Челябинский гуманитарий. 2025. № 4 (73). С. 58–66.
ISSN 1999-5407 (print).
Chelyabinskij Gumanitarij. 2025; 4 (73), 58–66.
ISSN 1999-5407 (print).

Научная статья
УДК 378
DOI 10.47475/1999-5407-2025-73-4-58-66

ГЕЙМИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И КРИТИКА

Владислава Сергеевна Короткова[1], Евгений Андреевич Коротков[2]
[1] Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия
[2] Международный институт дизайна и сервиса, Челябинск, Россия
[1] muharkinavs@gmail.com, 5970-7979
[2] eugenekorotkov93@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена проблемным вопросам внедрения геймификации в учебные дисциплины и поиску способов их преодоления. Приводится анализ актуальных систематических исследований по проблеме геймификации образования, делается вывод о том, что геймификация в образовании значительно повышает мотивацию и вовлеченность обучающихся, особенно в электронных средах, и помогает преодолевать тревожность при изучении иностранных языков. Однако многие исследования подвергаются критике из-за недостатков в прикладных исследованиях и слабой связи с теоретическими основами. Для успешного внедрения геймификации преподаватели должны глубоко разбираться в ее теориях и иметь необходимые ресурсы. Отмечается важность понимания теории геймификации для преподавателей, чтобы оценить преимущества и недостатки от её использования на занятиях. Статья обобщает опыт применения геймификации на занятиях по иностранному языку в вузе. Также в статье уделено внимание трудностям, с которыми сталкиваются преподаватели при геймификации образования: ухудшение качества услуг цифровых платформ, неготовность обучающихся справляться со скукой рутинной работы, а также увеличение нагрузки на преподавателей. По итогам анализа текущих исследований и личного опыта геймификации в образовании, делается вывод о том, что, несмотря на положительные результаты, существует риск не оправдать ожидания от этого инструмента. Отмечается, что важно учитывать интересы как студентов, так и преподавателей при внедрении геймификации, и предлагается создание рабочей группы для оптимизации этого процесса, а также акцентируется внимание на перспективах дальнейших исследований в области электронных образовательных ресурсов.

Ключевые слова*:* геймификация, геймификация дисциплины, высшее образование, преподавание иностранных языков, обзор литературы.

Для цитирования: Короткова В. С., Коротков Е. А. Геймификация образования: анализ опыта и критика // Челябинский гуманитарий. 2025. № 4 (73). С. 58–66. doi: 10.47475/1999-5407-2025-73-4-58-66

Original article
GAMIFICATION OF EDUCATION: ANALYSIS OF EXPERIENCE AND CRITIQUE

Vladislava S. Korotkova[1], Evgeniy A. Korotkov[2]
[1] Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia
[2] International Institute of Design and Service, Chelyabinsk, Russia
[1] muharkinavs@gmail.com
[2] eugenekorotkov93@gmail.com

Abstract. This article explores the challenges of integrating gamification into educational disciplines and ways to overcome them. It analyses recently published systematic reviews on the gamification of education, concluding that gamification in education significantly increases student motivation and engagement, particularly in e-learning, and helps overcome anxiety in foreign language learning. However, many studies have been criticized due to shortcomings in applied research and a weak connection to theoretical foundations. To implement gamification successfully, teachers must have a thorough understanding of its theories and the necessary resources. The article emphasizes the importance of understanding gamification theory for teachers to assess the advantages and disadvantages of its use in the classroom. The article summarizes the experience of using gamification in English language classes at a university. The article also addresses the challenges faced by teachers in gamifying education, including the deteriorating quality of digital platform services, students' reluctance to cope with the boredom of routine work, and the increasing workload of teachers. Based on an analysis of research and personal experience with gamification in education, the paper concludes that, despite positive results, there is a risk

that this tool will not meet expectations. It emphasizes the importance of considering the interests of both students and teachers when implementing gamification, and proposes the creation of a work group to optimize this process. Further research in the field of e-learning is also addressed.

Key words: gamification, gamified discipline, higher education, teaching foreign languages, literature review.

For citation: Korotkova V. S., Korotkov E. A. (2025) Gamification of Education: Analysis of Experience and Critique. *Chelyabinskij Gumanitarij*, 4 (73), 58–66. doi: 10.47475/1999-5407-2025-73-4-58-66 (In Russ).

Введение

В 2020 году мы обратились к исследованию геймификации как одного из инструментов мотивации обучающихся (Василиженко, Коротков, Мухаркина 2020). Самоизоляция и вынужденный переход на дистанционное образование способствовали росту популярности данного образовательного инструмента среди педагогов. Спустя 5 лет можно утверждать, что геймификация стала одним из самых распространенных трендов в образовании. Геймификация используется как в дистанционном обучении, так и для очных занятий, существует множество программ, сайтов и приложений, которые позволяют геймифицировать образовательную дисциплину или отдельные её элементы.

