

MONIKA ZŁOTEK

GRYWALIZACJA

– WYKORZYSTANIE MECHANIZMÓW
Z GIER JAKO MOTYWATORA
DO ZMIANY ZACHOWANIA LUDZI

*AUTORSKI PROJEKT ZGRYWALIZOWANYCH ZAJĘĆ
Z „PSYCHOLOGII REKLAMY I ZACHOWAŃ KONSUMENCKICH”*

MONIKA ŻŁOTEK

GRYWALIZACJA

– WYKORZYSTANIE MECHANIZMÓW
Z GIER JAKO MOTYWATORA
DO ZMIANY ZACHOWANIA LUDZI

*AUTORSKI PROJEKT ZGRYWALIZOWANYCH ZAJĘĆ
Z „PSYCHOLOGII REKLAMY I ZACHOWAŃ KONSUMENCKICH”*

Rada Wydawnicza:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg,
Jacek M. Majchrowski

Recenzja wydawnicza:
dr Agnieszka Gałkowska

Projekt okładki:
Oleg Aleksejczuk

Adiustacja:
Halina Baszak Jaroń

Copyright© Monika Złotek & Krakowska Akademia
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2017

ISBN 978-83-65208-89-7

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie, ani też rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych, bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela praw autorskich

Na zlecenie:
Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
www.ka.edu.pl

Wydawca:
Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2017

Łamanie:
Oleg Aleksejczuk

Druk i oprawa: MKpromo

SPIS TREŚCI

| | |
|---|----|
| Słowo wstępne (<i>prof. dr hab. Barbara Stoczewska</i>)..... | 7 |
| Wstęp | 9 |
| Rozdział 1. Gra i grywalizacja..... | 13 |
| 1.1. Historia i perspektywa na przyszłość | 15 |
| 1.2. Definicja gry | 17 |
| 1.3. Grywalizacja – rozważania terminologiczne i definiowanie pojęcia | 21 |
| Rozdział 2. Mechanika, dynamika i estetyka gry..... | 25 |
| 2.1. Mechanika..... | 25 |
| 2.1.1. Punkty | 25 |
| 2.1.2. Poziomy..... | 26 |
| 2.1.3. Tabele wyników..... | 27 |
| 2.1.4. Odznaczenia | 27 |
| 2.1.5. Wyzwania..... | 28 |
| 2.1.6. Dostosowanie | 28 |
| 2.1.7. Informacja zwrotna | 28 |
| 2.1.8. Pętle zaangażowania społecznego..... | 30 |
| 2.2. Nike plus | 30 |
| Rozdział 3. Psychologia za grywalizacją..... | 33 |
| 3.1. Psychologia nie tylko na kozetce | 33 |
| 3.2. Gracze | 35 |
| 3.2.1. Typy graczy według Richarda Bartley'a | 36 |
| 3.2.2. 10 motywacji graczy według Nicka Yee..... | 38 |
| 3.3. Motywacja graczy w odniesieniu do psychologicznych teorii | 42 |
| 3.3.1. Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna | 42 |
| 3.3.2. Flow | 44 |
| 3.3.3. Piramida potrzeb Maslowa..... | 46 |
| 3.3.4. Behawiorystyczny system nagradzania..... | 49 |
| 3.4. Podsumowanie..... | 51 |

| | |
|---|---------|
| Rozdział 4. Obszary zastosowań grywalizacji..... | 55 |
| 4.1. Grywalizacja w biznesie..... | 55 |
| 4.2. Grywalizacja na rynku pracy..... | 58 |
| 4.3. Grywalizacja na ratunek zdrowia..... | 64 |
| 4.4. Grywalizacja w edukacji..... | 73 |
| 4.4.1. Gry w edukacji..... | 73 |
| 4.4.2. Grywalizacja w e-edukacji..... | 76 |
| 4.4.2.1. Khan Academy..... | 76 |
| 4.4.2.2. Classcraft..... | 79 |
| 4.4.3. Grywalizacja zajęć w realu..... | 80 |
| 4.4.3.1. Grywalizacja na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy..... | 81 |
| 4.4.3.2. Grywalizacja na Uniwersytecie Jagiellońskim..... | 84 |
| 4.5. Potrzeba badań..... | 86 |
| Rozdział 5. Misja R2 – autorski projekt zgrywalizowanych zajęć z Psychologii reklamy i zachowań konsumenckich..... | 87 |
| 5.1. Cel projektu | 85 |
| 5.2. Opis projektu | 85 |
| 5.2.1. Mechanizmy misji R2..... | 88 |
| 5.2.2. Projekt zajęć – materiały dla studentów..... | 94 |
| 5.3. Wdrożenie projektu – obserwacja autorki..... | 107 |
| 5.4. Ankieta ewaluacyjna..... | 111 |
| 5.5. Perspektywa prowadzącej..... | 127 |
| Podsumowanie..... | 131 |
| Bibliografia..... | 139 |
| Aneks..... | 147 |
| Summary..... | 155 |

SŁOWO WSTĘPNE

Praca magisterska Moniki Złotek pt. *Grywalizacja – wykorzystanie mechanizmów z gier jako motywatora do zmiany zachowania ludzi. Autorski projekt zgrywali-zowanych zajęć z „Psychologii reklamy i zachowań konsumenckich”* została wyróżniona główną nagrodą w organizowanym już od 2008 roku w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego konkursie na najlepszą pracę dyplomową w roku akademickim 2015/2016.

Napisana pod opieką naukową dr Anny Czerniak praca spełnia wszystkie określone regulaminem wymogi, takie jak między innymi wysoki poziom merytoryczny i warsztatowy, innowacyjny charakter oraz oryginalności ujęcia. O przyznaniu pracy mgr Moniki Złotek głównej nagrody zdecydowało także to, że dotyczy stosunkowo nowego zagadnienia o charakterze interdyscyplinarnym, pokazując ciekawe, także pozakliniczne zastosowanie psychologii.

Autorka podejmując ten niezwykle interesujący temat wykazała się ambicją poznawczą oraz dowiodła samodzielności i odwagi w formułowaniu ocen i wniosków badawczych.

Prof. dr hab. Barbara Stoczewska
Pełnomocnik Rektora ds. studenckich

WSTĘP

W królestwie Lydii panował głód. Ludzie próbowali z nim walczyć na różne sposoby, niestety nie przynosiły one oczekiwanych rezultatów. Tylko cud mógł ich uratować. W końcu pojawiło się dość niekonwencjonalne rozwiązanie – gra. A konkretnie gra w kości. Trudno pewnie wyobrazić sobie, jak gra w kości może rozwiązać problem głodu. Otóż, Lydowie wprowadzili w całym królestwie, rozporządzenie – jednego dnia mieli poszukiwać żywności, a drugiego tylko grać. Ta zabawa tak ich „wciągała”, że zapominali o głodzie. Następnego dnia znowu szukali jedzenia i jedli. A kolejnego – grali. Przeżyli tak 18 lat! W międzyczasie odkrywając tabliczki, kostki, piłkę i wiele innych gier. Niestety klęska głodu nie ustąpiła. Król postanowił więc podzielić swoich ludzi na dwie grupy i rozegrać ostateczną partię kości. Zwycięscy w nagrodę pozostaną w Lydii i będą mogli wyżywić się, korzystając z dostępnych zasobów. Przegrani zabiorą swój dorobek i wyruszą na poszukiwanie nowego domu. Tak też się stało. Lydowie „wygnani” założyli nowe miasta w środkowej Italii i (przemianowawszy się na Tyrrenów, na cześć króla) żyli do czasów Herodota, który przekazuje nam tę opowieść w swoim dziele: *Historiae*¹ (Tkaczyk, 2012).

Opowieść ta wydaje się niewiarygodna, jednak niedawno badania DNA wykazały, że Etruskowie (inaczej Tyrreni) mają genetycznie wiele wspólnego z Lydami. W legendzie tkwi zatem ziarno prawdy, a więc kto wie, może prawdą jest i to, że Lydowie mogli ocalić swoją społeczność dzięki grom. Zatem dlaczego i my nie możemy wykorzystać ich dla dobrych i ważnych celów? Często myślimy o grze jako o rodzaju pasywnej rozrywki, bezmyślnej ucieczki od rzeczywistości. Ale ta historia ukazuje, iż gry mogą być celową, aktywną, przemyślaną i co najważniejsze pomocną ucieczką. Dla Lydów gry czyniły życie znośnym. Gry dały głodującej ludności poczucie władzy w sytuacji bezsilności, poczucie struktury w chaotycznym środowisku. Nie ma aż takiej różnicy między nami a starożytnymi Lydami, oczywiście zmieniło się środowisko, klimat, technologie itd., ale potrzeby i pragnienia pozostały takie same. W dzisiejszych czasach wielu ludzi

¹ Dzieło składające się z dziewięciu tomów, opisujące m. in. wojny perskie i geografię Helady, Egiptu, Persji. Powstało w V wieku przed Chrystusem; jego autor Herodot, zwany ojcem historii, opisuje dzieje Lydii, państwa ze stolicą w Sardes, rządzonego przez dynastię Heraklidów, wywodzącą się – według legendy – w prostej linii od samego Heraklesa, syna Zeusa.

cierpi z powodu głodu i nie chodzi tu wyłącznie o głód w sensie fizycznym, z powodu braku jedzenia. Ludzie są głodni większego zaangażowania w życie. Są głodni satysfakcji z pracy, są głodni silniejszego poczucia wspólnoty i bardziej atrakcyjnego, i sensownego życia. Ludzie na całym świecie łącznie spędzają tygodniowo 3 biliony godzin grając. Jesteśmy głodni a to właśnie gry, jak widać po statystykach nas żywią. W grach znajdujemy to, czego nie możemy znaleźć w rzeczywistości (McGonigal, 2011).

Gry i zabawy, i ich funkcje ewoluują, wraz ze zmianami w innych obszarach życia ludzi. Perspektywa kilkunastu, kilkudziesięciu lat, pozwala zauważyć zmiany wręcz diametralne. Dokonała się rewolucja technologiczna. W domach na stałe zagościły komputery, tablety, notebooki i telefony komórkowe, smartfony, które pewnie niedługo będą miały więcej opcji niż komputer i bez których wielu nie wyobraża już sobie życia. Także Internet, wyrzucił świat „do góry nogami”. Zabawnie i trafnie opisał tę rewolucję Bill Clinton, który podzielił się refleksją: „Kiedy obejmowałem urząd prezydent, jedynie eksperci od fizyki słyszeli o terminie World Wide Web. Teraz nawet mój kot ma swoją stronę”² (Jankowski, 2013).

Na bazie tej technologicznej rewolucji wyrosło tzw. pokolenie Y. Nazwa ta wynika ze skojarzenia wiążącego się z wymową litery „Y”, którą w języku angielskim czyta się jako „why”, co oznacza „dlaczego”. Słowo to doskonale odzwierciedla stosunek do pracy i podejście do życia tego pokolenia, które lubi negocjować, dociekać, negocjować i kwestionować (Chester, 2006). Często nazywa się ich także, „pokoleniem Milenium”, „pokoleniem sieci”, czy „pokoleniem Ja” (Kosa, Strzelec, 2008). Przyjęło się tak określać osoby, które urodziły się w ostatnich 20. latach XX w. To ludzie, którzy od najmłodszych lat obcuja z nowoczesnymi technologiami. Internet, portale społecznościowe, gry komputerowe są dla nich czymś naturalnym, są nieodzownym elementem codziennego życia. Nie wyobrażają sobie świata bez tych udogodnień. Chester (2006) czy Makuch i Moroń (2012) ukazują wiele pozytywnych cech i mocnych stron tych osób. Ludzie z pokolenia „Y” są tolerancyjni, otwarci, pewni siebie, świadomi swojej wartości na rynku, są bardzo dobrze wykształceni i nastawieni na rozwój, do którego przywiązują dużą wagę. Znają języki obce i nowoczesne technologie, są wielozadaniowi, otwarci na zmiany, z łatwością przystosowują się do nowych sytuacji, co sprawia, że są także mobilni. Doskonale działają w warunkach gospodarki globalnej

² Excerpts from transcribed remarks by the President and the Vice-President to the people of Knoxville on Internet for schools, <http://govinfo.library.unt.edu/npr/library/speeches/101096.html> [dostęp: 14.07.2013].

i różnorodności kulturowej, a także lepiej radzą sobie z pracą zespołową w porównaniu z wcześniejszymi pokoleniami.

Jednak z drugiej strony pokolenie Y może mieć problemy w życiu. Często mają trudności w bezpośrednim kontakcie, gdyż brakuje im rozwiniętych kompetencji społecznych. Bez Internetu „zginęliby”, jeśli nie ma czegoś w Google, to, znaczy, że to nie istnieje. Popularna przeglądarka jest dla nich podstawowym źródłem wiedzy, wręcz wyrocznią w różnych sprawach. Osoby z tego pokolenia potrzebują być prowadzone za rękę; wykonanie mniej standardowych zadań przysparza im trudności.

Wyniki badań przeprowadzone w University of New Hampshire pokazują, że osoby z pokolenia „Y” charakteryzuje wysokie mniemanie o swoich umiejętnościach, przekonanie co do swojej wyjątkowości, silnie rozwinięte oczekiwania oraz trudności w przyjmowaniu krytyki. Są osobami, które pracują, aby żyć – a nie żyją, aby pracować. Dlatego istotne jest dla nich zachowanie równowagi między życiem prywatnym a pracą. Oczekują w pracy dużo swobody i elastycznego grafiku. Pieniądze nie są dla nich najważniejsze, dla nich liczą się chwile, lubią poznawać, lubią żyć na krawędzi. Oczekują, że praca będzie dla nich przyjemnością i źródłem frajdy. Jeżeli praca nie będzie spełniała ich oczekiwań porzucą ją. Często są niełjalni, ponieważ rzadko utożsamiają się z firmą, co wynika z przekonania, że aby zrobić karierę należy często zmieniać pracę, o czym w swoich badaniach pisała I. Bednarska-Wnuk (2012). Mają ponadto silną potrzebę nawiązywania relacji z innymi i bycia docenianymi. Kwestia chwalenia, pozytywnej oceny i publicznej aprobaty to dla nich priorytet. Osoby te żyją liczbą lajków na Facebooku czy Instagramie. Z jednej strony mają sporo do zaoferowania, a z drugiej nie są idealnymi współpracownikami i podwładnymi (grywalizacja 24, 2015).

Przedstawiciele „pokolenia Y” to gracze. Grają od dziecka, ktoś kto nie zna najmłodniejszych gier, nie ma ich na telefonie jest dla innych frajerem. „Ygreki” chcą wszystkiego „bardziej”. Każdy ich dzień powinien być wypełniony emocjami, a elektroniczne gadżety wciąż udoskonalane, „Ygreki” oczekują od świata jasnych reguł. Drażni ich nierówność i niesprawiedliwość. Lubią rywalizować, co związane jest z nieustannym wyścigiem szczurów w dzisiejszych czasach. Dlatego, też rywalizacja jest dla nich tak naturalna, jak poranna kawa (grywalizacja24, 2014).

By dostosować się do stylu życia pokolenia „Y”, które wkracza na rynek pracy, potrzebne są nowe sposoby kierowania ludźmi. Potrzebne są nowe rozwiązania w sferze edukacji, marketingu, w sektorze związanym z pracą, czy szeroko pojętym biznesie. W roku 2020 aż 40% pracowników będzie z pokolenia „Y”.

Nie zapominajmy, że za pokoleniem „Y” idzie pokolenie „Z”, jeszcze bardziej „pochłonięte” nowymi technologiami i zupełnie zagubione w realnym świecie (grywalizacja 24, 2015). Jednym z nowych rozwiązań okazała się grywalizacja – narzędzie, które odpowiada na aktualne potrzeby pokolenia „Y” i nadchodzącego „Z”. Grywalizacja dla tych pokoleń stała się bowiem najbardziej odpowiednim, ich naturalnym środowiskiem. Grywalizacja intensyfikuje doświadczenia płynące z wykonywania codziennych czynności. Odpowiada na zapotrzebowanie, na emocje i doświadczenie. Odpowiada na potrzebę docenienia, umożliwia dzielenie się sukcesami i budowanie na nich własnego statusu w środowisku. Odpowiada także na potrzebę rywalizacji i przejrzystych zasad postępowania. Potrafi zaangażować i wciągnąć jak dobra gra, dostarczając wiele satysfakcji. Rozwiązuje wiele indywidualnych i społecznych problemów. Wpływa na zmiany w zachowaniu ludzi. A wszystko to w otocze dobrej zabawy.

Grywalizacja to nowe zjawisko, które cieszy się ogromną popularnością i zainteresowaniem, gdyż okazała się mieć pozytywny wpływ na ludzi. Grywalizacja wykorzystuje mechanizmy z gier w świecie realnym do zmieniania ludzkiego zachowanie na lepsze. Grywalizacja zmienia czynności, które są trudne lub nieprzyjemne dla ludzi (takie jak nauka, sprząatanie, żmudne ćwiczenia) w aktywności, które zachęcają do zaangażowania, tworząc dobrą zabawę z czegoś, co jej nie przypomina. Celem autorki jest ukazanie wpływu grywalizacji na zachowanie ludzi ze szczególnym zwróceniem uwagi na jej wykorzystanie i wpływ w obszarze edukacji. W części pierwszej omówiono pojęcie grywalizacji, jej istotę, cechy charakterystyczne oraz historię. Część druga opisuje mechanizmy, na których bazuje grywalizacja, punkty, odznaki, tabele itd., wykorzystując przykłady ich zastosowania w życiu realnym. Część trzecia poświęcona została stronie psychologicznej, stojącej za skutecznością grywalizacji. Rozdział ten odpowiada na pytanie, dlaczego gramy w gry, co sprawia, że gry angażują i przyciągają użytkowników, odwołując się do teorii psychologicznych. Ostatni rozdział, czwarty, poświęcono zastosowaniu grywalizacji. Ukazuje on wykorzystanie grywalizacji w biznesie, na rynku pracy, w służbie zdrowia oraz w edukacji na przykładzie skutecznych jej wdrożeń tak w aplikacjach mobilnych, jak i przedsięwzięciach różnych organizacji. Rozdział ten koncentruje się na zastosowaniu grywalizacji w edukacji, a zwłaszcza wykorzystanie gier w edukacji, grywalizacji w e-edukacji; szczegółowo przeanalizowano nietypowe rozwiązania, takie jak Khan Academy oraz Classcraft. Przedstawiono także przykłady grywalizacji zajęć na uczelniach wyższych. Rozdział kończy się przedstawieniem autorskiego projektu zgrywalizowanych zajęć Misji R² z Psychologii reklamy i zachowań konsumenckich oraz ewaluacją kursu.

ROZDZIAŁ 1

GRA I GRYWALIZACJA

Grywalizacja (ang. *gamification*) to termin definiujący wykorzystywanie elementów z gier do zmiany zachowania ludzi w świecie realnym (Tkaczyk, 2012). Sam pomysł zastosowania mechaniki gier do rozwiązywania problemów i angażowania ludzi, nie jest czymś nowym. Doskonałym tego przykładem jest wojsko, które od setek lat stosuje gry i symulacje. Armia USA uchodzi za lidera w wykorzystywaniu gier w szkoleniach żołnierzy. Ostatnie lata to czas, niezwykle popularności grywalizacji. zawiąże się z tym nasze umiłowanie do gier i przemiany, Padają nawet stwierdzenia, iż jesteśmy zakodowani do gry. Naukowcy cały czas odkrywają złożone związki pomiędzy naszym mózgiem, sieciami neuronowymi i rozrywką. Pojawiają się hipotezy, że gry mogą przedłużyć nasze życie, gdyż odsuwają oznaki demencji starczej i poprawiają kondycję organizmu. Nic więc dziwnego, że grywalizacja znalazła swoje zastosowanie w wielu obszarach życia ludzkiego (Zichermann, Cunningham, 2012).

Firma Volkswagen, znając moc grywalizacji stworzyła projekt The Fun Theory. Myślą przewodnią tego przedsięwzięcia było twierdzenie, że zabawa jest najprostszym sposobem, aby zmienić zachowanie ludzi na lepsze. Czy to dla siebie, czy dla środowiska jedyną rzeczą, która się liczy, to fakt, że jest to zmiana na lepsze. Do autorów projektu można było zgłaszać swoje nietypowe i zabawne rozwiązania naszych odwiecznych problemów, a najciekawsze z nich były wcielane w życie. Projekt miał ogromny odzew, zgromadzono bardzo dużo fantastycznych pomysłów, a co najważniejsze były one proste, zabawne i pożyteczne (thefuntheory, 2009).

Przykładem może być The Speed Camera Lottery. Na jednej z ulic w Sztokholmie zainstalowano fotoradar, działający w nietypowy sposób. Na odcinku drogi z ograniczeniem prędkości do 30 km/h kierowcy jeździli tam ze średnią prędkością 32 km/h. Nietypowy fotoradar robił zdjęcia tylko tym kierowcą, którzy stosowali się do ograniczenia prędkości. Wzorowi kierowcy otrzymywali zdjęcie z fotoradaru wraz z dołączonymi gratulacjami i informacją, iż ich zachowanie zostanie nagrodzone, udziałem w loterii. Efekt był zaskakujący. Średnia prędkość na tym odcinku spadła do 25 km/h, prędkość zmniejszyła się o 22%. Czytajac

to, od razu pojawia się uśmiech na twarzy! W końcu ten odwieczny problem z przekraczaniem dozwolonej prędkości na drogach mógłby być rozwiązany. I to w prosty, skuteczny a do tego przyjemny sposób. Wykorzystując to rozwiązanie i rezygnując z tradycyjnych fotoradarów, mielibyśmy prawdziwą rewolucję na naszych drogach, a bezpieczeństwo znacznie by wzrosło. To jest właśnie moc grywalizacji! (Michalska, 2015).

Rys. 1. The Speed Camera Lottery



Źródło: Cunningham, Zichermann, 2012, s. 28.

Pomysł ten został wykorzystany w nieco innej formie w Polsce w pobliżu Tarnowa. Radar mierzył prędkość kierowcy i jeżeli kierowca przekroczył ją o 10km/h od dopuszczalnej, wyświetlała się liczba punktów karnych oraz kwota mandatu, należnego za to przekroczenie a także dodatkowo wyświetlał się napis „zwolnij”. Natomiast gdy kierowca jechał ponad 60km/h od dopuszczalnej, pojawiał się napis: „Wariat, zwolnij” lub „Pirat, zwolnij!” Celem tego projektu było pobudzenie kierowców do myślenia i zaangażowanie ich w grę, i walkę o każde „Dziękuję” za jazdę zgodnie z przepisami. Według mieszkańców wsi oraz nauczycieli z pobliskich szkół, bezpieczeństwo na tym odcinku drogi uległo poprawie. Natomiast policja w ocenie tej inicjatywy jest ostrożna. Jak twierdzi Naczelnik wydziału Ruchu Drogowego tarnowskiej policji – trudno ocenić, czy jest to dobre, natomiast pobudzanie do myślenia kierowców jest na pewno cenne (tvn24, 2015).

Drugim kultowym przykładem o którym nie sposób nie wspomnieć jest, The world's deepest bin. Wyrzucanie śmieci do kosza zamiast na ziemię nie wydaje się być trudną czynnością. Niestety wielu ludzi tego nie robi. Według założeń grywalizacji zmienićoby się to, gdyby wrzucanie śmieci do kosza zamienić w wyzwanie, dające dobrą zabawę. W jednym z miast stworzono nietypowy kosz, który po wrzuceniu śmieci wydawała dźwięki imitujące spadanie śmieci w głęboką dziurę. Przez jeden dzień średnio gromadzono 72 kg odpadów w koszu; po eksperymencie było ich o 41 kg więcej (Michalska, 2015).

Rys. 2. The world's deepest bin



Źródło: Merchant 2009.

W Polsce w podobny sposób wykorzystano grywalizację w strefie kibica podczas Euro 2012. W strefach kibica były ustawione śmietniki, na których były umieszczone miary zapewnienia i flagi odpowiednich państw, które aktualnie rozgrywały mecz. Kibice od razu zaczęli konkurować, która z drużyn „wygra rozgrywkę” i zapewni kontener. W efekcie służby sprzątające miały do uprzątnięcia o 30% mniej śmieci (Domaradzki, 2014).

1.1. HISTORIA I PERSPEKTYWA NA PRZYSZŁOŚĆ

Na pomysł grywalizacji wpadł Nick Pelling, brytyjski programista gier i autor terminu grywalizacja. Po raz pierwszy użył go w 2003 roku nazywając tak swoją

firmę tzw. firmę „doradztwa grywalizacji”. Jego ideą była pomoc firmom w promocji produktów na platformach rozrywkowych. Niestety nie odniósł oczekiwanego sukcesu i firma została zamknięta z powodu braku zainteresowania klientów, a on sam napisał na swoim profilu meetup.com: „Wynalazłem grywalizację jednak 7 lub 8 lat za wcześnie” (Werbach, 2012).

Już w 2005 roku powstała firma Bunchball, która w październiku 2007 wprowadziła mechanikę gry jako usługę. Od tamtego czasu wiele firm zaczęło podążać tą ścieżką, widząc jej skuteczność i zaadaptowało koncepcję grywalizacji w swoich usługach na różnorodne sposoby. Rok 2010 był dla grywalizacji przełomowym. Po pierwsze, społeczeństwo zaczęło używać słowa grywalizacja jako wspólnego określenia dla stosowania mechanizmów z gier w codziennym życiu. Po drugie, zaczęły pojawiać się prezentacje, które krystalizowały pomysł grywalizacji.

Najbardziej znaną i przełomową była prezentacja Jesse Schella, projektanta gier i właściciela firmy Schell Games, a także wykładowcy na Carnegie Mellon University. W swojej prezentacji mówił on o rozwijającym się przemyśle związanym z grami i wizją przyszłego świata jako jednej wielkiej gry, przedstawiając to w nieco sarkastyczny sposób. W przyszłości za wszystkie nasze czynności mielibyśmy otrzymywać punkty: za mycie zębów, za zjedzenie płatków, czy za jazdę publicznymi środkami lokomocji. Schell chciał w ten sposób uczulić do czego może doprowadzić bezmyślne wykorzystywanie grywalizacji. W tym samym roku Jane McGonigal i jej książka *Reality is Broken* rozpałała wyobrażenia wielu społeczności na temat grywalizacji, i jej potencjału. McGonigal jest projektantką gier, znaną głównie z prac na temat tzw. *Alternate reality games*, a więc grach osadzonych w świecie rzeczywistym. W swojej książce opowiada o tym, jak gry mogą rozwiązywać poważne problemy życia realnego. Mogą pomóc rozwiązać problemy związane ze zmianą klimatu, z nierównościami społecznymi, czy mogą zachęcać ludzi do bardziej ekologicznego i zdrowego trybu życia. Pokazuje tym samym, że grywalizacja nie tylko może być wykorzystywana w biznesie jako „maszynka do zarabiania pieniędzy”, ale także może być wykorzystana do wyższych celów (Werbach, 2012). Jak mówił Werbach grywalizacja będzie się prężnie rozwijała i dojrzewała, będzie się pojawiało coraz więcej konferencji, prezentacji na jej temat, coraz więcej pomysłów jej wykorzystania, będzie można ją dostrzec nie tylko w biznesie, ale także w innych dziedzinach naszego życia.

W 2013 roku Wanda Meloni – założycielka i starszy analityk M2 Research na portalu grywalizacja24 przewidywała wzrost wartości rynku grywalizacji z ok.

60 mln USD w 2010 roku do blisko 3 mld USD w 2016 roku (Enterprise Gamification, 2013). Do 2017 roku rynek grywalizacji ma osiągnąć wartość 3,6 mld USD. Do tego czasu 80% spośród największych korporacji świata będzie wykorzystywało grywalizację dla swoich produktów czy usług, a 70% gigantów wykorzysta grywalizację w swoich wewnętrznych procesach biznesowych (gamificationresearch, 2012).

Obecnie grywalizacja najczęściej wykorzystywana jest w przemyśle rozrywki, 42% firm branży wykorzystuje grywalizację. Na drugiej pozycji plasują się producenci dóbr konsumpcyjnych – 15% i kolejno ochrona zdrowia/wellness – 10%, usługi finansowe – 6%, sprzedaż detaliczna – 5%, edukacja – 3% i telekomunikacja – 1%. Najczęściej celem jest zwiększenie zaangażowania pracowników, studentów, klientów itp. – 47%, kolejnym zwiększenie lojalności wobec marki – 22%, podniesienie świadomości marki – 15%, motywacji – 9% i w edukacji pracowników – 7%. Aktualnie, 62% wdrożonych grywalizacji jest skierowane do konsumentów, a 38% do zastosowań wewnętrznych (Enterprise gamification, 2013).

1.2. DEFINICJA GRY

Pierwszą grę planszową wraz z pionkami naukowcy odkryli w starożytnej Mezopotamii w Ur; ta pochodząca sprzed około 5000 roku p.n.e gra znana jest pod nazwą „gry na dwudziestu kwadratach” (Zaczek, 2009). W Egipcie w królewskich grobowcach odnajdywano także inne gry planszowe, czy pozostałości po prymitywnych grach naskrobanych na pomnikach. Od czasów starożytnych grano także, w kości z którymi wiąże się właśnie przytoczona na wstępie opowieść o Lydach. Huizinga (1985 za: Tkaczyk, 2012) w swoim dziele *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, przedstawia obszerną analizę słowa „gra” i jego aspektów. W języku polskim istnieje rozróżnienie pomiędzy „grą” a „zabawą”, w innych językach to rozróżnienie nie zawsze występuje. W języku angielskim oba te określenia oddaje słowo „play”, w języku niemieckim słowo „spielen”. Angielskie słowo „game” odnosi się do czysto rozrywkowej gry z zasadami, regułami i sportową rozgrywką. W innym zaś sensie „gra” odnosi się do zorganizowanych konkursów z nagrodami. Słowo „gra” bywa także nacechowane erotycznie. W języku staropolskim występuje słowo „igrać” – będące połączeniem znaczeniowym „gry” i „zabawy”. „Igra” to także „drwina” – zabawa, w której wcielamy się w jakieś role. W końcu „igra” oznacza klasyczną grę dla rozrywki. W niniejszej pracy słowo gra będzie obejmować wszystkie te aspekty. Huizinga definiuje grę następująco:

Gra to dobrowolna aktywność, którą świadomie oddzielamy od „zwyčajnego” świata jako „mniej poważną”, a jednocześnie absorbującą gracza w sposób intensywny i całkowity. Czynność ta nie jest powiązana z korzyścią materialną i nie da się z niej czerpać zysków. Gra odbywa się w swojej własnej przestrzeni, zarówno w miejscu, jak i czasie, zgodnie z ustalonymi regułami i w określonym porządku (s. 34).

Huizinga, a po nim Roger Caillois w swojej koncepcji gry wyróżniają kilka kluczowych jej elementów. Przede wszystkim dobrowolność. Huizinga twierdził, iż człowiek nie jest prawdziwie wolny, jeśli nie może się bawić. Dobrowolność jest także podkreślana w współczesnych definicjach gry. Bernard Suits profesor filozofii, w książce *Grasshopper: Games, Life and Utopia*, pisze, że „gra to dobrowolna próba ominięcia niepotrzebnych przeszkód” (Suits, 2015, za: Tkaczyk, 2012, s. 15). Jednostka gra wtedy, gdy dobrowolnie podejmuje zadanie w sposób trudniejszy, niż podpowiada logika, wkładając w to więcej wysiłku i zasobów. Gra w berka wymaga nie lada wysiłku, a jednak dzieci dobrowolnie go wybierają w imię jakiejś ulotnej satysfakcji, zamiast siedzieć i nic nie robić. Inne gry wyglądają tak samo. Na przykład gra w golfa jej celem jest umieszczenie piłki w małym dołeczku na wielkim trawniku – racjonalna istota nie znająca zasad golfa, wzięłaby do rąk piłeczkę i włożyła do dołka. Ale nie golfiści! Oni to dopiero potrafią utrudnić sobie życie. Zamiast rąk, używają nieporęcznego kija i jeszcze ustawiają się kilkaset metrów od dołka. Możliwość robienia rzeczy w dowolny sposób (choć w wyznaczonych zasadami granicach), to właśnie esencja gry. I wolność ta nie tylko odnosi się do osobistego aspektu życia. Jeżeli pracodawca jasno wyznaczy cele jednostce i pozostawi wolność, co do wyboru metod ich realizacji, to praca także może być grą (Tkaczyk, 2012).

Drugim elementem charakteryzującym grę, według Huizinga, jest jej niezwykłość. Gra powinna być tak odległa od prawdziwego życia jak to tylko możliwe. W grze zapewnia to narracja – umowa między twórcą historii, uczestnikami i widownią. Narracja kreuje świat gry oraz zestaw reguł rządzących tym światem. Można mówić o różnych narracjach, w zależności od tego, czy to jest gra komputerowa, zabawa dziecięca czy oglądany mecz na stadionie. Jedną z podstawowych form narracji jest opowiadanie prostej historii. Rolą autora gry jest zaprezentowanie jej, w jak najatrakcyjniejszy sposób, dostarczając graczowi odpowiednich narzędzi pobudzających jego wyobraźnię, przenoszących go w inny świat i pozwalających mu miło spędzić czas.

Kolejnym elementem definiującym grę jest oddzielenie. Gra jest oddzielona od normalności w sensie czasu i miejsca. Huizinga pisał, iż gra wymaga odpowied-

niego miejsca w przestrzeni i poświęcenia jej czasu. I to oddzielenie winno zachodzić w głowie gracza, nie w rzeczywistości. Często różne przedmioty takie jak np. piłka, pełnią rolę właśnie takiego teleportera. Takie oddzielenie pełni także inną ważną funkcję, którą możemy dostrzec również w życiu realnym. Dany przedmiot, nie tylko przenosi jednostkę w inny świat, ale także przypomina, że jest w świecie gry, który rządzi się innymi regułami, prawami niż świat realny. Przykładowo, żołnierz zakładający swój mundur, rozpoczyna swoją grę, gdzie panuje inny system wartości, gdzie występuje osobny kodeks honorowy i rangi. Świat żołnierza bez wątpienia odbiega od naszego świata, świata cywili.

