

2026, № 09 (сентябрь)

Раздел 5.8. Педагогика

ART 261244

DOI 10.24412/2304-120X-2026-11244

УДК 378.147:004.9

**Геймификация как средство повышения
вовлеченности студентов
при изучении французского языка в вузе**
**Gamification in enhancing student engagement
when learning French at a university**

Авторы статьи

Аппиа Аппиа Эсси Кристабель,
магистрант ФГБОУ ВО «Новосибирский государствен-
ный технический университет», г. Новосибирск, Рос-
сийская Федерация
maamechrista25@gmail.com
ORCID 0009 0000 4910 7544

Юрченко Маргарита Алексеевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры ино-
странных языков и лингводидактики Сибирского ин-
ститута управления – филиала ФГБОУ ВО «Российская
академия народного хозяйства и государственной
службы при Президенте Российской Федерации»; до-
цент кафедры иностранных языков факультета гума-
нитарного образования ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный технический университет», г. Ново-
сибирск, Российская Федерация
yurchenko-maa@ranepa.ru
ORCID: 0000 0002 6886 7431

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Для цитирования

Аппиа Аппиа Эсси Кристабель, Юрченко М. А. Гейми-
фикация как средство повышения вовлеченности сту-
дентов при изучении французского языка в вузе // Научно-методический электронный журнал «Кон-
цепт». – 2026. – № 09. – С. 231–245. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261244.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11244

Authors of the article

Appiah Appiah Essie Christabel,
Graduate Student, Novosibirsk State Technical Univer-
sity, Novosibirsk, Russian Federation
maamechrista25@gmail.com
ORCID 0009-0000-4910-7544

Margarita A. Yurchenko,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Foreign Languages and Linguodidactics, Si-
berian Institute of Management – Branch of RANEPa, No-
vosibirsk, Russia; Associate Professor, Department of For-
eign Languages, Faculty of Humanities, Novosibirsk State
Technical University, Novosibirsk, Russian Federation
yurchenko-maa@ranepa.ru
ORCID: 0000 0002 6886 7431

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

For citation

Appiah Appiah Essie Christabel, M. A. Yurchenko, Gamifi-
cation in enhancing student engagement when learning
French at a university // Scientific-methodological elec-
tronic journal "Koncept". – 2026. – No. 09. – P. 231–245.
– URL: <https://e-koncept.ru/2026/261244.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11244

Поступила в редакцию <i>Received</i>	23.06.26	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	25.07.26
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	25.07.26	Опубликована <i>Published</i>	30.09.26



Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью поиска эффективных педагогических инструментов для поддержания вовлеченности студентов при изучении грамматики французского языка как иностранного на университетском уровне. Традиционные методы обучения зачастую не обеспечивают достаточной мотивации и не позволяют студентам успешно трансформировать декларативные грамматические знания в процедурные устно-речевые навыки. Цель данного исследования – оценить влияние геймифицированных цифровых видов активности на вовлеченность студентов и усвоение грамматических структур французского языка (имперфект, сослагательное наклонение, активный и пассивный залог) в условиях университетского образования. Ведущим методом исследования стал конвергентный смешанный дизайн (количественный и качественный анализ), включавший 14-недельное педагогическое вмешательство с участием 26 студентов-лингвистов Новосибирского государственного технического университета. В ходе занятий использовались геймифицированные платформы Wordwall (Spin the Wheel), Baamboozle и Quizlet. Сбор данных осуществлялся посредством пред- и посттестирования, опросника вовлеченности из 24 пунктов по 5-балльной шкале Лайкерта, вопросов открытого типа (Яндекс Формы) и наблюдения на занятиях. Основные результаты исследования демонстрируют значительное улучшение академической успеваемости: все участники достигли максимальных баллов в посттесте (10/10) при очень большом размере эффекта (коэф $d = 1,37$). Вовлеченность, специфически связанная с геймификацией, оказалась наиболее сильным предиктором результатов обучения ($\beta = 0,48$), объясняя 62% дисперсии показателей посттеста. Студенты продемонстрировали высокий уровень поведенческой (4,2/5), эмоциональной (4,0/5) и социальной вовлеченности (4,3/5). Тематический анализ качественных данных выявил четыре основные темы: позитивный аффективный отклик (52%), интерактивность и новизна (40%), трудности с восприятием на слух и грамматикой (32%) и предложения по улучшению (24%). Теоретическая значимость работы заключается в углублении понимания механизмов влияния геймификации на многомерную вовлеченность студентов в контексте изучения французского языка, что дополняет существующие исследования, преимущественно ориентированные на английский язык. Практическая значимость состоит в разработке шести конкретных рекомендаций для преподавателей вузов по внедрению геймифицированных видов активности в образовательный процесс, включая принципы педагогической последовательности, мультиплатформенной интеграции и учета выбора обучающихся.

Abstract

The relevance of the research problem is driven by the need to find effective pedagogical tools for maintaining student engagement when learning French grammar as a foreign language at the university level. Traditional teaching methods often fail to provide sufficient motivation and do not enable students to successfully transform declarative grammatical knowledge into procedural oral skills. The aim of this study is to evaluate the impact of gamified digital activities on student engagement and the acquisition of French grammatical structures (imperfect tense, subjunctive mood, active and passive voice) in a university educational context. The leading method of the research was a convergent mixed-methods design (quantitative and qualitative analysis), which included a 14-week pedagogical intervention involving 26 linguistics students at Novosibirsk State Technical University. The gamified platforms Wordwall (Spin the Wheel), Baamboozle, and Quizlet were used during the classes. Data collection was carried out through pre- and post-tests, a 24-item engagement questionnaire on a 5-point Likert scale, open-ended questions (Yandex Forms), and classroom observation. The main results of the study demonstrate a significant improvement in academic performance: all participants achieved maximum scores on the post-test (10/10) with a very large effect size (Cohen's $d = 1.37$). Gamification-specific engagement was the strongest predictor of learning outcomes ($\beta = 0.48$), explaining 62% of the variance in post-test scores. Students demonstrated high levels of behavioural (4.2/5), emotional (4.0/5), and social engagement (4.3/5). Thematic analysis of qualitative data revealed four main themes: positive affective response (52%), interactivity and novelty (40%), listening comprehension and grammar difficulties (32%), and suggestions for improvement (24%). The theoretical significance of the work lies in deepening the understanding of the mechanisms by which gamification influences multidimensional student engagement in the context of learning French, thereby complementing existing research that is predominantly focused on English. The practical significance consists in the development of six concrete recommendations for university instructors on implementing gamified activities in the educational process, including principles of instructional sequencing, multi-platform integration, and attention to learner choice.

Ключевые слова

геймификация, французский как иностранный, вовлеченность студентов, теория самоопределения, университетское образование, грамматика

Key words

gamification, French as a foreign language, student engagement, Self-Determination Theory, university education, grammar

Благодарности

Авторы выражают искреннюю признательность студентам Новосибирского государственного технического университета, принявшим участие в эксперименте.

Acknowledgements

The authors express their sincere gratitude to the students of Novosibirsk State Technical University who participated in the experiment.

