

Геймифицированные симуляторы в профессиональном становлении студентов – клинических психологов: от учебной вовлечённости к профессиональной идентичности

И. В. Титков¹

¹ Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого, 660022, Россия, г. Красноярск, ул. Партизана Железняка, 1

Сведения об авторе:

Иван Васильевич Титков

e-mail: k0gnitiv@ya.ru

ORCID: 0009-0002-4023-6811

© Автор (2025).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Цифровая трансформация российского образования сопровождается ростом требований к профессиональному становлению студентов, в том числе через процедуры аккредитации и стандартизации образовательных программ. При этом сохраняется дефицит цифровых средств, которые способны соединить освоение знаний и навыков с развитием учебной вовлечённости, субъектности и профессиональной идентичности. В статье рассматриваются геймифицированные симуляторы как перспективный инструмент, обеспечивающий переход от учебной активности к проживанию

профессиональных ролей в условиях цифровой образовательной среды. Для подготовки клинических психологов это означает необходимость соединить освоение нормативных компетенций с развитием субъектности и профессиональной идентичности. Теоретико-методологическая рамка исследования опирается на деятельностный, нарративный и системно-антропологический подходы. Деятельностная перспектива позволяет рассматривать симулятор как особую форму учебного действия, нарративная – как конструктор профессиональной истории и средство смыслообразования, системно-антропологическая – как среду самоорганизации, генерирующую ресурс вовлечённости и инициирующую качественные изменения в субъектности обучающегося. Анализ концепций вовлечённости (А. W. Astin, W. B. Schaufeli, Е. В. Павлова, Е. R. Kahn), теорий профессиональной идентичности (К. А. Абульханова, А. Н. Леонтьев, Э. Ф. Зеер, В. Е. Ключко) и моделей геймификации (S. Deterding, J. Hamari) показывает, что эффекты геймифицированных симуляторов проявляются в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах вовлечённости, а также способствуют формированию элементов профессиональной идентичности. В сравнении с традиционными формами обучения, такие симуляторы позволяют моделировать ситуации неопределённости и ответственности, снижать тревожность, усиливать мотивацию и формировать готовность к нормативно регламентированному действию. Отдельное внимание уделено дискуссионным вопросам: риску поверхностной вовлечённости при использовании преимущественно внешних стимулов, необходимости содержательной валидности сценариев и роли преподавателя в сопровождении и дебрифинге. Сделан вывод, что геймифицированные симуляторы, интегрирующие игровые механики и нарратив, могут выступать в качестве эффективного инструмента профессионализации студентов, обеспечивая переход от учебной вовлечённости к формированию профессиональной идентичности.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, геймификация, вовлечённость, профессиональное становление, образовательный симулятор

Gamified simulations in training clinical psychologists: From academic engagement to professional identity

I. V. Titkov¹

¹Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University,
1 Partizana Zeleznyaka Str., Krasnoyarsk 660022, Russia

Author:

Ivan V. Titkov

e-mail: k0gnitiv@ya.ru

ORCID: 0009-0002-4023-6811

Copyright:

© The Author (2025).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. The digital transformation of Russian higher education has increased demands on students' professional development, particularly through accreditation procedures and the standardization of educational programs. At the same time, there is a lack of digital tools that effectively integrate the acquisition of knowledge and skills with the development of learning engagement, agency, and professional identity. This article examines gamified simulators as a promising tool for facilitating the transition from learning activity to the experience of professional roles within the digital learning environment. For the training of clinical psychologists, this implies

the need to integrate the mastery of normative competencies with the development of agency and professional identity. The study's theoretical and methodological framework encompasses activity-based, narrative, and systemic-anthropological approaches. The activity perspective interprets the simulator as a special form of learning action; the narrative perspective views it as a constructor of professional narratives and a tool of meaning-making; the systemic-anthropological perspective conceptualizes it as a self-organizing environment that generates engagement and initiates qualitative changes in the learner's agency. An analysis of engagement concepts (A. W. Astin, W. B. Schaufeli, E. V. Pavlova, E. R. Kahu), theories of professional identity (K. A. Abulkhanova, A. N. Leontiev, E. F. Zeer, V. E. Klochko), and gamification models (S. Deterding, J. Hamari) shows that the effects of gamified simulators manifest across cognitive, emotional, and behavioral dimensions of engagement, while also contributing to the formation of elements of professional identity. Compared to traditional learning formats, such simulators allow for the modeling of uncertainty and responsibility, reduce anxiety, strengthen motivation, and foster readiness for normatively regulated action. The analysis also addresses controversial issues, such as the risk of superficial engagement through over-reliance on extrinsic incentives, the necessity of scenario content validity, and the critical role of the teacher in facilitation and debriefing. The research concludes that gamified simulators which integrate game mechanics and narrative can serve as an effective tool for student professionalization, ensuring a transition from learning engagement to the formation of professional identity.

