

# Gamifikáció – Erőpróbák a digitális térben pedagógusszemmel

**Jaskóné Gácsi Mária**

[maria.gjasi@gmail.com](mailto:maria.gjasi@gmail.com)

Miskolci Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

Napjainkban az iskolák jelentős problémákkal szembesülnek a tanulók motivációja és elkötelezettsége vonatkozásában. A gamifikáció, vagyis a játék elemeinek beillesztése az élet játékon kívüli folyamataiba, lehetővé teszi az iskolák számára, hogy orvosolják ezeket a problémákat.

A tanárok gyakran vegyes érzelmekkel fordulnak a gamifikáció felé, talán azért is, mert ebben a tekintetben a módszertani repertoárjuk hiányos.

**Kulcsszavak:** gamifikáció, játékosítás, módszertani kultúra, IKT



## Bevezetés

**K**ihívásokkal küzd a köznevelés napjaink technológiagazdag világában, és fontos kérdés, hogy miként lehetne a technológiai eszközöket hatékonyan becsatornázni az oktatásba. A tanulási környezet fontossága nem vita tárgya, ugyanakkor van jó néhány olyan következmény is, amelyet meg kell említeni. Például a gamifikáció terjedő trendje és az azonnali kiértékelést lehetővé tevő tesztek, amelyek arra mutatnak, hogy a behaviorizmus tanulásmélete újjáéledt, és meghatározza a tanulásról alkotott elképzelésünket. Természetesen az egyes tanulásméletek – egymással párhuzamosan – folyamatosan jelen vannak a pedagógiai gondolkodásmódban, így például a szociális konstruktivizmus köszön vissza az online kollaboratív tanulásban.

Bár az oktatás játékkal történő vegyítése, ha úgy tetszik: a játék és oktatás kapcsolata tekintélyes hagyományokkal bír, hiszen például a rejtvényfejtés korábban is helyet kapott a tanórákon, a gamifikáció fogalma csupán 2010-ben kezdett el a köztudatba kerülni, feltehetően Jesse Schell Játékfejlesztők Konferenciáján tartott előadásának köszönhetően, azonban a kifejezés létezett már, ha nem is olyan régen (2008 óta) (*Balogh, 2017*).

A gamifikáció legközvetlenebb formája a játékszerű iskola, mely teljes mértékben a „game-like learningre”, azaz a „játékszerű tanulásra” rendezkedett be. A diákok küldetéseket kapnak a leckék helyett, osztályzatok helyett pedig tapasztalati pontokat. Itt nem tényleges játékok alkalmazása, hanem játékokból iskolai életre adaptált kifejezések átültetése történik. Elég, ha csupán a Quest to Learn New York-i iskola példáját említjük (*Balogh, 2017*).

Tanulmányomban a gamifikációval kapcsolatos háttérismeretek, vélekedések, valamint a kapcsolódó kutatások és a hazai gyakorlat révén keresem a választ a következő kérdésekre: Mit kellene a tanárképzésnek másképp csinálnia ahhoz, hogy a tanárokból differenciáltabb tanulásfogalom alakuljon ki? Rávilágítok ugyanis, hogy a gamifikációt lehet rosszul is művelni.

Kérdésként merül fel továbbá, hogyan és/vagy mit kellene másképpen megvalósítani az IKT adta lehetőségek által ahhoz, hogy ezen eszközök valóban hatékony, megbízható használaton alapuló munkaeszközök lehessenek a kezdő (és akár a haladó) pedagógusok körében is.

Jelen kérdésekre kutatások, dokumentumelemzések, esettanulmányok és gyakorlati eredmények révén igyekszem válaszokat keresni oly módon, hogy tanulmányom mind a kérdéskör elméleti, mind pedig gyakorlati irányvonalát összegezve tanulmányként szolgálhasson a szakemberek számára, hiszen a gamifikált oktatásra nevelés mind a mai napig nem képezi a tanárképzés (és továbbképzés) szerves részét.

