

УДК 378.016:811.161.1+378.147:004. DOI: 10.26170/2071-2405-2025-30-4-190-201.
ББК Ш141.12-9-99+Ч448.026.843.
ГРНТИ 14.35.07. Код ВАК 5.8.2

ПОСТРОЕНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА РКИ НА ОСНОВЕ МОТИВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ДЖ. КЕЛЛЕРА

Ревенко И. В.

Красноярский государственный педагогический университет
имени В.П. Астафьева (Красноярск, Россия)
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-8696-7048>
SPIN-код: 4847-4587

А н н о т а ц и я . *Постановка проблемы.* Широкое применение при обучении русскому языку как иностранному (далее – РКИ) получил дистанционный формат, который позволяет индивидуализировать и интенсифицировать процесс обучения; формировать комфортную среду, обеспечивающую его эффективность.

Дистанционное обучение осуществляется без очного общения между обучающимся и преподавателем и характеризуется высокой зависимостью от мотивации и самодисциплины учащихся. На его эффективность оказывает влияние как внешняя, так и внутренняя мотивация, для формирования и поддержания которой необходимо построение мотивационно ориентированной учебной среды, включающей дистанционные курсы.

Цель статьи – описание опыта моделирования дистанционного курса, основанного на мотивационной модели Дж. Келлера. *Обзор научной литературы* по теме исследования показал подходы к описанию и типологии мотивации. В статье акцентируется внимание на теориях и моделях, которые являются значимыми для проектирования мотивационно ориентированных дистанционных курсов.

Методы и материалы. В исследовании используются метод анализа отечественных и зарубежных источников по вопросам формирования мотивации к изучению русского языка как иностранного; обобщение опыта создания мотивационно ориентированной образовательной среды. Материалом для исследования послужили научная и методическая литература и дистанционный курс РКИ для начального уровня, разработанный в Красноярском государственном педагогическом университете имени В. П. Астафьева.

Результаты исследования. На примере платформы «RULAC» показаны возможности мотивационного дизайна курса дистанционного обучения. С учетом структуры мотивационной модели Дж. Келлера описаны средства формирования и поддержания учебной мотивации, используемые при обучении РКИ.

В ходе предварительного анкетирования были выявлены мотивы интегративной и инструментальной мотивации, которые учитывались при разработке учебного контента и моделировании структуры курса.

Основу дистанционного курса «RULAC» составили стандартизированные пакеты в формате SCORM с мультимодальным представлением материала, включающие визуальные опоры, аудиокомпоненты и текстовое сопровождение, тематические блоки лексики с фонетическими подсказками и культурными контекстами, что позволило создать образовательную среду, способствующую комфортному и эффективному усвоению теоретических знаний; формированию практических навыков, необходимых для реализации коммуникативных потребностей в социально-бытовой и социально-культурной сферах общения.

Основные элементы мотивационной модели Дж. Келлера реализованы в дистанционном курсе «RULAC» на уровне его структуры и содержания. Модульная структура курса позволяет привлечь и удержать внимание обучающихся, обеспечивает возможность построения индивидуальной образовательной траектории. Корреляция учебного материала с требованиями к уровню владения РКИ создает условия, необходимые для формирования у обучающихся удовлетворенности полученными результатами.

Выводы. Построение дистанционного курса на основе модели Дж. Келлера позволяет учесть значимые для формирования учебной мотивации аспекты: привлечь внимание студента и удержать его на протяжении всего периода обучения, создать условия для осознания важности и значимости обучения, поддерживать уверенность в себе, стимулировать удовлетворенность результатами обучения.

К л ю ч е в ы е с л о в а : РКИ; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; студенты; образовательный процесс; информатизация образования; информационно-коммуникационные технологии; информационная образовательная среда; формы обучения; дистанционное обучение; электронные образовательные ресурсы; учебная мотивация; интегративная мотивация; инструментальная мотивация; мотивационные теории; дистанционные курсы; интернет-платформы

Б л а г о д а р н о с т и : исследование выполнено по проекту «Развитие мотивации изучения русского языка гражданами Республики Индонезии с использованием цифрового образовательного контента», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания № 073-00048-25-02.

Д л я ц и т и р о в а н и я : Ревенко, И. В. Построение дистанционного курса РКИ на основе мотивационной модели Дж. Келлера / И. В. Ревенко. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2025. – Т. 30, № 4. – С. 190–201. – DOI: 10.26170/2071-2405-2025-30-4-190-201.

DESIGNING A DISTANCE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BASED ON J. KELLER'S MOTIVATION MODEL

Inna V. Revenko

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev
(Krasnoyarsk, Russia)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8696-7048>

Abstract. Problem statement. Distance learning has become widely popular in teaching Russian as a foreign language (RFL), which allows educationalists to individualize and intensify the learning process and to create a comfortable environment that ensures its effectiveness.

Distance learning is realized without face-to-face interaction between the student and the teacher and is characterized by a high dependence on the students' motivation and self-discipline. Its effectiveness is subject to both external and internal motivation, the formation and fostering of which need the creation of motivationally oriented learning environment, including distance courses.

The aim of this article is to describe the experience of designing a distance learning course based on J. Keller's motivation model.

A review of the scholarly literature on the topic of research has revealed approaches to the description and typology of motivation. This article focuses on the theories and models that are relevant for designing motivationally oriented distance learning courses.

Methods and materials. The study employs the method of analysis of domestic and international sources on issues of fostering motivation to learn Russian as a foreign language and the method of summarizing experience of creating a motivationally oriented educational environment. The research material includes scholarly and methodological literature and a beginner-level distance learning course of Russian as a foreign language developed at Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev.

Research results. Using the RULAC platform as an example, the article demonstrates the potential for motivational design of a distance learning course. Drawing on the structure of J. Keller's motivation model, the study describes the means of formation and fostering of learning motivation used in teaching Russian as a foreign language.

In the course of a preliminary survey, the study has revealed motives of integrative and instrumental motivation, which were taken into account in designing the educational content and in modeling the course structure.

The core of the RULAC distance course was made up of standardized SCORM packages with multimodal material presentation, including visual aids, audio components and textual accompaniment, and thematic vocabulary blocks with phonetic prompts and cultural contexts. This allowed creating of an educational environment facilitating comfortable and effective assimilation of theoretical knowledge, and the development of practical skills necessary for the realization of the communicative needs in everyday and socio-cultural spheres of interaction.

The main elements of J. Keller's motivation model are realized in the RULAC distance course at the level of its structure and content. For instance, the modular structure of the course makes it possible to attract and retain learners' attention, and provides the opportunity to build an individual educational trajectory. The correlation of the learning material with the requirements for proficiency levels in Russian as a Foreign Language (RFL) creates the necessary conditions for learners to experience satisfaction with the results achieved.

