

Научная статья | Original paper

Дилемма геймификации в образовании: модель компромисса между внешней мотивацией и экзистенциальным благополучием

С.А. Макарова ✉, Н.Н. Пачина

Липецкий государственный технический университет, Липецк, Российская Федерация

✉ sofimakarova2303@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Геймификация широко внедряется в высшее образование как средство повышения учебной мотивации, однако ее эффекты противоречивы: краткосрочный рост вовлеченности нередко сопровождается ростом тревожности, выгорания и отчуждения. Существующие подходы оценивают эффективность преимущественно по инструментальным метрикам, игнорируя субъективные переживания и экзистенциальное благополучие студентов. Это противоречие и теоретический вакуум вокруг него определяют актуальность исследования. **Цель.** Выявить противоречие между внешней мотивацией и экзистенциальным благополучием у студентов в геймифицированной среде и разработать теоретическую модель компромисса. **Гипотеза.** Дилемма геймификации — системное свойство, порождаемое противоречием между внешним характером ее стимулов и внутренними условиями благополучия; существуют «критические точки» в дизайне, управление которыми позволяет найти компромисс. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 180 студентов бакалавриата Липецкого государственного технического университета (возраст 18–23 года, $M = 20,2$; $SD = 1,3$; 60% женщин), отобранных целевым стихийным способом через онлайн-платформу Яндекс.Формы, систематически сталкивающихся с элементами геймификации в учебных курсах. Использовались авторские шкалы оценки восприятия элементов геймификации, валидированные опросники: академической мотивации, тревожности, синдрома самозванца, учебного цинизма. **Результаты.** Ключевым предиктором роста тревожности, синдрома самозванца и учебной отстраненности выступает субъективное восприятие геймификации как системы внешнего контроля, а не сам факт ее наличия; наиболее деструктивны публичное сравнение и восприятие бонусных баллов как обязательной гонки. **Выводы.** Дилемма геймификации эмпирически подтверждена. Разработанная модель выделяет «зону несовместимости», «зону управляемого компромисса» и четыре «критические точки» для дизайна. Рекомендовано перепроектировать образовательные среды, сместив акцент с внешнего контроля на поддержку автономии, компетентности и осмысленности обучающихся.

Ключевые слова: геймификация, высшее образование, внешняя мотивация, экзистенциальное благополучие, синдром самозванца

Для цитирования: Макарова, С.А., Пачина, Н.Н. (2026). Дилемма геймификации в образовании: модель компромисса между внешней мотивацией и экзистенциальным благополучием. *Культурно-историческая психология*, 22(3), 77–87. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220308>

The gamification dilemma in education: A compromise model between extrinsic motivation and existential well-being

S.A. Makarova ✉, N.N. Pachina

Lipetsk State Technical University, Lipetsk, Russian Federation

✉ sofimakarova2303@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. Gamification is widely introduced into higher education as a means of enhancing academic motivation, yet its effects are contradictory: short-term gains in engagement are often accompanied by increased anxiety, burnout, and alienation. Existing approaches assess effectiveness mainly through instrumental metrics, ignoring students' subjective experiences and existential well-being. This contradiction and the theoretical vacuum around it determine the relevance of the study. **Objective.** To identify the contradiction between extrinsic motivation and the existential well-being of students in a gamified environment and to develop a theoretical compromise model. **Hypothesis.** The gamification dilemma is a systemic property arising from the contradiction between the external nature of its stimuli and the internal conditions of well-being; there are "critical points" in the design, the management of which allows a compromise to be found. **Methods and materials.** The study involved 180 undergraduate students of Lipetsk State Technical University (age 18–23, $M = 20.2$; $SD = 1.3$; 60% female), selected by purposive convenience sampling through the online platform Yandex Forms, who systematically encountered elements of gamification in their academic courses. The authors' scales for assessing the perception of gamification elements were used, along with validated questionnaires on academic motivation, anxiety, impostor syndrome, and academic cynicism. **Results.** The key predictor of increased anxiety, impostor syndrome, and learning disengagement is the subjective perception of gamification as a system of external control, rather than its mere presence; public comparison and the perception of bonus points as a mandatory race are the most destructive. **Conclusions.** The gamification dilemma has been empirically confirmed. The developed model identifies an "incompatibility zone", a "managed compromise zone", and four "critical points" for design. It is recommended to redesign educational environments, shifting the focus from external control to supporting students' autonomy, competence, and meaningfulness.

Keywords: gamification, higher education, extrinsic motivation, existential well-being, impostor syndrome

For citation: Makarova, S.A., Pachina, N.N. (2026). The gamification dilemma in education: a model of compromise between external motivation and existential well-being. *Cultural-Historical Psychology*, 22(3), 77–87. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220308>

Введение

Высшая школа все чаще заимствует практики из других сфер, пытаясь преодолеть кризис классической модели обучения. Одна из самых востребованных — геймификация: очки, бейджи, рейтинги ради мотивации. Поначалу ее считали универсальным средством пробудить активность студентов, но сегодня она сама оказалась в уязвимой точке. Краткосрочный рост вовлеченности оборачивается отложенными издержками — тревожностью, выгоранием, синдромом самозванца, отчуждением. Механизм, задуманный как стимул, подтачивает психологические опоры обучения и смещает его к погоне за показателями в ущерб смыслу.

Именно эта дилемма и отсутствие внятной теории вокруг нее делают тему особенно острой. Распространенные подходы по-прежнему работают в логике инструментальной эффективности: успех измеряется кликами, числом завершенных заданий и прочими поверхностными метриками. Такой редукционистский взгляд оставляет за скобками субъективные

переживания студента, его ценностные ориентиры и экзистенциальные запросы. Между тем выход из кризиса возможен лишь на стыке социологии, психологии и педагогики. Нужна теоретическая модель, которая не ограничивалась бы констатацией побочных эффектов, а вскрывала бы саму природу противоречия и намечала пути его разрешения.

Объектом исследования оказывается геймификация как социальная технология, укорененная в системе высшего образования. Предмет же составляют системные противоречия, которые возникают между задачей поддержания внешней учебной мотивации и необходимостью сохранять экзистенциальное благополучие студентов в геймифицированной среде.

