УДК 378.147:81’243 DOI 10.37972/chgpu.2026.131.2.022

А. П. Гулов

СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ СОСТЯЗАТЕЛЬНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ, МОТИВАЦИОННЫЙ, ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ И ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТЫ

Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье разрабатывается структурная модель состязательной лингводидактической среды (далее – СЛС) в вузе, объединяющая аксиологический, мотивационный, деятельностный и диагностический компоненты. Актуальность исследования определяется тем, что состязательные форматы – олимпиады, конкурсы, дебаты, кейс-чемпионаты – давно вошли в практику иноязычной подготовки, однако в отечественной и зарубежной литературе они описаны преимущественно как изолированные приемы или элементы геймификации, тогда как целостная педагогическая модель состязательной среды применительно к обучению иностранному языку до сих пор отсутствует. Цель статьи состоит в том, чтобы предложить такую модель и обосновать функции каждого ее компонента. Исследование выполнено в логике концептуальной статьи: использован теоретический анализ источников по педагогическому моделированию, состязательной образовательной среде, аксиологии иноязычного образования, теории мотивации и теории формирующей обратной связи; для эмпирической проверки структуры модели проведена экспертная оценка с участием 17 преподавателей вузов, согласованность мнений которых проверена с помощью коэффициента конкордации Кендалла. В результате предложено определение СЛС как педагогически регулируемой системы ценностей, мотивов, учебно-коммуникативных действий и диагностической обратной связи, в которой состязательность выступает ресурсом развития иноязычной профессиональной компетентности. Описана типология педагогических механизмов, диагностируемых индикаторов и межкомпонентных связей. Научная новизна состоит в том, что модель впервые соединяет состязательность, аксиологию, мотивацию, деятельность и диагностику в единой лингводидактической системе и отделяет СЛС от геймификации и обучения на основе состязания. Полученные результаты могут быть использованы при проектировании курсов иностранного языка для специальных целей.

Ключевые слова: *лингводидактическая среда, состязательная образовательная среда, иноязычное образование, профессиональная иноязычная коммуникация, мотивация, диагностическая обратная связь, концептуальная модель*

A. P. Gulov

THE STRUCTURAL MODEL OF A COMPETITIVE LANGUAGE LEARNING ENVIRONMENT AT UNIVERSITY: AXIOLOGICAL, MOTIVATIONAL, ACTIVITY-BASED AND DIAGNOSTIC COMPONENTS

Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University), Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia

Abstract. The article presents a structural model of a competitive language learning environment (hereinafter – CLLE) at university, integrating axiological, motivational, activity-based and diagnostic components. The relevance of the study lies in the fact that competitive formats – olympiads, contests, debates, case championships – have long been part of foreign language teaching, yet they are described in the literature mainly as isolated techniques or elements of gamification, while a holistic pedagogical model

of a competitive environment specifically for foreign language education is still missing. The purpose of the study is to propose such a model and to substantiate the functions of each of its components. The research is carried out as a conceptual article of the theory model type: it employs theoretical analysis of sources on pedagogical modelling, competitive educational environments, axiology of foreign language education, motivation theory and formative feedback theory; the structural validity of the model has been examined through expert evaluation involving 17 university lecturers, whose agreement was assessed using Kendall's coefficient of concordance. As a result, CLLE is defined as a pedagogically regulated system of values, motives, educational and communicative actions, and diagnostic feedback, in which competitiveness is treated as a resource for developing professional foreign language competence. The typology of pedagogical mechanisms, diagnostic indicators and inter-component relations is described. The scientific novelty of the study consists in integrating competitiveness, axiology, motivation, activity and diagnostics into a unified language-didactic system, while clearly differentiating CLLE from gamification and competition-based learning. The results may be used when designing English for specific purposes courses.

Keywords: *language learning environment, competitive educational environment, foreign language education, professional foreign language communication, motivation, diagnostic feedback, conceptual model*

Введение. Состязательные формы учебной деятельности – олимпиады, конкурсы устной и письменной речи, дебаты, кейс-чемпионаты, переводческие соревнования – давно стали привычной частью иноязычной подготовки в российских вузах. Они используются как способ повышения мотивации, как инструмент отбора одаренных студентов и как форма внеаудиторной работы. Вместе с тем в большинстве работ соревнование описывается как локальный прием, встроенный в логику отдельного занятия или курса, а не как педагогическая среда со своими целями, нормами, действиями и диагностикой. О. П. Глущенко прямо ставит вопрос о моделировании состязательной образовательной среды, выделяя ее принципы, ограничения и условия методологической корректности именно как среды, а не разовой формы работы [2]. Опыт инженерного образования, обобщенный Н. И. Наумкиным и соавторами, показывает, что состязательная среда становится результативной только тогда, когда она интегрирована в подготовку к инновационной профессиональной деятельности и обеспечена системой педагогических условий [6]. В работах В. В. Левченко феномен состязательности раскрыт как сложное психолого-педагогическое явление с собственной структурой, динамикой и детерминантами развития, не сводимое ни к конкуренции в бытовом смысле, ни к игровой форме [5]. Эти результаты позволяют утверждать, что состязательность поддается педагогическому моделированию, однако сделанные выводы получены преимущественно на материале технического и общепрофессионального образования и не учитывают специфики обучения иностранному языку.

В международном поле проблема выглядит сходно. C. Ma, B.-C. Chen на материале студентов профессиональных колледжей показали, что конкурентная и коллаборативная среды по-разному влияют на установки соревновательности, мотивацию выполнения учебной задачи и адаптивность обучающихся, причем их сочетание оказывается более эффективным, чем каждая из стратегий в отдельности [20]. J. C. Burguillo, опираясь на теоретико-игровой каркас, эмпирически показал, что состязательное обучение (*competition-based learning* – CBL) повышает учебную мотивацию и результативность даже в дисциплинах со сложным предметным содержанием, если соревнование встроено в продуманную процедуру оценивания [8]. Эти исследования, однако, ограничиваются вопросами психологии учения и педагогической технологии и не затрагивают лингводидактику в полном объеме: обучение иностранному языку имеет собственную предметную природу, связанную с речевой деятельностью, межкультурной коммуникацией и профессионально ориентированным дискурсом, и потому требует отдельной модели среды.

