



УДК 373.3.091.31:811.521

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3\(45\)-2539-2553](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2539-2553)

**Луцюк Микола Володимирович** доцент кафедри східної культури і літератури факультету східних мов, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, <https://orcid.org/0000-0002-6872-641X>

**Бартошук Вікторія Юріївна** здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 4-го року навчання, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, <https://orcid.org/0009-0007-0542-2084>

## ГЕЙМІФІКОВАНІ СЦЕНАРІЇ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ТЕХНІЦІ ЯПОНСЬКОГО СКЛАДОВОГО ПИСЬМА

**Анотація.** Зростаючий інтерес до японської мови серед молоді, зокрема учнів молодшого шкільного віку, зумовлений глобальним поширенням японської культури, а саме аніме, манги, відеоігор, косплею та інших елементів популярної культури. Однак значні розбіжності між українською та японською системами письма, складність написання та опанування базових графічних систем – хірагани та катакани – створюють низку труднощів у процесі навчання учнів початкових класів. Традиційні методи опанування абеток, що ґрунтуються на механічному прописуванні графем та їх репродуктивному повторенні, часто призводять до когнітивного перевантаження, зниження рівня навчальної мотивації та втрати інтересу до вивчення японської мови й поглиблення знань із культурних аспектів. З огляду на це особливості когнітивного розвитку дітей молодшого шкільного віку та низка індивідуальних особливостей учнів зумовлюють необхідність модернізації методики викладу матеріалу, що враховуватиме наочно-образний характер мислення, потребу в емоційній і соціальній залученості та динамічній пізнавальній діяльності.

Крім того, стрімкий розвиток інформаційних технологій, цифрових ресурсів та інтерактивних платформ зумовлює потребу в трансформації освітнього простору з метою підвищення ефективності навчального процесу. В умовах цифровізації спосіб мислення учнів змінюється на «кліповий», через що виникає проблема підтримки тривалої концентрації уваги. Тому пошук інноваційних педагогічних підходів, здатних поєднати досягнення освітніх цілей з інтерактивними елементами для залучення учнів, підтримки рівня мотивації та фокусу уваги, набуває особливої



актуальності. Одним із таких підходів є гейміфіковане навчання, що передбачає використання ігрових механік у традиційному освітньому середовищі.

У статті обґрунтовано педагогічну доцільність застосування гейміфікованих сценаріїв у процесі вивчення японських абеток. Спираючись на засади когнітивної теорії мультимедійного навчання та теорії самодетермінації, запропоновано модель навчання, що поєднує мнемонічні асоціації, кінестетичні вправи, квестові завдання та систему ігрового зворотного зв'язку. Особливу увагу приділено ролі емоційної залученості та способам подолання навчальної тривожності й страху помилок для ефективного засвоєння японських графічних систем. Запропонована модель враховує вікові, психологічні та індивідуальні особливості учнів молодшого шкільного віку, а також принципи адаптивності та диференціації навчання, що дає змогу забезпечити персоналізовану й ефективну стратегію опанування нового матеріалу та повторення вивченого.

Результати експериментальної апробації підтверджують доцільність переходу від репродуктивного до гейміфікованого навчання, що сприяє стимулюванню мотивації та залученості учнів у вивченні основних графічних систем, а також розвитку довготривалого запам'ятовування графем.

Практична цінність дослідження полягає в розробці та експериментальній апробації гейміфікованої моделі навчання японських абеток хірагана та катакана, яка може бути безпосередньо імплементована в навчальний процес закладів загальної середньої освіти. Запропонована модель, побудована на основі наративного контексту та ігрових механік, має універсальний характер і може бути адаптована до навчання інших іноземних мов, особливо для засвоєння алфавіту, базової лексики та граматичних структур обраної мови.

Крім того, окремі гейміфіковані елементи можуть бути поступово інтегровані в традиційну модель навчання з метою підвищення ефективності освітнього процесу, рівня залученості школярів та подолання психологічних бар'єрів.