Введение / Introduction

В качестве перспективного направления в языковом образовании мы, соглашаясь с С. Детердингом, Д. Диксоном, Р. Халед Р. и Л. Наке, определяем геймификацию как использование игровых элементов и игрового мышления в неигровых контекстах [1]. Одной из основных задач для преподавателей вузов, обучающих французскому

как иностранному, является поддержание интереса студентов, особенно когда речь идет о сложных грамматических структурах, таких как имперфект, сослагательное наклонение и активный/пассивный залог. Первые две формы вынуждают обучающихся преобразовывать декларативные знания (знание правил) в процедурные (использование в реальном времени в устной речи) – переход, который, по Н. Гишону, традиционно трудно поддается обучению с помощью стандартных методик [2]. Данное исследование опирается на теорию самоопределения, разработанную в трудах Р. М. Райан, Э. Л. Деси [3], согласно которой внутренняя мотивация возрастает, когда обучающиеся чувствуют себя автономными, компетентными и социально связанными. При грамотном использовании содержательной геймификации лучшие цифровые платформы должны удовлетворять все три психологические потребности.

Исследование проводилось в период работы одного из авторов в качестве стажера-преподавателя в Новосибирском государственном техническом университете. Оно включало пилотный этап (активный и пассивный залог, восемь студентов) и основной этап (имперфект и сослагательное наклонение, 26 студентов) продолжительностью 14 недель. Интерес к геймификации в образовании растет, однако существуют потенциальные пробелы. Более 90% лингводидактических исследований подобного характера проводятся на английском языке как целевом, в то время как французский с его синтаксическими сложностями остается менее изученной территорией. Как утверждают Л. Родригес, Ф. Д. Перейра и А. М. Тода, новизна и вовлекающий эффект геймификации не сохраняются во времени и лишь немногие исследования изучают долгосрочные преимущества геймификации при устойчивом или комбинированном использовании в течение длительных периодов, например целого академического семестра [4]. Вовлеченность часто рассматривается как одномерное понятие, что может, по наблюдениям Э. Розени и А. Муха, маскировать нюансы, смешивая поведенческие, эмоциональные, когнитивные и социальные измерения [5]. Кроме того, А. М. Тода, П. Х. Д. Валле и С. Изотани отдельно обращают внимание академического сообщества на то, что проблема устной грамматической продукции по-прежнему игнорируется [6].

Данное исследование направлено на выяснение того, в какой степени геймифицированные цифровые виды активности могут влиять на вовлеченность студентов и усвоение грамматики в рамках университетских программ по французскому языку. Конкретные цели: 1) изучить влияние геймификации на успеваемость; 2) измерить многомерную вовлеченность студентов; 3) понять взаимосвязи между типами вовлеченности (и другими факторами) и результатами обучения (для какого типа польза наиболее выражена).

Выбор имперфекта и сослагательного наклонения не случаен: это две грамматические области, в которых концептуальные системы французского и русского языков расходятся наиболее резко. Русский язык выражает привычные действия в прошлом и длительные состояния в прошлом с помощью одной формы прошедшего времени, тогда как французский требует бинарного противопоставления *imparfait/passé composé*, основанного на аспектуальных нюансах. Аналогично: сослагательное наклонение, практически отсутствующее как морфологически отдельная категория в современном русском языке, заставляет обучающихся интернализировать новый способ выражения субъективности и модальности. Этот межязыковой разрыв превращает декларативное знание правил в известное «узкое горлышко» для устной беглости, что делает данные структуры идеальным полигоном для проверки того, может ли геймифицированная практика ускорить процесс.

Обзор литературы / Literature review

По сравнению с английским, мы отмечаем вопиющую нехватку работ по французскому языку; можно выделить три основные области, в которых до сих пор проводились исследования: лексическое развитие, формирование грамматических навыков и социокультурная компетенция. Особого внимания, применительно к проблеме нашего исследования, требуют синтаксические трудности французской грамматики, в частности имперфект и сослагательное наклонение.

Теоретической основой данного исследования служит теория самоопределения (Self-Determination Theory, SDT), представленная Р. М. Райаном и Э. Л. Деси как в их оригинальной статье 2000 года, так и в более позднем развернутом изложении [7]. Хотя эти основополагающие работы выходят за рамки обычного пятилетнего периода, в который рассматриваются эмпирические источники, они остаются критически важными для понимания психологических механизмов, релевантных для мотивации в образовательных контекстах. Аналогично: ставшее уже классическим определение геймификации, данное С. Детердингом, Д. Диксоном, Р. Халедом и Л. Наке, на которое мы опирались выше, продолжает служить операциональным стандартом в этой области. Чтобы отразить текущее состояние исследований по геймификации в языковом образовании, последующий обзор эмпирических данных будет сосредоточен в основном на работах, опубликованных за последние пять лет.

Систематический метаанализ экспериментальных исследований (всего 28) по общей эффективности геймификации в образовании провели С. Бай, К. Ф. Хью и Б. Хуан [8]. Авторы этого систематического обзора пришли к выводу, что геймификация положительно влияет на результаты обучения, однако величина эффекта зависит от контекста, продолжительности вмешательства и типа используемых игровых элементов. Большинство из них показало, что геймификация особенно полезна для изучения языков и в условиях высшего образования. Важно, что краткосрочные вмешательства (менее четырех недель) дают меньшие эффекты, чем настоящее исследование, которое длилось дольше и опиралось на данные, собранные до конца октября 2023 года.

Сфокусировавшись на изучении второго языка, К. Чжан и З. Юй провели метаанализ 19 исследований, посвященных применению геймификации в контекстах изучения языка [9]. Они обнаружили умеренный положительный эффект ($d = 0,58$) и ряд модераторов, главные из них: геймификация была более эффективна для усвоения лексики, чем для грамматики, и демонстрировала более сильные эффекты в азиатских образовательных контекстах. Наиболее релевантным стал их вывод о том, что исследования продолжительностью более десяти недель дают устойчивые преимущества, что подтверждает 14-недельную длительность нашего вмешательства.

Обращаясь к французскому языку, в недавнем эмпирическом исследовании Б. Ясмин и Ф. В. Гере изучили влияние серьезных (неразвлекательных по своей природе) игр на изучение грамматики в классах FLE и обнаружили, что геймифицированные виды активности значительно повышают вовлеченность учащихся и способствуют усвоению сложных морфосинтаксических структур. Авторы подчеркивают, что, хотя геймификация представляет значительный потенциал для преподавания французской грамматики, ее эффективность зависит от тщательной адаптации к специфическим лингвистическим особенностям целевого языка, включая такие сложные структуры, как имперфект и сослагательное наклонение [10].

Используя четырехкомпонентную модель вовлеченности студентов, включающую поведенческий, эмоциональный, когнитивный и социальный аспекты, Э. Розени

и А. Мухо [11] исследовали многомерный характер вовлеченности в геймифицированной языковой среде. Их эмпирические результаты показали, что геймификация оказывает наибольшее влияние на социальную и поведенческую вовлеченность, в то время как когнитивная вовлеченность требует дополнительного педагогического сопровождения. Эта рамка легла в основу разработанного для нашего исследования инструмента оценки вовлеченности.