Huizinga podkreślał także, że gry mają reguły, które tworzą porządek. Aktywność w danej grze określona jest przez przepisy i normy, które jawne są dla wszystkich graczy. Naruszenie ich niesie za sobą kary lub sankcje. Dlatego też, gdy ktoś wępcha się w kolejkę, spoteczność „kolejkowa” solidaryzuje się i zgłasza sprzeciw wobec złamania reguł. Choć nie było one wypowiedziane na głos, były znane i zaakceptowane przez wszystkich. Warunkiem istnienia świata gry jest akceptacja jej reguł.

bezinteresowność - , ostatni z elementów definiujących grę. Czy rzeczywiście gracze, grają bezinteresownie? Ekonomia uczy, że jeśli poświęcamy czemuś czas, musimy widzieć w tym jakąś korzyść. A nagród w graniu może być wiele. Począwszy od nagród materialnych, kończąc na satysfakcji z pokonania przeciwników, pokonania własnych słabości, zdobyciu statusu, poznaniu nowych ludzi, czy odreagowaniu po ciężkim dniu pracy. Powodów dla których angażujemy się w gry jest tyle, ilu jest graczy (Tkaczyk, 2012).

Reguły zdefiniowane w teorii gry Huizingi rozwija Roger Caillois (1997) w książce *Les jeux et les hommes (Gry i ludzie)*, która wydaje się być polemiką z *Homo Ludens* i jednocześnie jej uzupełnieniem. Caillois dokonuje podziału gier na cztery grupy: agon, alea, mimesis oraz ilinx (lub vertigo). Agon to współzawodnictwo, użytkownik gra dla uzyskania satysfakcji z wygranej oraz przegranej rywali. Szachy czy gry sportowe, są przykładem gier tego typu. W grach typu alea kluczowa jest losowość, to ważny element gry dla Cailloisa, który Huizinga pomija w swojej koncepcji. Element niepewności towarzyszy całej rozgrywce. Nie można z góry ustalić jej przebiegu czy wyniku gry. Dzięki takiej cesze gry, użytkownik może być ciągle zaskakiwany, a kolejna rozgrywka nigdy nie będzie taka sama jak poprzednia. Brak tutaj również prostej relacji wygrany – przegrany, gracz gra przeciw sobie lub losowi. Przykładem takiej gry jest ruletka czy jednoręki bandyta. Mimesis czyli naśladowanie, wcielanie się w rolę, jest cechą gry, która wzbudza zaangażowanie wśród graczy poprzez włączenie ich do świata

ta gry w postaci awatarów. Gry fabularne są dobrym tego przykładem. Wreszcie ilinx lub vertigo to zmiana postrzeganego świata. Do tej kategorii zalicza się gry, które dostarczają silnych sensorycznych doznań oraz gry, które wymagają od użytkownika zmierzenia się z własnymi słabościami. Nagrodę w tym rodzaju gry stanowi przezwyciężenie własnych słabości. Zabawy typu ilinx to skok na bungee czy jazda na rollercoasterze.

Granice między proponowanymi przez Cailloisa grami są płynne. Gry mogą zawierać w sobie kilka wyżej wymienionych typów. Przykładowo gra w pokera zawiera element losowości (alea) jest nim układ kart, które gracz otrzymuje w rozgrywce, nie brak również elementu współzawodnictwa (agon) o wygraną postawionego zakładu. Taniec – kolejny przykład zabawy, który łączy w sobie ilinx i mimesis. Caillois w swojej książce przedstawia gry i zabawy jako continuum mające początek w pierwotnych formach rozrywki, bez zasad i obowiązujących reguł, kończąc na uporządkowanej ich formie z zasadami i regułami. Autor zwraca także uwagę, że ten stan rzeczy ulega nieustannym zmianom – mimo obowiązujących reguł gry, użytkownicy zabawy są skłonni do ich pomijania czy zniekształcania, dostosowując je do własnych potrzeb (Caillois, 1997, za: Tkaczyk, 2012). Jest wielu graczy i każdy z nich może grać w tę samą grę, kierując się w niej różną motywacją. Dobra gra oferuje użytkownikom element współzawodnictwa, ucieczki, przemiany czy niepewności (Tkaczyk, 2012).

Katie Salen i Eric Zimmerman (2004) w książce *Rules of Play – Game Design Fundamentals*, przeprowadzają dokładną analizę słowa „gra” przytaczając definicje pionierów badających to zagadnienie. Davida Parletta, badającego historię gier, Clarka C. Abt, Rogera Cailloisa, Bernarda Suitsa, Chrisa Crawford, pioniera w projektowaniu gier, Grega Costikyana, Elliota Avedona oraz Briana Suttona-Smitha, a także Johana Huizinge. Analiza tych definicji doprowadziła Salen i Zimmermana do sformułowania następującego opisu gry. Gra to system w którym gracze angażują się w sztuczny konflikt, zdefiniowany przez zasady, które prowadzą do wymiernego wyniku. Najważniejsze pojęcia to:

- **system gry** – zestaw elementów, które tworzą grę. Zalicza się do nich przedmioty gry, ich właściwości, relacje między obiektami gry oraz kontekst gry;
- **gracze** – gra jest czymś gdzie jeden lub więcej użytkowników aktywnie gra; gracze wchodzi w interakcje z systemem gry w celu doświadczenia rozrywki;
- **sztuczność** – gry przenoszą użytkownika w świat wirtualny;
- **konflikt** – wszystkie gry są ucieleśnieniem konkursu władzy; konkurs może przybierać różne formy od współpracy do konkurencji z systemem lub z innymi użytkownikami; konflikt jest głównym elementem definiującym grę;

- **zasady** – są istotną częścią gry; zapewniają strukturę grze, z której wyłaniają się reguły stanowiące o tym co może, a czego nie może robić użytkownik;
- **wymierne rezultaty** – gry mają wymierne cele lub rezultaty; gracz w grze może przegrać, wygrać albo otrzymać jakiś wynik numeryczny.

1.3. GRYWALIZACJA – ROZWAŻANIA TERMINOLOGICZNE I DEFINIOWANIE POJĘCIA

Grywalizacja nazywana jest także gamifikacją i gryfikacją. Wśród polskich autorów nie ma zgodności co do odpowiedniego tłumaczenia tego terminu. Jedni posługują się terminem „grywalizacja” autorstwa Pawła Tkaczyka, twórcy pierwszej pozycji książkowej na Polskim rynku, opisującej to zjawisko. Inni zaś, są zwolennikami terminu „gryfikacja” autorstwa Sebastiana Starzyńskiego, twórcy portalu gryfikacja.pl. Autor krytykuje tłumaczenie „grywalizacja”, które jak twierdzi błędnie wskazuje na dominującą rolę rywalizacji w grach, podkreślając, że stanowi ona tylko jeden z wielu elementów, nie zawsze wykorzystywanych w mechanizmach gier (Starzyński, 2011). Jednakże w literaturze, zaznacza się niezgodność terminu „gryfikacja” z terminologiczną zasadą jednorodności (Swach, 2014). Ostatni termin „gamifikacja” stanowi spolszczeniem angielskiego odpowiednika, jest najrzadziej stosowany i traktowany jako niepotrzebny makaronizm (Laskowski, 2013). Polscy autorzy i tłumacze najczęściej posługują się terminem „grywalizacja”.

Wśród publikacji pionierów w tej dziedzinie możemy znaleźć kilka definicji grywalizacji: Gabe Zichermann, przewodniczący Gamification Summit and Workshops i Christopher Cunningham (2012) w książce *Grywalizacja. Mechanika gry na stronach www i w aplikacjach mobilnych*, posługują się definicją „proces myślenia o grze i mechanice gry, który angażuje użytkowników i rozwiązuje problemy” (s. 9). Piszą także o grywalizacji jako o „aktywnym korzystaniu z mechanizmów gry do przyciągania graczy i rozwiązywania problemów” (s. 93); Kevin Werbach (2012) twierdzi, że grywalizacja to „wykorzystanie elementów gier i technik projektowania gier w kontekście niezwiązanym z grami”; Paweł Tkaczyk (2012), jeden z pionierów grywalizacji w Polsce posługuje się definicją: „przeniesienie mechanizmów znanych z gier (także komputerowych choć nie tylko) do rzeczywistego świata, aby zmieniać ludzkie zachowania” (s. 10). Dodaje również, że „grywalizacja to wstrzykiwanie elementów frajdy do czynności (także produktów czy usług), które do tej pory frajdy nie sprawiały” (paweltkaczyk,

2012); Brian Burke (2014) definiuje grywalizację jako „zastosowanie mechaniki gry doświadczenia projektowania, by cyfrowo angażować i motywować ludzi w osiąganiu swoich celów” (s. 6); Andrzej Marczewski (2013) mówi o grywalizacji jako: „zastosowaniu metafor (pochodzących) z gier w zadaniach (wykonywanych) w prawdziwym życiu, tak by wpłynąć na zachowanie, poprawić motywację oraz zwiększyć zaangażowanie” (s. 4); Na portalu grywalizacja24, przeczytać można, że „grywalizacja oznacza świadome i celowe zastosowanie mechanizmów i technik wykorzystanych podczas projektowania gier, a także naszą skłonność do rywalizacji i bycia lepszym, do rozwiązywania rzeczywistych problemów, zwiększania zaangażowania i lojalności, czy też modyfikowania zachowań i przyzwyczajęń ludzi w realnych sytuacjach nie będących grami”. Dla pełniejszego zrozumienia pojęcia grywalizacji warto także zaznaczyć, czym grywalizacja nie jest.

Grywalizacja często jest błędnie postrzegana wyłącznie przez pryzmat gry i zabawy. Przyczyną tego może być nadinterpretacja samego pojęcia „grywalizacja”, w którym odnajdujemy słowa „gra” i „rywalizacja”. W grywalizacji – nie rozrywka jest celem nadrzędnym, tak jak to ma miejsce w przypadku gier. Grywalizacja nie jest więc grą, jedynie wykorzystuje mechanizmy gier, które służyć mają nie tylko zabawie, ale wyższemu celowi. Grywalizacja może służyć zmianie negatywnych przyzwyczajęń, nawyków i zachowań, takich jak nie trzymanie diety, nie segregowanie śmieci, czy nieekologiczne zachowania i wiele innych. Może również służyć celom zawodowym, przez dodanie do rutynowych, nudnych obowiązków wewnątrz przedsiębiorstwa trochę frajdy, np. w analizowaniu danych, czy odpisywaniu na emaila. Może być także wykorzystywana do realizacji celów zewnętrznych firmy, takich jak, przywiązanie klienta do marki, zwiększenie jego zaangażowania i lojalności.

Reasumując gra nie musi służyć niczemu konkretnemu, może być po prostu rozrywką, lekarstwem na nudę czy formą współzawodnictwa. A grywalizacja służy konkretnemu wyznaczonemu celowi.

Nie należy także zawężać grywalizacji do tzw. „serious games” – gier, których celem jest zdobywanie, rozwijanie i utrwalanie konkretnych umiejętności przez graczy, a nie tylko rozrywka. Serious games wykorzystywane są w różnych dziedzinach życia, przede wszystkim w postaci symulatorów, pozwalających przećwiczyć pewne sytuacje „na sucho”, bądź zdobywać, rozwijać, jakieś umiejętności. Mowa tutaj np. o symulatorach lotu czy symulatorze operacji na otwartym sercu. Nie zapominajmy jednak, że nadal są to gry – użytkownik przenoszony jest

do innego świata, a jego błędy w grze nie będą miały żadnego przełożenia na rzeczywistość. Pilot może ćwiczyć lądowanie w symulatorze, mierząc się z różnymi warunkami atmosferycznymi, aż do nabycia odpowiednich umiejętności. Natomiast w świecie realnym, w jakim funkcjonuje grywalizacja, miałby tylko jedną próbę i jedno podejście. Grywalizacja stawia przed użytkownikami zadania i pomaga rozwiązać im problemy realne, w rzeczywistym świecie.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na system punktów, odznak i rankingów stosowanych w grywalizacji. Są one ważne, lecz same w sobie nie stanowią istoty grywalizacji. Wprowadzenie punktów, rankingów dla swoich pracowników, to jeszcze nie grywalizacja. Są to tylko narzędzia (Pajewski, 2013).

ROZDZIAŁ 2

MECHANIKA, DYNAMIKA I ESTETYKA GRY

Zichermann, Cunningham, (2012) w książce *Grywalizacja. Mechanika gry na stronach www i w aplikacjach mobilnych* opisują tzw. system MDA (ang. *Mechanics – Dynamics – Aesthetics*) (mechanika, dynamika, estetyka). Elementy, które motywują nas do grania i podejmowania kolejnych wyzwań stanowią dynamikę gry, od której zależy jakość rozrywki. Dynamikę gry tworzą mechanizmy gry czyli zestaw narzędzi, takich jak: punkty, poziomy, tabele wyników, odznaczenia, zadania, wprowadzenia i pętle zaangażowania. Mechanika i dynamika gry, są ze sobą ściśle połączone, dlatego te terminy często bywają mylone i używane zamiennie. Jak je rozróżnić? Przypuśćmy, że jesteś typem rekordzisty, siadasz do gry bo możesz zdobyć nagrody. Nagroda stanowi dynamikę gry – to wewnętrzne uczucie, że zrobiłem kawał dobrej roboty. Tą nagrodą może być np. zdobycie pewnej puli punktów, za wykonanie danego zadania, punkty stanowią tutaj mechanizm gry (Tkaczyk, 2012). Ostatnim elementem jest estetyka. Stanowi ona wypadkową mechaniki i dynamiki gry, to emocje, jakie wywołuje w nas gra.

2.1. MECHANIKA

2.1.1. PUNKTY

Punkty mają w życiu współczesnego człowieka poczesne miejsce: punkty Payback zbierane na stacjach paliw za zakupy w centrach handlowych i sieciach sklepów, gole w piłce nożnej, liczba punktów (pieniędzy) na koncie, czy w końcu punkty w grze. Systemy punktowe mogą być mniej lub bardziej zauważalne i mogą służyć różnym celom. Jednak niezależnie od sposobu ich postrzegania są one nieodłącznym i podstawowym elementem wszystkich systemów grywalizacji. Warto wyróżnić kilka najpopularniejszych systemów punktowych. Gracze mogą zdobywać: **punkty doświadczenia**. To najważniejszy system punktowy określający rankingi i zaangażowanie gracza. Wszystko co gracz robi w grze, powoduje zbieranie punktów doświadczenia. Punkty te nie zmniejszają się i nie mogą być zamienione na nagrody. Punkty te mogą mieć ograniczony czas waż-

ności, jak np. w programach lojalnościowych linii lotniczych, co ułatwia przywracanie do gry. Co więcej, punkty doświadczenia nie mają limitu. Gracz będzie je otrzymywał tak długo, jak długo będzie grał w daną grę. Punkty mogą być także w innym systemie wymieniane na nagrody. Po zdobyciu określonej liczby punktów gracz może wymienić je na określone przedmioty np. mile wylatane w liniach lotniczych można zamienić na bezpłatny bilet na wybrany lot.

Kolejnym rodzajem są **punkty umiejętności** – zdobywane za wykonanie konkretnych działań w grze. Są to punkty dodatkowe, umożliwiające uzyskanie doświadczenia lub nagród. Dość rzadko wykorzystywany jest system opierający się na **punktach karmy**, gracz nie odnosi korzyści z posiadania punktów, tylko z ich rozdawania i to jest celem systemu. Punkty karmy otrzymuje się za regularne działania, czy też samo pojawienie się w grze. Założeniem tego systemu jest utworzenie ścieżek behawioralnych dla altruizmu i nagradzania innych (Zichermann, Cunningham, 2012).

2.1.2. POZIOMY

Poziomy to kolejny mechanizm gry, określający postępy w grze. Zbieranie punktów może szybko się znudzić. Strukturę w grze zapewniają właśnie poziomy. Przechodzenia na kolejne poziomy dostarcza satysfakcji i motywacji do dalszej gry. Poziomy służą również do pomiaru czasu. Osiągnięcie danego poziomu dostarcza nam informacji o tym, ile gracz poświęcił czasu na grę i mówi również o jego doświadczeniu. Jest więc wyznacznikiem statusu w grze, tak samo jak w życiu realnym posiadanie drogiego samochodu czy domu. **Status** to kolejny potężny motywator, szczególnie dla graczy nastawionych na konkurencję, będą oni mocno zaangażowani, aby osiągnąć dany status, bo za statusem idzie władza i autorytet (Tkaczyk, 2012).

American Express stworzyło imponujący system poziomów wykorzystując do tego kolory kart kredytowych, które mówią nam o statusie użytkownika. Odpowiednio mamy zieloną, złotą, platynową i w końcu czarną kartę świadczącą o tym, że jesteś kimś wyjątkowym (Zichermann, Cunningham, 2012). Ponownie przywołując jako przykład program lojalnościowy linii lotniczych. I tu można wskazać wykorzystanie mechanizmu poziomów. Jeżeli zbierzesz określoną liczbę mil, przechodzisz na kolejny poziom, na którym masz przywilej obsługi bez kolejki. Dzieje się to na oczach innych uczestników, co wyróżnionemu daje pewną satysfakcję, zaś pozostałych motywuje, by też osiągnąć taki status (Tkaczyk, 2012).

2.1.3. TABELE WYNIKÓW

Wielu graczy koniecznie chcą wiedzieć, jak wypadają na tle innych i temu służą tabele wyników. Jeżeli sama gra nie prowadzi takich statystyk, gracze tworzą je na osobnych forach dyskusyjnych, aby tam chwalić się swoimi osiągnięciami. Dla graczy, którzy największą satysfakcję w grze czerpią ze świadomości konkurencji, mechanizmem napędowym właśnie tabele wyników; one są motywatorem do zaangażowania się w walkę o wyniki.

Marka dezodorantów Axe, odniosła sukces wykorzystując mechanizm tablic do zwiększenia zaangażowania się graczy. Główną obietnicą produktu Axe jest zwiększenie atrakcyjności dla płci przeciwnej, więc o statusie gracza świadczyłyby liczba kobiet, z którymi się umówił, które poderwał w klubie. W reklamie nie można być jednak tak dosadnym. Pomysłowa kampania Axe zaproponowała nową tabelę osiągnięć. Reklama z Borysem Szycem i z Benem Affleckiem pokazała nowy wzorec zachowań – kolekcjonowanie kobiecych spojrzeń pełnych uwielbienia. Takie statystyki podlegały codziennym zmianom, co więc mężczyźni pozostający w związkach również mogli brać udział w tej grze, przy pewnej wyrozumiałości partnerki (Tkaczyk, 2012).

Zichermann i Cunningham, (2012) wyróżniają dwa rodzaje tabel wyników, najczęściej stosowanych w grach. Po pierwsze: **niezniechęcające tabele wyników**. Wyobraźmy sobie tabelę wyników, gdzie na samym szczycie znajduje się wynik z tyłoma zerami, że wątpisz w swoje możliwości, a na dodatek ty, jako nowy gracz zajmujesz ostatnie pozycje – mocno demotywujące. Aby uniknąć takiej sytuacji w tabelach niezniechęcających, publikuje się tylko fragment z wynikiem danego gracza umieszczonym pośrodku. I nie ma znaczenia, gdzie gracz znajduje się na całociowej liście, na miejscu 600 czy 100 000. Poniżej znajdzie graczy mających gorsze rezultaty, a powyżej zobaczy, ile punktów mu brakuje do pokonania najbliższej konkurencji i zdobycia wyższej pozycji w rankingu.

Drugą najczęściej wykorzystywaną tabelą wyników jest **nieskończona tabela wyników**. W sytuacji kiedy wyniki gracza są bardzo słabe, po prostu znikają z tabeli, a jeżeli gracz uzyskał bardzo dobry wynik, będzie zajmował daną pozycję w rankingu, do czasu aż nie zostanie pokonany.

2.1.4. ODZNACZENIA

Ludzie pożądamy odznaczeń. Niektórzy nawet je kolekcjonują. W grze są one wyznacznikiem statusu oraz informują o ukończonych zadaniach i postępach

w odkrywaniu systemu. Ponadto odznaczenie może być dla kogoś cenne ze względów czysto estetycznych (Zichermann, Cunningham, 2012). Zabicie w grze 10 potworów, to duży wysiłek, którego inni gracze na pierwszy rzut oka nie zobaczą, patrząc na liczbę zdobytych punktów i osiągniętego poziomu. Natomiast kiedy zobaczą odznakę „zabójca potworów”, ich szacunek rośnie. Podobnie jak w przywołanym przykładzie widocznego koloru karty z American Express. Dodatkowo kombinacja zdobytych odznak, pomaga wyrażać siebie, co również jest ważne w świecie gry (Tkaczyk, 2012).

2.1.5. WYZWANIA

Wyzwania kierują gracza na odpowiednie tory w świecie grywalizowanego systemu. „Idź do zamku w pobliskim królestwie, a w jednej z komnat znajdziesz księżniczkę. Uwolnij ją z rąk smoka i ocal królestwo z klątwy” – to właśnie wyzwania. W grach nie tylko zdobywanie punktów i osiąganie kolejnych poziomów dostarcza nam satysfakcji, ale także właśnie osiągnięcia, przewyżczenia trudności czy rozwiązywanie problemów. To pozwala na utrzymanie wysokiego poziomu zaangażowanie wśród graczy (Tkaczyk, 2012).

2.1.6. DOSTOSOWANIE

Punkty, poziomy, osiągnięcia, to mechanizmy sprawdzające się dla graczy, dla których liczy się rywalizacja. Nie jest to natomiast bardzo atrakcyjne dla graczy zainteresowanych interakcjami społecznymi w grze. Oni przede wszystkim chcą wyrazić siebie i nawiązać relacje z innymi graczami. Dlatego też, poświęcają oni dużo czasu na dostosowanie swojego awatara, jeżeli gra ma taką opcję. W sytuacji, gdy gra nie pozwoli im na wyrażanie siebie, opuszczają ją. (Tkaczyk, 2012). Twitter to jeden z przykładów wykorzystujących dostosowanie, gdzie gracze dowolnie mogą zmieniać swoje zdjęcia i obrazy w tle. Mechanizm ten jest dobrym elementem wzmocnienia zobowiązań i zaangażowanie wśród graczy. Zgodnie ze stereotypami płci tradycyjnie uważa się, że motywacja konkurencji jest bardziej domeną męskich graczy, natomiast motywacja społeczna jest bardziej charakterystyczna dla kobiet. (Zichermann, Cunningham, 2012).

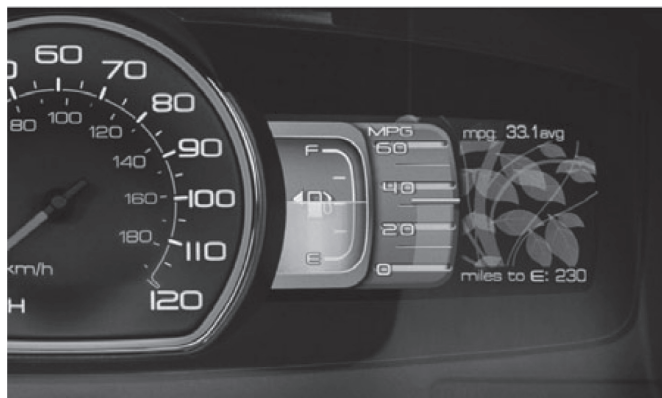
2.1.7. INFORMACJA ZWROTNA

Informacja zwrotna wskazuje graczowi, gdzie w danym momencie się znajduje. Możliwość uzyskania natychmiastowej informacji zwrotnej, stanowi o przewadze

gier nad życiem realnym. W trakcie gry, gdy zwiększa się nasz wynik punktowy, od razu dostajemy informację zwrotną, iż podążamy we właściwym kierunku, co dodatkowo wzmacnia nasze zachowanie. Akcja gracza, wywołuje szybko reakcję ze świata gry, coś z czego pewnie wielu z nas chętnie by skorzystało w świecie realnym, w szkole czy w pracy. I oto okazuje się, że to udogodnienie ze świata gier wkracza w nasze codzienne życie.

W samochodzie marki Honda Insight informacja zwrotna dla kierowcy na temat ekologicznej jazdy przypomina małą grę. Obrotomierz na tablicy rozdzielczej samochodu zmienia kolor w zależności od stylu jazdy. Jeżeli jedziesz oszczędnie, świeci się w jasno zielonym kolorze. Natomiast jeżeli twoja jazda zaczyna być mniej przyjazna środowisku, obrotomierz zmienia kolor odpowiednio na niebieski, żółty, bordowy, dając do zrozumienia, że twoje zachowanie nie jest pożądane (Tkaczyk, 2012). Podobny mechanizm został zastosowany w samochodzie marki Ford Fusion i w tym przypadku wykorzystano roślinę, która rośnie lub marnieje w zależności od stylu jazdy (Zichermann, Cunningham, 2012).

Rys. 3. W samochodzie marki Ford Fusion kierowcom wyświetla się cyfrowy kwiatek rosnący lub więdnący w zależności od wyników jazdy ekologicznej



Źródło: Cunningham, Zichermann, 2012, s. 78.

Dobrym przykładem jest również aplikacja Endomondo, która umożliwia śledzenie postępów i ułatwia organizację ćwiczeń, aby uzyskać najlepsze efekty. Aplikacja ta dostarcza informacji zwrotnej o tym, ile trwał nasz trening, o osią-

ganej prędkości podczas biegania, o ilości spalonych kalorii, o aktualnym tętnie, prowadzi historię treningów i wyników, motywuje do pobicia rekordów i daje możliwość publikacji swoich osiągnięć. Dzięki temu, wielu graczy czerpie przyjemność z pochwalenia się pokonanym dystansem, co dodatkowo działa motywująco na tych, którzy na co dzień wybierają kanapę.

2.1.8. PĘTLE ZAANGAŻOWANIA SPOŁECZNEGO

W pętlach zaangażowania społecznego emocje motywujące powodują, że gracz powraca do systemu. Dzięki nim, przyjmuje społeczne wezwania do działania, po którym dochodzi do postępu w rozgrywce czy też uzyskania nagrody, co ponownie prowadzi do emocji motywującej. Celem pętli zaangażowania jest „wciągnięcie” gracza w grę. Z pętli zaangażowania korzysta np. Twitter. Dla początkującego gracza pętla zaangażowania wygląda następująco:

- emocja motywująca – wejście na Twittera i wyrażanie opinii,
- ponowne zaangażowanie gracza – @wzmianki,
- społeczne wezwanie do działania – wpisy, komentarze,
- widoczny postęp lub nagroda – kolejne osoby śledzące wpisy.

Nowicjusz, który po raz pierwszy korzysta z systemu i wyraża swoje opinie, może opuścić system. Jeżeli jednak ktoś napisze wzmiankę o nim w jakimś wpisie (@wzmianka), ponownie zajrzy do systemu i prawdopodobnie umieści kolejny wpis w odpowiedzi na wzmiankę. Co daje możliwość, że kolejni użytkownicy mogą zacząć śledzić jego wpisy. A to wszystko powoduje, że nowicjusz czuje się zmotywowany i ponownie korzysta z systemu. Nieco inaczej będzie to wyglądało u stałych bywalców systemu Twitter. Zaawansowanych graczy będzie motywowała ich pozycja w systemie, a nie poszczególne @wzmianki (Zichermann, Cunningham, 2012)

2.2. NIKE PLUS

Doskonałym podsumowaniem tego rozdziału będzie przykład projektu Nike Plus, który jest przełożeniem powyższej teorii w praktykę. Zgodnie z informacjami z centrów kontroli chorób w USA dwie trzecie dorosłych Amerykanów ma nadwagę lub jest otyłych i niewielu z nich wykonuje odpowiednie ćwiczenia, które same w sobie nie są pociągające. Nike Plus to gra społecznościowa, która związana jest z bieganiem i stosuje mechanizmy z gier do motywowania biegaczy. Motywuje biegaczy zarówno okazjonalnych, jak i osoby uprawiające

ten sport regularnie, do konkurowania, i poprawiania programu ćwiczeń. Autorzy aplikacji postawili na zrobienie zabawy z biegania i przyciągnięcie tym samym większej liczby użytkowników, przy okazji zwiększając sprzedaż sportowych produktów firmy. Aplikacja pozwala biegaczom śledzić czas i przebyty dystans. Użytkownik początkujący może rywalizować z samym sobą, polepszając wyniki związane z czasem lub odległością, które skonstruowane są w formie tabeli wyników. Używając aplikacji, gracz ma możliwość odkrycia nowych gier.

Dodatkowo biegacze mogą połączyć się z platformą Facebooka i upublicznić informacje o własnych wynikach. Wówczas, gdy gracz zaczyna biegać, aplikacja wysyła informacje do znajomych i prosi o wsparcie. Gdy znajomy kliknie przycisk „lubię to” aplikacja odtwarza dźwięk wiwatu, dając informację o wsparciu udzielonym od znajomego. Ten element znakomicie motywuje gracza i utwierdza w programie ćwiczeń. Aplikacja ma również opcję, w której wsparcie jest przekazywane przez takie sławy, jak Lance Armstrong czy Tracy Morgan, co dodaje dodatkowej energii. Aplikacja zawiera także mapy „interesujących momentów” z informacją o miejscach, w których bieg był najwolniejszy i najszybszy. Dla graczy lubiących konkurować, oferuje wyzwanie znajomych, by w następnym biegu osiągnęli lepszy dystans. A to daje zdobywcom wiele okazji do satysfakcjonujących wygranych. Nike Plus to jedno z najlepiej wykończonych rozwiązań grywalizacyjnych na rynku, które z prostej aplikacji zmieniło się w prawdziwą grę społecznościową (Zichermann, Cunningham, 2012).

ROZDZIAŁ 3

PSYCHOLOGIA ZA GRYWALIZACJĄ

3.1. PSYCHOLOGIA NIE TYLKO NA KOZETCE

Do najczęstszych stereotypów dotyczących zawodu psychologa należy przekonanie, że każdy psycholog kontakt z drugą osobą rozpoczyna od jej cichej psychoanalizy oraz, że każdy psycholog to psychoterapeuta. Nic bardziej mylnego. Ludzie nie muszą się martwić, że zostaną poddani psychoanalizie, jak również nie każdy psycholog jest terapeutą (Zimbardo, Johnson, McCann, 2012). Psycholodzy działają w wielu obszarach naszego życia, choć większość ludzi nie jest tego świadoma. Wiedza i umiejętności, psychologów, umożliwiają im pracę na ponad czterech tysiącach stanowisk (Doliński, 2014). Psychologa można odnaleźć nie tylko w gabinecie, pracującemu z osobami z zaburzeniami psychicznymi; psycholodzy pracują także w edukacji, pomagając uczniom niwelować przeszkody, które utrudniają im proces nabywania wiedzy. Zajmują się metodyką, programami nauczania, badają zależności pomiędzy czynnikami psychologicznymi, motywacją, inteligencją, czynnikami społeczno-kulturowymi czy innymi, mającymi wpływ na postępy w nauce. Konstruują testy uzdolnień, edukują a także współpracują z rodzicami, nauczycielami i innymi specjalistami, aby zapewnić uczniom optymalne warunki szkolne.

Psycholodzy zajmują się także człowiekiem jako konsumentem, badają dlaczego wybieramy dane produkty, działają w marketingu, projektują skuteczne reklamy i kampanie społeczne (Rathus, 2004). Są również psycholodzy pracy i organizacji zajmujący się jednostką w miejscu pracy, odpowiednim doborze pracowników, rekrutacją i selekcją, ich rozwojem, szkoleniami, a także troszczą się o to, aby warunki pracy były tak dostosowane do pracowników, by maksymalizowały ich wydajność. Są także psycholodzy sportu, dbają o sportowców, pomagają im poprawiać wyniki, wzmacniają motywację, układają treningi, uczą kontrolowania emocji i radzenia sobie ze stresem. Psycholodzy pracują także w sądzie występując w roli ekspertów, pomagających rozstrzygać wiarygodność zeznań świadków czy oceniając, jak zaburzenia psychiczne mogły wpłynąć na zachowanie oskarżonych. Nie brak także psychologów w policji, negocjują z prze-

stępcami czy rozmawiają z osobami chcącymi popełnić samobójstwo. Są to tylko niektóre obszary pracy psychologów, gdyż nie można ich w sposób wyczerpujący wykazać (Zimbardo, Johnson, McCann, 2012).

Psychologia ciągle się rozwija i poszerza zakres swojej działalności, odpowiadając na pojawiające się nowe zjawiska w społeczeństwie. Wiedza psychologiczna jest wykorzystywana w coraz to szerszym spektrum ludzkiego funkcjonowania. Przykładem tego są nowe specjalności pojawiające się w psychologii. Projektowanie produktów interaktywnych, smartfonów, tabletek, szkoleń w rzeczywistości wirtualnej, grafiki trójwymiarowej i psychologia gier komputerowych, to jedne z wielu nowych przedmiotów, które zostały zaproponowane studentom w ramach nowej specjalności – psychologia nowych technologii na Uniwersytecie Humanistycznospołecznym w Warszawie. Jak pisze dr Jankowski –Siuda to psychologowie mają odpowiednią wiedzę, aby zrozumieć zastosowanie nowych technologii, co więcej są w stanie określić, jak najlepiej konstruować przekaz w świecie wirtualnym, aby osiągnął zamierzony efekt emocjonalny i poznawczy. Ich wiedza także może być pomocna w projektowaniu nowych interaktywnych produktów (studia.swps.pl). Na kierunku psychologia nowych technologii, studenci kształcą się w obszarze: interakcja człowiek – technologia. Nabywają umiejętności teoretyczne i praktyczne konstruowania produktu interaktywnego, gdzie na podstawie zdobytej wiedzy psychologicznej studenci uczeni są, jak poznawać potrzeby użytkownika i odpowiednio do nich tworzyć produkty interaktywne. Ta specjalność szczególnie jest przeznaczona dla osób, które pragną podjąć się humanizowania technologii. Także pojawiły się takie specjalności jak: komunikacja wizualna, psychologia społeczeństwa informacyjnego oraz mózg–umysł–technologia, w ramach których studenci uczą się, jak i czy cyfrowy świat oddziałuje na pracę mózgu, jak budować społeczność internetową, jak wspomagać osoby niepełnosprawne wykorzystując przy tym nowe technologie, czy jak projektować treningi i szkolenia w świecie wirtualnym. Technologie cyfrowe stały się nieodzownym elementem ludzkiego życia, dlatego powstało zapotrzebowanie na specjalistów, którzy sprawią, że nowoczesne technologie będą odpowiadały na potrzeby społeczeństwa, będą intuicyjne w użyciu oraz naturalnie wpłatały się w ludzkie środowisko, a psychologowie mają do tego niezbędną wiedzę (studia.swps.pl). Spencer A. Rathus w swojej książce *Psychologia współczesna*, którą wydał w 2008 roku, przewidział, że w tym tysiącleciu psychologia odnajdzie szerokie zastosowanie w projektowaniu aplikacji komputerowych.