Conclusions. Designing a distance learning course based on J. Keller's model allows the teacher to take into consideration the following aspects essential for the formation of learning motivation: to attract and keep student's attention throughout the entire learning period, to create the conditions for understanding the importance and significance of learning, to maintain self-confidence, and to stimulate satisfaction with learning outcomes.

Keywords: RFL; Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; students; education process; informatization of education; information and communication technologies; informational educational environment; forms of education; distance learning; electronic education resources; learning motivation; integrative motivation; instrumental motivation; motivation theories; distance courses; Internet platforms

Acknowledgments: The study has been completed as part as the project "Development of motivation of learning the Russian language by the citizens of the Republic of Indonesia using digital education content" with financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the government assignment No. 073-00048-25-02.

For citation: Revenko, I. V. (2025). Designing a Distance Course of Russian as a Foreign Language Based on J. Keller's Motivation Model. In *Philological Class*. Vol. 30. No. 4, pp. 190–201. DOI: 10.26170/2071-2405-2025-30-4-190-201.

Постановка проблемы

Современный этап развития образования характеризуется вариативностью форматов обучения. Широкое применение при обучении РКИ получил дистанционный формат, который позволяет индивидуализировать и интенсифицировать процесс обучения; формировать комфортную среду, обеспечивающую его эффективность. Востребованность дистанционного формата определяется также тем, что он представляет собой современную форму взаимодействия с зарубежными вузами-партнерами и выступает средством трансфера российских программ на международное образовательное пространство.

Дистанционное обучение понимается как «процесс получения знаний, умений и навыков с помощью специализированной образовательной среды, ... обеспечивающей обмен учебной информацией на расстоянии, и реализующей систему сопровождения и администрирования учебного процесса» [Словарь терминов и понятий цифровой дидактики 2021: 10].

Обучение в дистанционном формате обладает рядом преимуществ, к числу которых относятся: индивидуальный темп освоения курса; доступность и интерактивность учебных материалов; мобильность; возможность получения информации о результатах обучения и др.

Дистанционное обучение осуществляется без

очного общения между обучающимся и преподавателем и характеризуется высокой зависимостью от мотивации и самодисциплины учащихся. На эффективность дистанционного обучения оказывают влияние как внешняя, так и внутренняя мотивация, для формирования и поддержания которых необходимо построение мотивационно ориентированной учебной среды, включающей дистанционные курсы, способствующие повышению эффективности обучения.

Целью данной статьи является описание опыта моделирования дистанционного курса, основанного на мотивационной модели Дж. Келлера.

Обзор научной литературы

По мнению Р. Уокера, наиболее востребованными при изучении учебной мотивации являются социально-когнитивные теории самоэффективности, достижения цели и самодетерминации [Walker 2010].

А. Бандура связывает представления субъекта о самоэффективности с влиянием ряда факторов: личный опыт (успех или неудача); косвенный опыт (наблюдение за другими); вербальная поддержка преподавателей как способ убеждения студента в его возможностях справиться с поставленной задачей; физиологические сигналы, указывающие на состояния тревоги или стресса и снижающие эффективность учебной деятельности [Bandura 1997].

Учебная мотивация рассматривается как «частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность и определяющий потребность учащегося в получении знаний» [Лешутина, Лёвушкина 2024: 119]. Российские исследователи академической мотивации в числе факторов, воздействующих на ее формирование, отмечают:

1. Личные интересы и цели, связанные с образованием и профессиональной карьерой.
2. Высокий уровень уверенности и самоэффективности (вера в свои способности).
3. Ожидания семьи или общества.
4. Качество образовательной среды и подходы к обучению (поддержка со стороны преподавателей, интерактивные методы обучения, интересные учебные материалы и возможность применить полученные знания на практике).
5. Способы оценки успехов студентов и обратная связь (четкая и справедливая система оценки, конструктивная обратная связь с преподавателем) [Борзова 2023].

Сторонники теории достижения цели полагают, что значимыми для учебной мотивации являются цели мастерства и производительности (демонстрации результатов) [Urđan, Schoenfelder 2006; Li, Turner и др. 2022].

Студенты, у которых доминирует ориентация на цели мастерства, имеют высокий уровень познавательных интересов, предпочитают выполнять более сложные задания. Их основное внимание сконцентрировано на внутренней ценности обучения [Maumt, Zheng 2021]. Цели производительности сфокусированы на внешней демонстрации способностей и компетентности, на впечатлении

окружающих. При этом студенты с такой ориентацией не склонны прилагать значительные усилия для достижения результата.

Конкуренция, награды, успехи и неудачи, которые публично демонстрируются в аудитории, способствуют ориентации на достижение цели успеваемости (демонстрации результатов). В условиях дистанционного обучения указанный фактор не выражен в силу отсутствия личного контакта между преподавателем и членами группы, но может быть учтен и активирован при моделировании мотивационно ориентированной образовательной среды.

Ориентация на цели производительности побуждает студентов оценивать себя с точки зрения уровня успеваемости. Цели успеваемости создают атмосферу соревнования и сравнения, в которой способности и оценка связываются в сознании учащихся. Важное значение в этом аспекте имеет роль преподавателя. Как отмечает В. Кук, «вместо того, чтобы пытаться повлиять на исходные мотивы студента, учитель может помочь ему добиться успехов в учебе и тем самым подстегнуть мотивацию» [Кук 2021: 213].

Теория атрибуции связывает мотивацию и будущее поведение обучающихся с объяснением причин своих прошлых успехов/неудач [Hareli, Weiner 2002]. Согласно данной теории, значимыми для формирования мотивации являются следующие признаки: локус (внутренняя или внешняя по отношению к субъекту причина), стабильность (относительная устойчивости причины во времени, например, способности или интеллект - стабильные факторы, в противоположность предполагаемым усилиям, знаниям и удаче, которые являются нестабильными и временными) и управляемость.

Контролируемость (ответственность) как аспект мотивации определяется способностью / неспособностью субъекта осуществлять контроль над причинами своих академических успехов и неудач. Д.Х. Шунк утверждает, что студенты, считающие, что у них мало контроля над результатами обучения, имеют низкую мотивацию к достижению успеха [Schunk 2012].

