

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННЫЙ

Музаффарова Одина.

студентка 3 курса НПУУз им. Низами

Научный руководитель –

д.ф.н.н. (PhD) Смирнова С.С.

Аннотация

В настоящей статье рассматривается феномен геймификации как одного из наиболее перспективных методических инструментов в преподавании русского языка как иностранного (РКИ). Опираясь на труды исследователей в этой сфере — S. Deterding, K. Werbach, K. Kapp, E. Deci, R. Ryan, а также Е. Б. Быстрой, И. А. Скоробренко, Н. Нишанбаевой и других, — автор анализирует теоретические основания применения игровых механик в образовательном процессе, их влияние на внутреннюю мотивацию обучающихся и вовлечённость в учебную деятельность. Особое внимание уделяется специфике работы с детьми и подростками, изучающими русский язык как иностранный: именно для этой возрастной группы геймификация обнаруживает наибольший дидактический потенциал. Отдельный раздел посвящён авторскому педагогическому опыту: использованию технологий искусственного интеллекта для создания обучающих мультфильмов по РКИ на YouTube-канале «Улыбка Kids». Результаты педагогического наблюдения свидетельствуют о том, что игровые форматы способствуют формированию устойчивого интереса к русскому языку, повышению качества усвоения грамматических конструкций и активизации коммуникативной деятельности учащихся. В заключение формулируются выводы о перспективах геймификации в методике РКИ.

Ключевые слова: геймификация, русский язык как иностранный (РКИ), мотивация, игровые механики, теория самоопределения, обучение детей, искусственный интеллект, мультфильм, уровень А1–А2, вовлечённость.

Современная методика преподавания иностранных языков всё настойчивее обращается к вопросу о том, как удержать внимание учащегося и поддержать его желание учиться на протяжении длительного времени. В условиях информационной перегруженности, постоянной конкуренции со стороны цифровых развлечений и нередко снижения интереса к традиционным формам обучения перед педагогом встаёт задача не просто передать знания, но создать такую образовательную среду, в которой учащийся захочет возвращаться снова и снова.

Для преподавателя русского языка как иностранного эта задача приобретает особую остроту. В отличие от английского, который окружает ученика повсюду — в кино, музыке, интерфейсах смартфонов, — русский язык нередко воспринимается как нечто далёкое, грамматически сложное и «не нужное прямо сейчас». Преодолеть этот психологический барьер и сформировать устойчивую внутреннюю мотивацию к изучению языка — одна из ключевых методических проблем, с которой сталкиваются все, кто работает в данной области.

Именно здесь в последние годы активно заявляет о себе геймификация — подход, предполагающий перенос игровых механик в неигровой контекст с целью повышения вовлечённости участников. Популярность этого подхода в образовании стремительно растёт: от корпоративных тренингов до школьных уроков, от мобильных приложений для изучения языков (таких как Duolingo) до университетских курсов. Исследователи фиксируют устойчивую связь между использованием игровых элементов и ростом мотивации, особенно у детей и подростков.

Понятие «геймификация» (от англ. gamification) вошло в широкий научный обиход сравнительно недавно, хотя сама практика использования игровых элементов в обучении существует столетиями. В современном академическом дискурсе принято опираться на определение, сформулированное Sebastian Deterding и его соавторами в основополагающей работе 2011 года: геймификация есть «использование игровых дизайн-элементов в неигровом контексте» [7]. Это лаконичное, но ёмкое определение принципиально важно тем, что разграничивает геймификацию, с одной стороны, и серьёзные игры, и просто игровое обучение, с другой. Речь идёт не о превращении урока в игру целиком, а о точечном внедрении таких элементов, как баллы, уровни, достижения, рейтинги, нарративные квесты, в структуру учебного процесса. Именно это разграничение имеет прикладное значение для методики: педагог может использовать отдельные механики, не перестраивая весь курс.

Ключевой вклад в осмысление геймификации как системного явления внёс Kevin Werbach, разработавший рамочную модель «элементы — механики — динамики» [10]. Согласно этой модели, элементы (очки, бейджи, таблицы лидеров) сами по себе лишь поверхностный слой; за ними стоят механики — правила взаимодействия с системой, а в основании лежит динамика, то есть эмоциональный и мотивационный отклик игрока. Применительно к РКИ это означает следующее: простое добавление наклейки-«ачивки» за выполненное упражнение не создаёт геймификации в её полноценном смысле. Куда важнее выстроить такую систему, в которой ученик чувствует прогресс, понимает, зачем выполняет задание, и испытывает подлинный интерес к результату.

