

**Структура коммуникативной компетенции
будущего педагога
как основа проектирования технологии геймификации**
**The Structure of Preservice Teachers' Communicative Competence
as a Basis for Gamification Technology Design**

Автор статьи

Петренко Софья Олеговна,
преподаватель кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный техниче-
ский университет»; аспирант ФГБОУ ВО «Волгоград-
ский государственный социально-педагогический
университет», г. Волгоград, Российская Федерация
sofyapetrenko@mail.ru
ORCID: 0009-0008-6988-6731

Author of the article

Sofya O. Petrenko,
Instructor, Department of Foreign Languages, Volgograd
State Technical University; Postgraduate Student, Volgo-
grad State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Rus-
sian Federation
sofyapetrenko@mail.ru
ORCID: 0009-0008-6988-6731

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Петренко С. О. Структура коммуникативной компетен-
ции будущего педагога как основа проектирования тех-
нологии геймификации // Научно-методический элек-
тронный журнал «Концепт». – 2026. – № 07. – С. 287–
299. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261192.htm> – DOI:
10.24412/2304-120X-2026-11192

For citation

S. O. Petrenko, The Structure of Preservice Teachers'
Communicative Competence as a Basis for Gamification
Technology Design // Scientific-methodological elec-
tronic journal "Koncept". – 2026. – No. 07. – P. 287–299.
– URL: <https://e-koncept.ru/2026/261192.htm> – DOI:
10.24412/2304-120X-2026-11192

Поступила в редакцию <i>Received</i>	24.04.26	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	08.06.26
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	08.06.26	Опубликована <i>Published</i>	31.07.26



Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена цифровой трансформацией образования, которая кардинально меняет характер педагогической коммуникации, делая ее многосубъектной, гибридной и технологически опосредованной. Согласно запросу современного общества, эффективное взаимодействие не только в реальном, но и в цифровом пространстве, включая взаимодействие с искусственным интеллектом, является одним из необходимых навыков современного педагога. Между тем традиционным технологиям обучения все тяжелее отвечать запросам студентов поколений Z и Alpha, для которых игровая культура, интерактивность и высокая скорость обратной связи являются естественной средой. Геймификация, которая понимается как использование игровых элементов и механик в неигровых контекстах, рассматривается как перспективная педагогическая технология, способная перевести учебное содержание на язык, понятный для новых поколений студентов. Однако ее применение в системе высшего педагогического образования с целью формирования коммуникативной компетенции будущих учителей носит фрагментарный, эпизодический характер; отсутствуют систематизированные методики, опирающиеся на структуру самой компетенции как целевую основу проектирования геймифицированной среды. Цель статьи – теоретически обосновать структуру коммуникативной компетенции будущего педагога в качестве основы для проектирования технологии геймификации. Ведущими методологическими подходами выступили компетентностный подход, теория самодетерминации (SDT), концепция игровых элементов К. Вербаха и Д. Хантера, а также теория потока М. Чиксентмихайи. В ходе исследования выявлена и обоснована четырехкомпонентная структура коммуникативной компетенции, включающая ценностно-мотивационный, когнитивный, практико-операциональный и рефлексивно-оценочный компоненты. Разработана шестиэтапная модель проектирования технологии геймификации, каждый этап которой опирается на выделенные компоненты как целевые ориентиры. Предложена матрица соответствия «компонент компетенции – игровая механика – ожидаемый образовательный результат», а также выполнен сравнительный анализ инструментальных решений (SaaS-платформы, LMS, no-code/low-code-конструкторы и собственная разработка). Теоретическая значимость заключается в расширении научных представлений о проектировании геймификации: в отличие от традиционного подхода, отправной точкой служит не содержание дисциплины, а структурные компоненты формируемой компетенции, что обеспечивает адресность и системность подбора игровых механик. Практическая значимость состоит в том, что предложенная модель и аналитический инструментарий могут использоваться преподавателями педагогических вузов при создании геймифицированных курсов, ориентированных на целостное развитие коммуникативной компетенции обучающихся.

Ключевые слова

коммуникативная компетенция, будущий педагог, геймификация, педагогическая технология, проектирование, игровые механики, профессиональная подготовка

Благодарности

Автор выражает благодарность научному руководителю Елене Ивановне Сахарчук, доктору педагогических наук, профессору, зам. зав. кафедрой педагогики ВГСПУ, ученому секретарю ВНОЦ РАО, руководителю научной лаборатории ВНОЦ РАО «Управление качеством образования».

Abstract

The relevance of the research problem is due to the digital transformation of education, which fundamentally changes the nature of pedagogical communication, making it multi subject, hybrid, and technologically mediated. According to the demand of modern society, effective interaction not only in real but also in digital space, including interaction with artificial intelligence, is one of the necessary skills of a contemporary teacher. Meanwhile, traditional teaching technologies are increasingly failing to meet the needs of Generation Z and Alpha students, for whom gaming culture, interactivity and high-speed feedback are a natural environment. Gamification, understood as the use of game elements and mechanics in non-game contexts, is considered a promising pedagogical technology capable of translating learning content into a language understandable and attractive to new generations of learners. However, its application in higher pedagogical education for the purpose of forming student teachers' communicative competence remains fragmented and episodic; there are no systematic methodologies based on the structure of the competence itself as a target basis for designing a gamified environment. The aim of the article is to theoretically substantiate the structure of the preservice teacher's communicative competence as a basis for designing gamification technology. The leading methodological approaches were the competency-based approach, Self Determination Theory (SDT), the concept of game elements by K. Werbach and D. Hunter, and Flow Theory by M. Csikszentmihalyi. The study identified and substantiated a four-component structure of communicative competence, including value motivational, cognitive, practical operational and reflective evaluative components. A six-stage model for designing gamification technology was developed, each stage of which relies on the identified components as target benchmarks. A compliance matrix "competence component – game mechanics – expected educational outcome" is proposed, as well as a comparative analysis of instrumental solutions (SaaS platforms, LMS, no code/low code constructors and custom development). The theoretical significance lies in expanding scientific understanding of gamification design: unlike the traditional approach, the starting point is not the content of a discipline but the structural components of the competence being formed, which ensures targeted and systematic selection of game mechanics. The practical significance is that the proposed model and analytical tools can be used by university teachers in pedagogical education when creating gamified courses aimed at the holistic development of students' communicative competence.