Цель работы — построить теоретическую модель дилеммы геймификации, которая описывала бы зоны и механизмы компромисса между внешней мотивацией и экзистенциальным благополучием обучающихся.

Для достижения этой цели ставятся следующие **задачи**.

1. Провести критический анализ практик геймификации и выявить элементы, порождающие противоречие между мотивацией и благополучием.
2. Операционализировать понятия внешней мотивации и экзистенциального благополучия.
3. Разработать программу эмпирического исследования.
4. На основе эмпирических данных выявить конкретные ситуации, в которых проявляется данная дилемма.
5. Построить и верифицировать теоретическую модель компромисса с выделением «зон несовместимости», «зон управляемого компромисса» и «критических точек».

Основная *гипотеза* исследования состоит в том, что дилемма геймификации является не побочным эффектом частных ошибок реализации, а системным свойством, возникающим из-за фундаментального противоречия между экстернальным (внешним) характером стимулов геймификации и интрагенными (внутренними) условиями экзистенциального благополучия. Мы предполагаем, что существуют «критические точки» в дизайне геймифицированной системы (например, публичность рейтинга или нормативный характер бейджей), управление которыми позволяет найти оптимальный компромисс между целями мотивации и благополучия.

Материалы и методы

Для эмпирической проверки гипотезы о системном противоречии геймификации было проведено количественное кросс-секционное корреляционное исследование на основе самоотчетов — наблюдательное, без экспериментальных манипуляций и вмешательств. Вместо абстрактных «игровых элементов» в фокус попали три конкретных и социально насыщенных феномена, повсеместно присутствующих в российской высшей школе: публичные доски почета, практики публичного сравнения успехов и система дополнительных баллов. Это позволило операционализировать проблему в понятных респондентам терминах и измерить воздействие именно тех механизмов, которые, согласно теоретической рамке, с наибольшей вероятностью порождают дилемму.

Дизайн исследования: одномоментное корреляционное исследование. Сбор данных проведен на базе ФГБОУ ВО «Липецкий государственный технический университет» (г. Липецк) в октябре 2025 г. Опрос реализован через онлайн-платформу Яндекс.Формы.

Процедура формирования выборки. Ссылку на опрос распространяли через факультетские рассылки, студенческие чаты и группы в соцсетях при посредничестве кураторов. Аудитория рассылки — около 1200 студентов бакалавриата четырех направлений подготовки. Опрос был доступен 14 дней (1–14 октября 2025 г.). Из 243 начавших заполнение в итоговую выборку вошли 180 полностью его завершивших (15% от аудитории рассылки). Исключены 63 анкеты: 48 —

из-за пропуска более 10% пунктов, 15 — из-за непрохождения контрольных вопросов. Пилотаж проведен отдельно — в сентябре 2025 г. ($n = 30$), его данные в основную выборку не включены.

Критерии включения: обучение по программе бакалавриата; добровольное согласие; полное заполнение всех методик (отсутствие пропусков); успешное прохождение контрольных вопросов на внимательность. Критерии невключения: обучение по программам магистратуры, специалитета или аспирантуры; пропуск более 10% пунктов опросников; участие в пилотажной версии.

Тип выборки: целевая, стихийная (добровольное участие через онлайн-платформы, социальные сети и факультетские рассылки). Выборка не является репрезентативной для генеральной совокупности студентов бакалавриата Российской Федерации; она является целевой и применяется для выявления статистических взаимосвязей между переменными, а не для оценки генеральных параметров.

Объем выборки и его обоснование. Итоговый объем выборки составил 180 человек, что превышает минимально рекомендуемое значение для множественного регрессионного анализа с числом предикторов до 10 ($n \geq 15 \times k$, где k — число предикторов; при $k = 10$ минимальный $n = 150$).

Социально-демографические и академические характеристики. Возраст — 18–23 года ($M = 20,2$; $SD = 1,3$); пол — 108 женщин (60%) и 72 мужчины (40%); преимущественно русские. Распределение по курсам: 1-й курс — 45 чел. (25%), 2-й курс — 54 чел. (30%), 3-й курс — 48 чел. (27%), 4-й курс — 33 чел. (18%). Направление подготовки: гуманитарное — 65 человек (36%), естественно-научное — 58 человек (32%), техническое — 57 человек (32%). Средний балл успеваемости по 100-балльной шкале — 87,2 (диапазон 72–98), что свидетельствует о высокой академической успешности респондентов.

Ограничения выборки. Выборка не является строго репрезентативной для генеральной совокупности студентов бакалавриата в силу:

- 1) стихийного характера отбора, ограничивающего возможность обобщения;
- 2) диспропорции по полу (60% женщин) и направлениям подготовки (преобладание гуманитарных направлений);
- 3) географической ограниченности (один вуз, один регион);
- 4) эффекта самоотбора (студенты с более высокой мотивацией участвовали охотнее).

В связи с этим результаты корректно обобщать только на студентов, сходных с данной выборкой по демографическим и академическим характеристикам. При интерпретации результатов учитывалось возможное влияние неучтенных факторов.

Процедура исследования. Опрос проводился через Яндекс.Формы (15–20 минут). Методики предъявлялись в фиксированном порядке: демография → восприятие геймификации → ОАМ → STAI → синдром самозванца → учебный цинизм. Порядок не ран-

доминировался; для контроля внимательности использовались три вопроса, неотвеченные исключались.

Этические аспекты. Исследование соответствовало «Этическому кодексу психолога» РПО. Участие было добровольным и начиналось с письменного информированного согласия; респонденты знали о цели, процедуре и праве отказаться на любом этапе без последствий. Анонимность и конфиденциальность гарантировались: персональные данные не собирались, ответы хранились обезличенно и представляются только в агрегированном виде. Вознаграждения не было, на учебные результаты участие не влияло.

Инструментарий. Для сбора данных использовались следующие методики.

1. Оценка восприятия элементов геймификации. Для каждого элемента респонденты оценивали: частоту столкновения (пятибалльная шкала от «никогда» до «постоянно»); степень воспринимаемого давления (семибалльная шкала Лайкерта, пункт-индикатор: «Я чувствую, что обязан участвовать в этой гонке»); субъективную значимость (семибалльная шкала Лайкерта). Внутренняя согласованность субшкал в данной выборке: $\alpha = 0,81$.