**Ключові слова:** гейміфікація, хірагана, катакана, молодші школярі, когнітивне навантаження, мотивація, мнемоніка, кінестетичне навчання, репродуктивне навчання, залученість учнів, наративний контекст, гейміфіковані елементи, принцип адаптивності, принцип диференціації, психологічний бар'єр.

**Lutsiuk Mykola Volodymyrovych** associate professor of the Department of Oriental Literature and Culture, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, <https://orcid.org/0000-0002-6872-641X>



**Bartoshuk Viktoriia Yuriivna** a fourth-year undergraduate (Bachelor's degree), Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, <https://orcid.org/0009-0007-0542-2084>

## **GAMIFIED SCENARIOS FOR DEVELOPING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' COMPETENCE IN JAPANESE SYLLABARY WRITING**

**Abstract.** The growing interest in the Japanese language among young people, particularly primary school students, is driven by the global spread of Japanese culture, namely anime, manga, video games, cosplay, and other elements of popular culture. However, significant differences between the Ukrainian and Japanese writing systems, as well as the complexity of mastering the basic graphic systems – hiragana and katakana – create a number of difficulties in the learning process for primary school students. Traditional methods of learning the syllabaries, based on mechanical tracing of graphemes and their reproductive repetition, often lead to cognitive overload, decreased levels of learning motivation, and loss of interest in studying Japanese and deepening knowledge of cultural aspects. Consequently, the cognitive development characteristics of primary school children and a number of individual student features necessitate the modernisation of teaching methodologies that would take into account the visual-imaginative nature of thinking, the need for emotional and social engagement, and dynamic cognitive activity.

Furthermore, the rapid development of information technologies, digital resources, and interactive platforms necessitates the transformation of the educational space to enhance the effectiveness of the learning process. In the context of digitalisation, students' ways of thinking are shifting towards a "clip-based" mode, which raises the issue of maintaining sustained concentration. Therefore, the search for innovative pedagogical approaches capable of combining educational goals with interactive elements to engage students, sustain motivation, and maintain focus becomes particularly relevant. One such approach is gamified learning, which involves the use of game mechanics in a traditional educational environment.

This article substantiates the pedagogical feasibility of applying gamified scenarios in the process of learning Japanese syllabaries. Drawing on the principles of the cognitive theory of multimedia learning and self-determination theory, a learning model is proposed that combines mnemonic associations, kinaesthetic exercises, quest-based tasks, and a system of game-based feedback. Special attention is paid to the role of emotional engagement and methods of overcoming learning anxiety and fear of mistakes for the effective acquisition of Japanese graphic systems. The proposed model takes into account the age,



psychological, and individual characteristics of primary school students, as well as the principles of adaptability and differentiation of learning, which enables a personalised and effective strategy for mastering new material and reviewing previously learned content.

The results of experimental approbation confirm the feasibility of transitioning from reproductive to gamified learning, which helps stimulate student motivation and engagement in learning the basic graphic systems and contributes to the development of long-term memorisation of graphemes.

The practical value of the study lies in the development and experimental approbation of a gamified model for teaching the Japanese syllabaries hiragana and katakana, which can be directly implemented into the educational process of general secondary education institutions. The proposed model, built on a narrative context and game mechanics, is universal in nature and can be adapted to teaching other foreign languages, particularly for mastering the alphabet, basic vocabulary, and grammatical structures of a chosen language. In addition, individual gamified elements can be gradually integrated into the traditional learning model to increase the effectiveness of the educational process, the level of student engagement, and to overcome psychological barriers.

**Keywords:** gamification, Hiragana, Katakana, primary school students, mental overload, motivation, mnemonics, kinesthetic learning, rote learning, student engagement, narrative context, gamified elements, principle of adaptability, principle of differentiation, psychological barriers.

