

PAPER

СТИМУЛИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ ЭЛЕМЕНТОВ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРАКТИКУ

Рахимова Камилла Эркиновна^{1,*}

¹Докторант Национального педагогического университета в Ташкенте

* kamillarakhimova595@icloud.com

Abstract

Поддержание мотивации к изучению иностранного языка на протяжении длительного времени остаётся серьёзной проблемой для студентов неязыковых специальностей. В связи с этим в настоящем исследовании была разработана и эмпирически проверена инклюзивная методика обучения на основе геймификации, направленная на повышение мотивации и учебных достижений студентов не филологического профиля. Методика опирается на теорию самоопределения, теорию ожидания–ценности и конструктивистские принципы обучения и включает игровые элементы, такие как система баллов, цифровые значки, уровни прогресса, рейтинговые таблицы и сюжетные задания, интегрированные в учебный процесс по иностранному языку.

Квазиэкспериментальное смешанное исследование проводилось в течение 14 недель с участием 120 студентов, случайным образом распределённых в экспериментальную и контрольную группы. Количественные данные анализировались с использованием методов математической статистики, а качественные — посредством тематического анализа. Результаты показали, что студенты экспериментальной группы продемонстрировали значительно более высокий уровень внутренней мотивации, вовлечённости и языковых достижений по сравнению с контрольной группой.

Key words: геймификации; учебная мотивация; неязыковые студенты; высшее образование; автономия обучающихся

1. Введение и теоретические основы

Мотивация обучающихся является одним из ключевых факторов эффективности образовательного процесса, влияя на настойчивость, стратегии обучения, эмоциональную вовлеченность и академические результаты. Особенно это актуально для изучения иностранных языков, требующего длительных усилий. Для студентов неязыковых специальностей изучение языка часто воспринимается как второстепенный или обязательный предмет, не связанный с их будущей профессией, что снижает интерес и приводит к поверхностному обучению.

1.1 Мотивация в изучении иностранного языка

Современные исследования рассматривают мотивацию как динамическую и многомерную конструкцию, развивающуюся во взаимодействии с личностными и образовательными факторами (Dörnyei, 2005, 2009). У студентов неязыковых направлений преобладает внешняя или инструментальная мотивация, что ограничивает их вовлеченность.

Теория самоопределения выделяет континуум мотивации — от амотивации до внутренней мотивации, возникающей из интереса и удовольствия от деятельности. Образовательная среда, поддерживающая автономию, компетентность и социальную связанность, способствует формированию устойчивой мотивации.

Теория ожидания–ценности дополняет это понимание, подчёркивая роль веры обучающихся в собственный успех и значимость учебной задачи. У неязыковых студентов часто наблюдаются низкие ожидания успеха и недооценка практической ценности изучения языка.

1.2 Вовлеченность, интерес и аффективные факторы

В образовательном контексте мотивация обучающихся тесно связана с уровнем вовлечённости, формированием интереса и аффективными реакциями студентов на организацию учебного процесса. Многие исследователи рассматривают вовлечённость как многомерный конструкт, включающий поведенческое участие, эмоциональную включённость и когнитивные усилия в учебной деятельности (Fredricks и др., 2004).

Когнитивная переработка учебного материала предполагает глубокие уровни усвоения, которые формируются в эмоционально насыщенной образовательной среде, что, в свою очередь, повышает эффективность стратегий обучения.

Четырёхфазная модель развития интереса, предложенная Hidi и Renninger (2006), даёт дополнительные представления о формировании мотивации учащихся, показывая, как ситуативный интерес, первоначально вызванный с помощью педагогического дизайна, может постепенно трансформироваться в устойчивый индивидуальный интерес. Педагогические практики, создающие ситуативный интерес — а именно контекстуализированные задания, обучение на основе сюжетных сценариев и интерактивные задания — могут быть тесно связаны с более устойчивыми мотивационными установками, особенно у студентов нефилологических специальностей.