Особенность теории атрибуции заключается в том, что особое внимание в ней уделяется эмоциям, которые студент испытывает в процессе обучения:

- гордость, когда полагают, что их успех определяется внутренним контролем за причинами успеха и неудачи;
- стыд и смущение, когда академические неудачи связываются с внутренними неконтролируемыми причинами (например, низким уровнем способностей);
- гнев, когда причиной неудач считаются внешние неконтролируемые факторы (например, предвзятое отношение преподавателей);
- вина и смущение, когда академические неудачи связываются с внутренними управляемыми причинами (например, недостатком усилий).

Чувства, которые испытывают студенты,

определяют их академические стратегии в процессе обучения. Так чувство гордости побуждает проявлять длительное упорство в решении сложных задач; стыд и смущение ведут к апатии, смирению с неудачами, нежеланию учиться. Обучающийся, который считает, что контролирует факторы, лежащие в основе его академической успеваемости, имеет более высокие результаты обучения [Weiner 2005; Wigfield, Ho, Lutz Klauda 2008].

Теория атрибуции имеет некоторые недостатки, в частности, определяющиеся тем, что представители разных культур могут по-разному классифицировать атрибуции, например, азиатские студенты объясняют свои академические успехи социальным отношением и семейной поддержкой и чаще связывают свои неудачи с недостаточными личными усилиями [Safdari, Maftoon 2017].

При проектировании мотивационно ориентированной учебной среды необходимо учитывать эмоциональную составляющую, отбирая содержание с учетом дифференциации уровня сложности задания, структурируя его по дидактическому принципу «от простого к сложному». При таком построении каждый обучающийся может выбрать собственную траекторию освоения курса, выбирая задания, соответствующие его способностям и потребностям.

Теория самодетерминации (SDT) объясняет взаимосвязь внешней и внутренней мотивации. Согласно SDT, у студентов есть внутреннее желание учиться, обусловленное базовыми психологическими потребностями в автономии, компетентности и взаимосвязанности с другими людьми [Ryan, Deci 2020]. Эти внутренние потребности может усилить образовательная среда, которая формируется с учетом целей и личных интересов студентов, предполагает обратную связь с преподавателями, поощрение усилий студентов, взаимодействий с преподавателями и другими студентами при подготовке проектов, участии в различных университетских мероприятиях и т. п.

При изучении иностранных языков, в частности РКИ, задействованы интегративная и инструментальная мотивации. Первая «отражает, насколько учащийся идентифицирует себя с целевой культурой или народом» [Кук 2021: 209]. Р. Гарднером описана модель интегративной мотивации, включающая следующие компоненты:

1. Отношение к обществу, к людям, говорящим на изучаемом языке;
2. Отношение самих обучающихся, их родителей и окружения к изучению иностранного языка;
3. Отношение учащихся к целям изучения языка и интенсивности прилагаемых усилий;
4. Обобщенные отношения (общий интерес к иностранному языку, интерес к конкретному языку и потребности в достижении успеха) [Gardner 1985].

Интегративная мотивация «проявляет себя как мощный прогностический фактор успеха в изучении L2 (второго языка)» [Митчел, Майлз,

Марсден 2022: 55].

Инструментальная мотивация носит практический характер и является проекцией внешних потребностей: повысить социальный статус, получить хорошую работу и построить карьеру, выполнить требования учебного заведения, работать с информацией на изучаемом языке [Gardner, Lambert 1972].

Как отмечает Е.А. Седова, «в процессе языковой подготовки ... интегративная и инструментальная мотивация сосуществуют, являя собой некое диалектическое единство» [Седова 2013].

Таким образом, мотивация побуждает не только интерес к изучению языка, но и стремление развивать свои языковые навыки, самостоятельно и осознанно увеличивать время обучения и повышать уровень сложности выполняемых задач.

Консолидирующей идеей исследований мотивации к изучению иностранного языка можно назвать ее базовый характер по отношению к организации процесса обучения. В современных условиях стало необходимо формирование особой мотивационно ориентированной образовательной среды, предполагающей самообучение и саморазвитие студента и обладающей высоким мотивационным потенциалом. Н.Н. Храмова, М.А. Родионов предложили модель такой образовательной среды, включающей четыре основных компонента – целевой блок; программно-содержательный блок; организационно-технологический блок и рефлексивно-оценочный блок.

Целевой блок предполагает формирование всесторонне развитой личности с высоким уровнем мотивации к обучению, саморазвитию и самореализации. Программно-содержательный компонент модели относится к учебной информации и включает наполнение образовательной среды мотивационно ориентированным содержанием. Программно-содержательный компонент системы определяется Государственным стандартом, учебным планом, учебной программой и учебными пособиями по дисциплинам. «Содержание обучения комплектуется с учетом социальных, конкретно-исторических, психологических требований, требований индивидуально-личностного развития обучаемых» [Храмова, Родионов 2015: 68].

Организационно-технологический компонент модели связан с непосредственным формированием составляющих образовательной среды с учетом ее гетерогенности и сложности, связности ее функциональных элементов, гибкости и управляемости, индивидуализированности и аутентичности. Мотивационный потенциал указанных критериев раскрывается во взаимодействии студента и педагога в процессе изучения иностранного языка, в том числе РКИ. Разнообразие элементов и структурная сложность образовательной среды дают участникам образовательного процесса комплекс возможностей, побуждающих к проявлению самостоятельности и активности. Гибкость и управляемость образовательной среды (в частности, вариативность элементов, градация по уров-

ню сложности, возможность перестановки модулей и др.) дает дидактические возможности, позволяющие педагогу побуждать студентов к активности и принятию самостоятельных решений.

При формировании пространственно-предметного компонента мотивационно ориентированной образовательной среды следует учитывать культурный и социально-исторический фон как потенциал для развития интегративной мотивации. Созданию указанного фона способствует применение на занятиях портретов известных личностей, внесших значительный вклад в культуру, историю, науку; артефактов, демонстрирующих особенности быта и традиций страны изучаемого языка; географических карт, репродукций произведений искусства, наглядных пособий, ретроспективных фото элементов городской среды и важных событий, фрагментов музейных экспозиций и под.

Важным элементом мотивационно ориентированной образовательной среды является рефлексивно-оценочный компонент, который «устанавливает критерии определения характера мотивации учащегося..., реализует диагностические методы, дающие возможность определить уровень сформированности мотивации» [Храмова, Родионов 2015: 70].

Поддержание мотивации в условиях дистанционного обучения представляет отдельную научную и методическую проблему. В научной литературе описаны внешняя и внутренняя мотивация. Первая обусловлена внешними по отношению к субъекту обстоятельствами; вторая связана с содержанием деятельности. В классической модели обучения доминируют показатели внешней мотивации: соответствие социальной роли студента, которую обучающийся принимает, поступая в вуз; темпу работы группы; необходимость выполнения требований преподавателя и др. При освоении курса в дистанционном формате преобладают показатели внутренней мотивации, в частности, поддержание собственной индивидуальности и стремление к самосовершенствованию.

