

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»

На правах рукописи



Обухова Татьяна Михайловна

**Методика использования корпусных технологий
при формировании навыка самокоррекции
в русской письменной речи инофонов**

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания
(русский язык как иностранный)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат филологических наук
Лебедева Мария Юрьевна

Москва – 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5–15
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ	16–63
1.1 Письменная речь как вид речевой деятельности.....	16–28
1.1.1 Специфика письменной речи как продуктивного вида речевой деятельности.....	16–19
1.1.2 Цели и задачи обучения письменной речи на продвинутом (вузовском) этапе изучения языка.....	19–24
1.1.3 Трудности при обучении инофонограмм письменной речи.....	24–28
1.2 Психолингвистические особенности письменной речевой деятельности.....	28–44
1.2.1 Модели порождения письменного речевого высказывания.....	28–32
1.2.2 Лингводидактические модели обучения письменной речи.....	33–37
1.2.3 Навыки, формируемые в процессе обучения письменной речи.....	38–44
1.3 Самокоррекция как навык письменной речи на продвинутом этапе.....	44–54
1.4 Методы и приёмы формирования навыка самокоррекции в письменной речи.....	54–62
Выводы по главе 1.....	62–63
ГЛАВА 2. ПРИМЕНЕНИЕ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	64–112
2.1 Потенциал использования корпусных технологий в обучении письменной речи на продвинутом этапе.....	64–75
2.2 Прямой и непрямой подходы в применении лингвистического корпуса на разных этапах порождения письменного высказывания.....	75–83
2.3 Исследование возможностей лингвистического корпуса при коррекции ошибок разных категорий.....	83–95
2.4 Текущая практика применения корпусных технологий на занятиях РКИ.....	95–110
2.4.1 Обратная связь на основе письменных комментариев.....	95–102

2.4.2 Корпусные технологии для коррекции письменных работ и предоставления обратной связи: анализ современной практики преподавания РКИ.....	102–110
Выводы по главе 2.....	110–112
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА САМОКОРРЕКЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	113–160
3.1 Разработка методики интеграции корпуса в процесс обучения письменной речи на продвинутом этапе.....	113–121
3.2 Система стимулирующих комментариев на основе корпусных данных.....	121–127
3.3 Система упражнений в обучении письменной речи с применением лингвистического корпуса.....	127–138
3.4 Эмпирическое исследование эффективности методики.....	138–159
3.4.1 Исследование формирования навыка самокоррекции у студентов продвинутого этапа обучения РКИ, осваивающих корпусные технологии.....	139–150
3.4.2 Отложенное исследование сохранности навыка самокоррекции.....	150–154
3.4.3 Анализ самоотчётных данных об опыте использования студентами корпусных технологий в письменной речи.....	154–159
Выводы по главе 3.....	159–160
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	161–164
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	165–199
СПИСОК УЧЕБНЫХ СЛОВАРЕЙ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ.....	200–201
ПРИЛОЖЕНИЕ А Опрос студентов об обратной связи.....	202–205
ПРИЛОЖЕНИЕ Б Опрос преподавателей РКИ о пожеланиях к структуре и функциональным возможностям НКРЯ.....	206–209

ПРИЛОЖЕНИЕ В Методические рекомендации по созданию комментария на основе корпусных данных.....	210–211
ПРИЛОЖЕНИЕ Г Разработанные на основе корпусных данных примеры заданий, предназначенные для разных этапов порождения письменного высказывания.....	212–226
ПРИЛОЖЕНИЕ Д Взаимодействие в ходе использования метода вербальных протоколов.....	227–228
ПРИЛОЖЕНИЕ Е Результаты отложенного исследования сохранности навыка самокоррекции.....	229–230
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж Пример письменной работы студента до и после коррекции с помощью корпусных данных.....	231
ПРИЛОЖЕНИЕ З Опросник со шкалой Лайкерта об отношении студентов к использованию корпуса для развития навыков письменной речи.....	232
ПРИЛОЖЕНИЕ И Список вопросов для качественного полуструктурированного интервью студентов.....	233
ПРИЛОЖЕНИЕ К Результаты опроса студентов об их отношении к использованию корпуса для развития навыков письменной речи.....	234–235

ВВЕДЕНИЕ

Диссертация посвящена методике формирования навыка самокоррекции в письменной речи с использованием корпусных технологий на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному (РКИ).

Актуальность исследования обусловлена несколькими ключевыми факторами, каждый из которых определяется современными тенденциями в методике обучения РКИ.

Прежде всего, такой тенденцией, охватывающей все уровни образования, является растущая потребность в развитии умений работы с массивами данных, включая текстовые данные [Зеркина, Ломакина 2017; Кедрова 2018]. Эти умения складываются в комплекс действий, начиная от получения и отбора данных и заканчивая их интеграцией в учебные и повседневные задачи, и составляют информационную грамотность – обязательный компонент компетентностного профиля современного студента [Универсальные компетентности и новая грамотность 2020].

С этой общедидактической тенденцией связана частнодидактическая: заметным и актуальным явлением в методике преподавания иностранных языков становится применение корпусных методов и технологий [Грудева и др. 2018; Лебедева 2020; Радищева 2020]. Лингвистические корпуса во всём их многообразии стали важным компонентом современного языкового обучения, поскольку обеспечивают доступ к реальному языковому материалу и аутентичному контексту [Boulton, Cobb 2017], значительно обогащая языковой опыт студентов.

Третий фактор, обеспечивающий актуальность исследования, связан с качественным изменением роли студента в образовательном процессе: он становится его активным участником, ответственным за конечный результат [Мировые тренды образования в российском контексте – 2022]. В методике обучения письменной речи это определяет новые требования к компетенциям изучающего РКИ: ожидается, что в процессе освоения языка формируется автономный автор, способный создавать письменные тексты и корректировать их, обращаясь к справочным и аутентичным источникам.

Вместе с тем в методической литературе наблюдается дефицит системного описания методов и приёмов использования лингвистических корпусов в лингводидактике. Настоящее исследование нацелено на восполнение этого дефицита и разработку методики интеграции корпусных технологий в процесс обучения языкам. В центре внимания оказывается методика формирования навыка самокоррекции на продвинутом этапе обучения, соответствующем 1-3 курсам обучения в вузе [Капитонова, Московкин 2006, с. 16], на котором уровень владения русским языком и навыками лингвистического анализа обеспечивает готовность обучающихся к овладению технологиями корпусной лингвистики.

Объектом исследования выступает навык самокоррекции в письменной речи. **Предметом исследования** является применение корпусных технологий для формирования навыка самокоррекции в русской письменной речи студентов, изучающих русский язык как иностранный на продвинутом этапе.

Цель работы заключается в разработке и обосновании методики использования корпусных технологий для формирования навыка самокоррекции в русской письменной речи инофонов на продвинутом этапе обучения.

В соответствии с поставленной целью, определёнными объектом и предметом исследования была выдвинута следующая **гипотеза**: использование корпусных технологий при обучении РКИ на продвинутом этапе обеспечивает формирование навыка самокоррекции, который является ключевым фактором самостоятельности в письменной речевой деятельности.

Для достижения поставленной цели и подтверждения выдвинутой гипотезы нами решались следующие **задачи**:

- 1) раскрыть специфику письменной иноязычной речи как вида речевой деятельности, перечислить основные цели, задачи и трудности обучения письменной речи на продвинутом этапе изучения языка;
- 2) рассмотреть модели порождения письменной речи и этапы формирования письменного высказывания;
- 3) охарактеризовать самокоррекцию как один из навыков письменной речи;

- 4) описать методы и приёмы формирования навыка самокоррекции в процессе обучения иноязычной письменной речи;
- 5) выявить потенциал использования корпусных технологий в практике преподавания иноязычной письменной речи на продвинутом этапе обучения РКИ;
- 6) описать подходы к использованию корпусных технологий на разных стадиях порождения письменного высказывания;
- 7) описать технологии коррекции и самокоррекции ошибок с помощью лингвистического корпуса;
- 8) изучить текущую практику применения преподавателями корпусных технологий для коррекции ошибок в письменной речи;
- 9) разработать методику интеграции корпусных технологий в письменную речевую деятельность с целью формирования навыка самокоррекции;
- 10) провести эмпирическое исследование эффективности разработанной методики.

Для решения поставленных задач были использованы **методы и приёмы** смежных дисциплин: методики преподавания РКИ, дескриптивной и корпусной лингвистики, цифровой, корпусной и экспериментальной лингводидактики, а именно теоретический анализ, описательно-аналитический метод, сравнительно-сопоставительный метод, опрос, приём направленной выборки иллюстративного материала, эксперимент на связанных выборках, совмещённый со структурированным наблюдением и исследованием в действии, элементы метода включённого наблюдения, метод самоотчёта и метод вербальных протоколов, методы математической статистики.

Материалом исследования послужили зарубежная и отечественная научная, научно-методическая и учебная литература, посвящённая вопросам теории и методики преподавания иностранных языков, включая русский язык, а также работы по прикладной и корпусной лингвистике, полуструктурированные интервью, опросы преподавателей и студентов, вербальные протоколы, а также коллекция письменных работ учащихся в объёме 504 текстов.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют труды в следующих областях:

- теория и методика обучения русскому языку как иностранному и иностранным языкам (Э. Г. Азимов, В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова, Л. В. Московкин, Т. М. Балыхина, С. А. Хавронова, Н. Л. Шибко, А. Н. Щукин),
- обучение учащихся письму и письменной речи на иностранном языке (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Р. П. Мильруд, А. А. Миролубов, Е. И. Пассов, Е. Н. Соловова, У. Грэйб),
- психолингвистические основы письменной речи (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, Т. В. Ахутина, И. А. Зимняя, Е. С. Ощепкова),
- корпусная лингводидактика (В. А. Плунгян, М. Ю. Лебедева, Н. Р. Добрушина, А. И. Левинзон, М. В. Копотев, С. О. Савчук, П. В. Сысоев, Л. Янда, Дж. Лич, Дж. Синклер, А. Гилмор, А. Болтон, Т. Джонс, У. Рёмер и др.),
- формирование навыка самокоррекции в письменной речи (Дж. Кормос, Дж. Битченер, Р. Тодд, И. О'Салливан, А. Чэмберс, Е. Котос, Д. Гаскелл и Т. Кобб, Ю. Тоно, Ю. Сатаке, А. Миура, Х. Юн, А. Хирвела, А. Д. Зыкова, А. С. Тамарина, Е. А. Харченко и др.).

Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что впервые системно описывается методика формирования навыка самокоррекции с опорой на корпусный инструментарий в обучении письменной речи как виду речевой деятельности на продвинутом этапе обучения РКИ.

Теоретическую значимость работы составляют:

- систематизация опыта исследователей, методистов и преподавателей в области применения корпусных технологий в курсе письменной речи и, в частности, в процессе преподавания русского языка в иностранной аудитории;

- описание механизма формирования навыка самокоррекции в письменной речи при обращении к лингвистическому корпусу у изучающих русский язык как иностранный на продвинутом этапе;
- разработка научно-обоснованного подхода к развитию письменной речи студентов на продвинутом этапе обучения.

Практическая значимость проведённого исследования состоит в:

- разработке методики формирования навыка самокоррекции с опорой на корпусные технологии в письменной речи иностранных студентов на продвинутом этапе обучения русскому языку;
- создании структурно организованной и последовательной системы упражнений по обучению письменной речи на всех этапах создания письменного текста, построенных на обращении к корпусным технологиям.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Корпусные технологии, предоставляя возможность доступа к аутентичным текстовым данным и их самостоятельному исследованию, обладают методическим потенциалом в обучении письменной речи как продуктивному виду речевой деятельности. При этом большинство лингвистических корпусов изначально не предполагали прямого использования в процессе обучения иностранному языку, поэтому для интеграции корпусных технологий в обучение русской письменной речи инофонов необходимо разработать специальную методику, базирующуюся на психолингвистической природе порождения письменного речевого высказывания и соотносящуюся с целями и задачами обучения письменной речевой деятельности на каждом конкретном этапе обучения.
2. На продвинутом этапе обучения письменной речи ключевой целью является развитие самостоятельности обучающегося при создании собственного письменного текста. Ключевой фактор такой самостоятельности – сформированный навык самокоррекции, предполагающий способность обращать внимание на результат продуцируемой речи, осмысливать и

оценивать её, замечать в ней нарушения и вносить необходимые исправления.

3. Эффективному формированию навыка самокоррекции в письменной речи иностранных учащихся на продвинутом этапе обучения способствует интеграция корпусных технологий в учебный процесс. Целью такой интеграции является обучение самостоятельному обращению студентов к корпусным технологиям и интерпретации корпусных данных для проверки и коррекции своего письменного высказывания.
4. Умение использовать корпус при самокоррекции в письменной речи инофонов может быть сформировано при последовательной и системной работе, предполагающей поэтапный переход от опосредованного обращения к корпусу при поддержке преподавателя к непосредственному взаимодействию учащегося с лингвистическим корпусом. Подобная работа является основой методики интеграции корпуса в процесс обучения письменной речи на продвинутом этапе, способствующей формированию у студентов навыка самокоррекции.
5. Корпусная грамотность является необходимым условием успешного применения методики интеграции корпуса в процесс обучения письменной речи. Составленные преподавателем на основе корпусных данных стимулирующие комментарии, подталкивающие учащихся к анализу и поиску возможностей улучшения своего письменного текста, являются компонентом методики и способны интенсифицировать процесс формирования навыка самокоррекции в иноязычной письменной речи.

Степень достоверности полученных результатов обеспечивается методологической обоснованностью и непротиворечивостью исходных теоретико-методологических позиций, верификацией результатов исследования комплексом эмпирических исследований (общее количество участников – 383 человека); апробацией разработанной в исследовании методической модели обучения.

Апробация исследования проводилась в течение 2021–2023 гг. в Высшей школе перевода Московского государственного университета

имени М.В. Ломоносова среди иностранных студентов бакалавриата (63 человека на первом этапе и 33 человека на втором), изучающих курс письменной речи.

Основные вопросы и результаты исследования обсуждались на следующих научно-практических конференциях, форумах и круглых столах:

1. Круглый стол «Ценности поликультурного мира и их отражение в учебных и контрольных материалах по РКИ и другим иностранным языкам» (СПбГУ, Санкт-Петербург, 3 декабря 2021 г.);

2. XXII Международная научно-практическая конференция «Русское культурное пространство в цифровом измерении» (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, 7 декабря 2021 г.);

3. Международная научно-практическая конференция «Современные тенденции в преподавании и изучении русского языка как иностранного» (МПГУ, Москва, 7 февраля 2022 г.);

4. Форум «РКИ-ПЕРЕЗАПУСК: Умный русский 2022» (МГУТУ им. К.Г. Разумовского (ПКУ), Москва, 13–14 мая 2022 г.);

5. XII Международная научная конференция «Русский язык и культура в зеркале перевода» (МГУ имени М.В. Ломоносова, Звенигород, 13–15 мая 2022 г.);

6. Международный научно-методический форум «Филологическое образование в цифровую эпоху» (Гос. ИРЯ имени А.С. Пушкина, Москва, 12 октября 2022 г.);

7. XXXII международная научная конференция «Язык и культура» (ТомГУ, Томск, 25–27 октября 2022 г.);

8. Международная научно-практическая конференция «Русский язык в поликультурном мире: коммуникация, понимание, обучение» (ТвГУ, Тверь, 18–20 ноября 2022 г.);

9. Международная научно-практическая конференция «Билингвизм и диалог культур: вызовы XXI века», VI форум русской словесности Пармского гос. университета UNIPR (Пармский государственный университет, Парма и Учебно-методический центр развития билингвизма им. Льва Толстого при Ассоциации «Русский дом – Италия», Милан, 2–4 марта 2023 г.);

10. XIV международная конференция «Основные направления лингвистической и лингводидактической мысли в 21 веке (лингвистика, методика, перевод)» (РГУ имени С.А. Есенина, Рязань, 24–25 мая 2023 г.);

11. Международная научно-практическая и научно-методическая конференция «Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в современном образовании – 2023» (ПетрГУ, Петрозаводск, 21–23 сентября 2023 г.).

Результаты диссертационного исследования обсуждались на кафедре методики преподавания русского языка как иностранного в Государственном институте русского языка имени А.С. Пушкина.

По теме диссертации опубликовано 10 работ, в том числе 4 статьи в рецензируемых периодических научных изданиях, включённых в перечень ВАК при Минобрнауки России, а также 1 статья в международной монографии с индексацией в базе данных рецензируемой научной литературы Scopus.

1. Обухова, Т. М. Стимулирующий комментарий на основе корпуса: развитие навыка самокоррекции у иностранных учащихся / Т. М. Обухова // Русский язык за рубежом. – 2022. – № 5 (294). – С. 16–25.

2. Обухова, Т. М. Проявление навыков самокоррекции в письменной речи с опорой на корпусные инструменты: исследование с помощью метода Think Aloud / Т. М. Обухова // Русский язык за рубежом. – 2023. – № 1 (296). – С. 84–89.

3. Обухова, Т. М. Корпусные инструменты в прикладных лингвистических задачах / Т. М. Обухова // Учёные записки Петрозаводского государственного университета. – 2024. – № 3 (47). – С. 114–119.

4. Обухова, Т. М. Использование корпусных технологий в курсе письменной речи РКИ / М. Ю. Лебедева, Т. М. Обухова // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 205–215.

5. Обухова, Т. М. Методическая ценность стимулирующего комментария, разработанного на основе НКРЯ / Т. М. Обухова // Ценности поликультурного мира и их отражение в учебных и конт-рольных материалах по русскому языку как

иностранному и другим иностран-ным языкам: Сборник статей по материалам заседания Международного научно-методического круглого стола 3 декабря 2021. – СПб.: Скифия-принт, 2022. – С. 41–43.

6. Обухова, Т. М. Преимущества Национального корпуса русского языка перед учебными и аутентичными словарями в обучении РКИ / Т. М. Обухова // Современные тенденции в преподавании и изучении русского языка как иностранного: материалы Международной научно-практической конференции, г. Москва, 7 февраля 2022 г. / под общ. ред. С. А. Вишнякова. – М.: МПГУ, 2022. – С. 270–273.

7. Обухова, Т. М. Корпусно-ориентированный подход в преподавании письменной речи: развитие навыков самокоррекции у иностранных учащихся / Т. М. Обухова // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Выпуск 7. Материалы VII Конгресса РОПРЯЛ (г. Екатеринбург, 6–9 октября 2021 года). – СПб.: РОПРЯЛ, 2022. – С. 1405–1410.

8. Обухова, Т. М. Лингводидактические приёмы изучения графических сокращений русского языка в иностранной аудитории / Т. М. Обухова // Язык и культура: сборник статей XXXII Международной научной конференции (25–27 октября 2022 г.) / отв. ред. С. К. Гураль. – Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2022. – С. 225–229.

9. Обухова, Т. М. Корпусные инструменты в развитии навыка само- и взаимокоррекции в контексте учебной автономии / Т. М. Обухова // Русский язык в поликультурном мире: коммуникация, понимание, обучение: коллективная монография. – Тверь: Тверской государственный университет, 2023. – С. 319–327.

10. Obukhova, T. M. Integrating Corpus-Based Activities into Russian Writing Classrooms / M. Yu. Lebedeva, T. M. Obukhova // Teaching Russian Creatively With and Beyond the Textbook. – London: Routledge, 2024. – P. 159–176.

Структура диссертационной работы определяется поставленными в ней целями и задачами. Общий объём диссертации – 235 страниц. Исследование содержит введение, три главы, заключение, список использованной литературы, список учебных словарей и учебных пособий и 10 приложений.

Во **введении** обосновываются актуальность и научная новизна исследования, определяются его цели и задачи, оценивается степень разработанности темы, излагается теоретическая и практическая значимость, а также формулируются положения, выносимые на защиту.

Первая глава «Теоретические вопросы обучения иноязычной письменной речи на продвинутом этапе» посвящена рассмотрению теоретических основ обучения письменной речи на продвинутом этапе обучения иностранному языку, психолингвистических процессов, лежащих в основе обучения письменной речи, описанию навыка самокоррекции как одного из навыков письменной речи, способам и приёмам его формирования.

Во **второй главе** «Применение корпусных технологий в обучении письменной речи» описывается потенциал корпусных технологий в работе над иноязычной письменной речевой деятельностью на продвинутом этапе обучения. Дается характеристика основных подходов в применении корпусных технологий, способствующих формированию навыка письменной речи на каждом этапе её порождения. Кроме того, предлагаются алгоритмы самокоррекции распространённых типов ошибок с помощью различных корпусных инструментов. Также определяется роль обратной связи в виде письменных комментариев преподавателя в формировании навыка самокоррекции в письменной речи. Наконец, описывается текущая практика применения корпусных технологий преподавателями РКИ для коррекции ошибок в письменных работах учащихся.

Третья глава «Методика формирования навыка самокоррекции в письменной речи с применением корпусных технологий (продвинутый этап обучения РКИ)» содержит описание методики интеграции корпусных технологий в обучение письменной речи с целью формирования навыка самокоррекции на продвинутом этапе обучения. Предлагается а) типология стимулирующих комментариев на основе лингвистического корпуса, предназначенных для коррекции ошибок в письменной речи учащихся и для формирования навыка самокоррекции у последних; б) методические рекомендации по использованию корпуса на разных этапах порождения письменного высказывания. Описываются

результаты эмпирического исследования методики, включавшего регулярные замеры динамики в процессе обучения письменной речи, замер остаточных знаний и степени сформированности навыка самокоррекции, данные самоотчётов учащихся об их опыте обучения с применением корпусных технологий на продвинутом этапе обучения.

В **Выводах** по главам и **Заключении** подводятся итоги исследования. **Список литературы** включает используемые и цитируемые в диссертации научные труды (340 наименований) и учебные словари и пособия (17 наименований). В **Приложениях** приводятся данные опросов студентов и преподавателей об их опыте работы с корпусными инструментами и текущей практике коррекции и самокоррекции письменного текста; примеры упражнений на основе обращения к корпусным данным, разработанные автором диссертации; методические рекомендации по созданию комментария на основе корпусных данных; скриншоты, демонстрирующие ход самокоррекции с применением корпусных технологий во время эмпирических исследований разработанной методики; результаты отложенного исследования сохранности навыка самокоррекции; примеры студенческих работ до и после исправления с помощью корпусных данных; а также протоколы и опросники для фиксации самоотчётов обучающихся, принимавших участие в исследовании, об их использовании корпуса в письменной речевой деятельности.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ

Первая глава посвящена рассмотрению теоретических основ формирования иноязычной письменной речи на продвинутом этапе обучения иностранному языку, описанию психолингвистических процессов, лежащих в её основе, а также определению самокоррекции как навыку письменной речи.

1.1 Письменная речь как вид речевой деятельности

1.1.1 Специфика письменной речи как продуктивного вида речевой деятельности

Л. С. Выготский подчёркивал, что письменная речь представляет собой более глубокий процесс, нежели простое умение сочетать буквы и слова [Выготский 1935], обосновавший цельность внешней, двигательной, и внутренней, функциональной, стороны письменной речевой деятельности.

Для теории обучения письменной речи важным является разграничение понятий «письмо» и «письменная речь», которые трактуются в научной литературе по-разному. В лингвистике под письмом понимается средство общения в виде системы графических знаков для передачи содержания речи, её сохранения во времени и передачи на расстояние [Жеребило 2010; Ахманова 2004]. В методике под письмом понимается овладение учащимися графическими, каллиграфическими и орфографическими навыками для фиксации речевого и языкового материала, его передачи на расстояние или в целях его лучшего запоминания и в качестве помощника в овладении устной речью и чтением [Азимов, Щукин 2019, с. 228-229; Соловова 2008, с. 187]. У Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез письмо определяется как «продуктивная аналитико-синтетическая деятельность, связанная с продолжением и фиксацией письменного текста» [Гальскова, Гез 2009, с. 247]. Письменная речь в лингвистике рассматривается как «одна из форм существования языка», наряду с устной речью [Жеребило 2010], и как книжный стиль речи [Аманов 2017; Соловова 2008, с. 188], в психолингвистике

и методике коммуникативная письменная речь – вид письменной речи, заключающийся в умении выразить свои мысли в письменной форме на изучаемом языке [Азимов, Щукин 2019, с. 227] или, иначе, продуктивный вид речевой деятельности, который выражается в кодировании определённого содержания графическими знаками [Мильруд 1997, с. 21]. Последние два определения мы будем считать базовыми в нашей работе, рассматривая письменную речь как цель обучения.

В широком толковании письменная речь объединяет продуктивную и рецептивную речевую деятельность, то есть письмо и чтение: это «форма речи, связанная с выражением и восприятием мыслей в графической форме» [Азимов, Щукин 2019, с. 227].

В ряде психолингвистических и методических работ под навыками письма понимается ограниченный спектр графо-моторных навыков (см. обзор исследований письменной речи в отечественной психолингвистике [Ощепкова 2021, с. 120]), в то время как более широкий комплекс навыков и умений, необходимых для порождения письменного речевого высказывания, обозначается как навыки письменной речи. В связи с этим в нашей работе мы будем использовать термин «письменная речь», понимая под ним, вслед за А. А. Леонтьевым, «умение сочетать слова в письменной форме для выражения своих мыслей в соответствии с потребностями общения» [Леонтьев 1988, с. 218].

По некоторым основаниям письменная речь сближается с другими видами речи. Например, Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез отмечают важное сходство так называемого механизма внутренней речи, то есть плана будущего текста в устной и письменной речи [Гальскова, Гез 2009, с. 37]. Однако как самостоятельный вид речевой деятельности письменная речь характеризуется рядом дифференциальных отличий от других видов речевой деятельности. «Пользование письменной речью предполагает принципиально иное, чем при устной речи, отношение к ситуации, требует более независимого, более произвольного, более свободного отношения к ней» [Выготский 2008, с. 361]. Формирование навыка абстрактного мышления

играет ключевую роль в развитии письменной речи [Шабан, Козелецкая 2021, с. 170].

Уникальность письменной речи проявляется в её монологическом характере, поскольку она представляет собой способ выражения мыслей без прямого общения с адресатом. При написании текста замысел и мотив формируются автором самостоятельно [Лурия 1979]. Письменное общение заранее планируется – буквально можно составить план сообщения, она может быть изменена, дополнена и отредактирована до того, как попадёт к адресату [Прокофьева 2019, с. 145] (а в условиях современной цифровой коммуникации – даже после). Другими словами, адресат текста и его автор обычно находятся на временной и/или пространственной дистанции друг от друга [Щукин 2017, с. 301].

Кроме того, в письменной речи отсутствует реакция собеседника в виде жестов, мимики, встречных вопросов и комментариев, которая при устных формах коммуникации корректирует речевое поведение говорящего [Лурия 1979; Щукин 2017, с. 301]. Таким образом, «весь процесс контроля остаётся только у пишущего» [Ощепкова 2021, с. 123].

Письменная речь основывается на устной, но требует её анализа, выделения ключевых элементов, их оценки и подбора наиболее подходящих стилистических решений из репертуара устной речи [Ощепкова 2021, с. 123; Щукин 2017, с. 301]. В связи с этим для текста как результата письменной речи характерна более стандартная форма лексических, грамматических и синтаксических средств [Прокофьева 2019, с. 145].

Письменная речь чаще всего внеконтекстуальна, а значит, «у её автора больше возможностей для продумывания плана, подбора наилучших средств выражения, и есть возможность самокоррекции» [Ощепкова 2021, с. 123]. Благодаря этой отложенности (отсроченности) для восприятия письменная речь отличается структурированностью, логической стройностью, связностью, продуманностью композиции [Пережогина 2005, с. 32; Щукин 2017, с. 301]. Иначе говоря, по сравнению с устной речью письменная речь более организована и регулируема, многостороннее и глубже [Прокофьева 2019, с. 145].

Наконец, письменный текст рассчитан на зрительное восприятие с возможностью многократного прочтения написанного, что способствует его глубокому пониманию [Щукин 2017, с. 301, Прокофьева 2019, с. 145].

Благодаря возможности контролировать и исправлять написанное в процессе письма некоторые авторы считают письменное общение более лёгким видом речевой деятельности в сравнении с говорением [Гальскова, Гез 2009, с. 249]. Однако существует и другая точка зрения, согласно которой письменная речь относится к более сложным видам речевой деятельности, так как графический образ слова, представленный на письме, фиксирует акустическое восприятие устной речи, что предполагает владение не только письменным, но и устным кодом выражения, понимания мыслей [Камянова 2008, с. 276].

1.1.2 Цели и задачи обучения письменной речи на продвинутом (вузовском) этапе изучения языка

В самом широком смысле цель обучения письменной речи – формирование у учащихся письменной коммуникативной компетенции, которая включает языковые знания, владение различными типами дискурса, достижение коммуникативной цели, осознание процесса создания письменного произведения и владение нормами поведения на письме [Мильруд 2004]. Е. В. Позднякова вслед за Е. Н. Солововой определяет цель обучения письменной речи как формирование умения письменно оформить и передать элементарную информацию в соответствии с правилами языкового оформления и этикетными нормами страны изучаемого языка или, проще говоря, «научить учащихся писать на иностранном языке те же тексты, которые образованный человек умеет писать на родном языке» [Позднякова 2017, с. 106].

Если главной задачей обучения письменной речи на начальном (предвузовском) этапе является развитие умения оформлять известный студентам лексико-грамматический материал в соответствии с нормами языка, то спектр задач на продвинутом (вузовском) этапе становится шире и включает в себя 1) академические задачи, например развитие умений конспектировать печатный

текст и лекции, составление аннотаций, рефератов и резюме, развитие умений вести деловую переписку, использовать письменную речь для профессионального общения и др. [Шибко 2015, с. 184], а также 2) освоение различных жанров: дневник, блог, частное (в том числе электронное) письмо, заявка, СМС, переписка в мессенджере, пост в социальных сетях, на форумах сообществ, реклама, заявление, официально-деловое письмо и мн. др. в социально-бытовой, социокультурной и официально-деловой сферах [Лингводидактическое описание компетенций 2022, с. 17–18, 24–25, 30–31, 35–36, 44, 54–55]. На продвинутом этапе обучения письменной речи на иностранном языке необходимо развивать практические навыки использования письма в качестве инструмента коммуникации, познания и творчества в соответствии с уровнем владения иностранным языком [Пассов 2002].

Говоря здесь и далее о продвинутом этапе обучения, мы опираемся на четырёхэтапную классификацию, предложенную Т. И. Капитоновой и Л. В. Московкиным, где продвинутый этап соответствует 1–3-м курсам основных факультетов, за которым на 4–5-м курсах следует завершающий этап (Таблица 1) [Капитонова, Московкин 2006, с. 16–18].

Таблица 1 – Вузовское обучение русскому языку как иностранному

Этапы	Предвузовская подготовка (подготовительный факультет)		Собственно вузовская подготовка (основные факультеты)	
	начальный	средний	продвинутый	завершающий
Семестры / курсы	1-й семестр		2-й семестр	1-3-й курсы
Уровни владения языком	A1	A2	B1	B2 (бакалавры-нефилологи) C1 (бакалавры-филологи) C2 (магистры-филологи)

Для описания набора целевых умений в иноязычной письменной речи обратимся к разработанной Ассоциацией ALTE (The Association of Language Testers

of Europe) спецификации, посвящённой письму как виду речевой деятельности. Логика распределения комплекса навыков соответствует уровневой шкале владения иностранным языком Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR) [Common European Framework 2018, с. 66: перевод наш] (Таблица 2).

Таблица 2 – Спецификация навыков, связанных с письменной речью, по разным уровням CEFR

Уровень	Расшифровка компетенций
Pre-A1	Могу предоставить основную личную информацию (например, имя, адрес, национальность), возможно, с использованием словаря.
A1	Могу дать информацию о вопросах личного характера (например, о симпатиях и антипатиях, семье, домашних животных), используя простые слова/знаки и основные выражения. Могу составлять простые отдельные фразы и предложения.
A2	Могу составить ряд простых фраз и предложений, связанных между собой соединительными союзами типа «и», «но» и «потому что».
B1	Могу создавать простые связные тексты на знакомые темы в сфере своих интересов, соединяя ряд более коротких дискретных элементов в линейную последовательность.
B2	Могу создавать чёткие, подробные тексты по различным темам, относящимся к сфере моих интересов, синтезируя и оценивая информацию и аргументы из нескольких источников.
	Могу ретроспективно самостоятельно исправлять свои

	случайные ошибки или несистематические ошибки и незначительные недостатки в структуре предложений. Могу записывать повторяющиеся ошибки и сознательно следить за ними.
C1	Могу создавать чёткие, хорошо структурированные тексты на сложные темы, выделяя основные вопросы, расширяя и поддерживая точку зрения с помощью вспомогательных моментов, обоснований и соответствующих примеров и завершая их соответствующим заключением. Могу использовать структуру и условности различных жанров, варьируя тон, стиль и регистр в зависимости от адресата, типа текста и темы. Способен к самокоррекции с высокой степенью эффективности.
C2	Могу создавать чёткие, плавно перетекающие друг в друга сложные тексты в подходящем стиле и с логической структурой, которая помогает читателю определить существенные моменты.

Согласно описанию коммуникативной компетенции для ТРКИ-2 – уровня, наиболее близкого к тому, каким владеют участники практической части данного исследования, к числу общих характеристик письменной речи учащегося при продукции собственного текста относятся:

- написание текста, а не отдельных высказываний;
- выбор и сознательное использование различных функционально-смысловых типов речи;
- передача своей глобальной идеи или эмоции;
- владение достаточным словарём и грамматическими навыками для выражения идеи или эмоции адекватно авторскому замыслу [Лингводидактическое описание компетенций 2022, с. 63].

Очевидно, что цели и задачи обучения письменной речи для разных категорий обучающихся предполагают формирование способностей порождать связный текст различной протяженности и жанровой принадлежности.

Конкретные цели и задачи в обучении иноязычной письменной речи на продвинутом этапе И. А. Авхачева определяет следующим образом:

1. Подготовка к международным и сертификационным экзаменам, в которых письменная часть играет важную роль. Студенты должны уметь адаптироваться к различным предметно-тематическим контекстам и эффективно выражать свои мысли на иностранном языке.
2. Развитие исследовательских компетенций, включающих подготовку и редактирование научных публикаций, а также представление результатов работы в виде научных отчетов, статей и докладов.
3. Развитие навыков профессионального общения в иноязычной среде, необходимых для профессионального роста и развития.
4. Подготовка к продолжению образования на новой ступени, когда необходимо проходить вступительные испытания, в том числе в письменной форме.
5. Подготовка к конкурсу на получение грантов и стипендий. Студентам необходимо уметь составлять резюме-обоснование, в котором кратко излагаются их профессиональные и научные интересы, а также имеющиеся достижения, что поможет выделить их среди других претендентов [Авхачева 2016].

Д. В. Колесова формулирует принципы работы, которые помогают достичь цели обучения иностранца письменной коммуникации, следующим образом:

- научить задавать вопросы себе и окружающим,
- способствовать развитию логического мышления у студентов,
- научить переключаться между видами деятельности и выполнять задание в установленный срок,
- поддерживать мотивацию студентов,

- поддерживать баланс между возбуждением интереса студентов к проблеме и желанием выразить своё мнение («помочь вербализовать смутные образы»),
- включать в урок аудио- и видеотрегменты,
- исправлять грубые ошибки и одновременно учить самостоятельно замечать и исправлять собственные ошибки [Колесова 2019, с. 47–48].

Обратим внимание на точку зрения, согласно которой формирование навыков письменной речи является квинтэссенцией обучения языку в целом: так, по мнению М. Хэллiday, языковая осознанность формируется только в процессе письменного оформления мыслей [Halliday 1989, с. 36]; ключевой целью обучения является формирование у обучающихся умений письменной речи, поскольку «большая часть потенциала языка заключена именно в ней» [Григорьева 2015, с. 23].

1.1.3 Трудности при обучении иноязычной письменной речи

Обучение письменной речи – сложный процесс, требующий на всём своём протяжении времени и терпения как от студента, так и от преподавателя. Результаты в обучении во многом будут зависеть от успешного преодоления проблем, которые возникают на пути учащихся, в том числе на продвинутом этапе.

Как пишет А. А. Миролубов, главная трудность в обучении письму и письменной речи связана с тем, что для полного овладения этим умением необходима вся сумма знаний и навыков, усвоенных ранее [Миролубов 2002].

Если на начальном этапе изучения языка трудности в письменной речи на иностранном языке связаны в большей степени с орфографией, грамматической, лексической и прагматической сторонами письма, то на продвинутом этапе – уже с самим процессом создания письменного текста, который, с одной стороны, должен содержать корректные языковые конструкции, а с другой – должен выглядеть более сложно и структурированно при его жанрово-стилистическом разнообразии [Пассов 2002].

Анализ литературы и наш собственный педагогический опыт позволяют обозначить следующие основные проблемы, стоящие перед преподавателями и учащимися при овладении письменной речью.

1. Нехватка или отсутствие аудиторных занятий по письменной речи.

Несмотря на статус самостоятельной дисциплины и увеличение доли письменной коммуникации в жизни студентов с развитием информационных технологий, количество аудиторных занятий по письменной речи остаётся скромным, в неязыковых вузах такие занятия вообще отсутствуют. Учащиеся не имеют возможности презентовать свои письменные работы и получить обратную связь от сверстников и преподавателя [Шабан, Козелецкая 2021, с. 170].

2. Отсутствие мотивации писать.

Выполнение письменных заданий далеко не всегда воспринимается студентами с энтузиазмом. Помимо неуверенности в собственных грамматических и лексических знаниях, обучающимся, не привыкшим к развёрнутым высказываниям, также сложно справляться с большим объемом письменной работы, отсутствием интереса к предложенной теме и неспособностью выстроить логичное и последовательное повествование [Бхатти, Харитоновна 2021, с. 33]. Безусловно, в данном вопросе важен индивидуальный подход.

3. Недостаточное владение стилем и правилами построения текста, соответствующими определённому типу текста.

Игнорирование важности умения соответствовать стилистическим и структурным нормам может привести к неполноценному выражению мыслей и идей в письменной форме и создать барьеры в понимании текста [Бхатти, Харитоновна 2021, с. 34].

4. Языковые проблемы (лексико-грамматические ошибки, калькирование клише из родного языка и др.).

Учащиеся не всегда стремятся открывать для себя новые языковые конструкции, экспериментировать с разнообразием языка из-за отсутствия мотивации или страха допустить ошибки [Бхатти, Харитоновна 2021, с. 34]. Кроме этого, исследователи отмечают, что студенты просто не знают, какой источник

данных использовать для проверки собственных языковых гипотез относительно написания той или иной фразы, какому из них доверять и как выбрать один вариант среди спектра, если такой предлагается [Тамарина, Харченко 2017, с. 199].

5. Отсутствие опыта поэтапного создания письменного текста.

По утверждению И. А. Зимней, понимание структуры речевой деятельности способствует более эффективному контролю за собственным обучением во всех аспектах языковой коммуникации, включая письменную речь на иностранном языке, что полезно как для преподавателей, так и для студентов. «Оно позволяет более точно управлять её формированием, осознанно анализировать ошибочные речевые действия, соотнося их с определённым уровнем деятельности» [Зимняя 1991, с. 77].

Поэтапное создание письменного текста требует от студентов умений не только выражать свои мысли на языке обучения, но и структурировать их, следовать логической последовательности и правильно организовывать информацию. Отсутствие опыта в этом может привести к разрозненности и нелогичности выражения мыслей в тексте. Кроме того, поэтапный подход к созданию текста требует умения планировать и прорабатывать содержание, писать черновики и делать заметки, структурировать свои идеи перед тем, как начать писать, редактировать и перерабатывать свой текст после его создания и т.д. Незнакомые или мало знакомые с таким подходом к письму студенты стремятся пропустить какой-нибудь из этапов, поскольку не подозревают о его наличии или не придают ему важности.

6. Слабая мотивация к самостоятельной работе.

Ещё одним серьёзным препятствием в обучении письменной речи считается слабая мотивация к самостоятельной работе в целом и исправлению ошибок в частности. Для многих студентов самостоятельная работа по созданию и неоднократному редактированию текста кажется трудоёмкой и неинтересной. Также студенты могут не проявлять энтузиазма из-за недостатка уверенности в своих способностях [Maamujav 2019].

7. Отсутствие привычки делать работу над ошибками на основе обратной связи от преподавателя.

Причиной данной проблемы может служить неумение работать с комментариями к письменной работе, которые оставляет преподаватель. С другой стороны, некоторые студенты могут игнорировать исправления и комментарии в своих текстах из-за страха усугубить ситуацию ошибками, связанными, например, с гиперкоррекцией, или из-за опасения потерять свою индивидуальность и авторский голос [Maamuijav 2019].

8. Отсутствие навыка самокоррекции.

Одной из серьёзных трудностей является неумение (или слабое умение) студентов самостоятельно выявлять и исправлять ошибки в своих письменных текстах. Проблема часто кроется в выборе и применении стратегий самокоррекции [Тамарина, Харченко 2017, с. 199]. Даже при большом желании у студента поработать над исправлением ошибок его может ждать неудача, поскольку выбранная им стратегия самокоррекции может быть малоэффективной или вообще неэффективной. Студенты могут не знать, какие инструменты и приёмы можно использовать для коррекции письменной работы. Другая сторона проблемы – недооценивание учащимися важности этого навыка, и отсюда его игнорирование [Зыкова 2012]. Для преодоления указанной трудности необходимо систематическое обучение и практика самокоррекции, включающие в себя развитие навыков анализа собственных текстов, применение различных стратегий редактирования и мотивационную поддержку со стороны преподавателей.

9. Чрезмерное использование электронных переводчиков и нейросетей.

Учащиеся часто используют эти инструменты как самую простую и быструю альтернативу собственному процессу мышления и умения выразиться на иностранном языке. Вслед за М. Г. Гец, О. П. Шабан и И. Н. Козелецкая отмечают, что в результате студенты проявляют меньше инициативы, готовы тратить всё меньше и меньше времени на процесс создания письменного текста, тогда как последний требует временных затрат и мыслительных усилий, «вынуждает к более долгой и интенсивной рефлексии по поводу содержания и оформления» [Шабан,

Козелецкая 2021, с. 171]. Кроме того, электронные переводчики и искусственный интеллект не всегда точно передают смысл и нюансы, предполагаемые автором, совершают лексико-грамматические ошибки, что может привести к их закреплению или дальнейшему некорректному использованию языка [Гарбовский, Костикова 2019]. Другими словами, преодоление проблемы возможно, если студенты будут использовать электронные инструменты как вспомогательные средства, а не как главный (если не единственный) помощник при написании текстов.

1.2 Психолингвистические особенности письменной речевой деятельности

1.2.1 Модели порождения письменного речевого высказывания

Вопросы порождения речи, как и её восприятия, традиционно занимают в психолингвистических исследованиях центральное место. Однако при анализе психолингвистической литературы становится очевидно, что эти процессы рассматриваются с позиции авторских концепций и при помощи неустоявшегося терминологического аппарата. Присоединимся к мнению о том, что единого обобщённого представления о процессах речепорождения и речевосприятия как центральных проблемах психолингвистики в настоящий момент не выработано [Ощепкова 2021, с. 116].

Далее кратко представим некоторые авторские модели порождения речевого высказывания, сопоставим терминологические аппараты.

Вслед за В. П. Глуховым обозначим основные положения психолингвистической теории **Л. С. Выготского** и **А. Н. Леонтьева**, в которых утверждается, что речевая деятельность человека включает в себя следующие аспекты:

1. Формирование потребности, мотивации и цели, а также создание замысла и установки для осуществления деятельности, включая обращение к соответствующим знаниям (культурологическим, языковым и другим).

2. Анализ ситуации, в которой происходит деятельность, и принятие решения о её осуществлении, включая выбор оптимальных средств для достижения цели.
3. Принятие решения о выполнении или нежелании выполнять деятельность, выбор наиболее подходящих средств для её осуществления, включая различные формы речи, их варианты, а также разнообразные языковые инструменты (фонетические, синтаксические, лексические и другие).
4. Планирование деятельности на разных уровнях, осознание планируемых результатов и предсказание возможного итога.
5. Осуществление конкретных действий и операций в рамках деятельности.
6. Текущий контроль за ходом деятельности и её коррекция при необходимости.
7. Оценка результата деятельности в сравнении с поставленной целью [Глухов 2007; Леонтьев 1974; Выготский 2008].

Модель А. А. Леонтьева состоит из пяти ступеней («фаз»). Первая из них – это мотив или речевая интенция («исток»), которая является причиной порождения речи и определяет её направленность. На второй ступени появляется замысел, представляющий собой сочетание предмета речи (темы) и информации относительного этого предмета (ремы). Затем на ключевом этапе – ступени внутреннего программирования – в виде смысловой схемы складывается инвариантное содержание письменного высказывания. Благодаря операциям включения, перечисления и сочленения происходит построение специфического кода внутренней речи. На следующей ступени речепорождения происходит лексико-грамматическая реализация высказывания, которая включает отбор слов и их комбинирование в нужных словоформах внутри подходящей грамматической структуры и шире в общей синтаксической схеме высказывания. Данная ступень завершается семантико-синтаксическим прогнозом соответствия между подготовленным высказыванием и задачами коммуникации. Переходом к последней, пятой ступени будет решение о том, как будет проходить реализация высказывания во внешней речи («запуск»). Это может происходить сразу,

отложено (после внесения изменений в содержание или языковое оформление) или не происходить вовсе, если речевое действие отменилось. На пятой фазе высказывание реализуется во внешней речи [Леонтьев 1970, с. 63; Глухов 2007]. Как подчёркивает А. А. Леонтьев, представленная им схема процесса порождения речи «в более или менее полном виде выступает в спонтанной (неподготовленной) устной монологической речи: в других видах речи она может редуцироваться или существенно изменяться – вплоть до включения первосигнальных (по И. П. Павлову) речевых реакций» [Леонтьев 2003, с. 113–114].

Т. В. Ахутина (Рябова) разработала модель порождения речи при афазических расстройствах, определив при этом следующие универсальные уровни порождения речи: мотивация – мысль – определение смыслов во внутренней речи – семантика и выбор значений слов – лексико-грамматическое структурирование и выбор слов – моторная программа синтагмы – артикуляция [Глухов 2007, с. 165].

Согласно модели **И. А. Зимней**, процесс порождения речи включает в себя потребностно-мотивационно-целевой (мотивационно-побудительный), ориентировочно-исследовательский (аналитико-синтетический) и исполнительный (реализующий) уровни [Зимняя 1991, с. 76–77].

На мотивационно-побудительном уровне соединяются потребности, мотив и цели речевого воздействия. Исследователь разграничивает мотив к порождению речи и непосредственно намерение. Мотив проявляется через потребность в передаче определённой информации или желание установить коммуникацию. У пишущего возникает замысел высказывания. «Коммуникативное намерение – это то, что объясняет характер и цель данного речевого действия. На этом уровне говорящий знает только о чём, а не что говорить, т. е. он знает общий предмет или тему высказывания, а также форму взаимодействия со слушателем (нужно ли спросить его о чём-либо или выдать какую-либо информацию). То, что сказать, осознаётся позднее» [Зимняя 1991, с. 73]. Как подчёркивает И. А. Зимняя, на данном уровне основной задачей педагога является создание, поддержание и

повышение внутренней мотивированности обучения иноязычной речевой деятельности [Зимняя 1991, с. 76].

На ориентировочно-исследовательском уровне (с двумя подуровнями – смыслообразующим и формулирующим) формируется и реализуется само высказывание. Это «уровень планирования, программирования и внутренней языковой организации предметного, содержательного плана речевой деятельности» [Зимняя 1991, с. 77]. Происходит выбор необходимых слов, средств и методов для выражения мысли, а также организация фраз в соответствии с грамматическими правилами. Процесс речевого мышления происходит во внутренней речи, которая служит связующим звеном между намерением, внутренним планированием и развитием мыслей.

На исполнительном уровне происходит создание письменного текста как продукта письменной речевой деятельности. Этот этап включает в себя сочетание действий по формированию текста и умственных операций. Согласно И. А. Зимней, механизм формирования речи включает в себя процессы произношения (при устной речи), внутреннего структурного оформления с учетом грамматических правил, умственных операций сравнения, выбора, компоновки и принятия решений [Зимняя 1991, с. 78].

Некоторые исследователи также отмечают важность контрольной фазы речевой деятельности для управления процессом обучения иноязычной письменной речи [Алексеева 2002].

Ориентируясь на исследования процесса порождения речи, проводимые **Н. И. Жинкиным** и **А. Р. Лурией**, **К. А. Лазаренко** разработала модель порождения письменного сообщения [Лазаренко 1975, с. 15]. Согласно данной модели, порождение письменного сообщения осуществляется в целом в той же последовательности, что и любая речь: программирование высказывания – выбор исходного значения – структура предложения – полная форма слова – внутреннее проговаривание – реализация.

Подробную 12-ступенчатую модель процесса построения письменного высказывания предлагает **Е. С. Ощепкова**.

1. Потребность (мотив) выразить определенное содержание в письменной форме.

2. Вероятностное прогнозирование и образ ожидаемого результата высказывания, служащие ключевыми ориентирами для коррекции письменной речи на последующих этапах её порождения.

3. Определение тема-рематического замысла высказывания.

4. Синтагматическое представление высказывания во внутренней речи.

5. Формирование развёрнутого речевого высказывания за счёт расширения темы и ремы.

6. Выбор слова по значению, которое наилучшим образом соответствует замыслу и контексту высказывания.

7. Грамматическое структурирование предложения в виде последовательности нужных частей речи, причём «письменная форма речи позволяет изменять и исправлять эту последовательность таким образом, чтобы сделать синтаксическое оформление речи максимально понятным и соответствующим стилю, в котором пишется текст».

8. Нахождение полной формы слова, которая будет соответствовать грамматически структурированному предложению и стилистическим особенностям выбранного письменного жанра.

9. Анализ звукового состава каждого слова, входящего в высказывание.

10. Орфографическое и пунктуационное оформление высказывания.

11. Письменная кинетическая программа (состоит, как правило, из устоявшихся написаний целых слов, слогов, а в трудных случаях – побуквенно).

12. Выбор релевантных графических начертаний, который сопровождается зрительным и/или слуховым контролем [Ощепкова 2021, с. 124–127].

Описанные модели лежат в основе обучения письменной речи, что будет описано далее в п. 1.2.2.

1.2.2 Лингводидактические модели обучения письменной речи

Рассмотрев процесс создания письменного высказывания с точки зрения психолингвистики, обратимся к его структуре с точки зрения методики.

Модель обучения письменной речи, опирающаяся на психолингвистическую теорию порождения письменных высказываний (см. пункт 1.2.1), включает в себя три этапа:

- 1) обучение планированию содержания письменного сообщения;
- 2) обучение реализации замысла письменного высказывания, которая подразумевает обучение структурированию письменного сообщения и овладение композицией текста;
- 3) обучение самоконтролю, редактированию написанного [Григорьева 2015, с. 28].

Чуть подробнее выглядит описание модели порождения письменного сообщения на иностранном языке и, соответственно, этапов создания письменного текста в словаре Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина (Таблица 3) [Азимов, Щукин 2019, с. 396].

Таблица 3 – Модели порождения письменного сообщения на иностранном языке

1. Планирование	замысел	– цель – адресат
	план	– содержание – структурно-семантическая схема
2. Реализация замысла	реализация	– оформление в виде текста сначала во внутренней, а потом во внешней речи – структурирование на основе схем реализации
3. Контроль	контроль	– редактирование в результате сопоставления реализации замысла с самим замыслом

Согласимся с Э. Г. Азимовым и А. Н. Щукиным в том, что процесс порождения письменной речи на иностранном языке при разной степени владения им остаётся ещё недостаточно изученным.

Согласно В. Г. Костомарову и О. Д. Митрофановой, этапы обучения письменной речи выглядят следующим образом:

1. Ориентировочный (подготовительный) направлен на разработку основных принципов деятельности и формирование представления о необходимых учебных действиях для написания письменных текстов.
2. Продуктивный этап необходим для составления плана-программы будущей письменной работы и отбора языковых средств.
3. Развивающий этап включает выполнение реальных письменных заданий, формирующих умение передавать профессионально ценную информацию в определенном жанре и совершенствующие ранее приобретённые умения [Лебедева 2017, с. 33–34].

Продуктивный и развивающий этапы обучения письменной речи соотносятся с двумя традиционными подходами: подходом, ориентированным на результат (*product-based approach*), и процессуальным подходом (*process-based approach*). В первом случае основное внимание уделяется отбору языковых элементов, соблюдению лингвистических и стилистических норм русского языка, а также соответствию формальным характеристикам текста его жанру. В процессуальном подходе основной акцент сделан на самом процессе создания письменного высказывания, включая его планирование, реализацию и редактирование (подробнее в п. 1.2.3) [Лебедева 2017, с. 34].

В рамках процессуального подхода к обучению письменной речи в российской и зарубежной научно-методической литературе авторы выделяют три и более этапов (например, планирование, черновик, редактирование, которые могут быть дополнены первичным или вторичным черновиком, рефлексией, презентацией работы и др.) [Кочева, Фадеева 2015, с. 172–173; Seow 2002; Williams

2005]. Названия этапов часто различаются, но имеют схожий смысло-деятельностный компонент.

