

Хащенко Татьяна Геннадьевна

д-р психол. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный аграрный

университет имени П.А.Столыпина»

г. Ульяновск, Ульяновская область

DOI 10.31483/r-149229

ЦИФРОВАЯ ГЕЙМИФИКАЦИЯ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РЕФЛЕКСИВНЫЙ РЕСУРС ЛИЧНОСТНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация:** в статье анализируются существующие ограничения рефлексивного подхода (в единстве его деятельностного и личностного измерений) в геймифицированных цифровых форматах правового образования. Указывается (с опорой на теоретический анализ релевантных источников и на собственные, ранее опубликованные, эмпирические данные) на недостаточность для формирования внутренней, мотивационной основы устойчиво правомерного профессионального функционирования наличия в применяемых геймифицированных форматах обучения исключительно деятельностно-рефлексивного компонента, поскольку необходимым психологово-педагогическим условием управления внутренним содержанием личности выступает направленность рефлексивного ресурса личности на её внутренние процессы, превращение внутреннего мира личности в предмет её собственного анализа и преобразования. Отмечается, что невозможность прямого переноса в цифровой формат способов организации рефлексивных процессов, применяемых в условиях непосредственного психологического контакта, побуждает к поиску новых образовательно-технологических решений, которые, встраиваясь в форматы цифрового обучения, хотя бы частично решали описанную проблему.*

Ключевые слова: геймификация образования, цифровизация образования, правомерное поведение, профессионально-правомерная направленность лично-

сти, цифровое пространство, рефлексивный подход, рефлексивный ресурс личности.

Введение. Необходимость интегрирования в правовое образование технологий, обеспечивающих формирование не только компетентностного компонента готовности к профессиональной деятельности (комплекса правовых знаний-умений-навыков), но и личностного «фундамента» правомерного профессионального функционирования, не теряет своей актуальности по мере новых подтверждений из сферы правоприменительной практики, что правовая компетентность не гарантирует соблюдение закона ее носителем (более того, немало свидетельств тому, что правовые знания используются для умелого «обхода» закона). Признание этого побуждает к поиску форм и методов управления профессионально-личностным развитием в процессе профессиональной подготовки, обеспечивающих формирование не только необходимых компетенций, но и интегральной мотивационной основы будущей профессиональной деятельности (включая ее правовой сегмент). Современные подходы в образовательной практике, включая широко применяемый контекстный подход, погружающий обучающихся в профессиональный, коммуникативный и нормативный контекст будущей профессиональной деятельности, создают условия для формирования и развития личностных качеств, необходимых для эффективного профессионального функционирования (коммуникативной компетентности, навыков командной работы, поведенческой многовариантности, креативности и т. п.). Но подобные качества, выступая универсальными личностными предикторами успешного решения профессиональных задач, не являются автоматически предикторами выбора правомерных способов этого решения, поскольку могут применяться как в контексте правомерного поведения, так и при нарушении закона. Личностной детерминантой устойчиво правомерного поведения в профессиональной сфере выступает профессионально-правомерная направленность личности – интегральная подструктура в системе ее общей направленности, побуждающая ее к утверждению собственных доминирующих мотивов правомерными способами в сочетании с поиском наиболее эффективного правового ре-

шения жизненных и профессиональных задач, в предпочтении в ситуациях морального выбора и внешнего давления правомерного способа разрешения конкретных профессиональных ситуаций [8]. Однако формирование (коррекция, развитие) направленности личности предполагает работу с внутренним содержанием личности и создание специфических психолого-педагогических условий с использованием особых методов, способствующих превращению внутреннего мира личности в предмет её собственного анализа и преобразования [2]. Речь идет об актуализации рефлексивного ресурса личности, под которым понимается интегральная характеристика возможностей рефлексии, предопределяющая анализ внутренних оснований собственного поведения и разрешения связанных с ним внутриличностных противоречий [5]). И если в условиях непосредственного контакта участников образовательного процесса давно и успешно применяются различные способы актуализации этого ресурса, то в цифровом пространстве применение таких способов существенно ограничено (в том числе необходимостью их формализации). В условиях всеобъемлющей цифровизации образовательного пространства и активного замещения непосредственного взаимодействия участников образовательного процесса его цифровыми геймифицированными форматами (включая браузерные версии с подключением практически неограниченного количества игроков), вопрос о возможностях и ограничениях разных способов организации рефлексивных процессов обучающихся встает особенно остро.

Материалы и методы. Статья носит проблемно-теоретический характер, но опирается на данные собственных эмпирических исследований автора.