Mindamellettt érdemes azt is megemlíteni, hogy az iskolákban a játékok „perifériára” szorult módszernek voltak tekinthetők, melyek szerepe jellemzően kimerül a jutalmazás vagy a levezető feladat „műfajában annak ellenére, hogy már huzamosabb ideje lehetőség nyílik arra, hogy a diákok teljes tananyagrészeket sajátítsanak el – és mint később rámutatok, komplex kurzusokat végezzenek – kizárólag a játék segítségével” (Fromann és Damsa, 2016. o. n.).

Mindezekre kiemelt szükség van, mivel egyre erőteljesebben mélyül az egyes generációk közti szakadék, és e folyamat – mely részben az információs forradalomnak köszönhető – leginkább a pedagógusokat állítja kihívás elé. Az is kijelenthető, hogy ma már nem csupán a kezdő pedagógusok szembesülnek pályaorientációs nehézségekkel, sőt, elképzelhető lehet olyan helyzet, mely számukra kedvezőbb, mivel életkorban ők azok, akik közelebb állnak a „digitális bennszülöttnek” nevezett generációkhoz.

Mindezek ellenére a gamifikáció csak az elmúlt néhány évben került az oktatás-kutatás kiemelt területei közé. A témát egyre több tanulmány elemzi, azonban még fogalmainak használata nem egyértelmű, és ezért akár a hatásvizsgálat, akár maga a fogalom értékelése is problémás lehet. A témában ismert tanulmányok (Buckley és Doyle, 2016; Dicheva, Dichev, Agre és Angelova, 2015; Groening és Binnewies, 2019; Ibáñez, Di-Serio és Delgado-Kloos, 2014; Lister, 2015; Mekler, Brühlmann, Opwis és Tuch, 2013; Figueroa, 2015; Rego, 2015) feltárták, hogy a gamifikáció hatékony módszer, amelynek legegyszerűbb meghatározása: játékelemek és játéktervezési elemek használata nem játékos környezetben (Kenéz, 2016).

Azonban létezik bővebb definíció is, mely mindezt oly módon egészíti ki, hogy ezek célja, hogy a tanulók/hallgatók motiváltabbá váljanak és elkötelezettebben tanuljanak (Fromann és Damsa, 2016; Jaskóné Gácsi, 2020). Akad azonban olyan forrás is, mely a játékalapú tanulás bizonyos formáit (Game-Based Learning, GBL) is gamifikációnak titulálja (Jaskóné Gácsi, 2020. 103. o.).

## A gamifikáció hatásai, a téma főbb kapcsolódó kutatásai

A gamifikáció kiemelt előnyeként említik, hogy kiválóan alkalmas arra, hogy a tanulók/hallgatók egyéni tanulási stílusához, szokásaihoz, viselkedéséhez igazíthassuk/igazítsuk általa a tanóráinkat, kurzusainkat. A befektetett munka a jobb eredményekben és emellett motivációnövekedésben és kedvezőbb hallgatói élményben testesül meg, állítja Kenéz.

Mi lehet a magyarázata annak, hogy a gamifikáció hatása, bár alapvetően pozitívnak tűnik, mégsem egyértelmű ez a pedagógusok körében?

Clark és munkatársai úgy vélik, hogy a gamifikáció pozitív hatásának elmaradása a munkamemória és a tartós memória sajátosságaival, a memóriakapacitással függ össze, ezért azt javasolják, hogy a gamifikált tanulás megszervezése során az oktató arra összpontosítson, hogy a gamifikált tanulás során a figyelem ne váljon széttartóvá, és ne lépjen át bizonyos szinteket a redundancia (Clark, Nguyen és Sweller, 2006). Azt is fontosnak tartom megjegyezni, hogy a kutatások során nem minden esetben következetes a fogalomhasználat, továbbá nem értelmeznek minden ismeretszerzési szituációt.