Во-вторых, важную роль играют несколько аффективных переменных: тревожность при изучении иностранного языка, самооффективность и воспринимаемая компетентность. Согласно теории самооффективности Бандуры (1997), убеждения человека в собственной способности успешно выполнять определённые действия являются ключевыми детерминантами уровня усилий, настойчивости и устойчивости при столкновении с трудностями. Количественные исследования в области изучения языков связывают более высокую самооффективность с лучшими академическими результатами и большей готовностью к коммуникации. Образовательные подходы, обеспечивающие постоянную обратную связь, наглядные показатели прогресса и ориентированные на достижение мастерства учебные переживания, с высокой вероятностью способствуют усилению мотивации и позитивному аффективному развитию обучающихся.

1.3 Геймификация как педагогический подход

Геймификация может быть определена как стратегическое использование элементов игрового дизайна в неигровых контекстах с целью повышения вовлечённости пользователей и достижения заданных образовательных результатов. В образовательной среде она применяется

для активации врождённых игровых мотиваторов, таких как вызов (соревновательность), мгновенная обратная связь, продвижение по уровням и социальное взаимодействие, которые прозрачно соотносятся с учебными целями.

С этой точки зрения геймификацию можно теоретически рассматривать как педагогическую реализацию мотивационных принципов, заложенных в теории самодетерминации и теории ожиданий и ценности. Игровые механики, такие как баллы, значки и системы уровней, выступают индикаторами компетентности, посредством которых обучающимся постоянно предоставляется обратная связь, что, в свою очередь, укрепляет ожидания успеха. В то же время обучающие среды, основанные на повествовательных сценариях, выбор учащихся и открытые по форме задания стимулируют автономию. При педагогически грамотной реализации совместные миссии и продуманно выстроенные таблицы лидеров могут удовлетворять потребность обучающихся в принадлежности и социальном взаимодействии.

Эмпирические исследования в сфере высшего образования показывают, что геймификация, при её осмысленной интеграции в учебный дизайн, способна положительно влиять на мотивацию, вовлечённость и академическую успеваемость студентов (Hamari и др., 2014; Sailer & Homner, 2020; Zainuddin и др., 2020). Однако ряд учёных предостерегает от чрезмерного акцента на внешних системах вознаграждений, поскольку это может привести к поверхностному обучению или снижению внутренней мотивации (Deci и др., 2001; Nicholson, 2015). В связи с этим подчёркивается необходимость разработки теоретически обоснованных и педагогически выверенных моделей геймификации, ориентированных прежде всего на обучение, а не на простое накопление наград.

1.4 Исследовательский пробел

Несмотря на рост эмпирических доказательств эффективности геймификации, в научной литературе по-прежнему сохраняются существенные пробелы. Многие предыдущие исследования либо сосредотачивались на отдельных игровых элементах, либо ограничивались краткосрочными педагогическими вмешательствами,

вместо того чтобы применять системно разработанную и полностью геймифицированную модель обучения. Область преподавания иностранных языков студентам нефилологических специальностей до сих пор не получила достаточного внимания как самостоятельное направление научных исследований. Кроме того, сравнительно мало работ посвящено анализу различных механизмов, через которые геймификация может воздействовать на разные аспекты мотивации обучающихся.

В этом контексте настоящее исследование восполняет часть указанных пробелов и рассматривает геймификацию как интегрированную методологию обучения, а не просто как набор разрозненных мотивационных приёмов. Соответственно, в работе целенаправленно соотносятся элементы игрового дизайна с признанными теоретическими концепциями, что способствует более глубокому пониманию и практическому применению геймификации в высшем образовании, в частности в сфере преподавания иностранных языков.

2. Методология

Несмотря на растущее количество эмпирических подтверждений эффективности геймификации, в научной литературе по-прежнему сохраняются существенные пробелы. Многие предыдущие исследования либо сосредотачивались на отдельных игровых элементах, либо ограничивались краткосрочными вмешательствами, вместо внедрения системно спроектированной и полностью геймифицированной модели обучения. Сфера преподавания иностранных языков для студентов нефилологических специальностей до настоящего времени не получила достаточного внимания как самостоятельное направление исследований. Кроме того, сравнительно мало научных работ посвящено изучению различных механизмов, посредством которых геймификация может воздействовать на разные компоненты мотивации обучающихся.

