УДК 159.9

Каразина Я.М.
магистрант 3 курса
направление подготовки 37.04.01
«Психология», профиль «Психолингвистика»
Институт психологии
Московский психолого-социальный университет
(г. Москва, Россия)

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: СТАНДАРТИЗИРОВАННЫЕ МЕТОДИКИ, АВТОРСКАЯ АНКЕТА И КОНТЕНТ-АНАЛИЗ

Аннотация: *в статье рассматриваются методологические основания построения комплексного инструментария для исследования мотивации изучения русского языка как иностранного в иноязычной среде. Обосновывается необходимость сочетания стандартизированных психологических методик с авторской анкетой образовательного и культурно-коммуникативного контекста и контент-анализом открытых ответов. Показано, что отдельные инструменты фиксируют разные уровни мотивационной системы: мотивационные ориентации и отношение к языку, образ будущего пользователя языка, ценностные приоритеты, учебные усилия, субъективные перспективы применения языка и опыт реальной коммуникации. На материале разработки диагностического комплекса для турецкой аудитории описаны принципы отбора и адаптации инструментов, структура авторской анкеты, правила работы с открытыми ответами и ограничения интерпретации. Предлагается модель интеграции количественных и качественных данных, позволяющая различать психологические характеристики мотивации и условия её актуализации в конкретном социокультурном контексте.*

Ключевые слова: *РКИ, мотивация, психодиагностика, авторская анкета, контент-анализ, иноязычное Я, учебные усилия, ценностная ориентация, социокультурный контекст.*

Исследование мотивации изучения русского языка как иностранного (РКИ) требует решения не только содержательной, но и методической задачи. В отличие от измерения отдельного психологического свойства, мотивация овладения языком представляет собой многокомпонентную систему, в которой сочетаются направленность побуждений, отношение к процессу обучения, представления о будущем использовании языка, учебная активность, эмоциональные переживания и влияние социальной среды. В отечественной психологии Р.С. Немов и И.И. Яценко подчёркивают, что мотивация обучения взрослых РКИ включает как индивидуальные, так и ситуационные, социально-психологические составляющие [1]. Эта позиция особенно значима для исследований, проводимых за пределами русскоязычной среды, где возможность реального использования русского языка не является постоянной и должна рассматриваться как самостоятельная характеристика образовательной ситуации.

В международных исследованиях мотивации второго языка также не существует единственного показателя, который мог бы исчерпывающе описать мотивационную систему обучающегося. Социально-образовательная модель Р. Гарднера позволяет оценивать интегративную и инструментальную ориентации, желание изучать язык, отношение к его изучению и языковую тревожность [4, 5]. Мотивационная система второго языка З. Дёрнеи переносит внимание на образ будущего пользователя языка, прежде всего на идеальное и должное иноязычное Я [2, 3]. Теория ценностей Ш. Шварца позволяет анализировать более общие жизненные приоритеты личности [10], а шкала учебных усилий Дж. Карабыйыка и И.Х. Мириджи – поведенческий компонент учебной активности [6]. Каждый из этих инструментов отвечает на собственный исследовательский вопрос и не заменяет другие.

Проблема возникает тогда, когда исследователь пытается перенести стандартизированный диагностический комплекс в конкретную национальную и образовательную среду. Даже валидная психологическая шкала не содержит информации о том, почему обучающийся выбрал именно русский язык, где и с

кем он может использовать его вне занятий, какие профессиональные или образовательные перспективы считает значимыми, с каким культурным содержанием взаимодействует и какие события субъективно поддерживают либо ослабляют интерес к языку. Поэтому методически продуктивным представляется сочетание трёх уровней анализа: стандартизированных психологических методик, контекстной авторской анкеты и систематизированной обработки открытых ответов.

Стандартизированные методики
как ядро диагностического комплекса.

Первый уровень диагностического комплекса образуют стандартизированные или опирающиеся на опубликованные шкалы психологические инструменты. Их функция состоит в том, чтобы измерять те конструкты, которые имеют теоретическое определение и допускают сопоставление между участниками и исследованиями. При изучении мотивации РКИ целесообразно не стремиться к максимальному числу шкал, а подбирать инструменты в соответствии с аналитическими задачами.