Szintén lényeges akadály lehet a gamifikáció hatásvizsgálata során, hogy a tanulmányok java része elméleti, definíciós jellegű, és csupán 30-40%-uk mutat be konkrét folyamatot, eredményekkel. Clark és munkatársai (2006) felhívják a figyelmet arra, hogy Dominguez és kollégái a gamifikáció hatását vizsgálva arra jutott, hogy bár a diákok motiváltabbá váltak általa, azonban előrehaladásukra nem gyakorolt hatást, míg Hanus és Fox (2015) kutatásai szerint, melyekben 16 hétig vizsgáltak egy gamifikált kurzuson részt vevő és egy hagyományosan tanuló hallgatócsoportot annak kapcsán, hogyan alakul motivációjuk, a gamifikált csoportban alacsonyabb motivációt mértek, mint a hagyományos módon tanuló hallgatók körében. Hanus és Fox a gamifikáció hatásvizsgálatával a kutatásukban két csoportot alkottak, amelynek tagjai egy online kurzuson vettek részt. Az egyik csoportban gamifikációs elemeket alkalmaztak, míg a másikban nem. Az eredmények szerint a gamifikációt alkalmazó csoport nagyobb motivációt mutatott az online tanulás tekintetében, és nagyobb eséllyel fejezte be a kurzust. A gamifikáció emellett növelte a kurzus átlagos pontszámát, és csökkentette a tanulók által elkövetett hibák számát.

A kutatók továbbá azt is vizsgálták, hogy mely gamifikációs elemek hatnak a legjobban. A legnépszerűbb elemek közé tartozott a pontozás, a szintlépés és a virtuális jutalmak.

Összességében a Hanus és Fox által végzett kutatások azt mutatják, hogy a gamifikáció hasznos lehet az online tanulásban, és növelheti a motivációt, a teljesítményt és az eredményességet (Jaskóné Gácsi, 2020. 106. o.). Kenéz szerint a gamifikált oktatásban alapvetően két irányvonal létezik. Az egyik a diákok munkáját, motiváltságát és befogadásélményét helyezi középpontba, míg a másik az e-learning, az IT-technológiák (felső)oktatásbeli előretörésével kapcsolatos trend, melyből szintén táplálkozhat a játékosított tanulás. Úgy véli, hogy minden tantárgy esetén alkalmazható, függetlenül

a hallgatói létszámtól és a témától (Kenéz, 2016. 276. o.), így egyfajta „jolly joker”-nek is tekinthető.

Több digitálistanterem-koncepciót támogató alkalmazás ismeretes, mely a tanórai aktivitást hivatott támogatni. (Vagy bizonyos körülmények között akár helyettesíteni is azt, ahogy az az elmúlt időszakban is előfordult.) Több szülői bevonódást lehetővé tevő platform is létezik, valamint olyan applikációk is, melyek egyfajta kerettörténetet biztosítanak a játékosítás számára, és látványossá teszik a diákok számára a fejlődés nyomon követését és a visszacsatolását (Class Dojo, Socrative, Get Kahoot! Classtools, Redmenta) (Kenéz, 2016. 278. o.).

## Hogyan játékosítsunk?

A legfontosabb, hogy mindig legyen valamilyen célunk, amit szeretnénk elérni. Gondoljuk végig, miért van szükség rá, alkalmas-e a konkrét célok támogatására, ha igen, akkor milyen módon. A célok lehetnek tanórai jellegűek (például magasabb tanulói/hallgatói részvétel, aktívabb figyelem), vagy támogathatják az otthoni munkát.

Először érdemes egyetlen célt kiválasztani, majd azt mérhető indikátorra tenni.

Lényeges annak megértése, hogy a játék olyan folyamat, mely során a játékosok különféle fázisokon mennek át. A gamifikáció a bekapcsolódási szakasszal indul, melyet követően a tanulók/hallgatók arra kényszerülnek, hogy akár komfortzónájukból kilépve változtassanak (például már vizsgaidőszak/dolgozat/számonkérés előtt foglalkozzanak a tananyaggal), ezt a megszokás szakaszának nevezzük. A játék eleme az önkéntesség, tehát kényszerből történő gamifikáció nem létezik, hiszen az éppen azt a motivációt rombolná, amit fel kívánunk ébreszteni. Ismeretes az ún. mesterszint, a játék vége, melynek során magasabb célokat kell találni (Kenéz, 2016. 278. o.).

