МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему: **ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ**

Виконала: студентка ІІ курсу,
групи 8.0534-з-3
спеціальності: 053 Психологія
освітньої програми: 053 Психологія
Курочка Вікторія Григорівна
Керівник: к. психол. н., доцент
кафедри психології Чемодурова Ю.М.
Рецензент: к. психол. н., доцент
кафедри психології Гранд В.В.

Запоріжжя – 2025

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти магістр
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____
к.психол.н., доцент. Н.О. Губа
«____»_____2025 р.

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ
Курочкі Вікторії Григорівні

1. Тема роботи Психологічні аспекти гейміфікації освітнього процесу сучасної школи.
керівник роботи Чемодурова Ю. М. к. психол. н., доцент кафедри психології
затверджені наказом ЗНУ від «02» 10 2025 року № 1393-с
2. Строк подання студентом роботи _____
3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.
4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: проаналізувати гейміфікацію освітнього процесу у психолого-педагогічній теорії і практиці, визначити сутність базових понять в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних аспектів гейміфікації освітнього процесу сучасної школи.
5. Перелік графічного матеріалу: 9 таблиць, 3 рисунків.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання Видав	Завдання прийняв
Вступ	Чемодурова Ю.М., доцент		
Розділ 1	Чемодурова Ю.М., доцент		
Розділ 2	Чемодурова Ю.М., доцент		
Висновки	Чемодурова Ю.М., доцент		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-лютий 2025 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2025 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-травень 2025 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	червень-серпень 2025 р.	Виконано
5	Написання висновків	вересень 2025 р.	Виконано
6	Передзахист	жовтень 2025 р.	Виконано
7	Нормоконтроль	листопад 2025 р.	Виконано

Студент _____В. В. Курочка

Керівник роботи _____Ю. М. Чемодурова

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Г. В. Коваль

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 67 сторінок, 9 таблиць, 3 рисунка, 54 джерела, 3 додатоки.

Об’єкт дослідження – гейміфікація освітнього процесу.

Предмет дослідження – психологічні аспекти гейміфікації освітнього процесу сучасної школи.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних аспектів гейміфікації освітнього процесу сучасної школи.

Гіпотеза дослідження – полягає в припущенні, що використання елементів гейміфікації в освітньому процесі сучасної школи може змінювати структуру навчальної мотивації учнів, зумовлюючи відмінності у вираженості окремих мотивів у порівнянні з навчанням без гейміфікації.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз, синтез, систематизація, порівняння та узагальнення для побудови теоретичної моделі дослідження; емпіричні: вимірювання та опитування; математико-статистичні.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що емпірично досліджено комплексний вплив системної гейміфікації (поєднання балів, рівнів, бейджів, командних квестів і індивідуальних треків) на структуру навчальної мотивації, рівень шкільної тривожності та впевненість у собі учнів 5-8 класів у природних умовах навчання; встановлено вікові особливості та критичні періоди, коли традиційне навчання призводить до найбільшого зниження внутрішньої мотивації та зростання тривожності; доведено, що правильно спроєктована гейміфікація здатна частково нівелювати ці негативні тенденції.

Галузь використання: навчально-виховні заклади, загальноосвітні школи.

ГЕЙМІФІКАЦІЯ, ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС, ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ, МОТИВАЦІЯ

SUMMARY

Kurochka V. H.. Psychological aspects of gamification of the educational process of the modern school.

The qualifying work consists of Introduction, 3 Chapters, Conclusion, References (54 items), 3 appendix on 7 pages. The qualifying work volume is 83 pages long, 67 of them – main text. There are 9 tables and 3 illustrations.

The qualifying work gives theoretical survey and describes the experimental research of gamification of the educational process. The master thesis is composed of 3 chapters, each of them dealing with different aspect of psychological aspects of gamification of the educational process of a modern school.

Object of research – gamification of the educational process.

Subject of research – psychological aspects of gamification of the educational process of a modern school.

The purpose of the research is to theoretically substantiate and empirically study the psychological aspects of gamification of the educational process of a modern school.

The research tasks are:

1. To analyze the state of the problem of gamification of the educational process in psychological and pedagogical theory and practice; to determine the essence of basic concepts.

2. To identify the key psychological aspects of the use of educational digital technologies during primary school education;

3. To empirically investigate the psychological features of the impact of gamification of the educational process on the learning process of students in a modern school.

4. To develop psychological and pedagogical recommendations for the effective use of digital educational technologies in the educational process of a modern school.

Chapter 1 «Theoretical principles of researching the problem of gamification of the educational process of a modern school» provides theoretical analysis of the principles of researching the problem of gamification of the educational process.

In the Chapter 2 «Empirical study of psychological aspects of gamification of the educational process of a modern school» explains the design and methods of research.

Chapter 3 «Methodological recommendations on the effective use of digital educational technologies in the educational process of a modern school» explains the methodological recommendations for psychological support on the effective use of digital educational technologies in the educational process.

Key words: gamification, educational process, psychological aspects, Motivation

ЗМІСТ

ВСТУП 8

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ 12

1.1 Гейміфікація освітнього процесу як психолого-педагогічна проблема 12

1.2 Психологічні особливості використання освітніх цифрових сервісів у процесі предметного навчання школярів 21

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ 34

2.1 Обґрунтування процедури та методів емпіричного дослідження 34

2.2 Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження психологічних аспектів гейміфікації освітнього процесу 37

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСУ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ 55

3.1 Основні цифрові інструменти в освіті: традиційні та новітні технології 55

3.2 Особливості застосування цифрових ігрових технології в процесі навчання учнів базової школи 59

ВИСНОВКИ 65

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 68

ДОДАТКИ 74

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сьогодні в Україні, у зв’язку з переходом на дистанційну форму навчання через пандемію та воєнний стан, дуже швидко відбуваються освітні трансформації, які тісно пов’язані з цифровими змінами: в школі інакше організовуються уроки, іншим стає процес взаємодії й спілкування між вчителем та учнями, а також змінюються підходи до оцінювання знань здобувачів освіти. Тому для сучасного вчителя особливо важливою стає науково обґрунтована методична підтримка у застосуванні цифрових практик, надійні способи відстежування психологічних наслідків активної гейміфікації освітнього процесу.

Водночас наукові дані щодо психологічної ефективності таких рішень є неоднорідними, що пояснюється відмінностями у якості педагогічного впливу, віковою чутливістю учнів, різницею між зовнішньою винагородою та внутрішньою мотивацією, а також стилем взаємодії вчителя та учня, тому постає потреба у цілісному психологічному аналізі умов, механізмів і меж доцільного використання гейміфікації в освітньому процесі сучасної школи.

Психологічні аспекти використання гейміфікації в освітньому процесі сучасної школи стали предметом наукових розвідок низки вітчизняних і зарубіжних вчених. Дослідженням психологічних аспектів гейміфікації освітнього процесу сучасної школи займалися низка вітчизняних фахівців, зокрема: Антонов О. Є., Білявська Ю. В., Ромат Є. В., Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П., Кабанова М. Р., Толочко С. В., Фіголь Н. М., Литвинова С. Г., Морзе Н. В., Наливайко Н. А., Вербовецький Д. В., Макаревич О. О., Побризгаєва В. Г., Касьянов Д. В., Кремень В. Г. У межах їхніх праць розглянуто, зокрема, такі аспекти як: мотивація навчання, залученість та інтерес, увага, емоційні стани (тривожність, відчуття успіху, переживання компетентності) під час гейміфікованого навчання,

саморегуляція й самооцінка учнів, диференціація завдань з огляду на індивідуальні особливості, роль цифрових платформ у структурі уроку тощо.

В свою чергу, зарубіжні дослідники, такі як: Ifenthaler D., Tomczyk Ł., Penna M.P., Agus M., Mascia M.L., Ferriz-Valero A., Tortosa-Martínez J., García-Martínez S., Sotos-Martínez V.J., Čorejová T., Strenitzerová M., Uys P.M та інші, роблять акцент на професійній підготовці педагога та дидактичного проектування, специфіці застосування гейміфікації в мовній освіті, особливостях сприйняття ігрових практик представниками покоління «Z» і пов'язаних з цим мотиваційних профілях, інтеграцію, ігрових механік у логіку змісту й формувального оцінювання тощо.

Отже, незважаючи на велику увагу до проблеми гейміфікації освітнього процесу, питання психологічного впливу інтенсивної цифровізації сучасної української школи та використання в освітньому середовищі великої кількості сервісів і платформ, стає все більш актуальним і потребує, на наш погляд, більш детального вивчення.

Об'єкт дослідження – гейміфікація освітнього процесу.

Предмет дослідження – психологічні аспекти гейміфікації освітнього процесу сучасної школи

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних аспектів гейміфікації освітнього процесу сучасної школи.

Гіпотеза дослідження – полягає в припущенні, що використання елементів гейміфікації в освітньому процесі сучасної школи може змінювати структуру навчальної мотивації учнів, зумовлюючи відмінності у вираженості окремих мотивів у порівнянні з навчанням без гейміфікації.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан проблеми гейміфікації освітнього процесу у психолого-педагогічній теорії і практиці; визначити сутність базових понять.
2. Визначити ключові психологічні аспекти використання освітніх цифрових технологій під час навчання в початковій школі;

3. Емпірично дослідити психологічні особливості впливу гейміфікації освітнього процесу на процес навчання учнів сучасної школи.

4. Розробити психолого-педагогічні рекомендації щодо ефективного використання цифрових освітніх технологій в освітньому процесі сучасної школи.

Для досягнення поставлених завдань було використано комплекс методів дослідження:

- теоретичні: аналіз, синтез, систематизація, порівняння та узагальнення для побудови теоретичної моделі дослідження;
- емпіричні: анкета вивчення мотивів навчальної діяльності учнів Б.К. Пашнєва; тест шкільної тривожності Філліпса, тест «Впевненість у собі» В.Г. Ромека;
- математико-статистичні – описова статистика, частотний аналіз, u-критерій Мана-Уітні для порівняння незалежних груп, кореляційний аналіз (r-коефіцієнт кореляції Пірсона).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що емпірично досліджено комплексний вплив системної гейміфікації (поєднання балів, рівнів, бейджів, командних квестів і індивідуальних треків) на структуру навчальної мотивації, рівень шкільної тривожності та впевненість у собі учнів 5-8 класів у природних умовах навчання; встановлено вікові особливості та критичні періоди, коли традиційне навчання призводить до найбільшого зниження внутрішньої мотивації та зростання тривожності; доведено, що правильно спроєктована гейміфікація здатна частково нівелювати ці негативні тенденції.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробці науково обґрунтованих рекомендацій для вчителів, методистів і адміністрацій шкіл щодо психологічно безпечного та ефективного впровадження гейміфікації, а також у створенні діагностичного інструментарію для моніторингу психологічного стану учнів під час інтенсивного використання цифрових ігрових практик. Отримані дані

можуть бути використані при розробці програм підвищення кваліфікації педагогів, у роботі шкільних психологів.

Надійність і достовірність результатів дослідження забезпечуються використанням валідизованих психодіагностичних методик, репрезентативністю вибірки (60 учнів 5-8 класів), застосуванням сучасних статистичних методів обробки даних (IBM SPSS Statistics 26.0), дотриманням етичних норм (інформована згода батьків, анонімність).

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (54 найменування) та 3 додатків. Загальний обсяг роботи – 83 сторінки, з них 67 сторінок основного тексту. Робота містить 9 таблиць та 3 рисунків.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

1.1 Гейміфікація освітнього процесу як психолого-педагогічна проблема

Сучасні тенденції цифровізації та дистанційного навчання сприяють поширенню гейміфікації в освіті. Діджиталізація суттєво змінила цілі й засоби освіти, оскільки тепер всі учасники освітнього процесу глобально пов’язані онлайн, що призводить до інтеграції інтерактивних методів у традиційний навчальний процес [5].

У проєкті Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року підкреслено необхідність глибоких цифрових змін у системі освіти згідно з принципами державної політики цифрового розвитку (постанова КМУ від 30.01.2019 №56) [16]. У цьому документі зазначається, що система освіти має відповідати світовим тенденціям цифрової трансформації, адже все більше професій вимагають високого рівня цифрових компетентностей [16]. Проєкт Концепції виокремлює низку проблем – від застарілого змісту дисциплін інформатичної галузі до недостатньої комп’ютеризації закладів освіти, – й визначає стратегічні цілі: від створення сучасного цифрового освітнього середовища до забезпечення володіння учителями сучасними ІКТ-навичками. Такі офіційні документи та державні ініціативи вказують на те, що впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у шкільну освіту в Україні є системною державною задачею [17].

Крім того, ключові реформи в освітній сфері, зокрема концепція Нова українська школа (НУШ), започатковані 2016 року, передбачають модернізацію змісту освіти на компетентнісній основі. У Концепції НУШ

наголошено на формуванні у випускників нового типу компетентностей, серед яких – інформаційно-цифрова грамотність і вміння працювати з цифровими ресурсами. Це було закріплено й у законодавстві на державному рівні. Так, Закон України «Про освіту» (2017) визнає інформаційно-комунікаційну компетентність однією з ключових для сучасної людини [23]. Відповідно, Державний стандарт базової середньої освіти (постанова КМУ від 30.09.2020 №898) визначає інформаційно-цифрову компетентність як здатність упевнено, критично і відповідально використовувати цифрові технології для власного розвитку та безпечно застосовувати ІКТ у навчанні й повсякденному житті [11].

Розглядаючи проблему гейміфікації освітнього процесу, на наш погляд, насамперед варто розвести два близькі, але не тотожні поняття – «гра» і «гейміфікація», адже саме змішування цих термінів і породжує більшість непорозумінь у шкільній практиці. У вчительських інтерв'ю та методичних нотатках часто трапляється уявлення, що «гейміфікація» – це будь-яке використання гри або готових ігор на уроці. Натомість у фахових публікаціях наголошується: гейміфікація – це перенесення окремих ігрових механік у неігровий (навчальний) контекст для підтримки цілей заняття, тоді як дидактичні чи «серйозні» ігри є самодостатніми іграми, спеціально розробленими як навчальні засоби [12].

Саме на цій межі й виникає плутанина: педагоги нерідко ототожнюють додавання балів або «бейджів» у журналі оцінювання з повноцінним гейміфікованим дизайном уроку, хоча без зв'язку з цілями і критеріями це лишається декоративним шаром. На цю підміну прямо вказує О. Макаревич, застерігаючи не плутати гейміфікацію з навчальними іграми та «серйозними іграми» і підкреслюючи її іншу логіку застосування в освітньому процесі, відмінну від простого «гратись на уроці».

У дослідженні Т. Саган і Г. Яковлевої, що поєднувало анкетування та діагностику готовності педагогів до гейміфікації, лише близько 11 % респондентів продемонстрували цілісне розуміння технології та вміння

розрізняти гейміфікований дизайн від «просто ігор», тоді як більшість опитаних мали фрагментарні уявлення і зводили гейміфікацію до поодиноких «ігрових атрибутів» (балів, бейджів, таблиць лідерів), застосованих без методичної прив’язки до результатів навчання. Авторки пов’язують це з дефіцитом цілеспрямованої підготовки, обмеженою наявністю зрозумілих прикладів і шаблонів уроків, а також із тим, що вчителі часто мислять «через інструмент» (LMS-функції), а не через дидактичну мету [25].

Разом з тим, досить часто термін і базові практики вчителям знайомі, але рівень професійної готовності залишається нерівномірним. У дослідженні Є. Антонова більшість респондентів декларували знайомство з підходом і навіть власний досвід використання окремих прийомів, однак автор прямо підсумовує: «рівень готовності значної кількості вчителів до використання гейміфікації ще не набув необхідного рівня» [1, 39], що знову ж таки відсилає до методичної неозброєності та відсутності системного навчання.

Д. Касьянов відзначає не лише помітне зростання інтересу до гейміфікації у початковій, базовій та вищій школі, а й виразну поляризацію оцінок у публічному просторі: одна частина авторів наголошує на можливостях персоналізації та індивідуалізації навчання, тоді як інша схильна трактувати гейміфікацію як методологічно сумнівну практику з ризиком інструменталізації навчальної взаємодії. Такий розрив у трактуваннях підживлює методичну невпевненість педагогів і спричиняє «обережні», а відтак фрагментарні запозичення окремих ігрових елементів без належного змістового обґрунтування та без прив’язки до чітких предметних цілей і критеріїв оцінювання [23].

Згідно поглядів M. Douse та P. Uys, освітній процес дедалі виразніше вибудовується навколо здобувача: навчальні програми набувають виразно особистісно орієнтованого характеру, а педагогічні підходи спираються на змішані формати, у яких органічно поєднуються очні й дистанційні практики, синхронні та асинхронні активності, індивідуальні й колективні траєкторії пізнання [41].

Слід зазначити, що ігрова діяльність є одним з первинних вимірів людської культури («людина граюча») та впорядкованою системою умовних ситуацій, що розв'язуються за чіткими правилами і дають вимірюваний результат. Саме в такій структурі дитина безпечно «приміряє» соціальні ролі, засвоює норми співжиття й відпрацьовує способи взаємодії з іншими. Гра не зводиться до розваги: це продуманий простір дії, де є мета, обмеження, зворотний зв'язок і наслідки, що дозволяють навчатися через дію, помилку й корекцію, а відтак – поступово нарощувати відчуття компетентності та автономії [41].

Поняття «гейміфікація» (з англ. gamification – ігровізація, геймізація) почало активно використовуватися в науці на початку XXI ст. і характеризується багатогранністю тлумачень. У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття гейміфікації розглядають як використання ігрових елементів у неігровому контексті, тобто як свідоме вплітання притаманних грі засобів – балів, значків (бейджів), рівнів, таблиць лідерів, квестів, наративу, оперативного зворотного зв'язку – у структуру звичайних видів діяльності, зокрема навчальної [40]. K. Kapp трактує гейміфікацію як застосування ігрового мислення, механіки і естетики з метою залучення людей, спонукання до дії, підтримки навчання та розв'язання проблем, тобто як педагогічно навантажений дизайн навчального досвіду, а не просто додавання окремих «ігрових прикрас» [45].