Keywords: digital learning environment, gamification, engagement, professional development, educational simulator

Введение

Цифровизация высшего образования в России разворачивается в логике национальных проектов и сопровождается усилением регуляторных требований, включая аккредитацию специалистов как единый механизм допуска к профессии. Для подготовки клинических психологов это означает необходимость соединить освоение нормативных компетенций

с развитием субъектности и профессиональной идентичности. При этом простое насыщение образовательной среды цифровыми сервисами не гарантирует устойчивой вовлечённости и движения к профессиональному самоопределению. В международных обзорах симуляционного обучения фиксируется прогресс в отработке процедур и клинического мышления, но отмечается дефицит средств, способных

формировать ролевую готовность и эмоциональную устойчивость (Cook et al. 2011). Таким образом, обнаруживается противоречие между институциональным запросом на стандартизированные результаты и необходимостью сопровождать индивидуальные траектории становления студентов.

Современные исследования вовлечённости показывают, что этот феномен выходит за пределы мотивации или времени участия и отражает соответствие человека и образовательной среды, соотношение ресурсов и вызовов, а также включённость в значимые сценарии действия (Павлова и др. 2023; Astin 1984; Kahu 2013; Schaufeli, Bakker 2004). Отсюда следует, что цифровые решения должны проектироваться не как внешний стимул, а как среда смыслового действия, где геймификация конструирует сюжет, роли и обратную связь, связанные с будущей профессией.

Целью данной статьи является обоснование потенциала геймифицированных симуляторов как инструмента профессионального становления студентов, обеспечивающего переход от учебной вовлечённости к формированию элементов профессиональной идентичности.

Материалы и методы

В исследовании использован теоретико-аналитический метод, включающий сопоставление ключевых концепций вовлечённости студентов (Павлова и др. 2023; Astin 1984; Kahu 2013; Schaufeli, Bakker 2004), теорий профессиональной идентичности (Абульханова 2013; Зеер 2001; Клочко и др. 2015; Леонтьев 1975) и моделей геймификации (Deterding et al. 2011; Namari 2014). В качестве эмпирического контекста рассмотрены данные российских и международных работ по симуляционному обучению в медицине и педагогике. Методологическая рамка опирается на деятельностный, нарративный и системно-антропологический подходы, что позволило проанализировать симулятор одновременно как форму учебного действия, как средство конструирования

профессионального рассказа и как среду самоорганизации.

Результаты и их обсуждение

Анализ источников показывает, что эффекты геймифицированных симуляторов на учебную вовлечённость устойчиво проявляются в трёх взаимосвязанных плоскостях. В когнитивной фиксируются концентрация на задаче, настойчивость при затруднениях и обращение к обратной связи, что связывается с целевой структурой, немедленной обратной связью и итеративностью игрового цикла (Deterding et al. 2011; Namari et al. 2014). В эмоциональной наблюдается прирост интереса и снижение тревожности в оценочных ситуациях, согласующийся с пониманием вовлечённости как состояния энергичности, преданности и поглощённости (Schaufeli, Bakker 2004). В поведенческой возрастает доля активного участия и добровольной активности, что интерпретируется как эффект соответствия «человек—среда» и баланса требований и ресурсов (Павлова и др. 2023; Kahu 2013).

Симуляция и нарратив, выступающие ядром рассматриваемых решений, связаны с переходом от учебной активности к элементам профессиональной идентичности. Нарратив задаёт роли, развилки и причинно-следственные связи, позволяя студенту соотнести выборы с нормами и ценностями профессии; профессиональная идентичность конструируется как связная история действий и их оснований (Bruner 1990). В деятельностной парадигме симулятор выступает как особая организация учебной деятельности, где моделируемая ситуация становится «материалом действия», обеспечивая присвоение общественно выработанных способов (Леонтьев 1975). Данные по технологиям высокореалистичных симуляций подтверждают крупные эффекты на знания, навыки и поведение и умеренные – на качество профессиональной практики (Cook et al. 2011); в психолого-педагогическом поле цифровые ролевые форматы демонстрируют укрепление уверенности, разви-

тие прогностико-планирующих умений и социальных навыков взаимодействия (Токкарская и др. 2023).

