

Мокрищева Вероника Сергеевна,

ассистент кафедры второго иностранного языка, Белгородский государственный национальный исследовательский университет; 308015, Россия, г. Белгород, ул. Победы, 85; e-mail: rooney_wood@mail.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ
ГЛАГОЛАМ ДВИЖЕНИЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ КУРСА
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: смешанное обучение; модели обучения; РКИ; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; перевернутый класс; образовательный процесс; информационно-коммуникативные технологии; ИКТ-компетентность; глаголы движения

АННОТАЦИЯ. В статье предпринята попытка рассмотреть возможности смешанного обучения глаголам движения в рамках реализации курса русского языка как иностранного (далее – РКИ). Были раскрыты сущность смешанного обучения, его преимущества перед традиционным и электронным обучением, а также проблемы его внедрения в образовательный процесс. Проблема исследования заключается в следующем: как организовать урок по обучению глаголам движения в иностранной группе так, чтобы достичь наивысшего педагогического эффекта. Цель исследования – разработать технологию смешанного обучения глаголам движения, решив при этом все проблемы внедрения такой формы обучения на подготовительном факультете. Ключевыми методами исследования выступили метод анализа теоретического материала для изучения специфики смешанного обучения и исторический метод для рассмотрения имеющегося опыта применения в рамках обучения РКИ и выявления проблем использования данного подхода в российской педагогической практике. В результате была предложена технология обучения глаголам движения, основанная на модели «перевернутый класс». Научная новизна исследования заключается в том, что тема смешанного обучения в российском образовательном сообществе по-прежнему остается спорной и неоднозначной областью. Разработанные рекомендации по решению проблем внедрения смешанного обучения РКИ могут оказаться полезными для преподавателей русского языка, которые хотят вывести на новый технологический уровень свою профессиональную деятельность. Кроме того, сделанные нами выводы могут пополнить научную базу по теме применения смешанного обучения.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Мокрищева, В. С. Применение смешанного обучения глаголам движения в рамках реализации курса русского языка как иностранного / В. С. Мокрищева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 84–93.

Mokrishcheva Veronika Sergeevna,

Assistant of Department of the Second Foreign Language, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia

**APPLICATION OF BLENDED LEARNING OF VERBS OF MOVEMENT
IN THE FRAMEWORK OF THE IMPLEMENTATION
OF THE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

KEYWORDS: blended learning; learning models; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; flipped class; educational process; information and communication technologies; ICT competence; verbs of motion

ABSTRACT. The article attempts to consider the possibilities of blended learning of verbs of movement within the framework of the implementation of the course of Russian as a foreign language. The essence of blended learning, its advantages over traditional and electronic learning, as well as the problems of its implementation in the educational process were revealed. The problem of the study is as follows: how to organize a lesson on teaching verbs of movement in a foreign group so as to achieve the highest pedagogical effect. The purpose of the study is to develop a technology of mixed learning of verbs of movement, while solving all the problems of introducing such a form of education at the preparatory faculty. The key research methods were the method of analyzing theoretical material for studying the specifics of blended learning and the historical method for considering the existing experience of using Russian as a foreign language in the framework of teaching and identifying problems of using this approach in Russian pedagogical practice. As a result, a technology for teaching learning verbs based on the “flipped class” model was proposed. The scientific novelty of the study lies in the fact that the topic of blended learning in the Russian educational community is still a controversial and ambiguous area. The developed recommendations on solving the problems of implementing blended learning of the Russian as a foreign language may be useful for teachers of the Russian language who want to bring their professional activities to a new technological level. In addition, our conclusions can replenish the scientific base on the topic of the use of blended learning.

FOR CITATION: Mokrishcheva, V. S. (2023). Application of Blended Learning of Verbs of Movement in the Framework of the Implementation of the Course of Russian as a Foreign Language. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 84–93.

Введение. Уже несколько десятилетий подряд мы становимся свидетелями глобальной информатизации, кото-

рая проникла во все области жизнедеятельности человека, в том числе в образовательную. С развитием технической и ин-

формационной сфер активизировался процесс привлечения их последних достижений в педагогическую и методическую деятельность учебных заведений. Поскольку в последнее время мы встречаемся со все возрастающим спросом на экспорт российского образования, особенно по такому направлению подготовки, как русский язык как иностранный, особую популярность приобрело смешанное обучение, которое выступило ответом на поиски эффективных современных образовательных технологий, сочетающих в себе достижения традиционной формы обучения иностранному языку и возможности современных технических ресурсов, и позволило расширить географию и количество потребителей российского языкового образования.

Феномен смешанного обучения в научном сообществе уже ни для кого не нов, что обнаруживается значительным объемом исследований этой темы.

Концепция смешанного обучения, или *blended learning*, впервые была представлена американскими учеными К. Дж. Бонк и Ч. Р. Грэхем в конце последнего десятилетия прошлого столетия в научном труде «Справочник смешанного обучения: глобальные перспективы, локальные проекты». Под смешанным обучением они определяли интеграцию обучения с учителем «лицом к лицу» и применения компьютерных и информационных технологий. Смешанное обучение они рассматривали как способ поднятия мотивации студентов к обучению, механизм ускорения процесса обучения и средство повышения самостоятельности студентов в учебной деятельности [18, р. 216].