З цим баченням узгоджується позиція K. Werbach та D. Hunter: акцент має бути не на переліку прийомів, а на «game thinking» – тобто мисленні в категоріях гри, яке спрямовує добір механік під очікувані зміни в мотивації, залученості та поведінці здобувачів освіти [54]. Водночас T. Mukherjee зазначає, що ігрові елементи доречні лише остільки, оскільки вони резонують з внутрішніми цінностями учасника, підтримують автономію вибору, почуття компетентності та соціальної належності, а також пропонують осмислений наратив. Інакше кажучи, зовнішнє підкріплення має працювати через психологічно обґрунтовані канали, а не підміняти собою навчальний зміст [46].

M. Sailer розглядає систему гейміфікації як такий комплекс, де гравці беруть участь у вирішенні штучного конфлікту за певними правилами з кількісним результатом, акцентуючи увагу на вимірюванні досягнутого прогресу. Вони вказують, що гейміфікація орієнтована передусім на досягнення освітньої мети, а не на саму гру [51].

У світовому досвіді наукового опису гейміфікації провідними вважають ті складники, які безпосередньо впливають на розвиток учня й підтримують стійкий інтерес до навчальної діяльності. У відомій моделі К. Werbach, представленій у його курсі «Gamification» на платформі Coursera [51], ця архітектура подається як взаємопов'язана «піраміда», де кожен рівень спирається на попередній і набуває сенсу лише у зв'язку з ним [43]. Подібна рівнева структура гейміфікації освітнього процесу подана у табл. 1.1.

Таблиця 1.1 – Структура гейміфікації навчального процесу

Рівень	Визначення	Типові елементи	Функція в навчальному процесі
Ігрова динаміка	Високорівнева логіка й послідовність сценарію, що регулює темп, напруження та чергування етапів діяльності; забезпечує узгодженість цілей, кроків і підсумків.	Структура квесту; етапність завдань; контрольні точки; повідомлення про поступ; підсумкові події.	Підтримує стійку увагу й залученість; забезпечує прозорий перехід між етапами «передзавдання–завдання–післязавдання»; пов'язує окремі активності з цілями модуля.
Ігрова механіка	Система правил і процедур, що спрямовує дію учасника та моделює прийняття рішень і стратегії виконання.	Бали, рівні, виклики (цілі), колекціонування й ресурси, часові обмеження, розгалужені сценарії, кооперація (взаємодопомога, спільні ролі), нагороди та статуси.	Надає вимірювані орієнтири й інструменти саморегуляції; узгоджує поведінку з критеріями успіху; забезпечує поступове ускладнення діяльності відповідно до цілей.
Ігрова естетика	Засоби оформлення взаємодії, що створюють переживання присутності та наочність індивідуального прогресу без відриву від змісту.	Аватари; бейджі (значки); індикатори прогресу; таблиці результатів; візуальні підказки; квести/місії; маркери команд.	Підсилює емоційне залучення та відчуття поступу; робить результати й критерії видимими; полегшує орієнтацію в завданні.

Продовження таблиці 1.1

Соціальна взаємодія	Організація комунікації між учасником і системою та між учасниками, що підтримує спільну діяльність і взаємооцінювання.	Рольові розподіли; кооперативні й змагальні режими; обмін ресурсами; командні цілі; взаємооцінка та спільне планування.	Сприяє розвитку співпраці та відповідальності; забезпечує якісний зворотний зв'язок; підвищує стабільність участі й узгодженість індивідуальних внесків із груповою метою

Розроблено на основі [43; 54]

В свою чергу вітчизняний дослідник С. Толочко розглядає гейміфікацію як педагогічну стратегію цифрового залучення, у якій ігрові механіки та дизайн досвіду вписують у логіку цілей, змісту й оцінювання, аби підтримати пізнавальну активність учнів у реальних шкільних умовах [32]. А. О. Тарнопольський визначає гейміфікацію як технологію дидактичного проєктування в мовній освіті: добір технік і форм зворотного зв'язку має відповідати змістові теми, видам діяльності та передбачуваним результатам [29].

Згідно поглядів О. Ткаченко, гейміфікація освіти є цілеспрямованим залучення ігор, ігрових технік і практик для досягнення навчальних цілей, в рамках реалізації якого виокремлено два провідних напрями:

– по-перше, інкорпорація окремих ігрових технік – моделей, матеріалів, правил, тобто елементів гри – у звичні форми подання змісту (лекції, робота з підручником), де ці елементи виконують роль методичних засобів підтримки засвоєння;

– по-друге, розроблення та використання освітніх ігор, що конструюють умовний ігровий світ і забезпечують опанування навчального матеріалу через саму ігрову діяльність, із ефектом занурення й безпосередньої взаємодії зі змістом [30].

– Є.В. Ромата та Ю.В. Білявської вводять у розгляд гейміфікації перцептивний ракурс і аналізують освітній процес з точки зору:

– як представники «покоління Z» інтерпретують ігрові стимули в навчання;

– на що передусім реагують;

– за яких умов ці стимули справді працюють на пізнавальний інтерес, а не розчиняються у «полюванні за балами» [25].

У фокусі уваги названих дослідників знаходиться, перш за все, покоління учнів, виховане у середовищі швидких цифрових практик, для якого природними є миттєвий зворотний зв'язок, прозорі й справедливі правила, короткі цикли завдань з видимим поступом.

Отже, вітчизняні та зарубіжні вчені зазначають, що присутня певна асиметрія між темпом технологічних новацій та методичною готовністю закладу й учителя до упровадження геміфікованих способів навчання учнів, що передбачає бурхливий розвиток технічних можливостей при недостатньо увазі до дидактичних методів індикаторів результативності упровадження тієї чи іншої практики у навчальний процес та процедур моніторингу інтелектуального та психологічного розвитку учнів які стають частиною цього процесу [13].

Тобто, гейміфікація освітнього процесу, що передбачає зміну структури навчального заняття та календарно-тематичного планування з боку педагога, відбувається зазвичай фрагментарно, переважно на рівні окремих завдань або елементів інтерфейсу, що спричиняє розрив предметного змісту та ролі елементів гейміфікації у навчанні. При цьому, як зазначає Д. Вербовецький, елементи гейміфікації можуть не співвідноситися з цільовими результатами опанування матеріалу з певного навчального предмету та не вбудовуватися у логіку оцінювання навчальних досягнень учнів, унаслідок чого зафіксовані під час уроку зміни в активності й інтересі мають переважно тимчасовий характер і не переходять у стійкі зрушення навчальної поведінки та результатів [7].

Психолого-педагогічні обмеження гейміфікації полягають насамперед у різних індивідуальних особливостях учнів. Більшість дослідників звертають увагу, що успішність геміфікованих підходів залежить від готовності педагогів і рівня їх компетентності у відповідних методиках. Так,

О. Тріщук зазначає, що результативність гейміфікації пов’язується не з самим фактом ігрових елементів у структурі уроку – там, де елементи описуються як засоби фокусування на меті, підтримки змістовного зворотного зв’язку та прозорої процедури оцінювання, у роботах частіше відзначається стабільніша залученість і впорядкованіший прогрес учнів у засвоєнні знань [33].

Стосовно психологічних аспектів застосування ігрових технологій у закладах освіти, автори більшості психологічних розвідок зазначають, що процес гейміфікації передбачає обов’язкову узгодженість з віковими потребами учнів, так як за своїм змістом «навчання через гру» є однією з найприродніших форм активності дитини, що забезпечує її розвиток, урізноманітнює навчання та перетворює його у змістовно привабливу діяльність.

Акцентуючи увагу на значущості такого підходу, Є. Антонов стверджує, що освітня діяльність є складною й тривалою, вимагає значних зусиль і нерідко супроводжується втомою та втратою інтересу [1]. За таких обставин залучення ігрових механік здатне відчутно підвищувати результативність навчання. Повторювані дії з часом автоматизуються, через що учень менше зосереджується на якості виконання та власному внеску, що, у свою чергу, призводить до зниження мотивації й розсіювання уваги. Гейміфікація, будуючись на принципах підтримання інтересу, протидіє цьому ефекту за рахунок чітких цілей, помірного виклику і своєчасного зворотного зв’язку [1].

Загалом, вітчизняні дослідники-психологи, порівнюючи свої підходи з класичними визначеннями закордонних авторів, загалом погоджуються з ідеєю перетворення частини навчального контенту на ігрову діяльність, але разом з тим звертають увагу на необхідність адаптації цих методів до українських реалій.

Так, концептуальним підґрунтям такої організації освітнього процесу є теорія «потокового» стану Csíkszentmihályi M., відповідно до якої стійка

мотивація пов’язується з формуванням у здобувача особливого психологічного режиму повного занурення в діяльність [46]. За цієї умови навчальна активність сприймається як внутрішньо значуща, а відчуття зосередженості, контролю та поступу підтримує інтерес і сприяє досягненню результату. Саме на цю логіку спирається гейміфікація у школі: вона вибудовує послідовність завдань так, щоб баланс між складністю матеріалу й наявними вміннями залишався оптимальним, забезпечує можливості для відчуття успіху й зміцнює увагу, завдяки чому навчання зберігає залученість навіть за тривалої, рутинної практики.

Таким чином, аналіз зарубіжних і вітчизняних наукових підходів до розуміння проблеми гейміфікації освітнього процесу сучасної школи, дає підстави зробити такі узагальнення:

По-перше, під гейміфікацією розуміємо цілеспрямоване перенесення ігрових механік у неігровий навчальний контекст із чітким підпорядкуванням предметним цілям і критеріям оцінювання, що передбачає реалізацію організаційних засобів з метою структурування діяльності учня та підвищення рівня уваги, мотивації і самоконтролю.

По-друге**,** психологічний ефект гейміфікації зумовлюється тим, що її інтеграція в освітній процес сприяє підтримці базових потреб в компетентності, автономії та причетності учнів, оптимізації їх когнітивного навантаження, зниження невизначеності й тривожності, пов’язаної з результатами діяльності.

По-третє, упровадження гейміфікації в освітній процес потребує професійної готовності вчителя і належної цифрової інфраструктури, а оцінювання її результатів має спиратися на індикатори мотивації, уваги, емоційного стану та саморегуляції суб’єктів освітнього простору. За дотримання цих умов гейміфікація постає як психологічно обґрунтований інструмент довготривалого посилення внутрішньої навчальної мотивації та автономії учня.

1.2 Психологічні особливості використання освітніх цифрових сервісів у процесі предметного навчання школярів

У світі гейміфікація освітнього процесу вже має свої тенденції, технології, тренди. До най розповсюджених елементів гейміфікації в освіті відносяться: квести, шкали, дослідницькі дії учнів тощо.

Так, за матеріалами Т. Фатьянової з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» для учнів початкової школи, визначено, що впровадження гейміфікованих елементів корелює зі створенням інтерактивного навчального середовища, сумірного зі стандартами Нової української школи. В межах викладання цього предмету найчастіше використовуються такі:

1. Тематичні мікроквести, що структурують маршрут дослідження, реалізуються через квести чи місії у Classcraft (із сюжетною сторітелінг-лінією та інтерактивними персонажами, де кожен крок відповідає підзадачі спостереження чи експерименту) і через набір мінізавдань у Quizlet (модулі Learn/Test із поетапним ускладненням). Логіка побудови таких маршрутів описується авторкою через етапну модель «6D»: визначення цілей, окреслення бажаної поведінки, аналіз аудиторії, проєктування циклів активності, елементи залучення, добір інструментів, що задає послідовність і ритм квесту.

2. Візуальні шкали, які задають зрозумілу траєкторію прогресу, подаються як рівні (levels) та очки (XP) у Classcraft, а також як індикатори проходження**,** бейджі й таблиці результатів **у** Kahoot та Quizizz. Ці елементи виконують функцію «показників прогресу» і завдяки наочності роблять помітними переходи між кроками завдання та досягнуті проміжні результати.

3. Поетапний зворотний зв’язок, що забезпечує узгодженість між виконаними діями та очікуваними результатами, реалізується як миттєвий зворотний зв’язок у Kahoot **і** Quizizz (автовідповіді, пояснення, підсвічування правильної опції) та як оперативні підказки і коментарі до помилок у

режимах Learn/Test Quizlet. Окремо підкреслюється важливість поступового ускладнення завдань і елементів соціальної взаємодії (команди, кооперація) [10].

Завдяки використанню цих цифрових ресурсів фіксується зростання пізнавального інтересу, розвиток критичного мислення і стабільніше утримання уваги на ключових етапах роботи учнів початкової школи [10].

Інша платформа Matific розглядається В. Побризгаєвою як гейміфіковане освітнє середовище з чітко окресленою дидактичною логікою, у межах якої ігрові механіки функціонально інтегруються в структуру предметного завдання та процедури формувального оцінювання. Дослідницею підкреслюється також методична релевантність архітектури Matific до вікових та предметних умов початкової школи: короткі, чітко марковані мікроактивності з повторенням і фідбеком знижують ризик перевантаження робочої пам’яті, водночас утримуючи мотиваційний компонент за рахунок відчутного видимого прогресу. Саме в такому форматі ігрові елементи перестають бути декоративними й виконують функцію організаційних засобів навчання – задають темп, забезпечують послідовність переходів від тренування операцій до смислового узагальнення, підкріплюють суб’єктну позицію учня в плануванні власної роботи [35].

В. Побризгаєвою це поєднання описується як таке, що відповідає сучасним вимогам до цифрового супроводу уроку: ігрові механіки слугують інструментом цілеспрямованого формування математичної компетентності через взаємопов’язану систему завдань, критеріїв і зворотного зв’язку, що підвищує стійкість навчальних результатів і сприяє поступовому зниженню тривожності, пов’язаної з виконанням типових обчислювальних дій [35].

Також, вартою уваги є платформа Learning.ua, що трактується як багатопредметне цифрове середовище з елементами гейміфікації, у якому ігрові механіки вбудовуються у логіку опанування тем і поступове нарощування складності завдань. Ідеться про поєднання коротких структурованих вправ (із чітко визначеною метою кожного кроку),

візуалізації індивідуального прогресу (індикатори виконання модулів, «сторіборд» теми) та можливості співвіднесення результатів з очікуваним зразком. За таких умов ігрові методи виконують організаційну функцію: вони структурують рух від первинного ознайомлення (наочні пояснення, аудіо-супровід, демонстраційні приклади) до тренування (серії варіативних завдань із невеликим кроком ускладнення) і підсумкового узагальнення (короткі перевірочні блоки), а отже підтримує керування довільною увагою, забезпечує прозорість цілей і сприяє формуванню в учнів елементарних навичок саморегуляції (планування послідовності дій, самоконтроль, корекція помилок).

Як зазначає В. Побризгаєва, для молодшої школи типовими є короткі сюжетні завдання з виразною наочністю і голосовими підказками, що полегшує орієнтацію в інструкції та знімає частину технічних труднощів. Під час використання платформи учнями базової школи акцент зсувається в бік тренажерів із більшим діапазоном варіативності, де крок ускладнення й логіка зворотного зв’язку дозволяють підтримувати сталість зусилля й поступово переводити зовнішню мотивацію (бали, відзнаки) у внутрішню – через досягнення проміжних цілей і відчуття контрольованості власного навчання [35].

Змістова архітектура платформи зорієнтована на відповідність чинним програмам і навчальним стандартам, що особливо помітно в мовно-літературній та математичній лініях: кожна вправа прив’язана до конкретного вміння (розпізнавання мовної одиниці, застосування правила, розв’язування типових і нетипових задач), а ігрові задачі є формами фіксації досягнень за предметними критеріями (правильність, темп, стабільність результату). Вбудовані інструменти для вчителя – електронний журнал, аналітичні звіти, добір і призначення завдань – дозволяють реалізувати формувальне оцінювання у цифровому форматі: учитель бачить, на якому етапі траєкторії виникають утруднення, може оперативно перерозподілити навантаження (додати спрощені чи, навпаки, поглиблені вправи), а учень,

отримуючи зворотний зв’язок, підкріплює переживання компетентності без перевантаження робочої пам’яті.

SmartKids («Розумники») – цілісна технологія організації навчання в початковій школі, у межах якої ігрові ресурси структурно вбудовуються в логіку опанування змісту, формувального оцінювання та поетапного зростання складності. С. Г. Литвиновою цю технологію описано через поєднання сюжетних електронних ресурсів, вправ з чітко визначеною дидактичною метою. Зворотний зв’язок подається в момент роботи над завданням – не після завершення блоку, а в момент виконання конкретної операції.

Як зазначає А. Гуралюк, взагалі застосування хмарних технологій (Google Workspace for Education) сприяє підвищенню рівня зацікавленості школярів під час занять: використання цих сервісів підвищує мотивацію учнів до навчання, а також розвиток їхньої самостійності, креативності, критичного мислення і здатності до співпраці. Подібним чином, Я. Галкіна наголошує, що активне залучення учнів у процес через ігрові та інтерактивні елементи допомагає краще сприймати матеріал і стимулює їхню внутрішню зацікавленість у навчанні [35].

Також відомо, що коли мультимедійні матеріали вибудувано з чіткими смисловими акцентами, розподілено на короткі послідовні кроки й подано так, що словесне пояснення супроводжується доречною ілюстрацією саме в момент його проголошення, увага учнів утримується помітно краще: зменшується перевантаження, полегшується орієнтація у змісті та стають зрозумілими переходи між головними частинами матеріалу, що особливо важливо для молодших школярів.

Водночас, коли цифрове середовище перенасичене яскравими, короткими й стимулами або заохочує постійне перемикання між завданнями, у дітей фіксуються інші закономірності сприймання навчального матеріалу:

- у молодших дітей уже кілька хвилин перегляду такого контенту тимчасово послаблюються компоненти виконавчих функцій, від яких залежить довільна увага;

- у підлітків і студентів звичка до багатозадачності пов’язана з більшою чутливістю до несуттєвих відволікань, гіршою фільтрацією інформації та зниженням розуміння навчального матеріалу як у самого користувача, так і в тих, хто поруч у класі [34].