Геймификацию мы определяем вслед за К. Каппом как «использование игровых механик, эстетики и игрового мышления для вовлечения людей, мотивации к действию, содействия обучению и решения задач» (Kapp, Blair, Mesch 2013: 55). Игровые механики включают в себя использование инструментов, характерных для видеоигр, содержащих возможность соревнования игроков друг с другом и отслеживания личного прогресса каждого из игроков: очки, награды, медали и достижения, уровни, доски почета, шкалы прогресса, задания и испытания, элементы взаимодействия игроков и аватары. Таким образом, геймификация позволяет внедрить игровые технологии в неигровые процессы, в том числе в образование.

В данной статье были проанализированы актуальные обзорные исследования, обобщающие современный опыт применения геймификации в образовании, а также личный опыт использования элементов геймификации в учебном процессе в вузе.

Геймификация является популярным образовательным инструментом, которому посвящено большое количество исследований. Систематический обзор «Gamification in Education. Why, Where, When, and How? » рассматривает публикации, выполненные в 2000–2021 годах, и отмечает, что исследователи определяют низкий уровень или снижение вовлеченности и мотивации обучающихся как основные проблемы обучения и используют геймификацию для стимулирования обучающихся с целью преодоления этих проблем (Zeybek, Saygı 2024: 243).

Авторы обзора делают вывод о том, что большинство рассмотренных исследований указали на положительное влияние геймификации на мотивацию и показали, что она повышает внутреннюю мотивацию и отношение обучающихся к изучаемому материалу в геймифицированной учебной среде (Zeybek, Saygı 2024: 243). Большинство исследований также показали, что геймификация положительно влияет на вовлеченность участников или обладает потенциалом для этого благодаря инструментам и среде, которые она предлагает. Исследователи обратили внимание на social engagement loop, цикл социального взаимодействия, который способствует вовлеченности в геймифицированной среде. Этот цикл повышает вовлеченность обучающихся за счет использования игровых механик, таких как баллы, значки и рейтинги, поскольку они обеспечивают обратную связь и показывают прогресс (Zeybek, Saygı 2024: 243). Однако, несмотря на то, что некоторые исследования показали положительное влияние геймификации на академическую успеваемость, вопрос о том, действительно ли это влияние обусловлено именно геймификацией, требует дальнейшего изучения. Хотя исследователи утверждают, что позитивные изменения в академической успеваемости могут быть обусловлены мотивацией, вовлеченностью или самим процессом обучения, некоторые результаты указывают на то, что в некоторых областях прямой связи между ними может и не быть (Zeybek, Saygı 2024: 234-244).

Было обнаружено, что геймификация чаще используется в цифровых обучающих средах, средах электронного обучения и массовых открытых онлайн-курсах (MOOC), что может указывать на то, что геймификация лучше работает в электронной среде (Zeybek, Saygı 2024: 250). Интересно и наблюдение авторов о целевой аудитории исследований – это в основном были представители поколения Z, для которых игры и игровые ситуации занимают центральное место в жизни. В связи с этим делается вывод, что таким ученикам, понадобятся игровые элементы в учебной среде, которые помогут найти решения проблем в учебной среде и будет способствовать мотивации, вовлеченности и академическим достижениям обучающихся (Zeybek, Saygı 2024: 251).

Авторы также отмечают, что геймификация в основном используется в исследованиях по преподаванию языков, инженерии и программирования. Исследования показывают, что геймификация повышает мотивацию и помогает поддерживать состояние «потока», когда сложность заданий соответствует

способностям обучающихся. Такой баланс предотвращает тревожность и скуку, которые являются распространенными препятствиями при изучении этих сложных предметов. В результате геймификация может снизить тревожность и сформировать позитивное отношение к этим предметам, поддерживая мотивацию и вовлеченность обучающихся (Zeybek, Saygı 2024: 250-251).

Положительная оценка геймификации дается и в обзоре «The role of gamification in English language teaching: a literature review» в отношении преподавания английского языка обучающимся, для которых он не является родным (Wulantari, Rachman, Sari 2024: 2855). Авторы делают вывод, что геймификация имеет большие перспективы для улучшения преподавания английского языка, её способность повышать мотивацию, вовлечённость, интерес к сотрудничеству и активному обучению делает её ценным инструментом на занятиях по английскому языку. Однако, также отмечаются и возможные трудности: технические ограничения, педагогические аспекты проектирования и методы оценки требуют пристального внимания. Преподавателям необходимо искать баланс между увлекательными и интересными аспектами геймификации и учебными целями языковой программы. Кроме того, необходимы соответствующие возможности обучения и профессионального развития, чтобы обеспечить преподавателей знаниями и навыками для эффективного внедрения геймификации в педагогическую практику (Wulantari, Rachman, Sari 2024: 2855).