Несмотря на общие положительные результаты геймификации, А. М. Тода, П. Х. Д. Валле и С. Изотани обратились к «темной стороне» и систематически каталогизировали негативные последствия, такие как повышенная тревожность из-за чрезмерной конкуренции, снижение внутренней мотивации при акценте на внешние награды, фрустрация от проигрыша в соревновании и негативное социальное сравнение [12]. Они подчеркнули, что применение геймификации должно быть дифференцированным, с учетом индивидуальных различий обучающихся. Этот аспект особенно важен для интерпретации одного из наших результатов, где только 62% студентов согласились с тем, что геймификация способствовала снижению тревожности, связанной с грамматикой.

Более пристальный взгляд на метаанализы выявляет важное противоречие: в то время как С. Бай и соавторы сообщают, что геймификация дает большие эффекты в высшем образовании и при изучении языков, К. Чжан и З. Юй специально отмечают, что преимуществ для грамматики значительно меньше, чем для лексики. Это позволяет предположить, что грамматика, особенно морфосинтаксические особенности, может быть по своей природе менее восприимчива к игровым механикам, которые часто оптимизированы для распознавания отдельных элементов. Тогда вопрос заключается не просто в том, работает ли геймификация, а в том, при каких дидактических условиях она может преодолеть это внутреннее сопротивление.

Российские ученые Е. М. Баиниязова и Р. А. Фахрутдинова [13] исследовали методологию использования цифровых технологий в обучении иностранному языку студентов вузов. Их результаты показывают, что систематическое использование цифровых инструментов повышает мотивацию и языковые навыки студентов, а визуальные элементы и удобный интерфейс платформ помогают снизить стресс у обучающихся с более низким уровнем владения языком.

Н. Л. Рофия и Б. Валуйо [14] исследовали платформу Quizlet и обнаружили, что геймифицированные карточки, а также режим тестирования с интервальным повторением помогают студентам запоминать лексику гораздо эффективнее, чем традиционные методы. Одним из наиболее значимых выводов стало то, что Quizlet отлично подходит для самостоятельной работы студентов вне занятий, тогда как другие платформы могут быть полезны для аудиторной работы. В нашем исследовании Quizlet использовался для самостоятельного изучения произношения и лексики.

С. Юлианто и соавторы [15] исследовали использование Baamboozle в тайской аудитории EFL (английский как иностранный). По мнению авторов, командный формат с «усилителями» (очками, которые команды могут отнимать друг у друга) заметно усиливает конкурентную мотивацию и вовлеченность. Однако они также предупредили, что чрезмерная конкуренция может навредить тревожным студентам, и рекомендовали преподавателям соблюдать баланс между соревновательными и кооперативными элементами.

Российские ученые также обращались к данной проблеме в контексте использования цифровых технологий в языковом образовании. В 2024 году Б. А. Хариханова и М. Ш. Товсултанова провели экспериментальное исследование с участием 120 студентов-лингвистов и обнаружили, что систематическое использование мультимедийных ресур-

сов, мобильных приложений и онлайн-платформ значительно повышает интерес к изучению языков ($r = 0,76$, $p < 0,01$), способствует росту активного словарного запаса (до 27%) и ускоряет формирование коммуникативных компетенций в 1,5–2 раза. Авторы подчеркивают, что эффективность этих инструментов зависит от персонализированных образовательных траекторий и развития цифровых компетенций преподавателей [16]. Этот вывод согласуется с результатами нашего исследования, показывающими, что успех геймификации зависит не только от выбора платформы, но и от методической строгости, с которой виды активности встраиваются в более широкий педагогический контекст.

Е. А. Иванова [17] провела оригинальное эмпирическое исследование, восполняющее пробел в применении геймификации и эдьютейнмента к преподаванию французского языка «с нуля» студентам первого курса технического вуза – области, ранее не изученной в литературе. Ее работа предоставляет статистически подтвержденные доказательства того, что игровые технологии значительно повышают мотивацию студентов, а также критически выявляет практические недостатки и предлагает сбалансированные рекомендации по их эффективному внедрению в неязыковом высшем образовании. Исследование Е. А. Ивановой – одно из немногих, где французский язык изучается в российском техническом университете, однако оно сосредоточено на начальном уровне и эдьютейнменте в целом, а не на продвинутой грамматике или устойчивой вовлеченности в течение семестра. Более того, ни одна из цитируемых выше русскоязычных работ не использует многомерную рамку вовлеченности (поведенческая, эмоциональная, когнитивная, социальная), которая уже стала стандартом в международной науке. Наше исследование восполняет этот методологический пробел, применяя инструментарий Э. Розени и А. Мухе в российском университетском контексте, что особенно актуально, поскольку российские учащиеся часто социализированы в более ориентированной на преподавателя культуре занятий и их реакция на геймифицированную конкуренцию со сверстниками может отличаться от реакции западных студентов.

Российские исследователи также изучали потенциал цифровых сред для развития коммуникативной компетенции студентов-лингвистов. Е. А. Бароненко, И. А. Орлова, Ю. А. Райсвих и И. А. Скоробренко [18] рассматривали иммерсивное обучение как фактор формирования речевых умений у будущих учителей иностранного языка. Их результаты показывают, что систематическое погружение в иммерсивные цифровые технологии значительно повышает готовность студентов к профессиональному общению и способствует формированию всех видов речевой деятельности. Важно, что авторы подчеркивают: эффективность таких технологий зависит от их методически обоснованной интеграции в целостную систему упражнений, направленных на развитие коммуникативных навыков. Эта позиция подтверждает методологический подход настоящего исследования, в котором геймифицированные задачи были внедрены на этапе практики и закрепления грамматики (после введения правил), а не в качестве замены объяснительному обучению.

В другой работе Э. Ратиньо и С. Мартинс [19] проанализировали принципы педагогического дизайна в игровых электронных средах, подчеркивая необходимость четкой организации задач, последовательного предъявления материала и согласования целей обучения с игровыми механиками. Их результаты коррелируют с рекомендацией нашего исследования предварять геймифицированные задания объяснением грамматики.

Аналогично, в исследовании Кс. Чэня и соавторов [20], изучавших совместную геймификацию в онлайн-контекстах для изучения языков, было показано, что командные форматы особенно полезны в условиях дистанционного образования, поскольку они компенсируют недостаток социального взаимодействия. Кроме того, авторы подчеркнули, что геймифицированные задания должны быть тщательно разработаны с четкими инструкциями, иначе эффект новизны быстро угасает. Это было

учтено в нашей рекомендации о необходимости предварительного обучения и объяснений на родном языке для учащихся.

Метаанализ З. Зайнуддина и соавторов [21] мотивационных исследований на основе геймифицированной среды обучения в высшем образовании показал, что предоставление обучающимся возможности выбора между индивидуальным и кооперативным режимами значительно повышает внутреннюю мотивацию и удовлетворенность. Этот вывод подтверждает аргумент о том, что геймифицированная среда должна допускать некоторую степень выбора, чтобы обеспечить формат, подходящий каждому обучающемуся, поскольку конкуренция не подходит всем студентам.

