

## A játékosítás (gamification) a felsőoktatásban

### *Gamification in higher education*

KENÉZ ANDRÁS

A játékosítás (gamification) a játékok elemeinek, technikáinak alkalmazását jelenti – nem játékos környezetben. A játékok során megtanult és tökéletesített viselkedési ismeretek és módszerek kiválóan alkalmasak az oktatás feldobására, plusz motiváció bevonására.

Az oktatás játékosított megszervezése nem egyszerű feladat, különösen munkaigényes lehet. A hallgatók szokásaihoz, mindennapi viselkedéséhez, tanulási stílusához szeretnénk igazítani a kurzusainkat. A befektetett munka megtérül a jobb eredményekben, a kurzus hangulatának, a hallgatók motiváltságának növekedésében is – vagyis jobb hallgatói élménnyel párosul, ami a felsőoktatás versengő környezetében nagyon fontos elem.

Az oktatásmódszertan általános trendjeibe is kiválóan illik a játékosítás. A hallgatók bevonása és a tanulás elősegítése (a tanítás helyett) minden vonalon elsődleges az oktatás, ezen belül a felsőoktatás szakmai fejlődésében is. A játékosított megközelítés pedig olyan módszereket foglal magába, ahol felértékelődik a diákok saját munkája, a motiváltsága, a befogadás élménye – hiszen a középpontban a tanulás folyamata áll. A másik trend, amiből a játékosítás táplálkozik az e-learning, az online elérhető anyagok, az IT technológiák erőteljes előrenyomulása a felsőoktatásban ugyanúgy, mint az élet minden területén.

A szakirodalom áttekintésével elsősorban a játékosítás pedagógiai és pszichológiai hátterével (flow, motivációk), egyes kurzusokban történt konkrét alkalmazásával (esettanulmányok, primer kutatások) találkozhat az érdeklődő, esetleg a rendelkezésre álló eszközök felsorolásával. Én itt egy lazább és sokkal személyesebb megközelítést választottam, ami nem egy konkrét kutatás vagy eset leírása és nem az elmélet összefoglalása. Sokkal inkább az elmúlt 5 évben általam kipróbált különböző technikák és eljárások szubjektív összegzése és néhány érdekes irány kijelölése a későbbi párbeszédhez. Néhány ötlet azoknak, akik nem tanulmányozni, hanem alkalmazni szeretnék. A részletek helyett inkább a rálátás, a sok szempont összekötése a célom, még ha ezzel el is veszttem a tudományos objektivitást. A „tanulmány” nem tartalmaz önálló kutatást, explicit módon megfogalmazott kutatási kérdéseket. De mi más lenne alkalmasabb lazább párbeszédre, mint a marketingoktatók találkozója?

*Kulcsszavak: gamification, motiváció, felsőoktatás, kompetencia, gyakorlatorientált képzés*

Gamification is the application of typical elements, techniques of game playing in non-game context. The behavioural insights observed and acquired in the world of games can be used to facilitate learning and to boost motivation.

Application of gamification within education is a complex and sometimes labour-intensive task. It is about tailoring our modules to the behaviour, learning style and everyday practices of our students. These efforts can enhance the marks, the classroom atmosphere and students' attitude. It results in better student experience – which is one of the key targets in the very competitive market of higher education.

Gamification itself fits well into the general trends of teaching methodology: involvement of students and enhancing their learning (instead of focusing to teaching) is a priority in the professional development of education, including higher education. The gamified approach to learning is based on methods, which focus is on the learning process, the individual learning of the students and their own motivation. The spread of e-learning and the importance of online environment and IT technologies in education is the other trend fuelling the use of gamification.

One can easily find articles about the pedagogical and psychological background of gamification (flow, motivation), about its application in a specific module and environment (case studies and primer research) or lists of potential gamification tools. In this article I used a rather loose, more subjective approach. It is neither about a specific module or research nor the summary of literature – but a subjective summary of my experience with gamification in the last 5 years and several modules and some topics of interest for future conversation. Some ideas for those who would like to try gamification instead of studying it. My purpose here is to provide insight over details, to link the different aspects – even if it results in less scientific and objective approach. This “study” has neither primary research nor explicit research questions in it. But what could be a better forum for a loose conversation than the meeting of marketing educators?

*Keywords: gamification, motivation, higher education, competence, practice-oriented education*

## 1. Bevezetés

A *gamification* (játékosítás) 2010 környékén vált igazán hívószóvá (Jesse Shell 2008-as könyvében már feszegeti a témát, de két évvel későbbi TED előadása lehet az igazi áttörés), noha az egyik legfontosabb elméleti alapját jelentő flow elmélet már sokkal korábban megjelent (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 1991) és magát a szót is 2002 óta használják. Ekkortól a marketingesek, pszichológusok, oktatók tudatosan elkezdtek használni a játékfejlesztés eredményeit a motivációban, a fogyasztói (tanulói) élmény alakításában. Addigra a játékipar elképesztő fejlődésen ment keresztül mind szakmai mind anyagi értelemben, és alapos kutatások tárták fel a működési mechanizmusait, sikereinek titkait, hatását a mindennapi életünkre. Az első definíciók is ebből az időszakból valók (DETERING et al., 2011 – *A játékosítás a játékok elemeinek alkalmazása nem-játék kontextusban*), és innentől kezdve kezdtek le játékosításnak nevezni és ezzel a szemmel vizsgálni már korábban is alkalmazott technikákat (hűségprogramok a marketingben, versenyen alapuló módszerek az oktatásban, jutalmak a managementben).

Ezzel egy időben zajlik az online világ „forradalma”, ami alapjában változtatja meg (többek között) a marketinget, az oktatást, a vállalatirányítást új paradigmákat szülve az egyes területeken, új módszerekkel gazdagítva az eszköztáraikat, átrendezve a használók szokásait. Ez a trend szintén a játékosodás térnyerésének egyik mozgatórugója (KENÉZ, 2015). Nem véletlen, hogy egyre másra jelennek meg az új alkalmazások ezeken a területeken. A nagy cégek sora kapcsolódik be a játékosításba, pl. az SAP a munkavállalók oktatását, a Samsung a honlapjának fogyasztói élményét, Nike a futást, az Egyesült Államok hadserege a toborzást, a Microsoft a hibakeresést, a Foursquare az applikáció használatának ösztönzését játékosította (PARK – BAE, 2014; KENÉZ, 2015, illetve DAMSA – FROMANN, 2016).

Saját tapasztalataim alapján meggyőződésem, hogy a játékosítás **minden tantárgy, kurzus esetén használható, bármilyen téma, bármilyen tárgyi és technológia feltétel, bármilyen hallgatói létszám esetén**. Az eszközöket széles körben lehet variálni, sok technika nem igényel technológiai felszereltséget vagy plusz munkát a nagyobb létszámok esetén. Jelen cikkben inkább azt próbálom meg bemutatni, hogyan, miben gondolkodjon az, aki alkalmazni szeretné. Ezzel együtt sok releváns téma kimarad, így a generációs igények, a hallgatók jelen generációinak szokásai, nethasználata, viszonya a játékokhoz, az extrinzik és intrinzik motiváció, a flow elmélet, a játékosítás története, a játékos személyiség típusok, a game design gondolkodás, a játékok felépítése és típusai, játékelemek és technikák megkülönböztetése és felsorolása, a játék mechanizmusai, a közösségi elköteleződés ciklusok, a crowdsourcing, a marketing játékosítása... Ezekkel akár egy könyvet is meg lehetne tölteni – ahogy tette Zichermann vagy Werbach az irodalomjegyzékben hivatkozott munkáikban.