Развитие дистанционного обучения возродило интерес к педагогической модели мотивации Джона Келлера, которая позволяет поддерживать мотивацию учащихся на протяжении всего онлайн-обучения.

Развивая теорию ожиданий, Дж. Келлер указывает, что мотивированность к какой-либо деятельности определяется, прежде всего, удовлетворением личных потребностей (ценностный аспект) и вероятностью успеха (аспект ожиданий) [Keller 1987].

Учебная модель мотивации Келлера (ARCS) базируется на стратегиях поддержания мотивации: внимании (Attention), значимости/ актуальности (Relevance), уверенности (Confidence) и удовлетворенности (Satisfaction).

Организация обучения на основе модели ARCS предполагает определенную последовательность действий. На первом этапе необходимо привлечь и удержать внимание ученика, затем форми-

руется представление о значимости процесса обучения, далее нужно придать студенту уверенность в собственных силах и наконец добиться удовлетворения достигнутыми результатами.

Привлечению внимания способствует вариативность заданий, разнообразие форм предъявления материала, ротации видов деятельности. При моделировании учебного дистанционного курса на основе модели Дж. Келлера необходимо учитывать, что важным является не только привлечение внимания, но и его удержание на протяжении всего периода обучения. Эффективным приемом удержания внимания является модульное построение курса с четкими целевыми установками для каждого модуля. В качестве средства удержания внимания можно использовать также интерактивные онлайн-приложения (GeoGuessr, Hide and Seek World, WindowSwap и под.). Использование подобных приложений позволяет «задействовать в устной спонтанной речи пройденную лексику и грамматические правила» [Милявская, Филиппова 2022: 16].

Расширение форматов предъявления информации также способствует удержанию внимания. Дистанционные курсы позволяют задействовать для этой цели обширный арсенал средств: аттрактивная графика, иллюстрированные слайды, видеоролики, флэш-анимация; таблицы и др.

Второй элемент мотивационной модели Дж. Келлера (Relevance) предполагает формулирование последовательных целей, т.е. при выборе дистанционного курса каждый учащийся определяет отношение учебного материала лично к нему. По мнению ученых, понимание учащимся релевантности учебного процесса за счет осознания практической ценности обучения, прогнозирования предметных и метапредметных целей способствует формированию внутренней мотивации [Keller, Suzuki 2004].

Следующий компонент модели (Confidence) «достигается путем создания положительных ожиданий у учащихся при таких учебных условиях, когда учащийся осознает свой успех как результат собственных способностей и труда, а не как результат удачи или выполнения слишком легкого задания» [Там же: 232]. Для формирования позитивных ожиданий используются различные техники, основанные на теории самоэффективности [Bandura 1977; Bandura 1997] и атрибутивной теории [Weiner 1976; Weiner 2005]. Основным способом достижения уверенности авторы данных теорий считают повторяемость типовых заданий, оснащенных ключами для самопроверки.

Завершающий компонент модели (Satisfaction) — чувство удовлетворенности результатами обучения, которое, в том числе, формируется за счет внешних мотиваторов (различные формы наград и признания, вербальные похвалы как простые «мотиваторы»). «Обучающиеся должны чувствовать, что объем выполненной ими работы по курсу был соответствующим достигнутым результатам, они должны ощущать, что между целями, содержанием и результатами не было внут-

ренной несогласованности и что в процессе оценки их результатов не было никакого фаворитизма или несправедливости» [Милявская, Филиппова 2022: 18].

Методы и материалы

В исследовании используются метод анализа отечественных и зарубежных источников по вопросам формирования мотивации к изучению русского языка как иностранного, моделирования мотивационно ориентированной образовательной среды, а также обобщение опыта создания такой образовательной среды в дистанционном курсе РКИ.

Материалом для исследования послужили научная и методическая литература и дистанционный курс РКИ для начального уровня, разработанный в КГПУ им. В.П. Астафьева.

Результаты исследования

Дистанционное обучение предполагает особый формат взаимодействия между участниками образовательного процесса, имеющего опосредованный характер. Указанные условия обучения требуют особой модели построения процесса обучения, ориентированной на развитие мотивации к изучению РКИ (рис. 1).



Рис. 1. Модель развития мотивации

Для реализации дистанционного обучения русскому языку как иностранному в КГПУ им. В.П. Астафьева создана интерактивная учебная платформа «RULAC» (<https://rulac.kspu.ru>), ориентированная на развитие учебной мотивации. Созданный дистанционный курс представляет собой образовательную среду, способствующую комфортному и эффективному усвоению теоретических знаний; формированию практических навыков, необходимых для реализации коммуникативных потребностей в социально-бытовой и социально-культурной сферах общения.

«Основу разработанных дидактических средств составили стандартизированные пакеты в формате SCORM (Sharable Content Object Reference Model) с мультимодальным представлением материала, включающие визуальные образы, аудио-компоненты и текстовое сопровождение. Каждый пакет содержал тематически организованную лексику с фонетическими подсказками и культурными контекстами» [Ломаско, Симонова, Черненко 2025: 22].

На этапе, предвещающем разработку учебного контента, было проведено анкетирование с целью выявления составляющих мотивации и уровня ее сформированности. В анкетировании приняли

участие 92 обучающихся из Индонезии в возрасте от 18 до 52 лет, начинающих изучение русского языка.

Для выявления структуры учебной мотивации была разработана анкета на основе «Шкалы академической мотивации» [Гордеева, Сычев, Осин 2014]. Вопросы анкеты направлены на определение внутренней и внешней мотивации, что представляется важным как в аспекте комплексной оценки мотивов к изучению РКИ, так и в аспекте повышения эффективности обучения при освоении дистанционного курса.

«Внутренняя мотивация ... положительно связана с решением творческих задач, проявлением понятийного мышления и когнитивной гибкостью, является предиктором более эффективных учебных стратегий, настойчивости, продуктивных копинг-стратегий, а также академических достижений и психологического благополучия» [Там же: 99-100].

Согласно теории самодетерминации, к внешней мотивации относятся экстерналиная (необходимость следовать требованиям социума), интроецированная (чувство долга перед собой и другими значимыми людьми), идентифицированная («субъект видит важность и ценность в своих действиях

даже при отсутствии удовольствия от деятельности» [Леонтьев, Клейн 2018: 108]) и интегрированная (переживание автономии при отсутствии непосредственного интереса к деятельности) типы регуляции, отличающиеся степенью фрустрации потребности в автономии.