На фоне этих ограничений становится ощутимым исследовательский разрыв. Концептуальная рамка Douglas Fir Group задает современный взгляд на овладение вторым языком как многоуровневый, социокультурно укорененный процесс, в котором переплетаются микро-, мезо- и макроуровни обучения [11]. Авторы рамки специально подчеркивают, что обучение языку нельзя свести к усвоению формальной системы: оно происходит в реальных социальных практиках, опосредовано идеологиями и социокультурным контекстом, а значит, и педагогическая среда должна проектироваться с учетом всех трех уровней. С другой стороны, методология концептуальной статьи, описанная E. Jaakkola, прямо указывает, что для построения новой педагогической модели нужен особый исследовательский тип – theory model, отличающийся от эмпирической проверки и обзора литературы [17]. Согласно ее типологии, theory model предлагает новое объяснительное построение, обосновываемое через теоретический синтез и логическую согласованность, и именно к этому типу относится наша работа. Опираясь на эти ориентиры, мы формулируем цель настоящего исследования: разработать структурную модель состязательной лингводидактической среды в вузе и обосновать функции ее аксиологического, мотивационного, деятельностного и диагностического компонентов. Соответствующие исследовательские вопросы можно сформулировать следующим образом: какова структура состязательной лингводидактической среды; в каких отношениях находятся ее компоненты; какие индикаторы делают каждый компонент диагностируемым; чем СЛС отличается от смежных конструктов – геймификации и состязательного обучения. Научная новизна работы состоит в том, что состязательность, аксиология, мотивация, деятельность и диагностика впервые соединены в единой лингводидактической системе, ориентированной на иноязычную профессиональную коммуникацию.

Актуальность исследуемой проблемы. Необходимость модели именно лингводидактической, а не общепедагогической среды связана с тем, что состязательность в обучении иностранному языку имеет специфический предмет – иноязычное речевое действие в учебной и профессиональной коммуникации. Прежде чем переносить состязательные формы в языковой класс, важно убедиться, что они опираются на устойчивые педагогические принципы. О. П. Глущенко, разбирая концептуальные основания моделирования состязательной образовательной среды в вузах МВД России, показывает, что ее ключевыми параметрами являются нормативная регуляция, методическая обеспеченность и наличие границ допустимого соревнования [2]. Н. И. Наумкин и соавторы доказывают, что состязательная среда работает только при последовательном включении этапов мотивации, обучения, тренировки и оценивания и при ясной педагогической цели [6]. В. В. Левченко системно характеризует состязательность как явление с собственной сущностью и набором детерминант – психологических, культурных, средовых [5]. Эти три источника создают отечественную методологическую опору для построения модели и одновременно показывают, что простого переноса соревнования в обучение иностранному языку недостаточно: требуется педагогическая модель, учитывающая ценности, мотивы, действия и диагностику.

Аксиологический контур задает пространство допустимой конкуренции в иноязычном образовании. N. D. Galskova, E. A. Komochkina и N. V. Polyakova описывают аксиологические основания профессиональной иноязычной коммуникации, подчеркивая, что ценностно нагруженной является не только тема общения, но и сама форма речевого действия – уважение к собеседнику, точность формулировок, готовность к диалогу [16]. V. Legac, исследуя аксиологические измерения иноязычного образования с позиции будущих учителей, показывает, что нравственно-этическая составляющая профессии оказывает прямое воздействие на отбор содержания и приемов обучения [19]. Y. Dauyenov, E. Zhumataeva и A. Orynbekova предлагают методологическую рамку аксиологической парадигмы

образовательной среды, делая акцент на том, что ценностные ориентиры должны быть встроены в проект среды на этапе ее замысла, а не вводиться постфактум [9]. Совокупность этих работ позволяет обосновать тезис, что конкурентная среда в обучении языку должна регулироваться ценностями профессионального общения, взаимного уважения, ответственности и образовательной безопасности и не превращаться ни в формальную гонку за баллами, ни в источник тревожности.

Мотивационный контур состязательности раскрывается в результатах теории мотивации и достижения. Самодетерминационная теория R. M. Ryan и E. L. Deci связывает устойчивую мотивацию обучающихся с поддержкой автономии, компетентности и социальной связанности и предупреждает о рисках чисто внешних поощрений, которые подменяют интерес и приводят к падению вовлеченности после снятия стимула [23]. Социально-когнитивная модель C. S. Dweck и E. L. Leggett описывает разницу между установкой на развитие и фиксированной установкой; в состязательной среде именно установка на развитие позволяет рассматривать поражение как точку роста, а не как доказательство несостоятельности [13].

Работы A. J. Elliot и K. Murayama, посвященные структуре целей достижения (achievement goals), объясняют, почему одно и то же состязательное мероприятие способно усиливать продуктивную учебную мотивацию у одних обучающихся и одновременно блокировать активность у других: ключевую роль здесь играет разграничение целей приближения и избегания (approach- and avoidance-goals), а также целей овладения и результативности (mastery- and performance-goals) [14].

L. Festinger в классической работе о социальном сравнении показывает, что сравнение себя с другими – фундаментальный когнитивный механизм, который при педагогически грамотной организации становится ресурсом самопознания, а при стихийном – источником зависти и тревоги [15]. E. L. Usher и F. Pajares системно описывают источники самоэффективности обучающихся, среди которых для соревнования особенно значимы опыт мастерства и косвенный опыт наблюдения за другими [25]. Z. Dörnyei формулирует концепцию мотивационной системы личности при овладении вторым языком (L2 Motivational Self System), согласно которой устойчивая мотивация к изучению иностранного языка обусловлена сформированностью образа будущего «Я» как пользователя данного языка – идеального «Я» во втором языке (Ideal L2 Self) и должного «Я» во втором языке (Ought-to L2 Self) [12].

Соединение этих линий показывает, что мотивационный эффект состязательности не самоочевиден: он возникает только при балансе внутренней мотивации, целей освоения языка, осмысленного социального сравнения, поддержки самоэффективности и ясного образа себя как профессионального пользователя иностранного языка.

