САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

Янь Жуйтин

МОДЕЛЬ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЛАТФОРМЫ WeChat (УРОВЕНЬ B1)

Научная специальность:

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный, уровни общего и профессионального образования)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,

профессор

Нина Леонидовна Федотова

Санкт-Петербург

2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ …….…. 4

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ …….…….. 17

1.1. Понятийно-терминологических аппарат смешанного обучения ……..…….…….……17

1.2. Проблемы смешанного обучения иностранному языку…….… 27

1.3. Современные электронные образовательные ресурсы для обучения иностранному языку ……..…...… 33

1.3.1. Классификация электронных образовательных ресурсов для обучения иностранному языку …….. 33

1.3.2. Лингводидактический потенциал обучающих мобильных приложений для обучения иностранному языку…….……....43

1.3.3. Аналитический обзор функций WeChat ……..…. 48

1.4. Принципы разработки модели смешанного обучения с помощью WeChat для обучения китайских студентов русскому языку (уровень B1) …….……..... 52

ВЫВОДЫ по главе I ……..……. 58

ГЛАВА II. ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ “ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА РКИ” НА ПЛАТФОРМЕ WECHAT ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ (УРОВЕНЬ B1) …….……...…61

2.1. Проектирование модели смешанного обучения РКИ …….…. 61

2.2. Обучающий эксперимент …….… 100

2.2.1. Цели, содержание и структура “Практического курса РКИ” для китайских студентов (уровень В1) …….… 100

2.2.2. Материал основного эксперимента ……..…105

2.3. Анализ результатов анкетирования и тестирования …….. 132

2.3.1. Анализ результатов входного анкетирования ……....…132

2.3.2. Анализ результатов входного тестирования …….... 136

2.3.3. Анализ результатов итогового тестирования …….. 142

2.3.4. Анализ результатов итогового анкетирования …….147

ВЫВОДЫ по главе II ……..…..….…151

ЗАКЛЮЧЕНИЕ ……..……. 153

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ……..…..156

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы глобализация и информатизация привели к кардинальным изменениям в области образования. Активное использование информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) является одной из ведущих мировых тенденций модернизации образования [78, с. 50–56]. Научно-технический прогресс диктует новые требования к содержанию обучения и организации образовательного процесса. Адекватное применение высокого дидактического потенциала компьютерных и телекоммуникационных технологий в педагогическом процессе стало главным направлением и трендом в исследованиях, посвященных современной образовательной системе [81, с. 6].

Несмотря на то, что дистанционное обучение подвергалось резкой критике и сомнениям на начальном этапе развития, опыт применения такой формы обучения в течение последних 20 лет доказал целесообразность интеграции дистанционного формата в учебный процесс. Дистанционное обучение доказало эффективность в способах передачи знаний и формирования навыков и умений, а также как стимул к повышению продуктивности самостоятельной работы учащихся [90].

В 2020 г. из-за пандемии, вызванной коронавирусной инфекцией COVID-19, возникла необходимость перехода на 100% онлайн-

обучение. Однако оказалось, что масштабное и долгосрочное дистанционное обучение не лишено недостатков. В связи с этим бытует мнение, что на текущий момент дистанционное обучение не может полностью заменить традиционное аудиторное обучение, особенно в вузах [124].

Методические исследования и опыт преподавания показывают, что до сих пор имеются противоречия в организации образовательного процесса, обусловленные несоответствием традиционных методик и новых образовательных технологий. По мнению ряда исследователей, одним из способов разрешения этих противоречий может быть смешанное обучение [18; 50; 72; 85; 125].

В научной литературе представлены разные подходы к определению понятия “смешанное обучение”, тем не менее до сих пор отсутствует общепринятая трактовка этого термина [81, с. 23]. В исследованиях М. Б. Хорна и Х. Стэйкера смешанное обучение рассматривается как «формальная образовательная программа, в рамках которой ученик обучается, хотя бы частично, интерактивным способом, при наличии элемента управления учеником по времени, месту, способу и/или темпу; при этом ученик хотя бы часть времени находится под присмотром в реальном месте вне дома. Эти методики, наряду с учебным планом по курсу или предмету, составленным для каждого ученика, связаны между собой, чтобы обеспечить комплексное обучение» [87, с. 80]. При этом авторы отмечают, что в смешанном обучении все компоненты взаимосвязаны и обеспечивают целостность учебного процесса. В

настоящем исследовании мы придерживаемся точки зрения М. Б. Хорна и Х. Стейкера.

Неоднозначность существующих определений смешанного обучения приводит к необходимости систематизировать, конкретизировать и структурировать понятийный аппарат и разрабатывать модели смешанного обучения иностранным языкам с учетом позиций всех участников образовательного процесса.

Считается, что именно смешанное обучение позволяет сочетать преимущества дистанционного обучения и сильные стороны традиционного очного обучения. Смешанное обучение может применяться на всех уровнях изучения иностранного языка.

Кроме того, динамично меняющаяся конъюнктура рынка труда и значительные изменения в структуре занятости также обусловливают внедрение смешанного обучения в вузах. В настоящее время возрастает потребность в конкурентоспособных специалистах, которые не только владеют иностранными языками, но и являются специалистами в определенной области, не связанной со знанием иностранного языка. На наш взгляд, студентам, изучающим иностранные языки, необходимо совершенствовать профессиональные компетенции, развивать гибкие навыки и умения в соответствии с актуальными запросами общества. Вследствие этого при создании языковых курсов разработчикам необходимо в полной мере учитывать специфику конкретного учебного предмета, интеллектуальную готовность, личностные характеристики, интересы и потребности студентов. С помощью смешанного

обучения иностранному языку студенты могут выстраивать собственную образовательную траекторию, исходя из требований к профессиональной подготовке по выбранной специальности.

В методике обучения иностранному языку уже накоплен значительный опыт применения смешанного обучения в системе высшего образования за рубежом [106; 109; 110; 125]. Считается, что формат смешанного обучения позволяет «организовать обучение на гибкой основе с привлечением дополнительных ресурсов как учебных, так и технологических, способен вывести обучение иностранному языку на новый эффективный уровень» [45, с. 490] Однако смешанное обучение почти не используется в российских вузах [22, с. 9]. Таким образом, два актуальных вопроса, затронутых в настоящем исследовании, – разработка адаптированной модели смешанного обучения РКИ в условиях высшего образования и адаптация преподавателей к смешанному обучению, которое осуществляется в виртуальной среде с использованием современных технологий.

Мобильное обучение – это новый исторический этап в развитии дистанционного обучения. Благодаря стремительному продвижению мобильных технологий, количество пользователей мобильных устройств в Интернете значительно превысило пользователей персональных компьютеров. Многие авторы полагают, что мобильные технологии и мобильные приложения становятся перспективным средством обучения иностранному

языку [49; 70]. Таким образом, особую актуальность приобретает и проблема применения мобильного обучения РКИ.

Среди китайцев особой популярностью пользуется мобильная коммуникационная система WeChat, служащая для передачи текстовых и голосовых сообщений. Однако WeChat – это не только социальная сеть, но и многофункциональная мобильная платформа. Исследования показали, что WeChat может использоваться китайскими студентами в качестве средства обучения разным предметам, в том числе и русскому языку [10; 52]. По нашему мнению, WeChat можно эффективно применять в качестве инструмента смешанного обучения на занятиях по русскому языку для китайских студентов, поскольку эта платформа способна обеспечить интеграцию электронных образовательных ресурсов. Настоящее исследование посвящено выявлению дидактического потенциала платформы WeChat для обучения китайских учащихся русскому языку в условиях смешанного обучения.

Вопросам внедрения смешанного обучения в вузе уделялось большое внимание в работах Х. Стейкера, М. Хорна, В. А. Фандей, Е.К. Васина, Ю.И. Капустина, М.С. Медведевой и др. Однако следует отметить, что в этой области еще недостаточно исследованы способы глубокой интеграции электронных образовательных ресурсов и проблемы компетентностно-ориентированного обучения в условиях смешанного обучения русскому языку с применением платформы WeChat.

Таким образом, **актуальность** настоящего исследования обусловлена:

- необходимостью разработки новой модели смешанного обучения китайских учащихся русскому языку, которая построена с учетом личностных характеристик студентов;
- необходимостью выбора способов интеграции электронных образовательных ресурсов и создания базы электронных образовательных ресурсов для обучения РКИ с помощью WeChat;
- потребностью в создании практического курса РКИ на основе разработанной модели смешанного обучения.

Объектом исследования является смешанное обучение китайских студентов русскому языку.

Предмет исследования – процесс обучения русскому языку, организуемый на основе смешанного обучения с применением платформы WeChat.

Цель настоящей работы – разработка и экспериментальная проверка адаптированной модели смешанного обучения китайских учащихся русскому языку с использованием платформы WeChat (уровень B1).

Гипотезой исследования является предположение о том, что применение адаптированной модели смешанного обучения китайских студентов русскому языку с помощью WeChat будет эффективным, если у учащихся будут сформированы:

- коммуникативная компетенция, обеспечивающая речевое взаимодействие не только в аудиторных условиях, но и в виртуальной среде;
- умение выбора и интеграции электронных образовательных ресурсов;
- способность осуществлять поиск необходимого материала на изучаемом языке и осваивать его самостоятельно;
- способность к самостоятельному планированию учебной деятельности.

Цель предполагает решение следующих **задач:**

1) рассмотреть подходы к трактовке понятия “смешанное обучение”;

2) проанализировать тенденции развития смешанного обучения в современных условиях;

3) описать преимущества и возможные ограничения существующих моделей смешанного обучения иностранному языку;

4) на основе анализа психологической и лингводидактической литературы выявить инновационный потенциал смешанного обучения и мобильного обучения РКИ;

5) описать основные функции платформы WeChat, которые могут быть задействованы в условиях смешанного обучения РКИ;

6) обосновать возможность использования WeChat при обучении китайских учащихся русскому языку;

7) разработать адаптированную модель смешанного обучения китайских учащихся русскому языку с использованием WeChat (уровень B1) и апробировать ее в учебном процессе.

В работе использованы следующие **методы** исследования:

• аналитико-синтетический;

• наблюдение за процессом обучения китайских студентов русскому языку;

• анкетирование;

• тестирование;

• экспериментальное обучение;

• качественно-количественный анализ результатов эксперимента;

Теоретико-методологической основой являются:

• исследования, посвященные разработке электронных образовательных ресурсов [3; 24; 33; 58; 73] и др.;

• исследования в области обучения иностранному языку с помощью ИКТ [21; 43; 50; 64; 78];

• работы, посвященные смешанному обучению и особенностям его применения в системе высшего образования [2; 13; 14; 18; 22; 45; 46; 54; 57; 62; 67; 69; 81; 85; 93; 95; 100; 102; 109; 110; 111; 112; 118; 125; 126; 138; 139; 140; 141] и др.;

• работы по применению мобильного обучения [6; 7; 10; 17; 39; 49; 77; 103] и др.;

• труды, посвященные проблемам дистанционного обучения [9; 23; 38; 90; 94; 97; 104; 106; 107; 108; 117; 132] и др.;

- исследования, раскрывающие суть личностно-ориентированного обучения [34; 51; 63; 64; 132] и др.;
- труды по методике преподавания русского языка как иностранного [24; 29; 30; 31; 56; 65; 70; 78; 134] и др.;
- работы, посвященные обучению китайских учащихся иностранным языкам [20; 28; 42; 83; 88; 122; 124; 128] и др.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Совершенствование смешанного обучения иностранному языку предполагает поэтапный процесс отхода от традиционных жестких моделей обучения. Смешанное обучение дает возможность постоянно контролировать результаты обучения, увеличивает время личного общения с преподавателем, повышает заинтересованность в учебе благодаря разнообразию форм работы.

2. В условиях смешанного обучения русскому языку как иностранному эффективность использования платформы WeChat обеспечивается такими ее функциями, как обмен сообщениями и медиафайлами; аудио- и видеозвонки; групповые чаты; переводчик; трансляция собственного канала; мини-аппы.

3. Внедрение смешанного обучения РКИ с применением WeChat способствует созданию открытых электронных образовательных ресурсов (ЭОР) с учетом уровня владения иностранным языком, национально-культурных особенностей, предпочтений, интересов и потребностей китайских учащихся.

4. Проектирование модели смешанного обучения иностранному языку осуществляется в 4 этапа: I. Фронтальная диагностика; II.

Проектирование конкретной учебной деятельности; III. Реализация модели смешанного обучения; IV. Корректирование и совершенствоание модели смешанного обучения.

5. Для реализации модели смешанного обучения РКИ необходимы: созлание базы учебных ресурсов, связанных с изучаемым предметом; классификация учебных материалов по их характеристикам; распределение учебных материалов по аспектам и видам речевой деятельности; разработка дополнительных материалов и корректирование учебного плана; размещение разработанных учебных материалов на электронной платформе.

6. Степень эффективности смешанного обучения в значительной степени зависит от подготовки преподавателей и студентов к работе в таком формате.

Научная новизна исследования определяется тем, что в нем научно обоснована возможность применения авторской модели смешанного обучения китайских студентов русскому языку с применением WeChat, а также выявлен лингводидактический потенциал платформы WeChat для обучения китайских студентов русскому языку с учетом их личностных характеристик и предпочтений.

Теоретическая значимость исследования заключается:

- в уточнении содержания понятий "смешанное обучение", "мобильное обучение", "личностно-ориентированное обучение";
- в уточнении принципов смешанного обучения иностранному языку;

- в выявлении лингводидактического потенциала обучающих мобильных приложений для обучения иностранному языку;
- в описании основных функций WeChat, которые могут быть использованы при обучении китайских студентов русскому языку;
- в обосновании принципов разработки модели смешанного обучения с помощью WeChat для обучения РКИ;
- в разработке критериев отбора электронных образовательных ресурсов для обучения китайских студентов русскому языку.

Практическая значимость диссертации состоит в том, что:

- экспериментальные учебные материалы могут быть применены при создании пособий по РКИ для китайских студентов (уровень B1);
- созданы ресурсные центры с помощью публичного аккаунта и мини-программ в WeChat, в которых загружены разработанные автором образовательные ресурсы, полностью открытые и доступные для всех учащихся и преподавателей.
- теоретические выводы могут быть использованы в лекционных курсах по методике преподавания РКИ.

Опытно-экспериментальная база исследования – кафедра русского языка как иностранного и методики его преподавания СПбГУ.

Достоверность результатов исследования обусловлена опорой на достижения в лингвистике, психологии, психолингвистике и методике преподавания иностранных языков, а также

использованием соответствующих теоретических и эмпирических методов исследования.

Рекомендации по использованию результатов исследования. Выдвинутые теоретические положения и модель смешанного обучения с использованием платформы WeChat могут послужить основой для разработки учебных пособий по РКИ для разных уровней.

Апробация результатов исследования осуществлялась на XXVIII, XXIX и XX международных конференциях студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2021», «Ломоносов-2022», «Ломоносов-2023» (Московский государственный университет, 2021-2023 гг.); на Межвузовском международном конгрессе «Высшая школа: научные исследования» (г. Москва, 12 мая 2022 г.) и на аспирантских семинарах в СПбГУ (2020-2022 гг.).

Основные положения и результаты диссертационного исследования отражены в 7 научных статьях, из которых 3 опубликованы в научных индексируемых журналах перечня, рекомендуемого ВАК РФ, и в издании, индексируемом в наукометрической базе данных Web of Science:

1. Федотова Н. Л., Янь Жуйтин. Смешанное обучение иностранному языку vs аудиторное и онлайн-обучение (по результатам анкетирования китайских студентов) // Вестник Марийского государственного университета. 2021. № 2. С. 178–186. DOI: 10.30914/2072-6783-2021-15-2-178-186 (ВАК).

2. Янь Жуйтин. Модель смешанного обучения китайских

студентов русскому языку / Янь Жуйтин, Н. Л. Федотова // Филологический класс. 2022. Т. 27. № 3. С. 145-154. DOI: 10.51762/1FK-2022-27-03-13. (на англ. яз., ВАК, Web of Science).

3. Янь Жуйтин. Потенциал электронных образовательных ресурсов и мобильных приложений для обучения иностранному языку // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2023. №2 (февраль) (ВАК).

Структура диссертации: введение, две главы, заключение, список использованной литературы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

1.1. Понятийно-терминологический аппарат смешанного обучения

Изучение теоретико-практических основ смешанного обучения началось еще в начале XX в. В 2002 г. президент Пенсильванского университета обозначил перспективы сочетания “online instruction” и “residential instruction”, назвав это безусловной мировой тенденцией развития высшего образования [117, с.33].

Понятие “смешанное обучение” не является новым для системы образования, оно впервые было использовано в 20-х-30-х гг. XX в. В это время смешение аудиторного и опосредованного обучения в условиях средней школы было известно как “заочное обучение под наблюдением”. Такая форма обучения получила распространение сначала в Университете Небраски, а к 1930 г. она использовалась более чем в сотне государственных средних школ США [93].

Тем не менее, как отмечает M. Driscoll, постоянно обновлялось содержание данного понятия [140, с.1]. С 1970-х гг. информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) стали одним из вспомогательных инструментов в учебно-воспитательном процессе, в результате чего изменилась не только парадигма

образовательного процесса в информационном пространстве, но и само понятие “смешанное обучение”.

Терминологический аппарат приведен в пресс-релизе американского Interactive Learning Center (1999 г.): «<…> Мы начинаем предоставлять программное обеспечение для обучения через Интернет, используя собственную методологию Blended Learning» [Цит. по 135, с. 145]. Основываясь на результатах развития Интернета и ИКТ, многие зарубежные специалисты сходятся во мнении, что смешанное обучение связано прежде всего с онлайн-обучением, которое появилось в конце XX в. По этой причине во многих исследованиях внимание фокусируется на компонентах смешанного обучения и опыте его внедрения [85].

В последние годы все бóльшую актуальность приобретает применение смешанного обучения в разных учебных заведениях, поскольку такой формат не только обеспечивает повышение эффективности учебного процесса, но и привлекает студентов своей гибкостью и доступностью.

Несмотря на то, что необходимость развития смешанного обучения была подтверждена большим количеством научных работ и практикой, термин “смешанное обучение” до сих пор трактуется неоднозначно. В настоящее время отсутствует единое мнение по поводу самого термина. В литературе взаимозаменяемыми являются следующие названия для обозначения понятия “смешанное обучение”: “гибридное обучение” (hybrid), “интегрированное

обучение” (web-enhanced), “комбинированное обучение” (mixed-mode) и др.) [64, с. 219].

Можно выделить два направления в исследовании проблем смешанного обучения:

1) установление связи между традиционным аудиторным обучением и электронным обучением;

2) разнообразные сочетания различных подходов обучения [102].

В зарубежной и российской литературе приводятся различные дефиниции смешанного обучения, но также нет единой трактовки этого термина [81, с. 23]. Рассмотрим некоторые из них.

В широком смысле под смешанным обучением понимается сочетание различных технологий, теорий, средств и моделей обучения и др. В 2001 г. American Centra (компания, специализирующаяся на электронном обучении и сетевом взаимодействии) опубликовала статью, в которой определение смешанного обучения в некоторой степени согласуется с сегодняшним пониманием данного понятия: смешанное обучение можно описать как программу обучения, где используется более одного способа трансляции знаний с целью оптимизации результатов обучения и стоимости доставки [113, с. 206]. При этом подчеркивается, что первоначально в число компонентов смешанного обучения включались только средства обучения (учебники, раздаточные материалы и др.). Однако, по мнению ученых, важно не само сочетание различных способов обучения, а

результаты обучения и бизнеса. H.Singh и Ch. Reed предложили уточняющее определение: смешанное обучение сосредоточено на оптимизации достижения целей обучения путем применения “правильных” технологий обучения в соответствии с “правильным” личным стилем обучения для формирования “правильных” навыков у “правильного” человека в “нужное” время. Можно заметить, что в таком понимании внимание концентрируется на целях обучения, а не на способах получения знания. Кроме того, изначально термин “смешанное обучение” трактовался как сочетание традиционного аудиторного обучения и электронного обучения (E-learning). Для повышения эффективности смешанного обучения необходимо не только изменить инструменты для передачи знаний и формирования навыков и умений, но и постоянно контролировать и оптимизировать другие аспекты, благодаря чему смешанное обучение сможет в полной мере доказать свои преимущества по сравнению с традиционным аудиторным обучением и с чистым онлайн-обучением [113, с. 206–207].

С точки зрения C.R. Graham, в ряде случаев термин “смешанное обучение” определяется настолько широко, что тогда почти все формы обучения должны были бы относиться к смешанному [95, с. 3–4]. Автор полагает, что такое понимание смешанного обучения не позволяет понять его сущность в условиях современного информационного общества и определить, почему смешанное обучение становится все более популярным в разных странах [95].

В данном исследовании мы будем основываться на узком понимании термина “смешанное обучение”, хотя и здесь не наблюдается единства подходов. Так, одни ученые считают, что “смешение” означает сопряжение среды обучения: аудиторное обучение или обучение «лицом к лицу» (face to face learning) с онлайн-обучением [72; 113]. Другие рассматривают такую форму обучения как сочетание офлайн-обучения и онлайн-обучения [8]. Ряд ученых придерживаются мнения, что смешанное обучение – это сочетание форм обучения или условий обучения: традиционного и электронного обучения [43; 64; 93; 100; 114]. Некоторые исследователи связывают смешанное обучение с совокупностью таких теорий обучения, как когнитивизм, бихевиоризм и конструктивизм, коннективизм [121; 140]. В данном исследовании мы основываемся на точке зрения, согласно которой “смешанное обучение” – это гибрид электронных и традиционных образовательных ресурсов.

Как видно из приведенных выше определений, большинство исследователей приходят к выводу, что основная идея смешанного обучения заключается в сочетании сильных сторон аудиторного и дистанционного обучения. Например, Т.П. Попова и Т. А. Ненашева подчеркивают, что смешанное обучение отвечает индивидуальным требованиям обучающихся [64, с. 220]. C. Bonk и C. Graham отмечают, что в системе смешанного обучения центральную роль играют компьютерные технологии [93, с. 218]. Однако, несмотря на то, что современные технологии занимают важное место в

смешанном обучении, рассматривать их в качестве основополагающей составляющей не совсем верно. Приведем, в частности, позицию A. Rossett и ее коллег: “смешение” – это сочетание формального и неформального, техно-ориентированного и личностно-ориентированного, независимого и коллективного, ориентированного на директиву и ориентированного на открытие [142].

Следует обратить внимание на то, что некоторые исследователи (Н.В. Ломоносова, А.А. Ляшенко, М.С. Медведева, Х. Стейкер, А.С. Фомина, М. Хорн, C.R. Graham; E. Allen и др.) определяют смешанное обучение как систему обучения, имеющую многоуровневую иерархическую структуру.

C.R. Graham, утверждая, что «большинство определений являются просто вариациями нескольких общих тем», определяет смешанное обучение как сочетание двух систем: традиционных систем обучения “лицом к лицу” и распределенных систем обучения [95, с.7]. Автор подчеркивает главные преимущества смешанного обучения: оптимизация обучения, расширение доступа/гибкости, экономическая выгода [95].

М.С. Медведева говорит о важности самообучения в системе смешанного обучения, которое рассматривается автором как «система преподавания, сочетающая очное, дистанционное и самообучение, включающая взаимодействие между педагогом, обучающимся и интерактивными источниками информации, отражающая все присущие учебному процессу компоненты

(цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) функционирующие в постоянном взаимодействии друг с другом, образуя единое целое» [54, с. 9]. При этом исследователь отмечает, что в системе смешанного взаимодействуют методологическое, административное, педагогическое, технологическое обеспечение [54].

Исследование смешанного обучения в России имеет относительно небольшую историю по сравнению с изучением данной проблематики за рубежом [1; 5; 13; 14; 15]. Смешанному обучению посвящены в основном статьи и диссертации [38; 54; 57; 63]. Относительно немного монографий по данной проблеме [27].

В исследованиях российских ученых наблюдаются разночтения в определении понятия “смешанное обучение” и в интерпретации его основных характеристик [51, с. 10].

В Толковом словаре терминов понятийного аппарата информатизации образования термин “смешанное обучение” отсутствует [69, с. 97]. В соответствии с ГОСТ Р 52653-2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения» под смешанным обучением понимается «педагогическая технология, предполагающая сочетание сетевого (онлайн) обучения с очным или автономным обучением» [130].

Несмотря на множество определений смешанного обучения, принципиальных различий между ними не наблюдается. Данный термин используется в российской педагогике часто в узком понимании, подчеркивая наличие онлайн-компонента и

использование информационных коммуникационных технологий [13, с. 41–42].

В.И. Блинов и И.С. Сергеев рассматривают смешанное обучение как чередование онлайн/электронного и очного/контактного форматов обучения («online + life»), противопоставляя его дистанционному обучению [18, с. 5–6].

С точки зрения А.С. Фоминой, смешанное обучение – это «организация самостоятельной работы учащихся в электронной среде: в автономной LMS и с использованием современных средств ИКТ, выходящих за пределы программной оболочки, применяемой вузом, – социальных сетей, сервисов Google, Яндекс, Skype» [85, с. 278].

А.В. Гвоздева полагает, что смешанное обучение – это многоканальное обучение, основанное на интеграции электронного (онлайн) обучения через цифровую платформу с традиционным (очным) [129, с. 207].

В определении смешанного обучения, предложенным В.А. Фандей, подчеркиваются предпочтения учащихся. Автор рассматривает смешанное обучение как «комбинацию элементов очного и дистанционного обучения, причем одно из них является базовым в зависимости от предпочитаемой модели» [81, с. 75].

В отличие от системного подхода к проблеме смешанного обучения в зарубежной литературе российские исследователи уделяют внимание отдельным аспектам проблемы [85, с. 273]. Так, Т.В. Азиатцева, анализируя зарубежный опыт, приводит обзор

применяемых в США, Австралии, Испании и на Тайване курсов, которые построены на основе технологии смешанного обучения, и отмечает, что такая форма обучения особенно актуальна для студентов, которые вынуждены совмещать учебу с работой, или для тех, кто имеет семью [2, с. 177].

Вышеизложенное дает основания утверждать, что существующие определения смешанного обучения носят в основном дескриптивный характер. Как российские, так и зарубежные эксперты сходятся во мнении, что суть смешанного обучения заключается в рациональной интеграции традиционного очного обучения и дистанционного обучения. Такое сочетание позволяет использовать самые сильные стороны этих двух форм и минимизировать слабые [14].

Таким образом, можно сгруппировать самые распространенные определения смешанного обучения:

1) сочетание самых сильных сторон традиционного очного обучения (face-to-face instruction) и преимущества дистанционных технологий (computer-mediated instruction) [64, с. 220];

2) сочетание традиционного обучения и электронного обучения;

3) сочетание очного обучения, электронного обучения и самостоятельного обучения;

4) сочетание офлайн и онлайн обучения;

5) сочетание формальных и неформальных компонентов обучения;

6) сочетание готового контента обучения и моделируемого контента обучения;

7) сочетание структурированного и неструктурированного обучения;

8) сочетание очного обучения (с использованием распределенных информационно-образовательных ресурсов) и асинхронного/синхронного дистанционного обучения [38, с. 4].

В *Таблице 1* представлена соотнесенность форм обучения и организации занятий.

На основе анализа имеющихся трактовок термина “смешанное обучение” приведем его рабочее определение, которого и будем придерживаться в настоящей работе. ***Смешанное обучение – это систематизированная адаптированная модель обучения, которая сочетает традиционное очное обучение, электронное обучение и самостоятельное обучение под руководством преподавателя и используется в течение длительного времени.***

Таблица 1. Формы обучения иностранному языку

Формы	**Особенности организации занятий**		
Синх-ронное обучение	Электрон-ное обучение (E-learning)	*Проведение урока в прямом эфире*	Преподаватели регулярно (по расписанию) проводят онлайн-лекции в режиме реального времени (с функцией записи урока).
Асинх-ронное обучение		Видеоурок /МООС	Преподаватели заранее записывают обучающие видеоуроки и загружают их на

			онлайн-обучающую платформу. Учащиеся смотрят их перед уроком, а преподаватели проводят онлайн-консультацию во время урока по расписанию.
		Урок в прямом эфире + Видеоуроки	
	Кейс-обучение	Самостоятельная работа обучающихся, обеспеченное набором дидактических средств	
Частично-синхронное обучение	Смешанное обучение	Аудиторное обучение + Самостоятельное обучение	
		Аудиторное обучение + урок в прямом эфире	
		Аудиторное обучение + Видеоурок / МООС	

В отличие от других трактовок в нашем определении смешанного обучения подчеркиваются два важных момента: систематизация, долгосрочное применение, гибкость, персонализация и дифференциация в учебно-воспитательном процессе.

1.2. Проблемы смешанного обучения иностранному языку

В настоящее время во многих странах наблюдается трансформация модели развития экономики, по мере чего происходят значительные изменения в структуре занятости, в обществе растет спрос на новые профессии и высококвалифицированных междисциплинарных специалистов.

Действующая система традиционного очного обучения иностранным языкам все в меньшей степени способствует формированию профессиональных компетенций, навыков и умений у обучающихся в соответствии с потребностями информационного общества. Это приводит к тому, что выпускники постепенно теряют конкурентоспособность на рынке труда. Следовательно, необходимо изменение традиционного способа обучения иностранному языку, преобразование способа передачи знаний и сосредоточение внимания на активизации релевантных компетенций.

Т.П. Попова и Т.А. Ненашева отмечают, что смешанное обучение является «эффективным способом решения проблемы расхождения между требованиями современного общества и возможностью высшего образования им соответствовать» [64, с. 218]. Л.Н. Рулиене также считает, что применение смешанного обучения позволит разрешить противоречия образовательного процесса, которые вызваны несоответствием традиционных педагогических подходов и новых образовательных технологий [69, с. 97]. Мы согласны с автором в том, что необходимо также разработать концепцию смешанного обучения на основе интеграции эффективных технологий электронного и аудиторного обучения.

С развитием общественного разделения труда и усилением специализации различных отраслей происходят значительные изменения в структуре занятости. В ходе исследования мы собрали более двухсот объявлений о приеме на работу, которые связаны со

спросом на выпускников нелингвистических специальностей. Было установлено, что свободного владения иностранным языком уже недостаточно для поиска высокооплачиваемой работы по специальности, потому что большинство работодателей требуют от выпускника не только владения иностранными языками, но и высокого уровня профессиональной компетенции в конкретной области. Профессиональные компетенции занимают главенствующие позиции, а иноязычная коммуникативная компетенция дает дополнительное преимущество специалистам любого профиля. Как показывает практика, большинство выпускников филологических факультетов тратят много времени и сил только на изучение иностранных языков, в то время как студенты других специальностей в такой же мере способны общаться на иностранном языке, прежде всего, в профессиональной сфере. В результате этого все бóльшую актуальность приобретает конструирование системы обучения иностранным языкам, в которую включено и изучение языков, и знания по конкретной специальности, например, по экономике, медицине, торговым отношениям, технике и др. По мнению ряда исследователей, в этом контексте смешанное обучение является эффективным способом решения проблемы несоответствия знания выпускников социально-экономическому состоянию общества и обеспечения готовности и способности выпускника к самореализации [18; 21].

Кроме влияния проблемы занятости выпускников на выбор метода обучения иностранному языку, пандемия, вызванная

коронавирусной инфекцией COVID-19, также послужила стимулом для реализации смешанного обучения иностранному языку. В последние годы происходит активное внедрение дистанционного обучения иностранному языку в систему вузовского образования в Европе, Азии и США [92]. Однако только в 2020 г. удаленная форма обучения впервые широко и долгосрочно начала использоваться во всем мире. Можно сказать, что ситуация, связанная с пандемией, привела к изменению подходов и методик преподавания иностранного языка в системе высшего образования. Уже накоплен солидный опыт в реализации электронного обучения, которое зарекомендовало себя как эффективный способ повышения продуктивности работы студентов. При этом дистанционное обучение имеет и слабые стороны: недостаточное использование дидактических возможностей информационных технологий, отсутствие живого общения между педагогом и обучающимися, несовершенство портативных устройств и ИКТ и др. Многие исследователи подчеркивают, что в условиях офлайн-обучения учащиеся ведут себя активнее, чем в цифровой среде, так как в этом случае происходит непосредственное взаимодействие с преподавателем и другими учащимися, «such communication can generate amazing ideas and radically change the fate of people» [94, с. 71]. Тем не менее, по результатам анкетирования китайских студентов разных ступеней обучения, которое было проведено нами в марте 2021 г., мы установили, что учащиеся во время онлайн-занятия чувствуют себя так же комфортно, как в аудитории,

поскольку могут видеть реакцию каждого участника данного занятия, что трудно представить при аудиторном обучении, когда все сидят за отдельными партами [84, с. 180]. Однако, согласно общепринятой точке зрения, аудиторное обучение пока не уступает свое место дистанционному обучению.

С учетом имеющихся проблем очевидной становится необходимость внесения изменений в действующую систему традиционного очного обучения и гибкого соединения электронного и аудиторного обучения иностранным языкам. Важно, что при смешанном обучении происходит трансформация функций преподавателя и обучающихся. Именно учащиеся становятся ключевыми участниками процесса обучения иностранному языку, а преподаватели выполняют роль эксперта или консультанта. Стоит подчеркнуть, что в данных условиях основные задачи преподавателя не изменяются.

В течение последних лет появилось огромное количество работ, посвященных смешанному обучению иностранному языку в системе вузовского образования. Смешанное обучение стало одной из основных тенденций в реформировании преподавания иностранных языков в вузе. По мнению Н.В. Ломоносовой, «широкое распространение смешанного обучения в системе современного высшего образования продиктовано необходимостью совмещения традиционного обучения с инновационными электронными методами» [50, с. 123]. Многие американские университеты добились в смешанном обучении иностранному

языку значительных результатов. Было доказано, что при обучении иностранному языку формула «online + life» может быть реализована различными способами.

Однако в настоящее время внедрение смешанного обучения иностранному языку в российских высших учебных заведениях все еще находится на начальной стадии. Отсутствуют системные методические исследования, а также не разработаны практические рекомендации, хотя на разных научных площадках уже подтверждена эффективность смешанного обучения иностранному языку.

Анализ научной литературы по этой проблематике показал, что большинство исследований посвящено изучению следующих аспектов смешанного обучения иностранному языку:

1. Интерпретация теоретико-практических основ смешанного обучения;
2. Результативность внедрения технологии смешанного обучения;
3. Экспериментальная проверка эффективности смешанного обучения;
4. Разработка критериев оценки эффективности смешанного обучения;
5. Создание инновационных моделей смешанного обучения;
6. Педагогический дизайн электронного учебного курса как компонента смешанного обучения;
7. Конструирование процесса смешанного обучения;

8. Создание единой базы образовательных ресурсов для реализации смешанного обучения.

Особое внимание уделяется проблемам разработки методов совершенствования учебного процесса с применением инновационных технологий для системы вузовского образования. С развитием этих технологий мировое образовательное сообщество выступает за поощрение смешанного обучения иностранному языку с целью достижения всесторонней и углубленной интеграции ИКТ и курсов иностранных языков для выстраивания новой эффективной системы изучения иностранного языка.

1.3. Современные электронные образовательные ресурсы (ЭОР) для обучения иностранному языку

1.3.1. Классификация электронных образовательных ресурсов для обучения иностранному языку

Внедрение активно развивающихся электронных технологий в учебно-воспитательный процесс ведет к изменению парадигмы образования, соответственно, теория обучения иностранному языку также претерпевает существенные преобразования под влиянием современных ИКТ: компьютеры и персональные мобильные устройства, проекторы, интерактивные программные продукты и др. Огромное значение интернет-технологий как инструмента для обучения иностранному языку также не вызывает сомнений.

Считается, что использование ИКТ ведет к технологическим инновациям в обучении иностранным языкам, что значительно расширяет возможности доступа к электронным образовательным ресурсам и позволяет обучающимся осуществлять самостоятельный контроль за процессом получения знаний. Как отмечает Е.К. Васин, «в информационной школе, а именно такой статус приобретает образовательное учреждение, учебный процесс в котором опирается на смешанное обучение, информационные и коммуникационные технологии существенно расширяют образовательное и воспитательное пространство образовательного учреждения. При этом свободный доступ к ресурсам Интернета при изучении любой учебной дисциплины обеспечивает максимально полное и продуктивное использование электронных образовательных ресурсов» [21, с. 34].

Ш.Р. Мусаев также указывает, что электронные образовательные ресурсы уже стали неотъемлемым компонентом современного учебно-воспитательного процесса предметного обучения [58, с. 202].

Существуют разные подходы к определению понятия “электронные образовательные ресурсы” (ЭОР). Согласно ГОСТ Р 52653-2006, ЭОР – это «<…> образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них, <…> может включать в себя данные, информацию, программное обеспечение, необходимые для его использования в процессе обучения» [130]. В широком смысле под электронными

образовательными ресурсами для обучения иностранному языку понимаются все материальные условия, социальные условия и теоретические основы, обеспечивающее обучение иностранному языку, которые включают такие компоненты, как учебные материалы, группу устройств и технологий, образовательную среду, социальную среду, трудовые ресурсы и др. В узком понимании ЭОР для обучения иностранному языку определяются как информационные ресурсы, обеспечивающие учебно-воспитательный процесс обучения иностранному языку, например, электронные учебные материалы, онлайн-курс, цифровой обучающий банк, рисунки, видео, текстовые материалы обучающего характера и др. В данном исследовании мы опираемся на второй подход.

За последние годы накоплен значительный опыт в использовании ЭОР при обучении иностранному языку. По мнению Ш.Р. Мусаева, электронные образовательные ресурсы состоят из пяти блоков: «содержательный блок; функциональный блок; оперативный блок; блок информационно-коммуникационных технологий (ИКТ); методический блок» [58, с. 203].

Представляем авторскую классификацию электронных образовательных ресурсов, используемых в системе высшего образования для обучения иностранному языку, в зависимости от распространенности и от способа предъявления учебного материала [137].

1. *Демонстрационное средство*. Наиболее яркий пример – презентации в программе PowerPoint. Несмотря на то, что

электронные образовательные ресурсы для обучения иностранному языку постоянно совершенствуются, презентации остаются наиболее востребованными электронными средствами, применяемыми на занятиях по иностранному языку в вузе. Презентации используются для наглядной демонстрации, чтобы знакомить студентов с учебными материалами в структурированном и систематизированном виде. В учебном процессе презентация также выступает в качестве конгломерата различных электронных образовательных ресурсов, поскольку в нее могут быть включены аудиовизуальные или мультимедийные материалы (аудиозаписи, видеофрагменты др.). С целью формирования навыков работы с информационными ресурсами на изучаемом языке студентам часто предлагается создание собственной презентации по определенной теме. Однако результаты проведенного нами анкетирования китайских студентов показали, что большинство информантов отрицательно относятся к такому средству обучения, поскольку «на занятиях многие преподаватели только читают то, что написано в презентации, без подробного объяснения». С другой стороны, «некачественные презентации, разработанные студентами, препятствуют усвоению основного учебного контента другими учащимися».

2. *Обучающие веб-сайты, относящиеся к образовательным ресурсам*. Существует множество обучающих веб-сайтов, большинство из которых были созданы коммерческими фирмами. Учебные материалы и ресурсы на таких сайтах находятся в

свободном доступе, а возможность скачивать позволяет преподавателю использовать их в аудиторном обучении. Например, на официальном сайте онлайн-школы Хуцзян представлены учебные материалы по тринадцати иностранным языкам: бесплатные и платные онлайн-курсы, виртуальные базы вопросов для самоконтроля и самодиагностики обучающихся, электронные словари иностранных языков, видео- или аудиоматериалы для чтения, иностранные фильмы с субтитрами на двух языках и т.д. Рациональное использование таких сайтов обеспечивает удовлетворение информационных и образовательных интересов и потребностей студентов. При этом учащийся может создать собственное электронное образовательное пространство посредством своего аккаунта на обучающих сайтах, что способствует расширению возможностей получения дополнительных материалов. Следует обратить внимание на то, что сейчас при обучении иностранному языку становится популярным использование различных веб-сайтов, разработанных не для образовательных целей. Например, особую актуальность приобретает видеохостинг как источник аутентичных материалов для развития аудитивных умений. Многие видеохостинги имеют функции «Автоматические субтитры» и «Регулировка скорости воспроизведения», которые могут использоваться для обучения аудированию и говорению. Кроме того, обучающую функцию могут выполнять социальные сети, если есть необходимость в общении с носителями изучаемого иностранного языка.

3. *Специализированная поисковая система*. В Интернете в свободном доступе имеется целый ряд поисковых систем, которые можно применять в учебных целях, особенно для изучения иностранных языков. К числу данного типа ЭОР можно отнести такие ресурсы и сервисы, как онлайн-словари, электронные библиотеки, справочно-информационные порталы и др. Обычно такие ресурсы отличаются результативностью, гибкостью и доступностью. Добавим, что в последние годы появляется все больше справочных сайтов, на которых размещены гиперссылки на различные типы веб-сайтов для изучения иностранных языков. По этим гиперссылкам можно переходить на указанный сайт в один клик. Таким образом, с помощью сайтов справочного характера реализуется идеальная интеграция ЭОР для изучения иностранного языка, что позволяет студентам существенно экономить время на поиск необходимых ресурсов.

4. *Текстографические материалы*. Такие материалы предоставляются в цифровом формате. К текстографическим ЭОР относятся электронные учебники, учебные пособия, информационные источники, энциклопедии и др. По сравнению с другими ресурсами, текстографические материалы характеризуются более высокой степенью гибкости, поскольку при изучении иностранного языка главными плюсами использования таких ресурсов являются быстрый поиск, возможность скачивания и адаптации или перевода материалов. Текстографические материалы могут быть использованы онлайн и офлайн.

5. *Инструментальные компьютерные программы*. Эти программы служат средством передачи учебной информации и осуществления учебной коммуникации. В условиях пандемии ряд мессенджеров и других инструментальных компьютерных программ стали популярными во всем мире, особенно в сфере образования. В условиях дистанционного обучения с помощью корпоративной платформы, объединяющей в рабочем пространстве чат, встречи, заметки и вложения, обучающиеся вовлекаются в продуктивную учебную деятельность. Такие бесплатные площадки для проведения видеоконференций, как Microsoft Teams, ZOOM,[1] Skype, DingDing, GoToMeeting, TecentMeting и др. играют важную роль в организации дистанционного обучения иностранному языку, помогают в аппаратно-техническом обеспечении образовательного процесса.

6. *Мобильные технологии, используемые на мобильных устройствах и мобильное программное обеспечение*. В связи с быстрым развитием мобильной техники и мобильного программного обеспечения для смартфонов и айфонов мобильное обучение становится важным направлением в области образования. Под мобильным обучением понимается обучение с помощью мобильных технологий. Основные преимущества мобильного обучения заключаются в его открытости, автономности,

---

[1] Microsoft Teams – платная платформа для учебных заведений, в бесплатной версии ZOOM для проведения видеоконференций (уроков) предоставляется только 40 минут, для продолжения урока требуется повторное подключение.

адаптивности и удобстве использования. По результатам проведенного нами анкетирования китайских студентов, абсолютное большинство информантов имеют богатый опыт использования мобильных устройств и мобильных приложений для самостоятельной работы при изучении русского языка, например, электронный словарь русского языка, публичный аккаунт в WeChat, программное видео-обеспечение, программное обеспечение для заучивания слов на основе визуальной наглядности и т.п. В период пандемии преподаватели часто использовали различное программное обеспечение в качестве технической поддержки для онлайн-обучения. В связи с этим можно предположить, что мобильное обучение иностранному языку особенно востребовано в самостоятельной работе студентов. Сравнивая с компьютерным обучением иностранному языку, изучение языка с помощью мобильных устройств представляет собой методически ценное направление в области цифрового обучения.

Интеграция электронных образовательных ресурсов является одним из ключевых векторов развития и совершенствования образования в разных странах. Процессы информатизации и интеграции побуждают образовательные организации обновлять существующие учебные ресурсы и создавать новые ресурсные центры в целях повышения конкурентоспособности. Более рациональное использование денежных средств и электронных образовательных ресурсов также является целью внедрения смешанного обучения.

Разработка образовательных ресурсов как основы информатизации образования привлекает большое внимание в связи с развитием ИКТ. «Решения относительно способов использования интернет-инструментов могут быть разными, но они должны быть подчинены достижению дидактических целей и обеспечению качества обучения через Интернет» [59, с. 61]. Принципы разработки электронных образовательных ресурсов для обучения иностранному языку следующие:

1. *Формирование генеративных электронных образовательных ресурсов*. При создании и выборе ЭОР необходима ориентация на студентоцентрированный подход, который требует учета таких факторов, как когнитивные и коммуникативные способности, уровень владения знаниями, цель обучения, интерес учащихся. В соответствии с данным принципом учебные электронные ресурсы можно разделить на подгруппы с тем, чтобы реализовать дифференцированное обучение иностранному языку.

2. *Построение структурированной базы электронных образовательных ресурсов для обучения иностранному языку*. Электронные образовательные ресурсы могут быть разграничены по содержанию и уровню сложности. «ЭОР должны предоставлять обучающимся возможность разнообразных контролируемых тренировочных действий с целью поэтапного повышения уровня абстракции знаний в процессе их усвоения» [58, с. 203].

3. *Открытый доступ к избранным электронным образовательным ресурсам*. Для достижения равенства в области

образования вузы стремятся к реализации открытого доступа к ЭОР, что позволит учащимся выбирать необходимые для них электронные ресурсы и контролировать степень усвоения учебного материала, а также искать дополнительные ресурсы в соответствии со своими интересами.

4. *Ориентация на гармоничное сочетание различных типов электронных образовательных ресурсов для создания иерархически упорядоченной системы образовательных ресурсов*.

5. *Разумные ограничения в использовании ЭОР.* Сейчас стремительно растет число образовательных ресурсов для свободного доступа. Однако, для того чтобы учащиеся могли эффективно усваивать новые знания, необходимо регулировать количество используемых ресурсов. В противном случае разработчики практических курсов и учащиеся теряют много времени и сил на выбор ЭОР, и вполне вероятно, что студентам будет сложно разобраться с имеющимися в их распоряжении образовательными ресурсами, что, по всей видимости, приведет к фрагментарности знаний.

6. *Повышение качества электронных образовательных ресурсов*. В связи с высоким уровнем субъективности или неактуальности некоторых ЭОР требуется мониторинг качества образовательного контента. В настоящее время опубликованные учебные материалы не всегда являются достаточно достоверными. Таким образом, задача преподавателя – организационное регулирование качества ЭОР, рекомендуемых учащимся для индивидуального обучения.

Обобщая вышеизложенное, можно утверждать, что до сих пор нет единого подхода к построению ЭОР, их количественному и качественному составу [58, с. 202]. В связи с этим возникает необходимость в поиске компромисса между огромным числом ЭОР и традиционными образовательными ресурсами. Кроме того, особую важность приобретает повышение степени интеграции электронных образовательных ресурсов, применяемых в учебных целях.

На наш взгляд, процесс интеграции учебных ресурсов для обучения иностранному языку можно разделить на 5 этапов:

I. Создание базы учебных ресурсов, связанных с выбранной студентами дисциплиной или курсом, включенным в учебный план.

II. Классификация необходимых учебных материалов.

III. Распределение учебных материалов по характеристикам.

IV. Разработка дополнительных материалов и корректировка плана.

V. Размещение разработанных учебных материалов на электронной платформе в соответствии с учебным планом.

1.3.2. Лингводидактический потенциал обучающих мобильных приложений для обучения иностранному языку

Согласно многочисленным исследованиям, в настоящее время существенным недостатком всех моделей смешанного обучения

является недостаточное использование дидактических возможностей информационных технологий [64]. Методисты видят возможность повышения эффективности учебного процесса благодаря интеграции информационных технологий в системе современного высшего образования. В этом процессе важную роль играют обучающие компьютерные программы и мобильные приложения, использование которых в обучении иностранному языку осуществляется двумя методами:

1) CALL-метод: метод обучения языкам с применением компьютеров (Computer-Assisted Language Learning);

2) MALL-метод: метод обучения языкам с применением мобильных устройств (Mobile-assisted language learning).