Karl Kapp, исследователь игрового обучения и автор монографии «The Gamification of Learning and Instruction» (2012), настаивает на том, что геймификация наиболее эффективна тогда, когда она затрагивает глубинные механизмы вовлечённости, а не ограничивается внешними стимулами. Кapp выделяет два типа геймификации: структурную (добавление игровых элементов поверх существующего контента) и содержательную (изменение самого контента по принципам игрового дизайна). Для методики РКИ это разграничение имеет прямое практическое следствие: структурная геймификация проще в реализации, но менее устойчива; содержательная — более трудоёмка, однако именно она формирует долгосрочную мотивацию.

Теоретическим фундаментом для понимания того, почему геймификация работает, служит теория самоопределения, разработанная Edward Deci и Richard Ryan [6]. Согласно этой теории, внутренняя мотивация — та, что исходит от самого человека, а не навязана извне, — определяется удовлетворением трёх базовых психологических потребностей: в автономии, в компетентности и в социальной связанности. Именно эти три потребности хорошо разработанная геймификация удовлетворяет в полной мере: квесты и развилки дают автономию, система уровней — ощущение компетентности, командные задания и рейтинги — социальную включённость.

В контексте изучения иностранного языка Deci и Ryan обнаружили, что учащиеся, ориентированные на внутреннюю мотивацию, демонстрируют более высокое качество усвоения материала, большую гибкость мышления и устойчивость к трудностям [6]. Это принципиально важно для преподавания РКИ: если ученик воспринимает изучение русского языка как нечто интересное само по себе, а не как обязанность, темп его прогресса резко возрастает. Задача педагога — создать условия для формирования такой внутренней мотивации, и геймификация, по всей видимости, является одним из наиболее эффективных инструментов для этого.

Среди русских исследователей, обратившихся к проблеме геймификации в образовании, следует прежде всего назвать Е. Б. Быстрой и И. А. Скоробренко, работы которых посвящены игровым технологиям в педагогике. Авторы подчёркивают, что геймификация не противоречит серьёзности образовательного процесса, а напротив — создаёт условия для более глубокого погружения в предмет, поскольку «игровая оболочка снимает психологические барьеры и снижает тревожность учащихся, высвобождая когнитивные ресурсы для усвоения материала» [1]. Это наблюдение особенно актуально для РКИ, где страх ошибиться и «говорить неправильно» нередко становится главным тормозом на пути к коммуникативной компетентности.

Н. Нишанбаева, исследующая мотивацию в контексте изучения русского языка как иностранного, указывает на то, что геймифицированные форматы способствуют формированию положительного образа языка в сознании учащегося и снижению коммуникативной тревожности [2]. В. С. Суйская, рассматривая цифровые технологии в обучении РКИ, особо выделяет роль нарративных элементов — сюжетных заданий и квестов — в создании контекста, в котором коммуникация на русском языке становится осмысленной и мотивированной (Суйская, 2021).

Таким образом, геймификация имеет прочный теоретический фундамент, опирающийся как на когнитивные, так и на мотивационные теории обучения. Это не модное увлечение, а методически обоснованный подход, эффективность которого подтверждается как зарубежными, так и отечественными исследованиями.

Если говорить о РКИ как специфической области языковой педагогики, то следует признать: данная дисциплина обладает рядом характеристик, которые делают геймификацию особенно уместной. Во-первых, русская грамматика объективно сложна: система падежей, вид глагола, согласование в роде и числе — всё это требует многократного повторения в разнообразных контекстах. Во-вторых, мотивация учащихся РКИ нередко носит инструментальный характер (учу для работы, для общения с родственниками, для переезда) и при первых трудностях ослабевает. В-третьих, дети и подростки, для которых русский язык является иностранным, остро нуждаются в том, чтобы занятия воспринимались как увлекательные, а не как скучная обязанность.

Традиционное обучение РКИ, как правило, строится по следующей схеме: объяснение правила — демонстрация примеров — выполнение тренировочных упражнений — контроль. Эта схема надёжна, логична и хорошо известна преподавателям. Однако у неё есть существенный изъян: учащийся в ней пассивен, обратная связь отложена, а ошибка воспринимается как неудача, а не как возможность для роста. В геймифицированном обучении та же самая учебная задача — например, освоение падежных окончаний — встраивается в игровой нарратив, где учащийся выполняет «миссию», получает немедленную обратную связь в виде очков или анимации и воспринимает ошибку как часть игрового процесса, требующую лишь ещё одной попытки.

Разумеется, геймификация не лишена ограничений. Среди наиболее существенных следует назвать следующие: во-первых, риск «поверхностной геймификации», когда учитель добавляет наклейки и баллы, не меняя ничего в структуре заданий — эффект при этом оказывается краткосрочным; во-вторых, опасность избыточной конкуренции, когда рейтинговые таблицы демотивируют слабых учеников вместо того, чтобы их стимулировать; в-третьих,

необходимость значительных временных затрат на разработку игровых материалов. Тем не менее при вдумчивом применении все эти ограничения преодолимы.