Граница с геймификацией требует отдельного обсуждения, поскольку именно ее чаще всего отождествляют с состязательной средой, и в практике вузов оба термина нередко употребляются взаимозаменяемо. Метаанализ M. Sailer и L. Homner показывает, что геймификация дает устойчивые, но умеренные эффекты в когнитивной, мотивационной и поведенческой сферах и сильно зависит от условий внедрения [24]. Систематический обзор J. Koivisto и J. Hamari подтверждает, что геймификация описывается прежде всего как мотивационная информационная система – набор игровых элементов, накладываемых на образовательный процесс [18]. Эмпирическое сравнение L. De-Marcos и соавторов, проведенное в среде e-learning, демонстрирует, что геймификация и социально-сетевые механизмы дают сопоставимые, но неодинаковые эффекты и что социальное взаимодействие может быть не менее значимо, чем игровые элементы [10]. Систематический обзор Manzano-León et al. показал, что геймификация образовательного процесса позитивно влияет на академическую успеваемость, вовлеченность и учебную мотивацию обучающихся, особенно в сочетании с традиционными методиками [22].

Из совокупности этих работ следует, что геймификация – это инструмент дизайна стимулов, а не педагогическая среда. СЛС, в свою очередь, описывает целостную систему педагогических норм, действий и обратных связей, в которую игровые элементы могут быть встроены, но которой они не исчерпываются. Это разграничение имеет не только терминологическое, но и методическое значение: проектируя состязательную лингводидактическую среду, преподаватель не ограничивается набором баллов и уровней, а выстраивает связную траекторию профессионального развития обучающегося.

Материал и методы исследования. Исследование выполнено в логике концептуальной статьи типа theory model, описанной E. Jaakkola: оно не проверяет готовую гипотезу масштабным экспериментом, а предлагает новое объяснительное построение и обосновывает его внутреннюю согласованность через теоретический синтез и экспертную оценку [17]. Такая методологическая позиция согласуется с традицией отечественной педагогической методологии, в которой В. В. Краевский и Е. В. Бережнова видят педагогическое исследование как взаимосвязь концептуального и эмпирического уровней, а моделирование – как полноценный метод познания, требующий обоснования предмета, аппарата и логических связей между категориями [4]. В. И. Загвязинский в современной интерпретации теории обучения рассматривает педагогическое моделирование как инструмент перехода от описания учебной практики к ее объяснению, при котором модель должна обладать структурой, функциональной нагрузкой компонентов и диагностируемостью результатов [3]. Опираясь на эти ориентиры, мы строили модель в три этапа: 1) выделение проблемы и формирование исходного предметного поля; 2) построение структуры из четырех компонентов и их отношений; 3) экспертная валидация структуры и индикаторов.

Источниковая база исследования включает 25 работ, отобранных по критериям тематической релевантности, методологической состоятельности и временно́й актуальности – преимущество отдавалось публикациям последних десяти лет, при этом сохранены классические работы по теории мотивации и социального сравнения, поскольку они задают терминологический и концептуальный фундамент. Корпус сгруппирован в шесть тематических кластеров. Первый кластер – «состязательность и образовательная среда» – образуют работы ([2], [6], [5], [20], [8]), в которых описаны общепедагогические основания состязательности и ее сравнение с коллаборативной моделью. Второй кластер – «аксиология иноязычного образования» – формируют публикации ([16], [19], [9]), раскрывающие ценностные ориентиры профессионального иноязычного общения и образовательной среды в целом. Третий кластер – «мотивация и достижение» – представлен работами ([23], [13], [14], [15], [25], [12]), в которых обоснованы внутренняя и внешняя мотивация, mindset, цели достижения, социальное сравнение, самоэффективность и L2-self. Четвертый кластер – «геймификация» – состоит из источников [24], [18], [10], [22] и позволяет содержательно разграничить СЛС и игровой дизайн. Пятый кластер – «диагностика и языковая методика» – включает работы [21], [7], [1], [11], от диагностических классификационных моделей до когнитивно-дискурсивной технологии и компетенций командной работы. Шестой кластер – «методология педагогического моделирования» – образуют исследования ([17], [4], [3]), которыми обоснован тип статьи и общая методологическая рамка.

Экспертная валидация модели проведена с участием 17 преподавателей иностранных языков из вузов Москвы и Санкт-Петербурга. Критерии включения экспертов: опыт преподавания иностранного языка в вузе не менее пяти лет; опыт участия в подготовке студентов к олимпиадам, конкурсам, дебатам, проектным или профессионально-коммуникативным соревнованиям; ученая степень или статус старшего преподавателя кафедры. Инструментом оценки служила экспертная карта, включавшая четыре блока: полнота состава компонентов модели; логичность связей между компонентами; диагностируемость

предложенных индикаторов; методическая применимость модели в курсах английского языка для специальных целей и общеуниверситетских курсах. Каждое утверждение оценивалось по 5-балльной шкале Лайкерта. Согласованность экспертных оценок проверена с помощью коэффициента конкордации W Кендалла. Логика расчета согласованности и обоснование диагностических индикаторов соотнесены с подходом L. Maas и L. Wijngaards-de Meij к диагностическим классификационным моделям как к инструменту получения действенной обратной связи в образовании [21]. Композиция всей процедуры – от формулирования критериев до их операционализации – построена по нормам педагогической методологии, описанным В. В. Краевским и Е. В. Бережновой [4], с учетом методологии концептуальной статьи Jaakkola [17] и логики обоснования компетенций командной работы в электронной информационно-образовательной среде вуза, представленной П. А. Балышевым [1].

Результат экспертизы рассматривается как индикатор содержательной валидности модели, а не как замена полноценного педагогического эксперимента. В этой связи мы открыто формулируем ограничения исследования. Во-первых, модель является концептуальной, а ее педагогическая эффективность нуждается в дальнейшей опытно-экспериментальной проверке на разных уровнях CEFR, в разных языках и институциональных контекстах. Во-вторых, выборка экспертов сформирована из российских вузов, что задает границы культурно-педагогического обобщения. В-третьих, модель опирается на ограниченный корпус источников и в дальнейшем может быть уточнена за счет включения работ по психометрии иноязычной речи и по социолингвистическим аспектам соревнования. Перечисленные ограничения мы рассматриваем как естественные для концептуального этапа и как точки роста для последующих исследований. Тем не менее проведенная процедура соответствует нормативам валидации педагогических моделей, описанным в отечественной методологии [4; 3], и обеспечивает достаточный уровень доверия к структурной адекватности предложенного конструкта.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате теоретического синтеза и экспертной оценки сформулировано рабочее определение: *состязательная лингводидактическая среда* – это специально организованная педагогическая система ценностей, мотивов, учебно-коммуникативных действий и диагностической обратной связи, в которой состязательность используется как ресурс развития иноязычной профессиональной компетентности. Это определение опирается, с одной стороны, на отечественную традицию моделирования состязательной образовательной среды, представленную работами О. П. Глущенко [2] и Н. И. Наумкина с соавторами [6], а с другой – на трансдисциплинарную рамку Douglas Fir Group, в которой обучение второму языку рассматривается как многоуровневый процесс, охватывающий микроуровень дискурса, мезоуровень социокультурной деятельности и макроуровень идеологий [11]. Тип конструкта соответствует theory model в типологии Jaakkola: модель отвечает на вопрос «какова структура и функция конструкта», а не «какова сила его эффекта» [17].