A tanulmány első részében megpróbáltam mégis felvázolni a legfontosabb alapokat, kis elméleti, szakirodalmi alapot adni a kiinduláshoz, míg a második rész inkább ismertető, útmutató leírás a saját tapasztalataim alapján. Mivel nem szűkítettem egy módszerre vagy egyetlen tantárgyra a leírást így elég nehéz lenne explicit módon kutatási kérdéseket megfogalmazni hozzá vagy primer kutatási eredményeket közölni – de legyen ez egy kihívás: ösztönöznék mindenkit, hogy válasszon egy, a személyiségéhez illő módszert, próbálja ki, és a konkrét esetről hozzon esettanulmányt, kutatást a következő MOK-ra. Igazán ráférne a szakmára és az oktatási módszerekre pár friss tanulmány. Sőt akkor már legyen játék: azok, akik eddig nem foglalkoztak játékosítással, de a következő MOK-on újszerű kutatási eredményeket tartalmazó játékosítás témakörű cikkel jelentkeznek egy üveg kiváló skót viszkít kapnak tőlem.

## 2. Játékosított oktatás – gamification a tanulásban

A játék és a játékos formában tanítás már nagyon régóta a pedagógia része, elég korán megjelentek az oktatási célú játékok is (*serious games / game based learning*). A játékosítás – itt a játékok elemeit, technikáit alkalmazzák, de a cél nem a játék – is gyorsan terjedni kezdett az oktatás területén (RIGÓCZKI, 2016; ZICHERMANN – CUNNINGHAM, 2011). Részben azért, mert kiválóan illeszkedik az oktatás tanuló-központú trendjébe, részben mert valamilyen mértékben válasz a digitális szakadék jelenségére, ami az információs technikai fejlődésével alakult ki. Ma már sok publikáció érhető el a témában, Magyarországon is sokan kísérleteznek a néha gamifikációra is magyarított módszerrel, még Facebook csoport is alakult *Gamification a magyar oktatásban* címmel, jelentős szakirodalmat gyűjtve össze és érdekes párbeszédet indukálva.

A lehetőségek kiterjedése, a platform és a környezet változása elősegíti, hogy a játékosítás felé (is) elmozduljon az oktatás. A játékfejlesztés tudományos alapokra helyezése és beemelése a felsőoktatásba a szakmai-tudományos alapokat is lerakta ehhez. Az utóbbi időben egyre több eszköz érhető el az oktatók számára is, amivel megváltoztathatják a tanulási folyamatot mind az órán, mind azon kívül (DAMSA – FROMANN, 2016; RAB, 2012).

Sok alkalmazás a digitális tanterem koncepciót igyekszik támogatni, vagyis az óra közbeni aktivitások támogatására nyújt alkalmat. Érdekesség, hogy egyes platformok a szülők bevonását is lehetővé teszik az oktató és a diák mellett. Más alkalmazások a tanár-diák vagy a diákok közötti interakciót támogatják online kurzus-felülettel, beépített szolgáltatásokkal. Megint más applikációk a játékosított környezet megteremtését teszik lehetővé, mintegy a kerettörténetet szolgáltatják és a fejlődés nyomon követését, a visszacsatolást teszik látványosabbá.

Csak néhány példa, merre érdemes szétnézni: ClassDojo, Socrative, CourseHero, GoolBook, GetKahoot!, Classtools, Redmenta.

## 3. Hogyan játékosíthatunk?

Valószínű mindenki használ valamilyen kisebb játékot, játék-elemet már ma is, az órai feldobására, egy téma megismertetésére, a hallgatók motiválására. A játékosítás ehhez képest a játék rendszer-szintű alkalmazása, ami tervezést igényel. Akkor is, ha csak egy órát játékosítunk.

### 3.1. Alapok

WERBACH és HUNTER (2012) szerint a legfontosabb, hogy a *célokból* induljunk ki. Gondoljuk végig miért van szükség rá és alkalmas-e, hogyan alkalmas ezen célok támogatására. A céljainkat olyan *viselkedési formákká* kell transzformálni, amelyek alkalmasak azok kifejezésére. (Ezek a viselkedések lehetnek a KPI-k a kontrollinghoz, marketingesként alaptól ebben gondolkodik az ember.) A *játékosok* leírása a folyamatban azonos azzal, mint amikor a marketingben a célcsoport jellemzőit vizsgáljuk meg, az online marketingben elkészítjük a perszónákat. Ezek után adhatjuk hozzá az eszközöket, közben nem megfeledkezve arról, hogy a célunk az élmény – vagyis minden cél és eszköz csak akkor működik jól, ha a játékosok élményt kapnak, ha számukra a játék motiválóan hat.

A célok fókuszálhatnak az órára (magasabb hallgatói részvétel, figyelem, bekapcsolódás), az otthoni munkára, a tanulás folyamatosságára – ami a leginkább problémának tűnik. Érdeemes először csak egy célt kiválasztani, és azt mérhető indikátorrá tenni.

Szintén fontos annak megértése, hogy a játék egy folyamat, aminek során a játékosok különböző fázisokon mennek keresztül. A bekapcsolódási szakaszban még meg kell szokniuk a játékot, meg kell ismerniük azt – nem lehet egyből mélyvízbe dobni őket, mert elmenekülnek. Az első lépéseknél a hallgatók néha rá vannak kényszerítve, hogy változtassanak, akár kilépjenek a komfortzónájukból (pl. kezdjenek el a vizsgaidőszak előtt foglalkozni a tárggyal). Kezdjük tehát lassan, egyszerűbb

feladatokkal. A megszokás szakasza a részletek megismeréséről, az alapoktól való eltávolodásról szól. A játékot elkezdő hallgatóknak itt kell elfogadniuk a játékot és visszatérni. A játékok egyik eleme az önkéntesség: amennyiben a hallgató azt érzi, hogy bele van kényszerítve egy dologba, akkor a játék motivációja elveszhet. A mesterszinten pedig, a játék végén még mindig értelmes komolyabb célokat kell találni. A már megszokott, begyakorlott alapok nem nyújtanak ugyanakkora élvezetet, kihívást. Néha kialakulnak az élen járók és a lemaradók csoportjai, akik eltérően állnak a játékhoz. Mi motiválja azt, aki tudja, hogy nem nyerhet meg egy versenyt? Vagyis a játékos útját végig tervezni kell, annak fokozataival, változásaival együtt. Minél bonyolultabb a rendszer, amit játékosítunk, annál több figyelmet kell erre fordítani.

Az eszközök a játékmechanizmusok és játékelemek. RIGÓCZKI (2016) szerint a játék folyamatát jellemző játékelemek segítik:

- A történet (esemény sor és cél)
- A megjelenítés (látvány)
- Elemekre bontás (szakaszok, feladatok és a hozzá kapcsolt jutalmak pl. pontozás)
- Azonnali és állandó visszacsatolás
- Küldetések (független, de jutalmat érő elágazások)
- Pontok, jelvények, kitűzők, ranglisták (eredményesség jelző elemek)
- Szintek (fejlődés, határok)

Az eszközök természetesen csak akkor működnek hatékonyan, ha a játék mechanizmusai adottak: a játék önkéntes, sikert ígérő, átlátható és kellően lehatárolt (ideje van).

