МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний університет кораблебудування

імені адмірала Макарова

Філологічний факультет

Кафедра прикладної лінгвістики

«Допущений до захисту»

Завідувач кафедри

Ніна ФІЛІППОВА

«17» грудня 2025 р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

на тему: «Створення електронного посібника для самостійної роботи студентів: “Дидактичні ігри у викладанні англійської мови учням покоління Z”»

Виконав: студент 6721 групи

_____ ***Іван ЗРОДНІКОВ***

Керівник: доцент НУК, ст. викл.

_____ ***Наталія МОЧАЛОВА***

Консультант: канд. філол. наук,

доцент, проф. НУК

_____***Ніна ФІЛІППОВА***

Миколаїв - 2025 р.

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ КОРАБЛЕБУДУВАННЯ І МЕНІ АДМІРАЛА МАКАРОВА
Філологічний факультет

Кафедра прикладної лінгвістики
Спеціальність 035 «Філологія» **спеціалізація** 035.10 «Прикладна лінгвістика»
Галузі знань 03 Гуманітарні науки
Освітня програма ПРИКЛАДНА ЛІНГВІСТИКА
Першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
Гарант освітньої програми
Філіппова Н.М. (підпис)
« 17» грудня 2025 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ
на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

Студенту
Зроднікову Івану Костянтиновичу
(Прізвище, ім'я, по батькові)

1. **Тема роботи**: Створення електронного посібника для самостійної роботи студентів: «Дидактичні ігри у викладанні англійської мови учням покоління Z» / Creating an electronic manual for student's self-study: "Didactic games in teaching English to Gen Z students"_

Керівник роботи: доцент НУК, ст. викл. Мочалова Наталія Степанівна
ПІБ керівника, науковий ступінь, посада

Затверджені наказом ректора № 1047-УЧ від « 22 » вересня 2025 року.

2. **Термін подання роботи**: « 12» грудня 2025 року.

3. **Вихідні дані по роботі**: Випускова бакалаврська робота на тему: «Розробка навчального посібника для самостійної роботи "Навчальні стратегії у вивченні фонетики та фонології англійської мови"» / Зродніков І., наук. керів.: Н. С. Мочалова/НУК. – Миколаїв

4. **Перелік питань, що підлягають розробці** (найменування розділів) 1. Теоретичні засади використання дидактичних ігор у навчанні англійської мови; 2. Досвід використання дидактичних ігор у навчанні англійської мови; 3. Розробка навчального посібника «Дидактичні ігри у викладанні англійської мови для покоління Z»

5. **Перелік презентаційних матеріалів**: презентаційний файл з

результатами дипломної роботи (складається з 18 слайдів); демонстраційний файл з прикладною розробкою сайт “English with Ivan” (GitHub Pages).

6**. Консультанти розділів роботи**

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1	Мочалова Н. С., ст. викладач, доц. НУК	10.09.24	10.02.25
2	Мочалова Н. С., ст. викладач, доц. НУК	20.02.25	20.05.25
3	Мочалова Н. С., ст. викладач, доц. НУК	10.06.25	20.11.25

7. **Дата видачі завдання** «10» вересня 2024 року.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

Номер	Назва етапів роботи	Терміни виконання етапів роботи	Примітка
1.	Вибір і теми випускної кваліфікаційної роботи, укладання бібліографії за обраною темою; опрацювання наукової і навчальної літератури за обраною темою	15.09.2024	виконано
2.	Укладання плану-проспекту роботи.	01.10.2024	виконано
3.	Збирання, аналіз, систематизація фактичного матеріалу до досліджуваної теми	01.02.2025	виконано
4.	Написання тексту «Вступу»	01.03.2025	виконано
5.	Написання тексту 1 розділу	01.05.2025	виконано
6.	Написання тексту 2 розділу	01.07.2025	виконано
7.	Написання тексту 3 розділу і загальних «Висновків»	01.09.2025	виконано
8.	Подання чернетки повного тексту роботи керівникові. Доопрацювання тексту роботу згідно з зауваженнями керівника	01.10.2025	виконано
9.	Попередній захист випускної кваліфікаційної роботи	24.11.2025	виконано
10.	Доопрацювання повного тексту, подання оформленої за чинними вимогами випускної кваліфікаційної роботи на кафедру прикладної лінгвістики	08.12.2025	виконано
11.	Отримання відгуку керівника	11.12.2025	виконано

12.	Отримання рецензії	13.12.2025	виконано
13.	Подання повного пакету документів, що супроводжують дипломну роботу	15.12.2025	виконано
14.	Отримання допуску випускної кваліфікаційної роботи до захисту	16.12.2025	виконано

Студент _____ Іван Зроднiков
(підпис) (ім'я, прізвище)

Керівник роботи _____ Наталія Мочалова
(підпис) (ім'я, прізвище)

АНОТАЦІЯ

Зродніков І. К. Створення електронного посібника для самостійної роботи студентів: "Дидактичні ігри у викладанні англійської мови учням покоління Z"

В дипломній роботі проаналізовані методичні потреби студентів, що належать до покоління Z. Також досліджена історія та особливості використання дидактичних ігор у процесі викладання англійської мови таким студентам. Основною метою дослідження було показати потенціал використання дидактичних ігор, зокрема при роботі з новим поколінням студентів.

У практичній частині роботи створено вебсайт посібника, розрахований як на використання під час уроку так і на автономне використання студентами. Посібник містить методичні матеріали, такі як посібники та підручники, а також має окремий розділ, присвячений інтерактивним вправам, створеним за принципом ігрового підходу.

Ключові слова: *дидактичні ігри, викладання англійської мови, покоління Z, електронний освітній ресурс*

ABSTRACT

Zrodnikov I. Creating an electronic manual for student's self-study: "Didactic games in teaching English to Gen Z students"

The thesis analyzes the methodological needs of Generation Z students. The history and features of the use of didactic games in the process of teaching English to such students are also studied. The main goal of the study was to show the potential of using didactic games, in particular when working with a new generation of students.

In the practical part of the work, a website of the manual was created, designed both for use during the lesson and for independent use by students. The manual contains methodological materials, such as manuals and textbooks, and also has a separate section dedicated to interactive exercises created according to the principle of a game approach.

Keywords: *didactic games, teaching English, Generation Z, electronic educational resource*

ЗМІСТ

ВСТУП……..8

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ……14

1.1. Покоління Z: когнітивні особливості та освітні потреби……14

1.2. Історія розвитку дидактичних ігор як інструменту навчання…….20

1.3. Сучасні підходи до викладання англійської мови в умовах цифрової трансформації освіти……35

1.4. Методологічні основи використання ігор у навчальному процесі…….40

1.5. Дидактичні ігри як засіб підвищення мотивації учнів…….42

РОЗДІЛ 2. ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ……...47

2.1. Огляд світового та вітчизняного досвіду застосування ігор у викладанні англійської мови……47

2.2. Використання ігор у традиційній та дистанційній формах навчання…57

2.3. Технології гейміфікації в освітньому процесі……60

2.4. Психолого-педагогічні особливості застосування ігор у навчанні іноземної мови……...62

РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА «ДИДАКТИЧНІ ІГРИ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПОКОЛІННЯ Z»……..69

3.1. Концепція та структура навчального посібника……...69

3.2. Методичні рекомендації щодо використання посібника…….85

3.3. Приклади дидактичних ігор для навчання англійської мови……87

3.4. Цифрові інструменти для реалізації ігрових методик (Kahoot, Quizizz, Wordwall, Google Classroom)……91

3.5. Результати апробації навчального посібника у навчальному процесі…94
ВИСНОВКИ……...97
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……102
ДОДАТКИ…….116

ВСТУП

Кожне нове покоління студентів представляє собою виклик для педагогів. Від знаходження спільної мови з учнями до викладення навчального матеріалу зрозумілою саме їм мовою – приблизно кожні 20 років викладачі змушені знаходити відповіді, здавалося б, на одні й ті самі запитання.

Однак чи дійсно ці запитання настільки однакові, наскільки вони здаються – питання риторичне. Будь-який викладач погодиться з тим, що до кожного класу потрібен власний підхід. Навіть у паралельних класах ці підходи різняться – а в класах, між якими 20 років тим паче. Саме тому викладачі постійно розробляють все нові й нові методики, аби викладати той самий або схожий матеріал зовсім різним студентам.

Однією з найболючіших проблем для кожного викладача є, безумовно, підтримання дисципліни. Учні зазвичай не надто зацікавлені в тому, щоб слухати матеріал, передбачений навчальною програмою. Тим паче, що з розвитком технологій частина цього матеріалу здається взагалі непотрібною. Так, якщо ще 100 років тому знання географії можна було хоч якось пояснити потребами туризму, то зараз це пояснення вже не спрацює. Сервіси на кшталт Google Maps майже повністю витіснили паперові мапи з ужитку, а тим паче – вміння орієнтуватися на місцевості.

На перший погляд може здатися, що деякі навчальні дисципліни плюс-мінус захищені від подібної долі. Це, здебільшого, гуманітарні науки, а особливо – мови. Дійсно, можна говорити про те, що будь-яка мова постійно змінюється – саме тому змінюються і навчальні програми з викладання цих мов.

Але з точки зору студентів, можна вважати, що знати мови взагалі не обов‘язково, адже сервіси на кшталт Google Translate можуть перекласти

будь-який текст майже з будь-якої мови, яку викладають у школах чи ВНЗ. І з цим важко сперечатися. Так, можна навести контраргумент про те, що інколи автоматичні перекладачі перекладають некоректно, або не перекладають взагалі (певно, кожен стикався з ситуацією, коли перекладач замість перекладу видає звичайну транслітерацію). Але знов-таки, студенти можуть цілком слушно зауважити, що в більшості випадків використання доступних інструментів виконує поставлені завдання принаймні на рівні good enough, а отже «вивчати ту чи іншу дисципліну не має сенсу».

Тож як саме викладачі можуть боротися з подібними ідеями? Один зі способів – пояснити, чому вивчення, наприклад, англійської мови є корисним для студентів. Для цього можна привести досить великий список аргументів, подекуди навіть із прикладами з життя, але все одно цього може виявитися недостатньо. Якщо студентам заздалегідь нецікаво вивчати предмет – вони завжди знайдуть аргументи цього не робити.

Тож викладач повинен знайти спосіб зацікавити студентів у вивчені свого предмету. Власне саме це і є тим одвічним питанням, яке змушений розв‘язувати кожен викладач з приходом нових поколінь. І для його розв‘язання є декілька підходів.

Перший і найголовніший – зрозуміти, що саме цікавить і турбує студентів. У кожного нового покоління є свої сподівання та страхи. Завдання викладача – знайти їх та використати відповідним чином. Наприклад, якщо ми бачимо, що студент намагається постійно бути в центрі уваги, ми можемо зробити висновок, що цей студент, імовірно, боїться бути непоміченим. Тож ми можемо пояснити – прямо чи опосередковано – що мова, як найголовніший інструмент комунікації, може допомогти такому студенту уникнути усамітнення.

Якщо ж інший студент, скажімо, обожнює подорожувати, ми можемо показати такому студенту, наскільки розширяться його можливості вибору

місця подорожі, якщо він буде знати ту ж англійську. В цій ситуації також можна використати і страхи цього студента. Зокрема, всім відомо, що електронні перекладачі дуже залежать від доступу до Інтернету. Але цей самий доступ інколи буває складно знайти – а в певних ситуаціях він може просто раптово зникнути. Тож якщо цей студент не знатиме англійської і опиниться без можливості використати електронний перекладач – він не тільки не зможе подорожувати далі, але і ризикує загубитися в незнайомій країні.

Однак не тільки страхи та сподівання є в арсеналі хорошого викладача. Незважаючи на зміну поколінь, більшість студентів все ж має певні спільні особливості, якими можна і треба скористатися. Однією з них є те, що всі або майже всі студенти у душі все ще діти, і тому на них можна використовувати ті ж прийоми, якими користуються при роботі з дітьми або молодшими студентами.

Одним із таких універсальних прийомів є *ігри*, зокрема дидактичні. Їх часто використовують у дитячих садках, і трохи рідше – в молодшій школі. Однак педагогічна практика показує, що починаючи з середньої школи використання дидактичних ігор як методичного прийому фактично зводиться до нуля. Але дослідження показують, що така практика є вкрай необґрунтованою. Незважаючи на те, що студенти середньої і старшої школи, а також і ВНЗ, вже сприймають світ серйозніше, при роботі з ними все ще можна використовувати певні дидактичні ігри або ігрові елементи, хоча їх і треба відбирати та відповідним чином прилаштовувати під навчальні потреби старших категорій студентів.

Актуальність роботи полягає в необхідності узагальненого опису поглядів на використання дидактичних ігор як методичного інструменту та в запропонованому механізмі інтеграції дидактичних ігор в систему викладання англійської мови поколінню Z.

Об‘єктом роботи є дидактичні ігри та їхнє використання у роботі зі студентами.

Предметом дослідження є використання дидактичних ігор при роботі з учнями, що належать до покоління Z.

Мета цієї роботи – розробити і створити посібник для викладання англійської мови поколінню Z з урахуванням потреби використання дидактичних ігор.

Для досягнення поставленої мети буде виконаний ряд **завдань**:

- дослідити історію використання дидактичних ігор протягом розвитку педагогічної науки і практики;
- проаналізувати методичні потреби Gen Z;
- розробити план впровадження дидактичних ігор у викладання англійської мови представникам нового покоління;
- розробити методичний посібник, який враховує використання дидактичних ігор як одного з інструментів роботи з новим поколінням студентів.

Аналіз літератури показав, що хоч тема і висвітлена у зарубіжних джерелах, українські автори її майже не згадують у своїх дослідженнях. Таким чином, **актуальність роботи** полягає в розкритті теми, що раніше не була висвітлена в українському науковому просторі.

Методи дослідження. Загальнонаукові: аналіз, синтез, спостереження; спеціальні: феноменологічний аналіз, системний, методичний експеримент.

Матеріал дослідження: критичний аналіз науково-методичної літератури (B. Demir, G. Sönmez, Dr. V. Cook, F. Lui, K. Kotuła); аналіз досвіду застосування ігор у практиці: матеріали НаУрок (О. І. Ващук, В. О. Аврамець); опис авторами власного досвіду (напр., A. Uberman); спостереження і аналіз власного досвіду: педагогічна практика (вересень

2025; НУК ім. адмірала Макарова), науково-педагогічного стажування (жовтень 2025; там само).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що були проаналізовані та узагальнені методичні потреби покоління Z та були запропоновані дидактичні ігри, створені з урахуванням цих потреб.

Теоретична значущість дослідження полягає в тому, що були проаналізовані особливості сприйняття інформації поколінням Z та описана важливість використання ігор у викладанні іноземної мови.

Практичне значення дослідження полягає в наступному:

- Наробки можна використати у курсах методики та лінгводидактики.
- Розроблений методичний посібник може бути використаний як допоміжний матеріал при викладанні англійської мови. Учні можуть використовувати його для практики та самовдосконалення.

Структура і обсяг роботи. Робота складається зі «Вступу», трьох розділів, загальних «Висновків», «Списку використаних джерел» та додатка. Загальний обсяг роботи складає 79 сторінок з яких основний текст займає 71 сторінку.

Апробація роботи. Основні положення дослідження викладені в таких публікаціях:

1. Зродніков І. К. Історія педагогічних ігор: від давнини до сучасності // Прикладна лінгвістика – 2025 : проблеми та рішення : Матеріали XXI Всеукраїнської науково-методичної конференції студентів та молодих науковців: НУК, 2025. – С. 41-44
2. Зродніков І. К. Аналіз терміносистеми «Дидактичні ігри» // Прикладна лінгвістика – 2025 : проблеми та рішення : Матеріали XXI

Всеукраїнської науково-методичної конференції студентів та молодих науковців: НУК, 2025. – С. 44-48

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

1.1. Покоління Z: когнітивні особливості та освітні потреби

Кожне покоління учнів ставить перед викладачами нові виклики. Зазвичай вони полягають у задоволенні навчальних потреб студентів. Однак саме в цьому і полягає основна проблема роботи з різними поколіннями студентів: у кожного з них різні навчальні проблеми. І не завжди зрозуміло, як саме варто адаптувати навчальний процес аби одночасно задовольнити і потреби студентів, і вимоги навчального класу.

Скажімо, учні, що народжені в 1970-1980-х рр. зазвичай були дуже рухливими. І хоч це і був значний плюс для занять фізичною культурою, це могло викликати проблеми з вивченням предметів, що потребують «посидючості» - куди, зокрема, входять і заняття з іноземної мови. І це не враховуючи особистих потреб кожного окремого студента.

Сучасні учні зазвичай належать до так званого «покоління Z», яке визначають як люди, що народилися в період від 1996 до 2012 року [80; ст. 45]. Таким чином, як зазначає Цисковська, ще в 2020 році всі студенти вищих навчальних закладів були представниками Gen Z [48; с. 276]. Серед інших назв цього покоління, можна зустріти такі: Твінси (Tweens), Бейбі Блумери та Покоління 9/11 [89, с. 10]. Особливу увагу тут варто звернути на останню назву.

Варто зазначити, що різні дослідники по-різному визначають часові рамки покоління Z. Як уже було сказано вище, Шігер та Ладвіг визначають рамки цього покоління як 1996-2012. Згадана вище Цисковська вважає, що це покоління людей, які народилися з 1998 року. Турецькі дослідники Демір та Сьонмез вважають, що це покоління започаткувалося в 2000 році [51]. Однак у роботі останніх прослідковується певна непослідовність. Вони зазначають, як уже було сказано вище, що роком початку нового покоління

є 2000. Однак джерело, на основі якого вони роблять ці висновки, чітко вказує, що Gen Z почалося в 1995 році [63].

У дослідженні Вільямс зазначається, що саме молоде покоління, яке все ще знаходиться на етапі формування, і при цьому вимушено жити в епоху повсюдного тероризму (звідки й назва «Покоління 9/11»). Крім того, в США їхня ситуація ускладнюється економічною невпевненістю, рецесією та іпотечною кризою.

В Україні ситуація для молодого покоління є складною. В 2014, коли більшість Gen Z тільки йшли до школи або були в початкових класах, почалася АТО. І це безумовно мало значний вплив на формування учнів. Для декого це був емоційний перелам, а також, можливо, зміна світогляду. Натомість для учнів прикордонних територій це також був серйозний емоційний струс, оскільки багато хто з них змушений був переїжджати до більш спокійних міст.

Вільямс з колегами зазначають, що представники Gen Z повертаються до таких традиційних цінностей як повага і довіра. Це говорить про те, що викладачі мають враховувати ці аспекти під час спілкування зі студентами. Особливо якщо зважати на схильність молодого покоління мислити самостійно. З цього робимо висновок, що на сучасне покоління студентів вже майже неможливо впливати «голим» авторитетом – викладач змушений спершу заручитися їхньою довірою. Звісно, можна стверджувати, що так було завжди, однак з тенденцій, що їх виявлено в дослідженні Вільямс, видно, що молоде покоління більш схильне ігнорувати авторитет, якщо викладач не має довіри студентів.

Однак особливості нового покоління також можуть стати у нагоді викладачам. Зокрема, сучасні студенти, згідно з вищезгаданим дослідженням, більш схильні вважати, що «Знання – це круто», а відтак мають більший інтерес до навчання. Крім того, робота викладача може стати

легшою через те, що сучасні діти частіше розбираються у складних проблемах самотужки за допомогою Інтернету, а отже викладачеві достатньо лише спрямувати цей потенціал у правильне русло.

Ще однією характерною особливістю молодого покоління є їхній оптимізм та бажання впливати на світ. Це говорить про те, що вони є потенційними рушіями змін: політиками, громадськими діячами, волонтерами тощо. З точки зору освіти це вкрай важливий фактор, оскільки таку активну суспільну позицію навчальні заклади повинні підтримувати й заохочувати. Так, наприклад, можна створити студентську організацію на базі закладу освіти, й дати цій організації певну автономію, наприклад, в організації позакласних заходів.

Незважаючи на вищевказані особливості Gen Z, викладачі стикаються з проблемою різниці поколінь, що в свою чергу може викликати проблеми із взаєморозумінням. Як зазначає згадана вище Цисковська, викладачі мають тенденцію вважати студентів пасивними та/або незацікавленими [48, с. 276]. Так, вона зазначає, що серед опитаних викладачів, 14 або 58,33%, вважають представників нового покоління «слабкими» або «менш активними». Причому попередні цифри враховують тільки відповіді, що входять до категорії «пасивні», при тому, що до цієї категорії належать 91,67% загальних відповідей.

Судячи з відповідей, робимо висновок, що у викладачів виникають складнощі з «активуванням» студентів. Також важливо виділити незадоволення викладачів рівнем попередньої освіти. Так, зокрема, нижче наведений частковий перелік фраз, що їх можна побачити у відповідях опитаних викладачів:

- *Мені не вдається їх активувати*
- *Я намагаюся, але я не можу це змінити – вони вимкнені*
- *Вони не бажають залишати свою зону комфорту*

- *Вони розумні, але не бажають вмикати мізки*

[48; с. 279]

З цього можемо зробити висновок, що нове покоління не має проблем з розумінням матеріалу як такого – але радше з підходами до того, як цей матеріал викладають. Можна провести певну паралель з тим, як діти молодшого віку сприймають певні настанови.

Справді, діти віком 3-7 років зазвичай позитивно сприймають навчання, яке сприяє їхньому активному залученню (найчастіше сюди можна віднести ігри з навчальними елементами). Дослідження показують, що представники Gen Z так само позитивно реагують на подібні завдання під час навчального процесу [42]. Отже можна говорити про підтверджену експериментально доцільність використання ігрових елементів під час навчання.