Е. И. Чикрова и Е. М. Зорина дают следующее определение смешанному обучению: «образовательный подход, который комбинирует обучение с участием преподавателя и онлайн-обучение, а также предполагает элементы самостоятельного контроля студентов способа, времени, места и темпа обучения» [17, с. 355].

По мнению В. С. Кашпаровой и В. Ю. Сеницына, смешанное обучение представляет собой интегрированный подход в преподавании, в рамках которого объединяют все преимущества традиционного и онлайн-обучения. Кроме того, смешанное обучение дает возможность обеспечить индивидуальный подход к каждому отдельному студенту и развить у него навыки самостоятельной работы. В рамках смешанного обучения можно использовать ряд разнообразных образовательных инструментов, а гибкий подход к их выбору позволяет оптимизировать процесс обучения при снижении финансовых затрат, делая образование более качественным [4, с. 90].

Л. И. Печинская утверждает, что в широком смысле смешанное обучение – это любой опыт обучения, в котором были объединены две или более образовательных технологий [7, с. 80].

Однако в нашем исследовании мы придерживаемся более узкого определения, где смешанное обучение определяется как интеграция онлайн- и офлайн-обучения.

Как мы уже отметили, смешанное обучение сочетает в себе преимущества традиционного и онлайн-обучения. В этой связи важно заметить, что смешанное обучение помогает решить проблему экзюции, т. е. забывания ранее изученного материала и сформированных навыков и умений, которая характерна при онлайн-обучении. Кроме того, в полном онлайн-обучении невозможно использование целого ряда педагогических приемов, которые требуют активного взаимодействия между преподавателем и студентами, что, однако, в полной мере обеспечивается при смешанном обучении [17, с. 357].

Многие ученые выделяют целый ряд преимуществ смешанного обучения над традиционным.

Согласно точке зрения О. Ребрина и его коллег, смешанное обучение представляет собой оптимальное сочетание методов и форм обучения. Для обеспечения смешанного обучения крайне важно подготовить методические материалы, которые могут быть изучены студентами в рамках самостоятельной учебной деятельности. Особым требованием к этим материалам является то, что они должны быть ориентированы на разные уровни подготовки и способности студентов, чтобы обеспечить эффективность обучения для каждого отдельного учащегося. Для реализации смешанного обучения крайне необходима разработка соответствующей системы оценивания, которая будет сочетать в себе оценку работы студентов в синхронном и асинхронном режимах [8, с. 70].

Отмеченные ученые также добавляют, что внедрение смешанного обучения требует обязательно придерживаться следующих принципов:

1. Построение характерной и подходящей к специфике дисциплины модели обучения с постановкой конкретной цели, выраженной в результате обучения.

2. Обеспечение индивидуального подхода к каждому студенту.

3. Организация асинхронного режима работы, позволяющего расширить географические и временные рамки образовательного пространства.

4. Внедрение продуктивных методов обучения, в том числе: проектного метода,

исследовательского метода, групповых дискуссий, мозгового штурма, деловых и имитативных игр и т. п.

5. Введение комплексной системы контроля и самоконтроля (в идеале – автоматизированного) на всех этапах обучения.

6. Открытая электронно-методическая база, обеспечивающая достаточное количество материалов для самостоятельного обучения.

7. Обеспечение интегрированного проведения занятий в онлайн- (консультации, форумы и т. д.) и офлайн-режимах (аудиторные и практические занятия).

8. Обязательное повышение ИКТ-компетенций (компетенций, обусловленных умением применять информационно-коммуникационные технологии) у преподавателя [8, с. 71].

Кроме того, М. И. Лебедева отмечает, что в рамках смешанного обучения онлайн- и офлайн-работа должны быть взаимообусловленными, взаимосвязанными и соединяться в единое и логичное целое [5, с. 60].

В рамках исследования смешанного обучения важно отметить, что существует ряд синонимичных терминов, таких как обучение с помощью средств информационно-коммуникационных технологий, гибридное обучение, онлайн-обучение, веб-расширенное обучение, дистанционное обучение. В целом все эти термины подразумевают различное соотношение обучения с помощью ИКТ.

Обучение с помощью средств ИКТ предполагает передачу учебной информации студентам в объеме выше 79%, а смешанное обучение – менее 79% [17, с. 356].

В ст. 16 Федерального закона РФ № 273 были разведены понятия электронного и дистанционного обучения:

1. Электронное обучение (ЭО) – это учебный процесс с использованием цифровой информации и соответствующих технических средств, которые обеспечивают к ней доступ и

общение преподавателя и обучаемых.

2. Дистанционное обучение (ДО) – это учебный процесс, во время которого студенты и преподаватель находятся на расстоянии друг от друга и взаимодействуют с помощью информационно-телекоммуникационных систем, в первую очередь сети Интернет [10, с. 72].

