стратегии и не языковая образовательная среда, ограничивающая возможности практики письменной коммуникации на иностранном языке, даже при том, что студенты могут длительное время изучать иностранный язык [46–48]. Результаты данного исследования являются еще одним подтверждением гипотезы о необходимости целенаправленного обучения и изучения метадискурсивной организации текста на иностранном языке для обеспечения положительного переноса знаний и умений письменной коммуникации из родного языка на изучаемый [1]. Обучающие ресурсы по академическому письму должны включать всеобъемлющее описание всех аспектов метадискурса, характерных для конкретного дискурса (например, экономического) и конкретного жанра (например, жанра эссе) [27].

Заключение

Проведенное исследование позволило получить новые данные об особенностях организации академического дискурса, которые свидетельствуют о специфике использования элементов метадискурса в текстах непро-

фессионального и профессионального типа академического дискурса по экономике, в частности о зависимости между частотностью и правильным использованием метадискурса в НПАД и ПАД по экономике. Анализ ошибок позволил выявить схожие и отличительные типы нарушений в использовании дискурсивных маркеров в текстах непрофессионального и профессионального типа академического дискурса по экономике. Мы обнаружили, что группы дискурсивных маркеров ДМ (ЗДМ, 6ДМ, 9ДМ), которые обеспечивали основную организацию содержательной структуры текстов в НПАД и ПАД, содержат наибольшие нарушения относительно правильности / неправильности, применяемой к грамматическим и лексическим ошибкам в метадискурсивной организации письменных текстов, но с тенденцией к снижению доли ошибок в ПАД. Однако группа 8ДМ использовалась со значительными нарушениями в ПАД по сравнению с НПАД. Другим важным заключением, сделанным в ходе исследования, является то, что в процессе выбора оптимальной организации и создания более четкой содержательной структуры текста специального дискурса в разной степени происходит регулирование правильности использования метадискурса. Причем наиболее частотные нарушения наблюдаются в употреблении союзов, артиклей и предлогов в текстах ПАД, что может свидетельствовать о том, что для оптимизации передачи информации посредством письменного текста авторы не носители иностранного языка фокусируются на содержательной стороне коммуникации, что отчасти становится препятствием в ее грамотном структурировании.

На основании проведенного исследования мы делаем вывод, что понимание и знание организации метадискурсивной структуры текста одинаково важны для студентов разных уровней владения профессиональной компетенцией на иностранном языке и что правильное использование лингвистической инфраструктуры письменных текстов способствует эффективной организации, интерпретации и оценке экономического знания.

Результаты исследования важны для развития навыков академического письма у студентов, пишущих в сфере своей профессиональной области. Также результаты представляют интерес для преподавателей, обучающих навыкам использования метадискурса в письме на английском языке.

Литература

1. Crismore, A., Markkanen, R., Steffensen, M.S. Metadiscourse in Persuasive Writing // Written Communication. 1993. Vol. 10, № 1. P. 39–71.
2. Ifantidou, E. The Semantics and Pragmatics of Metadiscourse // Journal of Pragmatics. 2005. Vol. 37. P. 1325–1353.
3. Губарева О.Н. Сопоставительный анализ метадискурсивной организации англоязычных и русскоязычных научно-учебных текстов по экономике : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2011.
4. Hyland, K. Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing. London : Continuum, 2005. 230 p.

