

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ВЫСШЕМ ЮРИДИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

© Е. Ю. Калинина

РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

На основе анализа работ современных российских и зарубежных авторов, а также собственного аудиторного опыта работы со студентами на юридическом факультете автор анализирует понятие геймификации в высшем образовании. Цель геймификации в классе, аудитории или даже при проведении дополнительного обучения – решить проблемы, которые ставят перед нами самые скучные повседневные задачи [18]. Вопрос в том, можно ли изучить психологические механизмы воодушевления, увлечённости, радостного состояния, вызванные играми, и применить полученные результаты в процессе обучения. Показано, что с помощью этой технологии можно повысить эффективность обучения и уровень мотивации обучающихся. Игра также может стать одним из элементов формирующего оценивания.

Ключевые слова: Цель геймификации, эффективность обучения, исследование, веб-квест, образовательный процесс.

Постановка проблемы исследования. Геймификация в высшем образовании: гипотеза и задачи. Как свидетельствуют авторы одного из исследований в области педагогики, в частности так называемых «серьёзных игр» [21], люди, которые участвуют в играх, развивают больше интеллектуальных способностей, чем те, кто этого не делает [24]. Это утверждение в своей основе спорно так же, как спорна образовательная технология геймификации. Противники этой технологии обычно аргументируют свою позицию тем, что «игры предназначены для детей», «учёба – это тяжёлая работа», «учёба – это серьёзно».

Цель геймификации в классе, аудитории или даже при проведении дополнительного обучения – решить проблемы, которые ставят перед нами самые скучные повседневные задачи [18]. Вопрос в том, можно ли изучить психологические механизмы воодушевления, увлечённости, радостного состояния, вызванные играми, и применить полученные результаты в процессе обучения. Какой результат мы будем считать удовлетворительным, если мы внедряем эти технологии? Две основополагающие задачи, которые мы предполагаем в качестве

гипотезы настоящего исследования, можно решить в результате применения игровых технологий в обучении. Во-первых, это повышение мотивации учащихся. Во-вторых, это повышение образовательных результатов. В целом решение этих двух задач может свидетельствовать о высокой степени эффективности той деятельности, которой мы, преподаватели, учителя, тренеры, занимаемся каждый день.

Эффективность образовательного процесса состоит из трёх компонентов. Они заключаются в измеряемом и очевидном прогрессе в обучении и достижении образовательных результатов, повышении удовлетворённости участников самим образовательным процессом и в развитии компетенций, то есть некоторого набора ментальных (когнитивных) и профессиональных способностей, а также социальной и профессиональной мотивации. Другим ожидаемым эффектом на юридическом факультете (особенно в педагогическом вузе) является формирование правовой культуры высокого уровня, развитого правосознания и гражданских навыков, таких как понимание норм и мотивация их соблюдения. «Короче говоря, можно утверждать, что игра представ-

ляет собой фундаментальную стратегию стимулирования всестороннего развития людей в целом» [18, р. 104].

Во время пандемии преподаватели, вынужденные перейти на дистанционные технологии обучения, также должны были поддерживать мотивацию учащихся, собирать их в виртуальном классе и вовлекать в учебный процесс, поддерживать дискуссию, не казаться скучными (манера чтения лекций в аудитории и в сети оказалась разной). Это потребовало огромных усилий и новых навыков, заставило провести огромную работу по разработке и внедрению новых педагогических технологий.

Общая цель настоящего исследования – продемонстрировать, что одна из таких игровых технологий, которая может быть использована не только в дистанционном, но и очном обучении в качестве дополнительного материала, веб-квест, «может быть ресурсом, способным предоставить учащемуся возможность активно и осознанно участвовать в построении своего обучения» [21, р. 3410]. В основе настоящего исследования лежат труды современных российских и зарубежных авторов, поскольку изучаемая проблема – эффективность применения «серьёзных игр» в образовательном процессе – представляется актуальной для развития образования во всём мире и нигде ещё полностью и последовательно не решена.

Геймификация и мотивация. Исследования мотивации показывают, что традиционные методы, чаще всего применяемые к учащимся и сотрудникам, такие как, например, материальное стимулирование и наказание, уже не работают так безоговорочно, как раньше [2], [6], [7], [20]. Эти методы являются элементами так называемой внешней мотивации, «которая в начальные моменты позволяет развить положительные предпочтения и установки, которые иначе не были бы сформированы» [22, р. 39].

Если основная идея обучения заключается в передаче знаний и формировании на этой основе профессиональных навыков, то очевидно, что система образования основана на внешней мотивации. Внутренняя мотивация также присутствует, но возникает не во всех случаях.