2. Опросник академической мотивации (ОАМ), позволяющий диагностировать типы учебной мотивации (внутренняя, внешняя, амотивация). 28 пунктов, семибалльная шкала Лайкерта. Внутренняя согласованность субшкал в данной выборке: $\alpha = 0,72–0,84$.

3. Шкала тревожности Спилбергера–Ханина (STAI) (Ханин, 1978) для измерения ситуативной и личностной тревожности (с акцентом на учебный контекст). 40 пунктов, четырехбалльная шкала. Внутренняя согласованность в данной выборке: $\alpha = 0,83$ (ситуативная тревожность), $\alpha = 0,86$ (личностная тревожность).

4. Опросник на синдром самозванца (Clance Impostor Phenomenon Scale) (Krisman, Clance, 1995), краткая 10-пунктовая версия, семибалльная шкала Лайкерта. Внутренняя согласованность в данной выборке: $\alpha = 0,81$.

5. Шкала учебного цинизма (адаптация субшкалы «Отстраненность» из опросника Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) для учебной деятельности (Bolotov и др., 2021)). 8 пунктов, четырехбалльная шкала. Внутренняя согласованность в данной выборке: $\alpha = 0,75$.

Внешняя мотивация операционализировалась через реакции на конкретные стимулы — например, утверждение «Я стараюсь выполнить дополнительные задания, чтобы получить бонусные баллы». Ответы фиксировались по семибалльной шкале Лайкерта.

План статистического анализа. Обработка данных велась в IBM SPSS Statistics. Сначала рассчитывались описательные статистики (M, SD, диапазоны), а затем для первичного выявления связей применялся корреляционный анализ (коэффициент Пирсона) между показателями восприятия геймификации, академической мотивации, тревожности, синдрома самозванца, учебного цинизма и успеваемости.

Гипотезу проверяли последовательным (иерархическим) множественным регрессионным анализом с

тремя зависимыми переменными: тревожность, синдром самозванца и учебный цинизм. На первом шаге в модель входили контрольные переменные (курс, средний балл), на втором — объективная частота столкновения с элементами геймификации, на третьем — субъективное восприятие этих практик как контролирующих. Такая логика позволила оценить вклад именно переживаемого нормативного давления в нарушение благополучия — т. е. напрямую проверить теоретическое ядро дилеммы.

Результаты

Чтобы концептуализировать выявленное противоречие и показать его системный характер, феномен геймификации стоит вывести за пределы прикладной педагогики и рассмотреть в более широком теоретическом контексте. Таким контекстом может стать культурно-историческая психология, трактующая развитие высших психических функций как опосредованное культурными инструментами и социальным взаимодействием: в ее логике геймификация — не набор приемов, а культурный инструмент (знак), организующий учебную деятельность, что позволяет увидеть ее глубинные последствия для развития и благополучия обучающегося. В настоящей работе она понимается как социальная технология в смысле М. Фуко, разбиравшего дисциплинарные практики (Фуко, 2023), — система осмысленного вмешательства, преобразующая поведение и взаимодействия в образовательной среде через заимствованные из игр процедуры. Классический подход К. Вербаха и Д. Хантера (Werbach, Hunter, 2012) сосредоточен на внешнем дизайне и описывает геймификацию через очки, бейджи и рейтинги (PBL). Ян Богост (Bogost, 2016) идет дальше и вскрывает ее суть как эксплуатирующего дизайнера, где механики служат заранее заданным действиям и нередко манипулируют пользователем. В операциональной логике геймификация выступает инструментом управления поведением, создающим внешние стимулы взамен недостатка внутреннего интереса.

Опираясь на внешние стимулы, геймификация напрямую обращается к внешней мотивации, а теоретическую основу для ее анализа дает теория самодетерминации (Self-Determination Theory, SDT) Э. Деси и Р. Райана (Deci, Ryan, 2017). Согласно этой теории, внешняя мотивация выстраивается в континуум — от полностью контролируемой, когда действие совершается ради поощрения или во избежание наказания, до интегрированной, при которой внешнее требование осознанно принимается как личная ценность. Традиционная геймификация с ее ставкой на баллы и публичное ранжирование чаще всего запускает именно контролируемые формы. В исследовательской практике это улавливается через легко измеримые количественные индикаторы — показатели академической активности (посещаемость, своевременность сдачи работ), «клик-активность» в системах управления обучением (LMS) и прочие поверхностные метрики

вовлеченности. Однако такие показатели схватывают лишь поведенческую оболочку и ничего не говорят о качественных характеристиках учебного процесса.

Противоположный полюс дилеммы — экзистенциальное благополучие студента. Этот конструкт тоже можно осмыслить через теорию самодетерминации, но в ее позитивном, а не дефицитарном измерении. Здесь экзистенциальное благополучие понимается как состояние, которое возникает при удовлетворении базовых психологических потребностей — в автономии (переживании себя источником собственных действий), компетентности (чувстве эффективности во взаимодействии со средой) и связанности (ощущении принадлежности и взаимности), — обогащенное экзистенциальным измерением осмысленности и аутентичности (Deci, Ryan, 2017). Соответственно, его операционализация требует переноса внимания с внешних действий на внутренние состояния.

Ключевыми негативными индикаторами, сигнализирующими о нарушении благополучия в геймифицированной среде, становятся: повышенный уровень ситуативной и личностной тревожности, измеряемый, например, шкалой Спилбергера; проявления синдрома самозванца — феномена, описанного П. Клэнс и С. Имс (Clance, Eames, 1978), когда успехи приписываются случайности или обману, а не собственным способностям; чувство отчуждения от процесса обучения, сведенного к накоплению формальных показателей; симптомы эмоционального выгорания, по модели К. Маслах (Maslach, Jackson, 1981), — истощение, цинизм и редукция профессиональной эффективности.