Другими словами, электронное обучение не обязательно должно быть дистанционным.

Кроме того, совместная работа может быть организована в двух формах: синхронной, т. е. «здесь и сейчас», когда преподаватель и студенты одновременно подключаются к онлайн-обучению, и асинхронной, когда студенты работают по подготовленным материалам без участия преподавателя.

Б. Томлинсон и К. Виттейкер в своем труде «Смешанное обучение в преподавании английского языка: разработка и реализация курса» предложили следующую классификацию видов электронного обучения:

– Веб-расширенное обучение: предполагает минимальное применение онлайн-инструментов, которое сводится к публикации информации о курсе и программе.

– Смешанное обучение (blended learning): подразумевает онлайн-деятельность до 45% объема от всех видов работы.

– Гибридное обучение (hybrid learning), подразумевающее деятельность в режиме онлайн от 45% до 80%.

– Дистанционное обучение, дистанционная форма образования, где онлайн-деятельность занимает более 80% от общего объема учебной деятельности [19, р. 124–128].

И. Н. Семенова и А. В. Слепухин разграничили понятия традиционного, смешанного, дистанционного и электронного обучения по двум критериям: педагогической коммуникации (непосредственной, смешанной, опосредованной) и объему применения электронных средств (см. рис. 1) [9, с. 69].

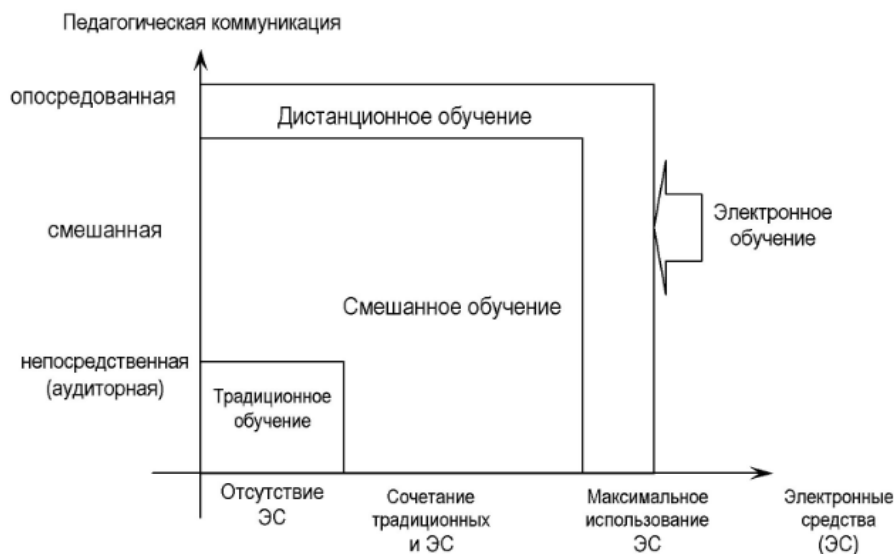


Рис. 1. Соотношение понятий традиционного, смешанного, дистанционного и электронного обучения

Из рисунка видно, что электронное обучение – это обучение, в котором используют электронные средства. При традиционном обучении не применяются электронные средства и педагогическая коммуникация непосредственна, когда в смешанном и дистанционном обучении она, соответственно, смешанная (непосредственная и опосредованная), в первом случае и во втором – полностью опосредованная. При дистанционном обучении характерно максимальное использование электронных средств.

Е. И. Чиркова и Е. М. Зорина провели сравнительный анализ смешанного обучения и полного онлайн-обучения и пришли к следующим выводам:

1. В онлайн-обучении невозможно осуществление активного взаимодействия участников образовательного пространства, что доступно при смешанном обучении.

2. В онлайн-обучении преподаватель играет значительно меньшую роль, что негативно сказывается на академических результатах студентов, поскольку отсутствие реального педагога делает невозможным оказание дополнительной помощи обучаемым по сложным вопросам, которые возникли в процессе их самостоятельного обучения.

3. Онлайн-обучение делает невозможным обеспечение интерактивности, т. е. обучающиеся не могут активно участвовать в учебном процессе, например задавать вопросы, получать более подробные и доступные пояснения по неясным разделам и фрагментам учебного материала, взаимодействовать с другими студентами и т. д. [17, с. 356].

В рамках применения смешанного обучения был разработан целый спектр учебных моделей. Отметим, что в зарубежной практике наиболее часто используемыми

являются следующие:

1. Модель «Face to Face Driver». Большая часть учебного времени проводится в аудитории под руководством преподавателя. Дополнительно к общей учебной программе используют электронное обучение, которое организовывается в рамках занятия за компьютерами.

2. Модель «Rotation». В рамках данной модели учебная программа поделена на два слагаемых: индивидуальное электронное обучение и аудиторные занятия с преподавателем.

3. Модель «Flex». Большая часть времени отведена на работу посредством электронных технологий, преподаватель координирует каждого отдельного студента. Аудиторные встречи направлены на решение возникших у студентов в процессе самостоятельного обучения вопросов. Консультации бывают групповые и индивидуальные.