**Постановка проблеми.** У зв'язку з тенденціями глобалізації, розширенням міжкультурної комунікації та зростанням соціально-економічної й культурної ролі Японії у світовому просторі спостерігається підвищення інтересу до вивчення японської мови. Усе більше молоді, зокрема дітей молодшого шкільного віку, розпочинають її опанування з власної ініціативи або під впливом зовнішніх мотиваційних чинників – батьківського заохочення чи захоплення японською популярною культурою. Збільшення кількості учнів, які прагнуть вивчати цю мову, актуалізує потребу в оптимізації освітнього процесу з метою ефективного формування базових навичок письма як одного з початкових етапів опанування японської мови. Ключовим завданням початкового етапу навчання є засвоєння базових складників японської графічної системи – абеток хірагана та катакана. На відміну від алфавітних систем, притаманних більшості європейських мов, японська система письма має складну структуру та передбачає запам'ятовування 46 базових символів хірагани та 46 базових символів катакани, а також додаткових знаків для позначення дзвінких, глухих і пом'якшених приголосних. Проблемним аспектом є також навчання молодших школярів



правильному порядку написання символів кани та їх розпізнаванню серед подібних графем [1].

Для учнів початкової школи надмірний обсяг нової інформації, поданої у форматі, відмінному від рідної мови, може призводити до значного когнітивного перевантаження. Останнє на початкових етапах навчання письма здатне негативно впливати на міцність засвоєння навчального матеріалу, спричиняти спад мотивації та небажання продовжувати вивчення мови. Відповідно до теорії когнітивного навантаження Дж. Свеллера, опрацювання надмірної кількості нової інформації шляхом монотонного повторення може призвести до перевантаження робочої пам'яті учнів, що ускладнює формування довготривалих знань [2].

Окрім когнітивних аспектів, важливу роль у процесі засвоєння нового мовного матеріалу відіграє навчальна мотивація учнів. Відповідно до теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, ефективність освітньої діяльності безпосередньо визначається задоволенням трьох основних психологічних потреб особистості: компетентності, автономії та соціальної взаємодії [3]. Урахування цих потреб під час організації навчання молодших школярів є критично важливим, оскільки їх задоволення безпосередньо впливає на рівень внутрішньої мотивації та, як наслідок, на результативність освітнього процесу.

Водночас ефективність засвоєння навчального матеріалу значною мірою залежить від способу його подання. Згідно з когнітивною теорією мультимедійного навчання Р. Маєра, освітній процес стає більш ефективним завдяки інтеграції різних каналів сприйняття інформації – візуального, аудіального та кінестетичного, а також активній обробці нового матеріалу учнями через призму раніше засвоєного [4]. Таким чином, основний фокус зміщується від репродуктивного запам'ятовування до осмисленого навчання, у межах якого учні розвивають здатність застосовувати набуті знання в нових контекстах, а запам'ятовування графем досягається через побудову стійких асоціативних зв'язків між графічною формою знака, його читанням і послідовністю написання.

Окреслені труднощі опанування молодшими школярами японських абеток зумовлюють необхідність пошуку ефективних педагогічних підходів, які б дали змогу зменшити когнітивне навантаження учнів, забезпечити формування міцних навичок письма японських графем та їх розрізнення.

Оскільки традиційні методи вивчення абеток не завжди відповідають віковим, психологічним та індивідуальним особливостям учнів, використання інтерактивних підходів та гейміфікованих механік набуває особливої актуальності.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема навчання японських абеток хірагана та катакана вже розглянута в кількох дослідженнях із методики викладання японської мови як іноземної. Зокрема, Сайто акцентує увагу на ефективності використання мнемоніки для правильного написання та розрізнення графем абеток [1]. У роботі Мардані та співавторів [5] наголошується на доцільності застосування низки методів візуалізації та асоціативного навчання для полегшення засвоєння хірагани. Деякі дослідники також розглядають використання цифрових інструментів для вивчення абеток. Наприклад, результати дослідження Уджаджа, у якому автори апробували відеогру як засіб навчання графічної системи, показали, що використання ігрового середовища сприяє підвищенню рівня мотивації, залученості до освітнього процесу та покращенню результатів засвоєння матеріалу [6]. Водночас більшість таких досліджень зосереджені на апробації цифрових технологій або окремих ігрових механік чи елементів гейміфікації, тоді як питання комплексного застосування гейміфікованих сценаріїв для навчання обох абеток залишається недостатньо дослідженим. Наукова новизна цього дослідження полягає в експериментальній апробації використання ігрових сценаріїв у навчанні хірагани та катакани молодших школярів в Україні, адже такий експеримент на базі учнів молодших класів проведено вперше.