W celu szerzenie wiedzy psychologicznej w jej bardzo szerokim zakresie nie tylko w sferze, z którą jest utożsamiana – w pomocy terapeutycznej, ale również

w biznesie czy w nowoczesnych technologiach, powstał projekt Strefa Psyche, którego inicjatorem jest SWPS – Uniwersytet Humanistycznospołeczny. W ramach projektu wykładowcy oraz pracownicy uczelni publikują felietony oraz organizują wykłady i warsztaty, na temat psychologii w codziennym życiu, otwarcie, bez cenzury. Nie brak także dyskusji, porad, konsultacji oraz warsztatów z ekspertami w dziedzinie psychologii. Projekt jest skierowany głównie do osób dorosłych, które ukończyły studia wyższe, ale są zainteresowane psychologią, poprawą jakości swojego życia, samorozwojem czy chcą uzupełnić swoje kompetencje o wiedzę z zakresu psychologii (studia.swps.pl).

Projekt odniósł sukces, cieszył się dużym zainteresowaniem i planowane są jego kolejne edycje. Na tym uniwersytecie również dr hab. Katarzyna Popiołek, dziekan katowickiego wydziału psychologii zachęca wszystkich do podjęcia studiów I stopnia z psychologii hasłem „Psychologia potrzebna nie tylko na kozetce”. Bo nie każdy absolwent psychologii musi zostać terapeutą. Wiedza o człowieku, jego zachowaniu i funkcjonowaniu jest niezbędna w każdym zawodzie, wymagającym kontaktu z innymi (Popiołek, 2013).

Przykładem łamiącym stereotypowe myślenie o psychologach i psychologii jest również ta praca, poświęcona wykorzystaniu wiedzy psychologicznej w nowym trendzie, jakim jest grywalizacja, bo grywalizacja w 75% bazuje na wiedzy psychologicznej i tylko w 25% na wiedzy z zakresu technologii (Zichermann, Cunningham, 2012). Psychologia niezależnie od postaci, jaką przyjmuje, pozwala zrozumieć zachowanie ludzi. To ona stoi za skutecznością grywalizacji, sprawiając, że angażuje i przyciąga użytkowników, a jej rozwiązania wprowadzane są w każdej dziedzinie naszego życia, edukacji, pracy oraz w obszarze zdrowia, zmieniając ludzkie zachowanie na pozytywne. Ponieważ w centrum zainteresowania psychologii zawsze pozostaje człowiek, kolejny podrozdział przedstawia ludzi w grze czyli graczy.

3.2. GRACZE

Gry komputerowe stanowią nowy rynek rozrywki o wartości większej niż wartość rynku filmów fabularnych. Generalnie szacuje się go w skali całego świata na 81,5 mld dolarów. Ogromna część współczesnych ludzi grom poświęca wiele godzin swojego życia. Jak pisze McGonigal (2011) 0,5 mld osób na świecie gra w gry co najmniej godzinę tygodniowo. 34 mln mieszkańców USA spędza na nich 5 godzin w tygodniu, a 5 mln graczy gra ponad 40 godzin tygodniowo

– co równa się z pracy na cały etat¹. W Polsce szacuje się, że 13,4 mln osób gra w gry, wykorzystując do tego PC lub MAC, przy czym aż 98% z nich gra regularnie, co sprawia, że Polska plasuje się na drugim miejscu w Europie². Powszechnie wiadomo, że niemal 100% dzieci i młodzieży gra, ale jak pokazują statystyki grają także osoby starsze – 48% Amerykanów w grupie wiekowej 50+ deklaruje, że gra w gry wideo, w tym 80% z nich gra w nie co tydzień, a 45% – codziennie (Kapp, 2014).

Co sprawia, że taka liczba osób zarówno starszych, jak i młodszych angażuje się w gry i poświęca im swój cenny czas? I w konsekwencji, co sprawia, że grywalizacja może być skuteczna? Ustalenie, tego jest dużo trudniejsze niż mogłoby się wydawać. Doświadczenie „bycia wciągniętym przez grę” jest powszechne, ale wytłumaczenie, jakimi mechanizmami rządzi się to zainteresowanie grami i tak silne w nie zaangażowanie, jest bardzo złożone – zależy od wielu czynników. Mowa tutaj między innymi o samym pojęciu gry i jej definiowaniu, gdyż gra stanowi dalece zróżnicowaną aktywność ludzką, o czym była mowa w rozdziale pierwszym. Należy mieć na uwadze, że lista czynników, wywołujących zaangażowanie gracza, będzie zawsze niepełna, gdyż jest wiele typów gier, a równocześnie każdy z nas jest osobą wyjątkową, niepowtarzalną, posiadającą określone cechy. Aktywność gracza może być pobudzana różnymi potrzebami. Za skutecznością grywalizacji kryje się więc szereg teorii psychologicznych i modeli motywacyjnych oddziałujących na graczy (Woźniak, 2015).

3.2.1. TYPY GRACZY WEDŁUG RICHARDA BARTLEY’A

Dlaczego grywalizacja działa? Głównym źródłem odpowiedzi jest sam gracz. Gracz to podstawowy i najważniejszy element każdej grywalizacji. To od niego i od jego motywacji zależy, jakie będą rezultaty grywalizacji. W poznaniu graczy pomocna jest praca profesora Uniwersytetu Essex – Richarda Bartle’a – *Games People Play*. Badał on graczy, grających w gry MMOG (gry online dla bardzo wielu graczy) i na podstawie swojej analizy wyodrębnił cztery główne czynniki motywacyjne wśród użytkowników gier. Pierwszym z nich jest, **odkrywanie świata gry** – część graczy twierdzi, iż największą radość sprawia im poznawanie wirtualnego świata i praw nim rządzących. **Osiągnięcia wewnętrzne gry** – inne osoby grają, aby realizować cele wyznaczone przez grę i chcą być w tym

¹ http://www.ted.com/conversations/44/we_spend_3_billion_hours_a_wee.html [dostęp: 15.08.2014].

² <http://www.gry-online.pl/S013.asp?ID=82806> [dostęp: 23.01.2014].

najlepsi. **Nawiązywanie kontaktu z innymi** – są również ludzie, którzy grają po to, aby nawiązać kontakt z innymi graczami, konwersować, a czasem przenosić tę aktywność do świata realnego. **Wywieranie wpływu na innych** – część graczy lubi natomiast porządzić, wyzywają oni innych graczy na pojedynki, zabijają i kradną, oczywiście wszystko w wirtualnym świecie.

Powyższe kategorie zachowań graczy, doprowadziły Bartley'a do zdefiniowania czterech podstawowych typów graczy. Wyróżnia on takie grupy jak: Killers, Achievers, Socialisers i Explorers. Autor umieszcza typy graczy na osiach, obrazując jak zmienia się ich podejście od działania i współdziałania do ludzi i środowiska.

Rys. 4. Typy graczy według Bartle'a



Źródło: Zichermann, Cunningham, 2012, s. 32.

Achievers – zdobywcy to gracze, którzy skupiają się na osiągnięciu najwyższych rezultatów, chcą być lepsi od innych. Jeśli odkrywają świat gry to tylko po to, by lepiej wykonywać swoje zadania powierzone im przez grę. Interakcje z innymi graczami traktują jako formę relaksu lub środek do zdobywania informacji. Nie są agresywni, zabijają tylko wtedy, gdy muszą lub gdy mogą wiele zyskać (Tkaczyk, 2012). Charakteryzuje ich wysoka samoocena, są przekonani, że w każdej sytuacji sobie poradzą i zawsze osiągną cel. Gorzej radzą sobie z porażką. Wycofują się z gry, gdy tylko okazuje się, że nie są w niej najlepsi, przy czym winą za niepowodzenia obarczają strukturę gry. Odchodzą w poszukiwanie takiej, w której będą mogli się wykazać. Jeśli natomiast zdobywca osiąga sukcesy, staje się wiernym fanem gry (grywalizacja24, 2012).

Explorers – odkrywcy to typ graczy, którzy nastawieni są na doświadczanie nowości, na odkrywanie i poznanie otaczającego ich świata gry, grają po to, aby odkryć jej tajemnice. Zdobywanie punktów traktują jako nowe doświadczenie, nie interesuje ich rywalizacja z innymi i miejsce w rankingu, czy też zabijanie przeciwników, ale kiedy trzeba potrafią przyłożyć wrogowi (Tkaczyk, 2012). Swoją wartość oceniają na podstawie swoich odkryć w grze, odkryć innych poziomów, czy dodatkowych funkcji gry. Odkrywcy nie znudzą się grą, mogą nawet setki razy rozgryzać tę samą grę, aby odkryć w niej coś nowego. Lubią też rozmawiać o swoich odkryciach (grywalizacja24, 2012).

Socialisers – społecznicy wśród graczy jest ich najwięcej. Dla nich najważniejsi są inni gracze. Grają po to, aby poznać innych ludzi i budować z nimi relacje. Sama gra jest jedynie platformą spotkania a równocześnie, pretekstem do wchodzenia w interakcje. Nie liczą się dla nich punkty czy rankingi (Tkaczyk, 2012). Zabijają tylko w obronie innych. Czerpią dużo satysfakcji z dawania. Społecznicy dużą wagę przywiązują do swoich profili, systematycznie je uzupełniają, dodają znajomych, zdjęcia, często przeglądają profile innych osób (grywalizacja24, 2012).

Killers – zabójcy zwani także niszczycielami, ten typ graczy zdarza się najrzadziej. Celem ich gry jest przede wszystkim pokonanie innych przeciwników, grają dla poczucia władzy nad nimi. Lubią rankingi i tabele, ponieważ pokazują one nie tylko liczbę zdobytych punktów, ale przede wszystkim, ilu graczy pokonały czy wręcz unicestwiły ich awatary (Tkaczyk, 2012). Co więcej, zabójcy lubią, kiedy ich akt zabijania ogląda jak najwięcej osób, gdyż mogą wtedy pławić się w blasku chwały, będąc podziwianym przez innych (Zichermann, Cunningham, 2012).

3.2.2. 10 MOTYWACJI GRACZY WEDŁUG NICKA YEE

Typologia graczy według Bartle'a nie jest jednak doskonała. Formułowane są wobec niej pewne zarzuty. Przede wszystkim jak pisze M. Mochocki (2012) proponowane typy wydają się być uproszczone, jakby autor „gubił” kilka istotnych motywacji. Sam autor również stwierdził, że cztery typy graczy to za mało. Brak także empirycznego potwierdzenia dla jego typologii. Elementy składające się na wyróżnione przez niego typy graczy mogą nie być ze sobą skorelowane, co również jest słabą stroną tej teorii (Dixon, 2011). Niedoskonałość teorii Bartle'a wynika również z faktu, że każda z kategorii liczy dużo podtypów, dlatego posługiwanie się ogólnymi typami stanowi duże uproszczenie (Mochocki, 2012). Jednakże, mimo kilku wad, typologia Bartle'a stanowi pewien fundament do dalszych rozważań i badań nad motywacjami graczy, a każdy badacz chcący

poznać motywację graczy musi się do niej odwołać. Według M. Mochockiego najlepszym jej zamiennikiem jest 10 motywacji graczy wyróżnionych przez Nicka Yee (2007) w pracy *Motivations of play In MMORPGs*. Autor w oparciu o literaturę przedmiotu wygenerował listę możliwych motywacji pojawiających się wśród graczy, następnie motywacje te zostały przekształcone w pytania ankietowe. Autor przebadał nimi 3200 graczy i na podstawie otrzymanych odpowiedzi, w wyniku analizy czynnikowej wyodrębnił 10 czynników – motywacji, które następnie przyporządkowano do 3 nadrzędnych grup: **Wyzwania** (*Achievement*) – postępy, mechanika, rywalizacja. **Społeczność** (*Social*) – kontakty społeczne, związki, praca zespołowa. **Immersja**³ (*Immersion*) – odkrywanie, granie ról, tworzenie oraz eskapizm⁴.

W grupie motywacji opartej na wyzwaniach gracze, którzy osiągają wysokie wyniki w podskali postęp, czerpią satysfakcję z osiągania postępu w grze, zdobywania kolejnych leveli i zbierania zasobów. Cieszą się swoim rozwojem w grze i zdobywanymi mocami, które dają władzę i poważanie wśród innych. Ponadto gracze Ci czerpią dużo przyjemność z samej pracy, która wymagana jest, aby rozwijać swoje umiejętności i przejść kolejny poziom. Gracze osiągający wysokie wyniki w podskali **mechanika**, grają aby analizować i zrozumieć podstawowe mechanizmy numeryczne systemu, przykładowo gracz może być zainteresowany obliczeniem dokładnej różnicy między obrażeniami powstałymi na skutek podwójnego władania mieczem w jednej ręce, a władaniem mieczem w obu rękach. Skupiają się również na odkrywaniu pewnych szablonów w grze, znajomość zasad stanowi dla nich formę władzy, co bez wątpienia ułatwia rozgrywkę. **Konkurencja**, trzeci subkomponent wskazuje, iż gracze grają również, aby konkurować w pojedynkach czy o zasoby finansowe. Zdobywają punkty, moce, kolejne levele, aby być konkurencyjnym dla innych, a także aby być samowystarczalnym. Nie zależy im na uznaniu społecznym, ale na niezależności. Dla gracza tego typu istotnym aspektem jest możliwość realizacji zadania na własną rękę, bez pomocy innych graczy. Może nie interesować ich szybkość przejścia na kolejny level ale realizacja zadań, rozwiązywanie problemów, gromadzenie zasobów samodzielnie.

W kategorii motywów zebranych pod etykietą społeczność jednym z podtypów jest chęć **kontaktów społecznych**, gracze uzyskujący wysoki wynik w tej skali, użytkują grę po to, aby poznać innych ludzi, lubią pogaduszki, a dla nie-

³ Immersja – zanurzenie się lub pochłonięcie przez rzeczywistość elektroniczną.

⁴ Eskapizm (ang. *escapism* od *escape* „ucieczka”) oznacza ucieczkę od problemów codziennego życia w świat wirtualny – iluzji i wyobrażeń.

których zabawa polega na możliwości zalogowania się do świata, w którym zawsze ktoś rozmawia. Są również gracze ukierunkowani w grze na poszukiwanie **związków**. Gracze z wysokim wynikiem w tej podskali szukają trwałych relacji z innymi graczami, aby w sytuacjach problemowych, kryzysowych występujących również w życiu realnym mogli liczyć na wsparcie. Otwarcie są także, na przenoszenie tych relacji do życia realnego. Gracze, których motywacją do gry są inni ludzie, chętnie pomagają innym graczom. Ich altruizm jest silnie skorelowany z poszukiwaniem kontaktów społecznych oraz ukierunkowaniem na tworzenie związków. Być może dlatego, że pomoc innej osobie jest najprostszym sposobem, aby nawiązać kontakt, rozmowę z kimś nowym w grze. Gracze tego typu nie tylko, grają, aby poznać innych graczy, ale także gra dla nich może być sposobem na głębsze poznanie się w gronie swoich przyjaciół czy rodziny. Część graczy gra również w celu dostania się do gildi⁵ – grupy, która zapewnia stałe źródło rozmów i relacji. Niektórzy gracze nie wyobrażają sobie gry bez wsparcia swojej gildi. **Praca zespołowa**, trzeci subkomponent, wskazuje, iż gracze grają również dla współpracy z innymi, więcej radości czerpią z dokonań grupy niż indywidualnych osiągnięć.

Natomiast motywację z **kategorii Immersja** obejmują: **granie ról** – gracze uzyskujący wysoki wynik w tej podskali czerpią satysfakcję z zanurzenia się w fabule gry, przez wcielenie się w dane postacie. Często gracze tego typu poświęcają sporo czasu, aby poznać historię świata gry, budują także historię dla swoich postaci, aby dzielić się nią z innymi graczami. Gracze tego typu grają dla samej przyjemności płynącej z zanurzenia się w świecie gry – świecie nierealnym. Gracze grają także, aby **odkrywać**. Odkrywać świat gry, tajemnicze miejsca, nowe zadania, informacje czy artefakty, których inni mogą nie znać. Pełnia wiedzy na temat gry i jej tajników daje im bardzo dużo satysfakcji.

Gracze mogą również poszukiwać w grze tożsamości. W odróżnieniu od graczy którzy są nastawieni na granie ról, nie skupiają się na historii gry i byciu jej elementem, ale traktują grę jako narzędzie poszukiwania własnej tożsamości, testując różne cechy osobowości swoich postaci. Czerpią także przyjemność z charakteryzowania swojej postaci w grze. Możliwość **tworzenia** swoich postaci, to także motyw dla, którego ludzie angażują się w gry. Istotny dla nich jest wygląd oraz niepowtarzalny styl kreowanych bohaterów. Lubią gry które umożliwiają szereg opcji do charakteryzowania. Gracze tego typu są skłonni do poszukiwania informacji na temat historii świata gry, na temat ras, plemion występujących w grach, bo dzięki zdobytej wiedzy mogą robić to, co im sprawia największą

⁵ Gildia – Grupa osób grająca w tą samą grę.

przyjemność – tworzyć postacie, które pasują i stają się częścią świata gry. **Eska-pizm** jako ostatni podtyp to motyw charakterystyczny dla graczy, którzy traktują grę jako miejsce wypoczynku, odprężenia, odstresowania się i oderwania od realnego życia. Gra służy im również jako sposób na uniknięcie myślenia o problemach; jest ich ucieczką od rzeczywistości.

Yee wskazuje również na rzadsze, nietypowe motywacje, takie jak: chęć wychowywania, opieki, motyw charakterystyczny dla gier azjatyckich, których celem jest wychowanie zwierzątek, troszczenie się o rozwój rodziny czy hodowanie roślin; pragnienie zmiany; gry online zapewniają przestrzeń, w której ludzie, którzy chcą coś zmienić mogą to zrobić; dla innych zaś gra stanowi narzędzie poszukiwania siebie; gry jak się okazuje są środowiskiem, w którym gracz może znów stać się młodym.

Koncepcja Nicka Yee jest swego rodzaju uzupełnieniem i udoskonaleniem teorii Bartle'a. Nie tylko pozwala na empiryczną weryfikację i ma narzędzie diagnostyczne; autor w swojej koncepcji wyróżnia oddzielny zestaw motywów, które nie istniały w typach graczy Bartle'a, mowa o immersji. Autor także zwraca szczególnie uwagę na aspekt, który był krytykowany w teorii Bartle'a – graczy nie można przyporządkować do jednego typu. Za pośrednictwem komponentów – 10 motywacji, umieszczając graczy w całej materii składników Yee pokazuje, że ludzie nie dzielą się na uproszczone typy, diagnoza daje pewien wynik profilowy, ukazując wyniki we wszystkich kategoriach. Gracze są wieloaspektowi. Niskie wyniki, jakie uzyskuje gracz w danej skali są równie istotne dla charakterystyki gracza, co wyniki wysokie w innej. Gracz osiągający wysokie wyniki w komponencie wyzwania i niski w społeczności jest innym graczem niż gracz, który osiąga wysoki wynik w wyzwaniach i wysoki w społeczności. W modelu Bartle'a wszyscy zdobywcy wydawali się tacy sami (Yee, 2007).

Omówione typologie pokazują, iż aktywność gracza może być pobudzana różnymi potrzebami, a charakter danej gry atrakcyjny dla pewnych graczy może być nieinteresujący dla innych. Należy jeszcze raz zaznaczyć, że większość graczy jest zazwyczaj mieszanką kilku typów. Co więcej motywacja gracza może zmieniać się wraz z wiekiem (Zichermann, Cunningham, 2012), a także może ulec zmianie w tej samej grze z biegiem czasu oraz może zależeć od rodzaju gry (Mochocki, 2012).

Nick Yee w swojej koncepcji 10 motywacji graczy wskazuje również na ważną kwestię. Rezygnując z „typów graczy” na rzecz motywacji psychologicznych, można wykorzystać wyniki badań nad graczami w kontekście badań psychologii

nad ogólnymi ludzkimi motywacjami. Można zastanowić się, czy w realnym życiu motywuje nas to samo, co w świecie gry, a osoby nastawione na rywalizację w grze są ogólnie skłonne do rywalizacji także poza nią. Może chowamy się za awatarem, który pozwala stać się zupełnie kimś innym?

3.3. MOTYWACJA GRACZY W ODNIESIENIU DO PSYCHOLOGICZNYCH TEORII

3.3.1. MOTYWACJA WEWNĘTRZNA I ZEWNĘTRZNA

W psychologii termin „motywacja” stosowany jest do opisu wszelkich mechanizmów odpowiedzialnych za uruchomienie, ukierunkowanie, podtrzymanie i zakończenie zachowania. Pojęcie motywacji używane jest w odniesieniu do stanów, w którym organizm podejmuje działanie ukierunkowane na uzyskanie jakiegoś elementu, który jest niezbędny jednostce do prawidłowego funkcjonowania, jak i wtedy, gdy organizmowi niczego niezbędnego do życia nie brakuje. Bo jednostka zawsze stawia sobie nowe cele, chcąc osiągnąć stan lepszy od istniejącego. Motywacja to siła, która pcha jednostkę do celu, do zaspokojenia pojawiającej się potrzeby. Psychologia wyróżnia dwa główne rodzaje motywacji: wewnętrzną i zewnętrzną. Gdzie motywacja wewnętrzna oznacza podejmowanie, kontynuowanie jakichś działań, ze względu na samą treść tej aktywności, pod nieobecność nagrody i nie w obawie kary. Podejmowana aktywność jest wzmocnieniem samym w sobie. Natomiast o motywacji zewnętrznej mówi się, kiedy jednostka realizuje działanie ze względu na zewnętrzne wobec niego czynniki, będące konsekwencją jego wykonania lub jego efektywnego zakończenia (Strelau, Doliński, 2008).

W badaniach na temat motywacji wewnętrznej i zewnętrznej graczy wyróżniono trzy szkoły. W książce Daniela H. Pinka (2011) *Driver. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację* pojawia się stwierdzenie, że „pieniądze są słabym motywatorem, by zachęcić gracza do ukończenia złożonych zadań i tylko motywatory wewnętrzne mogą podtrzymać w użytkowniku długotrwałe zaangażowanie” (s. 79). Wyniki przeprowadzonych przez niego badań wskazują, że motywatory zewnętrzne nie sprawdzają się przy zadaniach wymagających intensywnego myślenia. Zatem, gdy pieniądze stanowią motywator w zadaniach wymagających kreatywności czy bardziej złożonych, wydajność ludzka znacznie spada. Jednak inne nagrody takie jak np. status społeczny mogą być wysoce motywujące i zdecydowanie mocniej zachęcać do kreatywności i zabawy.

Druga szkoła mówi o konkurencyjności w kontekście motywacji. John Houston stwierdził, że osoby wyjątkowo mocno lubiące konkurować o typie gracza – zdobywcy czy zabójcy mogą sobie szkodzić. Jego zdaniem osoby te starają się konkurować nawet wtedy, gdy nie ma nic do wygrania, a nawet konkurują gdy ma to dla nich negatywne konsekwencje. Gdy znajdzie konieczność współpracy z partnerem, osoby o silnym nastawieniu na konkurowanie będą chciały odnieść zwycięstwo nad współpracownikiem, mimo że nic na tym nie zyskają (za: Zichermann, Cunningham, 2012).

Trzeci nurt zwraca uwagę, iż zbyt duże zmotywowanie i zamienienie motywacji wewnętrznej nagrodą zewnętrzną może być zgubne. Według badaczy dziecko, które gra na pianinie, bo lubi, postawione w sytuacji gdy musi konkurować, zmienia swoje zachowanie. Jeżeli wygrywa, a później znacząco przegra, może zniechęcić się do grania. Nagroda zewnętrzna może zgnieść motywację wewnętrzną. W edukacji czy pracy, ważne jest, aby być ostrożnym przy stosowaniu zbyt mocnej zewnętrznej motywacji, aby wewnętrzna motywacja nie została zmniejszona. Najlepszy wynik jest często osiąganym przez połączenie obu typów motywacji. Systemy powinny używać zewnętrznej nagrody tylko po to, by wesprzeć wewnętrzne potrzeby. Dobre motywatory zewnętrzne stanowią drogowskaz do motywacji wewnętrznej graczy. Im bardziej projektanci gier znają swoich odbiorców, tym bardziej gra będzie ją angażowała graczy, a użytkownik zamiast czuć, że gra w czyjąś grę, odnosi wrażenie, że w rzeczywistości uczestniczy w zabawie własnego pomysłu. To zapewnia sukces grywalizacji – doskonały projekt, w którym gracze czują się naturalnie (Zichermann, Cunningham, 2012).

R. Paharia (2014) w książce *Lojalność 3.0. Jak zrewolucjonizować zaangażowanie klientów i pracowników dzięki big data i grywalizacji*, wyróżnia pięć motywatorów wewnętrznych, kierujących graczem w systemie grywalizacyjnym:

Autonomia – chęć niezależności, kierowania własnym życiem. Człowiek chce decydować o tym, co robi, jak to robi, z kim oraz gdzie i kiedy utrzymuje kontakt. Po prostu człowiek ma potrzebę, sprawowania kontroli nad własnym życiem. Gdy brakuje mu tej wolności, niezależności w jednej sferze, często szuka jej w innej, w ten sposób zaspokajając tę potrzebę. Popularność gier wideo czy gier społecznościowych jest najlepszym tego przykładem. W grze jednostka sama może podejmować decyzje. Czy poświęcić pionek w imię większej sprawy? Czy stworzyć osadę tutaj? W ramach możliwości i reguł gry to jednostka decyduje, w jaki sposób osiągnie wytyczony sobie cel.

Mistrzostwo – chęć doskonalenia, rozwoju, zwiększania kompetencji. Gracz chce być coraz lepszy, każdy chce dążyć do mistrzostwa. Gra to umożliwia. Użytkownicy gier poświęcają swój czas i energię, aby zdobyć nowe umiejętności i osiągnąć ostatni level gry. Gdy gra nie stwarza możliwości doskonalenia umiejętności, szybko się nudzą i rezygnują z niej.

Sens – pragnienie, aby to co robimy było ważne. Jest to silna potrzeba, która motywuje i angażuje jednostkę. Wyjaśnia ona, dlaczego ludzie poświęcają swój czas i energię np. na publikowanie tekstów na Wikipedii za darmo. Użytkownicy grają w gry z własnej woli, wchodzą w świat wirtualny, porzucając na chwilę świat rzeczywisty. I chociaż w rzeczywistości nie ma to najmniejszego znaczenia czy się wygra, czy nie, w świecie gry to cały sens egzystencji gracza.

Postęp – pragnienie osiągnięcia rezultatów. Nawet małe zwycięstwa, osiągnięcia mają spory wpływ na motywację i zaangażowanie. Człowiek zawsze reaguje pozytywnie, widząc, że zmierza w kierunku na którym mu zależy, bez względu na to czy dotyczy to życia zawodowego, czy prywatnego. Gry dostarczają dokładnych informacji na temat poczynionych postępów. Pozycja figur i pionków na szachownicy czy stan portfela w grze *Monopol* dają jasną informację na temat tego, w jakim miejscu znajduje się użytkownik w drodze do celu gry – wygranej.

Społeczne interakcje – to potrzeba przynależności i więzi. Człowiek z natury jest stworzeniem stadnym i towarzyskim. Pragnie więzi z innymi, pragnie kontaktów, chce przynależeć do grupy, chce o kogoś dbać, chce dzielić się z innymi swoimi przeżyciami. Gry dają taką możliwość. Stwarzają pole do rywalizacji, współpracy i nawiązywania relacji w sposób niedostępny w realnym świecie.

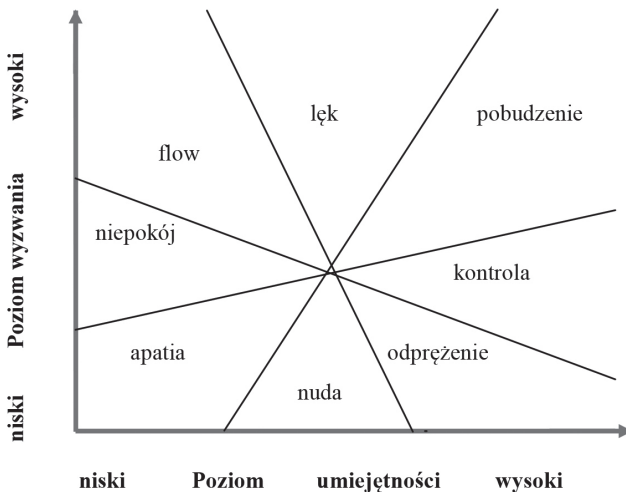
Gry obdarzają ludzi autonomią, zmieniając ich percepcję zadania, jawią się jako zabawa, zapewniając przy tym jednocześnie rozwój i osiąganie mistrzostwa, nadając tym samym sens wykonywanym czynnościom i informując jasno o czynionych postępach to jest to, co sprawia, że system grywalizacji jest skuteczny, angażuje i motywuje użytkowników.

3.3.2. FLOW

Szczególnym przykładem motywacji do podejmowania jakichś czynności ze względu na satysfakcję płynącą z niej samej są uniesienia – *flow* (tłumaczone jako *przepły*). *Flow* jest stanem psychicznym pojawiającym się, gdy jednostka jest tak zanurzona w to, co robi, że zapomina o fizycznych potrzebach, uczuciach i czasie (Rheinberg, 2006). Mihály Csíkszentmihályi amerykański psycholog węgierskie-

go pochodzenia i twórca tego konstruktów pisze, że przepływ jest optymalnym stanem, który może być osiągnięty, gdy napotymane wyzwania są dopasowane do możliwości jednostki.

Rys. 5. Stany psychiczne jednostki pod względem poziomu wyzwania i umiejętności



Źródło: na podstawie: Farmer 1999, <http://austega.com/gifted/16-gifted/articles/24-flow-and-mihaly-csikszentmihalyi.html> [dostęp: 18.03.1999].

Konstruktorzy gry muszą upewnić się, że zadania są wystarczająco trudne dla poziomu umiejętności użytkownika. Wielu użytkowników mierzy się z danym wyzwaniem, ale często wybiera zadanie zbyt trudne, co prowadzi do stanu niepokoj. To dlatego wiele osób chce pozostać w komfortowej strefie kontroli i relaksu, i nie podoba jej się mierzenie z wyzwaniem. Dlatego też, przepływ nie jest częstym stanem umysłu. Ale jeśli osoba przebywa w strefie komfortu zbyt długo jej poziom umiejętności będzie rósł a stan psychiczny zbliżał się do nudy. Jako ludzie jesteśmy, w związku z tym motywowani przez wyzwania i niespodzianki, aby uniknąć tej nudy. Mihály Csikszentmihályi (2005) w pracy *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia* wyróżnia 10 elementów składających się na stan, który opisuje jako *flow*.

Flow to: jasno wyznaczone cele, wysoki poziom koncentracji, utrata poczucia samoświadomości (w życiu realnym trudne do osiągnięcia, w świecie wirtualnym, narzucane z góry, za sprawą wcielenia się w awatara), zaburzone poczucie czasu, natychmiastowa i bezpośrednia informacja zwrotna, dostosowany poziom umiejętności do wyzwania, poczucie kontroli, wykonywanie danej czynności stanowiącej nagrodę samą w sobie, zanik potrzeb fizjologicznych oraz zawężenie koncentracji tylko do czynności, którą wykonuje jednostka. Stan *flow* nie jest stanem, który można osiągnąć od zaraz.

Csikszentmihályi uważa, że przepływ najczęściej osiągają osoby pracujące w zawodach wymagających kreatywności, takich jak zawód malarza, kompozytora, muzyka czy naukowca. To dlatego, że stworzenie czegoś oryginalnego wymaga dużego poczucia wyzwania. Drugą grupą, która doświadcza przepływu dość często, są gracze, którzy systematycznie grają w gry (gry komputerowe, wideo gry, itd.). Powodem, dla którego przepływ jest powszechny wśród graczy jest to, że są oni stale poddawani próbom w grach. W momencie gdy ich poziom umiejętności wzrasta, poziom trudności w grze również powinien wzrosnąć. Mając nadzieję, że doprowadzi to użytkownika do przebywania w stanie *flow* tak długo jak to możliwe. Rzeczą oczywistą jest, że gracz który uruchamia grę nie osiąga tego stanu od razu. Koncentrację uzyskuje się powoli, każąc graczom powtarzać dane czynności systematycznie, aż do czasu osiągnięcia w nich pełnego opanowania, a następnie poziom trudności jest podnoszony. Jednak takie nieustanne powtarzanie danych czynności może w końcu się znudzić, a temu zapobiega struktura gry, która daje graczowi poczucie zbliżania się do określonego celu (Tkaczyk, 2012). Dobrze skonstruowana gra i program grywalizacyjny musi dostosować trudności do poziomu umiejętności użytkownika, aby znaleźć balans na cienkiej granicy między pobudzeniem i kontrolą.

3.3.3. PIRAMIDA POTRZEB MASŁOWA

Klasyczną teorią służącą do opisu ludzkiej motywacji (i również wyjaśniającą, dlaczego grywalizacja działa) jest hierarchia potrzeb Masłowa. Piramida potrzeb Masłowa została opublikowana po raz pierwszy w 1943 roku w pracy pod tytułem *A Theory of Human Motivation*. Piramida Masłowa (patrz rys. 6) ukazuje hierarchiczny układ potrzeb człowieka, gdzie u podstawy znajdują się potrzeby, mające najważniejsze znaczenie z punktu widzenia przeżycia jednostki, bez których nikt nie mógłby się obejść. Na nich nadbudowane są potrzeby wyższe. Jeżeli potrzeby niższego rzędu zostaną zaspokojone, pojawiają się potrzeby wyższe-

go rządu. Kiedy zaś i te zostaną zaspokojone, pojawiają się nowe itd. (Maslow, 2009). Piramida potrzeb Maslowa znalazła wiele zastosowań; wykorzystywana jest między innymi w marketingu, dzięki niej można zdefiniować potrzeby klientów, użytkowników gier i ocenić, jaki typ osób będzie prawdopodobnym konsumentem czy odbiorcą danej gry, czy grywalizacji. Pozwala także bliżej przyjrzeć się klientom i dostosować produkt, usługę do ich wymagań.

Rys. 6. Piramida potrzeb Maslowa



Źródło: opracowanie własne, na podstawie: Zimbardo, Johanson, McCann 2010, s. 69.