«Как показали исследования, ... внешняя интроецированная и экстерналиная мотивация (контролируемые формы регуляции) связаны с менее продуктивными реакциями на трудности, меньшими достижениями в деятельности, сравнительно низким психологическим благополучием» [Гордеева, Сычев, Осин 2014: 99].

В разработанной анкете для выявления внутренней мотивации были предложены три типа утверждений, «отражающих познавательный мотив (например, «потому что это доставляет мне удовольствие»), мотивы достижений (например, «я чувствую удовлетворение, когда нахожусь в про-

цессе решения сложных учебных задач») и мотивы саморазвития (например, «получаю удовольствие, превосходя самого себя в учебных достижениях»)» [Васильева, Гришина и др. 2023: 103].

Для выявления внешней мотивации в анкете представлены утверждения, связанные с мотивами самоуважения (например, «когда я хорошо учусь, я чувствую себя значимым человеком»), интроецированной мотивацией (например, «учиться – это моя обязанность, которой я не могу пренебречь») и экстерналиной мотивацией (например, «близкие меня будут осуждать, если я стану плохо учиться»). Оценка респондентами степени согласия с данными утверждениями проводилась на основе шкалы Лайкерта: от 1 – совсем не соответствует – до 5 – вполне соответствует.

Распределение уровня представленности мотивов в выборке отражено на рис. 2.

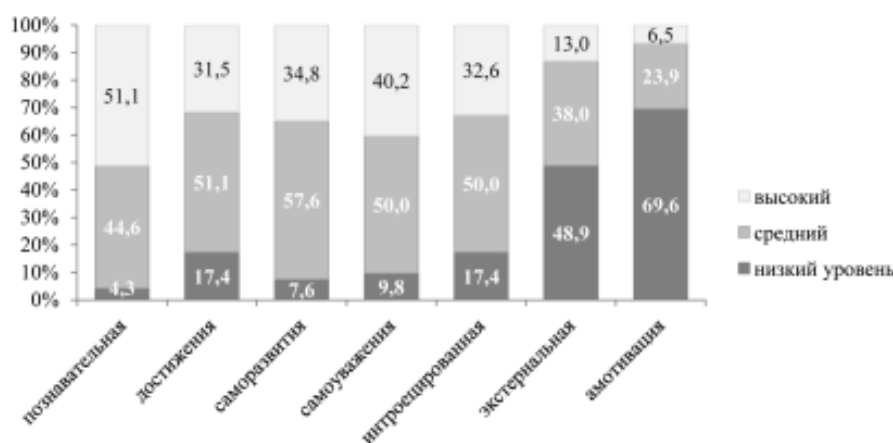


Рис. 2. Распределение видов внешней и внутренней мотивации слушателей, изучающих русский язык в Индонезии, в %

Анализ анкетирования показал, что ведущими являются познавательная мотивация и мотив самоуважения. «У 34,8 % респондентов мотивация саморазвития и у 31,4 % мотивация достижений представлена на высоком уровне. При этом экстерналиная мотивация играет гораздо меньшую роль: только у 13,0 % данная мотивация представлена на высоком уровне и почти у половины (48,9 %) – на низком» [Васильева, Гришина и др. 2023: 103].

Участники анкетирования указали следующие мотивы внешней мотивации: стать образованным человеком; конкурировать при приеме на работу; получить престижную профессию. Мотивы внутренней мотивации у анкетированных студентов связаны с саморазвитием и самосовершенствованием: развивать навыки, повышать свою компетентность. Причем владение несколькими иностранными языками понимается рядом респондентов как неотъемлемый компонент компетентности.

Следует отметить, что часть респондентов, понимая сложность изучения русского языка, готова к решению этой задачи и отмечает наличие интереса. К числу внутренних мотивов можно также отнести ответы студентов, которые демонстрируют эмотивную составляющую и одновременно

сигнализируют о готовности приобретать новые знания, о понимании ценности обучения: мне нравится изучать новые языки / я люблю изучать новые языки.

Заметим, что при изучении иностранного языка внутренняя и внешняя мотивации тесно взаимодействуют. Примером такого взаимодействия является мотив «добиться успеха в работе», т.к. успех в аспекте внутренней мотивации предполагает нацеленность на саморазвитие, готовность решать сложные задачи, необходимые для достижения поставленной цели; с другой стороны, как показатель внешней мотивации успех предполагает оценку со стороны других людей.

В ответах студентов, прошедших анкетирование, акцентируется практическая ценность изучения русского языка как иностранного (общаться с другими людьми в путешествии по России; общаться с иностранными коллегами; планирую работать / жить за границей), что свидетельствует о наличии у них инструментальной мотивации.

При изучении иностранного языка большое значение имеет интегративная мотивация, которая может стать мощным стимулом в обучении. В ответах респондентов указаны следующие мотивы, соотносимые с этим видом мотивации: общаться с носителями русского языка и иностранными това-

рищами; читать литературу, статьи; понимать русские песни; смотреть фильмы на русском языке.

Названные мотивы учитывались при выборе тем и ситуаций, при моделировании учебного контента для дистанционного курса по изучению русского языка как иностранного на платформе «RULAC». Так, развитию интегративной мотивации способствует содержание Модуля 2. «Россия – уникальная страна!». Инструментальной мотивацией определялось содержание Модуля 3. «Русский язык в сфере сервиса и туризма» (большинство обучающихся – студенты вуза-партнера, осуществляющего подготовку специалистов в указанных сферах).

При проектировании мотивационно ориентированного дистанционного курса принципиально важным является формирование позитивного образа в целом: на платформе «RULAC» это реализуется, в частности, за счет использования сгенерированных изображений счастливых студентов, изучающих русский язык и культуру; в выборе цветового оформления, средств наглядности и иллюстративных материалов.

Проецируя модель ARCS на разработанный коллективом преподавателей КГПУ им. В.П. Астафьева дистанционный курс, отметим, что для привлечения и удержания внимания обучающихся на платформе используется ряд средств. Прежде всего, следует отметить модульное построение курса. Модули (1. Первое знакомство с русским языком и культурой; 2. Россия – уникальная страна!; 3. Русский язык в сфере сервиса и туризма) своим содержанием отвечают образовательным потребностям обучающихся. В каждом модуле последовательно представлены уроки, темы которых являются коммуникативно значимыми и актуальными для формирования комплекса компетенций: коммуникативной, лингвистической и социокультурной.

Интерактивность как средство привлечения внимания активно используется в разработанном курсе. Так при работе с новой лексикой студенты имеют возможность послушать произношение слова на русском, английском и родном языках. Практические задания на отработку произношения и коммуникативные задания предполагают запись собственного произношения изученных лексем и фраз и сопоставление с эталонным произношением.