Key words

communicative competence, preservice teacher, gamification, pedagogical technology, design, game mechanics, professional training

Acknowledgements

The author expresses gratitude to her scientific supervisor Elena I. Sakharchuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Head of the Department of Pedagogy at the Volgograd State Social University, Scientific Secretary of the Russian Academy of Education, Head of the Scientific Laboratory of the Russian Academy of Education "Quality Management in Education".

Введение / Introduction

Цифровая трансформация образования предъявляет качественно новые требования к личности педагога и его коммуникативной культуре. Как отмечает М. А. Дегтерева, современному учителю предстоит выстраивать диалог между цифровой и реальной средой, обучая подрастающее поколение критическому мышлению, эмоциональному интеллекту и искусству осмысленного общения [1]. К. Э. Безукладников и М. А. Ермошина подчеркивают, что в «ядре высшего педагогического образования» особое место отведено коммуникативно-цифровому модулю, в рамках которого происходит целенаправленное формирование коммуникативной компетенции как ключевого фактора успешности профессиональной деятельности [2].

Современная педагогическая коммуникация все чаще разворачивается в гибридных форматах: мессенджеры и социальные сети становятся рабочими инструментами учителя, а личное общение дополняется цифровыми следами и публичным онлайн-взаимодействием. Эти изменения требуют от педагога не только традиционной культуры речи, но и навыков «цифровой гигиены», умения распознавать и предотвращать кибербуллинг, управлять цифровой репутацией, выстраивать доверительный контакт в асинхронной переписке. Для многих будущих учителей такая многоформатность становится дополнительным источником коммуникативной нагрузки, что делает формирование устойчивой коммуникативной компетенции еще более актуальным.

Традиционные технологии обучения зачастую не находят отклика у современных студентов, принадлежащих к поколениям Z и Alpha, для которых интерактивность и игровая культура являются естественной средой обитания. Согласно А. В. Поляковой, геймификация может выступать механизмом «перевода» содержания образования на язык, понятный и привлекательный для нового поколения обучающихся [3]. В то же время зарубежные ученые, в том числе и К. Фухс, акцентируют внимание на том, что применение геймификации в высшей школе остается фрагментарным, а систематизированные методики формирования коммуникативной компетенции будущих педагогов средствами геймификации отсутствуют [4].

Цель настоящего исследования – теоретически обосновать структуру коммуникативной компетенции будущего педагога в качестве базы для проектирования технологии геймификации.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Выявить и систематизировать структурные компоненты коммуникативной компетенции, определяющие ее специфику в контексте профессиональной педагогической деятельности.
2. Разработать шестиэтапную модель проектирования технологии геймификации, исходящую из выделенных компонентов как целевых ориентиров.
3. Предложить матрицу соответствия компонентов компетенции, игровых механик и ожидаемых образовательных результатов.
4. Провести сравнительный анализ инструментальных решений для реализации геймифицированной среды.
5. Определить критерии и показатели сформированности коммуникативной компетенции, позволяющие оценивать результативность спроектированной технологии.

Таким образом, исследовательский вопрос заключается в следующем: каким образом структура коммуникативной компетенции будущего педагога может служить

основой для целенаправленного проектирования технологии геймификации, обеспечивающей комплексное формирование всех ее компонентов? Поиск ответа на этот вопрос предполагает, что технология геймификации должна не просто «украшать» учебный процесс игровыми элементами, а проектироваться как целостная дидактическая система, где каждый игровой компонент целенаправленно работает на формирование конкретного аспекта коммуникативной компетенции.

Обзор литературы / Literature review

Понятие коммуникативной компетенции прочно вошло в научный оборот благодаря трудам Д. Хаймса, М. Канале и М. Свейн, заложивших лингводидактическую традицию ее трактовки. В современных исследованиях коммуникативная компетенция педагога рассматривается значительно шире – как интегративное качество, обеспечивающее эффективное взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса [5]. Л. А. Аухадеева и А. Э. Аухадеев определяют ее как инвариантный компонент профессиональной компетентности, метакомпетентность, аккумулирующую культуру общения, речи, поведения и рефлексии [6]. И. А. Зимняя включает в структуру коммуникативной компетентности мотивационный, когнитивный и поведенческий аспекты, подчеркивая их неразрывную связь [7].

Цифровая трансформация актуализирует новые грани коммуникативной компетенции. М. А. Дегтерева подчеркивает нарастающий разрыв между технологическим потенциалом онлайн-пространства и его педагогической реализацией в языковом образовании [8].

Геймификация привлекла внимание исследователей как технология, способная преодолеть этот разрыв. А. В. Полякова систематизирует основные цели геймификации в образовательной среде: повышение учебной мотивации, активизацию познавательной деятельности, развитие метакогнитивных навыков и формирование навыков саморегуляции и командного взаимодействия [9]. А. Морозов рассматривает геймификацию в связке с игровыми технологиями и искусственным интеллектом, подчеркивая их общую направленность на активизацию субъектной позиции обучающегося [10]. Среди зарубежных исследований выделяется работа А. Алмуфарре, который на основе систематического обзора литературы и PLS-SEM анализа предложил концептуальную модель влияния геймификации на академическую успеваемость, показав, что ключевыми медиаторами выступают вовлеченность и мотивация [11].