Обучающие компьютерные программы и мобильные приложения как эффективные электронные образовательные средства оказывают позитивное влияние на формирование иноязычных компетенций у студентов:

1) иноязычная коммуникативная компетенция;

2) учебно-познавательная компетенция;

3) способность к самостоятельному планированию деятельности;

4) умение работать с информационными онлайн-источниками, аутентичными материалами и учебными онлайн-ресурсами;

5) ИКТ-компетентность;

6) умение получать информацию и обрабатывать ее и др.

7) умение самостоятельно выявлять проблемы и искать пути их решения.

В последние годы с ростом популярности смартфонов и айфонов пользователи мобильных устройств значительно превзошли по количеству пользователей компьютеров, поскольку современные модели телефонов обладают почти всеми функциями персональных компьютеров.

В России на государственном уровне признана необходимость внедрения современных цифровых технологий как адекватного ответа на глобальные вызовы, связанные с трансформацией образовательной системы [62, с. 113]. Использование ИКТ при разработке электронных ресурсов для обучения иностранному языку в учебных заведениях различного типа является драйвером реформы образовательной системы. Реконфигурация и оптимизация образовательных ресурсов для обучения иностранному языку также считается центробежной тенденцией, так как рациональное распределение и интеграция образовательных ресурсов способствует гармоничному развитию поликультурной личности.

Мобильное обучение представляет собой новый исторический этап в развитии дистанционного обучения. В США, Германии, Японии и других развитых странах мобильное обучение постепенно трансформируется из вспомогательного инструмента для обучения иностранному языку в систематический, стандартизованный режим обучения. «Мобильное обучение с использованием мобильных

технологий имеет большие перспективы стать образовательным мейнстримом» [10, с. 223].

Еще в 2004 году в Японии был создан онлайн-университет, который предлагает более 100 курсов, позволяющих получить степень бакалавра. Средняя школа Пуй Цзин в Гонконге также осуществляет мобильное обучение – учащиеся могут взаимодействовать с учителями через мобильные телефоны. Таким образом, новые технологии обучения продвигаются в направлении мобильности и персонализации. Эта тенденция также привела к диверсификации и персонализации моделей обучения иностранному языку.

Основные дидактические характеристики и потенциал мобильных технологий и приложений изложены в работах ряда зарубежных и российских исследователей (И.Г. Актамов, А. Н. Аль-Кайси, М.Ю. Антропова и др.). По мнению многих авторов, мобильные технологии – перспективное средство обучения РКИ.

В научной литературе проблема мобильного обучения рассматривается по-разному. Работы российских ученых, посвященные проблеме мобильного обучения, в основном сосредоточены на теоретических вопросах: в них разрабатываются теоретические основы мобильного обучения, обсуждается его содержание, методы реализации и т. д., однако почти отсутствуют масштабные практические исследования. Некоторые авторы обращаются к проектированию и применению мобильных учебных ресурсов [48; 55; 85].

Десмонд Киган (Desmond Keegan), известный международный эксперт по дистанционному образованию, в докладе “От дистанционного обучения к электронному обучению и мобильному обучению” предложил выделить 3 формы дистанционного обучения: собственно дистанционное обучение, электронное обучение и мобильное обучение. Автор считает, что эти формы обучения формируют современные университеты, в которых осуществляется дистанционное обучение, а также станут основой онлайн-университетов и мобильных университетов в будущем [103].

Обучающие мобильные приложения имеют следующие особенности:

1. *Практичность*. Известно, что студенты активно пользуются портативными мобильными устройствами: мобильными телефонами и планшетами. По сравнению с компьютером мобильные устройства характеризуются практичностью и удобством применения, поскольку они легкие, маленькие и компактные. Благодаря этому учащиеся могут находиться в виртуальном сегменте образовательного пространства где и когда угодно.

2. *Распространенность*. Интернет заложил прочную основу для популяризации мобильного обучения. Не подлежит сомнению утверждение, что смартфоны стали “третьей рукой” современной молодежи. Использование мобильных устройств в качестве обучающих вспомогательных инструментов ведет к смене традиционной роли мобильных устройств, которые из устройств для

общения и развлечений превращаются в средства приобретения знаний, что в определенной степени способствует повышению уровня самодисциплины и личной ответственности студента. Показательным является факт, что, когда из-за пандемии все учебные заведения были переведены на 100% онлайн-обучение, оказалось, что компьютеры имеются не у всех учащихся, и стала очевидной значимость роль смартфонов, айфонов и планшетов.

3. *Доступность и гибкость*. Большинство мобильных программ имеют свободный доступ к использованию и скачиванию, что обеспечивает информационную открытость и равенство образования. Стоит отметить, что с развитием мобильных программ наблюдается тенденция к появлению все большего количества обучающих программ, у которых нет компьютерной версии. И наоборот, почти все обучающие компьютерные программы имеют версии для мобильных устройств, что демонстрирует явную тенденцию к внедрению мобильного обучения.

1.3.3. Аналитический обзор функций платформы WeChat

WeChat представляет собой мобильный сервис и коммуникационную систему, которая была разработана китайской компанией Tencent[2]. Пока не появилась социальная сеть в WeChat,

[2] Компания Tencent возникла на базе мессенджера QQ, который был разработан в 1998 г.

единственной и самой большой социальной сетью в Китае, которой пользовались почти все жители страны, имеющие смартфоны, был QQ. В 2011 г. приложение WeChat достаточно быстро захватило пользовательскую базу Китая из QQ.

Изначально WeChat был разработан исключительно как версия только для телефона, затем выпустили версию для компьютера. Поскольку до сих пор в Китае заблокировано большинство иностранных мобильных приложений, у WeChat нет сильных конкурентов в Китае. Это привело к тому, что почти все китайцы, пользующиеся смартфонами, скачивают только один мессенджер – WeChat. К 2023 году количество активных пользователей в WeChat превысило 1,3 млрд.

Будучи одной из многофункциональных программ, WeChat стремится к разработке мобильных экосистем. Жизнь современных китайских студентов почти невозможно представить без WeChat, который не только выступает в роли мессенджера, но и является интеллектуальной мобильной платформой.

По нашему мнению, WeChat можно успешно применять в качестве инструмента смешанного обучения на занятиях по русскому языку для китайских студентов, поскольку многофункциональность WeChat обусловливает способность к интеграции электронных образовательных ресурсов.

Рассмотрим основные функции WeChat.

1. *Бесплатное общение*. Как мессенджер WeChat обладает всеми основными функциями для общения: обмен мгновенными

текстовыми и голосовыми сообщениями, аудио- и видеозвонки, групповые чаты (до 500 человек). Стоит также отметить, что в WeChat есть встроенный переводчик, который дает возможность перевода сообщений, чтобы пользователи могли легко преодолеть языковой барьер при общении на иностранном языке. В чате доступен обмен мультимедиа-файлами и передача цифровых данных. Эти функции позволяют преподавателю вести занятия в группах посредством аудио- или видеозвонка.

2. *Платежная система.* WeChat pay – это встроенная электронная платежная система, основанная на QR-кодах. В Китае почти во всех торговых точках, в транспорте и т.д. принимают WeChat-платежи, которые осуществляются сканированием QR-кодов в WeChat. Кроме того, Wechat pay также позволяет отправлять денежные переводы с помощью системы QR-кодов между пользователями WeChat: для этого пользователям нужно заранее привязать банковскую карту к WeChat, чтобы пользоваться им как электронным кошельком.

3. *Сторонние сервисы на базе WeChat (городские сервисы).* В WeChat включены многие сторонние сервисы, благодаря которым можно получить многие услуги, не выходя из дома. Например, WeChat позволяет оплатить счета за электричество, воду, тепло, телекоммуникации и Интернет, вызвать такси, купить авиа и железнодорожные билеты, зарегистрироваться на рейс, забронировать номер в отеле, заказать еду, пополнить счет мобильного телефона, арендовать или купить машину, приобрести

недвижимость, снять квартиру, отследить статус экспресс-доставки, забронировать столик в ресторане и т. д. В WeChat можно совершать покупки из любых Интернет-магазинов.

4. *Трансляция собственного канала.* В WeChat на мобильных устройствах доступно создание собственного канала, который называется “Моменты”, где можно поделиться постом, фото или видео с другими пользователями.

5. *Подписки на официальные учетные записи.* В отличие от собственного канала, который доступен только для определенной группы пользователей, официальный аккаунт открыт для всех пользователей. Официальный аккаунт в Wechat – это публичная платформа. Из официального аккаунта можно отправлять пуш-уведомления. Существует три вида аккаунта: подписные, сервисные и корпоративные аккаунты.

6. *Мини-программы (мини-аппы).* Следующим важным технологическим прорывом WeChat стали мини-программы. В настоящее время среди ряда основных функций WeChat мини-программы занимают главенствующие позиции. Мини-программы («приложение-в-приложении») появились в WeChat в 2017 году. К 2023 г. было выпущено несколько миллионов таких мини-программ для WeChat. Часто используемые мини-программы закреплены на верхней панели внутри чата. Главные преимущества мини-программ заключаются в том, что нет необходимости устанавливать отдельные приложения на устройство, что в значительной степени экономит память телефона и трафик. Кроме этого, чтобы

пользоваться мини-программами не нужно регистрироваться, так как вход происходит через аккаунт WeChat. В настоящее время почти у всех самых популярных китайских программ есть их мини-версии для WeChat, таким образом, полные версии приложений постепенно будут вытеснять мини-программами. В связи с этим мы предполагаем, что применение функций мини-программ в смешанном обучении иностранному языку может быть актуальным для реализации глубокой интеграции образовательных ресурсов.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что WeChat является незаменимым коммуникационным ресурсом, охватывающим все сферы жизни китайских учащихся.

1.4. Принципы разработки модели смешанного обучения с помощью WeChat для обучения китайских студентов русскому языку (уровень B1)

Поскольку, как было сказано выше, WeChat обладает уникальным набором инструментов, позволяющих организовать учебно-воспитательный процесс, то он может использоваться китайскими студентами в качестве средства обучения разным предметам [6; 10; 16; 49]. Цель данного исследования – разработать модель смешанного обучения китайских учащихся русскому языку с помощью основных функций WeChat, в частности, функции общения, подписного аккаунта и мини-программ.

На наш взгляд, проектирование модели смешанного обучения включает три этапа: фронтальный анализ, проектирование учебной деятельности, ресурсов обучения и проектирование способов оценивания результатов обученности.

Предлагаемая нами модель смешанного обучения состоит из трех частей: аудиторное обучение, электронное обучение и самостоятельное обучение под руководством преподавателя с использованием мобильных технологий (с применением WeChat). В данном режиме мобильные технологии WeChat служат вспомогательным средством для самостоятельного обучения студентов, что в определенной степени может компенсировать недостатки аудиторного обучения.

Использование WeChat в смешанном обучении соответствует следующим принципам:

– ***Доступность.*** Разработка модели смешанного обучения с применением WeChat обеспечивает широкий и свободный доступ к различным образовательным ресурсам по иностранному языку. Позитивной особенностью WeChat является открытость. Кроме организации занятий по РКИ в формате видеоконференции и создания групповых чатов для обмена мультимедиа-файлами и передачи данных через WeChat, доступны подписные аккаунты и сервисы, ориентированные на формат коротких видео, благодаря которым учащиеся могут регулярно получать дополнительные образовательные ресурсы, подписываясь на них, а также открытые учебные ресурсы, опубликованные другими университетами.

Преподаватель имеет возможность сам снять короткое видео, в котором представлена основная информация по теме предстоящего урока, разместить видеофайлы в своем подписном аккаунте для просмотра обучающимися перед занятиями. Таким образом, WeChat в значительной степени повышает доступность и прозрачность ЭОР, которые являются основными элементами образовательного процесса.

– ***Интерактивность.*** При разработке модели смешанного обучения с применением WeChat следует учитывать способы реализации видов взаимодействия участников образовательного процесса и определять оптимальный путь вовлечения учащихся в активное взаимодействие с преподавателем, с другими студентами, с обучающими электронными ресурсами.

Организация учебного процесса с помощью WeChat позволяет сократить время обучения, особенно время на поиск электронных образовательных ресурсов по изучаемой предметной области. Это дает основания утверждать, что WeChat как многофункциональное средство обучения характеризуется способностью к интеграции. Чат в WeChat обеспечивает постоянное взаимодействие с преподавателем в самом процессе обучения и предоставляет дополнительные возможности взаимодействия и внеаудиторного общения с другими студентами и преподавателем. Благодаря подписным аккаунтам, сервису коротких видео и услугам по передаче файлов учащиеся получают структурированные аутентичные учебные материалы.

– ***Многокомпонентность.*** Этот принцип обеспечивает соответствие определенным методическим требованиям не только в условиях очного обучения, но и дистанционного и мобильного обучения. В этой связи методисту как разработчику курса придется найти компромисс между различными методиками обучения.

– ***Управляемость учебного процесса.*** В модели смешанного обучения преподаватель перестает быть единственным субъектом, который может управлять процессом обучения и контролировать его. У студентов есть право выбора удобного для себя времени, места и способа овладения изучаемым материалом. В смешанном обучении с помощью WeChat преподаватель создает индивидуальную модель обучения по каждой дисциплине с учетом специфики конкретного учебного предмета, особенностей курса и интеллектуальной готовности учащихся, их предпочтений, интересов и потребностей. Кроме того, в приложении WeChat можно автоматизировать управление самостоятельной учебной деятельностью, направленной на систематизацию и структурирование приобретенных знаний.

– ***Наглядность.*** Как отмечают Е. А. Вакула и ее коллеги, носители китайского языка обладают зрительно-двигательным типом памяти, поэтому при обучении русскому языку необходимо использовать все виды наглядности [127]. Одна из функций наглядности заключается в том, что она служит «как бы внешней опорой внутренних действий, совершаемых под руководством учителя в процессе овладения знаниями. Такого рода наглядный

материал не является предметом обучения, а следовательно, не является и непосредственным предметом учебных действий <…> И меньше всего дело здесь в задаче конкретизации представлений, знаний учащихся, скорее как раз наоборот – в обобщении их» [133]. Языковой материал в модели смешанного обучения представлен в виде таблиц, схем, что способствует развитию логического мышления китайских учащихся.

– ***Персонализация и дифференциация.*** Создание целостной системы смешанного обучения РКИ на основе WeChat ориентировано на самостоятельный выбор траектории, позволяющей реализовать профессионально-ориентированное обучение с целью создания условий для последующей успешной трудовой деятельности учащихся. Согласно нашему исследованию, профессиональный выбор студентов, получающих диплом по специальности “Русский язык” ограничивается тремя направлениями:

1) Менеджер ВЭД;

2) Преподаватель русского языка;

3) Переводчик.

Например, чтобы стать менеджером ВЭД, выпускникам языковых факультетов нужно владеть не только языком, но и соответствующими знаниями и умениями, необходимыми для ведения международных образовательных проектов. Однако до сих пор такие знания и умения не являются объектом обучения русскому языку как иностранному в вузе. Вследствие этого возникает

необходимость персонализации и дифференциации учебного процесса с целью подготовки конкурентоспособных специалистов, владеющих русским языком. Например, можно разделить студентов на несколько групп и создать сообщества в WeChat в соответствии с выбором будущей профессии. В разных WeChat-сообществах преподаватель отправляет студентам профессионально ориентированные учебные материалы, организует кейс-обучение, которое предполагает самостоятельную работу обучающихся. По возможности преподаватели-русисты могут сотрудничать с преподавателями по специальности “Международные отношения” для того, чтобы совместно проводить лекции или спецкурсы.

– ***Ориентированность на развитие способности к самообучению.*** Индивидуальная работа обучающихся занимает особое место в смешанном обучении, которое в значительной степени способствует переходу к личностной парадигме в образовании. В смешанном обучении РКИ происходит трансформация роли студента: с одной стороны, он выступает в роли учащегося, с другой, – руководствуется индивидуальным планом самостоятельной учебной деятельности. В отличие от традиционной самостоятельной работы без руководства, в условиях смешанного обучения преподаватель структурирует самостоятельную работу студентов, организует ее через WeChat, чтобы обеспечить качество и эффективность самостоятельных их учебных действий.

По нашему мнению, модель смешанного обучения может обеспечить индивидуализацию обучения в зависимости от личностных особенностей и уровня обученности конкретного обучающегося. Смешанное обучение с помощью WeChat позволяет наиболее эффективно организовать процесс самообучения.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

В настоящее время в мировом образовательном сообществе нет общепринятого определения понятия “смешанное обучение”. Считается, что суть смешанного обучения сводится к рациональному сочетанию традиционного очного обучения и дистанционного обучения, что позволяет использовать их самые сильные стороны и минимизировать слабые.

С развитием общественного разделения труда и усилением специализации различных отраслей происходят значительные изменения в структуре занятости. Смешанное обучение рассматривается как эффективное решение проблемы расхождения между требованиями современного общества и возможностями высшего образования. В связи с этим актуальным является вопрос применения смешанного обучения иностранному языку, особенно для реализации практического курса иностранного языка для специальных целей.

При обучении иностранному языку необходимо обеспечить свободный доступ к Интернет-технологиям, а также максимально полно и эффективно использовать электронные образовательные ресурсы. Из всех типов ЭОР выделяются следующие:

– демонстрационное средство,

– обучающие веб-сайты,

– специализированная поисковая система,

– текстографические материалы,

– инструментальные компьютерные программы,

– мобильные технологии, основанные на мобильных устройствах,

– мобильное программное обеспечение.

При создании электронных образовательных ресурсов для обучения иностранному языку следует руководствоваться следующими принципами:

1) формирование генеративных электронных образовательных ресурсов;

2) построение структурированной иерархической базы электронных образовательных ресурсов для обучения иностранному языку;

3) открытый доступ к избранным электронным образовательным ресурсам;

4) ориентация на гармоничное сочетание различных типов ЭОР для создания иерархически упорядоченной системы образовательных ресурсов;

5) разумные ограничения в использовании электронных образовательных ресурсов;

6) повышение качества ЭОР.

Мобильные приложения имеют высокий лингводидактический потенциал, поскольку характеризуются практичностью, распространенностью, гибкостью и доступностью.

WeChat, будучи одной из многофункциональных мобильных платформ, обладает такими функциями, как бесплатное общение, платежная система, сторонние сервисы на базе WeChat (городские сервисы), трансляция собственного канала, подписки на официальные учетные записи и мини-программы. Можно утверждать, что WeChat позволяет оптимизировать процесс обучения русскому языку как иностранному в вузе. Применение WeChat открывает перспективы ускоренного развития релевантных компетенций и подготовки конкурентоспособных специалистов, а также является эффективным способом решения проблемы несоответствия подготовки выпускников вузов социально-экономическому состоянию общества.

ГЛАВА II. ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ “ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА РКИ” НА ПЛАТФОРМЕ WECHAT ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ (УРОВЕНЬ B1)

2.1. Проектирование модели смешанного обучения РКИ

Модель обучения трактуется как относительно стабильная и системная схема или структура организации учебного процесса на основе определенной педагогической теории, включающей упорядоченный набор элементов [120, с. 256]. Вместе с тем модель обучения является регулируемой динамической конструкцией, развивающей и совершенствующей учебный процесс. Таким образом, проектирование модели обучения осуществляется на протяжении всего периода обучения.

В настоящее время в системе высшего образования наблюдается диверсификации модели обучения. За последние десять лет были разработаны многие инновационные модели обучения, в том числе модели смешанного обучения. Вслед за И.Э. Смирновой, мы считаем, что традиционная модель обучения является исходной моделью, другие так называемые «инновационные модели» – производные, создаваемые под цели и задачи современного высшего образования [73, с. 97]. В таком понимании при проектировании модели смешанного обучения предполагается опора на традиционные принципы и креативную методику.

Многие существующие подходы к типологии моделей смешанного обучения сформировались на базе положений М. Хорна и Х. Стейкера [100; 101]. Рассматривая эмпирические исследования моделей смешанного обучения, авторы разработали классификацию современных моделей смешанного обучения (см. рисунок 1), согласно которой выделяются четыре группы моделей, различающиеся соотношением распределения времени, объема, места работы между аудиторной работой и электронным компонентом.

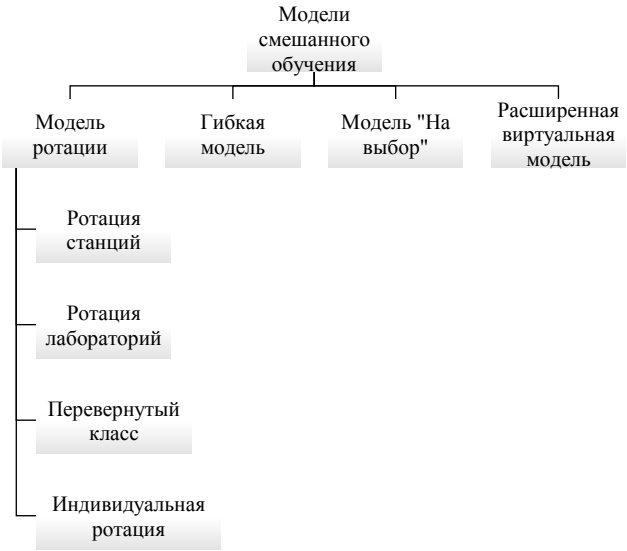


Рисунок 1. Классификация моделей смешанного обучения (по М. Б. Хорну и Х. Стэйкеру)

Авторы отмечают, что «во многих случаях школы используют несколько моделей и объединяют их по-разному, чтобы создать собственную программу» [87, с. 66].

Наиболее распространенной является модель “перевернутый класс” (Flipped Classroom), которая на протяжении многих лет не теряет своей актуальности [31, с. 116]. Имеется большое количество российских и зарубежных исследований, посвященных описанию данной модели. С развитием цифровых технологий наблюдается тенденция ее интеграции в программы вузовской системы во многих странах. “Перевернутый класс” «представляет собой один из путей повышения эффективности образовательного процесса как в очном, так и в дистанционном формате» [37, с. 31]. Эта модель пользуется такой большой популярностью благодаря ее высокой эффективности, производительности и практикоориентированности. Ван Сяоян отметил, что “перевернутый класс“ является наиболее приемлемой моделью на начальном этапе обучения РКИ [20, с. 247].

Суть модели «перевернутый класс» состоит в перестановке или инверсии типичной функции традиционного аудиторного занятия – учащиеся самостоятельно и основательно изучают учебный контент в режиме онлайн во внеаудиторное время с использованием предлагаемых учителем материалов. По мнению Дж. Бергманна и А. Сэмса, это могут быть видеолекции, презентации, цифровые книги и др. [92, с. 25]. Аудиторное время, отводимое в традиционной модели на объяснение и демонстрацию новой учебной информации, предназначено для комментариев учителя по поводу выполненных

учащимися домашних заданий. В этом случае происходит трансформация роли обучающегося и преподавателя, преобразуется способ трансляции знаний, формирования навыков и умений, активизируется учебная деятельность учащихся.

Кроме модели “перевернутый класс”, другие модели смешанного обучения также давно применяются в разных странах и их эффективность экспериментально доказана. Тем не менее эти модели пока еще не получили широкого распространения в российском образовательном пространстве. Методические исследования и опыт показывают, что в современных образовательных условиях РФ целесообразность реализации многих моделей смешанного обучения сравнительно низка, ожидаемая результативность не подтверждена эмпирическими исследованиями.

В настоящее время большинство работ, посвященных моделям смешанного обучения РКИ, носят в основном теоретический характер [1; 10], отсутствуют эмпирические исследования, не уточнены факторы, влияющие на результат обученности, неясно отношение студентов к формату смешанного обучения. Для того чтобы обосновать целесообразность смешанного обучения русскому языку как иностранному в вузе и разработать оптимальную модель, в 2020 г. нами было проведено анонимное анкетирование 90 китайских бакалавров, магистрантов и аспирантов, обучающихся в Санкт-Петербургском государственном университете [84]. Вопросы анкеты позволили выявить отношение

студентов к трем моделям обучения (аудиторное, онлайн и смешанное).

Анкета состояла из четырех блоков:

I. Информация о студентах: страна обучения; образовательная программа; факторы, влияющие на интерес к изучаемому языку и наиболее предпочтительная модель обучения;

II. Существующие проблемы аудиторного обучения с точки зрения китайских студентов;

III. Отношение китайских студентов к онлайн-обучению;

IV. Перспективы применения смешанного обучения.

Как известно, одной из наиболее важных проблем обучения иностранному языку является мотивация к его изучению. Информантам был предложен список факторов, которые могут влиять на повышение их мотивации к овладению русским языком (Таблица 2).

Таблица 2. Факторы, влияющие на повышение мотивации к изучению РКИ (в %)

№	**Варианты ответов**	**Бакалавры**	**Магист-ранты**	**Аспиранты**
1	Возможность найти хорошую работу	76,67	70	60
2	Атмосфера на уроке	56,67	73,33	46,67
3	Преподаватель	50	56,67	50
4	Форма обучения	36,67	63,33	46,67
5	Содержание обучения	73,33	70	76,67

Большинство информантов считают определяющими такие факторы, как содержание курса русского языка и шанс получить

высокооплачиваемую или престижную работу, для которой требуется знание русского языка. Интересно, что для бакалавров и аспирантов форма обучения оказалась не так важна, как для большей части магистрантов. При этом магистранты высоко ценят атмосферу на уроке, а аспиранты отдают пальму первенства содержанию обучения.

Что касается предпочтений при выборе модели обучения РКИ, то почти половина всех информантов (48,8%) выступают за аудиторное обучение с преподавателем, 40% респондентов склоняются к смешанному обучению, у 8,89% студентов больший интерес вызывает онлайн-обучение, и только 2,22% анкетируемых выбрали бы самостоятельное изучения языка. На основании полученных результатов (Таблица 3) можно заключить, что несмотря на активное внедрение новых форм обучения (прежде всего онлайн-обучения) наиболее предпочтительным для китайских студентов остается традиционное аудиторное обучение с преподавателем.

Таблица 3. Предпочитаемые китайскими студентами модели обучения (в %)

Варианты ответов	**Бакалавры**	**Магистранты**	**Аспиранты**
Аудиторное обучение с преподавателем	36,67	56,67	53,33
Онлайн-обучение	20	6,67	0
Смешанное обучение	36,67	36,67	46,67
Самостоятельное изучение языка	6,67	0	0

Особого внимания заслуживает тот факт, что ни один магистрант или аспирант не стал бы изучать русский язык самостоятельно. С нашей точки зрения, это объясняется тем, что учащиеся магистратуры и аспирантуры как молодые ученые осознают сложность написания научной работы на русском языке и потому нуждаются в консультациях и постоянном контактном взаимодействии с научным руководителем.

Ответы разных категорий информантов на вопрос о преимуществах аудиторного обучения оказались примерно одинаковыми (Таблица 4), за исключением позиции «студенты более дисциплинированны»: здесь отмечен значительный разброс мнений (бакалавры – 43,33%, магистранты – 70% и аспиранты – 56,67%).

Таблица 4. Преимущества аудиторного обучения с точки зрения китайских учащихся

№	Варианты ответов	Все студенты
1	Контакт студентов с преподавателем более естественный и продолжительный	84,44
2	Можно испытывать положительные эмоции от непосредственного общения	73,33
3	Студенты более дисциплинированны	56,67
4	Эффективность обучения высокая	56,67
5	Повышается уровень ответственности студентов	27,78

6	Формы работы разнообразные	17,78
7	Другое	3,33

Почти половина респондентов сталкивается с проблемами, возникающими в аудиторном обучении:

1) не у всех студентов есть бумажные учебники (41,11%);

2) если в большой аудитории преподаватель пишет на доске мелом/маркером, то плохо видно студентам, которые сидят на последнем ряду (41,11%);

3) не используются электронные ресурсы, если в аудитории нет WiFi, компьютеров, проекторов (40%).

Китайские студенты предпочитают аудиторное обучение, поскольку оно обеспечивает высокий уровень коммуникативного взаимодействия в учебном процессе, что оказалось особенно важно для данного контингента учащихся. Недостатки аудиторного обучения связаны главным образом со средствами обучения. По всей видимости, преодоление этой проблемы возможно в случае использования и бумажных, и электронных учебных материалов.

Вопросы анкеты об отношении к онлайн-обучению позволили прояснить следующие моменты:

1) наиболее часто используемые программы и платформы при изучении РКИ;

2) активность студентов на онлайн-занятиях (степень сосредоточенности и интенсивности);

3) учебное взаимодействие в электронной среде;

4) способы решения проблем, возникающих в процессе онлайн-обучения;

5) формы контроля и самостоятельной работы;

6) преимущества и недостатки онлайн-обучения.

Было установлено, что в настоящее время китайские студенты в основном используют ZOOM (76,67%) и MC Teams (43,33%), менее 25% респондентов пользуются МООС, при этом большинство аспирантов обучаются на платформе ZOOM (90%). Данный факт свидетельствует о том, что пока университеты предлагают студентам самые известные образовательные платформы, с помощью которых можно проводить учебные видеоконференции. В российских вузах занятия по обязательным предметам, предусмотренным учебными планами, проводятся только на тех платформах, которые рекомендованы администрацией учебного заведения. Этим можно объяснить невысокую популярность среди китайских студентов, изучающих русский язык в языковой среде, таких сервисов, как DingTalk, Tencent meeting и др.

Для того чтобы учебный процесс в электронной среде достигал максимальной степени эффективности, необходимо заботиться о повышении уровня активности учащихся во время онлайн-урока. 50% респондентов отметили, что на онлайн-занятиях они иногда отвлекаются, но бóльшую часть времени внимательно слушают; 23,33% учащихся внимательно слушают и конспектируют; 14,4% студентов во время лекций и семинаров общаются в соцсетях или играют в компьютерные/мобильные игры; 5,56% отключают камеру

и микрофон и занимаются своими делами после того, как преподаватель отметил их присутствие на уроке. В целом, большинство китайских студентов дисциплированны, адаптированы к занятиям, проводимым в электронной среде, что можно рассматривать как предпосылку для реализации модели смешанного обучения при изучении РКИ.

Не менее важна проблема учебного взаимодействия в электронной среде. В современном образовании развитие способностей студентов становится более значимой целью, чем простое транслирование знаний. По сравнению с аудиторным обучением один из главных недостатков онлайн-обучения – низкий уровень коммуникативности и интерактивности. Об этом свидетельствуют и ответы информантов: только 23,33% студентов чаще всего участвуют активно (задают вопросы, высказывают свою точку зрения и т.д.); 34,44% учащихся предпочитают отвечать на непосредственно обращенные к ним вопросы; 37,78% участвуют и пассивно, и активно. Примечательно, что небольшой процент бакалавров и аспирантов (по 6,67%) почти ничего не говорят во время онлайн-урока, поскольку либо не понимают вопроса преподавателя или тему, либо не знают, что и как сказать, либо у них отсутствует интерес к обсуждаемой проблеме и т. д.

По данным анкетирования, абсолютное большинство китайских студентов применяют на уроке не один способ для поиска ответа на какой-либо вопрос (Таблица 5).

Бакалавры предпочитают синхронное взаимодействие с преподавателем, в то время как магистранты и аспиранты склонны к асинхронному взаимодействию и самостоятельной работе. Бакалавры реже, чем магистранты и аспиранты, общаются с преподавателем по электронной почте.

Таблица 5. Способы поиска ответа на вопрос на онлайн-занятиях (в %)

№	Варианты ответов	Все студенты
1	Задаю вопрос преподавателю (включаю микрофон) или пишу вопрос в чате	45,56
2	Пишу преподавателю по электронной почте после урока	48,89
3	Обсуждаю с другими студентами	42,22
4	Самостоятельно ищу ответ в учебнике или в Интернете	54.44
5	Другое	3.33

Кроме того, в режиме онлайн взаимодействие между самими студентами менее активно, чем при аудиторном обучении. Таким образом, необходимо разрабатывать технологии взаимодействия и групповой работы, чтобы повысить инициативность студентов в учебном процессе. По сравнению с бакалаврами и магистрантами аспиранты в меньшей степени предрасположены к обсуждению научных проблем с другими студентами.

Самостоятельная работа студентов, которые обучаются в дистанционном формате, является показателем, отражающим

уровень интерактивности учебного процесса. Чаще всего в качестве домашнего задания или контрольных работ преподаватели предлагают электронные версии печатного текста (проверяются преподавателем) (60%); созданные на обучающей платформе (проверяются автоматически) (48,89%). В ряде случаев студенты выполняют задания в тетради и отправляют фото на электронную почту преподавателя или размещают на обучающей платформе (33,33%). Это означает, что на данном этапе развития онлайн-обучения возможности специального программного обеспечения пока не используются полностью в учебном взаимодействии.

90% респондентов считают главными преимуществами онлайн-обучения его управляемость, гибкость и удобство, причем особое значение для китайских студентов имеет возможность многократного просмотра видеозаписи урока. Учащиеся видят отрицательные стороны онлайн-обучения в том, что

1) программное обеспечение не всегда хорошо работает (73,33%);

2) “медленный” Интернет, изображение и звук часто “зависают” (62,22%);

3) у студентов снижается уровень дисциплинированности (можно отвлекаться во время занятия) (55,56%);

4) личное общение с преподавателем ограничено (54,44%);

5) преподаватели и студенты недостаточно хорошо знакомы с функциями обучающей платформы и приложениями (48,89%);

6) студенты слишком много времени проводят за компьютером, что отрицательно влияет на их здоровье (43,33%).

Из этого следует, что на данном этапе применения онлайн-обучения участники учебного процесса еще не полностью адаптировались к программному обеспечению обучающих платформ.

Четвертая часть вопросов анкеты связана с отношением китайских учащихся к смешанному обучению РКИ (см. рисунок 2). Было установлено, что большинство студентов хорошо или очень хорошо адаптированы к такому типу обучения.

Рисунок 2. Степень адаптации китайских студентов к модели смешанного обучения русскому языку (в %)

Для смешанного обучения требуется оптимальное распределение времени и объема работы между аудиторным и электронным компонентами. Подавляющее большинство студентов высказали

мнение, что доля онлайн-обучения в смешанном обучении должна быть от 30% до 50%.

36,67% учащихся (23,33% бакалавров, 40% магистрантов и 46,67% аспирантов) считают, что обучающий эффект смешанного обучения незначительно выше по сравнению с аудиторным обучением.

В числе преимуществ смешанного обучения иностранному языку китайские студенты назвали использование различных видов учебных ресурсов, рациональное использование свободного времени для подготовки к занятиям, для повторения и закрепления изученного материала, а также расширения объема предметных знаний. Кроме того, информанты отметили положительные стороны смешанного обучения: «возможность постоянно контролировать результаты обучения» (44,44%), «непосредственное общение с преподавателем» (45,56%) и «повышение заинтересованности в учебе благодаря разнообразию форм работы» (45,56%). К числу недостатков смешанного обучения иностранному языку студенты отнесли необходимость долгого привыкания к новому режиму обучения и отрицательное влияние на успешность обучения в целом (56,67% бакалавров); хаотичный график занятий и нерациональное распределение онлайн-уроков и аудиторных занятий (60% магистрантов); увеличение нагрузки и для студента, и для преподавателя (53,33% аспирантов).

Для 83,33% аспирантов и магистрантов и 63,33% бакалавров самым важным в смешанном обучении является уровень активности

студентов. Второе и третье место занимают «помощь преподавателя» (57,67%) и «самостоятельность студентов» (58,89%), на последующих позициях – «навыки работы с компьютерными технологиями» и «сотрудничество и общение с одногруппниками» (45,56%).

И наконец, главный вопрос анкетирования касался отношения китайских студентов к смешанному обучению русскому языку: 82,2% информантов относятся позитивно к данной форме обучения.

Обобщая сказанное, можно утверждать, что в настоящее время среди существующих моделей обучения наиболее предпочтительными для китайских студентов при изучении иностранного языка являются аудиторное обучение и смешанное обучение, в то же время на периферии оказались онлайн-обучение и самостоятельное изучение языка. Это подтверждает необходимость внедрения смешанной модели обучения в процесс преподавания иностранных языков в вузах.

Анализ зарубежной и российской литературы по проблемам разработки модели смешанного обучения позволил установить, что низкий коэффициент действенности существующих моделей смешанного обучения обусловлен в основном следующими причинами [91, с. 147–151]:

1. Низкая производительность и неэффективность затрат времени и сил

Вполне справедливо замечание Н.Н. Прудниковой, что «радикальное изменение образовательного подхода влечет за собой

и целый ряд проблем как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей» [66, с. 65]. Перегрузка учащихся и преподавателей стала одной из наиболее распространенных проблем внедрения модели смешанного обучения. По сравнению с традиционной формой обучения многие модели смешанного обучения сложно адаптируются к различным условиям обучения, предъявляя высокие требования к организации образовательного процесса.

Многие преподаватели более консервативны к использованию смешанного обучения, чем студенты [62]. Из-за неоправданно высокого напряжения и интенсивности занятий преподавателю сложно осуществлять личностно-ориентированную направленность в ходе аудиторного обучения. При асинхронном онлайн-обучении трудности обусловлены необходимостью обеспечить полноценную обратную связь с учащимися. С точки зрения сторонников смешанного обучения, достоинство такого формата обучения состоит в том, что студенты могут получать индивидуальную консультацию преподавателя во внеаудиторное время, но в реальной практике учащиеся редко пользуются такой возможностью. Кроме того, многие платформы для смешанного обучения требуют от преподавателя значительных дополнительных усилий для подготовки и адаптации.

Большинство студентов считают, что процедура реализации некоторых моделей смешанного обучения слишком сложна, поскольку им приходится тратить намного больше времени на изучение учебного предмета и выполнение заданий в рамках

самостоятельной работы. Это может привести к психологическому дискомфорту студентов в новых непривычных условиях обучения. В данной ситуации, хотя академическая успеваемость студентов улучшается, это необязательно результат используемой модели смешанного обучения и потому вряд ли может доказывать зависимость успеваемости учащихся от модели обучения. Помимо этого, аудиторные курсы достаточно объемны, поэтому студентам необходимо много времени на их усвоение во внеаудиторное время, в результате у учащихся не остается сил на изучение дополнительных электронных образовательных материалов. Также следует отметить, что некоторые модели смешанного обучения требуют от студентов высокой степени самодисциплины и способности к самообучению, однако этих качеств нет у большинства студентов, только поступивших в университет.

Значительные временны́е затраты и материальные издержки привели к скептицизму как преподавателей, так и студентов, относительно внедрения новых моделей смешанного обучения и психологическому сопротивлению реализовывать эти модели в учебном процессе. Многие ученые [66; 101] полагают, что при проектировании модели смешанного обучения следует ориентироваться на результативное использование доступных ресурсов, контролировать временны́е и экономические издержки, рассматривать повышение эффективности обучения как конечную цель и основополагающий принцип проектирования.

2. Отсутствие системы дидактического дизайна модели смешанного обучения, направленной на конкретный учебный предмет

Большинство разработанных и экспериментально обоснованных моделей смешанного обучения носят универсальный характер, при этом не всегда учитываются особенности преподаваемого предмета.

3. Недостаточная лабильность модели смешанного обучения в изменяющихся условиях обучения

В отличие от традиционного контентоцентричного обучения смешанное обучение предполагает студентоцентричность, опору на персонализированный опыт учащихся. Однако практика показывает, что некоторые модели смешанного обучения характеризуется жесткостью. При реализации они редко корректируются с учетом социального статуса, психологического состояния и эмоционального настроя учащихся. Например, при обучении иностранному языку слишком много внимания уделяется выполнению учебных задач студентами при онлайн-обучении и снижается роль трансляции системных языковых знаний преподавателем в аудиторное время. По всей видимости, при проектировании модели смешанного обучения не следует преувеличивать роль учащегося как субъекта обучения и недооценивать направляющую роль преподавателя. N. Hockly отмечает, что «у смешанного обучения отсутствует “правильное сочетание”, потому что оно происходит в расширенном контексте, и у учащихся различные потребности, следовательно, при

проектировании курса можно использовать несколько различных моделей» [99, с. 98].

4. Отсутствие логической связи между аудиторным и электронным компонентами.

Чтобы эффективно осуществлять смешанное обучение, необходимо гармонично интегрировать ее основные компоненты в единую систему, особенно важно определить разумное соотношение онлайн- и офлайн-занятий и установить логическую связь между всеми составляющими.

5. Отсутствие комплексных объективных критериев для оценки успеваемости студентов в системе смешанного обучения

Методисты говорят о необходимости разработки критериев для оценки результатов смешанного обучения, подчеркивая необходимость использования данных, полученных с помощью программного обеспечения. Так, Г.П. Озерова предприняла попытку создать алгоритмы оценки качества самостоятельной работы студента, опираясь на данные учебной аналитики системы организации обучения (LMS) [61]. Автор выделила следующие критерии оценки: результативность, своевременность и самостоятельность. Если при онлайн-обучении изменения происходят благодаря использованию цифровых технологий, то результаты смешанного обучения обусловлены осознанием учащимися своих достижений, вовлеченностью в учебный процесс и ответственностью. В данном случае следует оценивать не столько конечный результат обучения, сколько сам процесс обучения.

6. Значительные материально-технические издержки

Часть моделей смешанного обучения требует методической и технической поддержки. Например, учащиеся могут пройти онлайн-блок дома или в компьютерном классе [98]. Тем не менее при существующих условиях обучения не в каждой школе или университете имеется достаточное количество компьютерных лабораторий. Кроме того, анализ эмпирических исследований показал, что при смешанном обучении не все функции используемых технических устройств приводят к существенному повышению эффективности обучения. При проектировании модели смешанного обучения необходимо учитывать реальные учебные условия, использовать имеющиеся эффективные многофункциональные инструменты, чтобы максимально снизить материально-технические издержки.

На наш взгляд, преодоление обозначенных проблем возможно, если адаптированная модель смешанного обучения РКИ будет основываться на следующих принципах:

• *Принцип системности и лаконичности*

Ряд исследователей отмечают, что модель смешанного обучения – это система, состоящая из нескольких взаимосвязанных компонентов [126]. При том, что все компоненты модели обучения должны гармонично взаимодействовать и дополнять друг друга, структура модели смешанного обучения не должна быть слишком сложной. Учебный материал предоставляется в лаконичной форме (схемы, таблицы, инфографика).

• *Принцип воспроизводимости педагогического эффекта*.

Известно, что смешанное обучение предъявляет более жесткие требования не только к учащимся, но и к преподавателям. Му Су и Вэнь Хуэйцюнь пришли к выводу, что эффективно проводить смешанное обучение с высокой степенью сложности можно только при условии, когда и преподаватель, и студенты обладают необходимыми технологическими навыками [119]. Проектирование строится по принципу воспроизводимости педагогического эффекта, чтобы максимально упростить процесс обучения для его успешного осуществления в различных условиях. Это обусловлено тем, что важны не способы трансляции знаний сами по себе, а использование компьютерных технологий для повышения качества и эффективности этой трансляции.

• *Принцип студентоцентричности*.

В настоящее время недостаточно изучены факторы, влияющие на результат обученности с точки зрения студентов и их ощущений в реальном учебном процессе при смешанном обучении. В ходе проектирования модели смешанного обучения необходимо учитывать потребности студентов, т. е. в этом случае модель обладает не только относительно низкой энергозатратностью, но и способностью осуществлять мониторинг психологического давления на учащихся.

Учитывая вышеуказанные принципы и реальные условия обучения, мы разработали адаптированную модель смешанного обучения РКИ с помощью WeChat.

При разработке модели смешанного обучения мы основывались на модели педагогического дизайна ADDIE (анализ, проектирование, разработка, внедрение, оценка), модели ASSURE (анализ, учет стандартов, выбор инструментов, разработка, требования к реализации, оценка результатов) и четырехэтапном подходе к разработке курса смешанного обучения, предложенном C. Whittaker [115]. В основу модели положена теория конструктивизма, в основе которой лежат следующие концепции:

1. Активная деятельность учащиеся, направленная на конструирование знания.

2. Социальное взаимодействие, когда участники учебного процесса контактируют для совместного конструирования и реконструирования знаний.

3. Обучение, предполагающее использование опыта учащихся для систематизации имеющихся знаний и передачи новых знаний [96; 116].

Стоит отметить, что в отличие от модели ADDLE разработанная нами модель учитывает опыт, вовлеченность учащихся, фактический эффект организации контента и способы представления информации. Чтобы повысить эксплуатационную гибкость разработанной модели в учебном процессе, модель должна быть интерактивной и самосовершенствующейся.

Ли Биндэ полагает, что любая модель обучения имеет уникальный набор процедур и шагов [120, с. 257]. Предлагаемая нами модель проектировалась в 4 этапа:

I. Фронтальная диагностика;

II. Проектирование конкретной учебной деятельности;

III. Реализация модели смешанного обучения РКИ;

IV. Корректирование и совершенствование модели смешанного обучения РКИ.

Рассмотрим каждый из этапов подробно.

I. Фронтальная диагностика

Как отмечают В. Оконь и его коллеги, обучающая система предполагает функционирование всех ее элементов и связей, подчиненное конкретной цели [60]. Основываясь на системном подходе, на первом этапе проводится всесторонняя предварительная диагностика всех компонентов системы обучения, чтобы конкретизировать цели и задачи и выявить факторы, влияющие на качество учебной деятельности и затрудняющие усвоение учебного материала. Чтобы выполнить эти методические задачи, преподаватель перед первым занятием знакомится с каждым учащимся, используя анкетирование (с помощью мини-программы «Звезда анкеты» WeChat), проводит распределительное тестирование и организует беседу “один на один” через видеозвонок в WeChat. Это обеспечит решение ряда задач:

1) Анализ целевой аудитории

Исследуя активные методы в смешанном обучении, М.Н. Мохова установила, что «смешанное обучение позволяет адаптировать процесс обучения к индивидуальным особенностям обучаемых» [57, с. 21]. Несомненно, адекватность представлений преподавателей об

общих характеристиках целевой аудитории и индивидуальных особенностях конкретного обучающегося играет важную роль в осуществлении смешанной формы обучения РКИ. По мнению И.А. Зимней, «все методические решения (организация учебного материала, использованные приемы, способы, упражнения и т.д.) преломляются через призму личности обучаемого – его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей» [36, с. 36]. Определяя дизайн курса смешанного обучения, следует принимать во внимание следующие факторы:

– *Индивидуальные запросы, потребности, мотивация, интересы учащихся*. Хорошо известно, что достижения любого студента в значительной степени зависят от его мотивации к учебе, особенно от его внутренней мотивации. Поэтому выявление познавательных потребностей студентов, мотивационной сферы и внеучебных интересов и определение доминирующего стимулятора выступают важнейшими условиями реализации смешанного обучения РКИ. По нашим наблюдениям, главной краткосрочной мотивацией для изучения русского языка китайскими студентами по-прежнему остается использование изучаемого языка как коммуникативного и познавательного инструмента (например, общение в учебной и социально-бытовой сферах) и получение высокой оценки. Долгосрочной мотивацией для учащихся служит поиск работы, где требуется знание русского языка.

– *Эмоциональное отношение студентов к учебе и смешанному обучению*. Мы согласны с И.А. Зимней в том, что, «если сам учебный материал, процесс его восприятия, запоминания вызывает чувство радости, удовлетворения, то этим создаются психологические предпосылки эффективности усвоения» [34, с. 239]. Другими словами, преобразование пассивного обучения в активное происходит только при создании условий для позитивного эмоционального отношения к овладению иностранным языком. Можно сказать, что включенность учащихся во все виды учебной деятельности в значительной степени определяет отношение студентов к учебе и форме организации процесса обучения.