Первичный контроль за усвоением лексики осуществляется при помощи контрольных, в частности, тестовых заданий. Тестовый формат заданий (выбор правильного ответа; соотнесение аудио с изображением) экономичен по времени и позволяет сразу получить информацию о правильности ответа в процентном и вербальном формате.

Модульное построение курса позволяет реализовать второй элемент мотивационной модели ДЖ. Келлера (значимость (Relevance)), т.к. дает возможность изменять последовательность изучения модулей в соответствии с целями, определенными для себя учащимися. Платформа «RULAC» обеспечивает «возможность реализации индиви-

дуальных образовательных траекторий» [Ломаско, Пак 2025: 122] и позволяет реализовать принципы модально-уровневой (М-Л) адаптивности через диагностику, навигацию и ветвление образовательного контента с учетом личностных особенностей обучающихся» [Ломаско, Симонова, Черненко 2025: 22].

Уверенность в собственных возможностях (Confidence) – важный компонент мотивации, который на платформе «RULAC» реализуется при отборе содержания, выборе форм его представления. В частности, однотипность заданий в модулях создает ощущение привычности, «снимает» психологические трудности при их выполнении, что ведет к появлению чувства удовлетворенности результатами обучения. Учет Требований к уровням владения РКИ является обязательным условием при разработке заданий, поскольку это позволяет выдерживать уровень их сложности и формировать у обучающихся уверенность в себе.

Лексика является коммуникативно значимой, но не избыточной, что коррелирует с потребностями студентов, опасаящихся учебных неудач, с одной стороны, и студентов, имеющих высокую мотивацию и нацеленных на решение трудных задач, с другой, предоставляя последним простор для саморазвития. Для снятия лексических трудностей перед освоением модуля студентам предлагается глоссарий, где в простой и сжатой форме семантизируются базовые для освоения модуля лексемы, дается их перевод на английский язык и родной язык обучающихся. При семантизации лексики последовательно применяются описательный способ и наглядность. Кроме общего глоссария по модулю в каждом уроке предлагаются новые слова и выражения. При выполнении контрольных заданий в модулях студенты не ограничены в количестве попыток, что позволяет им устранить ошибки и добиться желаемого результата.

Для оценки результативности изучения РКИ посредством мотивационно ориентированного курса было проведено исследование, в ходе которого оценивалось применение платформы «RULAC» для обучающихся разных этнических групп (30 индонезийских и 45 китайских обучающихся) с возможностью работы в разных форматах обучения: 10 китайских студентов проходили обучение в смешанном режиме на базе Технопарка универсальных педагогических компетенций Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева с использованием интерактивных панелей и мобильных устройств; 35 китайских студентов работали в онлайн-формате с тьюторской поддержкой через систему сообщений и форумов платформы; 30 индонезийских обучающихся изучали русский язык в дистанционном формате через веб-интерфейс платформы с аналогичной тьюторской поддержкой.

Результативность применения цифровых дидактических средств на платформе «оценивалась через комплексный анализ образовательной ана-

литики платформы, включающий метрики времени взаимодействия с контентом, частоту обращений к материалам, паттерны выполнения заданий, ... выборочные итоговые опросы участников и включенное педагогическое наблюдение за процессом обучения» [Ломаско, Симонова, Черненко 2025: 24].

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программного пакета «Р7-Офис» (электронные таблицы). Для сравнения средних значений между двумя независимыми группами применялся t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Сравнение процентных показателей осуществлялось с помощью критерия

χ^2 (хи-квадрат Пирсона). Уровень статистической значимости был установлен на уровне $p < 0,05$.

Параллельное исследование удовлетворенности использованием дистанционного курса по изучению русского языка было проведено академической командой СБТ Руната (Sekolah Tinggi Bisnis RUNATA). Выборку составили 30 индонезийских студентов, использовавших для изучения РКИ платформу «RULAC». В анкетировании оценивались переменные учебного дизайна, визуальных средств обучения и удовлетворенности.

Распределение оценок респондентов по указанным выше переменным представлено на рис. 3.



Рис. 3. Оценка удовлетворенности индонезийских обучающихся, использовавших платформу «RULAC»

С целью выявления удовлетворенности результатами обучения на платформе «RULAC» студентам предложена анонимная анкета, которая включает вопросы, касающиеся понятности представленного учебного содержания, подачи учебной информации, эффективности предложенных в модуле заданий.

Важным представляется включение в анкету вопросов, позволяющих выявить наиболее эффективные виды тренировочных и контрольных заданий (интерактивные, коммуникативные, контрольные задания, интерактивный плакат для повторения, практические задания для самоконтроля), форматы представления информации (SCORM-пакет (презентация с изображениями, звуком и текстом), видеоролик с демонстрацией применения нового материала и др.).

При работе в дистанционном формате мотивация обучающихся в немалой степени определяется удобством пользования учебными ресурсами. Для выявления этой составляющей студентам предлагается ответить на следующие вопросы: логика и понятность порядка освоения модуля; возможности для самоконтроля продвижения в модуле; оформление модуля. Серия вопросов связана с оценкой разнообразия заданий и их полезности для обучающихся, что дает, кроме прочего, информацию о развитии инструментальной мотивации.

Обучающимся предложено дать оценку по указанным аспектам содержания и структуры курса по пятибалльной шкале, а также определить собственные мотивы и достигнутые результаты. Оценка результатов в анкете является многоаспектной: общее впечатление от модуля; удовлетворенность результатами обучения; наличие мотивации к освоению следующих модулей. Для оценки собственных достижений после прохождения курса студентам предлагается шкала с диапазоном от 1 до 10 баллов, что позволяет точнее определить динамику в изучении РКИ. Получению более точной и объективной информации о динамике мотивации при обработке и интерпретации полученных данных способствует их сопоставление с анкетированием до начала обучения.

В настоящее время обучение на платформе «RULAC» проходят студенты из КНР, анкетирование которых будет проводиться по завершении курса. Полученные в результате анкетирования данные дадут информацию, важную как для выявления результативности обучения и развития мотивации студентов, так и для улучшения платформы с учетом ожиданий и потребностей обучающихся.

Заключение

Успешность освоения дистанционных про-

грамм во многом определяется сформированностью учебной мотивации студентов, предполагающей сознательное отношение к своему образованию и саморазвитию.

Построение дистанционного курса на основе модели Дж. Келлера, позволяет учесть значимые

для формирования учебной мотивации аспекты: привлечь внимание студента и удерживать его на протяжении всего периода обучения, создать условия для осознания важности и значимости обучения, поддерживать уверенность в себе, стимулировать удовлетворенность результатами обучения.