5. Crismore A., Farnsworth R. Metadiscourse in Popular and Professional Discourse // The Writing Scholar. Studies in Academic Discourse / ed. by Walter Nash. London : Sage, 1990. P. 118–136/
6. Intaraprawat P., Steffensen M.S. The Use of Metadiscourse in Good and Poor ESL Essays // Journal of Second Language Writing. 1995. Vol. 4. P. 253–272.
7. Zanina E. Strategic Hedging: A Comparative Study of Methods, Results and Discussion (and Conclusion) Sections of Research Articles in English and Russian // Journal of Language and Education. 2016. Vol. 2, № 2. P. 52–60.
8. Манаенко С.А. Параметры дискурсивного употребления лексических единиц // Вестник Пермского университета. 2009. № 3. С. 12–17.
9. Общезероупольские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. М. : Моск. гос. лингв. ун-т, 2003. 256 с.
10. Уткина Т.И., Костарева Е.В. Функционирование дискурсивных маркеров в академическом письме на английском языке студентов-экономистов // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2015. № 6 (38). С. 100–115.
11. Coffin C., Curry M.J., Goodman Sh., Hewings A., Lillis Th.M., Swann J. Teaching Academic Writing: A Toolkit for Higher Education. London \$ New York : Routledge, 2003. 175 p.
12. Абрамов Р., Груздев И., Терентьев Е. Тревога и энтузиазм в дискурсах об академическом мире: международный и российский контексты // Новое литературное обозрение. 2016. № 2 (138). С. 16–32.
13. Чернявская В.Е. Корпусно-ориентированный дискурсивный анализ идентичности российского университета 3.0 // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2019. № 58. С. 97–114.
14. Krashen S., Brown C.L. What is Academic Language Proficiency? // Singapore Tertiary English Teachers Society (STETS). 2007. URL: <http://www.joanwink.com/research/Krashen-Brown-ALP.pdf> (дата обращения: 12.09.2013).
15. Holmes J. Expressing Doubt and Certainty in English // Regional English Language Center (RELC). 1982. Vol. 13. P. 19–28.
16. Bruce, I. Academic Writing and Genre: A systematic analysis. London, UK : Continuum, 2008. 194 p.
17. Смирнова Н.В. Обучение иноязычной письменной речи как социальной практике в условиях билингвального образования (социальноэкономические специальности) (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2018.
18. Lea, M., Street, B. Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach // Studies in Higher Education. 1998. Vol. 23, № 2. P. 157–72.
19. Короткина И.Б. Академическое письмо: на пути к концептуальному единству // Высшее образование в России. 2013. № 3. С. 136–142.
20. Suomela-Salmi, E., Dervin, F. Cross-linguistic and Cross-cultural Perspectives on Academic Discourse. Amsterdam, Netherlands : John Benjamins Publishing, 2009. 229 p.
21. Gunnarsson B.L. Professional discourse. Continuum Discourse Series. London, 2009. 275 p.
22. Bromme R., Jucks R. Discourse and Expertise: The Challenge of Mutual Understanding between Experts and Laypeople // Routledge Handbooks in Linguistics. The Routledge Handbook of Discourse Processes / eds. by Michael F. Schober, David N. Rapp, M. Anne Britt. New York : Routledge/Taylor & Francis Group, 2018. P. 222–246.
23. Persky A.M., Robinson J.D. Moving from Novice to Expertise and its Implications for Instruction // American Journal of Pharmaceutical Education. 2017. Vol. 81, № 9. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5738945/> (дата обращения: 28.11.2019).
24. Chovanec J. Written Academic Discourse in English: from Local Traditions to Global Outreach // Brno Studies in English. 2012. Vol. 38, № 2. P. 5–16.
25. Chang P. Maintaining Coherence in Research Argument: Identifying Qualitative Differences between Experts' and Students' Texts // Text&Talk. 2018. Vol. 38, № 6. P. 655–682.