Предложенная модель состоит из четырех взаимосвязанных компонентов: аксиологического (А), мотивационного (М), деятельностного (П – «практико-деятельностного») и диагностического (Д). Первый задает ценности и нормы среды; второй – мотивационные ориентиры обучающихся; третий – учебно-коммуникативные действия и форматы соревнований; четвертый – критерии и инструменты обратной связи. Все четыре компонента связаны не линейной последовательностью «от целей к контролю», а замкнутым контуром обратной связи, что отличает СЛС от линейных моделей геймификации и от изолированных применений CBL. Структура модели обобщена в таблице 1.

Таблица 1 – Структура состязательной лингводидактической среды

Компонент	Функция	Педагогические механизмы	Диагностируемые индикаторы
Аксиологический	Задает ценностно-нормативную основу среды и границы допустимой конкуренции	Регламент состязаний, нормы профессионально-коммуникативной этики, требование межкультурной корректности, дискурсивные стандарты	Принятие правил, отсутствие конфликтных эпизодов, экспертная оценка этической корректности речевого поведения
Мотивационный	Преобразует состязательность в энергию учебной деятельности	Поддержка автономии, компетентности и связанности; формирование установки на развитие; рефлексивное социальное сравнение; работа с самоэффективностью	Динамика внутренней и внешней мотивации, преобладание целей освоения, рост самоэффективности
Деятельностный	Реализует состязательность в системе иноязычных учебно-коммуникативных действий	Тренировочный, проектно-командный и профессионально-имитационный уровни; CBL-форматы; командная работа в ЭИОС вуза	Качество и частота речевых действий, скорость продуцирования, корректность дискурсивных шагов, качество командной коммуникации
Диагностический	Возвращает данные в проект среды и индивидуальную траекторию обучающегося	Диагностические классификационные модели, многоуровневая обратная связь, шкалирование языкового прироста, мониторинг мотивационного профиля	Языковой прирост, качество речевого действия, динамика мотивации, включенность в командную коммуникацию, устойчивость к состязательному стрессу

Аксиологический компонент задает ценностно-нормативную основу среды и отвечает на вопрос, какие принципы регулируют состязательность в обучении иностранному языку. N. D. Galskova, E. A. Komochkina и N. V. Polyakova показывают, что профессиональная иноязычная коммуникация ценностно нагружена не только в плане тематического содержания, но и в плане формы речевого действия: способа аргументации, отношения к собеседнику, корректности профессионального тона [16]. В контексте СЛС это означает, что состязательные форматы должны не просто сравнивать студентов по количеству баллов, а развивать те ценностные характеристики речи, которые определяют профессиональную состоятельность будущего специалиста – ответственность за высказывание, готовность учитывать позицию другого, требование терминологической точности.

V. Legac, исследуя аксиологические измерения иноязычного образования с позиции будущих учителей, демонстрирует, что нравственно-этические ориентиры педагога определяют отбор учебного материала, типов заданий и формы обратной связи [19]. Этот вывод релевантен и для состязательной среды: преподаватель, проектирующий олимпиаду или дебаты, неминуемо встраивает в правила состязания свои представления о том, что считать честной игрой, как соотносится индивидуальный успех и общая работа группы, какие речевые приемы допустимы в конкурсной аргументации. Y. Dauyenov, E. Zhumataeva и A. Orynbekova в методологической рамке аксиологической парадигмы образовательной среды настаивают на том, что ценностные ориентиры должны быть заложены в проект среды на этапе ее замысла [9]. Перенося этот тезис в нашу модель, мы получаем требование к проектировщику курса иностранного языка: правила соревнований должны быть сформулированы заранее, доведены до студентов и зафиксированы в учебно-методических материалах.

Особое значение для аксиологического компонента имеет когнитивно-дискурсивный подход к иноязычной межкультурной коммуникации, описанный О. А. Обдаловой и З. Н. Левашкиной: он показывает, что обучение иностранному языку в вузе – это работа с дискурсом, а не только с грамматикой и лексикой [7]. Из этого следует, что и состязательные

форматы должны строиться вокруг дискурсивных задач: не «кто быстрее назовет термин», а «кто корректнее аргументирует позицию в профессионально значимом контексте». Диагностируемые индикаторы аксиологического компонента в модели – это степень принятия студентами правил состязания, отсутствие конфликтных эпизодов, оценка экспертами этической корректности речевого поведения участников. Совокупно аксиологический контур обеспечивает то, что В. В. Левченко называет внутренними детерминантами состязательности [5]: соревнование становится не угрозой образовательной безопасности, а инструментом профессионального становления.

Мотивационный компонент описывает, как состязательность преобразуется в энергию учебной деятельности. Самодетерминационная теория R. M. Ryan и E. L. Deci позволяет утверждать, что состязательная среда продуктивна тогда, когда поддерживает три базовые психологические потребности: автономию, компетентность и социальную связанность [23]. Соревнование, в котором студент не выбирает форму участия и не понимает критериев, разрушает автономию; соревнование, не дающее опыта успеха, разрушает компетентность; соревнование, изолирующее участника от группы, разрушает связанность. СЛС с этой точки зрения должна быть устроена так, чтобы и победители, и проигравшие сохраняли все три ресурса.

Социально-когнитивная теория C. S. Dweck и E. L. Leggett добавляет, что эффект соревнования зависит от установки участника на способности: при фиксированной установке поражение интерпретируется как доказательство собственной несостоятельности, при установке на развитие – как информация о точках роста [13]. Из этого вытекает педагогическая задача: СЛС должна целенаправленно формировать установку на развитие – через формулировки целей, форматы рефлексии после состязания и характер обратной связи. Работа A. J. Elliot и K. Murayama, посвященная целям достижения (achievement goals), уточняет, что одно и то же состязательное мероприятие может реализовывать различные мотивационные сценарии: цель овладения с ориентацией на приближение (mastery-approach) обеспечивает развитие обучающегося, тогда как цель результативности с ориентацией на избегание (performance-avoidance) блокирует его активность вследствие страха неудачи [14]. В связи с этим при проектировании состязательной образовательной среды принципиально важно конструировать такие формы соревнования, которые актуализируют именно mastery-approach, а не performance-avoidance: конкурсы, предусматривающие повторные попытки, командные форматы участия, а также рефлексивный анализ выполненной работы.