Сопоставление этих двух концептуальных блоков и позволяет сформулировать ядро теоретической дилеммы. С одной стороны, геймификация как социальная технология работает в логике экстернатального контроля: внутренний интерес подменяется внешним подкреплением, а образовательная траектория распадается на набор атомарных, измеримых действий. С другой стороны, экзистенциальное благополучие и устойчивая, качественная вовлеченность держатся на интрагенной логике саморазвития, где движущей силой выступают автономия, личностный смысл и переживание подлинности. Фундаментальное противоречие состоит в том, что технология, изначально нацеленная на усиление вовлеченности, при некритичном применении систематически создает условия, которые подрывают ее же психологические предпосылки. Дилемма, стало быть, предстает не случайным сбоем, а имманентным, системным конфликтом между двумя разными порядками регуляции человеческой деятельности.

Чтобы глубже понять системный характер выявленной дилеммы, полезно рассмотреть ее в контексте культурно-исторической и деятельностной психологии — в частности, через концепцию совместно-распределенной учебной деятельности, разработанную В.В. Рубцовым (Рубцов, 1996). Этот подход переносит акцент с индивидуального усвоения знаний на организацию коллективного учебного действия, где задача

решается группой, а функциональная структура деятельности — целеполагание, планирование, контроль, оценка — распределена между ее участниками. На первый план выходят не столько личные достижения, сколько развитие способов кооперации, коммуникации и рефлексии, позволяющей группе осознать и оптимизировать свои общие способы работы.

С этой точки зрения традиционная модель геймификации, выстроенная вокруг индивидуализированного соревнования, вступает в фундаментальное противоречие с логикой совместно-распределенной деятельности. Такая геймификация:

- 1) индивидуализирует и ранжирует там, где совместная работа требует кооперации и солидарности;
- 2) подстегивает внешнюю конкуренцию за ограниченные позиции в рейтинге, разрушая атмосферу взаимного доверия и открытого обмена мнениями, без которой коллективное решение задач попросту невозможно;
- 3) переносит акцент с процесса — организации совместного поиска — на индивидуальный результат, блокируя тем самым развитие рефлексивных способностей, направленных на анализ групповых способов действия.

Так конфликт между геймификацией и экзистенциальным благополучием обретает еще одно — социально-генетическое — измерение. Противоречие состоит не только в столкновении внешнего контроля с внутренними потребностями индивида, но и в противостоянии индивидуализирующей технологии социально ориентированной педагогической модели, нацеленной на формирование коллективного субъекта деятельности. Такой анализ позволяет увидеть в дилемме не технический сбой, а следствие несоответствия инструментария фундаментальным психологическим закономерностям развития познавательных и коммуникативных способностей в обучении.

Как показано в разделе «Материалы и методы», выборка включала 180 студентов бакалавриата (60% женщин, 40% мужчин; M возраста = 20,2; SD = 1,3; средний балл = 87,2). Это свидетельствует о том, что в исследовании участвовали преимущественно успешные и мотивированные студенты, для которых образовательные стратегии и психологический климат в учебной среде представляют особую значимость.

Анализ распространенности изучаемых элементов геймификации подтвердил: в современном российском высшем образовании они давно стали рутинной педагогической практикой. Абсолютным лидером по частоте использования оказалась система дополнительных (бонусных) баллов — с ней «часто» или «постоянно» сталкивались 94,4% респондентов. Практика публичного сравнения достижений преподавателем или в рамках групповой работы тоже распространена чрезвычайно широко: 81,1% студентов отметили ее регулярное присутствие в учебном процессе. Доска почета, или публичный академический рейтинг, встречалась несколько реже, но все же оставалась значимым элементом для 71,7% опрошенных. Однако ключевым для проверки гипотезы оказался показатель субъективного восприятия этих практик. Более трех четвертей респондентов (77,8%) в той или иной степени

согласились, что такие практики создают ощущение обязательного участия в соревновании, принудительной «гонки» за баллами и статусом. Наибольшее чувство нормативного давления ассоциировалось именно с бонусными баллами и ситуациями публичного сравнения — это указывает на то, что в восприятии студентов они выступают не инструментами поддержки, а механизмами внешнего контроля.

Результаты корреляционного анализа, приведенные в табл. 1, показали статистически значимые связи, которые и раскрывают структуру изучаемой дилеммы. Между частотой столкновения с элементами геймификации и уровнем внешней мотивации обнаружили устойчивые положительные связи — это подтверждает их инструментальную эффективность как стимуляторов активности. Еще более сильная связь проявилась между частотой использования этих практик и их восприятием как контролирующих, что подчеркивает их ведущую роль в формировании экстерналивого локуса регуляции учебного поведения.

Вместе с тем анализ вскрыл и негативную сторону этих практик. Восприятие геймификации как системы контроля дало значимые положительные корреляции со всеми индикаторами снижения экзистенциального благополучия. Наиболее выраженными оказались связи с синдромом самозванца и ситуативной тревожностью — это говорит о прямой ассоциации между переживанием учебной среды как принудительно-соревновательной и ростом внутренних сомнений в собственной компетентности, а также об острой тревоге, связанной с оценением. Умеренные, но статистически значимые корреляции обнаружили с личностной тревожностью и учебной отстраненностью, что указывает на долгосрочный риск хронического эмоционального неблагополучия и защитного, циничного отношения к образовательной деятельности. Важно отметить, что и сама по себе внешняя мотивация положительно коррелировала с негативными показателями, подтверждая, что мотивационный выигрыш от геймификации неразрывно связан с психологическими издержками.

Для выявления причинно-следственных паттернов и определения конкретных управляемых параметров («критических точек») был проведен множественный регрессионный анализ с пошаговым введением блоков переменных. В качестве контрольных факторов на первом этапе учитывались курс обучения и средний балл, который, будучи высоким в выборке, показал слабую, но значимую отрицательную связь с синдромом самозванца и отстраненностью, указывая на защитную роль академической уверенности.

Введение переменных, отражающих объективную частоту использования геймификационных элементов на втором шаге дало неоднозначную картину. Хотя публичное сравнение и бонусные баллы предсказывали рост отдельных негативных показателей, общая объяснительная сила моделей оставалась умеренной. Резкий рост предсказательной способности всех трех регрессионных моделей — для тревожности, синдрома самозванца и отстраненности — пришелся на финальный шаг, когда в анализ включили переменные субъективного восприятия этих практик как обязывающих и контролирующих. Основной вклад в объяснение дисперсии зависимых переменных внес именно этот блок предикторов, а не сами по себе факты наличия рейтинга или бонусов.