Личность преподавателя, его увлечённость своей дисциплиной, интерес к людям, желание и способность привлекать студентов являются важными факторами мотивации в обучении. Однако в данном случае работает не система, а личность этого преподавателя. «Мотивация создает позитивное отношение к учёбе, что облегчает её, следовательно, становится необходимым фактором для учащегося, чтобы учиться быстрее и эффективнее, например: если учащиеся ненавидят физику или математику, но им нравится урок, потому что преподаватель использует различные методы, такие как видео, конкурсы, игры и приложения, ученики по-новому взглянут на содержание этого конкретного урока и попытаются понять идеи, концепции, и теории, потому что они наслаждаются процессом обучения, и не обязательно потому, что они увлечены его содержанием» [27, р. 28]. Из этого становится очевидно, что очень важно сформировать систематическую образовательную стратегию для формирования внутренней мотивации учащихся.

Одним из элементов игры является не просто увлечённость, а одержимость процессом. Внешняя мотивация в случае игры незначительна или отсутствует (если мы не учитываем мотивацию, закладываемую со стороны разработчика игры). Существует множество исследований, посвященных игровой зависимости. Они показывают, что типичный портрет игромана может быть очень разнообразным в зависимости от его возраста, социального положения, пола, профессии и т.д. «Таким образом, геймификация возникает для того, чтобы попытаться использовать огромную силу мотивации и вовлеченности, которыми обладают видеоигры, и применить её к решению проблем реальной жизни» [17, р. 47]. Задача состоит в том, можем ли мы и хотим ли перенести этот элемент игры в образование.

Очевидно, что общая цель «геймификации» – мотивировать учащихся с помощью различных методов, которые заставляют их учиться весело, интересно и по-другому» [27, р. 34]. Серьёзные игры – очень популярная тема в рамках дискуссий о геймификации

образовательного процесса в России и за рубежом. Например, исследователи из Испании утверждают, что «всё еще очень немногие учителя используют этот ресурс на своих уроках, несмотря на наличие в классах... необходимых ресурсов» [25, р. 13]. В России происходит то же самое. Многие учителя не хотят внедрять эту образовательную технологию или ссылаются на нехватку времени и ресурсов.

Учёба в университете – это умственная работа. Мы не можем превратить её в бесконечное веселье и праздник. Но, с другой стороны, если обучение – это навязывание, стресс, страх, постоянное самосовершенствование без радости от достижения результата, то желаемые компетенции вряд ли будут сформированы. Присутствие учащегося в аудитории или на онлайн занятии является формальным. Тогда становятся лишними разговоры о том, что онлайн занятие не способно сформировать компетенции и мотивацию по сравнению с «живым» общением. Это всего лишь попытка некоторых учителей прикрыть свою собственную некомпетентность. Само по себе присутствие в аудитории преподавателя и студента не решает вопроса эффективности образования, хотя и позволяет скрыть ряд недостатков конкретного урока.

Другая тема – эмоциональное влияние оценки (в основном в виде «отметок») на психику учащегося. С одной стороны, отметка – это форма стимуляции, мотивации. Иногда она оказывает положительное влияние, иногда отрицательное. Кстати, в играх также используются рейтинги для стимулирования участников. Фактически оценка может побудить многих (но не всех) студентов захотеть расти и совершенствоваться. Часто родители рассматривают оценку как показатель уровня сформированности компетенции. На мой взгляд, оценка в виде контроля уровня знаний в соответствии с некоторыми заданными шаблонами, скорее, способна вызвать больше стресса, чем желания развиваться, причём не только у обучающегося, но нередко и у преподавателя. Геймификация может считаться частью технологии формирующего оценивания. В этом смысле она представляет собой не только способ «развлечься» на лекции или семинаре и

отдохнуть, но послужить вполне серьёзным инструментом, который поможет выявить истинный уровень усвоения предмета.

Одним из преимуществ игры является возможность снизить тревожность как неотъемлемую часть образовательного процесса. Наиболее важные правила игры таковы, как их описывают современные исследователи: потерпеть неудачу – это неплохо. Игра даёт возможность попробовать пройти уровень ещё раз без каких-либо штрафных санкций [24].

Геймификация и формирующее оценивание. Одной из очевидных проблем современного образования можно считать отсутствие реального (а не формального) планирования. Этот тезис наверняка удивит и даже обидит множество учителей и преподавателей, поскольку «общим местом» в образовательной практике последних десятилетий стали разговоры о том, что педагогу невозможно заниматься образованием из-за чрезмерной загруженности по работе с документацией, в которой одно из главных мест занимает планирование. Это многочисленные документы, которые, по идее создателей форм, должны помогать организовывать образовательный процесс, дать подсказку молодому учителю, с чего начать готовиться к преподаванию дисциплины, а опытному – легко совершенствовать обучение, меняя те или иные компоненты рабочей программы.

