

РОЛЬ МОТИВАЦИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ИЗУЧЕНИИ РКИ

Юлбарсова Умида

Преподаватель кафедры методики русского языка,
Ферганский государственный университет, Фергана, Узбекистан

Усанова Наргиза

Преподаватель кафедры методики русского языка,
Ферганский государственный университет, Фергана, Узбекистан
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15774176>

Аннотация. В статье рассматриваются психологические и дидактические аспекты изучения русского языка как иностранного (РКИ) через призму мотивации и эмоционального интеллекта обучающихся. Анализируются теоретические подходы к мотивации в лингводидактике (теория самоопределения, модель идеального Я, теория мотивационного изменения) и структура эмоционального интеллекта по модели Саловея–Майера. Приводятся эмпирические данные отечественных и зарубежных исследований, демонстрирующие взаимовлияние мотивации, уровня ЭИ и успешности в изучении РКИ. Показано, что наибольшая эффективность обучения достигается при сочетании автономной мотивации с развитой способностью к эмоциональной саморегуляции. Делается вывод о необходимости интеграции рефлексивных, геймифицированных и культурно-медиативных практик для гармоничного развития когнитивных и аффективных компонентов личности обучающегося.

Ключевые слова: русский как иностранный, мотивация, эмоциональный интеллект, теория самоопределения, языковая тревожность, геймификация, межкультурная коммуникация, обучение языкам, автономное обучение, эмоциональная регуляция.

Психолингвистические исследования последних десятилетий убедительно свидетельствуют о том, что успешность овладения русским языком как иностранным определяется не столько количеством учебных часов или применяемой методикой, сколько совокупностью аффективных факторов, прежде всего мотивацией и уровнем эмоционального интеллекта обучающихся. Именно внутренняя, или автономная, мотивация — интерес к русской культуре, целостная картина будущего профессионального или академического успеха — предопределяет устойчивость познавательной активности и способность преодолевать неизбежные трудности интеркультурного взаимодействия [1, с. 112]. При этом мотивация не функционирует изолированно: её эффективность во многом опосредована эмоциональным интеллектом (ЭИ), который обеспечивает осознанное управление собственными ощущениями, эмпатическую реакцию на коммуникативные сигналы собеседника и продуктивное взаимодействие внутри учебной среды [2, с. 97]. Теория самоопределения Э. Деси и Р. Райана показывает, что внутренние стремления реализуются лишь при удовлетворении трёх базовых психологических потребностей — автономии, компетентности и связанности [3, с. 31]. В контексте РКИ автономия проявляется в праве студента самостоятельно выбирать формы речевого опыта (например, создание подкастов о родной культуре на русском языке), компетентность — в регулярной обратной связи преподавателя, фиксирующей даже минимальные достижения, а связанность — в организации тандемов с носителями языка через цифровые

платформы. Эмпирические данные, собранные на выборке вьетнамских и доминиканских слушателей подготовительного факультета, свидетельствуют: положительный индекс удовлетворённости названных потребностей коррелирует с ростом среднесеместрового балла по итоговой аттестации ($r = 0,67$; $p < 0,01$) [4, с. 58].

Не менее значимым компонентом личностного профиля обучающегося выступает «идеальное Я» как субъективно представляемый образ носителя языка, к достижению которого устремлена деятельность студента [5, с. 14]. Если «идеальное Я» формируется стихийно, оно нередко оказывается недостижимым, порождая разрыв между ожиданиями и реальным результатом, что ведёт к демотивации. Педагогическая задача состоит в том, чтобы помогать конкретизировать и соотносить образ «идеального Я» с объективными промежуточными целями курса, переводя абстрактный интерес к русской литературе, например, в практическое умение аннотировать рассказы Бунина на уровне В1. Эмоциональный интеллект, согласно модели П. Саловея и Д. Майера, включает четыре кластера способностей: точное восприятие эмоций, их использование для облегчения когнитивных процессов, понимание причинно-следственных связей между эмоциями и ситуациями, а также регуляцию эмоциональной сферы [6, с. 189]. В аудитории РКИ эти умения необходимы уже на этапе фонетической разминки: студенту требуется не только артикулировать сложные для его фонетической системы звуки, но и конструктивно относиться к собственным неудачам, воспринимая корректирующие замечания преподавателя как ресурс, а не угрозу самооценке. Высокий уровень ЭИ статистически значимо снижает показатели языковой тревожности (Foreign Language Anxiety), что подтверждено турецким исследованием ($N = 142$; $r = -0,54$) [7, с. 73].