Gry i grywalizacja mają wiele wspólnego z piramidą Maslowa. Gry także mogą w pewien sposób zaspakajać potrzebę bezpieczeństwa, przynależności, szacunku i w końcu samorealizacji. W przypadku potrzeb fizjologicznych trudno mówić o możliwości ich zaspokojenia przez gry. Media niekiedy donoszą o śmierci graczy, którzy pochłonięci grą zaniedbali swoje potrzeby fizjologiczne i z tego też powodu zmarli. Jednakże, nie brak gier, w których nagrodą jest wirtualne jedzenie, zapewniające przeżycie awatara. Nie brak także programów lojalnościowych, które wykorzystują mechanizmy grywalizacji, nagradzają w postaci darmowego jedzenia. Przykładowo sieć sklepów Tesco dla stałych klientów za określoną liczbę punktów oferuje zniżki na określone produkty, czy kawiarnie, które dla swoich stałych klientów oferują raz w tygodniu darmową kawę czy ciastko, zaś stacja paliw Orlen, za daną liczbę punktów za tankowanie, daje możliwość ich wymiany na darmowego hot-doga.

Potrzeba bezpieczeństwa. Wiąże się ona z potrzebą ochrony siebie i najbliższych, potrzebą schronienia, stabilności, porządku, wyeliminowania zagrożeń, oparcia, prawa i granic, silnego opiekuna itd. Potrzeba bezpieczeństwa jest zaspokojona, kiedy jednostka jest wolna od strachu, ma opiekę, wsparcie bliskich, gdy w życiu panuje spokój i wygoda (Maslow, 2009). Gracze mogą osiągnąć ten stan, gdyż w grach nic im nie zagraża. Wiedząc o tym, gracze mogą czuć się bezpiecznie, mogą odczuwać, że to co robią idzie w kierunku czegoś, co nie może być zniszczone. Gra obwarowana jest różnymi regułami, zasadami, formułkami, dając wrażenie porządku i stabilności, co jest równie istotne dla poczucia bezpieczeństwa. W przeciwieństwie do rzeczywistości, gdzie każdy dzień jest nieprzewidywalny, każdego dnia ludzie martwią się o swoją pracę, zdrowie, czy najbliższych, gra jest bezpiecznym środowiskiem, w którym gracze mogą zapomnieć o problemach prawdziwego życia (grywalizacja24, 2015).

Potrzeba przynależności i miłości – to potrzeba która odnosi się do relacji człowieka z otoczeniem. To potrzeba miłości, przyjaźni, wspólnoty i akceptacji (Maslow, 2009). Fakt, że większość graczy to społecznicy, wskazuje na silną potrzebę budowania więzi. Społecznicy grają, aby poznawać ludzi, zawierać nowe znajomości i przenosić je do świata realnego (grywalizacja24, 2013). Świadomi wagi tej potrzeby, autorzy gier tworzą bohaterów z osobowością, stwarzają możliwość interakcji z innymi graczami, tworzą wyzwania, zadania wymagające współpracy. Programy grywalizacyjne nastawione na zaspokojenie potrzeby przynależności i miłości, to programy tworzone w celu rozwiązania problemu wymagającego wspólnego wysiłku. To programy, które kładą nacisk na aspekty społecznościowe, zachęcające do wzajemnej, bezpośredniej komunikacji i wchodzenia w interakcje (grywalizacja24, 2015). Gra może także stanowić formę terapii dla osób, których potrzeby społeczne nie są zaspokojone w życiu realnym. Dla osób niepełnosprawnych, którym ciężko jest opuszczać dom i zawierać nowe znajomości, gra umożliwi poznawanie osób z całego świata. Gra może być również formą terapii a także treningu dla osób nieśmiałych, gdyż stwarza takie środowisko w którym osoby nieśmiałe, pozbywają się lęku związanego z oceną, czują się bezpiecznie, częściowo ze względu na fakt, że nie mają żadnych osobistych powiązań i zobowiązań wobec graczy. Gra może nauczyć, jak rozmawiać z ludźmi, a dzięki grom, które wymagają wcielenia się w różne role, osoba taka może ćwiczyć swoje umiejętności społeczne (Yee, 2007). Potrzeba szacunku – to pragnienie bycia dobrze postrzeganym, szanowanym i podziwianym w społeczeństwie, pragnienie cieszenia się dobrą opinią i prestiżem. To także potrzeba wysokiej samooceny, szacunku do siebie, poczucia kompetencji,

fachowości i poczucia własnej wartości (Maslow, 2009). W wielu grach zawodnicy zaspokajają także tę potrzebę. Szacunek zdobywają wynikami osiągniętymi w grze. Rankingi, tabele wyników, odznaczenia, levele to mechanizmy, które temu właśnie służą. Pokazują osiągnięcia graczy, umożliwiają porównywanie wyników z pozostałymi graczami i stwarzają możliwość śledzenia procesu pięcia się w górę, czy też spadania w dół, co także może działać motywująco na gracza. Wszystko to wpływa na reputację gracza i jego status w grze, dostarczając tym samym powodów do dumy lub uczucia porażki, do poczucia pewności siebie, własnej wartości, siły i kompetencji (grywalizacja24.2015).

Potrzeba samorealizacji – wynika z dążenia jednostki do realizowania swojego potencjału. To potrzeba rozwijania swoich umiejętności i zaspokojenia ambicji. To stawanie się tym, kim się jest (Maslow, 2009). Przykładami sposobów realizacji tej potrzeby w grze mogą być postępy w niej i nabywanie doświadczenia, osiągnięcia kolejnych levelów a co za tym idzie rozwój gracza nabywanie nowych umiejętności, odkrywanie funkcji gier, otrzymywanie punktów czy zdobywanie odznak. Ten poziom hierarchii potrzeb Maslowa był pierwszym, który gry miały zaspokajać. To potrzeba udowodnienia sobie, że jestem w czymś dobry, że poradzę sobie w każdej sytuacji.

Większość programów grywalizacyjnych najczęściej nie bazuje na jednym poziomie potrzeb, ponieważ ludzie są różni i przede wszystkim szybko się nudzą, potrzebują zmiany. Dlatego dobrze skonstruowana grywalizacja odwołuje się i zaspokaja każdą z potrzeb, naturalnie dobierając odpowiednio ich proporcje w zależności od odbiorcy, do którego program jest skierowany i przede wszystkim do celów, jakie chcemy osiągnąć (grywalizacja24, 2015).

3.3.4. BEHAWIORYSTYCZNY SYSTEM NAGRADZANIA

Burrhus Frederic Skinner, amerykański profesor psychologii Uniwersytetu Harvard, twórca radykalnego behawioryzmu, uznawał, że każdy gatunek jest wyposażony w repertuar zachowań a zachowanie wykraczające poza ten repertuar jest wynikiem prostych form uczenia się. Chcąc wyjaśnić zachowanie zwierząt czy ludzi, należy je poznać. Skinner w swoich badaniach koncentrował się na ich wykryciu i określeniu ich wpływu na organizm. Zakładał, że zarówno dla ludzi i zwierząt podstawowe procesy uczenia się są takie same, dlatego poszukiwał względnie uniwersalnych praw rządzących zachowaniem różnych organizmów w porównywalnych sytuacjach. Twierdził, iż znajomość tych praw daje możliwość przewidzenia i kontroli zachowań, co zwolennicy radykalnego

behawioryzmu uznawali za istotę psychologii jako nauki o zachowaniu. Czynniki, które najbardziej wpływają na zachowanie jednostki są jego konsekwencje, bezpośrednie następstwa danego zachowania. Do badań nad nimi skonstruował tzw. „komorę sprawczą”, znaną jako „skrzynka Skinnera”, za pomocą której manipulował konsekwencjami zachowania. Wykorzystywał przy tym pozytywne i negatywne wzmocnienia, kary a także sprawczą formą wygaszania, sprawdzając jak to wpłynie na zachowanie badanych organizmów. Klatka Skinnera została tak skonstruowana, aby można było dostarczać zwierzętom pokarm – czynnik wzmacniający po naciśnięciu dźwigni lub karać je delikatnymi wstrząsami elektrycznymi za pomocą drutów, które były wbudowane w podłogę klatki. W ten sposób Skinner badał zmienne, które powodowały, że szczury uczyły się lub nie, określonych zachowań.

Schematy nagradzania proponowane przez Skinnera mają równie silny wpływ na zachowanie człowieka. Ze względu na ich skuteczność są powszechnie wykorzystywane. Można je doświadczyć niemalże na każdym kroku. W pracy, gdzie pracownicy co miesiąc otrzymują nagrodę – pensję za wykonane zadania. W szkole, kiedy uczeń zgłasza się do odpowiedzi i czasem zostanie wywołany, a czasem nie, w oczekiwaniu na otrzymanie plusa a może piątki. W domu, kiedy rodzice karzą swoje pociechy „szlabanem” na wychodzenie z domu za nieposprzątany pokój itd.

Mechanizmy wzmocnień danych zachowań można także dostrzec w grach i systemach grywalizacyjnych. Na podstawie badań Skinnera projektanci gier tworzą system nagradzania, który przyciąga i angażuje graczy. Najczęściej w grach wykorzystywane są wzmocnienia pozytywne. Aby zwiększyć prawdopodobieństwo ponownego wyboru gry, gracz zachęcany jest różnymi nagrodami – bodziec wzmacniający dane zachowanie. Projektanci gier i systemów grywalizacyjnych dbają o to, aby zaproponować użytkownikowi szerokie spektrum nagród, tak aby były „apetyczne” dla każdego typu gracza. W systemie grywalizacyjnym nagród jest wiele. Punkty, odznaki, nowe umiejętności, błogi stan *flow*, szacunek ze strony innych graczy, poczucie bezpieczeństwa, przynależności czy samo-realizacji. Jest to szereg nagród zewnętrznych i wewnętrznych motywujących graczy, o których mowa była powyżej. Nagrody w większości gier i w systemów grywalizacyjnych są przyznawane z różną częstotliwością, co również zostało przechwycone przez projektantów gier z teorii Skinnera. Aby nauczyć początkujących użytkowników ponownie wybierać grę, gracz otrzymuje na starcie punkty – bodziec wzmacniający, za codzienne użytkowanie gry. Jest to w teorii Skinnera rodzaj wzmacniania ciągłego, gdzie użytkownik jest nagradzany za każdą po-

prawną reakcję, w tym przypadku skorzystanie z gry. Ten rodzaj wzmocnienia jest często także stosowany do kształtowania złożonych zachowań. Projektanci gier, aby zachęcić użytkowników do osiągania najwyższych leveli nagradzają systematycznie graczy za zachowanie, które do tego zmierza, za codzienne użytkowanie gry, przejście kolejnego levelu, poskromienie bestii, itd. Wszystko to po to, aby nauczyć użytkownika, że powtórzenie danej aktywności dostarczy mu korzyści. Są jednak minusy wzmocniania ciągłego. Niedostarczenie bodźca wzmocniającego po wykonanej prawidłowej reakcji może być błędnie zinterpretowane, jako wiadomość, że reakcja nie była poprawna. Co więcej, otrzymanie tej samej nagrody sprawia, iż traci ona dla jednostki swoją wartość. Dlatego kiedy już system wzmocniania ciągłego nie przynosi oczekiwanych efektów, a zachowanie pożądane zostało już utrwalone zaznajomieni z teorią Skinnera projektanci gier wykorzystują wzmocnianie nieregularne. Polega ono na nagradzaniu tylko niektórych właściwych reakcji (Rheinberg, 2006). Doskonale odzwierciedla ten system nagradzania gra jednoręki bandyta, gdzie nagroda występuje rzadko, a mimo to gra cieszy się ogromną popularnością. Ten element „niespodzianki”, co do pojawienia się i wysokości nagrody sprawia, że gracz wykazuje dużo większe zaangażowanie w zadania proponowane przez grę. Dlatego często w grach pojawiają się nagrody generowane losowo, które przybierają różne formy. W grach i systemach grywalizacyjnych wykorzystywane są także kary. Użytkownik może utracić życie, punkty czy reputację. Celem zapowiadanych kar jest zmniejszenie prawdopodobieństwa wystąpienia danych zachowań użytkownika. Przykładowo, utrata życia w systemie grywalizacyjnym za nieterminowe wykonanie zadania ma skłonić gracza do lepszego zarządzania czasem.

3.4. PODSUMOWANIE

Jane McGonigal – projektantka gier, znając moc gier i grywalizacji, twierdzi, że w najbliższym dziesięcioleciu zamierza sprawić, aby ocalenie świata realnego było tak proste, jak ratowanie świata w grach online. Jak zamierza to zrobić? Chce przekonać więcej osób do grania, jeszcze więcej i w jeszcze większą liczbę gier. Obecnie poświęcamy 3 miliardy godzin tygodniowo na graniu w Internecie. Jak pisze McGonigal (2012) aby przetrwać na tej planecie musimy grać 21 miliardów godzin tygodniowo, jeżeli chcemy rozwiązać problemy, takie jak głód, ubóstwo, zmiany klimatu, konflikty globalne, czy otyłość. Dlaczego? Bo w grach radzimy sobie lepiej niż w życiu realnym. W świecie gier ludzie osiągają

więcej. W świecie gier ludzie pokazują swoją najlepszą stronę. Dlatego też tak chętnie się w nie angażujemy. W świecie gry przychodzimy z pomocą natychmiast, zajmujemy się problemami dopóki nie zostaną one rozwiązane, podnosimy się po porażkach i próbujemy dalej.

W życiu realnym w obliczu porażki, przeszkody mamy poczucie przytłoczenia, przegranej, jesteśmy sfrustrowani, przygnębeni. Gdy gramy nie doznajemy takich uczuć. Gry sprawiają, że zanika w nas poczucie ograniczenia naszych możliwości. W grze stajemy się bohaterami. Graczy charakteryzuje nagły optymizm, chęć natychmiastowego działania i pokonywania przeszkód, połączony z przekonaniem, że damy radę, zwyciężymy. Gracze nie siedzą beczynnienie. Gracze tworzą sieci kontaktów, wspólne granie prowadzi do powstawania więzi, zaufania i współpracy. Gracze chcą pracować ciężko cały czas, jeśli oczywiście dostaną odpowiednie zadania, co dostarcza im wiele satysfakcji. Gracze uwielbiają być częścią misji, ważnych, wielki wydarzeń.

Gracze to pełne nadziei osoby o ogromnych możliwościach. To ludzie, którzy wierzą, że mogą zmienić świat. Jest tylko jeden problem, wierzą, że mogą zmienić świat wirtualny, a nie realny. Dlatego należy sprawić, aby świat realny bardziej przypominał grę. Jak można rozwiązać problemy świata realnego grając w gry? Po prostu dając ludziom środki, które umożliwią im zwycięstwo w ich własnej przyszłości. Jane McGonigal stworzyła próbkę takich środków. Stworzyła grę o nazwie „Świat bez ropy”. Jest to gra internetowa, w której jest jeden główny cel – przetrwanie bez ropy naftowej. Jest to fikcyjna sytuacja, opleciona treściami, które sprawiają, że sytuacja wydaje się być naprawdę realną. Na początku gry zakłada się konto, podaje się podstawowe dane. Następnie gracze otrzymują na bieżąco wiadomości telewizyjne, jest dostęp do aktualnych danych o cenach paliwa, niedostępności towaru, zakłóceniach dostaw żywności, zakłóceniach transportu, zamykaniu szkół itd. I zadaniem gracza jest przeżyć bez ropy naftowej. W grę zagrało 1700 graczy, ich życie było śledzone przez trzy lata. To doświadczenie zmieniło ludzi. Ciężko przekonać ludzi do zmiany ich stylu życia, „bo to dobre dla świata”, „bo tak należy”. Ale jeśli wciągniemy ludzi w epicką przygodę i mówimy: „skończyła się ropa”, to podejmią wyzwania mierzenia się z problemem, a traktując go półserio, nieskrępowani prawdziwymi obawami, łatwiej uruchomią swój twórczy potencjał. Efekty tej gry, a w zasadzie grywalizacji? Otóż większość graczy żyje zgodnie z tym, czego nauczyli się w grze.

Czy każdy z nas jest graczem? Czy jest to wpisane w naszą naturę? Rodzimy się ciekawi naszego świata i staramy się go zrozumieć. Badamy granice, szukamy

wzorów, ustalamy zasady i dążymy do osiągnięć. Gry zaspokajają nasze potrzeby. Dają uczucie bezpieczeństwa, przynależności, szacunku, uznania i samorealizacji. Umożliwiają osiągnięcie błęgiego stanu *flow*. Dają pole do rywalizacji pomiędzy graczami, z systemem czy też z samym sobą. Pozwalają na wykazanie się umiejętnościami, sprawnością w realizowaniu zadań, przewyższając kolejne przeszkody na drodze do celu.

Mechanizmy grywalizacji bazują na ciekawości, chęci odkrywania, dążenia do dokończenia rozpoczętej przygody, historii, zainteresowania tym, co nowe i dziwne. Mechanizmy gry bazują na uzyskaniu szybkiego potwierdzenia własnych osiągnięć – punkty, levele odznaki. Dają możliwość porównywania się z innymi, pobudzając do osiągania wyższego statusu w grupie czy uznania. I w końcu ciekawa fabuła, wciągająca narracja, bohaterowie przewyższający zło, przeszkody, a ponadto tajemnice, sceneria, budują napięcie i ekscytację, umożliwiając tym samym przeżycie dobrej przygody i oderwanie się o realnego życia. Świat gier i grywalizacji umożliwia jednostce realizację pragnień, potrzeb, które być może w świecie realnym nie są lub nie mogą być zrealizowane. Dlatego grywalizacja wciąga użytkowników. Dlatego podążając za słowami McGonigal należy wykorzystać moc gier i grywalizacji do zmiany naszego świata na lepsze.

ROZDZIAŁ 4

OBSZARY ZASTOSOWAŃ GRYWALIZACJI

Najważniejszym atutem grywalizacji jest zdecydowanie rozpiętość jej zastosowań. Można ją wykorzystać w różnych dziedzinach naszego życia. W edukacji, w biznesie, na rynku pracy, w służbie zdrowia, czy w prostych czynnościach domowych. W celu zwiększenia zaangażowania czy to wśród uczniów, czy pracowników, zwiększenia sprzedaży i promocji produktów, zaszczepienia zdrowych nawyków, w akcjach społecznych i charytatywnych, do poprawy bezpieczeństwa na drogach, i w końcu do zmiany negatywnych zachowań w pozytywne. Grywalizacja sprawdza się zarówno przy tych dużych i systemowych projektach, jak i małych, lokalnych, rozwiązujących równie ważne problemy. Grywalizacja jako doskonałe narzędzie pomocne wszędzie tam, gdzie trzeba zwiększyć zaangażowanie lub zmienić zachowanie ludzi po prostu zmienia świat na lepszy.

4.1. GRYWALIZACJA W BIZNESIE

Grywalizacja biznesowa (*ang. enterprise gamification*) jest wykorzystaniem technik i mechanizmów z gier do celów biznesowych, dotyczy ona takich grup jak pracownicy, klienci, kontrahenci i inni partnerzy biznesowi. Wykorzystywana jest aby podnieść efektywność procesów biznesowych w różnych obszarach: wewnętrznych np. w komunikacji w firmie i zaangażowania pracowników, a także zewnętrznych np. w sprzedaży czy marketingu (grywalizacja24, 2013). W tym ostatnim obszarze ma szczególne znaczenie, gdyż zaangażowanie pracowników nie wystarczy, aby produkt się sprzedał, w szczególności w dzisiejszych czasach, gdy media, portale społecznościowe, wręcz zalewają konsumenta informacjami, a możliwości przyswajania wiedzy są po wielokroć przekroczone. Konsument przeładowany informacjami, broni się jak może przed tradycyjną reklamą. Te tradycyjne są też coraz mniej skuteczne. Jak pisze Tkaczyk (2012) my konsumenci jesteśmy nastawieni obecnie na interakcje. Badania socjologów pokazują, że młodzież coraz mniej czasu spędza przed telewizorem, zamiast tego woli korzystać z YouTube czy przeglądać Facebooka. Co przedkłada się to również na bardziej interaktywny wybór preferowanej marki. Konsumenci młodszej genera-

cji, kiedy chcą kupić narty, nie opierają swojej decyzji na informacji z reklam, ale pytają znajomego (i to najczęściej wielokrotnionego znajomego z sieci). Konsumenci zaczęli też bardziej doceniać doświadczenie, które niesie zanurzenie się w świecie marki – analogicznie do świata gry. Co zrobić, aby ta a nie inna marka uzyskała stałe i znaczące miejsce w umyśle konsumenta? Odpowiedzią są – wspomnienia. Interaktywne marki, mają za zadanie pomóc nam w tworzeniu wspomnień. Doskonałym narzędziem do tego okazała się gra, gra marki.

Znakomicie na aktualne potrzeby konsumenta odpowiedziała firma Samsung, wykorzystując grywalizację w kampanii promocyjnej, promującej Galaxy S4. Stworzono aplikację, którą wyposażono m.in. w element edukacyjny dotyczący unikalnych funkcji S4, gdyż jak się okazało długość realnego przekazu była niewystarczająca, aby konsument mógł dokładnie poznać ten produkt. W aplikacji znajdowało się wiele zadań, które dodatkowo pogrupowane były w misje. Przez tą zabawę i realizację kolejnych zadań konsumenci uczyli się funkcji S4. Za realizację każdego z zadań, otrzymywali punkty, umożliwiające im uzyskanie atrakcyjnych nagród. Tym samym wprowadzenie grywalizacji znacznie zwiększyło zaangażowanie użytkowników i kampania odniosła sukces.

Grywalizację wykorzystano również do promocji filmu animowanego. Wprowadzenie gry „The Smurfs and Company” zbiegło się z premierą filmu „Smerfy 3D”. Efektem było wzmocnienie obydwu produktów. Innym zaś przykładem tego typu gry, przygotowanej na zlecenie TP SA, mającej na celu promocję swojej usługi jest gra „Serce i Rozum”. Grę można znaleźć na portalu Facebook. Gdzie głównymi bohaterami gry są jak nie trudno się domyślić postaci z reklamy. Inną aplikacją również stworzoną dla TP SA, także z wykorzystaniem Serca i Rozumu, jest aplikacja która udziela konsumentowi porad w zależności od tego, czy chce kierować się sercem, czy rozumem. A wszystko jest zrobione w sposób humorystyczny utrzymany w klimacie popularnej serii reklam. Zaangażowanie użytkownika nie jest może duże (nie ma on misji do wykonania), ale za to bardzo dużo użytkowników dzieli się tekstami z aplikacji, a to pozytywnie wpływa na spontaniczną i wspomaganą rozpoznawalność marki (Gotwald, 2012).

Rynek rządzi się jedną prostą zasadą: wygrywają te marki, które postrzegane są pozytywnie i te które zapamiętujemy. Bezpośrednia interakcja konsumenta z marką, bez wątpienia wpływa na kształtowanie się świadomości i wizerunku marki, a to przekłada się na decyzje zakupowe konsumenta. Niepowtarzalne doświadczenie, o którym była mowa powyżej i doświadczenie, jakiego poszukują klienci może zapewnić im także wykorzystanie gier reklamowych, tzw. *adverga-*

mes, które ostatnio zaczynają zalewać rynek. Gry reklamowe generalnie dedykowane są promowaniu marki. Ich dodatkową funkcją jest także informowanie o danym produkcie czy marce, kreowanie pozytywnego wizerunku, stymulowanie pozytywnego odbioru marki, produktu i przede wszystkim taka reklama umożliwia dłuższe obcowanie z produktem. Dodatkowo advergamingi pomagają tworzyć bazy danych klientów i doskonale sprawdzają się w akcjach konkursowych, zachęcając użytkowników do rywalizacji. Dzięki temu można w sposób ciekawy dla konsumenta i przyjemny promować markę i motywować konsumentów do podejmowania interesujących producenta zachowań. Przykładowo producenci filmu Indiana Jones wykorzystali advergamingi do promocji filmu umieszczając postać głównego bohatera w klockach lego i w grze komputerowej Lego Indiana Jones.

Popularną formą promowania produktu stał się tzw. produkt placement. Dany produkt jest umieszczany w grze i staje się jej niezbywalnym elementem, który np. należy wykorzystać, by przejść kolejny level. W ten sposób gracz poznaje produkt (Szczęsny, 2012).

Warto również wspomnieć o tworzeniu gier, których bezpośrednim celem jest generowanie ruchu na stronę producenta, np. producent obuwia sportowego zleca przygotowanie gry na temat biegania, która będzie odsyłała do e-sklepu z ofertą obuwia, czy gadżetów do biegania. Dobrym przykładem gry, która miała służyć pozyskaniu bazy adresów e-mailowych w celu wprowadzenia newslettera była gra „Cap'n Crinch's Crunchlinh Adventure”, reklamująca płatki śniadaniowe. Skonstruowana jest z trzech minigier. Otoczona jest bardzo atrakcyjną fabułą. Zaczyna się podróżą kapitana Horacego Magellana Cruncha (maskotki z opakowania płatków), do wnętrza Ziemi, gdzie odkrywa miasto Volcanicę, które zamieszkują crunchlingi. Mieszkańcy miasta, są silni dzięki crunchom (płatki śniadaniowe). Niestety złodzieje chcą je wykraść. I tu zaczyna się przygoda gracza, którego zadaniem jest ocalić mieszkańców Volcanicy i nie dopuścić do kradzieży, a jeżeli już do niej doszło, gracz musi odzyskać drogocenny materiał. Tym sposobem, producenci nie tylko poszerzają bazę adresów e-mailowych – bo żeby zagrać trzeba się zalogować, ale także budują relację gracza z marką (Gotwald, 2012).

Grywalizacja genialnie wtopiła się w świat nowoczesnej technologii, bez której nie potrafimy się już pewnie obejść. Element zabawy i rywalizacji w strategiach marketingowych nadał nowe znaczenie w świecie konsumpcji. Wykorzystując grywalizację w sposób niestandardowy i przyjemny można zmotywować kon-

sumentów do konkretnych zachowań, które będą skutkować lojalnością i przywiązaniem do marki. Mogą pomóc w komunikacji marki z odbiorcą, pomocne są także w tworzeniu jej wizerunku i promowaniu produktów. Jeśli odpowiednio dopasuje się motywatory do każdego typu gracza, producent otrzyma większy poziom zaangażowania konsumenta (Wrona, 2013). Jest to rozwiązanie korzystne dla obu stron, firmy mogą wyróżnić się innowacyjnym pomysłem i czerpać zyski ze zwiększonej sprzedaży, a my konsumenci będziemy mieć możliwość uczestnictwa w emocjonującym projekcie.

4.2. GRYWALIZACJA NA RYNKU PRACY

Kolejnym obszarem, w którym grywalizacja znalazła szerokie zastosowanie jest rynek związany z pracą. Według instytutu badania opinii społecznej Gallusa, aż 63% pracowników na całym świecie nie jest zaangażowana w swoją pracę, a 23% pracowników nawet ją sabotuje. Nawet Ci zaangażowani pracownicy są rozpraszeni średnio 37 razy na godzinę. Porównując to z zaangażowanym, wręcz pochłoniętym przez grę graczem, który przez kilka godzin gra na komputerze i jeszcze mu mało, wyniki wyglądają bardzo przygnębiająco. Chyba każdy pracodawca marzyłby o pracowniku z takim oddaniem zajmującym się swoimi obowiązkami. Z pomocą grywalizacji jest możliwe, żeby praca zajmowała pracowników, tak jak gra graczy (Cybulski, 2014).

Zarządzanie to sztuka, między innymi wywieranie wpływu na innych. Można wykorzystać klasyczne zewnętrzne motywatory w postaci kija i marchewki – wyższe pensje, premie, czy nagany i kary finansowe. Można również wykorzystać autorytet i pozycję władzy – szef może kazać pracownikowi coś zrobić. Z psychologicznego punktu widzenia lepiej skupić się na zadowoleniu z pracy, poczuciu osiągnięcia czegoś znaczącego, poważaniu, uznaniu w oczach kolegów – to są właśnie wewnętrzne nagrody, które mają wartość dla pracowników. Podkreślając raz jeszcze – nagrody osiągalne w grach, jak pisał Huzinga (2007, za: Tkaczyk, 2012) z reguły nie oferują korzyści materialnej, oczywiście są wyjątki, na przykład jednoręki bandyta, ale to nie jest powód dla którego gracz zaczyna grać. Zazwyczaj na początku pracy motywacji nie brakuje, jest chęć odkrywania, chęć zmieniania, chęć działania, jesteśmy jak „nakręceny”. Ale z czasem się to niestety zmienia. Zamiast odkrywać zaczyna się „odbębnić”. Dlatego w pracy nieustannie potrzebna jest nutka nowości – wyzwania. Ludzie, którzy są zadowoleni z pracy, to ludzie którzy potrafią każdego dnia wyznaczyć sobie jakieś wyzwanie. Dlatego pracownikom te wyzwania trzeba stawiać. Trzeba sprawić,

aby praca była dla każdego dobrą zabawą, przygodą, wyzwaniem, a każdy z pracowników będzie czerpał dużo satysfakcji z tego co robi, co bez wątplenia przełoży się na zaangażowanie. Autorzy bestsellera – *Total Engagement* – z podtytułem w polskim języku – *Używanie gier i światów wirtualnych, by zmienić sposób, w jaki ludzie pracują, a firmy konkurują ze sobą*, Read i Reeves (2009) przekonują pracodawców, aby czerpali i inspirowali się światem gier, przenosząc jego logikę i mechanizmy do miejsca pracy, tak aby stała się tak przyjemna i tak wciągająca, jak najlepsza gra. Wtedy pracodawcy mają zaangażowanych pracowników (za: Tkaczyk, 2012).

Jak już zaznaczono we wstępie, na rynek pracy wchodzi pokolenie „Y”. Charakteryzujące się odmiennym systemem wartości, stosunkiem do autorytetów, podejściem do kariery zawodowej, do doświadczenia, do zmian, różnią się oczekiwaniami, poziomem zaangażowania, motywacji czy lojalności w stosunku do pracodawcy (Gadomska-Liła, 2015). To pokolenie oczekujące przekonujących odpowiedzi, aby się zaangażować. Jest to nie tylko bolączką i problemem dla marketingowców szukających nowych sposobów dotarcia do młodych, bardzo wybrednych i wymagających konsumentów, ale i wyzwanie dla rekruterów z działów personalnych, którzy chcą zwabić młode talenty i zatrzymać je w firmie na dłużej. Pokolenie „Y” to pokolenie, które przyzwyczajone jest do poznawania świata przez gry, Ci młodzi ludzie wychowali się w końcu w Internecie. Przeciętnym graczem nie jest wbrew pozorom nastolatek, ale średnia wieku gracza to 36 lat. Dlatego należy wykorzystać nowe rozwiązania adekwatne do ich właściwości i preferencji, tak aby umiejętnie wykorzystać ich potencjał (Gandziarowska-Ziołocka, 2014).

Praca w Call Center może być ogromnym wyzwaniem, a jednocześnie to jedno z najbardziej frustrujących zajęć. Wymaga dużej odporności na stres i jeszcze więcej motywacji. Pracownik Call Center, dzień w dzień napotyka w swojej pracy nieuprzejmych klientów. Dzień w dzień wykonuje to samo. Przez co między innymi dochodzi do przedwczesnego wypalenia zawodowego i spadku zaangażowania. Oto pomysł jak sobie z tym poradzić (grywalizacja24, 2015). Na platformie PlayVox każdy z pracowników ma swoje konto, do którego ma również dostęp przełożony. Pracodawca za pośrednictwem platformy może tworzyć cele dla graczy (pracowników) oraz przyznawać im odpowiednią liczbę punktów i odznak. Tworzone są rankingi, do których mają dostęp wszyscy pracownicy, co dodatkowo zwiększa zaangażowanie i rywalizację o status najlepszego gracza w rankingu i tym samym najlepszego pracownika. Gracze oczywiście mogą śledzić swoje postępy i procentowe wykonanie zadań, jakie zostały przed nimi

postawione. Może to być np. liczba odebranych i wykonanych połączeń, czy sprzedanych produktów. W przypadku niepowodzenia przełożony może skierować pracownika na szkolenie, za pośrednictwem platformy.

PlayVox ułatwia również wdrożenie nowych pracowników, wyświetlając video instruktaże. Jakie są efekty wykorzystania grywalizacji? Pracodawca zyskuje konsultanta, który przychodzi do pracy podekscytowany czekającymi na niego nowymi wyzwaniami. Loguje się na swój profil, sprawdza aktualny level, pozycję w rankingu i pojawia się w jego głowie pytanie. Ile muszę sprzedać produktów, aby wskoczyć na wyższy level? Co zrobić aby osiągnąć status najlepszego w rankingu? To bardziej motywujące pytania niż: Ile jeszcze godzin tu siedzieć? Czy, dlaczego jest dopiero wtorek? Każdy kto szukał pracy zdążył uświadomić sobie, jaki to jest „ciężki orzech do zgryzienia”. Tylko wyróżnienie się spośród innych kandydatów może zagwarantować pracę. Co zrobić aby zostać, dostrzeżonym i zapamiętanym?

Karina Gos – młoda i kreatywna dziewczyna, pokazała jak łamiąc schematy zdobyć to, czego się chce – pracę. Wykorzystała przy tym aplikację Foursquare bazującą na mechanizmach grywalizacji. Foursquare to aplikacja będąca kombinacją portalu społecznościowego oraz serwisu oceniającego, w której użytkownicy meldują się w miejscach, w których aktualnie się znajdują, przez naciśnięcie opcji „check-in” i wpisanie aktualnego miejsca pobytu. Zachętą do meldunków jest system punktów, wyzwań i odznak. Przykładowo osoby często meldujące się w jednym miejscu otrzymują miano „burmistrza”, co wiąże się z pewnymi przywilejami. Dodatkowo system zachęca do komentowania i udzielanie rekomendacji miejsc w których się zameldowano, np. oceny restauracji, czy obsługi hotelu. Właściciele firm widząc potencjał aplikacji jako świetnej platformy reklamowej oferują np. osobie ze statusem burmistrza bezpłatną kawę, drinka czy rabaty na zakupy. Aplikacja doskonale sprawdza się jako przewodnik dla turystów czy podróżujących w interesach (komputerswiat.pl). Karina meldowała się w wybranych firmach i wraz z meldunkiem publikowała specjalne grafiki i hasła, dla każdej z nich. Do każdej grafiki dołączała hasło typu: „Brakuje Ci jednej rozmowy, aby zdobyć odznakę – Nowy Kreatywny. Zadzwoń: numer telefonu”. Co dawało wrażenie, jakby aplikacja oferowała zdobycie odznaki osobom w firmie, za przeprowadzenie rozmowy kwalifikacyjnej z Kariną. Śmiało można powiedzieć, że zaprojektowała swoją grę, wciągając do niej przyszłego pracodawcę (Litwin, 2014). Tym niekonwencjonalnym sposobem Karina po 18 dniach zdobyła pracę w międzynarodowej agencji, a jej CV zostało pobrane ponad 450 razy. Z pozycji „szukam pracy” weszła na „to mnie szukają pracodawcy”.