**Мета статті** полягає в дослідженні педагогічної доцільності та ефективності використання ігрових сценаріїв і низки гейміфікованих елементів у процесі навчання японських абеток хірагана та катакана учнів молодшого шкільного віку, а також у визначенні їхнього впливу на рівень мотивації й міцність засвоєння графічних систем японської мови.

**Виклад основного матеріалу.** У педагогіці гейміфікація розглядається як використання та адаптація елементів ігрового дизайну в неігрових контекстах, зокрема в навчальному процесі, з метою підвищення мотивації та залученості учасників [7]. Такий педагогічний підхід передбачає створення цілісного освітнього середовища, у якому навчальна діяльність будується на наближених до ігрових сценаріях. На концептуальному етапі розробки такої моделі необхідно розмежовувати поняття гейміфікації та гри, оскільки метою гейміфікованого середовища є насамперед досягнення освітніх цілей, а не «гра заради гри». Згідно з підходом К. Каппа, ефективна гейміфікація повинна ґрунтуватися на чітко визначених цілях, поступовому ускладненні завдань, що відповідають рівню знань учасників, регулярному миттєвому зворотному зв'язку та елементі досягнення з можливістю візуального відстеження прогресу [8].

Важливим аспектом, який необхідно враховувати на кожному етапі впровадження ігрових сценаріїв, є вікові та психологічні особливості учнів



молодшого шкільного віку. Для школярів цієї вікової групи характерні переважання наочно-образного мислення, потреба в динамічній зміні видів діяльності, соціальній залученості та обмежена тривалість концентрації уваги. Оскільки основною метою впровадження нової методики є допомога учням в ефективному засвоєнні графічної системи японської мови, використання одноманітних репродуктивних вправ вважається недоцільним через високий ризик втрати концентрації та зацікавленості у вивченні мови. Крім того, Дж. Еклз у дослідженні розвитку дітей віком 6–14 років зазначає, що діти 7–11 років найкраще навчаються в умовах активної залученості, оскільки це період формування їхньої самооцінки, самосприйняття та самовираження [9]. Оскільки цей період розглядається як етап найінтенсивнішого розвитку особистості, необхідно створювати відчуття причетності, автономності та успіху, щоб школяр міг розвивати впевненість у власних можливостях і формувати здорову самооцінку. Таким чином, організація освітнього середовища має бути спрямована на підтримку бажання школярів молодшого шкільного віку брати активну участь у процесі та відповідати за власний результат.

Ураховуючи зазначені теоретичні положення, нами було розроблено та апробовано серію гейміфікованих навчальних занять, спрямованих на засвоєння японських абеток учнями молодшого шкільного віку.

Експеримент проводився на базі Київської гімназії східних мов №1 у 4-му класі протягом трьох тижнів. У підгрупі налічувалося 15 учнів віком 9–10 років із початковим рівнем знань N5. Навчальний процес було структуровано з урахуванням когнітивних, мотиваційних та діяльнісних компонентів.

Апробація розробленої гейміфікованої методики проводилася в три етапи: констатувальний, формувальний та підсумковий. На констатувальному етапі за допомогою вхідного зрізу знань у формі анкетування в Google Forms було виявлено, що 53 % учнів відчувають труднощі в розрізненні схожих графем і мають низький рівень залученості через переважання репродуктивного традиційного методу навчання. Крім того, 9 із 15 учнів відчували страх перед тестуванням, незважаючи на попередження вчителя про відсутність оцінювання й повну анонімність опитування. Обробка даних здійснювалася із застосуванням методів кількісного та якісного аналізу, а також методів математичної статистики. Зокрема, використовувався підрахунок абсолютних показників, визначення відсоткових значень та їх інтерпретація для виявлення загальних тенденцій серед учнів. Отримані результати засвідчили наявність психологічних бар'єрів і низьку ефективність традиційного підходу до навчання молодших школярів, що зумовило створення гейміфікованої моделі навчання. На



констатувальному етапі також було проведено педагогічне спостереження за навчальною діяльністю учнів під час традиційного уроку. Зокрема, зафіксовано спад концентрації уваги учнів уже після 20 хвилин роботи, що проявилось в зменшенні кількості піднятих рук, добровільних відповідей та правильних відповідей.