Важным теоретическим основанием геймификации выступает теория самодетерминации (SDT), согласно которой эффективная геймификация удовлетворяет три базовые психологические потребности: автономию, компетентность и связанность. Ф. Коелхо и другие исследователи в рандомизированном контролируемом исследовании доказали, что комбинация игровых элементов (очки плюс значки плюс вызовы) более эффективна, чем их изолированное использование, и что чрезмерный упор на внешние награды может повышать когнитивную нагрузку [12].

Проблеме разграничения понятий «геймификация» и «игровое обучение» посвящена работа Е. Делгадо-Алгарра, который подчеркивает, что геймификация применяет игровые механики в неигровых контекстах для повышения мотивации, тогда как игровое обучение использует игры как инструмент освоения содержания [13]. Л. П. Варенина также разводит эти понятия в отечественной традиции [14].

Ряд исследователей фокусируется на конкретных эффектах геймификации. С. А. Триантафилоу и другие исследователи в масштабном обзоре подтверждают, что

геймификация повышает вовлеченность и академические результаты, однако ее эффективность критически зависит от качества педагогического дизайна [15]. К. Фукс обращает внимание на вызовы, связанные с поверхностным применением PBL-модели (Points, Badges, Leaderboards), которая может вытеснять внутреннюю мотивацию [16]. А. В. Уразметова и Р. Р. Сафиуллина предлагают различать понятия «геймификация» и «игрофикация», а также детально анализируют механики достижений, наград, «большой идеи» и планирования [17].

Непосредственно вопросам геймификации в педагогическом образовании посвящены работы Т. Г. Фирсовой и М. Н. Бурмистровой, которые анализируют опыт применения педагогического сторителлинга для развития профессиональных компетенций будущих учителей [18]. И. В. Ставцева и Т. С. Вагина на примере геймифицированного онлайн-курса показали рост мотивации и качества усвоения материала [19].

Дополнительные эмпирические данные, подтверждающие эффективность геймификации, приводятся в совместной работе В. А. Гиральдез, А. Альвареза и других ученых, которые в течение 14-недельного эксперимента со студентами STEM-направлений зафиксировали, что после первоначального эффекта новизны наступает эффект «фамилляризации», приводящий к устойчивому положительному влиянию на академические результаты [20]. А. Кхалди и другие ученые на основе метаанализа отмечают, что изолированное применение PBL-механик, подменяющих традиционные оценки, часто имеет ограниченное воздействие на глубину обучения; необходим переход к более сложным сценарным решениям, включающим нарратив и командные миссии [21]. М. Д. Ханус и Дж. Фокс в лонгитюдном исследовании показали, что при длительном использовании геймификации, построенной исключительно на внешних наградах, внутренняя мотивация студентов может снижаться. Это подтверждает необходимость тщательного педагогического дизайна, ориентированного на удовлетворение базовых психологических потребностей [22].

В отечественной практике Н. В. Давидович и соавторы на примере преподавания иммунологии в медицинском вузе продемонстрировали, что геймификация способствует не только росту мотивации, но и более глубокому усвоению сложного терминологического аппарата [23]. Д. И. Пивнев и А. В. Касаткина описали опыт создания игрового модуля, подтвердив, что игрофикация повышает познавательную активность и самостоятельность студентов [24]. Приведенные факты усиливают аргументацию в пользу системного подхода к геймификации, учитывающего специфику формируемых компетенций и длительность образовательного процесса.

Критический анализ выявляет и возможные негативные эффекты: избыточная ориентация на рейтинги и лидерборды может усиливать тревожность и нездоровую конкуренцию у отдельных обучающихся, а механическое начисление баллов без качественной обратной связи – подменять содержательное обучение погоней за виртуальными наградами [25]. Кроме того, исследования показывают, что при длительном использовании однотипных PBL-механик у студентов может наступать «усталость от геймификации», что требует периодического обновления игрового дизайна и ротации механик. Эти выводы подтверждают необходимость проектирования геймификации как гибкой системы, учитывающей индивидуальные реакции обучающихся и обеспечивающей разнообразие игровых стимулов.

Таким образом, анализ литературы свидетельствует о значительном потенциале геймификации в развитии мотивации, вовлеченности и отдельных аспектов коммуникативной компетенции. Однако систематизированные подходы к проектированию геймификации, исходящие именно из структуры коммуникативной компетенции педагога как целевой основы, остаются малоисследованными.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Методологическую основу исследования составили: компетентностный подход (А. В. Хуторской [26], И. А. Зимняя [27]), который позволил рассматривать коммуникативную компетенцию не как абстрактное понятие, а как нормативную цель профессиональной подготовки будущего педагога, подлежащую диагностике и целенаправленному формированию средствами геймификации; теория самодетерминации (Self-Determination Theory) [28], в рамках которой удовлетворение базовых психологических потребностей (автономия, компетентность, связанность) выступает ключевым механизмом перехода от внешней мотивации к внутренней в геймифицированной среде; концепция игровых элементов К. Вербаха и Д. Хантера [29], позволяющая структурировать игровые механики по уровням (динамика, механика, компоненты) и обоснованно подбирать их под каждый компонент коммуникативной компетенции; теория потока М. Чиксентмихайи [30], которая задает критерии оптимального баланса между сложностью учебных задач и уровнем навыков студентов при проектировании сценарно-нарративной части геймифицированного курса.