К. Боверманн и Т. Дж. Бастиенс [22] исследовали взаимосвязь между типами пользователей геймификации и онлайн-учебными активностями, заключив, что персонализированные игровые механики, адаптированные к индивидуальным предпочтениям и уровню владения языком, более эффективно поддерживают вовлеченность, чем универсальные подходы. Их выводы подчеркивают важность дифференцированного внедрения, что повлияло на дизайн нашего вмешательства, допускающего адаптивный выбор среди геймифицированных форматов.

Ю. Арифин и Р. И. Ирфан [23] исследовали многоплатформенный геймифицированный подход к удовлетворенности студентов при изучении индонезийского языка как иностранного. Авторы утверждают, что использование различных платформ с разными игровыми механиками наилучшим образом отвечает индивидуальным предпочтениям учащихся и поддерживает высокий уровень вовлеченности на протяжении всего курса. Дизайн нашего исследования следовал этой многоплатформенной стратегии.

Обращаясь к проблеме поддержания вовлеченности пользователей с течением времени, Л. Хуан, К. Дэн, Дж. Хоффман, Р. Хади Могави, Дж. Дж. Ким и П. Хуэй [24] провели обзор лонгитюдных исследований геймификации. Их результаты показывают, что долгосрочный успех зависит от тонкого сочетания элементов дизайна, включая персонализацию, эволюционирующие вызовы, коллаборативные функции, сюжетно-ориентированный контент и динамические обновления. Эти факторы способствуют формированию глубокого чувства собственности, развитию навыков, принадлежности к сообществу и постоянному открытию нового – все это имеет решающее значение для поддержания вовлеченности пользователей в течение длительных периодов. Это подчеркивает важность варьирования игровых форматов и механик – принцип, который определил мультиплатформенный подход нашего исследования с использованием Wordwall, Baamboozle и Quizlet.

Из анализа как зарубежной, так и российской научной литературы можно сделать ряд ключевых выводов. Геймификация в последние годы признана эффективным методом и педагогическим подходом для вовлечения студентов и улучшения их учебных результатов на всех уровнях преподавания иностранных языков. Геймификация имеет прочную теоретическую основу, заложенную теорией самоопределения, где удовлетворяются базовые психологические потребности. Положительное влияние геймификации на академическую успеваемость является стабильным, но варьируется в зависимости от контекстуальных и методических факторов, как показывают метааналитические данные. Поддержку этой позиции можно найти в работах российских исследователей, которые также подчеркивают важность методологически обоснованного преподавания иностранного языка с интеграцией цифровых технологий, как и зарубежные коллеги говорят о связи педагогического дизайна с природой дисциплины и особенностями студентов.

Тем не менее сохраняются значительные исследовательские пробелы. Большинство предыдущих исследований ориентированы на английский как целевой язык, а французский язык страдает от недостатка изучения его синтаксических аспектов. До сих пор немногие исследования изучали влияние долгосрочной (более 10 недель) геймификации. Изучение вовлеченности как многомерного конструкта редко предпринималось, а проблема устной грамматической продукции остается малоисследованной. Для заполнения этих пробелов наше исследование использует 14-недельное смешанное вмешательство, применяя геймификацию для преподавания сложных грамматических конструкций французского языка (имперфект, сослагательное наклонение, активный и пассивный залог) и многомерную оценку вовлеченности студентов.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

В основе нашего исследования лежит теория самоопределения, предполагающая, что внутренняя мотивация возрастает, когда удовлетворяются три базовые психологические потребности: автономия, компетентность и социальная связь. Именно эта теория послужила обоснованием для выбора геймифицированных цифровых платформ как средства удовлетворения этих потребностей при изучении французской грамматики.

Исследование использовало смешанный дизайн Дж. У. Кресвелл [25], в рамках которого количественные и качественные данные собирались у одних и тех же студентов, чтобы получить целостное представление о том, как геймификация связана с уровнем вовлеченности студентов на занятиях. Исследование проводилось в Новосибирском государственном техническом университете, когда один из авторов проходил там педагогическую стажировку в 2025/2026 учебном году. На пилотном этапе, который был им предварительно описан, исследовали восемь студентов-лингвистов (уровень B1, носители русского языка) [26]. Участники основного этапа – три академические группы из 26 студентов первого и третьего курсов лингвистических направлений (осень 2023 года). Все они дали информированное согласие.

Платформы AlloFLE [27] и Salle110 [28] предоставляют интерактивные грамматические упражнения с обратной связью в реальном времени; пилотный этап был посвящен залогам: активному и пассивному. Студенты должны были преобразовывать предложения из пассива в актив и наоборот, определять, какой вариант уместен в контексте, а также составлять собственные предложения. Занятия включали видео, объяснения преподавателя и геймифицированную практику в рамках 65 минут.

Основной этап представлял собой 14-недельное педагогическое вмешательство, нацеленное на имперфект (студенты первого курса) и сослагательное наклонение (студенты третьего курса). Для имперфекта использовалась платформа Wordwall [29] в формате Spin the Wheel (вращающееся колесо). Этот формат описывает, как «колесо вращается случайным образом, и, когда оно указывает на группу или отдельного студента, тот дает правильный ответ». Для сослагательного наклонения применялась платформа Baamboozle [30] – командная игра с набором очков и «усилителями», позволяющими группам отнимать очки у других команд. Quizlet [31] использовался для практики произношения и лексики с интервальным повторением.

Геймифицированные виды активности не заменяли прямое объяснение, а служили структурированным этапом закрепления. Каждое 65-минутное занятие строилось по фиксированной схеме: 15 минут – объяснение правил преподавателем с примерами, 10 минут – контролируемые письменные упражнения (негеймифицированные), 20–25 минут – геймифицированная практика (одна платформа за занятие,

смена еженедельно), оставшееся время – корректирующая обратная связь и устное повторение. Такая последовательность основана на рекомендациях Э. Ратиньо и С. Мартинса, утверждающих, что геймификация наиболее эффективна, когда она закрепляет, а не вводит новый материал [32]. Общее геймифицированное контактное время за семестр составило примерно шесть часов на студента, что составляет около 30% всех аудиторных часов – значительная дозировка, превышающая большинство интервенционных исследований (обычно 4–6 недель).