– *Способность к самообучению и уровень самодисциплины*. Для успешной реализации онлайн-обучения как компонента смешанного обучения необходимо измерить способность учащегося к самообучению, уровень самодисциплины и уровень личной ответственности.

– *Уровень подготовленности учащихся*. Входное тестирование позволяет преподавателю установить уровень обученности учащихся: объем и структуру языковых знаний, сильные и слабые стороны в знаниях и имеющихся навыках и умениях, и самое важное, уровень коммуникативной компетенции китайских учащихся в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта [136]. По результатам входного анкетирования выявляются потенциально неуспевающие студенты, нуждающиеся в поддержке.

– *Когнитивные стили учащихся и метод обучения.* О.А. Жданович экспериментально установила зависимость успеваемости учащихся от их индивидуальных когнитивных характеристик, доказала необходимость дифференциации системы обучения РКИ [32]. Автор приходит к выводу, что распределение полезависимых и поленезависимых учащихся по группам способствует правильному отбору мультимодальных ресурсов, соответствующих когнитивным стилям учащихся. Кроме того, нужно «развивать у студентов когнитивные стили, чтобы они повышали успешность в обучении» [32, с. 204].

2) Анализ содержания обучения

Одна из важных методических задач – конкретизация целей практического курса РКИ, определение ключевых моментов, установление оптимального соотношения аудиторной работы и онлайн-обучения, рациональное распределение онлайн- и офлайн-контента.

3) Анализ среды и условий обучения

Поскольку не для всех курсов возможно применение смешанного обучения, в целях реализации принципа воспроизводимости педагогического эффекта преподаватель до начала занятий анализирует доступные средства обучения и имеющиеся материальные условия, определяет функциональные характеристики выбранной технической поддержки, ее адаптивность к данному контингенту учащимся, а также

устанавливает, насколько техническое обеспечение может усложнить процесс обучения.

II. Этап проектирования конкретной учебной деятельности

Этот этап самый загруженный и затратный по времени. С.Б. Велединская и М.Ю. Дорофеева подчеркивают, что «хорошо спроектированный электронный курс для смешанного обучения – это не только хранилище учебных материалов, но и средство системной организации и сопровождения учебного процесса (как внеаудиторной, так и аудиторной составляющей)» [22, с. 8–9]. Главная цель второго этапа – детальное проектирование всех компонентов смешанного обучения с точки зрения системности на основе полученных результатов фронтальной диагностики, чтобы выбрать для целевой аудитории оптимальный вариант сочетания компонентов. Для функционирования и самосовершенствования системы обучения необходимо гармоничное сочетание всех ее элементов [60, с. 66].

Основными методическими задачами на данном этапе являются следующие:

– *Дифференциация учащихся*

Чтобы добиться прочного усвоения учебного материала, учащихся дифференцируют по нескольким параметрам, например, по степени активности, самостоятельности и обучаемости. На основе результатов предварительного анкетирования и тестирования студенты распределяются по мини-группам.

– *Определение цели и задачи курса и их конкретизация*

В соответствии с учебной программой ставится приоритетная и конечная цель, затем конкретизируются цели и задачи обучения с учетом реальных условий и индивидуально-психологических особенностей каждого учащегося. Важно, что постановка учебных целей осуществляется не только преподавателем, но и учащимися, которые должны иметь четкое представление о своих целях изучения русского языка и составить целевой индивидуальный учебный план самостоятельной работы. Это поможет им сконцентрироваться на учебе, настойчиво и увлеченно работать над учебным материалом и достичь поставленной цели.

– *Селекция, модификация и систематизация учебно-методических материалов*

Разработка методики обучения и учебно-методических материалов является важнейшим звеном в проектировании модели смешанного обучения русскому языку как иностранному.

Многие методисты сходятся во мнении, что при обучении иностранным языкам самое большое преимущество смешанного обучения проявляется в адекватности использования электронных образовательных ресурсов [24]. Преподаватель предварительно собирает учебные ресурсы, нужные для достижения поставленных целей и задач курса, целесообразно использует лингводидактический потенциал доступных ЭОР, выбирает их из разных источников для применения на аудиторных занятиях и для моделирования виртуальной языковой среды. Например, можно использовать фрагменты качественных онлайн-курсов на

образовательной платформе. В отличие от других дисциплин при выборе онлайн-ресурсов для обучения иностранному языку не стоит ограничиваться теми учебными ресурсами, которые специально разработаны для иностранных студентов, изучающих русский язык. Опыт показывает, что онлайн-курсы, предназначенные для русских школьников, могут приносить хорошие результаты и при обучении иностранцев. Кроме того, обучающие ресурсы, созданные молодыми блогерами, оказываются более интересными, понятными и привлекательными для иностранных учащихся. Ряд интернет-ресурсов необразовательного характера обладают лингводидактическим потенциалом, например, размещенные в Интернете аудиокниги могут использоваться для развития аудитивных умений.

При необходимости преподаватели сами разрабатывают ЭОР в соответствии с конкретной учебной задачей или формируют учебный контент как поликодовый текст, снимают собственное обучающее видео с помощью бесплатной программы для записи видео с экрана. Оптимальная продолжительность таких видео составляет 6-15 минут [122].

После этого отобранные ресурсы интегрируются в учебный процесс и модифицируются для формирования учебного контента. Преподаватель составляет план его изучения; определяет объем и время для выполнения учебных задач на аудиторном занятии и в виртуальной среде; выбирает способ встраивания ЭОР в план урока в соответствии с поставленной целью; разрабатывает систему

упражнений и заданий с использованием мобильных приложений, создавая таким образом смешанную интегрированную среду обучения. Анализ учебных ресурсов предполагает диверсификацию, систематизацию и классификацию существующих электронных образовательных ресурсов для их интеграции в учебный процесс.

– *Создание виртуальной интерактивной сферы обучения РКИ с помощью технического обеспечения.*

По мнению A. Kukulska-Hulme и ее коллег, при выборе наиболее подходящего мобильного приложения следует опираться на знание предыдущего опыта студентов и технокультурной сферы, в которой они находились раньше [105, с.18]. Использование технического обеспечения и обучающей платформы, с которыми целевая аудитория хорошо знакома, позволит значительно сократить время на адаптацию к новым условиям обучения, что соответствует принципу лаконичности.

С помощью анкетирования и беседы с китайским студентами нами было установлено, что для нового поколения китайских студентов изменился ландшафт используемых мобильных устройств. Оказалось, что абсолютное большинство китайских студентов, изучающих русский язык, чаще используют планшеты, чем смартфоны, и мобильную коммуникационную систему WeChat. Именно поэтому при разработке авторской модели смешанного обучения РКИ мы выбрали WeChat, который, как уже отмечалось, отличается многофункциональностью, доступностью ресурсов и простотой использования. Характеризуя элементы электронного

образовательного пространства для изучающих РКИ, Э.Г. Азимов полагает, что «социальные сети и поддерживающие их сервисы оказались очень эффективным методом обеспечения посещаемости сайтов, обратной связи и постепенно стали одним из средств генерации содержания» [4, с. 50]. А.С. Фомина высказывает такую же точку зрения: «общедоступные средства общения людей в Интернете – социальные сети – расширяют возможности совместной работы и делают процесс обучения более социальным» [85, с. 276]. Здесь следует назвать еще одну важную причину выбора WeChat – эта система функционирует не только в Китае, но и за рубежом, что значительно расширяет сферу применения разработанной нами модели, которая может использоваться и китайскими, и российскими преподавателями русского языка.

М.Ю. Антропова рассмотрела возможность применения Интернет-ресурсов WeChat в преподавания РКИ в аудиторной и внеаудиторной работе [10]. Тем не менее приходится констатировать тот факт, что проблема использования мобильных устройств в процессе обучения иностранным языкам до сих пор не решена: у преподавателя часто отсутствует хорошо разработанная методическая база для интегрирования мобильных устройств в учебный процесс [77]. Для использования WeChat в учебном процессе и создания виртуальной образовательной среды рекомендуются следующие действия:

1) Создать общую группу или мини-группы в WeChat с учетом личностных особенностей студентов.

Ранее мы отметили, что WeChat как уникальная мобильная коммуникационная система имеет такие коммуникативные и информативные функции, как «отправка текстовых, голосовых и широковещательных сообщений», «видеозвонки и видеоконференции», «обмен мультимедийными файлами». В целях увеличения учебного взаимодействия между преподавателем и учащимися в процессе обучения РКИ и реализации принципа индивидуализации преподаватель в начале курса создает общую группу и мини-группы (если учащиеся имеют очевидные различия). Хотя, согласно А.В. Гвоздевой, индивидуализация смешанного обучения возможно вызвать у некоторых учащихся чувство изоляции [129].

2) Создать публичный аккаунт в WeChat

Публичный аккаунт (виртуальное облако) может быть своего рода мини-корпусом, в котором накапливаются и систематизируются учебные ресурсы в различном формате. С помощью такой функции осуществляется интеграция текстовых, видео- или аудиоматериалов для самостоятельной работы учащихся, чтобы они могли сориентироваться в неструктурированной массе мобильных ресурсов. Добавим, что постоянный доступ ресурсов, загруженных преподавателем в публичный аккаунт, имеют не только студенты данной группы, но и все пользователи, подписавшиеся на этот публичный аккаунт, что отвечает принципу доступности и прозрачности ЭОР.

При дизайне разделов публичного аккаунта следует соблюдать принцип лаконичного интерфейса меню. Все загруженные учебные материалы должны соответствовать коммуникативным потребностям учащихся. Мы разделили платформу WeChat на функциональные модули, и в рамках каждого модуля выделили подмодули: Грамматика, Лексика, Аудирование, Говорение, Чтение, Письмо.

3) Создать «Видеоканалы» в WeChat

Функция «Видеоканалы» в WeChat может быть использована для загрузки разработанных преподавателем микроуроков в виде «микровидео» или видеосюжетов для аудирования. В модели смешанного обучения учебный контент относительно фиксированный, т. е. студенты сами выбирают необходимые для них виды учебных материалов для самостоятельной работы, определяя индивидуальный темп обучения. Например, учащиеся, испытывающие трудности при усвоении грамматических явлений, могут обратиться к объяснительному видео (видеолекция) из «Видеоканалов» или из раздела «Грамматика» в публичном аккаунте в WeChat.

4) Выбрать мини-программы в WeChat

Преподаватель выбирает в WeChat мини-программы с учетом потребностей студентов. Мини-программу «Звезда анкеты» можно использовать для проведения контроля, «Мупу» позволяет создать

мини-глоссарий, «Tencent meeting» предназначен для проведения видеоконференций. Существуют также электронные русско-китайские словари («Цянь И Цы Ба», «Хуцзян»), русскоязычные видеоматериалы в «Bilibili», доступные для просмотра и скачивания.

С целью скорейшей адаптации студентов к работе по модели смешанного обучения желательно составить специальную инструкцию, в которой дано подробное объяснение процедуры выполнения заданий для онлайн-обучения с применением WeChat. Инструкция доступна студентам для скачивания из публичного аккаунта WeChat.

– *Выбор и конструирование методов, приемов, средств и учебных стратегий обучения*

Во многих современных исследованиях убедительно доказано, что успешность обучения иностранным языкам в значительной степени зависит от обоснованности выбора и реализации совокупности методов и приемов обучения [56]. По мнению ряда исследователей (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, Л.В. Московкин и др.), не существует оптимального и универсального учебного метода, эффективность каждого метода достигается только в конкретных учебных условиях, поскольку каждый метод имеет сильные и слабые стороны, направлен на решение конкретных учебных задач, а инновационные приемы обучения не всегда приводят к желаемому результату при обучении определенного контингента учащихся.

Следовательно, необходимо соотносить объективную ценность методов обучения с содержанием обучения и конкретной учебной деятельностью. При выборе методов обучения учитываются условия обучения и особенности учащихся. Например, коммуникативный метод признается эффективным при обучении устной иноязычной речи: акцент делается на решении коммуникативных задач, но почти не уделяется внимание языковым аспектам, речевые умения закрепляются в ситуациях, приближенных к естественному общению. Тем не менее в русском языке очень строгая грамматическая система, и в процессе изучения русского языка студенты не только овладевают речевыми умениями в разных видах РД, но и усваивают языковые знания.

Преподаватель должен уметь выбирать из существующих методов оптимальный для данных условий обучения. В том случае, когда варианты не соответствуют ожиданиям обучающего, он конструирует новый метод из известных ему приемов обучения, руководствуясь такими критериями, как эффективность метода и его трудоемкость, затраты времени и сил на подготовку и проведение урока по этому методу [56, с. 77–81]. При этом важное значение имеет и проверка согласованности и сочетаемости методов.

Модель смешанного обучения, разработанная нами с учетом особенностей учебно-познавательной деятельности учащихся, требует от преподавателя целенаправленного применения различных методов и приемов обучения в соответствии с конкретной учебной задачей.

Комбинация средств обучения не фиксирована, с целью формирования новой виртуальной среды изучаемого языка выбираются современные информационно-коммуникационные технологии, например, электронные учебники, мультимедийные средства для презентации учебных материалов. «Выбор каналов восприятия и способов фиксации учебной информации зависит не только от индивидуальных особенностей учащихся, но главным образом от особенностей содержания обучения» [3, с.47].

Согласно И. А. Бредихиной, «в настоящее время принята стратегия обучения одному виду речевой деятельности через другой, поэтому каждый из них выступает как цель обучения и средство» [19, с.18]. В предлагаемой нами модели применяется такая стратегия обучения.

– *Установление критериев оценки успеваемости учащихся*

Изменение модели обучения неизбежно приведет к изменению системы оценивания, а трансформация способа оценки влияет на структуру модели обучения [123]. В дизайне смешанного курса необходимо изменить традиционную балльную систему оценивания успеваемости обучающихся и разработать оценочные шкалы. На это указывает и А.Н. Афзалова: «полный студенческий успех в изучении в основном зависит от того, как хорошо разработана оценка и как она связана с изучением целей и содержания дисциплины» [126, с. 5].

По мнению Т. Г. Тедорадзе, «при электронном обучении не всегда возможно точно оценить самостоятельность выполнения

обучающимся задания» [76, с. 427]. В предлагаемой нами модели обучения акцент делается не только на результате усвоения знаний и формирования компетенций, но и на индивидуальном прогрессе учащегося. В зависимости от сложности учебного материала и заданий устанавливаются критерии оценивания учебных достижений.

Поскольку оценивание выполняет стимулирующую и корректирующую функции, оценивание применяют в целях повышения мотивации учащихся к изучаемому языку, своевременного обнаружения пробелов и определения уровня достижений каждого учащегося.

Мы разработали комплексный тест с учетом Российской государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русского языку (в нашем случае тест Первого сертификационного уровня).

В модели смешанного обучения китайских студентов русскому языку конкретизируется система контроля результатов обучения, сочетается итоговое, формирующее, количественное и качественное оценивание для проверки качества и прочности овладения знаниями, языковыми навыками и речевыми умениями, уровня сформированности коммуникативной компетенции и способности к самообучению (Таблица 6).

Таблица 6. Система контроля результатов обучения РКИ (смешанное обучение)

Виды контроля		**Задания и критерии**	**Виды оценивания**
Текущий контроль (оценивание процесса)	Аудиторное обучение	посещаемость	Формирующее оценивание
		включенность, активность, правильность ответа	
	Онлайн-обучение	уровень освоения материала для онлайн-обучения	
Итоговый контроль (оценивание результата)	Устный экзамен	беседа с преподавателем по предложенной теме	Итоговое оценивание
		ответ на вопросы, связанные с допущенными ошибками студентов	
		монологическое высказывание по предложенной теме предмета	
	Письмен-ный экзамен	– Задания для проверки усвоенной лексики и грамматики – Задания для проверки уровня сформированности речевых навыков	

III. Реализация модели смешанного обучения РКИ

Данный этап является исполнительным и подразумевает организацию курса по разработанной адаптированной модели смешанного обучения. Такая модель характеризуется гибкостью,

поэтому предполагается мониторинг, чтобы в случае меняющихся условий подстраивать компоненты учебной деятельности, кастомизировать образовательный процесс и корректировать дальнейший план обучения в зависимости от личностных особенностей и потребностей учащихся, степени эффективности преподавания. Например, возможна корректировка учебных материалов, изменение методов и приемов обучения, использование дополнительных учебных материалов для отдельных учащихся, проведение занятий в удобном для студентов темпе. Это позволяет адаптировать модель смешанного обучения к целевой аудитории: «преподавателю следует максимально гибко подходить к процессу планирования урока, постоянно перестраиваться и обогащать работу новыми элементами, использовать возможности обучающей виртуальной среды» [44, с. 61]. Подобную точку зрения высказывает А. Н. Афзалова: «содержание обучения и соответствующие электронные материалы характеризуются динамикой и изменчивостью, адаптацией к конкретным учащимся» [126, с. 5].

Стоит отметить, что во многих моделях смешанного обучения предлагается регулярное обращение к статистике для удаленного отслеживания активности студентов по их электронным средам. По нашему мнению, такой мониторинг не всегда эффективен, поскольку при смешанном обучении можно судить об достигнутом уровне студентов на виртуальном этапе обучения по качеству выполняемых внеаудиторных работ.

IV. Оценка, корректирование и совершенствование модели обучения.

На данном этапе комплексно оценивается эффективность разработанной модели смешанного обучения. С нашей точки зрения, чтобы определить эффективность модели, следует сравнить цели и результаты смешанного обучения, особенно важно выявить причины несоответствия цели и результата.

Комплексное оценивание включает:

1) оценку достижений студентов с помощью устного и письменного тестирования;

2) анкетирование учащихся и беседы с ними, и с преподавателями для выявления их отношения к данной модели обучения (на последнем занятии).

Модель обучения постоянно корректируется с целью ее дальнейшего совершенствования.

2.2. Обучающий эксперимент

2.2.1. Цели, содержание и структура “Практического курса РКИ” для китайских учащихся (уровень В1)

На основе разработанной модели смешанного обучения был создан курс «Практический русский язык (В1)» для китайских студентов, призванный оптимизировать процесс усвоения русского языка: эффективное формирование коммуникативной компетенции

на русском языке, совершенствование способности к самообучению и устранение психологических барьеров, возникающих при общении с носителями изучаемого языка.

Экспериментальный курс «Практический русский язык (B1)» состоит из 5 коммуникативных тем: «Свободное время», «Образ жизни», «Выбор профессии», «Человек и природа», «Биография». Используемые учебные материалы разработаны автором данного исследования с учетом «Требований по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение» [136]. Выбранные коммуникативные темы актуальны для китайских студентов и вводятся в определенной логической последовательности в соответствии с содержанием обучения на уровне B1 (Таблица 7).

Согласно теории оптимизации обучения, разработанной Ю.К. Бабанским (1977), для проверки эффективности предлагаемой модели смешанного обучения были проведены два обучающих эксперимента: разведывательный и основной.

Во избежание непредвиденных обстоятельств, которые могут привести к несоответствию целей и результатов, и обеспечения успешной организации основного обучающего эксперимента был проведен разведывательный эксперимент в марте 2022 года в объеме 4 академических часов, в котором приняли участие 10 китайских студентов-бакалавров СПБГУ (уровень владения русским языком – A2). Коммуникативная тема урока – «Выбор профессии».

Таблица 7. Структура и содержание смешанного курса РКИ «Практический русский язык (B1)»

Разделы курса	**Кол-во учеб-ных часов**	**Задачи**		
I. Вводная часть	2 часа	– входное анкетирование, тестирование и беседа – ознакомление с целями и задачами курса – распределение по группам – ознакомление с инструкцией о работе в WeChat – составление индивидуального плана		
II. Практи-кум	20 часов	Изучение нового учебного материала	**Коммуника-тивная тема**	**Грамматическая тема**
			«Свободное время»	придаточное причины
			«Образ жизни»	придаточное изъяснительное
			«Человек и природа»	придаточное цели
			«Выбор профессии»	придаточное определительное
			«Биография»	придаточное времени
III. Итоговая часть	2 часа		– итоговое анкетирование, тестирование и беседа – отчёт о самообучении	

При проведении разведывательного эксперимента возникло несколько проблем:

1) Некоторые инновационные упражнения, эффективность которых доказана в ряде научных работ, оказались неприемлемыми при обучении мононациональной группы китайских учащихся, владеющих русским языком на уровне А2. Например, на аудиторном занятии студенты не проявили заинтересованности к

работе в командах при выполнении ситуативных заданий. Думается, это обусловлено следующим обстоятельством: во время группового взаимодействия между учащимися с разным уровнем владения умениями в говорении наблюдалась ситуация, когда студенты не понимали друг друга из-за большого количества фонетических и грамматических ошибок (учащиеся сочли такую форму работы «потерей времени»). По словам студентов, «во время групповой работы было очень сложно сконцентрировать внимание, а выполняя традиционные упражнения с объяснением преподавателя, мы можем получить больше знаний и практиковаться без отрицательного влияния фонетических и грамматических ошибок, допущенных другими студентами». Исходя из этого, мы заменили часть ситуативных заданий (проектная работа и групповая ролевая игра, которые в большей степени подходят для студентов продвинутого уровня). В основном эксперименте вместо этих заданий были использованы традиционные комплексные упражнения для развития устной речи, которые стимулируют речевое общение учащихся на русском языке. При этом формируются аудитивные и устно-речевые умения, обеспечивается взаимосвязанное обучение всем видам РД, определяется время для каждого вида РД в зависимости от индивидуальных особенностей студентов.

2) Разработка и представление презентации по итогам аудиторной работы или по указанной теме является самой распространенной формой заданий при обучении иностранному

языку. Известно, что форма разработки групповой презентации и оценки презентаций, подготовленных другими студентами, делают групповую работу на занятиях более интересной, интенсифицирует взаимодействие студентов. Тем не менее результаты разведывательного эксперимента и наш предыдущий опыт работы с китайскими студентами показали, что в такой форме в большей степени заинтересован преподаватель, а не учащиеся, которые считают, что им сложно проявлять активность в составе мини-группы.

3) Грамматическая часть в материалах для внеаудиторной работы была разработана в соответствии с принципами проблемного обучения, которое часто используют российские преподаватели РКИ. В разведывательном эксперименте такой подход, к сожалению, себя не оправдал. Это связано с тем, что когнитивный стиль китайских студентов на уровне А2 характеризуется сильной зависимостью от перевода на родной язык. В результате при обучении грамматике приемы проблемного обучения не стимулировали мотивацию китайских учащихся, а наоборот, вызвали у них отрицательные эмоции, прежде всего в связи с тем, что процесс анализа и обобщения грамматических правил, с точки зрения студентов, отнимает слишком много времени. При обучении грамматике проблемное обучение выдвигает слишком высокие требования к степени активности и самостоятельности учащихся. Согласно теории национально-ориентированного обучения, необходимо применять подходящие для конкретной аудитории

методы обучения. Мы заметили, что объяснение грамматических правил с переводом на родной язык учащихся и ряд упражнений продуктивного типа помогает полезависимым китайским студентам достичь желаемых результатов в усвоении грамматики русского языка.

Эти проблемы были учтены при подготовке материалов для основного эксперимента.

2.2.2. Материал основного эксперимента

Основной обучающий эксперимент был проведен в сентябре-октябре 2022 г. в объеме 24 академических часов на базе кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета (СПбГУ). В эксперименте приняли участие 27 китайских студентов-бакалавров СПБГУ: экспериментальная группа (ЭГ) – 15 человек, контрольная группа (КГ) – 12 человек. Возраст испытуемых – от 18 до 21 года. Этап обучения – подготовка к уровню В1.

В период эксперимента студенты ЭГ обучались по материалам, разработанным автором данного исследования. Студенты КГ пользовались учебным комплексом «Русский язык: первые шаги. Первый сертификационный уровень» (авторы Л. Г. Беликова, Т. А. Шутова, И. Н. Ерофеева).

Рассмотрим алгоритм реализации модели смешанного обучения китайских студентов русскому языку с использованием платформы WeChat.

До начала курса преподаватель размещает все учебные ресурсы и инструкцию, в которой описываются стратегии работы с предлагаемыми ресурсами, а также регулярно загружает их по мере обновления курса. Наш опыт показывает, что, если у учащихся неодинаковые способности к самообучению, одноразовая загрузка всех учебных ресурсов может дать учащимся больше свободы выбора и сделать их деятельность более самостоятельной, следовательно, со стороны преподавателя требуется меньше усилий в управлении.

На первом занятии учащиеся подписываются на публичный аккаунт в WeChat, преподаватель представляет функции каждого модуля публичного аккаунта и структуру учебных материалов для самостоятельной работы, рассказывает о стратегиях использования рекомендуемых ресурсов, помогает учащимся формировать систему самообучения на основе знакомых им способов изучения русского языка.

Основные учебные материалы для каждого урока представлены в виде трех отдельных презентаций, видеоурока в сочетании с интеллект-картами, блок-схемами, таблицами и диаграммами для визуализации учебного контента. Студенты получают учебные материалы при введении ключевого слова – названия урока – через публичный аккаунт в WeChat. Стоит подчеркнуть, что не все

раздаточные материалы обязательны для учащихся. Например, не каждому учащемуся нужны видеоролики с объяснением грамматических тем. Некоторые студенты могут сами вывести грамматические правила на основе приведенных речевых образцов. Однако из-за различий в учебных стратегиях и когнитивно-психологических характеристиках, некоторые учащиеся предпочитают систематически изучать грамматические правила и анализировать примеры. Часть студентов обращается к видео, в котором грамматическое явление объясняется на родном языке или дается с субтитрами на родном языке.

Для тренировки изученного учебного материала предлагаются различные тренировочные упражнения и задания, которые построены по принципу нарастающей трудности.

Каждый урок состоит из 4 блоков. Логика построения учебных материалов должна обеспечивать повышение уровня коммуникативной компетенции учащихся во всех видах речевой деятельности. В связи с этим задания каждого блока носят комплексный характер, в каждом блоке предусмотрена работа над аспектами языка и видами РД: произношением, лексикой, грамматикой аудированием, чтением, говорением и письмом.

На примере урока «Выбор профессии» будет показано, каким образом может быть организован учебный процесс с применением разработанной модели смешанного обучения и как осуществлять управление учебными действиями учащихся в условиях такой формы обучения.

Грамматическая тема урока – сложноподчиненное предложение с придаточным определительным.

БЛОК I. ПРЕДАУДИТОРНАЯ РАБОТА (с помощью WeChat)

Первый этап – внеаудиторная подготовка (ознакомление с новыми языковыми явлениями, их первичное восприятие и усвоение).

Главными задачами первого блока являются подготовка студентов к изучению новой темы и создание основы для практического применения полученных языковых знаний, навыков и умений. Блок I тесно связан с последующей аудиторной работой.

Получив материалы, учащиеся самостоятельно изучают материал урока и выполняют предлагаемые преподавателем тренировочные упражнении во внеаудиторное время. После выполнения заданий преподаватель исправляет речевые ошибки учащихся через систему чатов в WeChat посредством отправления письменных или голосовых сообщений, что значительно экономит время преподавателя при проведении аудиторной работы. По допущенным учащимися ошибкам преподаватель может определить методические трудности и скорректировать аудиторную работу-I.

Сначала следует активизировать лексический запас учащихся и ознакомить их с новыми словами и выражениями, связанными с коммуникативной темой урока. Лексические единицы сопровождаются визуализацией для установления ассоциативных связей между графическим образом слова и его значением. Согласно О.А. Жданович, такие задания в большей степени подходят для

студентов с визуальным стилем [32]. Согласно принципу многокомпонентности, в качестве дополнительных ЭОР учащиеся могут использовать размещенный в публичном аккаунте WeChat список электронных визуальных словарей русского языка, сайтов, мобильных приложений для практического применения изученной лексики.

Задания для семантизации лексических единиц, разработанные с учетом принципа системности, предусматривают установление значения слова на основе словообразовательного анализа с целью актуализации ассоциативных связей новых слов с ранее изученными словами и формирования языковой догадки. Например,

Задание 1. Прочитайте названия профессий, найдите сходство между словами каждой группы. Напишите названия профессий, которые имеют такую же словообразовательную структуру (по 3 для каждой группы).

ЭОР для решения данной задачи: морфемный словарь — https://morphemeonline.ru/ (Рисунок 3).

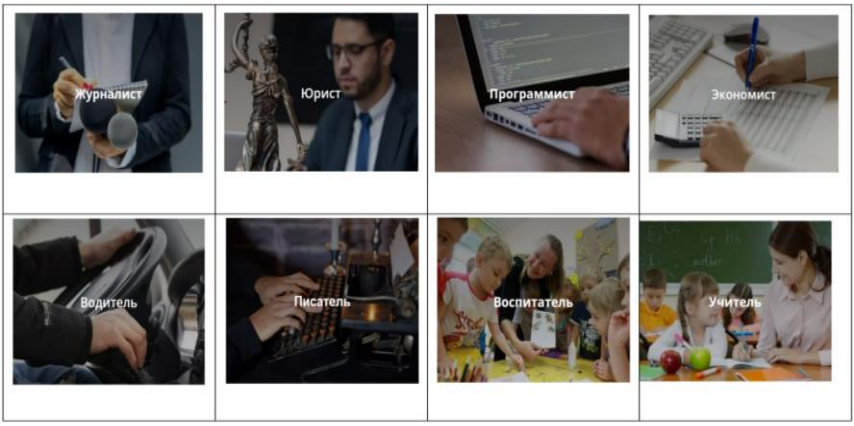


Рисунок 3. Профессии

Для формирования продуктивных лексических навыков учащимся предлагается создать собственный китайско-русский мини-глоссарий с помощью мини-приложений WeChat, исходя из собственных предпочтений (например, «Evernote» или «Mubu», предназначенные для создания и хранения заметок, которые можно распределять по блокнотам). Таким образом осуществляется реализация принципов интеграции и ориентированности на развитие способности к самообучению.

Известно, что при построении иноязычных высказываний студенты так или иначе опираются на родной язык. Но есть основания полагать, что обильная тренировка обеспечит китайским учащимся успешное овладение русской лексикой. Кроме того, можно использовать сознательно-сопоставительный метод обучения ИЯ, когда учащиеся понимают явления изучаемого языка и способ их применения в речевой деятельности с опорой на родной язык [19, с. 98]. Благодаря сознательному анализу готового «строительного материала» (речевых образцов) студенты самостоятельно определяют зоны межъязыковой и внутриязыковой интерференции, лучше понимают коммуникативные сценарии, в которых используется определенное языковое явление, запоминают лексическую сочетаемость, находят эквиваленты в родном языке, что облегчает самостоятельное продуцирование высказывания.

Мини-глоссарий может быть полезен для дальнейшего овладения умениями в говорении и письме (см. рисунок 4):

无标题
无标题
无标题
无标题
无标题
无标题
无标题
无标题
无标题
无标题
无标题
无标题
无标题
无标题
无标题
无标题
快速访问
最近编辑
回收站
都布精选 | 知识干货，尽在精选

- 选择职业 подобрать профессию
- 找最合适的职业领域 поиск наиболее подходящей профессиональной сферы
- 选择具体的职位 выбор конкретной вакансии/должности
- 找到一份做。。工作 устроиться на работу кого / приступить к работе
- 构建职业成长轨迹построение (-построить) карьерной траектории
- 找到自己的志向находить своё призвание
- 实现人生价值 реализировать себя
- 就业指导 профориентация
- 为事业打基础 заложить основы карьеры
- 创业построить бизнес/открыть собственное дело
- 自由职业者работать на фрилансе
- 进入劳动力市场 Выйти/выход на рынок труда
- 提高竞争力стать более конкурентоспособными
- 签订劳动合同 заключение трудового договора
- 招聘网站 работный сайт
- 所选岗位的职能 функционал выбранной позиции
- 个人职业规划和发展顾问 консультант по планированию карьеры и развитию персонала
- 互联网资源 интернет-источники
- 写简历 составление резюме
- 准备面试 подготовка к собеседованию
- 参加培训 пройти тренинги

Рисунок 4. Глоссарий по теме «Выбор профессии»

Формирование самостоятельной познавательной способности в процессе речевого взаимодействия связано с принципом интерактивности. В традиционной модели обучения РКИ наблюдается большая зависимость студентов от учебника и преподавателя. В Блоке I даются примеры из аутентичных видеороликов или текстовых материалов, которые будут использованы в других блоках данного урока. Таким образом, обучение грамматике в предаудиторной работе осуществляется с использованием индуктивного метода, т. е. обобщения и выведения грамматического правила на основе анализа речевого образца (см. рисунок 5).

Рисунок 5. Примеры с определением

Студенты, испытывающие трудности при ознакомлении с теоретическими сведениями по грамматической теме, могут вводить ключевые слова “сложноподчиненные предложения с придаточными определительными” в публичном аккаунте WeChat для получения гиперссылки на короткий микро-видеоурок с объяснением грамматического явления или текстовые материалы, сопровождающиеся переводом на китайский язык. Таким образом в модели смешанного обучения реализуются принципы многокомпонентности и диференциации.

Чтобы облегчить понимание грамматических правил, развивать логическое мышление обучающихся и обеспечить полноту, прочность усвоения учебного материала, систематизацию языковых знаний подача учебных материалах организована на основе принципов системности и наглядности. В уроке используются различные виды наглядности: таблицы, схемы, диаграммы, рисунки и т. п. (см. рисунок 6).

Рисунок 6. Структура предложения с придаточным определительным и средства связи

Чтобы уместно использовать изучаемое грамматическое явление в устной и письменной речи, после самостоятельного усвоения теоретических сведений и наблюдения за построением и функционированием сложноподчиненных предложений с придаточным определительным посредством анализа примеров, учащиеся закрепляют грамматические навыки в разных видах РД.

Задание 1. Проанализируйте примеры. Подчеркните определения (таблица 8).

Таблица 8. Примеры придаточных определительных с указательными словами

Структура	Примеры
【... тот】, (кто ...)	Игорь не **тот**, **кто** нужен нашей фирме.
【...то】, (что...)	Вот **то**, **что** я обещал сделать.
【... такой】, (какой...)	Этот человек не **такой**, **каким** хочет казаться.
(каков...), 【... таков】	**Каков** работник, такова и **плата**.

Задание 2. Прочитайте предложения, выделите зеленым цветом определения и синим цветом определяемые слова.

【1】Возможно, есть профессии, о которых вы даже никогда не слышали.
【2】Мне нравятся люди, с которыми легко общаться и работать.
【3】Сотрудники компаний, чья работа связана с информационной тайной, находятся под особым контролем.
【4】Дмитрий не тот, кто нужен нашей фирме.

Можно заметить, что, ориентируясь на принцип персонализации, при отборе речевых образцов мы учитывали учитывали ценностные потребности учащихся.

Чтобы расширить словарный запас и развить аспектные навыки, учащиеся работают с текстом для чтения. Как отмечают Е.С. Гайломазова и О.В. Дышекова, «чтение является прекрасным источником различной информации, которую студенты могут получать во время тренировки своих языковых умений» [25, с.140]. Задания по чтению носят комплексный характер. Студентам предлагается небольшой по объему текст, связанный с темой урока,

который дополняется аудиотекстом и наглядностью. Задача студента – понять основное содержание текста, найти фактологическую информацию, сформулировать идею текста. Например, студентам нужно кратко изложить основное содержание текста своими словами в устной или письменной форме.

Задание 4. Чтение

а) Прочитайте текст и напишите ответы на вопросы:

1) Какие профессии В. Фальков считает наиболее перспективными?

2) Какой совет В. Фальков дал родителям?

б) Напишите в одном предложении содержание текста.

Данное задание предназначено для развития умения разграничивать фактуальную и концептуальную текстовую информацию.

Последняя часть предаудиторной работы направлена на развитие аудитивных умений. Согласно результатам опроса, на практических занятиях по русскому языку формированию аудитивных умений отводится довольно скромное место: «аудирование долгое время оставалось как бы на периферии учебного процесса» [19, с.12].

С целью подготовки к прослушиванию аудиотекста, снятия языковых трудностей и облегчения процесса понимания звучащего текста студентам предлагается комплекс фонетических и лексико-грамматических упражнений (дотекстовый этап). В соответствии с принципом интерактивности часть заданий выполняется устно, аудиозаписи отправляются преподавателю в WeChat для последующего обсуждения сложных вопросов и коррекции ошибок, допущенных учащимися.

Задание 8. Работа с видеосюжетом (видео 1).

1) Проанализируйте произношение слов и словосочетаний. Обратите внимание на произношение согласных перед глухими согласными и сочетаний согласных и слитность произнесения. Напишите свои примеры. Запишите чтение своих примеров на диктофон и пришлите преподавателю в WeChat.

ПОВТОРЯЕМ!		***Ваши примеры***
в*сех*	*в = [ф]*	
в *школу*		
*сове****тс****кая*	*дс, тс = [ц]*	
*соотве****тс****твенно*		
*во****т о****ни*	*[во́тан'и]*	
в и*х жизни*	*[вых] жизни*	
*изве****ст****ный*	*ст = [с]*	

2) Прочитайте слова и словосочетания, запишите чтение этих слов на диктофон и пришлите преподавателю в WeChat.

Детство, в каждом человеке, в его жизни, вот она, вот эта профессия, в институте.

3) Выясните по словарю значение данных слов и словосочетаний и составьте с ними предложения.

словосочетания	***значение***	***Ваши примеры***
реализовать себя		
красный диплом		
разумный человек		
потерпеть фиаско		

4) Найдите синонимы. Напишите 5 предложений с данными словами.

1	*распространённый*		*А*	*настоящий*
2	*шикарный*		*Б*	*известный, широко используемый*
3	*подлинный*		*В*	*великолепный*
4	*кризисный (период)*		*Г*	*консервативный*
5	*догматический*		*Д*	*тяжёлый*

Некоторые дотекстовые задания направлены также на ознакомление студентов с правилами сочетаемости лексических единиц с целью формирования навыков распознавания грамматических форм речи.

Во избежание сложностей опознавания новых слов и словосочетаний в аудиотексте при выполнении дотекстовых заданий учащиеся могут использовать «Яндекс Переводчик» с голосовым сопровождением (реализация принципа многокомпонентности). Благодаря функции озвучки студенты могут самостоятельно потренироваться в произношении и закрепить фонетические навыки. Добавим, что при развитии фонетических навыков учащиеся могут воспользоваться функцией «голосовой ввод»: нажав кнопку на смартфоне, студенты говорят или читают микротекст, контролируют правильность распознавания и записи. Если текст распознается не полностью, то учащиеся анализируют, где ими были допущены фонетические ошибки и исправляют их.

После выполнения дотекстовых заданий студенты сканируют QR-код для просмотра коротких видеосюжетов (2-3 минуты) в мини-программе Bilibili в WeChat (см. рисунок 7).

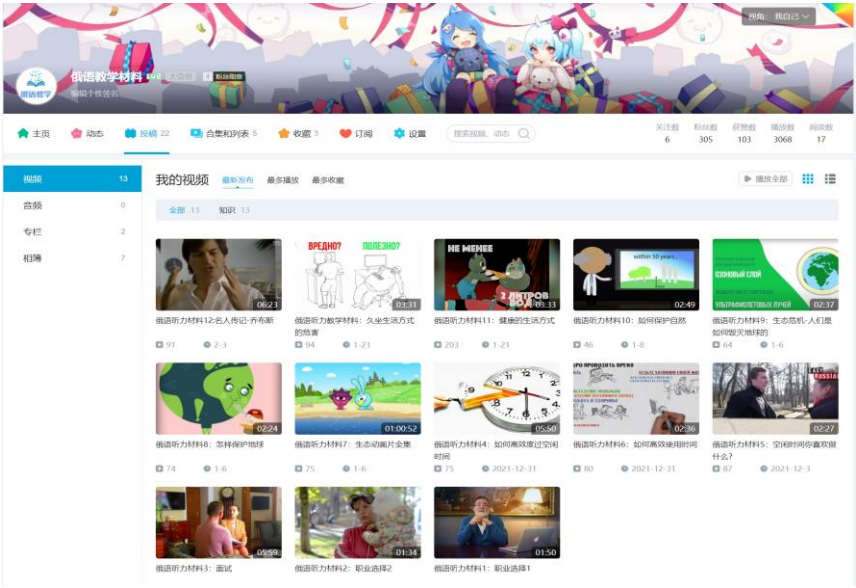


Рисунок 7. Видеосюжеты в мини-программе Bilibili

Здесь стоит отметить, что Bilibili имеет особую функцию – отправку Даньму. Даньму – это форма видеокомментария, которая представляет собой прокрутку сообщений, размещенных поверх видео в режиме онлайн, что дает возможность комбинировать видео и синхронный обмен сообщениями. Благодаря такой функции преподаватель может узнать, в чем именно заключаются сложности учащихся при понимании русской речи на слух, в какой момент студенты сталкивались с трудностями. Кроме того, с помощью Bilibili студенты могут регулировать скорость звучания текста.

Для формирования аудитивных умений используются не только учебные, но и аутентичные тексты, которые построены на знакомом

для студентов материале и соответствуют теме урока. Для просмотра или прослушивания аудиотекста учащиеся должны отсканировать QR-код (см. рисунок 8). Темп речи в предъявляемых видеосюжетах близок к среднему темпу речи носителя русского языка.

Рисунок 8. Видеоурок по грамматике русского языка в мини-программе Bilibili

Следует подчеркнуть, что некоторые видеосюжеты предъявляются с опорой на наглядность, однако бóльшая часть – аудиотексты. Чтобы готовить обучающихся к участию в реальных ситуациях общения, опоры следует редуцировать [19, с.14]. Речь говорящих в видеосюжетах отличается по артикуляции, стилю произнесения, манере, тембру, силе голоса. Результаты анкетирования показали, что у студентов возникают трудности, связанные с восприятием монологических текстов описательного характера, поэтому при подготовке учебных материалов для аудирования было увеличено количество аудиотекстов.

Отметим также, что в процессе аудирования чаще всего в оперативной памяти сохраняются только отдельные слова или словосочетания, сложно удерживать протяженные отрезки речи, вследствие чего внимание слушающего рассеивается. Как показал эксперимент, у китайских студентов, овладевающих русским языком на уровне В1, недостаточно развита слуховая оперативная память. Чтобы решить эту проблему, мы предлагали студентам многократное воспроизведение высказываний, взятых из аудиотекста. В то же время важно развивать у студентов умение конспектировать (при прослушивании студенты делают записи в тетради).

После просмотра видеосюжета учащиеся выполняют послетекстовые задания для проверки степени адекватности понимания коммуникативных намерений говорящего/участников диалога, основной и второстепенной частей текста. Например, задание, предусматривающее заполнение пропущенной информации (проверка понимания факта) или краткое изложение основных идей (проверка общего понимания). Студенты должны не только понять тему текста, факты, коммуникативный сценарий, но и критически осмыслить содержание аудиотекста. Например,

Задание 9. Работа с видеосюжетом (видео 2).

1. Отсканируйте QR-код, посмотрите видео 2 и запишите вопросы анкеты.

2. Ответьте на вопросы:

1) Сколько респондентов приняли участие в опросе?

2) Какой вывод был сделан на основе опроса? Согласны ли Вы с этим выводом? Почему? Запишите свои ответы диктофон и пришлите преподавателю в WeChat.

Как известно, отставание одного вида речевой деятельности тормозит развитие другого вида, устная и письменная речь функционируют в неразрывном единстве, обучение им должно протекать во взаимосвязи и взаимообусловленности [19, с. 12]. На послетекстовом этапе задания направлены на развитие и аудитивных умений, и устно-речевых умений, и умений в письменной речи. Так, при интерпретации и оценке содержания аудиотекста студентам нужно использовать информацию аудиотекста для формулирования своего мнения, составления конспекта видеофрагмента или краткого устного изложения его основного содержания. «Проверить степень понимания содержания прослушанного текста можно только опосредованно, через продуктивную устную речь» [29, с. 96]. Аудиотексты также могут использоваться для имитации (студенты повторяют текст вслед за дикторами). Например,

Задание 2. Отсканируйте QR-код и посмотрите видеосюжет 1.

1. Запишите сложные предложения с придаточным определительным, которые есть в тексте. Подчеркните определяемое слово и средства связи.

2. Запишите основную идею видеосюжета.

3. Напишите ответы на вопросы к видеотексту. Запишите ответы на диктофон и пришлите преподавателю в WeChat.

1) Какой аргумент привёл говорящий для доказательства своей точки зрения?

2) Почему некоторые люди не сделали карьеру, хотя у них есть диплом?

3) Каковы особенности стабильного общества?

4) Что нас всегда меняет?

5) Что нас ограничивает? В чём ограничивает?

При самостоятельном выполнении заданий для развития рецептивных и продуктивных умений учащиеся записывают в свой мини-глоссарий новые слова, словосочетания, фразы, грамматические конструкции, которые могут понадобиться в дальнейшем. Суть такой стратегии самостоятельной работы заключается в том, что учащимся не нужно запоминать внеконтекстные отдельные слова и фразы, они усваивают новую лексику и выражения, представленные аутентичных видеосюжетах, сделанных носителями русского языка, что создает основу для использования изученного материала в реальных ситуациях общения.

В отличие от традиционной формы выполнения заданий для внеаудиторной работы, в целях формирования аспектных навыков и речевых умений, контроля усвоения знаний и увеличения плотности общения в предлагаемой нами модели много заданий для онлайн-обучения, которые выполняются студентами в устной форме под асинхронным контролем преподавателя, т. е. учащиеся отправляют свои ответы на вопросы голосовыми сообщениями в чате WeChat. Это позволяет студентам устно воспроизвести усвоенный материал, а преподаватель получает информацию о том, насколько хорошо учащиеся изучили учебные материалы, что дает возможность своевременно оценивать работу обучающихся, контролировать правильность русской речи студентов, диагностировать языковые проблемы (фонетические, лексические и грамматические). Такая организация внеаудиторной работы создает условия для тесного

взаимодействия преподавателя и учащихся. «WeChat является наиболее комфортным местом для первых шагов в развитии навыков говорения в профессиональной среде, так как позволяет организовать индивидуальную коррекцию ошибок, в том числе произносительных, не ставя студента в неловкое положение, не занижая его самооценку» [82, с. 176]. Таким образом, предлагаемая нами модель характеризуется преимущественным вниманием к результату обучения, а не к самому процессу усвоения и отслеживанию цифрового следа учащихся (проверка количества запросов на прочтение материала).

В онлайн-обучении учебные задачи для каждой мини-группы несколько отличались друг от друга. В публичном аккаунте WeChat учащиеся с низким уровнем сформированности грамматических навыков могли получить дополнительные грамматические материалы и ссылку (через ключевое слово) на объяснительное видео по определенной грамматической теме, используя функцию «автоответчик». Для учащихся, хорошо владеющих грамматическими навыками, но имеющих слабо выраженную мотивированность к общению, предлагались дополнительные устные коммуникативные задачи, чтобы стимулировать дальнейшее применение сформированных навыков в коммуникации.

При самостоятельном выполнении различных заданий на предаудиторном этапе учащиеся изучают учебные материалы, предварительно их осмысляя: знакомятся с грамматическими явлениями, запоминают необходимые лексические единицы и

грамматические конструкции, в результате у студентов формируются устно-речевые умения, необходимые для перехода к аудиторной работе. С психологической точки зрения, ощущение достижения успеха, полученное в онлайн-обучении, может трансформироваться в мотивацию к дальнейшему изучению русского языка. Упражнении и задании для онлайн-обучения построены с учетом ситуаций употребления изученного языкового материала в разных ситуациях общения и разных видах РД, чтобы сократить временной интервал между интериоризацией и экстериоризацией языковых знаний и удовлетворить основные коммуникативные потребности китайских студентов. Таким образом, онлайн-обучение предполагает высокую степень самостоятельности обучающихся.