В трудах Л. С. Выготского, Н. И. Жинкина и А. А. Леонтьева можно встретить следующие этапы создания письменного высказывания:

- смыслоорганизация,
- композиционное выстраивание содержания текста,
- формально-языковая реализация,
- жанрово-стилевое варьирование,
- редактирование [Выготский 2008; Жинкин 1958; Леонтьев 1969].

И. Н. Столярова, вслед за А. В. Горбуновым, называя процесс создания письменного высказывания рекурсивным, выделяет такие этапы:

- 1) планирование, на котором происходит сбор информации, идей и определение темы,
- 2) формирование или обдумывание способов организации материала,
- 3) написание черновика, то есть изложение мыслей,
- 4) проработка, в ходе которой происходит исправление, добавление, удаление, замена, перемещение или полное изменение материала черновика,
- 5) редактирование,
- 6) корректировка с чтением финального варианта и внесением последних правок [Столярова 2015, с. 93–94].

Согласно Т. Хедж, процесс создания письменного высказывания состоит из следующих этапов [Hedge 1988, с. 46]:

- мотивация к производству текста;
- определение его приблизительного содержания;
- планирование;
- написание отдельных мыслей по содержанию;
- написание целого варианта письменного текста;
- проверка, перепланировка и переработка первоначального варианта;
- редактирование и подготовка к публикации конечного варианта текста.

Процесс создания письменного высказывания не является линейным. Т. Хедж указывает на то, что он представляет собой деятельность автора в движении между фазами составления варианта текста, его проверки при постоянном перепланировании [Hedge 1988, с. 46]. В процессе создания письменного высказывания происходит постоянное чередование процессов, относящихся к различным этапам его порождения, что характеризует письменную речевую деятельность как интроверсивную (в терминологии К. Юнга). Этот процесс включает перманентное размышление, внутреннюю работу, обращённость к собственным мыслям, сосредоточенность на их структурировании в письменной форме и самоанализ. Интроверсивная направленность письменной речевой деятельности проявляется в ориентировании на интеллектуальные процессы автора, требуя глубокого погружения в собственные мысли и постоянного внутреннего диалога, что способствует более тщательному и осмысленному построению текста.

У. Грэйб отмечает, что этапы создания письменного текста нельзя назвать универсальными, поскольку они могут различаться в зависимости от контекста письма [Грейб 1996, с. 131–132].

Для целей данного диссертационного исследования мы остановимся на трёх основных этапах создания письменного текста: планировании, создании черновика и его редактировании, проверке и коррекции.

1. Планирование (*planning*), включающее оценку речевой ситуации, определение её цели, очерчивание плана высказывания. В этом может помочь набор ключевых слов и фраз, отдельных предложений, стимулирующих желание высказаться на предложенную тему.
2. Создание черновика и его редактирование (*drafting*), предполагающее работу над лексическим и грамматическим структурированием (во внутренней речи) и реализацией высказывания (во внешней речи – в данном случае при письме). Упражнения на этом этапе делятся на подготовительные, направленные на наблюдение за конкретными речевыми примерами и знакомство с корпусными инструментами и их возможностями с дальнейшей

интерпретацией результатов поиска, и собственно коммуникативными, в которых студенты с помощью корпусных инструментов подбирают языковые средства для реализации того, что было намечено на этапе планирования.

3. Проверка и коррекция (*revising and editing*): на этом этапе студенты, помимо критического пересмотра собственной письменной работы, учатся распознавать зону потенциальной ошибки, находить подходящие слова, избегать повторений, использовать корпус для самопроверки и коррекции ошибок, что способствует формированию принципа автономии [Murray 1985; Conroy 2010; Rollinson 2004; Quinn 2015].

В том или ином виде данные этапы встречаются в российских и зарубежных пособиях по обучению письменной речи на иностранном языке.

В различных зарубежных пособиях создание письменного текста проходит через следующие этапы:

- мозговой штурм,
- работа над композицией текста,
- написание,
- редактирование,
- корректирование [Bordman 2002; Creame, Lea 2005; Leki 2005; Rose 2007; Zemach, Lynn 2008].

Хотя в российских учебных пособиях этапы и не дифференцированы так чётко, тем не менее мы встречаем:

- определение цели высказывания,
- отбор языковых единиц,
- создание черновика,
- работу с композицией,
- редактирование [Колесова, Харитонов 2008; Колесова, Маслова 2013; Бузальская, Любимова 2015; Ботин 2019].

1.2.3 Навыки, формируемые в процессе обучения письменной речи

При обучении письменной речи на иностранном языке важно понимать, какие навыки используются в процессе порождения высказывания и, соответственно, подлежат формированию.

Под навыком, вслед за И. А. Зимней, мы будем понимать оптимальный уровень совершенства выполняемого действия [Зимняя 1989, с. 88]. Навык может быть рассмотрен как совокупность поднавыков – более узких компонентов основного навыка, которые включают в себя конкретные аспекты или элементы этого навыка [Прокофьева 2019, с. 149]. Как пишет О. А. Прокофьева, «в контексте обучения письменной речи навык письма включает в себя различные поднавыки, такие как владение грамматикой и лексикой, умение структурировать текст, способность формулировать аргументы и др. Каждый из этих аспектов является поднавыком, который может быть развит отдельно от остальных, но вместе они образуют целостный навык письма» [Прокофьева 2019, с. 149].

Описываемый в различных теоретических источниках набор навыков, составляющих письменную речевую компетенцию, обусловлен взглядом исследователей на природу письменной речи. Так, анализ научной литературы позволил выделить ряд работ, в которых письменная речь концептуализируется как процесс, соответственно, навыки письменной речи соотносятся с процессуальными, процедурными этапами порождения письменного высказывания [Harmer 2004; Chávez et al. 2004; Нужа 2009; Балыхина 2007, с. 148]. Вместе с тем в других работах акцент делается на результат письменной речи, и в таком случае набор навыков соответствует конкретным аспектам получаемого результата (продукта) [Nunan 1991, с. 86; Campbell 1998; Harmer 2004; Балыхина 2007, с. 149]. Третья позиция определяет письмо как жанровый текст, навыки в таком случае заключаются в моделировании текстов для выбранного набора жанров [Harmer 2004; Григорьева 2015, с. 28-29]. Наконец, четвёртый взгляд на письменную речь идентифицирует её как социальную практику, для которой ключевым навыком является умение адаптировать свою письменную коммуникацию к различным аудиториям и контекстам [Walker, White 2013;

Лебедева 2017, с. 34]. Такой подход подчёркивает не только владение языковыми навыками, но и способность адекватно реагировать на социокультурные особенности общения. Внимание здесь акцентируется на взаимодействии между пишущим и адресатом, а также на влиянии социокультурного контекста на содержание и форму выражения письменных высказываний.

Рассмотрим подробнее комплекс навыков письменной речи, описываемый в каждом из подходов.

1. Навыки письменной речи в процессуальном подходе к её обучению

Обучение письменной речи как процессу подразумевает «понимание сути письменной деятельности и представляет собой пошаговый анализ каждого этапа порождения письменного текста» [Прокофьева 2019, с. 147]. Пошаговость (см. п. 1.2.2) и полное погружение в процесс способствуют формированию навыков анализа и отбора информации, её комбинирования, редактирования и коррекции полученного текста [Harmer 2004]. Особенно важным аспектом на продвинутом этапе при таком подходе в обучении письменной речи является развитие навыков самостоятельной самокоррекции и редактирования текстов. Так, например, на уровне B2 учащийся должен обладать достаточным уровнем контроля: он может допускать некоторые ошибки и неточности в употреблении грамматических форм, в построении предложений, но может самостоятельно исправить неточности при самопроверке [Лингводидактическое описание компетенций 2022, с. 62; Общеввропейские компетенции 2003, с. 65–67, 114].

В организации обучения письменной речи при процессуальном подходе основное внимание уделяется следующим аспектам:

- индивидуальности пишущего;
- его коммуникативным и познавательным потребностям;
- творческому процессу формирования речи;
- целям будущих письменных высказываний;
- анализу аудитории, к которой обращается автор в своём письме [Балыхина 2007, с. 149].

Процессуальность порождения письменной речи предполагает также развитие метакогнитивных стратегий [Anderson 2002]. Под стратегиями будем понимать осознаваемые, целенаправленные действия, совершаемые учащимся для эффективного достижения целей письменной деятельности, при этом цели могут быть заданы извне или же определены самим студентом [Лебедева 2022б, с. 248]. Примерами метакогнитивных стратегий в процессе письма на иностранном языке выступают способность думать о цели письменного высказывания, делать паузы в процессе письма и задаваться вопросом, что конкретно сейчас делается, как продвигается процесс письма; служат ли приводимые конкретные примеры достижению поставленной цели и др. [Евдокимова 2018, с. 119].

2. Навыки письменной речи в результативном подходе к её обучению

Ориентация на конечный результат в письменной коммуникации подразумевает акцент на достижении цели, а не на самом процессе письма. В этом контексте студенты развивают навыки работы с текстом-образцом, анализа модельного текста и его лингвистических характеристик. Внимание уделяется способности студента достигать желаемого конечного продукта, а не способу, который он использует для достижения этой цели [Прокофьева 2019, с. 147].

Особенностью этого подхода является тесная взаимосвязь между развитием письменной речи и активным усвоением информации через рецептивные процессы, особенно чтение [Григорьева 2015, с. 28–29]. При этом разные виды чтения будут по-своему влиять на развитие умений в письменной речи. Изучающее чтение предполагает выписывание информации, формулирование выводов и подготовку заметок для анализа и сравнения фактов, в то время как ознакомительное чтение включает формулирование идеи автора, запись основных фактов и создание резюме, а также выражение собственного мнения о прочитанном [Маслыко 1999, с. 95–97; Балыхина 2007, с. 149].

В ходе взаимосвязанного обучения формируются следующие навыки:

1. Передача основной информации из текста.
2. Выделение главной идеи.
3. Сравнение и сопоставление описываемых фактов.

4. Подтверждение иллюстрирующими примерами и аргументами.
5. Обзор, комбинирование и объединение информации.
6. Выражение характеристики, оценки и собственного отношения к изложенному.
7. Реферативное изложение и резюмирование информации [Григорьева 2015, с. 28–29].

Обобщённо этапы формирования навыка письменной речи можно представить следующим образом (Таблица 4):

Таблица 4 – Этапы формирования навыка письменной речи при акценте на результат (по Р. П. Мильруд и О. А. Прокофьевой)

Этапы	Действия	Участники
1) предъявление текста-образца	анализ лингвистических особенностей текста (использование клише, особенности грамматических конструкций и лексических оборотов)	студенты совместно с преподавателем
2) имитация модельного текста	написание текста	студенты
3) контроль	оценка точности, соблюдение критериев написания и соответствие конечной цели	студенты совместно с преподавателем

3. Навыки письменной речи в жанровом подходе к её обучению

Обучение письменной речи по жанровому принципу позволяет обрести умения в написании текстов в конкретных жанрах. Данный подход часто

критикуют за ограниченность письменных форм за пределами отобранных жанров [Badger 2002]. Однако внутри целевых жанров формируется навык анализа текста с точки зрения композиции, структуры и языкового наполнения, дифференциации жанров в соответствии со сферами их применения.

Независимо от вида целевого письменного текста (деловое письмо, электронное неформальное письмо, пост в социальной сети), формирование навыков в таком случае происходит в три этапа (Таблица 5):

Таблица 5 – Этапы формирования навыка письменной речи с позиции обучения жанру (по О. А. Прокофьевой)

Этапы	Действия
1) повышение осведомлённости	<ul style="list-style-type: none"> - работа с модельными текстами - изучение особенностей каждого вида текстов
2) освоение	<ul style="list-style-type: none"> - выделение композиционных, синтаксических, пунктуационных и лексических характеристик каждого вида текстов - внимание к потенциальным зонам ошибок
3) независимость/автономия	<ul style="list-style-type: none"> - создание собственного текста за определённое ограниченное время - проверка и коррекция текста

4. Навыки письменной речи в социокультурном подходе к её обучению

Взгляд на обучение письменной речи с позиции социальной практики подразумевает учёт сферы общения, социальной цели, вида письменного текста, социокультурной составляющей и позволяет выделить такие навыки и умения, как умение считывать контекст, учитывая культурные нормы и ценности адресата,

выбор подходящего языкового регистра, стиля и тона в зависимости от обобщённого или конкретного адресата и его (возможной) реакции [Лебедева 2017, с. 34].

В обучении русскому языку как иностранному возможно сочетание описанных подходов в зависимости от уровня владения языком и потребностей учащихся.

Итак, в контексте различных подходов к обучению письменной речи мы выявили ключевые навыки, необходимые для успешного владения этой формой коммуникации.

Обобщим теоретические положения о навыках, подлежащих формированию в ходе обучения письменной речи, и кратко опишем выделяемые в литературе группы навыков:

1. *Навыки коммуникации*, включающие определение цели высказывания, представление о портрете будущего читателя, выбор подходящего стиля, жанра и тональности, соответствующих цели письменного высказывания.
2. *Языковые навыки*, к которым относятся понимание и корректное применение грамматических правил, использование подходящих слов и фраз в правильном их сочетании и контексте, составление синтаксически верных и разнообразных предложений, а также оригинальность и наличие авторского голоса (последние поднавыки важны для креативной письменной речи).
3. *Текстовые навыки*, под которыми, во-первых, понимается организация текста через абзацы, части, параграфы, нумерацию и др. И во-вторых, использование слов и фраз для достижения лексической и грамматической связности предложений и абзацев, приведение примеров и поддерживающих деталей, логичное структурирование идей и последовательная организация мыслей.
4. *Процессуальные навыки*, которые необходимы для понимания каждого этапа на пути порождения письменного высказывания: от составления плана текста к созданию черновика, его доработке, редактированию и финальному корректированию работы.

5. *Метакогнитивные навыки*, предполагающие мышление (метакогницию) о своей письменной речевой деятельности и включающие в себя 1) постановку конкретных целей и отслеживание прогресса на пути к их достижению; 2) самокоррекцию – самостоятельное распознавание, анализ и исправление ошибок в процессе письма и по завершении этого процесса; 3) самооценку – понимание сильных сторон и зон роста, оценка соответствия текста поставленным целям; 4) саморефлексию – отношению к процессу написания, отношению к полученному результату.

Развитие описанных навыков, перевод их на уровень умений требует практики, регулярной обратной связи и руководства со стороны преподавателя при одновременном поощрении учебной автономии и самостоятельного обучения [Ellis 2010]. Это поможет сформировать действия (стратегии), которые будут аппаратом для когнитивных процессов и для внутренних мыслительных операций во всякой ситуации создания письменного текста на иностранном языке.

Дополнительно отметим, что на продвинутом этапе обучения иноязычной письменной речи навыки формируются на более высоком уровне, включают более сложные и глубокие аспекты языка и коммуникации. В отличие от начального этапа, на продвинутом этапе студенты могут более эффективно применять грамматические и лексические навыки для выражения сложных и абстрактных идей. Они также могут обладать более развитым чувством стиля и тональности, способностью адаптировать свою письменную речь к различным аудиториям и целям коммуникации.

1.3 Самокоррекция как навык письменной речи на продвинутом этапе

Создание (написание) текста – это процесс, который происходит в течение определённого времени, особенно если учитывать период размышлений (иногда продолжительный), предшествующих черновику [Harris, 1993; Макарова 2016]. И весь этот процесс ориентирован на формирование письменной речевой компетенции, видимым воплощением которого становится письменный текст, свойства которого должны отвечать жанровым, стилистическим, лексико-

грамматическим, пунктуационным и каллиграфическим нормам изучаемого иностранного языка.

Чтобы учесть соответствие текста всем этим особенностям, студенту необходимо возвращаться к написанному тексту, редактировать и корректировать его. Как уже было описано в пункте 1.2.2 параграфа 1.2, процесс письма чаще всего протекает нелинейно, на каждом этапе порождения письменной речи может происходить возврат к предыдущим этапам письма, их изменение и существенная доработка. Совершение подобных действий говорит в том числе о навыке самоконтроля у учащегося. По словам Н. В. Ворониной, «владение навыками и умениями самоконтроля даёт обучающимся возможность самостоятельно регулировать процесс изучения языка и брать на себя ответственность за содержание и языковую правильность своей речи на иностранном языке» [Воронина 2015]. Эта идея соответствует пониманию самоконтроля в психолингвистических исследованиях, где он рассматривается как психофизиологический механизм, важной особенностью которого является проверка процесса и результата деятельности по порождению речевого высказывания, в нашем случае – письменного [Анохин 1978, Залевская 2013]. По мнению И. А. Зимней, самоконтроль, как и самооценка, является важнейшим компонентом, который связывает деятельностные и личностные характеристики учащегося [Зимняя 1989, с. 88]. Как пишет И. А. Сотова, сегодня формирование у студентов навыков самоконтроля характеризуется как недостаточно эффективное и «осуществляется в значительной мере стихийно» [Сотова 2008]. Заключительным «звеном» самоконтроля является принятие решения о продолжении действия, его завершении или коррекции [Анохин 1978].

Остановимся на (само)коррекции (или автокоррекции), процесс формирования навыка которой в условиях письменной речи учащихся на продвинутом этапе ещё недостаточно изучен.

В широком смысле *самокоррекцию* можно рассматривать как метод. Это подтверждается определением из словаря методических терминов и понятий, где самокоррекция – это «общедидактический метод учения, заключающийся в

самостоятельном исправлении ошибок в речи» [Азимов, Щукин 2019, с. 301]. Без языкового и речевого опыта самокоррекция невозможна.

Кроме того, самокоррекция – это ещё и навык, предполагающий способность обращать внимание на результат своей речи и замечать в ней нарушения; владение этим навыком является обязательным инструментом изучения языка [Schmidt 2001; Camps 2003; Kennedy, Trofimovich 2010; Kormos, 1999], поскольку он помогает осознавать индивидуальные ошибки, побуждает к их исправлению [Ramírez-Balderas, Guillén Cuamatzi 2018; Zaki 2020] и, как следствие, повышает лингвистическую компетенцию учащихся. Самокоррекция определяется также как процесс, в ходе которого студенты осмысливают и оценивают качество своей письменной работы и своего обучения, оценивают степень соответствия письменного высказывания целям и критериям, выявляют сильные и слабые стороны своей работы и вносят исправления [Andrade, Du 2007]. По мнению М. Ганджи, самокоррекция может благотворно влиять на память учащихся, потому что они прямо и активно участвуют в процессе исправления ошибок, что может активировать операции, необходимые для долгосрочного запоминания [Ganji 2009]. Важным видится замечание Дж. Битченера и его коллег о том, что самокоррекция является косвенной обратной связью, когда преподаватель предоставляет студентам свободу (исправлять или нет) и выбор (исправить тем способом, что предложил преподаватель, или самостоятельно определить правильную форму) [Bitchener et al. 2005]. Для многих исследователей наличие навыка самокоррекции ассоциируется с более высокой успеваемостью [McCormick, Vercellotti 2013]. Наконец, самокоррекция является важнейшим элементом самопознания [Зыкова 2012, с. 135].

Сформированность навыка самокоррекции говорит о высоком уровне учебной самостоятельности студента, которую И. А. Зимняя определяет следующим образом: «целенаправленная, внут-ренне мотивированная, структурированная в совокупности осуществляемых действий, корректируемая по процессу и результату деятельность, выполнение которой требует достаточно высокого уровня самосознания, самодисциплины, личной ответственности и

которая доставляет удовлетворение в самосовершенствовании и самопознании» [Зимняя 1989, с. 96].

Следует отличать самокоррекцию от *работы над ошибками*, которая имеет схожие цели, но отличается в подходе и активности участника. Самокоррекция предполагает, что учащийся самостоятельно принимает решение о проверке работы, обнаруживает и исправляет ошибки без внешней поддержки. Акцент в таком случае смещён на самостоятельность, самоанализ (или рефлекссию) и развитии навыков самоконтроля [Жукова, Зарипов 2014, с. 103]. Работа над ошибками, наоборот, предполагает вмешательство преподавателя, который помогает учащемуся идентифицировать и исправлять ошибки [Одинцова 2013, с. 38]. Этот подход часто включает обсуждение ошибок, объяснение правильных вариантов и предоставление дополнительных упражнений или заданий для закрепления навыков. Важно, что без внешней поддержки и направления на этапе работы над ошибками учащемуся будет сложнее развивать навык самокоррекции. Термин *коррекция* включает в себя исправления, инициированные как самостоятельно, так и преподавателем, а также исправления, которые вносятся непосредственно преподавателем [Губанова, Тупикова 2020; Одинцова 2013; Кирюшина 2021].

Отдельно скажем, что самокоррекция на продвинутом этапе обучения отличается большей осознанностью и системностью благодаря уровню владения языком. Студенты на этом этапе сталкиваются с более сложными языковыми конструкциями и широким жанровым репертуаром, что обуславливает более нацеленный и тщательный подход при самокоррекции [Dahal 2023]. Кроме того, у учащихся могут быть довольно высокие стандарты качества своей письменной работы, а от этого они могут стремиться к более точной и глубокой коррекции ошибок [Ellis et al. 2008]. Ещё одна особенность заключается в широте применения в процессе самокоррекции разнообразных языковых ресурсов и инструментов, включая языковые корпуса и справочники. Другими словами, на продвинутом этапе обучения самокоррекция становится более интегрированной и целенаправленной частью письменной практики, помогая студентам развивать

свои языковые навыки, достигать более высокого уровня владения языком и, соответственно, учебной автономии [Ellis 2010].

Вместе с этим исследования показывают, что студенты различаются в способности к самокоррекции письменной речи [Camps 2003, с. 239]. В частности, уровень владения языком влияет на регулярность исправления ошибок и даже на само количество исправлений. Дж. Кэмпс утверждает, что «учащиеся, допускающие большое количество ошибок, обладают более ограниченными знаниями о языке и поэтому не так хорошо подготовлены к тому, чтобы замечать ошибки и исправлять их» [Camps 2003, с. 239]. Дж. Ван Хест, однако, обнаружил, что продвинутые учащиеся делают значительно меньше исправлений в процессе редакции и коррекции написанного ими текста [Hest 1996]. Таким образом, учащиеся с низким уровнем владения языком делают много ошибок, но не могут их обнаружить и исправить самостоятельно, в то время как учащиеся с высоким уровнем владения языком не часто занимаются самокоррекцией, поскольку, возможно, они делают меньше ошибок.

При том что студенты продвинутого уровня при обучении письменной речи в силах распознать и исправить хотя бы часть ошибок, для многих такая задача не является регулярной и привычной, чаще случается это делать, если работа важная или выполняется на оценку. С другой стороны, самостоятельно инициированная коррекция в письменной речи положительно влияет на уровень владения языком в долгосрочной перспективе [Buckwalter 2001], так же как и её регулярность приводит к повышению языковой компетенции учащихся [Shehadeh 2001]. Активное участие со стороны студентов «в процессе контакта с ошибками» важно для интенсификации процесса обучения, создания атмосферы сотрудничества и развития самостоятельности [Тамарина, Харченко 2017, с. 199].

На эффективность и регулярность процесса самокоррекции влияет также временной фактор: когда именно этот процесс происходит и заложено ли было на него время [Vercellotti, McCormick 2018]. Когда задание по самокоррекции предлагается сразу после написания текста, при всей концентрации внимания и контекстуальной и языковой наполненности момента эффективность задания

может быть ниже, чем от немного отсроченной самопроверки [Ellis 2010]. Благодаря тому что у студентов появляется время на отсроченное осознание написанного, им может быть проще заметить ошибки и увидеть какие-либо несоответствия между теми идеями, которые у них получилось выразить, и тем, что они хотели сказать [Lynch 2007]. Кроме того, располагая временем на самопроверку, внесённым в план занятия, учащиеся смогут не только спешно исправлять орфографические и грамматические ошибки, но и сосредоточиться на смысле, сочетаемости и лексической составляющей написанного текста [Sauro 2009].

По мнению некоторых исследователей, довольно продолжительное время самокоррекция, так же как и работа над ошибками, должна быть объектом контроля со стороны преподавателя, например в форме обратной связи [Зыкова 2012]. «Такая обратная связь крайне важна и должна быть выполнена таким образом, чтобы иметь долгосрочное положительное влияние на способность студентов контролировать свою собственную работу» [Тамарина, Харченко 2017]. И. А. Зимняя объясняет психологический смысл контроля в формировании и совершенствовании личностных качеств студента, когда от контроля и оценки преподавателя учащийся переходит к самоконтролю и самооценке [Зимняя 1989, с. 89].

Выше мы описали ситуацию, когда учащийся может самостоятельно исправлять ошибки и имеет представление о данном этапе подготовки письменного текста. Но что делать в той ситуации, когда студент не видит ошибку или у него не сформирована привычка проверять и корректировать собственную письменную работу? В научной литературе на этот вопрос предлагается однозначный ответ: нужно обучать тому, как именно корректировать собственный письменный текст, сделать этот процесс осознанным, управляемым и целенаправленным [Bridle 2019; Зыкова 2012]. Не вызывает сомнения, что необходимо предварительно объяснять студентам, как происходит процесс самостоятельной коррекции работы, тем самым повышая их осведомлённость о том, как распознать ошибку [Тамарина, Харченко 2017, с. 199].

Опрос, проведённый А. Д. Зыковой, показал, что обучающиеся прекрасно понимают необходимость коррекции. Автор приводит слова одного из студентов: «Если бы я знал, как правильно исправлять ошибки, я бы чувствовал себя гораздо увереннее и спокойнее». Затруднения вызывает построение правильного алгоритма поиска и исправления ошибки, поэтому целесообразным видится осуществление контроля за данным аспектом со стороны преподавателя [Зыкова 2012, с. 135].

Обучение самокоррекции, как правило, включает в себя работу над ошибками с помощью письменных указаний, замечаний, комментариев, предложенных преподавателем. К вопросу такого рода обратной связи мы прицельно обратимся в параграфе 2.4.1, а пока в общих чертах обрисуем, как обратная связь влияет на формирование навыка самокоррекции.

Как пишет А. А. Леонтьев, направляющая, корректирующая поддержка со стороны преподавателя видится важным элементом педагогического общения [А. А. Леонтьев 1988]. Вслед за Ш. А. Амонашвили, И. А. Зимняя говорит о том, что наряду с «радостью» подобного общения, у учащегося может возникать «радость» познания от того, что он «отбирает» знания у преподавателя [Зимняя 1989, с. 60–61]. В таком случае сам учащийся инициирует процесс обучения, выражая запрос на получение знаний и способов развития своих навыков. И в этом смысле роль преподавателя сводится к тому, чтобы грамотно организовать, направлять и корректировать учебную деятельность студента, обеспечивая ему максимальную самостоятельность. В письменной речевой деятельности ключевым фактором самостоятельности выступает именно навык самокоррекции. Другими словами, демонстрируя способы исправления ошибок, предоставляя стратегии поведения при самокоррекции, преподаватель формирует учебную самостоятельность студента.

«Правильно сделанное исправление поможет студенту в обучении и не помешает процессу совершенствования языковых навыков» [Тамарина, Харченко 2017, с. 199]. При этом важно не само по себе указание на ошибку, а то, повлияет ли оно на складывание навыка самостоятельного исправления ошибок. Таким образом, форма указания на ошибку имеет значение. «Среди преподавателей

преобладает мнение, что основная задача в инициировании самокоррекции в письменной работе состоит в том, чтобы указать на ошибки, но не исправлять их» [Тамарина, Харченко 2017, с. 199].

Многие исследователи отмечают, что без обратной связи и обучения приёмам и способам самокоррекции качество финального письменного текста не будет столь высоким. Исследователи сходятся в том, что формирование навыка самостоятельного исправления, дополнения и разного рода улучшения письменного текста занимает довольно продолжительное время и требует регулярной практики [Dahal 2023]. Хотя первые результаты от обучения способам самокоррекции могут быть заметны даже на небольшой дистанции, что подтверждается в исследованиях М. Бридл и Ф. Ленгкоан, С. Т. Олии [Bridle 2019; Lengkoan, Oliy 2020]. В первом из них курс обучения составил шесть, а во втором всего пять аудиторных занятий, на которых вместе с правилами композиции текста, синтаксиса и пунктуации разбирались приёмы самокоррекции. Обратная связь от преподавателя позволила студентам продемонстрировать заметные изменения в навыке самокоррекции, сформированность которого выросла в 1,6 раза.

Формирование навыка самокоррекции, как и любого навыка, происходит поэтапно. Рассмотрим алгоритм (Рисунок 1), предложенный А. Д. Зыковой, однако оговоримся, что он описывает учебные действия в целом, то есть не в полной мере относится к процессу порождения письменной речи. Автор пишет, что алгоритм будет зависеть от сферы, в которой лежит проблема учащегося [Зыкова 2012, с. 136]. Несмотря на замечание, данный алгоритм формирования навыка самокоррекции видится применимым и в процессе порождения письменной речи.

Итак, формирование навыка самокоррекции реализуется в шесть этапов, первый из которых относится к уровню самоконтроля и самооценки действия, за которым следует внешняя оценка действия и создание алгоритма самокоррекции. Затем проверяется его эффективность и результативность, после чего алгоритм становится обычным учебным действием.



Рисунок 1 – Этапы формирования самокоррекционных умений (по А. Д. Зыковой)

В случае обучения письменной речи данный алгоритм может быть адаптирован следующим образом: самостоятельная оценка написанного – обратная связь от преподавателя через комментарии – создание алгоритма самокоррекции на основе комментариев – проверка созданного алгоритма в других письменных работах – самостоятельный анализ результатов в виде сокращения количества поддающихся самостоятельному исправлению ошибок и уверенности в собственных действиях по самокоррекции – применение алгоритма самокоррекции.

Индикатором сформированности навыка самокоррекции в письменной речи, на наш взгляд, будет следующая регулярная последовательность действий, осуществляемая учащимся: 1) самостоятельное интуитивное выявление зоны ошибки; 2) выдвижение гипотезы о типе ошибки; 3) проверка гипотезы; 4) исправление ошибки или же решение оставить письменный текст в прежнем виде. Как пишут А. С. Тамарина и Е. А. Харченко, способность самостоятельно, без вмешательства преподавателя замечать ошибки является качественным скачком к осознанному познанию [Тамарина, Харченко 2017, с. 199].

Наблюдая за тем, как студенты исправляют ошибки (см. параграф 3.5), мы сделали вывод о возможных стимулах, запускающих механизм самокоррекции.

Выделим три основных момента: 1) возникновение сомнения и почти сразу следующее за ним принятие решения проверить себя непосредственно на том этапе письма, где возникло сомнение, 2) решение проверить себя, вызванное осознанием, что перед тобой зона потенциальной ошибки (раньше в этой зоне уже были ошибки, сложная или новая тема), 3) выявление ошибки и её незамедлительное исправление при самопроверке или случайных рекурсивных саккадах¹. Другими словами, момент самокоррекции может быть не только регулируемым, но и случайным.

Заклучим, что формирование навыка самокоррекции не представляется возможным до тех пор, пока не будут соблюдены некоторые обязательные условия как со стороны студента, так и со стороны преподавателя (Таблица 6):

Таблица 6 – Условия формирования навыка самокоррекции

Со стороны студента:	Со стороны преподавателя:
<p>1) не произойдёт нормализация ошибок, то есть не станет естественным понимание того, что ошибки неизбежны [Китайгородская 1986, с. 140], они возникают на всех стадиях порождения письменного высказывания, показывают зону роста (буквально «на них можно учиться»), поэтому должны трактоваться положительно [Одинцова 2013, с. 42];</p> <p>2) студенты пассивны и стараются избегать ответственности за своё собственное обучение языку [Тамарина, Харченко 2017],</p>	<p>1) регулярно будет происходить прямое указание на ошибку и/или её «нарочито яркое» исправление, что оказывает демотивирующее воздействие и отчасти пугает студентов (студенты считают страх перед ошибками самой большой трудностью [Тамарина, Харченко 2017, с. 199]);</p> <p>2) не будет мягкой, доброжелательной обратной связи между студентом и преподавателем, в которой прямым или косвенным способом происходит коррекция ошибок;</p>

¹ Саккады – быстрые движения глаз, происходящие одновременно и в одном направлении.

<p>перекладывая обязанности поиска, а иногда и непосредственное исправление ошибок на преподавателя;</p> <p>3) студенты не осознают (и не выделяют) самокоррекцию как важный процесс при создании письменного текста и не начнут задавать вопросы относительно качества своей письменной работы, желая получить стимулирующий к исправлению ошибок комментарий.</p>	<p>3) преподаватель не перестанет принимать активное участие в коррекции ошибок, тем самым затмевая своей экспертностью инициативу студентов и не позволяя им полноценно вовлечься в процесс исправления ошибок;</p> <p>4) не будет отводиться время на формирование навыка самокоррекции, для того чтобы это стало привычным элементом самоконтроля и процесса обучения.</p>
---	---

1.4 Методы и приёмы формирования навыка самокоррекции в письменной речи

Как показывает анализ научно-методической и учебной литературы, обучение навыку самокоррекции в письменной речи может быть осуществлено с использованием различных дидактических методов и приёмов (работа с эталонными текстами, обратная связь от преподавателя, взаимокоррекция, самооценивание, использование онлайн-ресурсов и приложений и др.). Отметим, что все они универсальны и могут применяться на разных этапах обучения. Разница заключается в сложности примеров, предлагаемых студентам. Охарактеризуем некоторые методы и приёмы.

1. Упражнения

Упражнения – один из самых распространённых приёмов для формирования навыка коррекции ошибок [Маслыко и др. 1999, с. 146–161].

В качестве примера приведём задания, которые были найдены в учебных пособиях и материалах, предназначенных для изучающих русский язык как иностранный или второй. Репертуар подобных заданий довольно широк:

вписывание пропущенных букв или морфем; поиск и исправление ошибок (часто с указанием их количества, типа или строки, в которой их можно найти) (Рисунки 2–3); сравнение записанного на слух текста с эталонным вариантом из учебного пособия; переписывание начисто текста, в котором преподаватель предложил исправления и мн. др.

11

А) Найди и исправь ошибки в рассуждениях, чтобы они стали логичными. В скобках указано количество ошибок.



1. Современный мир невозможно представить без транспорта. С одной стороны, машины, поезда и самолёты помогают нам быстро преодолевать любые расстояния. С другой стороны, огромное количество транспортных средств стало причиной ухудшения экологической обстановки на планете. Именно поэтому развитие экологических видов транспорта становится важной задачей сегодня. (1)

Рисунок 2 – Пример задания типа «найди ошибку»²

Задание 4. Напишите предложения, исправляя ошибки.

1. Студенты встретили и поздоровались с деканом.
2. Дмитрий интересуется и изучает психологию.
3. Россияне любят и гордятся своей страной.
4. К. Станиславский организовал и руководил Московским художественным театром.
5. Иностранные туристы восхищаются и фотографируют достопримечательности Петербурга.
6. Юрий заботится и помогает своим младшим братьям.
7. Журналист критикует и выражает свою точку зрения.
8. Болельщики надеются и доверяют своим футболистам.

Рисунок 3 – Пример задания на исправление ошибок, следующее сразу за изученным правилом³

Подобные задания можно выполнять в аудитории и самостоятельно. Главный недостаток упражнений – их ситуативность, нерегулярность, они не рассматриваются студентами стратегически. На наш взгляд, в процессе выполнения заданий в меньшей мере можно проявить самостоятельность и осознать важность шага по коррекции письменного текста, поскольку внешний контроль со стороны преподавателя и обязательный характер самого задания будут незримо присутствовать в сознании учащегося. Кроме того, может страдать

² Учусь на русском 5–7 классы: Рабочая тетрадь № 3 / М. Ю. Лебедева, Т. М. Обухова, Г. В. Пушкина и др. – М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, ГРАМОТА, 2024. – 60 с.

³ Колесова Д. В., Маслова Н. Н. Радуга. Практикум по развитию письменной речи / под. ред. Е. Е. Юркова. СПб.: МИРС, 2013. С. 68.

оригинальность в решении вопроса исправления ошибки вследствие неуверенности, которая может быть спровоцирована при сопоставлении своего варианта с ответом в ключах.

Заметим, что в практике преподавания РКИ в принципе мало используются задания на исправление ошибок, а тем более с помощью корпусных данных [Левинзон 2015].

2. Работа с образцами

Подобная работа предполагает анализ и обсуждение различных образцов письменных высказываний на одну и ту же тему, предшествующих созданию собственного письменного речевого произведения, аналогичного по тематике. Образцы, о которых идёт речь, могут быть созданы преподавателем, который заведомо допустил в них разного рода ошибки. Это также могут быть работы студентов из другой группы или учившихся ранее студентов. Оценка образцов затем сравнивается с оценкой преподавателя или с теми эталонными модельными текстами, которые приводятся в качестве ключей [Андреев 2021]. Подобный характер работы позволяет привлечь внимание к типичным ошибкам, которые считаются частотными для конкретного жанра, и самое важное – сформировать привычку пересматривать собственный письменный текст.

3. Самооценивание

Самооценивание предполагает использование контрольных списков (чек-листов, инструкций), в которых преподавателем устанавливаются и перечисляются критерии для проверки работы [Мелёхина, Винник 2017]. Так, используя контрольный список, студент может пересмотреть свою письменную работу и отметить то, чего ему удалось достичь, например наличие целевых слов или фраз, грамматическая правильность речи в соответствии с конкретным правилом, наличие структурной части и др. Заметим, что поиск и исправление грамматических и орфографических ошибок с опорой на чек-лист представляется сложнее, чем проверка на наличие содержательных и структурных элементов. Исследования показывают, что использование контрольных листов помогает

студентам научиться не только проверять собственные письменные тексты, но и оценивать свой прогресс в навыках письменной речи [Fahimi, Rahimi 2015; Мелёхина, Винник 2017].

4. Беседа с преподавателем

Встреча может проходить в индивидуальном формате или в мини-группе. Роль преподавателя заключается в направлении процесса самокоррекции и одновременно вовлечении в этот «динамический итеративный процесс» [Dahal 2023, с. 42]. Беседа требует подготовки со стороны преподавателя, который заранее анализирует письменную работу учащегося на предмет многократно повторяющихся типов ошибок, коррекция которых может быть успешно реализована в данный момент. При этом фокус в течение встречи желательно сохранять на одном типе ошибки [Ellis et al. 2008; Кирюшина 2021].

Опишем возможную тактику общения.

1. Преподаватель говорит о цели встречи – формировании стратегии поведения при самокоррекции ошибок, то есть конструирование некоего плана действий с подробными шагами, следование которому позволит справиться с задачей. Отметим, что акцент на планировании видится фундаментом навыка самокоррекции.
2. Преподаватель предлагает совместно повторить правило (на отдельном листе, пока вне письменной работы студента), проанализировать примеры и в некоторых случаях выполнить короткое задание для закрепления материала, вместе с тем активным участником становится учащийся, который проговаривает, читает, объясняет примеры, задаёт вопросы и др. Главной задачей становится регуляция действий при встрече со словом или фразой, подчиняющимся изученному правилу.
3. Преподаватель и учащийся переходят к письменной работе последнего. Преподаватель указывает на первые строки, в которых допущена ошибка, просит прочитать их (вслух). Уточняет, заметил ли студент ошибку, просит исправить её, запрашивая объяснение процесса выбора корректного варианта

написания. Таким образом совместно корректируется небольшая часть работы.

4. Преподаватель предоставляет чуть больше свободы учащемуся, делая отметки на полях тех строк, где дальше в работе встречается ошибка. Студент самостоятельно корректирует ошибки, после чего преподаватель и учащийся снова совместно обсуждают ошибки и их исправление. Обсуждение имеет особую ценность в тех случаях, когда ошибка оказалась исправленной неверно.
5. Оставшуюся часть работы студент анализирует самостоятельно, корректирует, если ошибки целевого типа находятся. По окончании данного типа работы преподавателю стоит оценить её результаты.
6. В заключение преподаватель предлагает обратную связь, возвращающую к стратегии поведения в процессе самостоятельной проверки и коррекции работы: зона потенциальной ошибки – сомнение – обращение к правилу – исправление. Также преподаватель просит студента оценить, насколько созданный план действий поможет в будущем.

Пример описанной беседы предложен в видеозаписи «Использование стратегии управляемой самокоррекции в процессе проверки письменного текста», размещённой на сайте Калифорнийской библиотеки [California State Library Multimedia].

При видимых и неоспоримых достоинствах данного приёма его сложность видится в организации расписания индивидуальных консультаций в том случае, когда в учебной группе много студентов.

5. Работа со стратегиями

Развитие стратегии коррекции собственного письменного текста иногда явно учитывается методистами и авторами учебных пособий, благодаря чему в пособиях появляются отдельные параграфы и разделы с упражнениями, посвящённые формированию этого навыка, например – *избегаем распространённых ошибок* (Рисунки 4–5).

5 Avoid Common Mistakes

1. Avoid fragments. Make sure sentences have a subject and a verb.

The result of a large ecological footprint ^{is} often pollution.

2. Use *because*, not *cuz* or *coz*, in written academic English.

Animals are becoming extinct ~~cuz~~ ^{because} humans have moved into their habitats.

3. Do not confuse *cause* with *because*.

~~Cause~~ ^{Because} water pollution is widespread, there is a shortage of clean drinking water in many parts of the world.

4. Avoid beginning sentences with *and* in written academic English.

Shoppers should bring their own bags to stores ~~because~~ paper bags lead to ~~deforestation.~~ ^{deforestation, and} ~~And~~ plastic bags are dangerous for birds and marine life.

Рисунок 4 – Демонстрация распространённых ошибок⁴

Editing Task

Find and correct eight more mistakes in this paragraph from an essay about ocean pollution.

One significant cause of ocean pollution ^{is} the accidental spilling of crude oil by large ocean-going ships. The consequences of oil spills can be disastrous to both plant and animal marine life. For example, oil that spills on the surface of the water blocks oxygen from getting to marine plant life. Cause oxygen is necessary for survival, marine plants die. And the fish that eat them can die as well. In addition, oil spills can coat the feathers of marine birds. Oil-coated birds can become weighted down, so cannot fly. Furthermore, oil often removes the natural coating on marine bird feathers. As a result, the birds can die from overexposure cuz the coating protects them from the elements. Oil spills also affect the human food chain.

Рисунок 5 – Задание на исправление распространённых ошибок⁵

Другим примером может служить раздел *самопроверка* – призыв перечитать написанную работу и обратить внимание на конкретные зоны, где может скрываться потенциальная ошибка. Например, в таком разделе может содержаться рекомендация обратить внимание только на виды глагола или на запятые при вводных словах (Рисунок 6).

⁴ Grammar and Beyond. Level 4. Student's Book / Bunting J.D., Diniz L., Reppen R. Cambridge University Press. 2013.

⁵ Там же.



Самопроверка

Перечитай всё, что ты написал(а).

Убедись, что в твоём тексте одни и те же слова не повторяются по несколько раз, что ты использовал(а) синонимы и синонимичные фразы, чтобы твоя речь была разнообразной и интересной.

Рисунок 6 – Раздел, посвящённый самопроверке⁶

Такой приём имеет свои ограничения: в работе могут отсутствовать те самые зоны ошибки, поскольку студент использовал компенсаторные стратегии, из-за чего не применил то или иное правило, на которое авторы пособия планировали обратить внимание. Ограничения нивелируются вариативностью предложенных зон ошибок, другими словами, каждому учащемуся можно предложить сделать свои акценты при самопроверке.

6. Фронтальная проверка

Приём коллективного разбора собранных в работах студентов и выписанных на доске ошибок чаще остальных упоминается в научных работах [Одинцова 2013, с. 40; Кирюшина 2021; Чеканова 2013]. К ограничениям приёма относится именно «обобщённость» ошибок, иначе говоря, ошибка обезличивается, перестаёт быть индивидуальной, отчего к ней теряется интерес. Более того, вынесенные для обсуждения типы ошибок могут вовсе отсутствовать в работах некоторых студентов.

7. Взаимокоррекция

Взаимопроверка и в целом обратная связь от сверстников описываются в научной литературе как довольно эффективные методы, поскольку повышают мотивацию [Исаева 2019, с. 150], помогают улучшить навыки письменной речи [Shokrpour et al. 2013, с. 32], учат относиться к ней как к совместной социальной деятельности [Farrah 2012, с. 199; Ramírez-Balderas, Guillén Cuamatzi 2018] и одновременно формируют положительное отношение к написанию текста на

⁶ Учусь на русском 5–7 классы: Рабочая тетрадь № 2 / М. Ю. Лебедева, Т. М. Обухова, Г. В. Пушкина и др. – М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, ГРАМОТА, 2023. С. 18.

иностранном языке как отдельному умению [Lin, Chien 2009, с. 80]. Студенты могут обмениваться идеями и взглядами на свои письменные работы, помогая друг другу выявлять и исправлять ошибки. Обратная связь может быть предложена как в устной форме [Авхачева 2016], так и в письменной [Исаева 2019]. При этом преподавателю стоит координировать учебные действия, мотивируя студентов более вдумчиво относиться к анализу работ своих однокурсников [Авхачева 2016].

В процессе взаимной коррекции исследователями предлагается объединять более слабого учащегося с более сильным, также важно менять состав пар, чтобы относительно сильные студенты имели возможность быть «подопечными», а не всегда выступать в роли наставника [Paris et al. 2002]. Учащиеся, чей уровень определить в конкретный момент сложно, в состоянии адекватно оценивать учебные работы друг друга, пользуясь предложенными критериями [Sahyono, Amrina 2016; Попова, Колесова 2023].

Метод взаимокоррекции обладает своими недостатками: учащиеся могут не замечать ошибок друг друга [Авхачева 2016], студенты же, предлагающие исправления, могут дать неправильный совет, неверно определить ошибки или не суметь чётко сформулировать, в чём заключается ошибка и как её можно исправить [Попова, Колесова 2023]. Хотя эти проблемы можно рассматривать как часть процесса обучения, важно, чтобы ошибки не закреплялись, переходя в разряд гиперических [Paris et al. 2002, с. 104].

Опрос, проведённый Е.А. Мелёхиной и Е. В. Винник среди студентов НГТУ, показал, что около 80% студентов старших курсов, изучающих иностранный язык, считают метод взаимокоррекции полезным для коррекции собственных работ [Мелёхина, Винник 2017].

8. Использование онлайн-ресурсов и приложений для автоматической проверки

Существует множество онлайн-ресурсов и приложений, которые помогают студентам автоматически выявлять и исправлять ошибки в их письменных работах: от проверки правописания, грамматики и пунктуации (для русского языка,

например, Яндекс Спеллер⁷, RussianCorrector⁸, Орфограммка⁹ и др.) до стилистических и редакторских правок (например, Главред¹⁰, Типограф¹¹). В научной литературе нет консенсуса относительно целесообразности и эффективности применения данных технологий в обучении письменной речи [Bromley 2010; Alhusban 2016; Lawley 2015; Ismael et al. 2022], поэтому просто отметим такую возможность без подробного обсуждения.

В данном параграфе мы осознанно не упоминаем обратную связь, предоставляемую преподавателем в виде комментариев к письменной работе студента, а также использование лингвистических корпусов или, шире, корпусных технологий в процессе формирования навыка самокоррекции, поскольку подробно это будет рассмотрено в следующей главе.

Итак, эффективное обучение самокоррекции в письменной речи, по всей видимости, включает в себя комбинацию перечисленных методов и приёмов с учётом индивидуальных потребностей и уровня подготовки каждого студента. И если на начальном этапе предполагается, что студенту требуется внешняя поддержка и одобрение преподавателя, необходимость пересмотра им работы, чтобы учащийся мог удостовериться в точности исправлений, то на продвинутом этапе обучения письменной речи вместе с осознанным применением стратегий исправления ошибок возрастает доля самостоятельности.

Выводы по главе 1

Рассмотрение основных теоретических вопросов обучения иноязычной письменной речи на продвинутом этапе позволило нам сделать некоторые выводы:

1. В процессе обучения письменной речи на продвинутом (вузовском) этапе необходимо учитывать её специфику как продуктивного вида речевой деятельности, который требует осознанного планирования целей и задач

⁷ <https://yandex.ru/dev/speller/>

⁸ <https://www.russiancorrector.com/>

⁹ <https://orfogrammka.ru/>

¹⁰ <https://glvrd.ru/>

¹¹ <https://www.artlebedev.ru/typograf/>

обучения, понимания основных трудностей, которые возникают в процессе обучения данному виду деятельности.

2. Понимание психолингвистических особенностей письменной речевой деятельности играет важную роль в разработке лингводидактических моделей обучения письменной речи на всех этапах порождения письменного высказывания.
3. Формируемые в процессе обучения письменной речи на продвинутом этапе навыки зависят от подхода к пониманию письменной речи – процессуального, ориентированного на результат или же рассматривающего письмо как социальную практику.
4. Навык самокоррекции является важным аспектом письменной речи на продвинутом этапе. Владение навыком самокоррекции позволяет учащимся самостоятельно регулировать процесс изучения языка и брать на себя ответственность за содержание и языковую правильность своей речи на иностранном языке.
5. Для эффективного формирования навыка самокоррекции важно использовать разнообразные дидактические методы и приёмы, например, самостоятельную оценку собственной работы или работы однокурсника по заданным критериям, общение с преподавателем, в ходе которого формируется стратегия коррекции, и др.

ГЛАВА 2. ПРИМЕНЕНИЕ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Данная глава посвящена тому, как применение корпусных технологий может способствовать формированию навыка самокоррекции в письменной речи на продвинутом этапе. Рассмотрим свойства лингвистического корпуса, которые дают преимущества перед другими сервисами и источниками информации при обучении письменной речи. Кроме того, опишем подходы в применении корпусных технологий, использование которых позволяет поэтапно создавать письменное высказывание. Наконец, проанализируем текущую практику применения корпусных технологий на занятиях РКИ.

2.1 Потенциал использования корпусных технологий в обучении письменной речи на продвинутом этапе

Корпусная лингвистика ещё в начале XXI оценивалась как перспективное (по словам В. А. Плунгяна, «стремительное» и «революционное») направление в современной науке о языке [Плунгян 2008, с. 9]. Вслед за фундаментальным языкознанием, корпусный подход приобрёл большую популярность и в прикладных областях лингвистики, в частности в лингводидактике [Sinclair 1991, 2004a, 2004b; Johns 1988; Johns 1991; Leech 1997; Gabrielatos 2005; McEneaney, Xiao 2010; Gilquin, Granger 2010, с. 359; Boulton, Cobb 2017; Добрушина 2007; Сысоев 2010; Савчук 2019; Левинзон 2015; Семёнова и др. 2020; Фидчук 2020; Лебедева 2020 и др.]. Под корпусной лингводидактикой будем понимать прикладное направление корпусной лингвистики, изучающее возможности использования языковых корпусов в преподавании [Лебедева 2020, с. 5]. Корпус позволяет методистам и преподавателям создавать современный дизайн курсов, разрабатывать учебные материалы и задания [Cobb, Boulton 2015; Römer 2011], предоставляет учащимся «богатый языковой опыт» [Thurstun, Candlin 1998, с. 270] для формирования самостоятельности и осознанности при проверке гипотез об использовании тех или иных единиц языка на аутентичном материале [Cotos 2014; Römer 2006; Tribble 2013].

Итак, использование корпусных технологий стало отправной точкой для изменения самого объекта лингвистического исследования, пересмотра методов преподавания иностранного языка, разработки и применения новых инструментов обучения [Яжинова 2019, с. 329; Lebedeva, Obukhova 2024, с. 160–161]. Как отмечает В. А. Плунгян, «теперь для овладения языком человеку нужны не две, а три вещи: словарь, грамматика и корпус текстов данного языка» [Плунгян 2009].

Говоря о корпусном подходе, остановимся на определении лингвистического корпуса и его свойствах, которые расширяют методические возможности для изучения и преподавания языка в целом и письменной речи на продвинутом этапе в частности.

В отличие от любого набора текстов, корпус более точно может быть определён как ограниченный по объёму набор электронных текстов, собранных для максимально точного представления исследуемого варианта языка [McEnery, Wilson 1996, с. 24]. В. П. Захаров пишет, что корпус – это «большой, представленный в электронном виде, унифицированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенных для решения конкретных лингвистических задач» [Захаров 2005, с. 3]. М. Ю. Лебедева, вслед за М. В. Копотевым, описывает языковой, или лингвистический, корпус как коллекцию специальным образом отобранных и размеченных (аннотированных) текстов, представленную в электронном виде и, как правило, обеспеченную возможностями поиска и выдачи информации о статистических параметрах языкового материала [Лебедева 2020].

Эти определения отличаются в частности, связанных с эволюцией корпусной лингвистики за последние десятилетия – «от коллекции текстов к аннотированному комплексу» [Копотев 2014, с. 9], от задач чисто лингвистических до лингводидактических. Вместе с тем предложенные формулировки устанавливают минимальные требования к корпусу, благодаря которым последний становится так ценен в процессе обучения языку.

Первое требование связано с *репрезентативностью* корпуса, то есть его способностью достоверно представлять язык или определённый пласт языка

благодаря необходимому объёму и разнообразию текстов [Чилингарян 2021, с. 204]. Наиболее представительным корпусом русского языка является Национальный корпус русского языка (НКРЯ)¹².

