

Руденко-Моргун Ольга Ивановна, Архангельская Алла Леонидовна, Аль-Кайси Алиса Назаровна
**СРЕДСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ РКИ:
ЭЛЕКТРОННЫЕ ИЛИ ПЕЧАТНЫЕ?**

Статья освещает проблемы организации самостоятельной работы учащихся в системе смешанного обучения русскому языку как иностранному. Выявлены, с одной стороны, ограниченные возможности современных общедоступных редакторов электронных учебных курсов, в частности Moodle, а с другой - очевидные преимущества традиционных печатных изданий. Продемонстрированы возможности организации полноценной самостоятельной работы учащихся на материалах разработанного авторами статьи учебного пособия по РКИ.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2017/10-3/60.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2017. № 10(76): в 3-х ч. Ч. 3. С. 209-213. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2017/10-3/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

УДК 378.147:378.147.227

Статья освещает проблемы организации самостоятельной работы учащихся в системе смешанного обучения русскому языку как иностранному. Выявлены, с одной стороны, ограниченные возможности современных общедоступных редакторов электронных учебных курсов, в частности Moodle, а с другой – очевидные преимущества традиционных печатных изданий. Продемонстрированы возможности организации полноценной самостоятельной работы учащихся на материалах разработанного авторами статьи учебного пособия по РКИ.

Ключевые слова и фразы: русский язык как иностранный; смешанное обучение; самостоятельная работа; электронные средства обучения; печатные средства обучения.

Руденко-Моргун Ольга Ивановна, д. пед. н., профессор

Архангельская Алла Леонидовна, к. пед. н., доцент

Аль-Кайси Алиса Назаровна, к. пед. н.

Российский университет дружбы народов, г. Москва

o.rudmor@gmail.com; allarka@gmail.com; al-kajsi@yandex.ru

СРЕДСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ РКИ: ЭЛЕКТРОННЫЕ ИЛИ ПЕЧАТНЫЕ?

Смешанное обучение, предполагающее взаимосвязанное использование учащимися дистанционных и аудиторных форм учебной деятельности, получило широкое распространение в современном мировом образовательном пространстве [10]. Такое обучение (в сравнении с дистанционным, лишенным живого аудиторного общения с преподавателями) обнаружило свои несомненные преимущества и стало активно применяться при обучении любым дисциплинам, в особенности иностранным языкам [9]. Тем не менее современная практика русского языка как иностранного (далее – РКИ), в которой доминирует коммуникативно ориентированный подход, тяготеет к традиционным, преимущественно аудиторным формам работы с учащимися. Преподаватели небезосновательно убеждены в том, что самостоятельное освоение грамматики русского языка, отличающейся флективностью и наличием большого количества исключений, – малоэффективный и трудоёмкий процесс, требующий от учащегося значительной доли терпения, внимания, целеустремленности, высокой мотивации, а главное – опыта, которым, как правило, не обладают студенты-иностранцы подготовительных факультетов вузов России. Однако мы зачастую забываем, что процесс освоения учебного материала и в условиях фронтального обучения требует от учащегося наличия вышеперечисленных качеств почти в той же (если не в большей) степени. Отметим, что в процессе фронтального обучения необходимый для успешной работы уровень сосредоточенности всех (подчёркиваем, всех!) учащихся практически недостижим, даже при высоком артистизме учителя. Ведь всем коллективом решается одна общая проблема, а кто-то плохо себя чувствует, кто-то не расслышал слова педагога и постеснялся переспросить, кому-то проблема показалась слишком незначительной. В результате материал освоен лишь активной частью учебной группы, и преподаватель может выявить это только на этапе контроля. Кроме того, практически все коммуникативно ориентированные учебники концептуально направлены на работу под руководством преподавателя: грамматика в них дается фрагментарно, в виде схем и таблиц, а задания предусматривают коллективное выполнение, при этом формулировки заданий, как правило, сложные, так как они содержат коммуникативную задачу. В результате учащийся не может ни освоить, ни повторить тему самостоятельно, а в аудитории должен в нужный момент проявить внимание, собранность, максимально сконцентрироваться и запомнить то, что ему объясняет преподаватель. Этого можно избежать, если каждый будет работать сам, в удобное время и в комфортном для себя темпе, с тем чтобы при коллективной работе в аудитории проверить полученные знания и умения в общении с товарищами по группе и преподавателем.