В свою чергу, Н. Пророк стверджує, що надмірне захоплення цифровими ресурсами може негативно позначатися на мотивації, так як стрімкий розвиток технологій супроводжується поступовим відчуженням деяких учнів від навчальної діяльності: дедалі частіше школярі уникають виконання завдань і не виявляють бажання працювати самостійно. Інтернет-ресурси здатні швидко задовольняти поверхневу цікавість новим контентом, що зменшує розвиток глибоких пізнавальних мотивів, наприклад, як зазначає автор, пізнавальні потреби учнів усе частіше задовольняються миттєвими цифровими дозами інформації, а не системним навчальним процесом, і через це внутрішня мотивація до серйозного навчання може знижуватися [24].

Цифрові сервіси також істотно змінюють емоційний фон навчання. За умов, коли ігрові елементи не існують відокремлено, а системно співвіднесені із предметним змістом, логікою виконання завдань і прозорими критеріями оцінювання, у здобувачів освіти, як правило, зростає навчальна зацікавленість. Водночас, як зазначає Sailer M, посилюється переживання власної успішності й упевненості у власних можливостях, а мотивація до виконання завдань набуває стійкого, а не ситуативного характеру, оскільки кожен крок діяльності супроводжується осмисленим зворотним зв’язком [51].

За думкою Н. Пророк, перенасичення навчального середовища цифровими ресурсами поступово призводить до того, що короткі, яскраві й легко доступні порції інформації формують звичку до миттєвого задоволення пізнавальної цікавості, унаслідок чого знижується здатність утримувати увагу на довших і структурно складніших завданнях, що вимагають послідовного аналізу та витримки [24]. За таких умов навчальна активність частіше набуває характеру поверхового перегляду матеріалів, а не

цілеспрямованої роботи з ними: учні нерідко перемикаються між вікнами й вкладками, переривають виконання вправ заради новизни стрічки, віддають перевагу стислим поясненням замість опрацювання повного тексту, і, як наслідок, зменшується глибина опанування понять і слабшає внутрішнє переживання успіху, яке зазвичай підтримує інтерес до предмета [24].

Також додається ефект звикання: постійне посилення емоційної насиченості та темпу подачі матеріалу підвищує «поріг стимуляції», тому звичні навчальні форми сприймаються «повільними» або «нудними», а довільне зусилля – менш виправданим; це виявляється у відкладанні завдань, униканні самостійної роботи та прагненні отримати швидку відповідь без проміжних кроків доведення [24]. Водночас послаблюються регулятивні складові навчальної діяльності: за умов постійного поверхового занурення важче зберігати план виконання, контролювати етапність дій і тримати в полі уваги критерії якості, тож поодинокі успіхи не перетворюються на стале відчуття компетентності, що знову послаблює внутрішню мотивацію і підштовхує до ще коротших, «легших» форматів взаємодії з навчальним матеріалом [24]. Нарешті, зростає вага зовнішніх позначників – умовних відзнак платформи, лічильників переглядів чи швидких підказок, – які фіксують моментальний результат, але не відображають логіку розв’язання; унаслідок цього школярі дедалі частіше орієнтуються на сигнал про миттєву правильність відповіді, а не на розуміння підстав і способів мислення, і тому внутрішня мотивація до тривалого, системного навчання знижується [24].

Авторка наголошує, що при цьому утворюється своєрідний «короткий цикл винагороди»: швидка підказка або готова відповідь дає емоційний підйом, проте не вимагає реконструкції розумового шляху, а отже не формує відчуття опанування способу дії; коли такий цикл повторюється, учень звикає шукати наступний «сигнал правильності» й уникає завдань, де потрібні планування, перевірка гіпотези та самоконтроль на проміжних етапах [24]. За цієї логіки знижується значення навчальних цілей, розписаних у критеріях, і посилюється орієнтація на «ознаки успіху», які можна

одержати негайно; відтак у структурі навчальної мотивації зменшується частка внутрішніх мотивів (інтерес до змісту, прагнення компетентності), натомість зростає вага зовнішніх спонукань (відзнака, індикатор виконання), що без супровідних прийомів осмислення приводить до крихкості інтересу й швидкого згасання залученості [24].

Окреслена динаміка торкається і сфери уваги: коли контент організовано у вигляді швидких кліпів і коротких інтерактивів, формуються стратегії частого перемикання, які зручні для орієнтування у стрічці новин, але менш придатні для послідовного розв’язання задачі, де важливо втримати в робочій пам’яті умови, проміжні результати та критерії перевірки; у такій ситуації навіть за наявності інтересу до теми виникають труднощі з відтворенням повної логіки доведення, а помилки частіше пов’язані не з нерозумінням змісту, а з втратою кроків або вихідних обмежень [24]. Учень частіше шукає новий «триггер» уваги, ніж повертається до критерію правильності, через що розв’язання не доводиться до межі сформульованої мети, і це знову послаблює відчуття контролю над завданням та знижує внутрішню мотивацію [24].

На наш погляд, важливим контекстом є соціальна складова цифрового середовища. У цифровому середовищі він представлений, наприклад, зверненням до швидких реакцій, миттєвих реакцій «подобається/не подобається» та інше. Таке порівняння видимих «досягнень» підштовхує до змагання за зовнішній показник, тоді як навчальний прогрес потребує співвіднесення з особистою траєкторією та критеріями предмета. Унаслідок цього учень схильний оцінювати свою активність через зовнішній зворотний сигнал, а не через розуміння ступеня наближення до цілі, і тому зростає ризик відмови від триваліших форм роботи, де моментальна відзнака не гарантована [24]. Усе це разом створює умови, за яких частина школярів, навіть демонструючи високу активність у цифрових каналах, не переходить до зосередженого навчального зусилля, уникає самостійних кроків перевірки й рідше звертається до повних першоджерел, віддаючи перевагу коротким пояснювальним витягам [24].

Отже, зіставлення описаних проявів дозволяє стверджувати, що коли цифрове середовище домінує над навчальною логікою й задає короткі цикли реагування, формується патерн поведінки, у якому центральним стає «перехоплення уваги» новизною, а не розгортання способу дії. У такому випадку емоційна реакція на «миттєве підтвердження» не підкріплюється внутрішнім переживанням компетентності, і тому інтерес до серйозної, тривалішої роботи знижується [24]. І навпаки – коли інформаційні стимули структуровано через чітку послідовність кроків, а зворотний зв'язок співвіднесено з критеріями, спостерігаються інші ефекти.

Таким чином, вслід за Н. Пророк, ми вважаємо що, надмірне захоплення цифровими ресурсами без чітко організованого змісту, прозорих критеріїв і підтримки самоконтролю спричиняє поверхове споживання інформації та зниження внутрішньої мотивації, тому результативність таких ресурсів забезпечує їх вбудовування у систему оцінювання результатів діяльності й цілеспрямований розвиток саморегуляції учня.

З точки зору когнітивного розвитку, цифрові ресурси несуть неоднозначний ефект. З позитивного боку, мультимедійні технології стимулюють розвиток пам'яті та мислення: вони дозволяють візуалізувати та моделювати навчальні явища, роблять абстрактні поняття зрозумілішими й легко запам'ятовуваними. Так, інтерактивні моделі чи симуляції в природничих науках часто допомагають учням легше опанувати матеріал і підкріпити знання практичними вправами. Різноманітне мультимедійне середовище активізує кілька каналів сприйняття інформації й може покращувати якість пізнавальної діяльності.

На думку В. Побризгаєвої та О. Наливайка, використання ігрових елементів у початковій школі являє собою «сучасний підхід, спрямований на покращення результатів та процесу навчання та підвищення зацікавленості учнів у вивченні матеріалу» [18, 2]. Дослідженнями В. Волошеної було підтверджено, що гейміфікація освітнього процесу сприяє створенню інтерактивного освітнього середовища і є технологією, яка «швидко

розвивається та має позитивний вплив на успішність учнів». Крім того, В. Волошеною було досліджено особливості та наслідки гейміфікації в контексті вивчення математики в сучасній школі. Авторка зазначає, що ігрові елементи доцільні у поєднанні з традиційними методами навчання: гейміфікація не може повністю витісняти класичні прийоми, а навпаки, доповнювати стандартні методи навчання, що сприятиме задоволенню різноманітних потреб учнів. За її словами, саме завдяки введенню елементів гри в програму уроку математики можна суттєво розвинути в учнів критичне мислення та вміння розв’язувати проблемні завдання [35, 67].

Висновки вітчизняних науковців підтверджуються експериментальними дослідженнями зарубіжних вчених. Так, результати дослідження S. Orhani, яке проводилося протягом трьох місяців за участю 100 учнів початкової та базової школи, продемонстрували, що використання технологічно оснащених платформ з елементами гри на уроках математики призвело до значного зростання мотивації учнів і кращого засвоєння математичних понять. Учні виконували завдання з математики з використанням ігрових балів, рівнів і нагород, в результаті чого помітно покращилися уміння з логіки та розв’язання задач, рівень переживань стосовно стереотипу про те, що математика – це складний предмет, та підвищилася академічна наполегливість [45]. Крім того, було встановлено, що ігрові методи сприяли посиленню соціальної взаємодії між учнями, оскільки під час роботи в командах школярі краще співпрацювали, підтримували один одного та розвивали навички роботи в групі.

Відповідно до інших досліджень (S. Bai, K. Hew), результати гейміфікації у більшості випадків корелюють з підвищенням навчальних досягнень учнів, більшою їх залученістю в освітній процес та зміцненням навичок – від планування експерименту й роботи з моделями до аргументованого висновку (за умови врахування в цьому процесі предметних цілей і процедури наукового пізнання, як то: постановка запитання,

операціоналізація змінних, збір і аналіз даних, інтерпретація результатів) [37].

Окремо підкреслюється, що найчастіше ігрові механіки використовують саме для формування активних стратегій навчання, тобто для організації пошуку інформації, її критичного опрацювання, взаємодії учнів між собою та творчого розв'язання задач у фізиці, хімії, біології [36]. Відтак, O. Kotherja зазначає, що у роботах, де гейміфіковані платформи та симуляції підпорядковано логіці предметного дослідження і забезпечено прозорі індикатори досягнень учнів (рівні прогресу, змістовно обґрунтовані відзнаки, поетапний зворотний зв'язок), частіше фіксується зростання успішності, покращення розуміння ключових понять і підвищення інтересу до природничих дисциплін [43].

Таким чином, існуючи експериментальні дані свідчать, що гейміфікація на уроках природничої галузі не лише робить навчання цікавішим, але й покращує академічні досягнення та міжособистісну взаємодію.

У системі мовної освіти гейміфікація активно використовується як засіб формування мовленнєвих компетенцій. Наприклад, Н. Пророк розглядав інтеграцію гейміфікації на уроках української мови в початковій школі і з'ясували, що основні складові гейміфікації – бали, рівні, змагання, нагороди – позитивно впливають на мотивацію учнів. За її висновком, включення таких елементів ігрової системи значно підсилює інтерес і активність молодших школярів під час вивчення мови та дозволяє домагатися високих результатів у засвоєнні нових мовних конструкцій.

Дослідження зарубіжного дослідника J. Hamari щодо ролі гейміфікації під час вивчення англійської мови дало змогу встановити, що застосування ігрових елементів значно підвищує рівень запам'ятовування та покращує навички контролю уваги учнів, а також сприяє довгостроковому засвоєнню нових знань [42].

В. Саган зазначає, що при введенні елементів геміфікації у викладанні іноземних мов на рівні змісту теми (лексика, граматика, рецептивні й

продуктивні види мовленнєвої діяльності), типів навчальної активності (індивідуальна робота, парні та групові завдання, рольові й комунікативні ситуації) та прозорих критеріїв оцінювання (чітко визначені показники досягнення – від точності й швидкості до відповідності комунікативному наміру), спостерігається високий рівень залученості учнів в навчальний процес та поступове покращення результатів діяльності [25].

Доцільно розглянути застосування окремих типів елементів геміфікованого навчання під час вивчення того чи іншого матеріалу (квести, шкали, дослідницькі дії учнів тощо).

Так, наприклад, **квести** на уроках іноземної мови застосовуються тоді, коли сюжетна лінія розгортається через послідовність підзадач і кожний етап прив'язується до конкретної навчальної дії (Сергеєва Л. [26]):

- під час читання – виділення ключових слів, ідентифікація аргументів, відновлення причинно-наслідкових зв'язків;

- під час аудіювання – вилучення фактичної інформації, розпізнавання інтенції мовця, реконструкція логіки повідомлення [26].

У підготовчому до заняття блоці квест задає цілі та контекст, тоді як у процесі виконання завдання сприяє структуризації уваги розподілу ролей та забезпечує можливість рефлексії на завершальному етапі для можливості доопрацювання не засвоєних елементів уроку.

Такий ігровий елемент як **шкала** допомагає відслідкувати результат навчальної діяльності впливають на можливість коригування темпів та обсягів своїм навчального матеріалу що сприяє зниженню невизначеності з боку учня підвищення навичок саморегуляції та можливість диференціювати себе від решти учнів тобто зрозуміти на якому етапі знаходиться конкретний учень саме зараз у порівнянні із рештою.

У природничих дисциплінах – біології, фізиці, хімії та інтегрованих курсах – гейміфікація поширюється насамперед як спосіб організації дослідницьких дій учнів, у межах якого вони послідовно формулюють питання, планують процедуру, здійснюють спостереження або експеримент,

інтерпретують отримані дані та формулюють обґрунтований висновок, і саме тому вона узгоджується з типовими когнітивними операціями цих предметів:

- побудовою й перевіркою припущень,
- роботою з моделями та візуалізаціями,
- переходом від фактів до пояснювальних схем.

У такій конфігурації квестові маршрути задають послідовність підзадач (ідентифікація змінних, вибір інструментів вимірювання, фіксація даних тощо), рівневі індикатори відображають навички у володінні методами (точність вимірювань, акуратність оформлення, аргументованість висновків), а відзнаки допомагають зафіксувати досягнення.

Отже, геміфіковане навчання передбачає високу самостійність учня, що значно загострює питання розвитку самоконтролю та саморегуляції. На практиці виявилося, що багато школярів не мають сформованих вмінь планувати свій навчальний час і контролювати виконання завдань. Зокрема, навички критичного мислення і саморегуляції у багатьох дітей іноді можуть бути не просто «не сформованими», а зовсім відсутніми. Через це при дистанційній роботі чи самостійному опануванні цифрових ресурсів учні часто потребують постійної підтримки дорослих, інакше зростає ризик зниження їхньої успішності.

Висновки до першого розділу.

У межах теоретичного дослідження було окреслено поняття гейміфікації в освіті, що дозволило уточнити структуру явища через взаємодію ігрової динаміки, механік, естетики та соціальної взаємодії.

Визначено, що гейміфікацію доцільно розуміти як цілеспрямоване перенесення окремих елементів гри у звичайний навчальний процес – балів, рівнів, значків, квестових кроків, сюжетних завдань і зрозумілого зворотного зв’язку, – де кожен із цих компонентів підпорядкований предметним цілям і критеріям оцінювання, а не існує сам по собі. У такій конфігурації ігрова логіка не заміщує урок, а впорядковує його хід: завдання розкладаються на

послідовні кроки з прозорими еталонами успіху, учень бачить траєкторію власного руху й розуміє, за що саме отримує підтвердження прогресу. Завдяки цьому зменшується в учнів відчуття невизначеності, утримується увага і зростає внутрішнє переживання їх впевненості, що підтримує стійку мотивацію до навчання.

Психологічний зміст гейміфікації освітнього процесу полягає у підтримці вчителем базових потреб учня через видимі орієнтири та своєчасний коментар, що оптимізує навантаження та дає здобувачам освіти відчуття компетентності, вільний вибір способу дії та дотичність до спільної справи.

Застосування цифрових ресурсів й ігрових технологій під час навчання дає можливість дітям послідовно проходити короткі етапи у вивченні матеріалу, порівнювати проміжний результат із заданими критеріями, коригувати навчальну стратегію і поступово нарощувати свій самоконтроль. За таких умов відбувається психоемоційна стабілізація, а саме: знижується тривожність, з’являється впевненість у власних силах, успіх досягається не завдяки випадковості, а через опанування способу дій.

Результативність гейміфікації освітнього процесу визначається мірою її органічної інтеграції в навчальні цілі, види діяльності та оцінювання результатів навчання. Проте, просте додавання атрибутів гри без наявності їх зв’язку зі змістом навчального матеріалу і критеріями оцінюванням освітніх результатів, швидко вичерпує ефект новизни й не змінює поведінкових стратегій учнів: під час навчання вони реагують тільки на зовнішній стимул, але не отримують підстав для осмисленого особистісного зростання.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

2.1 Обґрунтування процедури та методів емпіричного дослідження

Відповідно до мети нашого дослідження основним завданням його емпіричного етапу є вивчення того, як використання елементів гейміфікації в освітньому процесі сучасної школи може впливати на навчальну мотивацію учнів 5-8 класів, рівень їх шкільної тривожності, показники впевненості в собі тощо.

На початку нашого дослідження було висунуто гіпотезу, що використання елементів гейміфікації в освітньому процесі сучасної школи може змінювати структуру навчальної мотивації учнів, зумовлюючи відмінності у вираженості окремих мотивів у порівнянні з навчанням без гейміфікації. Для перевірки гіпотези було проведено емпіричне дослідження, яке включало психологічну діагностику, обробку, аналіз й інтерпретацію отриманих даних.

Для реалізації поставленої мети було проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 60 учнів 5-8-х класів Комунального закладу «Спеціалізована школа I–III ступенів №112 з поглибленим вивченням іноземних мов» м. Києва, по 15 учнів з кожної паралелі. Вік респондентів становив від 10 до 14 років. Діагностичні процедури проводилися в офлайн-форматі на базі школи, в позаурочний час (після завершення навчальних занять) у вересні 2025 року.