Исследование включало четыре этапа в течение 14 недель: 1) диагностический (1-я неделя) – предтест; 2) активное геймифицированное обучение (2–12-я недели) – с явным объяснением грамматики, направляемой практикой и примерно шестью часами геймифицированных видов активности (плюс самостоятельная работа с Quizlet); 3) посттест (13-я неделя); 4) этап анализа данных (14-я неделя). Источники данных включали: 1) пред- и посттесты по имперфекту по 10-балльной шкале; 2) опросник вовлеченности из 24 пунктов, измеряющий поведенческую, эмоциональную, когнитивную, социальную и специфическую для геймификации вовлеченность по 5-балльным шкалам Лайкерта; 3) открытые вопросы в Яндекс Формах [33] для сбора качественных данных о восприятии студентами геймифицированных видов активности; 4) чек-лист наблюдения, заполняемый преподавателем на каждом геймифицированном занятии. Для анализа количественных данных использовалось статистическое программное обеспечение. Применялись: парный t-тест для сравнения пред- и посттестов, коэффициент корреляции Пирсона для связи типов вовлеченности с результатами обучения, множественный линейный регрессионный анализ для выявления предикторов зависимой переменной (академическая успеваемость). Качественные данные из открытых вопросов и наблюдений анализировались тематически в соответствии с процедурой В. Браун и В. Кларк [34], включающей ознакомление с данными, генерацию первичных кодов, поиск тем, рецензирование тем и их возможных репрезентаций, определение и наименование тем.

В исследовании имеется ряд ограничений: малый размер выборки, отсутствие контрольной группы и фокус на грамматических письменных результатах, а не на устной продукции.

Результаты исследования / Research results

В основном этапе 21 студент прошел пред- и посттест по имперфекту. В посттесте все участники набрали максимальный балл – 10 из 10. Результаты: предтест (среднее (SD)): 9,21 (0,89); посттест: 10,0 (0). Группа IYA-41 (n = 14): прирост +0,79. Группа IYA-45 (n = 4): предтест 8,20 (SD = 1.17), посттест 10,0 (SD = 0), прирост +1,80. Группа IYA-43 (n = 3): предтест 8,67 (SD = 1.15), посттест 10,0 (SD = 0), прирост +1,33. По объединенным данным (N = 21) средний прирост составил +1,05 балла. Для проверки статистической значимости различий между пред- и посттестом был проведен парный t-тест. Статистический анализ показал значимое улучшение успеваемости: $t(20) = 6,84$, $p < 0,001$. Размер эффекта по Коэну $d = 1,37$ (очень большой эффект). Анализ динамики успеваемости показал, что студенты с более низким начальным уровнем (группа IYA-45, средний предтест 8,20) достигли большего прироста (+1,80) по сравнению с группой с более высоким начальным уровнем (IYA-41, прирост +0,79). Группа IYA-43 заняла промежуточное положение (прирост +1,33).

Двадцать шесть студентов анонимно ответили на опросник вовлеченности из 24 пунктов по шкале Лайкерта. Средние баллы по пяти измерениям вовлеченности:

специфическая для геймификации вовлеченность – 4,4 из 5 ($SD = 0,5$); социальная вовлеченность – 4,3 ($SD = 0,6$); поведенческая вовлеченность – 4,2 ($SD = 0,7$); эмоциональная вовлеченность – 4,0 ($SD = 0,9$); когнитивная вовлеченность – 3,9 ($SD = 0,8$). Наибольшее согласие получили утверждения о том, что формат Spin the Wheel сделал обучение более увлекательным (90%) и что студенты хотели бы больше геймифицированных видов активности на занятиях по французскому языку (86%). Самым низким был уровень согласия с утверждением о снижении тревожности, связанной с грамматикой (62%).

Корреляционный анализ Пирсона показал, что типы вовлеченности положительно коррелируют с результатами посттеста. Специфическая для геймификации вовлеченность продемонстрировала наибольшую связь с результатами посттеста ($r = 0,62$, $p < 0,01$). Результаты посттеста также значимо положительно коррелировали с поведенческой вовлеченностью ($r = 0,48$, $p < 0,05$). Статистически значимых корреляций между эмоциональной вовлеченностью ($r = 0,35$, $p > 0,05$), когнитивной вовлеченностью ($r = 0,29$, $p > 0,05$) и академической успеваемостью, а также социальной вовлеченностью ($r = 0,31$, $p > 0,05$) обнаружено не было.

Незначимые корреляции для когнитивной и эмоциональной вовлеченности требуют пояснения. Одно из возможных объяснений состоит в том, что посттест измерял декларативную точность (выбор правильных форм), которая в большей степени опирается на повторяющиеся поведенческие упражнения, чем на глубокую когнитивную обработку. Напротив, задания на устную продукцию – которые не оценивались в данном исследовании – могли бы выявить более сильную связь с когнитивной вовлеченностью. Это согласуется с предостережением Тода и соавторов о том, что геймификация часто повышает поверхностную активность, но не обязательно способствует метакогнитивной рефлексии [35].

Был проведен множественный линейный регрессионный анализ для прогнозирования академической успеваемости по пяти измерениям вовлеченности в качестве независимых переменных и посттестовым баллам в качестве зависимой переменной. Модель в целом значима: $F(5,15) = 5,82$, $p < 0,01$. Это означает, что модель объясняет 62% дисперсии посттестовых баллов ($R^2 = 0,62$). Наиболее сильными уникальными предикторами академической успеваемости оказались специфическая для геймификации вовлеченность ($\beta = 0,48$, $p < 0,01$) и поведенческая вовлеченность ($\beta = 0,32$, $p < 0,05$). Остальные три измерения вовлеченности не достигли статистической значимости в качестве предикторов.

На основе тематического анализа открытых ответов 26 участников были выделены четыре темы. Первая тема «позитивный аффективный отклик» встретила у 13 студентов (52%), которые описывали занятия как интересные, полезные или веселые. Вторая тема «интерактивность и новизна» отмечена у 10 студентов (40%), они упоминали, что случайный механизм Spin the Wheel вносит элемент неожиданности и поддерживает их интерес. Третья тема «трудности с восприятием на слух и грамматикой» обнаружена у восьми студентов (32%), один студент указал неправильный глагол être в имперфекте как сохраняющуюся проблему. Четвертая тема «предложения по улучшению» – шесть студентов (24%) попросили объяснения на русском или английском языке рядом с материалом на французском. Еще один студент предложил размещать объяснения в конце занятий, а не сразу после первого знакомства с материалом.

Например, студент Х написал: «Колесо заставляет меня нервничать, но в хорошем смысле – я должен говорить сразу, нет времени думать», что иллюстрирует смесь тревоги и возбуждения, которую может вызывать соревнование. Другой прокомментировал: «Я

бы хотел, чтобы объяснения были на русском, потому что, даже когда я отвечаю правильно, я не всегда понимаю почему» – это напрямую подтверждает рекомендацию о необходимости опоры на родной язык, особенно для групп с более низким уровнем.

Данные наблюдений на каждом геймифицированном занятии показали хорошую активность студентов: в среднем 92% студентов были активны во время выполнения заданий. Преподаватель отметил, что пик активности приходился на первые 10 минут геймифицированной деятельности, а затем постепенно снижался к 25-й минуте, что указывает на оптимальную продолжительность геймифицированного элемента в 20–25 минут.