Но если говорить не о формальном, а о реальном планировании, то окажется, что не так много педагогов им занимаются. Точнее, они заботятся о содержательном компоненте своего курса, но не о том, как, когда и почему нужно совершать те или иные педагогические действия. Нередко вызывает недоумение одно из основополагающих утверждений педагогического дизайна о том, что начинать планирование дисциплины нужно «с конца». На самом деле всё становится гораздо проще, когда выясняется, что речь здесь идёт о целеполагании, то есть о том, какой глобальный ответ на заданный самому себе вопрос хотел бы получить преподаватель. Это примерно то же самое, что и постановка цели в начале научного исследования. Декомпозиция такого глобального результата освоения дисциплины даёт нам ряд

результатов обучения, сравнимых с задачами. Именно их решение в образовательном процессе можно проверять через формирующее оценивание. Поясняя его сущность, один из современных российских исследователей поясняет, что «создание атмосферы и учебной среды, в которой дети могли бы наслаждаться учением, осуществлять само- и взаиморефлексию и совершенствоваться, – это фундамент для оценивания» [14, с. 131]. В этом определении привлекает сочетание «наслаждаться учением» – задача, которая вполне отвечает идее современного образования в целом и предложению использовать игровые технологии, которые, собственно, одной из основных целей считают формирование эмоциональной составляющей образовательного процесса. «Если все учащиеся во время урока вовлечены в процесс оценивания собственных результатов, происходит заинтересованное коллективное обсуждение пройденного материала и, тем самым, значительно сокращается разрыв между хорошо успевающими и плохо успевающими школьниками» [15].

Среди необходимых современной образовательной системе критериев оценивания часто выделяют следующие: установление чётко выраженных, прозрачных критериев; повышение уровня мотивации и заинтересованности в результатах своего обучения; побуждение к саморазвитию и самооценке; потенциальная возможность планирования, прогнозирования и коррекции индивидуальных образовательных достижений; оценивание не только результата, но и процесса обучения; возможность использования процедуры диагностики и оценки как инструмента формирования планируемых результатов образовательной деятельности – предметных, метапредметных, личностных; формирование учебной и оценочной самостоятельности обучающегося [16]. Практически все критерии применимы к такой технологии, как учебная игра. При разработке игры очень важно разработать прозрачные и понятные критерии оценивания игровых результатов, иначе игра перестанет вызывать интерес. Непривлекательна такая игра, в которой непонятно, что нужно делать, и какие следствия будут вытекать из действий. Игра, если она хорошо

сделана, призвана повышать мотивацию и заинтересованность в игровом процессе. Если этого нет, то участники игры просто из неё выйдут. Игра, как правило, нацелена на развитие каких-то навыков. Чем лучше игрок владеет необходимыми умениями, тем больше у него шансов проходить уровни игры и совершенствоваться. Этот критерий существенно сближает игру и обучение. Если предыдущие пункты соблюдаются, то игрок быстро понимает, что нужно совершенствоваться, а значит начинает планировать, прогнозировать и корректировать свои достижения. В идеале мы должны достичь того же в образовании. В игре оценивается не только результат, но практически каждое игровое действие. Участник игры быстро получает необходимую обратную связь, находится в процессе постоянной коммуникации с искусственным интеллектом. Этого существенно не хватает в образовательном процессе. Если педагог решит применять технологию формирующего оценивания, он неминуемо будет повторять те алгоритмы взаимодействия с учащимся, которые используются в игре. Диагностика каждого полученного игрового навыка помогает планировать промежуточные и конечные результаты. Очевидно, то же самое происходит и в обучении.

Все эти положительные эффекты достигаются при применении формирующего оценивания, схожего с тем оценочным механизмом, который заложен в игре. Эта технология раскрывает наличие мотивов к познавательной деятельности, формирует эмоциональное и ценностное отношение к деятельности учащегося. Обучающиеся учатся определять дефицит знаний для решения той или иной задачи, а также раскрывают умения интегрировать полученные знания в опыт реальной деятельности [11].

Достаточно важно, когда мы изучаем применение игры как одного из возможных инструментов формирующего оценивания, то, что это позволяет проводить не только внешнюю оценку со стороны преподавателя, но самооценку студента и взаимную оценку студентов, если игра носит не индивидуальный характер, «по реальным действиям, практическим результатам, умениям» [10, с. 563]. Но вместе с тем, как и в игре, образовательные ре-

ультаты в процессе формирующего оценивания осмысливаются педагогами и обучающимися не только с точки зрения «неудачи», а с позиции успеха, что способствует достижению прогресса [3].

Ожидаемые результаты геймификации в образовательном процессе. Применяя геймификацию в образовательном процессе, мы ожидаем, как было замечено ранее, достижения двух основных результатов. Это развитие мотивации и повышение качества усвоения образовательного контента. Результаты исследований применения методов геймификации свидетельствуют о повышении активности учащихся [4]. Процесс обучения становится более увлекательным, а внимание и память тесно связаны с эмоциями. Эмоциональное состояние выполняет в мышлении эвристическую и регулирующую функции [13]. Глубокие, сильные и разнообразные чувства должны быть тесно связаны с трудовой и учебной деятельностью, которые составляют основное содержание человеческой жизни и определяют личную жизнь. Процесс трудовой, учебной и игровой деятельности способен доставлять удовольствие. Заниматься любимым делом – всегда источник радости [12]. Эмоции играют очень важную роль на всех этапах мотивационного процесса [5].