Таблица 1

Соответствие компонентов коммуникативной компетенции и игровых механик

Компонент КК	Игровые механики	Ожидаемый образовательный результат
Ценностно-мотивационный	Нарратив, «легенда» курса, система персонажей, ролевые легенды	Принятие ценности диалога, внутренняя мотивация к сотрудничеству
Когнитивный	Квесты с информационным поиском, викторины с уровнями, «коллекционирование» знаний, миссии	Системность знаний о коммуникации и педагогическом общении
Практико-операционный	Ролевые симуляции педагогических ситуаций, командные миссии, дебаты, лидерборды	Владение коммуникативными техниками, умение реализовывать стратегии
Рефлексивно-оценочный	Рейтинги прогресса, «достижения» за самоанализ, шкалы прогресса, взаимное оценивание	Способность к самоанализу, прогнозированию и коррекции поведения

Табл. 2 содержит сравнительный анализ инструментальных решений для геймификации (SaaS-платформы, LMS с модулями геймификации, no-code/low-code-конструкторы, собственная разработка) с выделением их преимуществ и ограничений.

Таблица 2

Сравнительный анализ инструментальных решений для геймификации

Тип решения	Примеры	Преимущества	Ограничения
SaaS-платформы	Quizizz, Kahoot!, ClassCraft	Быстрый старт, готовые шаблоны, высокая вовлеченность	Ограниченная кастомизация, невозможность изменить базовую механику
LMS с модулями геймификации	Moodle, TalentLMS	Интеграция в учебный курс, гибкая настройка правил выдачи наград	Требуется времени на освоение и настройку
No-code/low-code конструкторы	LearningApps, eТреники	Создание заданий без программирования, гибкость	Ограниченная сложность игровых сценариев
Собственная разработка	Telegram-боты, веб-приложения	Максимальная кастомизация, полное соответствие целям	Требуется технических компетенций или сотрудничества с разработчиками

Результаты исследования / Research results

Проведенный теоретический анализ позволил выявить и обосновать четырехкомпонентную структуру коммуникативной компетенции будущего педагога. Ценностно-мотивационный компонент образует гуманистическое коммуникативное ядро личности и внутреннюю мотивацию к диалогу. Когнитивный компонент включает систему знаний о сущности, структуре и функциях коммуникации, психологии общения и специфике педагогического взаимодействия. Практико-операциональный компонент характеризует владение техниками речевой деятельности, умение устанавливать контакт, аргументировать, выбирать и реализовывать коммуникативные стратегии. Рефлексивно-оценочный компонент обеспечивает способность к самоанализу, прогнозированию последствий и гибкой коррекции собственного коммуникативного поведения.

Выделенные компоненты выступают целевыми ориентирами для проектирования технологии геймификации. Разработанная шестиступенчатая модель включает следующие этапы.

Этап 1. Диагностико-целевой. На данном этапе проводится входная диагностика уровня сформированности каждого компонента коммуникативной компетенции у студентов с использованием валидных методик (КОС, методика Никишиной – Василенко и др.). Полученные данные позволяют сформулировать конкретные образовательные задачи: какие показатели ценностно-мотивационного, когнитивного, практико-операционального и рефлексивно-оценочного компонентов должны быть достигнуты в результате прохождения геймифицированного курса. Теоретическим основанием выступает компетентностный подход, предполагающий диагностичное целеполагание.

Методика КОС позволяет оценить уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей по шкалам, соотносимым с практико-операциональным и мотивационно-ценностным компонентами. Методика Никишиной – Василенко дает многомерный профиль коммуникативной компетентности, включая эмпатию, толерантность к неопределенности в общении, умение разрешать конфликты. На основе сопоставления результатов диагностики с нормативными показателями для каждого компонента формулируются конкретные учебные задачи: например, для студентов с низким уровнем ценностно-мотивационного компонента ставится задача повысить готовность к диалогу в конфликтных ситуациях, а для студентов с дефицитами в когнитивном компоненте – расширить знания о стилях педагогического общения.

Этап 2. Механико-дидактический. На этом этапе осуществляется подбор игровых механик, адекватных каждому компоненту компетенции и обеспечивающих постепенный сдвиг от внешней мотивации к внутренней. Как показано в табл. 1, ценностно-мотивационному компоненту соответствуют нарратив, «легенда» курса, система персонажей; когнитивному – квесты, викторины с уровнями, миссии; практико-операционному – ролевые симуляции, командные миссии, дебаты; рефлексивно-оценочному – рейтинги прогресса, «достижения» за самоанализ, шкалы прогресса.

Выбор нарратива и сюжетных линий для ценностно-мотивационного компонента обусловлен способностью нарратива создавать эмоциональную вовлеченность и личностную значимость осваиваемых моделей общения. Квестовые механики в когнитивном компоненте стимулируют поисковую активность и систематизацию знаний, а командные соревнования в практико-операциональном компоненте обеспечивают многократную тренировку коммуникативных действий в безопасной игровой среде.

Этап 3. Инструментально-технологический. Задача этапа – выбрать цифровую платформу или инструмент, позволяющий реализовать отобранные механики с учетом принципа универсальности (инвариантное ядро механик плюс вариативное предметное содержание) и уровня технической подготовки преподавателя. На основе сравнительного анализа (табл. 2) преподаватель может выбрать между SaaS-платформами (Quizizz, Kahoot!, ClassCraft), LMS с модулями геймификации (Moodle, TalentLMS), no-code/low-code-конструкторами (LearningApps, eТреники) или собственной разработкой (Telegram-боты, веб-приложения) в зависимости от целей курса и уровня технической подготовки.