Батарея тестов установок и мотивации Р. Гарднера (Attitude/Motivation Test Battery) является одним из наиболее известных инструментов в исследованиях мотивации изучения второго языка. В полном варианте батарея включает широкий круг показателей, в конкретном исследовании может использоваться теоретически обоснованный набор субшкал при обязательном описании состава пунктов и правил расчёта. Для исследования мотивации РКИ существенными являются интегративная ориентация, отражающая значимость взаимодействия с носителями и русскоязычной средой, инструментальная ориентация, связанная с практической пользой языка, желание изучать язык, отношение к процессу изучения, языковая тревожность [4, 5]. Важное методическое преимущество такого блока заключается в возможности одновременно описывать направленность мотивации и эмоциональную сторону речевого поведения.

Второй компонент – опросник идеального и должного иноязычного Я, основанный на мотивационной системе второго языка З. Дёрнеи. Идеальное иноязычное Я описывает желаемый образ себя как человека, свободно использующего язык в будущем, тогда как должное иноязычное Я связано с воспринимаемыми ожиданиями значимых других и внешними требованиями [2, 3, 8]. Для исследований РКИ этот блок особенно важен, поскольку позволяет различать ответ «язык мне нужен» и более психологически насыщенное представление «я вижу себя человеком, который использует русский в работе, общении или обучении».

Третий компонент – ценностный опросник Ш. Шварца. Его включение в исследование мотивации языка требует осторожности. Ценности не являются языковыми мотивами и не должны интерпретироваться как их прямые причины. Их функция – показать более широкий личностный контекст, в котором формируются учебные и коммуникативные решения. Версия PVQ-21 позволяет оценивать относительную значимость десяти базовых ценностей, однако межкультурное применение требует контроля направления шкалы, корректности перевода и процедуры центрирования показателей [10].

Четвёртый компонент – шкала учебных усилий при изучении иностранного языка, разработанная Дж. Карабыйыком и И.Х. Мириджи для студентов турецких вузов [6]. Она позволяет перейти от мотивационных установок к самооценке поведения: содержательным и процедурным усилиям, концентрации внимания, соблюдению учебных требований и общему уровню усилий. Для исследования, проводимого в Турции, значение этой методики дополнительно определяется тем, что она разработана именно для турецкого университетского контекста.

Таблица 1. Функции компонентов комплексного исследования мотивации РКИ.

Компонент	Что измеряет / фиксирует	Методическая функция
Батарея Р. Гарднера	Мотивационные ориентации, желание, отношение, тревожность	Психологический профиль мотивации и эмоционального напряжения
Идеальное и должное иноязычное Я	Образ будущего пользователя языка и внешние ожидания	Связь мотивации с образом будущего
PVQ-21 Ш. Шварца	Относительные ценностные приоритеты	Личностный контекст мотивации и поведения
Шкала учебных усилий	Поведенческие компоненты учебной активности	Переход от намерений к самооценке действий
Авторская анкета	Условия обучения и общения, перспективы применения языка, культурные практики и индивидуальные ответы участников.	Получение дополнительных данных для и выявление мотивов и смыслов, сформулированных самими участниками.
Контент-анализ	Смысловое содержание открытых ответов	Выявление субъективных причин, смыслов и объяснений

Авторская анкета:

условия изучения языка и индивидуальный опыт.

Авторская анкета в комплексном исследовании выполняет дополняет стандартизированные психологические методики. Она позволяет получить данные об образовательной ситуации участников, частоте внеаудиторного общения, предполагаемых сферах применения языка, субъективных причинах его изучения и культурных практиках. Поэтому авторскую анкету некорректно представлять как эквивалент валидированной психодиагностической шкалы. Её качество определяется соответствием исследовательским задачам,

прозрачностью структуры вопросов, однозначностью категорий ответа и заранее описанным способом обработки.

В разработанном для изучения мотивации РКИ в Турции варианте авторская анкета включает четыре взаимосвязанных блока. Первый блок описывает образовательный и коммуникативный контекст: возраст, текущий статус обучения, формат и продолжительность изучения языка, самооценку уровня владения и способ её определения, характер образовательной программы и частоту общения на русском языке вне занятий. Последний показатель принципиально важен для исследований, проводимых не в России, а в стране проживания обучающегося. Иностранный студент, обучающийся в русскоязычной среде, получает значительный объём общения как часть повседневной жизни, студент, изучающий русский в собственной стране, может практически не иметь такой возможности. Следовательно, одинаковый учебный стаж не означает одинакового объёма коммуникативного опыта.