Формувальний етап передбачав повну трансформацію традиційного плану уроків на гейміфікований сценарій на основі нарративного контексту, пов'язаного з культурою та традиціями Японії. Цю модель було обрано з огляду на теоретичне обґрунтування ефективності осмисленої гейміфікації С. Ніколсоном [10]. У межах формувального етапу навчальний процес було організовано як сюжетно-рольову мандрівку Японією, де кожен урок відповідав окремому рівню – етапу проходження навчального матеріалу. Учні поступово просувалися за сценарієм, виконуючи навчальні завдання («місії»), спрямовані на розпізнавання та написання графем хірагани й катакани. Для підвищення рівня мотивації та залученості використовувалася система ігрового прогресу, що задовольняє принцип наочності. Ця система включала нарахування балів, отримання бейджів як відзнак за пройдений шлях та фіксацію індивідуальних і колективних досягнень у таблиці лідерів і таблицях прогресу. Навчальна взаємодія була організована через систему педагогічних агентів – NPC, які виступали посередниками в наданні місій та забезпеченні зворотного зв'язку. Вибір зазначених ігрових механік був зумовлений результатами метааналізу Дж. Хамарі та спів-авторів, які виявили підвищення рівня залученості, мотивації, активності та ініціативності дорослих учасників саме завдяки використанню цих елементів гейміфікації [11].

Навчальний процес було організовано з фокусом на когнітивні, сенсомоторні та ігрові підходи. Особливу увагу приділено варіативності навчальних завдань і квестів, що дало змогу уникнути монотонності та підтримувати навчальну мотивацію й інтерес учнів упродовж сорокахвилинного заняття. Основу навчання становила система когнітивної візуалізації, відповідно до якої кожен знак абеток було представлено через мнемонічний образ. На вступних уроках графеми вводилися поступово разом з асоціативними картками, де було зображено послідовність написання знаків та їх звучання. Для формування стійких асоціативних зв'язків абетка представлялася персонажами – NPC. Наприклад, познайомившись із Такеші, учні дізналися, що йому також складно опанувати абетки, тому він учитиметься разом із ними.

Розуміння того, що труднощі виникають не лише в них, допомогло учням розслабитися й зануритися у вивчення абеток без страху помилки та оцінювання.



Після візуального представлення серії графем застосовувалися кінестетичні методи навчання для активізації сенсорної пам'яті. Учні відтворювали послідовність написання графем у повітрі під ритмічну музику, що дало змогу закріпити вивчене через рухову активність.

Правильність «написання» знаків відстежувалася вчителем методом педагогічного спостереження. У разі виявлення повторюваних помилок або недостатнього опанування знаків додатково використовувалися вправи на тактильне впізнавання наосліп – учні мали визначити графеми за їх текстурним контуром. Такі завдання сприяли ефекту здивування та формували зацікавленість у подальшому глибшому засвоєнні абеток.

Застосування кінестетики та мнемоніки узгоджується з положеннями когнітивної теорії мультимедійного навчання Р. Маєра, оскільки в розробленій гейміфікованій моделі поєднано візуальний, аудіальний та кінестетичний канали, що сприяють глибшому розумінню інформації, формуванню міцних довготривалих знань і знижують ризик когнітивного перевантаження.