SaaS-платформы (Quizizz, Kahoot!, ClassCraft) оптимальны для быстрого запуска геймифицированных занятий и не требуют от преподавателя специальных технических навыков. Их основной недостаток – жестко заданные игровые сценарии, которые невозможно адаптировать под уникальную логику проектируемой модели. LMS с модулями геймификации (Moodle, TalentLMS) позволяют выстроить долгосрочный геймифицированный курс с гибкой настройкой правил выдачи значков и баллов, однако требуют временных затрат на освоение и настройку. No-code/low-code-конструкторы (LearningApps, eТреники) подходят для создания отдельных игровых заданий, но ограничены в создании целостного нарратива и сложных ветвящихся сценариев. Собственная разработка (Telegram-боты, веб-приложения) дает максимальную свободу в реализации любых механик и обеспечивает полную интеграцию с авторским сценарием, однако сопряжена с высоким порогом вхождения: необходимы либо собственные навыки программирования, либо сотрудничество с разработчиками. Для универсальной модели рекомендуется комбинированный подход: инвариантное ядро механик реализуется на базе LMS, а уникальные игровые модули создаются с использованием конструкторов или ботов.

Также стоит отметить: при проектировании учитывается, что инвариантное ядро механик (матрица соответствия) может быть реализовано на различных платформах, а вариативная содержательная часть (предметные кейсы, тематика миссий) наполняется преподавателем в зависимости от конкретной учебной дисциплины, что обеспечивает универсальность модели.

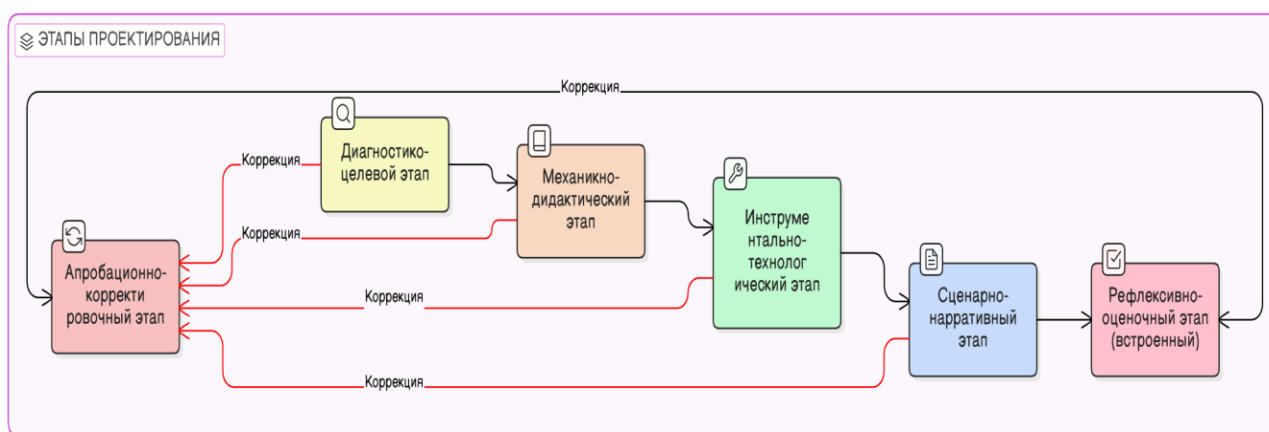
Этап 4. Сценарно-нарративный. На данном этапе разрабатывается целостный сюжет (нарратив) геймифицированного курса, задающий эмоциональную вовлеченность и логику прохождения уровней. Определяется «легенда» (например, «Школа будущего: миссия “Мастер коммуникации”»), система уровней (новичок → практик → эксперт), временная динамика (модуль/семестр). Важно соблюдать баланс между сложностью задач и навыками студентов для поддержания состояния «потока». Сюжетная линия не только задает внешнюю рамку курса, но и выполняет интегрирующую функцию: каждая игровая механика получает смысловую привязку к общей «легенде», что усиливает внутреннюю мотивацию и облегчает вхождение в игровую логику.

Переход с уровня на уровень осуществляется по принципу накопления баллов и выполнения ключевых «миссий». Каждый уровень включает обязательные задания (квизы, участие в дебатах, проведение мини-урока) и дополнительные задания с повышенной сложностью, за которые начисляются бонусные баллы. Достижение нового уровня сопровождается открытием доступа к новому игровому контенту (видеолекциям от «экспертов», новым ролям в симуляциях), что поддерживает ощущение прогресса и новизны. Временной регламент каждого уровня задается преподавателем, но студент может проходить обязательные задания в удобном для него темпе внутри заданного интервала, реализуя потребность в автономии.

Этап 5. Рефлексивно-оценочный (встроенный в игру). Специфика данного этапа заключается в проектировании внутриигровых механик, стимулирующих рефлексию и самооценку коммуникативной деятельности. Предлагаются «рефлексивные бонусы» за анализ собственных выступлений, «дневник агента» с обязательными записями после миссий, рейтинги прогресса и взаимное оценивание. Теоретическим основанием служат рефлексивный подход в педагогике и исследования механик обратной связи в геймификации.

Этап 6. Апробационно-корректировочный. Заключительный этап предполагает пилотное внедрение спроектированной технологии, оценку ее эффективности по выделенным критериям и внесение необходимых корректив. Проводится повторная диагностика уровня сформированности коммуникативной компетенции в экспериментальной группе, анализируется динамика по каждому компоненту. На основе полученных данных и обратной связи от студентов корректируются игровые механики, сценарии, баланс сложности. Теоретическим основанием выступают методология педагогического эксперимента и принципы итеративного дизайна.

Для наглядного представления процесса проектирования мы предлагаем следующую схему:



Этапы проектирования

Стрелки между блоками обозначают прямую последовательность этапов, а обратные стрелки от шестого этапа к предыдущим – возможность коррекции по итогам апробации. Связь каждого этапа с центральным целевым блоком подчеркивает, что все проектировочные действия ориентированы на формирование выделенных компонентов компетенции.