Az oktatás játékosításánál az egyik legfontosabb az elemekre bontás. A játékot tervezzük úgy, hogy több lépcsője legyen – akár később is lehessen bekapcsolódni vagy felzárkózni. Akár témánként újra lehet indítani a pontozást, fejezetenként külön jutalmakat alkalmazni.

A jutalmak és visszajelzések alapvető kérdése pedig, hogy mennyire kapcsoljuk össze a számonkéréssel a játékot és mennyire lehet a tantárgyon kívüli jutalmat adni, illetve mennyire fontosak a nem materiális jutalmak (eredmény, siker).

### 3.2. Mit lehet játékosítani?

- *Az órák menetét.* Különösen jól jöhet, ha hosszabb időt töltünk a hallgatókkal, például több óra van egymás után ugyanazzal a csoporttal, de például a céges képzésekre jellemző egész napos tréningek esetén is. WASH (2014) egy ingyenes online szoftverrel (Socrative) vonja be a tanulókat az órába. A spontán kérdések a választási lehetőségeknél, míg a gyors tesztek a tananyagról, az elhangzottak megértéséről adnak azonnali és teljes körű visszajelzést. Más szoftverekkel (pl. magyar Redmenta) is hasonló módon tehető interaktívvá akár egy nagy létszámú kurzus is. Az eredmények látványosak: növekszik a részvétel, több a visszajelzés, javul a hallgatói élmény – miközben a hallgatók az okostelefonjaikat órai aktivitásra használják. Ezen eszközök nem csak a csoport munkáját támogatják, hanem nagyon fontosak lehetnek az egyéni tanulási élményben is (AWEDH et al., 2014), lehetőséget adva az introvertált hallgatóknak is, ami fontos probléma az óra vezetés során (DEÉS – KENÉZ, 2012). Rengeteg egyéb módszer adódik az órák feldobására a hallgatók versenyeztetésétől kezdve a szerepjátékok alkalmazásáig. A lényeg itt, hogy a hallgatók ne csak hallgassanak, hanem aktívan vegyenek részt.
- *A számonkérés is játékosítható,* ez a másik nagyon gyakran hivatkozott terület, amiről rengeteg forrást találhatunk. Míg a vizsga egyszeri visszajelzést ad és egyszeri aktivitást igényel, addig a játékosítása folyamatossá teszi a számonkérést, ezzel javítva az aktivitást, a részvételt és téve folyamatossá a tanulást. Sok példa található a pontok alkalmazására az iskolában, a felsőoktatásban én is kísérleteztem ezzel (KENÉZ, 2015), de pl. Damsa Andrei (DAMSA – FROMANN, 2016) és HAJBA (2015) is jó eredményekről számol be. Mindenképpen érdemes megemlíteni annak a Prievara Tibornak a nevét, aki az egyik úttörője a módszernek Magyarországon.

- Az *otthoni, egyéni tanulás* sokszor a számonkéréssel együtt kerül a játékosításba – például a hallgatók az otthon elvégzett munkájukra kapnak pontokat. Nem feltétlenül kell bevonódnia a számonkérésbe, bár talán az az egyszerűbb. Akár az óráról órára való felkészülés, akár egy nagyobb, a féléven átívelő feladat esetében már az ösztönző, ha a hallgató visszajelzést kap, látja a folyamatos előrehaladást.
- Akár a *teljes kurzus folyamatai* is beleilleszthetők egy narratívába, játékrendszerbe. A pontrendszerek például nem csak a számonkérés rendszeréhez alkalmazhatók, hanem minden kurzus-aktivitás bevonható a játékba. Az órára járás, az órai munka, az otthoni tanulás, a pluszfeladatok mind előremozdítják a kurzus menetét, elősegítik a hatékony tanulást akkor is, ha nem részei a számonkérési rendszernek – ezzel akár saját, egyéni utakat biztosíthatunk a hallgatóknak.
- A *közösségi aktivitásokat* is minden további nélkül játékosíthatjuk. Nem muszáj kizárólag az oktatásban gondolkodnunk, egy felsőoktatási intézményben még sok minden történik ezen kívül is. A hallgatók részvétele az intézmény által szervezett programokban, a nyílt napokon, a tanulmányi versenyekben: a jutalmazás anyagi és erkölcsi formáit ki lehet egészíteni a játék-élmény motiváló hatásával. WEARN (2016) számol be a Staffordshire University érdekes kísérletéről, amiben több, mint 600 hallgató vett részt. Az kampusz elsőéves diákjainak részvételét ösztönzendő, a nem oktatással kapcsolatos aktivitásokat szervezték egy Harry Potter narratívába: a hallgatókat házakba osztották, az egyes házak pontokat kaptak az aktivitásért és versenyeztek. A játékosítást a játékkervező felsőbb évesek tervezték, és a Blackboard tanulmányi rendszer, a Facebook és Google dokumentumok képezték a technológiai hátteret.
- A *teljes képzés* játékosítása is elképzelhető. Ehhez az intézményen belüli nagymértékű együttműködés mellett jól indokolt cél is szükséges: ez ugyanis az egyes kurzusok hatékonyságát nem feltétlenül javítja. Online képzésekben, pl. MOOC-okban illetve a munkahelyi tréningekben kísérleteznek ezzel több helyen sikeresen, hagyományos egyetemi alkalmazását még nem láttam.
- A *felvételi rendszert* – A Games for Business foglalkozott ezzel több magyarországi egyetem kapcsán is. Ez ugyanakkor már túlmutat jelen írás tartalmi keretein.

### 3.3. Mire figyeljünk?

FROMMANN (2012) három tényezőt emel ki, amelyek alapvetőek, ezekre mindenképpen figyelni kell:

1. Az *optimális terhelés* azt jelenti, hogy a játék a megfelelő nehézségi szintet biztosítsa a flow élmény kialakulásához. A túl könnyű feladatok unalmassá, a túl nehezek frusztrálóvá válnak, ezáltal kontraproduktívak. Nem az egyes feladatokról van szó, hanem a játék egészéről, könnyű feladatokkal például sikerélményt adhatunk, és a bekapcsolódást segíthetjük, míg a nagyon nehéz feladatoknak is nekifutnak az elkötelezett játékosok újra és újra: gyakori mechanizmus a játékokban, hogy a szinteket egy különösen nehéz szinttel zárják le (*boss level*).

2. Az *ideális beszíntezés* a jutalmak és feladatok rendszerbe illesztését jelenti. Fontos például a bekapcsolódás – megszokás – mesterszint megkülönböztetése: a kezdő és haladó játékosok mást szeretnének (ZICHERMANN – LINDER, 2013) Úgy kell kialakítani, hogy a játék a végső cél mellett az egyes lépések megtételét is támogassa, legyenek visszajelzések, elérhető célok menet közben.

3. Nem kevésbé fontos az *ideális jutalom-rendszer*. Ez biztosítja a hétköznapokban egyébként hiányzó jutalmakat, azonnali pozitív visszacsatolást ad *minden* aktivitáshoz, részteljesítéshez, vagyis megerősíti a játékosot. Fontos, hogy a jutalmak arányosak legyenek az eredménnyel, a befektetéssel.