Когнітивна та діяльнісна складові були реалізовані завдяки квестовій організації: учні працювали в командах, виконуючи завдання на розпізнавання графем серед низки подібних, визначення читання хірагани й катакани на швидкість, групування знаків за різними ознаками тощо. Виконання групових завдань оцінювалося в балах, які потім обмінювалися на «артефакти» для переходу на новий рівень або бейджі. За успішне опанування певних графем учні отримували символічні нагороди, що візуалізували їхній прогрес: «Майстер кани. Ряд К», «Герой ряду R», «Помічник Такеші» тощо. Візуалізація прогресу у вигляді таблиць лідерів та індивідуальних таблиць прогресу давала змогу учням відстежувати покращення навичок і формувала відчуття автономності та відповідальності за власні досягнення й командний результат.

Використання наративного контексту на основі культури та традицій Японії також сприяло ознайомленню учнів із базовими елементами іншої культури та формуванню поваги до представників іншої національності. Залучення культурних реалій, традицій, імен NPC, соціальних норм і поведінкових моделей сприяє розвитку міжкультурної компетентності учнів і формуванню толерантності, адже гейміфікована модель навчання має також виховний потенціал. Зокрема, командна робота сприяє розвитку відповідальності, взаємодопомоги та вміння дотримуватися правил, а система досягнень і поступового просування рівнями формує наполегливість, цілеспрямованість і віру у власні можливості.

Основною перевагою гейміфікованого підходу є персоналізація навчального процесу. Серед учнів 4-го класу був школяр, який на момент



проведення експерименту мав нижчий рівень навичок читання та письма порівняно з іншими. Це виявлялося в повільнішому темпі виконання завдань, частих помилках, невпевненості у відповідях і небажанні брати участь в обговореннях та уроках загалом. Для подолання цих труднощів для нього було створено диференційований підхід – надавалися додаткові підказки, спрощені індивідуальні завдання та більше часу на виконання вправ. Водночас на наступних етапах експерименту учень активно залучався до командної роботи та мав змогу працювати над завданнями з підвищеною складністю. Метою його участі була не безпомилковість відповідей, а залученість до процесу нарівні з іншими учнями. У результаті спостерігалось поступове підвищення рівня впевненості, зменшення кількості помилок і зростання активності та ініціативності під час занять.

На підсумковому етапі було проведено вихідний зріз знань для діагностики рівня сформованості навичок розпізнавання та написання графем, а також анонімне анкетування для визначення емоційної залученості учнів і суб'єктивної оцінки гейміфікованої моделі навчання молодшими школярами. Обробка результатів здійснювалася із застосуванням методів кількісного та якісного аналізу й елементів математичної статистики. Крім того, нами було проведено порівняльний аналіз якісних і кількісних показників, отриманих до, під час та після апробації гейміфікованої моделі навчання, визначення відсоткових змін та інтерпретацію динаміки результатів.

Узагальнення результатів вхідної та вихідної діагностики знань засвідчило приріст відсоткової частки учнів, які навчилися розрізняти низку графем, із якими виникало найбільше труднощів; приріст становив +32 %.

Дані педагогічного дослідження також засвідчили значні зміни в поведінкових показниках – рівень ініціативності (з огляду на кількість добровільних відповідей і піднятих рук) зріс до 85 % (+30 %), що свідчить про переважання внутрішньої мотивації та бажання учнів брати активну участь у навчальному процесі незалежно від оцінки та зовнішніх чинників впливу. Також було виявлено, що тривалість концентрації уваги учнів упродовж сорокахвилинного уроку збільшилася – учні зберігали високий рівень зосередженості протягом 35 хвилин, що на 15 хвилин більше, ніж у межах традиційного уроку. Динамічна зміна діяльності, постійне оновлення нарративного контексту, наявність короткострокових місій і завдань із різною складністю сприяли формуванню здорової конкуренції та відчуття азарту.

Провідним аспектом, що перешкоджав успішному засвоєнню та застосуванню нового матеріалу на практиці, був психологічний бар'єр і страх помилитися, який також удалося послабити, що підтверджено даними



вихідного зрізу знань, анкетування та педагогічного спостереження: близько 81 % учнів зазначили, що ставилися до помилок як до частини подорожі й не відчували при цьому сорому чи страху спробувати повторно. Завдяки ігровій моделі навчання помилки стали формою зворотного зв'язку й сприймалися як частина прогресу в грі, а не стигма. Крім того, у вихідному зрізі знань взяли участь усі 15 учнів, на відміну від вхідного, у якому взяли участь 6 осіб.