Другой систематический обзор, посвященный геймификации – «Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning» – ставит перед собой следующую задачу: объяснить, как работает геймификация (Krath, Schürmann, von Korflesch 2021: 1). Для достижения этой цели исследователи проанализировали 118 различных теорий. По итогам анализа были выделены основные теоретические принципы, которые помогают объяснить, как работает геймификация: «посредством игровых элементов, таких как очки, уровни, значки, квесты и многое другое, геймификация может наглядно иллюстрировать цели и их актуальность, вести пользователей по направленному пути к целенаправленным действиям, предоставлять обучающимся немедленную обратную связь и позитивно подкреплять хорошую работу, а также упрощать контент до выполнимых задач. Механика геймификации позволяет пользователям достигать индивидуальных целей и выбирать между несколькими различными путями их достижения, в то время как игровые системы могут адаптировать задачи и их сложность к способностям пользователя. Элементы социальной геймификации могут обеспечивать сравнение внутри социальной группы и объединять обучающихся для поддержки друг друга и работы над общей целью» (Krath, Schürmann, von Korflesch 2021: 15, курсив авторский).

Авторы обзора отмечают, что всем, кто хочет извлечь пользу из геймификации, например, преподавателям, необходимо развивать компетенции, касающиеся базовых теоретических основ и их основных общих черт. Правильный выбор принципов зависит от контекста и целей геймификации, и не каждый принцип подойдет в определенном случае. Например, если преподаватель поддерживает работу группы обучающихся по совместному поиску решений геймифицированных задач, то он может намеренно исключать сравнение внутри социальной группы, чтобы не вызвать конкурентные отношения. Делается вывод о необходимости понимания базовых теорий и базовых принципов, а также того, как они связаны с мотивацией и эмоциями, поведением и обучением, чтобы использование геймификации приносило пользу и позволяло достигать желаемых результатов (Krath, Schürmann, von Korflesch 2021: 15).

Обзор «Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review» также делает вывод о том, что разработчики геймифицированных систем и практики должны быть сосредоточены на понимании влияния каждого отдельного элемента игрового дизайна и поведенческих изменений, возникающих в результате его использования (Khaldi, Bouzidi, Nader 2023: 23). Было обнаружено, что наиболее часто в электронном обучении в высшей школе использовались баллы, значки, рейтинги, уровни, обратная связь и игровые испытания. Однако, с точки зрения использования теории геймификации, обзор показал, что большинство прикладных исследований геймификации не основаны на теории и не использовали фреймворки геймификации при проектировании геймифицированных систем обучения. Хотя некоторые экспериментальные исследования пытаются адаптировать психологические и образовательные теории, представленные в литературе, в качестве подходов к геймификации, полученные системы не очень понятны, и нет обоснования для выбора одних игровых элементов вместо других (Khaldi, Bouzidi, Nader 2023: 23).

О недостатках исследований сообщает обзор «Tailored gamification in education. A literature review and future agenda» (Oliveira, Hamari, Shi 2023). Многие исследователи подчеркивают необходимость адаптации геймификации к индивидуальным потребностям, особенностям и предпочтениям обучающихся, таким как тип игрока, стиль обучения, ориентация на цели, черты личности, возраст, пол, демографические аспекты, предпочтения в выборе преподавателя, предпочтения как пользователя, удовлетворение психологических потребностей и уровень мотивации. Однако обзор показал, что в большинстве исследований рассматривали только тип игрока, в ущерб другим важным личностным аспектам. Кроме того, было обнаружено, что в большинстве исследований, направленных на адаптацию

геймификации к обучающемуся, не проводились эмпирические и/или экспериментальные исследования. Вместо этого авторы искали поддержку в теоретических исследованиях. Только в двух исследованиях проводились эксперименты для сравнения адаптированных и неадаптированных систем в отношении результатов обучающихся (Oliveira, Hamari, Shi 2023: 396). Авторы приходят к выводу, что исследования, демонстрирующие, что адаптированные геймифицированные образовательные среды лучше неадаптированных геймифицированных образовательных сред или лучше негеймифицированных систем, отсутствуют (Oliveira, Hamari, Shi 2023: 398).

Большой интерес для нас представила работа «A Critique and Defense of Gamification», которая обращается к личному опыту автора по геймификации дисциплины для студентов высшей ступени образования (Hung 2017). Несмотря на, в целом, успешное использование инструмента, автор отмечает, что геймификация требует много работы. В отличие от оценок, которые могут обновляться несколько раз в семестр в связи с важными заданиями и проектами, геймификацию необходимо поддерживать на более регулярной основе. Хотя преподаватель может отслеживать, как геймификация проявляется в небольшой группе, это становится всё более затруднительным, когда размер группы начинает превышать 15 человек (Hung 2017: 61).

Похожие наблюдения были обнаружены в работе «Gamification in Education: What, How, Why Bother?» (Lee, Hammer 2011). Авторы отмечают, что геймификация может поглотить ресурсы педагога и приучить обучающихся к тому, что учиться следует только при наличии внешнего вознаграждения. Сделав игры обязательными, педагог рискует потерять интерес аудитории. Делается вывод о том, что геймификация не является панацеей. Если педагог хочет повысить вероятность того, что геймификация принесёт пользу, необходимо тщательно разрабатывать проекты геймификации, которые решают реальные проблемы, фокусируются на областях, где геймификация может принести максимальную пользу, основаны на исследованиях и учитывают потенциальные опасности геймификации как для игр, так и для занятий (Lee, Hammer 2011: 4).