L. Festinger в теории социального сравнения показывает, что сравнение себя с другими – фундаментальный когнитивный механизм формирования самооценки [15]. В образовательной среде стихийное социальное сравнение часто оборачивается завистью, тревогой или социальной изоляцией, тогда как педагогически организованное – становится инструментом самопознания. СЛС превращает социальное сравнение в управляемый процесс: студенты сравнивают не «себя с другими», а «свой результат с собственным предыдущим» и «свою стратегию с экспертно-успешными стратегиями». E. L. Usher и F. Pajares разворачивают эту логику в плоскости самоэффективности: ключевыми источниками веры в собственные силы являются опыт мастерства, наблюдение за успехом значимых других, социальная поддержка и физиологические состояния [25]. Все четыре источника могут быть систематически использованы в проектировании конкурсов, дебатов и кейс-чемпионатов.

Z. Dörnyei в рамках концепции мотивационной системы личности при овладении вторым языком (L2 Motivational Self System) показывает, что устойчивая мотивация к изучению иностранного языка обусловлена сформированностью образа будущего «Я» как пользователя данного языка – идеального «Я» во втором языке (Ideal L2 Self) и должного «Я»

во втором языке (Ought-to L2 Self) [12]. В контексте СЛС соревнование становится инструментом построения этого образа: участвуя в дебатах, имитации международной конференции или кейс-чемпионате на английском, студент примеряет на себя профессиональную идентичность переводчика, дипломата, эксперта. Совокупность этих теоретических линий позволяет сформулировать диагностируемые индикаторы мотивационного компонента: динамику внутренней и внешней мотивации, преобладание целей освоения, рост самоэффективности и устойчивость навыков перед лицом соревновательного стресса.

Деятельностный компонент описывает, какими именно учебно-коммуникативными действиями реализуется состязательность. Сравнительное исследование C. Ma, B.-C. Chen подтверждает, что грамотно спроектированная конкурентная среда действительно влияет на установку соревновательности, мотивацию выполнения учебной задачи и адаптивность, причем ее сочетание с коллаборативными форматами усиливает эффект [20]. J. C. Burguillo, в свою очередь, показывает, что состязательное обучение повышает мотивацию и результативность даже в курсах со сложным предметным содержанием при условии встраивания в продуманную процедуру оценивания [8]. Опираясь на эти результаты, мы выделяем в деятельностном компоненте СЛС три уровня учебно-коммуникативных действий.

Тренировочный уровень включает микросостязания: квизы по терминологии ESP, скоростные речевые задачи, конкурсные мини-эссе. Их функция – отработать частные навыки и поддержать ежедневную учебную энергию. Проектно-командный уровень охватывает дебаты, кейс-чемпионаты, командные решения профессиональных задач, групповые презентации. Этот уровень обеспечивает то, что П. А. Балышев описывает как развитие компетенции командной работы в электронной информационно-образовательной среде вуза: командность встроена в среду, а не отделена от нее [1]. Профессионально-имитационный уровень включает форматы, моделирующие реальную профессиональную коммуникацию: имитации международных переговоров, конкурсы дипломатического письма, олимпиады по профессиональному переводу, публичные защиты позиции по актуальной международной проблеме. Здесь СЛС наиболее тесно соприкасается с профессиональной идентичностью студентов и формирует то, что в работах Galskova и соавторов называется аксиологически грамотной профессиональной коммуникацией [16].

Между этими тремя уровнями выстраивается последовательность педагогического развертывания: тренировочные форматы создают базу языковых ресурсов, проектно-командные форматы переводят их в коллективное речевое действие, а профессионально-имитационные форматы превращают их в инструмент профессиональной идентичности. Такой переход от частного к целому отвечает логике овладения языком, описанной Douglas Fir Group, и поддерживает движение обучающегося от микроуровня языковых средств к мезо- и макроуровню профессиональной коммуникации [11]. Особо подчеркнем, что сплоченность команды и конкуренция в СЛС не противоречат друг другу. Эмпирическое сравнение L. De-Marcos и соавторов показывает, что социально-сетевые механизмы и геймификация дают сопоставимые, но неодинаковые эффекты, причем социальный компонент часто усиливает результат [10]. Систематический обзор Manzano-León и соавторов фиксирует устойчивые мотивационные эффекты геймификации при правильном педагогическом дизайне [22]. СЛС использует эти результаты, но не сводит свою архитектуру к ним: внутри одного состязательного формата командное взаимодействие дает ресурс компетенции и связанности, а индивидуальное соперничество – ресурс автономии и саморефлексии. Диагностируемые индикаторы деятельностного компонента – частота и качество речевых действий, скорость языкового продуцирования, корректность дискурсивных шагов, качество командной коммуникации, переход от тренировочного уровня к профессионально-имитационному.

Диагностический компонент в СЛС не сводится к итоговому контролю и оценке. L. Maas и L. Wijngaards-de Meij на материале диагностических классификационных моделей показывают, что диагностика, которая предоставляет студенту структурированную обратную связь о его профиле сильных и слабых сторон, ведет к большему обучающему эффекту, чем простое выставление баллов; одновременно они подчеркивают зависимость качества такой диагностики от длины оценивания и размера выборки [21]. Эти результаты прямо переносятся в архитектуру СЛС: диагностика выступает не контролем, а контуром управления средой и индивидуальной траекторией.

В содержательном плане диагностика в СЛС опирается на трансдисциплинарную рамку Douglas Fir Group, в которой языковое развитие рассматривается одновременно на микроуровне дискурсивных средств, мезоуровне социокультурной активности и макроуровне идеологических установок [11]. Эта триада позволяет различать пласты диагностики: языковой прирост (микроуровень), качество речевого действия в учебно-профессиональной задаче (мезоуровень), устойчивость мотивации и образа себя как пользователя L2 (макроуровень). В отечественной педагогической методологии аналогичная многоуровневость задается работами В. В. Краевского и Е. В. Бережновой, в которых критерии оценки производны от концептуальной модели [4], и В. И. Загвязинского, для которого диагностируемость – конструктивный признак педагогической модели [3].