Fontos még kiemelni, hogy a játékosoknak *értelmes választásokat, döntési lehetőségeket* kell biztosítani, vagyis nem elég, ha csak sodródik az eseményekkel, hanem alakítania is kell azokat. A játékban hozott döntések jelentősége természetesen változó, de ha a játékos befolyással tud lenni az esélyeire a játékban, az komoly pluszmotivációt jelenthet, és ezt a hosszabb távú bekapcsolódás feltételeként szokás megjelölni (KENÉZ, 2014).

BARTLE (1996) négy csoportra bontja a játékosokat felhívva a figyelmet az eltérő célokra, viselkedésre és motivációra. A *teljesítők* az eredményességet hajszolják, a *felfedezők* a lehetőségeket, titkokat keresik, a *társaságiak* számára a játék élménye a másokkal együtt levésben manifesztálódik, míg a *gyilkosok* a többiek ellen játszanak. Haladó játékosítók figyelhetnek arra, hogy mindenki számára meglegyen a megfelelő játékelem. (id: FROMANN, 2012.)

Nick Yee projektjében pedig a motivációk három típusát különítették el: *teljesítmény* (pl. versengés, előmenetel), *kapcsolat* (pl. csapatmunka, szociális érintkezés) és *elmerülés* (pl. felfedezés, egyediség). (id: FROMANN, 2012.)

### 3.4. Példák

Ez még így mindig elég elméleti ahhoz, hogy nehéz legyen elképzelni működés közben azoknak, akik nem láttak még ilyet. Az alábbiakban vázlatosan bemutatok pár példát, hogy legyen egy kiindulópont. A példák persze sokszor tantárgy-specifikusak és csak egy-egy részletre fókuszálnak, a játékosítás eszköztára és lehetőségei ennél sokkal tágabbak. Ötletelni és próbálkozni kell, ugyanis nem egy módszerről van szó, amikor a játékosítást emlegetjük – és semmiképp nem azon fennakadni, hogy a játékelemek és technikák be- és felsorolása mennyire nem egyértelmű vagy a játék maga mennyire komplex.

Amikor először láttam játékosítást az oktatásban, az a számonkérés forradalmi átalakítása volt – azt állította a középpontba, hogy a hallgatók választhassanak az aktivitások közül és legyen erős kontrolljuk a saját eredményüket illetően. A módszer lényege az volt, hogy a tanulók pontokat szerezhetnek dolgozataik, házi feladataik, felelés, beadandó és sok egyéb feladat útján. A pontok fele a témazáró dolgozat, a másik fele az egyéb tevékenységekből adódik össze. A pontokból lettek később a jegyek. Középszintűről lévén szó, havonta új ciklus kezdődött és jeggyel lezárult az előző, így havi egy jegyet kapnak a diákok. (Ez a Prievara Tibor által a nyelvoktatáshoz kidolgozott rendszer.)

A korábbi publikációmban bemutatott módszer is ezen alapul: a tantárgy (*marketingkutató*) tematikus egységekre és ahhoz kapcsolódó feladatokra volt felosztva, és a kötelező beadandó feladat mellett más módon is lehetett pontokat szerezni (az órai részvétel, a kiegészítő anyagok olvasása, példák gyűjtése, peer review) – a cél itt az volt, hogy ne csak a beadandóra koncentráljanak a hallgatók és vegyenek részt aktívabban az órákon a félév során. Volt, amikor ezeket a pontokat a félévi értékelésbe sem számítottam bele, ekkor a jutalmazás az egyes feladatokban elérhető könnyítésekben, az erőteljesebb személyre szabásban nyilvánult meg (a siker érzésén, a teljesítésen felül) (KENÉZ, 2015).

Pontrendszeret alkalmazott Damsa Andrei is a Pécsi Tudományegyetemen, amivel egy publikációban (FROMANN – DAMSA, 2016) arra hívja fel a figyelmet, hogy a „pontrendszer azonban nem csak a diákok számára lehet motiváló, hiszen az oktatóknak is részletes, súlyozott és folytonos összképet ad a hallgatók félévbéli tevékenységeiről, ez pedig alapot nyújthat a személyre szabott visszajelzések rendszerének kiépítésére”.

A HAJBA (2015) által leírt pontrendszer igazi érdekessége számomra az volt, hogy teljesítési szinteket rendelt a feladatokhoz, azokat lehetett ezüst, arany és gyémánt szinten is teljesíteni. Vagyis a hallgató választhat a szükséges munka- és időbefektetés és a jutalom alapján, milyen módon, mélységben akar bekapcsolódni.

AWEDH és szerzőtársai (2014) feleletválasztós kérdésekkel dobták fel az órát: 10 kérdésből álló rövid tesztek alkalmaztak a félév során. Nem csak a tudás mérése / fejlesztése volt a cél, hanem azt is látták, hogy az általuk használt eszköz (Socratic) fontos változásokat hoz a tantermi folyamatokba: meg lehet beszélni a tesztek, vitákat, véleményeket generálni ezek alapján, vagy összegezni a kialakult álláspontokról a hallgatói véleményeket – vagyis a részvételt ösztönözni, javítani a kollaborációt. WASH (2014) arra is felhívja a figyelmet, hogy ez az eszköz jó az óra lezárására is:

azonnali visszajelzést kaphatunk az óráról, a tanultakról. Néha egy ennyire egyszerű lépés is elég – és máris játékosítunk.

A RIGÓCZKI (2016) által bemutatott példában a környezeti nevelés érdekében városi sétákat alakítanak ki, ahol a diákok (5-6 fős, 13-14 évesekből álló csoportja) virtuális eszközt használva, de a valós térben mozogva tesznek megfigyeléseket. A kerettörténetben egy Facebookon regisztrált, Geoharcos névre keresztelt rajzfigura az idegenvezető. A sétaút geolokációs játék segítségével járható be, az állomásokhoz kérdések köthetők. Amennyire specifikusnak tűnik a módszer elsőre, annyira láthatóak az általánosíthatóság lehetőségei a marketingoktatás különböző területein. Az online marketing korában is vannak ugyanis a fizikai térben elkülönülő, megjelenő marketingeszközök és példák.

Több keretrendszer helyez nagy hangsúlyt a megjelenésre, a formára, a keretekre (ClassDojo, Classcraft): a diákok avatart választhatnak, online láthatják a fejlődésüket, az online szerepjátékokhoz hasonlóan szintet léphetnek, vagy az OpenBadges rendszerrel „kitűzőket” adhatunk a teljesítményért – ezek az elemek akár már önmagukban is növelhetik a motivációt. Itt szinte csak az a feladat, hogy kiválasszunk egy nekünk tetsző rendszert és azon keresztül adjunk visszajelzést – persze a szakaszokra való bontás és a részfeladatok itt is fontosak, ha az év végi vissza az egyetlen visszajelzés és interakció, akkor nincs értelme alkalmazni ezeket.

#### 4. Mobil momentumok

Végül két (teljesen önkényesen kiragadott) témát szeretnék kicsit körüljárni, ami mostanában foglalkoztat, és ami sok kérdést vethet fel, érdemes a megbeszélésre: a mobil momentumok és a számonkérés. Előbbit azért, mert (az oktatásban) eddig nagyon nem feldolgozott, érintett, vizsgált de valószínűleg egyre komolyabb szerepet kapó területről van szó (*mobil momentumok*) – ami a jövő irányait is kijelölheti. Az utóbbit (*számonkérés*) azért, mert annyira alapvető, mégis rengeteg vitára adhat alapot, nagyon különböző szempontokat kell összevetni.