По итогам анализа литературы можно сделать вывод о том, что исследователи сходятся в том, что геймификация образования повышает мотивацию и вовлеченность обучающихся, улучшая их отношение к учебному материалу и способствуя высокой академической успеваемости, особенно в электронных обучающих средах. В преподавании иностранного языка геймификация помогает обучающимся преодолевать тревожность, а также повышает вовлеченность и активность обучения. Однако, многие исследования геймификации подвергаются критике. Отмечаются недостатки прикладных исследований, невозможность сделать вывод об эффективности инструмента, либо недостаточная опора исследователей на базовые теории и основные принципы педагогики, психологии и геймификации. Делается вывод о том, что преподавателям, необходимо обладать глубокой погруженностью в теории геймификации образования, и в то же время необходимо иметь достаточно ресурсов для того, чтобы внедрять, поддерживать работу этого инструмента. Наконец, отмечается, что только преподаватель может самостоятельно определить преимущества и недостатки геймификации для своей учебно-методической работы, а также принять взвешенное решение об ее использовании.

Результаты и обсуждение результатов исследования

Мы обратились к геймификации с целью вовлечь в обучение мало мотивированных студентов. Причины низкой мотивации мы видели в том, что целевая аудитория – студенты вуза, для которых дисциплина «Иностранный язык» не является профильной – как правило не считает её приоритетной. Подобное отношение усугубляется тем, что студенты обучаются в смешанных группах, соответственно, те студенты, которые обладают уровнем знаний ниже уровня группы рискуют быть не аттестоваными. Таким образом, целью настоящего практического исследования было изучить возможности геймификации занятий для вовлечения поддержания интереса к овладению изучаемым языком у студентов с низким уровнем знания языка и низкой мотивацией.

После постановки цели был проведен анализ актуальных источников, с целью выбрать наиболее подходящие инструменты для внедрения в преподаваемые дисциплины. Было определено, что для решения задач необходимо обратиться к структурной геймификации. Структурная геймификация использует игровые элементы (очки, уровни, достижения и рейтинги), оставляя содержание дисциплины исключительно образовательным (Василиженко, Коротков, Мухаркина 2020: 47). По итогам аналитической работы опубликованы статьи по исследуемой теме (Василиженко, Коротков, Мухаркина 2020), (Коротков, Короткова 2021), (Бобыкина, Короткова 2020). В первой статье сделано предположение, что можно использовать вознаграждения в виде очков, монет и медалей с целью потратить их на дополнительные бонусы, например, облегченный вариант контрольной работы или отсутствие наказания за несданную домашнюю работу. Также мы предположили, что необходимо предоставить возможность доступа к игровому контенту в любое время, чтобы обучающийся мог многократно практиковать в игровой форме изучаемый материал и улучшать свой результат (Василиженко, Коротков, Мухаркина 2020: 46).

Во второй статье сделано предположение, что к процессу набора баллов можно также добавить прогрессивную шкалу. В процессе получения баллов или очков, по достижении определенных результатов студенту будут открываться новые возможности или выдаваться знаки поощрения. Например, все студенты в начале учебного года начинают с «первого уровня» и нулем опыта в их собственной шкале опыта. Преподаватель вводит правило, что для достижения студентом «второго уровня» необходимо набрать 10 очков опыта и при достижении этого «второго уровня» студент сможет раз в месяц сдать невыполненное в срок домашнее задание без штрафов со стороны преподавателя. Для достижения «третьего уровня» и получения новой «способности» необходимо будет уже 20 очков опыта, что должно сильнее вовлекать студента в процесс и стимулировать получать больше очков (Коротков, Короткова 2021: 53).

Однако для реализации данных предложений необходима платформа, которая позволяет преподавателю задавать такие условия прохождения дисциплины. Без технической поддержки такая работа заняла бы большое количество времени, поэтому было принято решение искать более доступные инструменты.

В качестве эксперимента на занятиях использовались следующие инструменты:

– платформа Duolingo;

– система поощрения за непрерывную серию выполненных заданий;

– приложение Quizlet.

В случае с Duolingo в 2020 году студенты, желающие принять участие в эксперименте, самостоятельно зарегистрировались на платформе, после чего был организована группа респондентов на платформе Duolingo. Duolingo позволяет бесплатно выполнять задания для изучения иностранных языков, организованные в обширное дерево навыков, которое время от времени обновляется создателями приложения. За выполнение заданий обучающийся набирает баллы, которые показывают место на доске почета, попадание в топ-3 на доске почета обеспечивает переход на следующую доску почета. Регулярное прохождение занятий поощряется при помощи растущего рейтинга дней практики, которым можно делится в социальных сетях и тематических сообществах. Duolingo– это платформа для педагогов, которая позволяет выдавать задания по дереву навыков, а также отслеживать успехи обучающихся.

Экспериментальная группа поначалу с энтузиазмом начала выполнять задания на платформе, однако спустя месяц практически все студенты перестали пользоваться приложением, ссылаясь на занятость по другим дисциплинам и потерю мотивации. За пределами эксперимента у обучающихся не было никакой внешней мотивации для занятий – оценивание по дисциплине никак не было связано с экспериментом, изучение языка дополнительно было факультативным, соответственно, приоритет уступили более актуальные учебные задачи.