БЛОК II. АУДИТОРНАЯ РАБОТА – I

Второй блок – это первое аудиторное занятие, которое сфокусировано на актуализации усвоенных знаний, навыков и умений в разных ситуациях общения и разных видах РД и их практического применения. В этом состоит принципиальное отличие от модели “перевернутый класс”, когда на аудиторном занятии разбираются вопросы, возникшие у обучающихся в процессе выполнения предаудиторных заданий.

Цель данного блока – создать условия для расширения объема языковых знаний, на основе которых вырабатывается способность к коммуникации на изучаемом языке, и обучить студентов приемам

закрепления полученных знаний и самостоятельной познавательной деятельности.

Учащиеся получают презентацию № 2 из публичного аккаунта WeChat. Задания более сложные, чем в Блоке I, и носят практикоориентированный характер. Многие из них требуют развернутого ответа, что способствует развитию логического мышления учащихся и закреплению навыков использования новой лексики и грамматических конструкций.

С целью развития слухо-произносительных навыков студенты выполняют фонетические упражнения, преподаватель объясняет сложные моменты и корректирует допущенные учащимися ошибки. Здесь реализуется принцип персонализации и дифференциации.

Задание 1.
Слушайте и повторяйте. Обратите внимание на артикуляцию звуков [с], [с'], [з] [з'].

- *профессия, выбрать профессию*
- *резюме, составить резюме*
- *обязанности, выполнять обязанности*
- *польза, приносить пользу*
- *собеседование, пройти собеседование*
- *лингвист, известный лингвист*
- *естествоиспытатель*

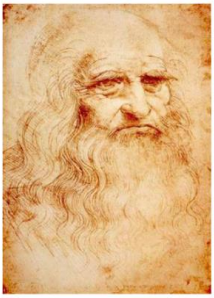
Основная часть занятия посвящена двум коммуникативным темам, актуальным для студентов: «Как выбрать профессию» и «Как создать резюме и пройти собеседование».

При введении в первую тему учащимся предлагается прочитать мини-тексты и выполнить коммуникативные задания.

Задание 1. Прочитайте тексты об «универсальных людях». Скажите, как Вы понимаете, кто такой «универсальный человек».

Михаил Васильевич Ломоносов (1711-1765)

крупнейший русский ученый-естествоиспытатель, историк, лингвист, теоретик



Леонардо да Винчи (1452-1519)

итальянский художник (живописец, скульптор, архитектор) и учёный (анатом, естествоиспытатель), изобретатель, писатель, музыкант

Затем студенты читают текст повышенного уровня сложности по сравнению с текстами для предаудиторной работы. Послетекстовые коммуникативные задания, разработанные на основе принципов интерактивности и студентоцентричности, выполняются учащимися под руководством преподавателя с целью развития умений в чтении, например, с использованием способов перцептивной и смысловой обработки информации (быстрое обнаружение и извлечение нужной информации из текста, контроль темпа чтения, определение значения слов по контексту, реконструирование текста).

Для выработки у учащихся способности смысловой обработки информации предлагаются: 1) задания на формулирование основной идеи текста (общий охват содержания); 2) задания на извлечение заданной информации (поисковое чтение). Таким образом, у студентов развиваются навыки структурирования текста, логическое мышление, способность формулировать и аргументировать свою точку зрения.

После выполнения всех заданий студенты последовательно читают текст, с помощью преподавателя анализируют особенности

построения предложений, знакомятся с правилами употребления отдельных слов и сложных грамматических и синтаксических конструкций. В ходе такой работы можно применять грамматико-переводной метод, подходящий для аналитического чтения. Домашнее задание – прочитать текст вслух и отправить аудиозапись преподавателю через WeChat.

Задание 3.

а) Прочитайте текст и выполните задания.

б)

1. Сформулируйте основную идею каждой части.

2. Придумайте заголовок к тексту.

3. Скажите, что, по мнению автора, нужно сделать при выборе профессии? А Вы как думаете?

4. Скажите, какие факторы нужно учитывать при выборе профессии? Какие из них являются самыми важными?

Во второй части аудиторной работы-I, ориентируясь на принцип индивидуализации, мы предлагаем компетентностно-ориентированные задания, тесно связанные с реальными потребностями учащихся. Например, дается образец резюме, структуру которого обсуждают все студенты. По сравнению с языковой компетенцией формирование профессионально-ориентированной компетенции в большей степени повышает уровень внутренней мотивации студентов к изучению русского языка, поскольку учащиеся осознают, что эти знания и умения могут быть применены в краткосрочной или долгосрочной перспективе, другими словами, устанавливается связь между учебной деятельностью и реальными потребностями учащихся.

Задание 5.

Работодателю важны как личностные, так и деловые качества сотрудника.

а) Скажите, какие способности важнее?

б) Приведите примеры качеств для разных профессий.

Деловые качества работника	Личностные качества
•способность выполнять о пределенные обязанности •уровень образования и опыт работы. • польза, которую работник может принести компании	•Личностные качества характеризуют сотрудника как личность. •Личные качества важны, если у претендентов на одну и ту же должность деловые качества на одном уровне. •Личные качества характеризуют отно шение сотрудника к работе. • Самостоятельность сотрудника (в полной мере обязан справляться со своей работой)

БЛОК III. ПОСТАУДИТОРНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

На этом этапе в соответствии с принципами доступности, управляемости учебного процесса, студентоцентричности и ориентированности на развитие способности к самообучению обучающиеся должны самостоятельно использовать предлагаемые преподавателем различные сетевые ресурсы (необязательно образовательного характера) для совершенствования коммуникативной компетенции, особенно развития умений в письменной речи.

Сначала преподаватель в публичном аккаунте WeChat размещает пост, где рассказывает о полезных электронных ресурсах, с помощью которых учащиеся могут сами проанализировать учебные материалы, закрепить полученные знания, активизировать навыки и умения, рефлексировать, исправить свои ошибки, дополнить аудиторную запись, разобрать непонятые им моменты. Студенты также сами выбирают необходимые им ресурсы в WeChat и выполняют учебные задачи в удобном для себя темпе. В условиях самостоятельной учебной деятельности обучающихся преподаватель выполняет роль консультанта. Таким образом, принцип индивидуализации стимулирует мотивацию и познавательную активность китайских студентов в изучении русского языка.

В конце поста предлагается список ссылок на российские сайты, где размещены тексты по теме урока. Учащиеся самостоятельно анализируют их, записывают в свой мини-глоссарий речевые образцы, стандартные фразы и типичные предложения, чтобы затем написать собственный текст с опорой на образец. Благодаря этому улучшается качество текстов, продуцируемых учащимися.

Задание 1. Посетите эти сайты. Представьте, что Вы окончили университет и теперь Вам нужно искать работу. Выберите один из сайтов, составьте свое резюме и отправьте свое резюме преподавателю через WeChat.

Как и Блок I, данный блок связан с последующим блоком. Студенты готовятся к решению ситуативных задач и участию в дискуссиях.

Задание 2. Представьте, что Вы работодатель. Составьте вопросы для кандидата на собеседовании и пришлите список вопросов преподавателю через WeChat.

БЛОК IV. АУДИТОРНАЯ РАБОТА - II

Прочность усвоения учебного материала обеспечивается осознанием ценности навыков, сформированных в ходе обучения, для реальной жизни и профессиональной перспективы их использования. Для китайских студентов изучение русского языка необходимо не только для прохождения курсов, читаемых на русском языке, но и для адаптации в постинформационном обществе. Способность активно и осознанно искать, воспринимать, анализировать полученную информацию и успешно решать различные задачи чрезвычайно важна для выпускников вуза. При обучении РКИ требуется создание условий для того, чтобы у студентов была возможность применять полученные знания при решении конкретной проблемы, с которой они могут столкнуться в будущей профессиональной деятельности.

Второе занятие можно проводить в очном или дистанционном формате (через мини-программу Tecent Meeting в WeChat), исходя из реальных условий обучения.

В отличие от первого аудиторного занятия, которое предусматривает проверку знаний, полученных во время онлайн-обучения, второе занятие направлено на достижение более высокого уровня усвоения программного материала (уровень решения ситуативных задач).

В рамках аудиторного занятия-II применяется коммуникативный метод, чтобы вовлечь учащихся в процесс обучения: работа проводится в основном в интерактивной форме. Ситуативные задания в данном блоке, разработанные как задачно-ориентированные, рассчитаны на воссоздание реального процесса общения посредством индивидуального и коллективного выполнения студентами. «Задачно-ориентированное обучение языку (task-based language teaching – TBLT), зарекомендовало себя как эффективный подход в обучении иностранному языку во всем мире» [71, с. 44].

Например, можно предложить студентам ролевую игру. На основе выполнения заданий в Блоке III («Составление резюме и подготовка к вопросам на собеседовании») учащиеся уже готовы к работе с Блоком IV, где они под наблюдением преподавателя применяют различные языковые и речевые средства для решения сложных коммуникативных задач в ситуациях, приближенных к реальному общению; тренируются в употреблении лексики и грамматических структур в учебно-речевых ситуациях; закрепляют изученный материал и контролируют уровень сформированности навыков и умений в рамках определенной темы. Например, ролевая игра «Собеседование при приеме на работу» (возможна аудио- или видеозапись на телефон или планшет). Студенты работают в парах – работодатель и кандидат. Студент-работодатель составляет список требований, кандидат должен подготовиться к ответам на вопросы. В процессе ролевой игры преподаватель контролирует и оценивает

используемые учащимися речевые тактики, а затем на основе полученных результатов подводит итоги.

2.3. Анализ результатов анкетирования и тестирования

2.3.1. Анализ результатов входного анкетирования

До начала эксперимента было проведено анкетирование китайских студентов ЭГ и КГ с использованием мини-программы WeChat «Звезда анкеты».

Анкета состояла из семи блоков:

I. Информация об испытуемых: ФИО, возраст, образование, образовательная программа, планирование карьеры и развитии персонала, мотивация к изучению русского языка.

II. Предпочтения при выборе модели обучения РКИ.

III. Трудности в изучении русского языка, сильные и слабые сторона.

IV. Частота общения по-русски в повседневной жизни.

V. Обстоятельство использования ЭОР при изучении русского языка.

VI. Положение сформированной системы самообучения.

VII. Применяемые методы, приемы, средства и стратегии для повышения уровня сформированности речевых умений.

Результаты входного анкетирования показали, что до начала эксперимента у всех студентов ЭГ был опыт участия в смешанном обучении. 33.33% испытуемых (5 чел.) сомневались в эффективности смешанного обучения РКИ. 66.66% учащихся (10 чел.) нейтрально относятся к смешанному обучению: они считают, что поддержали бы такую форму обучения, если бы «количество учебных заданий для внеаудиторной работы контролировалось в разумных пределах». Информанты, основываясь на своем опыте участия в курсах, проводимых в форме смешанного обучения, отметили, что, если преподаватель вместо традиционного курса использует смешанную форму, то ставит гораздо больше учебных задач, которые студенты не могли выполнить качественно за ограниченное время. Это означает, что психологическая поддержка и высокая степень адаптации студентов к модели смешанного обучения возможны только при оптимальном объеме онлайн-обучения, чтобы количество учебных заданий не оказывало чрезмерного давления из-за изменения режима обучения.

Что касается уровня владения русским языком, то результаты доэкспериментального письменного и устного тестирования студентов ЭГ показали, что у 80% учащихся иноязычная коммуникативная компетенция (особенно грамматическая компетенция) сформирована в большей степени в рецептивных видах РД, чем в продуктивных. Это привело к тому, что студенты с трудом строили устные и письменные высказывания и выражали

коммуникативное намерение в соответствии с содержанием высказывания. Этот факт обусловлен тремя причинами:

а) отсутствие возможности общаться с носителями русского языка, несмотря на то, что китайские студенты обучаются в языковой среде;

б) низкая скорость адаптации к социальной и культурной среде из-за психологических особенностей и национального менталитета;

в) преобладание внешней мотивации к изучению русского языка, отсутствие положительной внутренней мотивации.

Только 20% учащихся ЭГ (3 чел.) оказались способны использовать подходящие им стратегии и способы для эффективной организации своей самостоятельной работы. У большинства студентов отсутствовало методическое обеспечение для самостоятельного изучения русского языка, не сформированы рефлексивные способности. Китайские учащиеся предпочитают механическое запоминание учебной информации и перевод, не могут успешно работать с онлайн-ресурсами. Испытуемые ЭГ и КГ отметили, что им было трудно найти в свободном доступе высококачественные ЭОР по русскому языку как иностранному. В ходе самостоятельной работы большинство студентов использовали только Yandex переводчик, Гугл переводчик, БКРС, сайт Bilibili, различные мобильные русско-китайские словари; реже обращались к популярным мобильным приложениям и программам из-за недостатка свободного времени; затруднялись с поиском

образовательных онлайн-ресурсов российских сайтов. Только 13.33% испытуемых владеют умениями в говорении и аудировании на требуемом уровне, регулярно смотрят русские фильмы с субтитрами на китайском языке, однако такие студенты допустили большое количество грамматических ошибок и в устных, и в письменных заданиях.

33.33% студентов отметили, что у них низкий уровень самодисциплины, не хватает волевых усилий, поэтому они нуждаются в особом внимании преподавателя при онлайн-обучении и самостоятельной работе. Треть учащихся ЭГ – полезависимые, их больше интересуют достижения при выполнении грамматических упражнений. 60% студентов ЭГ высказали мнение, что психологический страх является важным фактором, влияющим на их энтузиазм в изучении русского языка, из-за этого они не могут участвовать в дискуссиях, организуемых в аудиторной работе. По словам студентов, когда они работали в режиме онлайн-обучения или смешанного обучения, то обычно отправляли домашнее задание преподавателю по электронной почте, однако зачастую обратная связь отсутствовала: преподаватель фиксировал типичные ошибки и разбирал их в аудитории, и это обстоятельство в определенной степени отрицательно сказывалось на активности учащихся при выполнении самостоятельной работы.

По сравнению с испытуемыми КГ, средний уровень мотивации к изучению русского языка у учащихся ЭГ сравнительно ниже: у них преобладает внешняя мотивация – успешная сдача экзамена по РКИ

и понимание лекций, читаемых на русском языке. Было установлено, что при организации учебной деятельности следует уделять больше внимания повышению внутренней мотивации учащихся, используя преимущества смешанного обучения [79, с.87].

При ответе на вопрос «Какими устройствами вы чаще всего пользуетесь?» все студенты ЭГ и КГ на первое место поставили планшеты, на втором и третьем месте – смартфоны и ноутбук. Из этого следует, что новое поколение студентов активно пользуется мобильными устройствами для изучения русского языка. Между тем, планшеты находят все более широкое применение, чем смартфоны, поскольку на планшете удобнее работать с различными файлами, особенно с текстовыми, и дисплей планшета лучше подходит для просмотра видеолекций. Студенты ЭК и КГ используют социальные сети для взаимодействия с одногруппниками с целью обсуждения вопросов, связанных с домашним заданием, однако общаются исключительно на китайском языке.

2.3.2. Анализ результатов входного тестирования

Входное тестирование проходило в письменной и устной форме. Письменная часть входного тестирования была разработана в соответствии с Государственной системой тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку и Требованиями к Первому

сертификационному уровню владения РКИ. Правильность выполнения тестов оценивалась в баллах.

Комплексный тест включал серию заданий для проверки усвоенной лексики и грамматики, а также уровня сформированности речевых умений (5 субтестов – «Лексика. Грамматика», «Чтение», «Говорение», «Аудирование», «Письмо». Стоимость каждой позиции в разных субтестах различается.

Для входного теста были выбраны уже изученные учащимися грамматические темы (по 4 позиции на каждую грамматическую тему):

1. Выражение субъекта и предиката в активных и пассивных конструкциях и значений глаголов с постфиксом -*СЯ*.
2. Действительные и страдательные причастия наст. и прош. вр.
3. Формы сложной сравнительной и сложной превосходной степени качественных прилагательных и наречий на -*О, -Е*.
4. Приставочные глаголы движения *бежать-бегать, лететь летать, плыть-плавать, нести-носить*.
5. Образование и склонение количественных, порядковых и собирательных числительных.

Коммуникативные темы: 1) Семейные традиции и обычаи; 2) Рассказ о себе; 3) Увлечения.

Разница в результатах выполнения тестов студентами ЭГ и КГ не является статистически значимой: большинство студентов ЭГ владеют русским языком на уровне А2, 13.33% студентов – на

уровне А1. Оценки, полученные испытуемыми ЭГ и КГ, представлены в Таблице 9.

Таблица 9. Результаты входного тестирования ЭГ и КГ (средний %)

Группы / **Субтесты**	**ЭГ**	**КГ**
Лексика и грамматика	57	58.35
Чтение	58.03	55.55
Говорение	58.07	57.14
Аудирование	54	55
Письмо	60.06	53.33

Как можно заметить, у студентов обеих групп уровень сформированности аспектных навыков и речевых умений оказался ниже требуемого.

Рассмотрим подробно результаты выполнения входного теста.

Субтест «Лексика. Грамматика».

Многие студенты ЭГ неточно определяли значение лексических единиц. В ходе тестирования были выявлены основные трудности усвоения русской грамматики китайскими студентами и типичные грамматические ошибки. Во-первых, почти все студенты ЭГ допустили ошибки в выборе предложно-падежных форм. На самом деле не так сложно запомнить падежные окончания и управление глаголов, но достаточно трудно образовать нужную форму слова. Самые частотные ошибки – в образовании формы родительного падежа множественного числа имен существительных. Методисты

считают, что такие ошибки обусловлены наличием межязыковых различий и отсутствием в родном языке учащихся такой грамматической категории, как падеж [30]. Также часто встречались ошибки, связанные с видо-временных форм глагола. По словам студентов, основной причиной их непрочного усвоения грамматических явлений русского языка является сложность русской грамматики.

Субтест «Говорение».

В устной речи у 53.33% студентов ЭГ наблюдались фонетические ошибки при артикуляции звуков (звонкие согласные [б], [в], [г], [д], сонанты [л], [р], аффриката [ч’] и бифонемное [ш’:]) и интонационном оформлении высказываний. Испытуемые ЭГ и КГ допустили большое количество ошибок, связанных с качественной редукцией безударного гласного /а/ после мягких согласных. Кроме того, темп речи почти у всех студентов был замедленным. Можно сделать вывод, что при ограниченном количестве часов для аудиторной работы преподаватели уделяли недостаточно внимания развитию произносительных навыков, не исправляли своевременно фонетические ошибки. Однако работа над произношением изучаемого языка чрезвычайно важна и актуальна на протяжении всего периода обучения [28]. Этим обусловлена необходимость устного выполнения части заданий для самостоятельной работы, что предусмотрено в разработанной нами модели смешанного обучения.

Студенты не совсем правильно употребляли изученные лексические единицы в устном высказывании. Учащиеся также

недостаточно хорошо владеют морфосинтаксической системой, поэтому при построении предложений использовали только начальную словоформу (например, *я кушать картофель)*. С нашей точки зрения, основными причинами этого являются следующие:

1. Последовательность организации грамматических явлений. В большинстве случаев учащиеся сначала усваивают неопределенную форму глагола, затем спрягаемые формы. Однако здесь следует исходить из положения Л.С. Выготского о разнонаправленности путей овладения иностранным языком [Цит. по: 35, с. 28]. В языковой среде этот процесс идет и неосознанно и осознано, т. е. по двум направлениям: снизу вверх и сверху вниз. Изменение словоформы в процессе порождении высказывания в значительной степени уменьшает скорость преобразования внутренней речи во внешнюю. В связи с этим необходимым для студентов является запоминание и повторение словоформ в словосочетаниях или фразах.

2. Негативное влияние языковой среды. «Сама языковая среда может и отрицательно влиять, ибо она реагирует только на адекватность содержания высказывания коммуникативному намерению говорящего, оставляя нарушения языковой формы вне фиксации» [36, с. 25]. Чтобы решить эту проблему, требуется разумный контроль воздействия языковой среды на преподавание РКИ [36]. Исходя из этого, мы предлагаем использовать мнемонические приемы: запоминать не отдельный элемент (начальную форму слова), а цепочку (определенную

последовательность элементов) и отрабатывать их до автоматизма (например, смысловые отрезки/фрагменты).

Субтест «Аудирование».

Усвоив грамматические правила и лексику русского языка, китайские студенты относительно легко понимают речь собеседника, хотя испытывают значительные трудности при построении собственных высказываний. По нашему мнению, это связано с тем, что студенты усваивают отдельные слова или словосочетания, реже запоминают более протяженные единицы речи, например, микротексты.

Несформированные фонетические навыки отрицательно влияют на формирование аудитивных умений, особенно фонематического слуха. Результат выполнения субтеста «Аудирование» показал, что студенты обеих группы правильно определили тему сообщения и выделили идею аудиотекста. Однако у некоторых студентов ЭГ возникли трудности, обусловленные многозначностью слов, использованием разговорной лексики, вариативностью значений грамматических конструкций, инверсией, темпом речи говорящего (механизмы внутреннего проговаривания недостаточно активны). При проведении аудиторной работы необходимо научить студентов определять логическое ударение, интонационно выделяемые слова при непрямом порядке слов и другие ориентиры в аудиотексте, использовать стратегию аналогии порядка слов и синтаксических структур в китайском и русском языках, для чего можно использовать сознательно-сопоставительный метод.

Субтест «Чтение».

Основными факторами, влияющими на скорость и качество чтения, являются незнание общей структуры предложения и непрочное запоминание значение лексических единиц, что препятствовало установлению логических связей, членению текста и разграничению главной и второстепенной информации.

2.3.3. Анализ результатов итогового тестирования

По окончании эксперимента было проведено итоговое тестирование, направленное на проверку усвоенной лексики и грамматики, а также владения умениями в разных видах речевой деятельности. Форма проведения и вопросы итогового тестирования соответствует входному тесту. Устная часть итогового тестирования включает три вида заданий: а) монологическое высказывание по одной из изученных тем курса, б) беседа с преподавателем по предложенной теме.

Результаты итогового тестирования свидетельствуют об улучшении качества усвоения учебного материала студентами ЭГ по разработанной модели смешанного обучения, о повышении их уровня сформированности коммуникативной компетенции на русском языке (см. рисунок 9).

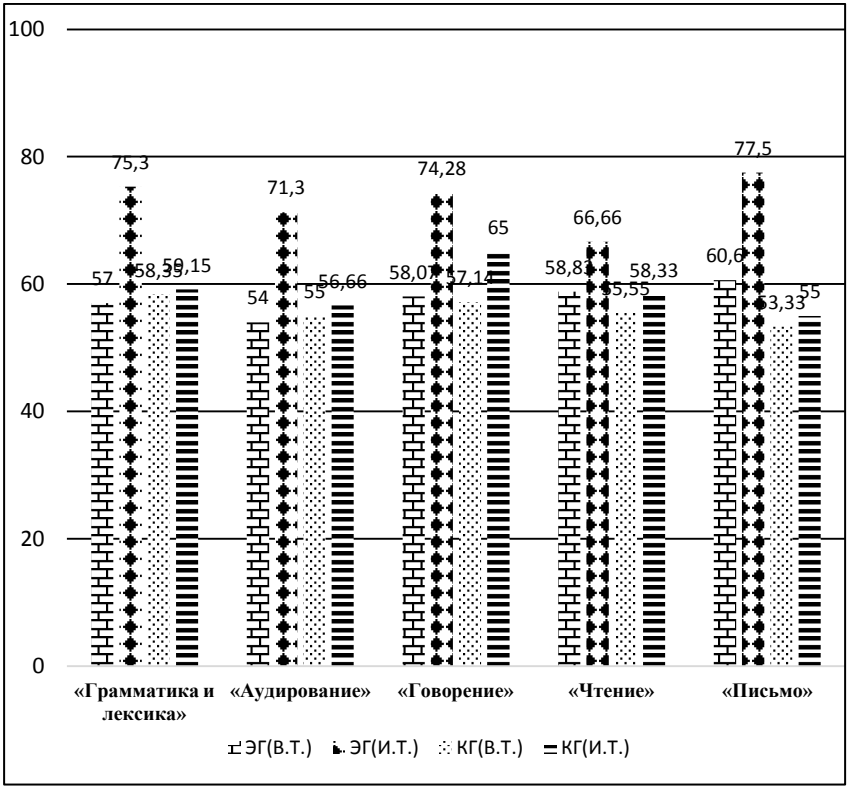


Рисунок 9. Сравнение результатов выполнения субтестов «Грамматика и лексика», «Аудирование», «Говорение», «Чтение», и «Письмо» во входном и итоговом тестах (ЭГ и КГ)

Что касается усвоения нового лексического и грамматического материала, учащиеся ЭГ добились большего прогресса по сравнению со студентами КГ: средний показатель успеваемости в ЭГ оказался выше на 16.15 % (ЭГ – 75.3 %, КГ – 59.15 %). После эксперимента у студентов ЭГ существенно повысился уровень сформированности грамматических навыков.

По результатам выполнения всех субтестов можно увидеть, что студенты ЭГ усвоили приемы перевода пассивного лексического запаса в активный, научились соотносить новую лексику с ранее усвоенными лексемами, находящимися в одной тематической и семантической группе, расширили свой словарный запас. Следует отметить и улучшение во владении аудитивными умениями, умениями в чтении и в письменной речи. Это означает, что в рамках смешанного обучения обеспечивается развитие устойчивых грамматических и лексических навыков, а также взаимосвязанное обучение видам РД, особенно продуктивным видам речевой деятельности. Студенты отметили, что сопоставление порядка слов в русском языке и в китайском шаньдунском диалекте помогло понять и усвоить синтаксические конструкции русского языка. Те, кто мог самостоятельно освоить грамматические материалы в презентациях, не пользовались мини-уроками по грамматике и дополнительными объяснительными видеолекциями. Это дает основания говорить об успешности реализации принципа дифференциации в модели смешанного обучения РКИ.

Результаты выполнения студентами ЭГ субтестов «Говорение» и «Письмо» подтверждают вывод, что в условиях смешанного обучения может быть достигнуто разумное увеличение доли продуктивных видов РД в процессе выполнения учебных заданий с коммуникативной направленностью.

За экспериментальный период у студентов ЭК и КГ умения в говорении и письме получили развитие в разной степени: уровень

владения устно-речевыми умениями повысился у студентов ЭГ на 16.21%, а у студентов КГ – только на 7.86%. Можно утверждать, что разработанная нами модель смешанного обучения привела к положительным результатам в развитии диалогических и монологических умений, способствовала овладению русским языком в сфере повседневной коммуникации.

Что же касается усвоения правил построения письменного текста, то средняя оценка у студентов ЭГ выше, чем студентов КГ, на 22.5%. Это обусловлено использованием цифровых источников информации для формирования умений самостоятельного решения коммуникативных познавательных задач в письменной речи.

В ходе тестирования был выявлен уровень сформированности умений в аудировании, достигнутый к моменту завершения эксперимента: результаты учащихся ЭГ на 14.64 % выше, чем у студентов КГ (ЭГ – 71.3%, КГ – 56.66%). Это объясняется тем, что студенты ЭГ эффективно использовали стратегии извлечения главной и второстепенной информации, представленной в аудиотексте, и способы интерпретации информации. В условиях смешанного обучения с помощью действий по исправлению фонетических ошибок, аутентичных электронных ресурсов и соответствующих упражнений у учащихся ЭГ были скорректированы слухо-произносительные навыки. По словам студентов, благодаря учебным задачам для внеаудиторной работы они самостоятельно научились распознавать место логического ударения, что помогало им разграничивать главную и

дополнительную информацию. Треть испытуемых указали в анкете, что в самом начале эксперимента упражнения по аудированию показались им сложными, поскольку прежде они работали только с моделированными учебными аудиотекстами. Чтобы привыкнуть к среднему темпу речи носителей русского языка, учащиеся использовали функцию «изменение скорости воспроизведения видео» Bilibili, поэтому стали лучше понимать не только звучащие тексты, но и речь русскоязычных в реальной коммуникации. Это свидетельствует о положительном влиянии разработанной модели смешанного обучения китайских студентов на развитие аудитивных умений, а также об эффективности специальных упражнений для обучения аудированию через мини-программу WeChat. Студенты считают, что разнообразие стилей произнесения помогают им адаптироваться к речевой манере разных людей.

Средний процент уровня сформированности умений в чтении у студентов обеих групп почти одинаковый (ЭГ – 66.66% и КГ – 58.33%). Однако у студентов ЭГ скорость чтения оказалась выше: согласно статистике, полученной с помощью мини-программы WeChat «Звезда анкеты», они выполнили тест примерно на 4 минуты меньше, чем студенты КГ. Это означает, что после эксперимента учащиеся ЭГ научились использовать различные стратегии для извлечения информации из письменного текста, у них улучшились навыки антиципации и структурирования текста.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что разработанная модель смешанного обучения РКИ обеспечивает

более высокие результаты, чем традиционные формы обучения. После экспериментального обучения уровень сформированности коммуникативной компетенции у студентов ЭГ существенно повысился, также улучшились показатели обученности. С помощью данной модели также может быть реализована индивидуальная траектория обучения.

2.3.4. Анализ результатов итогового анкетирования

На завершающем этапе обучающего эксперимента было проведено итоговое анкетирование с целью оценивания студентами ЭГ их прогресса в изучении русского языка, доказательства эффективности данной модели обучения, выявления ее преимуществ и недостатков.

Анкета была разработана автором данного исследования с помощью мини-программы «Звезда анкеты» WeChat. Преподаватель отправил студентам ЭГ анкету в общую группу WeChat. Чтобы получить объективное мнение учащихся о модели смешанного обучения, вопросы анкеты были переведены на китайский язык. Были добавлены некоторые открытые вопросы, требующие развернутого ответа, например, «Каковы, по Вашему мнению, сильные и слабые стороны данной модели?».

С помощью итогового анкетирования было установлено, что наиболее предпочтительной для студентов ЭГ формой обучения

является смешанное. Все студенты ЭГ считают, что желательно не переходить на 100% онлайн-обучение, поскольку такая форма обучения не компенсирует отсутствующую языковую среду. Кроме того, в настоящих условиях синхронное онлайн-обучение неосуществимо при составлении расписании занятий: например, когда интервал между двумя занятиями короткий, учащиеся не успевают за это время перейти из одной аудитории в другую.

Китайские студенты легко адаптировались к предлагаемой модели смешанного обучения (см. рисунок 10).

Абсолютное большинство студентов (93.33%) выразили удовлетворенность от работы с использованием WeChat на занятиях по русскому языку, полагая, что нет никаких трудностей при работе с WeChat, не возникли проблемы с переходом на смешанный формат обучения и с выполнением практикоориентированных упражнений.

Рисунок 10. Степень адаптации китайских студентов к модели смешанного обучения русскому языку (в %)

Только один студент был обеспокоен тем, что взаимодействие в чате, возможно, отнимает время у преподавателя, поэтому при возникновении проблем он не задавал вопросы через WeChat. По мнению студентов, использование WeChat «существенно сэкономило время на поиск электронных образовательных интернет-ресурсов по РКИ», и они «чаще общались с преподавателем». 80% информантов убеждены, что «устное выполнение домашних заданий через WeChat очень помогает развивать устно-речевые умения на русском языке». Таким образом, модель смешанного обучения РКИ способна учитывать личные запросы каждого учащегося, благодаря чему реализуется индивидуальный подход.

Все студенты вполне удовлетворены качеством электронных образовательных ресурсов для обучения РКИ, предоставленных преподавателем через WeChat. 86.67% студентов считают, что рекомендованные ЭОР оказались полезными для их самостоятельного изучения русского языка. 13.33% информантов не сомневаются в полезности и эффективности этих ресурсов, но в связи с ограниченностью времени они почти не пользовали дополнительные ресурсы. При этом студенты отметили, что видео, загруженные преподавателем в мини-программу “Bilibili”, помогают развивать слуховые навыки и навыки распознавания интонационных значений, что облегчает понимание содержания устного высказывания.

Информанты подчеркнули, что данная модель эффективна прежде всего для формирования умений в аудировании и говорении. Устное выполнение домашних заданий через WeChat дает возможность активизировать речевую деятельность на русском языке. Студенты особенно удовлетворены тем, что можно задавать вопросы в чате преподавателю, чтобы он объяснил непонятные моменты и исправил ошибки. Таким образом, WeChat способствует учебному общению не только между студентами, но и между преподавателем и учащимися.

Также было отмечено, что в ходе эксперимента студенты освоили ряд приемов по овладению умениями в чтении, повышающими скорость чтения и улучшающими понимание текста на русском языке.

При ответе на вопрос «Каковы, по Вашему мнению, сильные и слабые стороны данной модели?» студенты отметили следующие преимущества данной модели:

1) способность целенаправленно и своевременно решать проблемы, с которыми учащиеся сталкивались в процессе изучения русского языка;

2) возможность регулярного контакта с преподавателем и получения адресной помощи от преподавателя благодаря общей учебной группе в WeChat.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

В настоящее время среди существующих моделей обучения иностранному языку наиболее предпочтительными для китайских студентов являются аудиторное обучение и смешанное обучение, в меньшей степени востребованы онлайн-обучение и самостоятельное изучение языка. Это подтверждает необходимость внедрения смешанной модели обучения в процесс преподавания иностранных языков в вузах.

Разработанная модель смешанного обучения с использованием WeChat дала положительные результаты в обучении китайских студентов русскому языку. Есть вероятность, что некоторые преподаватели могут отвергать модель смешанного обучения, воспринимая ее как принципиально новую методическую модель. Но если рассматривать ее как адаптированный вариант традиционной модели с применением мультимодальных ресурсов, то в этом случае преподаватели психологически готовы к ее реализации в учебном процессе.

Посредством общения преподавателя со студентами через группу WeChat удалось решить ряд методических задач:

– восполнить пробелы в знаниях студентов и подстроить учебный контент под потребности учащихся;

– вносить коррективы в методику смешанного обучения;

– организовать работу учащихся в мини-группах;

– разработать комплексный тест.

Результаты эксперимента позволяют утверждать, что модель смешанного обучения РКИ с использованием WeChat способствует оптимизации учебного процесса, благодаря чему возможно эффективное формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Однако успешное внедрение данной модели зависит от ряда факторов: качества учебных материалов, степени соответствия содержания обучения актуальным коммуникативным потребностям китайских студентов и др.

Смешанное обучение РКИ с использованием WeChat обеспечивает индивидуальный подход к учащимся без чрезмерного увеличения нагрузки на преподавателя, учет индивидуальных потребностей студентов, развитие способности к самостоятельной учебной деятельности и повышение уровня внутренней мотивации к изучению русского языка.

Ключевыми факторами успешности реализации данной модели смешанного обучения являются оптимальная и системная интеграция аудиторного и электронного компонентов в единую систему.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Смешанное обучение не простое соединение аудиторной работы и онлайн-обучения, оно требует гармоничной интеграции, комплексного планирования, которое позволяет комбинировать синхронное и асинхронное взаимодействие между участниками учебного процесса. Часть онлайн-обучения должна ориентироваться на развитие самостоятельной активной учебной внеаудиторной деятельности.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

1) с помощью анкетирования китайских студентов выявлена наиболее распространенная модель обучения РКИ (“перевернутый класс”), которая соответствует существующим условиям обучения;

2) Разработана авторская адаптированная модель смешанного обучения РКИ с использованием компонентов модели “перевернутый класс”;

3) На основе разработанной модели составлены дифференцированные обучающие материалы для проведения «Практического курса русского языка (уровень B1)» для китайских учащихся;

4) Апробирована модель смешанного обучения с использованием платформы WeChat в разведывательном и основном обучающих экспериментах;

5) Проведен анализ корреляции успеваемости учащихся до и после эксперимента по проверке эффективности модели смешанного обучения китайских учащихся русскому языку.

Доказано, что смешанное обучение способствует оптимизации и интенсификации процесса обучения РКИ, персонализированному обучению китайских студентов.

Апробация разработанной автором модели смешанного обучения в учебном процессе продемонстрировало ее дидактические возможности и целесообразность использования. Модель обучения РКИ предусматривает не только формирование аспектных навыков русского языка, но и позволяет развивать у китайских учащихся разные виды компетенций, например, когнитивную и коммуникативную. Онлайн-обучение должно максимизировать коэффициент использования и эффективность аудиторного обучения. Управление самостоятельной работы китайских студентов нужно проводить с использованием различных методов, ЭОР и мини-программ WeChat, который выступает в роли онлайн-инструмента для оптимизации процесса аудиторной работы, организации интерактивного общения между участниками.

Благодаря разработанной модели смешанного обучения улучшилась эффективность и интенсивность речевого контакта участников педагогического процесса («студент – преподаватель», «студент – контент» и «студент – студент») на практических занятиях в аудитории и в электронной среде.

Смешанное обучение строится на принципах контентоцентричности и студентоцентричности при обучении РКИ.

Повышение качества обучения РКИ обеспечивают следующие характеристики данной модели:

– возможность использования разных способов подачи учебного материала;

– оптимизация результатов обучения;

– уменьшение расходов на реализацию программы;

– вариативность, гибкость, личностная ориентированность;

– обратная связь между участниками учебного процесса;

– индивидуализация процесса обучения РКИ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

I. Научная литература на русском языке

1. *Авдеева Ю. А., Устиновская А. А.* Проблематика внедрения смешанного обучения в вузах // Управление образованием: теория и практика. 2018. № 2(30). С. 34–40.

2. *Азиатцева Т.В.* Обзор существующих за рубежом курсов, созданных с применением технологии смешанного обучения // Конференциум Асоу: Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2016. № 1. С. 177–183.

3. *Азимов Э.Г.* Электронные учебники по русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы развития // Русистика. 2020. Т. 18. № 1. С. 39–53. DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-1-39-53

4. *Азимов Э.Г.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. 2011. № 6(229). С. 45–55.

5. *Айнутдинова И. Н.* Актуальные вопросы применения технологии смешанного обучения (Blended learning) при обучении иностранным языкам в вузе // Общество, социология, психология, педагогика. 2015. №6. С. 74–77.

6. *Актамов И.Г., Самбуева О.В.* Китайский мессенджер WeChat и его место в российском сегменте онлайн-образования // Власть.

2021. Т. 29. № 1. С. 168–175. DOI: https://doi.org/10.31171/vlast.v29i1.7935

7. *Аль-Кайси А.Н., Архангельская А.Л., Руденко-Моргун О.И.* Интеллектуальный голосовой помощник Алиса на уроках русского языка как иностранного (уровень А1) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 2. С. 239–244. DOI 10.30853/filnauki.2019.2.52

8. *Ананин Д.П., Стрикун Н.Г.* Гибридное обучение в структуре высшего образования: между онлайн и офлайн // Преподаватель XXI век. 2022. №4-1. С. 60–74. DOI: 10.31862/2073-9613-2022-4-60-74

9. *Андреев А.А.* К вопросу об определении понятия «дистанционное образование» // Дистанционное образование. 1999. № 4. С. 16–19.

10. *Антропова М. Ю.* Мобильные технологии в учебном процессе (на примере китайского Wechat) // Cross-Cultural Studies: Education and Science. 2018. Т. 3. № 3. С. 218–224.

11. *Антропова О.Н., Семиколенова М.Н., Рудакова Т.А., Поляк И.Г.* Исследование практики дистанционного обучения // Мир науки, культуры и образования. 2021. № 1 (86). С.104–107. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-104-107

12. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М.: Педагогика, 1977. 254 с.

13. *Байдикова Н.Л.* Цикличная модель смешанного обучения: технологический подход // Педагогические науки. 2020. № 1. С. 39–46. DOI: 10.24411/2304-120X-2020-11004

14. *Бекишева Т.Г.* Смешанное обучение – современные тенденции в вузах // Современные исследования социальных проблем. 2016. №11(2). С. 37–42.

15. *Беловодская А.* Возможности применения модели смешанного (интегрированного) обучения РКИ // Слово.ру: балтийский акцент. 2012. № 4. С. 69–72.

16. *Бец Ю.В., Медведева А.А., Болотова А.Ю.* Китайские образовательные блоги как педагогическая технология: функциональный аспект (на материале Wechat) // Гуманитарные и социальные науки. 2021. № 5. С. 165–172. DOI: 10.18522/2070-1403-2021-88-5-165-172

17. *Биккулова О. С., Ивкина М. И.* Чат-бот в методике преподавания РКИ // Мир русского слова. 2021. № 1. С. 91–96. DOI 10.24411/1811-1629-2021-1-91-96

18. *Блинов В.И., Сергеев И.С.* Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 4–25. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-04-25

19. *Бредихина И.А.* Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: для студентов вуза, обучающихся по направлению подготовки 45.03.02, 45.04.02 «Лингвистика». Екатеринбург: Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2018. 104 с.

20. *Ван Сяоян*. Модель смешанного обучения русскому языку как иностранному в Китае // Педагогическое образование в России. 2016. № 7. С. 244–249.

21. *Васин Е.К.* Смешанное обучение на основе информационных технологий как форма реализации учебного процесса в общеобразовательной школе // Вестник Тамбовского университета. 2016. Вып. 2(154). С. 33–41.

22. *Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю.* Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С. 8–13.

23. *Вишневская О. Н. и др.* Удовлетворенность студентов организацией дистанционного обучения в вузе в период самоизоляции // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 2. С. 74–82. DOI: 10.34216/2073-1426-2021-27-2-74-82

24. *Вязовская В.В., Данилевская Т.А., Трубчанинова М.Е.* Интернет-ресурсы в обучении русскому языку как иностранному: ожидания vs реальность // Русистика. 2020. Т. 18. № 1. С. 69–84. DOI: 10.22363/2618-8163-2020-18-1-69-84

25. *Гайломазова Е.С., Дышекова О.В.* Особенности обучения иноязычному чтению в неязыковом вузе // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 91. № 2. С. 138–144. DOI: 10.18522/2070-1403-2022-91-2-138-144

26. *Гарцов А. Д.* Компьютерная лингводидактика: цели и задачи // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2007. № 2. С. 41–48.

27. *Гнатышина Е.В.* Смешанное обучение в условиях цифровой образовательной среды: организационно-дидактические решения: Учебно-методическое пособие / Е. В. Гнатышина, Л. Р. Салаватулина. Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. 156 с.

28. *Грязнова В. В.* Формирование фонетических навыков учащихся из Юго-Восточной Азии на базе интерактивного курса дистанционной поддержки обучения русской фонетике (начальный этап): автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2012. 24 с.

29. *Даниелян М.Г.* Формирование речевых умений и навыков при аудировании в процессе обучения РКИ // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 1(34). С. 94–97. DOI: 10.26140/bgz3-2021-1001-0022

30. *Данилова Е.А., Юркина Т.Н.* Типичные ошибки иностранных студентов при образовании и употреблении русских падежных форм // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2020. №4(109). С. 180–186. DOI: 10.37972/chgpu.2020.109.4.022

31. *Денисенко А.В., Березняцкая М.А., Калинина Ю.М.* Применение технологии "перевернутый класс" на занятиях с иностранными студентами нефилологических специальностей // Русистика. 2022. Т. 20. № 1. С. 115–126. DOI: 10.22363/2618-8163-2022-20-1-115-126

32. *Жданович О.А.* Учет когнитивных стилей учащихся при обучении русскому языку как иностранному // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 1. С. 197–204. DOI: 10.34216/2073-1426-2021-27-1-197-204

33. *Зайцева О.В.* Формирование электронных образовательных ресурсов // Образовательные ресурсы и технологии. 2016. № 4(16). С. 21–27.

34. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2005. 384 с.

35. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 219 с.

36. *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку. М.: Рус. яз., 1989. 219 с.

37. *Золотарева С.А.* Метод «перевернутого класса»: история и опыт применения // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2 (93). С. 29–32.

38. *Капустин Ю.И.* Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 40 с.

39. *Касаткина Н. Н.* Модели мобильного обучения иностранному языку // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 1. С. 88–91.

40. *Качалова Г. С., Багавиева Т. К., Бутаков В. В.* Смешанное обучение: ожидания и реальность // Журнал педагогических инноваций. 2021. № 3(63). С. 120–129. DOI: 10.15293/1812-9463.2103.10

41. *Климова И. И.* Роль электронного обучения как неотъемлемой части смешанного обучения иностранному языку в вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 8(62). Ч. 1. С. 183–185.

42. *Конева Л.В.* Учет национально-культурных особенностей в обучении русскому языку китайских студентов // Обучение и воспитание: методики и практика. 2015. № 20. С. 91–94.

43. *Кун К.* E-Learning – электронное обучение // Информатика и образование. 2007. № 6. С. 16–18.

44. *Куницына О.М.* Опыт формирования лексических навыков в условиях смешанного обучения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. №3 (844). С. 60–69. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_60

45. *Куркан Н.В.* Эффективность смешанного обучения при обучении иностранному языку в условиях современного образования // Молодой ученый. 2015. № 5(85). С. 488–491.

46. *Лебедева М.Ю.* Смешанное обучение РКИ: ограничения, модели реализации и перспективы // Педагогический журнал Башкортостана. 2016. № 5 (66). С. 59–65.

47. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 185 с.

48. *Линейцева А. А.* Мобильное обучение как современная образовательная технология при обучении языку // Педагогический форум. 2017. № 1-1. С. 48–49.

49. *Ли Чжицзе.* Использование мобильного приложения WeChat в процессе интерактивного обучения письменной речи на китайском языке // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. 2019. № 1(35). С. 55–63.

50. *Ломоносова Н.В.* К вопросу об использовании системы смешанного обучения студентами вузов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 5(182). С.122–126.

51. *Ляшенко А.А.* Модель смешанного обучения: потенциал личностной ориентированности // The scientific heritage. 2021. № 61-3(61). С. 9–13. DOI: 10.24412/9215-0365-2021-61-3-9-13

52. *Лю Цзея.* WeChat и QQ приложения в процессе изучения русского языка как иностранного в Китае // Молодой ученый. 2019. № 49(287). С. 501–503.

53. *Макарова Е. В., Иванова Е. А.* Модели смешанного обучения в подготовке студентов языкового вуза // Филологический класс. 2021. Т. 26. № 3. С. 222–230. DOI: 10.51762/1FK2021-26-03-19

54. *Медведева М.С.* Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения: Дисс. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2015. 22 с.

55. *Меркулов А. М.* Обучение при помощи мобильных устройств – новая парадигма электронного обучения // Молодой ученый. 2012. № 3. С. 70–75.

56. *Московкин Л.В.* Дидактические основы теории методов обучения неродному языку. СПб.: Изд–во С.-Петерб. ун–та, 2021. 148 с.

57. *Мохова М.Н.* Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования: автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2005. 22 с.

58. *Мусаев Ш.Р.* К вопросу о структуре электронного образовательного ресурса // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5(84). С. 201–203.

59. *Нелепко Е.П.* Виртуальные образовательные платформы в обучении иностранному языку // The scientific heritage. 2020. № 53. С. 61–65.

60. *Оконь В.* Введение в общую дидактику / В. Оконь, Л. Г. Кашкуревич, Н. Г. Горин. М.: Высшая школа, 1990. 384 с.

61. *Озерова Г.П.* Оценка самостоятельной работы студентов при смешанном обучении на основе данных учебной аналитики // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8–9. С. 117–126. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-117-126

62. *Плетяго Т.Ю., Остапенко А.С., Антонова С.Н.* Педагогические модели смешанного обучения в вузе: обобщение опыта российской и зарубежной практики // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 5. С. 113–130. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-5-113-130

63. *Полухина О.П.* Формирование профессионально-личностной позиции бакалавра–психолога на основе технологии смешанного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2021. 24 с.