4. Модель «Online Lab». Обучение полностью электронное, организовано в компьютерном кабинете. Студенты могут прийти на традиционное офлайн-занятие с преподавателем для консультации по вопросам, возникшим в образовательном процессе.

5. Модель «Selfblend». Студенты могут дополнить свой основной учебный курс дополнительными интересующими их курсами. Они получают к ним доступ не только в своем учебном заведении, но и в других.

6. Модель «Online Driver». Большая часть учебных часов отведена на работу с электронными ресурсами информации. Встречи с преподавателем в аудиторном формате проводятся периодически и обязательны для посещения. Встречи бывают в виде бесед, консультаций, экзаменов и т. п. в рамках учебной программы [9, с. 70].

В российской практике наиболее популярны следующие:

лярными моделями смешанного обучения являются:

1. Модель «Перевернутый класс»: смещает акцент учебной деятельности на самостоятельную работу студента по изучению того или иного материала. В рамках этой модели подразумевается совмещение очного и дистанционного форматов обучения. В целом передача знаний завершается еще до начала занятий, учащиеся самостоятельно изучают теоретический материал по грамматике по видеолекциям до урока; большая часть времени работы в классе используется для ответов на возникшие при самообучении вопросы, выполнения практических задач и взаимодействия между преподавателем и студентами.

2. Модель «Ротация станций»: предполагает деление рабочей аудитории на несколько зон – работа с преподавателем, проектная работа, онлайн-обучение и т. д. Студенты делятся на несколько небольших групп и в течение одного урока по очереди проходят через все рабочие зоны.

3. Модель «Ротация лабораторий»: студенты работают непосредственно в аудитории с преподавателем, но каждый за своим компьютером. У каждого студента собственный проект, над которым он работает.

4. Гибкая модель является самой сложной в плане реализации, поскольку требует особых условий. Студенты в рамках данной модели работают в аудитории, где есть преподаватель. У каждого студента есть доступ к собственному мобильному устройству или компьютеру. Также в аудитории постоянно образуются мини-группы из студентов, которые совместно решают поставленные учебные задачи [9, с. 60–61].

В. Чжан и Л. Е. Веснина разработали и внедрили в реальную практику авторскую, основанную на «перевернутом классе» модель смешанного обучения грамматике русского языка в рамках реализации программы «Русский язык как иностранный» и пришли к выводу, что смешанное обучение решает ряд проблем, с которыми сталкиваются педагоги при традиционном обучении:

- недостаточное внимание к реальному коммуникативному языковому материалу и практике работы с ним, что обусловлено высокой теоретичностью грамматики русского языка;

- недостаточное внимание к разноразностной подготовке студентов и неравным языковым способностям, что приводит к недостаточному развитию более способных и подготовленных студентов и чрезмерной нагрузке на менее развитых и подготовленных обучаемых;

- несовершенная система оценки учебной деятельности, поскольку акцент оцени-

вания направлен на конечный результат обучения и полностью игнорирует деятельность студентов в течение всего учебного процесса [13].

М. Ю. Лебедева в рамках своего исследования выделила дидактические преимущества смешанного обучения иностранному языку:

- гибкость (время, место, темп);
- компенсация недостатка аудиторных часов;
- нацеленность на воспитание «активного студента»;
- возможности индивидуализации обучения;
- студентоцентричность;
- повышение эффективности очных занятий;
- удобство в измерении и анализе результатов и др.;
- повышение учебной мотивации студентов [5, с. 62].

Важно отметить, что на современном этапе процесс внедрения смешанного обучения в образовательной среде сталкивается с определенными проблемами. Одной из ключевых проблем является недостаточная ИКТ-компетентность педагогов, а в некоторых случаях и их нежелание повышать ее. Следующая проблема – недостаточное технологическое обеспечение вуза, поскольку закупка необходимых компьютеров и других технических средств представляет собой большую статью расходов. И не последнее место занимает проблема недостаточно развитой или отсутствующей электронно-методической базы университета, так как это тоже требует от преподавательского состава дополнительной методической работы и от информационно-технического департамента – организации бесперебойного и многофункционального онлайн-портала для комфортного использования студентами и преподавателями. И, конечно, серьезной проблемой в реализации смешанного обучения является нежелание студентов брать на себя ответственность за процесс и результаты обучения. Также отмечаются жесткие учебные планы, которые значительно ограничивают возможности внедрения смешанного обучения [14, с. 82; 17, с. 56; 18].

М. Ю. Лебедева выделила проблемы внедрения смешанного обучения русскому языку как иностранному, среди них ключевыми, на наш взгляд, являются следующие:

- недостаточная ИКТ-компетентность педагогов;
- недостаток качественных методических онлайн-ресурсов по РКИ, обеспечивающих смешанное обучение;
- отсутствие опыта во внедрении онлайн-ресурсов в работу, незнание моделей

смешанного обучения;

– отсутствие у студентов навыков самостоятельной работы с онлайн-ресурсами и технологиями, слабая мотивация к самостоятельной учебной деятельности [5, с. 60].