Для диагностики уровня сформированности коммуникативной компетенции будущего педагога по итогам прохождения геймифицированного курса предлагаются четыре критерия, соответствующие выделенным компонентам: мотивационно-ценностный (сформированность гуманистических установок, устойчивая мотивация к профессионально-педагогическому общению), когнитивный (полнота и системность знаний о коммуникации и педагогическом общении), практико-операциональный (владение коммуникативными техниками и стратегиями, умение организовывать взаимодействие) и рефлексивно-оценочный (способность к адекватному самоанализу, прогнозированию последствий и коррекции поведения).

Заключение / Conclusion

Проведенное исследование позволило теоретически обосновать четырехкомпонентную структуру коммуникативной компетенции будущего педагога, выступающую целевой основой для проектирования технологии геймификации. Разработана шестиэтапная модель проектирования, исходящая из выделенных компонентов как ориентиров и включающая последовательность от диагностики исходного уровня до апробации и коррекции. Предложена матрица соответствия компонентов компетенции и игровых механик, а также сравнительный анализ инструментальных решений, обеспечивающие преподавателя практическим инструментарием для создания геймифицированных курсов.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении научных представлений о проектировании геймификации в профессиональном педагогическом образовании: впервые технология геймификации выстраивается не от содержания дисциплины, а от структуры формируемой компетенции. Такой подход позволяет адресно подбирать механики под каждый компонент, преодолевая фрагментарность и поверхностность применения игровых элементов. Принципиально важным является то, что предложенная модель носит универсальный характер: инвариантное ядро механик может быть реализовано в рамках различных учебных дисциплин при смене содержательного наполнения.

Практическая ценность работы заключается в том, что преподаватель получает четкий алгоритм действий: от диагностики исходного уровня коммуникативной компетенции студентов до выбора конкретной платформы и сценария. Разработанные таблицы могут применяться как непосредственно при проектировании курсов, так и в качестве основы для повышения квалификации преподавателей в области геймификации.

Перспективы дальнейшей разработки темы связаны с эмпирической апробацией предложенной модели в реальном учебном процессе педагогического вуза, оценкой динамики сформированности коммуникативной компетенции у студентов экспериментальных групп и последующей корректировкой модели на основе полученных данных.

Ссылки на источники / References

1. Дегтерева М. А. Особенности онлайн-пространства в сфере языкового образования в современном мире // *Management of Education*. – 2025. – Т. 15, № 9-1. – С. 80–89. – URL: <https://emreview.ru/index.php/emr/article/view/2551>
2. Безукладников К. Э., Ермошина М. А. Дидактические основы совершенствования коммуникативной компетенции будущих учителей в рамках учебной практики «Ядра высшего педагогического образования» // *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки*. – 2022. – № 1. – С. 100–113. – URL: <http://pmedu.ru/index.php/ru/2024-god/nomer-3>
3. Полякова А. В. Геймификация в образовании: усиление социальных взаимодействий и мотивации обучающихся // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 12-й Всерос. науч.-практ. конференции (Ульяновск, 2024 г.). – Ульяновск: Зебра, 2024. – С. 439–443. – URL: https://humancapital.su/wp-content/uploads/2025/05/202505_p136-144.pdf
4. Fuchs K. Challenges with Gamification in Higher Education: A Narrative Review with Implications for Educators and Policymakers // *International Journal of Changes in Education*. – 2024. – Vol. 1, No. 1. – P. 51–56. DOI: <https://doi.org/10.47852/bonviewIJCE32021604>.
5. Яценко В. В., Найдис И. О. Коммуникативная компетенция и компетентность: ретроспективный анализ и современные реалии // *Вестник Томского государственного университета*. – 2023. – № 486. – С. 201–211. – URL: <https://orencsm.ru/upload/iblock/2f7/kompetentnost.pdf>
6. Аухадеева Л. А., Аухадеев А. Э. Коммуникативная компетентность в подготовке учителя // *Интеграция образования*. – 2013. – № 3 (72). – С. 81–87. – URL: https://repository.kpfu.ru/?p_id=130219&p_lang=2