Серьёзные игры, применяемые в учебной аудитории, повышают мотивацию и здоровый соревновательный дух. Например, в личной педагогической практике автора данного исследования студент, выполняя домашнее задание в виде веб-квеста, несколько раз прошёл его, чтобы получить наивысшую оценку и занять первое место в рейтинге учащихся. Игры, как выяснилось, в процессе преподавания истории государства и права России, могут стимулировать изучение языков. Так, один студент не знал других языков, кроме русского как государственного языка и языка своего народа. На занятиях было использовано зарубежное приложение, не переведенное на русский язык, и я полагала, что основы английского языка знают более или менее все студенты (или они смогут воспользоваться интернет-переводчиком). Хотя пользовательский интерфейс платформы был довольно простым, молодой человек

хотел понять всё, что он делал, шаг за шагом. Наконец, при проведении рефлексии в аудитории его замечание, среди прочего, сводилось к необходимости выучить английский язык. Необходимо обратить внимание на следующее: прозвучало не обвинение преподавателя в том, что он даёт некий материал, который он в силу объективных обстоятельств не мог освоить, а напротив, сам студент осознал, что ему не хватает некоторых компетенций, которые ему могут пригодиться в дальнейшем. Идея, которая пришла ему в голову, доказывает, что серьёзная игра может мотивировать студентов узнавать больше, даже если они раньше об этом не думали.

Есть исследователи, которые отмечают, что учебный материал усваивается лучше всего, когда учащиеся забывают, что учатся в классе [1]. Предполагается, что результатом применения игрового процесса может стать формирование профессионала, умеющего ориентироваться в меняющихся условиях, творчески решать задачи [8], мотивированного на выполнение своих профессиональных и социальных функций. Положительным последствием применения игровых технологий является переход от пассивного восприятия к активному [9].

Образовательный потенциал серьёзных игр определяется признанием того, что их миссия выходит за рамки чистого развлечения [25]. Геймификация не может основываться на поощрении и наказании, а также на тривиализации преподавания. Это не удаление какого-то определённого сложного контента, чтобы курсы стали легкими. Геймификацию можно назвать образовательной методикой, которая применяется для того, чтобы сделать традиционное и необходимое содержательное наполнение по каждому предмету более интересным и динамичным [27]. Необходимо отличать серьёзные образовательные игры от развлекательных. Несмотря на представление информации в увлекательной игровой форме с анимацией, мультимедийными элементами, веселью не придается больший вес, чем содержанию, и они ограничены для использования в образовательной сфере. Напротив, в серьёзных играх содержание, которому нужно учить, является приоритетным [20].

Недостатком геймификации является то, что мы можем ошибаться, меняя образовательную цель на развлекательную. Это может сосредоточить игрока на победе, что заставляет забыть о реальной цели игры, которая заключается в обучении [23].

Веб-квест как одна из игровых образовательных технологий. Веб-квест как учебный ресурс – это форма студенческого исследования с использованием Интернет-технологий. Он может быть использован как в рамках дистанционного, так и очного или смешанного обучения. В любом случае это дополнительный инструмент в ряду многих, который позволяет преобразовать непростое содержание какой-то дисциплины в игровую форму. Это игра с нелинейным сюжетом, определенным преподавателем для студентов. Прохождение каждого этапа зависит от ранее принятого решения. Оно, в свою очередь, зависит от решения интеллектуальной задачи [29].

Эта технология может применяться как в сфере образования детей и подростков, так и для студентов и взрослых. Это форма, в которую может быть упакован практически любой тип контента. Веб-квест универсален, потому что игры привлекают внимание любого потребителя, несмотря на возраст, профессию, социальный статус и т. д. Содержание веб-квеста различается в зависимости от цели, которую ставит учитель. Он может воспитывать ценность или показывать пути профессиональной карьеры, демонстрировать решение конкретных кейсов. Веб-квест может выступать в качестве симулятора для профессионала и обучающегося, поскольку геймификация связана с имитацией профессиональных навыков. Во время игры можно развивать профессиональное мышление [1] и видение мира. То есть геймификация – это ещё и использование игровой механики для решения практических задач [18]. Эти игры явно связаны с каким-то аспектом реальности, что способствует идентификации игрока с той областью реальности, которая представлена в виртуальной среде [20]. В практике автора есть квесты в области истории права и конфликтологии, то есть в теоретической и практической сфере. В каждом случае они решают свои задачи, и вполне успешно.