Як уже було згадано вище, Gen Z – це покоління, що не знало життя до виникнення Інтернету [36]. Це викликає певні розбіжності в їхньому сприйнятті інформації порівняно з попередніми поколіннями. Так, наприклад, якщо поколінню 1970-х, 1980-х та подекуди ще 1990-х років природніше було шукати інформацію в книгах, то вже покоління, яке народилося у новому тисячолітті більш схильне звертатися до електронних ресурсів. Замість «почитай в книжках» дедалі частіше можна почути заклик «погугли» коли людина не знає певної інформації. Сам термін «гугл» настільки поширений, що він отримав місце в англомовних словниках ще в 2013 році [47]. Українська мова в цьому плані відстає від англійської: використання терміну «гугл» зафіксовано у Великому словнику української мови [11], однак офіційно цей термін не був включений у словники, зокрема у Словник української мови [12]. Однак факт того, що в Інтернеті точаться дискусії щодо правильного написання цього слова («гугл» чи «ґуґл») [30] говорить про те, що цей термін набуває все більшої популярності не тільки

як елемент сленгу, але і як термін, який застосовують науковці у своїх працях.

Ще одним фактором, який ставить під питання прийняті освітні догми є той факт, що Gen Z не знали життя без Інтернету [36]. Це прямо суперечить ще одному кліше, з яким могло стикнутися старше покоління протягом свого навчання, а саме нелюбов вчителів до електронних пристроїв. З одного боку можна зрозуміти викладачів: якщо учні під час заняття замість слухати викладача дивляться в ґаджети – це можна розцінювати як прояв неповаги до викладача. З іншого ж боку, особливості сучасного покоління студентів говорять про те, що саме так вони навчаються. З тих же міркувань, факт використання телефонів під час занять вже не зовсім доречно вважати за відволікаючий фактор. Оскільки саме таким чином більшість якщо не всі представники молодого покоління отримують достовірну з їхньої точки зору інформацію, викладачі повинні враховувати, що студенти можуть звернутися до гаджетів не заради розваг а як до навчального посібника, так само як старше покоління могло б звернутися до підручника чи словника.

Ще однією особливістю, що відрізняє молоде покоління від попередніх, є їхня схильність до командної роботи. Старшому поколінню можуть бути знайомі фрази на зразок «А оцінку я теж на двох маю ділити?», що їх вони часто могли почути від своїх викладачів. Справді, радянська система освіти не була спрямована на командну роботу, тому будь-яка кооперація між студентами, якщо вона не була чітко визначена у завданні, вважалася порушенням дисципліни, а отже каралася як мінімум усно. Сучасне ж покоління та його пріоритети в навчанні роблять цю догму застарілою. Останні кілька років, реформа освіти і зокрема НУШ роблять ставку саме на командну роботу, таким чином перетворюючи її з проблеми на цінність. Як пояснювала директорка Департаменту освіти і науки Полтавської ОДА Олена Харченко, «дитина має розуміти, що командна

робота дає спільний результат. У команді вона має навчитися пізнавати оточуючий світ та проводити різні дослідження» [22].

Більшість дослідників погоджуються з тим, що представники Gen Z схильні до прийняття швидких рішень. Частково це можна вважати проблемою, оскільки цю особливість багато в чому можна назвати імпульсивністю. Однак з іншого боку це має позитивний вплив на їхній освітній процес. Так, наприклад, старші покоління були менш схильні до ризиків, а отже в них було менше шансів відкрити якийсь новий підхід до вирішення тієї чи іншої проблеми. Gen Z, натомість, не бояться експериментувати, а тому можуть використовувати які є новими або для них самих, або ж потенційно новітніми в освіті як такій.

1.2. Історія розвитку дидактичних ігор як інструменту навчання

Звісно, ігри бувають різні, і не всі з них можна використовувати як навчальні елементи. Наприклад, під час викладання мов навряд чи можна покладатися на футбол чи шахи. Проте такі ігри як пазли, зазвичай, мають позитивний ефект якщо їх застосовувати в роботі з молодим поколінням. Тож перед тим, як впроваджувати ігрові елементи в навчальний процес, потрібно буде визначити, які типи ігор можна використовувати для цього, а які – ні.

Вивчення іноземних мов має довгу історію. Перше, на що можна звернути увагу, це те, які саме мови вивчалися і з яких причин. Впродовж історії це, зазвичай, була латина, оскільки довгий час вона була мовою релігії, дипломатії, комерції тощо. Взагалі можна говорити про те, що латина вважалася мовою аристократії, тому сам факт того, що людина володіла цією мовою був показником її високого статусу в суспільстві.

Тож як саме викладалася латина? В англійських школах для цього зазвичай зверталися до класичних текстів таких авторів як Вергілій та

Овідій. Учні читали тексти та діалоги, розбирали їх і таким чином знайомилися з основами латинської граматики. Така практика була поширена аж до дев'ятнадцятого століття.

У XVI-XIX ст., діти, що ходили до «граматичних шкіл» вивчали граматичні правила, відмінювання та форми дієслів шляхом заучування. Вище вже були розглянути недоліки такого підходу, тож немає сенсу повторювати їх тут. Але можна зробити висновок про те, що принаймні деякі з методів, що дійшли до нас із тих часів, застаріли і потребують оновлення або ж повної заміни на такі, що відповідають навчальним потребам сучасних студентів.

Звісно, і в попередні часи були свої реформатори, в тому числі і в сфері освіти. Зокрема можна згадати такі видатні фігури як Ян Амош Коменський та Джон Лок, які пропонували такі підходи до освіти, що суперечили певним або навіть багатьом канонам їхньої епохи [35]. Однак зміни в освіті впроваджуються довго, а в ті часи це було ускладнено ще й тим, що зміна поглядів до викладання мов, яке базувалося на викладанні латини, підривало позиції самої латини як вагомої в суспільному житті мови.

Виникає питання: якщо латина не була живою мовою, то чому ж її взагалі вивчали? Дійсно, після падіння Західної Римської Імперії в 476 році, статус латини значно похитнувся. Зенон, імператор Східної Римської Імперії, що ми її знаємо як Візантійська, його двір а також його наступники, згідно з традицією все ще продовжували послуговуватися латиною у справах імперії. Однак простий люд вже в ті часи, попри те, що називав себе римлянами та вважав, що живе в Римській Імперії, все ж у повсякденному житті частіше послуговувався грецькою мовою. Якщо ж казати про західну Європу, то ситуація з мовою там була хаотична. Люди послуговувалися так званою «вульгарною», тобто народною латиною, причому вона різнилася в

залежності від місцевості. Ця різниця пізніше дасть початок розвиткові національних мов на кшталт французької та іспанської.

Що ж до латини, то вищеописані факти свідчать про те, що після захоплення Одоакром Риму, латина майже остаточно перетворилася на мертву мову. А згадані осередки використання при імператорському дворі в Константинополі потроху згасали. Однак, як було сказано вище, латину продовжували вивчати у школах протягом довгого часу. Це пов'язано не стільки з практичністю використання латини як мови, скільки з її стабільністю. Адже якщо поглянути на будь-яку живу мову, можна побачити, що вона постійно змінюється. Так, наприклад, можна згадати «кулішівку», «драгоманівку» та «скрипниківку» як форми українського правопису, що йшли з відносно невеликими перервами одне за одним [28]. Інший приклад – одна з останніх змін французького правопису була проведена в 2006 році [miniguide de la nouvelle orthographe]. Натомість латина, як мертва мова, не змінюється, і тому є чудовим навчальним посібником.

Розгляньмо розвиток ігрових методик впродовж історії. Однією з найдавніших можна назвати *майєвтику* якою послуговувався ще Сократ (469-399 до н. е.). Її суть полягає в тому, що викладач та учень намагаються разом дійти певної істини, яка на перший погляд невідома ні тому, ні іншому. Звичайно, ми розуміємо, що викладач уже знає правильну відповідь, однак його розмова з учнем побудована таким чином, щоб максимально не показувати цього, а натомість спонукати учня самостійно дійти до потрібних висновків. Сам Сократ порівнював себе з повитухою, вказуючи на те, що хоч він і не може народити ідею, він допомагає учню народити ідею самостійно. Наскільки такий підхід був ефективним можна судити з роздумів Платона. Платон (428/27-348/47 до н. е.) був учнем Сократа, а тому можна з високою долею ймовірності говорити про те, що він на собі спробував майєвтику і побачив її результати. Скоріше за все, він побачив доцільність використання

подібних методик у викладанні, оскільки пізніше вже сам агітував за них. Ось, наприклад, що він пише в «Державі»:

«XVI. — *Отже, лічбу, геометрію і всі ті підготовчі знання, які повинні йти перед діалектикою, потрібно викладати їм ще в дитинстві. Але навчанню слід надати такого вигляду, щоб не було ніякого примусу.*

— Тобто?

— Жодної науки, — відповів я, — людині вільнонародженій не треба вивчати рабським способом. Бо труднощі, які тіло долає під примусом, у цілому йому не шкодять, але знання, силоміць нав'язане душі, там ніколи не зостанеться.

— Це правда, — погодився він.

— Тому, любий мій друже, — сказав я, — насичуй своїх дітей знаннями не силоміць, а ніби граючись, тоді ти краще зможеш помітити, якими здібностями обдарувала їх природа» [23, книга 7].

Тут уже чітко видно, що Платон активно підтримує використання ігор (які ми пізніше назвемо дидактичними) для насичення дітей знаннями. Більше того, він активно протестує проти насильницького нав‘язування знань, тобто сучасна школа, яку учні інколи порівнюють з в‘язницею [39]. Натомість, він пропонує використовувати ігрові підходи, таким чином перетворюючи школу на місце розваг і відпочинку, що супроводжуються засвоєнням нових знань. Такий погляд на школу набагато спорідненіший з давньогрецьком походженням самого слова «школа» (в давньогрецькій мові, це слово означало приблизно «відпочинок, дозвілля» [32]).

Падіння Західної Римської імперії та дещо пізніше - Давньої Греції ознаменувало закінчення античності та початок Середньовіччя. Окрім змін в історичній перспективі, цей перехід ознаменувався також і змінами в підходах до освіти. Особливо на це вплинула церква, яка почала більш активно насаджувати християнські догмати в голови нових поколінь. Як

наслідок, виникла система, більш схожа на сучасну школу, але набагато суворіша у своїй реалізації. Так, наприклад, Фома Аквінський у своїй “Summa Theologica” уже писав, посилаючись на святого Амвросія «*... я вважаю, що всіх, а не тільки надмірних ігор, слід уникати*» [40, P. 2 Q. 168 A. 2]. Він також пише, що й інші автори поділяють описану думку. Однак у цій же роботі Аквінський виказує власну незгоду з таким підходом. Так, він вводить поняття «*приємність*» одну з чеснот ігор, в тому числі й методичних. В результаті він доходить висновку, що «*інколи потрібно [застосовувати грайливі або жартівливі речі], щоб дати душі відпочинок*» [там само].

Також в цей період почали розвивати **латинські мовні школи**, де учні змагалися у перекладі традиційних текстів або запам‘ятовуванні фраз. Це був один з небагатьох ігрових елементів у загалом суворих монастирських та церковних школах.

Приблизно в цей же час з‘явилися та почали поширюватися **шахи**. Хоч зараз ця гра і вважається просто «розвагою для розумних», початкова ідея, що стояла за її створенням, визначає шахи як дидактичну гру. Річ у тому, що шахи створювалися як практичний посібник для генералів та командирів, щоб допомогти їм навчитися управляти військами у битві.

В добу Просвітництва, підходи до освіти знову змінилися. Зокрема, Еразм Роттердамський у своїй «De ratione studii» наголошує на важливості зацікавлення учня в навчальному процесі. Тут ми можемо чітко побачити повернення до ідей Сократа, а особливо – Платона. Він, зокрема, підтримував використання гумору, діалогів та ігор у процесі виховання.

Ще один видатний педагог того періоду – Ян Амос Коменський. Його найвідоміша праця – «Велика дидактика» - описує погляди автора на навчання та виховання. Серед іншого, в цьому творі Коменський пише:

«*Жодна сувора дисципліна не повинна бути застосована під час навчання, окрім як коли під питання потрапляє мораль*» [49, с. 250].

Розглянемо інші ідеї, які висловлює Коменський в цьому творі та порівняємо їх з ситуацією у сучасних школах та ВНЗ:

- «*Школа має бути майстернею радості, а не місцем покарань*». Ця теза, фактично, є нововведенням Коменського, оскільки до нього ніхто подібних ідей не висловлював. Якщо порівнювати її з тим, що зараз можна спостерігати в освіті, то побачимо лише часткову реалізацію тези. Так, зокрема, в НУШ дійсно робиться акцент на «школі радості», що виявляється у використанні формувального оцінювання та ігрових методик, а також у заохоченні партнерства. Однак у середній та старшій школі все ще переважає ідея «оцінки як покарання», а також повсюдного контролю та атмосфери «боротьби за оцінки»;
- «*Що є природним, те не є обтяжливим*». Тут Коменський говорить про те, що найкращим способом засвоєння знань є природний – а саме спостереження та експеримент. Такий метод, на його думку, викликає в учнів цікавість, що в свою чергу підштовхує їх досліджувати матеріал глибше. В сучасній освіті цей метод досить добре реалізований. Як приклад можна згадати такі методи як STEM, CLIL та проєктне навчання. Всі вони базуються на експерименті, а отже дуже добре відповідають постулату Коменського. Тим не менше, в багатьох школах все ще переважає «штучне» навчання, яке виявляється у механічному запам‘ятовуванні, «зазубрюванні» правил, а також у механічному повторенні однотипних вправ, більшість з яких часто не відповідають реальним мовним ситуаціям.

- «*Діти запам‘ятовують те, що вони бачать і виконують*».

Цей постулат перегукується з попереднім у питанні навчання через спостереження. Зокрема, тут Коменський наголошує, що діти краще запам‘ятовують матеріал, який вони змогли спостерігати в дії, а ще краще – використовувати самі. Фактично саме цей принцип лежить в основі сучасної педагогіки (наприклад, згаданого вище методу CLIL). В Україні зараз досить часто можна спостерігати використання саме цього постулату в початковій школі. Середня та старша школи, а ще більше – ВНЗ все ще тяжіють до лекційного способу подачі інформації.

Більшість постулатів Коменського були описані його наступниками як в науковій, так і в педагогічній площині. Зокрема згаданий постулат про практичне застосування матеріалу ліг в основу робіт американського філософа та психолога Джона Дьюї. Останній вважається реформатором освіти XX ст. Він активно пропонував будувати освіту навколо природного методу пізнання. Так, у своїй статті «*Моє педагогічне кредо*» Дьюї пише:

«*…єдино правильне виховання відбувається через пробудження вроджених сил дитини, через вимоги того соціального оточення, в якому вона опиняється. Цими вимогами вона спонукається діяти як член певної єдності, спонукається до відходу від своєї початкової обмеженості в діяльності та почуттях, та до оцінювання себе з точки зору користі тієї групи, до якої вона належить*» [20, с.50-51].

«*Власні сили та інстинкти дитини постачають матеріал і є відправною точкою всього виховання. Якщо зусилля вчителя не поєднуються з такою діяльністю, яку дитина здійснює за власною ініціативою, незалежно від учителя, навчання вводиться до тиску ззовні. Воно, дійсно, може дати певні зовнішні результати, але не може бути названим інстинктивно виховним. Без розуміння психологічної структури*

та спонтанної діяльності особистості педагогічний процес буде випадковим і довільним. Якщо так трапиться, що він співпаде з діяльністю дитини, то матиме рушійну силу, а якщо ні, то призведе до тертя, або руйнування, або призупинення розвитку характеру дитини»

Дьюї також був досить активним критиком тогочасної (*прим.* мова йде про кінець XIX – середину XX ст.) шкільної системи. Так, наприклад, у своїй праці «*Демократія і освіта*» (*Democracy and Education*) він пише:

«*Формально кажучи, фундаментальна помилка у методах викладання полягає у припущенні, що досвід з боку учнів може бути взятий як аксіома. Тут я наголошую на необхідності справжньої емпіричної ситуації як початкової фази мислення. Досвід тут описаний визначенням, що було надано раніше: спроба щось зробити і отримання очікуваного результату. Помилка полягає у припущенні, що ми можемо почати з готового предмета арифметики, або географії, або будь-чого ще, не беручи до уваги певний особистий досвід ситуації. Навіть дитсадки та техніки Монтессорі настільки занепокоєні отриманням інтелектуальних відмінностей, «не втрачаючи часу», що вони часто ігнорують – або применшують – безпосереднє грубе поводження з матеріалом досвіду, і одразу знайомлять учнів з новим матеріалом який виражає інтелектуальні відмінності, до яких дійшли дорослі. Але перший етап контакту з будь-яким новим матеріалом, у будь-якому віці, повинен бути у форматі проб та помилок. Людина повинна саме спробувати, граючись чи працюючи, щось зробити з матеріалом, виконуючи власну імпульсивну діяльність, а потім занотувати взаємодію між власною енергією та енергією досліджуваного матеріалу. Це те, що відбувається, коли дитина вперше починає будувати з блоків [конструктора – прим. автора], і те ж саме відбувається, коли вчений в лабораторії починає експериментувати з незнайомими об'єктами.*

Відповідно, перший підхід до будь-якого шкільного предмету, якщо потрібно спонукати мислення, а не вивчити слова, повинен бути настільки несхоластичним, наскільки можливо [тобто настільки наближеним до життя – прим. автора]. Щоб зрозуміти, що значить досвід або емпірична ситуація, ми повинні згадати той тип ситуацій, який виникає поза школою; той тип занять, який заохочує використання знань у повсякденному житті. І уважний аналіз методів, які постійно успішні у формальній освіті, чи це арифметика, або читання, або вивчення географії, або фізики або іноземної мови, покаже що їхня ефективність залежить від того, що вони провокують роздуми у повсякденному житті. Вони дають учням щось, що треба зробити, а не вивчити; і ця діяльність є такою, що викликає роздуми або навмисний запис зв'язків; і це природним чином викликає навчання як результат» [52].

Щоб зрозуміти, чому Дьюї критикує ідеї Монтессорі, треба розібратися, в чому вони полягають. А для цього доведеться спершу розглянути, ким була їхня авторка, Марія Монтессорі.

Марія Монтессорі (1870-1952) – італійська лікарка і педагог. Як і Дьюї, вона відома як одна з реформаторок освіти XX ст. Її найвідомішим внеском у педагогіку є створення *методу Монтессорі*, який ґрунтується на таких принципах (список узято зі стандартів Міжнародної асоціації Монтессорі):

- **Один учитель на клас**. «*Ми повинні підтримувати, наскільки це можливо, бажання дитини до активності; не чекати на неї, а навчати її бути незалежною. Необхідно, щоб вчитель направляв дитину так, щоб вона не надто відчувала його присутності, щоб він міг будь-коли надати їй потрібну допомогу, але ніколи не перешкоджати розвитку та досвіду дитини*»;

•**Змішані вікові групи**. «*Існує багато речей, які жоден учитель не може передати трирічній дитині, але п'ятирічна дитина це запросто зробить. Спроба зрозуміти, що робить п'ятирічна дитина наповнює молодшу ентузіазмом. Між двома відбувається така комунікація, яку рідко можна побачити між дитиною та дорослим*»;

•**Бажаний розмір класу між 28 та 35**. «*Коли класи відносно великі, різниці в характерах проявляються чіткіше, що дозволяє набути ширшого досвіду*»;

•**Три години безперервної роботи**. «*Коли їх залишити наодинці, діти безперервно працюють, вони не звертають уваги на годинник… після довгої та кропіткої робити, дитяча наснага працювати, здається, не знижується, а навпаки, росте*»;

•**Один набір матеріалів (у кожному класі)**. «*Фундаментальний факт у підготовці середовища полягає в тому, щоб мати тільки один набір кожного типу матеріалу. Коли є тільки один екземпляр кожного об'єкту, і якщо певну деталь вже використовують коли інша дитина її захоче, остання чекатиме, поки деталь не звільниться. Оскільки це відбувається щогодини кожен день протягом років, ідея поваги до інших і очікування своєї черги стають звичною частиною життя, яке постійно дорослішає*» [38].

Одразу можна побачити певні схожі ідеї у обох авторів. Зокрема, у Дьюї читаємо: «*Перший етап контакту з будь-яким новим матеріалом, у будь-якому віці, повинен бути у форматі проб та помилок. Людина повинна саме спробувати, граючись чи працюючи, щось зробити з матеріалом, виконуючи власну імпульсивну діяльність, а потім занотувати взаємодію між власною енергією та енергією досліджуваного матеріалу*». У той же

час Монтессорі пише: «*Необхідно, щоб вчитель направляв дитину так, щоб вона не надто відчувала його присутності, щоб він міг будь-коли надати їй потрібну допомогу, але ніколи не перешкоджати розвитку та досвіду дитини*». Тобто очевидно, що в певних питаннях автори дійшли згоди.

Але все ж у них були різні погляди на викладання та освіту як такі. Зокрема, в творі «Школа та Суспільство» (“The School and Society”, 1899), Дьюї пише:

«*Те ж, що найкращі та наймудріші батьки хочуть для своєї дитини, суспільство хоче для всіх дітей. Будь-який інший ідеал для наших шкіл є вузьким та непривабливим; якщо його впровадити, він зруйнує нашу демократію*» [84; переклад наш – І. З.].

А в своєму «Кредо»:

«*Я переконаний, що школа є головним чином суспільною установою. Якщо виховання є соціальним процесом, то школа – це просто форма суспільного життя, де сконцентрована вся та діяльність, яка найбільш ефективно підведе дитину до користування успадкованими багатствами попередніх поколінь та до використання власних сил на користь суспільства*» [18, с. 51-52].

У своїй праці «Абсорбуючий розум» (“The Absorbent Mind”), Марія Монтессорі пише:

«*Шарм соціального життя – це кількість різних типів [людей], з якими ми зустрічаємося. Ніщо не може бути нуднішим за Дім для Літніх Людей. Розділення за віком – це одна з найжорстокіших і найбільш негуманних речей, яку можна зробити, і це також стосується і дітей. Воно [таке розділення – прим. І. З.] руйнує соціальні зв‘язки соціального життя*» [72].