С разнообразием текстов связано ещё одно требование, предъявляемое к корпусу, – его *сбалансированность*, то есть равномерное представление текстов разных типов из различных источников во всём жанрово-стилевом, социокультурном и контекстуальном многообразии. В НКРЯ возможен поиск по заданному подкорпусу: например, только по текстам, написанным в определённый период, или только по текстам определённого жанра (Рисунок 7), что особенно актуально при обучении письменной речи на продвинутом этапе обучения. Часто, помимо жанров научного-учебного стиля, учебные программы содержат требования к овладению на продвинутом этапе обучения такими жанрами, как резюме, благодарственное письмо, отчёт, автобиография, письма личного и делового характера, электронные письма информативного характера, комментариев в интернете, эссе, рецензия, статья и др. [Глазунова 2017].

Рисунок 7 – Поиск в НКРЯ по типу и сфере функционирования текста

¹² <https://ruscorpora.ru/>

Другое важное условие для корпуса – известный *объём корпуса*. Информация об общем объёме корпуса, а также о количестве примеров, извлеченных из текста, позволяет использовать эти данные для анализа как в первоначальном виде, так и с помощью более сложных методов лингвистической статистики.

На современном этапе корпуса представляют собой *электронные коллекции* текстов, что обеспечивает возможности быстрого поиска и извлечения языковых примеров. Эти возможности обеспечиваются наличием *разметки* (в европейской традиции – *аннотации*), которая позволяет осуществлять поиск в корпусе по разным критериям (например, грамматические формы, синтаксические конструкции и семантические значения, морфологические варианты и словообразовательные элементы и т. п.). В корпусах также содержится метаянформация о текстах (автор, год создания, жанр, тип текста, перевод и т. п.), что позволяет пользователям сравнивать семантические и грамматические черты языковых конструкций в различных контекстах и временных рамках. Современные корпуса также предоставляют возможность для автоматической обработки данных, чаще всего это дистрибутивная статистика, демонстрирующая временное распределение того или иного языкового значения, учитывающая распределение по жанрам, типам текстам и т. п. [Яжинова 2019, с. 331].

Попутно отметим, что *системность* лингвистической аннотации отражает систему правил языка, а значит, будет полезна при изучении лингвистических дисциплин, прежде всего тех, категории которых были использованы в аннотировании текстов [Савчук 2011].

Описанные требования были представлены в учебном пособии М. В. Копотева [Копотев 2014, с. 9-11], сегодня этот список можно дополнить применительно к корпусной лингводидактике. Сформулируем свойства корпуса, без которых применение последнего в обучении иностранному языку и более узко – в обучении письменной речи – было бы затруднительно.

Большинство корпусных данных – это *аутентичный языковой материал*, образцы языкового и речевого узуса в различных контекстах. Знакомство иностранных учащихся с текстами, которые используются носителями языка в

реальных ситуациях общения, позволяет им понимать, как функционирует язык на практике [Romer 2004; Сёмич 2019]; приближает их к осознанию того, как те или иные коммуникативные контексты могут быть реализованы в их собственной письменной практике [Teubert, Cermakova 2009; Yoon 2011]. И кроме того, аутентичный материал обычно более интересен для изучения, он может в большей степени мотивировать студентов, чем учебные тексты [Thurstun, Candlin, 1998; Cobb, Boulton 2015]. Удовлетворённость от понимания аутентичных примеров напрямую влияет на успех студентов в изучении языка и одновременно на мотивацию преподавателя [Biber, Reppen 2002]. Также аутентичные тексты могут демонстрировать культурные и социальные стороны языка (фразеология, нормы речевого этикета и др.), что косвенно влияет на формирование социокультурной компетенции, способствует развитию лингвострановедческой и экстралингвистической компетенции. Наконец, в аутентичных текстах отражается вариативность языка, его динамичность (отметим всё же, что знакомство с вариативностью стоит проводить ограниченно и при поддержке преподавателя). Всё перечисленное справедливо в первую очередь для студента.

Что даёт основания считать обращение преподавателя к аутентичным данным для составления заданий по русскому языку необходимым и оправданным? М. Ю. Лебедева обосновывает это несколькими причинами. Во-первых, корпус помогает выйти за рамки того варианта языка, языковых привычек, которые характерны для данного преподавателя и его языкового окружения, и значительно расширить репертуар контекстов, которые преподаватель предъявляет своим студентам. Во-вторых, преподаватели, для которых русский язык является вторым, или преподаватели-носители, которые находятся в отрыве от языковой среды, могут обратиться к корпусу как надёжному и актуальному источнику и получить из него информацию о реальном употреблении языковых единиц, их частотности, сочетаемости, контекстуальном окружении, стилистических особенностях на представительном массиве данных. В-третьих, даже преподаватели в языковой среде, обладающие развитым языковым чутьём, находят в корпусе подкрепление или опровержение своей языковой интуиции [Лебедева 2022а, с. 184].

Благодаря *доступности* и «*безлимитности*» (неограниченности по времени пользования) учащиеся могут не торопясь, в своём темпе изучать данные, подбирая те образцы речи, которые позволят создать необходимый письменный текст, исправить и дополнить его. Эти свойства корпуса позволяют также обрести независимость от «страхующих» подсказок преподавателя или знакомых носителей языка, которые обычно помогают в подборе языковых единиц или проверке текста. Свойства доступности и безлимитности в полной мере относятся к НКРЯ, однако не все корпуса обладают ими.

Корпусные технологии открывают дополнительные *возможности для индивидуализации обучения*, когда ресурсы подбираются в соответствии с уровнем и потребностями отдельного студента и частично внедряются в традиционный урок [Яжинова 2019, с. 332; Фейзер, Дьякова 2023, с. 45-46].

Наконец, с дидактической стороны корпус обладает свойством предоставлять студенту свободу, автономию. Назовём это *потенциалом в формировании учебной самостоятельности*. Корпусный подход активизирует роль студента в поиске и исследовании языкового материала. Обучающийся делает собственные выводы относительно значения употребления, правил на основе аутентичного языкового материала. Такую модель обучения иногда называют «обучение путём открытий» (*discovery learning*) [Яжинова 2019, с. 331]. Как писал Т. Джонс, эвристика, совершение открытий – неотъемлемый аспект лингводидактики [Johns 1991, с. 3]. Преподавателю следует создать условия, в которых учащийся сможет самостоятельно осуществить открытия, но не стоит за него это делать. С помощью корпуса учащийся приобретает способность формировать собственные стратегии, которые позволяют ему более глубоко усвоить иностранный язык. Он добавляет, что корпусные данные являются первичными, и поэтому преподаватели не могут предвидеть, какие правила или закономерности откроют для себя учащиеся: а они могут заметить то, что не только неизвестно преподавателю, но и не встречается в справочниках и словарях [Johns 1991]. Другими словами, с корпусом каждый учащийся может почувствовать себя исследователем [Янда 2007].


Перечисленные свойства отличают лингвистический корпус от иных источников обучения и ресурсов, делают его привлекательным методическим инструментом в обучении письменной речи на продвинутом этапе.

Преподаванию письменной речи с опорой на корпусные данные посвящено немало зарубежных исследований [Cresswell 2007; Bianchi, Pazzaglia 2007; Boontam, Phoocharoensil 2024], большинство из которых касаются академического письма [Anthony 2016; Chang 2014; Chang, Kuo 2011; Cortes 2007; Cotos 2014; Poole 2016; Thomas 2015; Yoon 2008; Karpenko-Secombe 2020]. Внимание исследователей сосредоточено на следующих вопросах: 1) каковы этапы интеграции корпуса в процессе занятий по письменной речи [Gilmore 2009; Syomich 2019], 2) какие существуют способы взаимодействия с корпусом и какова при этом роль преподавателя [Leech 1997; Conrad 2008; Furniss 2013]; 3) какие типы заданий, составленных на основе корпуса, наиболее эффективны при обучении письменной речи [Weber 2001; Huang 2014]; 4) как корпус может помочь в процессе коррекции и самокоррекции [Quinn 2015; Crosthwaite 2017; Bridle 2019], 5) как использовать лингвистический корпус для обратной связи [Gaskell, Cobb 2004; Tono et al. 2014], 6) каково отношение студентов к корпусу непосредственно на занятиях по письменной речи [Yoon, Hirvela 2004; Geluso, Yamaguchi 2014; Sinha 2021] и каково отношение преподавателей к корпусной педагогике в целом [Poole 2020].



Устойчивый рост интереса к корпусным технологиям в обучении письменной речи наблюдается и в методике преподавания РКИ. Примером могут служить работы, в которых представлены различные варианты заданий по письменной речи на основе корпусных данных [Добрушина 2009; Обухова 2022a], в том числе при обращении в параллельному подкорпусу текстов [Сибирцева 2013; Добрушина, Левинзон 2006]. Другие работы сосредоточены на поэтапной интеграции лингвистического корпуса в курс по письменной речи [Lebedeva, Obukhova 2024], создании корпусных комментариев для формирования навыка коррекции и самокоррекции [Обухова 2022б] и отложенном наблюдении за сформированностью навыка самокоррекции в процессе исправления ошибок с

использованием корпусных технологий [Обухова 2023]. Часть работ использует корпус аспектно, в частности как средство обучения лексическим навыкам письменной речи [Столярова 2015]. Также проводятся исследования, направленные на изучение отношения преподавателей и студентов к применению корпусных технологий в курсе письменной речи [Обухова 2024].

В качестве главного корпусного инструмента при обучении письменной речи в проанализированных работах выступает конкорданс [Varley 2009; Yoon 2011; Boulton, Cobb, 2017]. Конкорданс – это «один из основных инструментов в лингвистике корпусов, который предполагает использование программного обеспечения корпусов для поиска появления определённого слова или фразы» [Золотов 2020, с. 77], благодаря этому инструменту можно вывести список всех употреблений заданного языкового выражения (Рисунок 8).

Конкорданс KWIC График Статистика Частотность 2-граммы 3-граммы 4-граммы 5-граммы 

1. Виктор Пелевин. Любовь к трем цукербринам (2014) ↻

Делая объявление, сестричка не смотрела на Кешу, а как бы говорила с приложениями, внимательно и тревожно оглядывая их лица — отчего Кеша на несколько секунд почувствовал себя одним из стоящих на площади.  

2. Блоги // «Русский репортер», 2012 ↻



Объявляли, что у нас проблемы с электричеством, но все под контролем. Специально *делалось объявление* на английском языке. Нам говорили это несколько раз и по громкой связи, и экипаж лайнера — думаю, они и сами в это верили. <...> Персонал сказал, что нужды в спасательных жилетах нет, и мы вместе сидели и шутили, так продолжалось примерно час.  

Рисунок 8 – Пример конкорданса в НКРЯ

Конкорданс позволяет провести наблюдение, как отдельное слово или фраза используется в том или ином контексте, какие лексико-грамматические свойства будут для этого характерны, как это слово или фраза сочетается с другими словами, каков предпочтительный порядок в предложении с искомыми элементами. Благодаря этому наблюдению студент может уточнить фразу, убедиться в её (не)корректности, использовать выражение в качестве модельного или полностью перенести его в свою письменную работу.

Подобное наблюдение за словами позволяет развить компетенцию активной работы с языковым материалом: проделывая даже небольшую исследовательскую работу – изучая конкорданс, студент лучше запомнит информацию, чем собранную и систематизированную за него, например, в словаре. Подобный процесс создаёт ощущение собственного открытия, хотя оно и подготовлено создателями конкордансов, поскольку пользователь получает не всю выдачу, а только небольшой её фрагмент [Введение в корпусную лингвистику¹³].

Чуть менее популярным инструментом являются коллокации [Gablasova et. al 2017]. Коллокация (*collocations*) – это «неслучайное сочетание двух и более лексических единиц, характерное как для языка в целом (текстов любого типа), так и определенного типа текстов (или даже (под)выборки текстов)» [Ягунова, Пивоварова 2010, с. 575]. При этом в рамках грамматики конструкций к коллокациям обычно добавляют коллигации (*colligations*) [Hunston 2001; Влавацкая 2015, с. 36] и коллострукции (*collostuctions*) [Кузнецова, Велейшикова 2010; Stefanowitsch, Gries 2003]. Такие типы статистически устойчивых сочетаний характеризуются «совместной встречаемостью конституирующих элементов» [Копотев 2020, с. 37]. В отличие от конкорданса, который сосредоточен на поиске определённого слова или фразы, коллокации анализируют более широкий контекст использования слов и выражений в языке. Коллокации помогают выявить типичные сочетания слов, а также предпочтительные лексико-грамматические структуры (Рисунок 9), что позволяет сделать письменную речь более грамотной и одновременно естественной.

¹³ Введение в корпусную лингвистику // Открытое образование (образовательная платформа). URL: <https://openedu.ru/course/hse/CORPUS/>

Поиск коллокаций ? ^

По умолчанию поиск ведется по предпочтительным разборам, совпадения слов исключаются.

Ключ

Лемма 🔍 ?

добавить условие ▲

Коллокат

Лемма 🔍 ? ✕

Грамм. признаки выбрать ? ✕

Расстояние
от: до:

Ключ	Коллокат	Совместная частота	Частота ключа	Частота коллоката
дождь	лечь	1269	45548	4065
дождь	идти	3718	45548	286638
дождь	моросить	448	45548	844
дождь	полить	321	45548	936
дождь	пойти	1739	45548	224464
дождь	перестать	473	45548	31733
дождь	хлестать	261	45548	2098
дождь	накрапывать	250	45548	427
дождь	падать	338	45548	26868
дождь	начаться	474	45548	64294

Рисунок 9 – Пример поиска коллокаций в НКРЯ

Кроме того, в корпусе есть возможность посмотреть, насколько сильно связано искомое слово и коллокат, могут ли между ними располагаться слова других частей речи и в каком количестве, а также определить предпочтительное место коллокации в предложении [Charles 2015] (Рисунок 10).

1. Евгений Толстых. Пивка для рывка // «Совершенно секретно», 2003.09.01 ↩

Статистика свидетельствует, что пиво вытесняет из питейного рациона сограждан водку. 📄 ↔

2. Ирина Шувалова. Шаг назад и два вперед // «Эксперт-Интернет», 2001.03.12 ↩

О том, что у рынка электронной коммерции в нашей стране есть серьезный потенциал развития, *свидетельствует и статистика*. 📄 ↔

Рисунок 10 – Расположение и структура коллокации в предложении

Таким образом, конкордансы и коллокации не единственные, но статистически самые популярные инструменты при обучении письменной речи на продвинутом этапе.

Несмотря на интерес и готовность применять корпусные технологии на практике, по нашему наблюдению, преподаватели РКИ сталкиваются со следующими барьерами:

- 1) сложность интерфейса профессиональных корпусных менеджеров, отсутствие интуитивной навигации по корпусным ресурсам;
- 2) сложность в составлении точного запроса к корпусам, для которого требуется владеть специфической терминологией;
- 3) недостаточная техническая оснащённость аудиторий, в которых проводятся занятия по языку (если обучение проходит в очном формате);
- 4) ограниченный доступ к ресурсам у некоторых групп студентов (например, у студентов некоторых провинций Китая);
- 5) нехватка учебного времени на знакомство с корпусом и формирование навыков работы с ним у студентов;
- 6) сомнения в практической ценности корпуса: по сравнению с обращением к учебным пособиям, методической интуиции преподавателя или ресурсам интернета, поиск и отбор примеров в корпусах кажется более затратным по времени;
- 7) опасения, что для изучающих русский язык как иностранный освоение корпусных ресурсов является непосильной задачей;
- 8) дефицит в описании методов и приёмов использования корпусных технологий в обучении РКИ [Lebedeva, Obukhova 2024].

В нашем исследовании мы ставим перед собой задачу снять, хотя бы отчасти, последний из указанных барьеров и восполнить дефицит в системном описании методов и приёмов использования корпуса в обучении письменной речи на продвинутом этапе. Отметим при этом, что некоторые другие барьеры преодолеваются естественным образом в связи с активной цифровизацией всей образовательной сферы: формат онлайн- и смешанного обучения, а также

распространение BYOD-технологии¹⁴ позволяют обращаться к корпусу вне зависимости от оснащённости аудитории. Корпуса как цифровые ресурсы стали как будто ближе и доступнее, чем, например, традиционные словари и справочники (однако им всё же трудно выдерживать конкуренцию с поисковыми системами). Другая трудность – непростой для пользователя интерфейс корпуса и сложности в формировании запросов к нему – преодолевается благодаря появлению ресурсов, основанных на корпусах, но созданных для более конкретной целевой аудитории: RuSkEll¹⁵ [Apresyan et al. 2016], CoCoCo¹⁶ [Kopotev 2020], КартаСлов¹⁷ [Kulagin 2017]. При этом, как будет сказано в части 2.4.2 параграфа 2.4, преподаватели высказывают ряд сомнений, с которыми трудно не согласиться: действительно, использование корпусных ресурсов имеет существенные ограничения, например, при обучении на начальном этапе или при обучении студентов, осваивающих специальности, далёкие от лингвистики, филологии и переводоведения. Для того чтобы преподаватели могли осознанно принимать решения о включении корпусных ресурсов в обучение, необходимо формировать и развивать корпусную грамотность преподавателей – набор навыков и умений, обеспечивающих успешное применение лингвистических корпусов и ресурсов, основанных на корпусных данных, в профессиональной деятельности [Mukherjee 2006, с. 14; Dalton-Puffer 2014, с.1; Callies 2019, с. 247; Яжинова 2019].

2.2 Прямой и непрямой подходы в применении лингвистического корпуса на разных этапах порождения письменного высказывания

Основываясь на классификации Дж. Лича [Leech 1997], выделяют два метода, или два подхода, к применению лингвистических корпусов в преподавании: *прямой (direct)*, при котором учащиеся непосредственно работают с корпусом, решая различные учебные задачи, и *непрямой (indirect)*, при котором между

¹⁴ BYOD (Bring Your Own Device) – подход, при котором студентам и преподавателям разрешается использовать личные мобильные устройства (ноутбуки, нетбуки, планшеты, смартфоны и т. д.).

¹⁵ <https://skell.sketchengine.eu/#home?lang=ru>

¹⁶ <https://cococo.cosyco.ru/>

¹⁷ <https://kartaslov.ru/>

учащимися и самим корпусом существует посредник: преподаватель, составитель словаря, методист или автор учебного пособия.

При непрямом подходе (*corpus-based, corpus-informed language teaching*) преподаватель составляет словник курса с помощью генерации частотных списков, разрабатывает с помощью корпусных данных различные упражнения, подбирает примеры для иллюстрации каких-либо явлений или для коррекции ошибок. Такой подход корпусного преподавания называют «лёгким» [Лебедева 2020, Левинзон 2015]: студенты не работают с корпусом самостоятельно, материал для них отбирает из поисковой выдачи и при необходимости адаптирует преподаватель [Лебедева 2020, с. 5] (Рисунок 11).

1. а) Прочитайте и проанализируйте предложения. Обратите внимание на выделенные слова, постарайтесь сформулировать правило для существительного и глагола, следующих за словом *группа*.

1. Тем временем **группа депутатов внесла** законопроект о снижении единого социального налога. [Денис Викторов. Стена // «Бизнес-журнал», 2003.10.23]

2. Международная **группа биологов установила** недавно, что при обследовании скелета, находящегося в приделе базилики Санта-Юстина в итальянском древнейшем городе Падуя, речь может идти о посмертных останках апостола Луки. [Наука ищет истину в генах // «Знание – сила», 2003]

3. Недавно международная **группа исследователей использовала** космический телескоп «Хаббл» для изучения атмосфер этих планет методом трансмиссионной спектроскопии. [А. Торгашев. Паразиты неба // «Кот Шрёдингера», 2016]

4. Международная **группа археологов завершает** изучение и оценку найденного. [Лавка древностей // «Знание – сила», 2014]

б) Прочитайте короткую заметку (*дается отдельно) об открытии, которое сделала группа ученых из Новой Зеландии. «Сожмите» заметку до одного-двух предложений, напишите полученный текст, используя новую конструкцию.

Рисунок 11 – Пример задания в рамках непрямого подхода

Однако, несмотря на внешнюю простоту непрямого подхода, его эффективное применение требует серьезной подготовки и высокого уровня корпусной грамотности со стороны преподавателя [Лебедева 2020]. Подобная работа строится на 1) выборе подкорпуса в зависимости от запроса, 2) создании

запроса и выборке контекстов, 3) фильтрации полученной выборки, 4) принятии решения об использовании полученных контекстов.

Прямой метод корпусного преподавания представляет собой вариант реализации концепции DDL (*data-driven learning*) [Лебедева 2020], которая, в свою очередь, является вариантом индуктивного подхода в обучении, когда студенты обучаются структуре языка в реальной ситуации, то есть в контексте (Рисунок 12).

Очевидным является вызов прямого подхода корпусного обучения: студенты, привыкшие к традиционным методам, вынуждены переключиться на роль исследователя, освоить технологию работы с корпусом и преодолеть волнение перед массой неструктурированного языкового материала.

Задание. Найдите в основном корпусе начало / продолжение фраз. Выпишите по 2-3 варианта, которые показались вам понятными и интересными. Есть ли похожие выражения в вашем родном языке?

голова закружилась от ...
лицо вспыхнуло от ...
сердце замирает от ...
сердце бьётся от ...
глаза сияют от ...

Рисунок 12 – Пример задания в рамках прямого подхода

Перед преподавателем стоят не менее сложные задачи: он должен чётко организовать процесс обучения, научить студентов формулировать запросы к корпусу, предоставить подробные инструкции и поддержать их в исследованиях. В рамках прямого подхода, подобно любому научному исследованию, могут возникнуть неожиданные ситуации. В таких случаях преподаватель должен быть готов анализировать, например, разнообразие примеров из корпуса или расхождение между правилами в учебнике и реальным употреблением в речи носителей языка [Лебедева 2020].

Выбор подхода определяется следующими факторами:

- текущий уровень владения языком: студентам начального этапа предпочтительнее презентовать материалы корпуса ограниченно и/или в адаптированном варианте (уточним, что под адаптацией здесь понимается

- исключение правого или левого контекстов целевого слова или фразы) и непрямой метод [Агафонова 2009, с. 86];
- целевой уровень владения языком: если требования к результатам обучения невысокие (например, цель – элементарный уровень), то, вероятно, затраты на применение корпусных технологий не будут оправданы;
 - уровень образования (средняя или старшая школа, бакалавриат, магистратура или аспирантура): чем выше уровень образования, тем, вероятно, успешнее будет внедрение корпуса в программу обучения;
 - профиль подготовки студентов (лингвистические/гуманитарные специальности или специальности далёкого от языка профиля): специалистам, далёким от профессионального изучения языка, будет труднее самостоятельно работать с корпусом;
 - аспекты языка и целевые навыки: так, при обучении устной речи, аудированию или чтению возможности корпуса более ограничены, чем при работе с письменной речью, лексикой и грамматикой;
 - уровень учебной автономии учащихся: студенты с высоким уровнем самостоятельности более готовы к работе по прямому методу, они видят в корпусе ту языковую поддержку, которую в непрерывном режиме не могут обеспечить преподаватели или знакомые носители языка;
 - готовность учащихся к нешаблонной, нетривиальной работе: такая работа требует подготовки, опыта, она гораздо сложнее, чем привычное механическое выполнение заданий, предложенных в учебном пособии;
 - количество часов, которое отводится на обучение языку: внедрение прямого метода требует значительных затрат на знакомство с ресурсом и формирование навыков работы с ним.

Отметим также, что границы между прямым и непрямой подходом проницаемы [Лебедева 2020], часто они дополняют друг друга и являются скорее разными стадиями работы с корпусом [Yoon, Jo 2014]. Например, преподаватель заранее собирает и анализирует данные корпуса, а студент производит поиск и выборку контекстов по подготовленному преподавателем запросу, только затем

самостоятельно анализирует полученную выборку. Так, непрямой метод может служить ступенькой для плавного перехода к прямому: таким образом знакомство с корпусом происходит последовательно, студенты постепенно привыкают к работе с аутентичными образцами языка, а позже, на продвинутом этапе обучения, учатся самостоятельно работать с корпусом [Turnbull, Burston 1998].

В одном из экспериментальных исследований проводится сопоставление эффективности прямого и непрямого подходов к обучению на основе данных среди китайских студентов при изучении ими такого феномена письменной академической речи, как «hedging», то есть уклончивый ответ [Sun, Hu 2020]. Авторы исследования делают вывод о потенциальной эффективности обоих подходов. Было обнаружено, что прямой подход оказал практически значимый (хотя статистически не выдающийся) эффект на количество уклончивых ответов в тексте. Непрямой подход повлиял не только на частоту использования способов уклоняться от прямого ответа, но и на их разнообразие. В качестве идеального маршрута исследователи предложили постепенный переход от непрямого подхода в виде распечатанных на бумаге строк конкорданса и упражнений на основе корпуса к прямому – непосредственному обращению к онлайн-корпусу.

Важный аспект выбора прямого и непрямого подхода при обращении к корпусу – это то, как соотносится применение подходов с обучением письменной речи. В научной литературе нам не удалось обнаружить чёткого описания поэтапного внедрения корпуса в курс письменной речи, так же как и строгого разделения на прямой и непрямой подходы на каждом этапе письма. Однако есть упоминания о применении корпуса на отдельных этапах порождения письменного высказывания. Соотнесём описанные в параграфе 1.2 этапы письменной речи с задачами каждого этапа, которые могут быть решены с помощью корпуса.

1. Планирование – знакомство с языковыми и речевыми единицами в естественном для них контексте

Так, М. Перес и её коллеги уделяют внимание этапу планирования письменного высказывания, говоря о том, что «любое освоение языка начинается с

инпута¹⁸» [Perez et al 2014, с. 173]. Другими словами, учащиеся должны столкнуться с языком (*input*), чтобы иметь возможность писать на нём (*output*). Было бы странным ожидать, что студенты будут использовать ту лексику и грамматику, те фразы и синтаксические конструкции, с которыми они никогда раньше не встречались. Поэтому им необходимо заранее предоставить возможность познакомиться с такими языковыми и речевыми единицами. Корпусные данные являются оптимальным для таких целей языковым материалом. Упоминание этапа планирования в контексте обучения на основе корпусных данных встречается и в работе Дж. Дамман, посвящённой использованию корпуса в курсе креативной письменной речи [Dammann 2021]. Оба автора придерживаются комплексного подхода, совмещая обращение как к «сырым» данным, однако при активном участии преподавателя, так и к заготовленным, заранее отобранным преподавателем образцам речи.

2. Создание черновика и его редактирование – отбор необходимых языковых единиц, контроль жанрово-стилевого соответствия, проверка лингвистических догадок

Интеграция корпуса в процесс создания черновика и его доработки представлена в научной литературе чуть шире. Например, И. О’Салливан пишет, что корпус в процессе работы над черновиком позволяет проверить, правильно ли написан тот или иной фрагмент речи, передаёт ли он желаемый смысл, и, если нет, найти альтернативные варианты, с помощью которых получится правильно выразить мысль. Вслед за Г. Астоном, автор говорит о важном наблюдении: использование корпуса в качестве вспомогательного средства для написания текста «обостряет» внимание по отношению к собственным языковым догадкам, которые не просто нужно отслеживать, но быть готовым подтвердить или опровергнуть их, поскольку за ними может скрываться потенциальная зона ошибки. В этом смысле студент учится работать над текстом на лингвистическом уровне [O’Sullivan 2010, с. 29; Aston 2001, с. 36]. Исследователь академической письменной речи Х. Юн

¹⁸ Инпут – это «вводимая информация, входной материал», то есть слова и фразы, которые можно прочесть или услышать [Krashen 1985, с. 22].

добавляет, что при составлении черновика – активном процессе «сочинительства», когда требуется множество слов, различных их сочетаний, корпус может предоставить таковые гораздо быстрее и в большем объёме, чем это бы сделал преподаватель [Yoon 2008]. Т. Джонс считает, что обращение к корпусу на этапе черновика полезно, в первую очередь, для того, чтобы сравнить свои варианты текста с вариантами более «опытных» писателей, в данном случае носителей языка. Это поможет сформировать стратегию, при которой учащийся выбирает фрагменты текстов квалифицированных носителей языка и интегрирует их в свою письменную речь [Johns 2002].

В перечисленных исследованиях не уточняется, какой именно подход – прямой или непрямой – рекомендуют использовать авторы, однако по косвенным признакам мы делаем вывод о комплексном подходе при использовании лингвистического корпуса на данном этапе порождения письменной речи: когда поддержка преподавателя ещё важна, но уже велика и доля самостоятельности в поиске необходимых языковых средств, подтверждении или опровержении собственных догадок.

3. Проверка и коррекция – сравнение собственного текста с «эталонным»

Тема обращения к корпусу на этапе редактирования и коррекции текста по количеству научных работ занимает первое место. В работах упоминаются тексты разных жанров и стилей, разных сфер функционирования [Boettger 2016]. Однако исследователи преимущественно рассматривают вопросы коррекции текстов по специальности [Lee, Swales 2006; Cotos 2017; Eriksson 2012], академического письма [Chang 2014; Poole 2016; Yoon 2016; Ädel 2010; Dolgova, Mueller 2019] и отдельно научных работ дипломного или постдипломного уровня [Charles 2018; Flowerdew 2015; Starfield 2004; Levchenko 2017].

Говоря о редактировании и коррекции письменного текста, стоит выделять различные этапы такой работы. Как справедливо утверждают Д. Ли и Дж. М. Свэйлз, студенты в первую очередь занимаются редактированием языка, или «тонкой настройкой лексических и синтаксических нюансов» [Lee, Swales 2006, с. 57]. Количество уровней редактирования письменного текста и термины,

используемые для их обозначения, иногда различаются [Burrough-Voenisch 2013; Norton 2009]. В настоящей работе мы, вслед за Дж. Барроу-Бёнишем, выделяем три уровня:

- 1) языковое редактирование (*language editing*), предназначенное для относительно поверхностных изменений в орфографии или на лексико-грамматическом уровне, а также для обеспечения точности, ясности и уместности слова или фразы в выбранном контексте, сюда же относят работу над лексической когезией;
- 2) композиционное редактирование (*organisation editing*), которое описывает изменения в структуре текста или его отдельных абзацах;
- 3) содержательное редактирование (*substantive editing*), необходимое для отбора и ревизии языкового и фактического материала [Burrough-Voenisch 2013].

Хотя это и разные этапы коррекции письменного текста, тем не менее они образуют единый континуум, что делает границы между ними проницаемыми. Кроме того, работа на разных уровнях редакции чаще всего происходит непоследовательно, ко многим вопросам приходится постоянно возвращаться по мере того, как письменный текст приобретает форму.

Другую сторону этапа коррекции описывают А. Гилмор, Т. Джонс, М. Н. Гийо и Дж. Флаудью [Gilmore 2009; Johns 2002; Guillot 2001; Flowerdew 1996]. Авторы рассказывают о том, как можно эффективно использовать корпусные технологии для создания комментариев, которые позволят учащимся глубже проработать ошибки и в то же время сведут к минимуму нагрузку преподавателей. Как важный и весьма эффективный инструмент самокоррекции корпус рассматривается, например, в работах Д. Гаскелл и Т. Кобба, И. О'Салливан и А. Чэмберс [Gaskell, Cobb 2004; O'Sullivan, Chambers 2006].

Анализ научных работ показывает, что и на этапе коррекции комплексный подход к применению корпуса в обучении письменной речи не теряет своей актуальности. В данном контексте поддержка преподавателя выражается в обратной связи через корпусные комментарии, благодаря которым происходит

формирование навыка самокоррекции. В остальном же исследователям видится более логичным использовать прямой подход, поскольку ошибки, затруднения и сомнения у каждого студента будут индивидуальными.

В части 3.3 настоящего исследования мы покажем, как проходит работа с корпусом на всех этапах порождения письменного высказывания, в виде последовательной системы упражнений.

2.3 Исследование возможностей лингвистического корпуса при коррекции ошибок разных категорий

Вопрос использования лингвистического корпуса в процессе самокоррекции представляет для нашего исследования особый интерес. С одной стороны, исследователями утверждается, что корпус в процессе создания письменного высказывания помогает избежать ошибок в использовании фразеологических паттернов (то есть устойчивых выражений, коллигаций, коллокаций и др.), поскольку эти данные недоступны в полном объёме ни в одном из словарей или грамматических справочников [Fowerdew 2010]. С другой стороны, есть вероятность, что точность исправления ошибок в произвольно выбранных конкордансах при самопроверке может быть достаточно низкой [Gaskell, Cobb 2004]. Подобные опасения высказываются некоторыми исследователями: так, Д. Феррис и её коллеги пишут, что далеко не все ошибки легко исправить с помощью корпуса, особенно когда речь идёт о выборе слова, контексте его использования, структуре предложения в целом, поскольку здесь отсутствуют какие-либо чёткие правила, которым учащиеся могли бы следовать [Ferris 2006]. Более того, сложно предложить учащимся какой-либо алгоритм создания запросов для самопроверки в таких случаях. Чтобы установить преимущества корпусных технологий и точнее выявить их ограничения при коррекции, обратимся к анализу эмпирических исследований в этой области.

Одним из примеров экспериментального исследования эффективности использования корпуса в процессе самокоррекции может служить работа Ю. Тоно с коллегами, в которой авторы приходят к выводу о том, что существует

значительная разница в точности исправления различных типов лексико-грамматических ошибок с помощью корпуса [Топо et al. 2014]. Так, ошибки, связанные с опущением структурных элементов текста (в частности, предлогов) или, наоборот, их некорректным добавлением, определялись и исправлялись студентами довольно легко, в то время как неверное использование формы слова и неправильный словоупотребление имели низкую точность исправления.

В качестве примера применения корпусных технологий для самостоятельного исправления ошибок в письменной речи РКИ и для предотвращения таких ошибок можно привести статью О. С. Ерёминой «Русские несвободные выражения в речи иностранцев: корпусный подход» [Ерёмина 2020]. Автор рассматривает ошибки в использовании устойчивых именных и глагольных сочетаний и приходит к выводу, что последние проще поддаются самокоррекции. Например, работа с корпусом Ruskell поможет исправить семантические ошибки, связанные с контаминацией похожих конструкций в глагольных фразеологических сочетаниях. А в случаях ошибок, связанных со структурными преобразованиями (вставка элемента, пропуск элемента, изменение грамматической формы элемента или элементов), инструментом коррекции может стать НКРЯ (в том числе параллельные корпуса).

Для анализа возможностей корпуса при коррекции ошибок в письменной речи на продвинутом этапе обучения нами было проведено эмпирическое исследование. Мы отобрали из нашей коллекции письменных работ студентов несколько распространённых типов ошибок, к которым относятся ошибки в лексической сочетаемости, калькирование, синтаксическая интерференция, использование устаревших слов, нарушение стилового регистра, ошибки в использовании союзов в сложных предложениях, пунктуационные ошибки и др., и проверили, насколько корпусные данные и доступный инструментальный поиск по ним способен предоставить пользователю необходимую информацию для исправления ошибок.

Практика разных исследователей показывает, что исправление в первую очередь грамматических ошибок в письменной речи может быть довольно

эффективно [Lin, Lee 2015]. В качестве примера возьмём случай ошибочного глагольного предложно-падежного управления.

Я не верю любви с первого взгляда в человека, но я влюбилась в Москву сразу.

Исправить ошибку можно, анализируя в форме конкордансов или KWIC предлоги и падежи после глагола *верить* (Рисунок 13). Сложности могут быть вызваны объёмом материала, особенно если управление глагола разнообразное. По нашему опыту, студенты признают данный способ в некоторых случаях довольно сложным и затратным по времени.

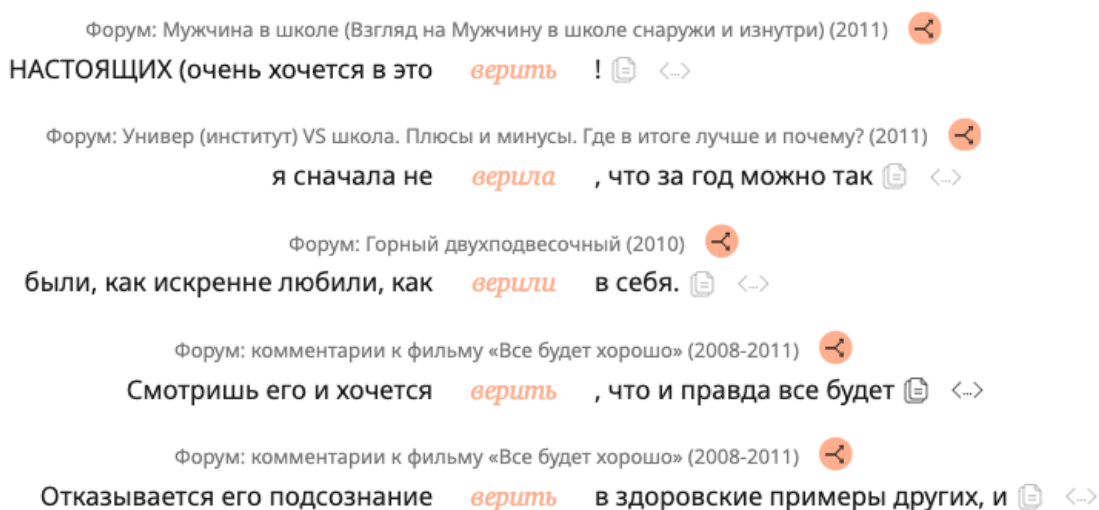


Рисунок 13 – Конкорданс с глаголом *верить*

Более простым способом самокоррекции в данном случае оказывается поисковый запрос *верить* + *любовь* с расстоянием от 1 до 5 между искомыми леммами. По запросу находится 438 примеров, анализ которых позволяет прийти к выводу о том, что глагол *верить* управляет существительным *любовь* в винительном падеже с предлогом *в*. Более того, уже на первой странице два раза встречается идентичное написанному студенту выражение – *любовь с первого взгляда* в сочетании с глаголом *верить*, что ещё больше может убедить в корректности собственного письменного текста (Рисунок 14).

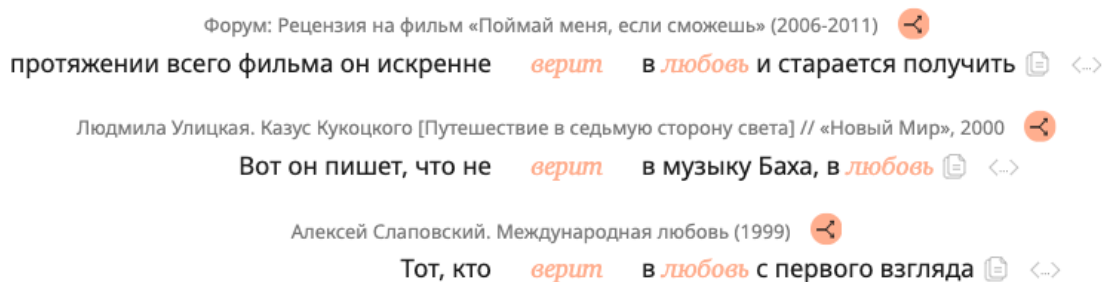


Рисунок 14 – Конкорданс с фразой *верить в любовь*

Исправлению хорошо поддаются в некоторых случаях и словообразовательные ошибки [Ваауен 2009; Zhang 2022].

У ребёнка был тихий голосик, я не мог понять его ответ несколько раз.

Ошибка мотивирована переносом знакомых суффиксов *ик*, *чик* – домик, столик, стульчик, ключик и др. – на то слово, которое имеет иную уменьшительно-ласкательную форму.

Запрос к корпусу может строиться для начинающего пользователя через функцию звёздочки (*) вместо суффикса (Рисунок 15). В данном случае достаточно будет среди частотных вариантов найти слово, которое по форме ближе всего к диминутивной (Рисунок 16).



Рисунок 15 – Создание запроса по поиску части слова

Слово 1 Лемма	Вхождения
голос	176 717
голосование	4879
голосовать	4472
голосок	2995
голосить	1018
голосовой	994

Рисунок 16 – Частотные словоформы по запросу *голос**

Убедиться в правильности выбора позволит колонка с примерами, перейдя по ссылке на страницу с которыми можно найти похожие контексты, подсказкой будут слова *ребёнок, дети* и проч. (Рисунок 17). Возможно, студент в процессе анализа примеров вместе с корректной формой существительного решит также использовать сочетающееся с ними прилагательное – *нежный*, что разнообразит письменное речевое высказывание.

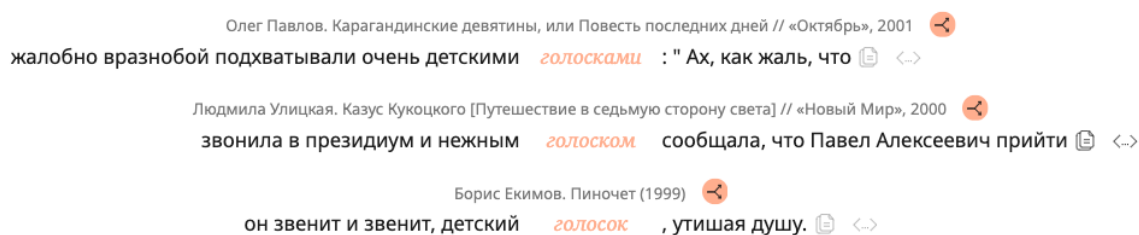


Рисунок 17 – Примеры близких по контексту строк со словом *голосок*

Студентам, хорошо освоившим как инструменты корпуса, так и русскую лингвистическую терминологию, можно предложить заполнить поле с семантическими характеристиками слова, среди которых выбрать желаемую диминутивную форму слова (Рисунок 18).

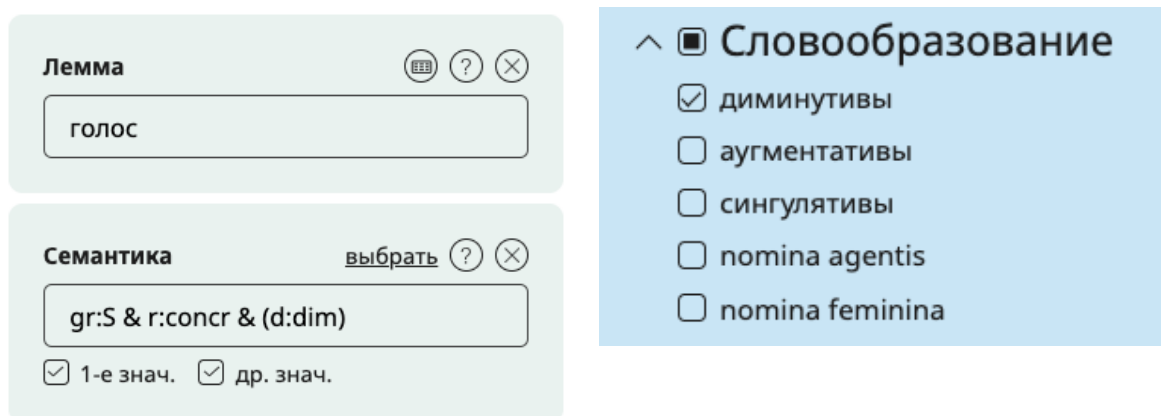


Рисунок 18 – Технология создания запроса с помощью семантических признаков

Как отмечали многие исследователи, корпус выступает эффективным инструментом для проверки лексической сочетаемости [Daskalovska 2015; Yoon 2011; Khan 2019]. Для этого словосочетание, употребление которого подвергается сомнению, вносится в поле лексико-грамматического поиска. Результаты такого запроса могут быть очень разными: от некоторого количества найденных примеров до «по вашему запросу ничего не найдено». В первом случае количество найденных примеров может иметь решающее значение (Рисунок 19).

За окном золотистая осень.

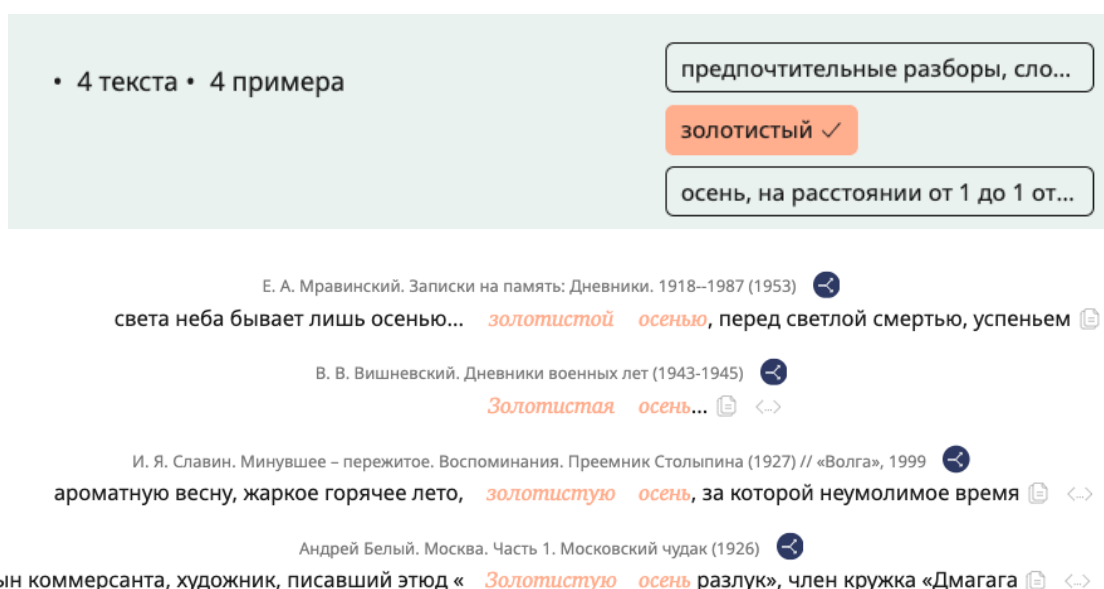


Рисунок 19 – Количество примеров со словосочетанием *золотистая осень*

Хотя словосочетание *золотистая осень* встречается в корпусе, всё же количественная выдача результатов свидетельствует о том, что словосочетание является малоупотребительным, что должно насторожить студента. Окончательное решение может быть принято благодаря металингвистической разметке: если год появления источника указывает на позапрошое столетие, то словосочетание может звучать устаревшим, несовременным, в таком случае лучше будет от него отказаться. Не только год, но также стилистическая принадлежность (форум, новости, смс и др.) и пунктуационно-графическое оформление (например, слово в кавычках или заглавными буквами) могут повлиять на окончательное решение о том, стоит ли использовать словосочетание в качестве образцового в собственном письменном тексте.

В случае же, когда искомое словосочетание в корпусе не встречается вовсе, ответ на вопрос «можно ли так написать по-русски?» кажется очевидным. Но вместе с этим появляется другой вопрос – «а как же тогда это написать?».

Корпус позволяет решить эту проблему несколькими способами. Одним из них, и наверное, более простым, будет обращение к параллельному подкорпусу. В нём мы можем в поле лексико-грамматического поиска внести фразу на родном языке или языке, во владении которым уверены, и получить варианты перевода этой фразы на русский язык (Рисунок 20). Благодаря метатекстовой разметке из предложенных в корпусе вариантов можно выбрать наиболее подходящий контекст целевой фразы [Добровольский 2015, с. 416; Сибирцева 2013, с. 104; Парина 2018, с. 155]. Ограничение связано с языками, которые на данный момент представлены в НКРЯ, а также с объёмом параллельных данных для каждой языковой пары. Поскольку корпус регулярно пополняется, постепенно эти ограничения будут сниматься.

<p>китайский</p> <p>方峻德看看曹哥，看看放在杀鸭案子上的u盘：“见着了。” ⓘ ↔</p>	<p>русский:</p> <p>Фан Цзюньдэ <i>бросил взгляд</i> на брата Цао, а потом на лежавшую на разделочном столе флешку: – Видел. ⓘ ↔</p>
<p>китайский</p> <p>待到了红领巾东桥，青痣看看腕上的表，在桥下下车，扎上外卖保温车，坐在马路牙子上，开始抽烟。 ⓘ ↔</p>	<p>русский:</p> <p>Когда вор поравнялся с мостом «Хунлинцзинь дунцяо», что в восточной части Пекина, он <i>бросил взгляд</i> на свои часы, после чего слез с велосипеда, хорошенько укрепил на нем термоящик с едой, а сам уселся на бордюр и закурил. ⓘ ↔</p>

Рисунок 20 – Конкорданс в параллельном китайско-русском подкорпусе

Более сложным, но при этом более эффективным станет анализ так называемых скетчей слова [Kilgarriff et al. 2015]. Скетчи позволяют пользователю понять, как слово взаимодействует с другими словами в языке. «Такое взаимодействие определяется через сочетаемость (коллокации) со словами разных частей речи с учётом синтаксических связей, которые покрывают основные зоны “работы” слова в языке», при этом для слов разных частей речи будет характерен свой наиболее показательный набор синтаксических связей [Портрет слова¹⁹]. Рассмотрим ещё один пример.

Я старался учиться и хотел получить внимание своего отца.

Скетч существительного *внимание* позволяет увидеть некоторое количество глаголов, где искомое слово будет выступать в роли прямого дополнения (Рисунок 21). Среди данных глаголов нет глагола «получать», зато есть интересные другие глаголы. Возможно, какие-то из них окажутся студенту знакомы, и он сможет изменить первоначальный выбор глагола. В корректности нововыбранного глагола при этом стоит убедиться, проведя хотя бы небольшой анализ предлагаемых по ссылке примеров. Исправленный вариант предложения может выглядеть следующим образом: *Я старался и хотел заслужить/привлечь внимание своего отца.* Скетчи слова также удобно строить в корпусном менеджере RuSkell [Культепина 2018; Baisa, Suchomel 2014].

¹⁹ <https://ruscorpora.ru/page/tool-word/>

внимание Существительное

Определения		Сказуемые		Глаголы с прямым дополнением	
1. особый	10,39	1. сосредоточиться	8,36	1. обратить	12,89
2. пристальный	10,16	2. сосредоточиваться	8,28	2. обращать	12,81
3. особенный	9,9	3. переключиться	7,92	3. привлечь	10,71
4. напряженный	9,45	4. обращаться	7,02	4. уделять	10,32
5. должный	9,44	5. трогать	6,68	5. привлекать	10,32
6. малейший	9,1	6. требоваться	6,63	6. заслуживать	10,11
7. всеобщий	9,01	7. льстить	6,61	7. уделить	8,98
8. серьезный	8,41	8. обратиться	6,53	8. сосредоточить	8,33
9. повышенный	8,21	9. концентрироваться	6,5	9. отвлечь	8,31
10. исключительный	8,01	10. отвлекаться	6,33	10. требовать	7,87

Рисунок 21 – Скетч слова *внимание*

Полезным в процессе редактирования и самокоррекции также видится использование инструмента N-грамм (биграмм, триграмм и т.д.) – последовательности из n слов. N-граммы представляют список всех последовательностей слов длины n , выбранных пользователем. Если студент пишет в определённом жанре, то, задав соответствующий подкорпус, он сможет выявить повторяющиеся последовательности, актуальные и частотные для данного жанра. Удачный опыт самокоррекции одной аспирантки описывает М. Чарльз. Студентка составила список триграмм для своего собственного текста и сравнила со списком триграмм, полученным из специализированного для её предметной области корпуса. Это позволило выявить различия в использовании не только специфических для конкретной дисциплины фраз, но и академических оборотов в целом, а затем внести правки в собственную работу [Charles 2018, с. 21–22].

Прак-тика преподавания показывает, что иностранцы на всех этапах обучения испытывают трудности в словорасположении в письменном тексте, часто под влиянием синтаксической интерференции [Хавронова, Крылова 1989; Хавронова 2011; Рябова 2014; Гурова 2021], изучение порядка слов происходит «стихийно, по мере накопления языкового материала и речевого опыта» [Хавронова 2005, с. 127]. Корпус позволяет попробовать найти выбранный

автором-носителем языка порядок слов. Для проверки порядка слов нужно использовать поле *расстояние*, где положительное число соответствует прямому порядку слов, а отрицательное – обратному. Например, задавая условие от -1 до 0 для пары слов *песня* + *плыть*, студенты получают 3 результата с обратным порядком слов, при этом между словами не будет расстояния (Рисунок 22).

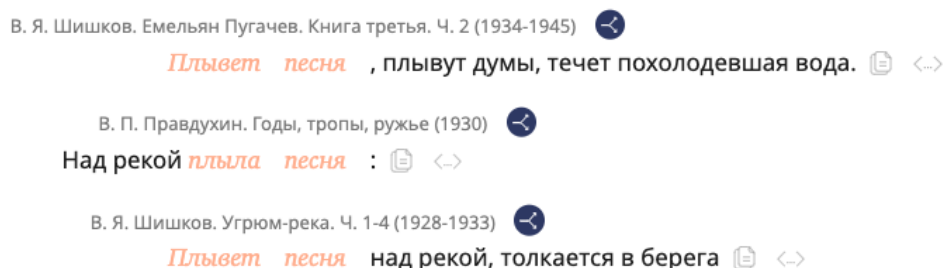


Рисунок 22 – Конкорданс, иллюстрирующий обратный порядок главных членов предложения

Условие от -2 до 2 расширит количество результатов до 27 , где выбранные нами пары слов отстоят друг от друга до четырёх словопозиций. То есть чем шире расстояние между словами, тем больше вероятности, что словосочетание встретится в корпусе, но и времени на анализ и интерпретацию результатов придётся потратить значительно больше. Но главная трудность заключается в том, что далеко не все фразы можно найти в корпусе даже при переборе вариантов расстояния. Поэтому данный корпусный инструмент целесообразно дополнить веб-поиском. Такой способ самопроверки довольно эффективен для студентов на продвинутом уровне владения языком.