26. Hyland K. Talking to Students: Metadiscourse in Introductory Coursebooks // English for Specific Purposes. 1999. Vol. 18, № 1. P. 3–26.
27. Moreno A.I. Matching Theoretical Descriptions of Discourse and Practical Applications to Teaching: The Case of Causal Metatext // English for Specific Purposes. 2003. Vol. 22. P. 265–295.
28. Mauranen A. Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Finnish–English Economic Texts // English for Specific Purposes. 1993. Vol. 12. P. 3–22.
29. Valero-Garces C. Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Spanish–English Economic texts // English for Specific Purposes. 1996. Vol. 15. P. 279–29.
30. Silver M. The Stance of Stance: A Critical Look at Ways Stance is Expressed and Modeled in Academic Discourse // Journal of English for Academic Purposes. 2003. Vol. 2. P. 359–374.
31. Bunton D. The Use of Higher Level Metatext in Ph.D. Theses // English for Specific Purposes. 1999. Vol. 18. P. 41–56.
32. Hewings M., Hewings H. ‘‘It’s Interesting to Note that . . .’’: A Comparative Study of Anticipatory ‘it’ in Student and Published Writing // English for Specific Purposes. 2002. Vol. 21. P. 367–383.
33. Longo B. The Role of Metadiscourse in Persuasion // Technical Communication. 1994. Vol. 41. 348–352.
34. Schmied J. Academic Knowledge Presentation in MA Theses: From Corpus Compilation to Case Studies of Disciplinary Conventions // Brno Studies in English. 2012. Vol. 38, № 2. P. 149–165.
35. Povolna R. Causal and Contrastive Discourse Markers In Novice Academic Writing // Brno Studies in English. 2012. Vol. 38, № 2. P. 131–148.
36. Onder N., Longo B. Metadiscourse Use in Thesis Abstracts: A Cross-cultural Study // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 141. P. 59–63.
37. Ho, V., Li, C. The Use of Metadiscourse and Persuasion: An Analysis of First Year University Students’ Timed Argumentative Essays // Journal of English for Academic Purposes. 2018. Vol. 33. 53–68.
38. Schiffrin D. Discourse Markers. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 373 p.
39. Maschler Y., Schiffrin D. Discourse Markers: Language, Meaning, and Context // Handbook of Discourse Analysis / eds. by Deborah Schiffrin, Deborah Tannen, Heidi E. Hamilton. Oxford : Wiley Blackwell, 2015. P. 189–221.
40. Fraser B. What are Discourse Markers? // Journal of Pragmatics. 1999. Vol. 31. P. 931–952.
41. Баранов А.Н., Плунгян В.А., Рахилина Е.В. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. М. : Помовский и партнеры, 1993. 207 с.
42. Ädel A. Metadiscourse in L1 and L2 English. Amsterdam : John Benjamins, 2006. 243 p.
43. Katiya M., Mtonjeni T., Sefalane-Nkohla P. Making Sense of Errors Made by Analytical Chemistry Students in Their Writing // Journal of Language Teaching and Research. 2015. Vol. 6, № 3. P. 490–503.
44. Chuang F.-Y., Nesi H. An Analysis of Formal Errors in a Corpus of L2 English Produced by Chinese Students // Corpora. 2006. Vol. 1, № 2. P. 251–271.
45. Han Z-H. On the role of meaning in focus on form // Understanding Second Language Process / ed. by Z-H. Han. Clevedon : Multilingual Matters, 2008. P. 45–79.
46. Moreno A.I. The Explicit Signalling of Premise-conclusion Sequences in Research Articles: A Contrastive Framework // Text. 1998. Vol. 18, № 4. P. 545–585.
47. Yang W. A tentative Analysis of Errors in Language Learning and Use // Journal of Language Teaching and Research. 2010. Vol. 1, № 3. P. 266–268.
48. Zheng C., Park T.-J. An analysis of Errors in English Writing Made by Chinese and Korean University Students // Theory and Practice in Language Studies. 2013. Vol. 3, № 8. P. 1342–1351.

Features of Metadiscourse Use (Sphere of Economics, Students' Written Texts in English)

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya – Tomsk State University Journal of Philology. 2021. 74. 188–207. DOI: 10.17223/19986645/74/11

Tatiana I. Utkina, Higher School of Economics (Perm, Russian Federation). E-mail: utkinatat30@gmail.com

Elena V. Kostareva, Perm Polytechnic University (Perm, Russian Federation). E-mail: lekosta@rambler.ru

Keywords: metadiscourse, discourse markers, academic writing, essay, ESAP level, formal error analysis, knowledge domain of economics.

The present study investigates academic discourse in economics in terms of the accuracy of metadiscourse use in English written texts produced by Russian economics students with different competence. The aim of the research is to identify features of creation of academic text in English by non-English-speaking writers and to define types of disruptions of metadiscursive organization of written communication in English on the example of the essay genre. The research was conducted by applying formal error analysis based on Chuang & Nesi's classification of errors to the metadiscourse use in argumentative essays. This method was instrumental in confirming the hypothesis that a study of metadiscourse use in a written text requires taking into account not only linguistic phenomena and their frequency, but also their correct understanding and use by non-native writers of English. The research dataset comprised 139 essays written by Russian learners of English as a foreign language at the Perm campus of the National Research University Higher School of Economics, including 77 essays in nonprofessional academic discourse (NPAD) and 62 essays in professional academic discourse (PAD). The study specifies the correlation between frequency and correct use of metadiscourse markers in nonprofessional and professional types of academic discourse in economics. The authors revealed that the frequency of erroneous use of discourse markers in the PAD essays is higher than in the NPAD essays. The most commonly used groups of discourse markers, in particular those which introduce new or additional information, point at contrasting with or deviating from the main idea and introduce the author's evaluation of probability, interrelation of the information and the situation, appear to be the most representative of errors. An analysis of the errors in the linguistic categories which were most commonly found both in the PAD and NPAD essays showed that conjunction errors, determiner errors, lexical misconception errors occur in roughly the same percentage. The difference in the percentage of errors between the two types of discourse can be seen in the use of prepositions (in PAD) and in the number of spelling errors (in NPAD). The conclusion is that, in the process of choosing the best organization and creating a clearer content structure for the text of special discourse, non-native writers of English focus on the content aspect of communication, which in part becomes an obstacle to its proper structuring. The authors point to the importance of metadiscourse use in written texts for students of different levels of professional competence in a foreign language.