A játékosítás egyik izgalmas területe lehet *a tanulási élmény kiterjesztése a mobil momentumokra*. Amikor a tanulási folyamatról beszélünk, a hallgatók tanulási élményét tervezzük, akkor általában két területre koncentrálnak: az órai történésekre és az otthoni tanulásra. Ez utóbbi alatt azt értjük, amikor a hallgató aktívan tanul, a figyelmét huzamosabb ideig a tanulásra irányítja.

Azonban a megváltozott médiafogyasztási szokások, különösen az újabb generációknál azt jelzik, hogy lehetséges lenne egy másik, ettől eltérő esetet is figyelembe venni az „otthoni” tanulásra. Egy Google kutatás azt jelzi, hogy a médiafogyasztás egyre inkább a mobil felé tolódik – a mobilon viszont kevés időt töltünk el egyszerre. Egy átlagos interakció a mobilon csak 17 perc (szemben a PC/laptop 39 perces átlagos interakciós idejével) – ami azt mutatja, hogy sokszor csak nagyon rövid időre figyelünk a mobiltelefonunkra. Ezzel együtt csökken a figyelem is: a mai fiatalok már jóval kisebb időtartamra képesek csak koncentrálni, mint korábban az akkoriak (BERNSCHÜTZ, 2016; KADANOFF, 2013).

A „*mobil momentumok*” olyan időszakok, amikor csak szűkösen áll a rendelkezésünkre idő, ezt a kis időt viszont ki akarjuk használni: a metrón vagy buszon utazás közben, két óra között várakozva, ebéidőben, vagy akár egy óra közben is rá-ránézünk a telefonunkra, interakciókat indítunk. Jellemzően ez az az idő, ami alkalmas egy üzenet megválaszolására, egy élmény megosztására, egy rövid online csevegésre, egy rövid videó megnézésére vagy egy hír elolvasására. Ebben az időben olyasmit csinálunk, ami segíthet az idő elütésében – vagy ami éppen nagyon foglalkoztat minket. Ez utóbbi motivációra játszik rá sok játék is: időbeli korlátozást építenek be a játékmenetbe (bizonyos idő elteltével történik valami, vagy időhöz kötött az aktivitási limit), akit a játék menete érdekel, az direkt keresni fogja a momentumokat nap közben, hogy elindíthasson egy interakciót.

Miért ne lehetnének ezek az idők részei a tanulási folyamatnak, a hallgatói élménynek? Ez adhatna egy harmadik elemet is a tanuláshoz. Az otthoni fókuszált tanulás és az órai munka mellett ezeknek a momentumoknak a bevonására is alkalmas lehet a játékosítás – ha tudatosan tervezzük.

Nincs más dolgunk, mint csatát nyerni a közösségi média, a chatek és üzenetek illetve a valódi játékok ellen.

Olyan feladatokat kell tehát tervezni, amik rövid időt vesznek igénybe, az 5-10 perces megoldási idő ösztönzi a bekapcsolódást. Sokkal nagyobb esély van arra, hogy a rendelkezésre álló egy hét alatt a hallgató találjon két-három tízperces alkalmat, amikor a tantárggyal foglalkozik, mint arra, hogy egyszer leüljön és aktívan tanuljon fél órát. Ráadásul a mini-aktivitások a későbbi intenzív, aktív tanulást is segíthetik.

Sok eszköz lehet a segítségünkre, például tesztek (hetente egy-két ötkérdéses teszt, automatikus javítás már sok szoftverben elérhető). Akár a hallgatók feladata is lehet, hogy készítsenek tesztkérdéseket. De jó lehet a példák gyűjtése a mindennapokból is: keressenek olyan reklámokat, promóciókat, amiben az órán elhangzottak láthatók. Hozzanak kérdőíveket, amiket valahol láttak – értékeljék is ki őket, van-e bennük valamilyen hiba. (Nagyobb csoportoknál a példák beépülhetnek a szemináriumi munkába, nem kell mindegyikkel külön foglalkoznia az oktatónak.) Egy kép, egy ábra vagy diagram, egy videó egy kérdőív is lehet a játékosított aktivitás alapja: asszociációt, értelmezést, rövid visszajelzést kérhetünk. Ha feladatok rövidek, akkor van esély ezeket arra az időre terelni, amikor egyébként is mobilozik – és nem veszik el az értékes tanulási időt. Ajánljunk döntési helyzeteket: például választhassák ki a hallgatók melyik céggel, reklámmal foglalkozunk a következő órán.

A mini-aktivitások lehetnek küldetések, és kiválóan támogathatók kihívásokkal. A kihívás lényege a folyamatosság erősítése (aki 10 héten keresztül mindig vagy aki minden nap megcsinálja az aktivitást, az kap pontot, jutalmat). Én a Redmenta tesztek fogom arra használni a következő félévben, hogy az elmélet gyakorlati megjelenését megmutassam: egy kérdés minden nap – pl. mondják meg, hogy ATL vagy BTL a bemutatott példa. Keressék meg milyen típusú promóció van az adott weboldalon. A válasz valóban nem több 1-2 percnél, de a rendszeres egy perc, remélhetően sokat érhet.

Az egyik dolog, ami ráveheti a hallgatókat arra, hogy a heti egy óra és az ahhoz rendelt tanulási időszak mellett még foglalkozzanak a tantárggyal, ha tényleg érdekli őket a tantárgy. A saját belső motivációjuk „kényszeríti” őket arra, hogy ránézzenek, bepillantsanak, foglalkozzanak vele. Ugyanakkor alkalmazhatjuk a gamification elemeket is a motiváció megerősítésére: a pontok, kitűzők (badge), kihívások megerősítést jelentenek, visszajelzést adnak a játékos számára.

Ha a belső motivációt illetve a játékelemeket nem érezzük elég erősnek, akkor alkalmazhatunk egyéb jutalmakat is. A jutalom lehet a játékon kívüli vagy a játékon belüli is. A 10 napos kihívás végén 10 pontot kaphat az, aki végigcsinálja a kihívást. De lehet a játékkal összefüggő jutalom is: a részvételt vagy a különleges teljesítményeket beszámíthatjuk a játék értékelésébe, például pontokkal elismerhetjük. Fontos elem a jutalom maga? Tulajdonképp nem – de kézzelfogható eredménye a részvételnek. A játékon kívüli nyeremények elég jól működhetnek akkor is, ha csak valami apróságot ajánlunk fel, a számonkérésbe való beszámítás (a súlyának megfelelően) minimális lehet – a legjobb az, ha ezek nélkül is részt vesznek a hallgatók (motiváltak).

## 5. A számonkérés két izgalmas kérdése

A játékosított kurzusvezetésben sokszor kerül elő a probléma, hogy a játékosítás során használt pontrendszer legyen-e az alapja a számonkérésnek. A hallgatóknak is mindig ez az első kérdése, hogy mi a követelmény és nem a tananyag, hanem a számonkérésre kíváncsiak.