64. *Попова Т.П., Ненашева Т. А.* Информационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе (модель смешанного обучения) // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. №6(1). С. 218–226.

65. *Просвиркина И.И., Ольшевская Ю.В., Омельченко Ю.В.* Комбинирование технологий обучения на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник Оренбургского государственного университета. 2019. №4(222). С. 69–75. DOI: 10.25198/1814-6457-222-69

66. *Прудникова Н.Н.* Применение модели flipped learning в процессе формирования иноязычной компетенции студентов российских вузов // Актуальные проблемы современности: наука и общество. 2020. № 1(26). С. 63–69.

67. *Ребрин О., Шолина И., Сысков А.* Смешанное обучение // Высшее образование в России. 2005. № 8. С. 68–72.

68. *Роззетт Э., Фрази Р.В.* Возможности смешанного обучения. Copyright 2006. American Management Association. Разрешение на

перевод получено от American Management Association компанией e-Learning technologies (Россия).

69. *Рулиене Л. Н.* Интеграция технологий электронного и аудиторного обучения как фактор развития современного образовательного процесса // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 4. С. 95–101.

70. *Самосенкова Т.В., Савочкина И.В., Гончарова А.В.* Мобильное обучение как эффективная образовательная технология на занятиях по русскому языку как иностранному // Перспективы науки и образования. 2019. № 2(38). С. 307–319. DOI: 10.32744/pse.2019.2.23

71. *Середа Л.И.* Технология задачно–ориентированного обучения иностранному языку (TBLT) в техническом вузе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 6(169). С. 44–51.

72. *Скрыпникова Н. Н.* Технология смешанного обучения: актуальность и проблематика // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 3. С. 74–78.

73. *Смирнова И.М.* Модель обучения // Высшее образовании в России. 2006. № 3. С. 96–99.

74. *Смирнова Ю.Г.* Онлайн-ресурсы и их роль в смешанной модели обучения русскому языку в университете // Русский язык в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сборник статей I Международной научно-практической конференции,

Москва, 08-09 февраля 2017 года. М.: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2017. С. 448–452.

75. *Стародубцев В.А.* Персонализированные МООК в смешанном обучении // Высшее образование в России. 2015. № 10. С. 133–144.

76. *Тедорадзе Т.Г.* Современные модели смешанного обучения // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 4(206). С. 426–432. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.4.p426-432

77. *Титова С.В.* Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. № 1. С. 123–133.

78. *Тряпельников А.В.* Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект). М.: Информационно-учебный центр Гос. ин-та русского яз. им. А. С. Пушкина, 2014. 78 с.

79. *Ульянов С.С.* Использование технологии смешанного обучения “перевернутый класс” при обучении иностранному языку в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов. 2021. Т. 26. № 195. С. 87–94. DOI: 10.20310/1810-0201-2021-26-195-87-94

80. *Фандей В.А.* Смешанное обучение: современное состояние и классификация моделей смешанного обучения // Информатизация образования и науки. 2011. №4(12). С. 115–125.

81. *Фандей В.А.* Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному

(английскому) языку в языковом вузе: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2012. 214 с.

82. *Фань Цзиньхуэй.* Обучение китайских студентов-музыкантов навыкам профессионального общения на русском языке с использованием технологий M-learning // Наука и школа. 2022. № 2. С.171–178. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-2-171-178.

83. *Федотова Н. Л.* Этнометодический подход к формированию устно-речевых умений при обучении китайских учащихся русскому языку / Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе. Серия «Научная психолого-педагогическая школа “ЧИР-среда”». Выпуск 14. 2021. С. 51–60.

84. *Федотова Н. Л., Янь Жуйтин*. Смешанное обучение иностранному языку vs аудиторное и онлайн-обучение (по результатам анкетирования китайских студентов) // Вестник Марийского государственного университета. 2021. № 2. С. 178–186. DOI: 10.30914/2072-6783-2021-15-2-178-186

85. *Фомина А.С.* Смешанное обучение в вузе: институциональный, организационно-технологический и педагогический аспекты // Теория и практика общественного развития. 2014. № 21. С. 272–279.

86. *Хомутова Т.Н.* Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 4. С. 96–106.

87. *Хорн М., Стейкер Х.* Смешанное обучение: Использование прорывных инновационных технологий для улучшения школьного образования. Изд-во: Jossey-Bass. Перевод «Рыбаков Фонд», 2015. 343 с.

88. *Чжан Вэй, Веснина Л.Е.* Организация занятий по чтению для иностранных студентов в условиях дистанционного обучения // Филологический класс. 2020. Т. 25. № 2. С. 227–235. DOI 10.26170/FK20-02-20

89. *Шапошникова Т. Л., Тедорадзе Т. Г., Тедорадзе И. Д.* Уровни смешанного обучения // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 6(208). С. 415–421. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.6.p415-421

90. *Шаров В.С.* Дистанционное обучение: форма, технология, средство // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 94. С. 236–240.

II. Научная литература на иностранных языках

91. *Янь Жуйтин.* Модель смешанного обучения китайских студентов русскому языку / Янь Жуйтин, Н. Л. Федотова // Филологический класс. 2022. Т. 27. № 3. С. 145-154. DOI: 10.51762/1FK-2022-27-03-13

92. *Bergmann J., Sams A.* Before you flip, consider this // The Phi Delta Kappan. 2012. Vol. 94. № 2. P. 25.

93. *Bonk C.J. & Graham C.R.* The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, 2006. Pp. 218–221.

94. *Djalilova K.M.* Advantages and disadvantages of distance learning // Наука и образование сегодня. 2020. № 7(54). С. 70–72.

95. *Graham C.R.* Blended Learning systems: Definition, Current Trends, and Future Directions / The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs/ eds. C. J. Bonk, C. R. Graham. San Francisco: Pfeiffer Pub., 2006. Pp. 3–21.

96. *Halpenny A.M., Pettersen J.* Introducing Piaget: a guide for practitioners and students in early years education. N.Y.: Routladge, 2014. 174 p.

97. *Harlen W. & Doubler S.* Can teachers learn through enquiry online? Studying professional development in science delivered online and on-campus // International Journal of Science Education. 2004. No 26 (10). Pp. 1247–1267.

98. *Hockly N.* Focus on Learning Technologies. Oxford: Oxford University Press. 2016. 184 p.

99. *Hockly N.* Blended learning // ELT Journal. 2018. Vol. 72. Issue 1, pp. 97–101.

100. *Horn M.B. & Staker H.* Blended: Using disruptive innovation to improve schools. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2014. 336 p.

101. *Horn M.B. & Staker H.* The Rise of K-12 Blended Learning. Innosight Institute. Charter School Growth Fund, 2011. 17 p.

102. *Jones N.* E-college Wales, a case study of blended learning / The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. 2006. Pp. 182–194.

103. *Keegan D.* Foundations of Distance Education. 3rd Ed. London & New York: Routledge, 1996. 224 p.

104. *Khan B.H.* Managing E-Learning Strategies: Design, Delivery. Englewood Cliffs, Educational Technology Publications. 2005. 424 p. DOI: 10.4018/978-1-59140-634-1

105. *Kukulska-Hulme A., Pettit J., Bradley L., Carvalho Ana A.; Herrington A., Kennedy David M. & Walker A.* Mature students using mobile devices in life and learning // International Journal of Mobile and Blended Learning, 2011. 3(1), pp. 18–52.

106. *Littlejohn A. & Pegler C.* Preparing for Blended E-Learning. New York, USA: Routledge, 2007. 272 p.

107. *Machtmes K. & Asher J. W.* A meta-analysis of the effectiveness of telecourses in distance education // The American Journal of Distance Education. 2000. 14 (1). Pp. 27–46.

108. *Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M. & Jones K.* Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies / U.S. Department of Education Office of Planning, Evaluation, and Policy Development Policy and Program Studies Service. Washington, D.C., 2009. 9 p.

109. *Pizzi M. A.* Blended Learning Pedagogy: The Time is Now! // Occupational Therapy in Health Care. 2014. Vol. 28. Issue 3. New York. Pp. 333–338.

110. *Rooney J.E.* Blended Learning Opportunities to Enhance Educational Programming and Meetings // Association Management. 2003. No 55. Pp. 26–32.

111. *Rossett A.* The ASTD E-Learning Handbook. McGraw-Hill. 2002. 543 p.

112. *Shatma P., Barrett B.* Blended Learning: Using Technology in and Beyond the Language Classroom. Oxford: Macmillan, 2007. 160 p.

113. *Singh H., Reed C., Software C.* A White Paper: Achieving Success with Blended Learning // Centra Software Retrieved, 2001. No 12(3). Pp. 206–207.

114. *Stracke E.* A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment // ReCALL. 2010. №19(1). Pp. 57–78.

115. *Whittaker C.* Introduction. In B. Tomlinson and C. Whittaker (eds.). 2013. Pp. 11–23.

116. *Woolfolk A.* Educational psychology: Active learning edition. 13th ed. New Jersey: Pearson, 2016. 720 p.

117. *Young J.R.* «Hybrid» teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction // Chronicle of Higher Education. 2002. Vol. 48. No. 28. Pp. 33–34.

118. 杜学鑫.英语专业混合式学习模式研究与实践——以《语言学导论》课程为例 [M].南京:东南大学出版社，2018:10. (*Ду Сюэсинь*. Исследование и практика смешанного обучения для студентов специальности английского языка — на примере «Введение в лингвистику» [M], Нанкин: Southeast University Press, 2018: 10).

119. *穆肃, 温慧群.* 适应学生的学习——不同复杂度的混合学习设计与实施[J]. 开放教育研究, 2018. 24(6). (*Му Су, Вэнь Хуэйцюнь*.

Адаптироваться к обучению студентов – разработка и внедрение смешанного обучения различной сложности [J]. Исследование открытого образования, 2018. 24(6)).

120. *李秉德*. 教学论 — 北京 :人民教育出版社，1991. 434 页 *Ли Биндэ*. Теория преподавания. Пекин: Народное образование, 1991. 434 с.

121. *李克东, 赵建华*. 混合学习的原理与应用模式[J]. 电化教育研究, 2004(7):6. (*Ли Кэдун, Чжао Цзяньхуа.* Принципы и способы применения смешанного обучения [J] Исследование электронного образования, 2004 (7):6.)

122. *王雅茜, 马雅坤*. 线上线下融合环境下的英语学习:新东方个例探究[J]. 国外英语考试教学与研究, 2021. 3(3):7. (*Ван Яцянь, Ма Якунь*. Изучение английского языка в интегрированной среде онлайн и офлайн: исследование новой восточной культуры [J]. Преподавание и исследование иностранных экзаменов по английскому языку, 2021, 3(3):7).

123. *张彦琳*. 混合教学模式下的多元学习评价改革—以英语教学法系列课程为例[J]. 广东技术师范学院学报, 2018, 39(1): 6. (*Чжан Яньлинь*. Реформа множественной оценки обучения в рамках модели смешанного обучения – на примере серии курсов "Методика преподавания английского языка" [J] // Журнал Гуандунского технического нормального университета. 2018. 39(1):6).

124. 张爱玲, 丁宁. 抗疫背景下的远程专业口译教学[J]. 中国翻译，2021, 42(1):8. (*Чжан Айлинг, Динь-Нин*. Дистанционное

обучение профессиональному устному переводу в контексте противоэпидемических мероприятий [J]. 2021. 42(1): 8).

125. 冯晓英, 吴怡君, 曹洁婷,等. "互联网+"时代混合式学习活动设计的策略[J]. 中国远程教育. 2021(6):9). (*Фэн Сяоин, У Ицзюнь, Цао Цзетин* и др. Стратегии проектирования гибридных учебных мероприятий в эпоху "Интернет+" [J] // Дистанционное образование в Китае. 2021(6): 9).

III. Интернет-источники

126. *Афзалова А. Н.* Использование информационно-коммуникационных технологий в современном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-10. С. 3–11. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28284316_61989724.pdf (дата обращения: 08.01.2023).

127. *Вакула Е.А., Колесникова В.В., Можаева Е.Ю.* Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским слушателям на начальном этапе обучения // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. — URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=27790 (дата обращения: 22.10.2022).

128. *Ван Лися.* Обучение китайских студентов русскому языку с учетом национальной языковой личности (начальный этап обучения) // Интерактивная наука. 2017. DOI: 10.21661/r-464039 — URL: https://interactive-

science.media/ru/article/464039/discussion_platform (дата обращения: 21.10.2022).

129. *Гвоздева А.В.* Теоретико-дидактические основы смешанного обучения в вузе // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 4 (56). С. 207–213. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-didakticheskie-osnovy-smeshannogo-obucheniya-v-vuze (дата обращения 29.01.2021).

130. ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения (утвержден Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 27.12.2006 № 419-ст). — URL: http://docs.cntd.ru/document/gost-r-52653-2006 (дата обращения: 20.04.2021).

131. *Долгова Т.В.* Смешанное обучение – инновация XXI века // Интерактивное образование. 2017. № 5. С. 2–8. — URL: http://interactiv.su/wp-content/uploads/2017/12/IO_5_interactive.pdf (дата обращения 15.01.2021).

132. *Каменева Н. В.* Дистанционное обучение иностранным языкам // Мир науки. 2015. Вып. 3. — URL: http://mir-nauki.com/PDF/36PDMN315.pdf (дата обращения: 14.12.2022).

133. *Леонтьев А. Н.* О некоторых психологических вопросах сознательности учения // Сов. педагогика. 1946. № 1. С. 65–72. — URL: https://ebooks.grsu.by/pedpsihologia/a-n-leontev-o-nekotorykh-

psikhologicheskikh-voprosakh-soznatelnosti-ucheniya.htm (дата обращения: 15.01.2023).

134. *Пиневич Е.В.* Трудности в обучении русскому языку и пути их преодоления на примере модели смешанного обучения // Russian outside Russia: The Challenges of Teaching Russian as Foreign Language outside the Language Environment. Conference Proceedings.Russian Language Centre. 2017. С. 318–323. — URL: http://www.russiancentre.co.uk/RLC-2017Conference-Proceedings.pdf (дата обращения: 18.02.2023).

135. *Соковикова Е.Е., Куницкая Н.А.* Применение технологии “Flipped classroom” как инновационной модели обучения в вузе // Управление в социальных и экономических системах: м-лы XXVII международной научно-практической конференции, г. Минск, 17 мая 2018 г. / редкол.: Н.В. Суша (предс.) и др. Минский инновационный ун-т. Минск: Минский инновационный университет, 2018. С. 145–146. [Электрон. ресурс]. — URL: http://elibrary.miu.by/conferences!/item.uses/issue.xxvii/article.67.html. (дата обращения: 07.10.2022).

136. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрюшина и др. [Электронный ресурс]: электронный аналог печатного издания. 2-е изд. М.-СПб.: Златоуст, 2009. 32 с. — URL: https://dvgups.ru/images/main/files/Centri/Centr%20testirovaniy/B1_trebovaniyat.pdf (дата обращения: 19.11.2022).

137. *Янь Жуйтин.* Потенциал электронных образовательных ресурсов и мобильных приложений для обучения иностранному языку // Письма в Эмиссия. Оффлайн (*The Emissia. Offline Letters)*: Электронный научный журнал. 2023. № 2. (февраль). ART 3213. — URL: http://emissia.org/offline/2023/3213.htm (дата обращения: 02.04.2023)

138. *Allen E., Seaman J., Garrett R.* Blending in: The Extent and Promise of Blended Education in the United States. Sloan Consortium, 2007. 29 p. — URL: https://www.researchgate.net/publication/234579919_Blending_In_The_Extent_and_Promise_of_Blended_Education_in_the_United_States (дата обращения 15.01.2021).

139. *Christensen C.M., Horn M.B. & Staker H.* Is K–12 Blended Learning Disruptive? An introduction to the theory of hybrids. Clayton M. Christensen Institute, 2013. — URL: https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2014/06/Is-K-12-blended-learning-disruptive.pdf (дата обращения: 15.01.2021).

140. *Driscoll M.* Blended Learning: Let's get beyond the hype // E-Learning. January 2002. No 3(3). — URL: https://www.researchgate.net/publication/286029739_Blended_learning_Let's_get_beyond_the_hype (дата обращения 15.01.2021).

141. *Friesen N.* Report: Defining Blended Learning. 2012. — URL: https://www.yumpu.com/en/document/read/19201340/report-defining-blended-learning-norm-friesen (дата обращения 15.01.2021).

142. *Rossett A., Douglis F. & Frazee R. V.* Strategies for Building Blended Learning [J]. 2006. — URL: https://www.researchgate.net/publication/228550955_Strategies_for_Building_Blended_Learning (дата обращения 15.02.2023).

IV. Словари

143. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

SAINT-PETERSBURG UNIVERSITY

Manuscript copyright

Yan Ruiting

BLENDED LEARNING MODEL FOR TEACHING OF CHINESE STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE USING THE WECHAT PLATFORM (LEVEL B1)

Scientific specialty:
5.8.2. Theory and methods of Training and Education
(Russian as a foreign language, Levels of general and professional education)

Dissertation
for a scientific degree of Candidate of Pedagogical Sciences

Translation from Russian

Supervisor:
Dr. of Pedagogy, Professor
Nina Leonidovna Fedotova

Saint Petersburg
2023

CONTENTS

INTRODUCTION……..……..... 182

CHAPTER I. THEORETICAL FOUNDATIONS OF BLENDED LEARNING FOREIGN LANGUAGE USING DIGITAL TECHNOLOGY..... 193

1.1. Conceptual terminological apparatus of blended learning ……..193

1.2. Issues of blended learning in foreign language teaching ……201

1.3. Modern electronic educational resources for teaching a foreign language …….……..……...……..... 206

1.3.1. Classification of electronic educational resources for teaching a foreign language ……..……..……... 206

1.3.2. The didactic potential of mobile applications in foreign language teaching ……..……...…...…… 215

1.3.3. Analytical overview of the functions of theWeChat platform …….……... 218

1.4. Principles of developing a blended learning model with WeChat for teaching Russian to Chinese students (Level B1) ……. 221

CONCLUSIONS on Chapter I…….…….. 226

CHAPTER II. EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF THE "PRACTICAL COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE" ON THE WECHAT PLATFORM FOR CHINESE STUDENTS (LEVEL B1)…….……..……..…..228

2.1. Designing a blended learning model for teaching RFL …….…..…228
2.2. Pedagogical experiment …….. 261
2.2.1. Objectives, content and structure of the “RFL. Practical course” for Chinese Students (Level B1) ……..…… 261
2.2.2. Material for the base experiment …… 265
2.3. Analysis of questionnaire and testing results ……..…… 288
2.3.1. Analysis of the Input questionnaire results …….. 288
2.3.2. Analysis of the Input testing results ……..…. 291
2.3.3. Analysis of the Final testing results ….……..... 296
2.3.4. Analysis of the Final questionnaire results ……..…… 300
CONCLUSIONS on Chapter II……..…… 303
CONCLUSION ……..……...…… 305
BIBLIOGRAPHY ….…….…. 308

INTRODUCTION

In recent years, globalization and informatization have brought about significant changes in the field of education. The active use of Information and Communication Technologies (ICT) is one of the leading global trends in modernizing education [78, c. 50–56]. Scientific and technological progress has led to new requirements for the content of education and the organization of the learning process. The proper utilization of the high didactic potential of computer and telecommunication technologies in the pedagogical process has become the primary direction and trend in research dedicated to the modern educational system [81, p. 6].

Although distance learning faced sharp criticism and doubts in its initial stages of development, the experience of implementing this form of education over the last two decades has proved its feasibility in integrating it into the learning process. Distance learning has demonstrated its effectiveness in transmitting knowledge and developing skills and abilities, as well as serving as a stimulus for increasing students' independent work productivity [90].

In 2020, the COVID-19 pandemic required a shift to 100% online learning. However, it became evident that massive and prolonged distance learning has its limitations. As a result, there is a prevailing opinion that distance learning cannot entirely substitute traditional classroom learning, particularly in universities [124].

Nevertheless, both methodological research and teaching experience have shown that there are still contradictions in the organization of the educational process due to the mismatch between traditional teaching methods and new educational technologies. Researchers suggest that one way to resolve these contradictions is through blended learning [18; 50; 72; 85; 125].

Scientific literature presents various approaches to defining the concept of “blended learning”. However, there is still no universally accepted interpretation of this term [81, p. 23]. According to the studies conducted by M.B. Horn and H. Staker, blended learning is considered to be «a formal education program in which a student learns at least in part through online learning, with some element of student control over time, place, path, and/or pace, and at least in part in a supervised brick-and-mortar location away from home. The modalities along each student's learning path within a course or subject are connected to provide an integrated learning experience» [87, p. 80]. The authors note that in blended learning, all components are interconnected, ensuring the integrity of the educational process. In this study, we adopt the perspective of M.B. Horn and H. Staker.

The lack of a clear definition of blended learning in the scientific literature underscores the need to organize, clarify, and structure its conceptual framework, and to develop models for blended learning in foreign language education that take into account the perspectives of participants in the teaching process.

It is believed that blended learning combines the advantages of distance learning with the strengths of traditional face-to-face

learning. This approach is suitable for all stages of foreign language education.

Furthermore, the constantly changing conditions of the labor market and significant alterations in employment structures make it necessary for universities to implement blended learning. At present, there is an increasing need for competitive professionals who not only possess foreign language skills but also excel in a particular field that is not necessarily linked to language proficiency. In our view, students who are studying foreign languages need to enhance their professional competencies and develop flexible skills and abilities that align with current societal demands. As such, developers need to take into account the specificity of the subject matter, intellectual readiness, personality traits, interests, and needs of students when designing language courses. Blended learning in foreign language education allows students to create their own educational trajectory based on the professional preparation requirements in their chosen field.

Significant experience has been accumulated in using blended learning in foreign language education in higher education systems abroad [106; 109; 110; 125], etc. It is believed that the blended learning allows for «organizing learning on a flexible basis, utilizing additional resources, both educational and technological, and capable of taking foreign language education to a new effective level» [45, p. 490]. However, blended learning is almost unused in Russian universities [22, p. 9]. Thus, this study addresses two relevant issues: the development of an adapted model of blended learning for teaching Russian as a foreign language in High

education, and the adaptation of teachers to blended learning, which is carried out in a virtual environment with the use of modern technologies.

Mobile learning represents a new stage in the historical development of distance education. Thanks to the rapid advancement of mobile technologies and mobile applications used on mobile devices, the number of users with such devices on the Internet significantly exceeds the number of users with personal computers.

Many authors believe that mobile technologies and mobile applications are becoming a promising means of teaching a foreign language [49; 70]. Thus, the problem of using mobile learning of Russian as a foreign language is of particular relevance.

WeChat, a mobile communication system for sending text and voice messages, is particularly popular among Chinese people. However, WeChat is more than just a social network; it is also a multifunctional mobile platform. Research has shown that Chinese students can use WeChat as a means of learning various subjects, including the Russian language [10; 52]. We believe that WeChat can be an effective blended learning tool in Russian language classes for Chinese students, as it can integrate electronic educational resources. The aim of this study is to explore the didactic potential of the WeChat platform for teaching Russian to Chinese students in a blended learning environment.

Considerable attention has been devoted to the implementation of blended learning in universities in the works of H. Staker, M. Horn, V. A. Fandey, E. K. Vasin, Yu. I. Kapustin, M. S. Medvedeva, et al. However, it is important to note that the methods of deep integration of electronic

educational resources and the challenges of competence-oriented learning in the context of blended learning of the Russian language using the WeChat platform are still inadequately researched in this field.

Therefore, the relevance of this research is determined by:

– the necessity of developing a new blended learning model that takes into account the personal characteristics of Chinese students learning Russian;

– the need to select methods for integrating electronic educational resources and creating a database of such resources for teaching Russian as a foreign language through WeChat;

– the need to create a practical course of Russian as a foreign language based on the developed model of blended learning.

The **object** of the research is blended learning of Chinese students learning Russian language.

The **subject** of the research is the process of teaching the Russian language, organized based on blended learning using the WeChat platform.

The **purpose** of the research is to develop and experimentally validate an adapted model of blended learning for Chinese students learning Russian language using the WeChat platform (level B1).

The **hypothesis** of the research is that the application of the adapted model of blended learning for Chinese students learning Russian language through WeChat will be effective if the students can develope the following competencies:

- communicative competence, ensuring that students are able to speech interaction not only in classroom conditions, but also in a virtual environment;
- ability to choose and integrate electronic educational resources;
- ability to search for necessary materials in the studied language and learn them independently;
- ability for independent activity planning.

The **tasks** of the research:

1) to analyze various approaches in interpreting the concept of “blended learning”;

2) to analyze the trends in the development of blended learning in modern conditions;

3) to describe the advantages and possible limitations of existing models of blended learning for teaching foreign languages;

4) to identify the innovative potential of blended learning and mobile learning of Russian as a foreign language based on the analysis of psychological and linguodidactic literature;

5) to describe the main functions of the WeChat that can be used in the context of blended learning for teaching Russian as a foreign language;

6) to justify the possibility of using WeChat for teaching Russian to Chinese students;

7) to develop and test the adapted model of blended learning for Chinese students learning Russian using the WeChat platform (level B1) in the educational process.

We applied the following research **methods** in this thesis:

- analytical and synthetical;
- observation of the process of teaching Russian to Chinese students;
- questionnaire;
- testing;
- experimental teaching;
- qualitative and quantitative analysis of the experimental results.

The **theoretical and methodological background** to this research includes:

– the researches on the development of electronic educational resources [3; 24; 33; 58; 73], et al.;

– the researches in the field of teaching a foreign language with the using of ICT [21; 43; 50; 64; 78], et al.;

– the writings on the study of blended learning and its application features in higher education system [2; 13; 14; 18; 22; 45; 46; 54; 57; 62; 67; 69; 81; 85; 93; 95; 100; 102; 109; 110; 111; 112; 118; 125; 126; 138; 139; 140; 141], et al.;

– the writings devoted to the problems of mobile learning [6; 7; 10; 17; 39; 49; 77; 103], et al.;

– the works dedicated to the problems of distance learning [9; 23; 38; 90; 94; 97; 104; 106; 107; 108; 117; 132], et al.;

– the researches on the essence of personality-oriented education [34; 51; 63; 64; 132], et al.;

– the writings on the study of methods and techniques of teaching Russian as a foreign language [24; 29; 30; 31; 56; 65; 70; 78; 134], et al.;

– the works dedicated to blended learning for Chinese students studying foreign languages [20; 28; 42; 83; 88; 122; 124; 128], et al.

The following **provisions** are presented **for the thesis defense**:

1. Improving blended learning of a foreign language involves a phased process of moving away from traditional rigid learning models. Blended learning makes it possible to constantly monitor learning outcomes, increases the time of personal communication with the teacher, increases interest in learning due to the variety of forms of work.

2. In the context of blended learning of Russian as a foreign language, the effectiveness of using the WeChat platform is ensured by its functions such as messaging and media files; audio and video calls; group chats; translator; broadcasting your own channel; mini apps.

3. The introduction of blended learning of Russian as a foreign language using WeChat contributes to the creation of open electronic educational resources (EER) taking into account the level of foreign language proficiency, national and cultural characteristics, preferences, interests and needs of Chinese students.

4. Designing a model of blended learning of a foreign language is carried out in 4 stages: I. Frontal diagnostics; II. Designing specific learning activities; III. Implementation of the blended learning model; IV. Correction and improvement of the blended learning model.

5. To implement the blended learning model of Russian as a foreign language, it is necessary to: create a base of educational resources related to the subject being studied; classification of educational materials according to their characteristics; distribution of educational materials by

aspects and types of speech activity; development of additional materials and correction of the curriculum; placement of the developed training materials on the electronic platform.

6. The degree of effectiveness of blended learning largely depends on the preparation of teachers and students to work in this format.

The **scientific novelty** of the research lies in the fact that it scientifically justifies the possibility of applying the author's model of blended learning for teaching Russian to Chinese students using WeChat, and identifies the linguistic and didactic potential of the WeChat platform for teaching Russian to Chinese students, taking into account their personal characteristics and preferences.

The **theoretical significance** of the research lies in:

- clarifying the concepts of “blended learning”, “mobile learning”, and “personality-oriented learning”;
- refining the principles of blended learning for foreign language education;
- identifying the lingua-didactic potential of mobile language learning applications;
- describing the main features of WeChat that can be utilized for teaching Russian to Chinese students;
- substantiating the principles of developing a blended learning model using WeChat for teaching Russian as a foreign language;
- developing criteria for selecting electronic educational resources for teaching Russian to Chinese students.

The **practical significance** of the research lies in the following aspects:

- the experimental learning materials can be applied in the creation of Russian as a Foreign Language (RFL) textbooks for Chinese students at the B1 level;
- resource centers have been established through a public account and mini-programs on WeChat, where the author's developed educational resources are uploaded, fully open and accessible to all students and teachers;
- the theoretical findings can be applied in lectures on RFL teaching methodology.

Research and trial infrastructure – the Department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching (St. Petersburg State University).

The **validity of the research results** is based on the achievements in linguistics, psychology, psycholinguistics, and foreign language teaching methodology, as well as the use of appropriate theoretical and empirical research methods.

Recommendations for the use of research results: The proposed theoretical positions and the model of blended learning using the WeChat platform can serve as the basis for the development of textbooks on Russian as a foreign language for different levels.

The research results were presented at the XXVIII, XXIX and XX International Student, Postgraduate, and Young Scientists Conferences “Lomonosov-2021”, “Lomonosov-2022", “Lomonosov-2023" (Moscow State University, 2021-2023); at Interuniversity International Congress

"Higher School: Scientific Research" (Moscow, May 12, 2022) and at postgraduate seminars at St. Petersburg State University (2020-2022).

The main provisions and results of the dissertation research are reflected in 7 scientific articles, of which 3 are published in scientific indexed journals of the list recommended by the Higher Attestation Commission of the Russian Federation, and in scientific journal indexed in Web of Science:

1. Fedotova N. L., Yan Ruiting. Blended learning in a foreign language vs classroom and online learning (according to the results of a survey of Chinese students). In Bulletin of the Mari State University. 2021. No 2. Pp. 178–186 (VAK).

2. Ruiting Yan, Fedotova N. L. (2022). Blended Learning Model of Russian Language for Chinese Students. In Philological Class. Vol. 27. No 3. Pp. 145–154. (in Eng., VAK, Web of Science).

3. Yan Ruiting. Potential of electronic educational resources and mobile applications for teaching a foreign language. In The Emissia. Offline Letters: Electronic Scientific Journal. 2023. No 2. (February). (VAK).

Dissertation structure: Introduction, two Chapters, Conclusion, References.

CHAPTER I. THEORETICAL FOUNDATIONS OF BLENDED LEARNING FOREIGN LANGUAGE USING DIGITAL TECHNOLOGY

1.1. Conceptual terminological apparatus of blended learning

The study of the theoretical and practical foundations of blended learning began in the early 20th century. In 2002 the president of the University of Pennsylvania outlined the prospects of combining “online instruction” and “residential instruction”, calling it an unquestionable global trend in the development of higher education [117, p.33].

The concept of “blended learning” is not new to the education system, it was first used in the 1920s and 1930s. At that time, the blending of classroom and mediated learning in a secondary school setting was known as “supervised correspondence study”. This form of learning first became common at the University of Nebraska, and by 1930 it was being used in more than a hundred public high schools in the United States [93].

Nevertheless, as M. Driscoll notes, the term has constantly acquired new meanings and updates its definition over time [140, p.1]. Since the 1970s, advanced information and communication technologies (ICT) have become one of the auxiliary tools in the educational process, as a result of which both the paradigm of the educational process in the information society and the content of the concept “blended learning” have changed.

The terminology is given in the press release of the American Interactive Learning Center (1999): «<...> We begin to provide software for learning through the Internet using our own methodology of Blended Learning» [Cit.: 135, p. 145]. Based on the development of the Internet and ICT, many foreign specialists agree that blended learning is primarily associated with online learning, which emerged in the late 20th century. For this reason, many studies focus on the components of blended learning and its implementation experience [85].

In recent years, the use of blended learning in various educational institutions has become increasingly relevant, as this format not only ensures the increase in the effectiveness of the learning process, but also attracts students with its flexibility and accessibility.

Despite the fact that the need for the development of blended learning has been confirmed by a large number of scientific papers and practice, the term “blended learning” is still interpreted ambiguously. At present, there is no consensus on the term itself. In literature, the following names are interchangeable to denote the concept of “blended learning”: “hybrid learning”, “web-enhanced learning”, “mixed-mode instruction” etc. [64, p. 219].

Two directions can be distinguished in the study of blended learning issues:

1) describing the relationship between traditional classroom learning and e-learning;

2) various combinations of different learning approaches [102].

Various definitions of blended learning are given in foreign and Russian literature, and there is also no single interpretation of this term [81, p. 23]. Let's consider some of them.

In a broad sense, blended learning refers to the combination of various technologies, theories, means and models of education, etc. In 2001, American Centra (a company specializing in e-learning and network interaction) published an article in which the definition of blended learning to some extent agrees with the current understanding of this term: blended learning can be described as a training program where more than one method of transmitting knowledge is used to optimize learning outcomes and delivery costs [113, p. 206]. However, the authors of the article, H. Singh and Ch. Reed, emphasized that initially only educational materials (textbooks, handouts, etc.) were included in the components of blended learning. According to the scientists, it is important not just to combine different methods of education, but to focus on the results of learning and business. H. Singh and Ch. Reed proposed a clarifying definition: blended learning focuses on optimizing the achievement of learning goals by applying “correct” learning technologies in accordance with the “correct” personal learning style to develop the “correct” skills in the “right” person at the “right” time. It can be noted that such an understanding focuses on learning goals rather than on methods of acquiring knowledge. Moreover, initially, the term “blended learning” was interpreted as a combination of traditional classroom learning and e-learning. To improve the effectiveness of blended learning, it is necessary not only to change the tools for transmitting knowledge and forming skills and abilities but also to

constantly monitor and optimize other aspects, which will enable blended learning to fully demonstrate its advantages compared to traditional classroom learning and pure online learning [113, c. 206–207].

However, when any scientific concept is interpreted too broadly, numerous contradictions may arise. According to C.R. Graham, in some cases, the term “blended learning” is defined so broadly that almost all forms of education would fall under it [95, p. 3–4]. The author believes that a broad understanding of blended learning does not allow for an understanding of its essence in the context of modern information society and to determine why blended learning is becoming increasingly popular [95].

In this study, we will rely on a narrow understanding of the term “blended learning”, although there is no unity of approaches even here. Some scholars believe that “blended” means the combination of learning environments: classroom or face-to-face learning with online learning [72; 113]. Others consider this form of learning to be a combination of offline and online learning [8]. Some scholars believe that blended learning is the combination of forms or conditions of learning: traditional and electronic learning [43; 64; 93; 100; 114], et al. Some researchers associate blended learning with a combination of learning theories such as cognitivism, behaviorism, constructivism, and connectivism [121; 140] et al. In this study, we rely on the viewpoint that “blended learning” is a hybrid of electronic and traditional educational resources.

As seen from the above definitions, most researchers come to the conclusion that the main idea of blended learning is to combine the

strengths of face-to-face and online learning. For example, T.P. Popova and T.A. Nenasheva emphasize that blended learning meets individual learners' requirements [64, p. 220]. C. Bonk and C. Graham note that computer technology plays a central role in blended learning [93, p. 218]. However, despite the fact that modern technologies occupy an important place in blended learning, considering them as a fundamental component is not entirely correct. In particular, A. Rossett and her colleagues' position is that “blending” is a combination of formal and informal, techno-oriented and personality-oriented, independent and collective, directive and discovery-oriented [142].

It should be noted that some researchers (N.V. Lomonosova, A.A. Lyashenko, M.S. Medvedeva, H. Staker, A.S. Fomina, M. Horn, C.R. Graham, E. Allen etc.) define blended learning as a learning system with a multi-level hierarchical structure.

C.R. Graham, stating that “most definitions are just variations on a few common themes”, defines blended learning as a combination of two systems: traditional face-to-face systems and distributed learning systems [95, p.7]. The author emphasizes the main advantages of blended learning: optimization of learning, expansion of access/flexibility, economic benefits [95].

M.S. Medvedeva emphasizes the importance of self-learning in blended learning, which the author considers “a teaching system that combines face-to-face, distance, and self-learning, involving interaction between the teacher, student, and interactive sources of information, reflecting all the components inherent in the learning process (goals, content, methods,

organizational forms, learning tools) functioning in constant interaction with each other, forming a unified whole” [54, p. 9]. The researcher notes that the methodological, administrative, pedagogical, and technological support interact in the blended learning system [54].

Research on blended learning in Russia has a relatively short history compared to the study of this issue abroad [1; 5; 13; 14; 15]. Articles and dissertations mainly focus on blended learning [38; 54; 57; 63]. There are relatively few monographs on this issue [27].

Russian researchers have discrepancies in defining the concept of “blended learning” and interpreting its main characteristics [51, p. 10].

In the Glossary of Terminology of the Conceptual Apparatus of Informatization of Education, the term “blended learning” is absent [69, p. 97]. According to GOST R 52653-2006 "Information and communication technologies in education. Terms and definitions", blended learning is understood as "a pedagogical technology that involves combining online learning with face-to-face or self-paced learning" [130].

Despite the multitude of definitions of blended learning, there are no fundamental differences between them. This term is often used in Russian pedagogy in a narrow sense, emphasizing the presence of an online component and the use of information and communication technologies [13, p. 41–42].

V.I. Blinov and I.S. Sergeev consider blended learning as alternating between online/electronic and face-to-face/contact formats of learning ("online + life"), contrasting it with distance learning [18, p. 5–6].

According to A.S. Fomina, blended learning is "the organization of independent work of students in the electronic environment: in an autonomous LMS and using modern ICT tools that go beyond the software shell used by the university – social networks, Google services, Yandex, Skype" [85, p. 278].

A.V. Gvozdeva believes that blended learning is a multi-channel approach to education that is based on integrating online learning through a digital platform with traditional face-to-face learning [129, p. 207].

V.A. Fandey's definition of blended learning emphasizes student preferences. The author views blended learning as a "combination of elements of face-to-face and distance learning, with one of them being the base depending on the preferred model" [81, p. 75].

Russian researchers pay attention to separate aspects of the problem of blended learning, unlike the systemic approach to the problem of blended learning in foreign literature [85, p. 273]. For example, T.V. Aziatseva analyzes the foreign experience and provides an overview of courses based on blended learning technology used in the United States, Australia, Spain, and Taiwan, noting that this form of learning is particularly relevant for students who have to combine study with work or have a family [2, p. 177].

The above makes it possible to assert that the existing definitions of blended learning are mainly descriptive in nature. Both Russian and foreign experts agree that the essence of blended learning lies in the rational integration of traditional face-to-face learning and distance learning. Such a combination allows for the use of the strongest aspects of these two forms and minimizes the weak ones [14].

Therefore, the most common definitions of blended learning can be grouped as follows:

– Combining the strengths of traditional face-to-face instruction and the advantages of computer-mediated instruction [64];

– Combining traditional and online learning;

– Combining face-to-face, online, and self-directed learning;

– Combining offline and online learning;

– Combining formal and informal learning components;

– Combining pre-existing and modeled learning content;

– Combining structured and unstructured learning;

– Combining face-to-face learning (using distributed educational resources) and asynchronous/synchronous distance learning [38, p. 4].

Table 1 shows the correlation between the forms of education and the organization of classes.

Based on the analysis of the existing interpretations of the term “blended learning”, we present a working definition that will be adhered to in this paper.

Blended learning is a systematic and adapted teaching model that combines traditional face-to-face instruction, computer-mediated instruction, and self-directed learning under the guidance of a teacher and is used for an extended period.

Table 1. Forms of Foreign Language Teaching

Forms	**Peculiarities of the organization of classes**		
Syn-chronous learning	E-learning	Live broadcast lesson	Teachers regularly (according to a schedule) conduct Live broadcast lesson (with a lesson recording function).
Asyn-chronous learning		Video lesson /MOOC	Teachers pre-record educational video lessons in advance and upload them to an online learning platform. Students watch them before class, and teachers conduct online consultations during the scheduled lesson.
		Live broadcast lesson + Video lessons	
	Case-based learning	Independent work of students supported by a set of didactic tools.	
Partial-synchronous learning	Blended learning	Classroom learning + self-directed learning	
		Classroom learning + live broadcast lesson	
		Classroom learning + video lessons / MOOC	

In contrast to other interpretations, our definition of blended learning emphasizes two important aspects: systematization, long-term application, flexibility, personalization, and differentiation in the educational process.

1.2. Issues of blended learning in foreign language teaching

Currently, many countries are experiencing a transformation in their economic development model, which is leading to significant changes in the employment structure. There is a growing demand for new professions and highly skilled interdisciplinary specialists. The existing system of

traditional face-to-face foreign language education is becoming less effective in developing the professional competencies, skills, and abilities of learners in accordance with the needs of the information society. This results in graduates gradually losing their competitiveness in the job market. Therefore, there is a need to change the traditional way of foreign language education, transform the method of knowledge transmission, and focus on activating relevant competencies.

T.P. Popova and T.A. Nenasheva note that blended learning is “an effective way to solve the problem of discrepancy between the requirements of modern society and the ability of higher education to meet them” [64, p. 218]. L.N. Ruliene also believes that the application of blended learning will allow solving the contradictions of the educational process, which are caused by the discrepancy between traditional pedagogical approaches and new educational technologies [69]. We agree with the author that it is also necessary to develop the concept of blended learning based on the integration of effective e-learning and classroom learning technologies.

With the development of the social division of labour and the increasing specialisation of different sectors, there are significant changes in the employment structure. In this study, we collected more than two hundred job advertisements related to the demand for non-linguistic graduates. We found out that fluency in a foreign language is no longer enough to find a high-paying job in a specialty, because most employers require not only a graduate's foreign language skills, but also a high level of professional competence in a particular field. Professional competence takes precedence,

and foreign language communicative competence gives an additional advantage to professionals of any profile. As practice shows, most graduates of philological faculties spend a lot of time and effort only on learning foreign languages, while students of other specializations are equally capable of communicating in a foreign language, primarily in the professional sphere. As a result, it is becoming more and more important to design a system of foreign language instruction that includes both language learning and knowledge of a particular specialty, such as economics, medicine, trade relations, technology, etc. According to a number of researchers, in this context, blended learning is an effective way to solve the problem of the mismatch between graduates' knowledge and the socio-economic state of society and to ensure the readiness and ability of graduates to self-actualization [18; 21].

Apart from the impact of the graduate employment problem on the choice of foreign language teaching method, the pandemic caused by the COVID-19 coronavirus infection has also stimulated the implementation of blended language teaching. In recent years, there has been an active introduction of distance foreign language learning into higher education in Europe, Asia and the USA [92]. However, it is only in 2020 that the remote form of learning began to be widely and long term worldwide for the first time. It can be said that the pandemic situation has led to a change in the approaches and methods of foreign language teaching in higher education. Solid experience has already been accumulated in the implementation of e-learning, which has proved to be an effective way of increasing student productivity. At the same time, distance learning has its weaknesses:

insufficient use of didactic possibilities of information technology, lack of live communication between the teacher and students, inadequate portable devices and ICT, etc. Many researchers emphasize that learners behave more actively in offline learning than in the digital environment, as in this case there is direct interaction with the teacher and other learners, «such communication can generate amazing ideas and radically change the fate of people» [94, p. 71]. Nevertheless, based on the results of a survey of Chinese students at different levels of study that we conducted in March 2021, we found that students feel as comfortable during an online class as they do in the classroom because they can see the reactions of each participant in the class, which is difficult to imagine in a classroom study when everyone is sitting at separate desks [84]. However, it is generally accepted that classroom-based learning has not yet given way to distance learning.

Given the existing problems, the need for changes in the current system of traditional face-to-face language learning and the flexible integration of electronic and classroom language learning becomes obvious. It is important to note that blended learning transforms the functions of both the teacher and the learners, with the learners becoming the key participants in the language learning process, while the teachers serve as experts or consultants. It should be emphasized that in these conditions, the main tasks of the teacher do not change.

Over the past years, there has been a huge number of studies dedicated to blended learning of foreign languages in higher education institutions. Blended learning has become one of the main trends in reforming the

teaching of foreign languages in universities. According to N.V. Lomonosova, “the widespread use of blended learning in the modern higher education system is dictated by the need to combine traditional learning with innovative electronic methods” [50, p. 123]. Many American universities have achieved significant results in blended learning of foreign languages. It has been proven that the formula “online + life” can be implemented in various ways when teaching foreign languages.

However, at present, the implementation of blended learning for foreign language education in Russian higher education institutions is still in its early stages. There are no systematic methodological studies or practical guidelines developed, although the effectiveness of blended learning for foreign language education has already been confirmed in various scientific forums.

The analysis of scientific literature on this issue showed that most of the research is dedicated to studying the following aspects of blended learning of a foreign language:

1. Interpretation of the theoretical and practical foundations of blended learning;

2. Effectiveness of implementing blended learning technology;

3. Experimental verification of the effectiveness of blended learning;

4. Development of criteria for assessing the effectiveness of blended learning;

5. Creation of innovative models of blended learning;

6. Pedagogical design of an e-learning course as a component of blended learning;

7. Construction of the process of blended learning;

8. Creation of a unified database of educational resources for the implementation of blended learning.

Special attention is paid to the development of methods for improving the learning process using innovative technologies in the system of higher education. With the development of these technologies, the global educational community advocates for promoting blended learning of foreign languages to achieve comprehensive and in-depth integration of ICT and foreign language courses in order to build a new effective system for learning a foreign language.

1.3. Modern electronic educational resources for teaching a foreign language

1.3.1. Classification of electronic educational resources for teaching a foreign language

The integration of actively developing electronic technologies into the educational process leads to a paradigm shift in education, and accordingly, the theory of teaching foreign languages also undergoes significant transformations under the influence of modern ICT: computers and personal mobile devices, projectors, interactive software products, etc. The enormous importance of internet technologies as a tool for teaching foreign

languages is also beyond doubt. It is believed that the use of ICT leads to technological innovations in foreign language teaching, which significantly expands access to electronic educational resources and allows learners to exercise independent control over the process of acquiring knowledge. As noted by E.K. Vasin, «in the information school, and that is the status that the educational institution acquires, in which the educational process is based on blended learning, information and communication technologies significantly expand the educational and educational space of the educational institution. At the same time, free access to Internet resources in studying any academic discipline ensures the most complete and productive use of electronic educational resources» [21, p. 34].

Sh.R. Musayev also points out that electronic educational resources have already become an integral component of modern subject-based teaching and learning processes [58, p. 202].

There are different approaches to defining the concept of “electronic educational resources” (EER). According to GOST R 52653-2006, EERs are «an educational resource presented in electronic digital form and including structure, subject matter, and metadata about them, may include data, information, software necessary for its use in the learning process» [130]. In a broad sense, electronic educational resources for foreign language learning refer to all material, social, and theoretical conditions that ensure foreign language learning, including such components as instructional materials, a group of devices and technologies, an educational environment, a social environment, labor resources, and others. In a narrow sense, EERs for foreign language learning are defined as information

resources that facilitate the educational process of foreign language learning, such as electronic learning materials, online courses, digital learning banks, drawings, videos, text-based educational materials, and others. In this study, we rely on the second approach.

In recent years, significant experience has been accumulated in using electronic educational resources (EER) for teaching foreign languages. According to Sh.R. Musaev, electronic educational resources consist of five blocks: «content block, functional block, operational block, block of information and communication technologies (ICT), and methodological block» [58, p. 203].

We can present an author's classification of electronic educational resources used in higher education for foreign language learning, depending on their prevalence and the method of presenting the study materials.