В рамках обучения русскому языку грамматика занимает центральное место, поскольку без знания языковых паттернов изучаемого языка коммуникация на нем представляется невозможной. При обучении грамматике русского языка у студентов особую сложность вызывают глаголы движения, которые являются одной из концептуальным тем на уровнях А2, В1 и В2.

Первому упоминанию глаголов движения научное сообщество обязано М. В. Ломоносову. Он также выделил несколько видовых пар: «бегаю – бегу», «летаю – лечу», «плаваю – плыву» [2, с. 62].

Глаголы движения – это глаголы, которые передают идею и способ перемещения в пространстве. На сегодняшний день в научном сообществе известны 18 пар глаголов движения, выражающих однонаправленность/разнонаправленность, или некротности/кротности: *идти – ходить, ехать – ездить, бежать – бегать, лететь – летать, плыть – плавать, нести – носить, нести – везти, везти – водить, везти – возить, везти – водиться, брести – бродить, гнать – гонять, гнаться – гоняться, катить – катать, катиться – кататься, лезть – лазить (лазять), ползти – ползать, тащить – таскать* [3, с. 157].

В русском языке глаголы движения подразделяются на однонаправленные и двунаправленные, или определенные и неопределенные, моторно-кротные и моторно-некротные, или определенно-направленные и неопределенно-направленные, или однонаправленные и неоднаправленные [1, с. 34]. Однонаправленные глаголы – это глаголы, обозначающие перемещение в одном направлении, а разнонаправленные глаголы – это глаголы, обозначающие перемещение в различных направлениях. Например, «идти» – однонаправленный глагол, «ходить» – разнонаправленный глагол.

Глаголы движения в русском и китайском языках бывают переходными. Кроме того, имеющиеся в русском языке переходные глаголы полностью совпадают с их китайскими эквивалентами. Переходность глагола определяется возможностью примыкания к нему дополнения, таким образом, переходные глаголы – это глаголы, которые могут присоединять прямое дополнение [6, с. 611].

Глаголы движения бывают также префиксальными. В настоящее время с видовыми парами глаголов движения взаимо-

действуют около 20 продуктивных приставок: в-, вз-, вы-, за-, из-, до-, над-, недо-, на-, от-, пере-, под-, по-, про-, при-, у-, с-, раз-.

Кроме того, в русском языке глаголы бывают несовершенного и совершенного вида. Глаголы несовершенного вида отвечают на вопрос «Что делать?», а глаголы совершенного вида отвечают на вопрос «Что сделать?». Бесприставочные глаголы движения представляют собой глаголы несовершенного вида: *идти, ехать, бежать, лететь, плыть, ползти, лезть, катать, гнать, бродить, ходить, ездить, бегать, летать, плавать* и др. [6, с. 612].

По нашему мнению, применение смешанного обучения глаголам движения русского языка может быть эффективным при соблюдении определенных условий. Опираясь на опыт внедрения смешанного обучения грамматике русского языка в китайском вузе, проведенного В. Чжан, мы предлагаем следующую технологию смешанного обучения глаголам русского языка в иностранной аудитории: основу смешанного обучения представляет модель «перевернутый класс», т. е. студенты осваивают фундаментальную теоретическую базу самостоятельно, с применением электронных средств до непосредственной очной встречи с преподавателем.

В целом урок рассматривается как совокупность трех этапов: первый – доурочный, где студенты в асинхронном режиме, используя ИКТ, изучают сущность глаголов движения, их категории вида, возвратности, переходности, а также приставочные и бесприставочные глаголы; второй – урочный, где обучаемые встречаются с преподавателем в аудитории в формате «face to face», разбирают все возникшие в процессе самостоятельного обучения вопросы и вторую часть занятия уделяют развитию практических навыков, интерактивным видам работы, изучению культурологического материал по теме «Глаголы движения» и т. д.; третий – постурочный, где студенты выполняют задания, направленные на подведение итогов их учебной деятельности, рефлексиируют над своими ошибками и успехами, делают творческие задания, в которых пытаются резюмировать полученные знания по теме.

Представим технологию смешанного обучения на примере изучения темы «Префиксальные глаголы движения». На первом этапе самостоятельной подготовки преподаватель готовит микровидео, в которых освещает основную теоретическую информацию о префиксальных глаголах движения, и дополняет его небольшим мультфильмом, где главный герой выполняет те или иные действия, демонстрирующие значение тех или иных префиксов. Например:

«Маша *переходит* дорогу» (изображение переходящего через дорогу человека), «Маша *отходит* от собаки» (изображение удалившегося человека от собаки) и т. д. Студенты осваивают тип управления в словосочетании при употреблении тех или

иных глаголов движения.

Микровидео сопровождается заданием на запоминание и автоматизированное использование предлогов, которые следуют после употребления тех или иных префиксальных глаголов (см. рис. 2).