Рассмотрение последнего примера необходимо для констатации того факта, что в первую очередь студенту целесообразно обращаться к корпусу для самокоррекции.

Мне не нравятся пристальные глаза.

Какова может быть интерпретация преподавателем написанного, как исправить ошибку – *внимательный/серьёзный/неморгающий взгляд* или *пристальное внимание*, а может, *тщательный осмотр*? Возможно, преподаватель понимает словосочетание или предложение (даже в контексте) не так, каким его

задумывал студент [Lee 2005, с. 4; Dokuzoğlu 2010, с. 14]. От этого прямое обращение к корпусу выглядит более ценным, поскольку студент сможет подобрать именно те слова, которые в большей степени отражают его мысли в письменной форме.

Анализ возможностей корпуса для коррекции ошибок в письменной речи иноязычных студентов был бы неполным без сравнения корпуса со словарями как более традиционным лингвистическим инструментом, используемым при редактировании текста. В рамках исследования мы поставили перед собой вопрос, обладает ли НКРЯ специальными возможностями в сравнении с учебными словарями. Выборку словарей составили «Краткий толковый словарь русского языка» под редакцией В. В. Розановой, «Словарь сочетаемости слов русского языка» П. Н. Денисова, В. В. Морковкина, «Русский словарь» М. Н. Аникиной, «Учебный словообразовательный словарь» Н. А. Козловой.

Первым очевидным преимуществом корпуса перед учебными словарями является предоставление комплексной систематизированной лингвистической информации о слове.

Например, в поле лексико-грамматического поиска можно выбрать грамматические признаки языковой единицы (Рисунок 23). Подобная комплексная раскладка языковых единиц не предоставляется учебными словарями русского языка для иностранных студентов.

The image shows three panels of grammatical features from the NKRY search interface, each with a blue background and white text. Each panel has a small upward-pointing triangle icon to its left, indicating it is expandable.

- Наклонение / Форма**
 - изъявительное
 - повелительное
 - повелительное 2
 - условное (частица)
 - инфинитив
 - причастие
 - деепричастие
- Время**
 - настоящее
 - будущее
 - прошедшее
- Переходность**
 - переходный
 - непереходный
- Род**
 - мужской
 - женский
 - средний
 - общий*

Рисунок 23 – Грамматические признаки в НКРЯ

Следующим важным преимуществом является то, что корпус отвечает современным лингвистическим тенденциям. В. А. Плунгян отмечает, что «современные модели языка демонстрируют переключение с “системы” на “узус”»,

с “языка” на “речь”» [Плунгян 2007, с. 65]. Большинство учебных словарей для иностранцев рассматривает лингвистику как науку о языке, тенденция же корпуса заключается в трактовке лингвистики как науки о речи, что отражается в следующих специфических чертах:

- акцент на дискурс, а не на отдельную языковую единицу;
- принятие во внимание количественной части языка;
- принятие во внимание синхронных языковых вариаций (учёт различных факторов, включая биологические, социальные, психологические, при составлении системы смыслового выражения);
- принятие во внимание диахронических языковых вариаций, с учётом времени, причин нестабильности языка;
- размытие границ между понятиями языковой правильности и языковой нормы [Плунгян 2007, с. 65].

Лингвистический корпус также имеет некоторые преимущества по сравнению с академическими словарями, которые можно найти, например, на интернет-портале Грамота.ру²⁰:

- 1) в центре внимания корпуса – тексты, в центре внимания академических словарей – компоненты текстов;
- 2) академические словари скорее содержат нормы, корпус использует подход дескриптивного характера и отражает как нормативное, так и ненормативное;
- 3) академические словари характеризуются либо отсутствием вариативности, либо сглаженной вариативностью, тогда как корпус представляет комплексную вариативность;
- 4) некоторая часть информации, которая содержится в корпусе, не представлена в академических словарях, так же как и существует информация, представленная в академических словарях, но не представленная на страницах корпуса, например раздел парадигматики.

²⁰ <https://gramota.ru/>

Итак, преимущества лингвистического корпуса перед академическими словарями заключаются в следующем:

- возможность выявления сочетаемости языковых единиц;
- информация о временных аспектах появления языковых единиц и их актуальности, а также возможность представления данной информации в графическом виде;
- возможность выявления частотности применения языковых единиц;
- возможность получить информацию о нескольких компонентах языковых единиц в одном месте;
- широкие возможности поисковой системы.

Наконец, если в словаре иностранный студент находит готовое правило, то в корпусе студент получает языковой материал аутентичного характера, который является фундаментом для самостоятельного анализа, систематизации языковых явлений, постановки гипотез, получения результатов и выведения правил и закономерностей.

Таким образом, корпус имеет достаточно весомые преимущества перед учебными и аутентичными словарями и предоставляет широкие возможности для использования инструментария в письменной речи, чтобы она выглядела максимально естественно и при этом грамотно. При этом встает вопрос, пользуются ли этими преимуществами в своей практике преподаватели.

2.4 Текущая практика применения корпусных технологий на занятиях РКИ

2.4.1 Обратная связь на основе письменных комментариев

В параграфе 2.3 мы рассмотрели то, как с помощью корпусных инструментов возможно осуществлять самокоррекцию письменной работы, однако не затронули важный вопрос о том, что предшествует такой работе, благодаря чему она складывается и во многих случаях становится эффективной на продвинутом этапе обучения. Этому способствует процесс обратной связи между студентами и

преподавателями, который, как правило, строится на системе письменных комментариев.

Обратная связь – это процесс взаимодействия между студентом и преподавателем [Gamlem, Smith 2013; Ferris, Roberts 2001], который пристально и разносторонне изучается с 1970-х гг. [Jamalinesari et al. 2015, с. 116]. Дж. Беллон и его коллеги считают, что академическая обратная связь в большей степени влияет на достижения студентов, чем любые другие методы и приёмы, используемые преподавателями [Bellon et al. 1992, с. 277-278]. И хотя относительно ценности письменной обратной связи были проведены многочисленные исследования, включая масштабные метаанализы, многие из них привели к противоречивым результатам [Russell, Spada 2006; Truscott 2007; Evans et al. 2010; Liu, Brown 2015; Maamujav 2019; Mensah et al. 2024]. Некоторые исследователи, например Дж. Трускотт, утверждают, что обратная связь далеко не всегда эффективна [Truscott 2007, с. 271]. П. Роллинсон заключил, что учащиеся, которые привыкли исправлять ошибки по инструкции преподавателя, где чётко прописаны все этапы коррекции, чаще всего вносят исправления именно для преподавателя, ради оценки, а не для себя [Rollinson 2005, с. 26]. Ведущая специалист в области письменной речи Д. Феррис, будучи сторонником обратной связи, разделяет сомнения исследователей и пишет: «На главный вопрос – помогает ли исправление ошибок писать на иностранном языке – пока нет ответа» [Ferris 2004, с. 50]. Однако всё больше экспериментов и наблюдений свидетельствует о том, что письменная обратная связь в некоторых случаях может существенно улучшить качество письменной речи [Bitchener et al. 2005; Ferris 2006; Russell, Spada 2006; Sheen 2007; Bitchener 2008; Ellis et al. 2008; Hartshorn et al. 2010].

В зарубежных исследованиях обратная связь рассматривается с точки зрения участия студента и сонаправленности процесса взаимодействия между студентами и преподавателем, что в целом соответствует трём подходам в понимании обратной связи.

В первом случае обратная связь от преподавателя о том, как исправить ошибку [Leki 1991; Lee 2008], представляет односторонний поток информации,

который воспринимается механически – без рефлексии и проявления инициативы со стороны студента.

Во втором варианте обратная связь – это в большей степени процесс осмысления, интерпретации студентами оставленных преподавателем комментариев («внутренняя переработка полученной информации») [Кошелева 2023, с. 77] и осуществление ответного действия [Lee 2017] на познавательном, эмоциональном и поведенческом уровнях [Ellis 2010]. В данном варианте подчёркивается ответственность студентов за процесс собственного обучения [Boud, Molloy 2013]. Такая обратная связь в большей степени влияет на процесс формирования навыка самокоррекции, поскольку связана со стратегией мышления и поведения при исправлении ошибки.

Наконец, в третьем случае обратная связь рассматривается как социокультурное взаимодействие. Результатом взаимодействия становится интерактивный обмен между всеми участниками образовательного процесса знаниями, интерпретациями, вариантами написания, советами и рекомендациями, как можно исправить ошибку и улучшить письменный текст в целом [Carless et al. 2011; Yang, Carless 2013; Carless 2016]. Обратная связь становится «средством обучения, которое инициирует взаимодействие между студентом и преподавателем (или сверстником) и самостоятельное обучение» [Кошелева 2023, с. 78]. Такая обратная связь позволяет перевести самокоррекцию из статуса навыка в статус умения.

Существует иная классификация обратной связи. Так, выделяют 1) оценивающую (*assessment*), 2) конструктивную или корректирующую (*corrective*) и 3) формирующую или развивающую (*formative*) обратную связь [Коренев 2018; Бодоньи 2020, Азбель и др. 2021; Гусева, Никова 2021]. Первая, как понятно из названия, предоставляет оценку деятельности, вторая указывает на ошибки и возможные способы их исправления, формирует стратегии поведения во время работы над ошибками и в процессе самокоррекции, последняя, формирующая, не только направлена на работу со стратегиями, но указывает на достоинства (что получилось) и недостатки (что стоит улучшить) отдельной

работы. В данной работе мы будем использовать понятия «обратная связь» и «комментарий» взаимозаменяемо для обозначения конструктивных письменных комментариев, которые преподаватель оставляет в работе студента с целью коррекции ошибок языкового, композиционного и содержательного толка.

Обозначим, что в контексте нашего исследования стимулирующий комментарий также относится к конструктивной обратной связи, является её разновидностью. Как и непосредственно корректирующий, стимулирующий комментарий нацелен на исправление ошибок и улучшение качества письменной работы. Однако важной его составляющей является развитие навыка индуктивного и интерпретационного анализа, что позволяет учащемуся научиться самостоятельно обнаруживать и исправлять ошибки. Стимулирующая обратная связь также играет ключевую роль в поддержке интереса и мотивации обучающегося, способствуя более глубокому осмыслению языковых закономерностей и повышению уверенности в собственных силах.

Приведём пример: «коричневые глаза» – типичная ошибка инофонов, связанная с переносом лексического значения из родного языка (интерференция), где слово «коричневые» может ассоциироваться с тем, что в русском языке называется «кариими глазами». Корректирующий комментарий преподавателя может выглядеть следующим образом: «В русском языке не говорят “коричневые глаза”, правильное выражение – “карие глаза”». Примеры: *У него карие глаза. Кареглазый человек. Мне нравится карий цвет глаз*. Вариант стимулирующего комментария: «Проанализируйте словосочетания. Какое прилагательное используется для описания глаз? Попробуйте найти в корпусе примеры с сочетанием *глаза* и разных прилагательных, обозначающих цвет». Подобный комментарий не только указывает на ошибку и способ её исправления, но и вовлекает студента в процесс самостоятельного анализа языкового материала.

Анализ категории ошибки и способов её коррекции при изучении иностранного языка имеет довольно богатую научную базу как в отечественной [Балыхина 2006; Варакина 2014; Залевская 2009; Китайгородская 1986], так и в зарубежной методике [Edge 1997; Hendrickson 1978; Hyland, Hyland 2006]. Среди

многообразия исследовательских вопросов, посвящённых делению ошибок в зависимости от вида речевой деятельности, типологии ошибок, конкретизации причин их возникновения, сфокусируемся на тех, которые направлены на развитие навыка коррекции и самокоррекции в письменной речи. Здесь рассматривается целый спектр вопросов: 1) исправлять ли ошибку в письменной работе [Truscott 2007]; 2) как конструктивная обратная связь влияет на усвоение иностранного языка [Bitchener 2005; Ellis 2009; Ellis et al. 2008; Plonsky, Brown 2015]; 3) какие ошибки следует исправлять [Ferris et al. 2006]; 4) кто должен вносить исправления (преподаватель, однокурсник или сам учащийся) [Hendrickson 1978]; 5) какие типы конструктивных комментариев существуют и какой из них является наиболее эффективным [Bitchener et al. 2005; Ellis 2009(a)]; 6) когда оптимально предлагать обратную связь (немедленно или отсроченно) [Ellis 2009(б)], 7) в какой форме должен быть предложен комментарий (в виде оценки, заметки, ссылки, развёрнутый рукописный или краткий автоматический и др.) [Ware, Warschauer 2006]; 8) как использовать лингвистический корпус для обратной связи [Mendikoetxea et al. 2011; Tono et al. 2014].

Существуют различные способы коррекции ошибок с помощью конструктивной обратной связи. Приведём классификацию комментариев, разработанную Р. Эллис [Ellis 2009(a), с. 98]:

- 1) прямой – ошибка исправляется преподавателем и вместе с этим предлагается правильный ответ;
- 2) косвенный (а) – на наличие ошибки указывает на полях;
косвенный (б) – ошибка подчёркивается или обводится прямо в тексте;
- 3) металингвистический (а) – для обозначения вида ошибки используются условные знаки;
металингвистический (б) – ошибки нумеруются, после чего предлагается краткое пояснение к каждой из них в конце работы;
- 4) несфокусированный – пишутся рекомендации для исправления ошибки без её выделения в самом тексте;

сфокусированный (целенаправленный) – предлагается рекомендации по исправлению только некоторых типов ошибок, например, на то правило, которое изучается в данный момент;

- 5) электронный – предлагается гиперссылка на страницу ресурса, где находится правильный ответ;
- 6) переформулирование – преподаватель переписывает текст студента таким образом, чтобы язык казался максимально естественным, сохраняя при этом заложенный студентом смысл.

Наглядная и более детальная версия типов конструктивных комментариев предлагается в работе М. Б. Лопес, которая в свою очередь дополняет классификацию, разработанную С. Гасс и А. Маки [López 2021; Gass, Maskey 2006]. Схематично типологию можно представить следующим образом (Рисунок 24):

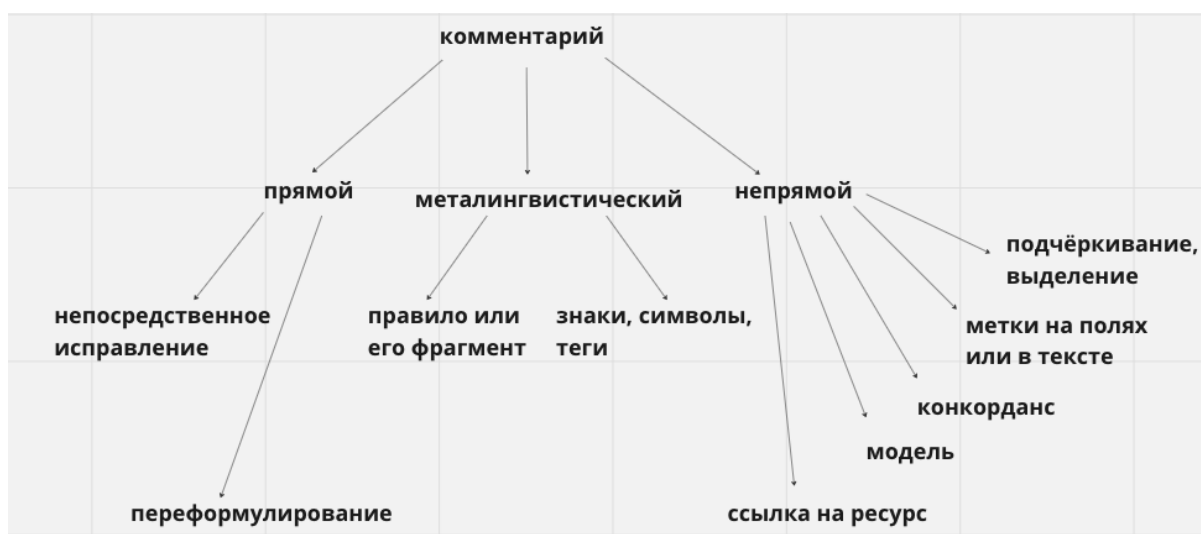


Рисунок 24 – Типология письменных конструктивных комментариев
(по М. Б. Лопес)

В контексте нашей работы особого внимания заслуживает наличие корпусного комментария (конкорданса) как отдельной разновидности конструктивной обратной связи.

И на наш взгляд, использование лингвистических корпусов в качестве основы для обратной связи при коррекции ошибок может быть полезным педагогическим решением. Как пишет С. Куинн, «исправление ошибок – это

понятная целенаправленная деятельность, поэтому она может быть рассмотрена как эффективная отправная точка для тех, кто только начинает использовать корпуса в процессе обучения» [Quinn 2015, с. 174].

Вообще, обратная связь в форме корпусных комментариев имеет разнообразные формы предъявления. Самой популярной формой является ссылка и чуть реже скриншот [Flowerdew 1996]. Заметим, что обе формы проще организовать в работах, написание и проверка которых осуществлялась в цифровом пространстве. Если же говорить о письменных работах в бумажной форме, то, как правило, к ним в качестве комментария прикладывается лист со скриншотами из корпуса [Gilmore 2009].

Идея интеграции ссылок на данные корпуса в обратную связь технически выглядит проще всего [Medvedeff, Gregory, Levy 2008, Milton 1999; Hyland, Hyland 2006], однако некоторые исследователи выражают сомнения в эффективности такого предъявления обратной связи [Thi, Nikolov 2021]. В качестве довода они приводят следующий: отсутствие мгновенного визуального контакта со строками конкорданса или иными иллюстративными способами организации информации в некоторых случаях не окажут мотивирующего воздействия на учащегося, иными словами, студенты могут просто полениться переходить по ссылке. Опыт автора данного диссертационного исследования говорит об оправданности такого рода сомнений. Скриншоты в этом контексте выглядят «надёжнее».

Содержание, представленное на скриншоте или скрытое за ссылкой, тоже может выглядеть по-разному. А. Гилмор, вслед за М. Н. Гийо и Дж. Флаудью, предлагает составлять комментарии в виде конкордансов [Gilmore 2009; Guillot 2001; Flowerdew 1996]. Вообще, вывод о полезности этого инструмента находит подтверждение в большом количестве научных работ [Varley 2009; Yoon 2011]. Исследователи выбирают конкордансы в качестве инструмента коррекции, поскольку последние содержат большое количество примеров в той форме, которая делает видимым шаблон корректного написания, а значит, хорошо подсвечивает ошибку. Т. Джонс также выбирает конкордансы как формат подачи комментария

[Johns 2002]. Однако в его случае обратная связь предлагалась на индивидуальных консультациях, куда студенты приносили с собой черновик эссе и работали над его коррекцией вместе с преподавателем перед экраном компьютера. Активное участие, таким образом, принимали и студент (анализировал, рассуждал, корректировал себя), и преподаватель (указывал на ошибку без её прямого исправления, учил составлять поисковый запрос и интерпретировать данные).

Д. Гаскелл и Т. Кобб утверждали, что конкорданс может также помочь учащимся не только на продвинутом уровне, но и на уровне ниже среднего. Их студенты прямо из своих черновиков переходили по ссылкам на онлайн-конкорданс, чтобы самостоятельно исправить свои ошибки. Несмотря на то что результаты не показали значительного снижения количества ошибок, многие студенты отметили, что опыт работы с конкордансом был полезен, потому что информация выглядит структурированной и даёт представление о модели фразы в целом [Gaskell, Cobb 2004]. Дополнительно заметим, что такой вид обратной связи не обязательно должен включать дополнительные комментарии – конкорданс может говорить сам за себя.

Итак, хотя позиции исследователей отличаются относительно роли и значимости обратной связи при коррекции ошибок, эффективности тех или иных видов комментариев, большинство поддерживает идею о том, что преподаватель должен с помощью обратной связи в первую очередь научить студентов замечать и исправлять ошибки, предоставив им автономию в процессе самокоррекции. В свою очередь, сформированный навык самокоррекции позволит студентам не испытывать чувство разочарования и неуверенности в способности хорошо писать на иностранном языке.

2.4.2 Корпусные технологии для коррекции письменных работ и предоставления обратной связи: анализ современной практики преподавания РКИ

Обратная связь – это «сложная форма коммуникации» [Higgins, 2004, с. iii], и от того, в какой форме она будет предъявлена, каково будет её содержание, во

многим зависит эффективность процесса коррекции ошибок в письменном тексте. Р. Хиггинс уточняет: чтобы студенты не чувствовали себя перегруженными, не должно быть слишком много комментариев, в то же время студенты не должны себя чувствовать «обделёнными», если комментариев мало. В случае, если обратная связь дана в общих чертах или оценочно, её тоже будет недостаточно, чтобы в полной мере и при этом корректно исправить ошибки, тогда как точечные, очень конкретные комментарии, решающие проблему в одном случае, не смогут помочь в новом контексте при возникновении аналогичной проблемы [Higgins, 2004, с. 92]. А ещё существует вероятность неправильного истолкования комментариев или их демотивирующего воздействия на студента в силу их непростого, многосложного содержания.

Рассмотрим, как сегодня преподаватели РКИ осуществляют обратную связь, как выглядят их корректирующие комментарии и включаются ли корпусные технологии в процесс коррекции ошибок. Проанализируем данные опросов, проведённых в 2021–2024 гг. среди 164 иностранных студентов, изучающих русский язык и 123 преподавателей РКИ, работающих с иностранцами и билингвами, находящимися как в России, так и за рубежом.

Студенты отвечали на вопросы о том, каким образом преподаватели исправляют ошибки, как выглядят комментарии, насколько регулярно осуществляется обратная связь (Приложение А).

На вопрос о том, как именно преподаватели исправляют ошибки, 59,1% студентов ответили, что те предоставляют правильный ответ без каких-либо комментариев. Однако возможность множественного ответа на данный вопрос всё же показывает благоприятную картину в сфере обратной связи. Комментарии разного рода (развёрнутые объяснения, комментарии для конкретных типов ошибок, ссылки на различные сервисы или на страницу с нужным правилом в учебнике и многое др.) являются регулярной практикой в ходе образовательного процесса (Рисунок 25).

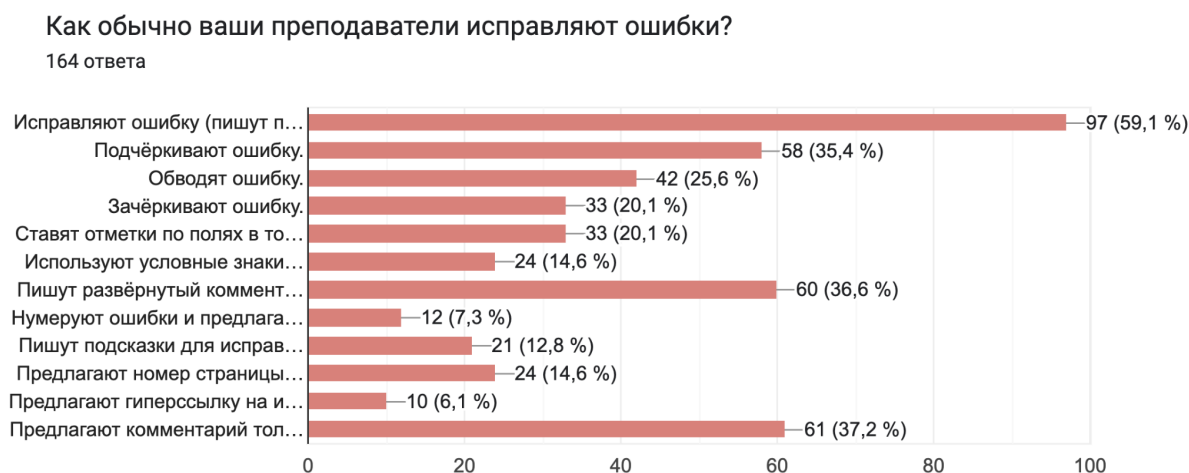


Рисунок 25 – Гистограмма, демонстрирующая популярность различных способов коррекции ошибок

Самыми полезными способами обратной связи студенты назвали: 1) указание на страницу или параграф в учебном пособии, где можно найти верный ответ или подсказку (61%), 2) подчёркивание (60%), 3) обведение ошибки (59%) или 4) пометки на полях (53%) – всё без исправления и предъявления правильного ответа. Также популярны были 5) комментарий только по некоторым типам ошибок, например на то правило, которое изучается в данный момент, (53%) и 6) наличие развёрнутого комментария рядом с ошибкой (51%). Более того, 21% учащихся назвал развёрнутый комментарий идеальным способом коррекции ошибок. Отметим, что более 60% иностранных студентов утверждают, что они просматривают исправления и читают комментарии (Рисунок 26), и более 55% стараются исправить ошибки в собственных письменных работах, опираясь на полученную обратную связь (Рисунок 27).

Когда вы получаете проверенную преподавателем работу, вы читаете все комментарии и замечания, просматриваете все исправления?

164 ответа



Рисунок 26 – Ответы на вопрос о том, как студенты работают с комментариями

Когда вы получаете проверенную преподавателем работу, в которой есть исправления и комментарии, вы пытаетесь исправить ошибки (хотя бы мысленно)?

164 ответа

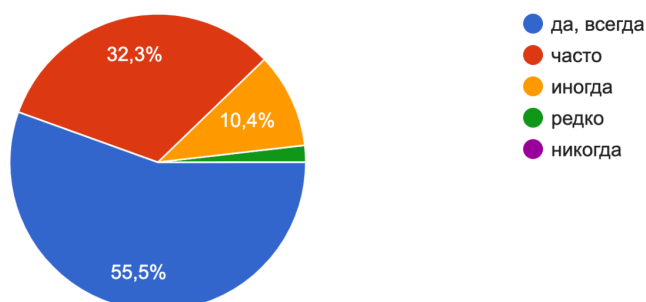


Рисунок 27 – Ответы на вопрос, исправляют ли студенты ошибки на основе обратной связи от преподавателя

В опросе у студентов была возможность указать в графе «другое» комментарии на основе корпусных технологий, если таковые использовались их преподавателями. Ни одного подобного ответа не было получено. Возможно, респонденты просто не вспомнили о такого рода обратной связи из-за её непопулярности, или же она не встречалась студентам вовсе. Это подтверждает мнение А. Болтона о том, что обучение на основе корпусных данных пока «остаётся периферийной практикой» [Boulton 2017, с. 483].

Ответы преподавателей на вопросы о том, как они исправляют ошибки, в целом отражают опыт и видение студентов. Однако в отношении корпусных

технологий были получены важные для нас данные (Приложение Б). Преподавателям предлагалось поделиться своими впечатлениями, в том числе неудачными, от использования корпуса.

Опрос показал, что менее половины участников исследования обращается к корпусу – 48%, при этом только 37% из них делает это периодически или регулярно во время учебных занятий (Рисунок 28).

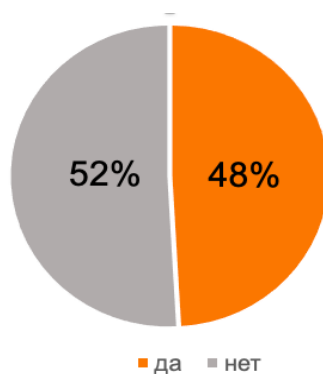


Рисунок 28 – Распределение ответов на вопрос об использовании НКРЯ на занятиях РКИ

Чаще всего преподаватели привлекают корпус в качестве иллюстративного материала, когда у учащихся возникает вопрос, можно или нельзя так сказать по-русски, используют ли носители языка ли то или иное словосочетание, в каком контексте и насколько часто. При этом составление запроса остаётся на стороне преподавателя, а комментарии относительно процесса поиска и проговаривание происходящих на экране действий происходит далеко не всегда. И только 3% преподавателей вовлекают учащихся во взаимодействие с ресурсом: а) обучают работать в НКРЯ, обобщать результаты и делать выводы на основе выдачи, б) предлагают задания, выполнение которых строится на обращении к корпусу. Некоторые подчеркивают (1%), что если бы техническое оснащение аудиторий было бы лучше, то корпус они бы использовали чаще. Ещё 62,7% пользователей НКРЯ либо заранее составляют задания, основанные на корпусных примерах, либо предлагают студентам использовать корпусную методологию в курсовых и выпускных работах, либо же используют инструмент для собственных исследовательских задач, оставляя его за рамками учебной коммуникации.

По частоте обращения к входящим в НКРЯ корпусам лидируют основной (89,8%), мультимедийный (35,6%), газетный (28,8%), параллельный (27,1%) и устный (25,4%) подкорпуса. Самыми сложными и непопулярными среди преподавателей РКИ признаны синтаксический и акцентологический.

Рассказывая о своих обычных потребностях при использовании корпуса, преподаватели могли выбрать один из самых частых запросов или сразу несколько (Рисунок 29).

Ответы	Результаты
посмотреть контекст употребления слова	82,5%
проверить сочетаемость слов	73,7%
узнать частотность употребления слова или сочетания	64,9%
посмотреть, как говорят (не говорят)	42,1%
найти примеры из текстов определённого жанра	45,6%
найти видеофрагменты с нужной мне лексикой	35,1%
перевести, например, лингвоспецифические слова	17,5%
посмотреть наиболее частые контексты для грамматических конструкций и создать на этой основе упражнения	1,8%
сопоставить явления в разных языках	1,8%

Рисунок 29 – Обзор основных потребностей при обращении к НКРЯ

Наиболее востребованным стал поиск слова с целью анализа контекста, в котором оно используется, и дальнейшего понимания его значения и употребления. Проверка лексической и грамматической сочетаемости, частотности словоупотребления, изучение лексических особенностей, перевод также часто отмечались респондентами. Функции поиска, которые приводят к удовлетворительным результатам, представлены на Рисунке 30.

Ответы	Результаты
поиск по слову	89,8%
лексико-грамматический поиск	64,4%
портрет слова	48,2%
поиск по подкорпусу (авторскому, жанровому и др.)	47,5%
поиск по семантическим признакам	28,8%
графики	15,3%
n-граммы	13,6%

Рисунок 30 – Обзор основных функций при обращении к НКРЯ

Отвечая на вопрос, чем данные НКРЯ оказываются полезны для изучающих русский язык, преподаватели приводят солидный список таковых. Корпус позволяет иностранным учащимся знакомиться с аутентичными языковыми примерами, сравнивать варианты перевода реалий, осознавать важность контекста при интерпретации и использовании языка, предоставляет видеоматериалы для изучения интонации, жестовой коммуникации и других аспектов речевого общения, *предлагает шаблоны для письменной коммуникации различных жанров*, развивает навыки автономной работы и помогает осуществлять собственные лингвистические исследования, *даёт возможность самостоятельно корректировать свои письменные работы, проверяя догадки, частотность употребления определённых выражений и их актуальность в современном языковом контексте*, а будущих филологов и переводчиков НКРЯ знакомит с профессиональной терминологией и лексикой.

Таким образом, корпус становится важным рабочим инструментом для учащихся, однако с одной оговоркой: чаще всего в той ситуации, когда преподаватель выступает проводником в НКРЯ и медиатором процесса взаимодействия с корпусным ресурсом. При самостоятельном обращении учащегося к корпусу могут возникать сложности, препятствующие использованию НКРЯ.

Ограничения преподавателей в применении корпусных технологий, а через них и студентов в большинстве случаев связаны с недостаточным опытом использования НКРЯ, сложностью интерфейса, времязатратностью при составлении корректного поискового запроса и анализе выдачи (66%) и в некоторых случаях с неудовлетворительными результатами поиска в виде сложных и непонятных примеров (14%) или же использованием альтернативных ресурсов, позволяющих работать с аутентичным языковым материалом, например Карта слов или Reverso Context²¹ (20%).

Среди конкретных проблем, затрудняющих эффективное использование корпусных данных, были отмечены следующие:

²¹ context.reverso.net

- недоступность текстов заданного уровня сложности, что затрудняет подбор материалов для учащихся с разным уровнем языковой подготовки;
- отсутствие современных текстов и видеофрагментов с актуальной лексикой и языковыми явлениями, такими как неологизмы и заимствования;
- проблемы, связанные с омонимией, что влечёт некорректный анализ текстов и неверную интерпретацию данных²²;
- недостаточное количество понятных и релевантных контекстов употребления слова или фразы на первой же странице корпуса, что приводит к необходимости длительного анализа результатов и снижению интереса и мотивации учащихся;
- неоднородность вариантов использования одного и того же слова и отсутствие пометы о норме и вариативности, что усложняет выделение общих лингвистических закономерностей;
- отсутствие фрагментов уроков и упражнений, которые могли бы помочь учащимся в закреплении материала, а преподавателям – в разработке обучающих программ и материалов;
- обилие «недоступных для понимания иностранца» параметров поиска, которые усложняют алгоритм создания запроса;
- невозможность экспорта данных в отдельную таблицу, что позволило бы пользователям применять дополнительные статистические метрики, не входящие в функционал корпуса;
- недостаточное внимание к семантическим особенностям, связанным с национальными историко-культурными реалиями, что ограничивает понимание языковых особенностей в различных контекстах;
- технические проблемы разного рода: от долгой загрузки сайта до проблем с оснащением учебных аудиторий компьютерами.

Решение перечисленных проблем, по всей вероятности, позволит обращаться к корпусу чаще.

²² По словам разработчиков НКРЯ, сегодня данная проблема решена с помощью нейросетевой разметки корпуса.

Отдельно отметим ту особенность корпуса, которая, по нашим наблюдениям, создаёт один из самых значительных барьеров при его интеграции в образовательный процесс: корпус не является нормативным справочным пособием, язык в нём отражается не таким, каким он должен быть, а таким, каким он на самом деле реализуется в речи носителей.

С другой стороны, пропасть между потенциальной пользой корпусных технологий и их интеграцией в педагогическую практику во многом объясняется воспринимаемой сложностью корпусных инструментов (что соответствует результатам опроса), а также опасениями, связанными с тем, что единственно эффективной формой является прямое использование корпусов, что требует серьёзной подготовки как от преподавателя, так и от студента [Boulton 2010]. И хотя исследователи говорят о том, что «дружественный» интерфейс корпуса, понятная логика и удобство формирования запросов обеспечивают скорость решения поставленных задач [Савчук 2011], на практике преподаватели сталкиваются со множеством проблем: сложность выбора подкорпуса, подходящего для отдельных потребностей, «неподготовленность для работы с новыми ресурсами, неумение интерпретировать и классифицировать данные» [Яжинова 2019, с. 330].

Выводы по главе 2

Изучение современных зарубежных и отечественных тенденций в преподавании письменной речи на основе данных, анализ и описание текущей практики применения корпусных технологий в курсе письменной речи на продвинутом этапе обучения позволили сделать следующие выводы:

1. Тенденции современных образовательных процессов сводятся к расширению самостоятельности иностранных студентов в обучении иноязычной письменной речи. Одним из способов формирования самостоятельности в корпусной лингводидактике выступает обращение к языковому корпусу через плавный переход от непрямого обращения к корпусному сервису, когда преподаватель демонстрирует только упрощённые, тщательно отобранные

примеры, к самостоятельному прямому взаимодействию с лингвистическим корпусом. Обучение письменной речи с применением корпусных технологий нацелено на развитие языкового осознания студентов, а также на поощрение их к независимости и взятию ответственности за собственное обучение.

2. В отличие от традиционных учебных материалов, где учащиеся фрагментарно могут соприкоснуться с образцами живой речи, корпусный подход предоставляет студентам перманентную возможность обращаться к аутентичным текстовым данным и самостоятельно исследовать языковые явления. Работа с корпусными данными позволяет развивать индивидуальную мыслительную и познавательную активность и придает обучению исследовательские элементы, делая, таким образом, процесс обучения более эффективным, интересным и увлекательным.
3. Корпусные технологии являются ценным инструментом на всех этапах порождения письменного высказывания, причём не только на языковом уровне, но и с точки зрения жанрово-стилевой организации и содержания текста. На этапе планирования корпусные данные помогут познакомиться с языковыми и речевыми единицами в естественном для них контексте, во время создания черновика и его редактирования с помощью корпусных технологий возможен отбор необходимых языковых единиц, контроль жанрового соответствия и проверка лингвистических догадок. На этапе проверки и коррекции происходит сравнение собственного письменного текста с образцами аутентичной письменной речи носителей языка.
4. Корпусные технологии являются эффективным инструментом для коррекции ошибок, мотивированной преподавателем в форме обратной связи или же самостоятельно инициированной.
5. Подготовительным этапом к формированию навыка самокоррекции с помощью корпусных технологий является формирование навыка работы с комментариями преподавателя, созданными на основе корпусных данных. Разнообразие репертуара комментариев (например, конкорданс, списки коллокаций, ссылка на страницу с выдачей в формате KWIC и др.)

способствует расширению самостоятельности в будущем автономном использовании корпуса.

6. Несмотря на положительное в целом отношение к использованию корпуса на занятиях по письменной речи и на высокую оценку его возможностей как инструмента самокоррекции, обращение к корпусным технологиям до сих пор не является распространённой практикой в РКИ.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА САМОКОРРЕКЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Выше нами были рассмотрены существующие стратегии формирования навыка самокоррекции в письменной речи, а также проанализирована текущая практика применения корпусных технологий в письменной речи вообще и с целью самокоррекции в частности на продвинутом этапе обучения в отечественном и зарубежном педагогическом контексте. Однако при рассмотрении этих вопросов мы основывались на данных, предложенных другими исследователями и в основном в контексте изучения английского языка. Для того чтобы получить данные в отношении русского языка, мы разработали методику, применение которой позволило внедрить корпусные методы в обучение письменной речи на продвинутом этапе для развития навыка самостоятельной коррекции письменного текста актуальных жанров. Обращение к методике легло в основу лонгитюдного исследования, целью которого стала проверка применимости принципов обучения письменной речи, включая этап коррекции текста, с использованием корпусных технологий в условиях изучения русского языка как иностранного на продвинутом этапе обучения.

3.1 Разработка методики интеграции корпуса в процесс обучения письменной речи на продвинутом этапе

В рамках работы над формированием навыка самокоррекции в письменной речи на продвинутом этапе с опорой на корпусные технологии нами была разработана методика, реализующаяся в двух направлениях:

- 1) поэтапная интеграция корпуса в процесс обучения письменной речи на продвинутом уровне,
- 2) непосредственное формирование навыка самокоррекции с опорой на корпусные технологии.

Концептуально содержание методики созвучно тем целям и задачам, которые ставили перед собой сторонники преподавания письменной речи с опорой на корпус. Представим эти цели следующим образом (Таблица 7):

Таблица 7 – Цели в использовании корпуса в процессе обучения письменной речи

<p>А. Гилмор</p> <p>Цель: помочь учащимся сформулировать собственные гипотезы о том, как сделать их письменную речь более «естественной», то есть <u>открыть для них корпус</u> как источник информации [Gilmore 2009].</p>
<p>Е. Котос</p> <p>Цель: <u>наблюдать</u> через корпус <u>за языком и речью</u>, чтобы использовать эти образцы в качестве модельных в своей собственной письменной практике [Cotos 2014].</p>
<p>И. О’Салливан, А. Чэмберс</p> <p>Цель: <u>поддерживать и поощрять самостоятельность учащихся</u>, развивая их навыки индуктивного мышления [O’Sullivan, Chambers 2004].</p>
<p>Р. Годд</p> <p>Цель: оценить роль индуктивного анализа в использовании конкордансов для <u>самостоятельного исправления ошибок</u> (самокоррекции) в письменной речи.</p> <p>Он предложил выстроить процесс в 3 этапа: 1) учащиеся составляют свои собственные конкордансы (предположение), 2) учащиеся извлекают из корпусного конкорданса правильную модель (индуктивная работа, отбор, анализ), 3) учащиеся самостоятельно исправляют свои ошибки, основываясь на индуктивном анализе [Todd 2001].</p>

Приведённые в таблице цели – от глобальной в виде демонстрации корпуса как важного источника аутентичных образцов письменной речи до узкой в формате инструкции по использованию конкордансов в процессе самокоррекции – говорят

в пользу актуальности разработки методики, в которой будут учитываться и пошагово реализовываться все перечисленные цели.

1. Поэтапная интеграция корпуса в процесс обучения письменной речи на продвинутом уровне

На Рисунке 31 представлен алгоритм поэтапного внедрения прямого метода работы с корпусом в практику преподавания письменной речи на продвинутом этапе обучения. Процесс в таком случае выстраивается через поддержку обучающегося преподавателем (*scaffolding*): на начальных этапах преподаватель поддерживает студента, а по мере того как учащийся обретает уверенность в работе с корпусом, помощь преподавателя постепенно ослабляется [Zhao, Orey 1999]. По мнению М. Дж. Ларкин, такой принцип обучения «позволяет преподавателям учитывать индивидуальные потребности учащихся» [Larkin 2001, с. 31]. Другими словами, процесс обучения строится в зоне ближайшего развития [Vygotsky 1978, с. 86], когда появляется возможность выполнить задание, находящееся за пределами тех умений и навыков, которыми учащийся обладает в данный момент.

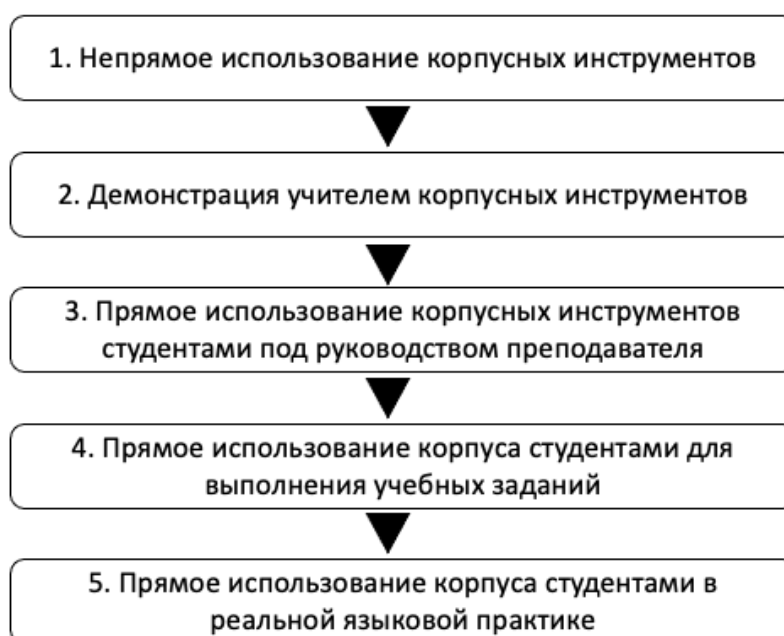


Рисунок 31 – Этапы обучения прямому использованию корпуса

Опишем план поэтапного внедрения корпусных технологий в практику преподавания письменной речи на продвинутом этапе обучения.

1. Преподаватель предлагает учащимся задания, в основе которых используются примеры из корпуса, а также различные образцы естественной речи из корпуса, необходимые для анализа того или иного языкового явления. Подготовка к восприятию примеров из корпуса и их металингвистического оформления является косвенной задачей этого этапа, поэтому сохранение аутентичного оформления будет желательным.
2. В ходе занятий преподаватель периодически рассуждает вслух, выбирая, например, корректную форму написания слова или само слово, и для самопроверки обращается к корпусу, тем самым демонстрируя возможность разрешения сомнений с помощью конкретных корпусных инструментов. Все действия при этом должны транслироваться на экране и сопровождаться комментариями преподавателя, описывающими его действия: что он делает, как он делает, что он видит, как выбирает ответ из множества и т. д., тем самым обеспечивая наблюдение учащимися за своей работой.
3. Преподаватель показывает на экране корпусный инструмент, подробно рассказывает, как он работает, что с его помощью можно проверить. Параллельно студентами выполняются задания, построенные вокруг работы с этим инструментом. Во время выполнения заданий студенты поочередно могут показывать свой экран и комментировать все свои действия, а могут, только глядя на экран преподавателя, руководить процессом, предлагать алгоритм действий для получения искомого ответа. Всё это позволит не только познакомиться с различными инструментами и интерфейсом корпусных сервисов, но и закрепить навыки их использования.
4. Во время занятий преподаватель просит учащихся самостоятельно обращаться к корпусу для решения учебных вопросов. Если вопрос решается успешно, то преподаватель может только спросить, каков был алгоритм поиска ответа. Если же возникли сомнения и разногласия, тогда

преподаватель может либо показать удобный способ поиска, либо объяснить устно без прямой демонстрации.

Кроме этого, преподаватель регулярно отсылает студентов к корпусным ресурсам в процессе самокоррекции письменных заданий и в процессе работы над ошибками, которая проходит в два этапа. Преподаватель сопровождает письменную работу студента стимулирующим комментарием, затем возвращает её учащемуся для доработки, в ходе которой студенты могут привлекать разного рода корпусные инструменты. После чего работа снова попадает к преподавателю для повторной оценки.

- Учащийся работает с корпусом автономно в личных целях, при этом он может обращаться при необходимости к преподавателю за комментарием при интерпретации результатов или за помощью в освоении новых инструментов.

Обратим внимание на важность такой постепенной, мягкой, ориентированной на темп и готовность студентов интеграции корпусных технологий в обучение письменной речи.

Более детально этапы интеграции корпуса (в данном случае НКРЯ) в курс письменной речи с перечислением конкретных задач представлены в Таблице 8.

Таблица 8 – Этапы интеграции корпуса в учебный курс по письменной речи

	Этапы	Конкретные задачи
НЕПРЯМОЙ ПОДХОД (обращение к корпусу через преподавателя)		
1	Демонстрация заранее отобранных примеров из корпуса (<i>скриншоты</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - понять значение слова или фразы по контексту - определить жанр/стиль текста, год создания примера - проанализировать портрет слова

2	Обращение к интерфейсу корпуса на этапе выдачи данных (<i>скриншоты и готовые запросы</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - выделить на странице выдачи только понятные примеры - познакомиться с данными в расширенном контексте, в виде конкорданса и в формате KWIC
3	Знакомство с интерфейсом и основными параметрами поиска (<i>запросы в реальном времени</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - познакомиться с интерфейсом (поиск точных форм, лексико-грамматический поиск, разница между леммой и словоформой, частотность, поиск по жанру, параллельный подкорпус) - повторить лингвистические термины, входящие в параметры поиска - совместно проанализировать результаты выдачи - найти под руководством преподавателя коллокации, жанровые маркеры и др. - сформулировать нужный запрос - выяснить, что вообще можно узнать с помощью корпуса
<p>ПРЯМОЙ ПОДХОД (самостоятельное обращение к корпусу)</p>		
1	Самостоятельное составление поисковых запросов и анализ результатов поиска	<ul style="list-style-type: none"> - проверить сочетаемость (в том числе при обратном порядке слов) - подобрать коллокат - выбрать корректную предложно-падежную форму - найти синонимичные слова - найти слова, начало или конец которых известны

		<ul style="list-style-type: none"> - проанализировать примеры с многозначными словами - проанализировать разностилевые и разножанровые примеры - и др.
2	Совместное исправление частотных ошибок с помощью корпуса	<ul style="list-style-type: none"> - выбрать подходящие параметры для поиска - потренироваться в создании различных запросов - поупражняться в индуктивном анализе - осознать важность этапа самокоррекции
3	Самостоятельное использование корпуса вне аудитории	<ul style="list-style-type: none"> - поработать над ошибками - провести самокоррекцию - использовать для целей, выходящих за рамки курса
4	Рефлексия	<ul style="list-style-type: none"> - оценить опыт использования корпуса

Детальное описание задач на каждом этапе может создать ощущение, что занятия по письменной речи будут выстраиваться от корпуса, однако лингвистический корпус будет одним из ресурсов, к которому можно обращаться, наравне со словарями, интернет-сервисами и веб-сайтами. По возможности преподаватель должен стараться разными способами подчеркнуть ценность корпусного ресурса. Например, стимулировать студентов, чтобы те задавали вопросы о корпусе и его возможностях, спрашивать о чувствах и настроении студентов при обращении к НКРЯ, стараться отвечать на вопросы учащихся и разрешать разного рода сомнения, привлекая корпусные данные.

2. Формирование навыка самокоррекции с опорой на корпусные технологии

Методика формирования навыка самокоррекции в письменной речи (продвинутый уровень) с опорой на корпусные технологии включает следующие компоненты, использование которых хоть и изложено в определённой последовательности, часто происходит параллельно:

- 1. Обучение письменной речи с позиции процессуального подхода,** позволяющее прицельно остановиться на каждом этапе порождения письменного высказывания, включая этап коррекции письменного текста, и кроме того, осознать значение каждого этапа для создания письменного продукта на иностранном языке на продвинутом этапе обучения.
- 2. Знакомство с лингвистическим корпусом и его инструментами,** в ходе которого студенты узнают об основных функциях и возможностях корпусных инструментов: от поиска контекста употребления конкретного слова или фразы и частотности слов до поиска образцов речи в определённых жанрах и проверки собственной лингвистической интуиции.
- 3. Обучение стратегиям и способам самокоррекции,** которые предполагают развитие лингвистической интуиции, выделение зоны ошибки, анализ лексико-грамматического и стилистического контекста, работу над синтаксической, грамматической и лексической сочетаемостью, моделирование, обращение к источникам и ресурсам для проверки, взаимопроверки и самопроверки. Целью такой планомерной работы становится формирование навыка самостоятельно выявлять и исправлять ошибки в тексте, а также развитие навыков анализа и оценки собственной письменной работы.
- 4. Практика применения корпуса** включает выполнение заданий на основе корпусных данных для создания письменных текстов в актуальных для занятий жанрах, а также самостоятельное использование инструментов корпуса для идентификации ошибок в своих работах и определения возможных способов их исправления.

5. **Обратная связь от преподавателя в виде комментариев, составленных на основе корпусных данных.** Преподаватель предоставляет студентам обратную связь на их письменные работы, включая различные типы комментариев на основе корпуса и рекомендации по исправлению ошибок. Также в работе может быть указание на инструменты корпуса, которые могут быть полезны для самостоятельной коррекции.
6. В ходе **самостоятельной работы студенты** применяют полученные знания и навыки для поэтапного создания, анализа собственных письменных текстов и исправления ошибок в них с помощью корпусных инструментов.
7. Без **регулярной практики** формирование навыка самокоррекции с опорой на корпусные данные будет не столь эффективно.

Итак, мы видим, что методика формирования навыка самокоррекции в письменной речи на продвинутом этапе обучения с использованием корпусных технологий объединяет обучение теоретическим основам и практическим навыкам с активным использованием корпусных ресурсов для улучшения качества письменной работы студентов.

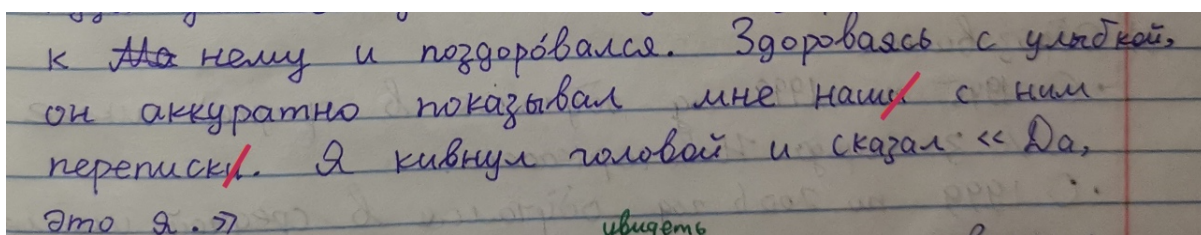
3.2 Система стимулирующих комментариев на основе корпусных данных

Рассмотрим созданную нами систему корпусных комментариев, логика которой созвучна типам конструктивных комментариев, предложенных в научно-методической литературе [Lyster, Ranta 1996, с.19; Ellis 2009, с. 98; López et al. 2021, Обухова 2022б].

1. Прямой (а) корпусный комментарий

Такой вид комментария предполагает, что преподаватель выделяет ошибку и предлагает корректный вариант ответа, не требующий анализа и интерпретации результатов корпусной выдачи. «Готовым» ответом будут отдельные предложения или строки в формате KWIC, которые предпочтительно оставлять в аутентичном оформлении (Рисунок 32). Такое оформление позволит учащимся привыкнуть к интерфейсу корпуса. Регулярное взаимодействие с ресурсом убедит студентов в том, что корпус является возможной альтернативой словарям, справочникам и

электронным переводчикам, где можно найти примеры употребления разных слов и фраз в контексте. Кроме того, существует шанс, что студент самостоятельно обратит внимание на контекст, окружающий целевую словоформу. Благодаря комментарию студент получает примеры сочетаемости: *читать–перечитывать переписку, печатать–напечатать* (в значении «публиковать») *переписку* (с кем?) и др. Если преподаватель в комментарии время от времени будет указывать на лексико-грамматическую сочетаемость (подчёркивать или выделять, например), это позволит сформировать у студентов паттерн взаимодействия со скриншотами.