Тобто обидва автори говорили про те, що школа є суспільством. Але Дьюї бачив суспільство як основу розвитку дитини, невід‘ємну частину її

життя. Натомість для Монтессорі суспільство було скоріше своєрідним «фоном». Вона агітувала за те, щоб діти розвивалися здебільшого автономно, а суспільний елемент у вихованні відігравав лише функцію тренувального механізму, який покликаний навчити дитину взаємодіяти з іншими, не попадаючи при цьому в залежність від них.

Після дослідження історії дидактичних ігор у дослідника природно з'являється бажання структурувати ці знання для зручності роботи з ними. Для цього був створений (частковий) фрейм відповідної терміносистеми (див. схему нижче) та проведений його аналіз.

- **Дидактичні ігри**
  - Мета гри
    - Навчальна
    - Розважальна
    - Виховна
  - Типи дидактичних ігор
    - За жанром
      - Мовні
        - *Латинські мовні ігри*
      - Стратегії
        - *Шахи*
      - Рольові
    - За формою проведення
      - Командні
        - Кооперативні
        - Team vs team
      - Суперницькі
      - Вікторини
    - За складністю

- Прості
- Середні
- Складні

- Елементи дидактичних ігор
  - Суддя / рефері
    - Викладач
    - Управління процесом
    - Планування гри
    - Оцінка
  - Гравець
    - Студент
  - Команда
  - *Приємність* (за Ф. Аквінським)
  - Гумор
- Методи
  - Сенсорного навчання
  - «Подарунки Фребеля»
  - «Навчання через діяльність»
  - Метод Монтессорі

- ***Майєвтика***

Схема 1. Фрейм концепту «Дидактичні ігри»

Розгляньмо детальніше наведену схему. Зосередимо на згаданій вище майєвтиці, оскільки попри свій вік цей метод і досі є доречним у певних ситуаціях. Так, скажімо, його можна використати у викладанні граматичних правил.

Уявімо собі ситуацію. Тема уроку – Present Tenses, і за навчальним планом викладач повинен пояснити студентам правила формування та

випадки використання теперішнього часу англійської мови. Традиційним підходом до цього є «сухий» виклад правил, коли спочатку розглядається формування тої чи іншої граматичної конструкції, потім – випадки її застосування і нарешті – приклади. Однак згідно з принципами майєвтики, до цього можна підійти з іншого боку.

Скажімо, учні разом з викладачем розглядають певну кількість речень на певну граматичну конструкцію або групу конструкцій. Це можуть бути як окремі речення, так і зв'язний текст, зокрема і з використанням комбінацій різних граматичних конструкцій. Після розгляду тексту викладач може сказати наступне:

- Як бачимо, дії, що відбуваються у момент мовлення (*he is reading, she is watching TV, we are playing football* тощо) формуються таким чином: S + am/is/are + V(ing). Ця конструкція називається Present Continuous.

Крім того, викладач може спонукати студентів дійти до подібних висновків самостійно, направляючи їх але не даючи повної відповіді. Це робиться для того, щоб учні самі дійшли відповіді, оскільки таким чином, як вказували ще давньогрецькі автори [85], учні краще запам'ятовують інформацію. Також варто зазначити, що сам факт того, що учень самостійно дійшов до певного висновку, викликає в нього викид позитивних гормонів, таким чином підвищуючи мотивацію надалі продуктивно мислити.

Ще однією перевагою описаного вище методу є те, що він є більш природним з точки зору механізмів вивчення мови. Дійсно, коли дитина вивчає свою першу мову, вона зазвичай не вивчає правила граматики або списки лексики. Натомість, вона просто імітує мовлення свого оточення – наприклад, батьків – і покладається на суспільство в плані коригування вимови чи застосування тих або інших конструкцій.

Натомість, традиційні підходи шкіл та вишів вимагають від учнів вивчення (в окремих випадках – «зубріння») правил та вивчення лексичних матеріалів напам’ять. Зокрема, сучасний підхід української системи освіти до вивчення англійської мови у школах полягає у тому, що учні змушені вчити напам’ять тексти на ту чи іншу тематику. Розглянемо детальніше, чому це не доречно.

Перша проблема, яка виникає через такий підхід до освіти – невдоволення учнів. Як показує дослідження Державної служби якості освіти, до ознак неідеальної школи учні відносять зокрема і застарілі методи навчання [26]. Це, в тому числі, і згадане вище «зубріння». Подібні методи не стимулюють залученість учнів до навчання, і як наслідок викликають труднощі у сприйнятті ними навчального матеріалу.

Методичні ігри, натомість, можна віднести до відносно нового (в рамках сучасної освіти) підходу. Причому до такого, який спонукає учнів брати участь у навчальному процесі і проявляти активність під час уроку. Так, нещодавнє дослідження показало, що майже половина учнів хочуть бачити ігри в навчальному процесі, а 46% - зацікавлені в інтерактивних симуляціях (до яких з точки зору мовної освіти можна віднести живі діалоги та дискусії) [33]. Також варто звернути увагу на те, що учні вважають позитивним фактором їх включення до рішень всього навчального закладу й участь у позакласних видах діяльності [26]. Зокрема це може бути досягнути наступним чином.

Уявімо, що керівництво школи або університету хоче створити постійну фотозону. Зазвичай тематика її визначається певною подією, але оскільки фотозона постійна – вона повинна бути виконана в певній незмінній тематиці. Тож виникає питання вибору теми фотозони. Стандартна процедура – узгодження цих питань на рівні керівництва. Однак можна натомість спитати думку учнів, і спиратися вже на неї. Хоч це й не є

дидактичною грою, такий підхід використовує ті ж принципи – залучення учнів. Більше того, таку фотозону можна використати і як місце проведення певних навчальних ігор або позакласних заходів, спрямованих на ознайомлення учнів з тією чи іншою темою або на закріплення їхніх знань.

1.3. Сучасні підходи до викладання англійської мови в умовах цифрової трансформації освіти

З переходом шкіл до викладання власне іноземних мов, інакше кажучи, «живих» мов, підходи до освіти, однак, не надто змінилися. За свідченням авторів, викладання, наприклад, англійської зводилося до перекладу заздалегідь наданих речень, а усна практика – до читання перекладених речень. Про це зазначає зокрема Рензо Титон (Renzo Titone) у своїй праці «Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch» [Titone, 1968 cited by 33]. Як зазначає сам автор, такий підхід до викладання не мав нічого спільного з реальним станом розмовної мови, а тому можна зробити висновок, що тодішня форма шкільної освіти не готувала студентів до реальних мовних ситуацій.

Згадана вище праця описувала мовну освіту у школах 1960-70-х років. Здавалося б, з плином часу підходи до неї мали б змінитися, особливо враховуючи, що вже в ті часи усталена практика піддавалася критиці. Але насправді ми бачимо кардинально протилежну ситуацію: підходи до мовної освіти в українських школах повністю відтворюють описану вище ситуацію. Наприклад, сім років тому в школах часто використовували підручники Оксани Карпюк [13]. Однак цей підручник часто зазнає критики як з боку студентів, так і з боку викладачів. Зокрема, Богдана Головачук у своїй роботі вказує на недостатню кількість ігрових елементів, як і на те, що підручник «радше нагадує стислий конспект того, про що говоритиме вчитель на уроці» [9].

Окрім вищезгаданого підручника, вчителі в загальноосвітніх школах часто послуговуються посібниками Юрія Голіцинського. Попри те, що немає конкретної статистики щодо використання посібників цього автора, за даними Національної бібліотеки імені Вернадського, в їхніх фондах зберігається 10 тисяч примірників тільки одного з видань одного з посібників. Хоч це прямо й не вказує на використання згаданих посібників в освіті, це все ж дає певне уявлення про їхню затребуваність.

В чому ж може полягати критика цих посібників? По-перше, як і згадані вище підручники Карпюк, ці видання не можуть слугувати самостійними навчальними ресурсами, оскільки не містять конкретних правил. Вони радше є збірниками вправ на відпрацювання тих чи інших тем, причому ці вправи часто однотипні за своєю структурою і, як будь-які вправи, мало відображають мовні реалії, а відтак не готують студентів до реальних розмовних ситуацій. Так, зокрема, у посібниках відсутні вправи креативного характеру, а отже вони не спонукають студентів використовувати набуті знання та навички для формування власних фраз, натомість обмежуючи їх заздалегідь визначеними рамками. Єдиний плюс такого підходу – подібні вправи вкрай легко оцінювати, а отже, зважаючи на розвиток технологій, сьогодні можна їх віддати на опрацювання комп'ютера, скажімо, в умовах дистанційної освіти. Ще один кардинальний мінус посібника Голіцинського – сам автор. Річ у тім, що Юрій Голіцинський – росіянин, а відповідно до постанов Верховної Ради та Кабінету Міністрів, твори російських авторів, в тому числі й книги, заборонені до імпорту в Україну [19]. Хоча ці рішення прямо й не забороняють згаданий посібник, вони все ж говорять про цілком обґрунтоване небажання влади звертатися до російськомовних видань, в тому числі й навчальних. Натомість варто стимулювати власне книговидавництво та в тому числі друк посібників з англійської мови.

Інший можливий вектор імпорту навчальний матеріалів – західний світ. Зокрема, найчастіше, британські видання на кшталт Cambridge University Press та Pearson Longman. Так, справді, в питаннях англійської мови найбільш логічним виходом здається звернення до носіїв. І британські видання дійсно багато в чому виграють у порівнянні зі згаданими вище підручниками та посібниками. Однак чи є вони ідеальними?

Згадана вище Головачук, при аналізі видань, також висловлює конструктивну критику британських джерел. Вона вказує на якість друку та сучасні теми, що розкриваються на сторінках підручника. Дійсно, якщо запитати у більшості людей, які вчилися у школі у період 2000-2010 про те, яка фраза у них є першою асоціацією з англійською мовою, то це найчастіше виявиться «London is the capital of Great Britain», що вже встигла стати своєрідним мемом, який асоціюється з підручниками згаданої вище Карпюк. Натомість у підручниках британських авторів учні мають можливості прочитати про сучасні досягнення науки і техніки, дізнатися про людей, які визначають напрям руху нашого світу, як-от Стів Джобс чи Білл Гейтс.

Однак Головачук критикує видання New Round-Up за недостатню кількість правил, і з цим твердженням можна погодитися лише частково. Річ у тім, що згадане видання поділено на рівні, і кожен рівень поглиблює кількість деталей, з яким підручник ознайомлює читачів. Якщо поглянути на New Round-Up 1, то різниця між Present Simple та Present Continuous подана лише як постійні, повторювані дії / дії, що відбуваються зараз [76, с. 70]. Якщо ж поглянути на шостий, найвищий рівень цього ж видання, то можна побачити значно більше правил та ситуацій, в яких потрібно використовувати згадані граматичні конструкції [77, с. 3].

Однак освіта повинна враховувати розвиток сучасних технологій, а це означає, в тому числі, й нових методичних посібників. Так, зокрема, окрім використання виключно друкованих матеріалів та аудіозаписів до них,

сучасні технології дозволяють з легкістю використовувати також і відеоматеріали, які можуть бути взяті з різних джерел, найімовірніше з яких – платформа YouTube. Причому запропонований підхід не є цілком новітнім: він уже застосовується у таких виданнях як SpeakOut [55]. Звісно ж, використання відеоматеріалів вимагає не менш прискіпливого відбору, ніж той, що застосовується до аудіоматеріалів. Однак, незважаючи на це, на сьогодні існує велика кількість контенту, який може бути використаний в навчальних цілях. А отже підібрати потрібні ресурси стає виключно справою часу.

Підбір матеріалів, в тому числі й відеоматеріалів, для використання під час занять є доволі кропіткою справою. Будь-які відеоматеріали, які вчитель планує використовувати під час уроків, повинні відповідати наступним критеріям:

- **Надійність** – вчитель повинен довіряти джерелу інформації;
- **Достовірність** – інформація, представлена в джерелі, повинна відповідати дійсності окрім випадків, коли використовуються казки або будь-який інший різновид вигаданих історій, **про що учні мають бути повідомлені**;
- **Доступність** – як вчитель, так і учні повинні мати можливість звернутися до джерела після уроку. Це особливо важливо з огляду на те, що деякі учні можуть бути відсутні під час заняття з певних причин, але вони так само повинні мати змогу отримати доступ до озвученої та показаної інформації;
- **Відповідність критеріям викладання** – це означає, що якщо програма побудована на навчання Британської англійської, використання американських джерел є небажаним з огляду на можливі неспівпадіння у лексиці/вимові.

Офіційна програма не надає чітких вказівок, щодо використання британської або американської англійської, однак неформальні дискусії говорять про тенденції багатьох вчителів з різних регіонів Україні віддавати перевагу саме британській англійській [67]. Про ті ж тенденції свідчать також і підручники, які рекомендує МОН, зокрема підручники за авторством О. Д. Карп'юк та В. М. Буренко. [5] [17]. В цьому є своя логіка, оскільки британська англійська багато де вважається еталоном англійської мови, особливо reduced pronunciation, також відомий як "King's English". Для навчання еталонної вимови, зокрема для занурення студентів у світ еталонної англійської, доречно використовувати відповідні ресурси. Зокрема, ще одна назва "King's English" - це "BBC English". А отже ресурси BBC доречно використовувати як еталон вимови. До того ж варто враховувати той факт, що BBC має ресурси, виділені спеціально для людей, що вивчають англійську мову, зокрема BBC Learning English [44].

Ідея використовувати відеоматеріали не нова – її вже застосовують педагоги як в Україні, так і за її межами [61]. Це зокрема викликано зміною парадигми сприйняття новими поколіннями інформації – в тому числі, освітньої. Так, зокрема, у дослідженні Pearson, опублікованому в 2018 році, вказано, що Gen Z витрачають на 11% більше часу за переглядом онлайн-відео, порівняно з міленіалами [45].

Українські педагоги також поступово впроваджують дидактичні ігри та ігрові елементи в навчальний процес. Так, зокрема, Таліна Миколаївна Хлєбнікова зазначає, що використовує дидактичні ігри (зокрема один з їх різновидів – ділові ігри) у роботі зі студентами [29]. Також були створені посібники з використання дидактичних ігор для навчання іноземної мови, але ці посібники зазвичай спрямовані на учнів шкіл аніж на студентів ВНЗ [4].

1.4. Методологічні основи використання ігор у навчальному процесі

Використання ігор, в тому числі й відеоігор, не є новинкою в сфері освіти, зокрема і викладання іноземних мов. До таких ідей педагоги зверталися протягом тривалого часу і як наслідок – описали механізми впровадження ігор в освітній процес.

З точки зору методології, ігри слугують інструментом залучення учнів в освітній процес. Цитуючи згадану вище Марію Монтессорі, «*необхідно, щоб вчитель направляв дитину так, щоб вона не надто відчувала його присутності*». Об'єктивно, з цим завданням ідеально впораються відеоігри. Розгляньмо детальніше причини такого явища.

Будь-яка більш-менш серйозна відеогра має сюжет, який найчастіше поділений на декілька етапів. Ці етапи, в свою чергу, складаються із завдань-місій, які гравець має виконувати. Особливістю цих місій є те, що найчастіше вони короткі та прямолінійні. Це може бути щось на кшталт «піди туди-то» або «дістань такий-то предмет» тощо. І наскільки б складним не був процес виконання цього завдання (скажімо, треба пройти через лабіринт або розв'язати головоломку), у гравця не виникає запитань стосовно того ЩО треба зробити. Єдині запитання, які в нього можуть виникнути – це ЯК це зробити.

Крім того, відеоігри часто заохочують креативні підходи. Чим складніша гра, тим більша ймовірність, що в ній буде кілька шляхів розв'язання проблем. В результаті гра отримує також і декілька фіналів, які можуть серйозно відрізнятися один від одного.

Візьмемо до прикладу гру Dishonored 2. В одній з місій головному герою (або героїні – залежить від вибору гравця) потрібно дістатися маєтку одного з ключових персонажів. Але двері до цього маєтку закриті кодовим замком. Звідси у гравця є три варіанти проходження.

Перший та другий варіант пов’язані з другорядними персонажами, яких гравець може зустріти в місцевості неподалік від кодового замка. За сюжетом, це лідери двох угрупувань, які змагаються між собою за контроль над місцевістю, де відбуваються події. Обидва знають код від замка і погодяться надати його, якщо головний герой/героїня допоможуть їм розібратися з їхнім супротивником.

Окрім очевидної неприязні обох угрупувань до чужинців – що включає і головного героя – гра також ставить гравцю відносно неочікувану перепону. Один зі згаданих вище лідерів – це віце-наглядач Бірн. За сюжетом гри, Абатство (одним з лідерів якого є Бірн) спостерігає за нерозповсюдженням єресі. Під останнім вони розуміють магічні здібності, які є зокрема і в головного героя.

Отже коли герой приносить Бірну підтвердження того, що його ворог переможений – наглядачі сприймають гравця нейтрально. Але навіть якщо не робити жодних відкрито агресивних дій, а просто скористатися своїми здібностями перед наглядачами (що гравець може зробити за звичкою), останні сприйматимуть його як ворога. З методичної точки зору це навчає увазі до деталей та умінню пристосовуватися до різних обставин.

Окрім двох лідерів, гравець також має і третій спосіб відкрити замок. Як уже було згадано вище, останній закритий логічною загадкою. Це – варіація так званої «загадки Ейнштейна». Попри те, що розв’язати її непросто, це, все ж, можливо. Тобто замість того, щоб використовувати стандартні для жанру механізми вирішення проблем – зброєю чи магією – гра пропонує гравцю використати логіку. Це дуже цікавий підхід з точки зору методології. Така варіативність вчить тому, що проблеми часто можна вирішити кількома способами. А наявність незвичного для гри варіанту подолання перешкод показує гравцям, що інколи треба мислити нестандартно.

До нестандартних підходів можна віднести і саму ідею використання ігор, в тому числі і відеоігор, в навчанні. Але такий механізм все ж вартий розгляду та використання у мінливих умовах освітнього простору, особливо при роботі з новим поколінням студентів. Як зазначає Олександр Горбань, «*Звичайна університетська академічна програма влаштована досить стереотипно: монологічні менторські лекції, семінари у вигляді шкільних уроків з декламацією домашніх завдань, іспити з формальними вимогами у вигляді можливості простого вгадування вірних відповідей тестових завдань. Так, це стандартна схемаорганізації навчального процесу у пересічному університеті. Але це схема вчорашнього дня*» [74].

1.5. Дидактичні ігри як засіб підвищення мотивації учнів

Ігри є одним з перших видів діяльності, який опановують діти. Саме через ігри вони пізнають світ, знайомляться з навколишнім середовищем та створюють перші комунікативні групи. Важко не визнати, що ігри є цікавим та дієвим механізмом мотивації їхньої діяльності. Головним підтвердженням цього є той факт, що всі діти люблять грати в ті чи інші ігри, а отже їхня мотивація, очевидно, є доволі високою.

З віком ігри втрачають роль головного мотиватора нашої діяльності. На їхню заміну приходять обов‘язок, соціальні потреби тощо. Але чи можна говорити, що ігри взагалі не відіграють мотиваційної цінності в старшому віці? Досвід Таліни Миколаївни Хлєбнікової доводить, що це не так. Вона стверджує, зокрема, що перевагами використання рольових ігор є «залучення до навчальної творчої діяльності практично всіх студентів групи, стимулювання їх до спілкування, формування критичного мислення, уміння висловлювати й аргументувати власні думки. Завдяки суб’єктній активності розвиваються такі важливі якості особистості, як індивідуальність, працездатність, творчість, ініціативність, конкурентоздатність і

конкурентоспроможність» [29]. Але при цьому вона також попереджає про недоліки використання ігор як навчального інструменту, основним з яких вона визначає легковажне ставлення студентів до подібного роду діяльності.

Європейські дослідники зазначають, що використання ігор підвищує участь учнів у навчальному процесі, а також надає викладачам позитивний зворотній зв‘язок щодо ступеня розуміння учнями навчального матеріалу [78]. Це є логічним наслідком самої природи ігор. Адже у своїй суті, будь-яка гра, що не побудована виключно на удачі, перевіряє ті чи інші навички гравців. При цьому, оскільки ігри знайомі нам з дитинства, а отже несуть позитивну конотацію, вони автоматично викликають позитивну реакцію. Це, в свою чергу, допомагає краще засвоїти матеріал (концепція positive reinforcement) [54].

Згадане вище дослідження Ранієрі та колег демонструє, що абсолютна більшість студентів (93%) віддає перевагу власним пристроям порівняно з тими, які пропонує інституція. Також з результатів видно, що студенти частіше використовують власну мережу, порівняно з інтернет підключенням, яке надає університет. Це може говорити про високий рівень переживань за особисті дані, а також дає можливість припускати певний рівень недовіри студентів університетським мережам. Іншими словами, студенти не впевнені, що їхня онлайн-присутність не буде відстежена чи обмежена, якщо вони використовуватимуть запропоновані їм методи підключення.

Оскільки сучасна освіта частково чи повністю змушена переходити на нетрадиційні режими роботи, зокрема онлайн та змішану форму освіти, варто також врахувати можливість використовувати цифрові ресурси в якості навчального інструменту. Зокрема сюди слід включити і комп‘ютерні ігри. Хоч на перший погляд вони можуть здатися недоречними, оскільки відволікають від основного навчання, але дослідники стверджують, що

використання комп’ютерних ігор має свої переваги як навчальний інструмент [70; 84]. Зокрема, Томас так висловлювався про їхній вплив: «Ігри можуть мотивувати; знижувати напругу; фокусувати увагу студентів на використанні цільової мови як інструменту комунікації замість того, щоб зосереджуватися на використанні правильних лінгвістичних конструкцій; надають більш інтровертивним студентам більше можливостей для самовираження; і створюють неформальну атмосферу, що покращує сприйняття» [86, с. 11, переклад наш – І. З.].