С целью организации эффективной самостоятельной деятельности учащихся в смешанном обучении предполагается использовать электронные учебные средства. Смешанное обучение подразумевает объединение различных форм обучения, в нашем случае – традиционного и дистанционного. У электронных средств может быть множество преимуществ [1; 3; 4]: инструменты помощи и автоматизированный (неотсроченный!) контроль, высокий уровень наглядности, возможность звукового сопровождения, разнообразие выполняемых пользователем операций и др. Однако следует отметить, что данные преимущества далеко не в полном объеме используются современными общедоступными редакторами для создания обучающих курсов. Так, распространенная в зарубежных и российских вузах бесплатная виртуальная обучающая среда *Moodle* предлагает преподавателям средства для создания лекций и тестов. Но, как показывает наш опыт, обеспечить надежное функционирование всех необходимых для обучения РКИ инструментов, создать полноценное и эффективное электронное учебное средство, снабженное различными видами помощи, автоматической проверкой результатов, звуком, графикой и при этом презентабельное, доступное и интуитивно понятное пользователю, в среде *Moodle* крайне сложно (а зачастую и невозможно) даже специалистам. Для рядового преподавателя многие возможности системы остаются недоступными, так как интерфейс разработки курсов является «жестким» (для изменений требуется помощь высококвалифицированного специалиста) и достаточно

сложным (система оперирует собственными терминами, не всегда понятными широкому пользователю). Индивидуальные же настройки курса в данной системе (оформление, порядок расположения материала, настройки отсылок, переходов, всплывающих окон и т.п.) возможны, однако отнимают много времени, так как специальных средств для реализации данных функций в системе нет, и их приходится настраивать вручную.

К сожалению, подобного рода недостатки в большей или меньшей степени свойственны многим современным платформам и редакторам. Лишь персональные издательства лицензионных компьютерных образовательных программ (например, «ИстраСофт», «1С» и др.) способны учесть требования преподавателя, методиста и реализовать внутри собственного продукта требуемые функции [2]. Но преподаватели РКИ поставлены перед необходимостью осваивать обучающую среду *Moodle* и именно в ней размещать самостоятельно разработанные учебные материалы. Как правило, они пытаются представить в электронном виде задания, хорошо знакомые им по работе с печатными учебниками.

Размышления над проблемой организации самостоятельной работы в контексте идеи смешанного обучения привели нас к выводу о том, что прямое «перекладывание» тренировочных упражнений в электронную среду (тем более «жесткую») не делает их более эффективными, а наоборот, тормозит работу учащихся, а иногда и приводит к искаженному представлению об изучаемом языковом явлении. Приведем простой пример. Традиционное для методики РКИ упражнение «Задайте грамматически верный вопрос к выделенным словам» следует перевести в электронный формат. При этом возникает вопрос: какого типа должно быть это упражнение? Как известно, сейчас их достаточно много: 1) выбор ответа из списка; 2) выбор ответа из выпадающего списка; 3) перетаскивание ответа в ячейку или распределение по таблице; 4) впечатывание готового ответа; 5) соединение языковых единиц анимированными стрелками и др. Очевидно, что у каждого из этих типов есть определенная дидактическая задача, соответственно, их нельзя использовать для любого упражнения. Согласно требованиям методики и эргономики, для приведенного выше примера лучше всего подойдут типы электронных заданий 2 и 4, то есть выбор ответа из выпадающего списка и ввод текста с клавиатуры. Казалось бы, проблема решена. Упражнение будет успешно функционировать в электронной среде. Однако это не так. Представьте теперь, что рядом со словами, к которым требуется задать вопрос, будет находиться ячейка с выпадающими вопросами, а потом предложение будет продолжаться, например: «**В субботу** [_____] Мария ездила в центр с друзьями». Зрительно такой вид упражнения будет нарушать целостность текста и выглядеть нелогично особенно после того, как учащийся подставит вопросы: «**В субботу** [*когда?*] Мария ездила в центр с друзьями»). Или же представьте, рядом с предложением, в котором выделено одно из слов, будет ячейка для ввода текста с клавиатуры, и учащийся должен будет впечатать лишь вопросительное слово к тому, что выделено в предложении: «**В субботу** Мария ездила в центр с друзьями. [_____]». С дидактической точки зрения это будет неверно, так как основная задача – научить иностранцев задавать полные и грамматически верные вопросы к словам. В то же время при задаче ввода полного ответа учащийся нуждается в дополнительном комментарии, который поможет ему выбрать правильный порядок слов. Кроме того, необходимо учесть возможность всех правильных вариантов ответа.