Jej akcja była szeroko komentowana, dzięki czemu zainicjowała serię artykułów mobilizujących wszystkich do aktywnego poszukiwania pracy. Michał Wolniak szef VML Poland, który zatrudnił Karinę, komentował na Facebooku jej zatrudnienie pisząc, „zatrudnianie osób nie jest łatwą sprawą, ale w tym przypadku Karina sama wyłynęła. Prosty i efektywny sposób, a za nim bardzo zdolna dziewczyna”. Dołączył też informację o wolnych etatach i prowadzonej rekrutacji na konkretne stanowiska, tym samym inicjując kolejną grę (Wąsowski, 2013).

W 2011 roku grywalizację w rekrutacji wykorzystała sieć hoteli Marriott. Cała sieć planowała zatrudnić ponad 50 tys., nowych pracowników, głównie zależało im na młodych pracownikach w wieku od 18–27 lat, a więc należących do pokolenia uzależnionego od gier i mediów społecznościowych. Aby do nich dotrzeć zamieścili na Facebooku grę o nazwie „My Marriott Hotel”. Już w pierwszym tygodniu zarejestrowało się 25 tys. osób. Kandydaci mogli wcielić się w wirtualnego menadżera i tym samym przetestować swoje umiejętności i przede wszystkim, sprawdzić, czy odnajdą się w tej funkcji. Jak w każdej grze były wyzwania, mniej i bardziej trudne, takie jak kupowanie odpowiednich produktów, planowanie menu czy zarządzanie personelem i rozwiązywanie sytuacji problemowych. Na podstawie gry, pracodawca mógł ocenić wstępnie kompetencje aplikujących przez weryfikację ich postaw, zachowań czy danych umiejętności. Gdy uczestnicy pozytywnie poradzili sobie z wyzwaniami przed nimi stawianymi, automatycznie przechodzili do strony z ofertami pracy w Marriott International (Zychalska, 2014). Jak wypowiadali się krytycy, jedynym minusem tej gry był fakt, iż nie została ona dokończona. Byłaby wzorowym przykładem grywalizacji w rekrutacji, gdyby z osiągnięciem kolejnych levelów, była możliwość wcielania się w inne role, na przykład recepcjonisty czy obsługi hotelowych gości (grywalizujemy24, 2013).

Firma L’Oreal również wybrała niestandardową formę rekrutacji. Firma stworzyła grę o nazwie Reveal. Była ona przeznaczona dla studentów i absolwentów z pokolenia „Y”. Młodzi użytkownicy grając w nią mogli poznać organizację od środka i sprawdzić się w wirtualnym świecie odzwierciedlającym rzeczywistą pracę w firmie L’Oreal. Gracze poznawali pracę w różnych działach, m.in. w marketingu, sprzedaży, finansach, czy zaopatrzeniu. W grze nie zabrakło takich elementów jak punkty, a ich wynik końcowy określał ich profil zawodowy. Dzięki takiej formie rekrutacji, firma wyłoniła najzdolniejszych. Uczestnicy, którzy ukończyli grę mieli szansę zatrudnienia na okres próbny. Dla zwycięzcy fundowano dodatkowo wycieczkę do Paryża (Zychalska, 2014).

Również w Polsce, można znaleźć ciekawy przykład nietypowej rekrutacji, np. w Kompanii Piwowarskiej. Celem kampanii była rekrutacja pracowników do portalu Beerlovers.pl. Skierowana była głównie dla miłośników piwa, poszukujących pracy z wykorzystaniem mediów społecznościowych. Rekrutacja miała trzy etapy. Każdy z użytkowników tworzył swoją postać, o cechach swojej osobowości. Pierwszy etap rekrutacji polegał na zaliczeniu quizu „Gra o Bro”. Na drugi etap zapraszano kandydatów, którzy byli najlepsi w pierwszej rundzie. Kandydaci Ci byli zapraszani na warsztaty w siedzibie Kompanii Piwowarskiej w Warszawie lub w Browarze w Tychach. Do trzeciego etapu, docierali najlepsi, a wygraną była rozmowa kwalifikacyjna.

Warto także wspomnieć o wykorzystaniu grywalizacji w samym sektorze HR. Doskonałym przykładem jest tutaj firma Hays, która od lat wykorzystuje platformę gamifikacyjną Hays Challenge do pozyskania kandydatów do pracy. Aplikacja zawiera trzy główne zadania. Po pierwsze, dzięki nim gracz może sprawdzić czy ma umiejętności niezbędne, aby stać się ekspertem w rekrutacji. Po drugie, gracz ma możliwość sprawdzenia, jak wygląda w praktyce praca rekrutera, prowadząc cały proces rekrutacji. Zadaniem gracza jest wcielenie się w rolę rekrutera i dokonanie selekcji kandydatów. Po trzecie, wybór jednego z nich i sformułowanie uzasadnienia swojego wyboru w postaci rekomendacji dla klienta. Za każdy etap w grze, użytkownik otrzymuje punkty, które uwzględniane są przy rozpatrywaniu jego aplikacji.

Warto również dodać, iż nie tylko przedsiębiorstwa stwarzają możliwość poznania organizacji „od środka” i zaznajomienia się z pracą, ale również takie organizacje jak armia USA. W 2002 roku na stronie armii pojawiła się taktyczna gra, która wcześniej wykorzystywana była jako narzędzie w szkoleniach żołnierzy. Gra służyła jako swoisty wabik, na przyszłych żołnierzy, zwiększała ruch na stronie oraz zainteresowanie służbą wojskową (Jabry, 2013 za: Woźniak, 2015).

W dzisiejszych czasach przy tak dużej konkurencji na rynku, chcąc zdobyć tych najbardziej utalentowanych pracowników, organizacje muszą wychodzić poza schematy i tradycyjne formy poszukiwań. Grywalizacja jest doskonałą odpowiedzią na te potrzeby. Nie tylko umożliwia dotarcie do wielu osób, ale sprawia, iż praca staje się bardziej atrakcyjna, a wręcz może stać się dobrą przygodą (Zychalska 2014).

Nie sposób również nie wspomnieć o wykorzystaniu grywalizacji w szkoleniach pracowników. Już w XIX wieku gry i grywalizacja były wykorzystywane w szkoleniach. Natomiast dopiero w XX wieku zyskały na popularności. To forma,

edukacji w której bez wątplenia grywalizacja ma już ugruntowaną pozycję. Na każdym szkoleniu nie brak gier, pełniących różne role. Są tzw. lodołamacze, które pozwalają na otwarcie się i zintegrowanie grupy, są także różne gry ruchowe o charakterze czysto rozrywkowym, pozwalające oderwać się od przyswajanej wiedzy, są w końcu gry, za pośrednictwem, których uczestnik nabywa konkretne umiejętności. Wyraźnym przykładem wykorzystania grywalizacji w szkoleniach jest konstruowanie quizów w formie gry planszowej. Wygląda to jak zwykła rozgrywka znanego chińczyka, uczestnicy kursu rzucają kostkami, przesuwają się pionkami na dane pola, przy czym zatrzymując się na konkretnym polu muszą wykonać zadanie. Zadania mogą być różne, w zależności od celu gry. Przykładowo, uczestnik szkolenia musi odpowiedzieć na pytanie sprawdzające jego wiedzę zdobytą na kursie, tym samym ją utrwalając. Jak w każdej takiej rozgrywce, gracz może przesunąć się do przodu lub cofnąć, kiedy nie wykona zadania. Są także puste pola, gdzie gracz nie musi podejmować żadnej aktywności oraz karty bonusowe, które zwalniają z zadania. W takiej formie quizy wzbudzają zaangażowanie i zainteresowanie uczestników szkolenia oraz w sposób przyjemny pomagają utwalić wiadomości. Inną formą wykorzystania grywalizacji w szkoleniach jest wbudowanie narracji jako zabawowego tła dla szkolenia. Sesja to tajemnicza opowieść o zwalczaniu smoków i ratowaniu księżniczek, wykorzystując przy tym niekiedy rekwizyty. Jest to szczególnie typowe dla szkoleń outdoor. W Polsce taką formę grywalizacji wykorzystano np. w szkoleniu księgowych, uatrakcyjniając przekaz nudnych treści (Woźniak, 2015).

Pole do wykorzystania gier i grywalizacji w celach rekrutacyjnych jest olbrzymie i ciągle rozwijające się. Począwszy od ocieplenia wizerunku organizacji, przez umożliwienie zapoznania się z firmą i zadaniami na danym stanowisku pracy, kończąc na wstępnej selekcji pracowników, szkoleniach wprowadzających do firm, czy doksztalcaniu oraz zwiększaniu wśród nich zaangażowania (Woźniak, 2015). Powyższe przykłady niewątpliwie potwierdzają skuteczność grywalizacji w sektorze zarządzania zasobami ludzkim. Należy jednak zachować ostrożność. Wykorzystywanie gier czy grywalizacji w celach rekrutacyjnych stwarza warunki odbiegające od działania codziennego. Zachowanie pojawiające się w grze wcale nie musi odpowiadać zachowaniu w rzeczywistości. Ponadto na działania podejmowane w grze wpływa dynamika gry, czy inne nieobserwowalne czynniki. Wielu specjalistów od gier, zaznacza, iż należy być ostrożnym w interpretacji wyników uzyskanych przez gracza, gdyż mogą one nie odzwierciedlać aktualnego stanu umiejętności. Gry i grywalizacja są atrakcyjnymi narzędziami rekrutacyjnymi, coraz częściej wykorzystywanymi. Warto jednak pamiętać, że nie

powinny być wykorzystywane jako jedyne i uniwersalne narzędzie rekrutacyjne, ale wspomagające i uzupełniające tradycyjne metody (Gasn, Washbush, 2004, za: Woźniak, 2015).

Warto podkreślić, że grywalizacja nie pomoże, jeżeli podstawowe potrzeby pracownika nie będą zaspokojone. Zbyt niska płaca wytwarza poczucie niesprawiedliwości, bycia niedocenianym i wykorzystywanym. Co na pewno nie zachęca do pracy. Taki pracownik w najlepszym wypadku będzie jedynie wykonywał swoje obowiązki. Od takiego pracownika raczej nie ma co się spodziewać zaangażowania, własnej inicjatywy czy innowacyjności, a zaproszenie do gry może odebrać jako fanaberie przełożonych, czy też organizowanie „igrzysk”, gdy brak „chleba”. Zakładając natomiast, że podstawowe potrzeby pracowników są zaspokojone, mają oni odpowiednią pensję, która daje im poczucie sprawiedliwości, można zastanawiać się nad zwiększaniem zaangażowania nie wykorzystując motywowania natury finansowej. W takiej sytuacji dobrym rozwiązaniem będzie właśnie grywalizacja. Mechanizmy zawarte w grywalizacji nie tylko sprawiają, że praca jest atrakcyjniejsza i traktowana jak zabawa ale także udogodnienia jakie są proponowane – feedback, rankingi, możliwość interakcji społecznych, współpracy i rywalizacji, służą rozwojowi pracownika, nakłaniając do dokształcania, (pokazanie pomysłów zastosowanych przez innych, zachęcanie do poszukiwania nowych rozwiązań). Zwiększa to też ogólny stan wiedzy pracownika, o tym, co dzieje się w firmie, przez co pracownik czuje się ważny, i w łatwy sposób może śledzić swoje postępy, a także postępy innych. Dodatkowo pracownik może określić, czego jeszcze brakuje mu do osiągnięcia najwyższej pozycji w rankingu. A możliwość podglądu postępów, zmniejsza ryzyko wystąpienia poczucia niesprawiedliwej oceny, co dodatkowo jest czynnikiem motywującym w wykonywanym zadaniu (Enterprise gamification, 2014).

4.3. GRYWALIZACJA NA RATUNEK ZDROWIA

Zastosowanie grywalizacji w sektorze ochrony i działań prozdrowotnych przedstawimy na przykładzie kilku aplikacji. Aplikacji IHealth. Wykorzystuje elementy zabawy i rywalizacji, aby zachęcić do dbania o zdrowie i kondycję. Dodatkowo edukuje, kształtuje pozytywne nawyki i w końcu zwiększa integrację zespołu. IHealth to program, który koncentruje się na czterech obszarach: Zdrowie, Dieta, Sport i Umysł. W każdej z tych kategorii użytkownik wyznacza sobie cel, o mniejszym bądź większym poziomie trudności, który pragnie osiągnąć. Aby przybliżyć się do osiągnięcia wyznaczonego celu, przed użytkownikiem stawiane

są odpowiednia wyzwania, za które otrzymuje punkty. Może również zdobyć dodatkowe punkty za regularność w swoich działaniach i podejmowanie dodatkowych zadań. Użytkownicy programu także mogą konkurować ze sobą o uzyskanie najlepszych wyników w ramach danego działu, czy też pomiędzy różnymi działami, rywalizując wtedy w drużynie, co dodatkowo motywuje, każdego z użytkowników do osiągnięcia wspólnego celu, a także wpływa na integrację wewnątrz zespołu. Aplikacja zawiera również tabele i rankingi z wynikami, co pozwala monitorować postępy użytkowników. Przy wykorzystaniu innych produktów iHealth, takich jak: MyVitals, Gluco-smart i Spo2, można monitorować swoje parametry, takie jak: waga, zawartość tkanki tłuszczowej, masy mięśniowej wody w organizmie, masy kostnej oraz ciśnienie, poziom cukru we krwi czy nasycenie krwi tlenem. Ale to co najważniejsze w aplikacji, to indywidualny wynik użytkownika, który nastawiony jest na poprawę zdrowia i wytworzenie pozytywnych nawyków zdrowotnych. Aplikację można wykorzystać w każdej firmie, dostosowując ją do potrzeb pracowników, tak aby osiągnąć jak najlepsze efekty – uzyskać zdrowego i wydajnego pracownika (workmed, 2014).

Podobnym przykładem aplikacji stworzonej w celu ochrony zdrowia jest Fitoracy. Aplikacja ta przede wszystkim ukierunkowana jest na zmianę zachowań i przyzwyczajęń ludzi w zakresie odżywiania się. Pomaga użytkownikom wybierać odpowiednie, zdrowe diety i ćwiczenia. To co wyróżnia tę aplikację, to uzyskiwane wsparcie od innych użytkowników, w formie pochwał, motywacji, czy porad. Przykładowo, jakiś użytkownik gry prosi o radę w sprawie skręconej nogi w kostce, a ty tak się skład miałeś podobny uraz i dzielisz się swoimi wskazówkami. Twoja pomoc i zaangażowanie będzie wynagrodzone (grywalizujemy24, 2013).

Jeszcze inną aplikacją stworzoną w celu ochrony zdrowia, jest Foodzy. Aplikacja ta umożliwia użytkownikom śledzenie swojej skonsumowanej żywności, dodatkowo mogą ją porównywać z innymi, tworzyć własne recepty, liczyć kalorie i jak w większości zgrywalizowanych projektów nie brak odznak za konkretne osiągnięcia, tablic i statystyk. Aplikacja zachęca do prawidłowego odżywiania przez odznaki i bonusy, za spożywanie odżywczych produktów. W aplikacji można prowadzić dziennik żywieniowy, który pozytywnie wpływa na utrzymanie zdrowia i utratę wagi. Nie brak, również elementu rywalizacji. Aplikacja umożliwia prowadzenie diety z innymi. Foodzy w ten sposób pomaga w zdrowym odżywianiu, a poza tym dostarcza specjalistycznych porad. Autorzy aplikacji tworząc ją, kierowali się założeniem, że najbardziej korzystną dietą jest dieta zróżnicowana i zgodna z preferencjami użytkownika, który czerpie przyjemność z jedzenia. Jak pisze Marjolijn Komphuis (jeden z autorów aplikacji):

Poprzez wprowadzenie grywalizacji oraz elementów społecznościowych w nasze nawyki żywieniowe staramy się zachęcić ludzi, aby utrzymywali zdrowy tryb życia na przestrzeni długiego czasu oraz z powrotem wprowadzili zabawę i radość z jedzenia z przyjaciółmi (grywalizacja24, 2014).

Innym przykładem wykorzystania grywalizacji w trosce o zdrowie jest Piano stairs –eksperyment, którego celem było zachęcenie ludzi do korzystania ze schodów zamiast wybierania windy czy schodów ruchomych, co ma wspomóc kondycję i sprzyja zachowaniu zdrowia. Autorzy eksperymentu ze standardowych schodów stworzyli pianino. Każdy ze schodków wydawał dźwięk. Efekt? 66% więcej ludzi wybierało schody zamiast windy czy schodów ruchomych (Michalska, 2015).

Rys. 7. Piano stairs



Źródło: screen z filmu Piano Stairs – TheFunTheory.com-Rolighetsteorin.se, <http://www.the-funtheory.com/piano-staircase> [dostęp: 21.11.2009].

Jak już wiadomo, grywalizacja bardzo dobrze sprawdza się tam gdzie potrzebna jest motywacja i aktywizacja. Dlatego, też została wykorzystana w terapii i rehabilitacji. Dodatkowo, dzięki dodaniu zabawy, rozrywki do leczenia, odwraca się uwagę pacjenta od doznawanego dyskomfortu, a przez to leczenie ulega skróceniu i wzmacnia systematyczność zabiegów czy ćwiczeń. Toyota stworzyła i aktualnie testuje w wybranych, japońskich klinikach nową wersję „bionicznej nogi” oraz zgrywalizowanego systemu rehabilitacji. Systemy te nazywają się The Walk Training Assist oraz Balance Training Assist. Są to urządzenia skonstruowane dla osób sparaliżowanych, po wylewach oraz po urazach narządów

ruchu. Ich celem jest wspieranie rehabilitacji pacjentów. Urządzenia pomagają w uzyskaniu choćby częściowej sprawności ruchowej oraz przyspieszają powrót pacjentów do zdrowia. The Walk Training Assist służy do treningu kolan oraz np. prawidłowego rozkładania obciążeń podczas chodzenia. Dodatkowym elementem jest stawiany opór przez maszynę pacjentowi, oczywiście dostosowany do jego możliwości. Maszyna udziela także informacji zwrotnej w formie audio i wizualnej.

W drugim programie, The Balance Training Assist ćwiczący balansuje kontrolując postać na ekranie. Ma do wyboru jazdę na nartach, grę w tenisa, czy rodeo. Program ten umożliwia ćwiczenie równowagi w różny sposób, również dostosowując stopień trudności do możliwości pacjenta (grywalizacja24, 2014). W Polsce z podobnym pomysłem wykorzystania gier do rehabilitacji wyszła Jolanta Czernicka-Siwecka. W 2010 roku fundacja Iskierka przy współpracy z firmą Microsoft wyposażała polskie szpitale w konsole Xbox 360 oraz czujniki ruchu Kinect. Dzięki konsoli dzieci mogą zagrać w siatkówkę, piłkę nożną i inne sporty, tak jak przy grze w świecie realnym. Gry nie tylko umilą czas dzieciom w szpitalu, ale także pomogą szybciej powrócić do zdrowia (Ślusarski, 2013).

Rys. 8. The Walk Training Assist



Źródło: grywalizacja24.(2014). *Grywalizacja zdrowia wg Toyoty*, <http://grywalizacja24.pl/grywalizacja-zdrowia-wg-toyoty> [dostęp: 6.06.2014].

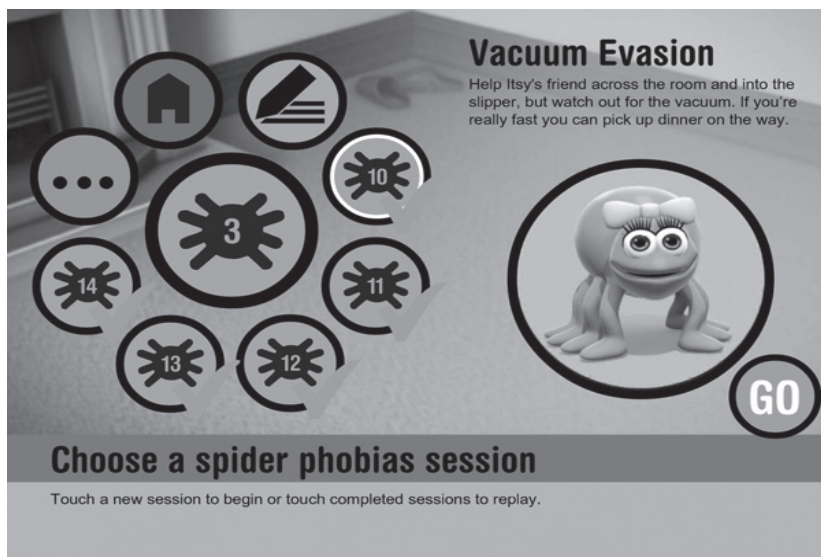
Nie sposób również nie wspomnieć o jednej z kampanii The Fun Theory, sponsorowanej przez firmę Volkswagen, a mianowicie Fighting Garus with Fun.

W 2009 roku z inicjatywy studentów powstał nietypowy automat do mycia rąk. W wspomnianym roku w Stanach Zjednoczonych, Barack Obama ogłosił wybuch epidemii wirusa H1N1. Wirus ten przenoszony jest między innymi przez zarazki, znajdujące się na dłoniach. Aby przeciwdziałać epidemii w miejscach publicznych uczęszczanych przez dużą liczbę osób, umieszczono automaty, które umożliwiały odkażenie dłoni. Korzystanie z nich było darmowe. Niestety bardzo mało osób je użytkowało. Z pomocą przyszła kampania The Fun Theory. Skonstruowany został automat, który po wydawaniu płynu wydawał różne odgłosy typowe dla gier wideo oraz radosne okrzyki. Młodzi ludzie korzystali z niego siedem razy częściej niż ze standardowego automatu. Dzięki zabawie, autorom projektu udało się wpłynąć na ludzi i zmienić ich przyzwyczajenia (grywalizacja²⁴, 2013). Podobne rozwiązanie wykorzystano do zachęcenia dzieci z najbardziej niebezpiecznych państw do regularnego utrzymywania higieny ciała. Aby zmienić ich negatywne przyzwyczajenia The Safety Lab umieściło w środku mydeł drobne zabawki. Chcąc dostać zabawkę, dzieci są zmuszone do regularnego używania mydła, tym samym wyrabiają sobie pozytywny nawyk. Pomysł dał oczekiwane rezultaty – dzieci nie tylko zaczęły regularnie myć ręce, ale również zachorowalność na choroby bakteryjne spadła o 70% (Siadkowski, 2014).

Mamy również przykład wykorzystania grywalizacji w leczeniu fobii. Aplikacja Phobia Free, została stworzona przez dwóch psychologów: Russella Greena i Andresa Fonsencę zajmujących się terapią arachnofobii. Aplikacja działa w oparciu o terapię behawioralną – poznawczą i technikę ekspozycji. Włączając aplikację użytkownik stopniowo oswaja się z coraz bardziej realistycznymi pająkami, kończąc na obrazie prawdziwej tarantuli. Na początku pojawia się pajęczek a raczej pajęczycza narysowana w konwencji filmu animowanego, różowa z dużymi oczami, bardzo nieśmiała. Zadaniem użytkownika jest chronić pajęczycę od rzeczy takich jak odkurzacz, kapeć czy miotła, przez które może zostać zabita. I tak kolejno stawiane są przed użytkownikiem coraz trudniejsze zadania, a ich przejście jest odpowiednio wynagradzane zgodnie z zasadami grywalizacji. Nie brak również wyzwań, które dodatkowo nagradzane są fajerwerkami. W miarę postępów użytkownika ciało pajęczycy zmienia się. Nogi stają się bardziej wrzecionowate, oczy małe a jej barwa stopniowo ciemnieje. W końcowym etapie gry, dzięki wykorzystaniu tzw. rzeczywistości rozszerzonej, pacjent może spotkać się bezpośrednio z tarantulą. Może ona spacerować po jego dłoni, czy po podłodze. Dzięki tak zaprojektowanej aplikacji użytkownik może nie tylko oswoić się z przerażającym wyglądem pająka, ale może także przenieść skojarzenie nieśmiałej, wrażliwej osobowości animowanej pajęczycy na pająka spotykanego

w domu. Aplikacja ta może być świetnym elementem wspomagający terapię i narzędziem, które pacjent będzie mógł zabrać do domu, aby zmierzyć się ze swoimi lękami gdziekolwiek będzie się znajdował. Zostały także stworzone inne podobne, aplikacje pomagające w leczeniu schizofrenii oraz uzależnień (Abel, 2014).

Rys. 9. Phobia Free application



Źródło: Abel 2014, <http://www.krisabel.com/?p=2510> [dostęp: 11.02.2014].

W popularnym magazynie *Focus. Poznać i zrozumieć świat* pojawił się artykuł przywołujący także, bardzo intrygujący przykład wykorzystania gier w leczeniu zdrowia psychicznego. Mowa o grze Heartville. Jest to gra w której, gracz ma za zadanie odbudować wioskę, która leży w gruzach. Gracz może to uczynić przez realizację wyzwań, za które jest nagradzany punktami, które z kolei może wymienić na potrzebne materiały, narzędzia i przedmioty niezbędne do budowy wioski. Użytkownik gry punkty może otrzymać decydując się na ograniczenie palenia, spożycie co najmniej dwóch owoców dziennie, spacer kilkukilometrowy czy też przepłynięcie kilku długości basenu, oczywiście czyniąc to w świecie realnym. Gra tym samym pomaga osobom z zaburzeniami psychicznymi podejmować aktywności stabilizujące ich tryb życia. Jak komentował dr Grzegorz Bulaj

z Zakładu Chemii Medycznej Uniwersytetu w Utah, gra tego rodzaju motywuje pacjentów do większego zaangażowania w proces leczenia. Gra aktualnie jest testowana w szpitalu psychiatrycznym w GGZ Central Amersfoort, niebawem zostaną opublikowane jej rezultaty.

W przytaczanym tu artykule zwrócono także uwagę na grę Playmancer gdzie gracz przemierza tropikalną wyspę, poruszając się przy tym na bieżni. Zadaniem systemu jest wykrycie uczuć gracza, na podstawie jego mimiki i tonu głosu. Emocje gracza mają wpływ na przebieg rozgrywki. Złe emocje utrudniają realizację wyzwań przykładowo złapanie rybki, a emocje pozytywne ułatwiają. Tego typu gra pozwala trenować umiejętności odporne na standardowe formy terapii, przykładowo samokontrolę, regulację emocjonalną czy zarządzanie stresem.

Są także gry przeznaczone dla osób starszych. W jednym z Domów Pomocy Społecznej w Bielsku- Białej raz w tygodniu organizowane są zajęcia z serii „Zagraj starości na nosie”. Jest to forma terapii grupowej dla osób niepełnosprawnych z użyciem gier Nintendo Wii. Jest także projekt gry – 3rd-life, wirtualnego świata dla osób 60+, którego celem jest wzrost jakości życia wśród osób starszych, dzięki ułatwieniu im komunikacji, interakcji z rówieśnikami (Ślusarski, 2013).

Dwa przykłady wykorzystania grywalizacji w ochronie zdrowia zasługują na szczególną uwagę. Children's National Medical Center w Waszyngtonie w 2013 roku uruchomił program leczenia przewlekłego bólu u dzieci. Jednym z elementów terapii jest gra wideo wykorzystująca Kinecta. Gry te przenoszą dzieci w świat intergalaktyczny, w którym mogą wykonywać różne czynności. Podczas podejmowanych przez dziecko aktywności, gra gromadzi dane, takie jak: zakres w jakim pacjent jest w stanie się poruszać, jego tętno, a także monitoruje jego oddechy. Następnie te dane dostarczają lekarzowi informacji na temat odczuwanego bólu, także tego niesygnalizowanego przez pacjenta. W sytuacji, kiedy pacjent nie chce poddać się cierpieniu i dalej gra, jego tętno i oddech dostarczą informacji o nasilającym się dyskomforcie. Gra nie tylko odciąga uwagę od doznawanego bólu, ale także zmusza pacjentów do wykonywania dokładnie takich samych ruchów, jakie wykorzystywane są podczas rehabilitacji. Program na bieżąco monitoruje 24 zaprogramowane punkty ciała i porównuje te wyniki z danymi uznawanymi za normę. W sytuacji gdy wyniki odbiegają od normy, gra od razu je sygnalizuje. Według autorów programu, jest on jednym z największych osiągnięć medycyny w ostatnich latach, gdyż umożliwia w częściowo zobiektywizowany sposób zmierzyć natężenie bólu. Co więcej program ten może wpłynąć na sposób postrzegania problemów związanych z leczeniem

bólu wśród lekarzy. W tradycyjny sposób ból jest określany w skali od jednego do dziesięciu, ale dalej ten wynik jest efektem czysto subiektywnym pacjenta. W przypadku najmłodszych pacjentów sytuacja jeszcze bardziej się komplikuje, gdyż dzieci mają trudności z określeniem nie tylko źródła bólu, ale także i przede wszystkim natężenia i rodzaju bólu. Autorzy gry przewidują, że gra przyniesie lepsze efekty niż tradycyjna rehabilitacja, umożliwi łatwiejszą i mniej kosztowną diagnozę oraz terapię, a także skróci czas powrotu do zdrowia. Dodatkowo, wyniki gromadzone przez grę mają posłużyć jako dane wspierające dalsze badania nad bólem i środkami niwelującymi go (grywalizacja24, 2013).

Rys. 10. Gra wykorzystywana w terapii przewlekłego bólu u dzieci



Źródło: screen z filmu *Pain Medicine Care Complex – Children's National Medical Center*, <http://grywalizacja24.pl/grywalizacja-jako-wsparcie-terapii-przewleklego-bolu-u-dzieci> [dostęp: 7.27.2013].

Drugim wspaniałym przykładem wykorzystania grywalizacji w ochronie zdrowia jest gra „Re-Mission”. Jest to pakiet minigier, których celem jest wsparcie młodzieży i młodych dorosłych w walce z nowotworami. Gra łączy zabawę i edukację na temat nowotworów. W każdej grze zadaniem gracza – pacjenta jest wniknięcie do chorego ciała za pośrednictwem Nanobota Roxxi i walka z efektami ubocznymi związanymi z rakiem, niszczenie komórek rakowych oraz infekcji bakteryjnych przy wykorzystaniu różnych zabiegów, takich jak np. chemioterapia, leków oraz własnych komórek odpornościowych organizmu. Gra umożliwia dzieciom radzenie sobie z trudną sytuacją fizyczną i psychiczną, przede wszyst-

kim zaszczepia pozytywne myślenie. Badanie to na temat oddziaływania gier wideo na pacjentów zostało przeprowadzone na skalę dotychczas niepraktykowaną. Objęto nim 375 nastolatków i młodych dorosłych z chorobą nowotworową w 34. ośrodkach medycznych w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie i Australii przez okres trzech miesięcy leczenia (hopelab, 2008). Badanie zostało przeprowadzone wspólnie przez HopeLab – autorów gry oraz badaczy z Uniwersytetu Stanforda. Wyniki wykazały, iż dzieci, które grały w grę i zwalczały nowotwór niszcząc na ekranie komórki rakowe, przejawiały dużo lepsze nastawienie do procesu zdrowienia, chętniej niż zazwyczaj zażywały leki oraz lepiej potrafiły wizualizować proces leczenia. Potwierdziło się to w badaniach aktywności mózgu grających dzieci. Oprócz miejsc pobudzanych podczas gry czy zabawy, gra aktywizowała również obszary odpowiedzialne za wizualizację pożądaných efektów jakiś działań. Gra nie tylko poprawia komfort psychiczny dzieci, odciąga uwagę od cierpienia, ale także ułatwia im skupienie się na dążeniu do wyzdrowienia, nie zapominając o roli pozytywnego myślenia w tym procesie. Gra przekazuje także dzieciom komunikat, że śmierć młodych pacjentów chorych na nowotwór, jest wynikiem niezaangażowania w terapię, a nawet jej bojkotowania. Wydano również drugą część tej gry. wiceprezes HopeLab i profesor nauk medycznych Uniwersytetu w Los Angeles „Chodzi o to, żeby uświadomić dzieciom ich siłę i dać poczucie kontroli nad nowotworem” (grywalizujemy24, 2014).

Przykładów zastosowania grywalizacji w ochronie zdrowia jest dużo więcej. Jest aplikacja Wellapets, skierowana do dzieci chorych na astmę, stworzona w celach edukacyjnych, aby nauczyć dzieci prawidłowej obsługi inhalatora, a także nauczyć ich jak unikać kolejnych ataków. Rozwiązania grywalizacyjne stworzono także do: walki z rakiem piersi, program zachęcania dzieci do mycia zębów – Toothbrush Hero, Cukeriada projekt skierowany do osób chorych na cukrzycę typu 1 motywujący dzieci do dbania o swoje zdrowie oraz ukazujący skutki przedawkowania cukru, Zombies, Run! aplikacja zachęcająca do aktywności fizycznej (Siadkowski, 2014), czy aplikacja dla dzieci uprzyjemniająca pomiar poziomu glukozy we krwi – Glukometr Didget. Mamy także grę Evo, której przeznaczeniem jest diagnozowanie, a w przyszłości leczenie Alzheimerera. Twórcy tej gry prowadzą również testy kliniczne gier, których celem będzie diagnoza i leczenie ADHD, autyzmu i depresji (grywalizacja24, 2014).

Jak widać grywalizacja może także służyć wyższym celom. Mamy wiele projektów grywalizacyjnych, które oderwane są od celów biznesowych i które przynoszą ogromne korzyści, dla całych społeczności, jak i jej poszczególnych użytkowników. Liczę na to, że to będzie jeden z najczęstszych zastosowań grywalizacji.