Сама ідея використовувати цифрові ігри як навчальний інструмент зародилася ще в кінці минулого тисячоліття. Так, наприклад, Губбард передвіщав, що вивчення мов за допомогою цифрових ігор може стати «центральною частиною сучасної методології викладання мов» [цит. за 86].

Ідея використовувати відеоігри як навчальний інструмент також підкріплюється їхньою популярністю. Так, дослідження The Dallas Group за 2018 рік вказує, що 58% опитаних міленіалів грали у відеоігри за останні 30 днів, з них третина витрачає на ігри більше ніж 20 годин протягом цього часу [41]. Шанси, що вони гратимуть регулярно, більші на 25% ніж у попереднього покоління. Якщо ж говорити про Gen Z, то вірогідність ще вища.

Олена Шляховчук та її колеги з Університету Валенсії зазначають, що у 2016 році тільки мобільні ігри принесли прибуток у 40,6 млрд доларів [81]. Це говорить про те, що молоде покоління дуже багато часу проводить за іграми, зокрема мобільними. Традиційна педагогіка вважає це порушенням дисципліни, однак сучасні викладачі кажуть про те, що можливо прийшов час змінити наші погляди на подібні елементи. Зокрема можна говорити про те, що замість боротьби з іграми, варто використати їх як педагогічний інструмент. Звісно, така зміна парадигми не буде простою, і додавання ігор

до арсеналу викладачів вимагатиме від останніх певних зусиль для пристосування.

Наприклад, можна говорити про те, що комп‘ютерні ігри можуть бути побудовані таким чином, щоб навчати у ігровій формі. Так, зокрема, можна передбачити створення відеоігор у співпраці з педагогами, або ж безпосередньо самими викладачами. Це дозволить не тільки повторити розважально-залучальні особливості відеоігор, але і наситити їх таким контентом, який би допомагав студентам освоювати навчально програму.

РОЗДІЛ 2. ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

2.1. Огляд світового та вітчизняного досвіду застосування ігор у викладанні англійської мови

Як уже було сказано в попередньому розділі, методика та дидактика – науки з довгою історією. Тому не дивно, що ігрові елементи у них з'явилися давно. Так, наприклад, Сократ застосовував у своїх працях метод, який він назвав *майєвтикою*. Хоч це і не був суто ігровий метод, його все ж можна вважати своєрідним прообразом на базою, з якої розвинулися пізніші ігрові підходи.

У чому ж полягає майєвтика? Попри те, що це вже частково було описано в попередньому розділі, тут доречно його описати детальніше. Суть методу полягає в тому, що викладач та студент(-и) ведуть дискусію стосовно певного питання та намагаються знайти істину.

Звісно ж, ми розуміємо, що викладач вже знає правильну відповідь, але відповідно до методу майєвтики, викладач вдає, що тема для нього настільки ж нова, наскільки вона нова для студентів. Причому здебільшого викладач не надає конкретних інструкцій або лекцій, а натомість обмежується запитаннями, що спрямовані направити потік думок студентів у правильне русло.

Це кардинально відрізняється від сучасних підходів до освіти. Розгляньмо стандартну ситуацію в школах та вищих навчальних закладах будь-якої країни. В аудиторії сидить група з 20-30, або у випадку спільної лекції 100-150, студентів, перед якими стоїть викладач, який пояснює тему уроку. З певною долею сарказму, Інтернет вже встиг охрестити цю ситуацію як «розумний викладач навчає дурних студентів». Звичайно, можна говорити про очевидний сарказм цієї фрази – як мінімум в тому сенсі, що

студентів неправильно називати дурними, але вона все ж передає популярну думку: освітня система застаріла. Розгляньмо причини цього явища.

Перше, на що варто звернути увагу, це власне сама структура освіти. Чому вона така? Хто й коли вигадав школу такою, якою ми досі її знаємо сьогодні? Аналіз джерел показує, що причина відомої нам структури освіти криється в періоді її створення. Остання глобальна реформа освіти в світі відбулася на початку XIX століття. Тоді якраз починалася індустріальна революція, що змушувало владні еліти змінювати погляди на простих людей, та що саме від них вимагається. Так, більше не була потрібна така кількість робочих рук – частину ручної роботи перейняли на себе машини. Натомість, були потрібні люди, які вміють керувати цими машинами. Оскільки раніше нічого подібного людство не знало, для навчання цих спеціалістів потрібно було серйозно змінити підходи до освіти – що й відбулося. Школа стала такою собі «фабрикою кадрів», звідси і заводська точність та монотонність. В певному сенсі учні стали матеріалом для створення потрібних державі еліт.

Звісно, такі умови навчання не мали можливості залучення ігор до освітнього процесу. Саме тому ігри стали не просто чимось позакласним – вони потрапили під фактичну заборону. Це можна чітко прослідкувати в радянських школах, де будь-які новаторські підходи, в тому числі й ігри, вважалися порушенням дисципліни, і якщо не каралися, то як мінімум були маргіналізовані. І ця думка досі популярна в освітніх колах пост-радянських країн, в тому числі й України. Більшість викладачів не відходять або майже не відходять від заданої програми, а сама ця програма створена для серйозної, майже сухої, подачі інформації, і тому не розглядає можливість геймифікації освіти.

За кордоном ситуація дещо інакша. Там освіта розвивається більш динамічно, і вона досить відкрита до нових течій. Власне саме поняття

геймифікація тому й поширилося під своєю англійською назвою, що було розроблене здебільшого західними педагогами. Під час аналізу джерел було виявлено, що український науково-педагогічний простір фактично не знайомий з поняттям геймифікація. Сам термін подекуди можна зустріти в роботах, але це здебільшого побічні згадки, які не надають жодних рекомендацій щодо впровадження ігрових технологій саме в українську освітню сферу.

Однак вважати, що західний світ швидко впроваджує реформи в освіту, все ж буде помилкою. Відомі діячі, такі як Сер Кен Робінсон, говорили і говорять про те, що навіть західна освіта відстає від потреб нового покоління [53]. Причому про цю проблему вони казали як на початку 2000-х років, так і продовжують говорити зараз, з чого можна зробити висновок, що навіть західний світ потребує досить довгого періоду часу на те, щоб змінити погляди на освітній процес та впровадити ті чи інші зміни в нього.

Важливо зазначити, що існують різні дидактичні інструменти, створені допомогти учням засвоювати той чи інший матеріал. Це не ігри самі по собі, але подібні інструменти все ж мають бути в арсеналі викладача, аби підвищити ефективність навчання.

Прикладом подібних інструментів можуть слугувати вірші. Це не нова ідея: поезію використовували педагоги протягом останніх кількох століть. З цього можна зробити очевидний висновок про дієвість названого підходу, оскільки якби він не працював, його б перестали вживати.

Перші згадки про використання віршів у педагогіці датуються XIX – початком XX ст., коли їх використовували у посібниках з англійської та німецької мови. Це були так звані “verse drills” – «віршовані вправи» (назва імітує “military drills” – «військові навчання») [65]. Основною метою згаданих вправ було запам’ятовування учнями граматики та орфографії.

Кількома десятиліттями раніше з'явилася робота Фрідріха Фребеля «*Mutter- und Koselieder*» («Материнські пісні та пестушки»). Звісно, доцільно вказати, що в своїй книзі Фребель робив акцент саме на маленьких дітях, ба навіть на немовлятах. Але тим не менш, він говорив про те, що пісні є одним з природних методів, завдяки яким мати може передати дитині знання про навколишній світ [59]. Фребель говорив про те, що традиційні методи навчання – частина з яких уже застосовувалася в його часи – є згубними для дитини, оскільки вбивають саму так звану «внутрішню дитину» - що є афоризмом на позначення жаги до знань та до дослідження світу. Фактично, саме згадана робота Фребеля й лягла в основу «віршованих вправ» та аудіолінгвального методу як такого.

Пізніше, вже в першій половині XX століття, з'явилися інші форми віршів, створених саме як методичні інструменти. Одним з найвідоміших є поема "*The Chaos*" голландського автора Жерара Нолст Треніте. Він багато подорожував та здебільшого досліджував та описував англійську мову, однак окрім цього він також був педагогом. Саме як педагог він у 1922 році і створив згадану поему, більш відому за першим її рядком – "*Dearest Creature in Creation*". Поема є збіркою складних для вимови та написання англійських слів, організованих таким чином, щоб ритм та рима вірша природно підказували читачам вимову використаних слів. Достеменно невідомо, чи присвячував автор цю поему конкретній особі, однак популярна версія говорить про те, що поема нібито була присвячена його учениці, певній «пані Сюзан Делакруа з Парижа» ("Miss Susanne Delacroix, Paris") [82]. Причому важливо зазначити, що поема набула таку популярність, що перевидавалася 11 разів (останнє видання датується 1961, а останнє видання до смерті автора - 1944), щоразу включаючи все більше слів. Навіть сьогодні, вірш і досі використовують як майже універсальний інструмент для опанування англійської орфографії [50; 58].

Іншим вкрай корисним інструментом в арсеналі будь-якого викладача є етимологія. Зазвичай коли ми говоримо про етимологію, ми маємо на увазі латинське або грецьке походження слова. І це очевидно при вивченні, зокрема, романських мов, наприклад, французької. Однак, навіть при вивченні англійської мови етимологія також відіграє неабияку роль. Попри те, що англійська має германське походження, на сьогодні приблизно 60% англійських слів походять з латини, найчастіше через запозичення.

Частина Британських островів була захоплена Римською імперією, що означало занесення певних латинських слів на ці землі. Однак найбільший вплив на розвиток англійської мови в контексті латини мало все ж норманське нашестя 1066 року та три століття французького (норманського) правління, що йшли за ним. Зокрема, Б. А. Ільїш так пише про ці процеси:

«Значна частина французьких слів пов'язана з життям та побутом керівного класу, норманської знаті. Є кілька основних семантичних сфер французьких слів:

1. Державне управління, двір та судова справа. […]
2. Армія та воєнний побут. […]
3. Поняття з області релігії та церкви. […]
4. Назви міських ремесел: bocher «м'ясник» (*н.-а.* butcher), peintre «маляр», «живописець» (*н.-а.* painter), tailor та ін.
5. Поняття з області мистецтв.
6. Розваги та бенкети.

Крім того, були запозичені багато повсякденних слів, що не пов'язані з якоюсь конкретною семантичною сферою: air «повітря», place «місце», coveren «покривати», river «ріка», large «великий», change «зміна» та багато інших».

І дійсно, якщо ми подивимося навіть на сучасну англійську, ми знайдемо багато слів, які так чи інакше прийшли з латини чи грецької, а отже

мінімальне знання цих мов дозволяє зрозуміти або приблизно спрогнозувати значення більшості слів, з якими учень раніше не стикався. Уявімо, що в українській мові немає слова «транспорт», а отже коли учень побачить англійське «transport», воно буде для нього цілком новим. Однак, якщо цей учень знає принаймні декілька латинських префіксів та коренів, його мисленнєвий процес може виглядати приблизно так:

«*Transport*, скоріше за все, є поєднанням *trans* + *port*. Префікс «*trans*-» з латини можна приблизно перекласти як «*через*». А корінь «*port*», найімовірніше, є таким же, що й у латинському слові «*portare*» - «*носити*». Отже «*через*» + «*носити*», тобто «*переносити*».»

Звичайно, такий метод не є ідеальним. Зокрема, навіть у наведеному прикладі, учню все ще необхідно якимось чином дійти висновку, що слово «*transport*» є іменником. Так само, чисто технічно, «portare» є тільки однією з форм латинського дієслова «portō». Однак суть цього методу не полягає в тому, щоб досягти абсолютної істини протягом всього процесу – а в тому, щоб хоча б приблизно збагнути значення невідомого слова. Навіть наведена вище проблема визначення частиномовної належності може бути досить просто вирішена граматично, під час виконання синтаксичного аналізу речення, в якому учню зустрілося невідоме слово. Це ж речення часто може допомогти вирішити ще одну проблему описаного методу – багатозначність деяких слів.

Очевидною перевагою етимологічного методу є його багатофункціональність. Оскільки від латини (та подекуди з використанням грецьких елементів), ведуть початок й інші мови, використання етимології дозволяє студентам, вивчаючи англійську, одночасно отримувати знання з таких мов як французька, італійська та іспанська. Наприклад, згадана вище логіка, дозволяє зрозуміти французьке дієслово transporter, іменник le transport та навіть іменник la porte «двері» (однина у французькій мові).

Власне, саме описана перевага була основною причиною того, чому етимологічний метод довгий час домінував у педагогіці. Зокрема, класичний гуманістичний підхід, який застосовувався в школах XVI-XVIII ст., будувався якраз на розборі класичних мов (латини та грецької), тож можна казати про те, що етимологічний підхід там був *основним*. Вже в методиці XX ст. з її комунікативним підходом, етимологія почала поступово втрачати свої позиції, але все ще залишалася допоміжним методом.

Уважний читач може поцікавитися: яким чином описані методи пов'язані з дидактичними іграми. І дійсно, самі по собі ці методи іграми не є. Однак їх можна перетворити на ігри або вправи з елементами ігор, частково змінивши принципи їхнього функціонування.

Почнімо з віршів. Як було сказано вище, вірші довгий час використовувалися як допоміжний методичний інструмент. Згадана поема «The Chaos» була створена аби допомогти студентам запам'ятати деякі складні для написання англійські слова. Однак цей принцип можна розширити. Якщо оригінальна поема була створена викладачем, в сучасних умовах викладач може дати учням завдання скласти подібний вірш або продовжити той, що вже існує.

Це може виглядати приблизно так. Викладач пояснює певну тему, яку учні найчастіше погано сприймають (для визначення таких тем корисно використовувати статистику та спостереження, однак варто враховувати, що кожен учень, і, як наслідок, кожен клас, унікальні). Після цього викладач ділить клас на дві чи більше групи, кожна з яких отримує набір початкових даних та завдання скласти вірш для їх запам'ятовування. Щоб зробити це завдання більш схожим на гру, викладач може також обмежити учнів у часі. У кінці кожна з команд представляє свою роботу, а викладач вибирає переможця, спираючись на низку критеріїв:

- Загальна структура вірша

- Кількість початкових даних (слова, конструкції, правила тощо), які були використані
- «Інтегрованість» даних (тобто наскільки естетично дані вписані в структуру вірша)

Можна продовжувати цей список на розсуд викладача. Також замість того, щоб оцінювати результати роботи самостійно, викладач може віддати це право учням, аби вони оцінювали результати роботи одне одного. Такий підхід є бажаним, оскільки окрім очевидних переваг віршів та ігрового підходу, також дозволяє викладачу краще побудувати рапорт з учнями. Стребна також зазначає, що подібний підхід, відомий як *формувальне оцінювання*, мотивує учнів та підвищує їхню самооцінку, а також допомагає визначити проблемні місця кожного конкретного студента [27].

Однак у дослідженні Стребни говориться про учнів молодших класів. Аналіз джерел показує, що в українському науковому просторі вкрай мало робіт, що описують використання формувального оцінювання у старшій школі та ВНЗ. Українські педагоги Антоніна Гривко та Лідія Ващенко також згадують цю проблему. Вони наголошують, що хоч державний стандарт і передбачає різні види оцінювання, «у педагогічному дискурсі досі простежується нечіткість у визначенні цілісності такої системи, що пов’язано з неоднозначністю трактування ролі, місця в навчальному процесі та взаємозв’язку різних видів оцінювання (зокрема поточного та формувального) в контексті компетентнісної парадигми середньої освіти» [10].

Якщо говорити про етимологію, то її також можна перетворити на гру. Для цього достатньо всього лише визначити конкретні правила. Приклад гри з використанням етимології буде наведений у відповідному розділі нижче. Тут варто лише зазначити, що доцільність використання таких ігор

визначається педагогічними перевагами як дидактичних ігор, так і етимології як педагогічного інструменту.

Є два глобальні погляди на оцінювання як таке: погляд викладачів та погляд студентів. Оскільки освіта – це двосторонній процес, важливо враховувати думку обох сторін на подібні питання, оскільки незгода між викладачами та студентами може призвести до порушення їхньої нормальної взаємодії, і як наслідок порушити ефективність навчання. Як зазначає Давід Байду-Ану з колегами, «[дослідники] виявили, що в той час, як вчителі зазвичай сприймають оцінювання як достовірний процес, що підтримує викладання та навчання, студенти сприймали оцінювання як в основному спрямоване на звітності та вважали його протилежним процесу викладання та навчання. […] Учасники [опитування] вважали, що оцінювання втручається у викладання (64,9%), змушує викладачів викладати в такий спосіб, що суперечить їхнім переконанням (55,6%) і є несправедливим до студентів (61.1%). Більше того, учасники переконані, що викладачі отримують мало користі від оцінок (52,8%), просто записують та ігнорують результати (57,4%), і що оцінювання має мало впливу на викладання (69%)» [43].

Серед українських педагогів також поширена думка про застарілість традиційної системи оцінювання. Так, наприклад, Оксана Іванівна Мірошниченко, визнаючи необхідність традиційної бальної системи оцінювання, наголошує, що в сучасних реаліях доцільно перевести школи на формувальне оцінювання [18]. Дослідниця зазначає, що подібну зміну вже впровадили в контексті програми «Нова українська школа», але тільки для молодших класів. Середня та старша школи все ще послуговуються традиційною системою оцінювання, «хоча використовувати таке [формувальне] оцінювання закон передбачає на всіх рівнях освіти».

Звернімося до документів. В наказі МОН Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання від 2 серпня 2024 йдеться:

«*Під час організації оцінювання результатів навчання здобувачів освіти рекомендуємо:*

[…]

створювати умови для формування вміння учнів аналізувати власну навчальну діяльність (рефлексія); під час навчальної діяльності доцільно спрямовувати учнів на спостереження своїх дій і дій однокласників, осмислення своїх суджень і дій з огляду на їх відповідність навчальним цілям; важливим є створення умов для активної участі учнів у процесі оцінювання із застосуванням критеріїв, зокрема шляхом самооцінювання та взаємооцінювання, та спільне визначення подальших кроків для покращення результатів навчання» [1].

Відповідно, можна говорити про те, що Міністерство вбачає використання формувального оцінювання на *всіх* рівнях, а не тільки на початковому. Однак, у той же час Міністерство постановляє у 8-9-х класах використовувати «критерії оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти 2011 року» [21].

2.2. Використання ігор у традиційній та дистанційній формах навчання

Ми вже неодноразово згадували, що традиційна система освіти є застарілою. Про це свідчать не тільки соціологічні опитування як учнів, так і вчителів, але і наукові дослідження в сфері педагогіки, зокрема і в сфері викладання іноземних мов.

Однак при аналізі наявних розробок з англійської мови, було виявлено, що українські педагоги вкрай рідко звертаються до дидактичних ігор як

педагогічного інструменту. Однак все ж можна знайти і приклади зміни освітньої парадигми. Зокрема, до прикладу, розробка уроку на тему «Ukraine» Галини Данилівни Єгорової взагалі не містить дидактичних ігор, ні їхніх елементів [14]. З цього можна зробити висновок про відносний застій у поглядах на використання дидактичних ігор серед українських педагогів.

Однак є і позитивні зміни. Наприклад, план уроку Ольги Іванівни Ващук на тему «What is art?» містить деякі елементи дидактичних ігор [7]. Це говорить про те, що українська педагогічна наука поступово змінюється в бік допущення новітніх ідей до традиційної освітньої структури. Про те ж саме можна судити і з аналізу плану уроку Вікторії Олександрівни Аврамець. Остання прямо використовує один з різновидів дидактичних ігор – рольову гру – як складову частину свого уроку [2].

В усіх наведених вище випадках чітко не вказано, чи урок проходитиме очно, чи дистанційно. В обладнанні до уроку Ващук вказано «роздавальний матеріал, смарт-дошка», що дозволяє припустити, що урок, найімовірніше, розрахований на очну форму освіти. Це найбільш імовірний випадок, коли викладачі використовують ігри в процесі освіти. Що, власне, є вкрай логічним.

Річ у тім, що найперші ігри, які викладачі можуть використати при роботі з учнями – це руханки, які використовуються у молодшій школі. Зазвичай, власне, використання ігор при роботі з учнями в контексті школи закінчується. А якщо ми розглядаємо вищі навчальні заходи – використання ігор там взагалі зводиться до нуля.

Але важливо також враховувати зміни, що їх переживає сучасна освіта з огляду на технічний прогрес та зовнішні фактори. Під останніми мається на увазі, зокрема, пандемія COVID-19 та вторгнення росії в Україну у

лютому 2022. Обидва фактори змусили українську освіту перейти з очного режиму в дистанційний та змішаний.

Певною мірою такий перехід можна назвати позитивним. Вище ми вже розглядали особливості покоління Z, однією з яких є їхня пристосованість до комп‘ютерних систем. Зокрема ми зазначали, що для представників цього покоління традиційне «зубріння» та банальне сидіння за підручником можуть здатися нудними. Тож перехід на дистанційну освіту для них може здатися «зануренням у знайомі води» - оскільки процес відтепер проходить на їхній території, де вони почувають себе комфортніше.

Більше того, перехід на дистанційну та змішану форми освіти відкриває нові можливості і для педагогів. Якщо раніше інтеграція електронних ресурсів у процес освіти могла викликати труднощі, через що таких елементів було обмаль, і вони зазвичай виносилися на домашній розгляд – зараз у педагогів є можливість безпосередньо побудувати свої заняття навколо подібних ресурсів.

Візьмемо, до прикладу, ігри Wordwall [90]. Використання цього ресурсу в традиційному класі могло докласти проблем, оскільки для використання інтерактивних елементів, кожен учень повинен мати власний девайс, і всі ці пристрої мають бути під‘єднані до одного загального інтерфейсу. Зараз, викладач може відкрити створену гру на своєму комп‘ютері та продемонструвати екран, скажімо, засобами платформи Zoom [91].