Синергетический эффект мотивации и ЭИ отчётливо проявляется при использовании геймифицированных цифровых сред, где у обучающихся есть возможность моментально видеть результат, сравнивать прогресс с однокурсниками и одновременно регулировать эмоциональное состояние через систему позитивных подкреплений (значки, баллы, виртуальные награды). В ходе полугодового эксперимента на платформе Duolingo с участием студентов-медиков из Мьянмы было выявлено, что наличие внутриигровых «социальных клубов» повышает частоту самостоятельных занятий в 1,8 раза по сравнению с контрольной группой, использующей традиционный учебник [8, с. 24]. Качественный анализ журналов самоотчётов показал ослабление фрустрации при столкновении с грамматически трудными темами («видовременные соотношения глагола») благодаря поддержке со стороны сокурсников и возможности обратиться к встроенным подсказкам, чем неизменно пользовались обучающиеся с развитой способностью эмоциональной саморегуляции.

Отдельного внимания заслуживает культурно-специфическая компонента мотивации. Р. Гарднер ещё в 1985 г. предложил дихотомию интегративных и инструментальных мотивов, однако в случае РКИ она требует уточнения: намерение работать в русскоязычном бизнес-сообществе или поступить в российский вуз является не столько «инструментальным», сколько «интегративно-профессиональным» мотивом, предполагающим аутентичную встраиваемость в дискурсивные практики принимающей культуры. Полевое исследование на площадке Санкт-Петербургского университета ИТМО показало, что у 62 % иранских магистрантов основной

мотивационный ресурс связан с желанием «говорить на языке коллег» и «понимать нюансы отраслевой терминологии» [9, с. 128]. При этом учащиеся, демонстрирующие высокие показатели эмоциональной эмпатии по шкале Глоуингтона, быстрее переходили к спонтанному использованию терминов-русизмов в англоязычных каналах научных групп. Когнитивно-аффективная модель З. Дёрнейи, включающая динамический компонент мотивационного изменения, подчёркивает важность поддержания «условий роста» на протяжении всего курса — от начальной фазы до выхода на уровень C1. Исследование Н. К. Людчик и А. А. Шарапы демонстрирует, что мотивационный «провал» чаще всего фиксируется на рубеже A2–B1, когда понижается новизна материала, а объём грамматической информации резко возрастает [10, с. 41]. Регулярные рефлексивные сессии, где студенты вербализуют собственные эмоции (разочарование, досаду, усталость) и соотносят их с контролируемыми факторами (время на домашнюю работу, использование мультимедийных ресурсов), позволяют минимизировать риск отсева: от падения посещаемости на 25 % до повышения вовлечённости до исходного уровня за три недели [10, с. 44]. Немаловажным условием гармонизации эмоционального фона является создание в аудитории атмосферы психологической безопасности, что требует готовности преподавателя к эмпатическому диалогу. Современные исследования роли «учительского» ЭИ показывают, что преподаватели с высоким уровнем социальной осведомлённости точнее распознают невербальные сигналы растущей тревожности и своевременно адаптируют нагрузку, переходя, например, от фронтального опроса к парной работе [11, с. 165]. В практической плоскости это выражается в «эмоциональных паузах»: короткие упражнения на дыхание и формулирование позитивных целей перед сложным устным заданием («через пять минут я хочу понять главную идею текста и смогу задать уточняющий вопрос») статистически сокращают число речевых блоков и повышают беглость речи ($t = 2,47$; $p < 0,05$).