Второй блок авторской анкеты фиксирует субъективную значимость перспектив применения русского языка. Вопросы могут отдельно оценивать использование языка в профессиональной деятельности в стране проживания, работу за рубежом, образование и научную деятельность, общение с русскоязычными людьми. Методически важно не объединять такие перспективы автоматически в единый индекс: профессиональная, образовательная и коммуникативная перспективы имеют различное психологическое содержание и могут по-разному соотноситься с инструментальной и интегративной мотивацией.

Третий блок характеризует культурно-коммуникативный опыт. В него могут входить показатели частоты обращения к литературе, русскоязычной музыке, фильмам и сериалам, культурным мероприятиям. Принципиальным является разграничение фактической частоты контакта и субъективного утверждения о том, что тот или иной культурный формат «мотивирует» изучение языка. Первый показатель описывает поведение, второй – субъективную

атрибуцию. Их смешение ведёт к причинным выводам, которые невозможно сделать в поперечном корреляционном исследовании.

Четвёртый блок состоит из открытых вопросов. В исследовании мотивации РКИ они позволяют получить данные о причинах начала изучения языка, личных ассоциациях с русским языком, культурном опыте, влиянии медиа, выборе культурных форматов и дополнительных обстоятельствах, которые сам участник считает значимыми, которые участники называют самостоятельно. Открытый вопрос особенно важен там, где закрытый перечень ответов неизбежно отражает предварительные ожидания исследователя.

Конструирование авторской анкеты: методические принципы.

При разработке авторской анкеты целесообразно соблюдать несколько принципов. Во-первых, каждый вопрос должен иметь заранее определённую аналитическую функцию. Если ответ не будет участвовать в описании выборки, формировании групп, сравнении, корреляционном анализе или содержательной интерпретации, необходимость включения такого вопроса следует пересмотреть.

Во-вторых, необходимо разделять категориальные, порядковые и открытые данные. Категориальный ответ «университет/языковые курсы/самостоятельное обучение» не следует обрабатывать как количественную шкалу, пятибалльную оценку значимости перспективы, напротив, можно рассматривать как порядковый показатель и включать в ранговые процедуры.

В-третьих, формулировки должны быть привязаны к реальному опыту участника. Например, вопрос «интересуетесь ли Вы русской культурой?» слишком широк и допускает различные интерпретации, тогда как вопросы о частоте чтения литературы, прослушивания музыки, просмотра фильмов и участия в мероприятиях позволяют точнее определить, как именно взаимодействуют с русской культурой и получить ответы, пригодные для сравнения.

В-четвёртых, необходимо отдельно фиксировать отсутствие ответа и содержательный ответ об отсутствии опыта. Для последующего контент-анализа это принципиально разные ситуации.

В-пятых, в межъязыковом исследовании требуется описывать процедуру перевода. Простого утверждения, что анкета «переведена на турецкий язык», недостаточно. Необходимо сопоставление исходных и переводных формулировок, обратный перевод либо независимая лингвистическая проверка, анализ потенциально неоднозначных понятий и предварительное обсуждение понятности вопросов. При этом лингвистическая проверка не должна представляться как доказательство психометрической валидности инструмента: она обеспечивает смысловую сопоставимость формулировок, но не заменяет отдельной проверки измерительных свойств.

Контент-анализ открытых ответов.

Открытые ответы позволяют перейти от заранее заданных категорий мотивации к субъективному языку самих участников. Однако наличие свободного текста ещё не означает наличия качественного анализа. Для воспроизводимой обработки необходима явная аналитическая процедура. В классической методологии контент-анализ рассматривается как систематический способ работы с сообщениями, предполагающий определение единиц анализа, категорий и правил кодирования [7, 9].

Для исследования мотивации РКИ единицей анализа может выступать смысловой фрагмент ответа, выражающий причину начала изучения языка, значимую перспективу, культурный опыт, межличностную связь либо объяснение изменения интереса. Один развернутый ответ может содержать несколько смысловых единиц и, следовательно, относиться к нескольким категориям. Это необходимо фиксировать заранее, поскольку запрет множественного кодирования искусственно упрощает структуру полимотивированного ответа.