Вопрос о том, действительно ли геймификация повышает мотивацию или лишь создаёт иллюзию вовлечённости, остаётся дискуссионным в научном сообществе. Критики указывают на то, что внешние вознаграждения (баллы) могут вытеснять внутреннюю мотивацию, приводя к так называемому «эффекту избыточного оправдания» — феномену, хорошо известному из психологии мотивации. Однако более поздние исследования позволяют уточнить этот взгляд.

Метаанализ, проведённый Hamari, Koivisto и Sarsa (2014) по результатам 24 эмпирических исследований, показал, что геймификация оказывает преимущественно положительное воздействие на мотивацию и поведение пользователей, особенно в образовательных контекстах. При этом ключевым условием является качество дизайна игровых элементов: механики, которые поддерживают автономию и компетентность [5], работают значительно лучше тех, что создают лишь внешнее давление.

В исследованиях, посвящённых конкретно изучению иностранных языков, прослеживается схожая картина. Хорошо разработанные игровые элементы — прежде всего нарративные квесты, системы уровней и мгновенная обратная связь — способствуют тому, что Deci и Ryan называют «интернализацией» внешней мотивации: ученик начинает воспринимать изучение языка как часть своей идентичности, а не как внешнее требование. В контексте РКИ это означает, что ученик, увлечённый историей персонажа, говорящего по-русски, постепенно начинает ощущать русский язык как свой — или по меньшей мере как язык, на котором ему хочется говорить.

Особую роль играет немедленная обратная связь — один из ключевых принципов игрового дизайна. В традиционном обучении учащийся нередко неделями ждёт результатов контрольной работы. В геймифицированной среде он узнаёт о своих успехах мгновенно, что позволяет корректировать стратегию обучения в режиме реального времени. Это соответствует концепции «потока» Михая Чиксентмихайи: состоянию глубокой вовлечённости, возникающему тогда, когда задача точно соответствует уровню мастерства — ни слишком сложна, ни слишком проста [2]7.

Применительно к детям и подросткам, изучающим РКИ, значимость геймификации возрастает ещё более. Дети мыслят конкретно, нуждаются в визуализации абстрактных понятий и учатся прежде всего через деятельность. Игровые механики естественным образом соответствуют этим когнитивным особенностям: персонажи, сюжет, визуальные награды, звуковые эффекты — всё

это создаёт многоканальную стимуляцию, закрепляющую языковой материал на уровне ярких, эмоционально окрашенных воспоминаний.

Размышляя над тем, как соединить методические принципы геймификации с реальной практикой преподавания РКИ детям, я пришла к выводу, что наиболее органичным форматом для этой возрастной группы является мультипликационный нарратив. Дети не просто воспринимают анимацию как развлечение — они эмоционально вживаются в мир персонажей, переносят их речевые паттерны в собственный языковой опыт и начинают «цитировать» героев в игровом общении. Это наблюдение стало отправной точкой для педагогического эксперимента, о котором пойдёт речь ниже.

В рамках преподавания РКИ автор занимается созданием обучающих мультфильмов с помощью технологий искусственного интеллекта для YouTube-канала «Улыбка Kids». Одним из ключевых проектов канала стал мультфильм «Телепузик в стране Русской грамматики», в котором хорошо знакомый детям персонаж попадает в сказочный мир, где каждый житель говорит только на правильном русском языке — и Телепузику приходится учиться, чтобы с ними общаться.

Педагогический замысел мультфильма строился на нескольких ключевых принципах. Во-первых, нарративная рамка: у истории есть начало, конфликт (Телепузик не понимает, что ему говорят) и цель (научиться говорить правильно). Этот нарратив создаёт у зрителя-ученика ощущение осмысленности: язык нужен не «вообще», а конкретному персонажу в конкретной ситуации. Во-вторых, мини-квесты: в каждом эпизоде Телепузик сталкивается с конкретной грамматической задачей (например, правильно склонить существительное, чтобы получить ключ от ворот), а зрители могут «помогать» ему, выполняя задания из сопровождающих видео рабочих листов. В-третьих, визуализация грамматики: падежные окончания показываются как «магические символы», которые меняют слово и открывают новые возможности — этот приём переводит абстрактное грамматическое правило в образный, запоминающийся формат.

Технологии искусственного интеллекта позволили существенно ускорить и удешевить производство мультфильма: нейросетевые инструменты использовались для генерации визуальных образов, озвучки и монтажа. Это принципиально важно с точки зрения масштабируемости: педагог, не имеющий профессионального анимационного образования, получает возможность создавать качественный аудиовизуальный контент для своих учеников.