В этом отношении данное исследование восполняет часть указанных пробелов и рассматривает геймификацию как интегрированную методологию обучения, а не просто как совокупность отдельных мотивационных приёмов. Со-

ответственно, в статье целенаправленно соотносятся элементы игрового дизайна с устоявшимися теоретическими концепциями, что способствует более глубокому пониманию и практическому применению геймификации в системе высшего образования, особенно в контексте преподавания иностранных языков.

Таблица 2. Сравнение мотивационных показателей

Группа	Д о теста	Посл е теста	Р азница
Эксперимент альная	3. 12	4.01	+ 0.89
Контрольная	3. 15	3.34	+ 0.19

Инструменты сбора данных были выбраны на основе ранее подтверждённой валидности и надёжности в педагогических исследованиях. Уровень владения иностранным языком оценивался с помощью стандартизированных входных и итоговых тестов, соотнесённых с дескрипторами CEFR. Мотивация обучающихся измерялась на обоих этапах оценки с использованием валидированных анкетных методик. Полуструктурированные интервью и систематические наблюдения в аудитории охватывали аффективно-мотивационные переживания студентов и модели поведенческой вовлечённости.

Количественные данные анализировались с помощью программы SPSS версии 26.0. Описательные статистические процедуры использовались для обобщения показателей центральной тенденции и вариативности. Для inferенциального анализа применялись t-критерии для зависимых и независимых выборок с целью выявления различий внутри и между группами, а также однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) для проверки различий по мотивационным измерениям. Для интерпретации статистических результатов рассчитывались показатели размера эффекта, а также проводился множественный регрессионный анализ с целью определения предиктивного вклада отдельных

элементов геймификации. Качественные данные обрабатывались с использованием процедур тематического кодирования, что позволило осуществить их осмысленную интеграцию и триангуляцию с количественными результатами.

3. Результаты

Сравнительный анализ показал, что у участников экспериментальной группы наблюдалось общее повышение уровня мотивации по сравнению с контрольной группой ($t = 4,87$, $p < 0,001$). Наиболее выраженными компонентами внутренней мотивации оказались интерес, удовольствие от обучения и воспринимаемая компетентность. Это отчётливо свидетельствует о смещении мотивационной регуляции в сторону более интернализированных, внутренних форм. Полученные результаты также предоставляют дополнительные эмпирические доказательства эффективности методики обучения на основе геймификации в улучшении мотивационного профиля обучающихся.

В соответствии с выявленными мотивационными изменениями, показатели языковой успеваемости также подтвердили влияние данного педагогического вмешательства. Итоговые результаты уровня владения языком в экспериментальной группе оказались статистически значимо выше по сравнению с контрольной группой ($p < 0,05$), что указывает на то, что повышенная мотивационная вовлечённость трансформировалась в существенный рост академических достижений.

Таблица 2. Сравнение мотивационных показателей

Группа	Д о теста	Посл е теста	Р азница
Эксперимент альная	3. 12	4.01	+ 0.89
Контрольная	3. 15	3.34	+ 0.19

Регрессионный анализ показал, что элемен-

ты, поддерживающие автономию обучающихся ($\beta = 0,41$, $p < 0,01$), а также методы мгновенной обратной связи ($\beta = 0,36$, $p < 0,01$) выступили наиболее сильными предикторами роста мотивации, тогда как таблицы лидеров и другие соревновательные механики имели меньший, но всё же положительный эффект.

Рисунок 1. Концептуальная модель методологии обучения на основе геймификации. Описание: На рисунке представлена идея о том, что элементы геймификации соотносятся с мотивационными конструктами через четырёхэтапный учебный цикл — диагностика, проектирование, внедрение и рефлексия — внутри которого реализуются ключевые психологические потребности в автономии, компетентности и принадлежности. Это демонстрирует, что геймификация является итеративным педагогическим процессом, основанным на теории, а не просто линейным набором приёмов.