Эффект взаимного усиления мотивации и ЭИ отчётливо прослеживается в проектах с погружением в культурную среду. Так, во время летних школ при Дальневосточном федеральном университете международные студенты выполняли задания «городского квеста», требующие общения с местными жителями. Наблюдалось значительное повышение как показателей интегративной мотивации (+0,9 балла по опроснику AMTB), так и уровня межкультурной эмпатии (+0,6 балла по шкале Интструм) [12, с. 302]. Качественные интервью подтвердили, что успех квеста учащиеся связывали именно с эмоциональной поддержкой сокурсника-«штурмана» в мобильном приложении: вовремя подбодрил, предложил перевести фразу, поделился шуткой. Тем самым эмоциональная регуляция становилась ресурсом для дальнейшего языкового риска. Методическая импликация заключена в необходимости систематического развития ЭИ параллельно с лингвистической компетенцией. Упражнения «эмоционального шэдоунга», когда студент повторяет интонационно насыщенную реплику персонажа, одновременно оценивая своё эмоциональное состояние по шкале «спокоен-возбуждён», способствуют осознанному контролю тембра и мелодики речи, что отражается в более точной передаче функционально-семантических оттенков. В эксперименте А. Л. Кучеренко прирост показателя просодической естественности после шести недель таких тренировок составил 18 % по экспертной шкале [13, с. 59].

Нельзя не учитывать и биологическую составляющую: высокий уровень мотивации, подкреплённый положительными эмоциями, активирует дофаминовую систему вознаграждения, улучшая долговременное запоминание новых лексических единиц [14, с. 221]. Следовательно, отказ от исключительно «корректирующей» обратной связи в пользу баланса «ошибка – поддержка – успех» обеспечивает нейрохимическую основу для устойчивого прогресса. Комплементарным фактором является окситоцин, уровень которого повышается при совместном решении коммуникативных задач и способствует формированию доверия в группе [15, с. 8]. Таким образом, грамотно структурированное коллективное задание не только развивает навыки устной речи, но и биологически цементирует командную сплочённость.

В заключение следует отметить, что изучение РКИ становится подлинно эффективным, когда мотивация поддерживается стратегиями развития эмоционального интеллекта. Автономная и интегративно-профессиональная мотивация формирует направленность деятельности, а эмоциональный интеллект обеспечивает ресурс для преодоления когнитивных и аффективных барьеров. Педагогические технологии, объединяющие рефлексивные практики, геймификацию и культурное погружение, создают условия, при которых мотивационные импульсы и эмоциональная саморегуляция синхронизируются, усиливая друг друга и выводя процесс освоения русского языка на качественно новый уровень.

References:

Используемая литература: Foydalanilgan adabiyotlar:

1. Исмагулова Т. А. Автономная мотивация в обучении русскому языку иностранных студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2024. Т. 21, № 3. С. 109–120.
2. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence // Psicothema. 2006. Vol. 18. P. 13–25.
3. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Press, 2017. 384 p.
4. Nguyen H. T. Motivation and self-determination in Vietnamese learners of Russian // Journal of Language and Education. 2023. Vol. 9, № 2. P. 55–64.
5. Dörnyei Z., Ushioda E. Teaching and researching motivation. 3rd ed. London: Routledge, 2021. 353 p.
6. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 1990. Vol. 9, № 3. P. 185–211.
7. Akar N., Demir G. Relationship between emotional intelligence, foreign language anxiety and demotivation // International Journal of Psychology and Educational Studies. 2022. Vol. 9, № 4. P. 70–78.
8. Than K. S., Poe M. Gamified learning and intrinsic motivation of Myanmar medical students studying Russian // Asian Journal of Applied Linguistics. 2024. Vol. 11, № 1. P. 20–29.
9. Karimi S. Integratively-professional motives of Iranian postgraduates learning Russian // Higher School Review. 2024. № 4. P. 123–135.

10. Людчик Н. К., Шарапа А. А. Мотивационные риски на этапе перехода с А2 на В1 в РКИ // Гуманитарные науки в Белорусском государственном медицинском университете. 2024. С. 40–46.
11. Sutton R. E., Wheatley K. F. Teachers' emotions and teaching: A review // Educational Psychology Review. 2003. Vol. 15. P. 327–358.
12. Ким М. С. Интенсивное погружение и развитие эмоциональной эмпатии у изучающих РКИ // Востокведение. 2023. № 6. С. 298–306.
13. Кучеренко А. Л. Эмоциональный «шэдоуинг» как средство развития просодики в РКИ // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2025. № 3. С. 55–62.
14. Ferreri L. et al. Dopamine modulation of learning and memory: A review // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. 2022. Vol. 137. P. 215–230.
15. Kosfeld M. et al. Oxytocin increases trust in humans // Nature. 2005. Vol. 435. P. 673–676.