1. *Demonstrative tool.* The most vivid example is presentations in PowerPoint. Despite the constant improvement of electronic educational resources for foreign language learning, presentations remain the most in-demand electronic tools used in language classes at universities. Presentations are used for visual demonstration to introduce students to study materials in a structured and systematized way. In the educational process, the presentation also serves as a conglomerate of various electronic educational resources, as it can include audiovisual or multimedia materials (audio recordings, video clips, etc.). In order to develop students' skills in working with information resources in the studied language, they are often asked to create their own presentation on

a certain topic. However, the results of our survey of Chinese students showed that the majority of informants have a negative attitude towards this teaching tool, as “many teachers only read what is written in the presentation without detailed explanation during class”. On the other hand, “low-quality presentations developed by students hinder the assimilation of the main study content by other students”.

2. *Educational websites related to learning resources.* There are many educational websites, most of which have been created by commercial companies. Educational materials and resources on such websites are freely accessible, and the ability to download them allows teachers to use them in classroom teaching. For example, the official website of the online school HuJiang provides educational materials for thirteen foreign languages: free and paid online courses, virtual question banks for self-assessment and self-diagnosis of learners, electronic dictionaries of foreign languages, video or audio materials for reading, foreign movies with subtitles in two languages, etc. Rational use of such websites ensures the satisfaction of students' informational and educational interests and needs. In addition, learners can create their own electronic educational space through their account on educational websites, which contributes to expanding the possibilities of obtaining additional materials. It should be noted that nowadays it is becoming popular to use various websites developed not for educational purposes in learning a foreign language. For example, video hosting gains particular relevance as a source of authentic materials for developing listening skills. Many video hosting sites have “Automatic subtitles” and “Playback speed adjustment” functions that can be used for listening and

speaking practice. Additionally, social networks can serve an educational function if there is a need for communication with native speakers of the target language being learned.

3. *Specialized search engine.* There are a number of search engines available on the Internet that can be used for educational purposes, especially for learning foreign languages. Resources and services such as online dictionaries, electronic libraries, reference information portals, and others can be classified as this type of electronic learning resources. Usually, such resources are characterized by effectiveness, flexibility, and accessibility. It should be noted that in recent years, there has been an increasing number of reference websites that contain hyperlinks to various types of language learning websites. By clicking on these hyperlinks, users can easily access the specified website. Therefore, with the help of reference websites, the ideal integration of electronic learning resources for learning foreign languages is achieved, which allows students to significantly save time searching for the necessary resources.

4. *Textual materials.* Such materials are provided in digital format. Electronic textbooks, study guides, information sources, encyclopedias, and others are considered as textual E-learning resources. Compared to other resources, textual materials are characterized by a higher degree of flexibility, since the main advantages of using such resources when studying a foreign language are quick search, the ability to download and adapt or translate materials. Textual materials can be used both online and offline.

5. *Instrumental computer programs.* These programs serve as a means of delivering educational information and conducting educational communication. In the conditions of the pandemic, a number of messengers and other instrumental computer programs have become popular all over the world, especially in the field of education. In the conditions of distance learning, using a corporate platform that combines chat, meetings, notes, and attachments, students are involved in productive educational activities. Such free platforms for conducting video conferences as Microsoft Teams, ZOOM[3], Skype, DingDing, GoToMeeting, TecentMeting, and others play an important role in organizing distance learning of foreign languages, helping to provide the necessary hardware and technical support for the educational process.

6. Mobile technologies used on mobile devices and mobile software. With the rapid development of mobile technology and mobile software for smartphones and iPhones, mobile learning has become an important direction in the field of education. Mobile learning refers to learning with the help of mobile technologies. The main advantages of mobile learning are its openness, autonomy, adaptability, and ease of use. According to our survey of Chinese students, the absolute majority of respondents have rich experience in using mobile devices and mobile applications for self-study of Russian language, for example, electronic Russian dictionary, public WeChat account, video software, software for memorizing words based on

[3] Microsoft Teams – a paid platform for educational institutions, while the free version of ZOOM only provides 40 minutes for conducting video conferences (lessons), and requires a reconnection to continue the lesson.

visual aids, etc. During the pandemic, teachers often used various software as technical support for online learning. Therefore, it can be assumed that mobile learning of foreign languages is particularly in demand in self-study by students. Compared to computer-based language learning, language learning with mobile devices represents a methodologically valuable direction in the field of digital education.

The integration of electronic educational resources is one of the key vectors for the development and improvement of education in various countries. The processes of informatization and integration encourage educational institutions to update existing educational resources and create new resource centers in order to increase competitiveness. More rational use of financial resources and electronic educational resources is also a goal of implementing blended learning.

The development of educational resources as the basis of education informatization attracts a lot of attention due to the development of ICT. «Decisions regarding the ways of using Internet tools can be different, but they must be subordinated to achieving didactic goals and ensuring the quality of learning through the Internet» [59, p. 61]. When building electronic educational resources for foreign language learning, the following principles should be followed:

1. *Formation of generative electronic educational resources.* When creating and selecting EOR, it is necessary to focus on a student-centered approach, which requires taking into account such factors as cognitive and communicative abilities, level of knowledge mastery, learning objectives, and student interest. In accordance with this principle, educational

electronic resources can be divided into subgroups in order to implement differentiated foreign language learning.

2. *Construction of a structured database of electronic educational resources for foreign language learning.* Electronic educational resources can be differentiated by content and level of complexity. «EOR should provide students with the opportunity for various controlled training activities aimed at gradually increasing the level of abstraction of knowledge in the process of their assimilation» [58, p. 203].

3. *Open access to selected electronic educational resources.* In order to achieve equality in education, universities should strive to provide open access to EOR, which will allow students to choose the necessary electronic resources and control the degree of mastery of the study material, as well as search for additional resources according to their interests.

4. *Orientation towards a harmonious combination of different types of electronic educational resources to create a hierarchically ordered system of educational resources.*

5. *Reasonable limitations in the use of electronic educational resources.* The number of freely available educational resources is rapidly increasing. However, in order for students to effectively acquire new knowledge, it is necessary to regulate the amount of resources used. Otherwise, practical course developers and students waste a lot of time and effort selecting electronic resources, and it is quite likely that students will find it difficult to navigate the available educational resources, which will likely lead to fragmented knowledge.

6. *Improving the quality of electronic educational resources.* Due to the high level of subjectivity or irrelevance of some electronic educational resources, it is necessary to monitor the quality of educational content. Currently published educational materials are not always sufficiently reliable. Thus, the teacher must regulate the quality of electronic educational resources recommended to students for individual learning.

Summarizing the above, it can be stated that there is still no unified approach to the construction of e-Learning resources and their quantitative and qualitative composition [58, p.202]. Therefore, there is a need to find a compromise between a great number of EERs and traditional educational resources. Besides, it is especially important to increase the degree of integration of E-learning resources used for educational purposes.

In our view, the process of integrating educational resources for foreign language learning can be divided into 5 stages:

I. Creating a database of educational resources related to the selected discipline or course included in the curriculum.

II. Classification of necessary educational materials.

III. Distribution of educational materials according to their characteristics.

IV. Development of additional materials and adjustment of the plan.

V. Posting the developed educational materials on an electronic platform according to the curriculum.

1.3.2. The didactic potential of mobile applications in foreign language learning and teaching

According to numerous studies, a significant drawback of all blended learning models at present is the insufficient use of didactic capabilities of information technology [64]. Methodologists see an opportunity to improve the efficiency of the learning process by integrating information technology in the system of modern higher education. In this process, an important role is played by training computer programmes and mobile applications, the use of which in foreign language teaching is carried out by two methods:

1) CALL method (Computer-Assisted Language Learning): a language teaching method that involves the use of computers;

2) MALL method (Mobile-assisted language learning): a language teaching method that involves the use of mobile devices.

Computer-assisted language learning programs and mobile applications as effective electronic educational tools have a positive impact on the development of foreign language competencies in students, including:

1) foreign language communicative competence;

2) learning and cognitive competence;

3) ability to plan activities independently;

4) skills for working with online information sources, authentic materials, and educational online resources;

5) ICT competence;

6) ability to acquire and process information;

7) ability to identify problems and find solutions independently.

In recent years, with the growing popularity of smartphones and iPhones, the number of mobile device users has significantly surpassed the number of computer users, as modern phone models have almost all the functions of personal computers.

In Russia, the need to implement modern digital technologies as an adequate response to the global challenges related to the transformation of the education system has been recognized at the state level [62, p. 113]. The use of ICT in the development of electronic resources for foreign language learning in educational institutions of various types is a driver of educational system reform. The reconfiguration and optimization of educational resources for foreign language learning is also considered a centrifugal tendency, as the rational distribution and integration of educational resources should contribute to the harmonious development of a multicultural personality.

Mobile learning represents a new historical stage in the development of distance learning. In developed countries such as the United States, Germany, Japan, and others, mobile learning is gradually evolving from an auxiliary tool for foreign language learning to a systematic and standardized mode of learning. “Mobile learning using mobile technology has great prospects of becoming the educational mainstream” [10, p. 223].

In 2004, Japan established an online university that offers more than 100 bachelor's degree courses, while Bu Jing Middle School in Hong Kong provides mobile learning, where students can interact with teachers via cell phones. This reflects the trend towards personalized and mobile learning

technologies. This trend has also led to the diversification and personalization of foreign language teaching models.

The main didactic characteristics and potential of mobile technologies and applications are outlined in the works of a number of foreign and Russian researchers (I.G. Aktamov, A.N. Al-Qaisi, M. Yu. Antropova, etc.). Many authors believe that mobile technologies are a promising means of teaching the Russian language.

The issue of mobile learning is addressed in various ways in the scientific literature. Russian scholars' works on mobile learning mainly focus on theoretical aspects, such as the development of theoretical foundations, discussions on content, implementation methods, etc. However, there is a lack of large-scale practical research. Some authors focus on the design and application of mobile learning resources [48; 55; 85].

Desmond Keegan, a renowned international expert in distance education, proposed in his report “From Distance Learning to E-Learning and Mobile Learning” that there are three distinct forms of distance learning: traditional distance learning, E-learning, and mobile learning. According to the author, these forms of learning are shaping modern universities with distance learning and will serve as the foundation of online and mobile universities in the future [103].

Learning mobile apps have the following features:

1. *Practicality*. Students actively use portable mobile devices such as cell phones and tablets, which are practical and easy to use due to their lightweight, small size, and compactness. This allows students to access the virtual learning environment wherever and whenever they want.

2. *Prevalence*. The Internet has laid a solid foundation for the popularisation of mobile learning. There is no question that smartphones have become the 'third hand' of today's youth. The use of mobile devices as learning aids is changing the traditional role of mobile devices from being devices for communication and entertainment to tools for knowledge acquisition, which to a certain extent contributes to student's self-discipline and personal responsibility. It is telling that when, due to the pandemic, all educational institutions switched to 100% online learning, it turned out that not all students had computers, and the role of smartphones, phones and tablets became evident.

3. *Flexibility and accessibility*. Most mobile programmes are freely available for use and download, ensuring openness and equity of education. It is worth noting that with the development of mobile software, there is a trend towards more and more learning programmes that do not have a computer version. Conversely, almost all computer-based learning programmes have a mobile version, demonstrating a clear trend towards mobile learning.

1.3.3. Analytical overview of the functions of theWeChat platform

WeChat is a mobile service and communication system that was developed by the Chinese company Tencent[4]. Until WeChat social network

[4] Tencent emerged from the messenger QQ, which was developed in 1998.

appeared, the only and the biggest social network in China, which was used by almost all residents of the country who have smartphones, was QQ. In 2011, the WeChat app quickly enough took over China's user base from QQ.

WeChat was initially designed as a mobile-only app but later a computer version was released. As many foreign mobile applications are still blocked in China, WeChat has no strong competitors in the country. This has resulted in almost all Chinese smartphone users downloading only one messaging app – WeChat. As of 2023, the number of active WeChat users has exceeded 1.3 billion.

WeChat is not just a messenger app, but a multifunctional platform that aims to develop mobile ecosystems. It has become an integral part of modern Chinese students' lives, providing not only messaging services but also various intelligent functions. In fact, WeChat has become a lifestyle for many modern Chinese people due to its unique and extensive set of useful functions, which incorporate the features of various other popular apps.

In our opinion, WeChat can be successfully used as a blended learning tool in Russian language classes for Chinese students, because WeChat's multifunctionality determines the ability to integrate electronic educational resources.

Let's summarise the main features of WeChat.

1. *Free communication.* As a messenger, WeChat has all the basic functions for communication: exchanging instant text and voice messages, audio and video calls, and group chats (up to 500 people). It is also worth noting that WeChat has a built-in translator, which makes it easy for users to overcome the language barrier when communicating in a foreign

language. Multimedia file exchange and digital data transfer are available in the chat room. These features allow instructors to conduct group lessons via audio or video call.

2. *Payment system.* WeChat pay is a built-in electronic payment system based on QR codes. It is widely used in China for payments in retail outlets, transportation, and other services. WeChat Pay enables users to send money transfers using the QR-code system between WeChat users. To use WeChat Pay as an electronic wallet, users must link a bank card to their WeChat account in advance.

3. *City Services through third-party services based on WeChat.* WeChat includes a wide range of third-party services, allowing users to access a variety of services without leaving their homes. For instance, WeChat enables users to pay utility bills for electricity, water, heat, telecommunications, and Internet, book a cab, buy air and train tickets, check-in for flights, book a hotel room, order food, recharge their mobile phone account, rent or purchase a car, buy real estate, rent an apartment, track the status of an express delivery, reserve a table at a restaurant, and make purchases from online stores.

4. *Broadcast your own channel.* One of WeChat's features is the ability to create your own channel on mobile devices called “Moments”. This feature allows users to share posts, photos, and videos with other users.

5. *Official accounts subscriptions*. Unlike personal channels, which are only available to a certain group of users, official accounts are open to all users. An official WeChat account is a public platform that can send push

notifications to subscribers. There are three types of official accounts: subscription accounts, service accounts, and corporate accounts.

6. *Mini-programs (mini-apps)*. Another important technological breakthrough of WeChat is the introduction of mini-programs. Mini-programs have become a core feature of WeChat since their release in 2017, and by 2023, several million of these mini-programs had been developed. Frequently used mini-programs are anchored on the top bar inside the chat room. One of the main advantages of mini-programs is that they do not need to be separately installed on the device, which saves phone memory and data. Additionally, mini-programs can be accessed without registration, as they are entered through a user's WeChat account. Currently, almost all of the most popular Chinese programs have their mini-versions for WeChat, thus replacing full versions of applications with mini-programs. Therefore, the application of mini-program functions in blended foreign language teaching could be relevant for the integration of educational resources.

Based on the above, we can conclude that WeChat is an indispensable application that covers all areas of life of Chinese students.

1.4. Principles of developing a blended learning model with WeChat for teaching Russian to Chinese students (Level B1)

Since WeChat has a unique set of tools to organize the learning and educational process, it can be used by Chinese students as a tool for teaching different subjects [6; 10; 16; 49]. The didactic capabilities of

WeChat are realized through the functions of its constituent blocks: communication, WeChat official accounts, mini-programs, etc. Therefore, the aim of this study is to develop a blended learning model for Chinese students learning Russian language using the key functions of WeChat, including communication, subscription accounts, and mini-programs.

In our opinion, designing a blended learning model includes three stages: front-end analysis, designing learning activities and resources, and designing methods to assess learning outcomes. The key point is to allocate didactic resources rationally.

The blended learning model we propose consists of three parts: classroom learning, E-learning and teacher-led independent learning using mobile technologies (using WeChat). In this mode, mobile technologies WeChat serve as a support system for students' independent learning, which to a certain extent can compensate for the shortcomings of classroom learning.

The use of WeChat in blended learning follows the following principles:

– ***Accessibility.*** The development of a blended learning model using WeChat provides wide and free access to a variety of educational resources in a foreign language. A positive feature of WeChat is its openness. In addition to organizing RFL classes in video conference format and creating group chats for sharing multimedia files and transferring data via WeChat, subscription accounts and services focused on the short video format are available, thanks to which students can regularly receive additional educational resources by subscribing to them, as well as open educational resources published by other universities. Teachers have the opportunity to make a short video themselves, which provides basic information on the

topic of the upcoming lesson, and place the video files in their subscription account for students to watch before class. Thus, WeChat significantly increases the accessibility and transparency of EERs, which are the main elements of the educational process.

– ***Interactivity.*** When developing a blended learning model using WeChat, one should consider the ways of implementing the types of interaction between the participants of the educational process and determine the best way to involve students in active interaction with the teacher, with other students, and with e-learning resources.

Organization of the learning process using WeChat allows reducing the learning time, especially the time for searching for electronic educational resources in the subject area under study. This gives grounds to state that WeChat as a multifunctional learning tool is characterised by the ability to integrate. Chat in WeChat ensures constant interaction with the instructor in the learning process itself and provides additional opportunities for interaction and extracurricular communication with other students and the instructor. Subscription accounts, short video services and file transfer services provide students with structured, authentic learning materials.

– ***Multi-component.*** This principle ensures that certain methodological requirements are met not only in face-to-face settings, but also in distance and mobile learning environments. The methodologist as course designer will therefore have to find a compromise between the different teaching methods.

– ***Manageability of the learning process.*** In the blended learning model, the teacher is no longer the only subject who can manage and control the learning process. Students have the right to choose their own time, place and

way of mastering the material they are learning. In blended learning with WeChat, the teacher creates an individual learning model for each discipline based on the specific subject matter, course and intellectual readiness of the students, their preferences, interests and needs. In addition, the WeChat application can automate the management of independent learning activities aimed at systematising and structuring the acquired knowledge.

– ***Visualization***. As noted by E.A. Vakula and her colleagues, Chinese speakers have a visual-motor type of memory, so when teaching the Russian language it is necessary to use all types of visibility [127]. One of the functions of visibility is that it serves «as a kind of external support of internal actions performed under the guidance of the teacher in the process of mastering knowledge. This kind of visual material is not a subject of instruction, and consequently is not a direct subject of educational actions <...> And it is less about the task of concretizing students' ideas, knowledge, rather just the opposite – of generalizing them» [133]. The language material in the model of blended learning is presented in the form of tables, diagrams, which contributes to the development of logical thinking of Chinese students.

– ***Personalization and differentiation.*** The creation of a holistic system of blended learning RFL on the basis of WeChat is focused on the independent choice of a trajectory that allows the implementation of professionally-oriented learning in order to create conditions for the subsequent successful employment of students. According to our research, the professional choice of students receiving a diploma in “Russian language” is limited to three directions:

1) Manager of FEA;

2) Teacher of the Russian;

3) Translator.

For example, in order to become a FEA manager, language graduates need not only to know the language but also the relevant knowledge and skills needed to conduct international educational projects. However, until now such knowledge and skills have not been the object of Russian as a foreign language instruction in higher education institutions. As a consequence, there is a need to personalise and differentiate the learning process in order to train competitive specialists who are proficient in Russian. For example, it is possible to divide students into several groups and create WeChat communities according to their choice of future profession. In different WeChat communities, an instructor sends professionally oriented learning materials to students, organizes case studies that involve independent work of students. If possible, Russian language teachers can cooperate with international relations professors in order to jointly deliver lectures or special courses.

– ***Focus on the development of the ability to self-learn.*** Individual student work occupies a special place in blended learning, which contributes significantly to the shift towards a personal paradigm in education. In blended learning, the student's role is transformed: on the one hand he/she acts as a learner, on the other hand he/she is guided by an individual plan of independent learning activities. In contrast to traditional self-study without guidance, in blended learning the teacher structures

students' independent work and organizes it through WeChat to ensure the quality and effectiveness of their independent learning activities.

CONCLUSIONS on Chapter I

Currently, there is no universally accepted definition of blended learning in the global educational community. It is believed that the essence of blended learning comes down to a rational combination of traditional face-to-face learning and distance learning, which makes use of their greatest strengths and minimises their weaknesses.

As the social division of labour develops and the specialization of different sectors increases, there are significant changes in the structure of employment. Blended learning is seen as an effective solution to the divergence between the requirements of modern society and the possibilities of higher education. The issue of applying blended learning in a foreign language, especially for the implementation of a practical foreign language course for special purposes, is therefore relevant.

When teaching a foreign language it is necessary to provide free access to Internet technologies, as well as the fullest and most effective use of electronic educational resources. Of all the types of EERs the following stand out:

– demonstrative tool,

– educational websites related to learning resources,

– specialized search engine,

– textual-graphic materials,

– instrumental computer programs,

– mobile technologies based on mobile devices,

– mobile software.

The creation of electronic educational resources for foreign language teaching should be guided by the following principles:

1) formation of generative electronic educational resources;

2) construction of a structured database of electronic educational resources for foreign language learning;

3) open access to selected electronic educational resources;

4) orientation towards harmonious combination of different types of EERs to create a hierarchically ordered system of educational resources;

5) reasonable restrictions in the use of electronic educational resources;

6) improving the quality of EERs.

Mobile applications have high linguistic and pedagogical potential because they are practical, widespread, flexible and accessible.

WeChat, being one of the multifunctional mobile platforms, has such features as free communication, payment system, third-party services based on WeChat (city services), broadcasting own channel, subscriptions to WeChat official accounts and mini-programs. One can argue that WeChat allows optimizing the process of teaching Russian as a foreign language in higher education institutions. The use of WeChat opens up the prospects of accelerated development of relevant competences and training of competitive specialists, and is also an effective way to solve the problem of the mismatch between the training of university graduates and the socio-economic state of society.

CHAPTER II. EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF THE "PRACTICAL COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE" ON THE WECHAT PLATFORM FOR CHINESE STUDENTS (LEVEL B1)

2.1. Designing a blended learning model for teaching RFL

A learning model is interpreted as a relatively stable and systematic scheme or structure for organising the learning process based on a particular pedagogical theory, including an ordered set of elements [120, p. 256]. At the same time, a learning model is an adjustable dynamic construct that develops and improves the learning process. Thus, the design of a learning model is carried out throughout the whole period of learning.

The higher education system is currently experiencing a diversification of learning models. Many innovative models of learning have been developed over the last ten years, including blended learning models. Following I.E. Smirnova, we believe that the traditional model of learning is the original model, other so-called "innovative models" are derivative models created to meet the goals and objectives of modern higher education [73, p. 97]. In such an understanding, the design of blended learning model assumes reliance on traditional principles and creative methodology.

Many existing approaches to the typology of blended learning models were formed on the basis of M. Horn and H. Staker [100; 101]. Considering empirical studies of blended learning models, the authors have developed

a classification of modern blended learning models (Figure 1), according to which four groups of models are distinguished, differing in the distribution of time, volume, workplace between classroom work and e-component.

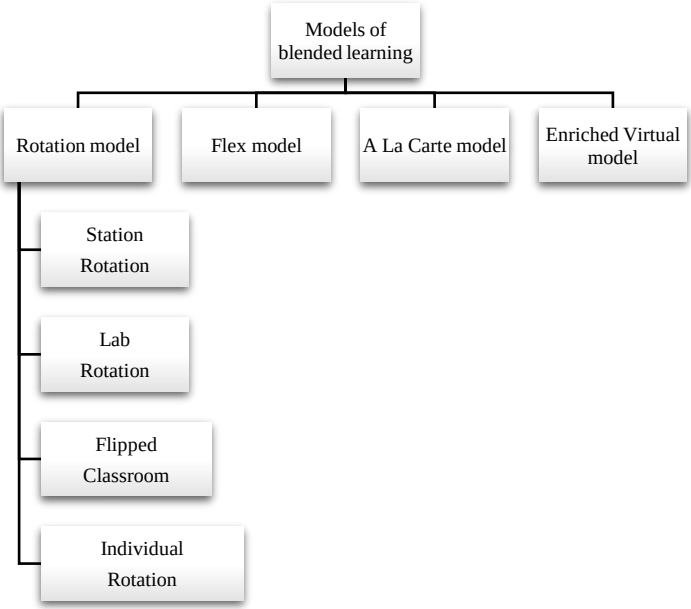


Figure 1. Classification of blended learning models (by M. B. Horn and H. Staker)

The authors note that “in many cases schools use several models and combine them in different ways to create their own programme” [87, p. 66].

The most widespread is the Flipped Classroom model which has not lost its relevance for many years [31, p. 116]. There is a large number of Russian and foreign studies devoted to the description of this model. With the development of digital technologies there is a tendency to integrate it

into higher education programmes in many countries. The flipped classroom “represents one of the ways to improve the efficiency of the educational process both in full-time and distance format” [37, p. 31]. This model is so popular because of its high efficiency, productivity and practice-oriented nature. Wang Xiaoyang notes that the “flipped classroom” is the most appropriate model at the initial stage of RFL learning [20, p. 247].

The essence of the flipped classroom model is a rearrangement or inversion of the typical function of the traditional classroom - students independently and thoroughly learn online learning content outside class time using teacher-provided materials. According to J. Bergmann and A. Sams, these can be video lectures, presentations, digital books, etc. [92, p. 25]. In the traditional model, class time devoted to explanation and demonstration of new learning information is used for teacher's comments on students' homework. In this case, the role of the learner and the teacher is transformed, the way of knowledge transfer, skills and abilities formation is transformed, the learning activity of students is intensified.

Apart from the flipped classroom, other models of blended learning have also been used in different countries for a long time and their effectiveness has been experimentally proven. Nevertheless, these models are not yet widespread in the Russian educational space. Methodological research and experience show that in the current educational conditions of the Russian Federation, the feasibility of implementing many models of blended learning is relatively low, the expected effectiveness is not confirmed by empirical research.

Currently, most of the works on blended learning RFL models are mostly theoretical [1; 10], there are no empirical studies, the factors influencing the learning outcomes are not clarified, students' attitudes towards the blended learning format are unclear. In order to substantiate the feasibility of blended learning of Russian as a foreign language in the university and to develop an optimal model, we conducted an anonymous questionnaire survey of 90 Chinese undergraduate, graduate and postgraduate students studying at St. Petersburg State University in 2020 [84]. The questions of the questionnaire revealed the students' attitudes towards three models of learning (classroom, online and blended learning).

The questionnaire consisted of four blocks:

I. Information on students: country of study; educational programme; factors influencing interest in the language being studied and the most preferred model of study;

II. Existing problems of classroom learning from the perspective of Chinese students;

III. Attitudes of Chinese students towards online learning;

IV. Prospects for the application of blended learning.

It is known that one of the most important problems of teaching a foreign language is motivation to learn it. The informants were offered a list of factors that can influence their motivation to learn Russian (Table 2).

Table 2. Factors influencing motivation to study RFL (in %)

№	Answer options	Undergraduates	Graduates	Postgraduates
1	Opportunity to find a good job	76,67	70	60
2	Atmosphere in the classroom	56,67	73,33	46,67
3	Teacher	50	56,67	50
4	Teaching format	36,67	63,33	46,67
5	Teaching content	73,33	70	76,67

Most informants considered such factors as the content of the Russian language course and the chance to get a well-paid or prestigious job that requires knowledge of Russian as determining factors. It is interesting that for undergraduate and postgraduate students the form of study proved not to be as important as for the majority of graduates. At the same time, master's students highly value the atmosphere in the classroom, while postgraduates place more emphasis on teaching content.

As for the preferences for choosing the model of learning RFL, almost half of all informants (48.8%) are in favour of classroom-based learning with a teacher, 40% of respondents are inclined towards blended learning, 8.89% of students are more interested in online learning, and only 2.22% of respondents would choose independent language learning. Based on the results obtained (Table 3), we can conclude that despite the active introduction of new forms of learning (first of all, online learning), the traditional classroom-based learning with a teacher remains the most preferable for Chinese students.

Table 3. Chinese students' preferred models of learning (в %)

Answer options	Undergraduates	Graduates	Postgraduates
Classroom learning with a teacher	36,67	56,67	53,33
E-learning	20	6,67	0
Blended learning	36,67	36,67	46,67
Independent language learning	6,67	0	0

Of particular note is the fact that no graduate or postgraduate student would study Russian on their own. From our point of view, this is explained by the fact that Master's and PhD students, as young scientists, are aware of the complexity of writing a research paper in Russian and therefore need advice and constant contact with their supervisor.

The answers of different categories of informants to the question about the advantages of classroom training were approximately the same (Table 4), except for the position “students are more disciplined”: there is a significant spread of opinions (bachelors – 43.33%, masters – 70% and postgraduates – 56.67%).

Table 4. Benefits of classroom learning from the perspective of Chinese learners

№	Answer options	All students
1	Students' contact with the teacher is more natural and prolonged	84,44
2	It is possible to experience positive emotions from direct communication	73,33
3	Students are more disciplined	56,67

4	Learning efficiency is high	56,67
5	Students' level of responsibility is increased	27,78
6	The forms of work are varied	17,78
7	Others	3,33

Almost half of the respondents face problems in classroom teaching:

1) not all students have paper textbooks (41.11%);

2) if in a large classroom the teacher writes on the blackboard with a chalk/marker, the students who sit in the last row are not seen well (41.11%);

3) electronic resources are not used if there is no WiFi, computers, projectors in the classroom (40%).

Chinese students prefer classroom instruction because it provides a high level of communicative interaction in the learning process, which has proved particularly important for this student population. The disadvantages of classroom teaching are mainly related to the medium of instruction. This problem seems to be overcome by using both paper and e-learning materials.

The questions in the questionnaire about attitudes towards online learning clarified the following points:

1) the most commonly used programes and platforms in RFL learning;

2) students activity in online classes (degree of concentration and intensity);

3) learning interactions in an electronic environment;

4) ways of dealing with problems encountered in the online learning process;

5) forms of monitoring and independent work;

6) advantages and disadvantages of online learning.

It was found that currently, Chinese students mostly use ZOOM (76.67%) and MC Teams (43.33%), less than 25% of respondents use MOOCs, with the majority of postgraduate students using ZOOM platform (90%). This fact demonstrates that, so far, universities offer students the most well-known educational platforms through which educational videoconferences can be conducted. In Russian universities, classes in compulsory subjects as envisaged in the curricula are conducted only on those platforms recommended by the administration of the educational institution. This can explain the low popularity of such services as DingTalk, Tencent meeting, etc. among Chinese students studying Russian in a language environment.

In order for the learning process in e-learning environment to achieve maximum efficiency, care should be taken to increase the level of students' activity during the online lesson. 50% of the respondents indicated that they are sometimes distracted in online classes, but they listen attentively most of the time; 23.33% of students listen attentively and take notes; 14.4% of students chat on social media or play computer/mobile games during lectures and seminars; 5.56% turn off the camera and microphone and go about their business after the teacher has noted their presence in the class. Overall, the majority of Chinese students are disciplined and adapted to e-

learning, which can be seen as a prerequisite for the implementation of a blended learning model in the study of RFL.

Equally important is the problem of learning interaction in an electronic environment. In modern education, the development of students' abilities is becoming a more significant goal than the mere transfer of knowledge. Compared to classroom learning, one of the main disadvantages of online learning is the low level of communicativeness and interactivity. This is evidenced by the answers of informants: only 23.33% of students most often participate actively (asking questions, expressing their point of view, etc.); 34.44% of students prefer to answer questions directly addressed to them; 37.78% participate both passively and actively. Notably, a small percentage of undergraduate and postgraduate students (6.67% each) say almost nothing during an online lesson because they either do not understand the teacher's question or topic, do not know what and how to say it, or have no interest in the issue being discussed, etc.

According to the questionnaire, the vast majority of Chinese students use more than one way to find an answer to a question in class (Table 5).

Undergraduate students prefer synchronous interaction with the teachers, while graduate and postgraduate students tend to asynchronous interaction and independent work. Undergraduate students are less likely than graduate and postgraduate students to be in contact with their teachers via email.

Table 5. Ways of answering a question in an online session (in %)

№	Answer options	All students
1	Asking a question to the teacher (microphone on) or writing a question in the chat room	45,56
2	Emailing the teacher after the lesson	48,89
3	Discussing with other students	42,22
4	Looking independently for the answer in a textbook or on the internet	54.44
5	Others	3.33

In addition, there is less interaction between the students themselves in online mode than in classroom learning. Thus, it is necessary to develop interaction and group work technologies in order to increase students' initiative in the learning process. Compared to undergraduate and graduate students, postgraduate students are less predisposed to discuss research problems with other students.

Independent work of students who study in a distance learning format is an indicator reflecting the level of interactivity of the learning process. Most often, as homework or quizzes, teachers offer electronic versions of the printed text (checked by the teacher) (60%); created on a learning platform (checked automatically) (48.89%). In some cases, students complete assignments in a notebook and send pictures to the teacher's email or post them on a learning platform (33.33%). This means that at this stage of development of online learning the possibilities of special software are not yet fully used in the learning interaction.

90% of respondents consider the main advantages of online learning to be its manageability, flexibility and convenience, with the ability to watch

the video recording of a lesson repeatedly being of particular importance to Chinese students. Students see the negative aspects of online learning as

1) the software does not always work well (73.33%);

2) “slow” internet, picture and sound often “hangs” (62.22%);

3) students have a reduced level of discipline (can be distracted during class) (55.56%);

4) personal communication with the teacher is limited (54.44%);

5) teachers and students are not sufficiently familiar with the functions of the learning platform and applications (48.89%);

6) students spend too much time on the computer, which has a negative impact on their health (43.33%).

This implies that at this stage of the application of online learning, the participants in the learning process have not yet fully adapted to the software of the learning platforms.

The fourth part of the questionnaire was related to Chinese students' attitudes towards blended learning in RFL (Figure 2). Degree of Chinese students' adaptation to the blended learning model of Russian language teaching (in %)). Most students were found to be well or very well adapted to this type of learning.

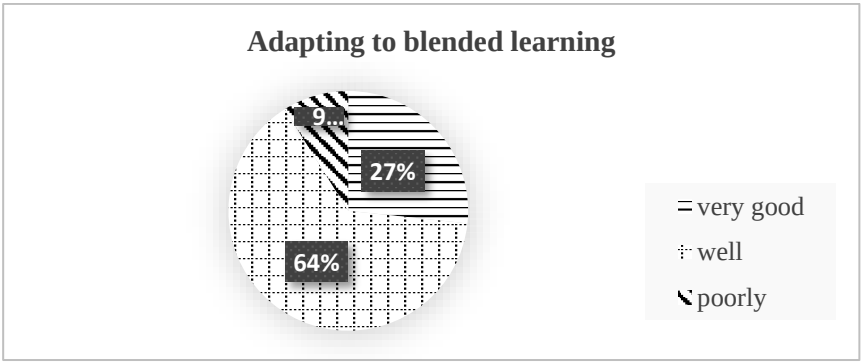


Figure 2. Degree of Chinese students' adaptation to the blended learning model of Russian language teaching (in %)

Blended learning requires an optimal distribution of time and workload between the classroom and e-learning components. The vast majority of students expressed the opinion that the proportion of online learning in blended learning should be between 30% and 50%.

36.67% of learners (23.33% of undergraduate, 40% of graduate and 46.67% of postgraduate students) believe that the learning effect of blended learning is slightly higher than that of classroom-based learning.

Among the advantages of blended learning of a foreign language, the Chinese students named the use of different types of learning resources, rational use of free time to prepare for classes, to repeat and consolidate the studied material, and to expand the scope of subject knowledge. In addition, the informants noted the positive aspects of blended learning: “the possibility to constantly monitor learning outcomes” (44.44%), “direct communication with the teacher” (45.56%) and “increased interest in learning due to the variety of forms of work” (45.56%). The disadvantages

of blended learning of foreign language include the necessity of long adaptation to the new mode of learning and the negative impact on the success of learning in general (56.67% of undergraduate students); chaotic schedule of classes and irrational distribution of online lessons and classroom sessions (60% of graduate students); increased workload for both student and teacher (53.33% of postgraduate students).

For 83.33% of postgraduate and graduate students and 63.33% of undergraduate students the most important in blended learning is the level of student activity. The second and third places are occupied by “teacher’s assistance” (57.67%) and “students' independence” (58.89%), followed by “computer technology skills” and “cooperation and communication with classmates” (45.56%).

Finally, the main question in the questionnaire concerned the attitude of Chinese students to blended learning teaching Russian: 82.2% of the informants have a positive attitude towards this form.

To summarize, it can be stated that at present, among the existing teaching models, classroom teaching and blended learning are the most preferable for Chinese students to learn a foreign language, while online learning and independent language learning are on the periphery. This confirms the necessity of introducing blended learning model into the foreign language teaching process in higher education institutions.

An analysis of the foreign and Russian literature on blended learning model development has revealed that the low success rate of existing blended learning models is mainly due to the following reasons [91]:

1. Low productivity and inefficient use of time and effort.

It is quite true N.N. Prudnikova's observation that “a radical change in the educational approach also entails a number of problems on the part of both students and teachers” [66, p. 65]. Overloading of students and teachers has become one of the most common problems in the implementation of the blended learning model. Compared to the traditional form of learning, many blended learning models are difficult to adapt to different learning environments, placing high demands on the organization of the educational process.

Many teachers are more conservative towards the use of blended learning than students [62]. Due to unreasonably high stress and intensity of classes, it is difficult for the teacher to implement person-centred orientation during classroom instruction. In asynchronous online learning, the difficulties stem from the need to provide meaningful feedback to learners. From the point of view of proponents of blended learning, the advantage of this format is that students can receive individual advice from the teacher outside of class time, but in real practice, students rarely take advantage of this opportunity. In addition, many blended learning platforms require considerable additional effort on the part of the teacher to prepare and adapt.

Many students find the procedure of implementing some blended learning models too complex, as they have to spend much more time studying the subject and completing assignments as part of their independent work. This can lead to psychological discomfort for students in a new, unfamiliar learning environment. In this situation, although

students' academic performance improves, this is not necessarily the result of the blended learning model used and therefore can hardly prove the dependence of student performance on the learning model. In addition, the classroom courses are quite lengthy, so students need a lot of time to absorb them outside of class time, leaving students with little energy to study additional E-learning materials. It should also be noted that some blended learning models require a high degree of self-discipline and self-learning ability from students, but these qualities are not present in most students who have just entered university.

Significant time and material costs have led to scepticism among both teachers and students about the introduction of new blended learning models and psychological resistance to implementing these models in the learning process. Many scholars [66; 101] believe that designing a blended learning model should focus on the efficient use of available resources, control the time and economic costs and consider improving learning efficiency as the ultimate goal and the underlying design principle.

2. Lack of a didactic design system for a blended learning model aimed at a specific subject.

Most blended learning models that have been developed and experimented with are universal in nature, without always taking into account the specifics of the subject being taught.

3. Lack of lability of the blended learning model in a changing learning environment.

In contrast to traditional content-centred learning, blended learning involves student-centredness, relying on students' personalised experiences.

However, practice shows that some blended learning models are characterised by rigidity. When implemented, they are rarely adjusted to the social status, psychological state and emotional disposition of the students. For example, in foreign language teaching, too much emphasis is placed on students' learning tasks in online learning and the role of the teacher's transmission of systemic language knowledge in class time is diminished. Apparently, when designing a blended learning model, the role of the learner as the subject of learning should not be exaggerated and the guiding role of the teacher should not be underestimated. N. Hockly notes that “blended learning does not have the ‘right mix’ because it takes place in an extended context and learners have different needs, hence several different models can be used in course design” [99, p. 98].

4. No logical link between the classroom and electronic components.

In order to implement blended learning effectively, its main components need to be integrated harmoniously into a unified system; it is especially important to determine a reasonable ratio of online and offline classes and to establish a logical link between all components.

5. Lack of comprehensive objective criteria for assessing student performance in a blended learning system.

Many scholars talk about the need to develop criteria for assessing the results of blended learning, emphasizing the need to use data obtained with the help of software. Thus, G.P. Ozerova attempted to create algorithms for assessing the quality of students' independent work based on learning analytics data from the Learning Management System (LMS) [61]. The author singled out the following evaluation criteria: effectiveness,

timeliness and autonomy. Whereas in online learning change occurs through the use of digital technologies, the results of blended learning are conditioned by students' awareness of their achievements, involvement in the learning process and responsibility. In this case, it is not so much the final result of learning that should be evaluated, but the process of learning itself.

6. Significant logistical costs.

Some blended learning models require methodological and technical support. For example, students can complete an online unit at home or in a computer lab [98]. Nevertheless, in the current learning environment, not every school or university has a sufficient number of computer labs. In addition, analysis of empirical studies has shown that in blended learning, not all functions of the technical devices used lead to a significant increase in learning efficiency. When designing a blended learning model, it is necessary to consider the actual learning environment, to use the available effective multifunctional tools in order to reduce costs as much as possible.

In our opinion, overcoming these problems is possible if an adapted model of blended learning in RFL is based on the following principles:

• *Principle of consistency and conciseness.*

Many researchers point out that a blended learning model is a system consisting of several interrelated components [126]. While all the components of the learning model should interact and complement each other harmoniously, the structure of the blended learning model should not be too complex. Learning material is provided in a concise form (diagrams, tables, infographics).

• *The principle of reproducibility of the pedagogical effect*.

Blended learning is known to be more demanding not only for students but also for teachers. Mu Su and Wen Huiqun conclude that blended learning with high complexity can only be conducted effectively if both teacher and students have the necessary technological skills [119]. The design is built on the principle of reproducibility of pedagogical effect to simplify the learning process as much as possible for its successful implementation in different contexts. This is due to the fact that it is not the ways of knowledge translation per se that are important, but the use of computer technology to enhance the quality and effectiveness of this translation.

• *The principle of student-centredness*.

Currently, the factors influencing the learning outcome in terms of students and their feelings in the actual learning process of blended learning have not been sufficiently studied. The design of a blended learning model needs to take students' needs into account, i.e. in this case the model has not only a relatively low energy input, but also the ability to monitor the psychological pressure on students.

Taking into account the above principles and real-life learning conditions, we developed an adapted model of blended learning RFL using WeChat.

In developing the blended learning model we relied on the ADDIE pedagogical design model (analyze, design, develop, implement, evaluate), the ASSURE model (analyze learners, state objectives, select media and materials, utilize materials, require learners’ performance, evaluate and

revise) and the four-step approach to blended learning course development proposed by S. Whittaker [115]. The model is based on the theory of constructivism which is based on the following concepts:

1. Student activities aimed at constructing knowledge.

2. Social interaction, where participants in the learning process come into contact to co-construct and reconstruct knowledge.

3. Learning, which involves using learners' experiences to systematise existing knowledge and transfer new knowledge [96; 116].

It is worth noting that, unlike the ADDLE model, the model we developed takes into account the experience, student engagement, the actual effect of organizing content and the way information is presented. To increase the operational flexibility of the developed model in the learning process, the model should be interactive and self-improving.

Lee Binde believes that any learning model has a unique set of procedures and steps [120, p. 257]. The model we propose was designed in 4 steps:

I. Preliminary diagnosis;

II. Designing a concrete learning activity;

III. Implementing the blended learning model of RFL;

IV. Adjustment and improvement of the blended learning model of RFL.

Let's analyse each of the steps in detail.

I. Preliminary diagnosis.

As V. Okon and his colleagues state that a learning system implies the functioning of all its elements and links, subordinated to a specific goal

[60]. Based on the systematic approach, the first stage is a comprehensive preliminary diagnosis of all components of the learning system to specify goals and objectives and to identify factors affecting the quality of learning activities and hindering the learning material. In order to meet these methodological objectives, the teacher gets to know each student before the first session by administering a questionnaire (using the mini-WeChat "Questionnaire Star" software), conducting a placement test and organizing a one-to-one conversation via a video call on WeChat. This will ensure that a number of objectives are met:

1) Target audience analysis

M.N. Mokhova, who studied active methods in blended learning, found that "blended learning allows adapting the learning process to the individual characteristics of the learners" [57, p. 21]. Undoubtedly, the adequacy of teachers' perceptions of the general characteristics of the target audience and individual characteristics of a particular learner plays an important role in the implementation of blended learning in RFL. According to I.A. Zimnaya, «all methodological solutions (organisation of teaching material, techniques, methods, exercises, etc.) are refracted through the prism of the learner's personality – his needs, motives, abilities, activity, intellect and other individual-psychological features» [36, p. 36]. When determining the design of a blended learning course, the following factors should be taken into account:

– *Students' individual needs, requirements, motivation and interests*. It is well known that any student's achievement depends to a large extent on his or her motivation to learn, especially on his or her intrinsic motivation.

Therefore, identifying students' cognitive needs, motivational sphere and extracurricular interests and determining the dominant stimulus act as the most important conditions for implementing blended learning in RFL. According to our observations, the main short-term motivation for Chinese students to learn Russian is still the use of the language being studied as a communicative and cognitive tool (e.g. communication in academic and social spheres) and getting a high grade. The long-term motivation for students is to find a job where knowledge of the Russian language is required.

– *Emotional attitude of students towards learning and blended learning*. We agree with I.A. Zimnya that «if the learning material itself, the process of its perception and memorization evokes a sense of joy and satisfaction, this creates psychological prerequisites for effective learning» [34, p. 239]. In other words, the transformation of passive learning into active learning occurs only when conditions for a positive emotional attitude to foreign language acquisition are created. It can be said that students' involvement in all types of learning activities to a large extent determines students' attitude towards learning and the form of learning process organization.

– *Self-learning ability and level of self-discipline*. In order to successfully implement online learning as a component of blended learning, it is necessary to measure the student's ability to learn, level of self-discipline and level of personal responsibility.

– *The level of students' proficiency.* Entrance testing allows the teacher to establish the level of students' learning: the amount and structure of language knowledge, strengths and weaknesses in knowledge and available

skills and abilities, and most importantly, the level of communicative competence of Chinese students in accordance with the requirements of the State Educational Standard [136]. Based on the results of the entrance questionnaire, potentially failing students in need of support are identified.

– *Students' cognitive styles and teaching method.* O.A. Zhdanovich experimentally established the dependence of students' performance on their individual cognitive characteristics and proved the necessity of differentiating the RFL teaching system [32]. The author concludes that grouping field-dependent and gender-independent students contributes to the correct selection of multimodal resources that correspond to students' cognitive styles. Besides, it is necessary to “develop students' cognitive styles so that they increase their success in learning” [32, p. 204].

2) Analysis of learning content

One important methodological task is to specify the aims of the practical course of RFL, to identify key points, to establish an optimal balance between classroom work and online learning, and to rationalise the distribution of online and offline content.

3) Analysis of the learning environment and conditions

Since blended learning is not possible for all courses, in order to realise the principle of reproducibility of the pedagogical effect, the teacher analyses the available learning tools and material conditions before the start of classes, determines the functional characteristics of the selected technical support, its adaptability to the given student population, and

determines the extent to which the technical support can complicate the learning process.

II. The design phase of a specific learning activity.

This stage is the busiest and most time-consuming. S.B. Veledinskaya and M.Y. Dorofeeva emphasise that «a well-designed e-course for blended learning is not only a storage of learning materials, but also a means of systematic organisation and support of the learning process (both extracurricular and classroom component)» [22, pp. 8–9]. The main goal of the second stage is to design all the components of blended learning in detail from a systemic point of view based on the results of preliminary diagnosis in order to choose the best combination of components for the target audience. The functioning and self-improvement of the learning system requires a harmonious combination of all its elements [60, p. 66].

The main methodological tasks at this stage are as follows:

– *Differentiation of students*

In order to achieve a strong learning experience, students are differentiated according to several parameters, e.g. activity, independence and learnability. Based on the results of the preliminary questionnaire and tests, students are allocated to mini-groups.

– *Definition and specification of course aims and objectives*

In accordance with the curriculum, a priority and an ultimate goal are set, then learning goals and objectives are concretised, taking into account the actual conditions and the individual psychological characteristics of each student. It is important that the setting of learning objectives is carried out not only by the teacher, but also by the students, who should have a

clear idea of their Russian language learning goals and make a targeted individual learning plan for independent work. This will help them to concentrate on their learning, to work persistently and enthusiastically on the learning material and to achieve their goal.