Затем мы обратили внимание на рейтинг ежедневной практики – популярность этого инструмента у пользователей Duolingo, и то, что этот инструмент хорошо сочетался с прогрессивной шкалой набора баллов, послужило к данному эксперименту. На этапе планирования была предложена такая стратегия: каждое посещенное занятие увеличивало непрерывную серию – за посещение всех занятий в семестре (исключая пропуски по уважительным причинам) можно было получить дополнительные 5 баллов. Данный элемент геймификации оказался более успешным: эксперимент длился два года, с 2021 по 2023, и в конце каждого семестра в группах, в которых проводился данный эксперимент, один-два студента получали бонус за непрерывную серию.

Однако цель использования данного инструмента – а именно мотивация студентов к регулярной практике языка через регулярное посещение занятий – не была достигнута, поскольку обучающиеся, которые получали бонус за непрерывную серию уже были мотивированными студентами, которые хорошо знали язык, и поэтому регулярно посещали занятия.

Также в тестовом формате было протестировано использование негативной мотивации – что будет, если за каждый немотивированный пропуск обучающийся будет терять баллы? Эксперимент был завершен досрочно – такой подход только добавлял тревоги студентам и не влиял на посещаемость.

Наиболее успешно внедренным инструментом геймификации стало приложение Quizlet, позволяющее создавать электронные карточки для запоминания информации. Для каждой темы по дисциплине был создан набор карточек, чтобы обучающиеся могли практиковаться перед контрольной работой, а также использовали Quizlet Live – режим, позволяющий сделать из набора карточек онлайн-викторину. Студенты положительно отзывались о работе с приложением и отмечали, что этот метод помогает им в запоминании лексики, а также с удовольствием состязались в онлайн-викторине. Из всех использованных инструментов мотивации именно этот оказал положительное воздействие на целевую аудиторию (низко мотивированных студентов) – в устном опросе по итогу прохождения дисциплины студенты отмечали, что этот инструмент помогает им в запоминании лексики, в онлайн-викторинах они работали в малых группах, что тоже повышало вовлеченность в обучение.

Однако использование этого инструмента также было сопряжено с трудностями, во-первых, для участия в онлайн-викторине студенту необходимо личное устройство со стабильным подключением к интернету,

что приводило к тому, что не все обучающиеся могли состязаться на равных. Во-вторых, значительной разницы в результатах контрольных работ у студентов, которые использовали Quizlet, и у студентов, которые использовали другие инструменты запоминания лексики, не было отмечено.

Подводя итоги эксперимента по геймификации занятий по дисциплине «Иностранный язык», следует отметить, что цель была достигнута частично, хотя был обнаружен инструмент, получивший положительную обратную связь от студентов, следовательно, необходима дальнейшая работа по корректной оценке воздействия этого инструмента на мотивацию студентов.

В процессе работы над геймификацией дисциплины были обнаружены несколько аспектов, влияющих на геймификацию дисциплины, которые могут стать препятствием в успешной работе преподавателя и студентов. Одним из них является запланированное ухудшение опыта пользователя.

Зачастую элементы геймификации находятся в электронной среде, которую создает и наполняет разработчик, не аффилиированный с образовательной организацией. На практике это означает, что интересы компании-разработчика приложения для геймификации образования будут превыше интересов обучающихся и педагогов: разработчик может изменить программу в худшую сторону, поднять стоимость подписки или ограничить доступ к ресурсам, соответственно педагогу придется отказаться от инструмента, к которому он привык и который уже был интегрирован в его преподаваемые дисциплины.

Примером подобного стал кейс Duolingo – лидера на рынке приложений для изучения иностранных языков. Обучающие курсы содержат основные элементы структурной геймификации – рейтинги, шкалу прогресса, форумы для обсуждения заданий и рейтинг, растущий от выполнения ежедневных упражнений. Со временем приложение изменилось с целью мотивировать пользователя оплачивать подписку – так, форумы для обсуждения ответов стали доступны только платным подписчикам, что ухудшило опыт бесплатных пользователей.

В апреле 2025 года генеральный директор Duolingo, Луис Фон Ан, опубликовал в аккаунте платформы на LinkedIn сообщение о том, что компания становится AI-first, то есть в первую очередь ориентируется на искусственный интеллект. Это означает, что Duolingo «постепенно прекратит привлекать подрядчиков для выполнения задач, с которыми может справиться ИИ». Также была анонсирована новая функция приложения – видеозвонки с ИИ-ботом с комментарием – «впервые мы можем обучать так же хорошо, как и лучшие репетиторы» (Peters 2025). Изменения вызвали негодование пользователей – замена работы сотрудников на ИИ не вызвало оптимизма на фоне прочих сокращений, связанных с внедрением ИИ. Упомянутые выше видеозвонки доступны только платным пользователям и их на данный момент нельзя удалить из дерева прогресса, если пользователю не нужна эта функция. Наконец, неудовольствие пользователей вызвало удаление функции форума полностью. Подобному ухудшению подверглось и приложение Quizlet, где часть функций, которые ранее были доступны для бесплатных пользователей, стали доступны только с платной подпиской.