References

1. Crismore, A., Markkanen, R. & Steffensen, M.S. (1993) Metadiscourse in Persuasive Writing. *Written Communication*. 10 (1). pp. 39–71.
2. Ifantidou, E. (2005) The Semantics and Pragmatics of Metadiscourse. *Journal of Pragmatics*. 37. pp. 1325–1353.
3. Gubareva, O.N. (2011) *Sopostavitel'nyĭ analiz metadiskursivnoĭ organizatsii angloyazychnykh i russkoyazychnykh nauchno-uchebnykh tekstov po ekonomik* [Comparative analysis of the meta-discursive organization of English-language and Russian-language scientific and educational texts on economics]. Abstract of Philology Cand. Diss. Moscow.

4. Hyland, K. (2005) *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London: Continuum.
5. Crismore, A. & Farnsworth, R. (1990) Metadiscourse in Popular and Professional Discourse. In: Nash, W. (ed.) *The Writing Scholar: Studies in Academic Discourse*. London: Sage. pp. 118–136/
6. Intaraprawat, P. & Steffensen, M.S. (1995) The Use of Metadiscourse in Good and Poor ESL Essays. *Journal of Second Language Writing*. 4. pp. 253–272.
7. Zanina, E. (2016) Strategic Hedging: A Comparative Study of Methods, Results and Discussion (and Conclusion) Sections of Research Articles in English and Russian. *Journal of Language and Education*. 2 (2). pp. 52–60.
8. Manaenko, S.A. (2009) Parametry diskursivnogo upotrebleniya leksicheskikh edinit [Parameters of the discursive use of lexical units]. *Vestnik Permskogo universiteta*. 3. pp. 12–17.
9. Moscow State Linguistic University. (2003) *Obshcheevropejskie kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, otsenka* [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]. Moscow: Moscow State Linguistic University.
10. Utkina, T.I. & Kostareva, E.V. (2015) Discourse Markers Functioning (Sphere of Economics, Students' Written Texts in English). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya – Tomsk State University Journal of Philology*. 6 (38). pp. 100–115. (In Russian). DOI: 10.17223/19986645/38/8
11. Coffin, C. et al. (2003) *Teaching Academic Writing: A Toolkit for Higher Education*. London; New York: Routledge.
12. Abramov, R., Gruzdev, I. & Terent'ev, E. (2016) Trevoga i entuziazm v diskursakh ob akademicheskom mire: mezhdunarodnyy i rossiyskiy konteksty [Anxiety and enthusiasm in discourses about the academic world: international and Russian contexts]. *Novoe literaturnoe obozrenie – New Literary Observer*. 2 (138). pp. 16–32.
13. Chernyavskaya, V.E. (2019) Corpus-Assisted Discourse Analysis of Russian University 3.0 Identity. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya – Tomsk State University Journal of Philology*. 58. pp. 97–114. (In Russian). DOI: 10.17223/19986645/58/7
14. Krashen, S. & Brown, C.L. (2007) *What Is Academic Language Proficiency?* [Online] Available from: <http://www.joanwink.com/research/Krashen-Brown-ALP.pdf> (Accessed: 12.09.2013).
15. Holmes, J. (1982) Expressing Doubt and Certainty in English. *Regional English Language Center (RELC)*. 13. pp. 19–28.
16. Bruce, I. (2008) *Academic Writing and Genre: A systematic analysis*. London, UK: Continuum.
17. Smirnova, N.V. (2018) *Obuchenie inoyazychnoi pis'mennoi rechi kak sotsial'noi praktike v usloviyakh bilingval'nogo obrazovaniya (sotsioekonomicheskie spetsial'nosti) (na materiale angliiskogo yazyka)* [Teaching foreign-language writing as a social practice in a bilingual education (socioeconomic specialties) (on the material of the English language)]. Abstract of Pedagogy Cand. Diss. St. Petersburg.
18. Lea, M. & Street, B. (1998) Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*. 23 (2). pp. 157–72.
19. Korotkina, I.B. (2013) Akademicheskoe pis'mo: na puti k kontseptual'nomu edinstvu [Academic writing: on the way to conceptual unity]. *Vyshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*. 3. pp. 136–142.
20. Suomela-Salmi, E. & Dervin, F. (2009) *Cross-linguistic and Cross-cultural Perspectives on Academic Discourse*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing.
21. Gunnarsson, B.-L. (2009) *Professional discourse*. London; New York: Continuum.
22. Bromme, R. & Jucks, R. (2018) Discourse and Expertise: The Challenge of Mutual Understanding between Experts and Laypeople. In: Michael, F. et al. (eds) *Routledge*

Handbooks in Linguistics. The Routledge Handbook of Discourse Processes. New York: Routledge/Taylor & Francis Group. pp. 222–246.