В области конфликтологии мы можем представить, что существует педагогическая ситуация конфликтного характера, которая может развиваться по разным сценариям. Каждая ветка развития этих сценариев прописана заранее. Участник игры выбирает стратегию поведения или реакцию на конфликтоген. В связи с его выбором ситуация переходит на другой уровень. Другим вариантом является веб-квест с элементами ролевой игры в историко-правовом образовании. Это уже не профессиональный симулятор, а способ проверить знания [30]. В этом случае студент пытается сыграть роль исторического персонажа или воображает себя путешественником во времени. Как показал оглушительный международный успех испанского телесериала «Министерство времени», эта тема очень близка людям разных поколений, которые мечтают о путешествиях во времени и воображают себя связанными с историческими персонажами. В веб-квесте мы можем предложить студентам исторический сюжет, в котором персонажи разыгрывают нелинейный сценарий. Сценарий зависит от исторического контекста. Например, это может быть император, который принимает то или иное решение в рамках ситуации, имитирующей реальность. Другой вариант – это приключение литературного или воображаемого персонажа. Важно, чтобы этот персонаж путешествовал в реальном, а не воображаемом историческом контексте. К сожалению, есть игры, которые имитируют историю, но на самом деле это подделка, фальшивая история. Такие игры не только не имеют образовательной ценности, но, напротив, способны нанести значительный вред, формируя ложные представления об истории. И, наконец, третий вариант – путешествие во времени нашего современника [27].

Хотелось бы привести в качестве примера игру учителя из Испании, Хосе Луиса Редондо Прието, который в рамках дистанционного обучения школьников во время пандемии разработал интересный веб-квест, основанный на предмете физическая география для средней школы (<https://jlred1978.itch.io/gaiagrafia>). Как рассказывает автор игры на веб-сайте, повествование очень простое. Ученики школы путешествуют по Испании и наглядно изучают

то, с чем познакомились в классе. Персонажи, которые встречаются на пути, либо друзья, либо враги. Друзья рассказывают любопытные и полезные вещи, враги задают коварные и сложные вопросы, без ответа на которые они не могут продолжать путь. Идея создания веб-квеста на любом уровне образования, будь то для детей или для взрослых, кажется отличной и применимой идеей. Можно выразить глубокую уверенность в том, что для студентов подобные игры с соответствующим образовательным (и даже воспитательным) содержанием могут быть интересны и полезны. Этот вывод основан не на «пустом месте», а опирается на личную практику автора настоящего исследования [26].

Преимущество применения технологии веб-квеста заключается в том, что это ещё один способ оценки знаний без выставления оценок (или при необходимости выставления оценок), то есть инструмент формирующего оценивания. Очень интересным эффектом применения этой технологии является возможность получения немедленного ответа от искусственного интеллекта и/или отсроченной реакции от преподавателя. Такой подход не погружает ученика в стрессовую ситуацию и повышает мотивацию, пробуждает его любопытство [28].

Единственной проблемой для большинства учителей может быть неспособность разрабатывать компьютерные программы. В этом случае можно обойтись инструментами, доступными в Интернете бесплатно.

Выводы. Можно абсолютно согласиться с точкой зрения, что основной целью создания образовательных инструментов, основанных на играх, является вопрос нахождения баланса между развлекательной и образовательной составляющими [24]. Очень важно то, что в таких играх, которые могут использоваться в качестве инструмента формирующего оценивания, поощряется общение и взаимодействие между преподавателями и студентами.

Это увеличивает интерактивный элемент, позволяет установить обратную связь, что позволит преподавателю понять потребности учащихся в целом, а также трудности и достижения конкретной группы и даже отдельных индивидов. Эта технология позволяет более просто для преподавателя выстроить индивидуальные траектории обучения, не затрачивая значительных усилий. Мотивация учащихся повышается даже в случае неспособности достичь поставленной образовательной цели в случае педагогической ошибки. В любом случае вырастает любопытство учащихся, пусть даже оно кратковременное. В данном случае задача учителя ухватить и зафиксировать этот всплеск интереса, а затем использовать полученное внимание, направить его на более серьёзные образовательные или даже воспитательные цели. В конце концов целью учебной игры является вовсе не игра, или, по крайней мере, не только игра [25].

В большинстве случаев, как считают исследователи, учащиеся демонстрируют, что им больше нравится динамическое взаимодействие с преподавателем в процессе обучения, а не статичные мастер-классы, особенно если в них нет обратной связи, и преподаватель не обращает внимание на потребности студентов. Сами студенты, как выясняется, гораздо больше взаимодействуют в моменты геймификации, и тем, у кого более замкнутый характер, удастся преодолеть некоторые коммуникативные барьеры со своими сверстниками [27]. Наконец, геймификация позволяет расширить возможности обучения [26] как в рамках обучения, так и воспитания. Это необходимо принять во внимание при оценке значимости такой образовательной технологии, как серьёзная игра, даже если не планируется её использование. Возможно использование в образовательном процессе лишь некоторых элементов геймификации, и даже это способно принести значительные эффекты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бессмертный А. М., Гаенкова И. В. Игрофикация как образовательная парадигма обучения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 6 (110). С. 15-22.