Показатели диагностики в СЛС включают: динамику языковых параметров (например, движение по шкале CEFR между точками среза курса); качество речевого действия в условиях профессионально значимой коммуникации; динамику мотивации, фиксируемую короткими опросами на mastery- и performance-цели и на компоненты L2-self; меру включенности в командную коммуникацию; устойчивость к состязательному стрессу, отражающую способность сохранять речевую продуктивность в условиях ограниченного времени и публичности. Совокупность этих показателей задает операциональный язык, на котором среда становится управляемой: диагностика возвращает данные не только в зачетную ведомость, но и в проект самой среды – в перенастройку ценностных норм, в коррекцию мотивационных решений, в перестройку соотношения тренировочных, проектно-командных и профессионально-имитационных форматов.

Структура СЛС не сводится к перечислению четырех блоков: содержательно работает именно их связность. На основе синтеза источников можно описать пять основных направлений связи. Связь A → M (аксиология определяет мотивационный профиль): принятые в среде ценности задают, какие мотивы поощряются; в среде, где честная игра и профессиональная корректность являются нормой, mastery-цели поддерживаются естественно, а performance-avoidance – снижается, что согласуется с моделью Elliot и Murayama [14]. Связь M → P (мотивация определяет вовлеченность в деятельность): автономия и компетентность по Ryan и Deci поддерживают участие студентов в речевых действиях разного уровня сложности [23]; самоэффективность по Usher и Pajares делает возможным переход к профессионально-имитационному уровню [25]. Связь P → D (деятельность порождает данные диагностики): только реальные речевые действия в состязании дают материал для диагностики, что согласуется с диагностической логикой Maas и Wijngaards-de Meij [21]. Связь D → A (обратная связь корректирует нормы среды): результаты диагностики позволяют скорректировать ценностно-нормативные установки – например, изменить правила оценивания, если они стимулируют формальную гонку, как это специально обсуждается О. П. Глущенко [2]. Связь D → M (диагностика влияет на мотивацию и самоэффективность): структурированная обратная связь повышает уверенность студента в собственных силах и поддерживает образ себя как профессионального пользователя иностранного языка.

Все пять связей образуют замкнутый контур, в котором среда не только проектируется сверху, но и перестраивается изнутри. Эта замкнутость отличает СЛС от линейных

схем «обучить – измерить» и от точечных применений CBL, что согласуется с теоретической позицией Jaakkola о моделях, в которых ценность конструкта определяется именно структурой отношений между его компонентами [17]. В отечественной педагогической традиции это согласуется с тезисом В. В. Левченко о том, что состязательность является не статическим свойством, а процессом с собственной динамикой [5].

Таблица 2 – Результаты экспертной оценки структурной модели СЛС (n = 17)

Критерий экспертной карты	**M**	**SD**	**Доля оценок 4–5, %**	**Согласованность (W Кендалла)**
Полнота состава компонентов модели	4,53	0,51	94,1	0,78
Логичность связей между компонентами	4,41	0,62	88,2	0,74
Диагностируемость предложенных индикаторов	4,35	0,70	82,4	0,71
Методическая применимость в курсах ESP	4,47	0,62	88,2	0,76
Интегральная оценка модели	4,44	0,49	94,1	0,75

Экспертная оценка (таблица 2) показала высокую согласованность мнений по всем четырем блокам экспертной карты. Средние баллы по полноте состава компонентов, логичности связей, диагностируемости индикаторов и методической применимости находятся в диапазоне выше 4,3 при коэффициенте конкордации Кендалла, превышающем условный порог 0,7, что согласуется с диагностической логикой действенной обратной связи [21] и подтверждает содержательную валидность модели в соответствии с критериями педагогического моделирования ([4], [3]).

Чтобы избежать терминологического смешения, важно эксплицитно развести СЛС, геймификацию и состязательное обучение (competition-based learning). CBL в трактовке J. C. Burguillo – это педагогическая стратегия, использующая логику игры и соревнования для повышения мотивации и результативности в рамках конкретного курса [8]. Геймификация, как ее описывают M. Sailer и L. Homner [24], J. Koivisto и J. Hamari [18], L. DeMarcos и соавторы [10], – это применение игровых элементов (баллов, уровней, достижений, лидербордов) в неигровом контексте с целью изменения поведения и мотивации. СЛС – это более широкая педагогическая система, в которой и CBL, и геймификация могут быть использованы как частные механизмы, но которая не сводится ни к одному из них.

Принципиальное отличие проходит по трем линиям. Во-первых, по объему: CBL и геймификация описывают приемы и форматы, СЛС – целостную среду с собственной аксиологией, мотивационной архитектурой, типологией действий и диагностикой. Во-вторых, по предмету: СЛС лингводидактически специфична, она работает с речевыми действиями и иноязычной профессиональной коммуникацией, тогда как CBL и геймификация в значительной степени универсальны и могут быть применены в любом предмете. В-третьих, по контуру обратной связи: СЛС включает диагностику в контур управления средой, а не только в систему оценивания, что согласуется с пониманием диагностики как инструмента действенной обратной связи [21] и с трансдисциплинарной рамкой языкового развития [11]. Эти различия позволяют утверждать, что СЛС – самостоятельный педагогический конструкт, в архитектуре которого геймификация и CBL являются возможными, но не обязательными элементами деятельностного компонента.

Выводы. Проведенное исследование позволило получить пять основных результатов. Во-первых, состязательная лингводидактическая среда определена как педагогически регулируемая система ценностей, мотивов, учебно-коммуникативных действий и диагностической обратной связи, в которой состязательность используется как ресурс развития иноязычной профессиональной компетентности. Во-вторых, предложенная структурная модель включает четыре взаимосвязанных компонента – аксиологический, мотивационный,

деятельностный и диагностический; их функции, педагогические механизмы и диагностируемые индикаторы описаны в системе, что согласуется с принципами педагогического моделирования, представленными в работах В. В. Краевского и Е. В. Бережновой и В. И. Загвязинского [4; 3]. В-третьих, специфика СЛС состоит в педагогически регулируемой состязательности: благодаря аксиологическим нормам и мотивационной архитектуре соревнование перестает быть стихийным фактором и становится управляемым ресурсом обучения, что соответствует пониманию состязательной образовательной среды у О. П. Глущенко и трансдисциплинарной рамке языкового развития Douglas Fir Group [2; 11]. В-четвертых, диагностический компонент превращает СЛС из набора разовых соревновательных приемов в управляемую образовательную среду: диагностика возвращает данные в проект самой среды, обеспечивая контур обратной связи, в логике, описанной L. Maas и L. Wijngaards-de Meij [21]. В-пятых, ограничение исследования состоит в его концептуальном характере: модель валидирована экспертно, но не прошла полномасштабной опытно-экспериментальной проверки.