Результаты, сведенные в табл. 2, позволили четко обозначить две наиболее деструктивные критические точки в дизайне образовательной среды. 1. Восприятие публичного сравнения как нормативного давления стало ведущим предиктором и ситуативной тревожности, и синдрома самозванца. Это говорит о том, что санкционированное преподавателем открытое сопоставление результатов студентов — значимый фактор, подрывающий чувство базовой компетентности и автономии: студент постоянно находится в состоянии оценивания, а его успехи начинают вызывать глубокие внутренние сомнения в собственной законности.

Результаты, сведенные в табл. 2, позволили четко обозначить две наиболее деструктивные критические точки в дизайне образовательной среды.

1. Восприятие публичного сравнения как нормативного давления стало ведущим предиктором и ситуативной тревожности, и синдрома самозванца. Это говорит о том, что санкционированное преподавателем открытое сопоставление результатов студентов — значимый фактор, подрывающий чувство базовой компетентности и автономии: студент постоянно находится в состоянии оценивания, а его успехи начинают вызывать глубокие внутренние сомнения в собственной законности.

Таблица 1 / Table 1

Результаты корреляционного анализа (Пирсон)
Results of the correlation analysis (Pearson)

Пара переменных / Couple of variables	R	P
Частота элементов геймификации — Внешняя мотивация / Frequency of gamification elements — Ex-ternal motivation	0,43	< 0,01
Частота элементов геймификации — Восприятие как контролирующих / Frequency of gamification elements — Perception as controlling	0,58	< 0,01
Восприятие геймификации как контроля — Синдром самозванца / Perception of gamification as control — Impostor syndrome	0,54	< 0,01
Восприятие геймификации как контроля — Ситуативная тревожность / Perception of gamification as control — Situational anxiety	0,50	< 0,01
Восприятие геймификации как контроля — Личностная тревожность / Perception of gamification as control — Personal anxiety	0,39	< 0,01
Восприятие геймификации как контроля — Учебная отстраненность / Perception of gamification as control — Learning disability	0,46	< 0,01
Внешняя мотивация — Синдром самозванца / Extrinsic Motivation — Impostor Syndrome	0,42	< 0,01

Примечание: все коэффициенты корреляции рассчитаны по Пирсону; уровень значимости $p < 0,05$ считается статистически значимым, все приведенные значения $p < 0,01$; $N = 180$ для всех пар (без пропусков).

Note: all correlation coefficients were calculated using Pearson's method; a significance level of $p < 0,05$ is considered statistically significant, all reported values are $p < 0,01$; $N = 180$ for all pairs (no missing data).

2. Восприятие системы бонусных баллов как обязательной «гонки» оказалось самым сильным предиктором учебной отстраненности — здесь виден парадоксальный эффект превращения стимула в инструмент отчуждения. Когда дополнительная активность переживается не как возможность, а как принудительное требование ради поддержания конкурентоспособности, закономерной психологической реакцией становится эмоциональное дистанцирование и циничное отношение к самой сути учебной деятельности.

Количественные данные не просто подтвердили наличие дилеммы в среде высокоуспевающих студентов — они с высокой точностью указали на конкретные, субъективно переживаемые аспекты геймификации. Именно управление этими аспектами и становится ключом к смягчению системного противоречия между мотивацией и благополучием.

Обсуждение результатов

Полученные результаты согласуются с предложенной теоретической моделью: практики геймификации работают как социальная технология управления и смещают регуляцию деятельности вовне. Основным предиктором негативных последствий оказывается субъективное переживание этой регуляции как обязывающей и принудительной, а это подтверждает постулат теории самодетерминации о фрустрации потребностей в автономии и компетентности.

Вывявленные связи раскрывают и сами механизмы нарушения. Восприятие публичного сравнения как давления подрывает автономию, превращая студента в объект внешней оценки, и одновременно бьет по чувству компетентности через нормативное сопоставление с другими, а на фоне высокой успеваемости это ведет к тому, что собственные достижения начинают казаться недостаточными или случайными. Восприятие бонусных баллов как «гонки», в свою очередь, обесценивает внутреннее содержание учебы, порождая цинизм и отчуждение, что хорошо укладывается в концепцию выгорания.

По итогам проведенного анализа предлагается теоретическая модель дилеммы геймификации — не линейная шкала, а поле практик, выстроенное вокруг двух осей: «потенциал внешней мотивации» и «риск для экзистенциального благополучия». В этом поле можно выделить три принципиальные зоны.

«Зона несовместимости» включает практики с наиболее устойчивой связью со снижением благополучия при сомнительном мотивационном эффекте — публичные рейтинги и публичное сравнение результатов преподавателем. Эти практики институционализируют социальное сравнение, и их реформирование в рамках геймификации крайне затруднительно, поскольку их суть — поддержание иерархии и публичной конкуренции. Противоречие с потребностью в автономии и устойчивой компетентности здесь настолько велико, что модель предполагает не корректировку, а отказ от таких практик.

«Зона управляемого компромисса» охватывает практики, которые могут функционировать в деструктивном или поддерживающем режиме в зависимости от параметров реализации. Так, система дополнительных баллов не является однозначным злом, а рейтинг или трекер прогресса, будучи приватным, перестает быть инструментом публичного давления и превращается в инструмент саморегуляции.

Таким образом, граница между зонами определяется набором «критических точек» — чувствительных параметров системы, незначительное изменение которых приводит к качественному сдвигу в ее воздействии. Наши данные позволяют конкретизировать четыре таких точки.

1. Публичность vs. Приватность. Общеизвестность результатов — ключевой драйвер социальной тревоги; смещение к приватности снимает этот фактор стресса.

2. Фокус на ранжирование (сравнение с другими) vs. Фокус на персональный прогресс (сравнение с собой). Первое питает синдром самозванца и фрустрирует потребность в компетентности; второй ее удовлетворяет.