Sok kurzus számonkérésének alapja egy vizsga vagy beadandó dolgozat a félév végén (esetleg néha ezek kombinációja). Ez egyszeri, a kurzust végén van. Ha több lépcsőből áll, akkor a félév közben van egy köztes határidő, amivel általában le is zárjuk az addig tanultakat, majd a félév végén egy második vagy a teljes anyagra vagy a második részre vonatkozó hasonló feladat. Az oktató



feladata a vizsgaidőszakban kijavítani a beadandókat vagy vizsgadolgozatokat – a félév közben a számonkéréssel nem foglalkozik.

Ezeknek a feladatoknak (általában) a közös vonása, hogy:

- függetlenek a félév során elvégzett munkától
- a hallgatóknak nincs, vagy nagyon limitált választásuk van a számonkérést illetően
- korlátozottan tudnak az eredményre reagálni, nincs lehetőség a hibákat kompenzálni

Amikor először láttam játékosítást az oktatásban, az éppen ezt a logikát változtatta meg: azt állította a középpontba, hogy a hallgatók választhassanak az aktivitások közül. Egy középiskolai nyelvóráról volt szó, ahol a tanulók kiválaszthatták, a résztémát, amivel foglalkoznak, a szavakat, amiket megtanulnak. Eldönthették, hogy esszét, prezentációt vagy fordítást készítenek. Minden tevékenységüket pontosztta, értékelte a rendszer, és ezzel

- folyamatosan láthatták, hogyan haladnak, milyen eredményre számíthatnak
- a saját képességeik, preferenciáik szerint alakíthatták a számonkérést
- egyben pedig az órai munka és a számonkérés jobban összekapcsolódott.

Könnyű neki, gondoltam, hiszen szavakat, nyelvet egészen más tanítani, mint egy marketinges tantárgyat a felsőoktatásban, ahol nem is igazán a szavak, definíciók, hanem az összefüggések, a használat az elsődleges, a témák jobban egymásra épülnek. Az év végi beadandó a kurzus anyagainak elsajátítását méri a maga komplexitásában: ha azon alakíthatnak a hallgatók, akkor kimaradhatnak lényeges elemek. Ráadásul a számonkérés módja sem véletlen, hiszen azért van a prezentáció (az esszé, a piacelemzés, a marketingterv stb.), mert ez az, ami a gyakorlati munkában elvárás lesz a cégeknél, amit az oktató a legjobb eszköznek tart ahhoz, hogy a tényleges tudást mérje.

A játékosítás során az első, amit kipróbáltam, az a félév végi feladat felaprítása volt: az egy nagy beadandó helyett 4-5 részt elkészíteni: általában úgyis ez a munka menete, itt még csak a számonkérés időbelisége változik, illetve az elején vétett hibák kevésbé befolyásolják az értékelést (menet közben javíthatók). Mindeközben a hallgató jobban látja, mennyire kell odatennie magát ahhoz, hogy a kívánt eredményt érje el, hiszen az értékelésének egy részét már látja.

Később azonban elkezdtem hozzáadni az értékeléshez olyan elemeket is, amelyek már nem ehhez a nagy vizsgához tartoztak. Bár megtartottam ennek a kiemelt súlyát a számonkérésben, de a pontok 10-25 százalékát olyasmire adtam, ami a hallgató saját hozzáadott munkája. Dolgozzon a területtel a saját szája íze szerint, találja meg benne a saját kihívásait. De ezt a munkát úgy végezze, hogy tudja, hogy sok múlik rajta: beleszámít a félév végi eredménybe. És választhasson, melyiket szeretné megcsinálni, legyen kontrollja arra, hogy miben kell részt vennie. Ezek az aktivitások is szakmaiak, könnyen beleférnek az értékelésbe, például:

- részvétel konferencián, szakmai rendezvényen a területtel kapcsolatosan (prezentáció, bloghíreírás készítése a konferenciáról vagy annak egy előadásáról),
- esettanulmány készítése, bemutatása – a terület alkalmazása egy konkrét cégnél (interjú a vezetővel, a szakértővel)
- szakmai cikk elolvasása, ismertetése (válasszon egy számára érdekes témát és dolgozzon vele)
- a tananyag kiegészítése (izgalmas szakmai kérdések feldolgozása, határterületek, részletesen nem tárgyalt kérdések, etikai vonatkozások)
- más országokkal való összevetés – külföldi hallgatók szeretik például saját országukat bemutatni.

Tapasztalatom szerint sokkal többet nyerünk, ha a hallgató dolgozik a témával, ha megkeresi, neki mi fontos, mi érdekli, mintha ragaszkodnánk az előre eltervezett tananyaghoz. Különösen fontos lesz ez akkor, ha a hallgatók közötti különbségek nagyok – nagyon eltérő háttérből érkezett csoportoknál (mesterképzésben találkoztam például olyanokkal, akik a különböző alapszintű

tanulmányaik során nagyon jelentősen eltérő tudással érkeztek). Ráadásul a saját maga által hozott téma sokkal inkább megfelel a hallgató saját képességeinek és érdeklődésének. Véleményem szerint akár 50% súllyal is érdemes az egyéni projecteket bevonni az értékelésbe. Ugyanakkor azt is el kell ismerni, hogy ezek összevetése nem egyszerű és minden egyes saját project különmunkát jelent az oktató számára.

Fontos, hogy ezek a saját projectek mindig előre legyenek egyeztetve a tanárral, kapjanak a nehézségi szintjüknek (a munka- és időbefektetésnek), az eredménynek (mennyire fontos a kurzus szempontjából) megfelelő súlyú értékelést. Nem muszáj minden kiselőadásnak ugyanannyit érnie. Viszont muszáj mindegyik előtt megbeszélni, milyen elvárásaink vannak. Ez bizonyos esetekben formalizálható is (cikk feldolgozása: követelmények), de jobb, ha a hallgatóval együtt beszéljük meg, az adott esetben mire kell figyelnie.

A másik, hogy amennyiben ezt bele vesszük az értékelésbe, akkor a hallgatóknak biztosítani kell a megfelelő támogatást azzal, hogy forrásokat, lehetőségeket ajánlunk nekik. Melyik szakmai blogokkal, újságokkal, folyóiratokkal dolgozhatnak? Hol kereshetnek szakmai rendezvényeket, mi számít szakmainak. A hallgatók így plusz motivációt kaphatnak ahhoz, hogy a szakma híreiről, újdonságairól az órán kívül is tájékozódjanak.

A harmadik, ami szerintem nagyon fontos, hogy ezek a saját projectek kerüljenek be az óra menetébe, legyenek részei a szemináriumi munkának. Beszéljük meg az esettanulmányokat kis csoportokban: mi az, amit tanulhatunk ebből? Hallgassuk meg a prezentációkat a csoporttal – gondoljuk tovább a témákat, beszéljük át a felvetett problémákat. A témák egyeztetése pluszmunka, de ezzel egy kicsit visszanyerhetünk a befektetett munkánkból. És még változatos is lesz a kurzus. A peer review (egymás értékelése) és a közös munka (a szemináriumon ezzel eltöltött idő) segít abban, hogy ne legyen (jelenős) pluszmunka a saját feladatok értékelése az oktatók számára, és a megmaradt alapvető számonkérés, hogy a tanulási célokat elérjük. Szintén fontos abban is, hogy a hallgató által behozott témák megosztásra kerüljenek, a többiek is profitálhassanak belőle.