Такое явление получило название Enshittification, процесс при котором онлайн-платформы и приложения становятся хуже со временем. Изначально разработчики создают высококачественный продукт для привлечения пользователей, затем они его ухудшают, чтобы лучше обслуживать бизнес-клиентов (например, рекламодателей), и, наконец, ухудшают свои услуги для пользователей и бизнес-клиентов, чтобы максимизировать прибыль для акционеров (Harford 2023). Этот процесс изначально зашит в бизнес-модель, платформа поначалу работает себе в убыток, но при этом дает выгодные условия пользователям. Набрав популярность, платформа начинает менять условия, и поскольку пользователи уже привыкли к одной платформе, они с большей вероятностью будут вынуждены согласиться на эти условия.

Наконец, помимо запланированного ухудшения, разработчики могут и вовсе закрыть доступ к платформе – так, например, произошло с популярной виртуальной доской Padlet. Таким образом, педагоги, которые потратили время, чтобы наполнить платформу своим контентом, вынуждены были начать все заново на платформах-аналогах.

Таким образом, можно сделать вывод, что выбор в сторону геймификации дисциплины может быть рискованным для педагога – платформа может сократить функционал, предложить невыгодные условия, закрыться вовсе. Между тем, время преподавателя – ценный ресурс, который не стоит тратить на бесконечное переключение между постепенно ухудшающимися приложениями.

Как было отмечено выше, в исследованиях о геймификации часто обращаются к данному инструменту, как к способу мотивировать обучающегося и помочь ему преодолеть страх перед неудачей (Zeybek, Saygı 2024). Однако, на наш взгляд, недостаточно внимания уделяется вопросу о корне проблемы – что вызывает у обучающегося тревогу, почему он не мотивирован получать знания? Нередко в дискуссиях о целесообразности геймификации возникает вопрос о чрезмерном внимании к внедрению развлечения в обучение.

Подробная критика данного подхода содержится в философском исследовании А.Н. Гулеватой: «Экзистенциально-антропологическое измерение современного образовательного пространства»

(Гулеватая 2025). Автор отмечает: «Обучение в формате развлечения предполагает отсутствие скуки в образовательном процессе. Контуры этой тенденции становятся все более отчетливыми в цифровом образовательном пространстве. Так, в «Манифесте о цифровой образовательной среде» прямо утверждается, что «образование должно учиться конкурировать с индустрией развлечений». Отворачиваясь от скуки, человек отворачивается от собственного бытия во всей его целостности, полноте и глубине, ему закрывается «вертикальное» измерение образовательного пространства» (Гулеватая 2025: 109). Делается вывод о потенциальных рисках данной тенденции: «Человек, получающий образование с ориентиром на «развлечение», «простоту», «легкость» не справляется не только с рутинными действиями, но и с комплексными сложными задачами, подразумевающими усердный труд и связанный с ним рутинный компонент: такая деятельность его фрустрирует. Также опасность заключается в том, что, когда глубина и сложность намеренно отбрасываются как «неинтересное», «неувлекательное», происходит эскалация примитивного содержания, называемого в цифровой среде «образовательным контентом» (Гулеватая 2025: 110).

Автор предлагает прибегнуть «к смене оптики при взгляде на феномен скуки в образовательном процессе с черно-белой на более тонкую, позволяющую различить оттенки» (Гулеватая 2025: 110). Скука и тревога – это неотъемлемая часть образовательного процесса, именно через их преодоление обучающийся может стать лучше, узнать что-то новое. Вместо того, чтобы вместе со студентом избегать страх и скуку, возможно, стоит научиться их выдерживать. В исследованиях по геймификации рекомендуется принимать решение о геймификации тогда, когда есть уверенность в том, что дисциплина только выиграет от этого элемента (Krath, Schürmann, von Korflesch 2021). Однако, на наш взгляд, целесообразно критически оценивать внедрение инструментов геймификации в учебный процесс и способствовать саморегуляции студентами негативных состояний.

Продолжая размышления о современном образовательном пространстве и человеке в нем А. Н. Гулеватая отмечает, что в связи с «терапевтическим поворотом» в современном обществе, происходит дробление модальностей преподавателя: «Тирания эмоционального с ее фокусом на психологическом благополучии участников образования обязывает дополнять и без того многомерную «трансфессию» преподавателя «модальностями» психолога, тьютора, фасилитатора и наставника, а психологические императивы оказываются доминирующими в формировании содержания образования, поддерживая таким образом социальную инфантилизацию современного общества» (Гулеватая 2025: 112–113).