Упражнение 1. Напишите глаголы движения с префиксами **пере-** вместо точек

1. Я уверен, что смогу ... через реку. 2. На пешеходном переходе много людей ... дорогу. 3. Моя семья ... в другой город, поэтому я ... в другую школу. 4. Не могли бы ли вы ... ваши вещи в комнату для багажа? 5. Лиля и Таня ... кровати в другой угол, и в комнате появилось много свободного места. 6. Мне не нравилась моя группа, поэтому меня ... в другую. 7. Когда мы решили поменять квартиру, наш друг помог нам ... все вещи. 8. В этом месте совершенно нет травы, ... коров на другое место. 9. Машина вдруг сломалась посреди дороги, поэтому мы ... её на обочину. 10. Недавно мы стали свидетелями, как кто-то ... через забор на чужую территорию. 11. Мои друзья и я всегда ... пожилых людей через дорогу. 12. Я совершенно не успею приехать вовремя, мы может ... нашу встречу на час?

Рис. 2. Пример заданий после микровидео

После выполнения заданий студентам представляется для выполнения предвари-

тельный тест, оценивающий степень усвоения ими нового материала (см. рис. 3).

Задание 1. Напишите глаголы движения с нужными префиксами вместо точек

1. Вчера ко мне ... друг, мы весь вечер вспоминали детство. 2. Ты можешь ... на забор и посмотреть, что там происходит? 3. Дорогие студенты, конференция закончена, можете ... по домам! 4. Как только мы услышали шум, в коридор сразу ... все студенты с этого этажа. 5. Ну ты губу ..., кто даст тебе миллион долларов просто так?! 6. Пожалуйста, ... этот документ на подпись директору. 7. Мы ... с этой лекции много полезных знаний. 8. Зачем ты ... с собой все эти вещи? Они тебе не понадобятся. 9. Он ... из кармана кошелек и расплатился с продавцом. 10. Ах, как бы мне хотелось, чтобы меня ... за границу. 11. Он ... из кабинета стрелой, как только прочитал сообщение. 12. Надеюсь, вы помиритесь и снова ... с Татьяной, вы очень красивая пара.

Рис. 3. Пример задания для предварительного теста

Студенты выполняют предварительное тестирование и ведут записи о возникших у них сложностях в процессе самостоятельной работы.

Преподаватель также заранее создает беседу в любой удобной ему и студентам социальной сети, где студенты могут во время самостоятельной деятельности адресовать друг другу и преподавателю появившийся у

них вопрос. Наряду с созданием группового чата можно также организовать онлайн-форум, на котором будут фиксироваться все заданные опросы, которые потом студенты могут найти вместе с ответами с помощью поисковых инструментов. Этот подход обеспечит сокращение нагрузки на преподавателя и ускорение самостоятельной работы учащихся.

Преподаватель также заранее дает студентам индивидуальные задания культурологического характера, в том числе прочтение статей и подготовка докладов на определенные темы, например: переносное значение префиксальных глаголов движения, фразеологизмы с глаголами движения, сравнение употребления тех или иных глаголов движения в русском языке и родном языке обучаемых и т. п.

На втором этапе – очном занятии – преподаватель, уже проанализировав возникшие у студентов вопросы, организывает первую половину урока таким образом, чтобы ответить на них и перейти к практическим интерактивным заданиям, например: имитировать ситуацию, где один студент спрашивает другого, как пройти к кинотеатру, вокзалу и т. п., а второй рассказывает подробный маршрут. В рамках второй части аудиторного занятия студенты представляют подготовленные заранее доклады и обсуждают в группах.

На третьем этапе – после урока – студенты выполняют дополнительные задания на закрепление полученных знаний и финальные тестирования, а также с творческим индивидуальным подходом готовят отчет об изученном материале. Отчет должен быть представлен в виде небольшого видео, где обучаемый резюмирует результаты своей работы по данной теме, в том числе свои трудности и наиболее интересный для него материал, и ментальной карты, в которой фиксируется ключевая информация по изученной теме.

Отметим, что такой формат работы является энерго- и времязатратным только на начальном этапе, поскольку после формирования электронно-методической базы педагогу можно при последующем ее использовании с другими группами студентов только дополнять и обновлять.

Мы также предлагаем следующие рекомендации по решению выделенных проблем внедрения смешанного обучения РКИ в вузах:

1. Для решения проблемы недостаточной ИКТ-компетентности педагогов мы предлагаем руководству кафедры или уни-

верситета организовывать регулярные и обязательные курсы по повышению ИКТ-компетентности преподавателей.

2. Для решения проблемы недостатка качественных методических онлайн-ресурсов по РКИ мы рекомендуем преподавательскому коллективу самостоятельно начать работу по созданию электронной учебно-методической базы, которую необходимо ежегодно пополнять. Так будет обеспечена непрерывность ее модернизации и наполнения.

3. После решения проблемы отсутствия опыта во внедрении онлайн-ресурсов в работу и незнания моделей смешанного обучения мы рекомендуем обратиться к уже имеющемуся зарубежному опыту, который освещен в ряде научных трудов. Мы также убеждены, что предложенная В. Чжан технология смешанного обучения РКИ может послужить внушительной и достаточной методической базой для внедрения в российских вузах.