не понял, хотя трижды перечитал **нашу переписку**. ←...→
 Журнал «Волга» подтвердил желание напечатать **нашу переписку** с Хазановым. ←...→
 думаю — все-таки не поместить ли **нашу переписку** как минимум в Гусь ←...→

Рисунок 32 – Пример прямого (а) корпусного комментария

2. Прямой (б) корпусный комментарий с элементами интерпретации

Ошибка или зона ошибки в данном случае выделяется любым образом: подчёркивается или обводится прямо в тексте. Далее среди вариантов корпусной выдачи студенту предстоит проанализировать те, которые заранее выбрал преподаватель (Рисунок 33). Варианты должны быть различными, не совпадающими в точности с ошибкой, но обязательно на то же правило или тот же аспект. Такой тип комментария позволяет обеспечить насмотренность учащихся, в то же время показывает, что работа с корпусными данными требует усилий: сравнения между собой строк выдачи, самостоятельного индуктивного анализа для выбора релевантных результатов.

4) Я хотел бы получить Нобелевскую премию по электротехнике. После получения денежного приза я буду поддерживать тех, кто увлекается электротехникой и хотят внести вклад в элект-

Шутка без смайлов -- шутка для **тех** , **кто понимает** что смысл шутки ←...→
 Есть **те** , **кто получают** доход, и есть ←...→
 Из **тех** , **кто может** свою судьбу перевернуть ←...→
 свою судьбу перевернуть и из **тех** , **кто плывет** по течению. ←...→
 из сильных и слабых, из **тех** , **кто может** свою судьбу перевернуть ←...→
 свою судьбу перевернуть и из **тех** , **кто плывет** по течению. ←...→
 существует, но среди них есть **те** , **кто мечтает** и верит. ←...→

Рисунок 33 – Пример прямого (б) корпусного комментария с элементами интерпретации

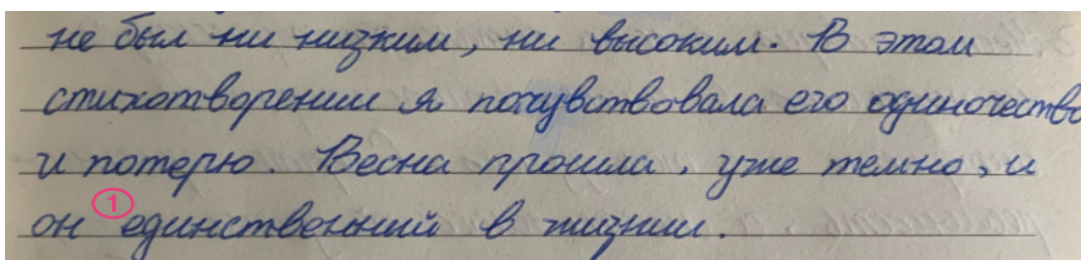
3. Косвенный (а) корпусный комментарий, требующий самостоятельного анализа

Область ошибки в данном типе комментария выделяется, например, границами или подчёркиванием либо на наличие ошибки в строке указывает отметка на полях. Преподаватель в комментарии предлагает лишь скриншот без разного рода помет, в котором среди различных вариантов содержится и верный ответ или даже несколько вариантов таких ответов, но точного указания на них нет (Рисунки 34–35). Таким образом, учащемуся необходимо самостоятельно проанализировать все результаты выдачи, чтобы найти ответ и корректно исправить ошибку. В зависимости от уровня каждого студента можно регулировать количество корректных и неподходящих результатов выдачи в скриншоте, а также предлагать чуть больше, например 7-10 строк, или чуть меньше – 3-4 строки в формате KWIC.

с большим садом и бассейном. Затем я сам поехал бы на путешествие по миру с любимым мной человеком, чтобы узнать

Вот вернёмся **из кругосветного путешествия** — и стану. ←...→
После кругосветного путешествия на корабле «Бигль» ←...→
кругосветном путешествии 90 лет назад ←...→
 женится, совершает преступление, мечтает поехать **в кругосветное путешествие**, пишет книгу, учит ←...→
 Егор Голошов из Златоуста — отправляются **в кругосветное путешествие**. ←...→
 энергетических историй этим летом отправляются **в кругосветное путешествие** победители проекта «Энергия» ←...→
 — Андрей, вы и **без кругосветного путешествия** повидали мир. ←...→
 походах, в том числе и **в кругосветных путешествиях**. ←...→
 Оказывается, он отправился **в кругосветное путешествие** на своей яхте ←...→

Рисунок 34 – Пример косвенного (а) корпусного комментария (1)



Единственный
 Ганина рассказывала, что **единственная** из того, что у адвоката **единственным** Таким образом, **единственным** Volari XR 5-- далеко не **единственное**

его минус - минимальные шансы убится ←...→
 четверка у нее в зачетке ←...→
 источником средств существования, следовательно, и ←...→
 условием введения обязательного для адвоката ←...→
 решение, которое им предлагается. ←...→

Я бы не торопился называть **его** **одиноким** человеком в жизни -- к ←...→
 сказано в Писании, что единственно **он** **одинок**. ←...→
 у него укрепилось ощущение, что **он** **одинок** не только на своей ←...→
 что мне делать, он болен, **он** **одинок**, несчастлив, а кто там ←...→
Им **одинок**о, хочется человеческого участия, они ←...→
 с чем и понимал, что **он** **одинок** и бездарен. ←...→

Рисунок 35 – Пример косвенного (а) корпусного комментария (2)

4. Косвенный (б) корпусный комментарий со ссылкой

Такой вид комментария предполагает ссылку или ссылки на конкретные страницы НКРЯ, где среди многообразия вариантов учащимся необходимо вычленить только подходящие. Многообразие определяется преподавателем, поскольку количество текстов в примере, количество примеров на страницу, как и количество слов в контексте KWIC-выдачи, можно настроить автоматически (Рисунок 36). В этом видится возможность для упрощения и усложнения задачи.

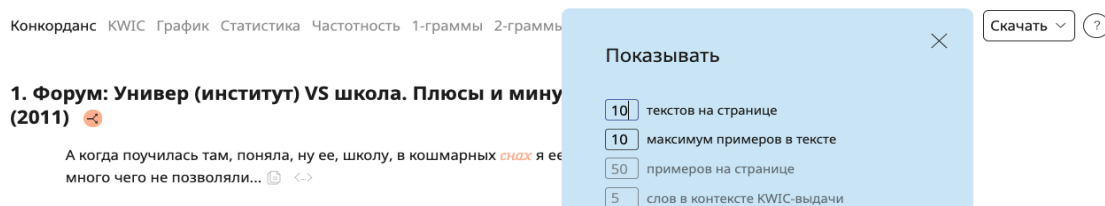


Рисунок 36 – Возможность выбора количества примеров на странице

Ссылку можно давать рядом с конкретной ошибкой или, предварительно пронумеровав ошибки, в конце работы. Вместе со ссылкой можно предложить дополнительную подсказку – «на что смотреть» – сочетание слов (Рисунок 37). Такой вид комментария относительно прост для преподавателя, его реализация осуществляется значительно быстрее, чем иные виды комментариев.

Мне нравится идея космического туризма, и это кажется очень интересным. И хочу сами полететь в космос на одну-две недели, чтобы испытать ощущение жизни на космической станции. Я думаю, что ощущение невесомости поначалу немного напугает меня, но я быстро адаптируюсь.

испытать ощущение + чего – <https://ruscorpora.ru/s/bDZAx>

глагол + ощущение жизни – <https://ruscorpora.ru/s/b4vJ1>

Рисунок 37 – Пример косвенного (б) корпусного комментария

В описанных типах комментариев акцент при работе с ними делался на интерпретацию примеров и выбор подходящего из них, при этом сам процесс формирования поискового запроса и заполнения полей, выбор подкорпуса и способа представления результатов, наконец, выбор инструмента (строки конкорданса, графики или, например, портрет слова) для получения выборки оставались в стороне. Но без этого невозможно полноценно использовать лингвистический корпус, поэтому последний тип стимулирующего корпусного комментария направлен в том числе на приобретение навыка автономного использования НКРЯ при коррекции ошибок.

5. Металингвистический корпусный комментарий

Для создания подобного комментария преподаватель использует условные знаки, за которыми скрываются лексико-грамматические и семантические пометы («теги») на основе латинского алфавита, используемые в НКРЯ (Рисунок 38). При необходимости студентам можно предложить инвентарь всех используемых в

корпусе грамматических и семантических помет, чтобы в формах «грамматические признаки» и «семантические признаки» легче было соотносить их с традиционными названиями категорий и признаков в русском языке. Кроме того, на начальном этапе работы с данным типом комментария можно сопровождать его скриншотами интерфейса НКРЯ, где все условные обозначения занимают нужные места и графы (Рисунок 39).

Металингвистический комментарий необходим прежде всего для формирования навыка самостоятельного составления поисковых запросов, именно с него начинается переход от непрямого подхода к прямому – самостоятельному использованию корпуса.

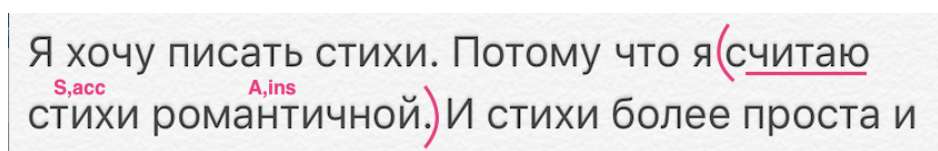


Рисунок 38 – Пример металингвистического комментария

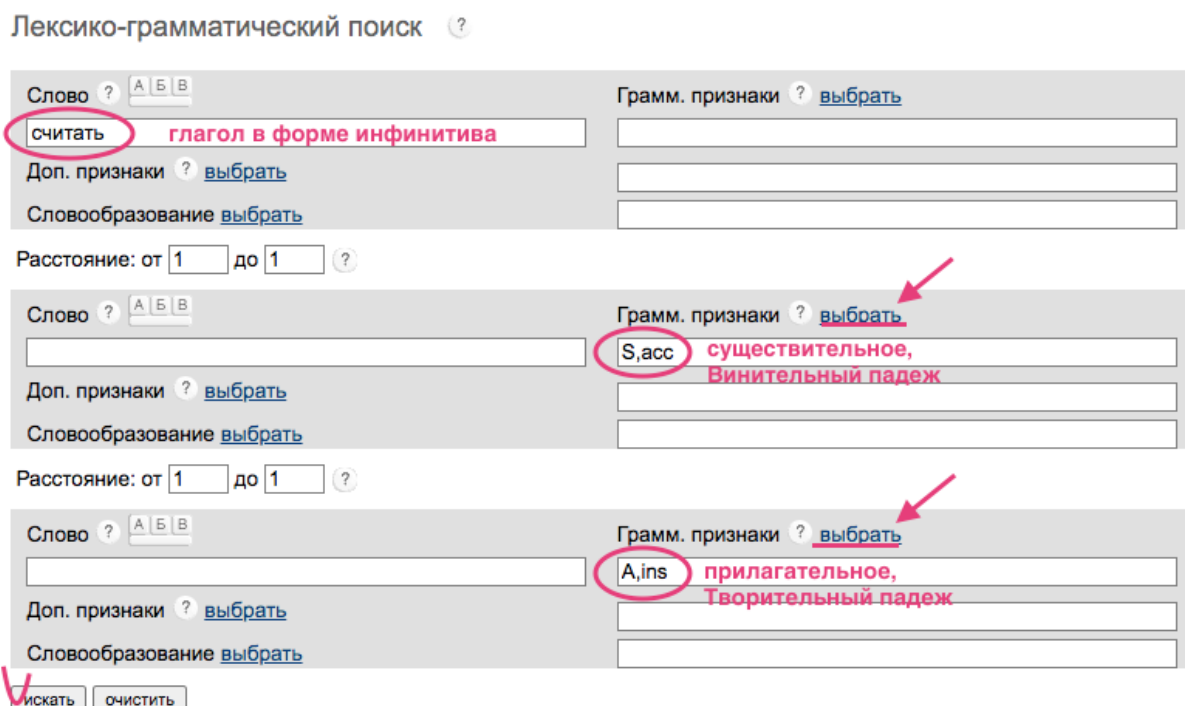


Рисунок 39 – Скриншот из НКРЯ с условными обозначениями, дополняющий металингвистический комментарий

В одной работе могут быть совмещены различные типы комментариев (далее – *смешанный комментарий*). Их разнообразие и распределение по ошибкам будет

зависеть от вида ошибки, сложности интерпретации, нового или знакомого материала. Также тип комментария определяется количеством освоенных учащимися корпусных инструментов.

Заметим, что комментарии, требующие проявить самостоятельность в интерпретации поисковых запросов, являются самыми сложными. При этом сложность «расшифровки» комментария не всегда говорит об эффективности такой работы. Даже прямое исправление ошибки, снабжённое скриншотами инструментов, с помощью которых её можно было бы исправить самостоятельно, имеет положительный эффект в обучении.

Кроме непосредственной коррекции, предложенные типы комментариев в том числе направлены на формирование чувствительности к зоне ошибки, которая лежит в основе навыка самокоррекции. Это та степень внимания, которую студенты проявляют при проверке собственной письменной работы.

Благодаря оформленным в таком виде комментариям учащиеся могут видеть, как формируется запрос, какие данные могут быть получены и в каком виде, чтобы в дальнейшем использовать корпусные технологии автономно. Безусловно, разъяснения относительно ошибки и относительно того, как создавать запрос, преподаватели могут делать в устной форме. Однако видится важным, чтобы студент мог вернуться к такому комментарию и повторить предложенный преподавателем способ поиска самостоятельно.

Примеры инструкций для преподавателя по созданию корпусных комментариев предлагаются в Приложении В.

3.3 Система упражнений в обучении письменной речи с применением лингвистического корпуса

Разработанная методика интеграции корпусных технологий в процесс обучения письменной речи реализуется также в системе упражнений, которая в отличие от комплекса упражнений, представляющего собой совокупность отдельных, не обязательно взаимосвязанных элементов, обладает организованной

структурой, где упражнения следуют одно за другим в логической последовательности [Lebedeva, Obukhova 2024].

В соответствии с этапами работы над письменным произведением, описанными в параграфе 1.2 данной диссертации, предлагаемые упражнения направлены на обучение применять корпусные технологии в ходе 1) планирования письменного высказывания, 2) работы над черновиком и 3) редактирования и коррекции письменного текста.

Продемонстрируем, как работает такая система упражнений при обучении письменной речи, на примере написания неформального поста в социальной сети или блоге. Такой жанр даёт простор для воображения и языка, он понятен студентам и, что особенно важно, аутентичен. Тип письма – повествование с элементами описания и рассуждения. Темой письменного задания стало впечатление от похода на выставку. При этом структура подобной неформальной рецензии была изучена ранее.

Планирование

1. Анализ и обсуждение фразы или предложений, взятых из корпуса, в качестве материала для наблюдения или проблемной ситуации

Любой аутентичный материал – это ориентир, позволяющий изучающему иностранный язык, во-первых, скорректировать собственную речевую продукцию согласно конвенциональному употреблению, а во-вторых, приблизиться к пониманию лингвокультуры. Это соответствует гипотезе С. Крашена об усвоении иностранного языка [Krashen 1981]. Идеи, рассуждения, на которые натолкнёт студентов высказывание, могут далее использоваться в письменной работе. Таким образом, на данном этапе формируется коммуникативная ситуация, создаётся контекст, определяется тема. Примеры из корпуса помогают сформулировать основную идею и цель будущего письменного высказывания.

Массив и разнообразие корпусных материалов позволяют подобрать предложения к любой изучаемой теме (Рисунок 40). Материалом для наблюдения также может выступать и предложение с определённым синтаксическим контуром, характерным для письменной речи, который предполагается разобрать на занятии.

Прочитайте сообщения. Где они написаны и кому адресованы? Какие слова помогли вам это понять? Вы пользуетесь социальными сетями? О чём вы обычно пишете?

[Лилия Рэйман, nick] А фильм хороший! Позитивный! Схожу. И вообще приятно читать такие **посты**. [коллективный. Форум (2010-2011)]

[Сергей Мурашов, муж] А можно просто этот коммент лайкнуть?
[Анна Квиринг] Можно:) Но многие храбро лайкают сам **пост**:)
[коллективный (2015)]

[sun_for_ann, nick] Ссылка на книги в конце **поста**. [коллективный. Форум: Вопрос про себя (2012)]

Рисунок 40 – Конкордансы в НКРЯ как материал для наблюдения

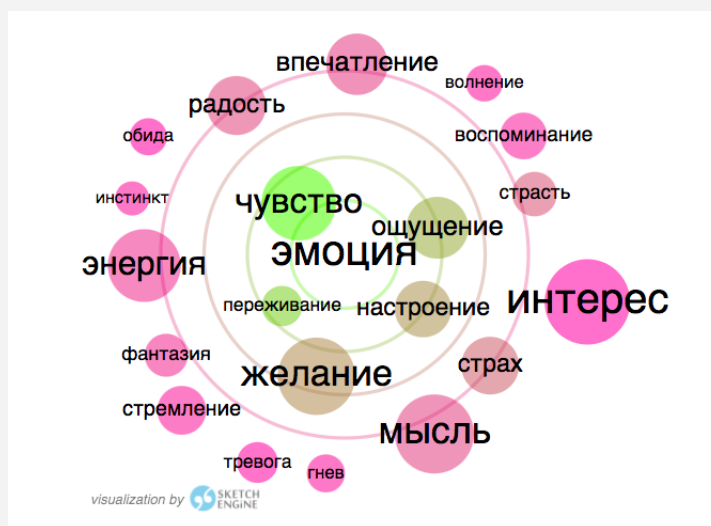
2. Работа с ключевыми словами

На этом этапе во внутренней речи определяется план письменного текста в целом, его структура, композиция. Кроме того, происходит определение и уточнение темы высказывания, поэтому наиболее универсальной и продуктивной будет работа с лексико-семантической группой, которая может быть визуализирована в виде облака слов (Рисунок 41). Такие задания позволяют составить список ключевых слов, семантически и контекстуально близких к ядерной лексеме, обозначающей, например, тему будущего текста. В ряде корпусных ресурсов, таких как RuSkEIl, RusVectores²³, встроены инструменты, позволяющие создавать такие облака слов. Задания, основанные на таких облаках слов, включают поиск синонимов для исследуемой языковой единицы, подбор антонимов, распределение слов по группам и классам (однозначное / многозначное; одушевлённое / неодушевлённое; единственное / множественное число; конкретное/абстрактное понятие и др.), создание словосочетаний и простых предложений. Основная цель такой работы – задействовать предварительные знания и расширить словарный запас, что впоследствии поможет сформулировать письменное высказывание.

²³ <https://rusvectors.org/ru/>

Внимательно изучите облако слов с эмоциями. Какие слова вам знакомы? Найдите среди слов те, которые синонимичны слову *эмоция*. Создайте свои собственные облака с названием эмоции и глаголом, обозначающим эмоцию или её проявление. Какие эмоции вы обычно испытываете, когда посещаете выставку? Какие чувства вы испытываете, глядя, например, на картины современных художников? А на классические картины?

Например: Вчера я **обрадовался**, потому что мне подарили билеты на выставку Малевича. Его картины почему-то **вызывают волнение** у меня.



© Copyright – Lexical Computing CZ s.r.o.

Рисунок 41 – Облако слов с ключевым словом *эмоция* (Sketch Engine)

Подготовка черновика

1. Чтение и анализ примеров из корпуса

Задания, построенные на основе конкретных примеров из корпуса, представляют собой частный случай заданий на наблюдение (Рисунок 42). Студентам предлагается наблюдать, например, за предложениями с определённой синтаксической конструкцией, или синтаксическим контуром, характерным для письменной речи, который предполагается разобрать на занятии. Здесь также могут предлагаться задания на анализ структуры предложения, порядка слов, способов связи частей предложения и др. Не лишними будет изучение вводных конструкций, которые также обеспечивают связность и логичность текста. Наблюдение на этом этапе осуществляется под руководством преподавателя, который направляет студентов и дает пояснения при необходимости.

Описываемый приём можно назвать пропедевтическим (направленным на предварительную подготовку к продукции текста) анализом языковых явлений.

Если время от времени студенты обращаются к конструкциям, выходящим за рамки их уровня владения языком или не предусмотренным учебной программой, они постепенно осознают их синтаксические особенности и пунктуационное оформление без специальных правил, у них развивается способность ориентироваться в неизвестном языковом материале по известным компонентам, а само языковое явление предстаёт не в искаженном или адаптированном виде, а в полном объёме, с набором всех характеристик, с которыми рано или поздно придётся познакомиться учащемуся.

При составлении такого рода заданий ценность корпуса особенно высока тогда, когда нужно подобрать примеры, отвечающие определённым жанровым, стилистическим, временным, социальным или иного рода параметрам.

а) Прочитайте и проанализируйте предложения. Обратите внимание на выделенные слова, попробуйте сформулировать правило для существительного и глагола, следующих за словами *море, океан, гора*. Что эти слова означают в данном контексте? Какие синонимы для них вы можете найти? Почему используется сходство с природными объектами? Какие другие природные объекты могут быть добавлены сюда? Не забудьте проверить свои предположения.

1. [herry_kiss, жен] Я соглашусь с Игорем, что шоу у Цирка дю Солей незабываемое, шоу, которое дарит много эмоций и впечатлений. У меня целое **море воспоминаний осталось и радовало** еще весь год. [коллективный. Форум: Поход в цирк (2010)]
2. **Океан звезд сиял** в черном провале воды, отсвечивая глухим блеском. [А. С. Грин. Земля и вода // А. С. Грин. Собр. соч. в 6 т. Т. 3., 1914]
3. **Гора подарков лежала** в центре большой комнаты. [Адель Калиниченко. Элли и Катрина // «Огонек», 2013]

б) Используя новые конструкции, опишите одним или двумя предложениями некоторые картины или что-нибудь ещё, что вы видели на выставке.

Рисунок 42 – Задание, направленное на индуктивный анализ на основе НКРЯ

2. Самостоятельное применение корпусных инструментов

Корпус открывает максимально широкий доступ в мир русского языка при важном условии: надо уметь пользоваться его инструментами. Поэтому в заданиях такого типа студенты обучаются правильно обращаться с корпусом, параллельно решая различные учебные задачи: подбор языковых средств, согласование частей

речи, выбор грамматической формы и синтаксической конструкции, орфографическая правка, использование многозначных слов, выбор актуальной лексики, расстановка знаков пунктуации, оформление текста в соответствии с жанрово-стилистическими особенностями, что представляется особенно важным в практике обучения письменной речи на продвинутом этапе (Рисунок 43).

а) Вспомните, что значит глагол разглядывать. Рассмотрите скриншоты и составьте как можно больше понятных без обращения к словарю словосочетаний с ЭТИМ ГЛАГОЛОМ.

subject	object4	adv_modifier	verb_post_inf	post_prep	object2	pp_v
Молли Молли внимательно разглядывала	витрина разглядывала витрины	пристально внимательно	приняться и принялся разглядывать	сквозь разглядывал сквозь	Каупервуда танцевать	лупа разглядывать в лупу
вопросец разглядывает вопросец о	прохожий разглядывая прохожих	задумчиво задумчиво разглядывала	дозволить дозволяет разглядывать	вне разглядывать вне конфигурации порядка местоположение	Тарзана Малфоя	бинокль разглядывая в бинокль
вопросы разглядывает вопросы	незнакомец разглядывала незнакомца	придирчивый сосредоточенно разглядывал	наскучить обождать	поверх через	разглядывал Малфоя визитер	лорнет микроскоп
Уилт	картинка разглядывал картинку	сосредоточенно оценивающе разглядывал	надоесть надоело разглядывать	через разглядывая через	жучков знакомец	иллюминатор зеркальце
Баннерман	незнакомка около оценивающе разглядывал	оценивающе оценивающе разглядывал	уполномочивать уполномоченные разглядывать	вблизи	пришелец уродец	зеркало полумрак
Сэмлер	окрестность разглядывая окрестности	бесцеремонный бесцеремонно разглядывая	стать стал разглядывать		зверушка присутствующий	упор разглядывала присутствующих
софи Софи довольно долго разглядывала	гостя разглядывая гостя	украдкой украдкой разглядывал	начало и начала разглядывать		репродукция разглядывать репродукции	телескоп разглядывая в телескоп
Ранд Ранд разглядывал	фотография корешок разглядывая корешки	молча молча разглядывал	любить нравится разглядывать			витрина глазок разглядывали в глазок
Сульг	узор фреска Уже разглядывая фреску	исподтишка хмуро хмуро разглядывая	начать и начал разглядывать			
Дюркгейм	делему разглядывал делему	удивленно удивленно разглядывал	надлежать надлежит разглядывать			
убранство разглядывал убранство						
Драко Драко разглядывал						

© Copyright – Lexical Computing CZ s.r.o.

б) Составьте предложения, используя предложенные структуры. Попробуйте использовать эти или свои собственные конструкции в своем посте в социальных сетях.

(Subject) + разглядывал + (object4) + (adj_modifier) + и + (pp_c).
Он + (pp_c) + (verb_post_inf) + разглядывать + (pp_v) + (object4).

Рисунок 43 – «Портрет» (скетч) глагола разглядывать (RuSkEll)

На данном этапе можно использовать следующие типы заданий с корпусом:

- выбор слов на основе наблюдений конкордансов для демонстрации многозначности слов;
- составление фраз, выбор коллоката (работа с n-граммами);
- поиск по семантическим признакам;
- работа с параллельным корпусом;
- работа над пунктуацией;
- работа над синтаксическими параметрами;

- работа с текстовыми стилями и жанрами (Приложение Г).

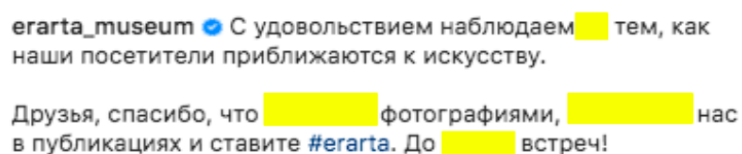
Любое задание должно заканчиваться подбором собственных примеров. В начале работы студенты неизбежно столкнутся с «неудачным» поиском (отсутствие результата или слишком большая выборка), но это будет поводом научить их конкретизировать поисковый запрос, использовать дополнительные параметры поиска

Редактирование и коррекция

1. Обращение к корпусу в ходе обсуждения письменного текста совместно с преподавателем

Совместное с преподавателем обсуждение показывает студентам, как можно проверять текст, на что стоит обращать внимание при проверке, где могут «прятаться» ошибки, какого рода они могут быть и какой корпусный инструмент позволит их исправить. Ограничений на род и тип «проверок» нет: чем разнообразнее будут пробелы – орфография, пунктуация, грамматика, лексика, морфология и др. – тем интереснее и полезнее будет работа (Рисунок 44).

1. Представьте, что вы преподаватель. Помогите своим одногруппникам дописать высказывания, вставив пропущенные слова. Покажите, как вы проверите варианты подходящих, на ваш взгляд, слов с помощью корпуса.



erarta_museum С удовольствием наблюдаем [] тем, как наши посетители приближаются к искусству.

Друзья, спасибо, что [] фотографиями, [] нас в публикациях и ставите #erarta. До [] встреч!

Рисунок 44 – Пост с пропущенными словами с официальной страницы музея Эрарта в социальных сетях

2. Определение зоны потенциальной ошибки

Использование корпусов необходимо прежде всего для подтверждения или опровержения языковой интуиции студентов. Данные корпуса предоставляют как положительные, так и отрицательные доказательства гипотез учащихся в виде

статистической информации о частоте употребления: если результаты выдачи совпали с гипотезой, тогда это подтверждает интуицию.

Определение зоны потенциальной ошибки в учебном тексте может быть как групповой, так и самостоятельной работой (Рисунки 45–46). Однако предпочтение отдаётся групповой работе, поскольку в процессе обсуждения студенты могут обмениваться рассуждениями и аргументами, что положительно влияет на процесс изучения языка [Watanabe, Swain 2019].

2. Ознакомьтесь с работой одноклассника, в которой выделены ошибки. Разделитесь на небольшие группы, обсудите допущенные ошибки и причины их возникновения. Найдите с помощью корпуса подходящий вариант для исправления ошибок.

Рисунок 45 – Задание на взаимопроверку с помощью корпуса

Безусловно, роль преподавателя в такой работе будет направляющей, он будет модерировать действия студентов, при каждом верном ответе поощряя их самостоятельность. Это важный этап на пути к независимому, автономному обучению.

1. а) Прочитайте предложения (короткий текст) и подчеркните «настораживающие» морфемы, слова или словосочетания. Разделитесь на небольшие группы и обсудите принципы выделения того или иного участка текста. Что бы вы хотели исправить в тексте? Попробуйте это сделать, привлекая корпусные технологии.

б) Сравните ваши исправления с исправлениями, которые внесли другие мини группы. Выберите самый удачный вариант.

2. а) Прочитайте короткий текст и постарайтесь найти и исправить допущенные в нем, на ваш взгляд, ошибки.

б) Сверьтесь с правильным вариантом исправления ошибок. Есть ли среди найденных вами ошибок «лишние», которые таковыми не являются? В каких ошибках вы не сомневались? А какие вызвали больше всего сомнений? Обсудите в мини группах результаты работы.

Рисунок 46 – Задание для работы с навыком определения зоны ошибки

Остановимся на одном интересном наблюдении. Если преподаватель выделяет только то слово, которое содержит ошибку, студенты запрашивают в корпусе именно это слово и получают большую выдачу. Не будучи в силах её проанализировать, студенты, как следствие, не могут исправить ошибку. Если преподаватель выделяет несколько слов или словосочетание, то студенты, как правило, вводят выделенную фразу, не находят соответствий и снова приходят к нулевому результату. Оказавшись в ситуации непонимания и бессилия, студент может внести ошибочные исправления, что тоже можно считать нулевым результатом. Если преподаватель подчёркивает весь контекст ошибки, а само ошибочное слово выделяет жирно, то студенты зачастую самостоятельно исправляют такую ошибку, не прибегая к помощи корпуса. Если они всё же обращаются к корпусу, то исправить ошибку удаётся в большинстве случаев. Когда же преподаватель не даёт никаких комментариев, студенты перестают обращаться к корпусу самостоятельно, не проявляют инициативы. Это отдельный сложный вопрос.

Другими словами, в комментарии важен баланс, надо предоставить достаточно (не слишком много и не слишком мало) информации о местонахождении и контексте ошибки, чтобы можно было осмысленно произвести поиск подходящего ответа. Всё это потенциально влияет на эффективность работы над ошибками.

3. Взаимная проверка письменных работ

Взаимопроверка продолжает развивать навык определения «зоны» ошибки и самостоятельного выбора корпусного запроса для поиска верного ответа (Рисунки 47–48).

Такая проверка позволяет дополнительно оценить текст со стороны смысла и стиля, полноты изложения и степени соответствия задаче письменного высказывания.

1. а) Обменяйтесь письменными работами. Внимательно прочитайте работу однокурсника и подчеркните каждое слово или несколько слов по обе стороны от него, которые кажутся некорректными в том или ином отношении (как по смыслу, так и по форме). Напишите небольшой комментарий, который поможет исправить ошибку.

б) Верните работы друг другу. Исправьте ошибки, учитывая полученные комментарии. Обсудите результат работы.

Comments received on the paper	Paper was revised after discussion and correction
<p>В прошлые выходные я ездила на новую художественную выставку в Москве, которая называется “Цвета зимы”. Это выставка [повтор, нужно синоним] произведений Александра Иванова. Выставка [повтор, опять нужно синоним] расположена в художественной галерее в центре города. Я слышала, что в последнее время эта выставка стала очень популярной в интернете [? слышала в интернете]. Художник показывает нам другую сторону зимы, на картинах автора изображена [?] в разный [число] цветах, кроме белого.</p>	<p>В прошлые выходные я ездила на новую художественную выставку в Москве, которая называется “Цвета зимы”. Это выставка экспозиция произведений Александра Иванова. Выставка Она расположена в художественной галерее в центре города. Я слышала в интернете, что в последнее время эта выставка стала очень популярной в интернете. Художник показывает нам другую сторону зимы, на картинах автора изображена [?] в разный разных цветах, кроме белого.</p>

Рисунок 47 – Пример письменной работы студента после взаимокоррекции

2) а) Проверьте работу вашего однокурсника. Подчеркните ошибки и предложите свой, на ваш взгляд, корректный вариант написания, сопроводив комментарием, отсылающим к корпусному инструменту, и/или гиперссылкой на страницу с возможными вариантами употребления и написания лексической единицы.

б) Верните работы друг другу. Обсудите ошибки и варианты их исправления.

Рисунок 48 – Задание на взаимокоррекцию

4. Работа над ошибками на основе стимулирующего комментария

Преподаватель может непосредственно исправить ошибку, предложив правильный ответ либо косвенно указать на наличие таковой. При этом указание может происходить различными способами: от заметок на полях и подчеркивания до ссылки на страницу корпуса, где находится правильный ответ, и закодированных пометок [Ellis 2009, с. 98; Crosthwaite et al. 2020, с. 5–7; Tono et al. 2014, с. 151–152] (Рисунок 49). Подобная корректирующая работа

способствует развитию автономности студентов в изучении языка, способности брать на себя ответственность и видеть возможности для прогресса.

1. а) Обратите внимание на выделенные слова. Как вы думаете, какая здесь может быть ошибка?

Одна из картин, которая [оставила сильное впечатление для меня], называется «Морозный день».

б) Прочитайте несколько примеров, найденных в корпусе. Сравните глагол, предлог и падеж из примеров с вашими собственными. Какой вывод вы можете сделать? Исправьте свою ошибку.

Фридрих Ницше **произвёл впечатление на** многих, слишком многих ←...→

Ему очень важно **произвёл впечатление на** даму, это видно ←...→

Аргумент **производит впечатление на** аудиторию, – одних он ←...→

В целом **книга оставляет впечатление** путешествия, трипа. ←...→

Но общий **колорит оставлял впечатление** не яркого, а ←...→

в) Рассмотрите скриншот из НКРЯ. Используйте любое из прилагательных с существительным *впечатление* в вашем посте, чтобы добавить образность.

в глаза мне попало **неожиданное впечатление**: невдалеке от дороги ←...→

И самое **сильное впечатление** у меня осталось от ←...→

неприятное и **глубокое впечатление** осталось в сердцах ←...→

на меня по-настоящему **сильное впечатление**". ←...→

Рисунок 49 – Исправление ошибки через комментарий на основе корпусных данных

Последовательность заданий, описанная в этом параграфе, была предложена студентам во время аудиторного занятия. Анализ выполненных работ показал, что алгоритм был довольно эффективен, поскольку созданные студентами тексты отражают:

(а) передачу впечатлений, чувств, эмоций

*Сегодня я хотел бы поделиться с вами впечатлениями от выставки...
Мне безумно понравилась одна картина под названием "зимнее утро"...
Кроме этого, там было ещё много интересного и удивительного, о чём я бы с удовольствием часами тут вам рассказывал.
Впечатления, которые я испытал от неё, просто невозможно описать словами...*

(б) лексическое, грамматическое и синтаксическое разнообразие, выразительность и образность речи

... куда я сходил в эти выходные и **получил море удовольствий**.

Мне она очень понравилась, потому что я смог познакомиться поближе с живописью русских художников и даже **вдохновился парой картин**, "Зимой" Герасимова С.В. и "Снег выпал" Гермашева М.М.

В зале, где были расположены картины, было очень **атмосферно**, будто бы погружаешься в мир, наполненный воздушными снежинками и белоснежными сугробами.

Яркое солнышко будит просыпающуюся природу.

(в) соответствие жанру

Приветствую моих подписчиков!

Всем привет, любимые подписчики!

Дорогие друзья! Добро пожаловать на мою страницу инстаграма. На этот раз я познакомлю вас с интересной выставкой.

В конце концов – не забывай лайкнуть! Если лайк этого поста больше 500, я сразу напишу новый пост о каникулах.

Таким образом, поэтапная работа над письменным высказыванием при синхронном использовании корпусных инструментов способствует расширению лексического многообразия, повышению точности языкового выражения и соблюдению жанрового соответствия.

3.4 Эмпирическое исследование эффективности методики

Эффективность разработанной методики интеграции корпусных технологий в практику обучения письменной речи была изучена нами в рамках эмпирического исследования, состоящего из нескольких частей:

1. Экспериментальное обучение, проводившееся в течение года и предполагавшее проведение 9 замеров.
2. Отложенное исследование остаточных знаний и навыков, проведенное спустя 5 месяцев после завершения обучения.
3. Анализ самоотчётных данных об опыте использования студентами корпусных технологий в письменной речи.

3.4.1 Исследование формирования навыка самокоррекции у студентов продвинутого этапа обучения РКИ, осваивающих корпусные технологии

Цель исследования – провести наблюдение за изменениями в навыках коррекции и самокоррекции, мотивированными внедрением комментария на основе корпуса в процессе обучения письменной речи на продвинутом этапе.

План исследования был подготовлен таким образом, чтобы получить ответы на следующие исследовательские вопросы:

1. Эффективен ли комментарий на основе корпусных данных во время работы над ошибками?
2. Какой тип корпусного комментария наиболее эффективен?
3. Какие изменения происходили с навыком самокоррекции (перед сдачей работы на проверку, то есть до получения корпусного комментария от преподавателя)?
4. Есть ли корреляция между типом комментария, количеством верно исправленных ошибок после обратной связи от преподавателя и навыком самокоррекции?
5. Является ли корпусный комментарий возможным средством знакомства с корпусным сервисом, его интерфейсом и поисковыми возможностями?
6. Стимулирует ли комментарий желание самостоятельно обращаться к языковому корпусу при решении собственных учебных и исследовательских задач?

Методология исследования

В качестве подхода к исследованию была выбрана педагогическая технология исследования в действии (*action research*), позволяющая динамично влиять на образовательный процесс, ускорять изменения, делать их более массовыми или более заметными [Noffke, Somekh 2009; Ivankova 2015; Koshy 2005; Smith 2015]. Вслед за С. Кеммисом и Р. Мак-Таггартом, М. Ю. Лебедева определяет исследование в действии как «подход к улучшению учебного процесса путём его изменения и рефлексивного исследования последствий, наступивших

после изменений. Комбинация из практических шагов (действий) и исследовательской оптики делает его мощным инструментом для внедрения обоснованных изменений в образовательный процесс на локальном уровне» [Kemmis, McTaggart 1992, с. 22; Лебедева 2022а, с. 7]. Подобная технология предполагает, что сам преподаватель становится исследователем, который последовательно и долгосрочно собирает данные и доказательства последствий изменения (письменные работы студентов, их представленные в устной форме мысли и идеи, реакции на изменения) [Smith, Rebolledo 2018; Mertler 2009]. Таким образом, исследование в действии позволяет «представить аргументированное обоснование целесообразности той или иной педагогической практики, которое, однако, может быть справедливо для конкретной ситуации с конкретными участниками учебного процесса», его выводы «не претендуют на универсальность, хотя могут быть рассмотрены в качестве рекомендаций» [Лебедева 2022а, с. 7].

Методология исследования предполагала: 1) включенное наблюдение за формированием навыка самокоррекции в курсе письменной речи с последующим количественным измерением этого навыка и графическим представлением результатов [Захарова 2012; Hennink et al., 2020], 2) проведение цифрового письменного опроса по итогам курса, 3) качественное исследование [Дегтярёв 2013] методом вербальных протоколов «мысли вслух» спустя некоторое время после завершения курса.

Процедура исследования и участники

Описанная методика применялась в процессе обучения русскому языку как иностранному в курсе письменной речи в Высшей школе перевода Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в течение десяти месяцев (сентябрь–июнь 2021–2022 гг.). Согласно рабочей программе в задачи курса входило развитие практических письменных навыков для учебной и профессиональной деятельности в рамках следующих публицистических жанров: заметка, комментарий к фото, пост в соцсети, личное письмо, рекомендательное письмо, объявление, письмо в газету, блог, рецензия, анкета, сценарий.

Выборку при апробации составили 63 студента из Китая, Японии, Республики Корея, ОАЭ и Испании (всего 6 учебных групп). По результатам распределительного тестирования в начале учебного года средний уровень владения языком оказался В1+. Целевой уровень владения русским языком – С1; студенты готовятся к переводческой деятельности, поэтому работа со специализированными языковыми ресурсами соответствует их профилю. В процессе обучения использовался Национальный корпус русского языка (НКРЯ) как основной ресурс, RusVectores, CoCoCo и RuSkEll (на основе SketchEngine).

Занятия проводились онлайн раз в неделю (по 90 минут), консультационные занятия, посвящённые работе над ошибками, – 1-2 раза в неделю (по 30-40 минут), самостоятельной работе отводилось 2-4 ак. ч. в неделю.

Инструментом влияния и одновременно материалом в проводимом исследовании выступал стимулирующий комментарий на основе корпусных данных. Использование обратной связи, основанной на НКРЯ, преследовало цель научить студентов эффективно исправлять ошибки в собственных работах, помочь формированию автономного навыка самокоррекции, с чем преимущественно были связаны сложности при продукции письменного текста.

Работа строилась следующим образом:

1. Во время занятий преподавателем периодически приводились примеры различных поисковых запросов преимущественно в НКРЯ, соответствующих текущей задаче и отвечающих на вопросы – языковые и технические, которые возникали у учащихся.

2. Обязательной частью домашнего задания была а) работа над ошибками на основе составленных преподавателем корпусных комментариев и б) самокоррекция (либо подчёркивание предполагаемой ошибки, которая попала в зону лингвистической интуиции, но студент не смог её исправить, либо непосредственное исправление найденных самостоятельно ошибок).

3. На консультационных встречах разбирались конкретные примеры ошибок и варианты их исправления с помощью инструментов НКРЯ.

Поскольку встречи проходили онлайн, то была возможность демонстрации экрана и быстрого обмена ссылками. Кроме того, возможность делиться экраном позволяла видеть, верный ли алгоритм поиска выбрал студент, проконтролировать его действия.

Комментарии вводились в предложенной в параграфе 3.2 последовательности – от простого к сложному, обеспечивая плавный переход от непрямого метода взаимодействия с корпусом к прямому. Переход к преобладанию нового типа комментария (при сохранении прежних) не был строго привязан к каким-либо датам, происходил ситуативно, когда учащиеся, с точки зрения преподавателя, были готовы к восприятию новой информации и в среднем качество работы над ошибками с помощью знакомых типов комментариев становилось выше.

Таким образом получилось, что обе разновидности прямого комментария соответствуют сентябрю, в октябре к ним добавляется косвенный (а), причём он преобладал, в ноябре – преобладающим становится косвенный (б), в декабре – металингвистический, в январе–мае использовались все изученные типы комментариев в равной пропорции (Рисунок 50).

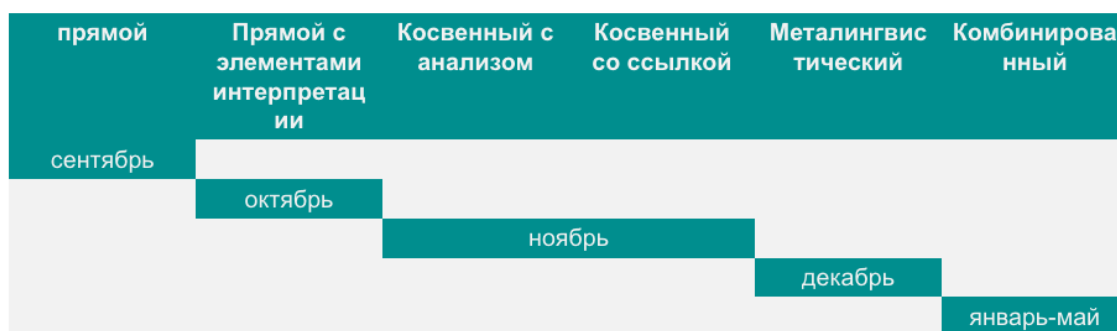


Рисунок 50 – Преобладание типов комментариев по месяцам

Опасения, что уровень группы при равном количестве учебных часов существенным образом может повлиять на период предъявления нового типа комментария, оказались напрасными. Максимальный разрыв между группами 190 и 195 составил всего полторы недели при переходе от косвенного комментария к металингвистическому.

Результаты исследования: изменения в навыках коррекции на основе комментариев и самокоррекции

В самом начале знакомство с корпусом для студентов нельзя было назвать особенно «радостным», при сравнении русскоязычных корпусов с привычным двуязычным словарём, Google translate, web-корпусом выбор был в пользу последних. Со стороны студентов наблюдалась фрустрация при переходе от непрямого метода работы с корпусом к прямому самостоятельному использованию корпусных инструментов. Однако пошаговое знакомство с корпусными инструментами, демонстрация широких корпусных возможностей позволили студентам преодолеть барьер и начать использовать корпуса. Дополнительно корпуса завоевали доверие благодаря возможности составления конкордансов, отсутствию ошибок в лексической и стилистической сочетаемости (машинный перевод пока не может этим похвастаться).

Чтобы оценить эффективность корпусных комментариев каждого типа, нами были определены контрольные параметры: а) временные и б) количественные.

а) Каждая последняя неделя месяца с сентября по май служила очередной точкой для «среза знаний» (замера сформированности навыка коррекции и самокоррекции) – всего 9 таких точек. За первые 7 месяцев были предложены и изучены все описанные типы комментариев.

б) Для определения количества корректно исправленных ошибок студентам каждый раз в день «среза» предлагалось небольшое задание, содержащее 5 комментариев на 5 ошибок различного типа (от лексико-грамматических до стилистических).

Результаты диагностики представлены на Рисунке 51, где одной оси соответствует среднеарифметическое значение количества верно исправленных ошибок по группам, а второй – временной промежуток.

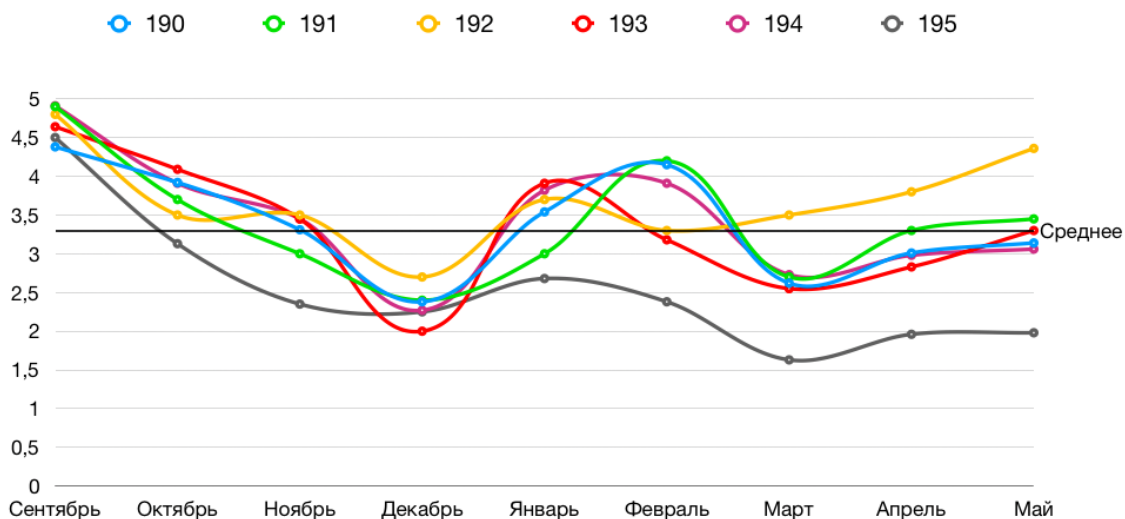


Рисунок 51 – Динамика количества верно исправленных ошибок (после комментария преподавателя)

Мы видим, что самый простой и понятный для учащихся прямой тип комментария, введённый в сентябре, оказался самым эффективным во всех группах. Усложнение типа комментария с октября по декабрь привело к снижению уровня корректно исправленных ошибок. Причём ощутимый спад совпадает с моментом перехода к прямому использованию корпуса студентами. Пропорциональное использование изученных типов комментария в январе и феврале способствовало тому, что студентам вновь стало легче справляться с ошибками. В марте наблюдается очередное снижение эффективности, вызванное расширением категорий корректируемых ошибок, а также включением новых тегов, в том числе семантических. Здесь же заметим, что в поле комментария попадали не все подряд ошибки, поскольку исправление некоторых из них недоступно учащимся ввиду уровня владения языком на данном этапе. Кроме того, дешифровка многочисленных замечаний неминуемо привела бы к отрицательной мотивации.

В весенний период все типы комментариев предлагались в одинаковой пропорции – на одну ошибку один тип комментария. Ситуация меняется в лучшую сторону в апреле, поскольку у студентов больше не возникает чувства фрустрации

относительно новых типов ошибок, подлежащих исправлению. Также лишь в апреле многие учащиеся отмечают, что поддержка в виде корпусных комментариев стала для них настолько привычной, что на других предметах им таковой не хватает. В мае мы видим ощутимый рост в количестве исправленных на основе комментариев ошибок в одной из групп, в остальных же значения остаются приблизительно на том же уровне (Таблица 9).

Отметим, что комментарий, который только сообщает об ошибке без указания на её конкретное местоположение или её тип, является самым сложным, он требует от студентов проявить самостоятельность в поисковых запросах. Сложность «расшифровки» комментария не всегда говорит об эффективности такой работы. Даже прямое исправление ошибки, снабжённое скриншотами инструментов, с помощью которых её можно было бы исправить самостоятельно, имеет положительный эффект в обучении.

Таблица 9 – Количественные показатели по исправлению ошибок после комментария

	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май
190	4,38	3,92	3,31	2,38	3,54	4,15	2,62	3,01	3,14
191	4,9	3,7	3	2,4	3	4,2	2,7	3,3	3,45
192	4,8	3,5	3,5	2,7	3,7	3,3	3,5	3,8	4,36
193	4,64	4,09	3,45	2	3,91	3,18	2,55	2,83	3,3
194	4,91	3,91	3,45	2,27	3,82	3,91	2,73	2,98	3,06
195	4,5	3,13	2,35	2,25	2,68	2,38	1,63	1,96	1,98

Вместе с подсчётом количества корректно исправленных ошибок, на которые были направлены корпусные комментарии преподавателя, внимание распространялось на навык самокоррекции, который студенты могли продемонстрировать в письменном задании до сдачи его проверку (Рисунок 52).

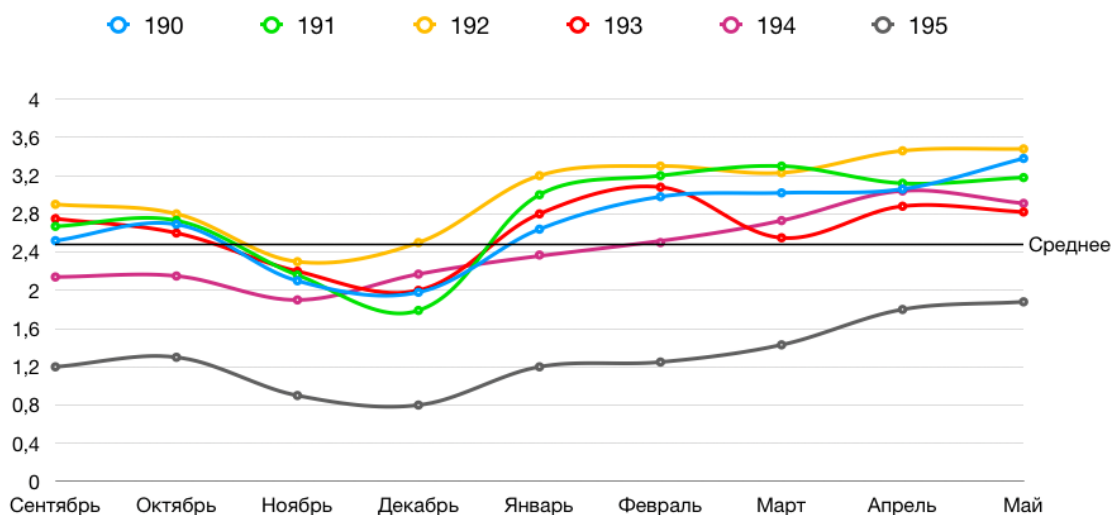


Рисунок 52 – Динамика количества ошибок в процессе самокоррекции (до сдачи работы на проверку)

В конце каждого месяца учащимся предлагалось при выполнении небольшого домашнего задания подчёркивать или выделять любым удобным образом морфемы, слова или фразы, которые при самопроверке вызвали сомнение, исправлять их, если есть уверенность и понимание того, как это сделать. При этом учащиеся должны были оставить оба варианта – первоначальный и исправленный, а также продемонстрировать в виде ссылки или скриншота конкорданс, с помощью которого удалось найти и исправить ошибку. Поскольку исправлений в каждой конкретной работе было разное количество, при составлении графика учитывались только первые пять коррекций на основе корпусных данных. Безусловно, исправления не всегда были верными, полными и точными, иногда проводилась коррекция естественно звучащих и правильно написанных фраз, а иногда у учащихся не получалось сформулировать корпусный запрос таким образом, чтобы выдача получилась релевантной желаемому результату, некоторые ошибки просто не были замечены и даже не попали в зону потенциальных ошибок. Верные или ошибочные, засчитывались результаты только первых пяти самостоятельных коррекций. В ситуации, если их было меньше пяти на работу (только несколько случаев), учитывались все имеющиеся. На основе собранных данных

рассчитывалось среднее значение верных самостоятельных коррекций для каждой группы (Таблица 10).