Тренд на геймификацию образования, таким образом, добавляет новых задач и без того перегруженному преподавателю – он буквально зажат с разных сторон ожиданиями, несопоставимыми со способностями. От преподавателя ожидается, что он может вести дисциплину увлекательно, вводя разные цифровые элементы – этого от него ожидают студенты и руководители. Программы повышения квалификации щедро снабжают списком инструментов и ссылок, для внедрения в дальнейшую практику. Считается, что именно педагог будет адаптироваться к изменениям в том, как новое поколение обучается – анализ рынка приложений, использование инструментов на занятиях, наконец, контроль за результатами применения инструментов. Геймифицированную дисциплину надо тестировать, регулярно обновлять под нужды обучающихся – все это занимает ценное время педагога. Подобная тенденция губительна для профессии – разбрасываясь на сотни мелких задач, очень легко потерять основные цели и задачи образования.

Решением данной трудности может быть тесное сотрудничество группы специалистов (преподавателя, методиста-геймификатора и IT-специалиста), которые смогут геймифицировать дисциплину исходя из собственных профессиональных компетенций. Работа по обновлению материалов и тестированию инструментов геймификации также должна осуществляться подобной рабочей группой. В таком формате работы возможно учесть интересы всех сторон образовательного процесса.

Итак, были выделены по меньшей мере три проблемы, связанные с геймификацией образования, которые невозможно игнорировать. Во-первых, цифровые платформы рано или поздно перестают предоставлять услуги на том уровне, на котором они работали раньше, полагая, что пользователь не захочет уходить и разбираться в продукте конкурента. Во-вторых, пытаясь отвлечь обучающихся от того, что учеба может быть скучной и вызывать тревогу, педагоги могут лишать их возможности научиться выдерживать этот уровень стресса. Наконец, в современном мире ожидания от педагога растут также, как и его количество задач, внедрение в дисциплину геймификации нисколько не упрощает эти задачи, а наоборот, добавляет новых, с точки зрения авторов.

Заключение

В настоящем исследовании изучены актуальные исследования по геймификации, представлен личный опыт геймификации, а также проанализированы причины, которые могут препятствовать успешному внедрению геймификации в образовательный процесс вуза. Несмотря на оптимистичные результаты, которые демонстрируют исследования, авторы склоняются к тому, что одной популярности геймификации недостаточно. В долговременной перспективе есть риски того, что этот образовательный инструмент не

оправдает возложенных на него надежд. Некоторые элементы геймификации могут успешно работать в определенной аудитории и показывать убедительный результат, однако, мы считаем, что затрачиваемые усилия преподавателя на работу с инструментами геймификации несоразмерны с упомянутыми успехами. Принимая решение геймифицировать дисциплину, необходимо представлять, как именно обучающийся выиграет от внедрения элементов геймификации, и не усложнит ли это существенно работу преподавателя. Интересы преподавателя должны учитываться, ведь подобные дополнительные сложности могут не оправдать затраченных на них усилий и времени. Оптимальным вариантом решения видится сотрудничество преподавателя, методиста-геймификатора и IT-специалиста.

Перспектива дальнейших исследований видится в разработке электронных образовательных ресурсов, так как геймификация показывает лучшие результаты именно в этой среде, и апробации платформ, которые позволяют автоматизировать элементы геймификации, и высвобождать таким образом время педагога для внимания к потребностям обучающихся.

Список источников

Бобыкина И. А., Короткова В. С. Геймификация как фактор повышения качества иноязычного образования в неязыковом вузе // Челябинский гуманитарий. 2020. № 4(53). С. 76–84. https://doi.org/10.24411/1999-5407-2020-10410.

Василиженко М. В., Коротков Е. А., Мухаркина В. С. Геймификация как современный метод обучения иностранным языкам // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. Т. 12. № 2. С. 43–50. https://doi.org/10.7442/2071-9620-2020-12-2-43-50.

Гулеватая А. Н. Экзистенциально-антропологическое измерение современного образовательного пространства: дис. ... канд. философ. наук. Челябинск, 2025. URL: https://chgik.ru/sites/default/files/news/files/dissovet01_gulevataya_diss.pdf.

Коротков Е. А., Короткова В. С. Внедрение геймификации в образовательный процесс обучения иностранным языкам // Инновационные методы решения актуальных проблем наук о человеке и обществе в условиях цифровой трансформации жизни Материалы Международной научно-исследовательской конференции 26 марта 2021 г. 2021. С. 52–55.

Duolingo for schools. URL: https://schools.duolingo.com (дата обращения: 27.09.2025).

Harford T. The enshittification of apps is real. But is it bad? // Tim Harford. 2023. URL: https://timharford.com/2023/03/the-enshittification-of-apps-is-real-but-is-it-bad.

Hung A.C.Y. (2017). A critique and defense of gamification // Journal of Interactive Online Learning, 15. 57–72.

Kapp K., Blair L., Mesch R. The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice. San Francisco: Wiley, 2013. 480 p.

Khaldi A., Bouzidi R., Nader F. (2023). Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review // Smart Learning Environments, 10. 1–31. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z.

Krath J., Schürmann L., von Korflesch H. F. O. (2021). Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning // Computers in Human Behavior, 125. 1–33. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106963.

Lee J., Hammer J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? // Academic Exchange Quarterly, 15(2). 1–5.