4. Проблему отсутствия у студентов навыков самостоятельной работы с онлайн-ресурсами и технологиями мы предлагаем решить с помощью постепенного внедрения элементов смешанного обучения, что позволит им систематично адаптироваться к такой форме работы и взаимодействия с преподавателем.

5. Проблему, обусловленную слабой мотивацией студентов к самостоятельной учебной деятельности, мы рекомендуем решить благодаря применению в работе интересных и современных материалов, творческих и интерактивных видов деятельности.

Таким образом, смешанное обучение русскому языку как иностранному – это комплексный подход, который позволяет интегрировать преимущества традиционной и электронной форм обучения, обеспечить ориентированность на требования каждого отдельного студента, сместить акцент с пассивного получения теоретического материала на практико-направленную, творческую, интерактивную деятельность, а также изменить роль преподавателя с ментора на консультанта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко, А. В. Грамматическое значение и смысл / А. В. Бондаренко. – М. : Русский язык, 1978. – 175 с. – Текст : непосредственный.
2. Гак, В. Г. Языковые преобразования / В. Г. Гак. – М. : Языки русской культуры, 1998. – 763 с. – Текст : непосредственный.
3. Кондрашова, Н. В. Русские префиксальные глаголы движения и методика их преподавания иностранным студентам / Н. В. Кондрашова, А. В. Окерешко. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60 (1). – С. 157–160.
4. Кашпарова, В. С. О практике использования смешанного обучения / В. С. Кашпарова, В. Ю. Синицын. – Текст : непосредственный // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – № 10. – С. 89–92.

5. Лебедева, М. Ю. Смешанное обучение РКИ: ограничения, модели реализации и перспективы / М. Ю. Лебедева. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал Башкортостана. – 2016. – № 5 (66). – С. 59–65.
6. Мокрищева, В. С. Успешность усвоения китайскими студентами глаголов движения как компонента содержания обучения РКИ (на примере отсроченного тестового опроса) / В. С. Мокрищева. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – № 6. – С. 609–616.
7. Печинская, Л. И. Проблемы смешанного обучения в высшем образовании / Л. И. Печинская. – Текст : непосредственный // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2012. – № 1 (15). – С. 79–83.
8. Ребрин, О. Смешанное обучение / О. Ребрин, И. Шолина, А. Сысков. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2005. – № 8. – С. 68–72.
9. Семенова, И. Н. Дидактический конструктор для проектирования моделей электронного, дистанционного и смешанного обучения в вузе / И. Н. Семенова, А. В. Слепухин. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 8. – С. 68–74.
10. Уразбакова, У. Т. Проблемы смешанного обучения в современном образовании / У. Т. Уразбакова, С. К. Айдарбекова, Т. К. Урматова [и др.]. – Текст : непосредственный // Вестник науки и образования. – 2021. – № 10-3 (113). – С. 70–72.
11. Чжан, В. Модель смешанного обучения русской грамматике в китайском вузе / В. Чжан, Л. Е. Веснина. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Т. 27, № 2. – С. 149–160.
12. Чжан, В. Онлайн-обучение практической грамматике русского языка в вузе Китая в условиях эпидемии / В. Чжан, Л. Е. Веснина. – Текст : непосредственный // Русистика. – 2020. – Т. 18, № 4. – С. 383–408.
13. Чжан, В. Применение метода смешанного обучения на основе микрообучения в преподавании русского языка в университете Китая (на примере предмета «Русская практическая грамматика») / В. Чжан, Л. Е. Веснина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 101–110.
14. Чжан, В. Исследование возможностей применения реформы смешанного обучения в процессе преподавания курса грамматики русского языка в вузах Китая / В. Чжан, Л. Е. Веснина. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки. Филологические науки. – 2022. – № 2 (165). – С. 79–89.
15. Чжан, В. Исследование по разработке смешанной модели обучения в китайских университетах / В. Чжан. – Текст : непосредственный // Сборник II Костомаровского форума «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие» / Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина. – 2022. – С. 1167–1171.
16. Чжан, В. Смешанное обучение русскому языку в китайском вузе: освоение грамматики на базовом уровне : дис. ... канд. пед. наук / Чжан Вэй. – Екатеринбург, 2023. – 246 с. – Текст : непосредственный.
17. Чиркова, Е. И. Использование смешанных опор в смешанном обучении / Е. И. Чиркова, Е. М. Зорина. – Текст : непосредственный // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 4 (77). – С. 55–61.
18. Bonk, C. J. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / C. J. Bonk, C. R. Graham. – John Wiley & Sons publish house, 2005. – 624 p. – Text : immediate.
19. Tomlinson, B. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation / B. Tomlinson, C. Whittaker. – London : British Council, 2013. – 252 p. – Text : immediate.