Обозначенные преимущества задают и границы эффективности. Доминирование внешних стимулов (баллы, значки, рейтинги) может вести к поверхностной вовлечённости и краткосрочным поведенческим сдвигам без устойчивых изменений мотивации и саморегуляции; риск усиливается при слабой связке механик с содержанием и отсутствии ролевых дилемм (Seaborn, Fels 2015). Существенны требования к сценарию: содержательная валидность кейсов, соответствие профессиональным нормам и хромотопам деятельности, настраиваемая сложность и стандартизированная обратная связь – именно их сочетание коррелирует с выраженными образовательными эффектами (Cook et al. 2011). Решающей остаётся роль преподавателя: фасилитация, дебрифинг и увязка эпизодов с профессиональными стандартами переводят «горячий» опыт в устойчивые схемы действия (Симуляционное обучение 2013).

Из сопоставления с традиционными форматами следуют лаконичные проектные выводы для российской образовательной практики. Устойчивая когнитивная вовлечённость обеспечивается согласованием игровых целей с целями модуля и предметной обратной связью; механики прогресса должны подкреплять, а не подменять освоение содержания (Deterding et al. 2011; Namari, Koivisto, Sarsa 2014). Эмоционально-смысловая включённость зависит от качества нарратива с ролевыми конфликтами и этическими развилками, создающими опыт ответственности в безопасных границах. Поведенческая вовлечённость усиливается социальными формами – распределением ролей, взаимным наблюдением и совместной рефлексией –

что повышает перенос опыта симуляции в реальные учебно-практические ситуации. Такой дизайн согласует требования аккредитации с задачами профессионального становления, обеспечивая переход от учебной вовлечённости к формированию элементов профессиональной идентичности.

Выводы

Геймифицированные симуляторы, объединяющие игровые механики и нарратив, обладают значительным образовательным потенциалом. Их ключевое преимущество заключается в способности переводить учебную активность студентов в пространство профессионального становления, обеспечивая когнитивную, эмоциональную и поведенческую вовлечённость. Сопоставление с традиционными форматами обучения подтверждает, что симуляция воспроизводит ситуации неопределённости и ответственности в педагогически безопасной форме, тогда как лекционно-семинарские модели этим ограничены. В деятельностной рамке симулятор выступает как форма учебного действия, в нарративной – как конструктор профессиональной истории, в системно-антропологической – как среда самоорганизации, генерирующая ресурс вовлечённости.

Таким образом, геймифицированные симуляторы можно рассматривать не как технологическое дополнение, а как инструмент формирования профессиональной идентичности. Их эффективность зависит от содержательной валидности сценариев и педагогического сопровождения. Перспективными направлениями исследований остаются разработка валидных индикаторов становления идентичности и адаптация подхода к разным профессиональным контекстам.

Литература

Абульханова, К. А. (2013) Идеальность или реальность субъекта. В кн.: В. И. Моросанова (ред.). *Субъект и личность в психологии саморегуляции*. М.: Институт психологии РАН, 216 с.

- Зеер, Э. Ф. (2001) *Психология профессий*. Екатеринбург: Деловая книга, 336 с.
- Клочко, В. Е., Галажинский, Э. В., Краснорядцева, О. М., Лукьянов, О. В. (2015) Системная антропологическая психология: понятийный аппарат. *Сибирский психологический журнал*, № 56, 9–20. DOI: 10.17223/17267080/56/2
- Леонтьев, А. Н. (1975) *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат, 304 с.
- Павлова, Е. В., Краснорядцева, О. М., Лейфа, А. В. и др. (2023) *Вовлечённость студенческой молодежи в пространство жизнеосуществления: проблема концептуализации феномена в новых социокультурных условиях: монография*. Чебоксары: Среда, 296 с. DOI: 10.31483/a-10529
- Свистунов, А. А. (ред.). (2013) *Симуляционное обучение в медицине*. М.: Издательство Первого МГМУ им. И. М. Сеченова, 288 с.
- Токарская, Л. В., Быстрова, Т. Ю., Основина, Е. А., Черемных, М. Н. (2023) Образовательный потенциал визуальных новелл в коррекционно-развивающей работе. *Перспективы науки и образования*, № 3 (63), с. 397–421. DOI: 10.32744/pse.2023.3.24
- Astin, A. W. (1984) Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, no. 25 (4), pp. 297–308.
- Bruner, J. (1990) *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 188 p.
- Cook, D. A. et al. (2011) Technology-enhanced simulation for health professions education: A systematic review and meta-analysis. *JAMA*, no. 306 (9), pp. 978–988. DOI: 10.1001/jama.2011.1234
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. (2011) From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. *Proceedings of MindTrek*, pp. 9–15. DOI: 10.1145/2181037.2181040
- Hamari, J., Koivisto, J., Sarsa, H. (2014) Does gamification work? — A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of HICSS-47*, pp. 3025–3034. DOI: 10.1109/HICSS.2014.377
- Kahu, E. R. (2013) Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, no. 38 (5), pp. 758–773. DOI: 10.1080/03075079.2011.598505
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. (2004) Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement. *Journal of Organizational Behavior*, no. 25 (3), pp. 293–315. DOI: 10.1002/job.248
- Seaborn, K., Fels, D. I. (2015) Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, vol. 74, pp. 14–31. DOI: 10.1016/j.ijhcs.2014.09.006