Педагогический потенциал предложенной модели проявляется в ряде конкретных преимуществ. Во-первых, модель делает состязательность управляемой: ценностно-нормативный и мотивационный контуры заранее задают нормы и цели, что снижает риски тревожности и ориентации на избегание неудачи и сохраняет учебные ресурсы как у победителей, так и у проигравших. Во-вторых, трехуровневая типология учебно-коммуникативных действий – тренировочный, проектно-командный и профессионально-имитационный уровни – дает преподавателю готовый каркас проектирования курса иностранного языка для специальных целей. В-третьих, замкнутый диагностический контур позволяет не только оценивать студентов, но и перенастраивать саму среду, превращая разовые соревнования в системное условие обучения. В-четвертых, набор диагностируемых индикаторов делает педагогический эффект измеримым. Практическая применимость модели подтверждена и экспертно: по критерию методической применимости в курсах иностранного языка для специальных целей средний балл составил 4,47 при коэффициенте конкордации Кендалла 0,76.

Перспективой дальнейшего исследования является эмпирическая проверка модели на курсах английского языка для специальных целей в международно ориентированных вузах, на материале разных языков и уровней CEFR, а также сопоставительный анализ ее результативности в очном и смешанном форматах. Тип проведенного исследования – theory model в смысле E. Jaakkola [17] – предполагает, что предложенная модель должна получить дальнейшее развитие через эмпирические работы, в которых будут уточнены силы связей между компонентами и предельные условия применимости. Для практики иноязычной подготовки в вузе модель может быть использована как ориентир при проектировании курсов, программ внеаудиторной работы и системы оценивания, обеспечивающих превращение состязательности из ситуативного приема в системное условие развития иноязычной профессиональной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Балышев П. А.* Педагогические условия развития компетенции командной работы студентов в электронной информационно-образовательной среде вуза: дис. … канд. пед. наук : 5.8.1. – СПб. : Санкт-Петербургский государственный университет, 2025. – 215 с.

2. *Глущенко О. П.* Концептуальные основания, принципы и ограничения моделирования состязательной образовательной среды в вузах МВД России // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2026. – Т. 11, № 2. – С. 175–183.

3. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: современная интерпретация. – 4-е изд. – М. : Академия, 2007. – 188 с.

4. *Краевский В. В., Бережнова Е. В.* Методология педагогики: новый этап. – М. : Академия, 2006. – 400 с.

5. *Левченко В. В.* Феномен состязательности: сущность, структура, особенности и детерминанты развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2012. – № 2. – С. 24–32.

6. *Наумкин Н. И., Шекшаева Н. Н., Забродина Е. В. и др.* Обучение инновационной инженерной деятельности в состязательной образовательной среде // Образование и наука. – 2021. – Т. 23, № 5. – С. 64–98.

7. *Обдалова О. А., Левашкина З. Н.* Когнитивно-дискурсивная технология в обучении иноязычной межкультурной коммуникации // Язык и культура. – 2018. – № 44. – С. 279–305.

8. *Burguillo J. C.* Using Game Theory and Competition-Based Learning to Stimulate Student Motivation and Performance // Computers & Education. – 2010. – Vol. 55, № 2. – P. 566–575.

9. *Dauyenov Y., Zhumataeva E., Orynbekova A.* Methodological Framework for the Axiological Paradigm in the Learning Environment // Frontiers in Education. – 2022. – Vol. 7. – Art. 895470.

10. *De-Marcos L., Domínguez A., Saenz-de-Navarrete J., Pagés C.* An Empirical Study Comparing Gamification and Social Networking on E-learning // Computers & Education. – 2014. – Vol. 75. – P. 82–91.

11. Douglas Fir Group. A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World // The Modern Language Journal. – 2016. – Vol. 100, Suppl. 1. – P. 19–47.

12. *Dörnyei Z., Ushioda E.* The L2 Motivational Self System // Motivation, Language Identity and the L2 Self. – Bristol : Multilingual Matters, 2009. – P. 9–42.

13. *Dweck C. S., Leggett E. L.* A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality // Psychological Review. – 1988. – Vol. 95, № 2. – P. 256–273.

14. *Elliot A. J., Murayama K.* On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application // Journal of Educational Psychology. – 2008. – Vol. 100, № 3. – P. 613–628.

15. *Festinger L.* A Theory of Social Comparison Processes // Human Relations. – 1954. – Vol. 7, № 2. – P. 117–140.

16. *Galskova N. D., Komochkina E. A., Poliakova N. V.* The Axiological Framework of Professional Foreign Language Communication Training // Language and Culture. – 2025. – Vol. 9, № 4. – P. 56–72.

17. *Jaakkola E.* Designing Conceptual Articles: Four Approaches // AMS Review. – 2020. – Vol. 10, № 1–2. – P. 18–26.

18. *Koivisto J., Hamari J.* The Rise of Motivational Information Systems: A Review of Gamification Research // International Journal of Information Management. – 2019. – Vol. 45. – P. 191–210.

19. *Legac V.* The Role of Axiological Dimensions in Foreign Language Education: Perspectives from Prospective Teachers // Croatian Journal of Education. – 2025. – Vol. 27, № 4. – P. 1245–1283.

20. *Ma C., Chen B.-C.* The Impact of Competitive and Collaborative Environments on Vocational Students' Competitive Attitudes, Task Motivation, and Adaptability: A Multilevel Structural Equation Modeling Analysis // Behavioral Sciences. – 2025. – Vol. 15, № 4. – Art. 433.

21. *Maas L., Wijngaards-de Meij L.* Diagnostic Classification Models for Actionable Feedback in Education: Effects of Sample Size and Assessment Length // Frontiers in Education. – 2022. – Vol. 7. – Art. 802828.