Работа с массивом открытых ответов может включать следующие этапы: первичное ознакомление с текстами, выделение повторяющихся смысловых оснований, формирование кодировочной схемы, определение границ каждой категории, установление правил для неоднозначных случаев, кодирование, подсчёт частот и долей, отбор коротких иллюстративных фрагментов, сопоставление категорий между исследовательскими группами. Отдельно учитываются пустые ответы, неинтерпретируемые записи и содержательные ответы типа «такого опыта не было».

При использовании одного кодировщика необходимо прямо указывать отсутствие независимой межэкспертной проверки как ограничение. Если исследование предполагает более сильные выводы о распределении категорий, желательно привлечение второго кодировщика и оценка согласованности. Важно также избегать подмены контент-анализа свободной интерпретацией отдельных цитат: наличие яркого высказывания не доказывает распространённость соответствующей позиции.

Интеграция количественных и содержательных данных.

Главное преимущество комбинированного комплекса проявляется не в количестве инструментов, а в возможности сопоставлять разные уровни данных. Стандартизированная шкала отвечает на вопрос о выраженности психологического показателя, авторская анкета – об образовательной и коммуникативной ситуации, контент-анализ – о субъективном смысле этой ситуации для участника. Например, высокая интегративная ориентация может быть сопоставлена с частотой реального общения, значимостью общения как перспективы и содержанием открытого ответа о роли семьи, друзей или русскоязычного окружения. Языковая тревожность может рассматриваться вместе с частотой внеаудиторного использования языка, а идеальное иноязычное Я – с конкретными образами будущего применения русского.

Такая интеграция не превращает корреляционное исследование в причинное. Если участники, регулярно общающиеся на русском,

характеризуются меньшей тревожностью, нельзя только на основании среза утверждать, что общение снизило тревожность: возможно и обратное направление, при котором менее тревожные участники чаще вступают в коммуникацию. Аналогично культурная активность может поддерживать интерес к языку, но исходный интерес к языку может сам способствовать более частому обращению к культурному содержанию. Именно поэтому авторская анкета должна фиксировать контекст, а не подменять собой экспериментальную проверку причин.

В комплексном дизайне целесообразно заранее разделять основной и поисковый анализ. Основные связи и групповые сравнения должны следовать из гипотез исследования. Дополнительные сопоставления – например, связи ценностей с культурными практиками, тревожностью или отдельными форматами общения – могут использоваться для содержательного уточнения, но должны маркироваться как поисковые. Это снижает риск постфактум подбирать интерпретации к случайно значимым результатам.

Преимущества и ограничения предложенного подхода.

Предлагаемый методический комплекс имеет несколько преимуществ. Во-первых, он позволяет избежать редукции мотивации к одному общему баллу. Во-вторых, обеспечивает различение личностных, мотивационных, эмоциональных, поведенческих и контекстных характеристик. В-третьих, делает возможным сопоставление стандартизированных показателей с реальными условиями использования языка. В-четвёртых, открытые ответы сохраняют те мотивы и смыслы, которые не были предусмотрены исследователем при составлении закрытого перечня.

Одновременно комплекс требует строгой дисциплины интерпретации. Авторская анкета не должна называться валидированной психологической методикой без отдельной психометрической проверки. Перевод стандартизированных инструментов нуждается в документировании. Частота общения и культурных практик, измеренная самоотчётом, не эквивалентна

объективной регистрации поведения. Контент-анализ, выполненный одним исследователем, ограничен возможной субъективностью кодирования. Наконец, большое число переменных создаёт риск множественных статистических проверок, поэтому исследователь должен заранее определить основной набор гипотез и отдельно представлять дополнительные результаты.

Заключение.

Исследование мотивации изучения русского языка как иностранного требует инструментария, способного одновременно фиксировать психологическую структуру мотивации и конкретные условия её реализации. Стандартизированные методики позволяют измерить мотивационные ориентации, отношение к языку, тревожность, образ будущего пользователя, ценностные приоритеты и учебные усилия. Однако без контекстной информации они не объясняют, где обучающийся использует русский язык, какие перспективы считает значимыми, с каким культурным содержанием взаимодействует и какой субъективный смысл придаёт собственному выбору.

Поэтому авторская анкета и контент-анализ не выступают заменой психодиагностике, а дополняют её. Методологически оправданным является трёхуровневый комплекс: стандартизированные психологические инструменты – для измерения конструктов, авторская анкета – для фиксации образовательного, коммуникативного и социокультурного контекста, контент-анализ – для систематизации субъективных смыслов, выраженных в открытых ответах. Такое сочетание особенно продуктивно при изучении РКИ вне русскоязычной среды, где возможность общения на русском, доступ к культурным практикам и перспективы использования языка существенно различаются между участниками и могут быть психологически значимыми условиями мотивационной динамики.