References

- Abul'khanova, K. A. (2013) Ideal'nost' ili real'nost' subjekta [Ideality or reality of the subject]. In: V. I. Morosanova (ed.). *Sub'ekt i lichnost' v psikhologii samoregulyatsii [Subject and Personality in the Psychology of Self-Regulation]*. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ., 216 p. (In Russian)
- Astin, A. W. (1984) Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, no. 25 (4), pp. 297–308. (In English)
- Bruner, J. (1990) *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 188 p. (In English)
- Cook, D. A. et al. (2011) Technology-enhanced simulation for health professions education: A systematic review and meta-analysis. *JAMA*, no. 306 (9), pp. 978–988. DOI: 10.1001/jama.2011.1234 (In English)
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. (2011) From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. *Proceedings of MindTrek*, pp. 9–15. DOI: 10.1145/2181037.2181040 (In English)
- Hamari, J., Koivisto, J., Sarsa, H. (2014) Does gamification work? — A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of HICSS-47*, pp. 3025–3034. DOI: 10.1109/HICSS.2014.377 (In English)

- Kahu, E. R. (2013) Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, no. 38 (5), pp. 758–773. DOI: 10.1080/03075079.2011.598505. (In English)
- Klochko, V. E., Galazhinskij, E. V., Krasnoryadtseva, O. M., Luk'yanov, O. V. (2015) Sistemnaya antropologicheskaya psikhologiya: ponyatiinyj apparat [Systemic anthropological psychology: Conceptual apparatus]. *Sibirskij psikhologicheskij zhurnal – Siberian Psychological Journal*, 56, pp. 9–20. DOI: 10.17223/17267080/56/2 (In Russian)
- Leontiev, A. N. (1975) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat Publ., 304 p. (In Russian)
- Pavlova, E. V., Krasnoryadtseva, O. M., Leifa, A. V. et al. (2023) *Vovlechnennost' studencheskoi molodezhi v prostranstvo zhizneosushchestvleniya: pro-blema kontseptualizatsii fenomena v novykh sotsiokul'turnykh usloviyakh: monografiya* [Student Youth Engagement in the Life-Realization Space: The Problem of Conceptualizing the Phenomenon in New Sociocultural Conditions: Monograph.]. Cheboksary: Sreda Publ., 296 p. DOI 10.31483/a-10529 (In Russian)
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. (2004) Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement. *Journal of Organizational Behavior*, 25 (3), pp. 293–315. DOI: 10.1002/job.248 (In English)
- Seaborn, K., Fels, D. I. (2015) Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, no. 74, pp. 14–31. DOI: 10.1016/j.ijhcs.2014.09.006 (In English)
- Svistunov, A. A. (ed.). (2013) *Simulyatsionnoe obuchenie v meditsine* [Simulation Training in Medicine]. Moscow: Publishing House of the First MG MU named after I. M. Sechenov, 288 p. (In Russian)
- Tokarskaya, L. V., Bystrova, T. Yu., Osnovina, E. A., Cheremnykh, M. N. (2023) Obrazovatel'nyj potentsial vizual'nykh novelle v korrektsionno-razvivayushchej rabote [Educational potential of visual novels in correctional and developmental work]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, no. 3 (63), pp. 397–421. DOI: 10.32744/pse.2023.3.24 (In Russian)
- Zeer, E. F. (2001) *Psikhologiya professii* [Psychology of Professions]. Ekaterinburg: Delovaya kniga Publ., 336 p. (In Russian)