Таким образом, подобрать тип электронного задания, методически правильно оформить его, учесть возможные затруднения учащихся и снабдить упражнение необходимой помощью (таблицами, справками и пр.) – это задача не из легких, требующая опыта и обдуманного подхода к делу. Часто она становится просто невыполнимой из-за ограниченных возможностей пользовательского редактора. А буквальный перевод печатных упражнений в электронный формат лишает их образовательной ценности и, в худшем случае, способствует возникновению разного рода заблуждений.

Не располагая отвечающим нашим методическим запросам пользовательским редактором и не имея возможности обратиться в издательства, занимающиеся публикацией электронных ресурсов, мы решили использовать наш многолетний опыт работы в области разработки электронных учебников и пособий по русскому языку [2; 6-8] для создания печатного пособия, ориентированного на самостоятельное освоение грамматики, т.е. максимально использующего (насколько это возможно в книге) преимущества компьютерной лингводидактики: задействовать системы помощи, мнемонических опор, неотсроченного контроля и др. Мы предположили, что это позволит нам: во-первых, объединить на одном (печатном) носителе все компоненты смешанного обучения (самостоятельную, коммуникативную работу и рекомендации для студента и преподавателя), с тем чтобы подчеркнуть их тесную взаимосвязь и обусловленность (в этом даже можно увидеть некоторое преимущество печатного средства); во-вторых, апробировать материалы, которые фактически являются прототипом электронного ресурса, выявить их слабые места, с тем чтобы провести корректировку перед реализацией компьютерной версии; в-третьих, помочь преподавателю и студентам, предпочитающим работать с книгой, адаптироваться к новой модели обучения языку и активно использовать при работе новые дидактические средства. Далее мы опишем структуру подготовленного издания и способы организации самостоятельной работы с его материалами.

Пособие «Учим русский самостоятельно и на уроке. Русские падежи» [5] включает в себя пять разделов, каждый из которых соответствует определенному падежу (кроме именительного, с формами которого учащиеся знакомятся уже на этапе вводно-фонетического курса). Внутри каждого раздела в пособии выделяются две крупные части: часть для самостоятельной работы – «Изучаем и тренируемся» и часть для коммуникативной работы в аудитории – «Читаем, слушаем, говорим». Принцип работы с пособием таков, что без предварительной, подготовительной самостоятельной работы с материалами первой части студент не может продвигаться по теме дальше и принимать участие в аудиторной коммуникативной групповой деятельности. Важна и последовательность

изучения параграфов и разделов пособия. Она не должна быть нарушена, так как изучение и отработка нового материала происходит на основе пройденного. Эта информация есть в рекомендациях для студентов и для преподавателей, представленных отдельными параграфами пособия [Там же, с. 6, 257].

Содержание материалов для самостоятельной работы определяется потребностями коммуникативного этапа, в основе которого лежит работа с учебными сюжетно организованными грамматикализованными текстами. Понятно, что такая работа может осуществляться только на базе знания лексико-грамматических конструкций изучаемой темы, правил их употребления в речи. Формирование этих знаний и навыков является задачей этапа самостоятельной работы и определяет его контент.

Итак, рассмотрим более подробно содержание части «Изучаем и тренируемся». В ней представлены параграфы, посвященные значениям определенного падежа, изучаемым на уровне А2. Например, для изучения винительного падежа выделяются следующие параграфы:

1. Функция объекта действия и направления движения или перемещения [Там же, с. 45].
2. Винительный падеж. Множественное число [Там же, с. 48].
3. Указательное местоимение «этот» в винительном падеже [Там же, с. 51].
4. Притяжательные местоимения в винительном падеже [Там же, с. 52].
5. Притяжательное местоимение «свой» в винительном падеже [Там же, с. 54].
6. Прилагательные в винительном падеже [Там же, с. 56].
7. Выражение времени [Там же, с. 59].

Каждый подобный параграф включает две составляющие:

1) структурированное изложение грамматического материала на родном языке студента (или языке-посреднике) с примерами и отсылками к грамматическим таблицам;

2) комплекс специально разработанных заданий. Грамматический материал параграфов разделен на пронумерованные грамматические комментарии, что позволяет систематизировать работу с ними, а также организовать систему помощи при выполнении упражнений (надстрочными знаками отсылать к номеру комментария).

В конце каждого грамматического параграфа приведены названия таблиц, к которым следует обратиться учащимся при изучении данной темы. В этих таблицах приведена вся актуальная на данном этапе изучения темы информация (правила, окончания, исключения и особые случаи), и они представлены в конце пособия в разделе «Справочные материалы».