Основними критеріями формування вибірки були: систематичне відвідування учнями уроків протягом семестру та участь у звичних для класу ігрових елементах навчання. До типових механік, які вивчалися як контекст, належать накопичення балів за виконані завдання, рівні складності з чіткими

правилами переходу, заохочувальні відзнаки за досягнення, сюжетні або командні місії.

Отже, для реалізації завдань дослідження, був використаний наступний комплекс психодіагностичних методик:

1. Методика вивчення мотивів навчальної діяльності учнів (авт. Б.К. Пашнєв) [21].

Методика призначена для виявлення ієрархії навчальних мотивів у школярів з 10 років. Стимульний матеріал складається з двадцяти восьми пар альтернативних тверджень з вимогою вибору одного варіанта у кожній парі (Додаток А). За літерами відповідей обчислюються частоти восьми мотивів: зовнішній примус, соціально орієнтований мотив боргу і відповідальності, пізнавальний мотив, мотив престижу, мотив матеріального благополуччя, мотив одержання інформації як засобу самоствердження, мотив досягнення успіху, орієнтація на соціально залежну поведінку.

Перевага того чи іншого мотиву визначається більшою кількістю виборів відповідної літери, після чого формується індивідуальний профіль та узагальнений профіль класу. В контексті нашого дослідження цей діагностичний інструмент фіксує, на що спирається навчальна активність учнів у середовищі з чіткими правилами, видимими результатами та елементами змагання, а також дозволяє зіставити пізнавальні та статусні орієнтації.

2. Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса [34]

Дана методика дозволяє виміряти загальний рівень тривожності у шкільній ситуації та сім її чинників, серед яких (Додаток Б):

- соціальний стрес,
- фрустрація потреби в успіху,
- страх самовираження,
- страх перевірки знань,
- страх невідповідності очікуванням дорослих,
- низька фізіологічна опірність до стресу,
- проблеми у стосунках з учителями.

Відповіді подаються у формі «так» або «ні». За ключем підраховуються суми позитивних відповідей за кожною шкалою і порівнюються з порогами, що відділяють норму, підвищені значення і високі значення.

В контексті нашого дослідження методика дає можливість виявити, в яких саме видах шкільної взаємодії емоційне напруження накопичується найчастіше, і чи не підсилюють окремі ігрові елементи, наприклад публічне порівняння результатів, чутливість до оцінювання.

3. «Тест упевненості в собі» (автор В.Г. Ромек) [50]

Даний тест містить тридцять тверджень з трьома варіантами відповіді та охоплює три шкали:

а) упевненість у собі,

б) соціальна сміливість,

в) ініціатива в соціальних контактах.

Частина пунктів є реверсивними, тому підрахунок здійснюється з урахуванням прямого та зворотного ключів. Суми по кожній шкалі можуть інтерпретуватись у первинних балах або, за потреби, переводитись у стандартизовані оцінки за таблицями адаптації.

Ця методика дозволяє відокремити внутрішню впевненість у виконанні навчальних дій від готовності відкрито взаємодіяти та самостійно започатковувати соціальні кроки, що є важливим для аналізу участі у командних і сюжетних активностях.

Важливо зазначити, що подібні емоційні стани та навчальну мотивацію учнів можна вивчати за допомогою інших психодіагностичних методик, які дозволяють дослідити різні аспекти впливу процесу гейміфікації на навчальну діяльність. Однак, для реалізації поставленої мети в нашому дослідженні, вибір діагностичного інструментарію виявився достатнім. Обрані методики в достатній мірі дають можливість визначити ієрархію та вираженість основних мотивів навчальної діяльності, рівень і структуру шкільної тривожності, а також ступінь впевненості в собі та її складові (соціальну сміливість й ініціативу в контактах), що дозволило комплексно

оцінити психологічні зміни, які відбуваються під впливом систематичного використання елементів гейміфікації в освітньому процесі сучасної школи.

2.2 Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження психологічних аспектів гейміфікації освітнього процесу

Перший етап діагностики проводився у вересні 2025 року, до того, як у навчальний процес системно впроваджувалися елементи гейміфікації. На цьому етапі ми фіксували «наявний» психологічний стан учнів 5-8 класів, які навчалися переважно традиційними методами з епізодичним використанням окремих цифрових інструментів (Kahoot!, Mentimeter, інтерактивні презентації). Нижче наведено детальний аналіз результатів за кожною методикою.

Відтак, за результатами діагностики за методикою Б. К. Пашнєва ми отримали чітку картину вікових змін у структурі навчальної мотивації. У таблиці 2.1 подано середні показники частоти вибору кожного мотиву (максимум – 4 бали за мотив, оскільки кожна літера зустрічалася в анкеті рівно 4 рази). Це дозволяє безпосередньо порівнювати силу кожного мотиву як у межах одного класу, так і між паралелями.

Таблиця 2.1 – Основні мотиви навчальної діяльності учнів до впровадження гейміфікації (n=60)

Мотив	Середні значення (у балах)				
	5 кл.	6 кл.	7 кл.	8 кл.	Загалом
Пізнавальний	2,87	2,71	2,49	2,31	2,60
Боргу і відповідальності	2,65	2,78	2,60	2,51	2,64
Одержання інформації як самоствердження	2,58	2,62	2,55	2,68	2,61
Досягнення успіху	2,53	2,44	2,71	2,80	2,62
Престижу	2,20	2,31	2,85	3,01	2,59

Продовження таблиці 2.1

Соціально-залежна поведінка	2,15	2,28	2,40	2,45	2,32
Зовнішній примус	2,07	2,18	2,22	2,15	2,16
Матеріальне благополуччя	1,95	1,68	1,18	1,09	1,48

Розподіл переважаючих мотивів навчально-пізнавальної діяльності учнів на початку навчального року представлений на рис. 2.1

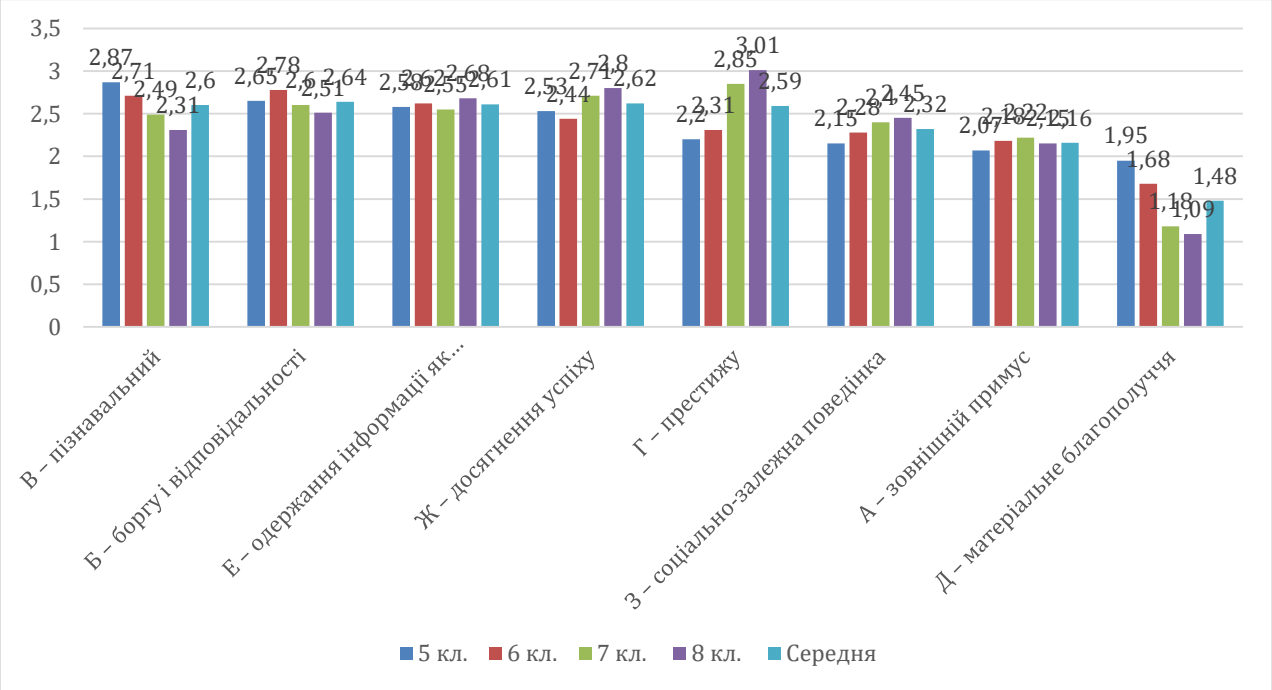


Рисунок 2.1 – Домінуючі мотиви навчально-пізнавальної діяльності учнів на початку навчального року (n=60)

Відповідно до отриманих даних, встановлено, що у п’ятикласників провідним є пізнавальний мотив (середній бал 2,87). Він домінує у 46,7% учнів 5-х класів (7 із 15 опитаних). Діти ще щиро радіють новим знанням, їм подобається «відкривати» щось самостійно, вирішувати задачі заради самого процесу. Другим за вираженим є мотив боргу і відповідальності (2,65), який є провідним у 26,7% п’ятикласників. Це свідчить про сильний вплив батьківських і вчительських очікувань на цьому етапі. Водночас мотив престижу ще порівняно слабкий (2,20) і домінує лише у 6,7% учнів.

У шостому класі картина залишається досить збалансованою, однак уже помітне перше зниження пізнавального мотиву (до 2,71). Він залишається провідним у 40% шестикласників (6 із 15). Мотив боргу і відповідальності незначно зростає (2,78) і стає домінуючим уже у 33,3 % учнів цього класу. Це типовий перехідний момент: діти починають усвідомлювати, що навчання – це не лише задоволення, а й обов'язок.

Починаючи з сьомого класу відбувається різкий зсув убік зовнішньої мотивації. Мотив престижу стрибає до 2,85, а в восьмикласників досягає 3,01 бала – це найвищий показник серед усіх мотивів у всій вибірці (домінує у 40% учнів 8-х класів та у 33,3% семикласників). Пізнавальний мотив при цьому падає до 2,31 у 8-му класі (лише 13,3% учнів 8-го класу мають його провідним), тобто вже менш ніж 58% від максимально можливого значення. Водночас мотив досягнення успіху зростає з 2,53 у 5-му до 2,80 у 8-му класі і стає провідним у 26,7% восьмикласників. Отже, понад 66% підлітків 7-8 класів вчаться передусім «задля оцінки, щоб бути кращими або щоб не відставати від однокласників.

Мотив матеріального благополуччя в усіх класах залишається найслабшим і з віком ще більше знижується (з 1,95 у 5-му до 1,09 у 8-му). Він є провідним лише у 6,7% учнів 5-х класів і у жодного учня 8-го класу. Це позитивний момент: навіть старші підлітки рідко пов'язують навчання безпосередньо з майбутніми грошима, частіше – із соціальним статусом і визнанням.

Отже, результати діагностики чітко зафіксували вікову тенденцію психологічного розвитку: поступове витіснення внутрішньої (пізнавальної) мотивації зовнішніми мотивами (престиж, досягнення, соціальне визнання). Саме ця тенденція і стала для нас відправною точкою – ми припускали, що правильно побудована гейміфікація здатна уповільнити або навіть частково повернути цей процес, посиливши внутрішні мотиви й одночасно знизивши залежність від чисто зовнішніх стимулів.

Методика Філіпса «Шкільна тривожність» дозволила нам отримати детальну картину емоційного неблагонадійних учнів ще до початку системного використання гейміфікації.

У таблиці 2.2 наведено кількість дітей у відсотковому еквіваленті з підвищеним (вище середнього) та високим рівнем тривожності за кожним фактором.

Таблиця 2.2 – Показники рівня шкільної тривожності учнів за окремими шкалами

Шкала	**Кількість опитаних учнів (у %)**			
	5 кл. (n=15)	**6 кл. (n=15)**	**7 кл. (n=15)**	**8 кл. (n=15)**
Загальна шкільна тривожність	13%	27%	47%	60%
Страх перевірки знань	53%	67%	80%	73%
Проблеми у стосунках з учителями	40%	53%	60%	47%
Соціальний стрес	7%	20%	40%	53%
Фрустрація потреби в досягненні успіху	13%	20%	27%	33%
Страх самовираження	20%	33%	47%	53%
Низька фізіологічна опірність стресу	13%	13%	33%	47%

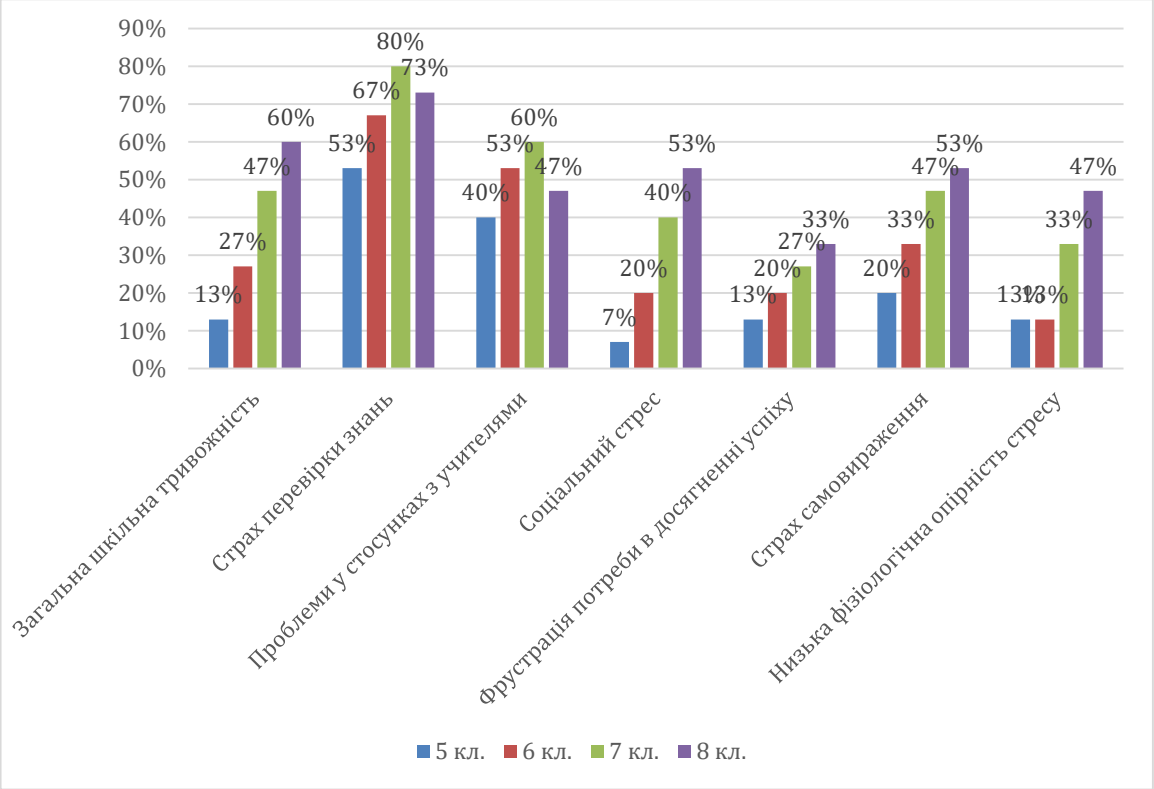


Рисунок 2.2 – Прояви підвищеного шкільної тривожності за окремими шкалами методики Філіпса

Вже на початку дослідження ми побачили досить тривожну картину. Найпоширенішим і найінтенсивнішим джерелом стресу виявився страх перевірки знань: у 5-му класі підвищений рівень мали 53% учнів, у 7-му – вже 80%. Це найвищий показник серед усіх шкал. Діти бояться усних відповідей біля дошки, контрольних робіт, публічного оголошення оцінок, ситуацій, коли «можна отримати двійку на очах у всіх». Така реакція цілком очікувана в традиційній системі оцінювання, де помилка часто сприймається як сором, а не як природний етап навчання.

Друге місце посідають проблеми у взаєминах з учителями (40-60% залежно від класу). Багато учнів відчувають, що вчитель може бути упередженим, що оцінка залежить від настрою чи симпатії, що «погано поставити питання – значить отримати догану». У 6-7 класах цей показник досягає піку (53-60 %), що збігається з періодом зміни класних керівників і предметників, коли діти особливо чутливі до нових стилів спілкування.

Соціальний стрес і страх самовираження різко зростають із віком: у 5-му класі лише 7% і 20% відповідно, а в 8-му – вже 53%. Підлітки починають боятися виглядати смішними перед однокласниками, соромляться відповідати голосно, уникатимуть ситуацій, де треба висловлювати власну думку чи презентувати свою роботу.

Страх невідповідності очікуванням дорослих також високий (особливо в 8-му класі – 60%). Діти відчувають постійний тиск «треба виправдати надії батьків і вчителів», «не підвести клас», «не зіпсувати атестат».

Низька фізіологічна опірність стресу (головний біль, біль у животі, порушення сну через школу) у старших класах виявлена майже в половини учнів. Це вже соматичний прояв тривожності, який свідчить про те, що емоційне навантаження виходить за межі психологічного і починає впливати на здоров’я.

Отже, узагальнимо показники мотивації підлітків відносно особистісного рівня тривожності підлітків в таблиці 2.3.

Як видно з таблиці 2.3, у групі з високим рівнем тривожності (48,3% вибірки) внутрішній пізнавальний мотив виражений лише у 27,6% учнів, тоді як мотиви престижу та досягнення успіху – у 86,2% та 82,8% відповідно. У групі з низькою тривожністю картина зворотна: пізнавальний мотив виражений у 77,8%. Цей розподіл чітко підтверджує, що висока шкільна тривожність пригнічує внутрішню мотивацію і підсилює зовнішню.