Таблица 10 – Количественные показатели уровня самокоррекции

	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май
190	2,52	2,69	2,1	1,98	2,64	2,98	3,02	3,06	3,38
191	2,67	2,73	2,16	1,79	3	3,2	3,3	3,12	3,18
192	2,9	2,8	2,3	2,5	3,2	3,3	3,23	3,46	3,48
193	2,75	2,6	2,2	2	2,8	3,08	2,55	2,88	2,82
194	2,14	2,15	1,9	2,17	2,37	2,5	2,73	3,04	2,91
195	1,2	1,3	0,9	0,8	1,2	1,25	1,43	1,8	1,88

Мы видим, что на обоих графиках в декабре самый низкий результативный коэффициент, однако графики не раскрывают причины снижения показателей. Удивительным здесь стало возникновение гиперических ошибок в письменных работах. Обычно гиперкоррекцию связывают с распространением известных правил на незнакомые элементы языковой системы по аналогии [Nordquist 2020; Petrov 2021; Петров 2022]. В нашем случае гиперкорректность проявлялась в исправлении нормативного варианта на разговорный или же ошибочное написание становилось ещё «интереснее» (*ждушь – ждаешь*) (Рисунок 53).

3. Н. Н. Брешко-Брешковский. Дикая дивизия (1930) [омонимия не снята] [Все примеры \(1\)](#)

— Ну што, ну што, гражданка, — сквозь зубы допытывался Карикозов, — **ждаешь**, гражданка, свой туземец?

Рисунок 53 – Источник гиперической ошибки из НКРЯ

Можно заключить, что ошибки, с одной стороны, были спровоцированы необходимостью использовать корпусный поиск при недостаточном владении корпусными инструментами. Неточный запрос неминуемо приводил к ошибочной выдаче данных. С другой стороны, набор алгоритмов для поиска корректного варианта написания дал свободу действий и множество результатов в выдаче, а их неверная или иногда недостаточно качественная интерпретация, как и неумение отличать языковую норму от разговорного варианта, приводили к ошибкам. Кроме этого, по мнению студентов, при прямом методе самокоррекция стала сложным и утомительным занятием, когда уже не было желания долго анализировать

поисковую выдачу, а хотелось поскорее выбрать внешне и интуитивно наиболее похожий на верный ответ.

Стоит также отметить, что хотя визуально на Рисунке 52 майский уровень навыка самокоррекции не колоссально отличается от сентябрьского, это уже иной уровень самокоррекции. Во-первых, увеличилось количество исправленных ошибок и «зон сомнений», когда ошибка интуитивно студентом чувствуется, она подчёркивается чаще всего со словами, задающими контекст, но при этом остаётся неисправленной. И во-вторых, сами исправления стали более качественными. К середине весны некоторым студентам в подобной работе стало важно продемонстрировать более сложный алгоритм использования корпусных технологий, то есть само «качество», репертуар ошибок, подлежащих самостоятельному исправлению, стал серьёзнее (допустимость употребления той или иной языковой единицы в определённом контексте и стиле речи, уточнение глагольной формы, постановка запятой, использование сложных союзов и др.) в сравнении с привычными ошибками в выборе предлога, окончания или всегда актуальной верификации лексической или грамматической сочетаемости слов. Конечно, в первую очередь это связано в целом с процессом изучения языка на протяжении нескольких месяцев. Но всё же без знакомства с корпусными инструментами в форме стимулирующих комментариев учащимся было бы сложнее проверять себя.

С февраля по март на Рисунке 52 наблюдается выход на плато, в оставшиеся месяцы обучения до конца мая включительно мы видим небольшой рост самостоятельной коррекции ошибок.

В целом студенты в первую очередь использовали те инструменты, которые были проще по технологии создания запроса. Одним из популярных инструментов стал параллельный подкорпус, в конкордансе которого студенты выбирали самый частотный вариант перевода искомого слова или фразы из всех представленных вариантов перевода. И второй по популярности способ самокоррекции – проверка сочетаемости в поле лексико-грамматического поиска в основном подкорпусе. Учащиеся проверяли, каков предпочтительный порядок записанных ими слов,

включая функцию расстояния между слова в предложении, допустимо ли вообще употребление данных слов друг с другом. В зону проверки чаще всего попадали именные и глагольно-именные сочетания, предложно-падежное управление и порядок слов в предложении. В конце весны почти во всех группах отмечается более точное и уверенное формулирование поисковых запросов, расширение арсенала поисковых инструментов, улучшение навыка интерпретации и анализа результатов поиска и применение навыка самокоррекции во всех курсах и факультативах, где необходимо выполнять письменные задания.

Помимо анализа работ студентов, методология исследования включала в себя проведение письменного опроса среди учащихся. Полученные результаты обрабатывались с использованием математико-статистических приёмов.

Результаты письменного опроса, проведённого в конце января, подтверждают представленные на графиках данные. Студенты отмечали, что самым простым для них является прямой (а) комментарий (98%), самым сложным и трудоёмким – металингвистический (76%) из-за наличия тегов и разнообразия поисковых результатов, которые требуют серьёзного индуктивного анализа, перехода на несколько страниц выдачи. Это же тип комментария выбран самым неэффективным (62%), потому что в итоге исправление ошибок было некорректным или вовсе не удавалось исправить ошибку. Эффективным и полезным для большинства стал косвенный (а) комментарий (81%), поскольку учащиеся заранее знают, что в скриншоте скрывается верный ответ, комментарий позволяет не тратить время на создание запроса, но в то же время заставляет провести анализ результатов.

Учащимся также было предложено оценить по шкале от 1 до 10, насколько легче исправлять ошибки с помощью комментариев (73% студентов выбрали «5»), насколько увеличилась их зоркость при самокоррекции без опоры на комментарии в сравнении с началом обучения (70% – «4»). По такой же шкале студенты оценивали свой уровень владения освоенными корпусными инструментами (12% – «3», 52% – «4», 29% – «5», 3% – «6», 2% – «7» и по 1% – «8» и «9»).

Наконец, опрос показал количество студентов, которые начали регулярно (не менее 1-2 раз в неделю) использовать корпусные технологии для решения собственных задач в других учебных курсах и прочих сферах – 18%.

В конце скажем о выявленных трудностях со стороны преподавателя: это существенные временные затраты на обучение работе с корпусными запросами и выдачами и написание стимулирующих комментариев, а также значительные педагогические усилия по поддержанию мотивации учащихся к использованию корпусных данных.

3.4.2 Отложенное исследование сохранности навыка самокоррекции

На последнем этапе апробации методики формирования навыка самокоррекции в письменной речи на продвинутом этапе нами было проведено эмпирическое исследование остаточных знаний и навыков. Целью нашего исследования стало получение объективных данных об отложенном эффекте методики самокоррекции письменного текста с помощью инструментов Национального корпуса русского языка (НКРЯ) в процессе размышления испытуемых вслух и дальнейшем анализе этих данных [Обухова 2023].

Методология и участники исследования

Выбор метода исследования был обусловлен особенностями исследовательской задачи, для решения которой было необходимо получить доступ к когнитивным процессам респондентов в процессе письменной речевой деятельности. Нами был выбран метод вербальных протоколов – метод качественных исследований, при котором можно наблюдать за когнитивными и метакогнитивными процессами через высказывание их испытуемыми вслух, в нашем случае, за процессом самокоррекции письменного текста [Abas, Aziz 2016; Adrada-Rafael, Filgueras-Gómez 2019; Fernandez-Michels, Fornons 2021, с. 205; Gerova 2022].

Метод вербальных протоколов представляет собой качественное исследование с единичными объектами наблюдения (исследованием с малым N) В данном исследовании выборка была представлена тремя участниками,

входившими в группу экспериментального обучения в 2021–2022 учебном году (пункт 3.4.1). Выбор участников был обусловлен их собственным желанием и достаточным для получения развернутых высказываний уровнем владения письменной и разговорной речью.

Исследование проводилось в октябре и ноябре 2022 года, то есть спустя почти 5 месяцев после окончания экспериментального курса по письменной речи.

Поскольку курс включал обучение использованию корпуса в качестве одного из возможных инструментов самопроверки, студенты были знакомы с основными поисковыми функциями НКРЯ, с подкорпусами – основным, мультимодальным и параллельным, с терминологическим аппаратом; умели работать с конкретными видами запросов, в частности для проверки лексической сочетаемости, возможного порядка слов и др.; получили навыки работы в разных поисковых полях лексико-грамматического поиска; научились создавать собственные поисковые запросы; старались научиться интерпретировать полученные данные, выбирать релевантные примеры по косвенным признакам (жанр, год создания, пунктуационные маркеры и др.).

Процедура исследования

Учащимся предлагалось исправить ошибки во фрагменте написанного ими же в конце лета текста (до 100 слов) с помощью корпусных данных.

В первом абзаце каждого текста преподавателем были выделены ошибки и/или зоны ошибок, а также предложены стимулирующие комментарии, отсылающие к корпусу как инструменту самопроверки. Во втором абзаце были выделены ошибки и/или зоны ошибок без комментариев; в третьем – отсутствовали какие-либо выделения, подчёркивания, комментарии. При этом все ошибки были доступны для исправления. Они соответствовали уровню владения языком и изученным правилам, кроме того, на консультациях демонстрировался алгоритм поиска в похожих ситуациях.

Испытуемых попросили проговаривать вслух всё то, что «приходит им в голову» в процессе перечитывания, догадки, поиска ответа, редакции текста. «Озвученные» мысли записывались в программе Zoom, что позволило

фиксировать в том числе невербальное поведение испытуемых, а затем иметь возможность пересмотреть видеозаписи и проанализировать их (Приложение Д).

Результаты исследования

Процедура наблюдения и анализа позволила получить сведения о важных аспектах процесса самокоррекции с помощью НКРЯ.

Во-первых, процесс самокоррекции предварительно удалось разделить на 4 этапа:

1) анализ выделенной ошибки или же самостоятельное выявление зоны ошибки;

2) выдвижение гипотезы о типе ошибки;

3) выбор корпусного инструмента для проверки гипотезы и создание поискового запроса или же вывод о невозможности применения корпуса в данной ситуации;

4) индуктивный анализ при выборе подходящего ответа из корпусной выдачи с последующим исправлением ошибки.

Во-вторых, наметилась общая тактика и стратегия поведения при работе с корпусом (последовательность действий, выбор инструмента и подкорпуса, методы создания запроса, обращение к словарю и др.). Учащиеся многократно уточняли грамматические признаки, добавляя новые критерии, модернизируя словоформу или расширяя фразу. При этом никто из участников исследования не использовал поле семантических признаков, дополнительных признаков, словообразование. Также поиск ограничился исключительного данными основного подкорпуса, хотя навык владения иными подкорпусами, сортировкой по жанру, году создания и другим характеристикам у них имелся. KWIC стал самой популярной формой предъявления информации, скорее всего, благодаря своей наглядности. Отметим также, что довольно часто во время анализа корпусной выдачи происходило обращение к электронному двуязычному словарю.

В-третьих, удалось обнаружить некоторые принципы, которыми руководствуется студент при выборе окончательного варианта коррекции. Особенности при принятии решения были следующими:

1) чтение и анализ выдачи в объёме около 2,5 страниц (не менее 10 примеров на каждой странице);

2) наличие знакомых слов и конструкций в найденных примерах;

3) внимание к количеству документов и/или примеров, другими словами, высокая частотность искомой словоформы, слова или словосочетания была весомым аргументом;

4) примеры из интернет-переписки, форумов и чатов часто опускались, не вызывая доверия.

Результаты исследования в виде таблицы приведены в Приложении Е.

Дополнительно было зафиксировано время, затраченное на работу с каждым абзацем, исправление конкретных типов ошибок, самостоятельный поиск ошибок, распознавание и чтение разных видов комментариев, создание каждого поискового запроса, анализ каждой поисковой выдачи, принятие решения об исправлении текста.

В Приложении Ж представлен пример работы студента до и после исправления с помощью корпусных данных.

Отметим, что процесс выбора корпусных инструментов и создания поисковых запросов был преимущественно рационален. А выбор варианта коррекции во многом оказался эвристичен – с моментами редкого «озарения» и чаще всего «неопределённости». На принятие решения влияли знакомые слова и конструкции в поисковой выборке, контекст, грамматические категории, жанровая и стилистическая окраска корпусных примеров, экстралингвистические факторы. Важно, что без навыка пользоваться корпусным ресурсом и знания лингвистических терминов, которыми наполнен интерфейс НКРЯ, процесс исправления ошибок не был бы возможен.

Стоит однако указать, что на чистоту данного исследования могло повлиять использование языка-медиатора, поскольку когнитивный процесс мог быть нарушен необходимостью говорить о своих мыслях на иностранном языке. Отсюда можно было наблюдать частый уход от аргументированного размышления к подобным фразам: «наверное, это так надо», «я так думаю», «попробую так», «не

знаю, как сказать», «я только так чувствую» и др. Таким образом, хотя и ставилась задача «мыслить вслух», горизонт внимания постоянно сужался до внутреннего монолога (чаще на родном языке) вместо размышлений вслух на русском языке.

Несмотря на описанные трудности, результаты исследования говорят о том, что вербальные протоколы выглядят ценным и перспективным инструментом изучения процессов а) самокоррекции ошибок, б) алгоритма создания поискового запроса, в) анализа корпусной выдачи.

3.4.3 Анализ самоотчётных данных об опыте использования студентами корпусных технологий в письменной речи

Результаты экспериментального обучения позволили, во-первых, скорректировать методику интеграции корпусных технологий в процесс обучения письменной речи, а во-вторых, принять решение о целесообразности внедрения разработанной методики в обучение письменной речи студентов-переводчиков. Так, в 2022–2023 учебном году методика была применена в курсе письменной речи, входящем в программу обучения Высшей школы перевода МГУ имени М.В. Ломоносова.

Для дальнейшей оптимизации процесса обучения с применением корпусных технологий нами был проведен анализ данных самоотчётов иностранных студентов, участвующих в курсе, чтобы выявить их впечатления об опыте использования корпусных технологий в процессе обучения письменной речи на продвинутом этапе, а также установить сложности, с которыми они сталкиваются. В этом наш интерес совпадает с целями некоторых зарубежных исследований, изучающих мнение студентов о том, способствует ли корпус процессу обучения письменной речи или затрудняет его [Yoon, Hirvela 2004; Bernardini 2004; Geluso, Yamaguchi 2014; Sinha 2021; Boettger 2016; Tribble 2002; Flowerdew 2002; Farr 2008; Kennedy, Miceli 2010; Alsolami, Alharbi 2020; Simsek 2016].

Методология и процедура исследования

Мы оценивали отношение к обучению письменной речи на основе самоотчётных данных с точки зрения когнитивно-поведенческого и аффективного

компонентов, психометрические шкалы для которых были предложены в работах А. Мизумото и С. Маринова [Mizumoto et al. 2016; Marinov 2018]. Данные были собраны с помощью опросника, состоящего из 10 утверждений, требующих оценки по шкале Лайкерта (Приложение 3). За образец были взяты вопросы из работ Х. Юна, А. Хилвера, Р. К. Бёттгера, Т. Синха и С. Маринова и адаптированы для целей текущего исследования. Респондентов просили указать степень своего согласия с высказываниями по шкале от 1 до 6 (1 – полностью не согласен, 2 – не согласен, 3 – скорее не согласен, 4 – скорее согласен, 5 – согласен, 6 – полностью согласен). Далее для удобства баллы от 1 до 3 были объединены в категорию «не согласен», а от 4 до 6 в категорию «согласен». После этого были вычислены средняя оценка и стандартное отклонение, указывающее на степень разброса или вариативности ответов участников вокруг средней оценки. Опросник был предложен студентам на 38-й неделе обучения.

В дополнение к опроснику в течение последних двух недель весеннего семестра со студентами проводились качественные интервью (Приложение И), чтобы получить живые комментарии, выявить особенности и тонкости, которые не удалось отразить в опроснике. С каждым студентом беседа проводилась индивидуально в течение часа.

Участники исследования

В опросе приняли участие 33 иностранных студента (B1+) первого курса бакалавриата Высшей школы перевода МГУ имени М.В. Ломоносова. Студенты посещали курс письменной речи в течение 40 недель 2022–2023 учебного года. Важно отметить, что никто из учащих до названного курса не имел опыта работы ни с НКРЯ, ни с другими лингвистическими корпусами. Студенты в принципе не имели представления о корпусном подходе при изучении языка.

Результаты исследования

Для представления результатов опроса разделим его на четыре части:

- 1) достоинства использования корпусных технологий в курсе письменной речи,
- 2) влияние корпуса на уверенность в процессе создания письменного текста,

3) сложности в использовании корпуса и 4) перспективы использования корпусных технологий. В Таблице К.1 (Приложение К) отражены мнения учащихся об эффективности корпуса на разных этапах продуцирования письменного высказывания.

Как мы видим, учащиеся уверенно (100%) относят НКРЯ к эффективному способу работы с ошибками, о схожести мнений учащихся говорит и стандартное отклонение (0,81). Большинство студентов (96,97%) также считает корпус помощником в подборе готовых фраз для разных жанров письменной речи, здесь мы видим самое высокое среднее значение (5,39). Высокий показатель (90,91%) доверия к корпусу прослеживается и в выборе языковых средств, при этом среднее значение становится ниже (4,79). Однако не все студенты (75,76%) согласны с тем, что корпус помогает при работе с синтаксисом, стандартное отклонение здесь также указывает на широкий разброс мнений. Представленные данные позволяют утверждать, что студенты в целом позитивно относятся к использованию корпуса.

Вторая часть опроса (Таблица К.2, Приложение К) содержит более общие высказывания, которые позволили студентам резюмировать вытекающее из предыдущих пунктов отношение к НКРЯ и оценить собственную уверенность в писательском мастерстве.

Ответы студентов (100%) с высоким показателем надежности (0,75) говорят о том, что использование корпуса улучшило навыки письменной речи. Такое же позитивное отношение к корпусу сформировалось благодаря чувству уверенности в процессе письма. Однако заметим, что среднее значение здесь стало ниже (4,57). Важно отметить, что во время прохождения опроса учащиеся уточняли смысл высказывания, связанного с уверенностью. Они хотели понять, корпус ли в большей степени влияет на уверенность или в целом повышение уровня русского языка, который, несомненно, вырос за год. Вероятно, именно невозможность разделить эти ощущения повлияла на среднюю оценку. Любопытно, что вера в ценность корпуса для развития навыков письменной речи оказалась более сильной, чем уверенность в процессе самого письма с опорой на НКРЯ. Это предстоит осмыслить в дальнейшем.

В Таблице К.3 (Приложение К) представлены данные, касающиеся проблем, с которыми сталкивались студенты при работе с НКРЯ. И тут мы сразу же видим, что в опроснике нарушена пропорциональность между условно положительными и отрицательными сторонами использования корпуса в обучении письменной речи. Студентам было предложено только три высказывания с описанием возможных трудностей. Анализ потребностей студентов, их самые частые жалобы и вопросы на занятиях позволили сделать выбор в пользу такой пропорции вопросов. Сложности с интернет-соединением, техникой поиска и др., которые представлены в оригинальных вариантах опроса, были нами исключены.

Как мы видим, средние оценки студентов при описании трудностей в использовании НКРЯ сгруппированы в диапазоне от 3,9 до 5,2 баллов, что указывает на то, что в целом студенты находят корпус не таким легким для использования. Главным препятствием (100%) стала аутентичность корпусных данных, которая естественным образом коррелирует с неудовлетворенностью результатами поиска. Аутентичные примеры заставляли использовать словарь или чаще электронный переводчик, который отвлекал от анализа данных, а без словаря студенты не всегда понимали, какой из примеров подходит, какой можно использовать в качестве подсказки, а когда стоит уточнить запрос, чтобы сузить количество данных. Проблему можно объяснить не очень высоким уровнем владения языком, для многих – отсутствием языковой среды в течение первой половины времени исследования и не очень частым обращением к аутентичным языковым материалам на других учебных курсах. Второй сложностью, которая была особенно заметна на занятиях, стало время, которое студенты тратили на анализ поисковой выдачи. Значения здесь такие же высокие – большинство студентов (93,94%) отметили времязатратность из-за часто огромного количества примеров в выводе. Меньшей проблемой стал вывод данных в виде конкорданса. Почти половине учащихся (45,45%) обрезанные предложения не мешали, а по наблюдению преподавателя, наоборот, позволяли сократить время в процессе поиска подходящего варианта. Заметим, что при балансе согласия и несогласия с

утверждением относительное отклонение в этом пункте выше всего (1,13), что говорит о большом разбросе оценок.

Сопоставляя данные из Таблицы К.3 (Приложение К) с теми, что были предложены в Таблицах К.1–К.2 (Приложение К), мы видим, что несмотря на трудоёмкость анализа корпусных данных, учащиеся всё же положительно относятся к корпусным инструментам и видят в них пользу.

Последний пункт опроса касался перспектив использования корпуса (Таблица К.4, Приложение К). Результаты здесь демонстрируют единодушие студентов (100%) относительно использования НКРЯ при дальнейшем изучении русского языка.

Данные подтверждаются отзывами других преподавателей, которые слышали, как студенты упоминают НКРЯ на их предметах.

Чтобы детальнее разобраться в том, как студенты оценивают использование корпуса в курсе письменной речи, мы провели полуструктурированное интервью с тремя студентами, посещавшими курс. Выбор учащихся был обусловлен, прежде всего, их собственным желанием принять участие в интервью и, кроме того, разнообразием вопросов о корпусных инструментах, которые данные студенты задавали во время занятий.

Все участники интервью начали с того, что скептически относились к корпусу в первые месяцы его использования. Они считали, что обращение к НКРЯ – это «особенность» конкретного преподавателя, поскольку корпусом другие преподаватели не пользовались. В учебных пособиях также не было упоминаний о нем. Помимо этого, негативное отношение было связано с трудностями в освоении интерфейса корпуса и в понимании корпусного подхода в целом, его отличием от привычных словарей. Этим можно объяснить чувство дискомфорта и недоверия в отношении к новому инструменту. Однако регулярное использование НКРЯ на занятиях по письменной речи позволило учащимся постепенно привыкнуть к корпусу, осознать масштаб поисковых возможностей, занять позицию исследователя.

Другой общей и заслуживающей внимания стала проблема интерпретации результатов поиска, которая отнимала много времени из-за сложности и жанрово-стилистической неконсистентности примеров. При этом сама возможность видеть разные контексты употребления слова или фразы оценивалась положительно.

Главной поисковой возможностью для всех участников интервью стала проверка лексической сочетаемости, предложно-падежных конструкций, глагольного управления, также находкой для всех была функция составления портрета слова и параллельный подкорпус НКРЯ, где можно найти примеры на родном языке. Также всех объединила мысль о повышении уровня уверенности в собственной письменной речи. Этому способствовало, во-первых, совпадение фраз и конструкций из корпуса с теми, что студенты написали самостоятельно. И во-вторых, возможность автономной проверки собственных языковых гипотез и их коррекции без участия преподавателя. Наконец, студенты отметили преимущества оснащенной компьютерами аудитории, в которой проводились занятия. Возможность на месте, а не отсроченно повторить за преподавателем алгоритм поиска, попробовать собственные силы в анализе и интерпретации, решить технические вопросы позволила чувствовать себя увереннее.

Среди общих замечаний и пожеланий можно выделить 1) необходимость более полного представления корпусных возможностей и алгоритмов запросов или даже отдельного курса по использованию НКРЯ; 2) обращение преподавателей к НКРЯ на других предметах; 3) возможность знакомства с некоторыми инструментами корпуса в самом начале изучения русского языка.

Результаты этого этапа исследования были учтены при корректировке курса письменной речи с использованием корпусных технологий.

Выводы по главе 3

Экспериментальное исследование, направленное на формирование навыка самокоррекции в письменной речи на основе корпусных технологий на продвинутом этапе обучения, позволило сделать следующие выводы:

1. Методика обучения использованию лингвистического корпуса в письменной речи предполагает системную и последовательную работу, в ходе которой совершается поэтапный переход от опосредованного обращения к корпусу при поддержке преподавателя к непосредственному взаимодействию учащегося с лингвистическим корпусом. Одновременно с обучением умению обращаться к корпусу и интерпретировать корпусные данные должна проводиться работа по формированию навыка самокоррекции.
2. Система упражнений, основанная на корпусных данных, интенсифицирует процесс обучения письменной речи на продвинутом этапе. Корпусные инструменты позволяют находить иллюстративные примеры на этапе подбора ключевых слов и фраз, разнообразить языковую сторону текстов в процессе создания черновиков, выбирать частотные конструкции и слова, характерные для текстов разных жанров и стилей, выполнять коррекцию на основе обратной связи и самокоррекцию. Ценно, что полученные навыки студенты могут применять шире, чем только в курсе письменной речи.
3. Обратная связь на основе корпуса способствует формированию навыка самокоррекции в письменной речи. Основанные на корпусе стимулирующие комментарии не просто направлены на исправление ошибки, они учат обращать внимание на зоны потенциальных ошибок, проверять и исправлять себя, предлагают своего рода инструкцию работы с корпусным сервисом, приглашают стать исследователем, что соответствует современному представлению об обучении в русле DDL подхода. Опираясь на индуктивные процессы познания, корпусные комментарии стимулируют развитие метакогнитивных навыков, что сегодня является одной из обязательных целей обучения.
4. Обращение к лингвистическому корпусу и самостоятельное исправление с его помощью ошибок в письменной работе делает студента более автономным участником образовательного процесса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обучение письменной речи на иностранном языке является сложным и многоэтапным процессом, включающим формирование различных навыков и поднавыков. В центре внимания в диссертационном исследовании – навык самокоррекции на продвинутом этапе обучения письменной языковой деятельности с помощью корпусных технологий. Включение корпусных технологий в учебный процесс в полной мере соответствует актуальным тенденциям современной методики обучения языку: оно предполагает глубокую интеграцию новых языковых технологий в учебный процесс, обращение к лингвистическим данным, способствует повышению студенческой автономии в процессе освоения иностранного языка, способствует формированию языковой осведомлённости, позволяет выстраивать дифференцированное и индивидуализированное обучение языку и в целом позволяет интегрировать современные достижения лингвистики, психолингвистики, теории и методики обучения иностранного языка в практику обучения языку.

Для решения задач диссертационного исследования были рассмотрены теоретические основы обучения письменной речи на продвинутом этапе обучения РКИ с позиции деятельностного подхода. Были изучены отечественные психолингвистические модели порождения письменного высказывания, которые позволили, во-первых, выделить психологические процессы, лежащие в основе обучения письменной речи, и во-вторых, обозначить основные этапы формирования письменного высказывания (от планирования до коррекции). Этапность порождения письменного текста соответствует процессуальному подходу к обучению письменной речи, который лёг в основу эмпирической части исследования. Одним из ключевых теоретических вопросов, решённых в рамках данного исследования, стало рассмотрение самокоррекции как одного из важных навыков письменной речи, свидетельствующего о самостоятельности учащегося в письменной речевой деятельности. Сформированность навыка самокоррекции предполагает не только способность исправлять свои ошибки в письменном тексте, но и осмыслять и оценивать качество собственных письменных работ, используя

метакогнитивные стратегии речевой деятельности. Это определяет сложность и комплексность методики формирования данного навыка, предполагающей применение различных дидактических методов и приёмов, в том числе с применением корпусных технологий.

Методический потенциал корпусных технологий в обучении письменной речи на продвинутом этапе был рассмотрен во второй главе диссертации. Для этого были проанализированы научные работы, в фокусе внимания которых находится формирование навыков письменной речи на разных этапах её порождения. Так, на этапе планирования, обращаясь к корпусным данным, студенты знакомятся с языковыми и речевыми единицами в естественном для них контексте, на этапе создания черновика и его редактирования – отбирают необходимые языковые единицы, контролируют жанрово-стилевое соответствие, проверяют собственные лингвистические догадки, а на этапе проверки и коррекции текста учащиеся сравнивают собственный текст с конкордансами – фрагментами письменной речи носителей языка.

В диссертации были описаны два основных подхода к использованию корпусных технологий в обучении языку – прямой и непрямой, которые могут преобладать на том или ином этапе порождения письменного текста. Продуктивным способом работы над развитием навыков письменной речи, включая навык самокоррекции, видится сочетание непрямого подхода, заключающегося в опосредованном (через преподавателя или учебные материалы) обращении учащихся к корпусу, и прямого метода, предполагающего формирование студентом самостоятельных запросов к корпусу. Было показано, что кроме сочетания методов, необходима регулярная обратная связь со стороны преподавателя в виде комментария на основе корпусных данных к письменной работе студента. Наше исследование показало, что такой тип комментариев в настоящее время редко используется в практике преподавания РКИ, хотя он обладает высоким потенциалом, поскольку многие преподаватели демонстрируют интерес к корпусным технологиям. На примере инструментов Национального корпуса русского языка мы наглядно продемонстрировали способы, с помощью

которых иностранные учащиеся могут эффективно корректировать собственный письменный текст. Обращение к данным способам (первоначально мотивированное преподавателем) на занятиях по письменной речи на регулярной основе позволит интенсифицировать формирование навыка самокоррекции (инициированного уже самим учащимся).

В третьей главе приведена методика интеграции корпусных технологий в письменную речевую деятельность с целью формирования навыка самокоррекции на продвинутом этапе обучения. Методика включает в себя систему основанных на процессуальном подходе к обучению письменной речи упражнений с использованием корпусных данных и технологий. Методику дополняет система комментариев, предназначенных для коррекции ошибок в письменной речи учащихся и для формирования навыка самокоррекции у последних. Представленные данные, полученные в результате эмпирического исследования в течение учебного года, показали, что студенты научились выделять «зону сомнения» – зону потенциальной ошибки, выдвигать гипотезы о типе ошибки, формулировать поисковые запросы и использовать широкий арсенал поисковых инструментов для проверки гипотезы, улучшили навык интерпретации и анализа результатов поиска и, самое важное, стали периодически использовать корпусные методы для самопроверки текстов за пределами учебного курса, что подтвердилось результатами опроса и проверкой остаточных знаний. Проведённое исследование позволило подтвердить выдвинутую гипотезу о том, что ключевым фактором самостоятельности в письменной речевой деятельности является навык самокоррекции, эффективное формирование которого обеспечивается за счёт использования корпусных технологий при обучении РКИ на продвинутом этапе. При этом степень самостоятельности и уровень осознанности студентов выявлены как важные результаты обучения на основе данных.

Автор диссертационного исследования выражает надежду, что перечисленные в данной работе методические рекомендации окажут некоторую помощь преподавателям, которые хотели бы использовать корпус в практическом курсе письменной речи, а студентам, изучающим русский язык как иностранный,

помогут повысить свою общую компетентность в области письменной речи, стать более автономными и самостоятельными.

Перспективы дальнейшей разработки темы диссертационного исследования видятся в расширении применения корпусных технологий не только для формирования навыка самокоррекции, но и для развития других навыков письменной речи, таких как стилистическое и жанровое оформление текстов, работа с разными видами письменных высказываний (научными, деловыми, художественными и т.д.). Перспективным направлением также является адаптация корпусных технологий для различных уровней владения языком, что позволит интегрировать их в программы обучения как начинающих, так и продвинутых студентов. Важно продолжить исследование влияния различных типов корпусных комментариев на мотивацию учащихся и их готовность к самостоятельной работе с письменным текстом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авхачева, И. А. Основные и сопутствующие задачи обучения письменной речи на иностранном языке в разных целевых аудиториях / И. А. Авхачева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №4-3 (58). – С. 165–169.
2. Агафонова, Л. И. Некоторые вопросы использования корпусных технологий как фактора повышения качества обучения иностранным языкам / Л. И. Агафонова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – №87. – С. 80–88.
3. Азбель, А. А. и др. Обратная связь в обучении глазами российских подростков / А. А. Азбель, Л. С. Илюшин, П. А. Морозова // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2021. – №1. – С. 195–212.
4. Азимов, Э. Г. и др. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2019. – 496 с.
5. Алексеева, И. А. Русский язык. Методика и практика преподавания / И. А. Алексеева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 320 с.
6. Аманов, М. Э. Письмо как один из способов формирования мотивации в изучении иностранных языков / М. Э. Аманов // Научный журнал. – 2017. – №2 (15). – С. 73–78.
7. Анохин, П. К. Избранные труды / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
8. Андреев, В. Н. Самопроверка/взаимопроверка по образцу как элемент современного школьного урока английского языка / В. Н. Андреев // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. – Н. Новгород: ННГУ имени Н.И. Лобачевского, 2021. – С. 19–22.
9. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. 2-е изд., стер. – М.: УРСС: Едиториал УРСС, 2004. – 571с.

10. Балыхина, Т. М. и др. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: учебное пособие / Т. М. Балыхина, О. П. Игнатьева. – М.: Российский университет дружбы народов, 2006. – 195 с.
11. Балыхина, Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового: учеб. пособие для преподавателей и студентов / Т. М. Балыхина. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.
12. Бодоньи, М. А. Типология обратной связи для целей формирующего оценивания / М. А. Бодоньи // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 5 (116). – С. 39–45.
13. Бхатти, Н. В. и др. Проблемы овладения иноязычной письменной речью на продвинутом этапе обучения / Н. В. Бхатти, Е. Ю. Харитоновна // Индоевропейские языки: общелингвистические и методологические аспекты: Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 3 декабря 2021 года / отв. ред. Е. П. Савченко. – М.: Московский государственный областной университет, 2022. – С. 29–36.
14. Вараксина, В. А. Речевые ошибки иностранных студентов и причины их возникновения [Электронный ресурс] / В. А. Вараксина // Язык и текст langpsy.ru. – 2014. – №1. – URL: <http://langpsy.ru/journal/2014/1/Nurmuhhmetov.phtml> (дата обращения: 14.04.2022)
15. Влавацкая, М. В. Комбинаторная лингводидактика в контексте современного языкового образования / М. В. Влавацкая // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 4. – С. 40–43.
16. Воронина, Н. В. Обучение студентов самоконтролю уровня сформированности грамматической компетенции / Н. В. Воронина // Предметная и методическая компетентность как важнейшая составляющая профессионального мастерства преподавателя иностранного языка: материалы II общеуниверситетского семинара; Минск, 26 марта 2015 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: А. В. Торхова [и др.]; отв. ред. В. П. Скок. – Минск: БГПУ, 2015. – 176 с.

17. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Хранитель, 2008. – 688 с.
18. Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения: сборник статей / Л. С. Выготский. – М.; Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. – 134 с.
19. Гальскова, Н. Д. и др. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.
20. Гец, М. Г. Обучение студентов языкового вуза творческой письменной речи в контексте межкультурной коммуникации (английский язык): дис. ... канд. пед. наук / М. Г. Гец. – Минск, 2003. – 184 с.
21. Глазунова, О. И. и др. Программа по русскому языку как иностранному. Уровни А1–С2. Основной курс. Фонетика. Лексика. Грамматика. Аудирование. Чтение. Говорение. Письмо / О. И. Глазунова, Д. В. Колесова, Т. И. Попова. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 216 с.
22. Глухов, В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – М.: Астрель, 2007. – 351 с.
23. Горбунов, А. В. Методика обучения сочинению-объяснению и сочинению-аргументации на третьем курсе языкового ВУЗа: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. В. Горбунов. – Улан-Удэ, 2002. – 204 с.
24. Грудева, Е. В. и др. Корпусы ошибок: целевая аудитория, возможная архитектура корпуса / Е. В. Грудева, И. А. Бучилова, Н. А. Волкова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – №5 (86). – С. 63–72.
25. Гурова, П. В. Технология обучения порядку слов в предложениях с подлежащим, сказуемым и дополнением в русском языке / П. В. Гурова // Наука в мегаполисе Science in a Megapolis. – 2021. – № 2 (28). – С. 9.
26. Гусева, Н. П. и др. Реализация обратной связи при изучении иностранного языка как способ коррекции ошибок / Н. П. Гусева, М. А. Никова // МНКО. – 2021. – №6 (91). – С. 89–91.

27. Дегтярев, С. Н. Качественные и количественные методы в педагогическом исследовании креативных способностей учащихся / С. Н. Дегтярев // Образование и наука. – 2013. – № 3. – С. 3–13.
28. Гарбовский, Н. К. и др. Интеллект для перевода: искусный или искусственный? / Н. К. Гарбовский, О. И. Костикова // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. – 2019. – № 4. – С. 3–25.
29. Григорьева, Н. К. Обучение письменной речи на занятиях по русскому языку как иностранному / Н. К. Григорьева // Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков: сборник научных трудов. Выпуск 3. – Минск: БГУ, 2015. – С. 23–31.
30. Губанова, П. Ю. и др. Способы коррекции ошибок в процессе обучения иностранным языкам / П. Ю. Губанова, С. Е. Тупикова // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. – 2020. – № XII. – С. 173–177.
31. Добровольский, Д. О. Корпус параллельных текстов и сопоставительная лексикология / Д. О. Добровольский // Труды института русского языка им. В.В. Виноградова. – 2015. – № 6. – С. 413–449.
32. Добрушина, Н. Р. Корпусные методики обучения русскому языку / Н. Р. Добрушина // Национальный корпус русского языка: 2006–2008. Новые результаты и перспективы. – СПб., 2009. – С. 335–352.
33. Добрушина, Н. Р. Корпусные методики преподавания начало пути (от редактора и составителя) / Н. Р. Добрушина // Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования / под ред. Н. Р. Добрушиной. – М., 2007. URL: https://studiorum.ruscorpora.ru/text/dobrushina_n_teaching/.
34. Добрушина, Н. Р. и др. Информационные технологии в гуманитарном образовании: Национальный корпус русского языка / Н. Р. Добрушина, А. И. Левинзон // Вопросы образования. – 2006. – № 4. – С. 163–179.
35. Евдокимова, М. Г. Способы формирования метакогнитивных умений студентов при обучении иностранному языку / М. Г. Евдокимова // Вестник

- Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. – № 2 (796). – С. 111–125.
36. Ерёмина, О. С. Русские несвободные выражения в речи иностранцев: корпусный подход / О. С. Ерёмина // Русский язык за рубежом. – 2020. – №6. – С. 29–35.
37. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и дополн. / Т. В. Жеребило. – Назрань: Пилигрим. 2010. – URL: <https://ruslingvistics-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 14.04.2024).
38. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М., 1958. – 370 с.
39. Жукова, Н. П. и др. О некоторых проблемах организации самостоятельной работы студентов в свете реализации компетентностного подхода к обучению / Н. П. Жукова, С. Н. Зарипов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14992>.
40. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику: учебник / А. А. Залевская. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 561с.
41. Залевская, А. А. Речевая ошибка как инструмент научного исследования // Вопросы психолингвистики / А. А. Залевская. – 2009. – № 9. – С. 5–20.
42. Захаров, В. П. Корпусная лингвистика / В. П. Захаров. – СПб., 2005. – 48 с.
43. Захарова, И. Г. Модели и методы математической статистики в психолого-педагогическом исследовании / И. Г. Захарова // Опытнo-экспериментальное исследование в педагогике: логика, содержание, инструментарий / под ред. А. Ф. Закировой. – Тюмень: ТОГИРРО, 2012. – 32 с.
44. Зеркина, Н. Н. и др. Лингвистические и цифровые характеристики современного информационного пространства / Н. Н. Зеркина, Е. А. Ломакина // Russian Linguistic Bulletin. – Екатеринбург, 2017. – № 2 (10). – С. 16–18.
45. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

46. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку: на материале русского языка как иностранного / И. А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
47. Золотов, П. Ю. Лингводидактические свойства корпусных технологий / П. Ю. Золотов // Вестник ТГУ. – 2020. – №185. – С. 75–82.
48. Зыкова, А. Д. Роль самокоррекции учащихся в процессе обучения / А. Д. Зыкова // Наука и школа. – 2012. – №5. – С. 134–137.
49. Исаева, А. В. Взаимопроверка и самооценка как формы контроля самостоятельной деятельности студентов на уроке иностранного языка / А. В. Исаева // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. – 2019. – № 2. – С. 146–153.
50. Камянова, Т. Г. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка / Т. Г. Камянова. – М.: Славянский Дом Книги, 2008. – 512 с.
51. Капитонова, Т. И. и др. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – СПб.: Златоуст, 2006. – 272 с.
52. Кашеева, А. В. Современные подходы к обучению письму на иностранном языке / А. В. Кашеева // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – № 6 (052). – С. 191–194.
53. Кедрова, Г. Е. Современное языкознание и информационные технологии / Г. Е. Кедрова // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6. Языкознание: Реферативный журнал. – 2018. – № 3. – С. 70–89.
54. Кирюшина, О. В. Специфика контроля и методические приёмы коррекции ошибок в обучении иностранному языку / О. В. Кирюшина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/44PDMN221.pdf> (дата обращения: 06.05.2024).
55. Китайгородская, Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 1986. – 103 с.

56. Колесова, Д. В. Когнитивные стратегии обучения письменной речи в курсе РКИ / Д. В. Колесова // Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом: сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, проведенной в рамках Международного форума «Образ России в глобальном образовательном пространстве: язык, история, культура» (Екатеринбург, 23-26.05.2019) / Урал. гос. пед. ун-т; гл. ред. Е. В. Дзюба, С. А. Еремина. – Екатеринбург: [б. и.], 2019. – С. 46–49.
57. Копотев, М. В. Введение в корпусную лингвистику: Учебное пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей университетов / М. В. Копотев. – Прага: Animedia, 2014. – 128 с.
58. Копотев, М. В. О самом сложном: изучение сочетаемости слов онлайн / М. В. Копотев // Русский язык за рубежом. – 2020. – № 6 (283). – С. 36–43.
59. Коренев, А. А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении / А. А. Коренев // Rhema. Рема. – 2018. – № 2. – С. 112–127.
60. Кочева, О. Л. и др. Алгоритм порождения письменной речи на занятиях по иностранному языку / О. Л. Кочева, Н. Ю. Фадеева // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2015. – № 2 (138). – С. 171–176.
61. Кошелева, И. Н. Комплексный подход к понятию обратной связи и его реализация в обучении английской письменной речи на младших курсах неязыкового вуза / И. Н. Кошелева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – № 3. – С. 74–90.
62. Кузнецова, Ю. Л. и др. Современные корпусные исследования языка: новые подходы / Ю. Л. Кузнецова, Т. В. Велейшикова // Вопросы языкознания. – 2010. – № 6. – С. 108–124.
63. Культеева, О. А. Возможности корпусного инструмента RuSkELL в преподавании РКИ / О. А. Культеева // Многоязычие и семья / под ред. Никунласси А., Протасовой Е. Берлин: Retorika, 2018. – С. 170–183.

64. Лазаренко, К. А. Психолингвистическая природа письменной коммуникации и функциональная нагрузка некоторых её моделей: автореф. дис. ... канд. филол. наук / К. А. Лазаренко. – Киев, 1975. – 28 с.
65. Лебедева, М. Ю. Дано мне тело – что мне делать с ним? Применение корпусных технологий в лингводидактике РКИ / М. Ю. Лебедева // Русский язык за рубежом. – 2020. – № 6. – С. 4–13.
66. Лебедева, М. Ю. Доказательный поворот в лингводидактике русского языка / М. Ю. Лебедева // Русский язык за рубежом. – 2022. – № 5. – С. 4–9.
67. Лебедева, М. Ю. Обучение письменной речи на русском языке: новые вызовы и новые решения цифрового века / М. Ю. Лебедева // Русский язык за рубежом. – 2017. – № 4 (263). – С. 33–38.
68. Лебедева, М. Ю. Роль корпусных технологий в профессиональном развитии зарубежного филолога на послевузовском этапе обучения / М. Ю. Лебедева // Подготовка иностранных студентов-филологов в институте Пушкина / Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022а. – С. 179–191.
69. Лебедева, М. Ю. Стратегии работы с цифровым текстом для решения учебных читательских задач: исследование методом вербальных протоколов / М. Ю. Лебедева // Вопросы образования. – 2022. – № 1. – С. 244–270.
70. Лебедева, М. Ю. Цифровая революция в лингводидактике РКИ: некоторые лингвистические и методические аспекты / М. Ю. Лебедева // Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного. – 2018. – С. 580–585.
71. Левинзон, А. И. Корпусное преподавание в российской школе / А. И. Левинзон // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. – 2015. – № 6. – С. 641–658.
72. Леонтьев, А. А. Методика обучения иностранным языкам / А. А. Леонтьев. – М., 1988. – 247 с.

73. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М.; СПб.: 2003. – 287 с.
74. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М., 1969. – 307 с.
75. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1970. – 240 с.
76. Леонтьев, А. Н. Общее понятие о деятельности / А. Н. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности / под ред. А. А. Леонтьева. – М.: Наука, 1974. – С. 5–20.
77. Лингводидактическое описание компетенций в сфере русского языка как иностранного (уровень В2 / ТРКИ-2) / под ред. Т. И. Поповой. – СПб.: Златоуст, 2022. – 220 с.
78. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия / под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320с.
79. Макарова, Ю. А. Особенности процесса порождения иноязычного письменного высказывания как творческого процесса / Ю. А. Макарова // Инновационная наука. – 2016. – № 2-4. – С. 81–86.
80. Маслыко, Е. А. и др. Настольная книга преподавателя иностранного языка, справочное пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. Минск: Высшая школа, 1999. 522 с.
81. Мелёхина, Е. А. и др. Самооценивание и самостоятельность в развитии навыков письма на иностранном языке / Е. А. Мелёхина, Е. В. Винник // Научный диалог. – 2017. – № 1. – С. 307–317.
82. Мильруд, Р. П. Компетентность и иноязычное образование. Сборник научных статей / Р. П. Мильруд. – Таганрог, 2004. – С. 65–79.
83. Мильруд, Р. П. Методика обучения иноязычной письменной речи / Р. П. Мильруд. – М.: Педагогика, 1997. – 214 с.
84. Мировые тренды образования в российском контексте 2022: [Электронный ресурс]. – URL: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2022/#trend1 (дата обращения: 01.05.2024).

85. Миролубов, А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролубов. – М.: Ступени Инфра-М, 2002. – 448 с.
86. Нужа, И. В. Письмо как методическая категория в истории лингводидактики / И. В. Нужа // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9: Филология. Востоковедение. – 2009. – № 2-2. – С. 150–155.
87. Обухова, Т. М. Корпусно-ориентированный подход в преподавании письменной речи: развитие навыков самокоррекции у иностранных учащихся / Т. М. Обухова // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Выпуск 7. Материалы VII Конгресса РОПРЯЛ (г. Екатеринбург, 6–9 октября 2021 года). – СПб.: РОПРЯЛ, 2022. – С. 1405–1410.
88. Обухова, Т. М. Корпусные инструменты в прикладных лингвистических задачах / Т. М. Обухова // Учёные записки Петрозаводского государственного университета. – 2024. – № 3 (47). – С. 114–119.
89. Обухова, Т. М. Корпусные инструменты в развитии навыка само- и взаимокоррекции в контексте учебной автономии / Т. М. Обухова // Русский язык в поликультурном мире: коммуникация, понимание, обучение: коллективная монография. – Тверь: Тверской государственный университет, 2023. – С. 319–327.
90. Обухова, Т. М. Преимущества Национального корпуса русского языка перед учебными и аутентичными словарями в обучении РКИ / Т. М. Обухова // Современные тенденции в преподавании и изучении русского языка как иностранного: материалы Международной научно-практической конференции, г. Москва, 7 февраля 2022 г. / под общ. ред. С. А. Вишнякова. – М.: МПГУ, 2022. – С. 270–273.
91. Обухова, Т. М. Проявление навыков самокоррекции в письменной речи с опорой на корпусные инструменты: исследование с помощью метода Think Aloud / Т. М. Обухова // Русский язык за рубежом. – 2023. – № 1 (296). – С. 84–89.

92. Обухова, Т. М. Стимулирующий комментарий на основе корпуса: развитие навыка самокоррекции у иностранных учащихся / Т. М. Обухова // Русский язык за рубежом. – 2022. – № 5 (294). – С. 16–25.
93. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. МГЛУ (русская версия). – М., 2003. – 256 с.
94. Одинцова, Л. И. Приемы коррекции ошибок в устной и письменной речи студентов нелингвистического вуза / Л. И. Одинцова // *Lingua mobilis*. – 2013. – № 6(45). – С. 38–42.
95. Ощепкова, Е. С. Письменная речь в отечественной психолингвистик / Е. С. Ощепкова // *Вопросы психолингвистики*. – 2021. – №4 (50). – С.116–135.
96. Парина, И. С. Использование корпусов параллельных текстов в исследовании лингвоспецифичной лексики / И. С. Парина // *Германистика сегодня: материалы Международной научно-практической конференции (Казань, 16–17 октября 2018 г.)*. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2019. – С. 155–159.
97. Пассов, Е. И. Обучение письму: учебное пособие / Е. И. Пассов. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 223 с.
98. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1977. – 214 с.
99. Пережогоина, Т. А. Аспекты изучения проблемы соотношения устной и письменной речи / Т. А. Пережогоина // *Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание*. – 2005. – № 4. – С. 29–32.
100. Петров, С. В. Гиперкорректность как причина ошибок в речи учащихся / С. В. Петров // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2022. – № 2-3 (116). С. 160–162.
101. Плунгян, В. А. Корпус как инструмент и как идеология / В. А. Плунгян // *Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования: материалы международной научной конференции*. – М.: ГУ-ВШЭ. 2007. – С. 64–66.

102. Плу́нган, В. А. Корпус как инструмент и как идеология: о некоторых уроках современной корпусной лингвистики / В. А. Плу́нган // Русский язык в научном освещении. – 2008. – № 2(16). – С. 7–20.
103. Плу́нган, В. А. Почему современная лингвистика должна быть лингвистикой корпусов. Лекция, прочитанная в рамках проекта «Публичные лекции» / В. А. Плу́нган. – URL: <http://polit.ru/article/2009/10/23/corpus/> (дата обращения: 14.04.2024).
104. Позднякова, Е. В. Оценка умений и навыков письменной речи в курсе английского языка / Е. В. Позднякова // Педагогические измерения. – 2017. – № 2. – С. 106–111.
105. Попова, Т. И. и др. Обучающая модель заданий на взаимопроверку в онлайн-курсе русского языка как иностранного / Т. И. Попова, Д. В. Колесова // Русистика. – 2023. – № 2. – С. 181–195.
106. Прокофьева, О. А. Формирование навыков письменной речи / О. А. Прокофьева // Университетские чтения – 2019. – 2019. – С. 145–149.
107. Радищева, В. О. Использование корпусной лингвистики в преподавании иностранных языков / В. О. Радищева // Академический вестник Ростовского филиала Российской таможенной академии. – 2020. – № 1 (38). – С. 135–140.
108. Рябова, О. В. Порядок слов в аспекте русского языка как иностранного: специфика изучения (уровни B2–C1) / О. В. Рябова // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. – 2014. – № 3-4. – С. 62–67.
109. Савчук, С. О. Национальный корпус русского языка: перспективы использования в лингвистических исследованиях и в преподавании / С. О. Савчук // Вестник Азиатско-Тихоокеанской ассоциации преподавателей русского языка и литературы. – № 2-3. – Владивосток, 2011. – С. 62–67.
110. Савчук, С. О. Полезные функции в НКРЯ: поиск по части слова и поиск с исключением ненужного элемента / С. О. Савчук // Русская речь. – 2019. – № 1. – С. 99–108.

111. Семёнова, Н. В. и др. Лингвометодический потенциал «Национального корпуса русского языка» в аспекте РКИ / Н. В. Семёнова, Ю. Р. Амлинская, А. М. Пуляевская, А. М. // Русский язык в современном научном и образовательном пространстве: сборник тезисов Международной научной конференции, посвященной 90-летию профессора Серафимы Алексеевны Хаврониной, Москва, 28–29 октября 2020 года. – М.: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2020. – С. 132–134.
112. Семич, Ю. И. Методика обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: дисс. ... канд. пед. наук / Ю. И. Семич. – Тамбов, 2019. – 194 с.
113. Сибирцева, В. Г. Технология использования параллельного подкорпуса Национального корпуса русского языка и коллекций текстов в обучении иностранным языкам / В. Г. Сибирцева // Rocznik Instytutu Polsko-Rosyjskiego. – 2013. – № 2 (5). – С. 98–110.
114. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов / Е. Н. Соловова. – М.: Астрель, 2008. – С. 187–214.
115. Сотова, И. А. Теория и практика самоконтроля в письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка. (13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)): автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / И. А. Сотова. – М., 2008. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2008/Sotova_I_A_2008.pdf (дата обращения: 14.04.2024).
116. Столярова, И. Н. Лингвистический корпус как средство обучения лексическим навыкам письменной речи в языковом вузе / И. Н. Столярова // Евразийская парадигма России: ценности, идеи, практика: Материалы международной научной конференции, посвященной 20-летию Бурятского государственного университета (30.09.2015 – 01.10.2015, г. Улан-Удэ). –

- Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2015. – С. 93–95.
117. Сысоев, П. В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2010. – №1 (9). – С. 99–111.
118. Тамарина, А. С. и др. Роль самокоррекции в изучении иностранных языков / А. С. Тамарина, Е. А. Харченко. – Минск: Изд. центр БГУ, 2017. – С. 198–199.
119. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.
120. Фейзер, Ж. И. Принципы цифровой дидактики русского языка как иностранного / Ж. И. Фейзер, Т. А. Дьякова // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе: Материалы XII Международной научной конференции, Тамбов, 10–11 октября 2023 года. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2023. – С. 44-50.
121. Фидчук, М. Ю. Мультимедийный русский корпус Национального корпуса русского языка как компонент аутентичной среды обучения инофонов русскому языку и культуре / М. Ю. Фидчук // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 8. – С. 39–43.
122. Хавроина, С. А. Письменная речь студентов-иностранцев с точки зрения норм русского словорасположения / С. А. Хавроина // Вестник РУДН. – 2005. – № 1. – С. 126–132.
123. Хавроина, С. А. Типы словопорядковых ошибок в письменной речи иностранцев / С. А. Хавроина // Актуальные проблемы методики обучения русскому языку как иностранному в условиях модернизации образования. МПГУ. – 2011. – № 21. – С. 221–226.