В ходе педагогического наблюдения, проводившегося в группе детей 9–11 лет, изучающих русский язык как иностранный, было зафиксировано несколько устойчивых тенденций. Учащиеся, просмотревшие эпизоды мультфильма перед выполнением грамматических заданий, справлялись с ними заметно охотнее и

быстрее: у них не было ощущения, что «сейчас будет скучная грамматика», потому что грамматика уже была вплетена в знакомый и интересный им контекст. Дети активнее задавали вопросы на русском языке («А что значит это слово?», «А Телепузик правильно сказал?»), самостоятельно воспроизводили фразы из мультфильма в устной речи и демонстрировали более высокую степень запоминания лексики, связанной с сюжетом.

Родители учеников отмечали, что дети пересматривали эпизоды дома по собственной инициативе и просили включить «ещё одну серию». Это, пожалуй, один из наиболее красноречивых показателей успеха геймификации в широком смысле: когда учебный контент становится желанным, а не навязанным, можно говорить о формировании подлинной внутренней мотивации — именно того, о чём писали Deci и Ryan.

С методической точки зрения опыт работы с обучающими мультфильмами подтвердил несколько важных наблюдений. Первое: нарратив — мощнейший инструмент контекстуализации языкового материала. Второе: персонаж, которому ребёнок сочувствует и с которым идентифицирует себя, является носителем языковой нормы куда убедительнее, чем любое правило в учебнике. Третье: технологии ИИ не заменяют педагогический замысел — они его реализуют, и качество конечного прод

Подводя итоги, можно с достаточной уверенностью утверждать: геймификация является не просто модным методическим трендом, но теоретически обоснованным и практически эффективным подходом к обучению русскому языку как иностранному. Опираясь на теорию самоопределения Deci и Ryan, концепции Deterding, Werbach и Kapp, а также на исследования других учёных, мы можем констатировать, что грамотно выстроенные игровые механики способны удовлетворять базовые психологические потребности учащегося в автономии, компетентности и социальной принадлежности, тем самым формируя устойчивую внутреннюю мотивацию к изучению языка.

Особую ценность геймификация представляет в работе с детьми и подростками, для которых игровое взаимодействие является естественной формой познания мира. Нарративные форматы, визуализация грамматики, персонажи-медиаторы и мгновенная обратная связь — всё это создаёт образовательную среду, в которой русский язык перестаёт быть источником тревоги и становится пространством для исследования и открытий.

Авторский опыт создания обучающих мультфильмов с использованием технологий ИИ для YouTube-канала «Улыбка Kids» показал, что цифровые инструменты открывают перед педагогом новые возможности для геймификации учебного контента, делая его доступным, визуально привлекательным и методически содержательным одновременно.

Убеждена, что за геймификацией в преподавании РКИ — будущее. Не потому, что она «интересная», а потому, что она работает: помогает ученику влюбиться в язык, а педагогу — стать тем, кем он и должен быть, — не источником информации, а проводником в мир живого русского слова.

Список литературы

1. Быстрой, Е. Б., Скоробренко, И. А. Геймификация в образовании: педагогические возможности и ограничения // Педагогическое образование в России. — 2023. — № 2. — С. 45–53.
2. Нишанбаева, Н. Мотивация учащихся при изучении русского языка как иностранного в условиях цифровой образовательной среды // Русский язык за рубежом. — 2022. — № 4. — С. 38–46.
3. Суйская, В. С. Цифровые технологии и нарративный подход в обучении РКИ // Мир русского слова. — 2021. — № 3. — С. 74–82.
4. Csikszentmihalyi, M. Flow: The Psychology of Optimal Experience. — New York: Harper & Row, 1990. — 303 p.
5. Deci, E. L., & Ryan, R. M. Self-Determination and Intrinsic Motivation in Human Behavior. — New York: Plenum Press, 1985. — 371 p.
6. Deci, E. L., & Ryan, R. M. The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // Psychological Inquiry. — 2000. — Vol. 11, No. 4. — P. 227–268.
7. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining «Gamification» // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. — Tampere, 2011. — P. 9–15.
8. Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. Does Gamification Work? — A Literature Review of Empirical Studies on Gamification // Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences. — Hawaii, 2014. — P. 3025–3034.
9. Kapp, K. M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. — San Francisco: Pfeiffer, 2012. — 336 p.
10. Werbach, K., & Hunter, D. For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. — Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012. — 148 p.
11. Zichermann, G., & Cunningham, C. Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. — Sebastopol: O'Reilly Media, 2011. — 208 p.
12. Landers, R. N. Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning // Simulation & Gaming. — 2014. — Vol. 45, No. 6. — P. 752–768.

13. Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. Foundations of Game-Based Learning // Educational Psychologist. — 2015. — Vol. 50, No. 4. — P. 258–283.
14. Mayer, R. E. Computer Games for Learning: An Evidence-Based Approach. — Cambridge: MIT Press, 2019. — 296 p.
15. Никитина, Е. А. Игровые технологии на уроках РКИ: от теории к практике // Преподаватель XXI век. — 2022. — № 1. — С. 186–195.