Результаты и обсуждение. Геймифицированные формы цифрового обучения, способствующие, согласно опубликованным данным, закреплению знаний, навыков и умений в конкретных (игровых) ситуациях, расширяющие возможности использования информационных технологий, усовершенствующие учебное, исследовательское, проектное, и управленческое мышление, способствующие росту самостоятельности и ответственности за результаты своей деятельности [1], встречаются с энтузиазмом большинством участников образовательного

процесса. Преподавателями приветствуется их стимулирующее воздействие на учебную мотивацию (геймификация как применение игровых элементов в неигровом контексте изначально нацелена на привлечение внимания, подкрепление азарта, создание и поддержание заинтересованности участников, повышение их вовлеченности в процесс). Авторы множества публикаций отмечают, что геймификация пробуждает и способствует реализации креативного потенциала участников, развитию их самоконтроля, закреплению коммуникативных навыков, формированию ориентации на достижения, повышению продуктивности обработки и запоминания осваиваемой учебной информации [3; 6; 7; 11–13]. Дополнительные плюсы цифровой геймификации усматриваются в возможности удаленного участия в игре и в привлечении большего количества игроков, в экспериментировании с разными, порой непривычными, ролями. Однако те же авторы соглашаются с тем, что геймификация в образовании, не неся прямые образовательные цели [1], только «упаковывает» их, создавая атмосферу, мотивирующую к обучению и фасилитирующую обучающий процесс.

Несмотря на многочисленные подтверждения целесообразности геймификации образования ввиду ее позитивного влияния не только на учебную мотивацию, но и в целом на познавательную активность и самостоятельность, на развитие когнитивной сферы личности, на формирование ее ключевых softskills, цифровая геймификация имеет определённые ограничения в отношении ключевой задачи образования – целостного личностно-профессионального развития, включающего формирование внутренних, мотивационных оснований профессионального поведения. Эти ограничения связаны, прежде всего, с особенностями организации рефлексивных процессов участников цифровых форматов игровых процедур, поскольку успешно апробированные в образовательной практике психолого-педагогические технологии актуализации рефлексивного ресурса обучающихся (как и их теоретико-методологические основания) разработаны применительно к условиям непосредственного психологического контакта и не могут быть автоматически транслированы в цифровую среду. Имеется в виду не отсутствие принципиальной возможности организации рефлексии

в игровом контексте, поскольку игровые интерактивные методы включают рефлексивный компонент (как минимум в форме завершающей групповой дискуссии). Речь идет о том, что на практике, даже в условиях непосредственного психологического контакта участников игр, этот рефлексивный компонент, как правило, представлен только рефлексивно-деятельностным измерением, концентрирующимся, преимущественно, на элементах и содержании самой деятельности (анализе причинно-следственных связей между собственными действиями и полученными результатами, рефлексии целеполагания, планирования и выбора средств, оценке результата и связанной с ним самооценке и т. п.). В то же время преобразование внутреннего мира личности становится доступным только при условии единства деятельностного измерения рефлексивного подхода с его личностным измерением – с направлением рефлексивного ресурса личности на самоанализ и осмысление собственных внутренних актов, состояний и процессов в их связи с внешней активностью и результатами игры. Относительно интерактивных игровых методов обучения в публикациях часто встречаются описания способов и форм организации учебно-познавательной деятельности, направленных на анализ, рефлексивную оценку и рефлексивный контроль учебной деятельности, необходимых для ее планирования и организации, но при этом крайне редко пишется о рефлексии собственных внутренних процессов и состояний в их связи с внешними аспектами собственной деятельности, конкретными действиями, результатами и их оценкой. Такая направленность рефлексивных процессов и получаемые обучающимися новые знания о себе недостаточны для самопонимания, суть которого заключается в наделении этих новых знаний о себе смыслом и их иерархизации по ценностям. Что, вероятно, и является причиной отмечаемого в некоторых публикациях отсутствия ожидаемых личностных изменений [4] в интерактивном игровом процессе.

Вышесказанное подтверждается и данными ранее опубликованного нами экспериментального исследования [10], в котором была установлена связь динамики основных показателей сформированности профессионально-правомерной направленности личности со способом организации рефлексив-

ных процессов участников имитационных игр правового содержания. В общую выборку этого исследования входили три группы: контрольную и две экспериментальные. Экспериментальные группы, в отличие от контрольной, в полном составе вовлекались в имитационную игру правового содержания с большим набором ролей. Процедурное различие между экспериментальными группами заключалось в том, что в одной из них игра завершалась групповой рефлексией, направленной на анализ конкретных действий и результатов участников игры в игровых ситуациях с последующим формулированием выводов, относящихся к учебному материалу, а во второй группе завершающая групповая рефлексия предварялась предложением заполнить опросник, который концентрировал внимание на собственных внутренних переживаниях, мыслях и оценках, отношении к другим участникам и к себе во время игры (их внутренних причинах), на возможности иных (приемлемых и неприемлемых) вариантов поведения. Для диагностики сформированности у студентов профессионально-правомерной направленности личности и оценки динамики ее показателей применялся опросник ППНЛ (получивший психометрическое обоснование [9]). Статистические методы (Mann-Whitney U-Test, Sign Test) позволили выявить статистически значимые различия в динамике показателей ППНЛ между экспериментальными группами [10], подтверждающие предположение о том, что условием формирования и развития профессионально-правомерной направленности личности в игровом процессе является такой способ организации рефлексивных процессов его участников, в котором деятельностная и личностная рефлексия представлены в единстве. Мониторинг динамики контролируемых показателей через два года (на этапе выпуска студентов) подтвердил их устойчивость во времени.