23. Persky, A.M. & Robinson, J.D. (2017) Moving from Novice to Expertise and its Implications for Instruction. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 81 (9). [Online] Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5738945/> (Accessed: 28.11.2019).

24. Chovanec, J. (2012) Written Academic Discourse in English: from Local Traditions to Global Outreach. *Brno Studies in English*. 38 (2). pp. 5–16.

25. Chang, P. (2018) Maintaining Coherence in Research Argument: Identifying Qualitative Differences between Experts' and Students' Texts. *Text&Talk*. 38 (6). pp. 655–682.

26. Hyland, K. (1999) Talking to Students: Metadiscourse in Introductory Coursebooks. *English for Specific Purposes*. 18 (1). pp. 3–26.

27. Moreno, A.I. (2003) Matching Theoretical Descriptions of Discourse and Practical Applications to Teaching: The Case of Causal Metatext. *English for Specific Purposes*. 22. pp. 265–295.

28. Mauranen, A. (1993) Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Finnish–English Economic Texts. *English for Specific Purposes*. 12. pp. 3–22.

29. Valero-Garces, C. (1996) Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Spanish–English Economic texts. *English for Specific Purposes*. 15. pp. 279–29.

30. Silver, M. (2003) The Stance of Stance: A Critical Look at Ways Stance is Expressed and Modeled in Academic Discourse. *Journal of English for Academic Purposes*. 2. pp. 359–374.

31. Bunton, D. (1999) The Use of Higher Level Metatext in Ph.D. Theses. *English for Specific Purposes*. 18. pp. 41–56.

32. Hewings, M. & Hewings, H. (2002) “It’s Interesting to Note that . . .”: A Comparative Study of Anticipatory ‘it’ in Student and Published Writing. *English for Specific Purposes*. 21. pp. 367–383.

33. Longo, B. (1994) The Role of Metadiscourse in Persuasion. *Technical Communication*. 41. pp. 348–352.

34. Schmied, J. (2012) Academic Knowledge Presentation in MA Theses: From Corpus Compilation to Case Studies of Disciplinary Conventions. *Brno Studies in English*. 38 (2). pp. 149–165.

35. Povolna, R. (2012) Causal and Contrastive Discourse Markers In Novice Academic Writing. *Brno Studies in English*. 38 (2). pp. 131–148.

36. Onder, N. & Longo, B. (2014) Metadiscourse Use in Thesis Abstracts: A Cross-cultural Study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 141. pp. 59–63.

37. Ho, V. & Li, C. (2018) The Use of Metadiscourse and Persuasion: An Analysis of First Year University Students’ Timed Argumentative Essays. *Journal of English for Academic Purposes*. 33. 53–68.

38. Schiffrin, D. (1987) *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

39. Maschler, Y. & Schiffrin, D. (2015) Discourse Markers: Language, Meaning, and Context. In: Schiffrin, D., Tannen, D. & Hamilton, H.E. (eds) *Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Wiley Blackwell. pp. 189–221.

40. Fraser, B. (1999) What Are Discourse Markers? *Journal of Pragmatics*. 31. pp. 931–952.

41. Baranov, A.N., Plungyan, V.A. & Rakhilina, E.V. (1993) *Putevoditel' po diskursivnym slovam russkogo yazyka* [Guide to the discursive words of the Russian language]. Moscow: Pomovskii i partnery.

42. Ädel, A. (2006) *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Amsterdam: John Benjamins.

43. Katiya, M., Mtonjeni, T. & Sefalane-Nkohla, P. (2015) Making Sense of Errors Made by Analytical Chemistry Students in Their Writing. *Journal of Language Teaching and Research*. 6 (3). pp. 490–503.

44. Chuang, F.-Y. & Nesi, H. (2006) An Analysis of Formal Errors in a Corpus of L2 English Produced by Chinese Students. *Corpora*. 1 (2). pp. 251–271.
45. Han, Z.-H. (2008) On the role of meaning in focus on form. In: Han, Z.-H. (ed.) *Understanding Second Language Process*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 45–79.
46. Moreno, A.I. (1998) The Explicit Signalling of Premise-conclusion Sequences in Research Articles: A Contrastive Framework. *Text*. 18 (4). pp. 545–585.
47. Yang, W. (2010) A tentative Analysis of Errors in Language Learning and Use. *Journal of Language Teaching and Research*. 1 (3). pp. 266–268.
48. Zheng, C. & Park, T.-J. (2013) An analysis of Errors in English Writing Made by Chinese and Korean University Students. *Theory and Practice in Language Studies*. 3 (8). pp. 1342–1351.