3. Обязательность vs. Добровольность. Нормативное давление — прямая угроза автономии и главная

Таблица 2 / Table 2

Результаты множественного регрессионного анализа (финальный шаг) Results of multiple regression analysis (final step)

Зависимая переменная / Dependent variable	Предиктор / Predictor	B	P	ΔR ²
Ситуативная тревожность / Situational anxiety	Восприятие публичного сравнения как нормативного давления / Perception of public comparison as a regulatory pressure	0,41	< 0,001	0,18–0,24
Синдром самозванца / Impostor syndrome	Восприятие публичного сравнения как нормативного давления / Perception of public comparison as a regulatory pressure	0,44	< 0,001	0,18–0,24
Учебная отстраненность / Academic detachment	Восприятие бонусных баллов как обязательной «гонки» / Perception of bonus points as a mandatory «race»	0,38	< 0,001	0,18–0,24

Примечание: ΔR² — прирост объясняемой дисперсии на финальном шаге, когда добавлялся блок субъективного восприятия; p < 0,001 для всех моделей. Контрольные переменные (курс обучения и средний балл) вводились на первом шаге, их коэффициенты опущены ради компактности изложения.

Note: ΔR² is the increase in the explained variance at the final step, when the block of subjective perception was added; p < 0,001 for all models. The control variables (course of study and average score) were introduced in the first step, their coefficients are omitted for the sake of compactness of presentation.

причина цинизма; добровольность восстанавливает чувство личного выбора.

4. Однородность vs. Диверсификация критериев успеха. Узкий спектр поощряемых результатов сужает поле для проявления компетентности; широкий позволяет разным студентам найти свою «точку входа».

Предложенная модель смещает фокус с вопроса «использовать или не использовать геймификацию?»

на вопрос «как проектировать ее элементы, чтобы минимизировать ущерб для благополучия и сохранить мотивационный потенциал?». Она служит аналитической схемой для аудита существующих образовательных сред и проектирования новых, в которых технологический инструментарий подчинен гуманистическим целям развития личности. Визуализация теоретической модели представлена на рисунке.

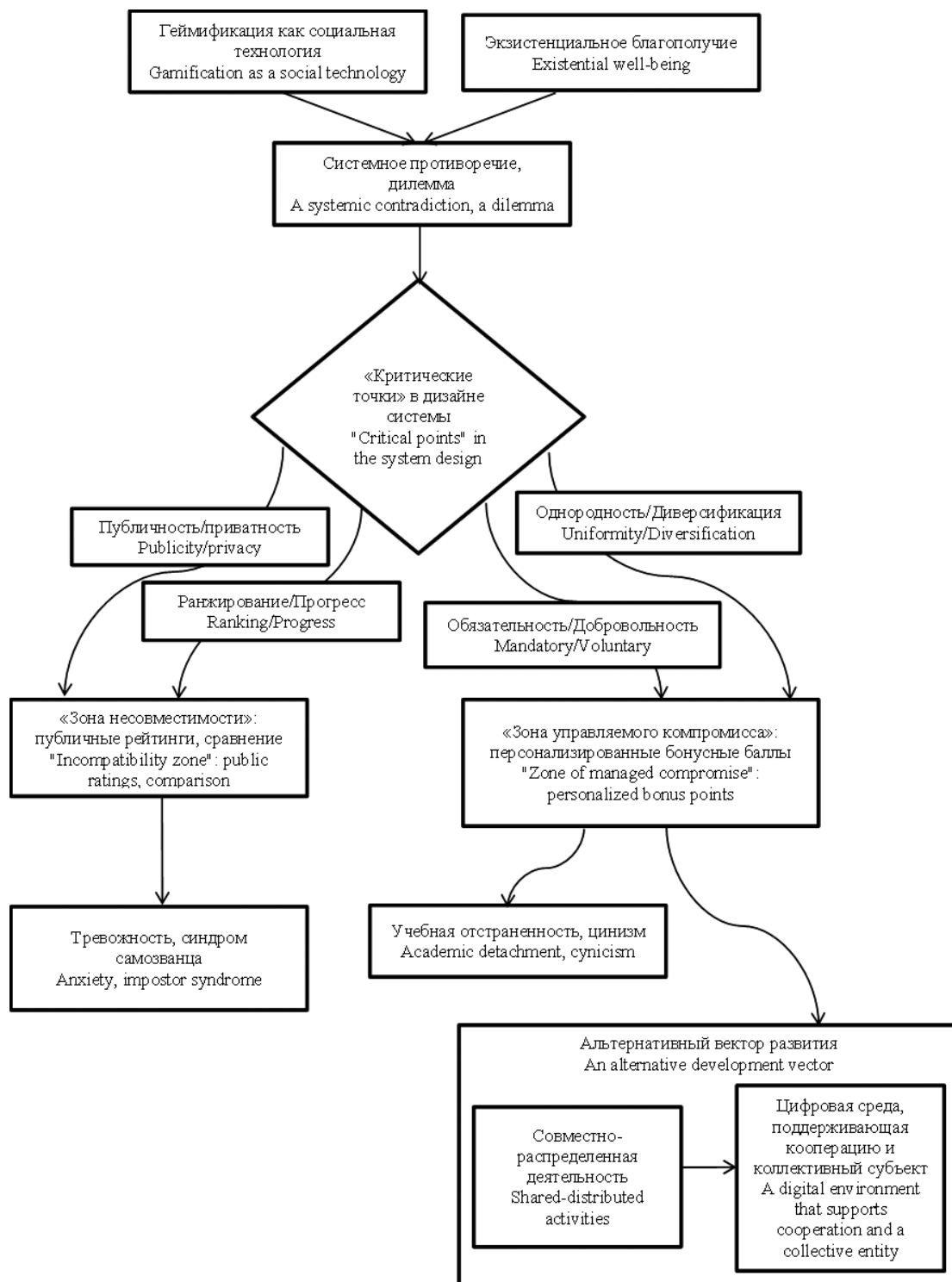


Рис. Визуализация теоретической модели
 Fig. Visualization of the theoretical model

Смещение дизайна геймификации в сторону приватности, персонального прогресса и добровольности преодолевает логику индивидуализированного соревнования и открывает основу для проектирования платформ, поддерживающих совместно-распределенную учебную деятельность. Тем самым модель служит не только инструментом коррекции, но и первой фазой создания технологий, культивирующих кооперацию и формирование коллективного субъекта познания.