Однако описываемые результаты были получены в условиях непосредственного взаимодействия участников (в физической реальности), для которых существуют апробированные способы актуализации рефлексивного ресурса личности, которые не могут быть перенесены в цифровой формат. Во-первых, потому, что управление рефлексивными процессами участников в этом формате

6 <https://phsreda.com>

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

приобретает существенную специфику, обусловленную отсутствием полноценной перцепции и сложностью распознавания эмоциональных реакций, трудностью (иногда невозможностью) конструирования атмосферы психологической защищенности и доверительности, необходимой для работы с внутренним миром личности, вероятностью искажения идентичности участников процесса и «вмешательства» посторонних игроков в процесс и т. п. Своебразное «обезличивание» участников виртуального процесса, возможно, и полезно в аспекте «экспериментирования» с ролями, но не способствует атмосфере безусловного принятия для работы с внутренним содержанием личности. Во-вторых, существуют трудности формализации способа управления личностно-рефлексивными процессами, без которой невозможен его перевод в цифровой контекст.

Таким образом, с одной стороны, остается открытым вопрос о принципиальной возможности нахождения способов организации рефлексивных процессов участников, доступных той степени формализации, которая позволяет их эффективно использовать в цифровом формате. С другой стороны, в условиях широкой геймификации правового образования желательно учитывать существующие ограничения актуализации и эффективного управления рефлексивным ресурсом личности в цифровой среде, чтобы в необходимой мере компенсировать их в рамках непосредственно контактных форм взаимодействия участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Зарипов Е.А. Определение эффективности процесса геймификации в образовании методом экспертных оценок / Е.А. Зарипов, С.Б. Плотников // International Journal of Open Information Technologies. – 2022. – Vol. 10. – №9. – C. 53–60. – EDN: COLWUO.
2. Митина Л.М. Психология профессионально-карьерного развития личности: монография / Л.М. Митина. – М.; СПб.: Нестор-История, 2019. – 394 с. – EDN: DUUPOB.

3. Михайлова А.И. Описание особенностей разработки геймифицированных ресурсов для подготовки будущих специалистов к цифровой трансформации дошкольного образования / А.И. Михайлова // Мир науки, культуры, образования. – 2023 – №1 (98). – С. 259–262. – DOI: 10.24412/1991-5497-2023-198-259-262. – EDN: HBXXNH.
4. Коваленко С.Р. Влияние интерактивных методов обучения на самоэффективность личности в структуре рефлексивно-деятельностной компетентности / С.Р. Коваленко, О.Г. Студзинский, Д.Р. Тахташова // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2017. – №1 (37). – С. 59–63. – EDN: CLDERG.
5. Кузьменкова О. Рефлексивно-ресурсная детерминация разрешения внутриличностных противоречий у учителей / О. Кузьменкова // Известия Саратовского университета. – 2012. – Т. 12. Вып. 1. – С. 58–61. – EDN: OWJPZJ.
6. Реан А.А. Цифровая геймификация как инструмент позитивной педагогики / А.А. Реан, А.О. Шевченко, А.А. Ставцев // Педагогика. – 2022. – Т. 86. №10. – С. 17–27. – EDN: KDIKQZ.
7. Исследование возможностей сервисов геймификации для развития эмоционального интеллекта педагога / Е.В. Соболева, С.С. Быкова, Т.Н. Суворова, Т.В. Машарова // Перспективы науки и образования. – 2023. – №5 (65). – С. 646–662. – DOI: 10.32744/pse.2023.5.38. – EDN: UQYGMQ.
8. Хащенко Т.Г. Правомерная направленность в структуре личностной готовности к профессиональной деятельности / Т.Г. Хащенко, М.М. Шпак // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2012. – № 3 (50). – С. 18–21. – EDN: PFRAZH.
9. Хащенко Т.Г. Разработка опросника для диагностики профессионально-правомерной направленности личности / Т.Г. Хащенко, М.М. Шпак // Психологическая наука и образование.PSYEDU.RU. – 2013. – №4. – С.230–240. – EDN: RSRAMZ
10. Хащенко Т.Г. Рефлексивный подход к формированию у студентов вуза личностно-мотивационной основы правомерной профессиональной деятельности

сти / Т.Г. Хащенко, Т.В. Шевалдова // Инновационные технологии в высшем образовании: материалы ежегодной Национальной научно-методической конференции (4–5 марта 2024 года). – Ульяновск: Ульяновский ГАУ, 2024. – С. 250–259. – EDN: ILNWGX.

11. Awashreh R. Revolutionizing Education With AI: Personalized Learning, Predictive Analytics, and Gamification / R. Awashreh, A. Hassiba // Insights Into Digital Business, Human Resource Management, and Competitiveness. IGI Global Scientific Publishing, 2025. Pp. 149–170.

12. Ming-Hung, L. A Study of the Effects of Digital Learning on Learning Motivation and Learning Outcome / L. Ming-Hung, C. Huang-Cheng, L. Kuang-Sheng // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2017. Vol. 13. №7. Pp. 3553–3564.

13. Yilmaz R. Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom // Computers in Human Behavior. 2017. Vol. 70. Pp. 251–262. – DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.085>