Azonban az is nyilvánvaló, hogy igazán jól ez a módszer csak kis csoportokban, motivált hallgatókkal működhet. Szakkollégium, szakiránytárgy – ahol a hallgatók részt tudnak és akarnak venni az óra alakításában illetve amire megfelelő mennyiségű energiát tudunk fordítani. Nagyobb csoportokban, alapozó tárgyaknál a választási lehetőségeket érdemes előre formalizálni. Ez a gyakorlat játékosítás nélkül is elég általános, sokszor megfigyelhető például a házidolgozat vagy a vizsga választható témáinál, illetve a hallgatók által hozott esetek (pl. választott cég) feldolgozásában.

Ezzel összefüggésben merül fel egy másik dilemma: nyitva hagyhatjuk-e felfelé a pontozást – vagyis az elérhető pontszám 100% vagy több. Amennyiben a plusz munkákat pontozzuk, akkor mennyi lesz a maximális pontszám, ahhoz hogy tényleg plusz legyen? Ha ez választható többlet, akkor e nélkül is kell teljesíteni a tárgyat. Ha ez része a 100%-nak, akkor kötelező elem, nem játék. Illetve a bukás és a kiváló minősítés határait is meg kell állapítani valahol, mégpedig az elérhető pluszpontok figyelembe vételével. Vagyis a kérdés leegyszerűsítve: a játékosított feladatok (saját munka, órai részvétel) hogyan adódnak hozzá az alapvető számonkérés (a vizsga) összes pontszámához: azzal együtt adják ki a 100%-ot vagy 100% fölé is lehet menni velük.

Jó, ha tisztázzuk: a játékosítás pontszámait nem muszáj beleszámítani az értékelésbe, ha nem akarjuk. Ha azonban a pontok a félév értékelésébe is beleszámítanak, azzal növelhetjük a részvételi motivációt. Azonban, a gamification alkalmazása során (és minden játékokban, de azon túl is) a játékosok a hatékonyságot is nagyon erősen figyelik: mérlegelik milyen befektetés mennyire „éri meg”. Ha választhatnak, akkor gyorsan fel fog merülni, hogy csinálhatnak-e többet, több félért, több pontért. Ha három feladtból kell legalább kettőt megoldani a vizsgában, akkor fel fog merülni, hogy kaphat-e pluszpontot, ha mind a hármat megcsinálja. Ha több módja is van, hogy pontokat szerezzen

a félév végi jegyéhez (egyéni project), akkor előbb utóbb fel fog merülni a kérdés, hogy mi lenne, ha nem az egyiket, hanem ezekből többet is választana a hallgató. Vagy a jegyének javítása érdekében, vagy csak a szorgalma, érdeklődése miatt: van-e lehetősége arra, hogy két, három, esetleg több feladattípusba is belekóstoljon: készítsen egy kiselőadást, de menjen ki egy céghez esettanulmányt írni is és még egy tudományos cikket is elolvasott, amiből prezentációt csinálna.

Az egyik szempont itt az lehet, hogy a plusz munkáját nem szabad korlátozni – sem a kedvét, motivációját nem kellene elvenni, sem a szakmai előrelépését, a tanulását korlátozni nem szabad. A másik viszont az, hogy ezzel az oktatónak plusz munkát okoz, nyilvánvaló tehát, hogy korlátokat is fel kellene állítani (akkor is, ha ez az a fajta plusz, amit mindenki szeret: segíteni a kiemelkedő szorgalmú és motivációjú hallgatóknak). A fő kérdés az, hogy lehetőséget adunk-e arra, hogy a pontozásnál ezek is beszámítsanak, figyelembe vesszük-e ezeket bármilyen módon.

Amennyiben a vizsgán (és egyéb feladatokon) elérhető eredményt tekintjük a 100%-nak – akkor bármi, ami ehhez adódik, azzal elméletileg efölé mehet a hallgató, vagyis felülről nyitott rendszert kapunk. Vagyis száz százalék fölé emelkedik az elérhető maximális pontszám. Nem ördögtől való gondolat: volt matektanárom, aki a többféle megoldás alkalmazásáért pluszpontot adott, de az egyetemi felvételik rendszerében is a vizsgát kiegészíthetik bónuszok: nyelvvizsga, tanulmányi verseny, sportsiker eredménye – vagyis a vizsgán van, aki több pontot képes elérni. Amikor az értékelést kidolgozzuk, akkor az elvárást ennek megfelelően kell meghatároznunk: mit várunk el ahhoz, hogy valaki átmenjen és mit várunk el a kiváló minősítéshez.

A legjobb ennek a dilemmának az átgondolására, egy olyan vizsgát megvizsgálni, ahol a hallgató három esszékérdésből választhat, de csak kettőt kötelező megoldania. Mindkét kérdés 50 pont, 100 pont a maximum. Amennyiben a hallgató választhat, kell egy szabály, hogyan értékelünk: vagy csak az elsődleges választást értékeljük vagy azt is mondhatjuk, hogy mindet értékeljük és a csak a két jobbat vesszük figyelembe vagy mindháromat pontozzuk és beszámítjuk. Ezek a vizsgák tipikus példái annak, mikor nem célszerű megengedni a hallgató ilyen taktikázását: amennyiben ez nem része a tanulási folyamatnak, nem jelent plusz befektetést vagy más tanulási tevékenységet, csak a próbálkozások számát növeli. Ahogy nem vizsgázhatnak többször és nem adhatnak be újabb beadandókat sem, ha az első nem sikerült.

Fontos szempont az is, hogy két közepes teljesítmény ugyanazon a vizsgán nem áll össze egy jó teljesítménnyé, aki képes többször is éppen átmenni az nem lesz ettől jeles – ezt el kell kerülni. (A fenti példából kiindulva: ha mindhárom feladatot 30/50 pontra oldja meg, akkor ne kaphasson 90 pontot összesen). Ez a vizsga példájánál egyértelmű, a játékosított feladatoknál nem mindig az: ezeket a szabályokat az elején ki kell alakítanunk.

Különösen fontos, hogy azzal nem lehet az elégtelen vizsgát elégségesre javítani, ha valaki többször teljesíti. Ezt a plusz munkára is javasolom: amíg valaki az elért eredményt javíthatja azzal, ha más aktivitásokban részt vesz, addig ezek nem kompenzálhatják a vizsgán való bukást. (Ez sem egyértelmű mindenhol, például olyan felvételi rendszert is találhatunk, ahol egy elem – pl. egy sportsiker – kompenzálhat minden egyéb bejutási követelményt.)

Éppen ezért a módszer sarkalatos pontja, hogy szabályozzuk a minimum elvárásokat és az elérhető jutalmakat. Én el szoktam várni, hogy a vizsgafeladatot (beadandót) minimum kettesre teljesítsék, és már többször limitáltam az elérhető plusz eredményt (pl. legfeljebb egy jegyet lehet feljebb menni ezen a módon). Ennek ellenére feltétlenül a felülről nyitott, megengedő rendszer mellett vagyok, mert:

- minél több dolgot kipróbál a hallgató annál többet tanul, annál több kapcsolata lesz a tárgy gyakorlatával: ha van lehetőség többféle módon is tanulni, akkor próbáljon ki minél több mindent.