Elképzelhető, hogy a motivációs problémák – melyekre korábbi írásaimban utaltam – abból eredtek, hogy csupán az oktatók voltak motiváltak? Esetleg lehetséges, hogy nem voltak meghatározott szakaszok, vagy ezeket az oktatók nem minden esetben egyeztették a hallgatókkal, vagy valamely módon nem tudatosult bennük, esetleg nem lehetett soron kívül bekapcsolódni. (Ezekre természetesen nem tudhatjuk a választ, de érdemes lenne a gamifikációra vonatkozó gyakorlat kapcsán kutatást folytatni, de nem csupán a pedagógusok/oktatók, hanem a tanulók/hallgatók körében is, hogy megtudjuk, ők hogyan látják mindazt, amit a tanár/oktató sikeres gamifikációnak gondol).

Rigóczy (2016) szerint szükséges, hogy a játéknak legyen egy története (mely egy eseménysort és egy végcélt foglal magában), fontos a látvány (megjelenítés), hogy legyenek határozott szakaszok (feladatok, melyekhez jutalmak kapcsolódnak), elegendhetlen az azonnali és folyamatos visszacsatolás, legyenek független, nem kötelező, de jutalmat érő kisebb küldetések, pontok, jelvények, kitűzők és ranglisták, melyek az eredményességet jelzik. Legyenek egyértelmű szintek, melyek a fejlődési állomásokat testesítik meg.

Természetesen, ahogy a szerző is hangsúlyozza, kizárólag önkéntes, sikerrel kecsegtető, átlátható eszközökkel lehet játékosá tenni az oktatást.

Ugyanakkor ebben az összefüggésben kiemeli, hogy ez a folyamat elemekre legyen bontva, és bármikor be lehessen kapcsolódni, illetve fel lehessen zárkózni. Lehet például témakörönként újra kezdeni a pontozást, vagy egy-egy fejezet után külön jutalmat adni (Kenéz, 2016. 279. o.).

## **Gamifikációs kísérletek a mindennapi oktatási gyakorlatban**

A tanulási folyamat két részegységben gamifikálható: az óra menetét érintve (tartalmi gamifikáció révén), illetve a számonkérés-értékelés során.

Az első formához egyre több alkalmas szoftver jelent már meg, ezek egyike például a Class craft és a MinecraftEdu, illetve a magyar fejlesztésű Okos Doboz, mely mind az általános iskola alsó, mind a felső tagozatára, mind pedig a középiskolára kínál feladatokat, melyek áttekinthetően, osztályra, tantárgyra, témakörre bontva kereshetők, a gyakorlófeladatok jellemzően hasonló szerkezetűek, mint a papíralapú feladatlapok. Továbbá nem tartalmazzák a gamifikáció fontos elemeit sem, így például a gyarapodás nem jelenik meg, és a hibás válasz javítása során sem lehet többletpontot kapni. A Redmenta is hasonló jellegű felület. Itt általában – a pedagógusok munkáját könnyítendő – feladatlapok könnyű elkészítésére nyílik mód és lehetőség.

A Classtools nevű, angol nyelvű program több feladat- és játéktípust tartalmaz (például híres emberek számára készíthető Facebook-profil, Arcade-típusú játékok, tanárok által készíthető puzzle). A Classtools értékes forrás a tanárok és diákok számára, akik szórakoztató és interaktív módokat keresnek a tanuláshoz és az oktatási anyaggal való foglalkozáshoz. A Classtools egyik legnépszerűbb eszköze a Fakebook-generátor, amely lehetővé teszi a felhasználók számára, hogy hamis közösségimédia-profilokat hozzanak létre történelmi vagy irodalmi személyiségekről, valamint saját magukról. Egy másik népszerű eszköz az Arcade Game Generator, amely lehetővé teszi a felhasználók számára, hogy saját oktatási játékokat, például kvizeket, párosító játékokat és szókereséseket hozzanak létre.