Проведенное исследование подтвердило гипотезу: дилемма геймификации — системное свойство, корнящееся в несоответствии экстернальной природы ее стимулов интрагенным условиям благополучия. Установлено, что практики публичного сравнения и бонусных баллов связаны не только с ростом внешней мотивации, но и с усилением тревожности, синдрома самозванца и учебной отстраненности; при этом решающую роль играет субъективное восприятие этих практик как системы обязательного контроля, а не сам факт их наличия.

Заключение

Теоретический вклад работы состоит в последовательном решении поставленных задач. Во-первых, дилемма операционализирована через конкретные социальные практики — это позволило уйти от абстрактных рассуждений к измерению воздействия реальных инструментов. Во-вторых, проведена теоретическая операционализация ключевых конструктов: внешняя мотивация измерялась через ее контролируемые формы, а экзистенциальное благополучие — через негативные индикаторы. В-третьих, конкретные ситуации проявления дилеммы удалось выявить с помощью количественного анализа, показавшего, в каких аспектах и в связи с какими элементами она проявляется наиболее остро. Наконец, на основе полученных данных построена теоретическая модель, которая вносит вклад в социологию образования и теорию геймификации: она предлагает практико-ориентированную схему, разграничивающую «зоны несовместимости» и «зоны управляемого компромисса» и выделяющую управляемые параметры («критические точки») для перепроектирования образовательных сред.

Выводы исследования формируют основу для конкретных рекомендаций по преодолению дилеммы в практике высшей школы.

1. Отказ от деструктивных практик. Практики, попавшие в «зону несовместимости», в первую очередь публичные рейтинги, акцентирующие иерархию, и санкционированное преподавателем публичное сравнение студентов, должны быть пересмотрены. Их рекомендуется заменять альтернативами, например персональными картами прогресса или системами, визуализирующими индивидуальную траекторию развития студента относительно его собственных стартовых возможностей.

2. Принципы гуманистической перенастройки. Для практик, находящихся в «зоне управляемого компромисса» (как система бонусных баллов), необходимо последовательное смещение дизайна по четырем осям:

— от публичности к приватности: обеспечение конфиденциальности учебных результатов и обратной связи.

— от ранжирования к персональному прогрессу: переориентация систем поощрения с сравнения студентов друг с другом на отслеживание и награждение за личный рост и освоение навыков.

— от обязательности к добровольности и выбору: предоставление студентам возможности выбирать из меню опционных активностей и самостоятельно определять интенсивность участия в геймифицированных элементах.

— от однородности к диверсификации критериев: закрепить в системе поощрений разнообразные формы проявления компетенций (исследовательская, творческая, коммуникативная, волонтерская активность), что поддерживает смыслообразование и позволяет учитывать множественность интеллектов.

3. Чек-лист для аудита и проектирования. Предложенные «критические точки» складываются в практический чек-лист для преподавателей и методистов. Создавая или оценивая геймифицированный курс, полезно последовательно задать себе несколько вопросов: насколько публичны результаты? Поощряется ли сравнение с другими или с собой? Воспринимается ли участие как добровольное? Учитываются ли разные формы успеха? Ответы на них помогают диагностировать потенциальные риски для благополучия студентов и вовремя скорректировать дизайн.

Намечены и направления для будущих исследований. Прежде всего нужны лонгитюдные работы, отслеживающие динамику благополучия и мотивации, — они позволят установить каузальность и долгосрочные эффекты геймификации. Перспективно и изучение модераторной роли личностных черт (например, перфекционизма или устойчивости), которые могут влиять на восприятие геймифицированной среды. Отдельного внимания заслуживает сравнительный анализ эффективности и последствий геймификации в разных дисциплинарных (естественные vs. гуманитарные науки) и культурных контекстах, где отношение к конкуренции и индивидуализму может существенно различаться. Наконец, качественные исследования, погружающиеся в личный опыт и нарративы студентов, обогатили бы понимание механизмов работы выявленных «критических точек».

Ограничения. Субъективный характер данных (самоотчеты) уязвим для влияния социальной желательности и сиюминутного настроения. Кроме того, специфика выборки — высокоуспевающие студенты — означает, что выявленные эффекты могут проявляться еще сильнее в группах с более низкой академической уверенностью.

Limitations. The subjective nature of the data (self-reports) is vulnerable to the influence of social desirability and momentary mood. In addition, the specificity of

the sample — high-achieving students — means that the identified effects may be even stronger in groups with lower academic confidence.