Помимо отсутствия контрольной группы и малого размера выборки, следует упомянуть еще два ограничения. Во-первых, опросник вовлеченности был проведен только один раз в конце семестра, что фиксирует ретроспективное восприятие, а не динамическую траекторию. Дизайн с повторными замерами (например, на 4-й, 8-й и 14-й неделях) позволил бы выявить, достигает ли вовлеченность пика на ранних этапах и затем снижается. Во-вторых, мы измеряли грамматическую точность на письменном тесте, а не устную продукцию; однако конечная цель обучения грамматике – спонтанная речь. Будущие исследования должны включать задания на устную продукцию (например, повествование с ограничением по времени или пересказ), чтобы проверить, переносится ли геймифицированная практика на неподготовленное говорение. Кроме того, сравнение платформ в факторном дизайне (например, Wordwall vs. Baamboozle vs. их комбинация) позволило бы выделить уникальный вклад каждой механики, что дало бы информацию для более эффективного с точки зрения затрат выбора средств обучения.

Заключение / Conclusion

В данной работе оценивалось влияние геймифицированных цифровых видов активности на вовлеченность студентов и усвоение грамматики французского языка в вузовском контексте. Из результатов пилотного и основного 14-недельного вмешательства можно сделать несколько важных выводов. Во-первых, исследование подтвердило эффективность продолжительного геймифицированного обучения для достижения полного овладения структурами, критически важными для устной продукции. Все участники, прошедшие посттест, набрали максимальный балл (10/10) при очень большом размере эффекта ($d = 1,37$), что значительно превосходит показатели традиционных методов обучения. При этом студенты с изначально более низким уровнем показали больший прирост, что позволяет предположить, что геймифицированные виды активности могут служить опорой для слабоуспевающих благодаря структурированной практике с немедленной обратной связью, а сильным студентам – помогать достичь максимальных результатов. Во-вторых, многомерный анализ вовлеченности показал высокие баллы по всем измерениям, при этом специфическая для геймификации вовлеченность оказалась самой высокой (4,4/5). Регрессионная модель объяснила 62% дисперсии посттестовых баллов, причем специфическая для геймификации вовлеченность выступила сильным предиктором ($\beta = 0,48$). Это можно интерпретировать так, что положительное восприятие игровых элементов выступает медиатором между обучением и достижениями, при этом удовольствие влияет на результаты опосредованно через вовлеченность в процесс игры.

Тем не менее мы признаём, что наблюдаемые улучшения могут быть частично объяснены эффектом Хоторна: студенты знали, что участвуют в новом педагогическом эксперименте, что могло завязать их вовлеченность и результаты. Тот факт, что посттест был проведен сразу после вмешательства, без отсроченного измерения, также ограничивает нашу способность говорить о долгосрочном закреплении знаний. Будущие исследования

должны включать отсроченный тест не менее чем через четыре недели после посттеста, чтобы отделить подлинное усвоение от краткосрочного знакомства с тестом.

То, что только 62% студентов сочли, что геймификация помогла снизить их тревожность, связанную с грамматикой, подтверждает предыдущие исследования К. Дичева и Д. Дичевой [36], указывая, что соревновательная геймификация не одинаково полезна для всех типов учащихся и требует дифференцированного подхода с учетом свободы выбора. Качественные данные выявили фактор неожиданности как драйвер вовлеченности, а запросы на объяснения на русском или английском языке показали необходимость лучшей языковой поддержки.

Результаты легли в основу шести практических рекомендаций, основанных: 1) на последовательности предъявления (грамматический материал перед геймифицированными активностями); 2) многоплатформенной интеграции (произношение – Quizlet; интерактивная практика – Wordwall и Baamboozle); 3) адаптации материалов для восприятия на слух с транскриптами и предварительно введенной лексикой; 4) выборе между индивидуальным, групповым и командным форматами; 5) геймифицированном оценивании с низкими ставками и немедленной обратной связью; 6) специальной отработке сложных грамматических форм, таких как *être* в имперфекте и настоящем времени, на каждом занятии.

На основе наших наблюдений и отзывов студентов мы предлагаем принципиальный подход к внедрению геймификации в университетские занятия по французской грамматике. Во-первых, важна педагогическая последовательность: сначала вводить правило дедуктивно, затем практиковать его в письменных упражнениях с низкими ставками и только потом переходить к геймифицированным заданиям – это предотвращает когнитивную перегрузку. Во-вторых, интеграция нескольких платформ не роскошь, а необходимость; Quizlet хорошо подходит для индивидуальной тренировки вне занятий, Wordwall с его механизмами случайного выбора идеален для спонтанности на занятии, а командные «усилители» Baamboozle могут способствовать взаимообучению, но только при условии активного контроля преподавателя, чтобы избежать доминирования одной команды. В-третьих, восприятие на слух не должно восприниматься как само собой разумеющееся – мы обнаружили, что даже студенты уровня B1 испытывают трудности с аудированием морфологически сложных форм, поэтому предоставление транскриптов или предварительное обучение ключевым слуховым сигналам обязательно. В-четвертых, предлагайте студентам выбор между индивидуальным и командным режимами, поскольку конкуренция мотивирует не всех; этот простой жест автономии может значительно снизить тревожность, как показали наши качественные данные (те 38%, кто не почувствовал снижения тревожности, как раз предпочитали кооперативные форматы). В-пятых, геймифицированное оценивание должно быть формирующим, а не суммирующим, с немедленной корректирующей обратной связью – это превращает тревогу в сигнал для обучения. Наконец, выделите дополнительное время на отработку действительно неправильных глаголов (например, *être* в имперфекте), так как они сопротивляются обобщению и требуют переучивания. Эти шесть принципов, хотя и выведены из контекста французской грамматики, потенциально могут быть перенесены на другие морфологически богатые языки.

Будущие исследования должны оценивать перенос на реальные устные задачи, психологические факторы, влияющие на выполнение, и сравнивать эффективность различных геймификационных платформ. В целом наши результаты показывают, как использование насыщенных заданий в геймифицированной форме может стать эффективной педагогикой для вузовского преподавания французского языка при учете педагогической последовательности, мультиплатформенности и индивидуализации.