A játékosítás nem csupán a tanulást segítheti, hanem a gamifikáció által megvalósítható az oktatás eredményességének mérése, azaz az értékelés is. A gamifikált értékelés egy olyan módszer, amely az értékelési folyamatot is ebben a kontextusban értelmezi.

A gamifikált értékelés lehetővé teszi a diákok számára, hogy az értékelési folyamatot pozitív élményként éljék meg, és motiváltabbak legyenek az eredmények javítása terén is. Emellett lehetőséget ad a tanároknak a tanulói produktumok nyomon követésére, valamint a diákok egyéni fejlődési ütemére is jobban tudnak fókuszálni.

Fromann és Damsa (2016) a Pécsi Tudományegyetem Pszichológia Intézetében folytatott oktató tevékenysége nyomán számol be tapasztalatairól. Munkájuk révén alátámasztva látják aényt, hogy a gamifikált értékelési rendszereket (pont- és szintrendszerek

is ismeretesekek) kiválóan alkalmazhatjuk arra, hogy a hallgatóink számára gyűjtögessük, felhalmozzuk a pontokat, ily módon az értékelés minősítő jellege helyett a fejlesztő oldala dominálhat általa, hiszen míg a hagyományos értékelés átlagokat számít, addig e pontok a folyamatos haladás érzetét is biztosítják. Ha a diák csak keveset tud teljesíteni (ami érdemjegyalapú oktatás esetén a kudarc érzetét adná), akkor is azt érzi: ha csekélyebb mértékben is, de haladt előre a következő szinthez.

Az értékelésnek e módja egyébként nem csupán a diákok/hallgatók, hanem a tanárok számára is motiváló lehet, hiszen általa folytonos, súlyozott képet kaphatnak a hallgatóik haladásáról, a félév során nyújtott részletes teljesítményükről, és így visszajelzési rendszereik személyre szabottakká tehetők. A pontrendszerek bővíthetők egyéb elemekkel is, melyek kisebb szintek esetén segítik a visszajelzést a hallgatóknak, például ha a hallgató elvégez egy különleges feladatot vagy elér egy adott szintet, a rendszer megjutalmazza egy tanúsítvánnyal vagy speciális jelvénnel (a jelvények egy-egy rendkívüli esemény értékelésére szolgálnak).

A pontok, szintek és jelvények alkalmazásával komplex, fejlődésre építő értékelési rendszer alakítható ki (Fromann és Damsa, 2016). Tapasztalataik alapján a szerzők kijelentik, hogy a visszajelzés egyértelműen motiváló a hallgatók számára, általa jobban átlátták tevékenységeiket, és megszabhatták maguknak elérni kíván céljaikat, melyeket (a jelenlegi oktatási-értékelési gyakorlathoz igazítva) érdemjeggyé alakítottak (Fromann és Damsa, 2016).

Az e téma „úttörőjének” és leginkább kiemelt hazai alakjának tekintett, a gamifikációt napi munkaeszközként alkalmazó Prievara Tibornak a nevét érdemes még megemlíteni. Ő úgy véli, ahhoz, hogy a pedagógus érdemi munkát végezzen, pedagógiai szemléletváltásra van szükség, új elvekkel és új paradigmákkal (Prievara, 2015).

Prievara már így fogalmazott 10 évvel ezelőtt is, amikor a digitális oktatás alig volt ismeretes, az intézmények tárgyi felszereltsége pedig legfeljebb egy digitális táblából állt, illetve amikor egy-egy animáció elkészítése jelentette a tanár részéről „a digitális oktatást”, mindenképpen tanórán és jellemzően személyes oktatás során. Prievara ekkor (2012-ben!) a NING-programot ajánlotta, mely – ekkor még kuriózum volt – képes tanórán kívül is összefogni mindazt, ami a tanóra alatt történt.