Трохи інакшою є ситуація з платформою Kahoot! [69] Ця платформа (або ж гра, як її визначають розробники) призначена здебільшого для створення квізів, які учні можуть проходити синхронно. Попри наявну можливість створити квіз для самостійного (асинхронного) виконання [68], основна ідея сервісу все ж полягає у роботі в реальному часі. В нинішніх умовах це може бути як жива аудиторія, де кожен студент заходить у квіз зі

свого девайса та грає таким чином, або ж використовуючи сервіси онлайн-зв‘язку, як-от згаданий вище Zoom. В останньому випадку, відповідно, кожен студент приєднується до конференції та до гри зі свого девайсу і таким чином взаємодіє з грою.

Такі сервіси як Kahoot!, попри свою націленість на загальну тематику тестів, чудово підходять, зокрема, і для викладання іноземних мов. Так, наприклад, викладачі французького Університета Лілля (Université de Lille [87]) використали цю платформу в процесі викладання французької мови [75].

2.3. Технології гейміфікації в освітньому процесі

Ігри відіграють все більшу роль у житті молодих поколінь, а тому педагоги з усього світу все частіше звертаються до ігор та ігрових елементів з метою пошуку натхнення на нові підходи до викладання матеріалу, в тому числі і з іноземної мови. Ігри перестають сприйматися як просто розваги, а стають серйозним інструментом в арсеналі сучасного педагога, допомагаючи йому зацікавити учнів на навчання.

Використання ігор в освітньому процесі набуває настільки серйозного розмаху, що науковці вже виділяють різні рівні впровадження ігор в освіту. Розгляньмо їхню класифікацію детальніше:

- **(Власне) ігри (Games)** – доволі очевидний елемент класифікації. Сюди автори відносять ігри на кшталт класиків (hopscotch) та комп’ютерні ігри на кшталт Minecraft. Зазвичай якщо та чи інша гра належить до цієї категорії, це означає, що її використовують «як є», не змінюючи її правил.
- **Навчання на основі ігор (Game-based learning)** передбачає використання ігор як додаткового інструменту або навчального середовища. Зазвичай при використанні цього підходу

ігри підбирають під тематику та матеріал навчання таким чином, щоб ігрові механіки можна було використати в якості методичного інструменту. Так, наприклад, шкільний учитель з Нью Йорку створив версію Minecraft для шкіл, яку він назвав MinecraftEdu. Її суть полягає у тому, що до гри додані нові (текстові) блоки, за допомогою яких вчитель та учні «пишуть» рівняння та вирішують їх. Крім того, існує також версія Minecraft Education, яка пропонує викладачам використовувати гру як навчальне середовище для викладання низки предметів. Вона постачається в комплекті з кількома готовими уроками, а також надає інструменти створення власних. Існує також Lesson Crafter – ШІ-асистент, який призначений для створення уроків на основі запитів викладача [71].

- **Геймифікація (Gamification)** – впровадження ігрових механік в неігрові ситуації. Так, наприклад, Deloitte's Leadership Academy використовує ранги, нагороди, місії та дошки лідерів як один зі способів заохотити людей продовжувати навчання [62].

Отже можна зробити висновок, що ігри та ігрові елементи заслуговують впровадження в систему освіти не тільки як власне ігри або як розваги, а як повноцінний елемент та навіть нова освітня система.

Однак важливо розуміти, що створення ігор, особливо орієнтованих на певні практичні потреби, вимагає великої кількості часу та зусиль, часто не однієї людини. Це пов'язано в першу чергу з тим, що ігри мають такі елементи як сюжет, графіка, геймплей тощо. [31]. Саме через це майже неможливо розраховувати на втілення власне освітньо-орієнтованих ігор в життя найближчим часом.

Тим не менше, у педагогів є можливість використати ігри, що вже існують, аби допомогти студентам вивчати ті чи інші предмети або теми. Згадана вище гра Minecraft Education, наприклад, додає до основної гри

хімічні елементи, які при змішуванні видають справжні сполуки. Це можна використати для викладання хімії в цікавий та інтерактивний спосіб, порівняно зі стандартним підходом, за якого хімію вивчають за підручником та в кращому випадку – дивляться хімічну реакцію на відео або ж її проводить власне викладач.

В сфері викладання іноземних мов також є потенціал використання комерційних ігор як навчального інструменту. Так, наприклад, Epistory – Typing Chronicles [58] може бути використана як джерело вивчення певних слів, а також для тренування орфографії та швидкості друку. Суть гри полягає в тому, що потрібно швидко і правильно друкувати слова, які з'являються на екрані, і таким чином використовувати різноманітну магію. З точки зору викладання мов така гра може бути корисною тим, що залучає учнів своєю історією, таким чином відволікаючи їхню увагу від того, що вони навчаються. Хоч власне гра цього не підтримує, теоретично можна також додати завдання пояснити деякі або всі слова, які учні бачать на екрані. Або ж попросити учнів озвучувати слова, які вони друкують. Це допомагатиме їм розвивати вимову.

2.4. Психолого-педагогічні особливості застосування ігор у навчанні іноземної мови

Дослідження науково-методичних потреб молодого покоління студентів, більшість з яких на сьогоднішній день є представниками покоління Z, показують, що подібна практика є неефективною. Наприклад, доктор Вікі Кук з Університету Іллінойс Спрінгфілд стверджує, що представники нового покоління не потребують довгих лекцій. Натомість він зазначає, що цим студентам потрібно, щоб вчитель направляв їх на їхньому шляху до пізнання, залучав їх до процесу освіти [57].

Ще однією проблемою, з якою стикаються учні, є стрес. Дослідники зазначають, що для багатьох студентів іноземні мови можуть даватися доволі складно. Це стосується навіть тих, хто відносно легко сприймає матеріал на заняттях з точних дисциплін, як-от фізики чи математики [66]. Багато дослідників говорять про те, що навчання взагалі – провокує нервову напругу, особливо в умовах дистанційної освіти [6] [23] [26]. Але згадане вище дослідження дослідників Хорвіц та Коупа наполягає, що саме процес вивчення іноземної мови може викликати підвищений рівень нервової напруги порівняно з навчанням інших предметів. Вони зазначають, цитуючи при цьому Гвійора, що «саме по собі вивчення мови є досить напруженим заняттям, оскільки воно напряму загрожує самоконцепту особистості та її світогляду» [Гвійора – процитовано за 64].

Ігри позитивно впливають на освітній процес. Відповідно до знахідок Бідарра, Ротшильд та Сквайра, «емоційний стан учня є частиною освітнього процесу і також важливим компонентом базової освіти». Вони також вважають, що: «Як правило, свобода вибору, виклик, участь, прозорість, цілісність, співпраця, веселощі, швидкість та інновація мають бути частиною навчального досвіду студентів» [46].

У якості аргументу на користь цієї думки, дослідники зазначають, що досвід гри нинішнього покоління набагато поширеніший за досвід гри попередніх поколінь. Це, зокрема, стосується і комп‘ютерних ігор. Попередні покоління зазвичай не настільки зацікавлені у них, ніж їхні діти та онуки. Це можна пояснити тим, що власне сама ідея комп‘ютерних ігор з‘явилася тільки після 1940-х, а публічність отримала тільки у 1960-х (перша гра, створена для широкого загалу – Spacewar! – була створена у 1961). Якщо ж брати терени колишнього СРСР, куди, зокрема, входила і Україна – то там темпи розвитку електроніки відставали від західних країн приблизно на 5-10 років. Першою радянською комп‘ютерною грою прийнято вважати Tetris,

що з‘явився на світ тільки у 1984 році [16]. Більше того, через доволі скрутне економічне становище, більшість сімей не могли собі дозволити комп‘ютер, а отже діти не мали змоги доторкнутися до світу відеоігор. У результаті, комп‘ютерні ігри для них підсвідомо не асоціюються з дитинством та розвагами. До цього також варто додати те, що старші покоління, як правило, мають більше проблем на етапі освоєння роботи з комп‘ютером.

Скептики впровадження ігрових елементів в освіту, зокрема і комп’ютерних ігор, часто наводять аргументи, які повторюються від автора до автора. Наприклад, доцент кафедри філософії та методології науки Одеського національного політехнічного інституту Наталія Миколаївна Рибка наводить такі аргументи проти впровадження ігрових елементів у процес викладання курсу філософії: «*… комп‘ютерні ігри викликають серйозні адикції* [залежності – прим. І. З.]*, відволікають час та сили від більш важливих «реальних» занять, спроможні десоціалізувати молоду людину. Горезвісна інтерактивність створює ілюзію легкості здійснення дій одним «кліком» і без будь-якої моральної рефлексії. Виникає патологічний ефект, який П. Вірільо називає «фундаментальною втратою орієнтацій». Вона викликана дезорієнтацією в змішанні реального та віртуального світів*» [73].

Розберемо кожен із наведених нею аргументів детальніше:

- *«комп‘ютерні ігри викликають серйозні адикції»* - автор має рацію. Дійсно, дослідники зазначають, що відеоігри та довгі сеанси сидіння в Інтернеті можуть викликати залежність [88]. Крім того, внаслідок повномасштабного вторгнення, кількість годин, які люди проводять за відеоіграми в Україні, зросла [3; мал. 1]. Але важливо розуміти, що у вказаних дослідженнях мова йде про *комерційні* відеоігри, тобто такі, що власне і були створені як інструмент заманювання, оскільки це дозволяє розробникам

отримувати прибуток. Але оскільки ми говоримо про дидактичні ігри, їхня мета зовсім інша. Вона полягає в першу чергу в тому, щоб допомогти студентам засвоїти навчальний матеріал, який може здатися складним або нецікавим. Так, для цього часто доводиться використовувати ті ж механізми, якими оперують і комерційні відеоігри, але ці механізми спрямовані зовсім на інші цілі. Крім того, адиктивність відеоігор може стати у нагоді – завдяки ній можна «підсадити» студентів на те, щоб вони вивчали той чи інший матеріал. Особливо корисно це буде якщо студенти при цьому не замислюються над тим, що вони щось вивчають. Таким чином можна буде «обігнути» переконання більшості студентів про те, що навчання – це нудно, а натомість безпосередньо подавати їм інформацію, яку вони при цьому сприйматимуть з радістю;

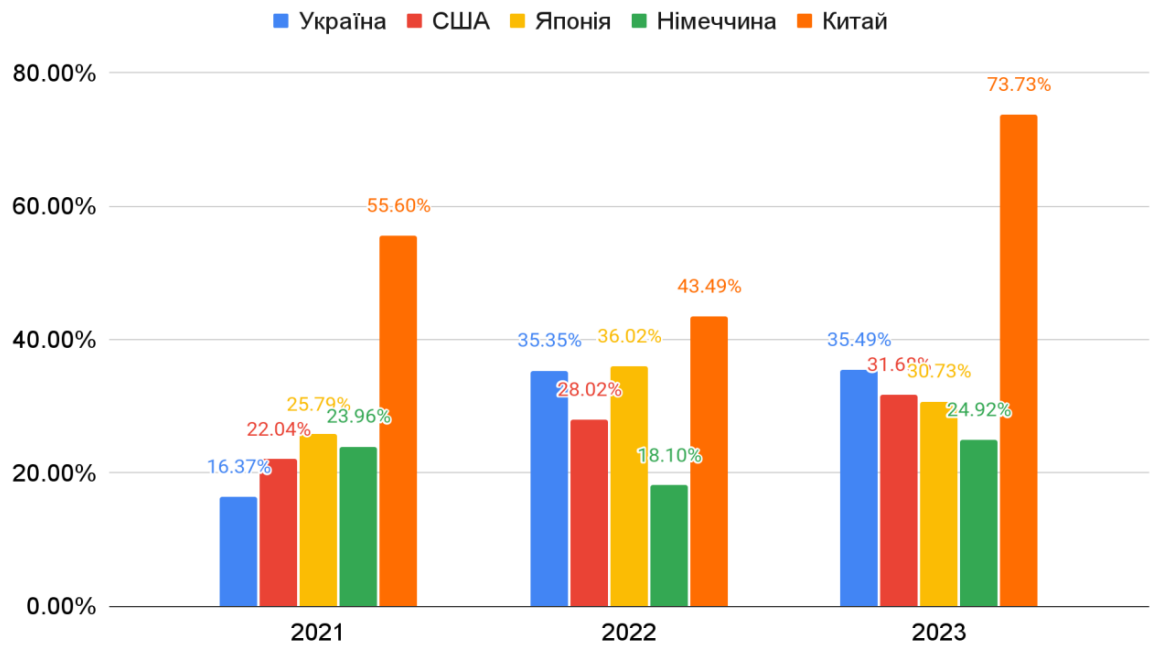


Рис. 1. Відсоток росту загального ігрового часу за рік по відношенню до 2020 року [3].

- *«відеоігри відволікають час та сили від «реальних» занять»* - це твердження правдиве тільки за тієї умови, що ігри ідуть окремо від згаданих «реальних» занять. Якщо ж, натомість, «вплести» ігри безпосередньо в освітній процес, то вони а-пріорі не зможуть від нього відволікати банально через те, що будуть його органічною частиною;

- *«відеоігри спроможні десоціалізувати молоду особу»* - це твердження прямо суперечить ідеям Йогана Гейзінги, на роботу Homo Ludens якого посилається, зокрема, і сама Рибка. Гейзінга зазначає: «*Ігрові товариства мають загальну тенденцію ставати постійними навіть коли гру вже зіграно. Звичайно, не кожна гра в крем'яхи чи партія бриджу веде до заснування клубу. Але почуття спільного перебування в певному винятковому становищі, поділяння чогось важливого, відокремлення від решти світу й відкидання звичайних норм, - це почуття зберігає свій чарівний вплив на гравців і поза часовими межами конкретної гри*» [8, с. 19].

- *«інтерактивність створює ілюзію легкості здійснення дій одним «кліком» і без будь-яких моральних рефлексій»* - подібне твердження чітко показує, що його автор не грав або майже не грав у комп'ютерні ігри, принаймні у такі, що виходять за межі «електронного кросворда» чи Тетріса. Річ у тому, що *всі* серйозні відеоігри (так звані ААА ігри або ж Triple-A games) в буквальному сенсі побудовані на тому, що гравець постійно робить вибір – усвідомлений чи неусвідомлений. Тут під *усвідомленим вибором* мається на увазі, наприклад, вибір репліки в діалозі, у той час коли *неусвідомлений вибір* (*invisible choice*) – це ситуація, коли гравець робить вибір тими засобами, якими і так послуговується у грі (наприклад, стріляти чи не стріляти у певного персонажа в шутері)

[83]. Більше того, цей вибір часто має серйозні, хоч і не завжди очевидні для гравця одразу, наслідки. Наприклад, у грі Prey (2017) гравець має можливість отримати певні навички, притаманні тифонам (за сюжетом – раса позаземних істот, антагоністи гри). Якщо отримати забагато таких навичок – то дружелюбні турелі стануть сприймати гравця за прибульця і стрілятимуть у нього. Але якщо не взяти жодної такої навички – то протягом усієї гри гравець не помітить жодних змін, але у фінальних титрах диктор згадає про такий вибір.

- *«[фундаментальна втрата орієнтацій] викликана дезорієнтацією в змішанні реального та віртуального світів»* - з цим твердженням дослідниці важко не погодитися. Єдина проблема в наданому нею формулюванні полягає в тому, що змішання реального та віртуального світів вона подає як «дезорієнтацію». Вище ми вже неодноразово описували, з посиланням на авторитетних науковців, що сучасне покоління вже майже не проводить межу між реальним та віртуальним світами. Для них спілкування онлайн та вживу є цілком взаємозамінними процесами. А враховуючи сучасні соціо-політичні фактори (зокрема, пандемію COVID-19 та вторгнення росії), покоління молодих українців змушене проводити більшу частину свого життя – в тому числі й соціального – в Інтернеті. Тому недоречно називати подібну поведінку девіантною. Адже якщо більшість суспільства поводить себе певним чином – то така форма поведінки автоматично перетворюється у норму. І у випадку з «життям в Інтернеті» - це якраз така ситуація.

РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА «ДИДАКТИЧНІ ІГРИ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПОКОЛІННЯ Z»

3.1. Концепція та структура навчального посібника

Навчальний посібник розраховано на можливість використання як в умовах очної, так і дистанційної освіти. З огляду на це, посібник створений у вигляді веб-сайту та містить у собі як навчальні матеріали, так і вправи для практичного використання.



Рис. 2. Головна сторінка сайту

Як можна побачити з рис. 2, головна сторінка сайту досить порожня. Ідея власне цієї сторінки полягає в тому, щоб зорієнтувати користувача стосовно цілей сайту як такого, а також щодо вмісту кожної сторінки.

Розглянемо детальніше власне сторінки сайту. Для цього звернімо увагу на кнопки навігації в правому верхньому куті екрана:

- **«Головна»** - головна сторінка сайту (зображена на рис. 2). Як уже було зазначено, основна її функція полягає в тому, щоб зорієнтувати користувачів щодо того, як і для чого можна використовувати сайт і його елементи;

- **«Розклад»** - сторінка, на якій розміщено таблицю з розкладом занять. Там же можна знайти посилання на самі заняття (конференції Zoom), а також домашнє завдання. Планується інтегрувати в цю сторінку Google Calendar, який у свою чергу прив'язаний до Google Classroom, де учні можуть здавати виконані завдання;
- **«Корисні ресурси»** - збірник ресурсів, які можуть допомогти студентам у вивченні англійської. Ці ресурси включають Cambridge Dictionary (сайт), New Round-Up 6 (інтегрований документ, що розміщений на Google Drive), Mackmillan Red Words & Stars Pack (документ, розміщений безпосередньо на сайті; автоматично завантажується при натисканні), BOX SET: The complete guide to English Pronunciation (інтегроване відео YouTube; можна дивитися як з сайту, так і перейти безпосередньо до самого відео).
- **«Вправи»** - найголовніша частина посібника. Саме на цій сторінці розміщені вправи та ігри, які розраховані на автономну роботу. На жаль, через особливості розміщення сайту на платформі хостингу, неможливо проводити тести безпосередньо ресурсами самого сайту.

Розгляньмо детальніше особливості створення та публікації сайту та проблеми, з якими викладач може стикнутися на етапі його створення. Для цього почнімо з розгляду процесу написання коду сайту.

Перше питання, на яке викладач повинен дати відповідь – це «На якій платформі розміщуватиметься сайт?». Для цього загалом існує два (з половиною) варіанти:

- **Розмістити на платформі одного з конструкторів сайтів**. Таких платформ існує доволі багато. Одним з найвідоміших безкоштовних варіантів є Google Sites. Усі конструктори сайтів

об’єднує дві головні особливості. Перша особливість – це власне частина «конструктор» у назві: усі ці платформи *не потребують знань коду*, оскільки елементи в них створюються шляхом перетягування на сайт заздалегідь створених шаблонів. Однак звідси витікає друга особливість усіх платформ такого типу: вони *доволі серйозно обмежують креативну свободу*. Тобто якщо в конструкторі не передбачено інструментів створення тестів на сторінці сайту – їхнє створення засобами цього конструктора стає майже неможливим і вимагатиме використання сторонніх інструментів. Тим не менш, кінцевий сайт виглядає доволі солідно [Сайт на Google Sites].

- **Сайти створення дизайнів**. Хоч і не розраховані безпосередньо на створення сайтів, деякі платформи все ж надають відповідний набір інструментів. Так, наприклад, платформа Canva дозволяє створити сайт з декількома сторінками. Однак спроба створити інтерактивний тест засобами цієї платформи показала, що це майже неможливо зробити в адекватний спосіб. Особливо якщо однією з цілей при створенні сайту є меню навігації [Сайт на Canva].

- **Написання коду вручну**. Об’єктивно найкращий спосіб, оскільки надає викладачеві повну креативну свободу. Тим не менш, він не позбавлений недоліків.

Найголовніший з них – це, очевидно, необхідність розуміти мови програмування. Причому, враховуючи особливості роботи веб-сторінок, потрібно знати не одну, а як мінімум три мови. HTML відповідає безпосередньо за структуру сайту. Технічно, можна обійтися засобами виключно цієї мови, однак він виглядатиме сухо і непривабливо (рис. 3). Для того, щоб додати сайту кольору та дизайну, знадобиться звернутися до ресурсів мови CSS. Як можна побачити на Рис. 3, засобами мови HTML

можна досягти мінімального рівня дизайну та персоналізації (розміщення тексту в центрі, зміна розміру та типу шрифту, зміна кольору тексту). Але все ж її можливості в області власне дизайну дуже обмежені. Третя мова, яку, імовірно, доведеться освоїти – це Java Script. Основне її призначення – створення інтерактивних елементів на сторінці. Це, зокрема, потрібно при створенні тестів, як уже було згадано вище.

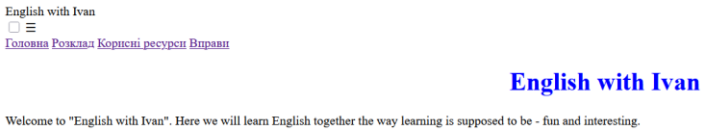


Рис. 3. Сайт без використання CSS

Дійсно, чисто технічно можна створити тест суто засобами HTML, але це вимагатиме створення окремої сторінки для кожного варіанта тесту. Але це вимагатиме створення дуже великої кількості окремих сторінок. Розгляньмо на прикладі.

У всіх наведених вище прикладах платформ розміщення сайтів (Google Sites, Canva, ручне створення) наведено один і той же приклад тесту. Він містить 5 запитань, на кожне з яких є 3 варіанти відповіді. Якщо нам потрібно в кінці такого тесту показати результат, то кількість окремих сторінок, які нам потрібно створити розраховується так:

$$C = k^n = 3^5 = 243$$

Тобто нам потрібно створити 243 сторінки, **не враховуючи** тих сторінок, які безпосередньо відповідають за демонстрацію результатів. Натомість, якщо використовувати Java Script, достатньо створити тільки одну сторінку власне тесту, а всі інше буде створено засобами цієї мови. Розглянемо детальніше, як створювати подібний тест.