4.4. GRYWALIZACJA W EDUKACJI

Kolejny obszar zastosowania grywalizacji to edukacja szkolna, gdzie celem jest zmienić wizję nieprzyjemnej i nudnej szkoły na dobrą przygodę. Bo szkoła jest jedną wielką grą – bez wątplenia. Mamy graczy – uczniowie, są nauczyciele – wrogowie do pokonania, uzbrojeni w totem – dziennik, który bywa także i bronią. Uczniowie pokonują kolejne wyzwania, te mniej i bardziej trudne – testy, referaty, zadania domowe i w końcu egzaminy końcowe, matura, czy obrona pracy magisterskiej. A wszystko po to, aby zdobyć nowe umiejętności i przejść do kolejnego levelu – kolejna klasa, kolejny semestr, kolejny rok, zmagając się z bestiami i swoimi rówieśnikami. I jak to w grze bywa, można „stracić życie” – spaść level niżej. Teoretycznie ta gra w szkołę powinna graczy wciągać. Pewnie niektórych wciąga, z podkreśleniem niektórych, gdyż większość osób nie lubi grać w tę grę. Uczniowie grają, bo muszą. Ale ten przymus jest elementem innej gry – życia w społeczeństwie – w którą każdy człowiek podejmuje na co dzień (Tkaczyk, 2012). By ta gra była atrakcyjniejsza i wciągająca trzeba tak skonstruować zajęcia, aby były dla uczniów dobrą zabawą.

Grywalizacja w edukacji w swoich fundamentalnych założeniach jest tak naprawdę obecna od zawsze. Podstawową lekturą na studiach pedagogicznych jest *Homo ludens*. Edukacja przez zabawę to podstawowy model nauczania w przedszkolu. Dzieci uczą się kolekcjonować słoneczka i uśmieški, karą jest gradowa chmurka lub utrata słoneczka. Rolą nauczyciela jest tak kierować grą, aby dzieci chciały chętnie brać w niej udział. Na wyższych szczeblach edukacji, gdzieś ten element zabawy się niestety zatracił, ale dzięki grywalizacji jest nadzieja na jego przywrócenie.

4.4.1. GRY W EDUKACJI

Gry edukacyjne, nie są czymś nowym, ich możliwości dydaktyczne można powiedzieć odkryto już końcem XVII wieku. Ich potencjał jako pierwsze dostrzegło wojsko pruskie, które w 1664 roku stworzyło grę, pod nazwą – *Gra wojenna*. Dając tym samym początek historii gier edukacyjnych w ogóle. Od początku gra nie była zaprojektowana, aby bawić, tylko uczyć. Narzędziem gry była zmodyfikowana plansza do szachów z pionkami, które służyły jak prototyp różnych oddziałów. W kolejnych latach modyfikowano grę, a sam projekt edukacyjny kontynuowano przez ponad 300 lat. Biorąc pod uwagę kondycję oficerów pruskich i skuteczność wojska pruskiego w tym czasie, można stwierdzić, iż to proste

narzędzie edukacyjne odniosło sukces (Leszczyński, 2015). Choć gry występowały w edukacji od dawna, dopiero ostatnimi czasy zaczęły być coraz bardziej popularne.

Gry można zastosować w nauczaniu praktycznie każdej z dziedzin wiedzy, kształtując przy tym pewne umiejętności i kompetencje – pracy w zespole, zarządzanie czasem, matematyki, historii, geografii, psychologii itd. Słynna gra geograficzna „Gdzie się podziela Carmen Sandiego?” jest potwierdzeniem, iż z nauki można zrobić zabawę. Założeniem gry jest nauka o państwach i stolicach, a także poznanie innych kultur, przez zabawę. Wyróżnić także można szereg gier edukacyjnych z obszaru ekonomii. Przykładem jest „Świat zakupów” gra, skierowana dla dzieci i młodzieży stworzona z inicjatywy Urzędu Ochrony Konkurencji i Konsumentów, której celem jest przekazanie wiedzy z zakresu praw konsumenta. Użytkownicy stawiani są przed różnymi typowymi sytuacjami związanymi z zakupem różnych produktów, za dokonanie racjonalnych wyborów otrzymują punkty, za zakupy niepotrzebne, czy uszkodzonych rzeczy, punkty są odejmowane. Przez całą grę, użytkownikowi towarzyszy doradca, informujący go o jego prawach. Dzięki czemu gracz poznaje swoje prawa i nabywa umiejętności racjonalnego zachowania się na rynku.

Gra „Farmersi uczy użytkowników, jak zarządzać farmą; przykładowo przenosi graczy na Dzikie Zachód, gdzie mają różne cele do zrealizowania. Pomnożenie swojego majątku, zakupienie maksymalnej ilości ziemi, wypełnienie spichlerzy zbożem, osiągnięcie wpływów z eksportu czy pomnożenie swojego stada owiec lub krów. Wyniki graczy są zamieszczane w publicznych rankingach, co podkręca rywalizację i zaangażowanie graczy. Za pośrednictwem gry użytkownicy uczą się planowania, myślenia strategicznego, zarządzania pieniędzmi, współpracy oraz nabywają umiejętności przywódcze.

W ramach projektu „Być przedsiębiorczym – nauka przez działanie. Innowacyjny program nauczania przedsiębiorczości w szkołach ponadgimnazjalnych”, stworzono grę „Inwestor”, której celem była nauka zarządzania własnym kapitałem. Gracze mogli inwestować w surowce, akcje, obligacje czy lokaty bankowe, tak aby pomnożyć swój kapitał. W sposób przyjemny i zabawowy nabywając umiejętności zarządzania (Łodyga, 2013). Gry tego typu przyciągnęły miliony osób, zamieniając nudną naukę w fajną przygodę (Zichermann, Cunningham, 2012).

Innym przykładem może być gra „Thomas Was Alone” ucząca języka angielskiego. Jessica Hammer autorka książki *Gamification in Education: What, How, Why Bother*, podaje bardzo ciekawy przykład edukowania za pośrednictwem

gry. Mowa o „Chore Wars”, jest to prosta gra, w której gracze zdobywają punkty i kolejne poziomy za wykonanie prac domowych w świecie rzeczywistym. Sprzątanie, gotowanie, odrabianie lekcji, wyprowadzanie psa i inne czynności domowe podnoszą wartość w grze użytkownika. Co więcej twórcy gry pokazują, jak olbrzymi wkład, swoją energię i czas w poprawne funkcjonowanie rodziny wkładają kobiety. Pokazują jak łatwo pewne zachowania w rodzinie zmienić na bardziej partnerskie przy użyciu prostej i zabawnej gry (Sobociński, 2013).

Podobne rozwiązanie proponuje *High Score Mouse* aplikacja dla najmłodszych. Rodzice sami lub wspólnie z dziećmi, określają zakres domowych obowiązków i ustalają harmonogram ich wykonania. Jednocześnie uzgadniają wartość dla każdej z czynności, przypisując jej odpowiednią liczbę gwiazdek i ustalając zestaw nagród, na które będzie można je wymienić. Dzieci wykonują swoje zadania, a rodzice zapisują to w systemie. Dzieci, mają wgląd do swoich wyników cały czas i same mogą decydować, co zrobią z przyznanymi gwiazdkami. Proporcjonalnie do wysiłku, mała liczba gwiazdek oznacza mniejszą gratyfikację, a duża – większą. Dodatkowo system zachęca do zaangażowania i oszczędzania. Gra jest świetną zabawą dla dzieci i równocześnie wpaja im pewne zasady, takie jak: dbanie o porządek, systematyczność, odpowiedzialność, oszczędność czy też uczy odraczania gratyfikacji. Największą jednak zaletą tej aplikacji jest przeniesienie do niej realnych zadań i powiązanie ich z realnymi nagrodami. W praktyce zapewnia to przekształcenie nie lubianych obowiązków w dobrą zabawę. Gra dała znakomite efekty. Jak komentował to jeden z rodziców, w dzisiejszych skomputeryzowanych czasach w taki sprytny sposób aplikacja skutecznie motywuje do wypełniania swoich obowiązków, ku zadowoleniu rodziców i oczywiście dzieci (Starzyński, 2012).

Od dawien dawna naukowcy głowili się nad metodą nauczania, która będzie najefektywniejsza (Wolfe, 1985, za: Nowacki, Ryfa, 2015). Część naukowców uznawała, że gry nie stanowią konkurencji dla typowych narzędzi nauczania (Wentworth, Lewis, 1975 za: Nowacki, Ryfa, 2015) lub nie sprawdzą się dla wszystkich uczących się (Bell, Kanar, Kozłowski, 2008). Jednakże, aktualna liczba publikacji i badań sugeruje, iż należy wykorzystać potencjał tkwiący w grach edukacyjnych (Lopes i in., 2013, za: Nowacki, Ryfa, 2015). Zaczęto poważnie zastanawiać się nad ich rolą i znaczeniem we współczesnym świecie, rozpatrując je już nie tylko w czysto rozrywkowej perspektywie. Ma to związek niewątpliwie z rozwojem cywilizacji, nowoczesnym pokoleniem „Y” i „Z”, prężnym rozwojem branży związanej z grami, ale także wpływa na to wzrost świadomości w szeroko pojętym środowisku biznesowym oraz akademickim, związanej z potencjałem

gier. Gry są narzędziem wielofunkcyjnym, ich różnorodne formy, rodzaje oraz możliwości ich stosowania umożliwiają dopasowanie ich do każdego poziomu kształcenia oraz do uzyskania różnych efektów nauczania, w zależności od celów jakie zostały postawione. Edukacja z wykorzystaniem gier jako narzędzi kształcenia ma wiele zalet. Do ich atrybutów należy przede wszystkim zaliczyć: ich potencjał aktywizujący, zwiększają motywację do nauki oraz zaangażowanie, padają także stwierdzenia, że są na chwilę obecną najbardziej angażującym narzędziem w edukacji (Prensky, 2007, za: Wach-Kąkolewicz, 2014); gry również wzbudzają zainteresowanie oraz zaangażowanie emocjonalne powstające na skutek uczestnictwa w ciekawej, tajemniczej przygodzie (Paraskeva, Mysirlaki, Papagianni, 2010; Filiciak, 2010, za: Bernaciak, Brańka, 2015). Nauczyciele na każdym poziomie kształcenia w tym akademickim oraz trenerzy, szkoleniowcy czy rodzice, którzy wykorzystywali gry w celach edukacyjnych, są zgodni, że prawidłowy dobór gier oraz ich stosowanie są gwarantem wysokiej efektywności nauczania (Leszczyński, 2015).

4.4.2. GRYWALIZACJA W E-EDUKACJI

Rozwój technologii oraz powszechny dostęp do Internetu sprawiły, iż pojawiły się nowe zjawiska i mechanizmy w edukacji. Przykładem takich nowych rozwiązań jest np. *mobile learning*, czyli uczenie się na odległość przy wykorzystaniu bezprzewodowego, przenośnego sprzętu, laptopów czy smartfonów. Powoli pojawia się także *edukacyjny wirtualny spacer*, który umożliwia „dotknięcie” zagadnień, o których uczniowie się uczą. Dzięki czemu zajęcia stają się bardziej interesujące a przekaz silniejszy. Jeszcze bardziej widocznym trendem jest koncepcja *experiential learning*, która odchodzi od tradycyjnych form nauczania bazujących na prezentacjach, ćwiczeniach, dyskusjach i wykorzystuje aplikacje edukacyjne za pośrednictwem Internetu. Pojawiają się także *e-szkoły*, umożliwiające naukę i uzyskanie dyplomu online (Wawer, 2014). Do rozwiązań przyszłości w edukacji bez wątpienia można także zaliczyć grywalizację zajęć, o której mowa była powyżej. W tym rozdziale przeprowadzimy analizę innowacyjnych rozwiązań w edukacji, wykorzystujących grywalizację.

4.4.2.1. Khan Academy

Grywalizacja jako metoda kształcenia pojawia się na różnych poziomach edukacji, a także w organizacjach realizujących edukację w systemie online. Przykładem takiej inicjatywy jest działalność Khan Academy, organizacji non-profit,

której celem jest zapewnienie dostępu do światowej klasy edukacji, każdemu kto tylko tego zapragnie, zawsze, wszędzie, gdziekolwiek znajduje się na świecie. Założycielem wirtualnej szkoły jest Salman Khan, który uzyskał dwa dyplomy z MIT i MBA na Harvardzie. Szkoła powstała zupełnie przypadkowo. Zaczęło się od udzielania korepetycji z matematyki swojej rodzinie, bliskim i znajomym a skończyło na publikacji swoich lekcji na YouTube. I tak zrodziła się Khan Academy, w 2006 roku w Stanach Zjednoczonych. Misją jaką wyznaczył sobie autor tego projektu jest zmiana nudnej, nieprzyjemnej nauki w dobrą i przyjemną przygodę, zapewniającą nie tylko dobrą zabawę, ale przede wszystkim rozwój, dla każdego gdziekolwiek się znajduje. Khan Academy ma dostarczyć potrzebnych narzędzi edukacyjnych, szkoleń dla nauczycieli i rodziców. Jak pisze Sal Khan „Uczę drogą, którą chciałbym, aby mnie uczono” (khanacademy.org).

Khan Academy zapewnia bazę wysokiej jakości materiałów edukacyjnych, w większości filmów, na których specjaliści wyjaśniają dane zagadnienia z matematyki, statystyki, fizyki, ekonomii, chemii i w wielu innych dziedzinach. Wszystko jest tak skonstruowane, aby motywować użytkowników do pogłębiania wiedzy, wykorzystując przy tym grywalizację. W porównaniu z tradycyjną formą nauczania, system kładzie nacisk na interakcję i wykorzystanie nowych technologii. Uczniowie mogą stworzyć własny profil, na którym będą mieli podgląd do zdobytych punktów, odznak i poczynionych postępów w nauce. Nauczyciele czy rodzice mają także możliwość sprawdzenia, czego uczą się uczniowie. Każdy może we własnym tempie zgłębiać wiedzę na dany temat. Od zadań prostszych do trudniejszych. Jeżeli uczeń potrzebuje pomocy, może prosić o wskazówki, a jeżeli są one niewystarczające zawsze może obejrzeć filmy edukacyjne. Za każdym razem, gdy uczeń pracuje nad zadaniem system zapisuje to, czego uczeń nauczył się i ile czasu temu poświęcił. Co później umożliwi dostarczenie mu informacji o wiedzy, którą posiadał. Dodatkowo, za realizację kolejnych zadań, uczeń otrzymuje punkty energii, które są kolejnym wskaźnikiem jego postępów. Jedną z form takiego wskaźnika jest np. rozwój awatara, którego uczeń wybrał tworząc swój profil. Kiedy użytkownik zdobywa punkty energii, odznaki, realizuje daną misję, wyzwania, umożliwia dzięki temu rozwój swojego awatara. Khan Academy jest także stworzona dla nauczycieli; program pozwala tworzyć im własne kursy, atrakcyjne plany zajęć, ułożyć zestaw zadań sprawdzających wiedzę uczniów, gromadzić w tym celu odpowiednie materiały. A wszystko skonstruowane jest w bardzo łatwy sposób. Wystarczy w bazie danych Khan Academy wpisać temat, który nas interesuje i przygoda się zaczyna (khanacademy.org)

Jednym z problemów w tradycyjnej edukacji jest fakt, że nauczyciele na zajęciach skupiają się tylko i wyłącznie na przekazaniu wiedzy, i to szybko, żeby „zrealizować materiał”. Khan proponuje odwrócić ten porządek. Dlaczego uczniowie nie mogliby w domu oglądać filmików, przygotowywać się na zajęcia, a na lekcji robić ćwiczenia i rozwiązywać wszelkie wątpliwości? Pomijając przy takim rozwiązaniu długie i nudne wykłady. Khan Academy pozwala nauczycielowi, logując się na stronie szkoły kontrolować, czy i jakie ćwiczenia, wykonał uczeń oraz gdzie generalnie uczniowie popełniają błędy, a na zajęciach je omawiać oraz korygować. Nic odkrywczego, można pomyśleć. Przecież, na uczelniach wyższych to standard. Nauczyciele zlecają studentom teksty do czytania, które później mają być omawiane na zajęciach, jednak to się nie sprawdza. Większość studentów ich nie czyta, a wszystko ponownie sprowadza się do czytania ich na zajęciach, a nie do ćwiczeń i dyskusji. Brak odpowiedniej kontroli? czy motywacji? Na pewno. Co więcej, standardowo uczeń dostaje oceny, dobre lub złe. Więc albo jest karany albo nagradzany. Co demotywuje. Dzięki wprowadzeniu grywalizacji i wykorzystaniu mechanizmów z gier, można tego uniknąć. Jeżeli uczeń dobrze sobie radzi – przechodzi na wyższy level, nowy poziom, jeżeli sobie nie radzi po prostu wolniej idzie do przodu, wolniej osiąga kolejny level.

Khan Academy sprawia, że nauka staje się dużo przyjemniejsza i łatwiejsza. Potwierdzają to komentarze, wśród użytkowników i tych młodszych, i starszych. Barbara – 72-latką pisze: „Znów mogę zacząć naukę tam gdzie ją skończyłam”. Matt – „Dzięki wam w końcu zaliczyłem rachunek różniczkowy na 96%. Dzięki!”. A Kimberly – nauczycielka: „Kiedy mam już dość konwencjonalnego systemu edukacji włączam Khan Academy i odzyskuję wiarę w przyszłość edukacji!”. (khanacademy.org).

Pomysł Khan Academy został zaadaptowany także w Polsce, koordynatorem projektu jest prof. Lech Mankiewicz, astronom, fizyk, dyrektor Centrum Fizyki Teoretycznej PAN. Jako pierwszy zaczął tłumaczyć filmiki z Khan Academy z języka angielskiego na język polski. Do jego działalności dołączyło kilku współpracowników i wolontariuszy. Polska Khan Academy na razie nie cieszy się tak dużą popularnością, jak za granicą.

Sukces Khan Academy i projektów podobnych zwrócił uwagę gigantów w branży edukacyjnej. Między innymi Uniwersytet Stanforda, który połączył siły z Uniwersytetem w Pensylwanii, Princeton i Michigan, w celu stworzenia certyfikowanych e-szkoleń i wykładów. W USA nazywane są one MOOC (ang. *massive online open course*) na które zapisuje się setki tysięcy osób. W Polsce tego typu

inicjatywa także się rozwijają, chociaż nieco wolniej. Jednak coraz więcej pojawia się ofert e-nauki, już nie tylko przez prywatne firmy ale także uczelnie wyższe. W niedalekiej przyszłości sądzę, że e-nauka będzie na porządku dziennym. Już dzisiaj Społeczna Akademia Nauk posiadająca filie w Krakowie, Łodzi, Warszawie czy Londynie proponuje nam studia online, pierwszego i drugiego stopnia z pedagogiki, zarządzania, logistyki, administracji czy bezpieczeństwa narodowego. Dając tym samym możliwość zdobycia wykształcenia każdemu gdziekolwiek się znajduje. Bez wychodzenia z domu, odrywania się od własnych obowiązków, na własnych warunkach. Student sam decyduje kiedy i ile czasu poświęci na realizację danego materiału. Tempo nauczania jest dostosowane do własnych możliwości, dzięki opcji odtwarzania treści edukacyjnych. To stosunkowo tanie i wygodne rozwiązanie, pomimo wielu pozytywnych aspektów takiej formy edukacji pozbawia społecznej, tej przyjemniejszej strony tradycyjnego studiowania. Mowa o przyjaciółach, o życiu studenckim, wspólnych imprezach, wspólnej nauce do egzaminów. Przygodach, które będziemy pamiętać i wspominać do końca życia; przez Internet tego nie przeżyjemy.

4.4.2.2. Classcraft

Classcraft to druga godna uwagi aplikacja, wykorzystująca grywalizację w edukacji online. Jest to darmowa platforma, umożliwiająca przekształcenie tradycyjnych zajęć w rozgrywkę, typową dla gier RPG (*ang. role playing games*), w których gracze wcielają się w fikcyjne postacie. Aplikacja jest prosta w obsłudze, nauczyciel może korzystać z niej na każdych zajęciach, czy to z matematyki, fizyki czy historii. Aby zagrać w Classcraft każdy uczeń musi wybrać jedną z postaci: uzdrowiciela, maga lub wojownika. Każdy bohater charakteryzuje się danymi właściwościami, uprawnieniami, które są konfigurowane w miarę postępów w grze. Zadaniem uczniów jest rozwijanie swoich postaci i tym samym uaktywnianie ich mocy, które mogą wykorzystać w trakcie zajęć, np. „teleport” umożliwia zamienienie się miejscami z inną osobą czy „zasadka” daje dodatkowy czas na oddanie zadania domowego. Nie brak tutaj również możliwości zdobywania punktów, bonusów, kar, czy zadań wyznaczanych przez nauczyciela. System umożliwia nauczycielowi ustalanie, manewrowanie regułami gry (classcraft.com).

Aplikacja odniosła wielki sukces. 98% nauczycieli wykorzystujących aplikację na swoich zajęciach zgłosiła zwiększenie zaangażowania wśród uczniów, 99% nauczycieli zgłosiło, pozytywny wpływ aplikacji za zachowanie w klasie, 88%

nauczycieli zauważyło wzrost wyników w nauce, 89% nauczycieli odnotowało wzrost ogólnej wydajności w klasie. Poza bardzo dobrymi wynikami statystycznymi, aplikacja cieszy się pozytywną opinią wśród większości nauczycieli (classcraft.com).

4.4.3. GRYWALIZACJA ZAJĘĆ W REALU

Bardziej skomplikowaną formą wykorzystania mechanizmów z gier jest grywalizacja zajęć. Grywalizację można wykorzystać na każdym poziomie kształcenia. Dzięki uczestnictwu w zgrywalizowanych zajęciach uczniowie, a także studenci mogą zdobyć wiedzę i rozwinąć konkretne umiejętności, kształtować pożądane postawy oraz zachowania. Nie można zapomnieć, że grywalizacja jest doskonałym motywatorem, co może na przykład w przypadku studentów, zmniejszyć liczbę osób rezygnujących z nauki przed uzyskaniem dyplomu. Ma to szczególne znaczenie w kształceniu w formie e-learningowej, gdzie pojawia się problemem poczucia samotności studenta, mającego trudności w zamianie tradycyjnego środowiska kształcenia na świat wirtualny a w szczególności pojawia się trudność w mobilizacji do pracy. Wykorzystanie mechanizmów z gier w edukacji sprawi, że ten czas spędzony przed komputerem będzie przyjemniejszy, będzie wspierał ich zaangażowanie i interaktywność. Mogą także dodatkowo zwiększyć atrakcyjność zajęć i pomóc w kierowaniu, utrzymaniu i wzmacnianiu relacji w grupach studentów (Margulis, 2005).

Zgrywalizowane zajęcia mogą oczywiście odbywać się także w tradycyjnej formie, wykładów, prezentacji, ćwiczeń. Zmianie ulega system ocen. Oceny zamieniane są na punkty, które z kolei przekładają się na zdobywane levele, a dopiero te na oceny końcowe, i w rezultacie zaliczenie semestru. Dodatkowo można zaproponować studentom wyzwania, w formie zadań dodatkowych, zadań specjalnych, możliwości jest wiele. Co najważniejsze, każdy z nas gra w jakąś grę, bo chce, bo lubi, nikt nikogo nie zmusza do zabawy. I właśnie dołożenie do tradycyjnego kursu elementu gry jakim jest dobrowolność, zmienia w dużej mierze nastawienie studentów do zdobywania wiedzy. Daje im możliwość, wyboru czego i kiedy się uczą, a z drugiej strony nagradza ich na bieżąco za zdobywaną wiedzę oraz wskazuje braki. Co prawda studenci i bez grywalizacji na bieżąco dostają informację zwrotną, w postaci ocen. Jednak różnica polega na tym, iż zgrywalizowany kurs daje studentom szansę zdobycia większej wiedzy, bardziej szczegółowej i praktycznej, we własnym tempie, na podstawie własnych decyzji i wyborów, odpowiednio do swoich umiejętności, predyspozycji i wcześniejszych doświadczeń (Sobociński, 2013).

Paweł Tkaczyk (2012) proponuje rozgrywkę na 12000 punktów w semestrze. 4000 punktów jest do zdobycia w czasie czterech dużych testów. Kolejne 4000 jest do zdobycia za prace wykonywane w domu (raporty, artykuły, badania, opracowania). Za obecność na lekcji można zdobyć 2000 punktów, odpowiednio do liczby godzin w semestrze, a za aktywność na lekcji dodatkowe 2000 punktów. Oczywiście po drodze można zdobyć dodatkowe punkty za wyzwania niespodzianki. Semestr zaliczą Ci, którzy uzyskali 10000 punktów i więcej. Wśród zalet takiego podejścia można wymienić, zapewnienie autonomii. Student dokładnie wie, czego się od niego wymaga i może dostosować rozgrywkę do własnego stylu gry. Strach przed egzaminami często paraliżuje i może być przyczyną zawalenia egzaminu. Będąc tego świadomym student może zrobić wszystko, żeby nie opuścić żadnej lekcji, brać prace dodatkowe i być aktywnym na zajęciach, a zaliczy przedmiot. Dobrze radzisz sobie na sprawdzianach – będziesz miał mniej prac domowych. I co jest w tym najpiękniejsze? Nie ma kar. Za oddanie pracy, choćby była całkiem nieudana, grozi jedynie zero punktów, wtedy student musi się przyłożyć do egzaminu. Można również dorzucić wyzwania promujące prawidłowe nawyki – punkty dodatkowe za każde 10 pozycji w bibliografii, oddanej pracy. Bonusowe wyzwanie – np. jeżeli 80% roku napisze sprawdzian powyżej – 75%, wszyscy dostają dodatkowe dwa punkty na egzaminie. Co wtedy zrobi kujon? Jest duża szansa, że pomoże tym słabszym (Tkaczyk, 2012).

Grywalizując zajęcia nie można także zapomnieć o odpowiedniej fabule, która scali cały program i nada mu odpowiedni charakter. Dla przykładu zajęcia z fonetyki języka angielskiego z fabułą opartą na historii wojen między Wielką Brytanią i USA, gdzie studenci przyjmują rolę amerykańskich szpiegów polskiego pochodzenia, którzy są pasażerami statku płynącego do Anglii. W trakcie długiej wyprawy ich zadaniem jest nabycie umiejętności wtopienia się w otoczenie oraz perfekcyjne rozpoznawanie rozmów, by lepiej się kamuflować i szpiegować wroga. Dzięki „ubrani” zajęć w taką fabułę, staną się one sposobem na przeżycie przygody, której głównym celem jest zdobycie ugruntowanej i sprawdzonej wiedzy. Wszystko brzmi pięknie, ale czy to naprawdę działa? I tak i nie. Wyniki są różne, na co wskazują przeprowadzone badania.

4.4.3.1. Grywalizacja na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Kadra dydaktyczna na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy zdecydowała się grywalizować wszystkie zajęcia na uczelni. Eksperyment trwał przez

cały semestr zimowy. Podjęli się go Aleksandra Mochocka, Michał Mochocki oraz Mikołaj Sobociński, na Wydziale Filologii Angielskiej. Zgrywalizowane kursy nie różniły się wymogami, ani zakresem wprowadzanego materiału od wcześniejszych kursów. Tym co zgrywalizowane kursy różniło od pozostałych był nacisk na samodzielną pracę i dokonywanie wyborów. Zasady gry były następujące: uczniowie dostawali odpowiednią liczbę punktów za: obecność na ćwiczeniach, laboratoriach i wykładach. Za aktywność na zajęciach, która była punktowana po każdym spotkaniu. Za przygotowanie prac domowych, zaliczeniowych, esejów, prezentacji. Oczywiście były również punkty za testy. Studenci posiadali także trzy „życia”, tracili je kiedy nie wywiązywali się z podstawowych obowiązków, za nieterminowe oddanie prac, nieprzystąpienie do testów, za nieobecność itd. Student który utracił wszystkie życia nie mógł przystąpić do egzaminu końcowego – „zombiaków nie przepuszczamy”. Dla ułatwienia przepływu informacji o wyzwaniach, zadaniach, punktach, osiągniętych levelach wszystko sterowane było Aplikacją Google (Sobociński, 2013). Tam też pojawiały się materiały, z których studenci mieli zrobić coś produktywnego np. napisać esej, ułożyć test, prezentację, wszystko zależało od ich decyzji. Studenci mieli systematycznie tydzień, po tygodniu wykonywać jedno spośród tych zadań, wybierając sobie odpowiedni stopień trudności. Dla ochotników były zadania trudniejsze i wymagające poświęcenia większej ilości czasu, ale za to dające dodatkowe punkty i życia w systemie, no i oczywiście były ciekawym wyzwaniem pobudzającym kreatywność. Generalnie studenci gromadzili punkty w 100 punktowej skali, gdzie odpowiednia liczba punktów przypisana była danej ocenie końcowej (Mochocki, 2013). Standardowe wymagania ze strony uczelni, takie jak minimum 50% obecności na zajęciach, oddanie prac, itd., pozostawały bez zmian i służyły wyeliminowaniu tych zachowań graczy, którzy byli nastawieni na „ograniczenie systemu”.

Celem zgrywalizowanych zajęć było wciągnięcie studentów w świat nauki, akademickich rozważań, które pozwolą zrozumieć prezentowane informacje, zwiększyć zaangażowanie, napisać ciekawe prace licencjackie i magisterskie i co najważniejsze sprawić, by studenci chętnie się uczyli przez całe życie. Podstawową zasadą, jaką kierowała się kadra dydaktyczna w tworzeniu zgrywalizowanych zajęć, było założenie, że to student ma podejmować decyzje, działania, dokonywać wyborów, podyktowanych własną motywacją. To student ma chcieć studiować i ma być odpowiedzialny za własną naukę. Tak jak w grze, każdy wysiłek studenta był nagradzany i co ważne nie można „oblać” gry. Jeżeli nie uda się przejść danego poziomu, należy zastanowić się co zmienić, jakie umiejętności zdobyć, aby zacząć grę ponownie w przyszłym roku (Sobociński, 2013).

Jak piszą autorzy projektu – wysiłek się opłacił – zgrywalizowane zajęcia odniosły wielki sukces. Po pierwsze znacząco wzrosła frekwencja na nieobowiązkowych wykładach, grywalizacja zmotywowała ponad 60% studentów do systematycznej pracy w ciągu całego semestru. W porównaniu z 10% frekwencją na tradycyjnych wykładach, gdzie studenci generalnie nic nie robią, a potem uczą się do egzaminu na ostatnią chwilę i to jeszcze z cudzych notatek. Systematyczny kontakt studentów z materiałami pozwolił im dostrzec powiązania między teorią – częścią wykładową a praktyką. Dodatkowo, oprócz samego wykładu, około 80% studentów korzystała z narzędzi internetowych, koniecznych do realizacji zadań, tym samym czyniąc krok w obszar humanistyki cyfrowej. Co więcej, na jednym wykładzie spośród 62 studentów, 8 nie zrobiło ani jednego zadania, 16 wycofało się z gry zanim uzbierało 30 punktów, wymaganych do zaliczenia. 24 osoby (38,7%) zdecydowały się na tradycyjny ustny egzamin końcowy, a 38 studentów (61,3%) zyskało zaliczenie dzięki systematycznej zgrywalizowanej pracy w semestrze.

Natomiast na innym wykładzie było tylko 20 studentów, w tym 3 nie zaangażowało się wcale, 3 nie uzbierało wystarczającej liczby punktów do zaliczenia semestru bez egzaminu ustnego. Generalnie 30% wybrało egzamin, 70% zaliczyło dzięki systematycznej pracy w systemie grywalizacyjnym. A była to grupa studentów najtrudniejsza do prowadzenia ze względu na skrajne lenistwo – jak komentował prowadzący kursu i inni nauczyciele. Skłonienie ponad połowy osób do systematycznej pracy okazało się epickim zwycięstwem. M. Sobociński pisał również, że słabsi studenci dzięki takiej formie nauczania dostrzegają możliwość uzyskania lepszych ocen, wszystko zależy od ich decyzji, nauki wykraczającej poza materiał obowiązujący. Studenci piątkowi nie są zamykani w skali 2–5, a studenci przeciętni mają szansę wykazania się i uzyskania wyższych ocen. Kwintesencją podsumowania tych zajęć był komentarz jednego ze studentów: „Najbardziej praktyczny wykład!”. Jednak mimo wielu zalet zgrywalizowanej formy zajęć, jeden z autorów projektu M. Mochocki (2013) zakończył go oznajmieniem, że nie będzie już prowadził zajęć w takiej formie, ponieważ taka forma zajęć zabiera za dużo czasu. A wiązało się to głównie z koniecznością systematycznego układania nowych zadań i ich oceną, wpisywaniem wszystkim punktów w tabelę, oraz udzielaniem informacji zwrotnej, jeżeli jakieś rozwiązania wymagały poprawki. Z czasochłonnością tego projektu wiązała się kolejna wada, niemożność spełnienia podstawowych założeń projektu. Liczba spływających zadań sprawiała, że nie było możliwości udzielenia szerszej czy nawet jakiegokolwiek informacji zwrotnej studentom na temat ich

rozwiązań. I w końcu błędy ludzkie związane z odpowiednim przydzielaniem punktów oraz błędy czysto manualne związane z literówkami w nazwiskach itd., co dodatkowo pochłaniało czas. M. Sobociński wskazywał również na problem związany z nastawieniem studentów na ogrywanie systemu. Żle skonstruowany system oceniania, odpowiedniego punktowania oraz brak konsekwencji, systematyczności w ocenianiu prowadzą do chaosu. Także brak reguł i minimalnych wymogów, może prowadzić do lenistwa wśród studentów, student może skupić się na nabiciu minimalnej liczby punktów, aby zaliczyć przedmiot i nic więcej nie robić. Co również istotne, brak jest odpowiednich narzędzi. Jednakże dobry program komputerowy wyeliminowałby wiele problemów, związanych z grywalizacją zajęć, i przede wszystkim znacznie uprzyjemniłby pracę uczniom oraz nauczycielom.

Mimo wielu trudności związanych z wdrożeniem i prowadzeniem programu zgrywalizowanego, z korespondencji z Mikołajem Sobocińskim (12.10.2015) wynika, że zgrywalizowali wszystkie zajęcia na pierwszym roku specjalizacji Gamemedec – badanie i projektowanie gier pod nazwą „W Matni”, powstały również takie projekty jak: Green Slime, Phonetica, Reactor i wiele innych.