REFERENCES

1. Bondarko, A. V. (1978). *Grammaticheskoe znachenie i smysl* [Grammatical Meaning and Meaning]. Moscow, Russkii yazyk. 175 p.
2. Gak, V. G. (1998). *Yazykovye preobrazovaniya* [Language Transformations]. Moscow, Yazyki russkoi kul'tury. 763 p.
3. Kondrashova, N. V., Okereshko, A. V. (2018). Russkie prefiks'al'nye glagoly dvizheniya i metodika ikh prepodavaniya inostrannym studentam [Russian Prefixed Verbs of Motion and Methods of Teaching Them to Foreign Students]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 60 (1), pp. 157–160.
4. Kashparova, V. S., Sinitsyn, V. Yu. (2013). O praktike ispol'zovaniya smeshannogo obucheniya [About the Practice of Using Blended Learning]. In *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika*. No. 10, pp. 89–92.
5. Lebedeva, M. Yu. (2016). Smeshannoe obuchenie RKI: ogranicheniya, modeli realizatsii i perspektivy [RFL Blended Learning: Limitations, Implementation Models and Perspectives]. In *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana*. No. 5 (66), pp. 59–65.
6. Mokrisheva, V. S. (2022). Uspeshnost' usvoeniya kitaiskimi studentami glagolov dvizheniya kak komponenta soderzhaniya obucheniya RKI (na primere otsrochennogo testovogo oprosa) [The Success of Chinese Students' Mastering of the Verbs of Motion as a Component of the Content of Teaching Russian as a Foreign Language (on the Example of a Delayed Test Survey)]. In *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. No. 6, pp. 609–616.
7. Pechinskaya, L. I. (2012). Problemy smeshannogo obucheniya v vysshem obrazovanii [Problems of Blended Learning in Higher Education]. In *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. No. 1 (15), pp. 79–83.
8. Rebrin, O., Sholina, I., Syskov, A. (2005). Smeshannoe obuchenie [Blended Learning]. In *Vysshee obrazovanie v Rossii*. No. 8, pp. 68–72.
9. Semenova, I. N., Slepukhin, A. V. (2014). Didakticheskii konstruktor dlya proektirovaniya modelei elektronno-go, distantsionnogo i smeshannogo obucheniya v vuze [Didactic Constructor for Designing Models of Electronic, Distance and Blended Learning at the University]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 8, pp. 68–74.
10. Urazbakova, U. T., Aidarbekova, S. K., Urmatova, T. K. et al. (2021). Problemy smeshannogo obucheniya v sovremennom obrazovanii [Problems of Blended Learning in Modern Education]. In *Vestnik nauki i obrazovaniya*. No. 10-3 (113), pp. 70–72.

11. Zhang, W., Vesnina, L. E. (2022). Model' smeshannogo obucheniya russkoi grammatike v kitaiskom vuze [Model of Blended Learning of Russian Grammar in a Chinese University]. In *Filologicheskii klass*. Vol. 27. No. 2, pp. 149–160.
12. Zhang, W., Vesnina, L. E. (2020). Onlain-obuchenie prakticheskoi grammatike russkogo yazyka v vuze Kitaya v usloviyakh epidemii [Online Teaching of Practical Russian Grammar at a Chinese University in the Context of an Epidemic]. In *Rusistika*. Vol. 18. No. 4, pp. 383–408.
13. Zhang, W., Vesnina, L. E. (2021). Primenenie metoda smeshannogo obucheniya na osnove mikroobucheniya v prepodavanii russkogo yazyka v universitete Kitaya (na primere predmeta «Russkaya prakticheskaya grammatika») [Application of the Method of Blended Learning Based on Microlearning in the Teaching of the Russian Language at the University of China (on the Example of the Subject “Russian Practical Grammar”)]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 4, pp. 101–110.
14. Zhang, W., Vesnina, L. E. (2022). Issledovanie vozmozhnostei primeneniya reformy smeshannogo obucheniya v protsesse prepodavaniya kursa grammatiki russkogo yazyka v vuzakh Kitaya [Study of the Possibilities of Applying the Reform of Blended Learning in the Process of Teaching the Course of Russian Grammar in Chinese Universities]. In *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. Filologicheskie nauki*. No. 2 (165), pp. 79–89.
15. Zhang, W. (2022). Issledovanie po razrabotke smeshannoi modeli obucheniya v kitaiskikh universitetakh [Research on the Development of a Blended Learning Model in Chinese Universities]. In *Sbornik II Kostomarovskogo foruma «Slavyanskaya kul'tura: istoki, traditsii, vzaimodeistvie»*, pp. 1167–1171.
16. Zhang, W. (2023). *Smeshannoe obuchenie russkomu yazyku v kitaiskom vuze: osvoenie grammatiki na bazovom urovne* [Blended Learning of the Russian Language in a Chinese University: Mastering Grammar at a Basic Level]. Dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 246 p.
17. Chirkova, E. I., Zorina, E. M. (2017). Ispol'zovanie smeshannykh opor v smeshannom obuchenii [Using Mixed Supports in Blended Learning]. In *Uchenye zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki*. No. 4 (77), pp. 55–61.
18. Bonk, C. J., Graham, C. R. (2005). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. John Wiley & Sons publish house. 624 p.
19. Tomlinson, B., Whittaker, C. (2013). *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. London, British Council. 252 p.