Якісний аналіз результатів анкетування також підтвердив приріст кількості учнів, які змогли відтворити вивчений матеріал без додаткових підказок (84 %), і засвідчив підвищення внутрішньої мотивації учнів, адже більшість школярів (91 %) позитивно оцінили гейміфіковану модель навчання та виявили готовність продовжувати вивчати японську мову в такому форматі. Засвоений навчальний матеріал набув для учнів особистісної значущості завдяки поєднанню наративного контексту, системи досягнень та асоціативного навчання.

Запропонована організація освітнього процесу дала змогу створити єдину систему навчання, що ефективно підвищила рівень активності, ініціативності та емоційної залученості учнів, сприяла формуванню позитивного ставлення до навчання та зниженню страху помилки й навчальної тривожності за результатами педагогічного спостереження, анкетування та порівняльного аналізу вхідного й вихідного зрізів знань.

Водночас варто виділити обмеження та ризики, що виникають під час упровадження гейміфікованої моделі навчання. Зокрема, така модель вимагає значних часових витрат і методичних ресурсів, а також постійного моніторингу освітнього процесу, оскільки можливе підвищення рівня шуму через ігровий азарт.

Для наочного відображення відмінностей між традиційним і гейміфікованим підходами до навчання японських абеток було створено порівняльну таблицю.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика традиційного та гейміфікованого підходів до навчання японської мови

Параметр порівняння	Традиційний підхід	Гейміфікований підхід
Роль учня	Пасивний отримувач знань (об'єкт)	Активний учасник, «герой» сюжету (суб'єкт)
Роль учителя	Основне та єдине джерело інформації	Ментор, координатор та ігровий персонаж



Параметр порівняння	Традиційний підхід	Гейміфікований підхід
Організація навчального процесу	Лінійний виклад матеріалу із орієнтацією на підручник. Мінімальні витрати часу на підготовку	Поетапна організація освітнього процесу. Значні витрати часу на розробку моделі
Рівень залученості	Середній, в основі лежить ініціатива вчителя	Високий
Рівень концентрації уваги	Середня тривалість високого рівня сфокусованості – 20 хвилин	Середня тривалість високого рівня сфокусованості – 35 хвилин
Соціальна взаємодія	Переважає індивідуальний вид роботи	Активна командна взаємодія
Сприйняття помилок	Помилка як ознака неуспішності	Помилка як елемент гри, можливість повторної спроби
Зворотний зв'язок	Відтермінований (перевірка зошитів, оцінювання тестів).	Миттєвий (бали, рівні, реакція NPC).
Відстеження прогресу	Фіксація прогресу оцінками	Постійне відстеження прогресу учнями та вчителем
Мотивація	Зовнішня (оцінка батьків, страх)	Переважно змішана або внутрішня
Засвоєння культури	Теоретичне вивчення фактів	Занурення через наративний контекст та ігрові механіки
Саморефлексія	Ґрунтується на думці вчителя та оцінках	Учні демонструють більше впевненості та самостійності

**Висновки.** У ході дослідження було теоретично обґрунтовано та експериментально доведено ефективність і педагогічну доцільність використання гейміфікованих сценаріїв у процесі навчання японських абеток хірагана та катакана учнів молодшого шкільного віку. На основі



теоретичних даних і результатів апробації доведено, що традиційна репродуктивна практика механічного повторюваного написання графем є недоцільною, оскільки такий підхід не задовольняє три базові потреби особистості згідно з теорією самодетермінації, що, своєю чергою, призводить до зниження рівня мотивації, залученості й активності учнів, а також спричиняє когнітивне перевантаження, формування психологічних бар'єрів і низьку результативність освітнього процесу.