4.4.3.2. Grywalizacja na Uniwersytecie Jagiellońskim

Wykładowcy na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie chcąc „odświeżyć” swoje zajęcia, aby dawały studentom poczucie, że to będą zajęcia, jedyne w swoim rodzaju, także zdecydowali się do tego celu wykorzystać grywalizację. Piotr Prokopowicz oraz Grzegorz Żmuda, autorzy projektu, grywalizacji poddali jeden z kursów – „Personnel Psychology”. Na początku eksperymentu studenci otrzymali listę avatarów, jako ich reprezentantów w grze do końca kursu. Zamiast tradycyjnych ocen studenci gromadzili punkty: doświadczenia – za udział w zajęciach, wiedzy – za testy z literatury i charyzmy – za projekty indywidualne i grupowe. Aby zaliczyć kurs, studenci musieli uzyskać co najmniej jedną odznakę brązową (60 pkt), jedną srebrną (75 pkt) oraz jedną złotą (90 pkt) w odpowiednich wymiarach rozwoju postaci. Dodatkowo studenci otrzymywali odznaki za dane osiągnięcia takie jak „Daredevil” za zgłoszenie się jako pierwszy na ochotnika do projektu indywidualnego. Wszystkie swoje postępy w grze studenci mogli monitorować na stronie kursu. Jak komentowali autorzy projektu, z obserwacji wynikało, że studentom bardzo odpowiadała taka forma zajęć. Aby jednak sprawdzić skuteczność takiego kursu przeprowadzili analizę regresji, wyróżniając takie zmienne zależne jak: punkty w testach wiedzy, obecność na

zajęciach oraz jakość raportu końcowego. Do grupy zmiennych niezależnych została włączona sumienność, zdolności poznawcze (mierzone testem Wonderlica) oraz rodzaj zajęć zgrywalizowane lub nie.

Grupą kontrolną byli studenci biorący udział w kursie Psychology of Recruitment and Selection z Nowego Sącza z Wyższej Szkoły Biznesu – National Louis University, kurs nieznacznie różnił się treścią od tego na Uniwersytecie Jagiellońskim, główną różnicą była forma kursu. Wszystkie dane zostały zestawione i jak wyniki pokazały – grywalizacja kursu nie wpłynęła znacząco na żadną z badanych zmiennych. Brak też było różnic między satysfakcją studentów w jednym i drugim kursie. Natomiast zidentyfikowano różnicę w „jasności reguł” obu kursów: kurs w standardowej formie okazał się łatwiejszy. Jak stwierdzili autorzy tego projektu grywalizacja w edukacji wyższej nie jest najlepszym sposobem maksymalizacji jej efektywności. Sugerując, że grywalizacja to nic innego jak stare dobre mechanizmy psychologii behawioralnej, wzbogacone tylko o ładną grafikę (Prokopowicz, 2012). Jak komentował to Paweł Tkaczyk (2012), w kursie zabrakło przede wszystkim frajdy, która jest najważniejszym elementem w grywalizacji. Zaznaczając przy tym, że w tworzeniu jakiegokolwiek grywalizacji nie może zabraknąć ciekawej historii, misji do wykonania, ładnej estetyki gry i autonomii dla graczy, udział w grze musi być dobrowolny, nie można nikogo zmuszać do gry, a jeżeli gra będzie dobrowolna, to zaangażowanie w nią przyniesie frajdę.

Także kilka innych uczelni wyższych eksperymentowało z grywalizacją, testując jej możliwości i wpływ na zachowanie studentów. Przywołać tutaj można takie inspirujące przykłady jak:

- „Operacja kozetka” – zgrywalizowany kurs Psychoterapii, autorstwa Anny Rogali z Uniwersytetu Gdańskiego (Rogala, 2014);
- „UE a świat zewnętrzny” – zgrywalizowany kurs Polityka zewnętrzna Unii Europejskiej, autorstwa Tomasza Kamińskiego, z Uniwersytetu Łódzkiego (Kamiński, 2014);
- „Eksploracja danych” – zgrywalizowany kurs autorstwa Mikołaja Morzy z Politechniki Poznańskiej (Morzy, 2011);
- „Taksonomia roślin” (2013), „Ewolucja i systematyka roślin załączkowych i grzybów” (2015), „Seminarium dyplomowe” (2014) – zgrywalizowane kursy, autorstwa Joanny Mytnik-Ejsmont z Uniwersytetu Gdańskiego;
- „Biologia kryminalna” (2014) oraz „Euforyna” (2015) – zgrywalizowane kursy autorstwa Wojciecha Glaca z Uniwersytetu Gdańskiego.

4.5. POTRZEBA BADAŃ

Przytoczone wyniki badań nad skutecznością grywalizacji w edukacji wyższej są rozbieżne. Efekty badań przeprowadzonych na Uniwersytecie w Bydgoszczy potwierdzają, że grywalizacja skutecznie motywuje studentów do systematycznej pracy, przyczynia się do wzrostu frekwencji na nieobowiązkowych wykładach, zwiększa satysfakcję z zajęć. Natomiast badacze z Uniwersytetu Jagiellońskiego wykazali, iż zgrywalizowana forma zajęć nie wpłynęła znacząco na frekwencję na wykładach, wyniki w testach wiedzy, jakość raportów końcowych czy nawet na satysfakcję z zajęć. Jej nieskuteczność Tkaczyk tłumaczył, brakiem odpowiedniej fabuły. Czy na pewno zabrakło odpowiedniej fabuły, czy może grywalizacja jest przereklamowana? Nasuwa się jeden wniosek, wciąż brakuje badań pozwalających ocenić wpływ zgrywalizowanej formy zajęć na zachowanie studentów.

ROZDZIAŁ 5

MISJA R2 – AUTORSKI PROJEKT ZGRYWALIZOWANYCH ZAJĘĆ Z PSYCHOLOGII REKLAMY I ZACHOWAŃ KONSUMENCKICH

5.1. CEL PROJEKTU

Założeniem projektu było stworzenie programu zajęć w formie zgrywalizowanej i wprowadzenie go w życie, na co zgodziła się pani dr Annę Czerniak, promotorka niniejszej pracy. Autorka pracy – za zgodą uczestników – miała t okazję na bieżąco obserwować przebieg „eksperymentu”, dodatkowo podjęto próbę porównania kursu zgrywalizowanego, bazującego na mechanizmach z gier (na studiach stacjonarnych), z bardziej tradycyjną formą zajęć z tego samego kursu (na studiach niestacjonarnych) przez uczestników z obu grup. Były to kilkunastoosobowe grupy, trudno więc mówić o poważnych badaniach ewaluacyjnych.

5.2. OPIS PROJEKTU

Grywalizacji został poddany kurs z Psychologii reklamy i zachowań konsumenc-kich IV roku, psychologii stacjonarnej, prowadzony przez dr Annę Czerniak. Eksperyment trwał przez cały semestr letni i obejmował wszystkie zajęcia z kursu tj. 7 spotkań lekcyjnych, po 1,5 h. Grupa badanych studentów liczyła 17 osób, w tym jedna z nich odmówiła wzięcia udziału w eksperymencie. Grupę porównawczą stanowili studenci uczęszczający na ten sam przedmiot, prowadzony również przez dr Czerniak, ale w trybie niestacjonarnym. Udział w eksperymencie był dobrowolny, dla studentów niezainteresowanym wzięciem w nim udziału, zaproponowano uczestnictwo w zajęciach w tradycyjnej formie, ze studentami niestacjonarnymi. Wspomniana osoba nie chciała skorzystać z tej opcji,

nalegając na pozostanie w grupie stacjonarnej ze względu na terminy zajęć. Był to pierwszy z pojawiających się w projekcie problemów, udało się jednak wypracować rozwiązanie zaakceptowane i przez studentkę, i prowadzącą.

5.2.1. MECHANIZMY MISJI R2

Misja R² – to projekt, zgrywalizowanych zajęć, który powstał w oparciu o mechanikę i dynamikę gry, angażującą studentów oraz dostarczającą satysfakcji i dobrej zabawy. Projekt zgrywalizowanych zajęć nie różni się zasadniczo wymaganiami merytorycznymi, od kursu prowadzonego w tradycyjnej formie. Studenci obu kursów mieli za zadania, stworzyć w kilkusobowych zespołach projekt reklamy i go zaprezentować (praca podzielona na kilka etapów), przy czym studenci niestacjonarni dodatkowo indywidualnie aby zaliczyć ćwiczenia musieli przedstawić przykład dwóch reklam, które zakwalifikowali do kategorii hit lub kit, wraz z uzasadnieniem (na zajęciach zgrywalizowanych ta aktywność była wraz z innymi nieobowiązkowym zadaniem pozwalającym zdobyć punkty). Zajęcia zgrywalizowane od tradycyjnych różniły system punktowy, który zastąpił tradycyjne oceny, oraz wprowadzone levele, odznaki, punkty reputacji, wyzwania oraz fabuła, która nadała zajęciom zabawowy charakter i scaliła wszystkie elementy w całość. Zgrywalizowana forma zajęć kładła nacisk na szybką informację zwrotną, autonomię w wyborze i realizacji zadań oraz dobrą zabawę.

Fabuła

U podstaw tworzenia projektu znajdowała się fabuła, która miała zapewnić studentom frajdę – najważniejszy element w systemie grywalizacyjnym. Zajęcia przybrały postać misji, studenci zamienili się w tajnych agentów, a prowadząca zajęcia przyjęła rolę agentki o kryptonimie Czarna Czernia. Studentów w fabułę zajęć wprowadził list, wzywający ich do ocalenia ludzkość przed chłamem reklamowym, który zalewa świat. Celem misji agentów było stworzenie reklamy najwyższej jakości, będącej wzorcem dla innych reklamodawców i tym samym ocalenie ludzkości przed reklamowym badziewiem. Oczywiście, informacje potrzebne do jej zrealizowania agenci mogli zdobyć podczas zajęć. Studenci biorący udział w misji (eksperyment) pod kryptonimem R² – ratunek reklamy, zrzeszeni zostali w tajną organizację TOOK – Tajna Organizacja Ochrony Konsumenta. Aby wejść w rolę agentów, studenci na zajęciach posługiwali się kryptonimem. Na każdy zajęciach mieli także do wykonania zadania typowe dla agenta. Skompletować odpowiednie narzędzia pomocne w realizacji misji (wybór przedmiotu reklamy, grupy docelowej, środka przekazu reklamy itd.),

czy też rozpracować z kim i czym będą mieli do czynienia dążąc do realizacji celu (rozpracowanie grupy docelowej, jej potrzeb, oczekiwań). Oczywiście jak to w pracy agenta bywa, nie zbrakło sytuacji ryzykownych (wybór przedmiotu reklamy, grupy docelowej i medium zdając się na ślepy los, jeśli chcesz otrzymać dodatkowe punkty a także zadania i wyzwania rozwijających wykonanie misji. Dodatkowo, aby zaakcentować fabułę zajęć, prowadząca charakteryzowała się na agentkę Czarną Czernię, przywdziewając na każdych zajęciach czarny strój.

Punkty

Punkty to nieodłączny i podstawowy element każdego systemu grywalizacyjnego. Stanowią odzwierciedlenie pracy i zaangażowania studenta. Tradycyjne oceny w systemie grywalizacyjnym zostały zastąpione nowym systemem punktowym, który dopiero po zakończeniu misji był transformowany na system ocen, bo tylko takie mogą być z przyczyn formalnych wpisane do indeksów. W stworzonym projekcie system oceniania i punktowania poszczególnych zadań został skonstruowany w oparciu o kalkulację warunków progowych, warunków minimum, które określały, ile jest w stanie zrobić przeciętny student na ocenę dostateczną, a ile na ocenę bardzo dobrą, a także za co może je zdobyć, biorąc pod uwagę wyłącznie zadania obowiązujące na kursie. Do warunków progowych zaliczono: obecność na zajęciach, wykonanie zadań głównych podczas zajęć, wykonanie prezentacji lub pracy pisemnej na połowę punktów, wypełnienie ankiety ewaluacyjnej, podjęcie ryzyka oraz zachowanie punktów reputacji i zgłoszenie się do prezentacji swojej reklamy przed ostatecznym terminem. Co trzeba podkreślić – żadna z tych aktywności nie została określona jako obowiązkowa – po prostu czysta kalkulacja punktów możliwych do zdobycia wymuszała pewne aktywności, zostawiając jednak studentom pewno pole do manewru. System zakładał, że przy zaangażowaniu się w każde zadanie dodatkowe i uzyskaniu maksymalnej liczby punktów z zadań głównych, student może ukończyć kurs z oceną dostateczną dopiero po czwartych z siedmiu zajęć. Aktywności końcowe, takie jak prezentacja stworzonej reklamy czy praca pisemna dawały najwięcej punktów, można więc było „obudzić się i zmobilizować do pracy z pewnym opóźnieniem”. Ranking był indywidualny, przy czym część zadań wykonywanych było (i ocenianych zespołowo), część zaś (wyzwania) indywidualnie. Ostatecznie, aby zaliczyć przedmiot student musiał zdobyć 45 pkt, a na ocenę bardzo dobrą 65 pkt.

Przyznawane punkty były zróżnicowane, w zależności od stopnia trudności zadania oraz prawidłowego jego rozwiązania. W ramach zajęć studenci mogli zdobyć punkty za:

- zadania główne – związane z różnymi etapami przygotowania reklamy, pojawiające się na każdym zajęciach, wykonywane w grupie;
- prezentację projektu reklamy – też zadanie zespołowe, stanowiące ukierunkowanie całosemestralnej pracy;
- pracę pisemną – opisującą przebieg procesu tworzenia reklamy, na bazie doświadczenia z zajęć i fachowej literatury;
- wyzwania – zadania dodatkowe, pojawiające się na każdym zajęciach po wykonaniu zadania głównego, ekstra punktowane, dla chętnych chcących zasilić, czy podreperować swoje konto;
- hit czy kit – druga forma dodatkowego zasilenia indywidualnego konta, przez przedstawienie i analizę reklamy wyszukanej w świecie (Internet, ulotki, TV itp.), którą według studenta można uznać za szczególnie udaną – wzorzec – hit lub też wyjątkowo beznadziejną, którą można przedstawić jako przykład jak tego nie robić – kit;
- student mógł zdobyć punkty za obecność na zajęciach;
- otrzymać premię w konkursie na trzy najlepsze reklamy;
- premiovane było zdanie się na los przy wyborze reklamowanego produktu, grupy docelowej i medium;
- wprowadzono punkty reputacji – student otrzymywał na pierwszych zajęciach 10 pkt reputacji – bo każdy agent cieszy się dobrą reputacją, a mógł ją stracić za nieobecność nieusprawiedliwioną (brak sugestywnie i twórczo przedstawionego usprawiedliwienia), nieterminowe oddanie pracy, lenistwo – brak aktywności na zajęciach, przeszkadzanie i spóźnianie się na zajęcia. Punkty reputacji miały promować oraz kształtować wśród studentów pozytywne zachowania, takie jak niespóźnianie się na zajęciach, terminowe oddawanie prac, aktywność indywidualną czy grupową.

System także dawał szansę studentom na poprawę swojego zachowania – odzyskanie utraconej reputacji, dzięki wykonaniu zadań dodatkowych. Studenci także mieli możliwość odrobienia nieobecności wykonując zadanie główne indywidualnie w domu w wyznaczonym czasie, oczywiście nieobowiązkowo.

Punkty zasadniczo przyznawane były przez prowadzącą – agentkę Czarną Czerń jednak z pewnymi odstępstwami – w jednym z wyzwań punkty przyznawała osoba wylosowana jako obiekt przekonywania akwizytora, w którego wcielał się agent. Punkty bonusowe za trzy najlepsze stworzona na kursie reklamy zależały od zdania całej grupy, gdyż miejsce na podium w konkursie reklamowym ustalano w drodze tajnego głosowania, po obejrzeniu wszystkich prezentacji, z zastrzeżeniem, że każdy może wskazać dwa projekty, lecz nie własny.

Tak skonstruowany system dawał studentom szeroki wachlarz możliwości i duże pole manewru, umożliwiając tym samym dostosowanie rozgrywki do własnych możliwości. Przykładowo, jeżeli student nie radzi sobie z prezentacjami i wystąpieniami publicznymi, może skupić się na projekcie reklamy, napisać pracę, czy brać dodatkowe wyzwania, a zaliczy przedmiot. Jeżeli natomiast studentowi nie idzie pisanie prac, może skupić się na projekcie reklamy, prezentacji, wyzwaniach czy utrzymaniu reputacji, a zaliczy przedmiot. Możliwości jest wiele.

Proponowany system, przede wszystkim miał na celu pozostawić studentowi pole do działania, do podejmowania autonomicznych decyzji, co do zaliczenia przedmiotu. Student ma być odpowiedzialny za własną naukę, za własne decyzje i ich konsekwencje, to on ma chcieć studiować. Student otrzymuje taką ocenę, na jaką sobie zapracował przez cały semestr. Czego nie można przypisać zajęciom tradycyjnym, gdzie ocenę końcową często warunkuje wynik test, czy kolokwium, odbywającego się na ostatnich zajęciach. Wynik tego testu może nie odzwierciedlać faktycznego stanu wiedzy studenta i jego zaangażowania, gdyż uzależniony jest częściowo od stanu fizycznego, psychicznego, czy innych czynników losowych w dniu testu. Przykładowo, student piątkowy akurat może mieć „zły dzień”, może źle się czuć i obleje egzamin, mimo wiedzy. Czy odwrotnie student słaby, nieangażujący się na zajęciach, pojawiający się na kursie sporadycznie, może zaliczyć przedmiot na piątkę, bo akurat udało mu się ściągnąć na egzaminie. Taka sytuacja budzi poczucie niesprawiedliwości i pokrzywdzenia. W systemie zgrywalizowanym można jej uniknąć.

Poziomy

Poziomy to kolejny mechanizm, który został wykorzystany w projekcie zajęć. W proponowanym systemie oceniania występuje możliwość osiągnięcia trzech leveli, osiągnięcie kolejnego poziomu wiąże się z podniesieniem kwalifikacji i statusu studenta. Aby osiągnąć dany poziom student musi zdobyć określoną liczbę punktów. Każdy level ostatecznie przekłada się na ocenę końcową. W proponowanej fabule zajęć, przejście kolejnego levelu wiąże się z awansem agenta. Agent osiągający level 1 (równoważny z oceną dostateczną), mianowany zostaje „agentem specjalnej troski”, gdyż ma mało informacji i umiejętności. Mianowanie studenta, takim dość nieprzyjemnym określeniem, było celowym zabiegiem, który miał za zadanie zmotywować uczestników do zawalczenia o kolejny poziom oraz miano „agenta specjalnego”. Najwyższym statusem do zdobycia było miano „agenta z licencją na zabijanie wzrokiem”. Osiągnięcie poziomu drugiego oraz trzeciego wiązało się z uzyskaniem dodatkowych przywilejów, takich jak

pierwszeństwo w propozycji reklamy hit czy kit, prawo do dłuższego terminu na wykonanie zadania głównego, utracony punkt reputacji czy punkty do egzaminu z Psychologii reklamy i zachowań konsumenckich. Proponowane przywileje, miały za zadanie dodatkowo zachęcić studentów, do dalszej pracy i aktywności, aby nie kończyli rozgrywki na zaliczeniu przedmiotu z oceną dostateczną.

Odznaki

W zgrywalizowanym systemie studenci byli nagradzani za swoją aktywność, zaangażowanie, zachowanie, nie tylko punktami, ale także odznakami, które miały dostarczać im satysfakcji czy powodów do dumy i tym samym zachęcać do dalszej aktywności. Dodatkowo informowały studentów o umiejętnościach danej osoby oraz jej aktywności. Listę odznak, zasady ich przyznawania i ich formę graficzną zaprezentowano dalej zamieszczając materiały, które otrzymywali studenci na początku misji i sukcesywnie podczas jej trwania. Na początku misji znali ogólnie założenia co do liczby zadań i wyzwań oraz punktacji możliwej do zdobycia na kolejnych zajęciach, ale już treść zadań i wyzwań pojawiała się dopiero na danych zajęciach (z małymi wyjątkami).

Tabela wyników

W zgrywalizowanym projekcie nie mogło zabraknąć elementów wzbudzających rywalizację między studentami. Wykorzystano do tego tabelę wyników, która pokazywała osiągnięcia studentów, liczbę zdobytych punktów, punkty reputacji, osiągnięty level oraz odznaki. Za tabelę wyników służyła przenośna tablica, ze względu na małą grupę badawczą uznano, że będzie ona wystarczająca i studenci na zajęciach będą mieli okazję do analizowania jej zawartości. Będą widzieć swoje osiągnięcia, a także osiągnięcia swoich kolegów i mogli ocenić jak wypadają na tle innych, co jest konieczne, aby uruchomić mechanizmy rywalizacyjne. Tablica wyników była aktualizowana na każdym zajęciach i towarzyszyła studentom przez cały kurs. Był także prowadzony aktualizowanych po każdym zajęciach ranking najlepszych studentów – Top 5. Dla zwycięzcy rankingu przewidziana była nagroda niespodzianka, co miało zachęcić studentów do aktywnego udziału w eksperymencie. Ranking Top 5 celowo wyróżniał tylko pięciu najlepszych graczy, tak aby nie demotywować najślabszych studentów oraz nie dostarczać im negatywnych emocji, poczucia porażki, czy poniżenia. Ponadto, aby uchronić studentów przed negatywnymi emocjami związanymi z publicznym wglądem w osiągnięcia studenta, na tablicy widniały nie nazwiska a kryptonimy studentów – agentów, co wpisywało się w fabułę zajęć.

Rys. 11. Tabela wyników Misji R²

| AGENT | PKT | TOP 5 | ODZNAKI |
|---------------|------|-------|-----------|
| Śmierotka * | 79,5 | 1 | [odznaki] |
| PASZCZAK * | 76,5 | 2 | [odznaki] |
| NIUNIA ♡ | 72,5 | 4 | [odznaki] |
| MYSZA ♡ | 73,5 | 3 | [odznaki] |
| LUŚKAK * | 72,5 | 4 | [odznaki] |
| BOHO | 70 | | [odznaki] |
| BOKO | 60 | | [odznaki] |
| MOSS | 59 | | [odznaki] |
| GIBON | 65 | | [odznaki] |
| MILK 😊 | 68 | | [odznaki] |
| CLASSY GIRL 😊 | 71 | 5 | [odznaki] |
| HAG | 69 | | [odznaki] |
| CHARLIE | 70 | | [odznaki] |
| CZARNILKA | 63 | | [odznaki] |
| Lilo ♡ | 66 | | [odznaki] |
| Miki 😊 | 59 | | [odznaki] |

Źródło: zdjęcie z zgryalizowanych zajęć kursu z „Psychologia reklamy i zachowań konsumenckich”, IV roku psychologii, stacjonarnej.

Niespodzianki

W proponowanym projekcie zajęć były także nieoczekiwane nagrody. Miały one charakter nieregularnych wzmocnień, które jak wiadomo motywują lepiej niż regularne. Jedną z ukrytych nagród student mógł zdobyć podczas zadania losowania narzędzi do realizacji misji, był to przykładowo, słoik konfitury czy możliwość samodzielnego wyboru przedmiotu reklamy. Takiego samodzielnego

wyboru można było dokonać również w wyniku wybrania bezpiecznej – bezpunktowej opcji, Osoby, które podjęły ryzyko i zdobyły punkty miały także szansę wycofania się do opcji bezpiecznej po dwutygodniowym zastanowieniu, czy podejmują wyzwanie pracy na wylosowanym zestawie: produkt, grupa docelowa, medium, ale wówczas każda zmiana kosztowała trzy punkty zaś za każde losowanie zdobywali uprzednio dwa. W trakcie zajęć pojawiła się niespodziewana możliwość przedstawienia większej liczby hitów lub kitów reklamowych i tym samym możliwość zdobycia dodatkowych punktów. Było także dodatkowe wyzwanie-niespodzianka, do którego inspiracją stał się komentarz jednego z agentów do prezentowanego przez inną osobę hitu.

Informacja zwrotna

Zgrywalizowany projekt zajęć kładzie nacisk na szybką informację zwrotną. Studentom udzielano natychmiastowej informacji o efektach podjętej aktywności, tak aby wiedzieli, czy podążają we właściwym kierunku, co dodatkowo miało wzmacniać ich zachowanie oraz ewentualnie dać szansę na poprawę swojego zachowania. Każde zajęcia były rozplanowane, na każde z zadań była przewidziana określona ilość czasu, po jego wykonaniu udzielano szybkiej informacji zwrotne nie tylko w postaci punktów, czy odznak, ale także w komentarza, co się podobało, a co należy jeszcze zmienić czy dopracować. Szybka informacja zwrotna, to bez wątpienia jedna z najważniejszych zalet zgrywalizowanego projektu. W porównaniu z zajęciami tradycyjnymi student wydaje się być pozbawiony takiego istotnego elementu edukacyjnego. Często oddając jakieś zadanie czy pracę zaliczeniową, informacja zwrotna sprowadza się jedynie do udzielenia informacji o uzyskanej ocenie. Studentowi nie są udzielane informacje na temat tego, co było dobrze, a co należy poprawić. Z edukacyjnego punktu widzenia, takie zadania, zlecane prace do napisania nie mają większego sensu.

5.2.2. PROJEKT ZAJĘĆ – MATERIAŁY DLA STUDENTÓW

Niniejszy podrozdział stanowi swoistą instrukcję, scenariusz do zajęć dla prowadzącego oraz niezbędne informacje dla studentów. Znajduje się w nim szczegółowy opis misji, zadań, wyzwań oraz zasady obowiązujące na kursie (reguły gry). Wersja dla studentów otrzymywana na pierwszych zajęciach nie zawierała informacji na temat treści wyzwań i zadań głównych, które jako element niespodzianki były ujawniane sukcesywnie podczas kursu.

MISJA „R2”



KURS ZGRYWALIZOWANY

Psychologia reklamy i zachowań konsumenckich

Program kursu dla studentów IV roku psychologii stacjonarnej

Materiały ściśle tajne

Wiadomość od dowódcy Sztabu Zarządzania Kryzysem Agenta Dziekanika Agencie,

Jak doskonale wiesz reklama jest potężnym narzędziem, posiadającym moc oddziaływania na ludzi. Wykorzystana przez niewłaściwe osoby może stać się prostym narzędziem do manipulacji całą ludzkością i ostatecznie może doprowadzić do jej odmóżdżenia. Dotychczas udawało nam się przechwycić wszystkie te nieetyczne i niedorzeczne reklamy, które wprowadzały w błąd, promowały zachowania negatywnie wpływające na jednostkę czy manipulowały przez użycie środków pozaracjonalnych, jednak jeden z naszych ludzi zawiódł i ten chłam reklamowy zalał nasz kraj. Reklamy są teraz wszędzie w mediach, prasie, radiu, bilbordy są co krok, a ulotkowiczy namnożyło się jak nigdy – ten chłam jest wszędzie. Doprowadziło to do znacznego spadku jakości reklam – społeczeń-

stwo poszło na ilość nie na jakość. Nie możemy sobie na to pozwolić, nie możemy dać się zasypać jakimś badziewiem. Dlatego powołaliśmy tajną organizację TOOK – Tajna Organizacja Ochrony Konsumenta, której misją jest ratunek reklamy – kryptonim R² i Ty Agencje zostałeś wybrany na jednego z jej członków. Wybraliśmy Cię ze względu na Twoje unikalne cechy osobowości, Twoje kompetencje i umiejętności. Dlatego to Ty zrobisz reklamę prawdziwą – najwyższej jakości, będącą wzorem dla innych reklamodawców, to jedyna szansa na zwalczenie tego reklamowego chłamu. Aby zrealizować misję (zaliczyć ćwiczenia) musisz Agencje wejść w posiadanie odpowiednich informacji. Nie będzie to prosta misja! W tym czasie, jak to w pracy agenta bywa, będziesz poddawany różnym wyzwaniom i próbom, które doprowadzą Cię do potrzebnych informacji. Losy ludzkości są teraz w Twoich rękach. Cały naród liczy na Ciebie!

Ps. Agencje uważaj na agentkę zwaną Czarną Czernią, z którą współpracujemy od wielu lat, jest bezlitosną (nie przyjmującą żadnych wymówek), twardą i wymagającą agentką, jednak nie brak jej doświadczenia i rzetelności. Spodziewaj się, że z nią nie będzie łatwo, może poddać Cię wielu próbom, bo tylko najsilniejsi ukończą misję!

Agent Dziekanik

SZCZEGÓŁY MISJI

Cel misji: Projekt reklamy.

Czas realizacji misji: 5 miesięcy/ 7 spotkań.

Miejsce misji: sala dydaktyczna/ Krakowska Akademia Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Zespół operacyjny:

- **Dowódca:** Sztabu Zarządzania Kryzysem – Agent Dziekanik
- **Informator i opiekun misji:** dr Anna Czerniak
- **Wykonawca:** Agent – czyli Ty

ZASADY PANUJĄCE W ORGANIZACJI

1. Każdy z uczestników misji działa pod pseudonimem, tak aby agent nie został zidentyfikowany i jego dane nie dostały się w niepowołane ręce. Aby wykonać misję (zaliczyć przedmiot) agencji będą mieli za zadanie przez cały

semestr zaprojektować reklamę konkretnego produktu, zaprezentować swój projekt i/ lub napisać pracę pisemną (opcjonalnie w zależności od liczby zdobytych punktów). Praca nad projektem będzie wykonywana w grupach i podzielona na konkretne etapy, które agenci będą realizować na danych zajęciach. Zmianie ulegnie system ocen. Agenci będą zbierać punkty, które z kolei przełożą się na zdobywane levele, a te na oceny końcowe i w rezultacie zaliczenie przedmiotu. Dodatkowo agenci już indywidualnie będą mieli możliwość podjęcia wyzwań – zadań dodatkowych, które umożliwią im zdobycie ekstra punktów. Aby zaliczyć przedmiot agent musi zdobyć 45 pkt – ocena dostateczna, ale nie poprzestawaj na planie minimum!

2. Postępy i efekty działalności wszystkich agentów będą stale aktualizowane na tablicy osiągnięć. W tabeli będzie widniała lista agentów, liczba zdobytych przez nich punktów, osiągnięte levele, zdobyte odznaki za określone umiejętności i miejsce w rankingu w stosunku do pozostałych graczy.
3. Odpowiednią liczbę punktów będzie można zdobyć wykonując/podejmując:
 - a) **zadania główne** – związane z różnymi etapami przygotowywania reklamy – będą pojawiały się na każdych zajęciach i będą wykonywane w grupach. Po wykonaniu zadania głównego, grupa będzie, krótko omawiała, co udało jej się zrealizować. Następnie odpowiednio do jej pracy, grupa otrzyma określoną liczbę punktów. W przypadku nieobecności, agent ma tydzień nadrobienie zaległości jeżeli chce (ale już samodzielnie);
 - b) **prezentację swojego projektu** – grupa agentów tworzy prezentację reklamy swojego produktu, skierowanego do określonej grupy docelowej i za pośrednictwem określonego medium. Na prezentację agent, agenci mają 15 min. Prezentacja ma być przygotowana tak, by przekonać klienta – tj. podmiot zamawiający reklamę (producent produktu);
 - c) **pracę pisemną** – grupa agentów, tworzy pracę opisującą przebieg misji – procesu tworzenia Waszej reklamy na bazie doświadczeń z misji i na podstawie fachowej literatury i dyskutując także o pojawiających się w procesie, a ostatecznie odrzuconych pomysłach wraz z uzasadnieniem tej decyzji;
 - d) **wyzwania** – Agent lubi wysiłek, szczególnie umysłowy dlatego, oferowane są mu różne dodatkowe zadania, „fuchy” pojawiające się po wykonanej robocie agenta (zadaniu głównym), na każdych zajęciach. Wyzwania są ekstra punktowane, dla zdecydowanych zasilić, podreperować swoje konto. Agenci mogą podjąć dodatkowe wyzwania tylko na zajęciach, na których są obecni;
 - e) **hit czy kit**. Druga forma dodatkowego zasilenia konta, przez przedstawie-

nie i analizę reklamy wyszukanej w świecie (Internet, ulotki, TV itp.), którą według Agenta można uznać za szczególnie udaną – wzorzec – hit lub też wyjątkowo beznadziejną, którą można przedstawić jako przykład JAK TEGO NIE ROBIĆ – kit. Zarówno w przypadku hitu, jak i kitu trzeba wskazać te mocne/słabe strony i uzasadnić wybór. Na zajęciach II, III, IV, V mogą być zaprezentowane maksymalnie trzy hity i trzy kity na każdym, przy czym obowiązuje zasada, kto pierwszy ten lepszy. Jeżeli nie będzie chętnych, agent może przedstawić kilka swoich propozycji. Przy czym „prawiczki” – osoby, które jeszcze nie przedstawiały hitu czy kitu, mają zawsze pierwszeństwo;

- f) **obecność na zajęciach** – każdy agent podpisujący listę obecności, otrzymuje punkt. Agent, który opuścił zajęcia, zadanie główne może wykonać w domu, ale traci: punkty za obecność, punkty reputacji po jednym za każdą nieobecność, jeżeli jest to obecność nieusprawiedliwiona (brak przekonujących i/lub kreatywnie przedstawionych argumentów) oraz możliwość podjęcia wyzwań i zdobycia dodatkowych punktów z danych zajęć.
- g) **premia za trzy najlepsze reklamy** – po prezentacjach końcowych ogłoszony zostanie konkurs, na trzy najlepsze reklamy przygotowane przez uczestników misji. Każdy z agentów, będzie mógł zaproponować swojego faworyta (ale przez wrodzoną skromność nie własny projekt!!!);
- h) **punkty reputacji** – na starcie agent otrzymuje dziesięć punktów reputacji, bo każdy agent cieszy się dobrą reputacją – bez dobrej reputacji nie ma zleceń i współpracy, a może ją stracić za: nieobecność nieusprawiedliwioną (brak przekonujących argumentów), nieterminowe oddanie pracy, lenistwo – brak aktywności na zajęciach, przeszkadzanie i spóźnianie się na zajęcia. Wykonując zadanie dodatkowe agent może odzyskać utracone punkty reputacji lub uzyskać standardowe punkty. Punkty reputacji są wliczone do punktacji ogólnej.

To daje agentom duże pole manewru. Przykładowo, jeżeli agent nie razi sobie z prezentacjami i wystąpieniami publicznymi, może skupić się na projekcie reklamy, brać dodatkowe wyzwania czy napisać pracę – by dotrzeć do celu (zaliczyć przedmiot). Jeżeli natomiast nie lubi roboty papierkowej – pisania prac pisemnych, może skupić się na wyzwaniach, projekcie reklamy, na utrzymaniu reputacji, a zaliczy przedmiot. Każdy agent może planować wszystkie działania na swój sposób.