Практическое значение предложенного подхода состоит в возможности использовать результаты не только для описания мотивационного профиля, но и для проектирования адресных образовательных и коммуникативных программ.

Диагностический комплекс позволяет определить, какие компоненты требуют поддержки: смысловая перспектива применения языка, образ будущего пользователя, доступ к внеаудиторному общению, снижение языковой тревожности или организация содержательной самостоятельной практики. Тем самым методический инструментарий становится связующим звеном между психологическим исследованием мотивации и практикой преподавания РКИ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Немов Р.С., Яценко И.И. Мотивация обучения взрослых людей русскому языку как иностранному // Системная психология и социология. 2017. № 2 (22). С. 48–58
2. Dörnyei Z. The L2 Motivational Self System // Motivation, Language Identity and the L2 Self / ed. Dörnyei Z., Ushioda E. Bristol: Multilingual Matters, 2009. P. 9–42. https://doi.org/10.21832/9781847691293-003
3. Dörnyei Z. Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2019. Vol. 9, № 1. P. 19–30. https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.1.2
4. Gardner R.C. Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project. English version. University of Western Ontario, 2004. URL: https://languageattrition.org/wp-content/uploads/2019/06/robert-gardner-attitude-and-motivational-test-battery.pdf (дата обращения: 10.11.2026)
5. Gardner R.C. Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model. New York: Peter Lang, 2010
6. Karabıyık C., Mirici İ.H. Development and Validation of the Foreign Language Learning Effort Scale for Turkish Tertiary-Level Students // Educational Sciences: Theory & Practice. 2018. Vol. 18, № 2. P. 373–395. https://doi.org/10.12738/estp.2018.2.0010
7. Krippendorff K. Content Analysis: An Introduction to Its Methodology. 4th ed. Los Angeles: SAGE, 2018 https://doi.org/10.4135/9781071878781
8. Mollahossein H., Sadeghi K. Ethnocentrism and Motivation in Bilingual Students' Language Learning: A Study on the Ideal and Ought to L2-Self Constructs // TESL-EJ. 2025. Vol. 28, № 4. https://doi.org/10.55593/ej.28112a1
9. Neuendorf K.A. The Content Analysis Guidebook. 2nd ed. Los Angeles: SAGE, 2017 https://doi.org/10.4135/9781071873045

10. Schwartz S.H. A Proposal for Measuring Value Orientations across Nations // Questionnaire Development Package of the European Social Survey. 2003. URL: https://www.europeansocialsurvey.org/methodology/source-questionnaire (дата обращения: 10.11.2026)

Karazina Ya.M.

master's degree student of 3rd year

field of study 37.04.01 «Psychology», specialization «Psycholinguistics»

Institute of Psychology

Moscow Psychological and Social University

(Moscow, Russia)

A METHODOLOGICAL TOOLKIT FOR STUDYING MOTIVATION TO LEARN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: STANDARDIZED INSTRUMENTS, A RESEARCHER-DESIGNED QUESTIONNAIRE, AND CONTENT ANALYSIS

Abstract: *the article examines methodological foundations for developing a comprehensive set of instruments to study motivation to learn Russian as a foreign language in a non-Russian-speaking environment. It explains the need to combine standardized psychological instruments with a researcher-designed questionnaire addressing educational, cultural, and communicative contexts, as well as content analysis of open-ended responses. Individual instruments are shown to capture different aspects of the motivational system: motivational orientations and attitudes toward the language, self-image as a future language user, value priorities, learning effort, perceived opportunities to use the language, and experience of real-world communication. Drawing on the development of a diagnostic toolkit for Turkish learners, the article describes principles for selecting and adapting instruments, the structure of the researcher-designed questionnaire, procedures for analyzing open-ended responses, and limitations of interpretation. It proposes a model for integrating quantitative and qualitative data that distinguishes psychological characteristics of motivation from the conditions under which motivation is activated in a particular sociocultural context.*

Keywords: *RFL, motivation, psychodiagnostics, researcher-designed questionnaire, content analysis, foreign language self, learning effort, value orientation, sociocultural context.*