22. *Manzano-León A., Camacho-Lazarraga P., Guerrero M. A., Guerrero-Puerta L., Aguilar-Parra J. M., Trigueros R., Alías A.* Between Level Up and Game Over: A Systematic Literature Review of Gamification in Education // Sustainability. – 2021. – Vol. 13, № 4. – Art. 2247. – P. 1–14. – DOI 10.3390/su13042247.

23. *Ryan R. M., Deci E. L.* Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions // Contemporary Educational Psychology. – 2020. – Vol. 61. – Art. 101860.

24. *Sailer M., Homner L.* The Gamification of Learning: A Meta-analysis // Educational Psychology Review. – 2020. –Vol. 32, № 1. – P. 77–112.

25. *Usher E. L., Pajares F.* Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions // Review of Educational Research. – 2008. – Vol. 78, № 4. – P. 751–796.

Статья поступила в редакцию 11.05.2026

REFERENCES

1. Balyshev P. A. Pedagogicheskie usloviya razvitiya kompetencii komandnoj raboty studentov v elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj srede vuza: dis. … kand. ped. nauk : 5.8.1. – SPb. : Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, 2025. – 215 s.

2. Glushchenko O. P. Konceptual'nye osnovaniya, principy i ogranicheniya modelirovaniya sostyazatel'noj obrazovatel'noj sredy v vuzah MVD Rossii // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. – 2026. – T. 11, № 2. – S. 175–183.

3. Zagvyazinskij V. I. Teoriya obucheniya: sovremennaya interpretaciya. – 4-e izd. – M. : Akademiya, 2007. – 188 s.

4. Kraevskij V. V., Berezhnova E. V. Metodologiya pedagogiki: novyj etap. – M. : Akademiya, 2006. – 400 s.

5. Levchenko V. V. Fenomen sostyazatel'nosti: sushchnost', struktura, osobennosti i determinanty razvitiya // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika. – 2012. – № 2. – S. 24–32.

6. Naumkin N. I., Shekshaeva N. N., Zabrodina E. V. i dr. Obuchenie innovacionnoj inzhenernoj deyatel'nosti v sostyazatel'noj obrazovatel'noj srede // Obrazovanie i nauka. – 2021. – T. 23, № 5. – S. 64–98.

7. Obdalova O. A., Levashkina Z. N. Kognitivno-diskursivnaya tekhnologiya v obuchenii inoyazychnoj mezhkul'turnoj kommunikacii // Yazyk i kul'tura. – 2018. – № 44. – S. 279–305.

8. Burguillo J. C. Using Game Theory and Competition-Based Learning to Stimulate Student Motivation and Performance // Computers & Education. – 2010. – Vol. 55, № 2. – P. 566–575.

9. Dauyenov Y., Zhumataeva E., Orynbekova A. Methodological Framework for the Axiological Paradigm in the Learning Environment // Frontiers in Education. – 2022. – Vol. 7. – Art. 895470.

10. De-Marcos L., Domínguez A., Saenz-de-Navarrete J., Pagés C. An Empirical Study Comparing Gamification and Social Networking on E-learning // Computers & Education. – 2014. – Vol. 75. – P. 82–91.

11. Douglas Fir Group. A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World // The Modern Language Journal. – 2016. – Vol. 100, Suppl. 1. – P. 19–47.

12. Dörnyei Z., Ushioda E. The L2 Motivational Self System // Motivation, Language Identity and the L2 Self. – Bristol : Multilingual Matters, 2009. – P. 9–42.

13. Dweck C. S., Leggett E. L. A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality // Psychological Review. – 1988. – Vol. 95, № 2. – P. 256–273.

14. Elliot A. J., Murayama K. On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application // Journal of Educational Psychology. – 2008. – Vol. 100, № 3. – P. 613–628.

15. Festinger L. A Theory of Social Comparison Processes // Human Relations. – 1954. – Vol. 7, № 2. – P. 117–140.

16. Galskova N. D., Komochkina E. A., Poliakova N. V. The Axiological Framework of Professional Foreign Language Communication Training // Language and Culture. – 2025. – Vol. 9, № 4. – P. 56–72.

17. Jaakkola E. Designing Conceptual Articles: Four Approaches // AMS Review. – 2020. – Vol. 10, № 1–2. – P. 18–26.

18. Koivisto J., Hamari J. The Rise of Motivational Information Systems: A Review of Gamification Research // International Journal of Information Management. – 2019. – Vol. 45. – P. 191–210.

19. Legac V. The Role of Axiological Dimensions in Foreign Language Education: Perspectives from Prospective Teachers // Croatian Journal of Education. – 2025. – Vol. 27, № 4. – P. 1245–1283.

20. Ma C., Chen B.-C. The Impact of Competitive and Collaborative Environments on Vocational Students' Competitive Attitudes, Task Motivation, and Adaptability: A Multilevel Structural Equation Modeling Analysis // Behavioral Sciences. – 2025. – Vol. 15, № 4. – Art. 433.

21. Maas L., Wijngaards-de Meij L. Diagnostic Classification Models for Actionable Feedback in Education: Effects of Sample Size and Assessment Length // Frontiers in Education. – 2022. – Vol. 7. – Art. 802828.

22. Manzano-León A., Camacho-Lazarraga P., Guerrero M. A., Guerrero-Puerta L., Aguilar-Parra J. M., Trigueros R., Alías A. Between Level Up and Game Over: A Systematic Literature Review of Gamification in Education // Sustainability. – 2021. – Vol. 13, № 4. – Art. 2247. – P. 1–14. – DOI 10.3390/su13042247.

23. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions // Contemporary Educational Psychology. – 2020. – Vol. 61. – Art. 101860.

24. Sailer M., Homner L. The Gamification of Learning: A Meta-analysis // Educational Psychology Review. – 2020. –Vol. 32, № 1. – P. 77–112.

25. Usher E. L., Pajares F. Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions // Review of Educational Research. – 2008. – Vol. 78, № 4. – P. 751–796.

The article was contributed on May 11, 2026

Сведения об авторе

Гулов Артем Петрович – доктор педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 6 Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Россия, http://orcid.org/0000-0001-7192-5316, gulov@tea4er.org

Author Information

Gulov, Artem Petrovich – Doctor of Pedagogics, Associate Professor of the Department of English Language, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University), Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia, http://orcid.org/0000-0001-7192-5316, gulov@tea4er.org