Ezen az oldalon folyamatosan kommunikált a csoportjával, fórumokat készített számukra, és folyamatosan hangsúlyozta: az általa oktatott gyermekeknek igen nagy szabadsága van abban, mit is tanuljanak. (Prievara Tibor példája nemcsak azért lényeges, mert hazánkban az egyik első pedagógus volt, aki napi munkaeszközként igyekezett a játékosítást bevinni az oktatásba, hanem mert rendszerint a felsőoktatásban történő alkalmazásról beszélünk legtöbbször, míg ő középiskolában alkalmazta, ahol a diákok nem azért jelennek meg az órán, mert feltétlenül ott szeretnének lenni, hanem jellemzően azért, mert tankötelesek.)

Prievara a körlevélírás módszerét is alkalmazta, a levelekben rendszeresen tájékoztatást tudott adni a tanulóknak (például egy tanóra elmaradásáról vagy egy elmaradónak vélt tanóra megtartásáról). Lehetőség nyílt egyebek mellett fájlok közzétételére,

„nagyüzemben” is. Ez ma már nem számít különlegességnek, azonban 11 éve még valóban haladó – és ma is tartható – pedagógusattitűdöt igényelt.<sup>1</sup>

Valaha az online oktatás minden formája nehézséget okozott. Ezt *Hajba* (2015) is kifogásolta. Ő a felsőoktatásban megtapasztalt beválás kapcsán kiemeli, hogy ha a motiváció mégis alábbhagyna, érdemes „booster” technikákat alkalmazni.

Hajba rendszerint az értékelés területén lát erre lehetőségeket. Ilyen lehet, hogy az adott feladatokra több pontot adunk egy bizonyos időszakban (például bármelyik, szerda 12:00 és péntek 12:00 óra között beadott feladatra és bónuszra plusz 15% pont jár).

Több játékosított rendszerben mód van a pontok elköltésére is, így annak kérdése is felmerült, mit lehet tenni a pontokkal. Amennyiben le lehet vásárolni, meg lehet ingatni egy kiforrott rendszert, azonban Hajba szerette volna, ha a résztvevők is megtapasztalják ezt.

A feladatokat – a hibák kijavítása után – többször be lehetett adni, így lehetőséget kellett teremteni arra, hogy a résztvevők jelezzék az oktatóknak, ha már kijavítottak valamit. Ez esetben az oktátónak újra át kell néznie az elkészített feladatot, és ez nagyobb létszámok esetén nehézséget jelenthet, ezért bevezették, hogy az ismételt ellenőrzést csak 15 pont fejében lehet kérni, azonban ez a résztvevőkből komoly ellenérzést váltott ki, hiszen pontjaik elköltésére kényszerítették őket, és ezt ők büntetésként élték meg.

Később enyhítettek ezeken a szabályokon, és három ingyenes, újraelőző lehetőséget adtak. Ennek kapcsán Hajba levonja a tanulságot, mely szerint nem minden esetben célszerű vásárlási lehetőséget építeni a játékosított rendszerbe, mert míg sok játékban ez ad értelmet a pontoknak (azért gyűjtjük, hogy levásárolhassuk), addig az értékelés játékosítása esetén kimeneti értékük van a pontoknak, hiszen ebből válik majd oklevél, bizonyítvány vagy éppen érdemjegy. Ezért lehetséges, hogy szükségtelen hozzájuk külön értéket rendelni (*Hajba*, 2015).

Hajba meglátása szerint a kurzus adminisztrálása jelentette neki mint oktátónak a legtöbb nehézséget. A játékosított kurzust a Google+-on valósították meg, mely bárki számára hozzáférhető, ugyanakkor Hajba leszögezte, nem ez az optimális/ideális felület, de igyekezett a végletekig kihasználni ezt. Azzal is tisztában volt, hogy már akkor is létezett ennél korszerűbb LMS, de ők ezt a felületet szerették volna kihívás gyanánt kiaknázni. A feladatok beadása ebből kifolyólag Google Űrlapokon történt, a válaszokat saját Google+ fiókjukkal folyamatosan módosíthatták a résztvevők. Így rendszerezve volt minden válasz. Láthatták egymás feladatait is, tanulhattak egymástól. (A résztvevők vállalták/nem kifogásolták a nevük feltüntetését a feladatokon, azonban álnévvél kérték az értékelést.) A résztvevők pontjaikat egy táblázatban kapták, amely automatikusan összegezte az elért pontszámot, valamint jelezte, hogy ez az oklevélhez szükséges