2. *Вербих К., Хантер Д.* Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015.
3. *Емельянова Т. В.* Формирующее оценивание в контексте практико-ориентированного обучения в вузе в рамках формирования медиакомпетентности будущих педагогов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. № 5. С. 467-473.
4. *Ермаков А. В., Бессмертный А. М., Иванов П. П.* Модель оценки сценариев геймификации в образовательном процессе // Вестник Северо-Восточного федерального университета. 2014. Т. 11. № 6. С. 42-46.
5. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001.
6. *Калинина Е. Ю.* Психологические аспекты управления персоналом при решении вопросов обеспечения безопасности производственной деятельности. Научно-практическое пособие. Часть 1. СПб.: ЦОТПБСП, 2014.
7. *Котик М. А.* Некоторые психологические механизмы возникновения интереса к труду // Вопросы психологии <<http://www.vorpsy.ru/issues/1989/896/896081.htm> (Дата обращения: 01 февраля 2019 года).
8. *Левоневский Д. К.* Игровое обучение как облачный сервис // Программные системы: теория и приложения. 2017. Т. 8. № 1 (28). С. 209-217.
9. *Пивнев Д. И.* Игрофикация МООК: опыт реализации игрового приложения // Гуманитарная информатика. 2016. Вып. 10. С. 121-127.
10. *Писаренко Д. А.* Формирующее оценивание внеучебной деятельности студентов в условиях реализации апостериорной модели профессиональной подготовки // Педагогика. Вопросы теории и практики. Т. 7. № 5. 2022. С. 561-566.
11. *Руденко И. В.* Формирующее оценивание как инструмент совершенствования и опыта профессиональной деятельности будущих педагогов // Казанский педагогический журнал. 2022. № 3. С. 27-35.
12. *Теплов Б. М.* Психология. М.: Учпедгиз, 1953.
13. *Тихомиров О. К.* Психология мышления. М.: Московский государственный университет, 1984.
14. *Трегубова Ю. А., Мосина М. А.* Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе // Пермский педагогический журнал. 2021. № 12. С. 130-137.
15. *Шаповалова О. Н., Ефремова Н. Ф.* Дидактический потенциал формирующего оценивания метапредметных результатов школьников: российский и зарубежный опыт // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 6. <https://mir-nauki.com/PDF/94PDMN619.pdf> (дата обращения: 18.11.2022).
16. *Шаповалова О. Н., Ефремова Н. Ф.* Формирующее оценивание как технология развития учебной самостоятельности школьников // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. № 1. С. 1-8.
17. *Алисултанова Э. Д., Тасуев Х. Х.* Особенности и формы проведения текущего контроля знаний // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. 2019. Том XVIII. № 2 (16). С. 55-62.
18. *Минцаев М. Ш., Алисултанова Э. Д., Усамов И. Р.* Технологии машинного обучения в современной образовательной среде // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. 2022. Том XVIII. № 3 (29). С. 71-78.
19. *Моисеенко Н. А., Темирова А. Б.* Научное образование как основа формирования инновационной компетентности в условиях цифровой трансформации общества // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. 2022. Том XVIII. № 1 (27). С. 60-65.
20. *Antón Rodríguez, M., Díaz Pernas, F. J., García-Matesanz, F. J., Martínez Zarzuela, M., González Ortega, D.* Aplicación de Juegos Serios en Moodle: Triviodle // XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio. Alicante: Universidad de Alicante, 2015 p. 1358-1372.

21. *Dalmases Muntané, A.* Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE” en E-eleando: Ele en Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE. 2017. T. 1. №4. P. 1-74.
22. *Díaz C.* Reingeniería Jurídica aplicada a la Gamificación // UPGTO Management Review. 2017. T. 2. №3.
23. *Kalinina E.* Flexible professional or brilliant individualist? The challenge of employability // The university perspective. Procedia – Social and Behavioral Sciences. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2014. P. 35-41.
24. *Marcano B.* Juegos serios y entrenamiento en la sociedad digital // Education in the knowledge society (EKS). 2008. T. 9. №3. P. 93-107.
25. *Orcajada Sanchez, N., Belen Mirete Ruiz, A., Garcia Sanchez, F.A.* El uso de la web quest para la construcción de aprendizaje en entornos virtuales // X Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la participació i el compromís de la comunitat universitària. Alicante: Universidad de Alicante, 2012. P. 3407-3421.
26. *Peralbo, M., Simón, M.A.* Motivación y aprendizaje escolar: una aproximación desde la teoría de la autoeficacia”, en Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development. 1986. №35-36. P. 37-46.
27. *Pisabarro Marrón A.M., Vivaracho C.E.* Gamificación en el aula: gincana de programación // ReVisión. 2018. Vol. 11. №1.
28. *Sánchez Peris F.J.* Gamificación // Education in the knowledge society (EKS). 2015. Vol. 16. №2. P. 13-15.
29. *Torres Toukoudidis, A., Romero Rodríguez, L. M., Pérez Rodríguez, M.A.* Ludificación y sus posibilidades en el entorno de blended learning: revisión documental // RIED: revista iberoamericana de educación a distancia. 2018. Vol. 21. №1. P. 95-111.
30. *Vélez Osorio I.M.* La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios // Rastros Rostros. 2016. Vol. 18. №33. P. 27-38.