Перш за все потрібно визначити, які саме запитання будуть включені до тесту і які варіанти відповідей будуть надані. Нижче наведений текст тесту та варіанти відповідей. Жирним шрифтом виділена правильна відповідь на кожне запитання.

For each of the following questions, complete the phrase with the appropriate form of the verb.

1. On the sands of sweet Serkonos, did we … in the sun.
   - **a. bathe**
   - b. bathed
   - c. bathing
2. Now the sands of Serkonos, they … in the sun.
   - a. burned
   - b. have burnt
   - **c. are burning**
3. The name of the ship … Billy of Tea.
   - **a. was**
   - b. will
   - c. has
4. Baby, we … this house on memories.
   - a. building
   - b. has been built

c. built

5. He …

a. never gave you up

b. will never give you up

c. is never going to give you up

Особливістю цього тесту є також те, що кожне з його запитань взяте з якоїсь пісні. Це означає, що студенти, які на нього відповідатимуть, можуть звернутися як до граматики, так і до загальних знань. Такий підхід покликаний побудувати рапорт між викладачем та студентами, оскільки показує, що викладач «в темі», бо знає про пісні, які можуть бути популярними серед молоді.

Останнє запитання тесту також цікаве через свою структуру. Як можна побачити вище, з трьох варіантів відповіді усі три відмічені як правильні. Це не помилка. Річ у тім, що якщо орієнтуватися виключно на загальні знання та текст пісні, то дійсно правильною відповіддю є *He is never going to give you up* [79]. Але з точки зору граматики англійської мови, усі три варіанти можуть бути правильними, залежно від того, в якому контексті буде використана фраза.

Тепер розглянемо, яким чином створити цей тест на сторінці нашого сайту. Як уже було сказано вище, для цього нам знадобиться використати інструменти Java Script. Розберемо увесь процес детально на прикладі одного запитання.

Перше, що потрібно створити – це безпосередньо сторінку самого тесту. Технічно можна його розмістити і всередині іншої сторінки, але з точки зору структури та порядку доцільніше послуговуватися принципом «один тест – одна сторінка». Для цього спершу потрібно відкрити редактор вихідного коду сторінки. Таких редакторів існує велика кількість, але одним з найпрактичніших, на нашу думку, є Visual Studio Code від компанії

Microsoft. Серед основних його переваг можна виділити те, що він безкоштовний і дуже гнучкий. За допомогою розширень, які створюють як компанії так і користувачі, можна серйозно «полегшити собі життя». Наприклад, одне з таких розширень виділяє різні елементи коду різним кольором, що значно полегшує сприйняття.

Отже, після завантаження редактора (та опціонально - розширень) потрібно створити новий документ формату .html – це буде власне веб-сторінка. Варто зауважити, що хоч технічно розміщувати документи можна де-завгодно на комп'ютері, їх все ж *бажано розмістити в окремій директорії*, призначеній саме для сайту в цілому – з усіма його веб-сторінками. Після створення та відкривання нового документа, в ньому достатньо ввести html:5 та натиснути Enter. Це спеціальна команда, яка фактично говорить редактору вставити увесь необхідний код для створення порожньої але робочої веб-сторінки. Він має такий вигляд:

```
<!DOCTYPE html>
<html lang="en">
<head>
    <meta charset="UTF-8">
    <meta name="viewport" content="width=device-width, initial-scale=1.0">
    <title>Document</title>
</head>
<body>


</body>
</html>
```

Тут одразу можна звернути увагу на доречність згаданого вище колоркодингу (color-coding). Як можна побачити, назва веб-сторінки, яка демонструється в браузері як назва вкладки, автоматично виділена білим кольором. Це дозволяє одразу зрозуміти, яку частину коду побачить кінцевий користувач, а що залишиться «за кадром».

Варто звернути увагу на особливості роботи мови HTML. Будь-яка інформація у ній розміщується між тегами, які найчастіше є парними. Так, наприклад:

- теги <html> та </html> говорять браузеру, де саме починається та завершується веб-сторінка як така;
- теги <head> та </head> визначають межі «голови» веб-сторінки, куди, зокрема, входить і її назва (<title> </title>)
- теги <body> та </body> показують межі коду, який відповідає за «тіло» веб-сторінки, тобто за основний її вміст.

Важливо розуміти, що деякі межі не завжди здаються логічними. Так, наприклад, меню навігації на мал. 1 може здаватися елементом «голови». Але насправді воно не входить ні до «голови», ні до «тіла». Натомість воно розміщується у своєму специфічному розділі <header> </header>, котрий у свою чергу розміщується між «головою» і «тілом».

Варто також звернути увагу на те, яким чином написаний сам код. Якщо розглянути навіть стандартний код мінімальної веб-сторінки, можна помітити, що вміст «голови» розміщений з більшим відступом вправо, ніж увесь інший код. Це називається indentation (відступ). Жодної апаратної функції він не несе, як не несе її і розділення на рядки. Чисто технічно, код можна написати в один рядок, і за умови, що він не міситиме помилок, браузер зможе з ним працювати. Однак для зручності читання коду, прийнято «вписувати» складові певних розділів коду в теги, що визначають межі цих розділів. При цьому у вмісті також може розміщуватися додаткова інформація, для якої також може бути зроблений відступ. Схематично це можна зобразити так:

- **Початок розділу**
  - Елемент 1 розділу
  - Елемент 2 розділу

        - *Деталь елемента 2 розділу*
    - Елемент 3 розділу
- **Кінець розділу**

Повернімося до створення тесту. Враховуючи що ця сторінка, найімовірніше, буде пов’язана з іншими так чи інакше, варто як мінімум додати кнопку «Назад». Конкретно в цьому випадку, використання меню навігації буде недоречним, оскільки може відволікати від самого тесту. Крім того, чим більше кнопок є на екрані, тим більша імовірність того, що користувач випадково натисне одну з них.

Отже, для створення кнопки «Назад» потрібно зрозуміти, як саме працює браузер в плані навігації між файлами. Як уже було зазначено вище, кожна сторінка сайту – це окремий документ, який зберігається на комп’ютері (принцип правдивий навіть за умови хостингу сайту деінде, оскільки будь-який сервер – це, по суті, також комп’ютер). Тож для того, щоб перейти до файлу, що знаходиться вище або нижче в ієрархії, потрібно просто вказати шлях до цього файлу відносно того, звідки здійснюється перехід. Якщо потрібно побудувати зв’язок з файлом нижче в ієрархії, то це відносно просто: достатньо просто показати шлях «Звідси → Туди», який мовою HTML виглядає приблизно так: «HERE/THERE» або якщо шлях трохи довший, то «HERE/MIDDLE_PLACE/THERE», де кожен наступний слеш (/) – це нижча директорія. Якщо ж будувати зв’язки вгору, то процес виглядає трохи складніше. Потрібно буквально сказати браузеру «дивися вище», що мовою HTML виглядає як «../». Розглянемо на прикладі.

Описаний вище тест, який ми створюємо, розміщений на комп’ютері кількома рівнями нижче за сторінку, звідки потрібно його відкрити. Ця ж сторінка є тим місцем, куди кнопка на сторінці тесту повинна повернути користувача. Приблизно ця ієрархія має такий вигляд:

| Main

| exercises.html

| **exercises**

| **test**

| test.html

Схема 1. Приблизна структура сайту

Жирним шрифтом на схемі 1 показані папки (директорії). Як можна побачити, сторінка тесту знаходиться на 2 рівні нижче за сторінку «Вправи», звідки цей тест відкривається. Тобто кнопка переходу до тесту матиме такий шлях «**Main → exercises → test** → test.html». Але важливо пам'ятати, що оскільки будь-яке посилання автоматично передбачає перехід до іншої сторінки, схема шляху автоматично вважає точкою відліку не сам файл, а його батьківську директорію. Тому посилання на тест матиме такий вигляд:

```
<a href="exercises/test/test.html" class="exercise-btn">Test</a>
```

Розберемо детально цей фрагмент коду. По-перше, ми бачимо новий тег - <a> . Це саме той елемент, який позначає посилання. Будь-що на веб-сторінці, що містить посилання – міститиме цей елемент. Текст між цими двома тегами – це той текст, який побачить кінцевий користувач. В цьому випадку це буде слово «Test».

Далі ми бачимо, що всередині тега, що відкриває посилання, є додаткові атрибути. В цьому випадку їх два. Найголовніший для посилання – це href. Це шлях, до якого веде створене посилання. В цьому випадку воно веде «**main [батьківська директорія] → exercises → test**» і далі відкриває файл test.html. Що зручно в мові HTML – це те, що вона автоматично вміє розділяти файли та папки. Тобто якщо це файл – то браузер відкриє його, а якщо папка – то перейде до неї та шукатиме вказаний файл. Також є атрибут class. Поки що проігноруємо його, про нього буде сказано нижче.

Розгляньмо тепер механізм повернення до цієї сторінки, якщо користувач уже на сторінці тесту. Для цього потрібно пройти такий шлях: «**test [батьківська директорія]** → **exercises** → **main** → exercises.html». Але якщо ми звернемо увагу на ієрархію, показану вище, то ми побачимо, що цей шлях веде **вгору** відносно поточного, а не вниз. Тож мовою HTML це посилання матиме такий вигляд:

```
<a href="../../exercises.html" class="nav-links">Назад</a>
```

Крім того, для естетичності, було прийняте рішення зробити цей перехід не через посилання, яке б виглядало так: «Назад», а через кнопку. Для цього, оскільки немає потреби робити цю кнопку надто виразною, було вирішено помістити посилання всередину неї. Тобто тег <a> буде розміщено всередині тега кнопки - <button> </button>. В результаті отримаємо кнопку, що на сторінці має такий вигляд:



Рис. 4. Кнопка переходу назад у веб сторінці

Розібравшись з основними деталями сторінки, ми можемо перейти безпосередньо до створення тесту. Для цього використаємо такий код:

```
<body>
  <br>
  <div class="app">
    <h1>Test</h1>
    <div class="quiz">
      <h2 id="question">Question goes here</h2>
      <div id="answer-buttons">
        <button class="btn">Answer 1</button>
        <button class="btn">Answer 2</button>
        <button class="btn">Answer 3</button>
      </div>
```

```
            <button id="next-btn">Next</button>
        </div>
    </div>
    <script src="test.js"></script>
</body>
```

Серед основних елементів, які варто зрозуміти в цьому коді, є такі:

-   - це контейнер. Сам по собі цей елемент нічого не робить, але як і будь-який контейнер, він може містити інформацію. В цьому випадку це – «застосунок» (app = application), тобто власне той код, який дозволяє тесту бути інтерактивним. Інший контейнер у коді відповідає безпосередньо за зміну запитань та відповідей. Третій контейнер зберігає кнопки відповідей;
- <h1> </h1> - заголовок першого порядку. Технічно цей елемент не потрібен, але він визначає назву тесту. Заголовок другого порядку нижче (<h2> </h2>) містить текст відповідного запитання;
- <button> </button> - як було сказано вище, це кнопки. В тесті таких кнопок чотири: три варіанти відповідей і кнопка переходу до наступного запитання;
- <script src = “test.js”> </script> - цей елемент пов’язує створений «застосунок» з кодом, який ним керує. Без цього зв’язку, тест не працюватиме. Важливо зазначити, що з цим кодом документ, який відповідає за «мозок» тесту повинен бути розміщений *в тій же директорії, що й сама сторінка*. Якщо ж він розміщений деінде, потрібно вказати відповідний *відносний шлях* від батьківської директорії сторінки до документу з кодом.

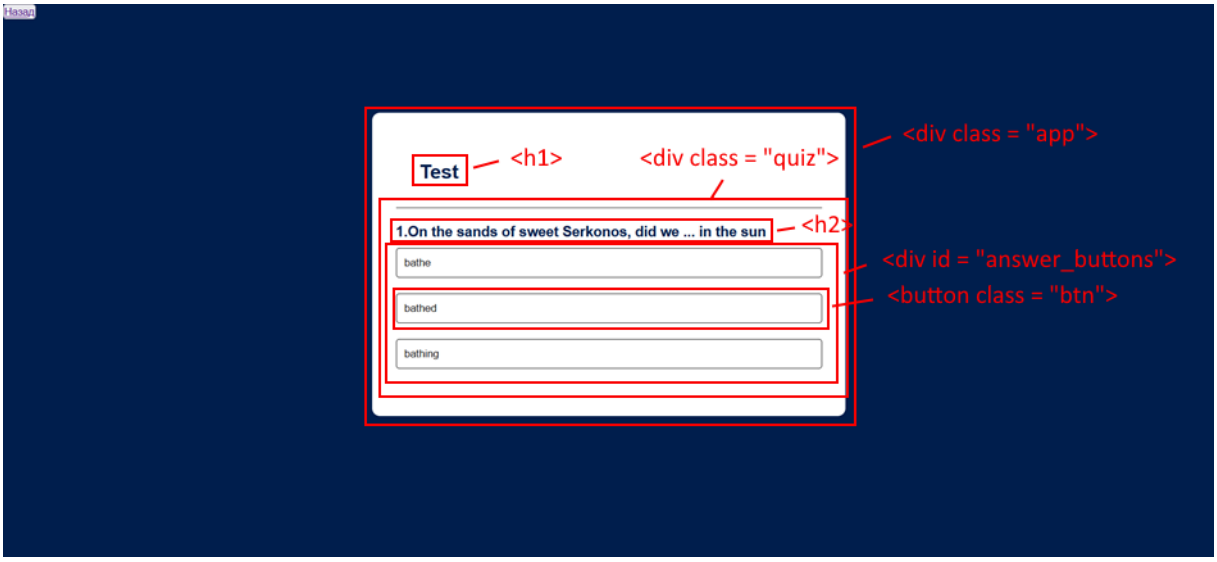


Рис. 5. Елементи сторінки

Якщо ж ми розглянемо безпосередньо сам код тесту, то він має приблизно такий вигляд:

```
const questions = [
  {
    question: "On the sands of sweet Serkonos, did we ... in the sun",
    answers: [
      { text: "bathe", correct: true },
      { text: "bathed", correct: false },
      { text: "bathing", correct: false },
    ]
  },

  (…)

];
```

У цьому фрагменті тексту ми бачимо, що потрібно ввести власне текст запитання та відповіді на нього, а також прописати, які саме відповіді є правильними.

```
let currentQuestionIndex = 0;
let score = 0;

function startQuiz(){
  currentQuestionIndex = 0;
  score = 0;
  nextButton.innerHTML = "Next";
  showQuestion();
}

function showQuestion(){
  resetState();
  let currentQuestion = questions[currentQuestionIndex];
  let questionNo = currentQuestionIndex + 1;
  questionElement.innerHTML = questionNo + "." + currentQuestion.question;

  currentQuestion.answers.forEach(answer => {
    const button = document.createElement("button");
    button.innerHTML = answer.text;
    button.classList.add("btn");
    answerButtons.appendChild(button);
    if(answer.correct){
      button.dataset.correct = answer.correct;
    }
    button.addEventListener("click", selectAnswer);
  });
};
```

Тут ми бачимо ту частину коду, що відповідає за розрахунок кількості правильних відповідей та кількість питань взагалі, а також ту, що відповідає за зміну запитань. Як можна зрозуміти з коду, він фактично просто «читає» масив запитань елемент за елементом щоразу, коли потрібно перейти до наступного запитання та змінює текст елементів сторінки відповідним чином.

```
function resetState(){
  nextButton.style.display = "none";
  while(answerButtons.firstChild){
    answerButtons.removeChild(answerButtons.firstChild);
  }
}
```

Цей фрагмент коду дуже важливий, оскільки він відповідає за оновлення запитань. З нього можна побачити, що поки є хоч одна кнопка відповідей, описана функція її видалятиме. Таким чином ми позбуваємося усіх відповідей, а на їхньому місці створюємо нові, відповідно до значень масиву (див. попередній фрагмент коду).

```
function selectAnswer(e){
  const selectedBtn = e.target;
  const isCorrect = selectedBtn.dataset.correct === "true";
  if(isCorrect){
    selectedBtn.classList.add("correct");
    score++;
    correctSnd.play();
    correctSnd.currentTime = 0;
  }else{
    selectedBtn.classList.add("incorrect");
    incorrectSnd.play();
    incorrectSnd.currentTime = 0;
  }
  Array.from(answerButtons.children).forEach(button =>{
    if(button.dataset.correct === "true"){
      button.classList.add("correct");
    }
    button.disabled = true;
  });
  nextButton.style.display = "block";
}
```

У цьому фрагменті коду ми говоримо браузеру перевірити, чи вибраний гравцем варіант є правильним, а також заблокувати усі варіанти відповіді. Крім того, буде відтворений звук правильної чи неправильної відповіді відповідно. Обидва ці звуки повинні бути прописані в коді до того, як їх буде викликано. Також тут прописана поява кнопки переходу до наступного запитання, оскільки, як можна побачити на рис. 5, спочатку вона відключена.

```
function showScore(){
  resetState();
  questionElement.innerHTML = `You scored ${score} out of ${questions.length}!`;
  //nextButton.style.display = "block";
}
```

Цей фрагмент коду відповідає за демонстрацію кількості правильних балів з усіх запитань. Повідомлення виглядатиме так: «You scored X out of Y».

```
function handleNextButton(){
  currentQuestionIndex++;
  if(currentQuestionIndex < questions.length){
    showQuestion();
  }else{
    showScore()
  }
}

nextButton.addEventListener("click", ()=>{
  if(currentQuestionIndex < questions.length){
    handleNextButton();
  }else{
    startQuiz();
  }
});
```

Останній фрагмент коду, який варто розглянути, відповідає за зміну запитань та демонстрацію результату, а точніше – за виклик цих функцій. Фактично, кожен раз, коли натискають кнопку «Далі», ці функції перевіряють, чи є ще запитання в масиві. Якщо запитань більше немає, на екран виводиться результат.

3.2. Методичні рекомендації щодо використання посібника

Вище ми вже зазначали, що посібник розрахований як на використання безпосередньо під час занять, так і в дистанційному режимі як засіб самотренування. Розгляньмо детальніше, як саме проходить робота з посібником.

Перш за все, викладач повинен вирішити, які завдання та у якому форматі потраплять до посібника. Це може включати лекції, методичні матеріали, тексти вправ, тексти для самостійного читання тощо. Також сюди варто додати й інтерактивні вправи, процес створення яких був описаний у попередньому підрозділі.

Важливо додатково наголосити, що через особливості публікації сайтів на платформі GitHub Pages, створити достовірний тест засобами сайту не видається можливим. Це пов’язано не з обмеженнями, що їх накладає платформа або ж спосіб створення сайтів, а радше з тим, що будь-хто має можливість переглянути вихідний код сторінки. Через цю ж особливість, неможливо опублікувати лекції або матеріали для закритої аудиторії – оскільки їх все одно можна завантажити з репозиторію.

Власне, коли ми говоримо про відсутність обмежень, важливо розуміти, зо вони все ж існують. Так, наприклад, сайт не може перевищувати 1 Гб за розміром або займати більше ніж 10 хвилин на складання [64]. Приблизно такий же набір обмежень є у будь-якого безкоштовного хостингу.

Тому якщо посібник планується використовувати в більш професійній діяльності, доведеться переносити його на інший хостинговий сервіс.

З точки зору подальшої розробки сайту, планується додати до нього більше вправ та тестів. Останні бажано створювати виключно внутрішніми ресурсами сайту з мінімальним залученням сторонніх сервісів. Річ у тому, що будь-який сайт та сервіс в Інтернеті може «впасти» - тобто тимчасово перестати працювати. Інколи таке відбувається з великими ділянками всесвітньої мережі [37]. Саме тому чим менше сторонніх ресурсів використовується на сайті, тим менша ймовірність того, що він вийде з ладу.

Враховуючи обстановку в Україні, важливо також забезпечити стабільний доступ до посібника за будь-яких умов. Саме тому його планується використовувати як *допоміжний* інструмент, а не основний. Задля уникнення можливих проблем з доступом, бажано мати паперову або електронну версію посібника (документ .doc або .pdf), яку потрібно поширити серед учнів. Ця версія повинна містити всі ключові елементи електронного посібника (сайту), оскільки вона слугуватиме його замінником в разі екстрених ситуацій. За можливості, використані дидактичні ігри бажано адаптувати під автономне використання в умовах відключення світла та/або інтернету.

Крім того, сайт повинен бути максимально автономний, тобто не залежати від сторонніх ресурсів. Це означає, що якщо передбачається використання певного підручника або посібника, його потрібно розмістити безпосередньо на сайті, або ж інтегрувати в сайт посилання на цей підручник. Це потрібно для того, щоб зменшити необхідність перемикатися з одного ресурсу на інший, таким чином зберігаючи фокус уваги учнів на завданнях.

3.3. Приклади дидактичних ігор для навчання англійської мови

Для викладання будь-якого предмета існують відповідні дидактичні ігри. Часто їх неможливо використовувати між різними дисциплінами – тому що для різних дисциплін потрібно використовувати різні методи навчання. Відповідно, дидактичні ігри, які можна використовувати для викладання, наприклад, математики не підходять для викладання історії або мови.

Для викладання англійської мови в умовах дистанційного навчання нами було створено та адаптовано декілька ігор. Джерелом натхнення для створення деяких ігор стали випробування з британського телешоу 1000 Heartbeats [34]. Розглянемо їх детальніше.