1 <http://tanarblog.hu/21-szazadi-tanar/3247-21-szazadi-tanar-3-resz-virtualis-oszalytermek> (2023.08.21.)



pontszámnak hány százalékát jelenti. A táblázat automatikusan színezte is a cellákat, így láthatóvá vált, ki hány feladatot adott be, illetve ezeket milyen szinteken teljesítette.

## Összegzés

Tanulmányomban áttekintettem, mely területei és megvalósíthatóságai, értelmezési módjai vannak a gamifikációnak, mindez hogyan jelenhet meg a köznevelésben és a felsőoktatásban költségkímélő módon, pusztán a Google+ alkalmazásával. Arra is utaltam, hogy nem elég a módszert ismerni, hanem – bármilyen nehéz is – szemléltetváltásra van szükség, hiszen annak oka, hogy a bevezetőmben megfogalmazott két kérdés még mindig érvényes, az, hogy bár megjelent a digitális oktatás, valamint a fiatalok életében is fontos szerepet játszik az internet és az online közösségek, az iskolában mégis csupán nehézkes próbálkozások jelennek meg, melyek során a tanár úgy véli, a módszer kudarcot vallott. Ez téves elképzelés, mert a probléma a nem megfelelő, nem tudatos, nem személyre szabott, csupán kötelességszerű alkalmazásban rejlik. Ahhoz, hogy a kezdő tanárok e módszerrel tanítsanak, kedvező út, ha hallgatóként már megismerték azt.

Erre már vannak törekvések, és talán az ifjabb generáció jobban is ismeri ezt, mint az idősebbek, akik valaha IKT-képzésen sem szívesen vettek részt, ugyanakkor egy büntetésként megélt motiválás – mint láttuk Hajba esetében – nem segít. A kérdésekre talán válasz a célorientáltság és az, hogy a célokkal a résztvevők is tisztában legyenek, az adott feladatok valóban izgalmasak legyenek a tanulók/hallgatók számára, a pontozás motiváló erővel hasson, illetve hogy tudjuk, miként vélekednek a tanulók/hallgatók az adott pontrendszerrel, továbbá legyünk mindig készek a kompromisszumra.

Végezetül térjünk vissza a kiinduló kérdésekre:

Mit kellene a tanárképzésnek másképp csinálnia ahhoz, hogy a tanárokból differenciáltabb tanulásfogalom alakuljon ki?

Erre a válasz: alkalmazni, tudatosan, de nem ad hoc módon, és nemcsak elméletben beszélni róla, hanem – ahogy erre láttunk már sokéves példákat is – célirányosan integrálni az értékelési, illetve akár a feldolgozási folyamatba. Bármely formáját vagy egyszerűre valamennyit. Emellett elengedhetetlen, hogy a gyakorlóiskolák, bázisiskolák esetén is alkalmazható legyen, így a hallgató már pedagógusjelöltként, a pályaszocializációja során orientálódhatna ebbe az irányba. Ehhez azonban a felsőoktatásban szükséges lenne, hogy bevett gyakorlat legyen mind az alkalmazása – akár módszertani kurzus keretében és a pedagógiai gyakorlaton is –, mind a tanítása mint tanításmódszertani alapvetésé.

Hogyan és/vagy mit kellene másképpen megvalósítani az IKT adta lehetőségek által ahhoz, hogy ezen eszközök valóban hatékony, magabiztos használaton alapuló munkaeszközök lehessenek a kezdő (és akár a haladó) pedagógusok körében is?