GAMIFICATION FEATURES IN HIGHER LEGAL EDUCATION

© E. Yu. Kalinina

Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia

Based on the analysis of the works of contemporary Russian and foreign authors, as well as his own classroom experience of working with students at the Faculty of Law, the author analyzes the concept of gamification in higher education. The purpose of gamification in the classroom, classroom, or even when conducting additional training is to solve the problems that pose us with the most boring everyday tasks [18]. The question is whether it is possible to study the psychological mechanisms of inspiration, enthusiasm, joyful state caused by games, and apply the results obtained in the learning process. It is shown that with the help of this technology it is possible to increase the effectiveness of training and the level of motivation of students. The game can also become one of the elements of formative assessment.

Keywords: Goal of gamification, learning efficiency, research, web quest, educational process.

REFERENCES

1. Bessmertny, A. M. and Gaenkova, I. V. (2016) 'Igrofikatsiya kak obrazovatel'naya paradigma obucheniya' [Gamification as an educational paradigm]. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. №6 (110), pp. 15-22.
2. Werbach, K. And Hunter, D. I. (2015) *Vovlekai i vlastvui. Igrovoe myshlenie na sluzhbe biznesa*. [For The Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business]. Mann, Ivanov and Ferber, Moscow.
3. Emelyanova, T. V. (2022) 'Formiruyushchee otsenivanie v kontekste praktiko-orientirovannogo obucheniya v vuze v ramkakh formirovaniya mediakompetentnosti budushchikh pedagogov'. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. [Formative assessment in the context of practice-oriented education at a university within the framework of the formation of media competence of future teachers. Pedagogy. Questions of theory and practice]. Vol. №5, pp. 467-473.
4. Ermakov, A. V., Bessmertny, A. M. and Ivanov, P. P. (2014) 'Model' otsenki stsensariyev geimifikatsii v obrazovatel'nom protsesse'. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta* [Model of Evaluating Gamification Scripts in the Educational Process. Bulletin of the North-Eastern Federal University]. Vol. 11. №6, pp. 42-46.
5. Ilyin, E. P. (2001) *Emotsii i chuvstva*. [Emotions and feelings]. Piter, St. Petersburg.
6. Kalinina, E. Y. (2014) *Psikhologicheskie aspekty upravleniya personalom pri reshenii voprosov obespecheniya bezopasnosti proizvodstvennoi deyatel'nosti*. Nauchno-prakticheskoe posobie. [Psychological aspects of personnel management in solving issues of ensuring the safety of production activities. Scientific and practical manual]. Part 1. St. Petersburg: TSOTPBSP.
7. Kotik, M.A. *Nekotorye psikhologicheskie mekhanizmy vozniknoveniya interesa k trudu*. *Voprosy psikhologii*. [Some psychological mechanisms of the emergence of interest in work. Questions of psychology], available at: <<http://www.voppsy.ru/issues/1989/896/896081.htm>> (Accessed February 01, 2019)
8. Levonevsky, D. K. (2018) 'Igrovoe obuchenie kak oblachnyi servis'. *Programmnye sistemy: teoriya i prilozheniya*. [Gamified learning as a cloud service. Program systems: Theory and application]. V. 8. №1 (28), pp. 209-217.
9. Pivnev, D. I. 'Igrofikatsiya MOOK: opyt realizatsii igrovogo prilozheniya'. *Gumanitarnaya informatika*. [Gamification of MOOCs: experience of development game applications. Humanitarian Informatics]. №10, pp. 121-127.
10. Pisarenko, D. A. 'Formiruyushchee otsenivanie vneuchebnoi deyatel'nosti studentov v usloviyakh realizatsii aposteriornoi modeli professional'noi podgotovki'. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, [Formative assessment of students' extracurricular activities in the context of implementation of a posteriori model of professional training. Pedagogy. Theory & Practice]. V. 7, №5, pp. 561-566.
11. Rudenko, I. V. (2022) 'Formiruyushchee otsenivanie kak instrument sovershenstvovaniya i opyta professional'noi deyatel'nosti budushchikh pedagogov'. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal*. [Formative assessment as a tool for enhancing professional experience of future teachers. Kazan Pedagogical Journal], №3, pp. 27-35.
12. Teplov, B. M. (1953) *Psikhologiya*. [Psychology]. Uchpedgiz, Moscow.
13. Tikhomirov, O. K. (1984) *Psikhologiya myshleniya*. [Psychology of thinking]. Moscow State University, Moscow.
14. Tregubova, Yu. A. and Mosina, M. A. (2021) 'Formiruyushchee otsenivanie obrazovatel'nykh rezul'tatov uchashchikhsya v sovremennoi shkole'. *Permskii pedagogicheskii zhurnal*. [Formative assessment of educational results of students in a modern school. Perm Pedagogical journal]. №12, pp. 130-137.
15. Shapovalova, O. N. and Efremova, N. F. (2019). 'Didakticheskii potentsial formiruyushchego otsenivaniya metapredmetnykh rezul'tatov shkol'nikov: rossiiskii i zarubezhnyi opyt', *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. [The didactic potential of formative assessment of meta-disciplinary results of schoolchildren: Russian and foreign experience. World of Science. Pedagogy and psychology, [online] 6 (7), available at: <https://mir-nauki.com/PDF/94PDMN619.pdf> (in Russian) (Accessed 18.11.2022)