- minél jobb a hallgató kontrollja a végén elért eredményre, annál inkább tud a tanulásra fókuszálni a vizsga helyett.
- mindig vannak olyan hallgatók, akik nem állnak meg a pontgyűjtéssel akkor sem, ha elérték a jó jegyhez szükséges szintet.
- nagyobb az esély, hogy a hallgató megtalálja a saját kapcsolódási pontját a tantárgyhoz, bele tudja illeszteni azt az érdeklődésébe, kapcsolatot épít fel vele (és gyakorlatot szerez).

Amire mindenképp ügyelni kell, hogy *legyen egyértelmű minimumelvárás*: legyenek kötelező elemek és szintek a kurzus teljesítéséhez. Kellenek nem kompenzálható elemek, minimumszint.

Az volt a tapasztalatom, hogy kell egy alap értékelési rendszer, ami legyen teljesíthető minden hallgató számára, akármilyen módon tanul is – vagyis aki nem vesz részt a játékban ne legyen hátrányban (pl. csak akkor köthetjük a 100%-ot az órai részvételhez, amennyiben ez az adott csoportban mindenki számára kötelező). Ez logikusan azt is jelenti, hogy nem muszáj bekapcsolódni a játékosításba (a játék önkéntes). Sokszor vannak olyanok a kurzusokon, akik valamilyen ok miatt nem tudnak részt venni a munkában (tanulási problémák, munkavégzés). Aki nem akar plusz munkát végezni, az is érhesse el akár a maximális pontszámot is.

Legyen világos szabály az egyes pluszteljesítések értékelése, mit lehet nyerni vele, hogyan értékeljük a plusz teljesítést. Limitáljuk a lehetőségeket a szervezés és a munka-költségek miatt. Kellenek korlátok (saját magunk miatt is) és a fókusz azért az alap értékelési rendszer, arra koncentráljanak arra a hallgatók. A játékosítás egyik csapdája, ha túl sokat akarunk adni a hallgatóknak (lehetőséget, tartalmat, visszajelzést), akkor elveszhetünk a munkában.

## 6. Összefoglalás

A játékosított rendszerek általában nagyobb kontrollt jelentenek a hallgatóknak az eredményükben, és ez jó a hallgatóknak is, az intézménynek is. A tanulási folyamat célja valamilyen kompetenciák elsajátítása és nekünk minden módon elő kell segítenünk ezt – és támogatni a hallgatókat a jobb eredmény elérésében.

Saját tapasztalatok és az irodalom alapján próbáltam felvázolni a lehetőségeket, irányokat. Kiemeltem két megfontolandó dolgot az induláshoz. A legfontosabb viszont az, hogy koncentrálna a hallgatói élményre, mindenki a saját maga számára találja meg azt a területet, ami a gamification területén számára hasznosítható. A játékosítás nem egy módszer, nem egy irány, hanem inkább gondolkodásmód, a hallgatói élmény áll a középpontjában. És ennek javításával akkor is érdemes próbálkozni, ha amúgy a gamification nem érdekel minket annyira vagy a játékosítás minden elemét, vetületét nem ismerjük.

## Irodalomjegyzék

- Awedh, M. – Mueen, A. – Zafar, B. – Manzoor, U. (2014): Using Socratic and Smartphones for the support of collaborative learning. *International Journal on Integrating Technology in Education (IJITE)*. 3 (4)
- Csikszentmihályi M. (1991): *Flow – Az áramlat*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Damsa, A. – Fromann, R. (2016): Gamification and gameful approaches in education, business, and it. *Informatika*. 18 (1) 28-33.
- Deés Sz. – Kenéz A. (2012): *Az esettanulmányok hatékony alkalmazása a marketingoktatásban. „Coopetition – verseny és együttműködés a marketingben”*. Marketing Oktatók Konferenciája, Konferenciakötet. MMSz, Miskolc, 1-8.
- Detering, S. – Dixon, D. – Khaled, R. – Nacke, L. E. (2011): *Gamification – toward a definition*. MindTrek '11, Vancouver, Canada, 28-30.

- Fromann R. – Damsa A. (2016): A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*. 66 (3-4) 76-81.
- Fromann R. (2012): *Gamification – épülőben a Homo Ludens társadalma?* In: Nagy Edit (szerk.): Fialat kutatók Magyarország megújulásáért – A Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület III. PhD konferenciája. Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, Budapest. 11-24. (<http://jatekoslet.hu/letoltes/publikaciok-gamification.pdf> – Letöltve: 2014. máj. 2.)
- Hajba L. (2015): *Gamifikáció a felsőoktatásban – egy online kurzus tapasztalatai*. Sárge Paripa, (<https://sargaparipa.wordpress.com/2015/07/08/gamifikacio-a-felsooktatásban-egy-online-kurzus-tapasztalatai/> – 2016. márc. 7.)
- Kadanoff, M. (2013): *Is Your Website Built For The ‘Three Screens’?*, Open Marketing, (<http://openmarketing.com/blog/mobile/is-your-website-built-for-the-three-screens/> – Letöltve: 2014.máj. 27.)
- Kenéz A. (2014): *Játékosítási problémák a gyakorlatban – egy főiskolai kurzus kapcsán*, Games for Business. blogpost (<http://gamesforbusiness.hu/blog/jatekositasi-problemak-a-gyakorlatban-egy-foiskolai-kurzus-kapcsan> – Letöltve: 2014. máj. 27.)
- Kenéz A. (2015): Gamification – a játékok alkalmazása a marketingben és a marketingoktatásban. *Marketing & Management*. 49 (4) 36-51.
- Park, H. J. – Bae, J. H. (2014): Study and Research of Gamification Design. *International Journal of Software Engineering and Its Applications*. 8 (8)
- Prievara T. (2015): *A 21. századi tanár*. Neteducatio, Budapest.
- Rab Á. (2012): *A gamifikáció lehetőségei a nem üzleti célú felhasználások területén, különös tekintettel a közép- és felsőoktatásra*. Oktatás-informatika. (1-2) (<http://bit.ly/1CLNeLj> – Letöltve: 2014. máj. 27.)
- Rigóczki Cs. (2016): „Gyönyörűségnek társa legyen a hasznosság” – Gamifikáció és Pedagógia, *Új Pedagógiai Szemle*. 66 (3-4) 69-75.
- Shell, J. (2008): *The Art of Game Design – A Book of Lenses*, Morgan Kaufmann Publishers (Elsevier), Burlington, USA
- Shell, J. (2010): When games invade real life, Ted Talks, San Francisco, *TED előadás* ([https://www.ted.com/talks/jesse\\_schell\\_when\\_games\\_invalidate\\_real\\_life](https://www.ted.com/talks/jesse_schell_when_games_invalidate_real_life) – Letöltve: 2013. márc. 2.)
- Wash, P. D. (2014): Taking advantage of mobile devices: Using Socratic in the classroom. *Journal of Teaching and Learning with Technology*. 3 (1) 99-101.
- Wearn, N. (2016): *Behind the Game Master’s Curtain*, Faculty of Arts and Creative Technology, Staffordshire University, poster presentation
- Werbach, K. – Hunter, D. (2012): *For the win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton, Philadelphia.
- Zichermann G. – Linder J. (2013): *Gamification – Az üzleti játékok forradalmasítása*, Z-Press Kiadó, Miskolc
- Zichermann, G. – Cunningham, C. (2011): *Gamification by Design – Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*, O’Reilly Media, Sebastopol