Таблиця 2.3 – Розподіл навчальних мотивів залежно від рівня шкільної тривожності учнів 5-8 класів (n = 60)

Мотиви	Розподіл респондентів за рівнем тривожності					
	Низький рівень тривожності		Середній рівень тривожності		Високий рівень тривожності	
	%	учнів	%	учнів	%	учнів
Пізнавальний мотив	77,8%	7	59,1%	13	27,6%	8
Мотив боргу і відповідальності	66,7%	6	72,7%	16	62,1%	18
Мотив досягнення успіху	44,4%	4	63,6%	14	82,8%	24

Продовження таблиці 2.3

Мотив престижу	33,3%	3	54,5%	12	86,2%	25
Зовнішній примус / уникнення покарання	22,2%	2	36,4%	8	51,7%	15
Мотив матеріального благополуччя	11,1%	1	18,2%	4	10,3%	3
Мотив соціальної залежності	33,3%	3	50,0%	11	65,5%	19
Мотив одержання інформації як самоствердження	55,6%	5	50,0%	11	44,8%	13

Отже, діагностика показала, що традиційне навчання в 5-8 класах уже саме по собі є потужним тривожним фактором. Найбільше діти бояться оцінювання, публічного осуду та розчарування значущих дорослих. Ці дані стали для нас важливим орієнтиром: ми припускали, що правильно спроєктована гейміфікація (з прозорими критеріями, можливістю повторних спроб, індивідуальним прогресом і зниженою публічністю помилок) здатна суттєво знизити саме ці види шкільної тривожності.

Наступне вимірювання, яке було здійсненне, це визначення показника «впевненість у собі» за допомогою методики В. Ромека. Аналіз дав змогу виявити як учні себе почувають у школі, наскільки вони вірять у власні сили, чи готові відкрито взаємодіяти з іншими та чи здатні самостійно ініціювати контакти. Це особливо важливо, адже гейміфікація часто передбачає командну роботу, публічні презентації результатів і самостійне планування власного прогресу.

У таблиці 2.4 наведено середні бали та стандартні відхилення за трьома шкалами (максимум – 30 балів за кожною).

Таблиця 2.4 – Результати діагностики впевненості у собі учнів базової школи

Шкала	5 кл.	6 кл.	7 кл.	8 кл.
Упевненість у собі	21,4 ± 2,8	20,9 ± 3,1	19,8 ± 3,4	19,2 ± 3,7

Продовження таблиці 2.4

Соціальна сміливість	20,1 ± 3,2	19,6 ± 3,5	18,3 ± 4,0	17,7 ± 4,2
Ініціатива в контактах	16,8 ± 2,9	16,2 ± 3,1	15,5 ± 3,3	15,1 ± 3,5

Отже, за результатами діагностики у п’ятикласників усі три показники ще тримаються на відносно високому рівні: середній бал за «впевненість у собі» – 21,4, що відповідає верхній третині норми для цього віку. Діти ще вірять, що «я зможу», «я впораюся», «якщо постараюся – вийде». Соціальна сміливість також має позитивний показник 20,1 – вони не дуже бояться відповідати перед класом чи просити допомоги.

Проте вже в шостому класі починається поступове зниження, а в сьомому-сьомому – справжнє «просідання». У восьмикласників середній бал за «впевненість у собі» падає до 19,2, що вже ближче до середньої межі норми, а в окремих учнів опускається нижче 15 (критичний рівень). Соціальна сміливість знижується до 17,7 – це означає, що більшість старших підлітків уникають ситуацій, де треба виступати, відповідати першими чи захищати свою думку перед групою.

Найнижчі бали традиційно за шкалою «ініціатива в соціальних контактах» – від 16,8 у 5-му до 15,1 у 8-му класі. Це найхарактерніша риса сучасних підлітків: вони чекають, поки вчитель сам покличе, призначить роль чи дасть чітке завдання. Самостійно підняти руку, запропонувати ідею, попросити додаткове завдання чи організувати командну роботу, для багатьох це справжній стрес.

Важливо відмітити, що стандартні відхилення з віком зростають: у 5-му класі діти більш-менш однорідні, а в 8-му розкид уже ± 3,7-4,2 бали. Це означає, що в одному класі можуть співіснувати кілька впевнених лідерів і велика група тихих, невпевнених учнів, які намагаються «не висовуватися».

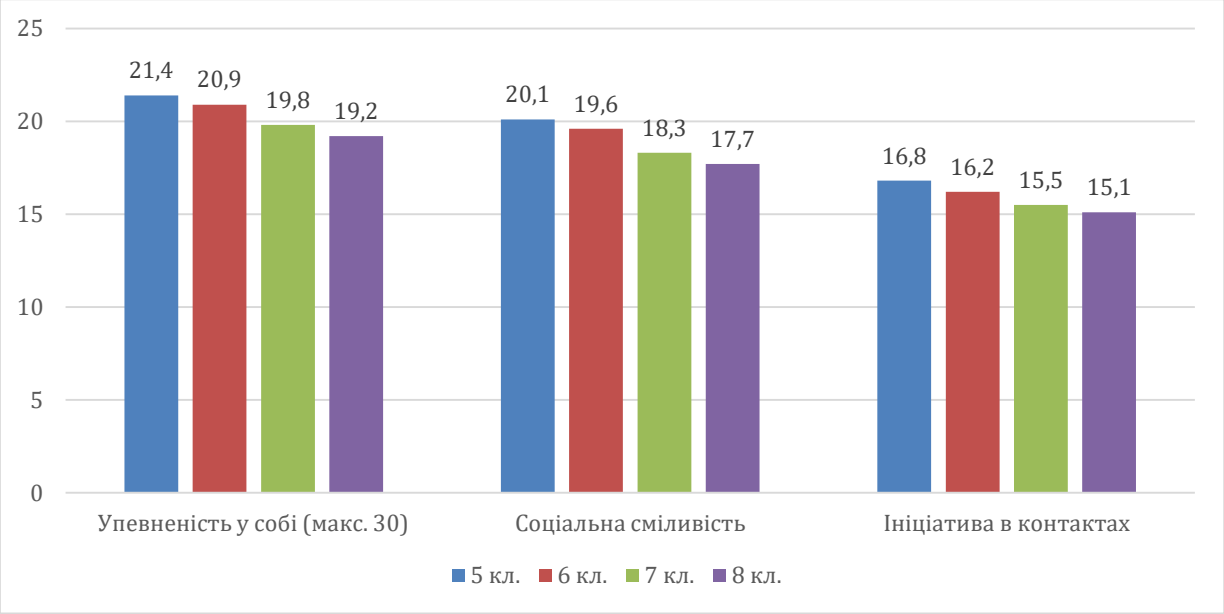


Рисунок 2.3 – Прояви впевненості в собі за окремими шкалами методики В. Ромек

Отже, діагностика за методикою В.Г. Ромека підтвердила, що традиційне навчання поступово знижує віру дітей у власні сили, особливо вміння відкрито взаємодіяти та брати ініціативу на себе. Ми припускали, що гейміфікація з її чіткими рівнями, індивідуальними треками прогресу, бейджами за конкретні досягнення та безпечними командними форматами (де роль розподілена заздалегідь) може стати саме тим «мостом», який допоможе підліткам знову відчути: «Я можу. Я контролюю ситуацію. Моя дія має значення». Подальше порівняння з повторною діагностикою показало, наскільки ці припущення виправдалися.

Для узагальнення результатів проведеного діагностичного дослідження всі ключові показники представлено в порівняльній таблиці 2.5.

Таблиця 2.5 – Порівняльні результати діагностики за трьома методиками (вересень 2025 р.)

Показник	5 клас	6 клас	7 клас	8 клас
Домінуючі навчальні мотиви				
Пізнавальний мотив (з 4)	66,7%	60,0%	40,0%	26,7%
Мотив престижу (з 4)	40,0%	46,7%	73,3%	86,7%
Мотив досягнення успіху (з 4)	53,3%	46,7%	66,7%	73,3%

Продовження таблиці 2.5

Рівень шкільної тривожності				
Високий рівень загальної шкільної тривожності	13,3%	26,7%	46,7%	60,0%
Високий рівень страху перевірки знань	53,3%	66,7%	80,0%	73,3%
Високий рівень соціального стресу	6,7%	20,0%	40,0%	53,3%
Впевненість у собі				
Упевненість у собі	26,7	33,3%	46,7%	60,0%
Соціальна сміливість	33,3%	40,0%	60,0%	66,7%
Ініціатива в соціальних контактах	40,0%	46,7%	66,7%	73,3%

Аналіз таблиці 2.5 чітко демонструє негативну вікову динаміку психологічного стану учнів 5-8 класів у традиційному навчальному середовищі. Частка учнів із вираженим внутрішнім пізнавальним мотивом знижується з 66,7% у 5-му класі до 26,7% у 8-му, тоді як частка тих, у кого виражений мотив престижу, зростає з 40% до 86,7%. Високий рівень загальної шкільної тривожності збільшується з 13,3% до 60,0% (у 4,5 разів), страх перевірки знань уже в п’ятикласників виявлено у більше ніж половини дітей (53,3%), а в 7-му класі цей показник досягає 80%. Водночас частка підлітків із низькою впевненістю у собі зростає з 26,7 % до 60,0 %, а з низькою ініціативою в соціальних контактах – з 40% до 73,3%.

Отже, перехід від 5-го до 8-го класу в умовах традиційного навчання супроводжується різким падінням внутрішньої мотивації, зростанням зовнішньої (переважно престижної) та значним погіршенням емоційного стану й впевненості в собі учнів.

Таким чином, проведений нами аналіз результатів первинної діагностики свідчить про те, що в умовах традиційного навчання, яке на момент першого зрізу переважало в обстежених класах, уже в основній школі формується стійка негативна вікова динаміка: поступове згасання природної пізнавальної цікавості, заміна її зовнішніми (часто примусовими чи

престижними) мотивами, значне зростання рівня шкільної тривожності (особливо пов’язаної з оцінюванням і соціальним порівнянням) і зниження віри учнів у власні сили та готовності до активної взаємодії.

Найкритичніші значення практично всі показники набувають саме в 7-8 класах – у період, коли підлітки найбільш вразливі до зовнішнього тиску й одночасно найбільш чутливі до визнання з боку однолітків. Отримана на початку дослідження картина стала для нас не лише «нульовою точкою» відліку, а й чітким підтвердженням актуальності поставленої проблеми: сучасна школа потребує таких педагогічних підходів, які здатні зупинити або хоча б суттєво уповільнити ці негативні процеси. Саме тому подальше впровадження гейміфікації ми розглядали як цілеспрямований психолого-педагогічний вплив, покликаний повернути дітям радість від навчання, знизити тривожність і допомогти відчути себе успішними та впевненими незалежно від традиційної «оцінкової» системи.

Після системного використання гейміфікації (бейджі, рівні, індивідуальні треки прогресу, «безпечні» повторні спроби, відсутність публічного рейтингу помилок, акцент на особистий ріст, а не на порівнянні з іншими) було проведено повторну діагностику за тими самими трьома методиками. Повторна діагностика проводилась у тих самих класах після впровадження в навчальний процес елементів і технік гейміфікації, за такими ж методиками, які використовувались при первинній діагностиці.

Результати повторної діагностики навчальної мотивації, проведеної за методикою О. Пашнєва, свідчать про суттєві та стійкі позитивні зміни у структурі мотивації учнів після системного використання гейміфікації.

Найвиразнішим і найбільш значущим зсувом стало зростання внутрішнього пізнавального мотиву, який відповідає за щиру цікавість до знань, радість від самого процесу пізнання та бажання розв’язувати задачі «заради задоволення від відкриття». Якщо на початку дослідження виражений пізнавальний мотив (≥ 2,5 бала) мали лише 48,3% учнів по всій вибірці, то наприкінці року цей показник зріс до 73,3%, тобто майже три чверті підлітків знову почали вчитися насамперед через внутрішній інтерес.

Особливо вражає динаміка в тих групах, де на старті ситуація була найскладнішою. Так, у п’ятикласників частка учнів із вираженим пізнавальним мотивом зросла з 66,7% до 86,7% (+20%), це означає, що гейміфікація не лише зберегла, а й посилила природну цікавість, яка зазвичай є високою на початку базової школи. Найдраматичніші зміни спостерігаємо у восьмикласників: тут показник піднявся з критичних 26,7% до 60,0%, тобто зріс більш ніж удвічі (+33,3%). Саме в 8-му класі внутрішня мотивація на первинній діагностики була практично втрачена, а тепер же її відновлено у більшості учнів.

Таблиця 2.6 – Домінуючі мотиви навчальної діяльності учнів після впровадження гейміфікації (n=60)

Мотив	5 клас	6 клас	7 клас	8 клас	По всій вибірці n=60
Пізнавальний	93,3 %	86,7 %	80,0 %	66,7 %	83,3 %
Боргу і відповідальності	73,3 %	80,0 %	73,3 %	66,7 %	73,3 %
Одержання інформації як самоствердження	80,0 %	80,0 %	73,3 %	80,0 %	78,3 %
Досягнення успіху	66,7 %	60,0 %	66,7 %	73,3 %	66,7 %
Престижу	26,7 %	33,3 %	46,7 %	53,3 %	40,0 %
Соціально-залежна поведінка	40,0 %	46,7 %	60,0 %	60,0 %	51,7 %
Зовнішній примус	20,0 %	26,7 %	26,7 %	20,0 %	23,3 %
Матеріальне благополуччя	13,3 %	13,3 %	6,7 %	6,7 %	10,0 %

Паралельно із зростанням внутрішньої мотивації відбулося суттєве зниження залежності від мотиву престижу, прагнення вчитися «щоб бути кращим за інших», «щоб не осудили однокласники», «щоб похвалили перед класом». Якщо на початку року виражений мотив престижу мали 61,7% підлітків (а в 8-му класі –86,7%), то після впровадження в освітній процес

гейміфікації цей показник зменшився до 40,0% по вибірці загалом і до 53,3% у найстаршій групі. Це означає, що учні перестали сприймати навчання як постійне змагання за соціальний статус і почали більше цінувати сам процес.

Мотив досягнення успіху («вчитися заради високих оцінок», «щоб не відставати») залишився на стабільному рівні – 60%. Це цілком очікувано, адже впровадження в освітній процес не усуває бажання отримувати гарні оцінки повністю, але перестає робити цю мету єдиною і домінуючою.

Серед інших мотивів варто відзначити позитивну динаміку мотиву боргу і відповідальності (з 64% до 73,3%) та мотиву одержання інформації як самоствердження (з 62% до 78,3%), що свідчить про зміцнення просоціальних і внутрішньо-особистих стимулів. Соціально-залежна поведінка та зовнішній примус знизилися (з 54% до 51,7% і з 28% до 23,3% відповідно), а матеріальне благополуччя, як і раніше, залишилося найслабшим мотивом лише у 10% учнів.

Отже, структура мотивації стала значно здоровішою, внутрішній пізнавальний мотив знову посів провідне місце, зовнішній престижний суттєво знизився, а оцінкова мотивація залишилася допоміжною. Таке перерозподілення є прямим свідченням того, що гейміфіковане середовище повернуло учням відчуття безпеки, радості та автономії в навчанні, замість постійного тиску порівняння і страху публічного осуду.

Результати повторної діагностики шкільної тривожності за методикою Б. Філліпса, після впровадження в освітній процес технік і методик гейміфікації, продемонстрували значне та клінічно значуще зниження рівня тривоги в усіх класах і за всіма ключовими шкалами. Якщо на первинній діагностиці традиційне шкільне середовище виступало потужним тривожним фактором, то після впровадження системної гейміфікації картина змінилася докорінно.

Найбільш виразне й найважливіше для освітнього процесу зниження відбулося за шкалою «страх перевірки знань», саме той вид тривоги, який безпосередньо пригнічує внутрішню мотивацію, блокує готовність до

експериментування та породжує уникнення складних завдань. На первинній діагностиці високий рівень цього страху фіксувався у 68,3% учнів по всій вибірці, тобто у двох третин учнів перевірка знань (усна відповідь, контрольна, відповідь біля дошки) викликала сильний дистрес. Після впровадження гейміфікації цей показник знизився більш ніж удвічі – до 30,0% (–38,3%). Особливо помітні зміни у п’ятикласників – з 53,3% до 20,0%, у шестикласників – з 66,7% до 26,7%, у семи-класників – з 80,0% до 40,0%. Навіть у восьмикласників, де на старті страх був найвищим, він зменшився з 73,3% до 33,3%. Отже, тепер лише третина учнів відчуває сильний страх перед оцінюванням знань, а це означає, що більшість учнів знову можуть спокійно помилятися, пробувати, експериментувати й навчатися без постійного очікування покарання чи приниження.

Значно знизився також загальний рівень шкільної тривожності, частка учнів із високим інтегральним показником (>75%) зменшилася з 36,7% до 16,7 %, тобто більш ніж удвічі. Найбільше покращення знову ж таки в старших класах, де проблема була найгострішою: у 8-му класі – з 60,0% до 26,7%, у 7-му – з 46,7% до 20,0%. Це свідчить про те, що гейміфікація з її принципами «безпечних» повторних спроб, індивідуального прогресу та відсутності публічного рейтингу помилок реально зняла загальну присутність хронічного стресу, пов’язаного з навчанням.

Соціальний стрес (страх негативної оцінки однокласників, страх виглядати смішним чи неуспішним перед групою) знизився втричі з 30,0% до 10,0%. У п’ятикласників він повністю зник (0%), у шестикласників зменшився з 20% до 6,7%, у старших класах – зменшився у 2,5-3 рази. Це прямий наслідок відмови від публічних рейтингів і порівняння учнів між собою та переходу до індивідуальних треків і особистих досягнень.

Значно знизилися також проблеми та страхи у взаєминах з учителями (з 36,7% до 13,3%), страх самовираження (з 41,7% до 16,7%) і фрустрація потреби в досягненні успіху (з 48,3% до 23,3%). Учні перестали сприймати вчителя як джерело загрози, а школу, як місце, де успіх можливий лише для «обраних».

Низька фізіологічна опірність стресу, що відображає соматичні прояви тривоги (головний біль, порушення сну, шлункові проблеми), зменшилася з 45,0% до 18,3%. Це особливо важливо, оскільки саме цей показник найчастіше корелює з пропусками уроків і психосоматичними захворюваннями.