После ознакомления со справочной информацией каждого параграфа, а также после изучения необходимых таблиц учащимся предлагается закрепить полученные знания посредством последовательного выполнения разнообразных грамматических упражнений. В пособии можно встретить задания следующих типов: 1) постановка грамматического вопроса к выделенной части предложений; 2) поиск и выписывание определенных предложений или словосочетаний; 3) дополнение лексическими единицами отдельных предложений или таблиц; 4) подстановка слов в правильной форме; 5) замена одной грамматической конструкции на другую; 6) подстановка в предложения/текст актуальных для данной темы глаголов; 7) создание грамматических помет возле слов или словосочетаний (например: подписать род, число или падеж) и мн. др. Следует отметить, что работа с диалогами занимает особое место в тренировочных упражнениях части для самостоятельной работы, так как именно она готовит учащихся к коммуникации в аудитории под руководством преподавателя. Особенностью пособия является и то, что диалоги, примеры в упражнениях и тексты каждого раздела написаны простым, естественным, живым русским языком. Зачастую эти диалоги и тексты даже забавны. В качестве доказательства на Рис. 1 приведен пример упражнения, в котором необходимо заменить, где это возможно, притяжательные местоимения на местоимение «свой». Мы попытались преодолеть ограниченные возможности печатных изданий и включить в упражнения функциональную систему помощи, поддержки обучения студентов посредством надстрочных знаков (вы можете заметить их на Рис. 1). Помощь в упражнениях делится на два типа: общая и контекстная. Общая помощь представлена в виде ссылок на грамматические таблицы после формулировок заданий и сопровождает все упражнение целиком. Контекстная же используется внутри упражнения и отсылает к грамматическим комментариям изученного параграфа. Такая помощь помогает при выполнении определенной позиции упражнения. Часто в упражнениях пособия используются сразу два вида помощи, как в представленном примере. Этим обеспечивается беспроblemная работа различных категорий учащихся (успевающих и затрудняющихся), реализуется лично ориентированный подход. Ведь ясно, что ученик, нуждающийся в помощи, обязательно воспользуется ей, а тот, которому она не нужна, проигнорирует ненавязчивую помету к заданию или обратится к ней после, если поймет, что совершил ошибку. В этом ему поможет раздел «Ключи».


После каждого раздела в нашем учебном пособии представлены ответы к заданиям (раздел «Ключи»), без которых невозможна была бы организация эффективной самостоятельной работы учащихся, так как именно этот раздел обеспечивает не отсроченную (переложенную на плечи преподавателя), а мгновенную оценку результатов работы учащихся. Особенность данного раздела заключается в том, что здесь содержатся копии заданий, но с уже выполненными примерами, правильными формами слов, заполненными пропусками и т.п. (см. Рис. 2).

Таким образом, ответы на задания нашего пособия являются полными и не вырваны из контекста предложений, диалогов и мини-текстов. Они демонстрируют употребление правильных форм слов или предлогов в заданном лексическом окружении. Такой принцип оформления ключей важен с точки зрения воздействия на зрительную память учащихся. Это делает раздел «Ключи» особым обучающим средством.

Exercise 2. Replace (where possible) possessive pronouns with pronoun свой. ^{TS}

1. – Мипша, тiхо! У **твоёй** сестры́ зiвтра экзiмен. ^{R1} Ты мешiаешь!
– Хорошó, я бóду тiхо-тiхо бéгать по кóмнате.
2. – Что случiлось в квартiре над нiми? Там дискотéка?
– Дóмаю, да. У **нiших** сосéдей гóсти. ^{R1}
3. – Скажi, бiбушка, почему́ кóпки не плiвают?
– Не знiю, спросi у **твоёго** пiпы. ^{R2, R5}
– Спрiшивал.
– И что он сказiл?
– Сказiл, чтóбы я спросiл у **моёй** мiмы. ^{R1, R3}
– Спросiл?
– Да, мiма посóветовала спросiть у тебi.
4. – Тiня, почему́ ты сидишь? Ты устiла?
– Да, очень. Я сего́дня так мнóго ходiла! Утром я была́ у **моёй** подру́ги Дiши. ^{R1, R3} Утром я была́ у **моёго** преподавiтеля по мýзыке. ^{R1, R2} Днём я была́ у **моих** друзей, ^{R1, R4} а вéчером я была́ у **нiшего** врачi, ^{R1} взяла́ спрiвку, чтóбы ходiть в бассéйн. Очень устiла!