- **«Definition»** - ця гра є адаптацією одного з випробувань зі згаданого вище шоу. Гравцям демонструється визначення слова та кількість літер у ньому. Поступово на екрані з'являються і самі літери – у випадковому порядку. Завдання гравця полягає в тому, щоб назвати слово або фразу до того, як будуть відкриті всі літери. В практичному застосуванні цієї гри, вона була поєднана з вивченням теми "Multi-word verbs";
- **«Link»** - ще одна адаптована гра. Її суть полягає в тому, щоб поєднати елементи одного списку з елементами іншого списку. На практиці, її було використано при розборі твору "The Last Question" американського письменника Айзека Азімова. Суть гри полягала у співвіднесенні персонажів твору та їхньої ролі в ньому;
- **«Lego Karaoke»** - авторська гра. Її суть полягає в тому, що студенти прослуховують певну пісню. Перед цим їм ставиться завдання найти в них певні слова чи конструкції. Правильність та кількість відповідей перевіряється шляхом обговорення після прослуховування пісні.

Крім цих ігор, також була застосована методика міжмовного аналізу, проведена в ігровому форматі. У вигляді «музичної паузи» студентам було запропоновано прослухати пісню “Alors, on dance” бельгійського виконавця Stromae. Незважаючи на те, що пісня французькою мовою, студентам було запропоновано проаналізувати її, спираючись на ті знання англійської мови, які вони щойно отримали. В цьому випадку їм було запропоновано знайти прямі та непрямі додатки.

Описані вище ігри є короткими та спрямованими на зацікавлення учнів у вивченні та використанні конкретних (часто досить вузьких) тем. Однак передбачається використання дидактичних ігор і в більшому масштабі.

Як уже було зазначено вище, системи «досвіду» та «рівнів» (маються на увазі «рівні досвіду» - XP Levels) показали ефективність у роботі зі студентами. З огляду на це ми вважаємо доцільним створити довготривалу гру, в якій студенти вивчатимуть англійську шляхом «проходження квестів» протягом певної «подорожі». Для цього пропонується використовувати системи настільно-рольової гри «Dungeons & Dragons».

Кожен етап цієї гри можна так чи інакше прив’язати до вивчення іноземної мови. Так, наприклад, оскільки це рольова гра, кожен гравець має створити свого персонажа-аватара. На цьому етапі доцільно розглядати опис зовнішності та попросити студентів детально описати те, як кожен з них бачить себе в ігровому всесвіті.

Оскільки суть гри передбачає, що персонажі в якийсь момент зустрічаються та знайомляться, це ідеальний момент для відпрацювання навичок діалогічного мовлення, зокрема за темою знайомства. Кожен персонаж має передісторію, і в якийсь момент доцільно поділитися нею з партнерами по команді. З точки зору вивчення англійської мови, це стане практикою формування конструкцій у минулому часі.

У якийсь момент впродовж гри (яка може тривати впродовж багатьох занять чи навіть навчальних років) гравцям доведеться описувати, які дії вони роблять чи планують зробити з огляду на поточну ситуацію. Це може бути спонтанна дія або ж послідовність дій (як, наприклад, у битві) – що допоможе відпрацювати відповідні навички англійської мови.

Варто також звернути увагу на те, що для адаптації гри під методичні вимоги, викладач може стикнутися з необхідністю змінити чи скоригувати правила гри. Так, зокрема, традиційна “Dungeons & Dragons” передбачає використання гральних костей для вирішення результатів тієї чи іншої дії. Власне, через вкрай часте використання двадцятигранної кості для виконання майже будь-якої дії, вона стала нерозривно асоціюватися з цією грою і гра – з нею. Однак у пропонованій версії гри пропонується позбутися впливу шансу на ігровий процес або звести його до мінімуму.

Для визначення успішності виконання тієї чи іншої дії, викладач, що відіграє роль «майстра» (за ігровою термінологією) може спиратися на правильність формулювання учнем відповідних конструкції або вимови ним цих конструкцій. Фактично, таким чином ми перетворюємо традиційні методи оцінювання з бальної системи на відсоткову, яку в свою чергу використовуємо для визначення успішності дії. Скажімо, якщо учень склав конструкцію з певною кількістю недоліків, яку можна оцінити як «8/12», то відповідно до певної таблиці розрахунків, створеної викладачем заздалегідь для зручності, це умовно можна перевести у приблизно «13/20». Тобто успішність дії персонажа викладач трактуватиме за правилами як ніби гравець викинув 13 на гральній кості. Оскільки розрахунки можуть бути неточними, як у наведеному прикладі, викладач може на власний розсуд змінювати результат на ±1 бал. Тобто можна вважати, що гравець «викинув» 12, 13 або 14 на розсуд викладача, і відповідно до цього визначається успішність дії. Те ж саме відбувається і з іншими випадками, коли за

традиційними правилами гравець повинен кидати кості. Скажімо, для розрахунку шкоди, що її гравці задають ворогам у битві, також розраховується методом міні-тестування. Викладач дає учням коротке завдання і в залежності від правильності його викладання визначається результат «кидання ними кості».

Приклад дидактичної гри з використанням етимології

Викладач демонструє учням ряд з 10-15 слів англійською мовою, які незнайомі учням, і візуально схожі. Учні діляться на декілька команд, після чого отримують однакове завдання: **не використовуючи словники**, розподілити слова на групи за спільним походженням/значенням. Значення тут розглядається як наслідок від походження (етимології) слів, а отже є своєрідною підказкою для учнів. Візьмемо наступні слова:

Inflect, choleric, conflict, inflammation, chlorophyll, phlegmatic, chlorine, afflict, flame, cholera, reflect, flamboyant, inflict, cholesterol, genuflect, blaze, deflect.

Для створення атмосфери гри, цю вправу варто обмежити в часі. По завершенні цього часу, кожна команда представляє результати своєї роботи та коротко аргументує, чому вони віднесли те чи інше слово у відповідну групу. Коли всі команди представили свої результати, викладач демонструє правильну відповідь. В наведеному прикладі вона виглядає так:

(Lat.) flectere – to bend	(Lat.) fligere – to strike/hit	(Gr.) phlego – to burn/blaze	(PRI) *bhel- - to shine/burn	(Gr.) khole – bile, gall	(Gr.) khloros – greenish-yellow
Reflect	Conflict	Phlegmatic	Flame	Choleric	Chlorophyll
Deflect	Afflict		Flamboyant	Cholesterol	Chlorine
Genuflect	Inflict		Inflammation	Cholera	

Inflect Blaze

Викладач також повинен враховувати, що у наведеній вище таблиці перший та другий стовпці можна об’єднати, оскільки обидва латинські слова походять від протоіндоєвропейського кореня *bhelg/*flig (to strike, beat, bend). Крім того, усі наведені слова прийшли з латини або з давньогрецької **окрім** *blaze*, яке прийшло в англійську через германську гілку.

Важливо також вказати студентам, що, наприклад, префікс in- існує у двох візуально однакових варіантах. Один з них означає «напрямок; в», а інший є негативним префіксом.

Перевагою такої гри є її гнучкість. В сучасних умовах, викладачі повинні приділяти особливу увагу електронній доступності ресурсів, якими вони послуговуються. У випадку з описаною грою, її досить легко можна реалізувати методами платформ Google, наприклад Google Sites. Окрім очевидної переваги у можливості надати учням інтерактивну вправу, використання цієї або подібних платформ також допоможе викладачу оцінити знання студентів, оскільки процес оцінювання можна повністю автоматизувати. Причому власне оцінку в її числовому варіанті не обов’язково показувати студентам. Про те, чому варто час від часу приховувати від студентів власне оцінки у форматі 1-12 або 1-100, було описано вище.

3.4. Цифрові інструменти для реалізації ігрових методик (Kahoot, Quizizz, Wordwall, Google Classroom)

Як ми вже описували, сьогодні існує велика кількість інструментів та сервісів, створених спростити впровадження ігрових елементів в освіту. Пропонуємо розглянути деякі з найбільш популярних.

Почнімо з **Google Classroom**. Це інструмент створення віртуальної класної кімнати, яка надає можливість ділитися матеріалами та виставляти

завдання учням. Завдання можуть бути представлені по-різному. Це може бути просте запитання, на яке учням треба надати коротку або не дуже коротку відповідь або ж просто вибрати варіант. Це також може бути Google Форма – збірка подібних запитань, можливо з автоматичною перевіркою, якщо викладач її налаштує.

Викладач також може просто опублікувати повідомлення або матеріал, як-от підручник чи посібник. Або ж поділитися відео YouTube. Інтерфейс сервісу нагадує стрічки багатьох популярних соціальних мереж, тож він є звичним для сучасного студента (мал. 5).

Зручним є також і те, що сервіс інтегрований з іншими сервісами Google. Це означає, що якщо у студента вже є обліковий запис YouTube, йому не потрібно проходити додаткову реєстрацію. Достатньо просто ввести код класу, який надає викладач.

На рис. 6 також можна побачити ще одну особливість Google Classroom – він дозволяє інтегрувати вправи, створені в інших сервісах. Так, ми бачимо, що одне з опублікованих завдань створене через Edpuzzle. Але тим не менш, його можна опублікувати на цій платформі, і її функціонал – обмеження терміну виконання завдань, система оцінювання тощо – все ще доступні.

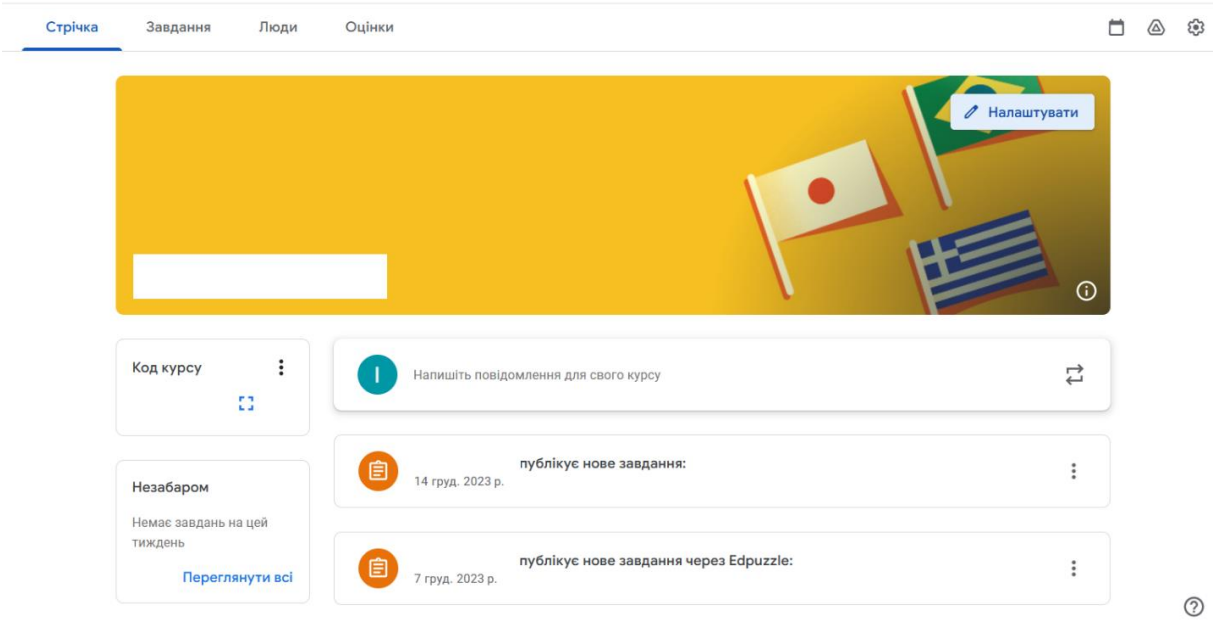


Рис. 6. Інтерфейс Google Classroom

Edpuzzle. Ця платформа [56] дозволяє створювати інтерактивні вправи. На сьогоднішній день їхній функціонал дозволяє створити вправи на основі відео, квізи (самостійні), слайди (презентації) а також студентські проєкти. Останні особливі тим, що передбачають завантаження студентами власних відео та створення ними квізів на їхній основі. Таким чином можна створити перехресну перевірку, де учні створюють свої завдання (записуючи власні відео чи знаходячи потрібні на YouTube) та виконують завдання своїх колег. Таким чином створюється атмосфера командної роботи навіть в умовах дистанційної освіти.

Wayground (раніше Quizziz) та **Kahoot** – це сервіси створення ігор та інтерактивних вправ, в тому числі шляхом використання ШІ. Раніше ми вже описували функціонал Kahoot та приклади його використання викладачами французького Університета Лілля. Тут лише зазначимо, що тести Kahoot бажано використовувати при «живій» роботі. Тобто навіть за відсутності можливості фізично провести заняття в аудиторії, бажано, щоб тест учасники проходили одночасно з можливістю живого обговорення

відповідей. Таким чином студенти будують рапорт між собою та з викладачем. Також це допомагає більш освіченим студентам поділитися цікавими фактами з колегами, що в подальшому може перетворитися на повноцінну дискусію, варту окремого заняття.

Wordwall – це сервіс створення інтерактивних вправ, подібний до Kahoot. Відмінності полягають у кількості та видах доступних для створення вправ (які також залежать від плану підписки) та у неможливості використовувати вправи кільком гравцям одночасно. Це означає, що використання цієї платформи передбачає, що викладач обговорює дії зі студентами, після чого самостійно виконує ці дії у вправі та демонструє учням результат.

3.5. Результати апробації навчального посібника у навчальному процесі

Створений навчальний посібник було апробовано зі студентами 3 курсу Національного університету кораблебудування ім. адмірала Макарова. Розглянемо результати детальніше.

Перше, на що варто звернути увагу – це той факт, що безпосередньо зі студентами були випробувані тільки описані ігри. Сайт не використовувався через те, що він потребував доопрацювання, а також через методичну недоцільність використання такого ресурсу для вивчення прописаних тем. Однак були створені презентації Power Point, що слугували графічним представленням використаних ігор – тобто були аналогом платформ Kahoot! і Wordwall.

Зокрема при вивченні теми Multi-word verbs була проведена описана вище гра **Definition**. Оскільки це був перший досвід учнів у роботі з дидактичними іграми як такими, можна було спостерігати певну ніяковість з їхнього боку. Крім того, можна було побачити те, що вони, ймовірно, не

повністю зрозуміли правила і суть гри. Найімовірніше причиною цьому було те, що студенти щойно познайомилися з викладачем і тому посоромилися уточнити правила попри те, що вони частково їх не зрозуміли. Тим не менш, уже в другому раунді результати покращилися. Більше того, подальша робота на занятті показала, що застосування дидактичної гри певною мірою зблизила учнів з викладачем, таким чином спростивши подальшу комунікацію.

Під час розгляду твору “The Last Question” американського письменника Айзека Азімова була використана гра **Link**. Її суть полягає в тому, що гравцям демонструється два списки по 6 елементів і гравці мають відтворити пари елементів цих списків за певним критерієм. В цьому випадку таким критерієм була роль персонажів у творі. Враховуючи, що на той момент гравці вже були трохи більш ознайомлені зі специфікою ігор на занятті, а також більш пристосовані до викладача, процес гри проходив простіше та ефективніше. Коли було тільки оголошено, що далі за планом заняття йде гра, можна було спостерігати бурхливу та піднесену реакцію студентів, з чого можна зробити висновок про позитивне сприйняття ними подібних методик.

Ще однією грою, яка була використана на заняттях, є **Lego Karaoke**. Її суть полягає в прослуховуванні та розборі пісень. Спершу учням пропонується прослухати пісню а також оголошується загальне завдання по ній. Наприклад, знайти складні та складені дієслівні конструкції. Після прослуховування пісні, викладач починає її обговорення. Учні діляться тими словами чи конструкціями, які вони почули відповідно до завдання, а також діляться своїми припущеннями стосовно значення цих слів та конструкцій. Гра може бути використана як тест для перевірки розуміння учнями пройденого матеріалу. Зокрема, вона була використана на наступному занятті після пояснення теми «Multi-word verbs» з метою перевірити ступінь

засвоєння ними пройденої теми. За результатами гри було помічено, що студенти не тільки зрозуміли тему, але й продовжували активно працювати впродовж усього заняття попри те, що воно проходило в другій половині дня.

Також ігрові методики були застосовані щоб «розрядити обстановку», таким чином спростивши сприйняття учнями навчального матеріалу. Сюди можна включити перегляд з подальшим розбором коротких відео, підібраних аби підняти студентам настрій. Безпосередньо це завдання мало дуже невелику методичну значущість, хоч у ньому й були присутні елементи практичного підходу до розважального контенту. Однак основною функцією таких вставок було розслабити студентів та дати їм кілька хвилин перепочинку перед тим як продовжувати розгляд лекційного матеріалу. Практика показує, що такий підхід є дуже ефективним, оскільки навіть студенти з рівнем сприйняття нижчим за своїх колег продовжували брати активну участь в обговоренні, що свідчить про їхнє бажання працювати, ймовірно підтримане в тому числі й іграми.

ВИСНОВКИ

За результатами проведеного дослідження було виявлено та підтверджено потенціал використання дидактичних ігор як методичного інструменту. Для підтвердження цього були проаналізовані та узагальнені відомості про особливості та специфіку використання дидактичних ігор, а також про методичні потреби учнів, що належать до покоління Z.

Було виявлено, що покоління Z дослідники відносять до категорії digital natives. Це означає, що вони з дитинства живуть в оточенні цифрових технологій, і тому вважають їх невід'ємною частиною життя. Це в свою чергу веде до необхідності використовувати цифрові технології при роботі з такими студентами.

Утім, враховуючи сучасні умови, викладачам так чи інакше доводиться використовувати електронні ресурси у своїй роботі. Зокрема через пандемію COVID-19 та повномасштабну війну росії, українські викладачі змушені проводити заняття в дистанційному або змішаному форматі.

Однак використання дидактичних ігор в дистанційних умовах відрізняється від цього ж процесу за умов очної освіти. Це означає, що викладачі змушені підлаштовувати дидактичні ігри під сучасні реалії та враховувати особливості роботи онлайн.

Зокрема для цього можна використовувати платформи на кшталт Kahoot! та Wayground. Крім того, викладачі мають можливість створювати власні ігри шляхом використання інших засобів електронної роботи. Однак через особливості роботи таких сервісів як Wordwall викладач може стикнутися з проблемою подачі інформації студентам. Один із можливих варіантів її розв'язання передбачає обговорення подальших дій зі студентами після якого викладач самостійно виконує визначені дії на своєму

комп’ютері та демонструє студентам результат. Для демонстрації результату можна використовувати сервіси онлайн-конференцій на кшталт Zoom.

Під час дослідження історії розвитку дидактичних ігор було виявлено, що ігри або ігрові елементи педагоги використовували з моменту заснування педагогічної науки. Одним з найперших прикладів впровадження ігрових елементів у педагогічну роботу є майєвтика – метод, що його запропонував Сократ у IV ст. до н. е. Її суть полягає в тому, що викладач поводиться так, ніби не знає правильної відповіді, а натомість ставить запитання учню, таким чином направляючи думки останнього в потрібному напрямку. Сократ аргументував це тим, що матеріал засвоюється набагато краще, якщо учень сам доходить до певних висновків, порівняно із тим, коли ці висновки йому подані як абсолютна істина шляхом традиційних лекцій.

Учень Сократа Платон також доводив, що використання ігрових підходів у викладанні навчального матеріалу є доцільнішим за лекції. Він вважав, що «*жодної науки людині вільнонародженій не треба вивчати рабським способом*». Також він доводив, що дітей потрібно насичувати знаннями «*не силоміць, а ніби граючись*», тобто прямо агітував за впровадження ігрових елементів в освіту.

Середньовічні автори ставилися до ігор скептично. Вони вважали, що подібні вольності відволікають від науки та порушують дисципліну. Тим не менше, один із відомих критиків ігор в освіті – Фома Аквінський – вводить у педагогічну термінологію поняття «*приємність*» як одну з чеснот ігор. Він також пише, що треба час від часу давати душі відпочинок, для чого, як він вважає, підходять грайливі та жартівливі речі.

Потенціал використання ігор як навчального інструменту помітили не тільки європейські мислителі. Так, індійські а згодом перські правителі запровадили та розповсюдили гру, що мала назву **чатуранга** («чотири роди

армій»), що згодом переросла у **шахи**. Її використовували як навчальний посібник для майбутніх полководців.

Доба Просвітництва відродила ідею використання ігор в освіті. Зокрема можна виділити Еразма Роттердамського та Яна Амоса Коменського, які вважали, що для ефективного навчання та виховання молоді потрібно використовувати м'які методи. Так, Коменський вважав, що «*школа має бути майстернею радості, а не місцем покарань*». Він також пропонував використовувати природні механізми засвоєння навчального матеріалу, в тому числі мовного. Сучасні дослідження підтверджують: вивчати іноземні мови доцільніше тим же способом, як діти вивчають рідну мову – шляхом спостереження та повторення, тобто шляхом комунікації.

У XX ст. такі видатні педагоги як Джон Дьюї та Марія Монтессорі ще більше підтримували ідеї використання ігор, особливо при роботі з молодшими учнями. Зокрема Дьюї писав, що «*єдино правильне виховання відбувається через пробудження вроджених сил дитини*». Він вважав, що для того, щоб дитина проявила свої здібності, суспільство повинно спонукати її до цього. Марія Монтессорі вважала, що вчитель повинен «*направляти дитину так, щоб вона не надто відчувала його присутності*». Вона вважала – і з цим погоджувався Дьюї – що вчитель повинен слугувати своєрідним ментором, який завжди готовий прийти дитині на допомогу, але при цьому не перешкоджав би її самостійному розвитку. Однак були моменти, в яких ці два педагоги не були згодні одне з одним. Зокрема, Дьюї критикував Монтессорі за надто швидке, на його думку, ознайомлення учнів з новим матеріалом. Він вважав, що «*перший етап контакту з будь-яким новим матеріалом, у будь-якому віці, повинен бути у форматі проб та помилок*». З точки зору викладання іноземних мов це означає, що замість того, щоб одразу презентувати студентам правила, варто спочатку показати

їм приклади та попросити самих дійти до певних висновків. В цьому Дьюї погоджується з ідеями Сократа.

У процесі роботи була створена терміносистема «Дидактичні ігри», в яку входить зокрема і класифікація дидактичних ігор за метою, типами, складністю та формою проведення. В терміносистемі окреме місце відведене майєвтиці, що визначена як перша серйозна ланка у впровадженні дидактичних ігор в систему освіти.