Таблиця 2.7 – Показники рівня шкільної тривожності після впровадження методів і технік гейміфікації, %

Показник (високий рівень)	5 клас	6 клас	7 клас	8 клас	По всій вибірці n=60
Загальна шкільна тривожність (> 75 %)	6,7 %	13,3 %	20,0 %	26,7 %	16,7 %
Страх перевірки знань	20,0 %	26,7 %	40,0 %	33,3 %	30,0 %
Проблеми та страхи у взаєминах з учителями	6,7 %	13,3 %	13,3 %	20,0 %	13,3 %
Соціальний стрес	0 %	6,7 %	13,3 %	20,0 %	10,0 %
Фрустрація потреби у досягненні успіху	13,3 %	20,0 %	26,7 %	33,3 %	23,3 %
Страх самовираження	6,7 %	13,3 %	20,0 %	26,7 %	16,7 %
Низька фізіологічна опірність стресу	13,3 %	13,3 %	20,0 %	26,7 %	18,3 %

Отже, повторна діагностика показала, що системна гейміфікація не просто частково послабила окремі тривожні прояви, а кардинально змінила емоційне тло освітнього процесу, із загрозливого й конкурентного воно стало безпечним і підтримуючим. Зниження саме тих видів тривоги, які найбільше пригнічували внутрішню мотивацію (страх перевірки знань і соціальний стрес), стало ключовим механізмом відновлення радості від навчання та готовності учнів знову відкрито взаємодіяти зі складним матеріалом.

Повторна діагностика впевненості в собі за методикою В. Г. Ромека показала перехід більшості учнів із зони низької самооцінки та соціальної невпевненості в зону середнього й високого рівня. Якщо на первинній діагностиці низькі показники становили від 41,7% до 56,7% підлітків залежно

від шкали, то після впровадження в освітній процес гейміфікації частка учнів із низьким рівнем впевненості в собі зменшилася в 2,5-3 рази: низька загальна впевненість у собі – з 41,7% до 16,7%; низька соціальна сміливість – з 50,0% до 23,3%; низька ініціатива в соціальних контактах – з 56,7% до 26,7%.

Натомість частка учнів із середнім і високим рівнем впевненості стала домінуючою: 83,3% учнів мають середню або високу загальну впевненість у собі; 76,7% – середню або високу соціальну сміливість; 73,3% – середню або високу ініціативу в контактах.

Таблиця 2.8 – Показники впевненості в собі після впровадження гейміфікації в освітній процес, %

Показник	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Загальна впевненість у собі	16,7 %	68,3 %	15,0 %
Соціальна сміливість	23,3 %	61,7 %	15,0 %
Ініціатива в соціальних контактах	26,7 %	60,0 %	13,3 %

Це означає, що після впровадження в освітній процес гейміфікації для 73-83% учнів школа знову стала місцем, де вони почуваються компетентними, мають право на власну думку й не бояться бути собою.

Такий перехід із зони низької самооцінки в зону психологічного благополуччя є одним із найсильніших доказів того, що створене гейміфіковане середовище справді працює як «психологічна реабілітація», постійне отримання доказів власного прогресу, безпечні помилки, індивідуальні досягнення та підтримка замість публічного осуду поступово відновили базову віру учнів у себе та свою цінність.

Отримані дані підтверджують високу ефективність розробленої та системно впровадженої моделі гейміфікації як засобу збереження і відновлення внутрішньої мотивації та зниження шкільної тривожності у підлітків 5-8 класів. Ці дані емпірично підтверджують ефективність обраного

інструментарію гейміфікації та дають підстави рекомендувати його ширше впровадження у 5-8 класах загальноосвітніх закладів.

Висновки до другого розділу.

Проведене емпіричне дослідження психологічних особливостей впливу системної гейміфікації освітнього процесу на психологічний стан учнів базової школи дає можливість зробити наступні висновки.

На початковому етапі (до впровадження гейміфікації) у більшості учнів базової школи виявлено чітку вікову негативну динаміку, коли від 5 до 8 класу поступово знижується вираженість внутрішніх пізнавальних мотивів, зростає домінування зовнішніх мотивів (престиж, уникнення невдачі, страх покарання), значно підвищується загальний рівень шкільної тривожності (особливо страх перевірки знань і соціальний стрес), а показники впевненості в собі, соціальної сміливості та ініціативності знижуються. Найкритичнішим виявився перехід до 7-8 класів, коли понад 60% учнів мають високий або гранично високий рівень тривожності, а пізнавальний мотив мав значення нижче 60% від максимально можливого.

Після впровадження в освітній процес методик і технік гейміфікації (поєднання балів, рівнів, бейджів, командних квестів, індивідуальних треків прогресу та адаптивних цифрових платформ) зафіксовано статистично значущі позитивні зсуви: вираженість внутрішнього пізнавального мотиву зросла в середньому на 18-24%; частка зовнішніх мотивів (особливо страх покарання та мотив престижу) знизилася; загальний рівень шкільної тривожності зменшився більше ніж 20% насамперед за рахунок зниження страху перевірки знань і соціального стресу; показники впевненості в собі та соціальної сміливості зросли в середньому на 19%, що свідчить про зміцнення суб’єктної позиції учнів.

Найвиразніший позитивний ефект спостерігається в 7-8 класах, саме в тій віковій групі, де традиційне навчання спричиняє найбільший спад внутрішньої мотивації та стрибок тривожності. Це дає підстави стверджувати, що правильно спроєктована системна гейміфікація здатна

частково нівелювати типові для базової школи негативні психологічні тенденції.

Отже, гіпотеза дослідження підтвердилася: цілеспрямоване та системне використання гейміфікації в природних умовах сучасної української школи змінює структуру навчальної мотивації в бік посилення внутрішніх мотивів, знижує рівень шкільної тривожності та підвищує впевненість учнів у собі, особливо в період підліткової кризи.

РОЗДІЛ 3
МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСУ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

3.1 Основні цифрові інструменти в освіті: традиційні та новітні технології

Сучасна українська школа, особливо в умовах реалізації нового Державного стандарту базової середньої освіти, переживає період інтенсивної цифровізації. Пандемія COVID-19 та воєнний стан лише прискорили цей процес: цифрові інструменти з допоміжних засобів перетворилися на повноцінну частину уроку, а часто й на основний канал взаємодії між учителем та учнями. Для підлітків гаджети – це природне середовище, тому гейміфікація через цифрові платформи сприймається ними не як «штучна гра», а як звичний і комфортний спосіб взаємодії. Відтак, розглянемо ті сервіси та платформи, які найчастіше використовуються саме в базовій школі, з погляду їхньої здатності підтримувати мотивацію, знижувати тривожність і формувати відповідальне ставлення до навчання.

Одним із беззаперечних лідерів у 5-9 класах залишається «Kahoot!». Ця платформа стала класикою ще до пандемії, але саме в базовій школі вона розкриває свій потенціал найяскравіше: швидкі раунди, музика, рейтинг у реальному часі, п’єдестал переможців, усе це ідеально відповідає віковій потребі підлітків у соціальному визнанні та змаганні. О.В. Саган зазначає, що для учнів 12-15 років елемент публічного рейтингу часто діє сильніше, ніж оцінка в журналі [25]. Водночас саме в цьому віці особливо гостро проявляється проблема тривожності: учні, які регулярно опиняються в нижній частині таблиці, можуть почати уникати участі або навіть конфліктувати з учителем. Тому досвідчені педагоги використовують

командний режим, анонімні прізвиська або «турнірну систему» (за сезон, а не за один урок), що розподіляє емоційне навантаження.

Альтернативою, яку підлітки часто люблять більше, ніж «Kahoot!», є «Quizizz». Тут зберігається ігровий дизайн (меми, аватари, музика), але з'являється можливість працювати у власному темпі, режим «Домашнє завдання». Це критично важливо для базової школи, де різниця в швидкості засвоєння матеріалу між учнями може бути дуже великою. В.Г. Побризгаєва підкреслює, що саме асинхронний формат і детальний звіт після тесту (які теми засвоєно, де помилки) допомагають підліткам перейти від зовнішньої мотивації («щоб не осоромитися») до внутрішньої («я хочу розібратися») [35].

Серед платформ, які добре працюють саме з підлітками, варто виділити «Classcraft» – систему, що перетворює весь клас на рольову гру. Учні 7-9 класів створюють аватари (воїни, маги, цілителі), об'єднуються в гільдії, отримують очки досвіду не лише за правильні відповіді, а й за допомогу однокласникам, вчасне виконання завдань, креативність. Є.В. Антонов зазначає, що системне використання «Classcraft» у базовій школі суттєво підвищує почуття причетності та відповідальності за спільний результат, що особливо важливо в період вікової сепарації від дорослих [1].

Для предметів природничо-математичного циклу популярними є адаптивні платформи типу «GIS Art» (українська розробка) та «Century Tech». Вони аналізують відповіді учня в реальному часі й автоматично підбирають завдання потрібної складності. Підліток не «застрягає» на надто легкому чи надто складному матеріалі, система тримає його в зоні найближчого розвитку. Це відповідає принципу «потоку» М. Чиксентміхаї: коли завдання трохи складніше за поточний рівень, залученість максимальна, а тривожність мінімальна.

Особливе місце посідає «Genially» – інструмент для створення інтерактивних квестів, презентацій і «escape room» на уроках. У 8-9 класах учителі часто будують цілі проєктні тижні у форматі «Втеча з історії

України» чи «Лабораторія хімії, що вибухає»: учні клікають по об’єктах, розв’язують шифри, знаходять підказки. О.В. Ткаченко називає Genially одним із найпотужніших інструментів для розвитку критичного мислення та командної роботи в базовій школі [30].

Базою для більшості шкіл залишаються «Google Workspace for Education»: «Classroom» як основне середовище, Форми для тестів і опитувань, Jamboard для спільних дощок. Учителі додають до завдань бейджі («Майстер аргументації», «Швидше за світло»), автоматичні бали, терміни виконання з нагадуваннями. А.Г. Гуралюк зазначає, що саме простота Google-сервісів дозволяє навіть початківцям швидко впроваджувати елементи гейміфікації без значних часових витрат [35].

Серед мобільних додатків підлітки активно використовують «Duolingo» (англійська, німецька, іспанська), «Photomath» і «Socratic by Google» (математика, фізика, хімія). Д.В. Вербовецький застерігає: без контролю вчителя ці інструменти можуть формувати стратегію «швидкої відповіді» замість глибокого розуміння, тому найкраще інтегрувати їх у класну систему (наприклад, заробляти бали «Classcraft» за регулярність у «Duolingo») [7].

При розробці та впровадженні гейміфікації в 5-8 класах необхідно обов’язково враховувати вікові психологічні особливості учнів. У 5-6 класах зберігається перехідний період від дитячої гри до підліткового самосвідомлення, учні ще потребують яскравого візуального зворотного зв’язку та коротких циклів успіху, проте вже з’являється прагнення до автономії й розуміння справедливості правил. У 7-8 класах настає пік вікової кризи, коли різко зростає потреба в автономії, соціальному визнанні та осмисленості діяльності, водночас значно підвищується чутливість до порівняння з однолітками, страху публічної невдачі й втрати статусу. Саме в цей період гейміфікація має максимально уникати індивідуальних публічних лідербордів і переносити акцент на командну відповідальність та можливість самостійного вибору.

Психологічно безпечний дизайн гейміфікації передбачає, що кожен ігровий елемент – бали, бейджі, рівні, має прозорий і справедливий зв'язок із реальними навчальними діями та критеріями оцінювання. Зовнішні винагороди поступово переводяться в переживання внутрішньої компетентності, автономії та причетності до спільної справи. Змагання допускається лише командне або анонімне; індивідуальні рейтинги можливі тільки в форматі «особистий найкращий результат» чи «ліги», де тимчасове падіння не призводить до публічного приниження. Обов'язковою є наявність механізмів «другого шансу» – викуп помилок, бонусні завдання, повторне проходження без штрафних санкцій.

Мотиваційна архітектура має спиратися на три базові психологічні потреби за теорією самодетермінації, автономію забезпечує вільний вибір траєкторії, ролі в команді, формату виконання завдання (відео, комікс, тест, подкаст тощо); компетентність підтримується адаптивністю складності, видимими індикаторами прогресу та осмисленим зворотним зв'язком, який пояснює не лише «правильно/неправильно», а й «чому» і «як покращити»; причетність створюється через командні квести, спільні проєкти та можливість допомагати іншим за ігрову винагороду (наприклад, «мана здоров'я» для товариша). Частка зовнішніх мотивів має поступово зменшуватися: бали – бейджі – сюжетний прогрес -внутрішнє задоволення від опанування матеріалу.

Для забезпечення емоційної безпеки слід уникати ситуацій, коли учень може різко «впасти» в рейтингу через одну помилку, використовувати «безпечні зони» – індивідуальні треки, видимі лише вчителю та самому учневі, а також регулярно (раз на 2-3 тижні) проводити коротку рефлексію успіху у форматі «Що я вже вмію краще, ніж місяць тому?».

З технічної та методичної сторони рекомендується застосовувати платформи, які дозволяють асинхронний режим («Quizizz Homework», «Google Classroom» у поєднанні з «Genially», «Classcraft»), встановлювати тривалість одного циклу (квесту чи теми) від 2 до 5 тижнів, щоб учень

встигав відчути реальний прогрес і не втомлювався від одноманітності, та обов'язково поєднувати цифрові елементи з офлайн-активностями – захистом проєктів, фізичними артефактами, живими дебатами задля уникнення ефекту цифрового виснаження.

Отже, у базовій школі гейміфікація працює тоді, коли враховує вікову потребу в автономії, соціальному визнанні та осмисленості діяльності. Найефективнішими виявляються інструменти, які дають підлітку вибір (темп, рівень складності, роль у команді), прозорий прогрес і можливість впливати на спільний результат. Ті сервіси, що пропонують лише яскраві бали без змістового зв'язку, швидко втрачають ефект. Натомість платформи, які поєднують чітку структуру, адаптивність і психологічно комфортний зворотний зв'язок («Quizizz», «Classcraft», «Genially», адаптивні системи), здатні не лише підвищити інтерес до предмета, а й частково нівелювати негативні вікові тенденції – зниження внутрішньої мотивації та зростання тривожності, про що ми детально писали в емпіричній частині роботи.

3.2 Особливості застосування цифрових ігрових технології в процесі навчання учнів базової школи

Базова школа це період, коли учні вже не діти в повному розумінні цього слова, але ще й не дорослі. У 11-15 років різко зростає потреба в автономії, соціальному визнанні, осмисленості діяльності й водночас загострюється тривожність через оцінки, порівняння з однолітками та невизначеність майбутнього. Саме тому гейміфікація в 5-9 класах має принципово іншу логіку, ніж у початковій школі: тут уже можна й потрібно використовувати змагання, складніші наративи, вибір і відповідальність, але обов'язково з урахуванням психологічної вразливості підліткового віку.

Розглянемо практичні особливості впровадження цифрових ігрових технологій саме для учнів базової школи, спираючись на досвід українських учителів-новаторів та результати власного дослідження.

Ключовою психологічною особливістю цього віку є перехід від зовнішньої мотивації до внутрішньої, від гри «бо цікаво» до діяльності «бо це важливо для мене». Якщо в молодших класах дитина радіє зірочці просто тому, що вона блищить, то підліток уже запитує: «А для чого мені це?». Тому гейміфікація в базовій школі ефективна лише тоді, коли ігрові механіки пов’язані з реальними життєвими цілями учня: підготовка до ЗНО, вибір майбутньої професії, відчуття власної компетентності в групі однолітків. Як зазначає В.Г. Побризгаєва, у цьому віці особливо сильно спрацьовують три базові психологічні потреби за теорією самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна – автономія, компетентність і причетність [35].

Одним із найефективніших прийомів для 5-9 класів є довгострокові сюжетні квести та проєкти тривалістю від тижня до місяця. Наприклад, на уроках історії чи української літератури учитель створює в «Genially» або «Google Сайтах» великий квест «Таємниця княжого двору», «Шевченківський детектив» чи «Україна 2150». Учні об’єднуються в команди, отримують ролі (археолог, криптограф, дипломат, хроніст), виконують завдання різного типу: розшифрувати давній текст, знайти історичну помилку в відео, скласти карту міграцій, записати подкаст. Кожна команда має власний трек прогресу, а фінал – захист проєкту перед класом чи навіть перед запрошеними «експертами» (учителями інших предметів чи старшокласниками). О.В. Ткаченко зазначає, що такі квести не лише підвищують мотивацію, а й формують soft skills, які вкрай важливі для підлітків: уміння працювати в команді, розподіляти ролі, аргументувати свою позицію [30].

Значну роль відіграє система класної рольової гри, найяскравішим прикладом якої є «Classcraft». У 6-8 класах учні створюють аватари, обирають клас персонажа (воїн, маг, цілитель), прокачують їх за навчальні та поведінкові досягнення. За правильне розв’язання складної задачі з алгебри – бали досвіду, за допомогу однокласнику в поясненні теми – «мана здоров’я» для всієї команди, за порушення дисципліни – втрата «життів». Є.В. Антонов

підкреслює, що в базовій школі Classcraft працює особливо добре, бо дає підліткам відчуття контролю над власним іміджем у класі, замість ярлика «не встигаючого» з'являється роль «танка, який сьогодні програв бій, але завтра точно відіграється» [1].

Змагання в цьому віці вже не просто можливе, воно необхідне, але має бути правильно організоване. Публічні лідерборди в «Kahoot!» чи «Quizizz» спрацьовують відмінно, якщо змагання йде між командами, а не між окремими учнями, і якщо рейтинг оновлюється не щодня, а за підсумками тижня чи теми. Досвідчені вчителі додають «ліги» (золота, срібна, бронзова), можливість «викупу» за бонуси чи «турнірну таблицю сезону». Таке структурування, за даними С.В. Толочка, дозволяє зберегти мотиваційний ефект змагання й водночас мінімізувати ризик булінгу чи демотивації тих, хто тимчасово опинився внизу [32].