Аналіз результатів експериментальної апробації довів, що впровадження гейміфікованої моделі навчання, побудованої на поєднанні наративного контексту, мнемонічних стратегій, кінестетичних вправ, квестів та системи ігрового зворотного зв'язку сприяє:

- підвищенню рівня навчальної мотивації та емоційної залученості учнів;

- зростанню ініціативності та активності в процесі навчання;
- збільшенню тривалості концентрації уваги;
- зниженню рівня навчальної тривожності та страху помилки;
- покращенню результатів засвоєння графем;
- формуванню довготривалої пам'яті;
- ознайомленню учнів із елементами японської культури;
- формуванню передумов міжкультурної компетентності;
- розвитку навичок соціальної взаємодії та критичного мислення;
- підвищенню відповідальності, автономності та впевненості.

Таким чином, гейміфікація виступає ефективним педагогічним інструментом організації навчального процесу, що сприяє підвищенню якості засвоєння навчального матеріалу.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні вибірки учасників з метою підвищення точності отриманих результатів на основі більшої кількості учнів, а також у проведенні тривалішої апробації гейміфікованих елементів. Доцільною є також перевірка ефективності ігрових сценаріїв для навчання учнів різних вікових груп із метою порівняння їх доцільності з огляду на вік. Окремої уваги потребує дослідження впливу гейміфікації на учнів без попереднього досвіду вивчення японської мови.

#### **Література**

1. Saito, S. (2018). Learning a language of two alphabets: practical approaches in hiragana and katakana acquisition for beginner learners of Japanese language. *Investigación y Desarrollo*, 74–83. DOI: 10.29033/id.v11i1.646
2. Sweller, J. (2011). Cognitive Load Theory. *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 37–76. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8>



3. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
4. Mayer, R. E. (Ed.). (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369>
5. Mardani, D. M. S., Widodo, S. T., Andriyanti, E., & Suartini, N. N. (2024). Second Language Learning Strategy for Young Learners: Learning Hiragana as A Process in Japanese Language Acquisition. *Eralingua: Jurnal Pendidikan Bahasa Asing dan Sastra*, 216–230. <https://doi.org/10.26858/eralingua.v8i1.60681>
6. Udjaja, Y., Suri, P. A., Gunawan, R. S., & Hartanto, F. (2022). Game-based learning increase Japanese language learning through video game. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 13(2). <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2022.0130268>
7. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
8. Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA: Pfeiffer. <https://doi.org/10.1145/2207270.2211316>
9. Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(1), 30–44. <https://doi.org/10.2307/1602703>
10. Nicholson, S. (2015). A RECIPE for Meaningful Gamification. In T. Reiners & L. C. Wood (Eds.), *Gamification in Education and Business* (pp. 1–20). Springer. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5\\_1](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_1)
11. Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>

### References

1. Saito, S. (2018). Learning a language of two alphabets: practical approaches in hiragana and katakana acquisition for beginner learners of Japanese language. *Investigación y Desarrollo*, 74–83. DOI: 10.29033/id.v11i1.646
2. Sweller, J. (2011). Cognitive Load Theory. *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 37–76. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8>
3. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
4. Mayer, R. E. (Ed.). (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369>
5. Mardani, D. M. S., Widodo, S. T., Andriyanti, E., & Suartini, N. N. (2024). Second Language Learning Strategy for Young Learners: Learning Hiragana as A Process in Japanese Language Acquisition. *Eralingua: Jurnal Pendidikan Bahasa Asing dan Sastra*, 216–230. <https://doi.org/10.26858/eralingua.v8i1.60681>
6. Udjaja, Y., Suri, P. A., Gunawan, R. S., & Hartanto, F. (2022). Game-based learning increase Japanese language learning through video game. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 13(2). <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2022.0130268>



7. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
8. Kapp, K. (2012). The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco, CA: Pfeiffer. <https://doi.org/10.1145/2207270.2211316>
9. Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. The Future of Children, 9(1), 30–44. <https://doi.org/10.2307/1602703>
10. Nicholson, S. (2015). A RECIPE for Meaningful Gamification. In T. Reiners & L. C. Wood (Eds.), Gamification in Education and Business (pp. 1–20). Springer. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5\\_1](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_1)
11. Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>

*Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026*

*Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.03.2026*