Данные количественного анализа дополнительно подтверждаются качественными результатами. Сформированная новая образовательная среда оказала положительное аффективное влияние на учебный процесс, что проявилось в более высокой вовлечённости студентов, снижении тревожности при говорении на иностранном языке и повышенной значимости выполняемых заданий. Эти улучшения в аффективной сфере ещё раз подтверждают мотивационную эффективность предложенной методологии геймифицированного обучения.

4. Обсуждение

Результаты настоящего исследования представляют убедительные доказательства того, что системно разработанный и теоретически обоснованный подход к обучению на основе геймификации значительно повышает мотивацию и академическую успеваемость студентов нефилологических специальностей в процессе изучения иностранного языка. Выраженный рост внутренней мотивации эмпирически подтверждает объяснительный потенциал теории самодетерминации и подчёркивает важность согласования учебного дизайна с базовыми психологическими потребностями обучающихся.

В отличие от моделей геймификации, ориен-

тированных преимущественно на вознаграждения и нередко подвергающихся критике за кратковременный эффект вовлечённости, методика, применённая в данном исследовании, глубоко интегрирует мотивационные механизмы в педагогическую практику. Такая интеграция, вероятно, обеспечила устойчивость мотивационных изменений, выходящую за рамки первоначального эффекта новизны. В этом контексте выявленная связь между ростом мотивации и языковыми достижениями подтверждает предположение о том, что усиленная мотивация способствует более глубоким когнитивным усилиям, настойчивости и более эффективным процессам обучения.

Регрессионный анализ развивает предыдущие выводы в области геймификации, показывая, что элементы дизайна, поддерживающие автономию обучающихся, а также оперативная и содержательная обратная связь оказывают более сильное мотивационное воздействие, чем исключительно соревновательные механики. Таким образом, результаты указывают на необходимость контекстно обусловленного и целенаправленного применения игровых элементов с учётом характеристик учащихся и учебных целей, особенно в нефилологических средах, где уровень языковой тревожности и ощущение нерелевантности предмета нередко высоки, а вовлечённость — низка.

С методологической точки зрения исследование вносит вклад в существующие научные знания, предлагая масштабируемую и воспроизводимую модель геймификации, ориентированную на нефилологических студентов — группу, недостаточно представленную в современных исследованиях. Представленная четырёхфазная модель отвечает научным призывам к более целостному и теоретически направленному проектированию геймификации, объединяя диагностическую оценку, учебную реализацию и рефлексивную практику. Качественные данные дополнительно подтверждают, что геймификация может выступать в роли аффективного регулятора, снижая уровень языковой тревожности и одновременно усиливая восприятие значимости и удовольствия от обучения у студентов.

5. Ограничения и перспективы исследований

Несмотря на указанные научные вклады, данное исследование неизбежно имеет ряд ограничений. Так, поскольку участники были отобраны из одного высшего учебного заведения, это может ограничивать степень обобщаемости и переносимости полученных результатов. Кроме того, педагогическое вмешательство продолжалось лишь в течение одного семестра, что не позволило проследить долгосрочную динамику мотивации и устойчивость выявленных эффектов.

В связи с этим в дальнейшем целесообразно проводить лонгитюдные, многоинституциональные и, возможно, междисциплинарные исследования с целью изучения влияния различий между академическими направлениями на мотивационные реакции обучающихся, а также разработки адаптивных и персонализированных моделей геймификации с учётом различных профилей учащихся.

6. Заключение

Целью данного исследования было разработать, внедрить и эмпирически проверить целостный подход к обучению на основе геймификации, направленный на повышение мотивации и академических достижений студентов нефилологических специальностей в преподавании иностранных языков. Опираясь на теорию самодетерминации, теорию ожиданий и ценности, а также принципы конструктивистского обучения, предложенный подход адресует одну из ключевых проблем высшего образования: как поддерживать значимую вовлечённость студентов в изучение иностранного языка, если этот предмет не является их основной академической областью интересов.