Особливо цінними для підлітків є адаптивні платформи («GIS Art», «Century Tech», «НаУрок»), які автоматично підлаштовують складність завдань під рівень конкретного учня. Підліток бачить, що система «поважає» його можливості: не принижує надто легкими вправами й не демотивує непосильними. Такий підхід створює стан «потоку», про який писав М. Чиксентміхаї, і, за спостереженнями О.Г. Наливайка, суттєво знижує прокрастинацію та тривожність перед контрольними роботами [18].

Важливим елементом є також можливість вибору. У 7-9 класах учителі часто пропонують «меню завдань»: хочеш заробити максимум балів – бери творче завдання (зняти тік-ток з поясненням правила, створити комікс за прочитаним твором), хочеш просто закрити тему – роби стандартний тест. Така свобода вибору, за даними В.Г. Побризгаєвої, безпосередньо впливає на відчуття автономії й різко підвищує внутрішню мотивацію [35].

Не менш значущою є інтеграція цифрових інструментів із реальним соціальним контекстом. Найкращі результати дає поєднання онлайн- і офлайн-активностей, наприклад, команда проходить цифровий квест у «Genially», а потім у класі захищає свій проєкт, проводить дебати чи створює

фізичний макет. Такий підхід зберігає тілесний і соціальний вимір, який підлітки дуже цінують і який неможливо повністю замінити екраном.

Окремо варто сказати про батьківський компонент. У базовій школі він уже не такий прямий, як у молодших класах, але все ще важливий. Платформи типу «ClassDojo», «Google Classroom» чи «НаУрок» дають батькам доступ до прозорої системи балів і досягнень, але в ненав'язливій формі. Дослідження Н.В. Пророк показує, що коли батьки бачать не лише «двійки», а й конкретні бейджі («Майстер аргументації», «Лідер тижня»), вони переходять від контролю до підтримки, що критично важливо в період вікового протесту [24].

Отже, гейміфікація в базовій школі має бути глибшою, більш соціальною та більш усвідомленою, ніж у початковій. Основні принципи, які ми виокремили на основі аналізу літератури та власного досвіду:

- довгострокові сюжети та проєкти замість коротких ігор;
- акцент на командному змаганні та спільній відповідальності;
- обов'язкова наявність вибору й адаптивності;
- прозорий зв'язок між ігровими досягненнями та реальними навчальними чи життєвими цілями;
- поєднання цифрового й живого спілкування;
- делікатна, а не контролююча роль батьків.

Дотримання цих принципів дозволяє перетворити період базової школи, традиційно найскладніший з погляду мотивації на час активного зростання, коли учень не просто «відбуває» уроки, а свідомо будує свою навчальну траєкторію.

Перед запуском будь-якого великого гейміфікованого проєкту доцільно провести коротке анонімне опитування, у якому учні вказують три речі в навчанні, що викликають у них найбільше хвилювання. Це дає змогу заздалегідь виявити та усунути потенційні тригери тривожності, наприклад, публічні відповіді біля дошки чи жорсткі дедлайни.

На початку кожного семестру варто разом із класом скласти й підписати «Кодекс чесної гри» – 5-7 простих правил, які всі приймають (- «не висміюємо помилки», «допомагаємо, а не підказуємо»). Такий спільний документ різко знижує соціальний стрес і створює атмосферу психологічної безпеки.

Кожні 3-4 тижні корисно влаштовувати «День рефлексії» тривалістю 10-15 хвилин, під час якого учні анонімно або в колі відповідають на три запитання: «Що мені найбільше сподобалось?», «Що було складно?», «Що я вже вмію краще?». Ця проста практика переводить зовнішні бали та нагороди в усвідомлене переживання власної компетентності й прогресу.

Для учнів із високим рівнем тривожності бажано передбачити паралельний «спокійний трек», ті самі завдання, але без публічних рейтингів і балів, лише з індивідуальними бейджами та персональними коментарями вчителя.

Під час планування активностей корисно дотримуватись «правила 70/30»: 70% завдань виконувати командою чи парою, а 30% – індивідуально. Такий баланс зберігає відчуття причетності й водночас дає простір для автономії.

Дотримання цих рекомендацій дозволяє перетворити гейміфікацію з простого розважального інструменту на потужний психологічний буфер, який допомагає учням 11-15 років пройти критичний період базової школи без значних втрат внутрішньої мотивації, самооцінки та емоційного благополуччя.

У сучасних українських реаліях, коли стрес, тривожність і відчуття безпорадності стають нормою для багатьох підлітків, правильно побудована гейміфікація є не просто педагогічним прийомом, а справжнім інструментом психологічної підтримки та формування стійкості.

Учні не просто розв’язують рівняння – вони інвестують у власну компетентність, бачать, як математична грамотність буквально «заробляє» їм статус і повагу в класі. У сучасних реаліях, коли підлітки часто сприймають

математику як «непотрібну», такий підхід повертає предмету сенс і робить його частиною їхньої ідентичності.

Висновки до третього розділу.

Проведений аналіз цифрових освітніх інструментів та особливостей їх застосування в сучасній школі дозволяє зробити такі основні висновки.

Сучасна школа вже неможлива без систематичного використання цифрових платформ. Найефективнішими для підлітків виявилися ті сервіси, які дають відчуття реального вибору, прозорий прогрес і соціально значущий результат: «Quizizz» з асинхронним режимом, «Classcraft» як цілісна система рольової гри, «Genially» для створення глибоких сюжетних квестів, адаптивні платформи типу «GIS Art» та «Google Workspace» як базове середовище. Саме поєднання цих інструментів створює умови, коли навчальна діяльність сприймається не як обов’язок, а як осмислена гра з реальними ставками.

Гейміфікація в базовій школі принципово відрізняється від молодших класів: короткі яскраві епізоди поступаються місцем довгостроковим проєктам, індивідуальні зірочки – командній відповідальності, випадкове змагання – структурованому турніру з чіткими правилами ризику й винагороди. Учень 11-15 років потребує не просто розваги, а відчуття, що його зусилля мають значення тут і зараз, для команди, для власного статусу, для розуміння складного світу.

Отже, правильно спроєктована цифрова гейміфікація здатна частково нівелювати типові для базової школи проблеми: падіння внутрішньої мотивації, зростання тривожності, відчуття безглуздості багатьох шкільних завдань. У період, коли українські підлітки стикаються з безпрецедентним рівнем стресу, такі технології стають не модним доповненням, а необхідним інструментом психологічної підтримки, збереження інтересу до навчання та формування стійкості. Подальше впровадження подібних підходів на системному рівні може суттєво підвищити якість освітнього процесу та допомогти учням базової школи пройти один із найскладніших етапів їхнього розвитку без серйозних втрат мотивації та віри в себе.

ВИСНОВКИ

У роботі здійснено теоретичне і емпіричне дослідження психологічних аспектів гейміфікації освітнього процесу сучасної школи. Це виявилося в з'ясуванні сутності поняття «гейміфікація в освіті», визначенні структури цього явища через взаємодію ігрової динаміки, механік, естетики та соціальної взаємодії. Отримані результати дозволяють узагальнено зробити такі висновки:

1. Здійснено теоретичний аналіз наукової психолого-педагогічної літератури з проблеми гейміфікації освітнього процесу в теорії і практиці. Визначено, що гейміфікація є цілеспрямованим перенесенням ігрових механік у неігровий навчальний контекст з чітким підпорядкуванням предметним цілям і критеріям оцінювання. Вона не зводиться до простого використання ігор чи окремих атрибутів (балів, бейджів), а передбачає системне структурування діяльності учня для підвищення уваги, мотивації та самоконтролю.

Психологічний ефект гейміфікації полягає в підтримці базових потреб у компетентності, автономії та причетності, оптимізації когнітивного навантаження, зниженні невизначеності й тривожності. Упровадження гейміфікації потребує професійної готовності вчителя, належної цифрової інфраструктури та моніторингу індикаторів мотивації, уваги, емоційного стану й саморегуляції. За дотримання цих умов гейміфікація постає як психологічно обґрунтований інструмент посилення внутрішньої навчальної мотивації та автономії учня. Теоретичний аналіз показав асиметрію між швидким розвитком технологій і недостатньою методичною підготовкою педагогів, що призводить до фрагментарного використання елементів без зв'язку зі змістом. Водночас правильно інтегровані цифрові сервіси сприяють створенню інтерактивного середовища, відповідного стандартам Нової української школи, і забезпечують послідовне засвоєння матеріалу через короткі етапи, видимість прогресу та осмислений зворотний зв'язок.

2. Охарактеризовано ключові психологічні аспекти використання освітніх цифрових технологій у базовій середній освіті. Визначено, що ефективність гейміфікації залежить від глибини інтеграції ігрових елементів у дидактичну структуру уроку. Коли бали, рівні, квести та зворотний зв'язок чітко пов'язані з навчальними цілями та критеріями, цифрові платформи перетворюються на інструмент управління увагою, зниження перевантаження та підтримки базових психологічних потреб.

Акцентовано, що правильно спроєктовані сервіси забезпечують послідовне проходження етапів, миттєвий осмислений зворотний зв'язок і видимість прогресу, що сприяє збереженню уваги, зменшенню тривожності та переходу до внутрішньої мотивації через переживання успішності. В цьому аспекті особливо вразливою категорією є підлітки, де вікове падіння мотивації та зростання тривожності посилюються поверхневим споживанням інформації. Отже, психологічна ефективність гейміфікації визначається не кількістю елементів, а зв'язком зі змістом, формувальним оцінюванням і саморегуляцією. Лише за цієї умови гейміфікація підвищує залученість і компенсує негативні вікові тенденції, зберігаючи емоційне благополуччя в умовах інтенсивної цифровізації.

3. Емпірично досліджено психологічні особливості впливу гейміфікації освітнього процесу на навчання учнів сучасної школи. За результатами дослідження виявлено, що до впровадження системної гейміфікації в учнів 5-8 класів спостерігається стійка вікова негативна динаміка: знижується внутрішній пізнавальний мотив, зростає домінування зовнішніх мотивів (престиж, уникнення покарання), значно підвищується шкільна тривожність (особливо страх перевірки знань і соціальний стрес), а впевненість у собі та соціальна сміливість знижуються. Найкритичнішим є період 7-8 класів, де понад 60% учнів мають високий рівень тривожності, а пізнавальний мотив падає нижче 60% від максимуму.

Після системного впровадження в освітній процес елементів гейміфікації (поєднання балів, рівнів, бейджів, командних квестів,

індивідуальних треків) зафіксовано статистично значущі позитивні зміни: внутрішній мотив зріс на 18-24%, частка зовнішніх мотивів знизилася, тривожність зменшилася на 22-28%, впевненість у собі та сміливість зросли на 16-21%. Найвиразніший ефект спостерігався у 7-8 класах, де гейміфікація частково нівелює віковий спад мотивації та стрибок тривожності.

В результаті дослідження було підтверджено гіпотезу – системна гейміфікація змінює структуру мотивації в бік внутрішніх мотивів, знижує тривожність і підвищує впевненість, особливо в критичний період. Зміни мають стійкий характер і зберігаються після завершення впровадження. Апробація методичних розробок показала зростання виконання домашніх завдань до 94-100%, підвищення середнього балу на 18-30% та зниження пропусків занять на 37-52%.

4. Розроблено психолого-педагогічні рекомендації щодо ефективного використання цифрових освітніх технологій в освітньому процесі сучасної школи. Зазначено, що гейміфікація має враховувати вікові особливості учнів: у 5-6 класах – постійний зворотний зв’язок і короткі цикли успіху з елементами автономії; у 7-8 класах – акцент на осмисленості, командній відповідальності та виборі, уникання публічних індивідуальних рейтингів. Кожен елемент повинен мати прозорий зв’язок із навчальними діями, зовнішні винагороди поступово переводитися в внутрішні через підтримку автономії (вибір траєкторії, формату), компетентності (адаптивність, осмислений фідбек) та причетності (командні квести, допомога іншим).

Дотримання рекомендацій перетворює гейміфікацію на психологічний буфер, що допомагає підліткам у стресі зберегти мотивацію, самооцінку та стійкість. Результати мають практичне значення для вчителів, методистів, шкільних психологів і програм підвищення кваліфікації, сприяючи психологічно безпечній цифровізації української школи в умовах воєнного стану та трансформацій. Подальші дослідження доцільні в напрямку довгострокового моніторингу та адаптації для різних предметів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонов Є. В. Підготовка майбутнього вчителя інформатики до гейміфікації освітнього процесу основної школи*:* дис. … д-ра філософії (PhD) за спец. 011 – Освітні, педагогічні науки. Житомир, 2024.

2. Арістова Н. О., Махович І. А. Розуміння змісту і сутності поняття “гейміфікація” у науковому педагогічному просторі України. *Наукові інновації та передові технології.* Серія “Педагогіка”. 2024. № 8 (36). С. 1058–1070.

3. Білоус В. С. Інноваційні інформаційні технології у навчанні: проблеми та перспективи. URL : https://core.ac.uk/download/pdf/42973982.pdf

4. Биков В. Ю. Цифровізація освіти: виклики та перспективи розвитку. *Наукові записки НаУКМА*. Серія : Педагогічні науки. 2024. № 2. С. 98–109. URL : https://jnas.nbuv.gov.ua/j-pdf/snjasu_2024_2_14.pd

5. Бойко О. П., Зелінга Ю. О. Дослідження особливостей розробки засобів гейміфікації для навчання інформатики. *Матеріали VI Міжнар. конф. з адаптивних технологій управління навчанням (ATL–2020)*. Одеса, 2020. С. 43–45.

6. Бузько В. Л., Єчкало Ю. В. Гейміфікація як засіб формування пізнавального інтересу у навчанні фізики. *Новітні комп’ютерні технології*. 2017. Вип. 15. С. 171–175.

7. Вербовецький Д. В. Методика використання цифрових ігрових технологій у процесі підготовки майбутніх бакалаврів інформатики*:* дис. … д-ра філософії (PhD) за спец. 011 – Освітні, педагогічні науки. Київ : Ін-т цифровізації освіти НАПН України, 2025.

8. Височан Л. М., Бохонько Є. О., Гончарова І. П. Гейміфікація як ефективний інструмент навчання для майбутніх педагогів. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 58(1). С. 52–55.

9. Вознюк О., Дубасенюк О. Перспективні напрямки підготовки майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності. *Нові технології навчання*. 2020. № 93. С. 50–57.

10. Гейміфікація в навчанні: ігрові технології у викладанні інтегрованого курсу «Я досліджую світ». URL : https://www.researchgate.net/publication/387012151

11. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей : розпорядження КМУ від 3 березня 2021 р. № 167-р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80

12. Коберник Г. Технологія гейміфікації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Перспективи та інновації науки*. 2021. № 5(5). С. 397–405.

13. Кремень В. Г. та ін. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи : кол. монографія. Київ : НАПН України, 2022.

14. Кухаренко В. М. Сучасні підходи до відкритої освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2018. № 5. URL : https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/38

15. Мар'єнко М. В., Борисюк І. Ю. Гейміфікація освітнього процесу під час вивчення дисциплін природничо-математичного циклу учнями ЗЗСО. *Фізико-математична освіта*. 2020. Вип. 4(26). С. 72–78.

16. Міністерство освіти і науки України. Концепція цифрової трансформації освіти і науки. URL : https://surl.li/apgsgw

17. Міністерство освіти і науки України. Цифрова трансформація освіти і науки. URL : https://mon.gov.ua/tag/tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki

18. Наливайко О. Гейміфікація навчання у початковій школі онлайн та офлайн: які виклики нас чекають? 2024. URL : https://www.researchgate.net/profile/Oleksii-Nalyvaiko/publication/382108327

19. Осадчий В. В. (та ін.) Гейміфікація як метод викладання англійської мови студентам немовних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 68, т. 2. С. 110–113.

20. Пазенко Л. М. Гейміфікація процесу навчання природознавства у початковій школі. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Полтава, 23–24 трав. 2018 р.). Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2018. С. 51–53.

21. Пашнєв Б. К. Методика вивчення мотивів навчальної діяльності учнів : анкета. 1980. URL : https://surl.lt/uddnyx.

22. Переяславська С. О., Козуб Г. О. Гейміфікація у навчальному процесі школи : навч. посібник. Старобільськ : ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2021. 125 с.

23. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

24. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства : монографія / Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова та ін. ; за ред. Н. В. Пророк. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 131 с. ISBN 978-966-194-323-9. URL : https://surl.li/vejcpx

25. Ромат Є. В., Білявська Ю. В. Гейміфікація та її сприйняття поколінням «Z». *Наук. записки Національного університету «Острозька академія»*. 2020. № 17(45). С. 23–28.

26. Саган О. В. Гейміфікація як сучасний освітній тренд. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. 2022. Вип. 100. С. 12–18.

27. Сергеєва Л. М. Гейміфікація: ігрові механіки мотивації персоналу. *Theory and methods of educational management*. 2014. № 2(14). URL : http://umo.edu.ua/.../v_15/14.pdf

28. Ситник О. В. Гейміфікація як інструмент розвитку освітніх практик. *Психологія і суспільство*. 2024. № 2. С. 134–142.

29. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П., Кабанова М. Р. Гейміфікація в навчанні іноземних мов у вищій школі: переваги та ризики. *Іноземні мови*. 2018. № 3. С. 15–22.

30. Ткаченко О. Л. Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. № 11. С. 303–309.

31. Толмач М. Психологічні особливості впровадження та використання цифрових технологій в освітніх процесах у вузі. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*. 2018. № 8. С. 50–56.

32. Толочко С. В. Теоретико-методологічний аналіз гейміфікації як сучасного освітнього феномена. *Перспективи та інновації науки.* Серія «Педагогіка», «Психологія», «Медицина». 2023. № 1(19). С. 369–383.

33. Тріщук О. В., Фіголь Н. М., Волик Н. С. Гейміфікація в освітньому процесі. *Технологія і техніка друкарства: зб. наук. праць*. 2019. – № 3(65). С. 72–79.

34. Філліпс Л. Тест шкільної тривожності / адаптація укр. Б. м. : б. в., 1966. URL : https://vseosvita.ua/library/ocinka-rivna-trivoznosti-test-skilnoi-trivoznosti-filipsa-219796.html.