124. Хаврони́на, С. А. и др. Обучение иностранцев порядку слов в русском языке / С. А. Хаврони́на, О. А. Крылова. – М.: Рус. яз., 1989. – 101 с.
125. Чека́нова, С. А. Методы исправления ошибок в письменной речи / С. А. Чека́нова // Вестник МГИМО. – 2013. – № 5 (32). – С. 276–278.
126. Чилинга́рян, К. П. Корпусная лингвистика: теория vs методология / К. П. Чилинга́рян // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2021. – № 1. – С. 196–218.
127. Шабан, О. П. и др. Особенности обучения иноязычной письменной речи / О. П. Шабан, И. Н. Козелецкая // Вопросы современной филологии в контексте взаимодействия языков и культур: Материалы IV Международной научно-практической конференции, Оренбург, 26-27 мая 2021 года / отв. за выпуск Е. А. Стуколова. – Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2021. – С. 170–174.
128. Шибко, Н. Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для иностранных студентов филологических специальностей (электронное издание) / Н. Л. Шибко. – СПб.: Златоуст, 2015. – 336 с.
129. Щукин, А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А. Н. Щукин. – М.: Издательство Икар, 2017. – 454 с.
130. Ягунова, Е. В. и др. Природа коллокаций в русском языке. Опыт автоматического извлечения и классификации на материале новостных текстов / Е. В. Ягунова, Л. М. Пивоварова // Сб. НТИ. – Сер. 2. – № 6. – М., 2010. URL: https://medialing.spbu.ru/upload/files/file_1394529742_4311.pdf (дата обращения: 06.04.2024).
131. Яжинова, У. Проблема корпусной грамотности (неграмотности) в преподавании РКИ / У. Яжинова // Вестник. Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания. – 2019. – № 33. – С. 328–336.
132. Янда, Л. Студенты пользователи Национального корпуса русского языка / Л. Янда // Национальный корпус русского языка и проблемы

- гуманитарного образования / под ред. Н. Р. Добрушиной. – М., 2007. – С. 60–73.
133. Abas, I. H., Aziz, N. H. A. Exploring the Writing Process of Indonesian EFL Students: The Effectiveness of Think-Aloud Protocol. *Advances in Language and Literary Studies*. – 2016. – Vol. 7(2). – P. 171–178.
134. Ädel, A. Using corpora to teach academic writing: Challenges for the direct approach // *Corpus based approaches to English language teaching* / M. C. Campoy, B. Belles-Fortunato, M. L. Gea-Valor (eds.). – London, New York: Continuum, 2010. – P. 39–55.
135. Adrada-Rafael, S., Filgueras-Gómez, M. Reactivity, Language of Think-Aloud Protocol, and Depth of Processing in the Processing of Reformulated Feedback. *The Routledge Handbook of Second Language Research in Classroom Learning*. – 2019. – P. 199–211.
136. Alhusban, A. The impact of modern technological tools on students' writing skills in English as a second language // *US-China Education Review*. – 2016. – Vol. 6(7). – P. 438–443.
137. Alsolami, T., Alharbi, A. Saudi EFL learners' perceptions of the use of corpora in academic writing teaching // *Studies in English Language Teaching*. – 2020. – Vol. 8(4). – P. 94–111.
138. Anderson, N. J. The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning // *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*. – 2002. – Vol. 4646. – URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED463659/pdf/ERIC-ED463659.pdf>
139. Andrade, H., Du, Y. Student responses to criteria-referenced self-assessment // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. – 2007. – № 32(2). – P. 159–181.
140. Anthony, L. Introducing corpora and corpus tools into the technical writing classroom through Data-Driven Learning (DDL) // *Discipline Specific Writing* / J. Flowerdew and T. Costley (eds.). – Abingdon, UK: Routledge, 2016. – P. 162–180.

141. Apresyan, V., Baisa, V., Buivolova, O., Kultepina, O. RuSkELL: Online Language Learning Tool for Russian Language // Proceedings of the XVII EURALEX International Congress. Lexicography and Linguistic Diversity (September 6–10, 2016). – Tbilisi: Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, 2016. – P. 292–299.
142. Aston, G. Learning with corpora: an overview // Learning with Corpora / Aston G. (ed.). – Houston: Athelstan, 2001. – P. 7–45.
143. Baayen, R. H. Corpus linguistics in morphology: Morphological productivity // Corpus Linguistics: An International Handbook / A. Ludeling, M. Kyto (eds). – Berlin: Mouton de Gruyter, 2007. – P. 900–919.
144. Badger, R. Product, process and genre: Approaches to writing in EAP. – CELT, University of Stirling, 2002. – URL: <https://www.uefap.com/baleap/pimreports/2002/heriotwatt/badger.htm> (дата обращения 11.04.2024).
145. Baisa, V., Suchomel, V. SkELL: Web Interface for English Language Learning // Eighth Workshop on Recent Advances in Slavonic Natural Language Processing. – Brno: Tribun EU, 2014. – P. 63–70.
146. Bellon, J. J., Bellon, E. C., Blank, M. A. Teaching from a Research Knowledge Base. – New York: Macmillan, 1992. – 544 p.
147. Bernardini, S. Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments // How to use corpora in language teaching / J. Sinclair (ed.). – Amsterdam, NL: John Benjamins, 2004. – P. 15–36.
148. Bianchi, F., Pazzaglia, R. Student writing of research articles in a foreign language: Metacognition and corpora // Corpus linguistics 25 years on / Fachinetti R. (ed.). – Amsterdam: Rodopi, 2007. – P. 259–287.
149. Biber, D., Reppen, R. What does frequency have to do with grammar teaching? // Studies in Second Language Acquisition. – 2007. – Vol. 24(2). – P. 199–208.
150. Bitchener, J. Evidence in support of written corrective feedback // Journal of Second Language Writing. – 2007. – Vol. 17(2). – P. 102–118.

151. Bitchener, J., Young, S., Cameron, D. The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing // *Journal of Second Language Writing*. – 2005. – Vol. 14(3). – P. 191–205.
152. Boettger, R. K. Using Corpus-Based Instruction to Explore Writing Variation across the Disciplines: A Case History in a Graduate-Level Technical Editing Course, Across the Disciplines. – 2006. – P. 13.
153. Boontam, P., Phoocharoensil, S. Effects of datadriven learning on writing complexity, accuracy, and fluency (CAF) of Thai EFL learners // *PASAA*. – 2024. – Vol. 68. – P. 229–271.
154. Boud, D., Molloy, E. Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design // *Assessment and evaluation in higher education*. – 2013. – Vol. 38(6). – P. 698–712.
155. Boulton, A. Corpora in language teaching and learning // *Language Teaching*. – 2007. – Vol. 50(04). – P. 483–506.
156. Boulton, A. Language awareness and medium-term benefits of corpus consultation // *New Trends in Computer Assisted language learning: Working Together* / Sanz A.G. (ed.). – Madrid: Macmillan ELT, 2010. – P. 39–46.
157. Boulton, A., Cobb T. Corpus use in language learning: A meta-analysis // *Language Learning*. – 2007. – Vol. 67. – № 2. – P. 348–393.
158. Bridle, M. Learner use of a corpus as a reference tool in error correction: Factors influencing consultation and success // *Journal of English for Academic Purposes*. – 2018. – Vol. 37. – P. 52–69.
159. Bromley, K. Technology and writing // *International handbook of literacy and technology: Volume II* / M. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer, D. Reinking (eds.). – London: Routledge, 2010. – Vol. 2. – P. 349–355.
160. Buckwalter, P. Repair sequences in Spanish L2 Dyadic Discourse: A descriptive study // *The Modern Language Journal*. – 2002. – Vol. 85(3). – P. 380–397.

161. Burrough-Boenisch, J. Defining and describing editing // Supporting research writing: Roles and challenges in multilingual settings / V. Matarese (ed.). – Oxford: Chandos Publishing, 2013. – P. 141–155.
162. Cahyono, B., Amrina, R. Peer Feedback, Self-correction, and Writing Proficiency of Indonesian EFL Students // Arab World English Journal. – 2016. – Vol. 7(1). – P. 178–193.
163. California State Library Multimedia. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=kZiDrdCDUIY> (дата обращения: 21.04.2024)
164. Campbell, C. Teaching second-language writing. – Boston: Heinle & Heinle, 1998. – 95 p.
165. Camps, J. The analysis of oral self-correction as a window into the development of past time reference in Spanish // Foreign Language Annals. – 2003. – Pp. 233–242.
166. Carless, D. Feedback as a dialogue // Encyclopedia of educational philosophy and theory / M. A. Peters (ed.). – Singapore: Springer, 2016. – P. 1–6.
167. Carless, D., Salter, D., Yang, M., Lam, J. Developing sustainable feedback practices // Studies in higher education. – 2016. – Vol. 36(4). – P. 395–407.
168. Chambers, A., O’Sullivan, Í. Corpus consultation and advanced learners’ writing skills in French // ReCALL. – 2004. – Vol. 16(1). – P. 158–172.
169. Chang, J-Y. The use of general and specialized corpora as reference sources for academic English writing: A case study // ReCALL. – Vol. 26(2). – 2014. – P. 243–259.
170. Chang, C.-F., Kuo C.-H. A corpus-based approach to online materials development for writing research articles // English for Specific Purposes. – 2011. – Vol. 30(3). – P. 222–234.
171. Charles, M. Corpus-assisted editing for doctoral students: More than just concordancing // Journal of English for Academic Purposes. – 2018. – Vol. 36. – P. 15–25.

172. Charles, M. Same task, different corpus: The role of personal corpora in EAP classes // *Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning* / A. Leńko-Szymańska, A. Boulton (eds.). – Amsterdam: Benjamins, 2015. – P. 131-154.
173. Chávez, G., Matsumura, L., Valdés, R. Investigating the process approach to writing instruction in urban middle schools // *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. – 2004. – Vol. 47(6). – P. 462–477.
174. Chuikova, E.S. Teaching EFL Writing in Russia: Traditional and Current Approaches in Teaching Writing Methodology // *Frontiers of Language and Teaching*. – 2011. – № 2. – P. 157–165.
175. Cobb, T., Boulton A. Classroom applications of corpus analysis // *The Cambridge handbook of English corpus linguistics* / D. Biber, R. Reppen (eds.). – Cambridge: Cambridge University Press, 2015. – P. 478–497.
176. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors / B. North, E. Piccardo, T. Goodier (eds.). – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. – 227 p.
177. Conrad, S.M. Corpus-based research is too complicated to be useful for writing teachers // *Writing myths: Applying second language research to classroom teaching* / J. Reid (ed.). – Ann Arbor: University of Michigan Press, 2018. – P. 115–139.
178. Conroy, M. A. Internet tools for language learning: University students taking control of their writing // *Australasian Journal of Educational Technology*. – 2010. – Vol. 26(6). – P. 861–882.
179. Cortes, V. Exploring genre and corpora in the English for academic writing class // *ORTESOL Journal*. – 2007. – Vol. 25. – P. 8–14.
180. Cotos, E. Enhancing writing pedagogy with learner corpus data // *ReCALL*. – 2014. – Vol. 26(02). – P. 202–224.

181. Cotos, E. Language for specific purposes and corpus based pedagogy // The handbook of technology and second language teaching and learning / C. A. Chapelle, S. Sauro (eds.). – New Jersey: Wiley, 2017. – P. 248–264.
182. Cresswell, A. Getting to ‘know’ connectors? Evaluating data-driven learning in a writing skills course // Corpora in the foreign language classroom / E. Hildalgo, L. Quereda, J. Santana (eds.). – Amsterdam: Rodopi, 2007. – P. 267–287.
183. Crosthwaite, P. Retesting the limits of data-driven learning: feedback and error correction // Computer Assisted Language Learning. – 2017. – Vol. 30(6). – P. 447–473.
184. Crosthwaite, P., Storch, N., Schweinberger, M. Less is more? The impact of written corrective feedback on corpus-assisted L2 error resolution // Journal of Second Language Writing. – 2020. – Vol. 49. – P. 1–16.
185. Dahal, B.K. Students’ Self-Correction: A Strategy for Writing Improvement // Research Management Cell (RMC) Surkhet Multiple Campus, Birendranagar, Surkhet. – 2023. – Vol. 2(1). – P. 41–49.
186. Dammann, J. Using corpora in the EFL classroom for creative writing. Creating Corpus-Informed Materials for the English as a Foreign Language Classroom, 2021. – URL: <https://pressbooks.pub/elenlefall/chapter/dammann/> (дата обращения: 05.04.2024).
187. Daskalovska, N. Corpus-based versus traditional learning of collocations // Computer Assisted Language Learning. – 2015. – Vol. 28. – P. 130–144.
188. Dokuzoğlu, S. L2 writing teachers’ perceptions of mistakes in student writing and their preferences regarding feedback: the case of a Turkish private university [M.S. – Master of Science]. – Middle East Technical University, 2015. – 178 p.
189. Dolgova, N., Mueller, C. How useful are corpus tools for error correction? Insights from learner data // Journal of English for Academic Purposes. – 2019. – Vol. 39. – P. 97–108.
190. Edge, J. Mistakes and Corrections. – Longman, 1997. – 80 p.

191. Ellis, R. A framework for investigating oral and written corrective feedback // *Studies in second language acquisition*. – 2010. – Vol. 32(2). – P. 335–349.
192. Ellis, R. A typology of written corrective feedback types // *ELT Journal*. – 2009. – Vol. 63(2). – P. 97–107.
193. Ellis, R. Corrective Feedback and Teacher Development // *L2 Journal*. – 2009. – Vol. 1(1). – P. 3–18.
194. Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., Takashima, H. The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context // *System*. – 2008. – Vol. 36(3). – P. 353–371.
195. Eriksson, A. Pedagogical perspectives on bundles: Teaching bundles to doctoral students of biochemistry // *Input, process and product* // J. Thomas, A. Boulton (eds.). – Brno: Masaryk University Press, 2012. – P. 195–211.
196. Evans, N. W., Hartshorn, K. J., Tuioti, E. A. Written corrective feedback: Practitioners' perspectives // *International Journal of English Studies*. – Vol. 10(2). – P. 47–77.
197. Fahimi, Z., Rahimi, A. On the Impact of Self-assessment Practice on Writing Skill // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 192. – P. 730–736.
198. Farrah, M. The Impact of Peer Feedback on Improving the Writing Skills among Hebron University Students // *An-Najah Univ. J. Res. (Humanities)*. – 2012. – Vol. 26(1). – P. 179–210.
199. Farr, F. Evaluating the use of corpus-based instruction in a language teacher education context: Perspectives from the users // *Language Awareness*. – 2008. – Vol 17(1). – P. 25–43.
200. Fernandez-Michels, P., Canals Fornons, L. Learner engagement with corrective feedback using think-aloud protocols // *JALT CALL Journal*. – 2021. – Vol. 17(3). – P. 203–232.
201. Ferris, D. Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction // *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues (Cambridge Applied Linguistics)* /

- K. Hyland, F. Hyland (eds.). – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – P. 81–104.
202. Ferris, D. The ‘grammar correction’ debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (And what do we do in the meantime...?) // *Journal of Second Language Writing*. – 2004. – Vol. 13(1). – P. 49–62.
203. Ferris, D., Hyland, K., Hyland, F. Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*, Cambridge Applied Linguistics. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – P. 81–104.
204. Ferris, D., Roberts, B. Error feedback in L2 writing classes // *Journal of Second Language Writing*. – 2001. – Vol. 10(3). – P. 161–184.
205. Flowerdew, J. Concordancing in language learning // *The Power of CALL / M. Pennington (ed.)*. – Houston TX: Athelstan, 1996. – P. 97–113.
206. Flowerdew, L. Corpus-based analyses in EAP // *Academic discourse / J. Flowerdew (ed.)*. – Harlow, UK: Longman, 2002. – P. 95–114.
207. Flowerdew, L. Using corpora for writing instruction // *The Routledge handbook of corpus linguistics / A. O’Keeffe, M. McCarthy (eds.)*. – London: Routledge, 2010. – P. 444–457.
208. Flowerdew, L. Using corpus-based research and online academic corpora to inform writing of the discussion section of a thesis // *Journal of English for Academic Purposes*. – 2015. – Vol. 20. – P. 58–68.
209. Furniss, E. Using a Corpus-Based Approach to Russian as a Foreign Language Materials Development. *Russian Language Journal // Русский язык*. – 2013. – № 63. – С. 195–212.
210. Gablasova, D., Brezina, V., McEnery, T. Collocations in corpus-based language learning research: Identifying, comparing, and interpreting the evidence // *Language Learning*. – 2017. – Vol. 67(1). – P. 155–179.
211. Gabrielatos, C. Corpora and Language Teaching: Just a Fling or Wedding Bells? // *Teaching English as a Second Language – Electronic Journal*. – 2005. – Vol. 8(4). – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068106.pdf>.

212. Gamlem, S. M., Smith, K. Student Perceptions of Classroom Feedback // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. – 2003. – Vol. 20(2). – Pp. 150–169.
213. Ganji, M. Teacher-correction, Peer-correction and Self-correction: Their Impacts on Iranian Students' IELTS Essay Writing Performance // *The Journal of Asia Tefl*. – 2009. – Vol. 6(1). – P. 117–139.
214. Gaskell, D., Cobb, T. Can learners use concordance feedback for writing errors? // *System*. – 2004. – Vol. 32(3). – P. 301–319.
215. Gass, S., Mackey, A. Input, interaction and output: An overview // *AILA Review*. – 2006. – Vol. 19(1). – P. 3–17.
216. Geluso, J., Yamaguchi, A. Discovering formulaic language through data-driven learning: Student attitudes and efficacy // *ReCALL*. – 2014. – Vol. 26(2). – P. 225–242.
217. Gerova, G. The Think-Aloud Method in EFL Writing: A Study with Two Bulgarian Students // *British Journal of Education*. – 2022. – Vol. 10(12). – P. 47–59.
218. Gilmore, A. Using online corpora to develop students' writing skills // *ELT Journal*. – 2009. – Vol. 63(4). – P. 363–372.
219. Gilquin, G., Granger S. How can data-driven learning be used in language teaching? // O'Keeffe, A., McCarthy, M. *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. – London: Routledge, 2010. – P. 359–370.
220. Guillot, M.N. Un corpus électronique au service de l'apprentissage de la langue // *Technology and the Advanced Language Learner* / T. Lewis, A. Rouxville (eds). – London: CILT, 2001. – P. 208–239.
221. Halliday M. A. K. *Spoken and Written Language*. – Oxford University Press, 1989. – 109 p.
222. Harmer, J. *How to teach writing*. – Harlow, UK: Pearson Longman, 2004. – 160 p.
223. Harris, J. *Introducing Writing*. – London: Penguin Group, 1993. – 160 p.

224. Hartshorn, K. J., Evans, N. W., Merrill, P. F., Sudweeks, R. R., Strong-Krause, D., Anderson, N. J. Effects of dynamic corrective feedback on ESL writing accuracy // *TESOL Quarterly*. – 2010. – Vol. 44(1). – P. 84–109.
225. Hedge, T. *Writing*. – Oxford University Press, 1988. – 168 p.
226. Hendrickson, J. M. Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice. An Historical Perspective of Learner Errors // *The Modern Language Journal*. – 1978. – Vol. 62 (8). – P. 387–398.
227. Hennink, M., Hutter, I., Bailey, A. *Qualitative Research Methods*. – London: SAGE, Thousand Oaks, 2020. – 376 p.
228. Hest, G. W. C. M. van. Self-repair in L1 and L2 production [Dissertation]. – Tilburg: Tilburg University Press, 1996. – 144 p.
229. Higgins, R. A. The meaning and impact of assessment feedback for students in Higher Education [Doctoral thesis, Sheffield Hallam University]. – Sheffield Hallam University Research Archive (SHURA), 2004. – 332 p.
230. Huang, Z. The effects of paper-based DDL on the acquisition of lexicogrammatical patterns in L2 writing // *ReCALL*. – 2014. – Vol. 26(2). – P. 163–183.
231. Hunston, S. Colligation, lexis, pattern, and text // *Patterns of text: In honour of Michael Hoey / M. Scott, G. Thompson (eds.)*. – Amsterdam: John Benjamins, 2001. – P. 13–33.
232. Hyland, K., Hyland, F. *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 291 p.
233. Hyland, K., Hyland, F. Feedback on second language students' writing // *Language Teaching*. – 2006. – Vol. 39(2). P. 83–101.
234. Ivankova, N. V. *Mixed methods applications in action research*. – London: SAGE, 2015. – 446 p.
235. Ismael, K. O., Saeed, K. A., Ibrahim, A. S., Fatah, D. S. Effects of Auto-Correction on Students' Writing Skill at Three Different Universities in Sulaimaneyah City // *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*. – 2022. – Vol. 8. – P. 231–245.

236. Jamalinesari, A., Rahimi, F., Gowhary, H., Azizifar, A. The Effects of Teacher-Written Direct vs. Indirect Feedback on Students' Writing // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 192. – P. 116–123.
237. Janssen, D., Van Waes, L., Van den Bergh, H. Effects of Thinking aloud on Writing Processes // *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications* / C. M. Levy, S. Ransdell (eds.). – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. – P. 233–250.
238. Johns, T. Data-driven learning: the perpetual challenge // *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis* / B. Kettemann, G. Marko (eds). – Amsterdam: Rodopi, 2002. – P. 107–117.
239. Johns, T. Should you be persuaded – Two samples of data-driven learning materials // *Classroom Concordancing. English Language Research Journal* / T. Johns, P. King (eds.). – 1991. – Vol. 4. – P. 1–16.
240. Karpenko-Seccombe, T. Academic writing with corpora: A resource book for data-driven learning. – Abingdon, New York: Routledge, 2020. – 244 p.
241. Kemmis, S., McTaggart, R. *The Action Research Planner* (third edition). – Deakin University Press, 1992. – 154 p.
242. Kennedy, C., Miceli, T. An evaluation of intermediate students' approaches to corpus investigation // *Language Learning & Technology*. – 2001. – Vol. 5. – P. 77–90.
243. Kennedy, S., Trofimovich, P. Language awareness and second language pronunciation: A classroom study // *Language Awareness*. – 2001. – Vol. 19(3). – P. 171–185.
244. Khan, M. A. New ways of using corpora for teaching vocabulary and writing in the ESL classroom // *ORTESOL Journal*. – 2019. – Vol. 36. – P. 17–24.
245. Kilgarriff, A., Marcowitz, F., Smith, S., Thomas, J. Corpora and Language Learning with the Sketch Engine and SKELL // *Revue française de linguistique appliquée*, 2015. – Pp. 61–80.
246. Kormos, J. Monitoring and self-repair in L2 // *Language Learning*. – 1999. – Vol. 29(2). – Pp. 303–342.

247. Koshy, V. Action research for improving practice: A practical guide. – London: SAGE, 2005. – 149 p.
248. Krashen, S. D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. – Oxford: Pergamon, 1981. – 176 p.
249. Krashen, S. D. The Input Hypothesis: Issues and Implications. – New York: Longman, 1985. – 120 p.
250. Larkin, M. J. Providing support for student independence through scaffolded instruction // TEACHING Exceptional Children. – 2001. – Vol. 34(1). – P. 30–34.
251. Lawley, J. Spelling: computerised feedback for self-correction // Computer Assisted Language Learning. – 2015. – Vol. 29(5). – P. 868–880.
252. Lebedeva, M. Y., Obukhova, T. M. Integrating corpus-based activities into Russian writing classrooms // Teaching Russian Creatively With and Beyond the Textbook. – London: Routledge, 2024. – P. 159–176.
253. Lee, D., Swales, J.M. A corpus-based EAP course for NNS doctoral students: Moving from available specialized corpora to self-compiled corpora // English for Specific Purposes. – 2006. – Vol. 25(1). – P. 56–75.
254. Lee, I. Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts. – Singapore: Springer, 2017. – 157 p.
255. Lee, I. Error Correction in the L2 Writing Classroom: What Do Students Think? // TESL Canada Journal. – 2005. – Vol. 22(2). – P. 1–16.
256. Lee, I. Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms // Journal of Second Language Writing. – 2008. – Vol. 17(3). – P. 144–164.
257. Leech, G. Teaching and language corpora: a convergence // Teaching and Language Corpora / A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery, G. Knowles (eds.). – London: Longman, 2017. – P. 1–23.
258. Leki, I. The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes // Foreign Language Annals. – 1991. – Vol. 24(3). – P. 203–218.

259. Lengkoan, F., Ollie, S. T. Self-Correction in Writing a Paragraph // *Celt: A Journal of Culture, English Language Teaching & Literature*. – 2020. – Vol. 20(2). – P. 387–395.
260. Levchenko, V. Use of Corpus based classroom activities in developing academic awareness in doctoral students // *The New Educational Review*. – 2017. – Vol. 48(1). – P. 28–40.
261. Lin, G. H. C., Chien, P. S. C. An Investigation into Effectiveness of Peer Feedback // *Journal of Applied Foreign Languages Fortune Institute of Technology*. – 2009. – Vol. 3. – P. 79–87.
262. Lin, M., Lee, J. Data-driven learning: Changing the teaching of grammar in EFL classes // *ELT Journal*. – 2015. – Vol. 69(3). – P. 264–274.
263. Liu, Q., Brown, D. Methodological synthesis of research on the effectiveness of corrective feedback in L2 writing // *Journal of Second Language Writing*. – 2015. – Vol. 30. – P. 66–81.
264. López, M. B. An Updated Typology of Written Corrective Feedback: Resolving Terminology Issues // *Revista Educación*. – 2021. – Vol. 45(2). – P. 1–25.
265. López, B. M., Steendam, V. E., Speelman, D., Buyse, K. Comprehensive corrective feedback in foreign language writing: ^[L]_[SEP]The response of individual error categories // *Journal of Writing Research*. – 2021. – Vol. 13(1). – P. 31–70.
266. Lyster, R., Ranta, L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms // *Studies in Second Language Acquisition*. – 1997. – Vol. 19(1). – P. 37–66.
267. Maamuujav, U. Developing Autonomous Self-Editors: An Alternative Approach to Written Corrective Feedback // *CATESOL Journal*. – 2019. – Vol. 31(1). – P. 13–28.
268. Marinov, S. Corpatt: a scale for measuring attitudes towards corpus use // *Strani jezici*. – 2018. – Vol. 47(4). – P. 221–242.

269. McCormick, D. E., Vercellotti, M. L. Examining the impact of self-correction notes on grammatical accuracy in speaking // *TESOL Quarterly*. – 2013. – Vol. 92. – P. 410–420.
270. McEnery, T., Wilson, A. *Corpus linguistics*. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996. – 209 p.
271. Medvedeff, M., Gregory, J.B., Levy, P.E. How attributes of the feedback message affect subsequent feedback seeking: The interactive effects of feedback sign and type // *Psychologica Belgica*. – 2008. – Vol. 48(2-3). – P. 109–125.
272. Mendikoetxea, A., Bielsa, M., Rollinson, P. Focus on Errors: Learner Corpora as Pedagogical Tools // Campoy-Cubillo M. C., Belles-Fortunato B., Gea-Valor M. L. *Corpus-Based Approaches to English Language Teaching*. – London: Continuum International Publishing Group, 2011. – P. 180–195.
273. Mensah, D., Owu-Ewie, C., Abunya, L. N., Abban, A. Written corrective feedback practices in senior high schools in Ghana // *Language Literacy: Journal of Linguistics, Literature and Language Teaching*. – 2024. – Vol. 8(1). – P. 406–424.
274. Mertler, C. A. *Action research: Teachers as researchers in the classroom*. – London: SAGE, 2009. – 265 p.
275. Milton, J. Lexical thickets and electronic gateways: Making text accessible by novice writers // *Writing: Texts, processes and practices* / C. Candlin, K. Hyland (eds.). – London: Longman, 1999. – P. 221–243.
276. Mizumoto, A., Chujo, K., Yokota, K. Development of a scale to measure learners' perceived preferences and benefits of data-driven learning // *ReCALL: Journal of Eurocall*. – 2016. – Vol. 28(2). – P. 227–246.
277. Murray, D. *A Writer Teaches Writing: A Practical Method of Teaching Composition*. – Boston: Houghton Mifflin Co., 1985. – 264 p.
278. Nordquist, R. Hypercorrection in Grammar and Pronunciation // ThoughtCo, 2020. – URL: [http:// thoughtco.com/hypercorrection-grammar-and-pronunciation-1690937](http://thoughtco.com/hypercorrection-grammar-and-pronunciation-1690937).

279. Norton, S. *Developmental editing: A handbook for freelancers, authors, and publishers*. – Chicago: University of Chicago Press, 2009. – 192 p.
280. Nunan, D. *Language teaching methodology*. – New York: Prentice Hall, 1991. – 252 p.
281. O’Sullivan, Í., Chambers, A. Learners’ writing skills in French: corpus consultation and learner evaluation // *Journal of Second Language Writing*. – 2006. – Vol. 15(1). – Pp. 49–68.
282. O’Sullivan, Í. Using corpora to enhance learners’ academic writing skills in French // *Revue française de linguistique appliquée*. – 2006. – XV. – P. 21–35.
283. Paris, A. S., Muliadi, M., Lestari, B. S. Self and peer-correction techniques in teaching writing // *Jurnal Ilmiah Global Education*. 2002. – Vol. 3(2). – P. 102–107.
284. Perez, M. M., Hans, P., Lieve, M., Piet, D. From input to output: The potential of parallel corpora for CALL // *Lang Resources & Evaluation*. – 2014. – Vol. 48(1). – P. 165–189.
285. Petrov, S. V. Hypercorrection in Russian as a Foreign Language // *Humanity in the Era of Uncertainty* / E. Bakshutova, V. Dobrova, Y. Lopukhova (eds.). – European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – 2021. – Vol. 119. – P. 344–350.
286. Plonsky, L., Brown, D. Domain definition and search techniques in meta-analyses of L2 research (Or why 18 meta-analyses of feedback have different results) // *Second Language Research*. – 2015. – Vol. 31(2). – P. 267–278.
287. Poole, R. A corpus-aided approach for the teaching and learning of rhetoric in an undergraduate composition course for L2 writers // *Journal of English for Academic Purposes*. – 2016. – Vol. 21. – P. 99–109.
288. Poole, R. “Corpus can be tricky”: revisiting teacher attitudes towards corpus-aided language learning and teaching // *Computer Assisted Language Learning*. – 2020. – Vol. 35. – P. 1620-1641.
289. Quinn, C. Training L2 writers to reference corpora as a self-correction tool // *ELT Journal*. – 2015. – Vol. 69(2). – P. 165–177.

290. Ramírez-Balderas, I., Guillén Cuamatzi, P. M. Self and Peer Correction to Improve College Students' Writing Skills // Profile: Issues in Teachers' Professional Development. – 2018. – Vol. 20(2). – Pp. 179–194.
291. Rollinson, P. Thinking about Peer Review. – Oxford, 2004. – Pp. 23–30.
292. Rollinson, P. Using Peer Feedback in the ESL Writing Class // ELT Journal. – 2005. – Vol. 59 (1). – P. 23–30.
293. Römer, U. Comparing real and ideal language learner input: The use of an EFL textbook corpus in corpus linguistics and language teaching // Corpora and language learners/ G. Aston, S. Bernardini, D. Stewart (eds.). – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2014. – P. 151–168.
294. Römer, U. Corpus research applications in second language teaching // Annual Review of Applied Linguistics. – 2011. – Vol. 31. – P. 205–225.
295. Römer, U. Pedagogical applications of corpora: Some reflections on the current scope and a wish list for future developments // Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik. – 2006. – Vol. 54. – P. 121–134.
296. Russell, J., Spada, N. The Effectiveness of Corrective Feedback for the Acquisition of L2 Grammar: A Meta-Analysis of the Research // Synthesizing Research on Language Learning and Teaching / J. M. Norris, L. Ortega (eds.). – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2006. – P. 133–164.
297. Schmidt, R. Attention // Cognition and Second Language Instruction / P. Robinson (ed.). – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – P. 33–34.
298. Seow, A. The writing process and process writing // Methodology in language teaching: An anthology of current practice / J. C. Richard, W. A. Renandya (eds.). – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – P. 315–320.
299. Shehadeh, A. Self- and other-initiated modified output during task-based interaction // TESOL Quarterly. – 2001. – Vol. 35(3). – P. 433–457.
300. Shokrpour, N., Keshavarz, N., Jafari, S. M. The Effect of Peer Review on Writing Skill of EFL Students // Khazar Journal of Humanities & Social Sciences. – 2013. – Vol. 16(3). – P. 24–35.

301. Simsek, T. Turkish EFL learners' reflections on corpus-based language teaching // *Global Journal of Foreign Language Teaching*. – 2016. – Vol. 6(1). – P. 21–27.
302. Sinclair, J. *Corpus, concordance, collocation*. – Oxford: Oxford University Press, 1991. – 179 p.
303. Sinclair, J. Introduction // *How to use corpora in language teaching* / J. McH. Sinclair (ed.). – Amsterdam [u.a.]: Benjamins, 2004a. – VI. – 307 p. (Studies in corpus linguistics; 12)
304. Sinclair, J. *Trust the text: Language, corpus and discourse*. – London: Routledge, 2004b. – 224 p.
305. Sinha, T. S. EFL Learners' Perception of and Attitude to Corpus as a Vocabulary Learning Tool // *The Reading Matrix: An International Online Journal*. – 2021. – Vol. 21(2). – P. 106–119.
306. Smith, R. Exploratory action research as workplan: why, what and where from // *Teacher-researchers in action*. IATEFL Research Special Interest Group / K. Dikilitas, R. Smith, W. Trotman (eds.). – IATEFL, 2015. – P. 37–45.
307. Smith, R., Rebolledo, P. *A handbook for exploratory action research*. – London: British Council, 2018. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_30510_BC%20Explore%20Actions%20Handbook%20ONLINE%20AW.pdf
308. Starfield, S. 'Why does this feel empowering?': Thesis writing, concordancing and the corporatizing university // *Critical pedagogies and language learning* / B. Norton, K. Toohey (eds.). – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – P. 138–157.
309. Stefanowitsch, A., Gries, S. Th. Collostructions: investigating the interaction between words and constructions // *International journal of corpus linguistics*. – 2003. – Vol. 8(2). – P. 209–243.
310. Sun, X., Hu, G. Direct and indirect data-driven learning: An experimental study of hedging in an EFL writing class // *Language Teaching Research*. – 2023. – Vol. 27(3). – P. 660–688.

311. Syomich, Y. I. Teaching students writing skills using corpora // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: Сб. научных трудов научных статей по материалам X международной научно-практической конференции. – М.: МПГУ, 2019. – С. 270–275.
312. Teubert, W., Cermakova, A. Corpus Linguistics: A short Introduction. – Beijing: Word Book Publishing Company, 2009. – 153 p.
313. The Sage Handbook of Educational Action Research / S. Noffke, B. Somekh (eds.). – London: SAGE, 2009. – 568 p.
314. Thi, N. K., Nikolov, M. Feedback Treatments, Writing Tasks, and Accuracy Measures: A Critical Review of Research on Written Corrective Feedback // TESL-EJ. – 2021. – Vol. 25. – URL: <https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume25/ej99x/ej99a16/>
315. Thurstun, J., Candlin, C.N. Concordancing and the teaching of the vocabulary of academic English // English for Specific Purposes. – 1998. – Vol. 17. – P. 267–280.
316. Todd, R.W. Induction from self-selected concordances and self-correction // System. – 2001. – Vol. 29(1). – P. 91–102.
317. Tono, Y., Satake, Y., Miura, A. The effects of using corpora on revision tasks in L2 writing with coded error feedback // ReCALL. – 2014. – Vol. 26(2). – P. 147–162.
318. Tribble, C. Corpora and corpus analysis: New windows on academic writing // Academic discourse / Flowerdew J. (ed.). – Harlow: Longman, 2002. – P. 131–149.
319. Tribble, C. Corpora in the language teaching classroom // The encyclopedia of applied linguistics / A. Chapelle (ed.). – Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2013. – P. 1175–1181.
320. Truscott, J. The effect of error correction on learners' ability to write accurately // Journal of Second Language Writing. – 2007. – Vol. 16. – P. 255–272.

321. Turnbull, J., Burston, J. Towards independent concordance work for students: Lessons from a case study // *On-Call*. – 1998. – Vol. 12(2). – P. 10–21.
322. Using corpora to improve your writing in your discipline // Oxford University Language Centre. – URL: <https://www.lang.ox.ac.uk/using-corpora-in-your-field>.
323. Uzawa, K. Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing, and translation from L1 into L2 // *Journal of Second Language Writing*. – 1996. – Vol. 5(3). – P. 271–294.
324. Varley, S. I'll just look that up in the concordancer: integrating corpus consultation into the language learning environment // *Computer Assisted Language Learning*. – 2009. – Vol. 22(2). – P. 133–152.
325. Vercellotti, M. L., McCormick, D. E. Self-correction profiles of L2 English learners: A longitudinal multiple-case study // *TEFL-EJ*. – 2018. – Vol. 22(3). – P. 1–25.
326. Vygotsky, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. – 159 p.
327. Walker, A., White, G. *Technology enhanced language learning: Connecting theory and practice*. – Oxford, UK: Oxford University Press, 2013. – 249 p.
328. Ware, P., Warschauer, M. Electronic feedback and second language writing // *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues (Cambridge Applied Linguistics)* / K. Hyland, F. Hyland (eds.). – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – P. 105–122.
329. Watanabe, Y., Swain, M. Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning // *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. – 2019. – P. 667–674.
330. Weber, J. J. A concordance- and genre-informed approach to ESP essay writing // *ELT Journal*. – 2001. – Vol. 55(1). – P. 14–20.
331. Williams J. *Teaching writing in second and foreign language classrooms*. – McGraw-Hill, 2005. – 228 p.

332. Yang, M., Carless, D. The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes // *Teaching in higher education*. – 2013. – Vol. 18(3). – P. 285–297.
333. Yoon, C. Concordancers and dictionaries as problem-solving tools for ESL academic writing // *Language, Learning and Technology*. – 2016. – Vol. 20(1). – P. 209–229.
334. Yoon C. Concordancing in L2 writing class: An overview of research and issues // *Journal of English for Academic Purposes*. – 2011. – Vol. 10(3). – P.130–139.
335. Yoon H. More than a linguistic reference: The influence of corpus technology on L2 academic writing // *Language Learning and Technology*. – 2008. – Vol. 12(2). – P. 31–48.
336. Yoon H., Hirvela A. ESL student attitudes toward corpus use in L2 writing // *Journal of Second Language Writing*. – 2004. – Vol. 13(4). – P. 257–283.
337. Yoon H., Jo J. W. Direct and indirect access to corpora: An exploratory case study comparing students' error correction and learning strategy use in L2 writing // *Language Learning & Technology*. – 2014. – Vol. 18(1). – P. 96–117.
338. Zaki, M. Self-correction through corpus-based tasks: Improving writing skills of Arabic learners // *International Journal of Applied Linguistics*. – 2020. – Vol. 31(2). – P. 193–210.
339. Zhang, R. Developing morphological knowledge with online corpora in an ESL vocabulary classroom // *Front Psychol*. – 2022. – Vol. 13. – URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.927636/full>.
340. Zhao, R., Orey, M. The Scaffolding Process: Concepts, features, and Empirical Studies. – Unpublished manuscript. – University of Georgia, 1999.

СПИСОК УЧЕБНЫХ СЛОВАРЕЙ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

1. Аникина, М. Н. Русский словарь. Учебный словарь русского языка для иностранцев. – М.: Рус.яз. - Медиа; Дрофа, 2009. – 974 с.
2. Ботин, В. А. и др. Пишем по-русски, пишем как русские!: учебное пособие / В. А. Ботин, Н. Д. Игнатьева, О. В. Лаврова, Е. С. Лопатенко, Е. Ю. Сидорова, Ю. В. Финагина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – 94 с.
3. Бузальская, Е.В., Любимова, Н.А. Пространство эссе: пособие по развитию творческих умений письменной речи у иностранных учащихся. – СПб.: Златоуст, 2015. – 100 с.
4. Козлова, Н. А. Учебный словообразовательный словарь русского языка. – СПб: Златоуст, 2014. – 816 с.
5. Колесова, Д.В., Харитонов, А.А. Пишем эссе: учебное пособие для изучающих русский язык. 3-е изд. – СПб.: Златоуст, 2008. – 100 с.
6. Колесова, Д. В., Маслова Н. Н. Радуга. Практикум по развитию письменной речи / под ред. Е. Е. Юркова. – СПб.: МИРС, 2013. – 125 с.
7. Краткий толковый словарь русского языка / И. Л. Городецкая, Т. Н. Поповцева, М. Н. Судоплатова, Т. А. Фоменко; Под ред. В. В. Розановой. – 6 изд., испр. – М.: Русский язык, 1989. – 255 с.
8. Овчинникова, Л. Интернет-общение: письма и короткие сообщения. Учебное пособие по развитию речи / Л. Овчинникова, И. Мампе. – М.: Русский язык. Курсы, 2021. – 216 с.
9. Словарь сочетаемости слов русского языка: Ок. 2500 словарных статей / од ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. – М.: Русский язык, 1983. – 688 с.
10. Учусь на русском 5–7 классы: Рабочая тетрадь № 2 / М. Ю. Лебедева, Т. М. Обухова, Г. В. Пушкина и др. – М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, ГРАМОТА, 2024. – 60 с.
11. Учусь на русском 5–7 классы: Рабочая тетрадь № 3 / М. Ю. Лебедева, Т. М. Обухова, Г. В. Пушкина и др. – М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, ГРАМОТА, 2024. – 60 с.

12. Bordman, C. A. *Writing to Communicate: Paragraphs and Essay*. 2nd ed. – Pearson Education, Inc. 2002. – 194 p.
13. Creame, P., Lea, M.R. *Writing at University*. – UK: Open University Press, 2005. – 184 p.
14. *Grammar and Beyond. Level 4. Student's Book* / Bunting J.D., Diniz L., Reppen R. – Cambridge University Press, 2013. – 334 p.
15. Leki, I. *Academic Writing. Exploring Processes and Strategies*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 433 p.
16. Rose, J. *The Mature Student's Guide to Writing*. – Palgrave Macmillan, 2007. – 304 p.
17. Zemach, D.E., Lynn S.-Y. *Writers at Work: The Essay*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – 167 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

(рекомендуемое)

Опрос студентов об обратной связи²⁴

Вопросы Ответы 164 Настройки


Раздел 4 из 7

Вопросы о способах исправления ошибок

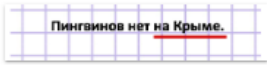
Описание (необязательно)

Как обычно ваши преподаватели исправляют ошибки? *

Исправляют ошибку (пишут правильный вариант).




Подчёркивают ошибку.




Вопросы Ответы 164 Настройки


Обводят ошибку.



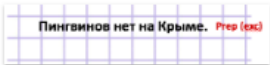
Зачёркивают ошибку.



Ставят отметки по полям в той строке, где есть ошибка.



Используют условные знаки для обозначения вида ошибки.

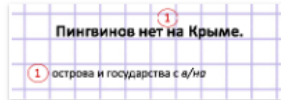


²⁴ Ссылка на полную версию опроса – <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd-CBuGmd9IIYjQNFBylG-Nq2k9huj-J03jR05BtmV23vowQ/viewform?usp=sharing>

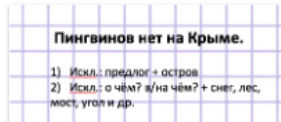
- Пишут развёрнутый комментарий рядом с ошибкой.



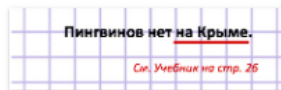
- Нумеруют ошибки и предлагают краткое пояснение к каждой из них в конце работы.



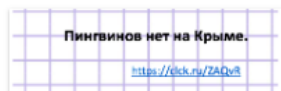
- Пишут подсказки для исправления ошибки, не выделяя её в самом тексте.



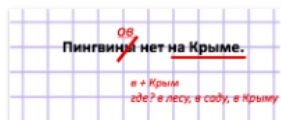
- Предлагают номер страницы или параграфа в учебнике.



- Предлагают гиперссылку на интернет-страницу, где находится правильный ответ.



- Предлагают комментарий только по некоторым типам ошибок, например, на то правило, которое...



Посмотрите ещё раз предыдущие иллюстрации с исправлениями и комментариями. *
 Какой вид комментария вам кажется наиболее полезным? Простым? Сложным?
 Подходящим именно для вас?

	простой, я лег...	сложный, мне...	полезный	непонятный	идеальный
Исправляют о...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Подчёркиваю...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Обводят ошиб...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Зачёркивают ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ставят отметк...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Используют у...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Пишут развёр...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Раздел 5 из 7

Вопросы о комментариях и исправлениях преподавателей



Описание (необязательно)

Когда вы получаете проверенную преподавателем работу, вы читаете все комментарии *
 и замечания, просматриваете все исправления?

- да, всегда читаю всё, что написал преподаватель
- часто просматриваю всё написанное, особенно те места, где у меня были сомнения, как писать
- иногда просматриваю, вдруг что-то важное будет написано
- редко смотрю на исправления, например, когда просят сделать работу над ошибками
- никогда не смотрю, потому что мне скучно или я не понимаю, что там написано
- Другое...

Как часто ваши преподаватели русского языка проверяют работы с комментариями и пояснениями? *

- всегда все преподаватели так делают
- часто, особенно когда важные работы
- иногда, это зависит от преподавателя
- редко такое бывает
- никогда мне не писали комментарии
- Другое...

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

(рекомендуемое)

Опрос преподавателей РКИ о пожеланиях к структуре и функциональным возможностям НКРЯ²⁵

Раздел 2 из 6

Об ограничениях в работе с НКРЯ

Описание (необязательно)

Что ограничивает Вас в использовании корпуса в процессе преподавания? *

- я не знаком с этим ресурсом
- у меня нет времени разбираться с этим ресурсом
- меня пугает интерфейс НКРЯ
- у меня возникли сложности с функциями поиска в НКРЯ
- в корпусе встречаются примеры, не соответствующие языковой норме
- тексты в НКРЯ не подходят для работы в моей области
- я использую другие электронные ресурсы

²⁵ Ссылка на полную версию опроса – <https://forms.gle/4C3sgePTBYmYkDEd8>

Как Вы используете НКРЯ? *

- в собственных исследовательских интересах
- при подготовке к занятиям
- во время занятий
- Другое...

Когда Вы используете НКРЯ? *

- на очных занятиях в аудитории
- на онлайн-занятиях
- Другое...

Составляете ли Вы задания, основанные на корпусных примерах? *

- да
- нет

Отметьте, какие цели чаще всего преследует Ваш поиск в НКРЯ? *

- посмотреть, как говорят (не говорят)
- узнать частотность употребления слова или сочетания
- посмотреть контекст употребления слова
- проверить сочетаемость слов
- перевести, например, лингвоспецифичные слова
- найти видеофрагменты с нужной мне лексикой
- найти примеры из текстов определённого жанра
- Другое...

Какие функции НКРЯ Вы используете? *

- поиск по слову
- лексико-грамматический поиск
- поиск по семантическим признакам
- поиск по подкорпусу (авторскому, жанровому и др.)
- графики
- n-граммы
- Другое...

Вспомните, пожалуйста, какую информацию Вам не удалось получить с помощью НКРЯ? Когда Вы были не удовлетворены результатом? Какие функции/разметку/ возможности поиска Вы бы добавили? *

Развернутый ответ

.....

Отметьте, пожалуйста, какой из этих дополнительных типов разметки Вы бы точно использовали в своём поиске? *

- присутствие искомого слова в лексическом минимуме заданного уровня
- выдача примеров текстов заданного уровня сложности
- принадлежность слова к лексико-грамматической теме (глаголы движения с приставками, роди...
- не нуждаюсь в такой разметке

Используют ли Ваши студенты корпус самостоятельно? *

- да, я их научил/научила
- да, они сами умеют
- они пробовали, но не получилось
- думаю, нет
- Другое...

Как Вы знакомите учащихся с возможностями НКРЯ? *

- мы совместно создаём запросы и анализируем примеры в аудитории во время занятий
- я готовлю инструкции по работе в корпусе и предлагаю самостоятельно выполнить задание
- я показываю способы работы в корпусе на занятии, а затем предлагаю упражнения по работе в ...
- я предлагаю учащимся разобраться самостоятельно
- я не знакомлю учащихся с корпусом и не даю заданий, связанных с работой в нём
- Другое...

ПРИЛОЖЕНИЕ В

(рекомендуемое)

Методические рекомендации по созданию комментария на основе корпусных данных

Пример: Она открыла белоснежную улыбку.

Шаг 1. Выбираем основной подкорпус НКРЯ.

Поиск по корпусам

<u>Основной</u> (374 млн)	Устный (13 млн)	Параллельные ²⁸ (179 млн)	Поэтический (13 млн)
Газетные ² (850 млн)	Акцентологический (135 млн)	Диалектный (599 тыс)	Русская классика β (18 млн)
Синтаксический (1,6 млн)	Мультимедийный (5,8 млн)	Обучающий (13 млн)	Исторические ⁵ (14 млн)
Социальные сети (157 млн)	МультиПАРКи ² (458 тыс)	От 2 до 15 (4,4 млн)	Панхронический (384 млн)

Шаг 2. В лемме (словарная форма) слова 1 пишем – белоснежный, а слова 2 – улыбка. В качестве дополнительного грамматического признака можно выбрать нужный падеж (в нашем случае Творительный), если мы ожидаем увидеть в выдаче определённые глаголы, которые, например, недавно встречались на занятии.

Слово 1	Слово 2
Лемма <input type="text" value="белоснежный"/>	Лемма <input type="text" value="улыбка"/>
Словоформа <input type="text"/>	Словоформа <input type="text"/>
Грамм. признаки <u>выбрать</u> <input type="text" value="(ins)"/>	Грамм. признаки <u>выбрать</u> <input type="text" value="(ins)"/>

- ^ **Падеж**
- именительный
- звательный
- родительный
- родительный 2
- дательный
- винительный
- винительный 2
- творительный
- предложный
- предложный 2
- счётная форма

Шаг 3. Выдача может быть оформлена в виде конкорданса или формата KWIC.

Конкорданс KWIC График Статистика Частотность 2-граммы 3-граммы 4-граммы 5-граммы



1. Борис Мессерер. Промельк Беллы. Булат Окуджава // «Октябрь», 2013

Молодая восточная красавица и улыбается ослепительной, *белоснежной улыбкой.*

2. Владимир Антипин, Анна Рудницкая. Горит все огнем // «Русский репортер», № 22 (200), 9 июня 2011

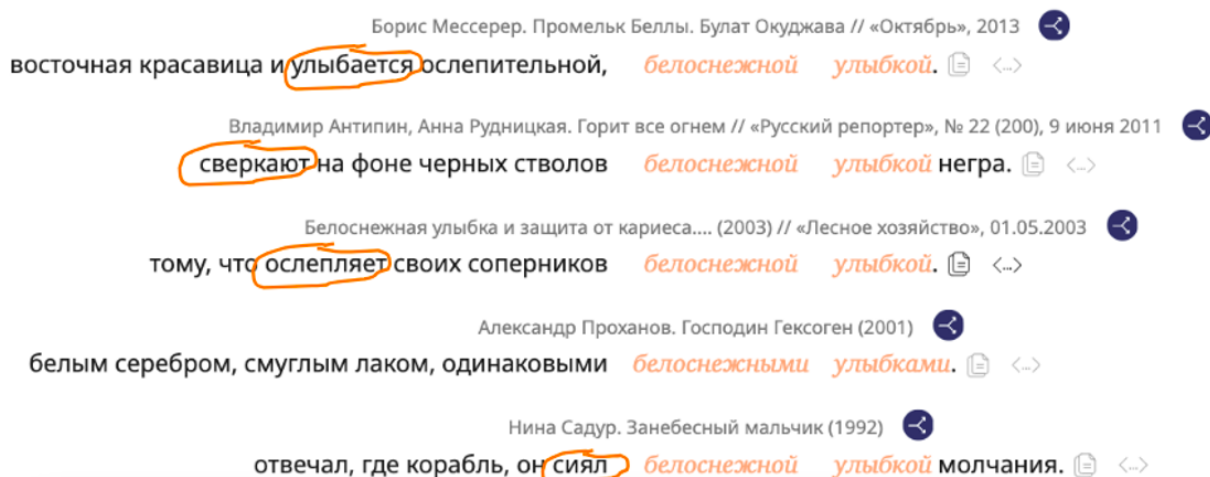
Полоски на месте содранной коры сверкают на фоне черных стволов *белоснежной улыбкой* негра.