Рис. 1. Упражнение, в котором необходимо заменить, где это возможно, притяжательные местоимения на местоимение «свой»



KEY TO EXERCISES

I. FUNCTION OF THE POSSESSION

Exercise 1. Ask for the bold part of the sentences.

1. Здание **посольства** очень красивое. – **Какое** здание очень красивое? 2. Перед домом стоит машина **брата**. – **Чья** машина стоит перед домом? 3. Мы живём в общежитии **университета**. – **В каком** общежитии вы живёте? 4. На столе лежит телефон **Карлоса**. – **Чей** телефон лежит на столе? 5. Мне очень нравится платье **Анны**. – **Чьё** платье тебе нравится? 6. Продукты **Веры** в холодильнике. – **Чьи** продукты в холодильнике?

Рис. 2. Пример раздела «Ключи»

Среди помет и отсылок к грамматическим таблицам и пунктам параграфов можно встретить также отсылки к учебным словарям. Внутри упражнений или грамматических параграфов такие отсылки можно увидеть рядом с русскими топонимами или именами выдающихся личностей русской и мировой культуры. При обращении к разделу «Словари» [Там же, с. 235] учащиеся открывают для себя четыре учебных словаря: «Иностранные географические названия» (см. Рис. 3), «Российские географические названия», «Русские имена (полная и краткая формы)», «Известные личности России и других стран».


VOCABULARIES		
Vocabulary 1 (V1) Foreign geographical names		
Словарь 1. Иностранные географические названия		
 <p><i>Австра́лия</i> – Australia <i>Азия</i> – Asia <i>Аме́рика</i> – America (often synonymous with USA in Russian) <i>Англия</i> – England</p>	<p><i>Индия</i> – India <i>Испания</i> – Spain <i>Ита́лия</i> – Italy <i>Ка́при</i> – Capri, island in the Tyrrhenian sea</p>	<p><i>Мадагаска́р</i> – Madagascar, island state <i>Ма́рокко</i> – Morocco <i>Ме́ксика</i> – Mexico <i>Ни́цца</i> – Nice</p>

Рис. 3. Фрагмент словаря «Иностранные географические названия»

Мы называем такие словари учебными неспроста. Все они разрабатывались не с целью охватить максимальное количество лексических единиц русского языка, но исходя из необходимости сформировать у учащихся представление об изучаемом явлении. Главная их задача – служить средством обучения студентов. Лексическое наполнение таких словарей выбиралось не случайно: все наименования в них также встречаются в текстах упражнений или сюжетных текстах пособия. В комплексе все учебные словари пособия выполняют одну из важнейших для изучения РКИ функций – дают культурно значимую информацию о нашей стране. Такие словари формируют представление о географии и истории России, выдающихся современных и исторических личностях. Все это помогает создать представление о русском культурном фоне в сознании учащихся, реальности жизни россиян и страны в целом.

Как видим, самостоятельная работа учащихся с материалами для самостоятельной работы нашего пособия весьма разнообразна и достаточно сложна. Она включает в себя, во-первых, ознакомление с грамматическими справками; во-вторых, работу с таблицами; в-третьих, выполнение упражнений и предупреждение ошибок (посредством системы общей и контекстной помощи); в-четвертых, проверку собственных результатов и выяснение причины ошибок (опять же посредством системы помощи); в-пятых, знакомство с содержанием учебных словарей как в ходе выполнения упражнений, так и в отдельности с целью углубления и расширения собственных знаний о русской культуре. Для освоения студентами структуры пособия и использования при самостоятельной работе всех его возможностей мы рекомендуем преподавателю провести первый ознакомительный урок в аудитории. Впоследствии роль преподавателя на этапе самостоятельной работы студентов должна

быть сведена к минимуму, но он все же курирует учащихся, направляя в случае затруднений к необходимым ресурсам пособия. Специально с целью включения преподавателя в процесс поддержки самостоятельной работы учащихся, а также с целью осведомления его о содержании самостоятельной работы студентов в пособии имеется раздел «Для преподавателя» [Там же, с. 257]. Он включает в себя описание пособия и рекомендации по его использованию, а также перевод на русский язык всех грамматических параграфов учебного пособия в той последовательности, в которой они представлены для студента в основной части книги.