16. Shapovalova, O. N. and Efremova, N. F. (2020) 'Formiruyushchee otsenivanie kak tekhnologiya razvitiya uchebnoi samostoyatel'nosti shkol'nikov'. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. [Formative Assessment as a Technique to Develop Schoolchildren's Educational Autonomy. Pedagogy. Theory & Practice]. Vol. 5, № 1, pp. 1-8.
17. Alisultanova, E. D. and Tasuev, (2019) H. Kh. 'Osobennosti i formy provedeniya tekushchego kontrolya znaniy'. *Vestnik GGNTU. Gumanitarnye i sotsial'no-ekonomicheskie nauki*. [Features and forms of conducting current control of knowledge. Herald of GSTOU. Humanitarian, social and economical sciences]. Volume XVIII, № 2 (16), pp. 55-62.
18. Mintsae, M. Sh., Alisultanova, E. D. and Usamov, I. R. (2022) 'Tekhnologii mashinnogo obucheniya v sovremennoi obrazovatel'noi srede'. *Vestnik GGNTU. Gumanitarnye i sotsial'no-ekonomicheskie nauki*. [Machine learning technologies in the modern educational environment Herald of GSTOU. Humanitarian, social and economical sciences]. Volume XVIII, № 3 (29), pp. 71-78.
19. Moiseenko, N. A. and Temirova, A. B. 'Nauchnoe obrazovanie kak osnova formirovaniya innovatsionnoi kompetentnosti v usloviyakh tsifrovoi transformatsii obshchestva'. *Vestnik GGNTU. Gumanitarnye i sotsial'no-ekonomicheskie nauki* [Scientific education as a basis for the formation of innovative competence in the conditions of digital transformation of society. Herald of GSTOU. Humanitarian, social and economical sciences]. Volume XVIII. № 1 (27). C. 60-65.
20. Antón Rodríguez, M., Díaz Pernas, F. J., García-Matesanz, F. J., Martínez Zarzuela, M., González Ortega, D. (2015) Aplicación de Juegos Serios en Moodle: Triviodle. XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio. Universidad de Alicante, Alicante, pp. 1358-1372.
21. Dalmases Muntané, A. (2017) 'Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE' en E-eleando: Ele en Red'. *Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*. V. 1, № 4, pp. 1-74.
22. Díaz, C. (2017) 'Reingeniería Jurídica aplicada a la Gamificación'. *UPGTO Management Review*. V. 2. № 3.
23. Kalinina, E. (2014) Flexible professional or brilliant individualist? The challenge of employability. The university perspective. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Universidad de Sevilla, Sevilla., pp. 35-41.
24. Marcano, B. (2008) 'Juegos serios y entrenamiento en la sociedad digital'. *Education in the knowledge society (EKS)*. V. 9. № 3, pp. 93-107.
25. Orcajada Sanchez, N., Belen Mirete Ruiz, A. and Garcia Sanchez, F. A. (2012) 'El uso de la web quest para la construcción de aprendizaje en entornos virtuales' *X Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la participació i el compromís de la comunitat universitària*. Universidad de Alicante, Alicante, pp. 3407-3421.
26. Peralbo, M. and Simón, M. A. (1986) 'Motivación y aprendizaje escolar: una aproximación desde la teoría de la autoeficacia', en *Infancia y Aprendizaje*. *Journal for the Study of Education and Development*. № 35-36, pp. 37-46
27. Pisabarro Marrón, A. M. and Vivaracho, C. E. (2018) 'Gamificación en el aula: gincana de programación'. *ReVisión*. Vol. 11. № 1.
28. Sánchez Peris F.J. (2015) 'Gamificación'. *Education in the knowledge society (EKS)*. Vol. 16. № 2, pp. 13-15.
29. Torres Toukoumidis, A., Romero Rodríguez, L. M. and Pérez Rodríguez, M. A. (2018) 'Ludificación y sus posibilidades en el entorno de blended learning: revisión documental'. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*. Vol. 21, № 1, pp. 95-111.
30. Vélez Osorio, I. M. (2016) 'La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios'. *Rastros Rostros*. Vol. 18, № 33, pp. 27-38.