Oliveira W., Hamari J., Shi L. et al. (2023). Tailored gamification in education: A literature review and future agenda // Education and Information Technologies, 28. 373–406. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11122-4.

Peters J. Duolingo will replace contract workers with AI / The company is going to be ‘AI-first,’ says its CEO // The Verge. 2025. URL: https://www.theverge.com/news/657594/duolingo-ai-first-replace-contract-workers

Quizlet. URL: https://quizlet.com

Wulantari N., Rachman A., Sari M. et al. (2024). The Role Of Gamification In English Language Teaching: A Literature Review // Journal on Education, 6. 2847–2856.

Zeybek N., Saygı E. (2024). Gamification in Education: Why, Where, When, and How? – A Systematic Review // Games and Culture, Vol. 19(2). 237–264. https://doi.org/10.1177/15554120231158625.

References

Bobykina, I. A., Korotkova, V. S. (2020). Gejmifikaciya kak faktor povysheniya kachestva inoyazychnogo obrazovaniya v neyazykovom vuze [Gameification as a Factor Enhancing Quality of Foreign Language Education in Non-Linguistic Higher Education Institutions]. // *Chelyabinskiy gumanitariy*. 2020. 4(53). 76–84. DOI 10.24411/1999-5407-2020-10410. (In Russ.).

Vasilizhenko, M. V., Korotkov, E. A., Mukharkina, V. S. (2020). Gejmifikaciya kak sovremennyj metod obucheniya inostrannym yazykam [Gamification as a modern method of teaching foreign languages] *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 12. (2). 43–50. https://doi.org/10.7442/2071-9620-2020-12-2-43-50. (In Russ.).

Gulevataya, A. N. (2025). Ekzistencial’no-antropologicheskoe izmerenie sovremennogo obrazovatel’nogo prostranstva [Existential-anthropological dimension of the modern educational space]: dissertation for the degree of candidate of philosophical

sciences. URL: https://chgik.ru/sites/default/files/news/files/dissovet01_gulevataya_diss.pdf. (In Russ.).

Korotkov, E. A., Korotkova, V. S. (2021). Vnedrenie gejmifikacii v obrazovatel'nyj process obucheniya inostrannym yazykam [Implementing gamification in the educational process of teaching foreign languages] *Innovacionnye metody resheniya aktual'nyh problem nauk o cheloveke i obshchestve v usloviyah cifrovoj transformacii zhizni Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-issledovatel'skoj konferencii 26 marta 2021 g*. 52–55. (In Russ).

Duolingo for schools [Electronic resource]. URL: https://schools.duolingo.com.

Harford, T. (2023). The enshittification of apps is real. But is it bad? [Electronic resource] // Tim Harford. URL: https://timharford.com/2023/03/the-enshittification-of-apps-is-real-but-is-it-bad (date of access: 27.09.2025).

Hung, A. C. Y. (2017). A critique and defense of gamification // Journal of Interactive Online Learning, 15. 57–72.

Kapp, K., Blair, L., Mesch, R. (2013). The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice. San Francisco: Wiley, 480 p.

Khaldi, A., Bouzidi, R., Nader, F. (2023). Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review // Smart Learning Environments, 10. 1–31. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z.

Krath, J., Schürmann, L., von Korflesch, H. F. O. (2021). Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning // Computers in Human Behavior, 125. 1–33. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106963.

Lee, J., Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? // Academic Exchange Quarterly, 15(2). 1–5.

Oliveira, W., Hamari, J., Shi, L. et al. (2023). Tailored gamification in education: A literature review and future agenda // Education and Information Technologies, 28. 373–406. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11122-4.

Peters, J. (2025). Duolingo will replace contract workers with AI / The company is going to be 'AI-first,' says its CEO [Электронный ресурс] // The Verge. URL: https://www.theverge.com/news/657594/duolingo-ai-first-replace-contract-workers.

Quizlet. URL: https://quizlet.com (дата обращения: 27.09.2025).

Wulantari, N., Rachman, A., Sari, M. et al. (2024). The Role Of Gamification In English Language Teaching: A Literature Review // Journal on Education, 6. 2847–2856.

Zeybek, N., Saygı, E. (2024). Gamification in Education: Why, Where, When, and How? – A Systematic Review // Games and Culture, Vol. 19(2). 237–264. https://doi.org/10.1177/15554120231158625.

Информация об авторах

В. С. Короткова – преподаватель кафедры делового иностранного языка факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета.

Е. А. Коротков – старший преподаватель кафедры гостеприимства и международных бизнес-коммуникаций Международного института дизайна и сервиса.

Information about the authors

V. S. Korotkova – teacher in the Department of Foreign Languages for Business Communication, Faculty of Linguistics and Translation, Chelyabinsk State University.

E. A. Korotkov – a senior teacher in the Department of Hospitality and International Business Communications, International Institute of Design and Service.

Статья поступила в редакцию 26.09.2025; одобрена после рецензирования 02.10.2025; принята к публикации 10.10.2025.
The article was submitted 26.09.2025; approved after reviewing 02.10.2025; accepted for publication 10.10.2025.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
The author declares no conflicts of interests.