7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
8. Дегтерева М. А. Особенности онлайн-пространства в сфере языкового образования в современном мире.
9. Полякова А. В. Геймификация в образовании: усиление социальных взаимодействий и мотивации обучающихся.
10. Морозов А. В. Искусственный интеллект и игровые технологии в практике современного образования // Человеческий капитал. – 2025. – № 5 (197). – С. 127–135. – URL: https://humancapital.su/wp-content/uploads/2025/05/202505_p127-135.pdf
11. Almufarreah A. Gamification in Education and Its Impact on Student Academic Performance: A Conceptual Model Based on Systematic Literature Review and PLS-SEM Analysis // Algorithms. – 2024. – Vol. 19, No. 143. – URL: <https://doi.org/10.3390/a19020143>
12. Coelho F., Rando B., Aparicio D. et al. The impact of educational gamification on cognition, emotions, and motivation: a randomized controlled trial // Journal of Computers in Education. – 2025. – URL: <https://doi.org/10.1007/s40692-025-00366-x>
13. Delgado-Algarra E. Gamification and Game-Based Learning // Research Anthology on Developments in Gamification and Game-Based Learning. – 2022. – URL: <https://www.igi-global.com/gateway/chapter/293685>
14. Варенина Л. П. Геймификация в образовании // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 6-2. – С. 314–317. – URL: <https://sciup.org/gejmifikacija-v-obrazovanii-14950427>
15. Triantafyllou S. A., Georgiadis C., Sapounidis T. Gamification in education and training: A literature review // International Review of Education. – 2025. – URL: <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10111-8>
16. Fuchs K. Challenges with Gamification in Higher Education: A Narrative Review with Implications for Educators and Policymakers.
17. Уразметова А. В., Сафиуллина Р. Р. Геймификация и игрофикация в образовательном процессе // Педагогика и просвещение. – 2025. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-i-igrofikatsiya-v-obrazovatelnom-protsesse>
18. Фирсова Т. Г., Бурмистрова М. Н. Анализ опыта геймификации в педагогическом образовании // Ярославский педагогический вестник. – 2025. – № 6 (147). – С. 144–152. – URL: https://vestnik.yspu.org/releases/2025_6/13.pdf
19. Ставцева И. В., Вагина Т. С. Влияние геймификации на мотивацию к обучению: опыт внедрения геймифицированного онлайн-курса в дисциплину «История и культура стран изучаемого языка» // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Лингвистика». – 2019. – Т. 16, № 1. – С. 33–39. – URL: <https://rucont.ru/efd/644533>
20. Giráldez V. A., Sanmiguel-Rodríguez A., Álvarez O. R., Navarro-Patón R. Can Gamification Influence the Academic Performance of Students? // Sustainability. – 2022. – Vol. 14(9). – P. 5115. – URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/9/5115>
21. Khaldi A., Bouzidi A., Nader F. Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review // Smart Learning Environments. – 2023. – Vol. 10(1). – P. 10. – URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11692-z>
22. Hanus M. D., Fox J. Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance // Computers & Education. – 2015. – Vol. 80. – P. 152–161. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
23. Давидович Н. В., Башилова Е. Н., Шестакова М. В., Кукалевская Н. Н. Геймификация как способ повышения мотивации к изучению иммунологии в медицинском вузе // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – Т. 10, № 4. – С. 4379–4387. – URL: <https://profed.edubiotech.ru/jour/article/view/705/0>
24. Пивнев Д. И., Касаткина А. В. Роль игрофикации в образовании: опыт создания игрового модуля // Гуманитарная информатика. – 2017. – № 12. – С. 77–81. – URL: https://journals.tsu.ru/huminf/&journal_page=archive&id=1642&article_id=36403
25. Khaldi A., Bouzidi A., Nader F. Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review.
26. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64. – URL: <https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2003-2/klyuchevie-kompetencii-kak-komponent--lichnostno-orientirovannoiy-paradigmi-obrazovaniya>
27. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании.
28. Ortiz-Rojas M., Chiluiza K., Valcke M., Bolanos-Mendoza C. How gamification boosts learning in STEM higher education: a mixed methods study // International Journal of STEM Education. – 2025. – Vol. 12, No. 1. – URL: <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00521-3>
29. Werbach K., Hunter D. For the Win: The Power of Gamification and Game Thinking in Business, Education, Government, and Social Impact. – Philadelphia: Wharton School Press, 2020. – 150 p.

30. Triantafyllou S. A., Georgiadis C., Sapounidis T. Gamification in education and training: A literature review // *International Review of Education*. – 2025. – URL: <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10111-8>
-
1. Degtereva, M. A. (2025). "Osobennosti onlajn-prostranstva v sfere yazykovogo obrazovaniya v sovremennom mire" [Characteristics of the online space in the field of language education in the modern world], *Management of Education*, t. 15, № 9-1, pp. 80–89. Available at: <https://emreview.ru/index.php/emr/article/view/2551> (in Russian).
 2. Bezukladnikov, K. E., & Ermoshina, M. A. (2022). "Didakticheskie osnovy sovershenstvovaniya kommunikativnoj kompetencii budushchih uchitelej v ramkah uchebnoj praktiki "Yadra vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya" [Didactic foundations for improving the communicative competence of preservice teachers within the framework of the educational practice the "Core of Higher Pedagogical Education"], *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki*, № 1, pp. 100–113. Available at: <http://pmedu.ru/index.php/ru/2024-god/nomer-3> (in Russian).
 3. Polyakova, A. V. (2024). "Gejmifikaciya v obrazovanii: usilenie social'nyh vzaimodejstvij i motivacii obuchayushchihsya" [Gamification in Education: Enhancing Social Interactions and Motivation of Learners], *Kategoriya "social'nogo" v sovremennoj pedagogike i psihologii: materialy 12-j Vseros. nauch.-prakt. konferencii (Ul'yanovsk, 2024 g.)*, Zebra, Ul'yanovsk, pp. 439–443. Available at: https://humancapital.su/wp-content/uploads/2025/05/202505_p136-144.pdf (in Russian).
 4. Fuchs, K. (2024). "Challenges with Gamification in Higher Education: A Narrative Review with Implications for Educators and Policymakers", *International Journal of Changes in Education*, vol. 1, no. 1, pp. 51–56. DOI: <https://doi.org/10.47852/bonviewIJCE32021604> (in English).
 5. Yacenko, V. V., & Najdis, I. O. (2023). "Kommunikativnaya kompetenciya i kompetentnost': retrospektivnyj analiz i sovremennye realii" [Communicative competence and competency: retrospective analysis and modern realities], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, № 486, pp. 201–211. Available at: <https://orencsm.ru/upload/iblock/2f7/kompetentnost.pdf> (in Russian).
 6. Auhadeeva, L. A., & Auhadeev, A. E. (2013). "Kommunikativnaya kompetentnost' v podgotovke uchitelya" [Communicative competency in teacher training], *Integraciya obrazovaniya*, № 3 (72), pp. 81–87. Available at: https://repository.kpfu.ru/?p_id=130219&p_lang=2 (in Russian).
 7. Zimnyaya, I. A. (2004). *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii* [Key competencies as a result-target basis for a competency-based approach in education], Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, Moscow, 42 p. (in Russian).
 8. Degtereva, M. A. (2025). Op. cit.
 9. Polyakova, A. V. (2024). Op. cit.
 10. Morozov, A. V. (2025). "Iskusstvennyj intellekt i igrovye tekhnologii v praktike sovremennogo obrazovaniya" [Artificial intelligence and gaming technologies in modern educational practice], *Chelovecheskij kapital*, № 5 (197), pp. 127–135. Available at: https://humancapital.su/wp-content/uploads/2025/05/202505_p127-135.pdf (in Russian).
 11. Almufarreh, A. (2024). "Gamification in Education and Its Impact on Student Academic Performance: A Conceptual Model Based on Systematic Literature Review and PLS-SEM Analysis", *Algorithms*, vol. 19, no. 143. Available at: <https://doi.org/10.3390/a19020143> (in English).
 12. Coelho, F., Rando, B., Aparicio, D. et al. (2025). "The impact of educational gamification on cognition, emotions, and motivation: a randomized controlled trial", *Journal of Computers in Education*. Available at: <https://doi.org/10.1007/s40692-025-00366-x> (in English).
 13. Delgado-Algarra, E. (2022). "Gamification and Game-Based Learning", *Research Anthology on Developments in Gamification and Game-Based Learning*. Available at: <https://www.igi-global.com/gateway/chapter/293685> (in English).
 14. Varenina, L. P. (2014). "Gejmifikaciya v obrazovanii" [Gamification in education], *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mys'*, № 6-2, pp. 314–317. Available at: <https://sciup.org/gejmifikacija-v-obrazovanii-14950427> (in Russian).
 15. Triantafyllou, S. A., Georgiadis, C., & Sapounidis, T. (2025). "Gamification in education and training: A literature review", *International Review of Education*. Available at: <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10111-8> (in English).
 16. Fuchs, K. (2024). Op. cit.
 17. Urazmetova, A. V., & Safiullina, R. R. (2025). "Gejmifikaciya i igrofikaciya v obrazovatel'nom processe" [Gamification in the educational process], *Pedagogika i prosveshchenie*, № 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/gejmifikatsiya-i-igrofikatsiya-v-obrazovatelnom-protsesse> (in Russian).
 18. Firsova, T. G., & Burmistrova, M. N. (2025). "Analiz opyta gejmifikacii v pedagogicheskom obrazovanii" [Analysis of the experience of gamification in teacher training], *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, № 6 (147), pp. 144–152. Available at: https://vestnik.yspu.org/releases/2025_6/13.pdf (in Russian).
 19. Stavceva, I. V., & Vagina, T. S. (2019). "Vliyanie gejmifikacii na motivaciyu k obucheniyu: opyt vnedreniya gejmifirovannogo onlajn-kursa v disciplinu "Istoriya i kul'tura stran izuchaemogo yazyka" [The Impact of Gamification on