Литература

- Борзова, Т. А. Мотивация студентов к обучению в современном вузе / Т. А. Борзова // Мир науки и образования. – 2023. – № 5 (102). – С. 11–13.
- Гордеева, Т. О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 4. – С. 96–107. – EDN SJVWLN.
- Исследование механизмов мотивации обучающихся Индонезии к изучению русского языка как средства межкультурной коммуникации / С. П. Васильева, О. А. Гришина, А. А. Дьячук [и др.]. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2023. – 272 с. – EDN HLWIIA.
- Кук, В. Изучение и преподавание второго языка / В. Кук. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2021. – 448 с.
- Леонтьев, Д. А. Качество мотивации и качество переживаний как характеристики учебной деятельности / Д. А. Леонтьев, К. Г. Клейн // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2018. – № 4. – С. 106–119. – DOI: 10.11621/vsp.2018.04.106. – EDN VPZMOX.
- Лешутина, И. А. Современный подход к понятию учебной мотивации в обучении РКИ: критерии формирования / И. А. Лешутина, А. М. Левушкина // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2024. – Т. 14, № 2. – С. 115–126. – DOI: 10.21869/2223-151X-2024-14-2-115-126. – EDN KMNLSO.
- Ломаско, П. С. Интерактивно-мультимедийные SCORM-пакеты как средства персонификации онлайн-обучения / П. С. Ломаско, Н. И. Пак // Цифровые инструменты в образовании : сборник статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции, Сургут, 05 апреля 2025 года. – Сургут : Сургутский государственный педагогический университет, 2025. – С. 120–124. – EDN JENPEL.
- Ломаско, П. С. Результаты апробации цифровых дидактических средств для международной образовательной smart-среды / П. С. Ломаско, А. Л. Симонова, А. С. Черненко // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2025. – № 3 (73). – С. 18–34. – EDN GARIJA.
- Милявская, Н. Б. Модель ARCS как средство развития учебной мотивации в системе дистанционного обучения / Н. Б. Милявская, В. В. Филиппова // Калининградский вестник образования. – 2022. – № 2 (14). – С. 13–21. – EDN VHABHJ.
- Митчелл, Р. Теории изучения второго языка. (От лингводидактики к прикладной лингвистике) / Р. Митчелл, Ф. Майлз, Э. Марсен. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2022. – 644 с.
- Седова, Е. А. Исследования интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку в психолого-педагогической литературе / Е. А. Седова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 5. – С. 417–419. – EDN RAFQSD.
- Словарь терминов и понятий цифровой дидактики / Рос. гос. проф.-пед. ун-т ; авт.-сост. Н. В. Ломовцева, К. М. Заречнева, О. В. Ушакова, С. Ю. Ярина. – Екатеринбург : РГППУ ; Ажур, 2021. – 84 с.
- Храмова, Н. Н. Модель мотивационно ориентированной образовательной среды / Н. Н. Храмова, М. А. Родионов // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 66–73. – EDN TZKAPF.
- Bandura, A. Self-Efficacy: The Exercise of Control / A. Bandura. – New York : W. H. Freeman Publ., 1997. – 604 p.
- Bandura, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change / A. Bandura // Psychological Review. – 1977. – Vol. 84, no. 2. – P. 191–215.
- Gardner, R. C. Attitudes and motivation in second-language learning / R. C. Gardner, W. E. Lambert. – Rowley (Mass.) : Newbury House, 1972. – VIII, 316 c.
- Gardner, R. C. The Social psychology of lang. Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation / R. C. Gardner. – London : Arnold, 1985. – XIV, 208 p.
- Hareli, S. Social emotions and personality inferences: A scaffold for a new direction in the study of achievement motivation / S. Hareli, B. Weiner // Educational Psychologist. – 2002. – Vol. 37, no. 3. – P. 183–193.
- Keller, J. M. Development and Use of the ARCS Learning Process Model / J. M. Keller // Journal of Learning Development. – 1987. – No. 10 (3). – P. 2–10.
- Keller, J. M. Learner motivation and E-learning design: A multinationally validated process / J. M. Keller, K. Suzuki // Journal of Educational Media. – 2004. – Vol. 29, no. 3. – P. 229–239.
- Keller, J. M. Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach / J. M. Keller. – Springer Science-Business Media, LLC, 2010. – 323 p.
- Mayumi, K. Becoming a speaker of multiple languages: An investigation into UK university students' motivation for learning Chinese / K. Mayumi, Y. Zheng // Language Learning Journal. – 2021. – Vol. 51 (1). – P. 1–20.

Ryan, R. M. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions / R. M. Ryan, E. L. Deci // *Contemporary Educational Psychology*. – 2020. – Vol. 61. – P. 1–11.

Safdari, S. The development of motivation research in educational psychology: The transition from early theories to self-related approaches / S. Safdari, P. Maftoon // *Advanced Education*. – 2017. – Vol. 7. – P. 95–101.

Schunk, D. H. *Learning Theories: An Educational Perspective* / D. H. Schunk. – Boston : Pearson Education, 2012. – 574 p.

Urdan, T. Classroom effects on student motivation: goal structures, social relationships and competence beliefs / T. Urdan, E. Schoenfelder // *Journal of School Psychology*. – 2006. – Vol. 44, issue 5. – P. 331–349.

Walker, R. Motivating science undergraduates: Ideas and interventions / R. Walker // *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*. – 2010. – Vol. 18, no. 1. – P. 1–13.

Weiner, B. 5: An Attributional Approach for Educational Psychology / B. Weiner // *Review of Research in Education*. – 1976. – Vol. 4, no. 1. – P. 179–209. – DOI: 10.3102/0091732X004001179. – EDN JPIMNR.

Weiner, B. Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence / B. Weiner // *Handbook of Competence and Motivation* / ed. by A. J. Elliot, C. S. Dweck. – New York : Guilford Publ., 2005. – P. 73–84.

When are performance-approach goals more adaptive for Chinese EFL learners? It depends on their underlying reasons / B. Li, J. Turner, J. Xue, J. Liu // *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. – 2022. – Vol. 5. – P. 1–33.

Wigfield, A. The role of achievement values in the regulation of achievement behaviors / A. Wigfield, L. W. Ho, S. Lutz Klauda // *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications* / ed. by D. H. Schunk, B. J. Zimmerman. – New York : Lawrence Erlbaum Associates Publ., 2008. – P. 169–197.

References

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman Publ., 604 p.

Borzova, T. A. (2023). Motivatsiya studentov k obucheniyu v sovremennom vuze = Students' motivation for studying in a modern university. *The World of Science and Education*, 5(102), 11–13.