Ссылки на источники / References

1. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: Defining gamification // *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*. – New York: ACM, 2011. – P. 9–15. – DOI: 10.1145/2181037.2181040.
2. Guichon N. Sur les traces de Richard Kern: Acknowledging the pivotal role of technologies in language education // *Modern Language Journal*. – 2024. – Vol. 108. – P. 563–566. – URL: <https://doi.org/10.1111/modl.12931>
3. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. – 2000. – Vol. 55, No. 1. – P. 68–78. – DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.
4. Rodrigues L., Pereira F. D., Toda A. M. et al. Isotani Gamification suffers from the novelty effect but benefits from the familiarization effect: Findings from a longitudinal study // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2022. – Vol. 19, Art. 13. – URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00314-6>
5. Roseni E., Muho A. Impact of gamification and interactive language learning platforms on engagement and proficiency in English language education // *Journal of Education, Culture and Society*. – 2024. – Vol. 15, No. 2. – P. 205–222. – DOI: 10.15503/jecs2024.2.205.222.
6. Toda A. M., Valle P. H. D., Isotani S. The Dark Side of Gamification: An Overview of Negative Effects of Gamification in Education // *Higher Education for All. From Challenges to Novel Technology-Enhanced Solutions (HEFA 2017). Communications in Computer and Information Science*. – Cham: Springer, 2018. – Vol. 832. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-97934-2_9
7. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Well-being. – New York: Guilford Press, 2017. – DOI: 10.1521/978.14625/28806.
8. Bai S., Hew K. F., Huang B. Does gamification improve student learning outcome? A meta-analysis of experimental studies // *Educational Research Review*. – 2021. – Vol. 32, 100376. – DOI: 10.1016/j.edurev.2020.100322.
9. Zhang Q., Yu Z. Meta-Analysis on Investigating and Comparing the Effects on Learning Achievement and Motivation for Gamification and Game-Based Learning // *Education Research International*. – 2022. – 1519880. – P. 1–19. – URL: <https://doi.org/10.1155/2022/1519880>
10. Yasmine B. F. W. Guerait La gamification en FLE: Impact des jeux sérieux sur l'apprentissage de la grammaire en français langue étrangère (FLE). – Mémoire, Université de Bordj Bou Arréridj, 2025. – 76 p.
11. Roseni E., Muho A. Impact of gamification and interactive language learning platforms on engagement and proficiency in English language education // *Journal of Education, Culture and Society*. – 2024. – Vol. 15, No. 2. – P. 205–222. – DOI: 10.15503/jecs2024.2.205.222.
12. Toda A. M., Valle P. H. D., Isotani S. The Dark Side of Gamification: An Overview of Negative Effects of Gamification in Education.
13. Bainiyazova E. M., Fakhrutdinov R. A. Methodology of using digital technologies in teaching foreign language students at the university // *Pedagogical Education*. – 2024. – Vol. 5, No. 8. – P. 6–10. – URL: <https://journals.rcsi.science/2712-9950/article/view/389258>
14. Rofiah N. L., Waluyo B. Effects of Gamified Grammar and Vocabulary Learning in an English Course on EFL Students in Thailand // *Teaching English with Technology*. – 2024. – Vol. 24, No. 2. – P. 22–46.
15. Yuliyanto S., Sukmaningrum R., Adi A. B. P. K., Waewchimplee W. The effect of using Baamboozle on students' speaking skills in Thailand's EFL classroom // *JOLLT: Journal of Languages and Language Teaching*. – 2025. – Vol. 13, No. 4. – P. 2079–2090. – DOI: 10.33394/jollt.v13i4.17287.
16. Хариханова Б. А., Товсултанова М. Ш. Экспериментальное исследование влияния цифровых технологий на изучение иностранных языков студентами лингвистических направлений в вузах Чеченской Республики // *Управление образованием: теория и практика*. – 2024. – № 9-2. – С. 12–19. – DOI: 10.25726/14620-5192-8273-g.
17. Иванова Е. А. Опыт геймификации и эдьютейнмента при преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. – 2022. – № 6(87). – С. 5–11. – DOI: 10.51904/2306-8329_2022_87_6_5. – EDN JKCUFT.
18. Бароненко Е. А., Орлова И. А., Райсвих Ю. А., Скоробренко И. А. Иммерсивное обучение как фактор формирования речевых умений у будущих учителей иностранного языка // *Челябинский гуманитарий*. – 2024. – № 4(69). – С. 26–31. – DOI: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-26-31.
19. Ratinho E., Martins C. The role of gamified learning strategies in student's motivation in higher education // *Heliyon*. – 2023. – Vol. 9, No. 11, e21667. – DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e21667.
20. Chen X., Zou D., Xie H. et al. A bibliometric analysis of game-based collaborative learning between 2000 and 2019 // *International Journal of Mobile Learning and Organisation*. – 2022. – Vol. 16, No. 1. – P. 20–51. – DOI: 10.1504/ijmlo.2022.119952.
21. Zainuddin Z., Chu S. K. W., Shujahat M., Perera C. J. The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence // *Educational Research Review*. – 2020. – Vol. 30, 100326. – DOI: 10.1016/j.edurev.2020.100326.
22. Bovermann K., Bastiaens T. J. Towards a motivational design? Connecting gamification user types and online learning activities // *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. – 2020. – Vol. 15, No. 1. – P. 1–18. – DOI: 10.1186/s41039-020-00131-5.

23. Arfin Yu., Irfan R. I. Enhancing foreign speakers' satisfaction in learning Indonesian language with a gamified multiplatform approach // *Informatics*. – 2025. – Vol. 12, No. 1. – P. 1–23. – URL: <https://doi.org/10.3390/informatics12010011>.
 24. Huang L., Deng C., Hoffman J. et al. Long-Term Gamification: A Survey // *Lecture Notes in Computer Science*. – 2024. – P. 32–43. – DOI: 10.1007/978-3-031-60692-2_3.
 25. Creswell J. W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. – 4th ed. – Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014. – 246 p.
 26. Appiah C. E. A. Gamifying online French learning: boosting engagement and language proficiency // *Современные технологии преподавания иностранных языков и русского как иностранного: материалы IV Междунар. науч.-метод. конф.* – 02–03.12.2025. – Новосибирск, 2026. – P. 211–216. – EDN WESLPA.
 27. AlloFLE. – URL: <https://www.allofle.com>
 28. Salle110. – URL: <https://www.salle110.com>
 29. Wordwall. – URL: <https://wordwall.net>
 30. Baamboozle. – URL: <https://www.baamboozle.com>
 31. Quizlet. – URL: <https://quizlet.com>
 32. Ratinho E., Martins C. The role of gamified learning strategies in student's motivation in higher education.
 33. Yandex Forms. – URL: <https://forms.yandex.ru>
 34. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology // *Qualitative Research in Psychology*. – 2006. – Vol. 3, No. 2. – P. 77–101. – DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
 35. Toda A. M., Valle P. H. D., Isotani S. The Dark Side of Gamification: An Overview of Negative Effects of Gamification in Education.
 36. Dichev Ch., Dicheva D. Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2017. – Vol. 14, Art. 9. – URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
-
1. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). "From game design elements to gamefulness: Defining gamification", *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, ACM, New York, pp. 9–15. DOI: 10.1145/2181037.2181040 (in English).
 2. Guichon, N. (2024). "Sur les traces de Richard Kern: Acknowledging the pivotal role of technologies in language education", *Modern Language Journal*, vol. 108, pp. 563–566. Available at: <https://doi.org/10.1111/modl.12931> (in English).
 3. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being", *American Psychologist*, vol. 55, no. 1, pp. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68 (in English).
 4. Rodrigues, L., Pereira, F. D., Toda, A. M. et al. (2022). "Isotani Gamification suffers from the novelty effect but benefits from the familiarization effect: Findings from a longitudinal study", *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 19, art. 13. Available at: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00314-6> (in English).
 5. Roseni, E., & Muho, A. (2024). "Impact of gamification and interactive language learning platforms on engagement and proficiency in English language education", *Journal of Education, Culture and Society*, vol. 15, no. 2, pp. 205–222. DOI: 10.15503/jecs2024.2.205.222 (in English).
 6. Toda, A. M., Valle, P. H. D., & Isotani, S. (2018). "The Dark Side of Gamification: An Overview of Negative Effects of Gamification in Education", *Higher Education for All. From Challenges to Novel Technology-Enhanced Solutions (HEFA 2017)*. *Communications in Computer and Information Science*, Springer, Cham, vol. 832. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-319-97934-2_9 (in English).
 7. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, Guilford Press, New York. DOI: 10.1521/978.14625/28806 (in English).
 8. Bai, S., Hew, K. F., & Huang, B. (2021). "Does gamification improve student learning outcome? A meta-analysis of experimental studies", *Educational Research Review*, vol. 32, 100376. DOI: 10.1016/j.edurev.2020.100322 (in English).
 9. Zhang, Q., & Yu, Z. (2022). "Meta-Analysis on Investigating and Comparing the Effects on Learning Achievement and Motivation for Gamification and Game-Based Learning", *Education Research International*, 1519880, pp. 1–19. Available at: <https://doi.org/10.1155/2022/1519880> (in English).
 10. Yasmine, B. F. W. (2025). "Guerait La gamification en FLE: Impact des jeux sérieux sur l'apprentissage de la grammaire en français langue étrangère (FLE)" [Gamification in FFL: The impact of serious games on grammar learning in French as a Foreign Language (FFL)], *Mémoire, Université de Bordj Bou Arréridj*, 76 p. (in English).
 11. Roseni, E., & Muho, A. (2024). "Impact of gamification and interactive language learning platforms on engagement and proficiency in English language education", *Journal of Education, Culture and Society*, vol. 15, no. 2, pp. 205–222. DOI: 10.15503/jecs2024.2.205.222 (in English).
 12. Toda, A. M., Valle, P. H. D., & Isotani, S. (2018). Op. cit.
 13. Bainiyazova, E. M., & Fakhrutdinov, R. A. (2024). "Methodology of using digital technologies in teaching foreign language students at the university", *Pedagogical Education*, vol. 5, no. 8, pp. 6–10. Available at: <https://journals.rcsi.science/2712-9950/article/view/389258> (in English).
 14. Rofiah, N. L., & Waluyo, B. (2024). "Effects of Gamified Grammar and Vocabulary Learning in an English Course on EFL Students in Thailand", *Teaching English with Technology*, vol. 24, no. 2, pp. 22–46 (in English).