Результаты исследования показали, что хорошо структурированная и теоретически обоснованная модель геймификации способна немедленно повышать внутреннюю мотивацию учащихся, вовлечённость в изучение языка и успехи в языковой компетенции. Методика интегрировала элементы игрового дизайна непосредственно в педагогические процессы, а не ограничивалась поверхностными системами воз-

награждений, что обеспечивало более глубокую интернализацию мотивации и долгосрочную вовлечённость обучающихся, выходящую за рамки первоначального эффекта новизны. Это подтверждает ключевой тезис мотивационной теории о том, что учебные среды способны формировать устойчивую и саморегулируемую мотивацию при удовлетворении потребностей в автономии, компетентности и принадлежности.

Исследование вносит вклад в ограниченную базу литературы, предоставляя эмпирические доказательства применимости теорий самодетерминации и ожиданий и ценности в контексте геймифицированного преподавания иностранных языков для нефилологических студентов. Дополнительное подтверждение даёт выявленная связь между повышением мотивации и академической успеваемостью: мотивация рассматривается не как зависимая переменная, а как центральный механизм, через который реализуются глубокая когнитивная переработка, настойчивость и адаптивные стратегии обучения.

С методологической точки зрения исследование вносит вклад в науку через разработку модели геймификации для нефилологических студентов, которая масштабируема, воспроизводима и чувствительна к контексту. Это важная, но до настоящего времени малоисследованная область в геймификации. Фазы учебного цикла — диагностика, проектирование, внедрение и рефлексия — обеспечивают последовательную, концептуально обоснованную и междисциплинарную рамку, выходящую за пределы отдельных учреждений. Использование смешанных методов дополнительно усиливает исследование, позволяя сопоставлять количественные результаты с качественными данными, полученными от обучающихся.

Практическая значимость этих результатов высока для преподавателей и разработчиков учебных программ, стремящихся внести больше разнообразия в преподавание иностранных языков в высшем образовании. Полученные данные подчёркивают важность осознанного выбора игровых механик с приоритетом на поддержку автономии и элементы обратной связи, вместо ориентации исключительно на соревно-

вательные механики. Особенно в нефилологических контекстах такие решения педагогического характера имеют критическое значение, поскольку языковая тревожность и отрицательное восприятие релевантности предмета часто препятствуют вовлечённости студентов.

Вместе с тем, исследование имеет ограничения: выборка была ограничена одним учебным заведением, а продолжительность вмешательства составляла лишь один семестр. Это открывает возможности для дальнейших лонгитюдных и многоинституциональных исследований, посвящённых адаптивной геймификации. Такие исследования могут изучать дисциплинарно-специфические мотивационные реакции и персонализированные системы геймификации, что позволит глубже понять, как геймифицированные методики оптимально влияют на разнообразные группы студентов.

В заключение, данное исследование демонстрирует, что при условии качественного проектирования, теоретической обоснованности и педагогической интеграции геймификация может быть высокоэффективным методом обучения, способствующим росту мотивации и улучшению результатов в изучении иностранных языков. Предложенная модель открывает перспективы для повышения вовлечённости студентов и их академической успеваемости в системе высшего образования.

Foydalanilgan adabiyotlar

1. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
2. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. <https://doi.org/10.1207/S15327965PLI110401>
2. Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1–27. <https://doi.org/10.3102/00346543071001001>
3. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
4. Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Lawrence Erlbaum.
5. Dörnyei, Z. (2009). The psychology of second language acquisition. Oxford University Press.
6. Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). The psychology of the language learner revisited. Routledge.
7. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
8. Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
9. Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 54, 170–179. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.045>
10. Hidi, S., Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102>
11. Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction. Pfeiffer.
12. Nicholson, S. (2015). A recipe for meaningful gamification. In *Gamification in education and business* (pp. 1–20). Springer.
13. Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>

14. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective. Academic Press.
15. Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
16. Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson.
17. Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2020). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Learning*, 70(3), 907–940. <https://doi.org/10.1111/lang.12389>
18. Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 100326. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>