Cook, V. (2021). *Izuchenie i prepodavanie vtorogo yazyka = Studying and teaching a second language*. Saint-Petersburg: Zlatoust Publishing House, 448 p.

Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley (Mass.): Newbury House, VIII, 316 p.

Gardner, R. C. (1985). The Social psychology of lang. *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Arnold, XIV, 208 p.

Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., Osin, E. N. (2014). Oprosnik «Shkaly akademicheskoy motivatsii» = Questionnaire “Scales of academic motivation”. *Psychological Journal*, 35(4), 96–107. EDN SJVWLN.

Hareli, S., Weiner, B. (2002). Social emotions and personality inferences: A scaffold for a new direction in the study of achievement motivation. *Educational Psychologist*, 37(3), 183–193.

Keller, J. M. (1987). Development and Use of the ARCS Learning Process Model. *Journal of Learning Development*, 10(3), 2–10.

Keller, J. M., Suzuki, K. (2004). Learner motivation and E-learning design: A multinationally validated process. *Journal of Educational Media*, 29(3), 229–239.

Keller, J. M. (2010). *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. Springer Science-Business Media, 323 p.

Khramova, N. N., Rodionov, M. A. (2015). Model' motivatsionno oriyentirovannoy obrazovatel'noy sredy = Model of a motivation-oriented educational environment. *Bulletin of Penza State University*, 1(9), 66–73. EDN TZKAPF.

Leontyev, D. A., Kleyn, K. G. (2018). Kachestvo motivatsii i kachestvo perezhivaniy kak kharakteristiki uchebnoy deyatel'nosti = The quality of motivation and the quality of experiences as characteristics of educational activity. *Bulletin of the Moscow University. Series 14 Psychology*, 4, 106–119. DOI: 10.11621/vsp.2018.04.106. EDN VPZMOX.

Leshutina, I. A., Levushkina, A. M. (2024). Sovremennyy podkhod k ponyatiyu uchebnoy motivatsii v obuchenii RKI: kriterii formirovaniya = A modern approach to the concept of academic motivation in teaching Russian as a foreign language: Formation criteria. *Bulletin of the South-West State University. Series: Linguistics and Pedagogy*, 14(2), 115–126. DOI: 10.21869/2223-151X-2024-14-2-115-126. EDN KMNLSO.

Li, B., Turner, J., Xue, J., Liu, J. (2022). When are performance-approach goals more adaptive for Chinese EFL learners? It depends on their underlying reasons. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 1–33.

Lomasko, P. S., Pak, N. I. (2025). Interaktivno-mul'timediynye SCORM-pakety kak sredstva personifikatsii onlayn-obucheniya = Interactive multimedia SCORM packages as a means of personification of online learning. *Digital tools in education*, 120–124. Surgut: Surgut State Pedagogical University. EDN JEHPEL.

Lomasko, P. S., Simonova, A. L., Chernenko, A. S. (2025). Rezul'taty aprobatzii tsifrovyykh didakticheskikh sredstv dlya mezhdunarodnoy obrazovatel'noy smart-sredy = The results of testing digital didactic tools for the international educational smart environment. *Bulletin of the KSPU named after V. P. Astafiev (Bulletin of KSPU)*, 3(73), 18–34. EDN GARIJA.

Lomovtseva, N. V., Zarechneva, K. M., Ushakova, O. V., Yarina, S. Yu. (2021). Slovar' terminov i ponyatiy tsifrovoy didaktiki = Dictionary of terms and concepts of digital didactics. Ekaterinburg: RSVPU; Azhur Publishing House, 84 p.

Mayumi, K., Zheng, Y. (2021). Becoming a speaker of multiple languages: An investigation into UK university students' motivation for learning Chinese. *Language Learning Journal*, 51(1), 1–20.

Milyavskaya, N. B., Filippova, V. V. (2022). Model' ARCS kak sredstvo razvitiya uchebnoy motivatsii v sisteme distantsionnogo obucheniya = The ARCS model as a means of developing academic motivation in the distance learning system. *Kaliningrad Herald of Education*, 2(14), 13–21. EDN VHABHJ.

Mitchell, R., Mails, F., Marsden, E. (2022). Teorii izucheniya vtorogo yazyka. (Ot lingvodidaktiki k prikladnoy lingvistike) = Theories of second language acquisition. (From lingvodidactics to applied linguistics). Saint Petersburg: Zlatoust Publishing House, 644 p.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1–11.

Safdari, S., Maftoon, P. (2017). The development of motivation research in educational psychology: The transition from early theories to self-related approaches. *Advanced Education*, 7, 95–101.

Schunk, D. H. (2012). Learning Theories: An Educational Perspective. Boston: Pearson Education, 574 p.

Sedova, E. A. (2013). Issledovaniya integrativnoy i instrumental'noy motivatsii obucheniya inostrannomu yazyku v psikhologo-pedagogicheskoy literature = Studies of integrative and instrumental motivation for foreign language learning in psychological and pedagogical literature. *Actual Problems of the Humanities and Natural Sciences*, 5, 417–419. EDN RAFQSD.

Urdan, T., Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331–349.

Vasilyeva, S. P., Grishina, O. A., Dyachuk, A. A. et al. (2023). Issledovanie mekhanizmov motivatsii obuchayushchikhsya Indonezii k izucheniyu russkogo yazyka kak sredstva mezhkul'turnoy kommunikatsii = Research into the motivation mechanisms of Indonesian students to study Russian as a means of intercultural communication. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, 272 p. EDN HLWIIA.

Walker, R. (2010). Motivating science undergraduates: Ideas and interventions. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 18(1), 1–13.

Weiner, B. (1976). 5: An Attributional Approach for Educational Psychology. *Review of Research in Education*, 4(1), 179–209. DOI: 10.3102/0091732X004001179. EDN JPIMNR.

Weiner, B. (2005). Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence. *Handbook of Competence and Motivation*, 73–84. New York: Guilford Publ.

Wigfield, A., Hoa, L. W., Lutz Klauda, S. (2008). The role of achievement values in the regulation of achievement behaviors. *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications*, 169–197. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publ.

Данные об авторе

Ревенко Инна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики, Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (Красноярск, Россия). Адрес: 660049, Россия, г. Красноярск, ул. Ады Лебедевой, 89. E-mail: inna.revenko@mail.ru.

Author's information

Revenko Inna Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Modern Russian Language and Methodology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev (Krasnoyarsk, Russia).

Дата поступления: 09.11.2025; дата публикации: 29.12.2025

Date of receipt: 09.11.2025; date of publication: 29.12.2025