Azonosulni kellene a prievarai vagy a Hajba-féle elvekkel; vagyis tanulni kell tőlük akár már a felsőoktatásban is. Ahogyan a diákok esetében fontos az együttműködés, fórum, úgy a pedagógusok körében is lehetne a közös kommunikációban ilyenfajta platformokat alkalmazni, hogy megismerjék és átlássák, mi az, amit a diákjaiknak szólnak. Prievara már 2015-ben hangoztatta a szemléletváltás fontosságát, ez azonban csak az első lépés, hiszen meggyőződése, hogy csak a gamifikált tanár tudhat gamifikált órát tartani.

## Irodalom

- Balogh Andrea (2017): Digitális játékok az oktatásban. *Anyanyelv-pedagógia*, **10**, 1. sz. 53–62.
- Buckley, Patrick és Doyle, Elaine (2016): *Gamification and student motivation. Interactive Learning Environments*, **24**, 6. sz. 1162–1157. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.964263>
- Clark, Ruth, Nguyen, Frank és Sweller, John (2006): *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. Pfeiffer, San Francisco.
- Dicheva, Darina, Dichev, Christo, Agre, Gennady és Angelova, Galia (2015): Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, **18**, 75–88.
- Figuerola, Jorge F. (2015): Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, **21**, 32–54. <https://doi.org/10.1344/der.2015.27.32-54>
- Fromann Richárd és Damsa Andrei (2016): A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz. 78–81. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-gamifikacio-jatekositas-motivacios-eszkoztara-az-oktatásban> (2023.03.27.)
- Groening, Christopher és Binnewies, Carmen (2019): „Achievement unlocked!” – The impact of digital achievements as a gamification element on motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, **97**, 151–166. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.02.026>
- Hajba László (2015): *Learning by doing avagy gamifikáció a felsőoktatásban – egy online kurzus tapasztalatai*. <https://tka.hu/nemzetkozi/4149/learning-by-doing-avagy-gamifikacio--jatekositas-a-felsooktatásban--egy-online-kurzus-tapasztalatai> (2023.03.28.)
- Hanus, M. D. és Fox, J. (2015): Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, **80**, 152–161.
- Ibáñez, Maria-Blanca, Di-Serio, Ángela és Delgado-Kloos, Carlos (2014): Gamification for Engaging Computer Science Students in Learning Activities: A Case Study. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, **7**, 3. sz. 291–301. <https://doi.org/10.1109/TLT.2014.2329293>
- Jaskóné Gácsi Mária (2020): A játékosítás (gamifikáció) lehetőségei és korlátai. In: Karlovitz János Tibor és Torgyik József (szerk.): *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra*. 103–111. <http://www.irisro.org/pedagogia2020januar/25JaskoneGacsiMaria.pdf> (2023.03.27.)
- Kenéz András (2016): A játékosítás (gamification) a felsőoktatásban. In: Fehér András, Kiss Virág Ágnes, Soós Mihály és Szakály Zoltán (szerk.): *Hitelesség és értékorientáció a marketingben*. 276–288. Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Debrecen.

- Lister, Meaghan C. (2015): Gamification: The effect on student motivation and performance at the post-secondary level. Issues and Trends. *Educational Technology*, 3. 2. sz. [https://doi.org/10.2458/azu\\_itet\\_v3i2\\_Lister](https://doi.org/10.2458/azu_itet_v3i2_Lister)
- Mekler, Elisa, Brühlmann, Florian, Opwis, Klaus és Tuch, Alexandre (2013): *Do points, levels and leaderboards harm intrinsic motivation? An empirical analysis of common gamification elements*. ACM International Conference Proceeding Series. <https://doi.org/10.1145/2583008.2583017>
- Prievara Tibor (2015): *A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története*. Neteducatio Kft. Budapest.
- Rego, Izabel (2015): Mobile language learning: How gamification improves the experience. In: *Handbook of Mobile Teaching and Learning*. Springer-Verlag, Berlin. 705–720. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-54146-9\\_76](https://doi.org/10.1007/978-3-642-54146-9_76)
- Rigóczki Csaba (2016): “Gyönyörűségnek társa legyen a hasznosság” – Gamifikáció és Pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 66. 3–4. sz. 69–75. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/gamifikacio-jatekositas-es-pedagogia> (2023.03.28.)