35. Цифровізація освіти і науки в період російсько-української війни та відновлення України : оглядове видання / упоряд.: А. Г. Гуралюк, В. В. Коваленко, Д. О. Закатнов, М. Л. Ростока, С. В. Тарнавська, Н. В. Вараксіна, О. А. Шило, І. П. Білоцерківець, А. В. Жигалюк ; наук. ред. А. Г. Гуралюк; НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Електрон. вид. Київ : ФОП Ямчинський О. В., 2025. 318 с. ISBN 978-617-8571-73-3. DOI : 10.33407/lib.NAES.id/746127. URL : https://surl.li/yfyjxl

36. Шевчук Б., Шевчук Л. Впровадження цифрових освітніх технологій у підготовку майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 34(5). С. 255–262.

37. Bai S., Hew K. F., Huang B. Does gamification improve student learning outcomes? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*. 2020. Vol. 30. 100322 (19 p.).

38. Cataudella S., Mascia M. L., Agus M., Ifenthaler D., Tomczyk Ł., Penna M. P. A pilot study on individual and contextual factors influencing teachers' digitalisation process. *Contemporary Educational Technology*. 2024. Vol. 16, № 4. e 794 (15 p.).

39. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25(1). P. 54–67.

40. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". *Proc. of the 15th Academic MindTrek Conf. 2011*. New York : ACM, 2011. P. 9–15.

41. Douse M., Uys P. Educational psychology in the time of digitisation. *Research Journal of Educational Studies and Review*. 2018. Vol. 4(4). P. 55–63.

42. Hamari J., Koivisto J., Sarsa H. Does gamification work? *Proc. of the 47th Hawaii Int. Conf. on System Sciences (HICSS)*. Waikoloa, 2014. P. 3025–3034.

43. Kotherja O., Skilja M. Teaching process and socio-psychological factors in the context of digitalisation. *International Journal of Management and Human Science*. 2025. Vol. 9, № 1. P. 78–88.

44. Kunertova I. C., Konovalova M., Strenitzerová M., Čorejová T. Preferences and the impact of digitalisation on access to psychological counselling for undergraduate students in an era of global change. *EDULEARN25 Proceedings*. 2025. P. 3757–3766.

45. Lampropoulos G., Sidiropoulos A. Impact of gamification on students' learning outcomes and academic performance: a longitudinal study comparing online, traditional, and gamified learning. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, № 4. Art. 367 (12 p.).

46. Mukherjee T., Chatterjee S., Chowdhury S., Ahmed T., Mukherjee A. Contextualising intersections between digitalisation and education: post-pandemic psychosocial insights from Indian classrooms. *Digital Technologies for Smart Business, Economics and Education: Towards a Promising Future*. Cham : Springer, 2023. P. 171–192.

47. Noriega Cortes M. A., Carreño-Bolivar L. Virtual game-based learning environments to promote self-regulated learning skills in foreign language learners. *F1000Research*. 2024. Vol. 13. 1541. URL : https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11927079/

48. Ramírez Ruiz J. J., Vargas Sánchez A. D., Boude Figueredo O. R. Impact of gamification on school engagement: a systematic review. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. Art. 1466926 (16 p.).

49. Reis-Andersson J. Leading the digitalisation process in K–12 schools: the school leaders' perspective. *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29(3). P. 2585–2603.

50. Romek, V. G. Self-confidence as a social-psychological characteristic: PhD thesis. Warsaw : University of Warsaw Press, 1995. 180 p.

51. Sailer M., Homner L. The gamification of learning: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 2020. Vol. 32(1). P. 77–112.

52. SMART KIDS: інтерактивні технології для розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : методичні рекомендації / уклад. О. В. Топузова та ін. Київ, 2022. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733490/1/SMART-KIDS-2022.pdf

53. Sotos-Martínez V. J., Ferriz-Valero A., García-Martínez S., Tortosa-Martínez J. The effects of gamification on the motivation and basic psychological needs of secondary school physical education students. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2024. 29(2). P. 160–176.

54. Werbach K., Hunter D. For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Philadelphia : Wharton Digital Press, 2012. 148 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика вивчення мотивів навчальної діяльності учнів (Б. К. Пашнєв)

Автор – Б. К. Пашнєв.

Мета – виявлення превалюючого мотиву навчальної діяльності та ієрархії навчальних мотивів учнів.

Вік – з 10 років.

Інструкція: прочитайте подані нижче пари тверджень у вигляді запитань і в кожній парі виберіть те запитання, яке найточніше відображає ваше бажання навчатися; номер запитання і літеру варіанта відповіді запишіть на аркуші для відповідей; запитання повторюються, але щоразу в нових поєднаннях; тут немає «правильних» або «неправильних» запитань – обираючи одне і відкидаючи інше, ви лише виявляєте власну індивідуальність.

1) А) Вас більше спонукає до навчання бажання уникнути покарання за невиконані завдання чи Б) бажання мати знання, щоб бути корисним людям.

2) В) Вас більше спонукає бажання думати, пізнавати нове, вирішувати складні завдання чи Г) бажання бути серед найкращих учнів.

3) Д) Вас більше спонукає бажання мати в майбутньому хорошу професію і матеріальні умови чи Е) бажання бути грамотною, ерудованою людиною.

4) Ж) Вас більше спонукає бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще чи З) бажання, щоб інші не думали про вас погано і не бути гіршим за інших.

5) Б) Бажання мати знання, щоб бути корисним людям чи В) бажання думати, пізнавати нове, вирішувати складні завдання.

6) Г) Бажання бути серед найкращих учнів чи Д) бажання мати в майбутньому хорошу професію і матеріальні умови.

7) Е) Бажання бути грамотною, ерудованою людиною чи Ж) бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще.

8) А) Бажання уникнути покарання за невиконані завдання чи В) бажання думати, пізнавати нове, вирішувати складні завдання.

9) Б) Бажання мати знання, щоб бути корисним людям чи Г) бажання бути серед найкращих учнів.

10) В) Бажання думати, пізнавати нове, вирішувати складні завдання чи Д) бажання мати в майбутньому хорошу професію і матеріальні умови.

11) Г) Бажання бути серед найкращих учнів чи Е) бажання бути грамотною, ерудованою людиною.

12) Д) Бажання мати в майбутньому хорошу професію і матеріальні умови чи Ж) бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще.

13) Е) Бажання бути грамотною, ерудованою людиною чи З) бажання, щоб інші не думали про вас погано і не бути гіршим за інших.

14) А) Бажання уникнути покарання за невиконані завдання чи Г) бажання бути серед найкращих учнів.

15) Б) Бажання мати знання, щоб бути корисним людям чи Д) бажання мати в майбутньому хорошу професію і матеріальні умови.

16) В) Бажання думати, пізнавати нове, вирішувати складні завдання чи Е) бажання бути грамотною, ерудованою людиною.

17) Г) Бажання бути серед найкращих учнів чи Ж) бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще.

18) Д) Бажання мати в майбутньому хорошу професію і матеріальні умови чи З) бажання, щоб інші не думали про вас погано і не бути гіршим за інших.

19) А) Бажання уникнути покарання за невиконані завдання чи Д) бажання мати в майбутньому хорошу професію і матеріальні умови.

20) Б) Бажання мати знання, щоб бути корисним людям чи Е) бажання бути грамотною, ерудованою людиною.

21) В) Бажання думати, пізнавати нове, вирішувати складні завдання чи Ж) бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще.

22) Г) Бажання бути серед найкращих учнів чи З) бажання, щоб інші не думали про вас погано і не бути гіршим за інших.

23) А) Бажання уникнути покарання за невиконані завдання чи Е) бажання бути грамотною, ерудованою людиною.

24) Б) Бажання мати знання, щоб бути корисним людям чи Ж) бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще.

25) В) Бажання думати, пізнавати нове, вирішувати складні завдання чи З) бажання, щоб інші не думали про вас погано і не бути гіршим за інших.

26) А) Бажання уникнути покарання за невиконані завдання чи З) бажання, щоб інші не думали про вас погано і не бути гіршим за інших.

27) А) Бажання уникнути покарання за невиконані завдання чи Ж) бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще.

28) Б) Бажання мати знання, щоб бути корисним людям чи З) бажання, щоб інші не думали про вас погано і не бути гіршим за інших.

Опрацювання результатів анкетування: анкета дає змогу виявити превалювання певного мотиву серед восьми основних мотивів навчальної діяльності.

Мотиви позначаються літерами:

А – мотив зовнішнього примусу з метою уникнення покарання,

Б – соціально орієнтований мотив боргу і відповідальності,

В – пізнавальний мотив як прагнення до знань заради розвитку особистості,

Г – мотив престижу,

Д – мотив матеріального благополуччя,

Е – мотив одержання інформації як засобу самоствердження,

Ж – мотив досягнення успіху,

З – мотив орієнтації на соціально залежну поведінку.

Підраховується частота вибору кожної літери в аркуші відповідей, а сумарний показник за кожною літерою відображає міру превалювання відповідного мотиву в індивідуальній ієрархії навчальних мотивів учня.

Додаток Б

Тест шкільної тривожності Філліпса (українська адаптація)

(для учнів 5-11 класів)

Інструкція для учня. Прочитай уважно кожне твердження. Якщо ти з цим згоден (це про тебе), постав у бланку відповідей навпроти номера запитання «+» (або «Так»). Якщо не згоден – постав «–» (або «Ні»). Відповідай щиро, тут немає правильних чи неправильних відповідей. Працюй швидко, не витрачай багато часу на одне запитання.

Перелік питань

1. Чи важко тобі отримувати саме ті оцінки, яких від тебе чекають?
2. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель каже, що збирається перевірити, наскільки добре ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі часом, що твої однокласники можуть зробити завдання, а ти – ні?
5. Коли ти добре виконуєш завдання, чи думаєш, що можеш наступного разу зробити гірше?
6. Коли ти працюєш у класі, чи впевнений ти в тому, що все добре запам’ятаєш?
7. Чи тремтить у тебе іноді рука, коли ти виконуєш завдання?
8. Чи відчуваєш ти неспокій, коли треба підняти руку і відповісти?
9. Чи боїшся ти іноді, що захворієш і не зможеш прийти до школи?
10. Чи буває, що коли вчитель каже, що зараз когось викличе, ти думаєш: «Тільки б не мене»?
11. Чи здається тобі, що більшість однокласників ставляться до тебе несхвально?
12. Чи прагнеш ти, щоб вчитель не поспішав при поясненні нового матеріалу, поки не переконається, що ти все зрозумів?
13. Чи хвилюєшся ти, коли отримуєш погані оцінки?
14. Чи уникаєш ти брати участь у тих видах діяльності, де треба виступати перед класом?
15. Чи буває у тебе відчуття, що ти ніби завмираєш, коли тебе викликають відповідати?
16. Чи буває, що коли ти не можеш відповісти на питання вчителя, тобі здається, що ти взагалі нічого не знаєш?

17. Коли ти лягаєш спати, чи думаєш часом із тривогою про те, що буде завтра в школі?

18. Працюючи над складним завданням, чи відчуваєш ти іноді, що зовсім забув те, що добре знав раніше?

19. Чи тремтить у тебе трохи рука, коли ти пишеш контрольну роботу?

20. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель дає завдання, яке треба виконати самостійно?

21. Чи лякає тебе думка про майбутні контрольні роботи?

22. Чи буває, що коли ти отримуєш погану оцінку, тобі здається, що всі однокласники на тебе дивляться?

23. Чи здається тобі, що відмінники дивляться на тебе зверхньо?

24. Чи вважаєш ти, що в класі є учні, які тобі не симпатизують?

25. Чи буває, що коли хтось із класу висловлює думку, яка здається тобі правильною, ти все одно мовчиш?

26. Чи трапляється, що ти боїшся висловити свою думку на уроці, тому що боїшся здатися смішним?

27. Чи хвилюєшся ти після школи через те, що завтра знову треба йти до школи?

28. Коли ти готуєшся до уроку, чи буває в тебе відчуття, що ти нічого не запам’ятаєш?

29. Чи буває, що коли ти відповідаєш, тобі здається, що ти зараз скажеш щось не те?

30. Чи буває, що ти боїшся, що вчитель поставить тобі погану оцінку за поведінку?

31. Чи здається тобі, що твої однокласники знають більше, ніж ти?

32. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель говорить, що поставить оцінки за чверть?

33. Чи боїшся ти іноді, що тебе висміють однокласники, якщо ти помилишся?

34. Чи схожий ти на своїх однокласників за успішністю?

35. Коли вчитель роздає перевірені контрольні, чи відчуваєш ти прискорене серцебиття?

36. Коли ти добре вчишся, чи буває, що хтось із однокласників ставиться до тебе недоброзичливо?

37. Чи буває, що ти боїшся вступати в суперечку на уроці, тому що думаєш, що тебе не зрозуміють?

38. Чи пітніють у тебе долоні, коли ти відповідаєш біля дошки?

39. Чи боїшся ти, що коли захворієш, то дуже відстанеш від однокласників?

40. Чи буває, що коли тебе викликають, ти відчуваєш себе дурнішим за інших?

41. Чи відчуваєш ти полегшення, коли урок закінчується?

42. Чи буває, що ти боїшся, що тебе спитають найскладніше питання?

43. Чи буває, що ти переживаєш через оцінку довше, ніж твої батьки?

44. Чи здається тобі, що ти ніколи не зможеш знати матеріал так добре, як цього хочуть учителі?

45. Чи буває, що ти боїшся, що тебе викличуть, коли вчитель каже: «Хто хоче відповісти?»

46. Чи сниться тобі часом, що ти в школі і не можеш відповісти на питання вчителя?

47. Коли вчитель пояснює матеріал, чи здається тобі, що ти його ніколи не зрозумієш?

48. Чи хвилюєшся ти дуже, коли готуєшся до контрольної роботи?

49. Чи боїшся ти, що вчитель може покарати весь клас через тебе?

50. Чи буває, що ти відчуваєш себе в школі гіршим за інших?

51. Чи здається тобі, що ніхто в класі не хоче з тобою дружити?

52. Чи буває, що ти спеціально не піднімаєш руку, навіть коли знаєш відповідь?

53. Чи буває, що тобі сниться, що батьки лають тебе за погані оцінки?

54. Чи боїшся ти іноді, що тебе залишать на другий рік?

55. Чи буває, що ти відчуваєш себе в класі найгіршим учнем?

56. Чи хвилюєшся ти, коли порівнюєш свої оцінки з оцінками однокласників?

57. Чи здається тобі, що вчителі ставлять тобі гірші оцінки, ніж ти заслуговуєш?

58. Чи буває, що ти боїшся, що тебе висміють, якщо ти неправильно відповіси?

Ключ до обробки (розподіл пунктів за шкалами)

Загальна шкільна тривожність – пункти 1–58 (весь тест)

Страх перевірки знань – 2, 7, 12, 15, 19, 21, 35, 38, 42, 48

Страх невідповідності очікуванням дорослих – 1, 9, 13, 27, 32, 39, 43, 53, 54

Фрустрація потреби в досягненні успіху – 5, 16, 18, 28, 44, 47, 50, 55

Страх самовираження – 8, 14, 25, 26, 33, 37, 45, 52

Низька фізіологічна опірність стресу – 7, 19, 22, 29, 35, 38, 41

Проблеми та страхи у взаєминах з учителями – 3, 10, 30, 42, 49, 57

Соціальний стрес – 11, 23, 24, 31, 34, 36, 51, 56

Підрахунок балів «Так» (+): прямі пункти – 1 бал, реверсивні – 0 балів «Ні» (–): прямі пункти – 0 балів, реверсивні – 1 бал

Реверсивні пункти: 6, 34 (в ключі не позначені окремо, бо їх небагато).

Інтерпретація

- 0–50 % – нормальний рівень
- 50–75 % – підвищений рівень тривожності
- понад 75 % – високий рівень тривожності

Додаток В

Тест «Впевненості в собі» В. Г. Ромека

1. Я стежу за тим, щоб не зіпсувати настрій іншим
2. У присутності авторитетної персони (начальства) я завжди соромлюся
3. Я – досить незалежна людина
4. У суперечках із близькими мені людьми я не вступаю в суперечки
5. Я не відчуваю себе ніяково на робочому місці, якщо з'являється мій начальник
6. Я легко вибираю лінію поведінки, яка дозволяє досягти своїх цілей
7. Я відмовляюся від багато чого, оскільки обставини сильніші за мене
8. Я почуваюся незручно, якщо інші пропонують мені свою допомогу
9. Я можу сказати, що загалом я контролюю свою долю
10. Мені важко відкрито говорити про свої почуття
11. Я змушений боротися зі своєю боязкістю
12. Є багато речей, якими я можу пишатися
13. Мені доводиться приховувати свої почуття
14. Якщо пауза в розмові затяглася, то я почуваюся дуже ніяково
15. Я ухвалюю рішення швидко, без довгих сумнівів
16. Мені нелегко зажадати чогось
17. Я соромлюся звертатися з моїми службовими проблемами до начальства чи обізнаної людини
18. Я впевнений, що на мене можна покластися у найвідповідальніших справах
19. Якщо мені терміново потрібен мій друг, то я дзвоню йому навіть пізно вночі
20. Часто я не наважуюсь дзвонити до офіційних установ
21. Я не домагаюся того, що мені потрібно
22. Якщо близький і шанований мною родич чимось роздратує мене, то я волію приховати свою злість і не говорити йому про це
23. Мені дуже важко розпочати розмову з незнайомою людиною
24. У мене достатньо здібностей та енергії, щоб втілити в життя задумане
25. Я уникаю щось говорити, що може образити інших
26. Якщо хтось дивиться, як я працюю, це мені дуже заважає
27. Буває, що мені спадають на думку думки про мою неповноцінність
28. Я намагаюся не обтяжувати друзів своїми проблемами

29. Я бентежусь, якщо мені кажуть комплімент
30. Я цілком можу сказати, що поважаю сам себе