Список источников / References

1. Гнатик, Е.Н. (2023). Геймификация как нарастающий тренд в сфере высшего образования: перспективы и проблемы. *Вопросы философии*, 6, 116–123. <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2023-6-116-123>
2. Gnatik, E.N. (2023). Gamification as a growing trend in higher education: prospects and problems. *Questions of Philosophy*, 6, 116–123. (In Russ.) <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2023-6-116-123>
3. Журавлев, А.Л., Нестик, А.Л. (2019). Социально-психологические последствия внедрения новых технологий: перспективные направления исследований. *Психологический журнал*, 40(5), 35–47. <https://doi.org/10.31857/S020595920006074-7>
4. Zhuravlev, A.L., Nestik, A.L. (2019). Socio-psychological consequences of the introduction of new technologies: promising research directions. *Psychological Journal*, 40(5), 35–47. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S020595920006074-7>
5. Журавлев, А.Л., Соснин, В.А., Китова, Д.А., Нестик, Т.А., Юревич, А.В. (2017). *Массовое сознание и поведение: Тенденции социально-психологических исследований: Монография*. М.: Институт психологии РАН.
6. Zhuravlev, A.L., Sosnin, V.A., Kitova, D.A., Nestik, T.A., Yurevich, A.V. (2017). *Mass consciousness and behavior: Trends in socio-psychological research: Monograph*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.).
7. Липатова, С.Д., Хохолева, Е.А. (2020). Геймификация как педагогическая технология активизации учебной мотивации студентов вуза. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 1(37), 44–51.
8. Lipatova, S.D., Khokholeva, E.A. (2020). Gamification as a pedagogical technology for activating the educational motivation of university students. *Vocational Education in Russia and Abroad*, 1(37), 44–51. (In Russ.).
9. Рубцов, В.В. (1996). *Основы социально-генетической психологии*. М.; Воронеж: Институт практической психологии; НПО «МОДЭК».
10. Rubtsov, V.V. (1996). *Fundamentals of socio-genetic psychology*. Moscow; Voronezh: Institute of Practical Psychology; NPO MODEK. (In Russ.).
11. Рубцов, В.В. (2005). Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст. *Культурно-историческая психология*, 1(1), 14–24.
12. Rubtsov, V.V. (2005). Social interactions and learning: cultural and historical context. *Cultural and Historical Psychology*, 1(1), 14–24. (In Russ.).
13. Фуко, М. (2023). *Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы*. М.: Ад Маргинем Пресс; Музей современного искусства «Гараж».
14. Foucault, M. (2023). *To supervise and punish. The birth of prison*. Moscow: Adam Press; Garage Museum of Modern Art. (In Russ.).
15. Ханин, Ю.Л. (1978). Исследование тревоги в спорте. *Вопросы психологии*, 6, 94–106.
16. Khanin, Yu.L. (1978). The study of anxiety in sports. *Questions of Psychology*, 6, 94–106. (In Russ.).
17. Холодилина, Е.А. (2022). Социально-психологические особенности проявления синдрома самозванца в студенческой среде. *Шаг в науку*, 2, 86–89.
18. Kholodilina, E.A. (2022). Socio-psychological features of the impostor syndrome in the student environment. *Step into Science*, 2, 86–89. (In Russ.).
19. Цирулева, Л.Д., Щербаклова, Н.Е. (2023). Геймификация в обучении: сущность, содержание, пути реализации технологии. *Вестник Пензенского государственного университета*, 3(43), 13–17.
20. Tsiruleva, L.D., Shcherbakova, N.E. (2023). Gamification in learning: the essence, content, and ways of implementing technology. *Bulletin of Penza State University*, 3(43), 13–17. (In Russ.).
21. Ясвин, В.А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. М.: «Смысл».
22. Yasvin, V.A. (2001). *Educational environment: from modeling to design*. The publishing house “Sense”. (In Russ.).
23. Bogost, Ya. (2016). *Play whatever you want: the pleasure of limitations, the benefits of boredom, and the secret of gaming*. Basic Books.
24. Bolatov, A.K., Smailova, D.S., Zhorokpayeva, M.D., Amanzholov, A.D., Seisembekov, T.Z. (2021). Adaptation and validation of the Russian version of the Oldenburg burnout Inventory among medical students. *Science & Healthcare*, 23(2), 133–139. <https://doi.org/10.34689/SH.2021.23.2.014>
25. Clance, P., Eames, S. (1978). Impostor syndrome in women with a high level of achievement: dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 15(3), 241–247. <https://doi.org/10.1037/h0086006>
26. Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of achieving goals: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
27. Deterding, S., Dixon, D., Hackl, R., Nake, L. (2011). From game design elements to playfulness: the definition of gamification. In: *Proceedings of the 15th MindTrek International Academic Conference “Vision of the Media Environment of the Future”* (pp. 2425–2428). New York, NY, USA, Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
28. Krisman, S.M., Clance, P.R. (1995). Checking the scale of the impostor Clance phenomenon. *Personality Assessment*, 65(3), 456–467. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6503_6
29. Maslakh, K., Jackson, S. (1981). Measuring emotional burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
30. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). *Theory of self-determination: basic psychological needs for motivation, development, and well-being*. Guilford Publications. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
31. Werbach, K., Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.

Информация об авторах

Софья Андреевна Макарова, студентка направления «Социология», Институт социальных наук, экономики и права, Липецкий государственный технический университет (ФГБОУ ВО ЛГТУ), Липецк, Российская Федерация, ORCID: 0009-0006-3907-2812, e-mail: sofimakarova2303@yandex.ru

Наталья Николаевна Пачина, доктор психологических наук, профессор кафедры социологии, Институт социальных наук, экономики и права, Липецкий государственный технический университет (ФГБОУ ВО ЛГТУ), Липецк, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-2356-9713, e-mail: pachina_2017@mail.ru

Information about the authors

Sofya A. Makarova, Student of Sociology, Institute of Social Sciences, Economics and Law, Lipetsk State Technical University, Lipetsk, Russian Federation, ORCID: 0009-0006-3907-2812, e-mail: sofimakarova2303@yandex.ru

Natalia N. Pachina, Doctor of Sciences (Psychology), Professor of the Department of Sociology, Institute of Social Sciences, Economics and Law, Lipetsk State Technical University, Lipetsk, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-2356-9713, e-mail: pachina_2017@mail.ru

Вклад авторов

Макарова С.А. — концептуализация исследования; разработка теоретико-методологической рамки; сбор эмпирических данных; подготовка и оформление исходного текста рукописи; первичный анализ и интерпретация данных.

Пачина Н.Н. — общее научное руководство, критический пересмотр и редактирование текста рукописи, утверждение окончательной версии статьи для публикации.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Svetlana A. Makarova — conceptualization of the study; development of a theoretical and methodological framework; collection of empirical data; preparation and drafting of the original manuscript; primary analysis and interpretation of data.

Natalia N. Pachina — overall scientific supervision, critical revision and editing of the manuscript, approval of the final version of the article for publication.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование проведено в соответствии с «Этическим кодексом психолога» Российского психологического общества. Участие было добровольным; до начала опроса респонденты давали письменное информированное согласие. Анонимность и конфиденциальность гарантировались: персональные данные не собирались, ответы хранились в обезличенном виде с ограниченным доступом и представляются только в агрегированной форме. Участие не предполагало вознаграждения и не влияло на учебные результаты; респонденты могли прервать заполнение на любом этапе без последствий.

Ethics statement

The study complies with the “Code of Ethics of a Psychologist” of the Russian Psychological Society. Participation was voluntary; written informed consent was obtained prior to the survey. Anonymity and confidentiality were guaranteed: no personal identifiers were collected, responses were coded and stored in depersonalized form with restricted access, and results are reported only in aggregate form. Participation was not rewarded and did not affect academic outcomes; respondents could withdraw at any stage without consequences.

Поступила в редакцию 03.02.2026

Поступила после рецензирования 19.09.2026

Принята к публикации 20.09.2026

Опубликована 30.09.2026

Received 2026.02.03

Revised 2026.09.19

Accepted 2026.09.20

Published 2026.09.30