– *Selection, modification and systematisation of learning materials*

The development of teaching methods and teaching and learning materials is an essential link in the design of a blended learning model for Russian as a foreign language.

Many methodologists agree that the biggest advantage of blended learning in foreign language teaching is the adequate use of e-learning resources [24]. The teacher preliminarily collects the educational resources necessary to achieve the goals and objectives of the course, uses the linguodidactic potential of the available EERs in an expedient way, selects them from different sources to be used in the classroom and to simulate the virtual language environment. For example, fragments of quality online courses on an educational platform can be used. In contrast to other disciplines, when choosing online resources for teaching a foreign language, one should not limit oneself to those learning resources that are specifically designed for foreign students learning Russian. Experience shows that online courses designed for Russian students can bring good results when teaching foreigners as well. In addition, learning resources created by young bloggers turn out to be more interesting, understandable and attractive to foreign students. A number of Internet resources of a non-educational nature have linguodidactic potential, for example, audio books posted on the Internet can be used to develop listening skills.

If necessary, teachers develop EERs themselves according to a specific learning objective or form learning content as polycode text, shoot their own instructional videos using free software for screen recording. The optimal duration of such videos is 6–15 minutes [122].

The selected resources are then integrated into the learning process and modified to form learning content. The teacher draws up a plan for studying it; determines the volume and time for performing learning tasks in the classroom and in the virtual environment; selects a way of integrating EERs into the lesson plan in accordance with the goal set; develops a system of exercises and tasks using mobile applications, thus creating a blended, integrated learning environment. Analysis of learning resources involves diversification, systematization and classification of existing eLearning resources in order to integrate them into the learning process.

– Creating a virtual, interactive RFL learning sphere with the help of technology

According to A. Kukulska-Hulme and her colleagues, when selecting the most appropriate mobile application, it should be based on the students' previous experience and the techno-cultural environment they have been in before [105, p.18]. The use of hardware and learning platform with which the target audience is familiar will significantly reduce the time to adapt to the new learning environment, which is in line with the principle of conciseness.

Through questionnaires and interviews with Chinese students, we found that the landscape of mobile devices in use has changed for the new generation of Chinese students. It turned out that the vast majority of

Chinese students learning Russian use tablets more often than smartphones, and the mobile communication system WeChat. That is why in developing the author's model of blended learning RFL we chose WeChat, which, as already noted, is characterised by its versatility, accessibility of resources and ease of use. Describing the elements of e-learning space for learners of the Russian language, E.G. Azimov suggests that “social networks and their supporting services have proved to be a very effective method of ensuring site attendance and feedback and have gradually become one of the means of generating content” [4, p. 50]. A.S. Fomina expresses the same point of view: “publicly available means of communication between people on the Internet - social networks - expand opportunities for collaboration and make the learning process more social” [85, p.276]. Here we should mention another important reason for choosing WeChat – this system functions not only in China, but also abroad, which significantly expands the scope of the model developed by us, which can be used by both Chinese and Russian teachers of the Russian language.

M.Yu. Antropova has considered the possibility of using WeChat Internet resources in the teaching of RFL in classroom and extracurricular work [10]. Nevertheless, it is necessary to state the fact that the problem of using mobile devices in foreign language teaching is still unsolved: teachers often lack a well-developed methodological framework for integrating mobile devices into the learning process [77]. The following actions are recommended to use WeChat in the learning process and create a virtual learning environment:

1) Set up a common group or mini-groups in WeChat, taking into account the personality of the students.

We noted earlier that WeChat as a unique mobile communication system has communicative and informative features such as “text, voice and broadcast messaging”, “video calling and video conferencing”, and “multimedia file sharing”. In order to increase teacher-student interaction in the RFL learning process and to implement the principle of individualisation, the teacher creates a common group and mini-groups at the beginning of the course (if students have obvious differences). Although, according to A.V. Gvozdeva, the individualisation of blended learning may cause some students to feel isolated [129].

2) Create a WeChat official account

A WeChat official account (virtual cloud) can be a kind of mini-corpus in which learning resources in different formats are accumulated and systematised. With such a feature, text, video or audio materials are integrated for students' independent work, so that they can navigate through the unstructured mass of mobile resources. It should be added that the resources uploaded by the teacher to the WeChat official account are available not only to the students of the group, but also to all the users who have subscribed to the WeChat official account, which meets the principle of accessibility and transparency of EERs.

The design of the sections of the WeChat official account should follow the principle of a concise menu interface. All uploaded learning materials should be relevant to learners' communication needs. We have divided the

WeChat platform into functional modules, and within each module we have identified sub-modules: Grammar, Vocabulary, Listening, Speaking, Reading, Writing.

3) Create “Channels” in WeChat

The 'Video Channels' function in WeChat can be used to upload teacher-developed micro-lessons in the form of 'micro-videos' or listening videos. In the blended learning model, learning content is relatively fixed, i.e. students choose the types of learning materials they need for independent work, determining their individual pace of learning. For example, students struggling to grasp grammatical phenomena can refer to an explanatory video (video lecture) from the “Channels” or from the “Grammar” section of the WeChat official account.

4) Select mini-programes in WeChat

The teacher selects WeChat mini-programmes according to the needs of the students. The mini-program “WJX” can be used for controlling, “Mubu” allows creating a mini glossary, “Tencent meeting” is designed for video conferencing. There are also electronic Russian-Chinese dictionaries (“Qian Yi Ci Ba”, “Hujiang”), Russian-language videos in “Bilibili” available for viewing and downloading.

In order for students to adapt to the blended learning model as quickly as possible, it is advisable to create a special instruction sheet that provides a detailed explanation of the procedure for completing assignments for online learning using WeChat. The instructions are available for students to download from the WeChat official account.

– *Selection and design of teaching methods, techniques, tools and strategies*

It has been convincingly proved in many modern studies that the success of foreign language teaching depends to a large extent on the validity of the choice and implementation of the set of teaching methods and techniques [56]. According to a number of researchers (Y.K. Babansky; I.Y. Lerner, L.V. Moskovkin, et al.), there is no optimal and universal teaching method, the effectiveness of each method is achieved only in specific learning conditions, because each method has strong and weak sides, is aimed at solving specific learning tasks, and innovative teaching methods do not always lead to the desired result when teaching a particular student population.

Consequently, the objective value of teaching methods should be related to the learning content and specific learning activities. The choice of teaching methods takes into account the learning conditions and the characteristics of the learners. For example, the communicative method is considered to be effective in teaching oral foreign language speech: the emphasis is on communicative tasks, but almost no attention is paid to linguistic aspects, speech skills are reinforced in situations close to natural communication. Nevertheless, the Russian language has a very strict grammar system, and in the process of learning Russian students not only master speech skills in different types of speech activity, but also acquire linguistic knowledge.

The teacher should be able to choose among the existing methods the best one for the given learning conditions. In case the options do not meet

the trainer's expectations, he/she constructs a new method from the teaching methods known to him/her, guided by such criteria as the effectiveness of the method and its labour-intensiveness, time and effort spent on preparing and conducting a lesson using this method [56, pp. 77–81]. It is also important to check the consistency and compatibility of the methods.

The blended learning model that we have developed in the context of pupils' learning and cognitive activities requires teachers to purposefully apply different teaching methods and techniques according to the specific learning objective.

The combination of learning tools is not fixed, in order to form a new virtual environment of the language being studied modern information and communication technologies are chosen, for example, electronic textbooks, multimedia tools for presentation of learning materials. «The choice of perception channels and ways of capturing learning information depends not only on the individual characteristics of students, but mainly on the characteristics of the learning content» [3, p.47].

According to I.A. Bredikhina, «the strategy of teaching one type of speech activity through another is now accepted, so each of them acts as a learning goal and a means” [19, p.18]. The model we propose applies such a learning strategy.

– Establishment of criteria for assessing student performance

The change of learning model will inevitably lead to the change of assessment system, and the transformation of assessment method affects the structure of learning model [123]. In blended course design, it is

necessary to change the traditional point system of student assessment and develop assessment scales. A.N. Afzalova also points this out: «full student success in learning mainly depends on how well the assessment is designed and how it relates to the learning objectives and content of the discipline» [126, p. 5].

According to T.G. Tedoradze, “in e-learning it is not always possible to accurately assess the learner's autonomy of the task” [76, p. 427]. The learning model we propose focuses not only on the result of knowledge assimilation and competence formation, but also on the learner's individual progress. The criteria for assessing learning achievements are set depending on the complexity of the learning material and tasks.

As assessment has a stimulating and remedial function, it is used to increase students' motivation to learn the language, to detect gaps in time and to determine the level of achievement of each student.

We have developed a comprehensive test taking into account the Russian State Testing System for citizens of foreign countries in Russian language (in our case the test of the Certification level B1).

The model of blended learning of Chinese students in Russian language specifies the system of learning outcomes control, combines summative, formative, quantitative and qualitative assessment to check the quality and strength of mastering knowledge, language skills and speech skills, the level of communicative competence formation and self-learning ability (Table 6).

Table 6. System for monitoring learning outcomes in RFL (Blended learning)

Types of control		**Tasks and criteria**	**Types of assessment**
Ongoing monitoring (process evaluation)	classroom teaching	attendance	formative **assessment**
		inclusiveness engagement correctness of response	
	Online teaching	the level of mastery of the material for online learning	
Final control (result evaluation)	Oral examination	a discussion with the teacher on a proposed topic	**summative assessment**
		responding to questions related to mistakes made by students	
		monologue on the proposed topic of the subject	
	Written exam	– Activities to check learnt vocabulary and grammar – Activities to check the level of speech skills	

III. Implementing the blended learning model of the RFL.

This stage is executive and involves organising the course according to an adapted blended learning model that has been developed. This model is flexible, so monitoring is expected in order to adjust the components of learning activities in case of changing conditions, to customise the educational process and to adjust the further teaching plan depending on the personal characteristics and needs of the students and the degree of effectiveness of the teaching. For example, it is possible to adjust teaching materials, change teaching methods and techniques, use additional teaching materials for individual students, and conduct classes at a pace that is convenient for students. This allows adapting the blended learning model to the target audience: «the teacher should be as flexible as possible in the

process of lesson planning, constantly reconfiguring and enriching the work with new elements, using the opportunities of the virtual learning environment» [44, p. 61]. A similar point of view is expressed by A. N. Afzalova: «learning content and corresponding electronic materials are characterized by dynamics and variability, adaptation to specific students» [126, p. 5].

It is worth noting that many blended learning models offer regular recourse to statistics to remotely track students' activity on their e-learning environments. In our opinion, such monitoring is not always effective, as in blended learning one can judge the level of students achieved in the virtual learning phase by the quality of their extracurricular work.

IV. Evaluating, adjusting and improving the learning model.

At this stage, the effectiveness of the blended learning model developed is evaluated in a comprehensive way. From our point of view, in order to determine the effectiveness of the model, the blended learning objectives and results should be compared, and it is particularly important to identify the reasons for the discrepancy between the objective and the result.

Comprehensive assessment includes:

1) assessing students' achievements through oral and written tests;

2) questionnaires and interviews with students and teachers to ascertain their attitudes towards this learning model (in the last session).

The learning model is continually adjusted for further improvement.

2.2. Pedagogical experiment

2.2.1. Objectives, content and structure of the “RFL. Practical course” for Chinese Students (Level B1)

Based on the developed blended learning model, a course “Practical Russian (B1)” for Chinese students was created to optimize the process of Russian language acquisition: effective formation of communicative competence in Russian, improvement of self-learning ability and elimination of psychological barriers arising in communication with native speakers of the studied language.

The experimental course “Practical Russian (B1)” consists of 5 communicative topics: “Free Time”, “Way of Life”, “Career Choice”, “Man and Nature”, “Biography”. The teaching materials used were developed by the author of this study taking into account the “Requirements for Russian as a Foreign Language. The first level. General proficiency” [136]. The selected communicative topics are relevant for Chinese students and are introduced in a certain logical sequence in accordance with the learning content at B1 level (Table 7).

According to the theory of learning optimisation developed by Babansky (1977), two training experiments were conducted to test the effectiveness of the proposed blended learning model: an exploratory and a main experiment.

In order to avoid unforeseen circumstances that could lead to a mismatch of objectives and results, and to ensure the success of the main teaching experiment, an exploratory experiment of 4 academic hours was conducted in March 2022 with 10 Chinese undergraduate students of SPbU (Russian language proficiency – A2). The communicative topic of the lesson was “Choice of profession”.

Table 7. Structure and content of the blended language course “Practical Russian (B1)”

Course sections	**Number of study hours**	**Tasks**		
I. Intro-ductory part	2 hours	– entrance questionnaire, testing and interview – an introduction to the aims and objectives of the course – grouping students – familiarization with the instructions for working in WeChat – making an individual plan		
II. Practicum	20 hours	Learning new teaching materials	**Communication topic**	**Grammar topic**
			“Free time”	adverbial clause of cause
			“Lifestyle”	relative clause
			“Man and Nature”	adverbial clause of purpose
			“Choosing a profession”	adjective clause
			“Biography”	adverbial clause of time
III. Final part	2 hours		– final questionnaire, testing and interview – self-study report	

Several problems arose during the exploratory experiment:

1) Some innovative exercises, the effectiveness of which has been proven in a number of scientific papers, proved to be unacceptable when teaching a mono-ethnic group of Chinese students who have knowledge of Russian at the A2 level. For example, in the classroom the students did not show interest in working in teams during situational tasks. It seems to be due to the following circumstance: during group interaction between students with different levels of proficiency in speaking, there was a situation when students did not understand each other because of the large number of phonetic and grammatical errors (students considered this form of work as a “waste of time”). According to students, “during group work it was very difficult to concentrate, and by doing traditional exercises with the teacher's explanation we can gain more knowledge and practice without the negative impact of phonetic and grammatical mistakes made by other students”. Based on this, we replaced some of the situational tasks (project work and group role-play, which are more suitable for advanced students). In the main experiment instead of these tasks we used traditional complex exercises for the development of oral communication, which stimulate the students' speech communication in Russian. In this case auditory and oral-speech skills are formed, interconnected teaching of all types of speech activity is ensured, time for each type of speech activity is determined depending on the individual characteristics of the students.

2) Developing and presenting a presentation on classroom work or a specified topic is the most common form of assignment in foreign language teaching. The form of developing a group presentation and evaluating presentations prepared by other students is known to make group work in

class more interesting and intensify student interaction. Nevertheless, the results of the exploratory experiment and our previous experience with Chinese students showed that this form is more interesting for the teacher rather than students who find it difficult to be active in a mini-group.

3) The grammar part in the materials for extracurricular work was developed in accordance with the principles of problem-based learning, which are often used by Russian RFL teachers. In the exploratory experiment this approach unfortunately did not justify itself. This is due to the fact that the cognitive style of Chinese students at A2 level is characterised by a strong dependence on mother-tongue translation. As a result, when teaching grammar, problem-based learning techniques did not stimulate Chinese students' motivation but, on the contrary, caused negative emotions in them, primarily due to the fact that the process of analyzing and generalizing grammar rules is too time-consuming, from the students' point of view. When teaching grammar, problem-based learning puts too high demands on the degree of activity and autonomy of the students. According to the theory of nation-oriented education, it is necessary to apply appropriate teaching methods for a particular audience. We noticed that the explanation of grammar rules with the translation into the native language of students and a number of exercises of productive type help the field-dependent Chinese students to achieve the desired results in mastering the grammar of the Russian language.

These problems were taken into account when preparing material for the main experiment.

2.2.2. The material for the base experiment

The main training experiment was conducted in September-October 2022 in the amount of 24 academic hours at the Department of Russian as a foreign language and methods of its teaching at the Faculty of Philology of St. Petersburg State University (SPbSU). 27 undergraduate Chinese students took part in the experiment: the experimental group (EG) – 15 people, the control group (CG) – 12 people. The age of the subjects was from 18 to 21 years old. The stage of study – preparation for B1 level.

During the experiment, the EG students were taught using the materials developed by the author of this study. Students of the control group used the teaching complex “Russian Language: First Steps. The first certification level” (by L.G. Belikova, T.A. Shutova, I.N. Erofeeva).

Let us consider an algorithm for implementing a blended learning model for Chinese students in Russian using the WeChat platform [137].

Prior to the start of the course, the teacher posts all the learning resources and an instruction sheet describing strategies for working with the resources offered, and downloads them regularly as the course is updated. Our experience has shown that, if learners have uneven self-learning abilities, a one-off download of all learning resources can give learners more freedom of choice and make their activities more independent, hence less management effort is required on the part of the teacher.

In the first lesson, students subscribe to the WeChat official account, the teacher introduces the functions of each module of the WeChat official accounts and the structure of the self-study materials, outlines strategies for using the recommended resources, and helps students form a self-study system based on the ways they are familiar with Russian language learning.

The core learning materials for each lesson are presented as three separate presentations, a video lesson combined with mind maps, flow charts, tables and diagrams to visualise the learning content. Students receive the learning materials when they enter the keyword – the lesson title – via a WeChat official account. It is worth emphasising that not all handouts are mandatory for students. For example, not every student needs videos explaining grammar topics. Some students can derive grammatical rules on their own from the given speech samples. However, due to differences in learning strategies and cognitive and psychological characteristics, some students prefer to learn grammatical rules and analyse examples systematically. Some students turn to videos in which a grammatical phenomenon is explained in their native language or given with subtitles in their native language.

Various training exercises and tasks are offered to practice the studied material, which are built on the principle of increasing difficulty.

Each lesson consists of 4 units. The logic of the teaching materials should ensure that the level of communicative competence of students is increased in all types of speech activity. For this reason, the tasks in each block are of a complex nature, and each block includes work on aspects of

language and types of speech activity: pronunciation, vocabulary, grammar, listening, reading, speaking and writing.

The example of a lesson on “Career choice” will show how the learning process can be organised using the developed blended learning model and how to manage the learning activities of the students in this form of learning.

The grammatical theme of the lesson is the compound sentence with attributive clause.

BLOCK I: PRE-LEARNING BEFORE CLASS (with WeChat)

The first stage is preparation work outside of class (familiarisation with new language phenomena, their initial perception and assimilation).

The main objectives of Block I are to prepare students for the study of a new topic and to provide a basis for the practical application of the language knowledge, skills and abilities acquired. Block I is closely linked to the subsequent classroom work.

After receiving the materials, the students study the lesson material on their own and perform the teacher's suggested practice activities outside class time. After completing the activities, the teacher corrects students' speech mistakes via WeChat by sending written or voice messages, which saves the teacher considerable time in the classroom. Based on learners' mistakes, the teacher can identify methodological difficulties and adjust the classwork-I.

First, the vocabulary of the students should be activated and they should be introduced to new words and expressions related to the communicative topic of the lesson. Vocabulary units are accompanied by visualisation to

establish associative links between the graphic image of the word and its meaning. According to O.A. Zhdanovich, such exercises are more suitable for students with visual style [32]. According to the principle of multi-componentism, students can use the list of electronic visual dictionaries of the Russian language, websites, mobile applications for practical application of the studied vocabulary posted in the WeChat official accounts as additional EERs.

The exercises for semantization of lexical units, developed in the light of the systematic principle, provide for establishing the meaning of a word based on word-formation analysis in order to actualize associative links of new words with previously studied words and to form a linguistic guessing. For example,

Exercise 1. Read the names of professions; find the similarities between the words of each group. Write the names of professions that have the same word-formation structure (3 for each group). For solving this problem: morphemic dictionary — *https://morphemeonline.ru/* (Figure 3).

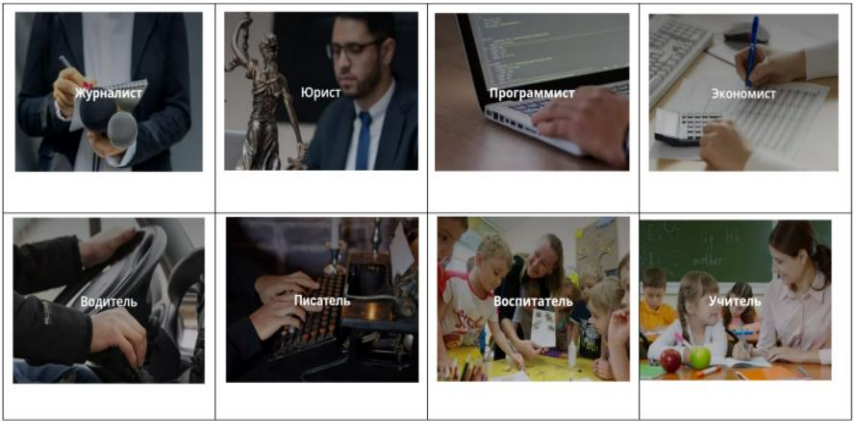


Figure 3. Professions

In order to develop productive vocabulary skills, students are encouraged to create their own Chinese-Russian mini-glossary using WeChat mini-applications based on their own preferences (e.g. Evernote or Mubu, designed to create and store notes that can be distributed in notebooks). In this way, the principles of integration and a focus on the development of self-learning ability are implemented.

It is known that when constructing foreign-language utterances, students rely in one way or another on their native language. But there is reason to believe that abundant practice will ensure that Chinese students successfully master Russian vocabulary. Besides, it is possible to use the conscious-comparative method of teaching the foreign language, when students understand the phenomena of the target language and the way of their application in speech activities with reference to their native language [19]. Thanks to the conscious analysis of ready-made “building material” (speech samples) students independently identify inter- and intralingual interference zones, better understand communicative scenarios in which a certain language phenomenon is used, memorize lexical compatibility, find equivalents in their native language, which facilitates independent production of a statement.

A mini glossary can be useful for further skills in speaking and writing (Figure 4):

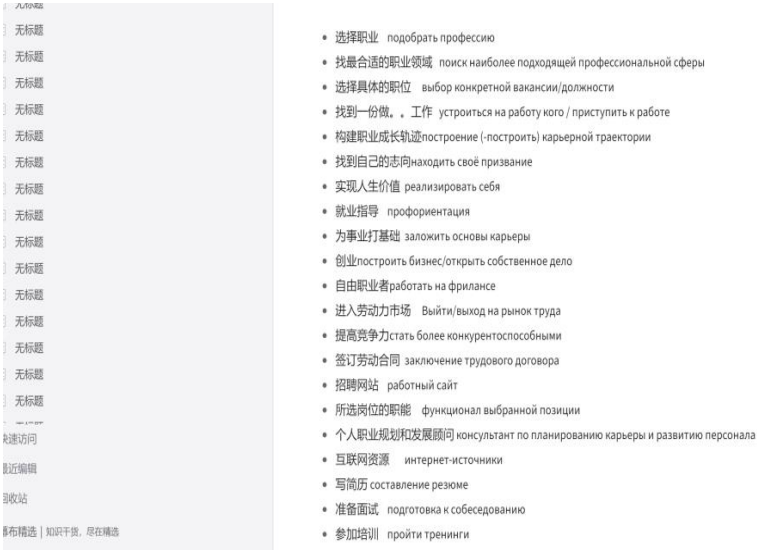


Figure 4. Glossary on the topic "Choice of profession"

The formation of independent cognitive ability in the process of speech interaction is linked to the principle of interactivity. In the traditional model of RFL teaching, there is a great dependence of students on the textbook and the teacher. Block I provides examples from authentic videos or text materials, which will be used in other blocks of this lesson. Thus, grammar learning in the pre-lesson work is carried out using the inductive method, i.e. generalising and deducing a grammatical rule based on the analysis of a speech pattern (Figure 5)*.

Figure 5. Examples with Definition

* Examples: *1. Anton programmist. 2. On talantlivyy programmist. 3. Yego druz'ya tozhe programmisty. 4. Oni uchatsya na chetvertom kurse.*

Students who find it difficult to grasp the theoretical background of a grammatical topic can enter the keywords “attributive clause” in a WeChat official account to receive a hyperlink to a short micro-video lesson explaining a grammatical phenomenon or text materials with a translation into Chinese. In this way, the blended learning model implements the principles of multicomponent and differentiation.

In order to facilitate the understanding of grammatical rules, to develop the logical thinking of the students and to ensure the completeness and strength of the learning material and the systematisation of language knowledge, the teaching material is organised on the basis of systematic and visual principles: the lesson uses different types of visuals: tables, charts, diagrams, drawings, etc. (Figure 6)*.

Figure 6. Structure of attributive clause and means of connection

* Examples: *Yest' professii, o kotorykh, vozmozhno, vy dazhe ne slyshali. Andrey ne takoy, kakim ya khotela by yego videt'. Inna – chelovek, ch'ye mneniye vazhno dlya menya.*

In order to use the studied grammatical phenomenon appropriately in oral and written speech, students consolidate grammatical skills in different kinds of speech activity after independently learning theoretical information and observing the construction and functioning of compound sentence with attributive clause by analysing examples.

Exercise 1. Analyze the examples. Underline definitions (table 8)**.**

Table 8. Examples of clauses with demonstrative pronouns

Structure	Examples
【... tot】, (kto ...)	Igor' ne **tot, kto** nuzhen nashey firme.
【...to】, (chto...)	Vot **to, chto** ya obeshchal sdelat'.
【... takoy】, (kakoy...)	Etot chelovek ne **takoy, kakim** khochet kazat'sya.
(kakov...), 【... takov】	**Kakov** rabotnik, **takova** i plata.

Exercise 2. Read the sentences; highlight the nouns in green and the attribute words in blue.

【1】Vozmozhno, yest' professii, o kotorykh vy dazhe nikogda ne slyshali.
【2】Mne nravyatsya lyudi, s kotorymi legko obshchat'sya i rabotat'.
【3】Sotrudniki kompaniy, ch'ya rabota svyazana s informatsionnoy taynoy, nakhodyatsya pod osobym kontrolem.
【4】Dmitriy ne tot, kto nuzhen nashey firme.

It can be seen that, guided by the principle of personalisation, we took into account the value needs of the pupils when selecting the speech samples.

In order to expand vocabulary and develop aspect skills, students work with a reading text. As E.S. Gailomazova and O.V. Dyshekova point out, "reading is an excellent source of different information which students can get while practising their language skills" [25, p.140]. Reading exercises are complex in nature. The students are offered a short text related to the topic of the lesson, which is supplemented with audio text and visuals. The task of the students is to understand the main content of the text, to find the

factual information, to formulate the idea of the text. For example, students should summarise the main content of the text in their own words, either orally or in writing.

Exercise 4. Reading.
a) Read the text and write answers to the questions:
1) What professions does V. Falkov consider the most promising?
2) What advice did V. Falkov give to parents?
b) Write the content of the text in one sentence.

This exercise is designed to develop the ability to distinguish between factual and conceptual textual information.

The last part of the pre-study work is aimed at the development of listening skills. According to the survey results, in practical Russian language classes the formation of listening skills is given a rather modest place: «listening has long remained as if on the periphery of the learning process» [19, p.12].

In order to prepare students for listening to an audio text, to remove linguistic difficulties and to facilitate the process of understanding the audio text, a set of phonetic and lexical-grammatical exercises (pre-textual stage) is offered to the students. In accordance with the principle of interactivity, part of the tasks are performed orally, the audio recordings are sent to the teacher via WeChat for subsequent discussion of difficult questions and correction of mistakes made by the students.

Exercise 8. Working with video (video 1).

1) Analyze the pronunciation of words and phrases. Pay attention to the pronunciation of consonants before voiceless consonants and combinations of consonants and the fusion of pronunciation. Write your examples. Record the reading of your examples on a voice recorder and send to the teacher on WeChat.

REPEAT!		***Your examples***
v*sekh*	*v = [f]*	
v *shkolu*		
*sove**ts**kaya*	*ds, ts = [c]*	
*sootve**ts**tvenno*		
*vo**t** **o**ni*	*[vótani]*	
v ***i****kh zhizni*	*[vykh] zhizni*	
*izve**st**nyy*	*st = [s]*	

2) Read the words and phrases, record the reading of these words on a voice recorder and send to the teacher on WeChat.

Detstvo, v kazhdom cheloveke, v yego zhizni, vot ona, vot eta professiya, v institute.

3) Find out the meaning of these words and phrases in the dictionary and make sentences with them.

phrases	***meaning***	***Your examples***
realizovat' sebya		
krasnyy diplom		
razumnyy chelovek		
poterpet' fiasko		

4) Find synonyms. Write 5 sentences with these words.

1	*rasprostranonnyy*		*A*	*nastoyashchiy*
2	*shikarnyy*		*B*	*izvestnyy, shiroko ispol'zuyemyy*
3	*podlinnyy*		*V*	*velikolepnyy*
4	*krizisnyy (period)*		*G*	*konservativnyy*
5	*dogmaticheskiy*		*D*	*tyazholyy*

Some pre-textual exercises also aim to familiarise students with the rules for combining lexical units in order to develop skills in recognising grammatical forms of speech.

In order to avoid difficulties in recognising new words and phrases in the audio text, students can use Yandex Translator with voice guidance (implementation of the principle of multi-componentism) when performing

pre-textual exercises s. Thanks to the voice-over function, students can practice their own pronunciation and consolidate their phonetic skills. We would like to add that when developing phonetic skills students can use the "voice input" function: by pressing the button on a smartphone, students speak or read the microtext, control the correctness of recognition and recording. If the text is not fully recognised, students analyse where they have made phonetic mistakes and correct them.

After completing the pre-textual exercises, students scan the QR code to watch short video clips (2-3 minutes) in the Bilibili mini-programme on WeChat (Figure 7).

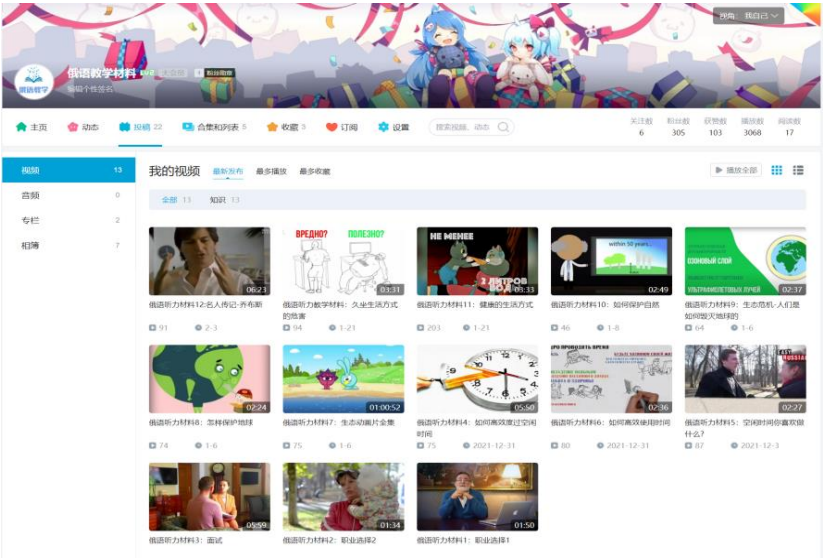


Figure 7. Videos in the Bilibili mini-programme

It is worth noting here that Bilibili has a special feature – sending Danmu. Danmu is a form of video commentary, which is a scrolling

message placed on top of the video online, allowing a combination of video and synchronous messaging. Thanks to this feature, the teacher can find out what exactly the students' difficulties are in understanding Russian speech by ear, at which point the students encountered difficulties. In addition, with Bilibili, students can adjust the speed of the text.

To develop listening skills, not only academic texts are used, but also authentic texts that are based on familiar material for the students and correspond to the topic of the lesson. In order to view or listen to an audio text, the students have to scan the QR code (Figure 8). The pace of speech in the videos is close to the average speech rate of a native Russian speaker.

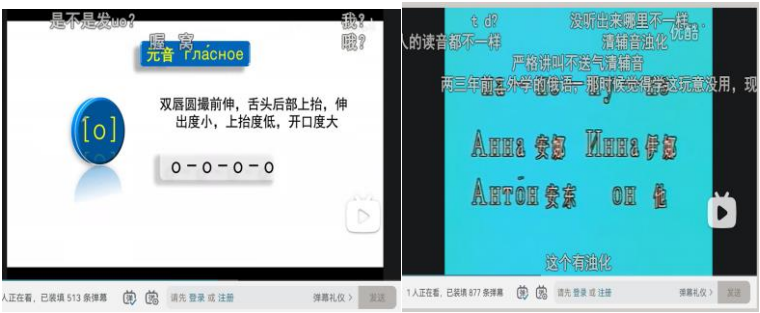


Figure 8. A video lesson on Russian grammar in the Bilibili mini-programme

It should be stressed that some videos are presented visually, but most of them are audio texts. In order to prepare students to participate in real communication situations the supports should be reduced [19, p.14]. Speech of the speakers in the videos is different in terms of articulation, style of pronunciation, manner, timbre and strength of voice. The results of the questionnaire showed that students have difficulties with the perception

of monological texts of a descriptive nature, therefore the number of audio texts was increased when preparing training materials for listening comprehension.

Let us also note that in the process of listening only individual words or phrases are stored in the working memory, it is difficult to retain long segments of speech, as a consequence of which the listener's attention is scattered. As the experiment showed, Chinese students learning Russian at the B1 level have insufficiently developed auditory working memory. In order to solve this problem, we offered students to repeatedly reproduce the statements taken from the audio text. At the same time, it is important to develop students' ability to take notes (while listening, students make notes in a notebook).

After watching the video, students perform post-text exercises to check the adequacy of their understanding of the communicative intentions of the speaker/participants in the dialogue, the main and secondary parts of the text. For example, an assignment that involves filling in missing information (fact check) or summarising the main ideas (general comprehension check). Students must not only understand the topic of the text, the facts, and the communicative script, but also critically reflect on the content of the audio text. For example,

Exercise 9. Working with video (video 2).

1. Scan the QR code, watch video 2 and write down the survey questions.

2. Answer the questions:

1) How many respondents took part in the survey?

2) What was the conclusion from the survey? Do you agree with this conclusion? Why? Record your answer with a voice recorder and send it to your teacher on WeChat.

It is known that a lag in one type of speech activity hinders the development of the other type, oral and written speech function in an inseparable unity, their teaching should be interconnected and interdependent [19, p.12]. At the post-textual stage, tasks are aimed at developing both listening and speaking skills and writing skills. Thus, when interpreting and assessing the content of an audio text, students have to use information from the audio text to formulate their opinion, write an outline of a video fragment or make a short oral summary of its main content. “It is only possible to check the degree of understanding of the content of the listened text indirectly, through productive oral speech” [29, p. 96]. Audio texts can also be used for imitation (students repeat the text after the speakers). For example,

Exercise 2. Scan the QR code and watch video 1.

1. Write down the complex sentences with the attributive clause that are in the text. Underline the word being defined and the means of communication.

2. Write down the main idea of the video.

3. Write answers to the questions to the video text. Record your responses on a tape recorder and send to the teacher on WeChat.

1) What argument did the speaker give to prove his point of view?

2) Why don't some people make a career even though they have a degree?

3) What are the characteristics of a stable society?

4) What always changes us?

5) What limits us? What limits?

When performing the exercises independently, receptive and productive skills develop: students write new words, word combinations, phrases, grammatical constructions they may need in the future into their mini-glossary. The essence of this strategy of independent work is that students do not need to memorise out-of-context individual words and phrases, they learn new vocabulary and expressions presented in authentic

videos made by native speakers of Russian, which creates a basis for using the studied material in real communication situations.

In contrast to the traditional form of extracurricular assignments, in order to form aspect skills and speech skills, control knowledge assimilation and increase communication density in the proposed model we offer many online learning assignments which are performed by students orally under asynchronous control of the teacher, i.e. students send their answers to questions by voice messages in WeChat chat. This allows students to verbally reproduce the learnt material, while the teacher receives information on how well the students have studied the study materials, which makes it possible to timely assess the students' work, control the correctness of students' Russian speech, diagnose language problems (phonetic, lexical and grammatical). This organisation of extracurricular work creates conditions for close interaction between the teacher and the students. “WeChat is the most comfortable place for the first steps in the development of speaking skills in a professional environment, as it allows organizing individual correction of errors, including pronunciation, without embarrassing the student, without lowering his/her self-esteem” [82, p. 176]. Thus, our proposed model is characterized by a predominant focus on the learning outcome rather than on the learning process itself and tracking students' digital footprint (checking the number of requests to read the material).

In the online learning, the learning tasks for each mini-group were slightly different. In the WeChat official accounts, learners with low levels of grammar skills could receive additional grammar materials and a link

(via keyword) to an explanatory video on a particular grammar topic using the 'autoresponder' function. For learners with good grammar skills but little motivation to communicate, additional oral communication tasks were offered to encourage further application of the formed skills in communication.

When performing various tasks independently at the pre-study stage, students study the learning materials beforehand: they become familiar with grammatical phenomena, memorise the necessary lexical units and grammatical constructions, as a result students develop the oral and verbal skills necessary for the transition to classroom work. From a psychological point of view, the feeling of achievement gained from online learning can be transformed into motivation for further Russian language learning. The exercises and tasks for online learning are designed to take into account the situations of using the learned language material in different communication situations and different types of EP in order to shorten the time interval between the interiorization and exteriorization of language knowledge and meet the basic communicative needs of Chinese students. Thus, online learning implies a high degree of learner autonomy.

BLOCK II. CLASSROOM LEARNING – I

The second block is the first classroom session, which focuses on updating the acquired knowledge, skills and abilities in different communication situations and different types of speech activity and their practical application. This is fundamentally different from the “flipped classroom” model, where the classroom session deals with issues that have arisen in the course of the pre-study assignments.

The aim of this block is to provide conditions for expanding the scope of linguistic knowledge, on the basis of which the ability to communicate in the target language is developed, and to teach students how to consolidate the acquired knowledge and independent cognitive activity.

The students receive presentation No 2 from the WeChat official accounts. The tasks are more complex than in Unit 1 and are practice-oriented. Many of them require an extended answer, which helps to develop students' logical thinking and reinforces their skills in using new lexical and grammatical constructions.

In order to develop listening and pronunciation skills, the students perform phonetic exercises; the teacher explains difficult points and corrects mistakes made by the students. The principle of personalisation and differentiation is implemented here.

Exercise 1.
Listen and repeat. Pay attention to the articulation of sounds [s], [s'], [z] [z'].

- *professiya, vybrat' professiyu*
- *rezyume, sostavit' rezyume*
- *obyazannosti, vypolnyat' obyazannosti*
- *pol'za, prinosit' pol'zu*
- *sobesedovaniye, proyti sobesedovaniye*
- *lingvist, izvestnyy lingvist*
- *yestestvoispytatel'*

The main part of the class focuses on two communication topics relevant to students: "How to choose a profession" and "How to create a CV and have a job interview".

In the introduction to the first topic, the students are asked to read the mini-texts and complete the communicative tasks.

Exercise 1. Read the texts about "universal persones". Tell me how you understand who a "universal person" is.

Mikhail Vasilievich Lomonosov
(1711-1765)
largest Russian natural scientist, historian, linguist, theorist

Leonardo da Vinci
(1452-1519)
Italian artist (painter, sculptor, architect) and scientist (anatomist, naturalist), inventor, writer, musician)

Students then read a text with a higher level of difficulty than the pre-study texts. Post-text communicative activities, developed on the basis of the principles of interactivity and student-centredness, are guided by the teacher in order to develop reading skills such as perceptual and semantic processing (quickly locating and extracting relevant information from the text, controlling the pace of reading, determining the meaning of words from the context, reconstructing the text).

In order to develop the students' ability to process information in a meaningful way, the following tasks are offered: 1) tasks for formulating the main idea of a text (general content coverage); 2) tasks for extracting given information (exploratory reading). In this way, students develop text structuring skills, logical thinking, and the ability to formulate and argue their point of view.

After completing all the tasks, students consistently read the text and, with the teacher's help, analyse the sentence structure and learn the rules

for using individual words and complex grammatical and syntactical constructions. The grammar-translation method suitable for analytical reading can be used. The homework is to read the text aloud and send the audio recording to the teacher via WeChat.

Exercise 3.

a) Read the text and do the exercises.

b)

1. State the main idea of each part.

2. Think of a title for the text.

3. Tell me, what, in the opinion of the author, should be done when choosing a profession? And what do you think?

4. What factors should be taken into account when choosing a profession? Which of them are the most important?

In the second part of Classroom-I, we offer competency-based tasks which are closely linked to the real needs of the students, based on the principle of individualisation. For example, a sample CV is given, the structure of which is discussed by all students. Compared to language competence, the formation of competence-oriented competence to a greater extent increases the level of students' intrinsic motivation to learn Russian language, as students realize that this knowledge and skills can be applied in the short or long term, in other words, a connection is established between learning activities and real needs of students.

Exercise 5.

The employer is important both personal and business qualities of the employee.

a) Tell us, what abilities are more important?

b) Give examples for different professions.

Worker's Business qualities	Personal qualities
• ability to perform certain responsibilities	• Personal qualities characterize an employee as a person.
• level of education and work experience	• Personal qualities are important if applicants for the same position have business qualities on the same level.
• benefit that an employee can bring to the company	• Personal qualities characterize the employee's attitude to work.
	• Independence of the employee (fully obliged to cope with his work)

BLOCK III. SELF-STUDY AFTER CLASS

At this stage, in accordance with the principles of accessibility, manageability, student-centredness and a focus on the development of self-learning ability, students should independently use various online resources (not necessarily educational in nature) offered by the teacher to improve communicative competence, especially the development of written skills.

First, the teacher posts a post in the WeChat official account about useful electronic resources that students can use to analyse learning materials for themselves, consolidate their knowledge, activate skills and abilities, reflect, correct their mistakes, complete the classroom record, and break down points that they do not understand. Students also select the WeChat resources they need and complete learning tasks at their own pace. In the context of students' independent learning activities, the teacher acts

as an adviser. Thus, the principle of individualization stimulates motivation and cognitive activity of Chinese students in learning Russian.

At the end of the post there is a list of links to Russian websites where texts on the topic of the lesson can be found. Pupils analyse them independently, write down speech patterns, standard phrases and typical sentences in their mini-glossary in order to write their own text based on the pattern. This improves the quality of the texts produced by the students.

Exercise 1. Visit these sites. Imagine that you have graduated from university and now you need to look for a job. Choose one of the sites, compose your CV and send your CV to the teacher via WeChat.

Like Block I, this block is linked to the next block. Students prepare to solve case studies and take part in discussions.

Exercise 2. Imagine that you are an employer. Compose questions for the candidate at the interview and send the list of questions to the teacher via WeChat.

BLOCK IV. CLASSROOM LEARNING – II

The durability of learning material is ensured by the awareness of the value of the skills formed during the training for real life and professional perspective of their use. For Chinese students, learning the Russian language is necessary not only for taking courses read in Russian, but also for adapting in the post-information society. The ability to actively and consciously seek, perceive, analyse the information received and successfully solve various tasks is extremely important for university graduates. When teaching RFL, it is necessary to create conditions for students to be able to apply the acquired knowledge in solving a specific problem that they may encounter in their future professional activity.

The second lesson can be delivered face-to-face or remotely (via the Tecent Meeting mini-programme on WeChat), based on the actual learning situation.

Unlike the first classroom learning, which involves testing the knowledge acquired during the online training, the second session aims to achieve a higher level of mastery of the programme material (situational problem-solving level).

Classroom learning-II uses a communicative method to engage students in the learning process: the work is conducted mainly in an interactive way. The situation-based tasks in this unit, designed as task-based, are designed to recreate a real communication process through individual and collective execution by the students. “Task-based language teaching (TBLT), has proved to be an effective approach in foreign language teaching worldwide” [71, p. 44].

For example, a role play could be offered to the students. Based on the tasks in Block III (“Writing a CV and preparing for questions at a job interview”) students are already ready for Block IV, where under the teacher's supervision they use different language and speech tools to solve complex communicative tasks in situations close to real communication; train in the use of vocabulary and grammar structures in learning and speech situations; consolidate the material studied and control the level of skills and abilities within a certain topic. For example, role-play a job interview (audio or video recording on a phone or tablet is possible). Students work in pairs – employer and candidate. The student-employer makes a list of requirements, the candidate has to prepare for answering the questions. During the role-play, the teacher monitors

and evaluates the speech tactics used by the students and then summarises the results based on the results.

2.3. Analysis of questionnaire and testing results

2.3.1. Analysis of the Input questionnaire results

Prior to the experiment, a questionnaire was administered to the Chinese students in the EG and CG using the WeChat "Questionnaire Star" mini-program.

The questionnaire consisted of seven blocks:

I. Information about the subjects: full name, age, education, educational programme, career planning and staff development, motivation to learn Russian.

II. Preferences for choosing a model of RFL teaching.

III. Difficulties in learning Russian, strengths and weaknesses.

IV. Frequency of communication in Russian in everyday life.

V. The circumstance of using EERs in the study of the Russian language.

VI. The position of the formed self-study system.

VII. Methods, techniques, tools and strategies used to improve speech skills.

The results of the entry questionnaire showed that before the start of the experiment all students in the EG had experience of participating in blended learning. 33.33% of the students (5 persons) had doubts about the

effectiveness of blended learning. 66.66% (10 persons) were neutral about blended learning: they felt they would support this form of learning if “the amount of extracurricular work assignments were controlled in a reasonable way”. Informants, based on their experience of participating in blended learning courses, noted that if the teacher used a blended form instead of a traditional course, he/she would set many more learning tasks that students could not complete qualitatively in the limited time available. This means that psychological support and a high degree of student adaptation to the blended learning model is only possible with an optimal amount of online learning, so that the number of learning tasks does not exert undue pressure due to the change of study mode.

As for the level of Russian language proficiency, the results of pre-experimental written and oral testing of the EG students showed that 80% of the students had a higher degree of foreign language communicative competence (especially grammar competence) formed in the receptive types of speech activity than in the productive ones. This led to the fact that students had difficulties in constructing oral and written statements and in expressing communicative intention according to the content of the statement. This fact is due to three reasons:

a) lack of opportunity to communicate with native Russian speakers, despite the fact that Chinese students study in a language environment;

b) low speed of adaptation to the social and cultural environment due to psychological peculiarities and national mentality;

c) the predominance of external motivation to learn Russian, lack of positive internal motivation.

Only 20% of the students in the EG (3 persons) were able to use appropriate strategies and methods to effectively organize their independent work. The majority of students lacked methodological support for independent learning of the Russian language, reflexive abilities were not formed. Chinese students prefer mechanical memorization of learning information and translation, cannot work successfully with online resources. The EG and CG students noted that it was difficult for them to find high-quality e-Learning resources in Russian as a foreign language in free access. During independent work, most students used only Yandex translator, Google Translator, BKRS, Bilibili website, various mobile Russian-Chinese dictionaries; they less often turned to popular mobile applications and programmes due to lack of free time; they found it difficult to search for educational online resources of Russian sites. Only 13.33% of the examinees have speaking and listening skills at the required level, they regularly watch Russian films with subtitles in Chinese, but these students made a large number of grammatical errors in both oral and written assignments.

33.33% of the students noted that they have a low level of self-discipline, lack of willpower, so they need special attention of the teacher during online learning and independent work. One third of EG students are field-dependent, they are more interested in achievements in grammar exercises. 60% of the EG students expressed the opinion that psychological fear is an important factor affecting their enthusiasm in learning Russian, because of this they cannot participate in discussions organized in the classroom work. According to the students, when they worked in online learning or blended

learning mode, they usually emailed their homework to the teacher, but often there was no feedback: the teacher recorded typical mistakes and dealt with them in class, and this circumstance to some extent negatively affected the students' activity when doing independent work.

Compared to the CG students, the average level of motivation to learn Russian is comparatively lower in the EG students: they are dominated by external motivation – successful passing of the RFL exam and understanding of the lectures read in Russian. It was found that when organizing learning activities more attention should be paid to increasing intrinsic motivation of students, using the advantages of blended learning [79, p.87].