- Learning Motivation: The Experience of Implementing a Gamified Online Course in the Discipline “History and Culture of the Countries of the Target Language”], *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya “Lingvistika”*, t. 16, № 1, pp. 33–39. Available at: <https://rucont.ru/efd/644533> (in Russian).
20. Giráldez, V. A., Sanmiguel-Rodríguez, A., Álvarez, O. R., & Navarro-Patón, R. (2022). “Can Gamification Influence the Academic Performance of Students?”, *Sustainability*, vol. 14(9), p. 5115. Available at: <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/9/5115> (in English).
21. Khaldi, A., Bouzidi, A., & Nader, F. (2023). “Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review”, *Smart Learning Environments*, vol. 10(1), p. 10. Available at: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11692-z> (in English).
22. Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). “Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance”, *Computers & Education*, vol. 80, pp. 152–161. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019> (in English).
23. Davidovich, N. V., Bashilova, E. N., Shestakova, M. V., & Kukalevskaya, N. N. (2020). “Gejmifikaciya kak sposob povysheniya motivatsii k izucheniyu immunologii v medicinskom vuze” [Gamification as a way to increase motivation for studying immunology in medical school], *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*, t. 10, № 4, pp. 4379–4387. Available at: <https://profed.edubiotech.ru/jour/article/view/705/0> (in Russian).
24. Pivnev, D. I., & Kasatkina, A. V. (2017). “Rol' igrofikatsii v obrazovanii: opyt sozdaniya igrovogo modulya” [The Role of Gamification in Education: Method of Creating a Game Module], *Gumanitarnaya informatika*, № 12, pp. 77–81. Available at: https://journals.tsu.ru/huminf/&journal_page=archive&id=1642&article_id=36403 (in Russian).
25. Khaldi, A., Bouzidi, A., & Nader, F. (2023). Op. cit.
26. Hutorskoj, A. V. (2003). “Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya” [Key competences as a component of the student-centered paradigm of education], *Narodnoe obrazovanie*, № 2, pp. 58–64. Available at: <https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2003-2/klyuchevye-kompetencii-kak-komponent--lichnostno-orientirovannoiy-paradigmi-obrazovaniya> (in Russian).
27. Zimnyaya, I. A. (2004). Op. cit.
28. Ortiz-Rojas, M., Chiluiza, K., Valcke, M., & Bolanos-Mendoza, C. (2025). “How gamification boosts learning in STEM higher education: a mixed methods study”, *International Journal of STEM Education*, vol. 12, no. 1. Available at: <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00521-3> (in English).
29. Werbach, K., & Hunter, D. (2020). *For the Win: The Power of Gamification and Game Thinking in Business, Education, Government, and Social Impact*, Wharton School Press, Philadelphia, 150 p. (in English).
30. Triantafyllou, S. A., Georgiadis, C., & Sapounidis, T. (2025). “Gamification in education and training: A literature review”, *International Review of Education*. Available at: <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10111-8> (in English).