15. Yuliyanto, S., Sukmaningrum, R., Adi, A. B. P. K., & Waewchimplee, W. (2025). "The effect of using Baamboozle on students\' speaking skills in Thailand\'s EFL classroom", *JOLLT: Journal of Languages and Language Teaching*, vol. 13, no. 4, pp. 2079–2090. DOI: 10.33394/jollt.v13i4.17287 (in English).
16. Harihanova, B. A., & Tovsultanova, M. Sh. (2024). "Eksperimental'noe issledovanie vliyaniya cifrovyyh tekhnologiy na izuchenie inostrannyh yazykov studentami lingvisticheskikh napravlenij v vuzah Chechenskoj Respubliki" [An Experimental Study of the Impact of Digital Technologies on Foreign Language Learning by Linguistics Students at Universities in the Chechen Republic], *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*, № 9-2, pp. 12–19. DOI: 10.25726/14620-5192-8273-g (in Russian).
17. Ivanova, E. A. (2022). "Opyt gejmifikacii i ed'yutejnmenta pri prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze" [Experience with Gamification and Edutainment in Foreign Language Teaching at a Non-Linguistic University], *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment*, № 6(87), pp. 5–11. DOI: 10.51904/2306-8329_2022_87_6_5. EDN JKCUFT (in Russian).
18. Baronenko, E. A., Orlova, I. A., Rajsvih, Yu. A., & Skorobrenko, I. A. (2024). "Immersivnoe obuchenie kak faktor formirovaniya rechevyh umenij u budushchih uchitelej inostrannogo yazyka" [Immersive learning as a factor in the development of speech skills in preservice foreign language teachers], *Chelyabinskij gumanitarij*, № 4(69), pp. 26–31. DOI: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-26-31 (in Russian).
19. Ratinho, E., & Martins, C. (2023). "The role of gamified learning strategies in student\'s motivation in higher education", *Heliyon*, vol. 9, no. 11, e21667. DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e21667 (in English).
20. Chen, X., Zou, D., Xie, H. et al. (2022). "A bibliometric analysis of game-based collaborative learning between 2000 and 2019", *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, vol. 16, no. 1, pp. 20–51. DOI: 10.1504/ijmlo.2022.119952 (in English).
21. Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). "The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence", *Educational Research Review*, vol. 30, 100326. DOI: 10.1016/j.edurev.2020.100326 (in English).
22. Bovermann, K., & Bastiaens, T. J. (2020). "Towards a motivational design? Connecting gamification user types and online learning activities", *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, vol. 15, no. 1, pp. 1–18. DOI: 10.1186/s41039-020-00131-5 (in English).
23. Arfin, Yu., & Irfan, R. I. (2025). "Enhancing foreign speakers\' satisfaction in learning Indonesian language with a gamified multi-platform approach", *Informatics*, vol. 12, no. 1, pp. 1–23. Available at: <https://doi.org/10.3390/informatics12010011> (in English).
24. Huang, L., Deng, C., Hoffman, J. et al. (2024). "Long-Term Gamification: A Survey", *Lecture Notes in Computer Science*, pp. 32–43. DOI: 10.1007/978-3-031-60692-2_3 (in English).
25. Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 4th ed, SAGE Publications, Thousand Oaks, 246 p. (in English).
26. Appiah, C. E. A. (2026). "Gamifying online French learning: boosting engagement and language proficiency", *Sovremennye tekhnologii prepodavaniya inostrannyh yazykov i russkogo kak inostrannogo: materialy IV Mezhdunar. nauch.-metod. konf, 02–03.12.2025*, Novosibirsk, pp. 211–216. EDN WESLPA (in English).
27. AlloFLE. Available at: <https://www.allofle.com> (in English).
28. Salle110. Available at: <https://www.salle110.com> (in English).
29. Wordwall. Available at: <https://wordwall.net> (in English).
30. Baamboozle. Available at: <https://www.baamboozle.com> (in English).
31. Quizlet. Available at: <https://quizlet.com> (in English).
32. Ratinho, E., & Martins, C. (2023). Op. cit.
33. Yandex Forms. Available at: <https://forms.yandex.ru> (in English).
34. Braun, V., & Clarke, V. (2006). "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, no. 2, pp. 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp0630a (in English).
35. Toda, A. M., Valle, P. H. D., & Isotani, S. (2018). Op. cit.
36. Dichev, Ch., & Dicheva, D. (2017). "Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review", *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 14, art. 9. Available at: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5> (in English).

Вклад авторов

Аппиа Аппиа Эсси Кристаль – разработка дизайна исследования, проведение педагогического эксперимента, сбор и анализ эмпирических данных, написание рукописи.

М. А. Юрченко – научное руководство, методическое консультирование, редактирование рукописи.

Contribution of the authors

Appiah Appiah Essie Christabel – study design, conducting the pedagogical experiment, empirical data collection and analysis, manuscript writing.

M. A. Yurchenko – scientific supervision, methodological guidance, manuscript editing.