When answering the question “What devices do you use most often?” all EG and KG students ranked tablets first, with smartphones and laptop in second and third place. It follows that the new generation of students actively uses mobile devices to learn Russian. Meanwhile, tablets are increasingly more widely used than smartphones, as it is more convenient to work with various files, especially text files, on a tablet, and the tablet's display is better suited to watching video lectures. EC and CG students use social media to interact with classmates to discuss questions related to homework, but communicate exclusively in Chinese.

2.3.2. Analysis of the Input testing results

The entrance test was conducted in written and oral form. The written part of the entrance test was developed in accordance with the State Testing

System of Citizens of Foreign Countries in the Russian language and the Requirements for the First Certification Level of RFL proficiency. The correctness of the tests was assessed in points.

The comprehensive test included a series of tasks to check the mastered vocabulary and grammar, as well as the level of speech skills (5 subtests – “Vocabulary. Grammar”, “Reading”, “Speaking”, “Listening”, “Writing”. Questions in the different subtests is scored differently.

For the input testing the grammar topics already studied by the students were selected (4 items per grammar topic):

1. Expression of subject and predicate in active and passive constructions and meanings of verbs with the postfix -*СЯ*.

2. Present and Past Tense of Active and Passive participles.

3. The forms of the compound comparative and compound superlative of qualitative adjectives and adverbs in -*О*, -*Е*.

4. Prefixed Verbs of Motion *бежать-бегать, лететь летать, плыть-плавать, нести-носить*.

5. The formation and declension of numerals, ordinals and collective numerals.

Communicative topics: 1) Family traditions and customs; 2) Self-Introduction; 3) Hobbies.

The difference in the test results of the EG and CG students is not statistically significant: the majority of the EG students speak Russian at the A2 level, 13.33% of the students – at the A1 level. The scores obtained by the EG and CG examinees are presented in Table 9.

Table 9. Entrance test results of the EG and CG (average %)

Groups / Subtests	EG	KG
Vocabulary and grammar	57	58.35
Reading	58.03	55.55
Speaking	58.07	57.14
Listening	54	55
Writing	60.06	53.33

As can be seen, students in both groups had a lower level of development of language and speech skills than required.

Consider in detail the results of the input testing.

Subtest "Vocabulary. Grammar"

Many EG students did not accurately determine the meaning of lexical units. During the testing, the main difficulties in the Chinese students' assimilation of Russian grammar and typical grammatical errors were revealed. Firstly, almost all EG students made mistakes in the choice of prepositional case forms. In fact, it is not so difficult to remember case endings and verb control, but it is quite difficult to form the right word form. The most frequent mistakes are in formation of the genitive plural of nouns. Methodologists believe that such errors are due to the presence of inter-linguistic differences and the lack of such a grammatical category as case in the students' native language [30]. Errors related to the temporal forms of the verb were also frequent. According to the students, the main reason for their poor assimilation of the grammatical phenomena of the Russian language is the complexity of Russian grammar.

Subtest "Speaking"

In oral speech 53.33% of the EG students had phonetic errors in the articulation of sounds (hard consonant [b], [v], [g], [d], sonants [l], [r], affricate [č'] and biphonic [š':]) and intonation of statements. The subjects of the EG and CG made a large number of errors related to the qualitative reduction of unstressed vowel /a/ after soft consonants. In addition, the rate of speech of almost all students was slow. It can be concluded that with a limited number of hours for classroom work, the teachers did not pay enough attention to the development of pronunciation skills, they did not correct phonetic errors in a timely manner. However, work on the pronunciation of the language being studied is extremely important and relevant throughout the whole period of study [28]. This necessitates the need for oral performance of some of the tasks for independent work, which is provided for in the blended learning model developed by us.

1. The sequence of organisation of grammatical phenomena. In most cases students first learn the indefinite verb form, then the conjugated forms. However, here we should proceed from L.S. Vygotsky's statement about the multidirectional ways of mastering a foreign language [Cit.: 35, p. 28]. In the linguistic environment this process goes both unconsciously and consciously, i.e. in two directions: bottom-up and top-down. Changing the word-form in the process of utterance generation significantly reduces the rate of transformation of inner speech into outer speech. Therefore, it is essential for students to memorise and repeat word forms in word combinations or phrases.

2. The negative influence of the linguistic environment. “The language environment itself may also have a negative influence, for it reacts only to the adequacy of the content of the utterance to the communicative intention of the speaker, leaving violations of the linguistic form out of the fixation” [36, p. 25]. To solve this problem, a reasonable control of the impact of the linguistic environment on the teaching of the RFL is required [36]. On this basis we suggest using mnemonic techniques: memorising not a single element (initial word form) but a chain (a certain sequence of elements) and practising them to automaticity (e.g. semantic segments/fragments).

Subtest “Listening”

Having mastered the grammatical rules and vocabulary of the Russian language, the Chinese students can understand the speech of the interlocutor relatively easily, although they experience significant difficulties in constructing their own statements. In our opinion, this is due to the fact that students learn individual words or word combinations, and less often memorize longer units of speech, such as micro-texts.

Uncorrect phonetic skills have a negative impact on the development of listening skills, especially phonemic hearing. The result of the Listening subtest showed that students in both groups correctly identified the topic of the message and highlighted the idea of the audio text. However, some EG students had difficulties due to the multiple meanings of words, the use of colloquial vocabulary, the variability of grammatical constructions, inversion, the pace of the speaker's speech (the internal speaking mechanisms are not active enough). When conducting classroom work it

is necessary to teach students to determine the logical accent, the intonation of words with indirect word order and other landmarks in the audio text, to use the strategy of analogy of word order and syntactic structures in Chinese and Russian, for this purpose the conscious-comparative method can be used.

Subtest "Reading"

The main factors affecting reading speed and quality were ignorance of the overall sentence structure and poor recall of the meaning of lexical units, which prevented making logical connections, dividing the text and distinguishing between main and secondary information.

2.3.3. Analysis of the Final testing results

At the end of the experiment, a final test was conducted to check the acquired vocabulary and grammar as well as skills in different types of speech activity. The form and questions of the final test correspond to the entrance test. The oral part of the final test includes three types of tasks: a) a monological statement on one of the studied topics of the course, b) a conversation with the teacher on the proposed topic.

The results of the final test indicate an improvement in the quality of learning material by the EG students using the developed blended learning model, an increase in their level of communicative competence in Russian (Figure 9).

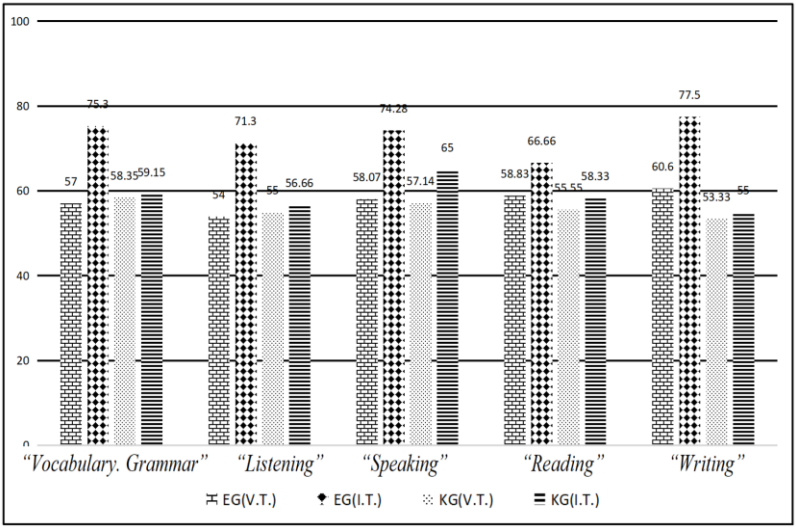


Figure 9. Comparison of the results of the Grammar and Vocabulary, Listening, Speaking, Reading and Writing subtests in the input and final tests (EG and KG)

In terms of learning new lexical and grammatical material, EG students made more progress compared to CG students: the average achievement in EG was higher by 16.15 % (EG – 75.3 %, CG – 59.15 %). After the experiment students in the EG significantly improved the level of formation of grammatical skills.

According to the results of all the subtests it can be seen that the EG students have mastered the techniques of transferring passive vocabulary into active one, have learned to relate new vocabulary to previously learned lexemes that are in the same thematic and semantic group, have enlarged their vocabulary. An improvement in listening, reading and writing skills should also be noted. This means that blended learning ensures the

development of sustained grammar and vocabulary skills as well as the interconnected learning of EP activities, especially productive speech activities. Students noted that comparing word order in Russian and in Chinese Shandong dialect helped them to understand and master the syntactic constructions of Russian. Those who could independently master grammatical materials in the presentations did not use mini-lessons on grammar and additional explanatory video lectures. This suggests that the principle of differentiation was successfully implemented in the blended learning model of RFL.

The results of the Speaking and Writing subtests support the conclusion that a reasonable increase in the proportion of productive activities in communicative learning tasks can be achieved under blended learning conditions.

Over the experimental period the speaking and writing skills developed differently for the EC and CG students: the level of oral-speech skills increased for the EG students by 16.21%, and for the CG students by only 7.86%. It can be argued that the blended learning model developed by us led to positive results in the development of dialogical and monological skills, contributed to the mastery of the Russian language in the srhere of everday communication.

As for mastering the rules of written text construction, the average score of the EG students is 22.5% higher than that of the KG students. This is due to the use of digital sources of information to form the skills of independent solution of communicative cognitive tasks in writing.

The test revealed the level of proficiency in listening skills achieved by the end of the experiment: the results of the EG students were 14.64% higher than those of the CG students (EG – 71.3%, CG – 56.66%). This is explained by the fact that EG students effectively used strategies for extracting main and secondary information presented in an audio text and ways of interpreting information. In a blended learning environment, with the help of phonetic error correction activities, authentic electronic resources and appropriate exercises, the EG students' listening and pronunciation skills were corrected. According to the students, thanks to the extracurricular learning tasks, they independently learned to recognise the place of logical accent, which helped them to distinguish between main and additional information. A third of the test subjects indicated in the questionnaire that they found the listening exercises difficult at the beginning of the experiment, as they had previously worked only with simulated audio training texts. In order to get used to the average speech rate of native Russian speakers, the students used Bilibili's “change the video playback speed” function, so they began to better understand not only the audio texts, but also the speech of Russian speakers in real communication. This demonstrates the positive impact of the developed blended learning model of Chinese students on the development of listening skills, as well as the effectiveness of special exercises for teaching listening comprehension through WeChat mini-program. The students find that the variety of pronunciation styles helps them to adapt to the speech manner of different people.

The average percentage of the level of formation of reading skills among students of both groups is almost the same (EG - 66.66% and CG -

58.33%). However, the EG students appeared to have a higher reading speed: according to the statistics obtained with the WeChat mini-program “WJX”, they completed the test about 4 minutes less than the CG students. This means that after the experiment the EG students learned to use different strategies to extract information from the written text, their anticipation and text structuring skills improved.

The data obtained allow us to conclude that the developed model of blended learning of RFL provides better results than traditional forms of learning. After the experimental training the level of formation of communicative competence among the EG students significantly increased, the learning outcomes also improved. With the help of this model an individual learning trajectory can also be implemented.

2.3.4. Analysis of the Final questionnaire results

At the final stage of the training experiment a final questionnaire was conducted to evaluate the students' progress in Russian language learning, to prove the effectiveness of this teaching model and to identify its advantages and disadvantages.

The questionnaire was developed by the author of this study using the WeChat mini-programme “WJX”. The teacher sent the questionnaire to the EG students in the general WeChat group. In order to get students' objective opinion about the blended learning model, the questions of the questionnaire were translated into Chinese. Some open-ended questions

were added which required a detailed answer, for example: “What do you think are the strengths and weaknesses of this model?”

With the help of the final questionnaire it was found that the most preferred form of learning for the EG students is blended learning. All EG students think that it is desirable not to switch to 100% online learning, as this form of learning does not compensate for the missing language environment. In addition, under present conditions, synchronous online learning is not feasible when scheduling classes: for example, when the interval between two classes is short, students do not have time to move from one classroom to another during this time.

Chinese students easily adapted to the proposed blended learning model (Figure 10).

An absolute majority of the students (93.33%) expressed satisfaction with the use of WeChat in Russian language classes, believing that there were no difficulties in working with WeChat, there were no problems with switching to a blended learning format and with doing practice-oriented exercises.

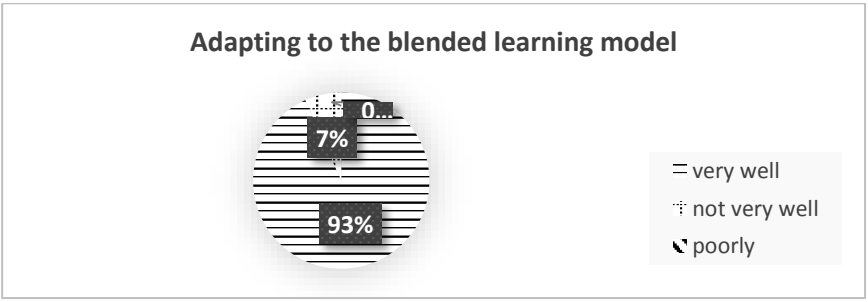


Figure 10. Degree of Chinese students' adaptation to the blended learning model of Russian language teaching (in %)

Only one student was concerned that interaction in chat might be taking up the teacher's time, so they did not ask questions via WeChat when problems arose. According to the students, using WeChat “saved a lot of time searching for e-learning Internet resources in RFL” and they “communicated with the teacher more often”. 80% of informants are convinced that “oral homework through WeChat helps a lot to develop oral and verbal skills in Russian”. Thus, the blended learning RFL model is able to take into account the personal needs of each learner, so that an individualised approach is realised.

All students are quite satisfied with the quality of the e-Learning resources for Russian language teaching provided by the teacher via WeChat. 86.67% of students think that the recommended e-Learning resources were useful for their independent study of Russian. 13.33% of the informants have no doubts about the usefulness and effectiveness of these resources, but due to time constraints they hardly used the additional resources. At the same time, students noted that the videos uploaded by the teacher in the mini-program “Bilibili” help to develop listening skills and intonation value recognition skills, which facilitates understanding the content of an oral utterance.

Informants emphasised that this model is effective primarily for shaping listening and speaking skills. Oral homework through WeChat provides an opportunity to activate speech activity in Russian. Students are particularly satisfied with the fact that they can ask questions in the chat room to the teacher to explain unclear points and correct mistakes. Thus, WeChat

facilitates learning communication not only between students, but also between the teacher and the students.

It was also noted that during the experiment, students mastered a number of reading skills that increased their reading speed and improved their comprehension of the text in Russian.

In answering the question “What do you think are the strengths and weaknesses of this model?” the students noted the following advantages of this model:

1) The ability to address, in a purposeful and timely manner, the problems that students have encountered in the process of learning Russian;

2) the possibility of regular contact with the teacher and receiving targeted help from the teacher thanks to a common study group on WeChat.

CONCLUSIONS ON CHAPTER II

At present, among the existing models of foreign language teaching, classroom-based and blended learning are the most preferred models for Chinese students, while online learning and independent language learning are in less demand. This confirms the necessity of introducing blended learning model into the foreign language teaching process in higher education institutions.

The developed blended learning model using WeChat gave positive results in teaching Russian language to Chinese students. There is a possibility that some teachers may reject the blended learning model,

perceiving it as a fundamentally new methodological model. But if we consider it as an adapted version of the traditional model with multimodal resources, then teachers are psychologically ready to implement it in the teaching process:

– through teacher-student communication via a WeChat group, a number of methodological problems were solved:

– fill gaps in students' knowledge and tailor learning content to students' needs;

– make adjustments to the blended learning methodology;

– organise the students' work in mini-groups;

– develop a comprehensive test.

The results of the experiment suggest that the blended learning model of RFL using WeChat contributes to the optimization of the learning process, due to which effective formation of foreign language communicative competence is possible. However, the successful implementation of this model depends on a number of factors: the quality of teaching materials, the degree of correspondence of the teaching content to the actual communicative needs of Chinese students, etc.

Blended learning of the Russian language using WeChat ensures an individual approach to students without an excessive increase in the teacher's workload, taking into account the individual needs of students, developing the ability for independent learning activities and increasing intrinsic motivation to learn the Russian language.

The key to the success of this blended learning model is the optimal and systematic integration of the classroom and e-learning components into a single system.

CONCLUSION

Blended learning is not a simple combination of classroom learning and online learning, it requires harmonious integration, integrated planning that allows for a combination of synchronous and asynchronous interaction between the participants in the learning process. Part of online learning should focus on the development of independent, active learning activities outside the classroom.

The following results were obtained in the course of the study:

1) Through a questionnaire survey of Chinese students, the most common model of RFL learning (“flipped classroom”) was identified as appropriate to the current learning environment;

2) An author's adapted blended learning model for RFL is developed using the components of the flipped classroom model;

3) Based on the developed model, differentiated teaching materials for the “RFL: Practical course (level B1)” for Chinese students are compiled;

4) A blended learning model using the WeChat platform was tested in exploratory and main experiments;

5) An analysis of the correlation of students' performance before and after the experiment to test the effectiveness of the blended learning model for Chinese students in Russian language teaching was carried out.

Blended learning has been shown to optimise and intensify the learning process of RFL, and to personalise learning for Chinese students.

The testing of the blended learning model developed by the author in the learning process has demonstrated its didactic capabilities and feasibility. The model of RFL teaching provides not only the formation of aspect skills in Russian, but also allows for the development of different types of competences, such as cognitive and communicative, in Chinese students. Online learning should maximize the utilization rate and effectiveness of classroom learning. The management of Chinese students' independent work should be carried out using various methods, EERs and WeChat mini-programs, which acts as an online tool to optimize the process of classroom work, organize interactive communication between the participants.

The developed blended learning model has improved the efficiency and intensity of the speech contact between participants in the pedagogical process (student-teacher, student-content and student-student) in practical classes in the classroom and in the electronic environment.

Blended learning builds on the principles of content-centred and student-centred learning in RFL.

The following features of this model ensure an improvement in the quality of RFL learning:

– the possibility of using different ways of presenting teaching material;

– Optimising learning outcomes;

– reducing the cost of implementing the programme;

– variability, flexibility, personal orientation;

– feedback between the participants in the learning process;

– individualisation of the language learning process.

BIBLIOGRAPHY

I. Scientific literature in Russian

1. *Avdeeva Yu. A., Ustinovskaya A. A.* The problem of introducing blended learning in universities // Management of education: theory and practice. 2018. No 2(30). Pp. 34–40.

2. *Asiatseva T.V.* Review of courses existing abroad, created using blended learning technology // Asou Conference: Collection of scientific papers and materials of scientific and practical conferences. 2016. No 1. Pp. 177–183.

3. *Azimov E.G.* Electronic textbooks in Russian as a foreign language: current state and development prospects // Russistics. 2020. Vol. 18. No 1. Pp. 39–53. DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-1-39-53

4. *Azimov E.G.* Information and communication technologies in teaching Russian as a foreign language: status and prospects // Russian language abroad. 2011. No 6(229). Pp. 45–55.

5. *Ainutdinova I.N.* Topical issues of application of technology of blended learning (Blended learning) in teaching foreign languages at the university // Society, sociology, psychology, pedagogy. 2015. No 6. Pp. 74–77.

6. *Aktamov I.G., Sambueva O.V.* Chinese messenger WeChat and its place in the Russian segment of online education // Power. 2021. Vol. 29. No 1. Pp. 168–175. DOI: https://doi.org/10.31171/vlast.v29i1.7935

7. *Al-Kaisi A.N., Arkhangelskaya A.L., Rudenko-Morgun O.I.* Intelligent voice assistant Alice in the lessons of Russian as a foreign language (level A1) // Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2019. Vol. 12. No 2. Pp. 239–244. DOI 10.30853/filnauki.2019.2.52

8. *Ananin D.P., Strikun N.G.* Hybrid learning in the structure of higher education: between online and offline // Teacher XXI century. 2022. No 4-1. Pp. 60–74. DOI: 10.31862/2073-9613-2022-4-60-74

9. *Andreev A.A.* To the question of the definition of the concept of "distance education" // Distance education. 1999. No 4. Pp. 16–19.

10. *Antropova M. Yu.* Mobile technologies in the educational process (on the example of Chinese Wechat) // Cross-Cultural Studies: Education and Science. 2018. Vol. 3. No 3. Pp. 218–224.

11. *Antropova O.N., Semikolenova M.N., Rudakova T.A., Polyak I.G.* Study of the practice of distance learning // World of science, culture and education. 2021. No 1 (86). Pp.104–107. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-104-107

12. *Babansky Yu.K.* Optimization of the learning process. General didactic aspect. Moscow: Pedagogika, 1977. 254 p.

13. *Baidikova N.L.* Cyclic model of Blended learning: technological approach // Pedagogical sciences. 2020. No 1. Pp. 39–46. DOI: 10.24411/2304-120X-2020-11004

14. *Bekisheva T.G.* Blended learning – current trends in universities // Modern studies of social problems. 2016. No 11(2). Pp. 37–42.

15. *Belovodskaya A.* Possibilities of using the model of mixed (integrated) teaching of Russian as a foreign language // Slovo.ru: Baltic accent. 2012. No 4. Pp. 69–72.

16. *Bets Yu.V., Medvedeva A.A., Bolotova A.Yu.* Chinese Educational Blogs as a Pedagogical Technology: Functional Aspect (Based on Wechat) // Humanities and Social Sciences. 2021. No 5. Pp. 165–172. DOI: 10.18522/2070-1403-2021-88-5-165-172

17. *Bikkulova O. S., Ivkina M. I.* Chat-bot in the methodology of teaching Russian as a foreign language // Russian Word's World. 2021. No 1. Pp. 91–96. DOI 10.24411/1811-1629-2021-1-91-96

18. *Blinov V.I., Sergeev I.S.* Models of blended learning in vocational education: typology, pedagogical effectiveness, implementation conditions // Vocational education and labor market. 2021. No 1. Pp. 4–25. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-04-25

19. *Bredikhina I.A.* Methods of teaching foreign languages: Teaching the main types of speech activity: for university students studying in the training direction 45.03.02, 45.04.02 "Linguistics". Ekaterinburg: Ural Federal University. First President of Russia B. N. Yeltsin, 2018. 104 p.

20. *Wang Xiaoyang.* Blended learning model for Russian as a foreign language in China // Pedagogical education in Russia. 2016. No 7. Pp. 244–249.

21. *Vasin E.K.* Blended learning based on information technology as a form of implementation of the educational process in a general education school // Tambov University Bulletin. 2016. Issue 2(154). Pp. 33–41.

22. *Veledinskaya S.B., Dorofeeva M.Yu.* Blended Learning: Secrets of Effectiveness // Higher Education Today. 2014. No 8. Pp. 8–13.

23. *Vishnevskaya O. N. et al.* Satisfaction of students with the organization of distance learning at the university during the period of self-isolation // Kostroma State University Bulletin. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. Vol. 27. No 2. Pp. 74–82. DOI: 10.34216/2073-1426-2021-27-2-74-82

24. *Vyazovskaya V.V., Danilevskaya T.A., Trubchaninova M.E.* Internet resources in teaching Russian as a foreign language: expectations vs reality // Russistics. 2020. Vol. 18. No 1. Pp. 69–84. DOI: 10.22363/2618-8163-2020-18-1-69-84

25. *Gailomazova E.S., Dyshekova O.V.* Features of teaching foreign language reading in a non-linguistic university // Humanitarian and social sciences. 2022. Vol. 91. No 2. Pp. 138–144. DOI: 10.18522/2070-1403-2022-91-2-138-144

26. *Gartsov A.D.* Computer linguodidactics: goals and objectives // Bulletin Peoples' Friendship University of Russia. Series "Educational Issues: Languages and Specialties". 2007. No 2. Pp. 41–48.

27. *Gnatyshina E.V.* Blended learning in a digital educational environment: organizational and didactic solutions: Educational and methodological manual / E. V. Gnatyshina, L. R. Salavatulina.

Chelyabinsk: South Ural Scientific Center of the Russian Academy of Education, 2022. 156 p.

28. *Gryaznova V. V.* Formation of phonetic skills of students from Southeast Asia on the basis of an interactive course of remote support for teaching Russian phonetics (initial stage): Diss. abstract … PhD of Pedagogy. Moscow, 2012. 24 p.

29. *Danielyan M.G.* Formation of speech skills during listening in the process of teaching Russian as a foreign language // Baltic Humanitarian Journal. 2021. Vol. 10. No 1(34). Pp. 94–97. DOI: 10.26140/bgz3-2021-1001-0022

30. *Danilova E.A., Yurkina T.N.* Typical mistakes of foreign students in the formation and use of Russian case forms // Bulletin of ChGPU named I. Yakovlev. 2020. No 4(109). Pp. 180–186. DOI: 10.37972/chgpu.2020.109.4.022

31. *Denisenko A.V., Bereznyatskaya M.A., Kalinina Yu.M.* Application of the "flipped class" technology in the classroom with foreign students of non-philological specialties // Russistics. 2022. Т. 20. № 1. С. 115–126. DOI: 10.22363/2618-8163-2022-20-1-115-126

32. *Zhdanovich O.A.* Taking into account the cognitive styles of students in teaching Russian as a foreign language // Kostroma State University Bulletin. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. Vol. 27. No 1. Pp. 197–204. DOI: 10.34216/2073-1426-2021-27-1-197-204

33. *Zaitseva O.V.* Formation of electronic educational resources // Educational resources and technologies. 2016. No 4(16). Pp. 21–27.

34. *Zimnyaya I.A.* Pedagogical psychology: Textbook for universities. Ed. 2nd, add., revised. Moscow: Logos, 2005. 384 p.

35. *Zimnyaya I.A.* Psychology of teaching foreign languages at school. Moscow: Prosveshcheniye, 1991. 219 p.

36. *Zimnyaya I.A.* Psychology of teaching a non-native language. Moscow: Russkiy yazyk, 1989. 219 p.

37. *Zolotareva S.A.* Flipped class method: history and experience of application // World of science, culture, education. 2022. No 2 (93). Pp. 29–32.

38. *Kapustin Yu.I.* Pedagogical and organizational conditions for an effective combination of full-time education and the use of distance education technologies: Diss. abstract … Dr. of Pedagogy. Moscow, 2007. 40 p.

39. *Kasatkina N. N.* Models of mobile foreign language learning // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2017. No 1. Pp. 88–91.

40. *Kachalova G. S., Bagavieva T. K., Butakov V. V.* Blended learning: expectations and reality // Journal of Pedagogical Innovations. 2021. No 3(63). Pp. 120–129. DOI: 10.15293/1812-9463.2103.10

41. *Klimova I.I.* The role of e-learning as an integral part of blended foreign language learning at the university // Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2016. No 8(62). Part 1. Pp. 183–185.

42. *Koneva L.V.* Accounting for national and cultural characteristics in teaching the Russian language to Chinese students // Education and upbringing: methods and practice. 2015. No 20. Pp. 91–94.

43. *Kun K.* E-Learning – e-learning // Informatics and education. 2007. No 6. Pp. 16–18.

44. *Kunitsyna O.M.* Experience in the formation of lexical skills in conditions of blended learning // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences. 2022. No 3(844). Pp. 60–69. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_60

45. *Kurkan N.V.* The effectiveness of blended learning in teaching a foreign language in modern education // Molodoy ucheny. 2015. No 5(85). Pp. 488–491.

46. *Lebedeva M.Yu.* Blended learning of Russian as a foreign language: limitations, implementation models and prospects // Pedagogical journal of Bashkortostan. 2016. No 5(66). Pp. 59–65.

47. *Lerner I. Ya.* Didactic foundations of teaching methods. Moscow: Pedagogika, 1981. 185 p.

48. *Lineitseva A. A.* Mobile learning as a modern educational technology in language teaching // Pedagogical Forum. 2017. No 1-1. Pp. 48–49.

49. *Li Zhijie.* Using the WeChat mobile application in the process of interactive teaching of written speech in Chinese // Minsk State Linguistic University Bulletin. Series 2: Pedagogy, psychology, methods of teaching foreign languages. 2019. No 1(35). Pp. 55–63.

50. *Lomonosova H.V.* On the issue of using the system of blended learning by university students // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2017. No 5(182). Pp.122–126.

51. *Lyashenko A.A.* The Blended Learning Model: The Potential for Personal Orientation // The scientific heritage. 2021. No 61-3(61). Pp. 9–13. DOI: 10.24412/9215-0365-2021-61-3-9-13

52. *Liu Jie*. WeChat and QQ applications in the process of learning Russian as a foreign language in China // Young scientist. 2019. No 49(287). C. 501–503.

53. *Makarova E. V., Ivanova E. A.* Models of blended learning in the preparation of students of a language university // Philological class. 2021. Vol. 26. No 3. Pp. 222–230. DOI: 10.51762/1FK2021-26-03-19

54. *Medvedeva M.S.* Formation of the readiness of future teachers to work in conditions of blended learning: Diss. abstract ... PhD of Pedagogy. N. Novgorod, 2015. 22 c.

55. *Merkulov A. M.* Learning with the help of mobile devices - a new paradigm of e-learning // Young scientist. 2012. No 3. Pp. 70–75.

56. *Moskovkin L.V.* Didactic foundations of the theory of methods of teaching a non-native language. SPb: Publishing House of St. Petersburg university, 2021. 148 p.

57. *Mokhova M.N.* Active Methods in Blended Learning in the System of Additional Pedagogical Education: Diss. abstract … PhD of Pedagogy. Moscow, 2005. 22 p.

58. *Musaev Sh.R.* On the issue of the structure of an electronic educational resource // World of science, culture, education. 2020. No 5(84). Pp. 201–203.

59. *Nelepko E.P.* Virtual educational platforms in teaching a foreign language // The scientific heritage. 2020. No 53. Pp. 61–65.

60. *Okon V.* Introduction to general didactics / *V. Okon, L. G. Kashkurevich, N. G. Gorin*. Moscow: Vysshaya shkola, 1990. 384 p.

61. *Ozerova G.P.* Evaluation of students' independent work in blended learning based on educational analytics data // Higher Education in Russia. 2020. Vol. 29. No 8–9. Pp. 117–126. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-117-126

62. *Pletyago T.Yu., Ostapenko A.S., Antonova S.N.* Pedagogical models of Blended learning at the university: a generalization of the experience of Russian and foreign practice. Obrazovaniye i nauka. 2019. Vol. 21. No 5. Pp. 113–130. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-5-113-130

63. *Polukhina O.P.* Formation of a professional and personal position of a bachelor-psychologist based on blended learning technology: Diss. abstract ... PhD of Pedagogy. Orel, 2021. 24 p.

64. *Popova T.P., Nenasheva T.A.* Information technologies in teaching foreign languages at the university (a model of blended learning) // Historical and socio-educational thought. 2016. No 6(1). Pp. 218–226.

65. *Prosvirkina I.I., Olshevskaya Yu.V., Omelchenko Yu.V.* Combining teaching technologies in the classroom in Russian as a foreign language // Bulletin of the Orenburg State University. 2019. No 4(222). Pp. 69–75. DOI: 10.25198/1814-6457-222-69

66. *Prudnikova N.N.* Application of the flipped learning model in the process of forming foreign language competence of students of Russian universities // Actual problems of the present: science and society. 2020. No 1(26). Pp. 63–69.

67. *Rebrin O., Sholina I., Syskov A.* Blended learning // Higher education in Russia. 2005. No 8. Pp. 68–72.

68. *Rozzett E., Frazi R.V.* Blended learning opportunities. Copyright 2006. American Management Association. Translation permission received from American Management Association company e-Learning technologies (Russia).

69. *Ruliene L. N.* Integration of electronic and classroom learning technologies as a factor in the development of the modern educational process // Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Problems of linguistics and pedagogy. 2017. No 4. Pp. 95–101.

70. *Samosenkova T.V., Savochkina I.V., Goncharova A.V.* Mobile learning as an effective educational technology in the classroom in Russian as a foreign language // Perspectives of science and education. 2019. No 2(38). Pp. 307–319. DOI: 10.32744/pse.2019.2.23

71. *Sereda L.I.* Technology of task-oriented teaching of a foreign language (TBLT) in a technical university // Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. 2022. No 6(169). Pp. 44–51.

72. *Skrypnikova N. N.* Technology of blended learning: relevance and problems // Vocational education and labor market. 2018. No 3. Pp. 74–78.

73. *Smirnova I.M.* Learning model // Higher education in Russia. 2006. No 3. Pp. 96–99.

74. *Smirnova Yu.G.* Online resources and their role in a mixed model of teaching the Russian language at the university // Russian language on the Internet: personality, society, communication, culture: collection of articles of the I International Scientific and Practical Conference, Moscow,

February 08-09, 2017. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia (RUDN), 2017. Pp. 448–452.

75. *Starodubtsev V.A.* Personalized MOOKs in Blended Learning // Higher Education in Russia. 2015. No 10. Pp. 133–144.

76. *Tedoradze T.G.* Modern models of blended learning // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgaft. 2022. No 4(206). Pp. 426–432. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.4.p426-432

77. *Titova S.V.* Didactic problems of integrating mobile applications into the educational process // Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities. 2017. No 1. Pp. 123–133.

78. *Tryapelnikov A.V.* Integration of information and pedagogical technologies in teaching Russian as a foreign language (methodological aspect). Moscow: Information and training center of the State Institute Russian language named A. S. Pushkin, 2014. 78 p.

79. *Ulyanov S.S.* Using the technology of blended learning “flipped class” in teaching a foreign language at a university // Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities. Tambov. 2021. Vol. 26. No 195. Pp. 87–94. DOI: 10.20310/1810-0201-2021-26-195-87-94

80. *Fandey V.A.* Blended learning: current state and classification of blended learning models // Informatization of education and science. 2011. No 4(12). Pp. 115–125.

81. *Fandey V.A.* Theoretical and pragmatic foundations of using the form of blended teaching of a foreign (English) language in a language university: Diss. ... PhD of Pedagogy. Moscow, 2012. 214 p.

82. *Fan Jinhui.* Teaching Chinese Music Students Professional Communication Skills in Russian Using Technology M-learning // Science and school. 2022. No 2. Pp.171–178. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-2-171-178.

83. *Fedotova N.L.* Ethnomethodological approach to the formation of oral and speech skills in teaching Chinese students the Russian language / Innovative educational space: theory and practice of teaching foreign languages and Russian as a foreign language in higher education. Series “Scientific Psychological and Pedagogical School "CHIR-environment"”. Issue 14. 2021. Pp. 51–60.

84. *Fedotova N. L., Yan Ruiting.* Blended learning in a foreign language vs classroom and online learning (according to the results of a survey of Chinese students) // Bulletin of the Mari State University. 2021. No 2. Pp. 178–186. DOI: 10.30914/2072-6783-2021-15-2-178-186.

85. *Fomina A.S.* Blended learning at the university: institutional, organizational, technological and pedagogical aspects // Theory and practice of social development. 2014. No 21. Pp. 272–279.

86. *Khomutova T.N.* Language for Special Purposes (LSP): Linguistic Aspect // Proceedings of the Russian State Pedagogical University. A. I. Herzen. 2008. No 4. Pp. 96–106.

87. *Horn M., Staker H.* Blended Learning: Using Disruptive Innovative Technologies to Improve School Education. Publishing house: Jossey-Bass, Translation "Rybakov Fund", 2015. 343 p.

88. *Zhang Wei, Vesnina L.E.* Organization of reading classes for foreign students in distance learning // Philological class. 2020. Vol. 25. No 2. Pp. 227–235. DOI 10.26170/FK20-02-20

89. *Shaposhnikova T. L., Tedoradze T. G., Tedoradze I. D.* Levels of blended learning // Uchenye zapiski universiteta named P.F. Lesgaft. 2022. No 6(208). Pp. 415–421. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.6.p415-421

90. *Sharov V.S.* Distance learning: form, technology, means // Izvestiya RGPU named A.I. Herzen. 2009. No 94. Pp. 236–240.

II. Scientific literature in foreign languages

91. *Yan Ruiting.* Blended learning model of Russian language for Chinese students / *Yan Ruiting, Fedotova N. L.* // Philological class. 2022. Vol. 27. No 3. Pp. 145–154. DOI: 10.51762/1FK-2022-27-03-13

92. *Bergmann J., Sams A.* Before you flip, consider this // The Phi Delta Kappan. 2012. Vol. 94. No 2. P. 25.

93. *Bonk C.J. & Graham C.R.* The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, 2006. Pp. 218–221.

94. *Djalilova K.M.* Advantages and disadvantages of distance learning // Наука и образование сегодня. 2020. No 7(54). Pp. 70–72.

95. *Graham C.R.* Blended Learning systems: Definition, Current Trends, and Future Directions / The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs/ eds. C. J. Bonk, C. R. Graham. San Francisco: Pfeiffer Pub., 2006. Pp. 3–21.

96. *Halpenny A.M., Pettersen J.* Introducing Piaget: a guide for practitioners and students in early years education. N.Y.: Routladge, 2014. 174 p.

97. *Harlen W. & Doubler S.* Can teachers learn through enquiry online? Studying professional development in science delivered online and on-campus // International Journal of Science Education. 2004. No 26 (10). Pp. 1247–1267.

98. *Hockly N.* Focus on Learning Technologies. Oxford: Oxford University Press. 2016. 184 p.

99. *Hockly N.* Blended learning // ELT Journal. 2018. Vol. 72. Issue 1. Pp. 97–101.

100. *Horn M.B. & Staker H.* Blended: Using disruptive innovation to improve schools. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2014. 336 p.

101. *Horn M.B. & Staker H.* The Rise of K-12 Blended Learning. Innosight Institute. Charter School Growth Fund, 2011. 17 p.

102. *Jones N.* E-college Wales, a case study of blended learning / The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. 2006. Pp. 182–194.

103. *Keegan D.* Foundations of Distance Education. 3rd Ed. London & New York: Routledge, 1996. 224 p.

104. *Khan B.H.* Managing E-Learning Strategies: Design, Delivery. Englewood Cliffs, Educational Technology Publications. 2005. 424 p. DOI: 10.4018/978-1-59140-634-1

105. *Kukulska-Hulme A., Pettit J., Bradley L., Carvalho Ana A.; Herrington A., Kennedy David M. & Walker A.* Mature students using

mobile devices in life and learning // International Journal of Mobile and Blended Learning, 2011. 3(1), pp. 18–52.

106. *Littlejohn A. & Pegler C.* Preparing for Blended E-Learning. New York, USA: Routledge, 2007. 272 p.

107. *Machtmes K. & Asher J. W.* A meta-analysis of the effectiveness of telecourses in distance education // The American Journal of Distance Education. 2000. 14 (1). Pp. 27–46.

108. *Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M. & Jones K.* Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies / U.S. Department of Education Office of Planning, Evaluation, and Policy Development Policy and Program Studies Service. Washington, D.C., 2009. 9 p.

109. *Pizzi M. A.* Blended Learning Pedagogy: The Time is Now! // Occupational Therapy in Health Care. 2014. Vol. 28. Issue 3. New York. Pp. 333–338.

110. *Rooney J.E.* Blended Learning Opportunities to Enhance Educational Programming and Meetings // Association Management. 2003. No 55. Pp. 26–32.

111. *Rossett A.* The ASTD E-Learning Handbook. McGraw-Hill. 2002. 543 p.

112. *Shatma P., Barrett B.* Blended Learning: Using Technology in and Beyond the Language Classroom. Oxford: Macmillan, 2007. 160 p.

113. *Singh H., Reed C., Software C.* A White Paper: Achieving Success with Blended Learning // Centra Software Retrieved, 2001. No 12(3). Pp. 206–207.

114. *Stracke E.* A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment // ReCALL. 2010. №19(1). Pp. 57–78.

115. *Whittaker C.* Introduction. In B. Tomlinson and C. Whittaker (eds.). 2013. Pp. 11–23.

116. *Woolfolk A.* Educational psychology: Active learning edition. 13th ed. New Jersey: Pearson, 2016. 720 p.

117. *Young J.R.* «Hybrid» teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction // Chronicle of Higher Education. 2002. Vol. 48. No. 28. Pp. 33–34.

118. 杜学鑫.英语专业混合式学习模式研究与实践——以《语言学导论》课程为例 [M].南京:东南大学出版社，2018:10. (*Du Xuexin*. Research and practice of blended learning for students of the English major – the example of "Introduction to Linguistics" [M], Nanjing: Southeast University Press, 2018: 10).

119. *穆肃, 温慧群*. 适应学生的学习——不同复杂度的混合学习设计与实施[J]. 开放教育研究, 2018. 24(6). (*Mu Su, Wen Huiqun*. Adapt to student learning – development and implementation of Blended learning of varying complexity [J]. Open Education Research, 2018. 24(6)).

120. *李秉德*. 教学论 — 北京 :人民教育出版社，1991. 434 页 (*Li Bingde*. Teaching theory. Beijing: Public Education, 1991. 434 p.)

121. *李克东, 赵建华*. 混合学习的原理与应用模式[J]. 电化教育研究, 2004(7):6. (*Li Kedong, Zhao Jianhua*. Principles and Applications of Blended Learning [J] E-Education Research, 2004 (7):6.)

122. *王雅茜, 马雅坤.* 线上线下融合环境下的英语学习:新东方个例探究[J]. 国外英语考试教学与研究, 2021. 3(3):7. (*Wang Yaqian, Ma Yakun.* Learning English in an Integrated Online and Offline Environment: Exploring a New Oriental Culture [J]. Teaching and researching foreign exams in English. 2021. 3(3):7).

123. *张彦琳.* 混合教学模式下的多元学习评价改革—以英语教学法系列课程为例[J]. 广东技术师范学院学报, 2018, 39(1): 6. (*Zhang Yanlin.* Reform of Multiple Evaluation of Learning in Blended Learning Model – Case Study of the Course Series “Methods of Teaching English” [J] // Journal of Guangdong Technical Normal University. 2018, 39(1):6).

124. 张爱玲, 丁宁. 抗疫背景下的远程专业口译教学[J]. 中国翻译, 2021, 42(1):8. (*Zhang Ailing, Ding Ning*. Distance learning of professional interpretation in the context of anti-epidemic measures [J]. 2021. 42(1): 8).

125. 冯晓英, 吴怡君, 曹洁婷,等. "互联网+"时代混合式学习活动设计的策略[J]. 中国远程教育 2021(6):9. (*Feng Xiaoying, Wu Yijun, Cao Zeting et al*. Design Strategies for Hybrid Learning Events in the Internet+ Era [J] // Distance Education in China. 2021(6): 9).

III. Internet sources

126. *Afzalova A. N.* The use of information and communication technologies in modern education // Problems of modern pedagogical education. 2016. No 53-10. Pp. 3–11. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28284316_61989724.pdf (accessed: 08.01.2023).

127. *Vakula E.A., Kolesnikova V.V., Mozhaeva E.Yu.* Features of teaching Russian as a foreign language to Chinese students at the initial stage of education // Modern problems of science and education. 2018. No 4. — URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=27790 (accessed: 22.10.2022).

128. *Wang Lixia*. Teaching Chinese students the Russian language, taking into account the national language personality (the initial stage of learning) // Interactive Science. 2017. DOI: 10.21661/r-464039 — URL: https://interactive-science.media/ru/article/464039/discussion_platform (accessed: 21.10.2022).

129. *Gvozdeva A.V.* Theoretical and didactic foundations of blended learning at the university // Uchenye zapiski. Electronic scientific journal of Kursk State University. 2020. No 4 (56). Pp. 207–213. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-didakticheskie-osnovy-smeshannogo-obucheniya-v-vuze (accessed: 29.01.2021).

130. GOST R 52653-2006. Information and communication technologies in education. Terms and definitions (approved by the Order of the Federal Agency for Technical Regulation and Metrology dated December 27, 2006 No. 419-st). — URL: http://docs.cntd.ru/document/gost-r-52653-2006 (accessed: 20.04.2021).

131. *Dolgova T.V.* Blended learning – an innovation of the XXI century // Interactive education. 2017. No 5. Pp. 2–8. — URL: http://interactiv.su/wp-content/uploads/2017/12/IO_5_interactive.pdf (accessed: 15.01.2021).

132. *Kameneva N.V.* Distance learning of foreign languages // World of Science. 2015. Issue 3. — URL: http://mir-nauki.com/PDF/36PDMN315.pdf (accessed: 14.12.2022).

133. *Leontiev A.N.* On some psychological issues of the consciousness of teaching // Soviet Pedagogy. 1946. No 1. Pp. 65–72. — URL: https://ebooks.grsu.by/pedpsihologia/a-n-leontev-o-nekotorykh-psikhologicheskikh-voprosakh-soznatelnosti-ucheniya.htm (accessed: 15.01.2023).

134. *Pinevich E.V.* Difficulties in teaching the Russian language and ways to overcome them on the example of a blended learning model // Russian outside Russia: The Challenges of Teaching Russian as Foreign Language outside the Language Environment. Conference Proceedings. Russian Language Centre. 2017. C. 318–323. — URL: http://www.russiancentre.co.uk/RLC-2017Conference-Proceedings.pdf (accessed: 18.02.2023).

135. *Sokovikova E.E., Kunitskaya N.A.* Application of the “Flipped classroom” technology as an innovative model of teaching at a university // Management in social and economic systems: materials of the XXVII international scientific and practical conference, Minsk, 17 May 2018 / Ed. Board: N. V. Susha (Chairman) et al. Minsk Innovation University. Minsk: Minsk Innovation University, 2018. Pp. 145–146. [Electronic resource]. — URL: http://elibrary.miu.by/conferences!/item.uses/issue.xxvii/article.67.html. (accessed: 07.10.2022).

136. Requirements for Russian as a foreign language. First level. General ownership. The second option / N.P. Andryushina et al. [Electronic resource]: electronic analogue of the printed edition. 2nd Ed. Moscow-SPb: Zlatoust, 2009. 32 p. — URL: https://dvgups.ru/images/main/files/Centri/Centr%20testirovaniy/B1_trebovaniyat.pdf (accessed: 19.11.2022).

137. *Yan Ruiting*. Potential of electronic educational resources and mobile applications for teaching a foreign language // The Emissia. Offline Letters: Electronic Scientific Journal. 2023. No 2. (February). ART 3213. — URL: http://emissia.org/offline/2023/3213.htm (accessed: 02.04.2023).

138. *Allen E., Seaman J., Garrett R.* Blending in: The Extent and Promise of Blended Education in the United States. Sloan Consortium, 2007. 29 p. — URL: https://www.researchgate.net/publication/234579919_Blending_In_TheExtent_and_Promise_of_Blended_Education_in_the_United_States (accessed: 15.01.2021).

139. *Christensen C.M., Horn M.B. & Staker H.* Is K–12 Blended Learning Disruptive? An introduction to the theory of hybrids. Clayton M. Christensen Institute, 2013. — URL: https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2014/06/Is-K-12-blended-learning-disruptive.pdf (accessed: 15.01.2021).

140. *Driscoll M.* Blended Learning: Let's get beyond the hype // E-Learning. January 2002. No 3(3). — URL: https://www.researchgate.net/publication/286029739_Blended_learning_Let's_get_beyond_the_hype (accessed: 15.01.2021).

141. *Friesen N.* Report: Defining Blended Learning. 2012. — URL: https://www.yumpu.com/en/document/read/19201340/report-defining-blended-learning-norm-friesen (accessed: 15.01.2021).

142. *Rossett A., Douglis F. & Frazee R V.* Strategies for Building Blended Learning [J]. 2006. — URL: https://www.researchgate.net/publication/228550955_Strategies_for_Building_Blended_Learning (accessed: 15.02.2023).

IV. Dictionaries

143. *Azimov E.G., Shchukin A.N.* A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages). M.: Publishing house IKAR, 2009. 448 p.