3. Белоснежная улыбка и защита от кариеса.... (2003) // «Лесное хозяйство», 01.05.2003

В ролик «Велосипедист» человек выигрывает гонку благодаря тому, что ослепляет своих соперников *белоснежной улыбкой.*

Шаг 4. Выделяем на скриншоте то, что будет соответствовать тому или иному типу комментария (в нашем случае прямого на основе формата KWIC).

Прикладываем скриншот к работе студента.



ПРИЛОЖЕНИЕ Г

(справочное)

Разработанные на основе корпусных данных примеры заданий, предназначенные для разных этапов порождения письменного высказывания

1. Планирование

Материал для наблюдения

1. Прочитайте предложение. Какую эмоцию испытывает автор? Какое(-ие) слово(-а) об этом говорит(-ят)? Что ещё в этом предложении выражает эмоции автора? А какие эмоции вы испытываете, когда смотрите футбол или соревнования по любым другим видам спорта?

Эх, жаль мне, что Португалия проиграла... и причем не по игре... а из-за какого-то непонятного пенальти!!!!!! [Гооооооо! (2006)]

Ключевые слова

2. Внимательно рассмотрите облако слов с центром *эмоции*. Какие слова вам знакомы? Найдите среди слов те, которые являются синонимами к слову *эмоция*. Самостоятельно постройте такие облака с названием эмоции и с глаголом, обозначающим эмоцию или её проявление. Вспомните, когда и почему вы удивлялись (радовались, обижались и др.), коротко напишите об этом.

Например: Вчера я **обрадовался**, потому что мне позвонила сестра.

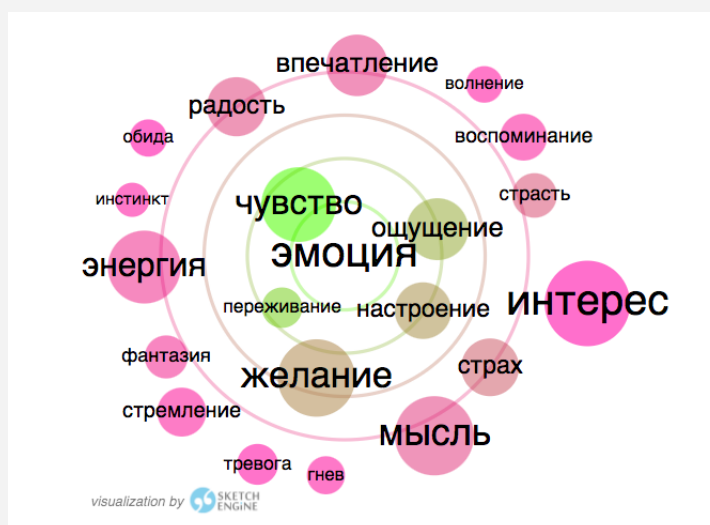


Рисунок Г.1 – Облако слов с ключевым словом *эмоция* (Sketch Engine)

3. Какие ассоциации у вас возникают, когда вы слышите слово *еда*? Какие из ваших слов совпали с теми, которые есть в списке? Есть ли среди ваших ассоциаций глаголы? С какими существительными или наречиями они сочетаются? А прилагательные? Составьте разные словосочетания.



Рисунок Г.2 – Семантические ассоциации со словом *еда* (RusVectors)

2. Черновик

Чтение и анализ примеров из корпуса

4. а) Прочитайте и проанализируйте примеры, представленные в НКРЯ. Обратите внимание на выделенные слова. Какой падеж используется после отрицательной частицы *не*? Какие слова можно назвать уточнением в предложенных примерах? Какие знаки препинания используются для выделения уточнений?

1. Но, позвольте, господа-редакторы, **кому, как не** вам, знать, что хорошее, доброе и благопристойное — товар, заведомо проигрышный в условиях голого рыночного чистогана? [Владимир Плотников. СМИ без цензуры – диктатура халтуры // «Советская Россия», 2003.08.19]
2. Ведь **кому, как не** 18-20-летним присущ сегодня зачастую чистый, максималистский, немного романтический взгляд на жизнь! [Олег Головин. Коллективный Маугли // «Завтра», 2003.08.13]
3. **Кому, как не** Добродееву — владельцу акций НТВ — ведать об этой самой целесообразности! [Ольга Горькая. «Папаша кураж» и его дети // «Рекламный мир», 2000.02.15]
4. И **кому, как не** вам, главному победителю, нашему доброму гению, сейчас радоваться?! [Анатолий Алексин. Раздел имущества (1979)]
5. — Ну, посуди, Лейба, друг мой, — ты умный человек: **кому, как не** старому хозяину, дался бы Малек-Адель в руки! [И. С. Тургенев. Конец Чертопханова (1872)]

б) Составьте собственные предложения по этой модели.

5. Прочитайте примеры и подчеркните слова, которые связывают части сложного предложения.

1. Он дал мне несколько уроков или, вернее, показал несколько приемов, благодаря которым мои упражнения перестали быть слишком дилетантскими. [В. Ф. Ходасевич. Младенчество (1933)]
2. [Влюбленный в кино, муж] Р. С. Если существуют те, кто никогда не видел «Служебный роман», просто призываю: посмотрите! [коллективный. Форум: рецензии на фильм «Служебный роман» (2006–2010)]
3. Были три месяца в году, когда на город Панамка налетал ураган. [Александр Дорофеев. Эле-Фантик // «Мурзилка», 2003]
4. В семидесятые годы в шахматах, где наши гроссмейстеры долго оставались чемпионами, вдруг в лидеры вышел американец Роберт Фишер. [И. Э. Кио. Иллюзии без иллюзий (1995–1999)]
5. [Rin, nick] Салат мелко нарезать, полить лимонным соком, перемешать (если капуста, то ее надо «пожамкать»). [коллективный. Форум: Готовим (2011)]

Самостоятельное применение корпусных инструментов

Выбор слова по наблюдениям за конкордансами

6. а) Вспомните, для чего нужны имена прилагательные в письменной речи?

б) Перед вами примеры употребления многозначного прилагательного *бедный*. Сколько значений вы можете выделить?

1	<input type="checkbox"/>	partnersassocia... о, скорее всего, так все и останется. </s><s> Быть здоровым и богатым лучше, чем бедным и больным. </s><s> Повышение квалификации руководящего состава войск в обл
2	<input type="checkbox"/>	nietzsche.ru Достоевского может быть разделена на два периода. </s><s> Первый начинается " Бедными людьми" и кончается "Записками из мертвого дома". </s><s> Второй начинается с
3	<input type="checkbox"/>	dbinet.ru з среднем не самые низкие. </s><s> В большинстве стоковых магазинов довольно бедный ассортимент. </s><s> Самым дешевым является магазин Srgandi-Сток . В дисконт-с
4	<input type="checkbox"/>	storybook.ru :мать, и король женился снова. </s><s> Мачеха была злая колдунья и невзлюбила бедных детей. </s><s> В первый же день, когда во дворце праздновали свадьбу короля, де
5	<input type="checkbox"/>	smolink.ru тте корни сорняков, выберите личинки вредителей. </s><s> Если почва на участке бедная , то вносите нужные органические и минеральные удобрения прямо в лунки при г
6	<input type="checkbox"/>	ucoz.ru Из гламурного Беверли-Хиллз им приходится переехать к своей тетушке в самый бедный район Лос-Анджелеса. </s><s> Как тяжело расставаться с привычками богатеньких
7	<input type="checkbox"/>	usethics.ru зрощие варианты? </s><s> Если нет, какой термин в этом списке лучший? </s><s> Беден , очень беден язык русскоязычных дизайнеров интерфейсов! </s><s> И не без при

Рисунок Г.3 – Конкорданс с прилагательным *бедный*

в) Самостоятельно подберите подходящие примеры, чтобы показать многозначность следующих прилагательных: *густой, светлый, тёплый, грамотный, железный*.

7. а) Познакомьтесь со списком прилагательных, употребляемых со словом *зима*. Какие из них указывают на время? На место (город, страну и др.)? Какие из оставшихся характеристик имеют положительное значение, а какие отрицательное? Используя поисковый запрос, продолжите список прилагательных.

досье "МК": Большой скандал разразился **нынешней** **зимой** в Магадане, когда на **←...→**
 — Отопление **прошлую** **зиму** не работало в одной **←...→**
 стихотворений или для второго тома " **Петербургских** **зим**". **←...→**
Трансферные **зима** и лето 2003 года **←...→**
 июне всего две недели. В **бесснежные** **зимы** вымерзает. Очиток **камчатский** (**S** **←...→**
 порогов, которые особенно плохо переносят **российские** **зимы**: неизбежные трещины и сколы **←...→**
 заявили о своих олимпийских амбициях **ранней** **зимой**, добавились другие: также классные **←...→**
 удивительного, если после одной «новой **русской** **» зимы** материал придёт в негодность **←...→**
 Если учесть, что в **нынешнюю** **зиму** "Молот" абсолютно не отапливался **←...→**
 по-моему это не проблеск, а **настоящая** **зима!** **←...→**
Прошлой **зимой** братья приезжали в деревню **←...→**
 плыла на степных ветрах в **будущую** **зиму**... **←...→**
 Однако проходила долгая **московская** **зима**, наступала весна, а из **←...→**
 Я тебе не говорила, а **прошлой** **зимой** три недели не было **←...→**
 Нельзя сказать, чтобы первая **послевоенная** **зима** была для молодоженов очень **←...→**
 тех самых пор, как в **ужасную** **зиму** пятьдесят третьего года ездили **←...→**
 речи потекли иные: о нынешней **славной** **зиме**, о доброй памяти прошлых **←...→**
 славной зиме, о доброй памяти **прошлых** **зим**, совсем давних, из детства **←...→**
 Виня ходил **голым** **зимой**, валялся в снегу, оставался **←...→**
 в феврале; даже в очень **суровую** **зиму** 1910/ 11 годов она **←...→**
 отечественной электроникой, не приспособленной к **русской** **зиме**. **←...→**
 Ввиду наступившей **русской** **зимы**, москвичи с энтузиазмом покупают **←...→**
 торшение льда у берега в **холодные** **зимы**. **←...→**
 мы почувствовали на себе "характер" **сибирской** **зимы**. **←...→**

Рисунок Г.4 – Конкорданс с существительным *зима*

б) Как вы можете охарактеризовать зиму, которую вы видите на картинах русских художников?



Рисунок Г.5 – И. Э. Грабарь «Зимнее утро» (1907, Севастопольский художественный музей им. П. М. Крошицкого)



Рисунок Г.6 – И. И. Левитан «Зима. Деревня» (1877-1878, Тульский областной художественный музей)



Рисунок Г.7 – К. И. Горбатов «Старый Псков» (1913, Саратовский художественный музей им. А. Н. Радищева)

8. Прочитайте примеры из корпуса. Вспомните, с какой целью употребляются выделенные обороты. Обратите внимание на их обособление запятыми. Какие ещё наречия часто употребляются в составе подобных вводных оборотов? Используйте функцию поиска по n-граммам. Задайте друг другу вопросы так, чтобы в ответе можно было использовать эти обороты.

1. — **Честно говоря**, я над этим не задумывался. [Эльвира Савкина. Если впрягаюсь, то основательно // «Дело» (Самара), 2002.05.03].
2. [Natalie, nick] Поездка была, **строго говоря**, не языковая, а познавательная: музеи и пр. [коллективный. Форум: Были вы в стране преподаваемого языка? (2008–2011)].

9. Какие прилагательные сочетаются со словом *снег*? Используйте поиск по биграммам. Задайте авторский подкорпус и скажите, какой *снег* встречается в произведениях Ф. М. Достоевского. А каким вы видите снег? Проверьте, есть ли подобные сочетания в корпусе.

10. а) Вспомните, с какими прилагательными сочетаются следующие существительные:

перевод –
переводчик –
язык –
произношение –
акцент –

б) Рассмотрите скриншоты, в которых отмечены прилагательные с положительным значением. Используя эти прилагательные, дополните историю:

Вчера был на конференции. Докладчик был из Германии, но мне помог синхронный перевод. ... Вот что значит настоящий переводчик!

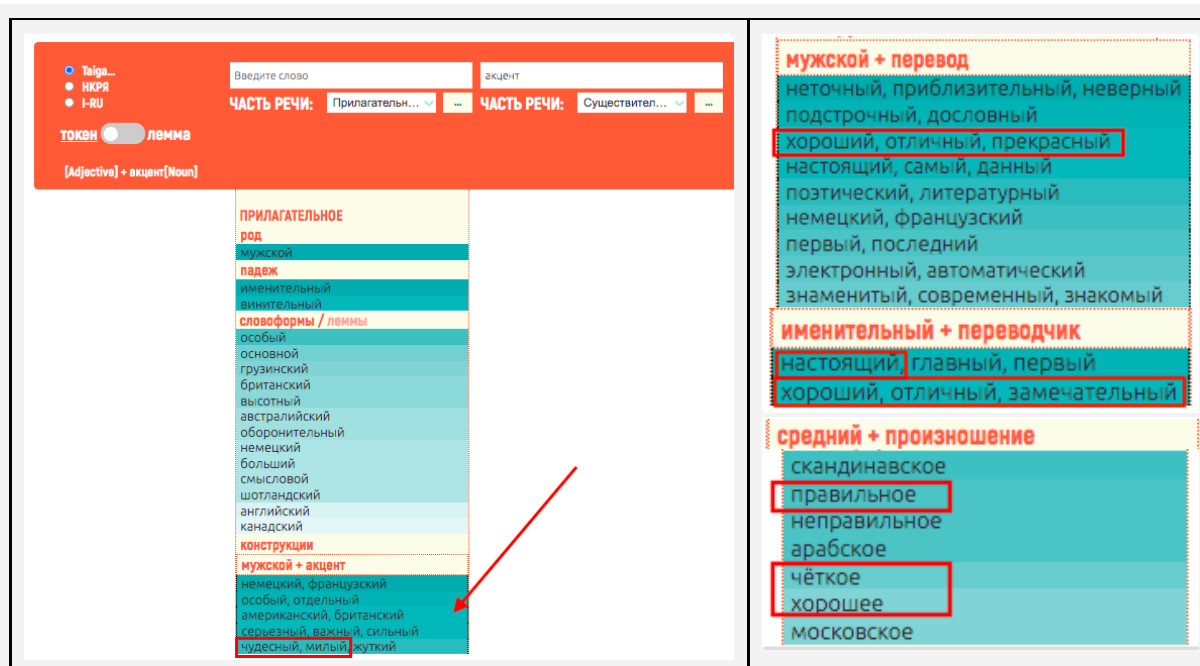


Рисунок Г.8 – Выбор коллоката для существительных *акцент, перевод, переводчик, произношение* (CoCoCo)

в) Напишите о работе переводчика, которая вам совсем не понравилась. Аргументируйте свою точку зрения.

Поиск слова по части лексемы

11. Образуйте прилагательные от следующих корней:

- мир* – мировой, мирный, миролюбивый и др.
- бед* –
- год* –
- дорог * –
- добр* –
- друж* –
- романт* –

Убедитесь, чтобы все слова были однокоренными. Какая разница в их значениях? С какими существительными сочетаются найденные прилагательные? Составьте и запишите с ними собственные словосочетания и не забудьте проверить, встречаются ли в корпусе ваши примеры.

12. а) Какие русские женские имена используются с суффиксом *-ушк-*? Найдите примеры таких имён в корпусе и прочитайте их. Скажите, какое значение имеет данный суффикс? Образуйте от полученных имён полную форму. Есть ли среди ваших знакомых женщины с такими именами? Как вы обычно к ним обращаетесь?

б) Выберите любое русское женское или мужское имя, которое вам нравится. Посмотрите, с какими суффиксами оно используется. Все ли суффиксы имеют положительное значение? Какое из форм имени вы напишете в официальном письме? А в дружеском? В романтическом? Напишите приветствие и обращение для таких писем.

Выбор слова с учетом его частотности на основе графиков

13. Рассмотрите график и скажите, какое слово из синонимического ряда *подворье, отель, гостиница* популярнее всего сегодня? Напишите о самом необычном месте, в котором вы останавливались на ночевку.

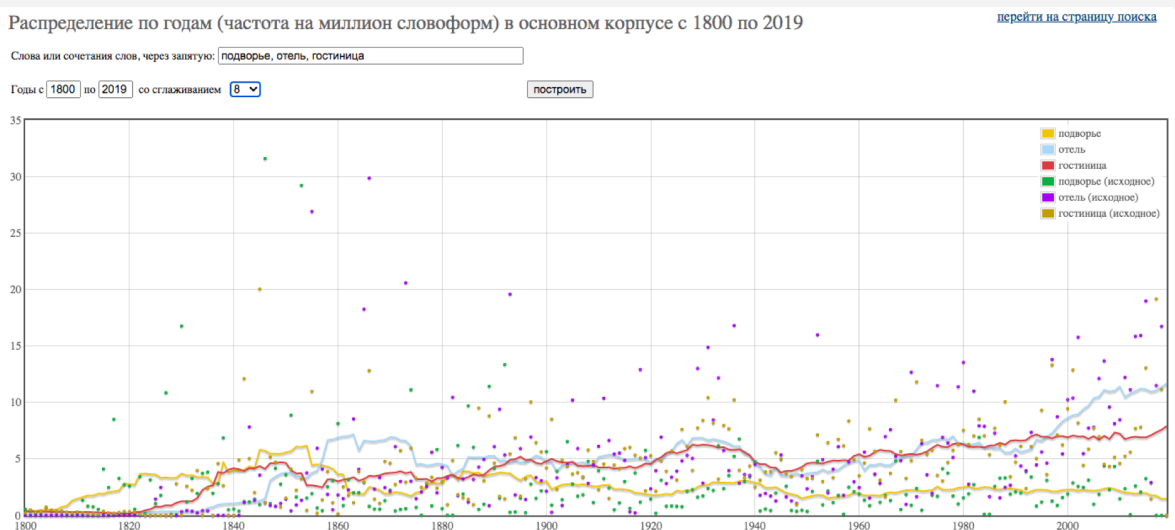


Рисунок Г.9 – Частотность слов *подворье, отель, гостиница*

Работа над синтаксическими параметрами

14. Найдите в корпусе сочетания «Тоже + мне + существительное + !» (например, *Тоже мне город!*). Какое значение может иметь данная конструкция? Составьте собственные предложения с этой конструкцией, описывая свой вчерашний день.

15. Вспомните, какой порядок слов предпочтительнее для каждого типа текста. Можно ли в предложении поменять местами слова *пробирает дрожь*? Используйте поле расстояние, где положительное число соответствует прямому порядку слов, а отрицательное – обратному. Могут ли между словами стоять иные лексические единицы? К какому типу текста относятся данные предложения?

Стоит отметить, что данный корпусный инструмент целесообразно дополнить веб-поиском, поскольку перебирать всевозможные условия в форме расстояния представляется проблематичным.

Поиск по «иным» грамматическим признакам

16. а) Найдите в корпусе сокращения от данных слов: *город, улица, область, университет, например, то есть, миллион, таблица, килограмм, господин*. Какие ещё подобные сокращения вы знаете? Зачем они используются?

б) Расшифруйте выделенные сокращения.

г. Москва, ул. Автозаводская, д. 37, **корп.** 2, **кв.** 17
Московская **обл.**, Ногинский **р-н**, **пос.** Торфяной, Институтский **пр-т**, д. 8

в) Подпишите открытку другу. Напишите в ней свой и его адрес, используя общепринятые сокращения.

Поиск по семантическим признакам

17. а) Сравните три предложения. Как меняется образ зимы в зависимости от использования прилагательных?

Наступила зима.

Наступила *долгожданная снежная* зима.

Пришла *злая, колючая, небывало ранняя* зима.

б) Используя поиск по семантическим признакам, опишите физические свойства предложенных существительных, используя однородные и неоднородные определения.

дом –

море –

небо –

дерево –

яблоко –

18. Найдите для данных существительных отыменные прилагательные, образованные от названий еды и напитков.

ложка –

бочка –

сад –

месяц –

лист –

диабет –

полотенце –

Работа в параллельном корпусе

19. Найдите в параллельном корпусе варианты перевода русских существительных *монета, копейка*. Проанализируйте примеры и скажите, в каких случаях они могут заменять друг друга? В поиске по биграммам сравните сочетаемость этих слов с прилагательными и глаголами.

20. С кем или с чем в вашей стране сравнивают замерзшего человека? Найдите сравнения в корпусе «замерзнуть + как + существительное». Как вы думаете, что значит слово *цуцик* в выражении *замёрз как цуцик*? Попробуйте найти перевод этого выражения в параллельном корпусе.

Работа с типами и жанрами текста

21. Прочитайте предложения, постарайтесь распределить их по сферам общения: учебно-научная, обиходно-бытовая, официально-деловая, электронная коммуникация, публицистика. Какие стилевые черты позволили вам отнести предложения к той или иной сфере общения? Опишите языковые (лексические, морфологические, синтаксические) средства выражения стилевых черт, характерные для каждого высказывания.

1. Это был мистический день: жара, **туман** как молоко, так что ничего не видно в двух шагах, и при этом льёт горячий дождь. [Сати Спивакова. Не всё (2002)]
2. При недостаточном освещении, сильном снегопаде или **тумане** крановщик, не приступая к работе, должен сообщить об этом лицу, ответственному за безопасное производство работ кранами. [Типовая инструкция для крановщиков (машинистов) по безопасной эксплуатации башенных кранов (РД 10-93-95) // 1995]
3. В русском языке, как известно, такой принцип не действует, и буква *т*, например, может обозначать и звук *т* твердый (*там, тыл, туман*), и звук *т* мягкий (*тетя, тир, тюлень*), и звук *д*, как твердый, так и мягкий (*отдать, молотья*) и вообще не обозначать никакого звука (*счастливый, местный*). [И. Г. Милославский. Говорим правильно по смыслу или по форме? (2013)]
4. Сегодня такой **туман**, что в 100 метров ничего не видно. [Смс-сообщения молодой женщины (2004)]
5. [Мейн Хаус, муж] № 23 Миссис Кармоди Фильм: «Мгла» Актриса: Марша Гэй Харден Цитата: «Искупление разгонит **туман**! [коллективный. Форум: Лучшие злодеи в кино Топ-25 (2013)]

22. а) Проанализируйте предложения из корпуса. Обратите внимание на числа. Постарайтесь объяснить, чем отличаются слова *юбилей, день рождения* и *круглая дата*. С какими глаголами используются эти слова?

1. 63-я годовщина со **дня рождения** советской гвардии отмечается сегодня в России. [Сергей Останин. Отмечается 63-я годовщина рождения советской гвардии // ИТАР-ТАСС, 2004.09.18]
2. ... Ежегодно 23 февраля Борис Ельцин лично поздравляет Алексея II с **днём рождения** — в официальной резиденции патриарха в Чистом переулке. [Владислав Дорофеев. Происки церкви // «Коммерсантъ-Власть», 1998]
3. Короче, маленький штопор, из которого я вышел к 4 июля, когда мы поехали на «69 км» справлять **день рождения** Максимки — ему 6 лет. [Дмитрий Каралис. Автопортрет (1999)]
4. — Поздравляем тебя с днем рождения, **круглой датой!** [Борис Поздняков. Переходящее красное знамя // «Сибирские огни», 2012]
5. Между тем, нынешнее 70-летие писателя, в отличие от прежних его **круглых дат**, как-то не располагает говорить о Сергее Донатовиче в сугубо **юбилейном** контексте. [А. Ю. Колобродов. Неактуальный юбилар. Новые сюжеты покойного писателя // «Волга», 2011]
6. Юбилар отпраздновал в конце прошлого года еще одну **круглую дату** — 40 лет назад, в октябре 1962 г. [Анатолий Докучаев. Коварные янки крадут ракеты // «Воздушно-космическая оборона», 2003.02.15]
7. ПОЗДРАВЛЯЕМ С **ЮБИЛЕЕМ!** Академику А. Боровкову — 70 лет Глубокоуважаемый Александр Алексеевич! [Поздравляем с юбилеем! // «Наука в Сибири» (Новосибирск), 2001.03.07]
8. Поздравляю Вас с **юбилеем** — **85-**летием со дня рождения. [В. В. Путин. Телеграмма // «Наука и жизнь», 2007]

б) Просмотрите примеры поздравлений (тип нехудожественного текста) в корпусе и скажите, что желают человеку, у которого юбилей. Что бы вы добавили к этим пожеланиям (для поиска большего количества пожеланий можете использовать в графе лексико-грамматического поиска словосочетание *день рождения*)?

1. Уважаемый Виктор Леонидович! Примите наши искренние, добрые и сердечные поздравления с Вашим 60-летним юбилеем! [Юбилей // «Родина», 2010]
2. Юбилей Ваш мы отмечаем сегодня не только добрыми словами братского приветия и пожеланиями здоровья и счастья, но и новой Вашей публикацией, подтверждающей уже из глубины минувших лет преданность С. Н. Семанова идеалам русского патриотизма, державности, неизбывной веры в свой народ. [Сергею Семанову – 70! // «Наш современник», 2004.01.15]
3. «Огонек» поздравляет друга и автора журнала, прекрасного писателя из солнечного Узбекистана Мирмухсина с юбилеем и желает ему новых творческих успехов. [Писатель патриот // «Огонек», 1981]
4. В день славного юбилея, Василий Андреевич, желаем Вам долгих лет жизни, доброго здоровья и дальнейших успехов в труде на благо Родины. [Поздравляем // «Знамя коммунизма» (Кимрский р-н Калининской обл.), 1962]

в) Напишите вашему однокурснику письмо-поздравление с днём рождения.

23. а) Проверьте, может ли использоваться глагол *ленился* в резюме? Какие глаголы встречаются в резюме? В какой форме они стоят?

б) С помощью найденных примеров попробуйте дополнить текст резюме:

ФИО:

Дата рождения:

Семейное положение:

Желаемая должность:

График работы:

Образование:

Опыт работы и профессиональные навыки:

Дополнительная информация:


в) Напишите собственное резюме.

Редактирование и коррекция

Обращение к корпусу в ходе обсуждения письменного текста совместно с преподавателем

24. Представьте себя в роли преподавателя. Помогите однокурсникам дополнить текст письма недостающими словами. Покажите, как вы проверяете варианты ответов с помощью корпуса.

14 октября, 22:00

 Кто: Alicija-alia@gmail.com
Кому: Tatiana-orloval@yandex.ru
Тема: **Море. Зуб.**

Привет, Тан ____!
Как ты _ дорогая? Я очень скучаю __ тво _ звонок __. Я часто хожу куда-нибудь со своими соседками, но они не мои подруги. Мы приятель _____. Я не могу рассказать им всё, хотя вижу их каждый день.
__ это воскресенье мы поехали на море. Был _____ и ветреный день, но мы гуляли, смотрели на волны, на корабли вдаль, слушали чаек. Отличный был день.
Только вечером у меня __ болелся зуб, я даже уснуть не могла. Потом ничего не понимала на занятиях. Пиш __, не забы __ меня.
Алиция

Рисунок Г.10 – Письмо с пропущенными словами²⁶

25. Просмотрите работу однокурсника, в которой подчеркнуты некоторые ошибки. Разделитесь на небольшие группы, обсудите допущенные ошибки и причины их появления. Подберите подходящий вариант для исправления ошибок.

²⁶ Источник письма: Овчинникова, Л. Интернет-общение: письма и короткие сообщения. Учебное пособие по развитию речи / Л. Овчинникова, И. Мампе. – М.: Русский язык. Курсы, 2021. – С. 28.

Александр Жобзаренко был чемпионом мира по настольному теннису. Он родился в Царской России. Долгое время жил в Сибири и работал на заводе.

В 1953 году он влюбился в настольный теннис и начал заниматься. До этого времени он усердно тренируется каждый день.

По словам его дочери, недавно он осуществил свою мечту поехать в Париж. Он фотографировал много снимков. И он сказал, что ему всегда было интересно жить. Он делал все, что мог, чтобы быть счастливым.

Рисунок Г.11 – Фрагмент работы студента с выделенными зонами ошибки

взаимопроверка

26. а) Обменяйтесь письменными работами. Внимательно прочитайте работу однокурсника и подчеркните каждое слово или несколько слов по обе стороны от него, которые кажутся некорректными в том или ином отношении (как по смыслу, так и по форме). Напишите небольшой комментарий, который поможет исправить ошибку.

б) Верните работы друг другу. Исправьте ошибки, учитывая полученные комментарии. Обсудите результат работы.

<p>Китай, В1</p> <p>Задание 6. место</p> <p>Прежде всего, <u>после</u> года обучения я думаю, что письменная речь — это способ передачи языковой информации путём написания букв, слов, предложений, фраз и т.д.</p> <p>Я <u>считаю, что</u> письменная речь сложнее устной. Устные выражения позволяют общаться с собеседником лицом к лицу, а люди могут выражать свои эмоции и отношения тоном голоса. Но письменные могут выражать эмоции и отношения только через <u>писания</u>. Это сложно, потому что обычными словами часто трудно выразить истинные эмоции людей, поэтому нам обычно нужно использовать много красивых слов и сложных предложений, чтобы обогатить наш <u>текстовый контент</u>. И так, и устная, и письменная речь, важно для общения.</p> <p>В этом учебном <u>году</u>, мы с основным изучали описание, повествование и рассуждение. При описании используется обратный порядок слов в предложении. А при повествовании используется прямой порядок слов в предложении. При рассуждении используются слова, например: во-первых, сначала, вообще</p>	<p>Китай, В1</p> <p>Задание 6. место ↗ поняла (слова не близко)</p> <p>Прежде всего, <u>после</u> года обучения я думаю, что письменная речь — это способ передачи языковой информации путём написания букв, слов, предложений, фраз и т.д.</p> <p>Я <u>считаю, что</u> письменная речь сложнее устной. Устные выражения позволяют общаться с собеседником лицом к лицу, а люди могут выражать свои эмоции и отношения тоном голоса. Но письменные могут выражать эмоции и отношения только через <u>писания</u>. Это сложно, потому что обычными словами часто трудно выразить истинные эмоции людей, поэтому нам обычно нужно использовать много красивых слов и сложных предложений, чтобы обогатить наш <u>текстовый контент</u>. И так, и устная, и письменная речь, важно для общения.</p> <p>В этом учебном <u>году</u>, мы с основным изучали описание, повествование и рассуждение. При описании используется обратный порядок слов в предложении. А при повествовании используется прямой порядок слов в предложении. При рассуждении используются слова, например: во-первых, сначала, вообще</p>
---	---

Рисунок Г.12 – Пример работы студента после взаимокоррекции

Работа над ошибками на основе стимулирующего комментария

27. а) Обратите внимание на выделенный глагол и выделенные окончания. Как вы думаете, какая здесь может быть ошибка?

Я хочу [писать аргументированная статья], но не умею.

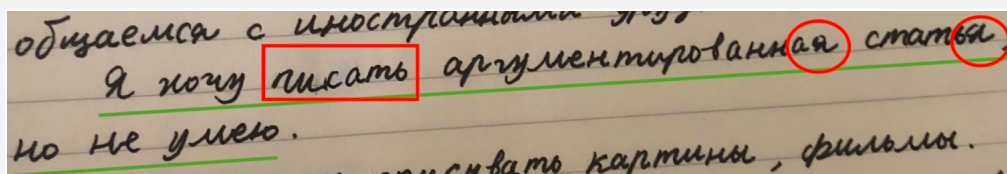


Рисунок Г.13 – Фрагмент работы с комментарием преподавателя

б) Внимательно рассмотрите скриншоты из НКРЯ. Какие поля заполнены? Какие параметры для поиска выбраны? Почему именно они?

Лексико-грамматический поиск ?

Слово ? Грамм. признаки ? Семант. признаки ?

Доп. признаки ? 1-е знач. др. знач. фильтр 1 фильтр 2 ?

Расстояние: от 1 до 1 ?

Слово ? Грамм. признаки ? Семант. признаки ?

Доп. признаки ? 1-е знач. др. знач. фильтр 1 фильтр 2 ?

Расстояние: от 1 до 1 ?

Слово ? Грамм. признаки ? Семант. признаки ?

Доп. признаки ? 1-е знач. др. знач. фильтр 1 фильтр 2 ?

Грамматические признаки

ruscorpora.ru/new/reqgm.html

Часть речи <input type="checkbox"/> существительное <input checked="" type="checkbox"/> прилагательное <input type="checkbox"/> числительное <input type="checkbox"/> числ-прил <input type="checkbox"/> глагол <input type="checkbox"/> наречие <input type="checkbox"/> предикатив <input type="checkbox"/> вводное слово <input type="checkbox"/> мест-сущ <input type="checkbox"/> мест-прил <input type="checkbox"/> мест-предикатив <input type="checkbox"/> местоименное наречие <input type="checkbox"/> предлог <input type="checkbox"/> союз <input type="checkbox"/> частица <input type="checkbox"/> междометие	Падеж <input type="checkbox"/> именительный <input type="checkbox"/> звательный* <input type="checkbox"/> родительный <input type="checkbox"/> родительный 2 <input type="checkbox"/> дательный <input type="checkbox"/> винительный <input type="checkbox"/> винительный 2* <input type="checkbox"/> творительный <input type="checkbox"/> предложный <input type="checkbox"/> предложный 2 <input type="checkbox"/> счётная форма	Наклонение / Форма <input type="checkbox"/> изъявительное <input type="checkbox"/> повелительное <input type="checkbox"/> повелительное 2 <input type="checkbox"/> инфинитив <input type="checkbox"/> причастие <input type="checkbox"/> девербиапие	Степень / Краткость <input type="checkbox"/> сравнительная <input type="checkbox"/> сравнительная 2 <input type="checkbox"/> превосходная <input type="checkbox"/> полная форма <input type="checkbox"/> краткая форма
Имена собственные <input type="checkbox"/> фамилия <input type="checkbox"/> имя <input type="checkbox"/> отчество	Род <input type="checkbox"/> мужской <input checked="" type="checkbox"/> женский <input type="checkbox"/> средний <input type="checkbox"/> общий*	Залог <input type="checkbox"/> действительный <input type="checkbox"/> страдательный <input type="checkbox"/> модальный	Прочее <input type="checkbox"/> цифровая запись <input type="checkbox"/> аномальная форма* <input type="checkbox"/> искажённая форма* <input type="checkbox"/> инициал* <input type="checkbox"/> сокращение* <input type="checkbox"/> несклоняемое* <input type="checkbox"/> топоним**
Одушевленность <input type="checkbox"/> одушевленное <input type="checkbox"/> неодушевленное		Вид <input type="checkbox"/> совершенный <input type="checkbox"/> несовершенный	

OK Очистить Отмена

* - только в корпусе со снятой омонимией
** - только в корпусе с неснятой омонимией

Грамматические признаки

ruscorpora.ru/new/reqgm.html

Часть речи <input checked="" type="checkbox"/> существительное <input type="checkbox"/> прилагательное <input type="checkbox"/> числительное <input type="checkbox"/> числ-прил <input type="checkbox"/> глагол <input type="checkbox"/> наречие <input type="checkbox"/> предикатив <input type="checkbox"/> вводное слово <input type="checkbox"/> мест-сущ <input type="checkbox"/> мест-прил <input type="checkbox"/> мест-предикатив <input type="checkbox"/> местоименное наречие <input type="checkbox"/> предлог <input type="checkbox"/> союз <input type="checkbox"/> частица <input type="checkbox"/> междометие	Падеж <input type="checkbox"/> именительный <input type="checkbox"/> звательный* <input type="checkbox"/> родительный <input type="checkbox"/> родительный 2 <input type="checkbox"/> дательный <input type="checkbox"/> винительный <input type="checkbox"/> винительный 2* <input type="checkbox"/> творительный <input type="checkbox"/> предложный <input type="checkbox"/> предложный 2 <input type="checkbox"/> счётная форма	Наклонение / Форма <input type="checkbox"/> изъявительное <input type="checkbox"/> повелительное <input type="checkbox"/> повелительное 2 <input type="checkbox"/> инфинитив <input type="checkbox"/> причастие <input type="checkbox"/> девербиапие	Степень / Краткость <input type="checkbox"/> сравнительная <input type="checkbox"/> сравнительная 2 <input type="checkbox"/> превосходная <input type="checkbox"/> полная форма <input type="checkbox"/> краткая форма
Имена собственные <input type="checkbox"/> фамилия <input type="checkbox"/> имя <input type="checkbox"/> отчество	Род <input type="checkbox"/> мужской <input checked="" type="checkbox"/> женский <input type="checkbox"/> средний <input type="checkbox"/> общий*	Залог <input type="checkbox"/> действительный <input type="checkbox"/> страдательный <input type="checkbox"/> модальный	Прочее <input type="checkbox"/> цифровая запись <input type="checkbox"/> аномальная форма* <input type="checkbox"/> искажённая форма* <input type="checkbox"/> инициал* <input type="checkbox"/> сокращение* <input type="checkbox"/> несклоняемое* <input type="checkbox"/> топоним**
Одушевленность <input type="checkbox"/> одушевленное <input type="checkbox"/> неодушевленное		Вид <input type="checkbox"/> совершенный <input type="checkbox"/> несовершенный	

OK Очистить Отмена

* - только в корпусе со снятой омонимией
** - только в корпусе с неснятой омонимией

Рисунок Г.13 – Скриншоты из НКРЯ

в) Прочитайте некоторые примеры, которые нашлись по запросу. Сравните окончания из примеров со своими. Какой вывод вы можете сделать? Исправьте свою ошибку.

1. Они захотят узнать о вас как можно больше. Я буду писать мемуары о вас. Я должен буду **писать чистую правду**. И что прикажете делать с некоторыми фактами? [Алексей Слаповский. Гибель гитариста (1994–1995)]
2. А самое главное, чего делать ни в коем случае не следует, — это **писать фонетическую транскрипцию**. [Светлана Бурлак. Что такое врожденная грамотность? // 2016]
3. ...профессор уселся за рабочий стол **писать философскую статью**. [Александр Кулик, Григорий Тарасевич. 10 мысленных экспериментов современной философии // «Русский репортер», 2012]

г) Используя предложенный алгоритм, найдите в НКРЯ правильное окончание для слов в скобках.

1. Сегодня (молодые люди) не надо объяснять, что маски и чистые руки сохраняют здоровье.
2. Коронавирус повлиял (мировая экономика).
3. Прививка не даёт (100-ая защита) (заболевание).

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

(рекомендуемое)

Взаимодействие в ходе использования метода вербальных протоколов

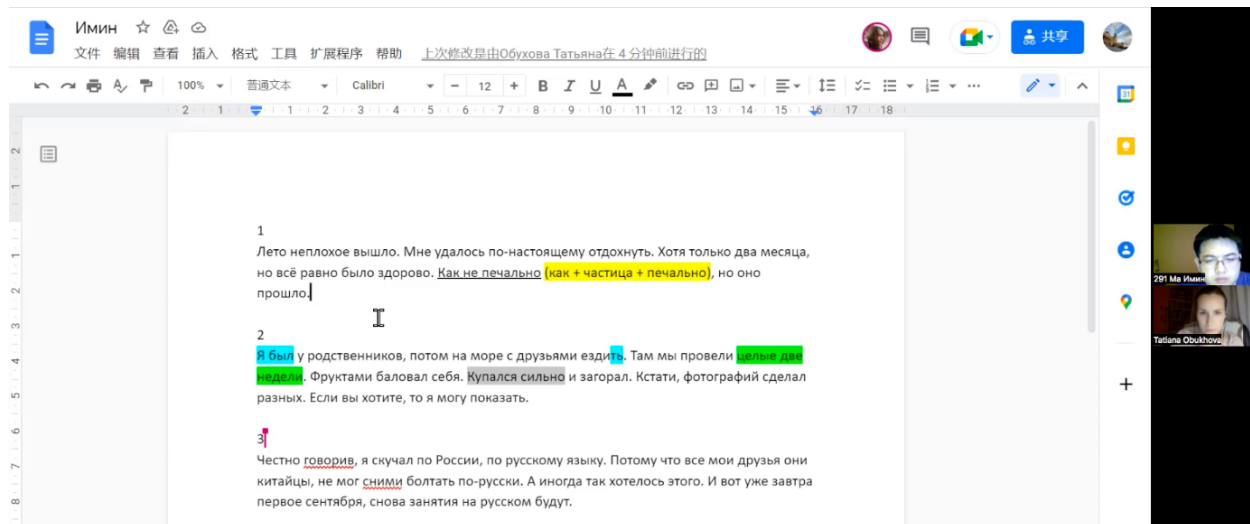


Рисунок Д.1 – Анализ ошибок (начало процесса «мысли вслух»)

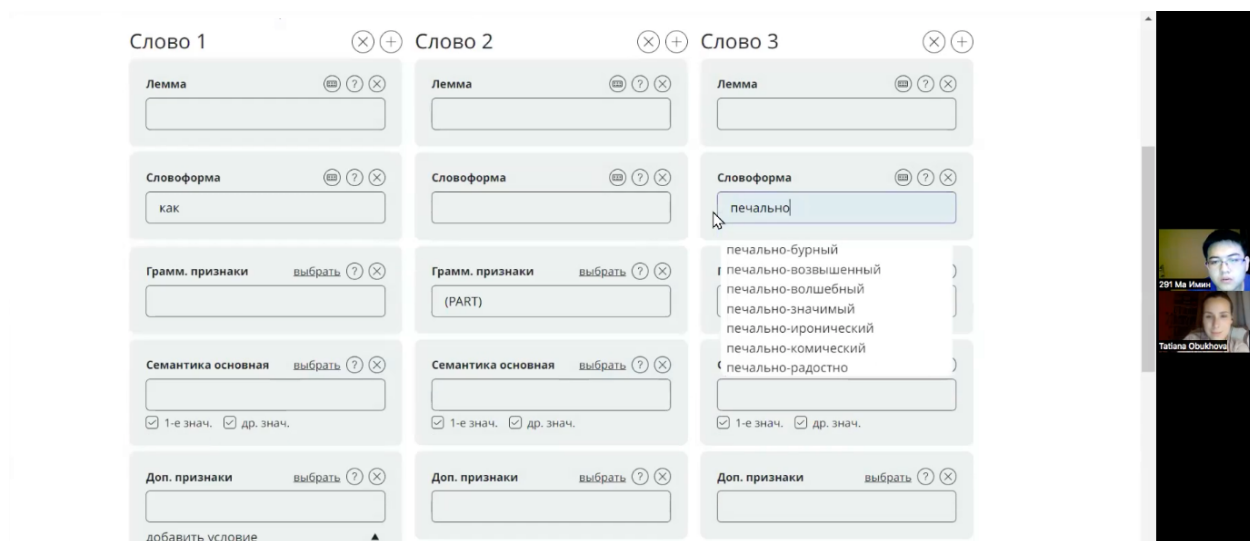


Рисунок Д.2 – Поиск в НКРЯ на основе металингвистического комментария

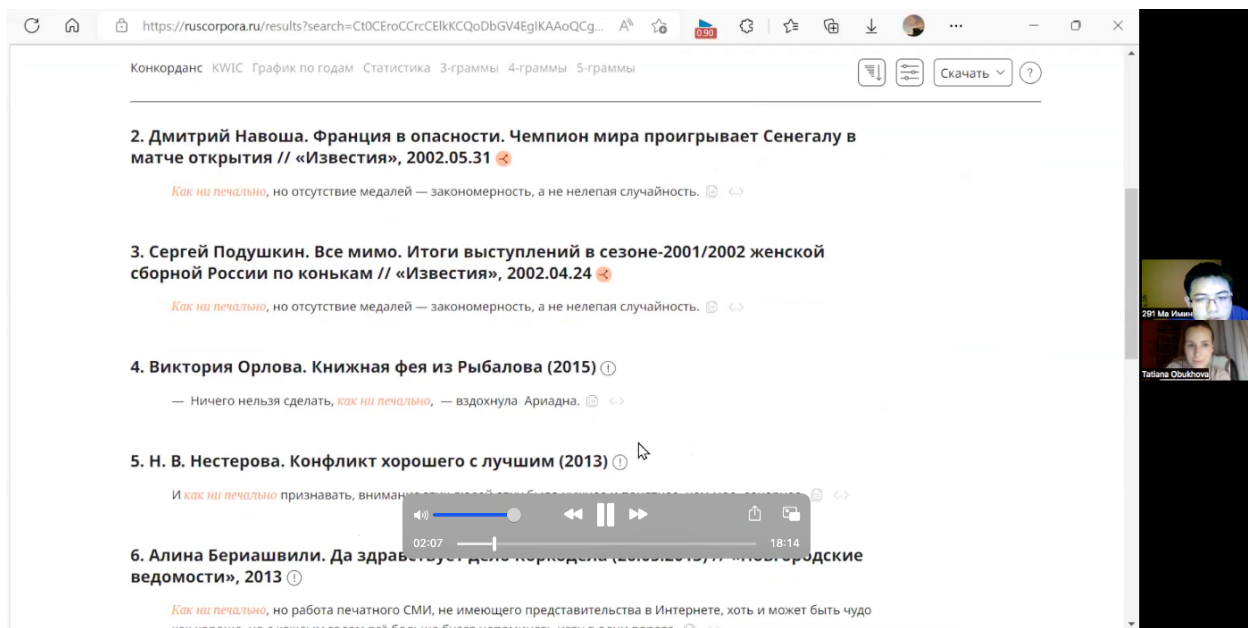


Рисунок Д.3 – Интерпретация корпусных данных во время коррекции ошибок

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

(обязательное)

Результаты отложенного исследования сохранности навыка самокоррекции

Таблица Е.1 – Результаты исследования сохранности навыка самокоррекции

	Некоторые параметры наблюдения	Участники исследования		
		1	2	3
1	продолжительность видеозаписи	26 мин.	45 мин.	18 мин.
2	общее время размышления вслух	6,5 мин.	29 мин.	5 мин.
3	общее время размышления вслух на русском языке	5,5 мин.	27,5 мин.	5 мин.
4	переключение на родной язык	да	да	нет
5	общее время размышления вслух на родном языке	1 мин.	1,5 мин.	0 мин.
6	общая продолжительность пауз (молчание и звуки-паразиты)	19,5 мин.	16 мин.	13 мин.
7	количество слов в тексте	99	96	95
8	количество комментариев преподавателя (общее)	7	5	5
9	общее количество допущенных в тексте ошибок, доступных для исправления	8	6	7
10	количество верно исправленных ошибок	4	3	7

11	количество неверно исправленных ошибок	2	1	0
12	количество неисправленных ошибок	2	1	0
13	количество незамеченных ошибок	0	1	0
14	повторное корректирование (без исправления)	да	да	да
15	повторное корректирование (новый ответ)	да	нет	да
16	последовательность в исправлении ошибок	последовательно во всех случаях		
17	среднее время на исправление ошибки	3 мин.	7,5 мин.	2,5 мин.
18	использование дополнительных средств для самопроверки, кроме НКРЯ	да	да	нет
19	финальный просмотр работы перед её сдачей	да	да	да
20	обращение к преподавателю	да	нет	да

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

(обязательное)

Пример письменной работы студента до и после коррекции с помощью корпусных данных

(1) стимулирующий комментарий

Лето неплохое вышло. Мне удалось по-настоящему отдохнуть. Хотя только два месяца, но всё равно было здорово. Как не печально (как + частица + печально), но оно прошло.

(2) выделенная зона ошибки

Я был у родственников, потом на море с друзьями ездить. Там мы провели целые две недели. Фруктами баловал себя. Купался сильно и загорал. Кстати, фотографий сделал разных. Если вы хотите, то я могу показать.

(3) самокоррекция

Честно говорив, я скучал по России, по русскому языку. Потому что все мои друзья - китайцы, не мог с ними болтать по-русски. А иногда так хотелось этого. И вот уже завтра первое сентября, снова занятия на русском будут.

Рисунок Ж.1 – Пример работы до самокоррекции

(1) стимулирующий комментарий

Лето неплохое вышло. Мне удалось по-настоящему отдохнуть. Хотя только два месяца, но всё равно было здорово. Как ни печально (как + частица + печально), но оно прошло.

(2) выделенная зона ошибки

Я жил/гостил у родственников, потом на море с друзьями ездил. Там мы провели целых две недели. Фруктами баловал себя. Купался много и загорал. Кстати, фотографий сделал разных. Если вы хотите, то я могу показать.

(3) самокоррекция

Честно говоря, я скучал по России, по русскому языку. Потому что все мои друзья - китайцы, не мог с ними болтать по-русски. А иногда так хотелось этого. И вот уже завтра первое сентября, и снова занятия на русском будут.

Рисунок Ж.2 – Пример работы после самокоррекции

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

(рекомендуемое)

Опросник со шкалой Лайкерта об отношении студентов к использованию корпуса для развития навыков письменной речи

Перед вами несколько утверждений, которые касаются вашего опыта использования Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Оцените каждое утверждение по шкале от 1 до 6.

1	2	3	4	5	6
полностью не согласен	не согласен	скорее не согласен	скорее согласен	согласен	полностью согласен

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Корпус помогает подбирать языковые средства | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Корпус предлагает примеры аутентичного порядка слов, структуры предложений с нужными знаками препинания | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Корпус предлагает образцы речи разных стилей и жанров, которые можно использовать в качестве готовых предложений или их фрагментов | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Корпус помогает проводить работу над ошибками, выделенными преподавателем, и самостоятельно корректировать текст | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Корпус помогает развивать навыки письма (<i>я стал писать лучше благодаря корпусу</i>) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Корпус даёт уверенность в письме (<i>я чувствую себя увереннее, когда обращаюсь к корпусу во время письма</i>) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Анализировать корпусные примеры долго и сложно | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. В корпусе много незнакомых слов | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Корпус предлагает только фрагменты предложений, поэтому трудно анализировать | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Я буду использовать корпус в дальнейшем | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Согласны ли вы поучаствовать в интервью, чтобы более подробно рассказать о своем опыте использования НКРЯ в курсе письменной речи?

да нет

ПРИЛОЖЕНИЕ И

(рекомендуемое)

Список вопросов для качественного полуструктурированного интервью студентов

Список возможных вопросов

1. Вы поставили высокую (низкую) оценку корпусу на курсе письма. Объясните свою оценку.
2. Было ли сложно освоить интерфейс НКРЯ?
3. Как быстро вы освоили основные алгоритмы поиска?
4. Можете ли вы работать с корпусом самостоятельно, без помощи преподавателя?
5. Какие запросы вы чаще всего делаете с помощью корпуса? Какую информацию ищете?
6. Какими подкорпусами НКРЯ, кроме основного, вы пользуетесь?
7. Расскажите, как вы работали над ошибками с помощью корпуса.
8. В чём корпус вам не помог?
9. Что вам было сложнее всего делать с помощью корпуса?
10. Вы хотели бы ещё ближе познакомиться с возможностями НКРЯ?
11. Доверяете ли вы корпусным данным?
12. Доверяете ли вы себе при анализе корпусной выдачи?
13. В чём преимущество НКРЯ перед словарями и другими сервисами, которые вы обычно используете?
14. Расскажите, как изменилось ваше чувство уверенности в тексте, который был написан с опорой на корпус?
15. Стали ли вы увереннее в писательском мастерстве благодаря корпусу?
16. Какую роль сыграл преподаватель в изучении русского языка с опорой на корпус?
17. Как вы думаете, если бы вы узнали про НКРЯ раньше, это бы повлияло на качество вашей письменной речи? А на владение русским языком в целом?
18. Вы стали бы советовать корпус своим однокурсникам, которые пока не знакомы с этим инструментом?
19. Вы хотите рассказать ещё что-нибудь, о чём вас не спросили?

ПРИЛОЖЕНИЕ К

(обязательное)

Результаты опроса студентов об их отношении к использованию корпуса для развития навыков письменной речи

Таблица К.1 – Положительные стороны использования корпуса

Высказывания	Согласен (%)	Не согласен (%)	Среднее значение	Стандартное отклонение
Корпус помогает подбирать языковые средства	90,91	9,09	4,79	0,92
Корпус предлагает примеры аутентичного порядка слов, структуры предложений с нужными знаками препинания	75,76	24,24	4,39	1,22
Корпус предлагает образцы речи разных стилей и жанров, которые можно использовать в качестве готовых предложений или их фрагментов	96,97	3,03	5,39	0,82
Корпус помогает проводить работу над ошибками, выделенными преподавателем, и самостоятельно корректировать текст	100	0	5,33	0,81

Таблица К.2 – Общая оценка использования корпуса в курсе письменной речи

Высказывания	Согласен (%)	Не согласен (%)	Среднее значение	Стандартное отклонение
Корпус помогает развивать навыки письма <i>(я стал писать лучше благодаря корпусу)</i>	100	0	5,45	0,75
Корпус даёт уверенность в письме <i>(я чувствую себя увереннее, когда обращаюсь к корпусу во время письма)</i>	93,94	6,06	4,57	0,83

Таблица К.3 – Отрицательные стороны использования корпуса

Высказывания	Согласен (%)	Не согласен (%)	Среднее значение	Стандартное отклонение
Анализировать корпусные примеры долго и сложно	93,94	6,06	5,21	1,02
В корпусе много незнакомых слов	100	0	5,21	0,81
Корпус предлагает только фрагменты предложений, поэтому трудно анализировать	54,55	45,45	3,96	1,13

Таблица К.4 – Перспективы использования корпуса

Высказывания	Согласен (%)	Не согласен (%)	Среднее значение	Стандартное отклонение
Я буду использовать корпус в дальнейшем	100	0	5,42	0,70