Був проведений аналіз сучасних підходів до викладання іноземних мов, в ході якого були також проаналізовані українські та зарубіжні підручники і посібники. Було виявлено, що затверджені МОН підручники часто не відповідають не тільки методичним потребам нового покоління, куди зокрема входить і необхідність використовувати дидактичні ігри, але і сучасним реаліям. Зокрема була описана критика, яку висловлюють дослідники стосовно певних популярних в Україні підручників з англійської мови, в яких описані факти, що не відповідають реаліям сьогодення та теми, які на сьогодні можна вважати недоречними або неактуальними.

Як альтернатива підручникам та посібникам, які зазнали критики, були запропоновані шляхи підбору альтернативних джерел знань. Були також описані додаткові джерела знань, як-от відео, які бажано використовувати в сучасному класі іноземної мови.

Був проаналізований та описаний досвід використання зарубіжними та українськими педагогами дидактичних ігор. За результатами аналізу було виявлено, що переважна більшість освітян підтримують ідею впровадження дидактичних ігор в освіту, попри неоднозначний підхід МОН до такої ініціативи. Аргументи на користь впровадження дидактичних ігор у викладання англійської мови були перевірені експериментально в процесі роботи з контрольною групою студентів.

Для впровадження ігор в освітній процес, були запропоновані приклади вправ, які можна використати у роботі зі студентами. Результати апробації цих вправ під час роботи з контрольною групою були проаналізовані та описані.

З огляду на сучасні умови, були проаналізовані та узагальнені інформаційно-технічні засоби роботи зі студентами. Серед них було запропоновано віддавати перевагу сервісу створення онлайн-класу Google Classroom, а також додатковим сервісам створення інтерактивного навчального контенту (Edpuzzle, Wordwall, Kahoot! тощо).

На противагу згаданим інструментам, було запропоновано використання власного інструменту роботи зі студентами та описано механізм його створення. Враховуючи об'єктивну складність та час, що потрібен для створення такого інструменту самостійно, його було запропоновано як довгостроковий проєкт.

Сфера використання дидактичних ігор в освіті пропонує велике поле для подальших досліджень. Основними напрямками подальших науково-методичних розробок можна визначити методичні потреби нових поколінь (Gen Z та найближчим часом – Gen Alpha), а також більш ефективні способи впровадження ігор в освіту. Передбачається також розробка і створення комп'ютерних ігор, спрямованих на виконання методичних завдань, поєднуючи його з розвагами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 02 серпня 2024 р. *Міністерство освіти і науки України*. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-rekomendatsii-shchodo-otsiniuvannia-rezultativ-navchannia
2. Аврамець В. О. Конспект уроку англійської мови для 11 класу за темою "Assessment. Getting ready for tests" (учитель англійської мови Аврамець Вікторія Олександрівна). *На Урок.* URL: https://naurok.com.ua/urok-angliysko-movi-dlya-11-klasu-za-temoyu-assessment-getting-ready-for-tests-481350.html
3. Антонов, Т. (2024). ВПЛИВ ПОВНОМАСШТАБНОГО ВТОРГНЕННЯ НА ВІДЕОІГРОВУ АКТИВНІСТЬ В УКРАЇНІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОПІНГ У ЧАСИ КРИЗИ. *Вчені записки Університету «КРОК»*, (1(73), 295–302. URL: https://snku.krok.edu.ua/index.php/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/view/710/721
4. Близнюк О. І., Панова Л. С. Ігри у навчанні іноземних мов: Посібник для вчителів іноземних мов. – К.: Освіта, 1997. – 64 с.
5. Буренко В. М. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загальн. середн. освіт. / В. М. Буренко. – Харків : Вид-во «Ранок», 2018. – 208 с. : іл.
6. Буровицька А. І. Особливості резильєнтності студентів під час навчання в умовах воєнного часу. *Наукові записки. Серія: Психологія*. Кропивницький: Видавничий дім «Гельветика», 2024. 136 с., С. 17-23. URL: https://journals.cusu.in.ua/index.php/psychology/article/view/459/432

7. Ващук О. І. Конспект уроку з англійської мови з теми "Що таке мистецтво?" на формування мовних, мовленнєвих та соціокультурних компетентностей учнів. Урок вміщує різноманітні вправи на повторення та активізацію лексичного матеріалу з усіх видів мистецтва у різних видах діяльності і в різних формах роботи. *На Урок*. URL: https://naurok.com.ua/konspekt-uroku-z-angliysko-movi-what-is-art-11-klas-486574.html
8. Гейзінга Й. Homo Ludens / пер. з англ. О. Мокровольського. Київ : Видавництво «Основи». 1994. – 250 с.
9. Головачук Б. А., Крайчинська Г. В. Аналіз навчальних посібників для вивчення англійської мови у початковій школі. URL: https://naub.oa.edu.ua/analiz-navchalnyh-posibnykiv-dlya-vyv/
10. Гривко, А., & Ващенко, Л. (2021). ПОТОЧНЕ ТА ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ В БАЗОВІЙ ТА СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ. Український Педагогічний журнал, (2), 72–83. URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/288/226
11. Гугл. *ВЕСУМ*. URL: https://vesum.nlp.net.ua/?w=%D0%B3%D1%83%D0%B3%D0%BB&all_forms=on
12. Гугл. *Словник української мови Академічний тлумачний словник (1970-1980)*. URL: https://sum.in.ua/s/ghughl
13. Для українських першокласників надрукують понад 180 тис. підручників англійської від британських видавців. *Освіторія медіа*. URL: https://osvitoria.media/news/dlya-ukrayinskyh-pershoklasnykiv-nadrukuyut-ponad-180-tys-pidruchnykiv-anglijskoyi-vid-brytanskyh-vydavnytstv/
14. Єгорова Г. Д. Урок для 11 класу про Україну: історія, культура, традиції, лексика та письмові й усні вправи. *На Урок*. URL:

https://naurok.com.ua/rozrobka-uroku-ukraine-z-angliysko-movi-dlya-uchniv-11-klasu-482921.html

15. Історія відеоігор. *Вікіпедія Вільна Енциклопедія.* URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F_%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%B5%D0%BE%D1%96%D0%B3%D0%BE%D1%80

16. Карпюк О. Д. Англійська мова: 5-ий рік навчання (English: year 5). 5 кл. : підручник для закладів загальної середньої освіти. – 2-е вид., виправлене і доопрацьоване. – Тернопіль : «Видавництво Астон», 2018. – 240 с. : іл.

17. Мірошниченко О. І. Презентація. Формувальне оцінювання у старшій школі. *На Урок*. URL: https://naurok.com.ua/prezentaciya-formuvalne-ocinyuvannya-u-starshiy-shkoli-274295.html

18. МКІП: Верховна Рада проголосувала за заборону російської музики та книжок. – *Міністерство культури та інформаційної політики України*. URL: https://www.kmu.gov.ua/news/mkip-verhovna-rada-progolosuvala-za-zaboronu-rosijskoyi-muziki-ta-knizhok

19. Моє педагогічне кредо / Джон Дьюї ; пер. з англ. В. О. Коваленка // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 50–55. URL: https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2024/11/Dewey_D.My_pedagogical_credo.pdf

20. Оцінювання в 5-9 класах НУШ: відповідаємо на запитання. *Міністерство освіти і науки України*. URL: https://mon.gov.ua/news/otsiniuvannia-v-59-klasakh-nush-vidpovidaiemo-na-zapytannia?__cf_chl_tk=lafz2VyckCYTok8w3yRvFLxiGGYiLlZatDBMRPHKG9I-1756455988-1.0.1.1-Mtuw80TsBtd_Gjg9ErJNmfqWJAGzRiLbKAhmSJMVd8I

21. Першокласники НУШ на Полтавщині навчаються граючись, вчаться працювати в команді та висловлювати думки. *Інтернет-видання Полтавщина*. URL: https://poltava.to/project/4910/
22. Платон. Держава / Пер. з давньогр. Д. Коваль. — К.: Основи, 2000. — 355 с.
23. Результати дослідження про якість освіти у сільських школах. *Державна служба якості освіти України*. URL: https://sqe.gov.ua/yakist-osvity-silski-shkoly-2021/
24. Семенцова О. М., Назаренко Д. Ю. Психологічні особливості прояву стресу у студентів під час навчання. *Вісник Національного університету «Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка*. 2017. №58. С. 142-147. URL: http://appsychology.org.ua/data/jrn/v10/i23/98.pdf
25. Стельмащук Х. Аналіз стресогенних чинників під час дистанційного навчання в умовах пандемії. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Випуск 10. С. 170-178. URL: http://www.psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/10_2021/26.pdf
26. Стребна О.В. (2020). Формувальне оцінювання як засіб підтримки і розвитку здобувачів освіти початкової школи. ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ, (46), 70-79. URL: https://pedalmanac.site/index.php/main/article/view/110/94
27. Український правопис. *Вікіпедія Вільна енциклопедія*. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%81
28. Хлєбнікова Т. М. Дидактичні ігри як метод активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Управлінські та психологічні*

аспекти професійної підготовки фахівців в умовах інноваційного розвитку освіти : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (20 квітня 2016 року) І частина. Харків, 2016. С. 238-243. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b97ae9aa-bfd8-4fc7-8ec9-0127e892f614/content

29. Чи є дієслово «ґуґлити» усталеним та самостійним?. *Ukrainian Language Stack Exchange*. URL: https://ukrainian.stackexchange.com/questions/4224/%D0%A7%D0%B8-%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BB%D0%BE-%D0%B4%D1%96%D1%94%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BE-%D2%91%D1%83%D2%91%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B8-%D1%83%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%BC-%D1%82%D0%B0-%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B8%D0%BC

30. ШЕЛУДЧЕНКО, С. Б., & КОРЕНЬ, А. М. (2024). ІНСТРУМЕНТИ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ЯК МОТИВАТОР ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ. АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ. СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА», (2), 44–50. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.2.7

31. Школа. *Вікісловник Вільний словник*. https://uk.wiktionary.org/wiki/%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0

32. Як змінюватиметься українська школа у 2025 році?. *UReport Unicef Україна*. URL: https://ukraine.ureport.in/story/2152/

33. 1000 Heartbeats. *Wikipedia The Free Encyclopedia*. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/1000_Heartbeats

34. A Brief History of Language Teaching. *[SCRIBD]*. URL: https://www.scribd.com/document/181107087/History-of-Language-Teaching-doc

35. Alruthaya A., Nguyen T.-T., Lokuge S. The Application of Digital Technology and the Learning Characteristics of Generation Z in Higher Education. *Australasian Conference on Information Systems*. 2021, Sydney. URL: https://arxiv.org/pdf/2111.05991
36. Amazon web services return to 'normal operations' after mass outage, tech giant says. *BBC News*. 20 October 2025. URL: https://www.bbc.com/news/live/c5y8k7k6v1rt
37. AMI School Standards. *Association Montessori International/USA*. – *Wayback Machine*. URL: https://web.archive.org/web/20101104105121/http://amiusa.org/ami-schools/ami-school-standards
38. Anspal T., Georg K., Vainu A. The Expression of Basic Psychological Needs in Students' Metaphors about School and Learning. *ECER 2024*. URL: https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/29/contribution/59305
39. Aquinas, Summa Theologica URL: https://www.ccel.org/ccel/a/aquinas/summa/cache/summa.pdf (Last accessed: 16.12.2025)
40. Austin C. Gaming: The Key to Gen Z. *The Richards Group. – Wayback Machine*. URL: https://web.archive.org/web/20190723021809/https://richards.com/blog/gaming-key-gen-z/
41. Azmy S., et. al. Active learning: Game-changer to short attention span in Gen Z. *Conference: New Academia Learning Innovation 2022*. UTM, Johor Bahru, Malaysia. URL: https://www.researchgate.net/publication/366498656_ID-167_Active_learning_Game-changer_to_short_attention_span_in_Gen_Z
42. Baidoo-Anu D., Rasooli A., DeLuca C., Liying C., Conceptions of classroom assessment and approaches to grading: teachers' and students'

perspectives. *Educational Inquiry* 2025, Vol. 16 No. 3, 411-439. URL: https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/20004508.2023.2244136?needAccess=true

43. BBC Learning English. – *YouTube*. – URL: https://www.youtube.com/@bbclearningenglish
44. Beyond Millenials: The Next Generation of Learners. *Global Research & Insights*. August 2018. Pearson. URL: https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/news/news-annoucements/2018/The-Next-Generation-of-Learners_final.pdf
45. Bidarra J., Rothschild M., Squire K. Games and Simulation in Distance Learning: The AIDLET Model. *Computer Games as Educational and Management Tools: Uses and Approaches.* / Ed. M. Cruz-Cunha & V. Carvalho & P. Tavares. 2011., Hershey, PA : IGI Global. Chapter 5 (pp.19). URL: https://www.researchgate.net/publication/257578881_Games_and_simulations_in_distance_learning_the_AIDLET_Model
46. Brin, Page See 'Google' Take Its Place In Dictionary. *Forbes*. 2006. Jul 06. *Wayback Machine*. URL: https://web.archive.org/web/20250125171421/https://www.forbes.com/2006/07/06/page-brin-google-cx_cn_0706autofacescan01.html
47. Ciskovska E. UNDERSTANDING AND TEACHING GEN Z IN HIGHER EDUCATION. URL: https://uklo.edu.mk/ojs/index.php/horizons/article/view/183/167
48. Comenius J. A. THE GREAT DIDACTIC [Didactica Magna]. New York : Russell & Russell, 1967. 316 p. *Wayback Machine*. URL: https://web.archive.org/web/20140202105252/http:/core.roehampton.ac.uk/digital/froarc/comgre/ (Last accessed: 16.12.2025).

49. Dearest Creature in Creation. Language Skills. *ICALTEFL*. URL: https://icaltefl.com/dearest-creature-in-creation/
50. Demir B., Sönmez G. Generation Z students' expectations from English language instruction. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17 (Special Issue 1), 683-701; 2021. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285211.pdf
51. Democracy and Education by John Dewey. *Project Gutenberg*. URL: https://mirror.csclub.uwaterloo.ca/gutenberg/8/5/852/852-h/852-h.htm
52. Do schools kill creativity? | Sir Ken Robinson | TED. *YouTube*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY
53. Dr. Zahida A., Faiza S., Dr. Afrina A. Exploring the Role of Reinforcement as a Detrimental of Quality Education at the University Level. *Pakistan Social Sciences Review*, Jul-Sep 2024, Vol. 8, No. 3. URL: https://ojs.pssr.org.pk/journal/article/view/721/551
54. Eales F., Oakes S. – Speakout Upper Intermediate 2nd Edition Students' Book and DVD-ROM Pack. – Pearson Longman, 2015
55. EdPuzzle. URL: https://edpuzzle.com/
56. Engaging Generation Z Students. *Dr. Vickie S. Cook*. URL: https://sites.google.com/uis.edu/cook2020opel/home/engaging-generation-z-students
57. Epistory – Typing Chronicles. *Steam*. URL: https://store.steampowered.com/app/398850/Epistory__Typing_Chronicles/
58. Froebel F. Mother-Play and Nursery Songs. Poetry, Music and Pictures for the Noble Culture of Child Life with Notes to Mothers. Boston : Lothrop. LFE & Shepard Co., 192 p. URL: https://archive.org/details/motherplaynurser00froe/page/n5/mode/2up

59. Fun with English. Dearest Creature aka The Chaos. *LEO Network*. URL: https://www.learnenglish.de/pronunciation/pronunciationpoem.html
60. Fyfield M., Henderson M., Heinrich E., Redmond P. Videos in higher education: Making the most of a good thing. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2019, 35(5). – URL: https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/5930/1618
61. Games vs Game-Based Learning vs Gamification. *Upside Learning*. URL: https://www.upsidelearning.com/infographic/games-vs-game-based-learning-vs-gamification/
62. Generation Y less satisfied than other generations. *Consultancy.uk*. URL: https://www.consultancy.uk/news/2061/generation-y-less-satisfied-than-other-generations
63. GitHub Pages limits. *GitHub Docs*. URL: https://docs.github.com/en/pages/getting-started-with-github-pages/github-pages-limits
64. Hamzah, H. (2019). Historical Study of Drill Patterns Technique in Acquiring Arabic Language Skill as a Foreign Language. *Alsinatuna*, 4(2), 247. URL: https://scispace.com/papers/historical-study-of-drill-patterns-technique-in-acquiring-5d5htq7z1q
65. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125–132. URL: https://www.jstor.org/stable/327317
66. How are textbooks formatted made for teaching English written and published in Ukraine? Are the phonetics of English sentences actually written in Cyrillic on top of each sentence?. – *Reddit*. URL: https://www.reddit.com/r/ukraina/comments/1avc6te/how_are_textbooks_formatted_made_for_teaching/
67. Kahoot launces mobile app to make homework fun. *Venturebeat*. – *Wayback Machine*. URL: https://web.archive.org/web/20171013173526/

https://venturebeat.com/2017/09/14/kahoot-launches-mobile-app-to-make-homework-fun/

68. Kahoot! Go!. URL: https://kahoot.com/

69. KOTUŁA K. Gry cyfrowe a nauczanie języków obcych – próba podsumowania dwudziestu lat badań i nowe perspektywy. *Applied Linguistic Papers* 27/3: 2023, 22-33. URL: http://alp.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/315/2024/02/4-ALP_Kotula-Krzysztof.pdf

70. Minecraft Education. URL: https://education.minecraft.net/en-us

71. Mixed Ages in the Montessori Environment. *Association Montessori Internationale*. URL: https://montessori-ami.org/trainingvoices/mixed-ages-montessori-environment

72. N. M. Rybka, "GAMIFICATION AND EXPERIENCE OF USING COMPUTER GAMES IN TEACHING PHILOSOPHY IN TECHNICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION", *ITLT*, vol. 67, no. 5, pp. 213–225, Oct. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/331401673_GRAIZACIA_TA_DOSVID_VIKORISTANNA_KOMP'UTERNIH_IGOR_U_NAVCANNI_FILOSOFII_U_TEHNICNIH_ZAKLADAH_VISOI_OSVITI

73. O. Horban, "EDUCATIONAL POTENTIAL OF VIDEO GAMES: WORLDVIEW AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS", OD, no. 3-4, pp. 19–34, Oct. 2019. URL: https://www.od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/613/541

74. Observation of a training session: French as a Second Language. *Lille.Pod*. URL: https://pod.univ-lille.fr/video/7226-usage-de-kahoot-pour-lapprentissage-du-francais-langue-seconde/

75. Pagoulatou-Vlachou V., Evans V., Dooley J., Vlachou E. – New Round-up 1: English Grammar Practice. Students' book. – Pearson Longman, 2010

76. Pagoulatou-Vlachou V., Evans V., Dooley J., Vlachou E. – New Round-up 6: English Grammar Practice. Students' book. – Pearson Longman, 2011
77. Ranieri M., Raffaghelli J., Bruni I. Game-based student response system: Revisiting its potentials and criticalities in large-size classes. *Active Learning in Higher Education 1-14*. SAGE Publications. URL: https://www.academia.edu/92278580/Game_based_student_response_system_Revisiting_its_potentials_and_criticalities_in_large_size_classes
78. Rick Astley – Never Gonna Give You Up (Official Video) (4K Remaster). *YouTube*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=dQw4w9WgXcQ
79. Schwieger D., Ladwig C. Reaching and Retaining the Next Generation: Adapting to the Expectations of Gen Z in the Classroom. *Information Systems Education Journal (ISEDJ)*. June 2018. Vol. 16, No. 3. P. 45-54. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1179303.pdf
80. Shliakhovchuk E., Oliynyk R., Muñoz García A. Gen Zers' video game preferences and learning outcomes: toward designing better games. *International Journal of Technology Enhanced Learning* 13(2): 208-236. URL: https://www.researchgate.net/publication/340665390_Gen_Zers'_Video_Game_Preferences_and_Learning_Outcomes_Toward_designing_better_games
81. The Chaos by Gerard Nolst Trenité. URL: https://ncf.idallen.com/english.html
82. The Power of Invisible Choices. *YouTube*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=6HZuSzlN2eI
83. The School and Society. *Project Gutenberg*. URL: https://www.gutenberg.org/cache/epub/53910/pg53910-images.html
84. The Socratic Method. *The University of Chicago The Law School*. URL: https://www.law.uchicago.edu/socratic-method

85. Thomas, M. (2012). Contextualizing Digital Game-Based Language Learning: Transformational Paradigm Shift or Business as Usual?. In: Reinders, H. (eds) Digital Games in Language Learning and Teaching. New Language Learning and Teaching Environments. Palgrave Macmillan, London. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137005267_2

86. Accueil - Université de Lille. URL: https://www.univ-lille.fr/

87. Vishtak, Inna & Maidanevych, Leonid & Herkalyuk, Iryna. (2025). Internet addiction among students: symptoms, consequences and methods of overcoming. *Health and Safety Pedagogy*. URL: https://www.researchgate.net/publication/397296924_Internet_addiction_among_students_symptoms_consequences_and_methods_of_overcoming

88. Williams K. C., Page R. A., Petrosky A. R., Hernandez E. H. Multi-Generational Marketing: Descriptions, Characteristics, Lifestyles, and Attitudes. URL: http://www.na-businesspress.com/jabe/jabe112/williamsweb.pdf

89. Wordwall. URL: https://wordwall.net/

90. Zoom. URL: https://www.zoom.com/

ДОДАТКИ

1. English with Ivan. *Canva*. URL: https://english-with-ivan.my.canva.site/ [Сайт на Canva]
2. English with Ivan. *GitHub Pages*. URL: https://ivanzrodnikov-teacher.github.io/english-with-ivan-site/ [Сайт посібника]
3. English with Ivan. *Google Sites*. URL: https://sites.google.com/view/english-with-ivan/%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0-%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B0 [Сайт на Google Sites]