После подобной самостоятельной работы с определенным разделом учащиеся готовы, как показала апробация материалов на занятиях по РКИ на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов, перейти к коммуникативной работе в аудитории: они уже знакомы со всеми грамматическими значениями определенного падежа, с его окончаниями, глаголами, которые управляют его формами. Со всем этим багажом они переходят к коммуникативной работе, которая строится на основе учебных текстов. К сожалению, рамки данной статьи ограничивают нас в подробном описании этого этапа смешанного обучения. Отметим лишь, что в данной части нашего пособия представлены особые сюжетно организованные учебные тексты и система грамматических и коммуникативных заданий к ним. В ходе выполнения этих заданий в аудитории под руководством преподавателя организуются беседы с учащимися, проводятся коммуникативные игры и пр. Все тексты пособия грамматикализованы, а задания к ним тесно связаны с содержанием части для самостоятельной работы учащихся. Это и обеспечивает необходимую взаимосвязь двух главных этапов смешанного обучения РКИ.

В целом информационная наполненность учебно-методического пособия «Учим русский самостоятельно и на уроке. Русские падежи» дает большие возможности для креативной работы с его материалами: грамматическими справками, таблицами, упражнениями, текстами и словарями. Каждое из этих обучающих средств, несмотря на их печатный формат, может стать хорошим инструментом как для самостоятельной, так и для коммуникативной работы в аудитории, а материалы части для самостоятельной работы, дополненные графикой, звуком, анимацией, впоследствии (когда пользовательские редакторы смогут отвечать методическим запросам преподавателей РКИ) будут переложены в электронную среду. Пока же, как это ни парадоксально, книга по сравнению с её электронной версией в среде *Moodle* выигрывает, по данным апробации, в глазах студентов и преподавателей.

Список источников

1. Аль-Кайси А. Н. Модель интегрирующего обучения русскому языку в полиэтнических классах с использованием информационных средств: дисс. ... к. пед. н. М., 2015. 350 с.
2. Архангельская А. Л., Дунаева Л. А., Руденко-Моргун О. И. Русский язык с компьютером. Шаг 1 [Электронный ресурс]: CD. М.: 1С, 2008.
3. Архангельская А. Н. Электронный вводно-фонетический курс по русскому языку для иностранных учащихся: дисс. ... к. пед. н. М., 2007. 201 с.
4. Руденко-Моргун О. И. Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа: монография. М.: Изд-во РУДН, 2009. 332 с.
5. Руденко-Моргун О. И., Архангельская А. Л., Аль-Кайси А. Н. Учим русский самостоятельно и на уроке. Русские падежи: учеб. пособие по рус. яз. как иностр. Уровень А2. М.: Изд-во РУДН, 2017. 291 с.
6. Руденко-Моргун О. И., Архангельская А. Л., Щёголева А. Е. Русский язык. 5-6 классы. Морфемика. Словообразование [Электронный ресурс]: CD / под ред. О. И. Руденко-Моргун. М.: 1С, 2011.
7. Русский язык. 5-6 классы. Лексикология [Электронный ресурс]: CD. Перераб. изд. М.: 1С, 2015.
8. Русский язык. 5-6 классы. Морфология. Орфография [Электронный ресурс]: CD / О. И. Руденко-Моргун, А. Л. Архангельская, К. М. Герасимова и др.; под ред. О. И. Руденко-Моргун. М.: 1С, 2006.
9. Фандей В. А. Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе: дисс. ... к. пед. н. М., 2012. 214 с.
10. Stein J., Graham C. G. Essentials for Blended Learning: a standards-based guide. N. Y.: Taylor and Francis, 2014. 224 p.

MEANS OF INDEPENDENT WORK IN MIXED TRAINING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: ELECTRONIC OR PRINTED?

Rudenko-Morgun Ol'ga Ivanovna, Doctor in Pedagogy, Professor
 Arkhangel'skaya Alla Leonidovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor
 Al'-Kaisi Alisa Nazarovna, Ph. D. in Pedagogy
 Peoples' Friendship University of Russia, Moscow
 o.rudmor@gmail.com; allarka@gmail.com; al-kajsi@yandex.ru

The article highlights the problems of organizing independent work of students in the system of mixed training of Russian as a foreign language. On the one hand, limited opportunities of modern publicly available editors of electronic training courses, in particular Moodle, are identified, and on the other, the obvious advantages of traditional printed editions are revealed. The possibilities of the organization of students' full-fledged independent work based on the materials of the developed by the authors of the article textbook on Russian as a foreign language are shown.

Key words and phrases: Russian as foreign language; mixed training; independent work; e-learning tools; printed means of teaching.