- 4. Będzie możliwość osiągnięcia 3 leveli, aby osiągnąć każdy z nich agent musi zdobyć określoną liczbę punktów. Każdy level przekłada się na ocenę końcową.

| Level | Liczba punktów | Ocena |
|-------|----------------|---------------|
| 1 | 45 pkt | dostateczny |
| | 50 pkt | dostateczny + |
| 2 | 55 pkt | dobry |
| | 60 pkt | dobry + |
| 3 | 65 pkt | bardzo dobry |

Agent osiągnący level 1, mianowany zostaje „**agentem specjalnej tro-ski**” – ma mało informacji i umiejętności, choć od biedy nadaje się do tej roboty. Agent osiągnąc level 2 awansuje i zostaje mianowany **agentem specjalnym**, co wiąże się z dodatkowymi przywilejami – pierwszeństwo w propozycji reklamy hit czy kit lub prawo do dłuższego czasu na wykonanie zadania głównego (1 doba) lub punkt utraconej reputacji oraz jeżeli osiągnie level 2 i zgromadzi aż 60 pkt otrzymuje 1 pkt do egzaminu z Psychologii reklamy i zachowań konsumenckich. Osoby osiągnące level 3 otrzymują – dodatkowe 2 punkty do egzaminu z Psychologii reklamy i zachowań konsumenckich oraz prawo do pierwszeństwa w propozycji reklamy hit czy kit lub prawo do wykonania zadania głównego w dłuższym czasie (1 doba) lub punkt utraconej reputacji.

5. Udział w misji jest całkowicie dobrowolny. Agentów, którzy nie chcą w niej brać udziału, prowadząca zaprasza na zajęcia ze studentami niestacjonarnymi, gdzie praca będzie ta sama, ale bez elementu zabawy, rywalizacji, wyzwania i możliwość powalczenia o nagrodę specjalną. Zwycięzca rankingu otrzyma nagrodę niespodziankę.
6. Oprócz punktów na zajęciach przyznawane (i umieszczane na tablicy wyników) są także odznaki.

Powodzenia agencji! Pamiętajcie, że nasz kraj na was liczy, teraz wszystko w waszych rękach.

Dowódca Sztabu Zarządzania Kryzysem Agent Dziekanik

TABELA ODZNAK

| ODZNAKI | ZA CO? | KIEDY | SYMBOL |
|----------------------------------|--|-------------------------------------|---|
| „człowiek geniusz” | za najciekawszy pomysł dnia. | Na każdych zajęciach |  |
| „nietykalny” | Za pierwsze miejsce w rankingu. | Co drugie zajęcia czyli II, IV i VI |  |
| „rambo” | dla osoby podejmującej każde wyzwanie + hit lub kit | Na każdych zajęciach |  |
| „zawsze na polu bitwy” | Za obecność na każdych zajęciach. Możliwość utraty odznaki. | Od trzecich zajęć |  |
| „agent specjalnej troski” | Dla osób osiągających 1 level | Gdy osiągniesz dany level |  |
| „agent specjalny” | Dla osób osiągających 2 level | |  |
| „licencja na zabijanie wzrokiem” | Dla osób osiągających 3 level | |  |
| „wujek dobra rada” | Za koleżeństwo, pomoc, cenne uwagi, na wniosek innego agenta | Na każdych zajęciach |  |
| „zdolniacha” | Za zdobycie największej liczby punktów na danych zajęciach | Na każdych zajęciach |  |
| „mistrzuniu” | Za perfekcyjne wykonanie zadania głównego i zdobycie maksymalnej liczby punktów za nie | Na każdych zajęciach |  |

TABELA PUNKTÓW

| PUNKTY ZA: | | Liczba punktów | Max punktów |
|--|---|----------------|---|
| Obecność na zajęciach | | 1 pkt | 7 pkt |
| Podejmowanie ryzyka – losowanie w „ślepo” narzędzi do realizacji misji – produktu, grupy docelowej oraz środka przekazu reklamy, a także ochotnicze zgłoszenie się do prezentacji końcowej na zajęciach VI, przedostatnich | 1 wybór | 2 pkt | 7 pkt |
| | 2 wybór | 2 pkt | |
| | 3 wybór | 2 pkt | |
| | 4 zgłoszenie się do wcześniejszej prezentacji | 1 pkt | |
| Zadania główne – na zajęciach agent będzie miał zadanie do zrealizowania, którego wykonanie przybliży go do celu misji. | zajęcia II. | od 0–5 pkt | 20 pkt |
| | zajęcia III | od 0–5 pkt | |
| | zajęcia IV | od 0–5 pkt | |
| | zajęcia V | od 0–5 pkt | |
| Wyzwania – dodatkowe „fuchy” pojawiające się po wykonanej robocie agenta. Ekstra punktowane, po głównym zadaniu na zajęciach II–V | zajęcia II | max. 1+1 pkt | 15 pkt |
| | zajęcia III | max. 2+2 pkt | |
| | zajęcia IV | max. 1+2 pkt | |
| | zajęcia V | max. 3+3 pkt | |
| Hit czy kit – druga forma możliwości dodatkowego zasilenia konta, poprzez przedstawienie reklamy, która jest według agenta wzorcem – hit lub antywzorcem – kit i uzasadnienie swojego wyboru. | zajęcia II | 0–1 pkt | Zasady, ile i kiedy można prezentować hitów i kitów przedstawiono w opisie kursu. |
| | zajęcia III | 0–1 pkt | |
| | zajęcia IV | 0–1 pkt | |
| | zajęcia V | 0–1 pkt | |
| Prezentacja – agent lub grupa agentów, tworzy prezentację swojego produktu, w taki sposób, aby go sprzedać reklamę. | zajęcia VI* +1 pkt | od 0–10 pkt | 10 pkt |
| | zajęcia VII | | |
| Praca pisemna – agent lub grupa agentów, tworzy pracę opisującą przebieg misji – procesu tworzenia reklamy w oparciu o teorię. | zajęcia VI* ostateczny termin | od 0–10 pkt | 10 pkt |
| Zachowanie reputacji – każdy agent cieszy się dobrą reputacją – bez dobrej reputacji nie ma zleceń i współpracy. Praca agenta podczas misji wpłynie na jego reputację. | | od 0–10 pkt | 10 pkt |
| Za pierwsze 3 najlepsze reklamy. Konkurs przeprowadzony będzie na zajęciach VII | 1 | 3 pkt | 3 pkt |
| | 2 | 3 pkt | |
| | 3 | 3 pkt | |
| Za wypełnienie ankiety końcowej dotyczącej zajęć | zajęcia VI | 1 pkt | 1 pkt |

ZAJĘCIA I. PRZEBIEG MISJI

Każdy z uczestników misji działa pod pseudonimem, tak aby agent nie został zidentyfikowany i jego dane nie dostały się w niepowołane ręce. Dlatego zanim agencie podejmiesz misję wymyśl, pod jakim pseudonimem będziesz działać. Jak to zawsze bywa, przed wyruszeniem na misję, agent musi skompletować odpowiednie narzędzia, pomocne w jej realizacji. Może je wybrać świadomie, kierując się nazwą produktu, albo podjąć ryzyko (co agenci bardzo lubią) i wylosować je „na ślepo”, udowadniając, że żadne wyzwanie nie jest mu straszne. Za podjęcie ryzyka agent dostaje dodatkowe punkty (2 pkt). Agent także musi zdecydować wobec kogo będzie używać tych narzędzi (wybór grupy docelowej produktu, do kobiet, mężczyzn, dzieci, osób starszych, młodzieży, do wszystkich). I znów agent musi dokonać wyboru w sposób świadomy bądź podejmie ryzyko losowania (2 pkt). I co dla każdego agenta najprzyjemniejsze to wybór środka transportu (środka przekazu reklamy: reklama w TV, prasowa, radiowa, internetowa itp.). I znów agent ma wybór może go świadomie wybrać lub podjąć ryzyko losowania (2 pkt) i udowodnić swoje możliwości. Gdy komplet narzędzi jednak agencie Ci się nie podoba, masz jeszcze 2 tygodnie na przemyślenia zanim ruszymy w misję, możesz dokonać zamiany, ale każda zamiana będzie kosztowała Cię 3 pkt.

ZAJĘCIA II. ZADANIE GŁÓWNE

Agencie, jeżeli dokonałeś już niezbędnych wyborów, czas przejść do twojego pierwszego zadania. Pamiętaj, że chcąc wykonać misję musisz najpierw zdobyć potrzebne do tego informacje, a realizacja każdego z zadań zbliży Cię do tego celu. Twoim pierwszym zadaniem jest rozpracowanie, zapoznanie się z twoim głównym narzędziem – produktem, dowiedz się o nim jak najwięcej, rozpoznaj jego unikalne właściwości, które mogą okazać się pomocne, w dalszych zadaniach (5 pkt).

Wskazówki do zadania:

1. Określ swoją konkurencję i co oni oferują.
2. Kruszenie – możesz się wyżyć krytykując. Wymyśl najrozmaitsze wady reklamowanego produktu.
3. Trzeba sobie w życiu radzić... – rzekł Baca zawiązując buta glizdą – wymyśl niezwykle zastosowania reklamowanego produktu.
4. Analogie, nasz produkt jest jak...



Dodatkowe wyzwania:

1. Podaj przykład reklamy skierowanej do potrzeby szacunku lub samorealizacji (1 pkt) UWAGA! Nie mogą się powtarzać, kto gotów zgłasza się.
2. Edytuj reklamę. Masz do wyboru opcję a lub b (1 pkt)
 - a) zmień tradycyjną reklamę (gdzie nadawcą jest kobieta), na reklamę gdzie produkt prezentuje mężczyzna. Zareklamuj szminkę do ust / lakier do paznokci / szpilki / podkład do twarzy (* mężczyzna nie może występować w roli eksperta z laboratorium produkującego)
 - b) przedstaw propozycję reklamy Kinder Niespodzianki skierowanej do osób dorosłych (można zmienić nazwę).
3. Hit czy kit (1 pkt)

KOMENTARZ: na tych zajęciach pojawiło się spontanicznie dodatkowe wyzwanie – dostosowanie reklamy Snikersa z serii: Nie jesteś sobą, kiedy jesteś głodny do warunków polskich z wykorzystaniem naszych rodzimych bohaterów.

ZAJĘCIA III. ZADANIE GŁÓWNE

Agencie twoim zadaniem na dziś jest rozpracowanie z kim będziesz miał do czynienia na drodze do realizacji swojej misji (grupy docelowej twojego produktu, jej potrzeb, oczekiwań, sposobu atrakcyjnego dotarcia do niej). A także rozpracowanie interakcji grupa docelowa a produkt (czego oni konkretnie chcą od tego) (5 pkt). Wykonaj to zadanie dobrze, gdyż jest ono niezmiernie istotne, aby misja się powiodła.

Wskazówki do zadania:

1. Trening: identyfikacja – wejdź w skórę przedstawiciela swojej grupy docelowej. Abstrahując na razie od używania reklamowanego produktu opowiedz

o sobie i swoim dniu. TE ĆWICZENIA TRZEBA WYKONAĆ W PIERWSZEJ OSOBIE LICZBY POJEDYNCZEJ

2. Opisz:

- a) jak często
- b) w jakich okolicznościach
- c) czy sam, czy w towarzystwie (produkt prywatny czy publiczny), dla siebie, czy na pokaz

grupa docelowa używa reklamowanego produktu.

3. Czego grupa docelowa oczekuje od reklamowanego produktu. Wyciągnij wnioski dla Twojej reklamy (przyda się w procesie tworzenia reklamy i uzasadnieniu w pracy pisemnej)
4. Jakich emocji grupa docelowa doświadcza używając reklamowanego produktu. Wyciągnij wnioski dla Twojej reklamy (przyda się w procesie tworzenia reklamy i uzasadnieniu w pracy pisemnej)
5. Czy reklamowany produkt ma bardziej:

ZASPOKAJAĆ POTRZEBY czy REALIZOWAĆ PRAGNIENIA grupy docelowej?

Dodatkowe wyzwania:

1. Sprzedaj swój produkt jako akwizytor (zmotywuj do zakupu)
* motywujesz wylosowanego partnera (nie z Twojego zespołu!!!) i to on przyzna Ci od 0 do 2 pkt.
2. Przekształć dowolną reklamę prezentowaną w TV na radiową (2 pkt)
3. Hit czy kit (1 pkt)
* wyzwanie do przedstawienia na następnych zajęciach:

Chipsy wydając się bardziej chrupiące w zamkniętym opakowaniu.

Jak nasza wiedza i doświadczenie wpływa na interpretację wrażeń?

Wymyśl, przygotuj i przeprowadź na następnym spotkaniu podobny test (2 pkt)

Różne warianty:

- ten sam produkt a różne „opakowania”;
- różne „opakowania” i różne produkty,
- to samo „opakowanie” i różne produkty,
- to samo „opakowanie” ten sam produkt

Przygotuj też kartki z pytaniem do oceny produktu lub urnę do głosowania, który lepszy.

TYLKO TY WIESZ JAK JEST pozostali agenci próbują i oceniają ZOBACZYMY, CZY DAMY SIĘ WKRĘCIĆ!

* Na kolejne spotkanie macie już mieć wymyśloną nazwę waszego produktu. Przynieście też kredki.

ZAJĘCIA IV. ZADANIE GŁÓWNE

Drogi agencie nie zapomnij także, że dobry agent to agent, który potrafi czarować wyglądem i słowem. Dlatego stwórz chwytliwy slogan i logotyp, a także zastanów się, gdzie umieścisz swoją reklamę, aby była zapamiętana i jak dobry agent przyciągnęła swoich odbiorców To jest twoje zadanie na dziś. (5 pkt).

Dodatkowe wyzwania:

1. Zapowiedziany na poprzednich zajęciach test wpływu procesów to-down.
2. Połączcie się z innym zespołem i sprzedajcie Wasze produkty w zestawie (1 pkt)
 - * Zbieramy chętnych i losujemy – wspólnie opracowujecie pomysł na sprzedaż takiego zestawu. Dobry agent potrafi wymyśleć przekonującą legendę do każdej nawet dziwacznej sytuacji.
3. Hit czy kit (1 pkt)
 - * wyzwanie do przedstawienia na następnych zajęciach.

Test przekazu podprogowego (3 pkt)

Zmontuj 1 minutowy filmik z ukrytym przekazem podprogowym (możesz go też pozyskać od tajnych współpracowników jeśli potrafisz ich znaleźć). Na spotkaniu zaprezentujesz film i zadasz grupie różne pytania, które pozwolą się zorientować, czy jakkolwiek ten przekaz na nich wpłynął.

UWAGA!!!

PUNKT ZA ODWAGĘ!!

- 4 zespoły prezentują swoje reklamy na spotkaniu VI (20 maja) (1 pkt)
- 2 na VII (3 czerwca)

KTO SIĘ ZGŁASZA NA PIERWSZY OGIEŃ?

Czy ktoś rezygnuje z prezentacji??

PRZYPOMNIENIE!!!

- 20 maja to termin oddawania prac pisemnych DLA WSZYSTKICH!!!

ZAJĘCIA V. ZADANIE GŁÓWNE

Agencie, Twoja misja dobiega powoli końca. Wybierz osobę/postać, która będzie ambasadorem twojej marki – rozważ i uzasadnij jej dopasowanie do produktu oraz do grupy docelowej (5 pkt)

Dodatkowe wyzwanie:

1. Zapowiedziany na poprzednich zajęciach test przekazu podprogowego.
 2. Jak przywiązać klienta do produktu, stwórz program lojalnościowy (3 pkt)
- * Nie idźcie na łatwiznę ze zwykłą kartą, na którą nabija się punkty przy zakupie!!!

Pamiętajcie – Agent Cialdini opisał regułę zaangażowania i konsekwencji.

Grywalizacja, w której sami właśnie bierzecie udział, to też pomysł.

Wyzwania są indywidualne – tym możecie pracować zespołowo, ale wtedy dzielcie się punktami.

ZAJĘCIA VI

1. Prezentacja reklam (10 pkt)
 2. Praca pisemna (10 pkt)
- * jest to ostateczny termin oddania prac pisemnych – wszystkie, które chcecie oddać niezależnie od tego, czy i kiedy robicie prezentację.

ZAJĘCIA VII

1. Prezentacja pozostałych zespołów
2. Konkurs na 3 najlepsze reklamy (3 pkt)
3. Kilka słów na temat grywalizacji.
4. Ocena zgrywalizowany zajęć – ankieta ewaluacyjna (1 pkt)
5. Wpisy.

Agencie, doskonale się spisałeś! Dzięki Tobie udało nam się zapobiec odmóżdzeniu świata. Na razie odpoczywaj. Bo niebawem wezwiemy Cię na kolejną misję.

Agent Dziekanik

5.3. WDROŻENIE PROJEKTU – OBSERWACJA AUTORKI

Kluczowym elementem w ocenie projektu zgrywalizowanych zajęć są wyniki obserwacji. W trakcie trwania eksperymentu studenci byli poddani obserwacji, przez autorkę projektu oraz prowadzącą zajęcia. Uważnie przyglądano się ich pracy, ze szczególnym zwróceniem uwagi na wpływ wykorzystanych mechanizmów grywalizacji na zachowanie studentów. Niniejszy rozdział prezentuje analizę zaobserwowanych zachowań.

U podstaw projektu, jak już było wspomniane, znajdowała się zabawowa fabuła, mechanizm grywalizacji, który istotnie wpływa na skuteczność wdrożonego systemu. W przypadku proponowanego projektu zajęć, studenci mieli wcielić się w rolę agentów, których zadaniem było zrealizować Misję R². Zajęcia rozpoczęły się od efektywnego wejścia prowadzącej – agentki o kryptonimie Czarna Czernia, która przywdziewając strój typowego agenta, wprowadziła studentów w fabułę, dając im przedsmak tych nietypowych zajęć. Studenci, odebrali ją z entuzjazmem i zaciekawieniem. Po krótkim wprowadzeniu poproszeni zostali o wybranie dla siebie kryptonimów, pod którymi mieli realizować misje. Tym samym, przyjmując na siebie nową rolę – rolę agenta. Pojawili się tacy agenci jak: agent Smerfetka, Paszczak, Mysza, Boho, Boko, Moss czy Gibon. Na pierwszych zajęciach studenci mieli za zadanie wybrać lub też wylosować w próbie „na ślepo”, podejmując ryzyko i otrzymując tym samym dodatkowe punkty, produkt, dla którego stworzą reklamę, grupę docelową oraz medium. W przypadku kiedy wylosowane „narzędzia” nie odpowiadały grupie, stworzono studentom możliwość ich wymiany, ale każda zamiana kosztowała 3 pkt. Każda z grup podjęła ryzyko, jednakże w jednym przypadku, grupa zdecydowała się na wymianę, tracąc tym samym 3 pkt. Z obserwacji wynikało, iż ustalanie kryptonimów, losowanie i cała „agencka” fabuła została odebrana przez studentów bardzo pozytywnie. Jednakże, o ile na pierwszych i drugich zajęciach widoczna była ekscytacja na twarzach studentów, to po kolejnych widocznie słabła. Studenci nie do końca weszli w fabułę zajęć i nie do końca utożsamili się z rolą agenta. Na zajęciach nie zwracali się do siebie kryptonimami, nie bawili się fabułą. Gdzieś ona zanikła. Mimo że na każdych zajęciach prowadząca trzymała się konwencji, zwracała się do studentów kryptonimami, stylizowała się na czarno, a każde zadanie studentów, tyczyło się pracy agenta. Można było również zauważyć, że role studenta i agenta im się mieszały. Szczególnie widoczne to było, w końcowej prezentacji reklamy, prezentujący bowiem raz zwracali się do odbiorców jako agentów, a raz – do studentów. Mimo zniknięcia tego zabawowego tła

zajęć, podczas całego kursu panowała bardzo miła, radosna atmosfera, studenci chętnie pracowali, często się śmiali, co wskazywało, że zajęcia dostarczały im dużo satysfakcji. Z punktu widzenia obserwatora, warunkowała to praca grupowa oraz twórczy charakter zajęć, a nie, jak się spodziewano, zabawowa fabuła.

Tradycyjny system oceniania, w zajęciach zgrywalizowanych został zastąpiony przez system punktowy, podstawowy element tych nietypowych zajęć. Nowy system oceniania, studenci przyjęli bardzo pozytywnie. Punkty ewidentnie napędzały studentów, do systematycznej pracy. Studenci kalkulowali i obliczali. Nawet wręcz, „pilnowali” prowadzącej, aby nie zapomniiała o przyznaniu punktów czy wpisaniu ich na tablicę wyników. Także, pojawiło się pytanie, czy jest możliwość zamienienia odznak na punkty, co utwierdziło w przekonaniu jak silnie zdobywanie punktów mobilizowało studentów do nauki. Zdecydowanie system punktowy, spełniły swoją rolę i trafił do każdego studenta. Jednakże, z perspektywy autorki projektu, system nie do końca się sprawdził. Przyrost punktów był bardzo wolny, co wzbudziło obawy, że mimo podejmowania przez studentów dodatkowych wyzwań oraz dobrego wykonania zadań głównych, studenci uzyskają niskie oceny. Dopiero na piątych zajęciach, nieliczne osoby osiągnęły level – 4. Jednakże, bardzo dobre prace i prezentacje końcowe wszystko odmieniły i w rezultacie wszyscy otrzymali oceny dobre, dobre plus i bardzo dobre.

Wyzwania jako kolejny z wykorzystanych mechanizmów w systemie zgrywalizowanym, cieszyły się dużą popularnością. Każdy ze studentów przynajmniej raz podjął jakieś wyzwanie. Zdecydowanie największą popularnością cieszył się hit lub kit, na każdych zajęciach nie brakowało chętnych, którzy chcieli zaprezentować daną reklamę. Zdarzały się przypadki, iż konieczne było odwołanie się do zasady, „kto pierwszy – ten lepszy”. Wyróżnić także można było „fanów” tego dodatkowego wyzwania, którzy praktycznie na każdych zajęciach mieli coś do przedstawienia. Jednakże zdarzały się pojedyncze przypadki, gdzie student ewidentnie, chcąc „nabić” sobie punktów, siedł na ilość nie na jakość, słabo argumentując swój wybór, przez co nie otrzymywał punktu. Pozostałe wyzwania, systematycznie wzbogacające zajęcia, o których studenci nic nie wiedzieli (nie byli uprzedzeni), cieszyły się nieco mniejszą popularnością, jednak zawsze angażowały część studentów. Studenci podchodzili do nich z zaciekawieniem i entuzjazmem. Powstawało wiele bardzo dobrych, niekiedy nawet zaskakujących pomysłów. Z proponowanych wyzwań, tylko dwóch studenci się nie podjęli. Były to zadania wymagające większego nakładu pracy oraz wcześniejszego przygotowania w domu – chodziło o test skuteczności przekazu podprogowego oraz test wpływu procesów top-down na percepcje. Wyzwania były ponawiane

dwa razy, jednakże nadal nikt ich nie podjął. Trudno jednoznacznie określić, z jakich przyczyn, może były zbyt trudne czy czasochłonne, a może były za mało punktowane. Studenci chętniej podejmowali wyzwania zespołowe (w każdym z wyzwań, wszyscy studenci brali udział) niż indywidualne.

Odnaki, to jeden z mechanizmów grywalizacji, o charakterze motywatora wewnętrznego. Przydzielono ich wiele. Każda z odznak została wykorzystana oraz każdy ze studentów, uzyskał przynajmniej jedną odznakę. „Mistrzuni” to odznaka, za perfekcyjne wykonanie zadania głównego i zdobycie maksymalnej liczby punktów, była przyznawana najczęściej i każdy ze studentów został nią odznaczony. Często także, odznaczano studentów za najciekawszy pomysł dnia – „człowiek geniusz” oraz za obecność na każdych zajęciach – „zawsze na polu bitwy”. Sporadycznie pojawiły się takie odznaki, jak: „rambo” dla osoby podejmującej każde wyzwanie plus kit lub hit, „nietykalny” za pierwsze miejsce w rankingu oraz „zdolniacha” za zdobycie największej liczby punktów na zajęciach. Tylko raz studenci przyznali odznakę, „wujek dobra rada” za koleżeństwo, pomoc i cenne uwagi. Budzi to pewne zaskoczenie, jednakże ciężko określić, z jakich przyczyn tylko raz została przydzielona, mimo przypominania przez prowadzącą możliwości jej przyznania.

Warto nadmienić, że nie zawsze odznaki zostały przydzielane, co wynikało z ograniczeń czasowych. Przyznawane odznaki było źródłem pozytywnych emocji. Jednakże, z obserwacji wynikało, iż poczucie satysfakcji, dumy jakie dostarczały odznaki, nie motywowały studentów do zaangażowania. Wręcz na zajęciach padł komentarz, czy można je wymienić na punkty. Również w sytuacji, kiedy, zapomniano studentom przyznać daną odznakę, nikt się o nią nie dopominał, co nie występowało w przypadku punktów.

Ranking, levele, nagroda niespodzianka należą do mechanizmów skłaniających do zaangażowania się w rywalizację. Między studentami nie zauważono skłonności do rywalizacji, wręcz przeciwnie, zdecydowanie byli nastawieni na współpracę. Zaobserwowano, iż każdy członek swoje grupy był zaangażowany i aktywny. Co ciekawe, studenci mając do wyboru wykonanie zadania indywidualnie bądź w grupie, co wiązało się z podziałem punktów oraz większym nakładem pracy, wybrali pracę grupową, pomimo że nie było to dla nich do końca opłacalne. W kuluarach można było usłyszeć, jak zespoły wymieniają się pomysłami, odnośnie projektu reklam. Co tylko potwierdziło wyniki obserwacji. Według informacji prowadzącej przy końcowym wpisywaniu ocen pojawiła się nawet altruistyczna propozycja oddania przez jedna osobę punktu koleżance, co

podniosłoby jej ocenę. Jednakże dostrzegalna była również lekka rywalizacja; grupy przy tworzeniu rozwiązań szeptały, tak aby inni nie „ukradli” ich pomysłów. W rankingu nie zaobserwowano większych rotacji. Podczas całego kursu tylko siedmiu studentów znalazło się w czołowej piątce i to głównie między nimi rozegrała się „walka” o nagrodę niespodziankę. Przez cały kurs generalnie dane osoby utrzymywały się na tych samym pozycjach od początku do końca. Trudno tutaj jednoznacznie określić, czy osiągnięta pozycja w rankingu, motywowała studentów do podejmowania aktywności, aby utrzymać pozycję, czy może była to kwestia przypadku.

Wykorzystane mechanizmy grywalizacji na zajęciach miały za zadanie nie tylko motywować studentów do zaangażowania, ale również wyrobić wśród nich pozytywne nawyki, takie jak wysoka frekwencja, punktualne przychodzenie na zajęcia, aktywność indywidualną czy grupową oraz terminowe oddawanie prac. Zaobserwowano, iż mimo możliwości utraty punktu reputacji, zdarzały się przypadki spóźnień. Przy czym, zachowanie to nie pociągnęło za sobą ustalonych konsekwencji, co mogło wpłynąć na dalsze przypadki spóźnień na zajęcia. Jednakże, w ciągu całego kursu i tak były one sporadyczne.

W przypadku aktywności indywidualnej czy grupowej, zdecydowanie można uznać, że mechanizmy grywalizacji angażowały każdego studenta. Nie zaobserwowano, aby, któryś ze studentów, w trakcie kursu nudził się, czy po prostu nic nie robił. Każdy był aktywny czy to indywidualnie, czy w grupie, jak już było wspomniane studenci chętnie angażowali się nawet w aktywności dodatkowe. W kwestii terminowego oddawania prac, również można uznać, że mechanizmy grywalizacji spełniły swoją rolę, gdyż tylko jedna z grup oddała jedną z prac po wyznaczonym terminie.

Zaobserwowano również, iż tabela wyników w formie przenośnej tablicy magnetycznej nie do końca była trafnym rozwiązaniem. Swoją zasadniczą rolę spełniła, umożliwiając studentom podgląd ich osiągnięć. Jednakże jej aktualizowanie okazało się być bardzo czasochłonne. Wiązało się to ze zmazywaniem, punktów, ich wpisywaniem, obliczaniem, czy przyklejaniem odznak. Brakowało miejsca na tablicy, w przypadku odznak, co powodowało, że nie do końca wszystko było czytelne. Często wprowadzane zmiany były robione w pośpiechu, co generowało błędy w obliczeniach.

Ostatecznie, na podstawie obserwacji można uznać, że zgrywalizowane zajęcia osiągnęły zamierzony efekt. Frekwencja na zajęciach była bardzo wysoka, nieobecności były sporadyczne i rzeczowo usprawiedliwiane. Studenci na każdym

zajęciach byli zaangażowani i aktywni, a poziom ich aktywności, przez cały kurs utrzymywał się na bardzo wysokim poziomie. Zajęcia ewidentnie dostarczały studentom satysfakcji, na kursie panowała miła i radosna atmosfera, co sprzyjało twórczej pracy. Efektem tego były bardzo dobre prezentacje końcowe. Przedstawione wręcz profesjonalnie, w różnych formach (w zależności od medium reklamy), co wzmacniało efekt przekazu. Studenci nie poszli na „łatwiznę”, lecz bardzo dobrze byli przygotowani. Ostatecznie najlepsze reklamy zostały wybrane przez studentów w konkursie, którego zwycięzcą była grupa, która stworzyła reklamę trymera dla mężczyzn. Konkurs był pełen emocji, studenci byli podekscytowani, każdej z grup widocznie zależało na uznaniu i docenieniu ze strony kolegów. Śmiałem twierdzić, że dla studentów rozstrzygnięcie tego konkursu było bardziej istotne, niż wyłonienie totalnego zwycięzcy rankingu i zdobycie nagrody niespodzianki. Bardzo dobre wykonanie prezentacji, przełożyło się na uzyskane przez studentów wysokich ocen, 12 studentów zakończyło kurs z oceną bardzo dobrą, 2 z dobrą plus i 2 z dobrą. W tym aż 11 studentów przekroczyło próg 65 pkt, gwarantujących ocenę bardzo dobrą. Totalna zwyciężczyni rankingu Top 5, agent Smerfetka uzyskała 79,5 pkt wygrywając tym samym nagrodę niespodziankę, którą był bilet do Multikina na Noc Reklamodawców, szpiegowski długopis z opcją nagrywania filmów oraz robienia zdjęć, co wpisywało się w fabułę i tematykę zajęć, i stanowiła uznanie dla jej pracy.

Jedna z osób od początku zadeklarowała, że nie chce wziąć udziału w Misji R², nie zdecydowała się jednak również na realizowanie zajęć ze studentami niestacjonarnymi (opis rozwiązania tego problemu znajduje się dalej – w relacji prowadzącej).

5.4. ANKIETA EWALUACYJNA

Dodatkowym elementem przeprowadzonego eksperymentu w ramach kursu z Psychologii reklamy i zachowań konsumenckich była ewaluacja zgrywalizowanych zajęć. Ewaluacji dokonano za pośrednictwem ankiety skierowanej do studentów obu kursów, zgrywalizowanego i tradycyjnego. Ankieta dla grupy eksperymentalnej była rozszerzona o pytania z zakresu grywalizacji. W obu badanych grupach wypełniło ją po 16 studentów.

W celu zbadania istotności różnic między wynikami grupy kontrolnej i eksperymentalnej posłużono się nieparametrycznym testem U Manna-Whitneya, ze względu na stwierdzoną nienormalność rozkładów badanych zmiennych (wśród

odpowiedzi dominowały te z wysokiego końca skali). Analizy przeprowadzono osobno dla każdego pytania. Jak przedstawia tabela nr 1. różnica między wynikami obu grup **w żadnym z pytań nie okazała się istotna statystycznie**.

Tab. 1. Analiza istotności różnic w odpowiedziach na pytania ankiety ewaluacyjnej w grupie eksperymentalnej i kontrolnej (test U Manna-Whitneya)

| | Sum. rang Gr 1 | Sum. rang Gr 2 | U | Z | poziom p | Z | poziom p | N wan. | N wan. | 2*1 str. |
|---------|----------------|----------------|--------|--------|----------|-------|----------|--------|--------|----------|
| Pyt. 1 | 256,0 | 272,0 | 120,00 | -0,302 | 0,763 | -0,42 | 0,674 | 16 | 16 | 0,780 |
| Pyt. 2 | 256,0 | 272,0 | 120,00 | -0,302 | 0,763 | -0,60 | 0,551 | 16 | 16 | 0,780 |
| Pyt. 3 | 246,5 | 281,5 | 110,50 | -0,660 | 0,510 | -0,88 | 0,382 | 16 | 16 | 0,515 |
| Pyt. 4 | 234,0 | 294,0 | 98,00 | -1,131 | 0,258 | -1,39 | 0,164 | 16 | 16 | 0,270 |
| Pyt. 5 | 260,5 | 267,5 | 124,50 | -0,132 | 0,895 | -0,15 | 0,879 | 16 | 16 | 0,897 |
| Pyt. 6 | 235,0 | 293,0 | 99,00 | -1,093 | 0,274 | -1,19 | 0,234 | 16 | 16 | 0,287 |
| Pyt. 7 | 226,0 | 302,0 | 90,00 | -1,432 | 0,152 | -1,56 | 0,119 | 16 | 16 | 0,160 |
| Pyt. 8 | 280,0 | 248,0 | 112,00 | 0,603 | 0,546 | 0,89 | 0,373 | 16 | 16 | 0,564 |
| Pyt. 9 | 239,5 | 288,5 | 103,50 | -0,923 | 0,356 | -1,00 | 0,316 | 16 | 16 | 0,361 |
| Pyt. 10 | 226,5 | 301,5 | 90,50 | -1,413 | 0,158 | -1,80 | 0,072 | 16 | 16 | 0,160 |

Choć nie stwierdzono istotnych różnic międzygrupowych, poniżej opisano poszczególne itemy prezentując średnie i odchylenia standardowe obu z grup już nie tyle, by je porównywać, ile pokazać ich miejsce na zastosowanej skali ocen. Odpowiedzi na pytania udzielane były na Likertowskiej skali 1–5. Im wyższy wynik, tym większa zgoda z danym stwierdzeniem.

Tab. 2. Pytanie 1. Chciałbym ponownie wziąć udział w takiej formie zajęć

| Zajęcia zgrywalizowane | Zajęcia bez grywalizacji |
|----------------------------------|----------------------------------|
| Średnia (odchylenie standardowe) | Średnia (odchylenie standardowe) |
| 4,81 (0,40) | 4,75 (0,44) |

W pytaniu pierwszym zapytano studentów obu grupy, czy w przyszłości chcieliby ponownie wziąć udział w formie zajęć, w której uczestniczyli. Średnia udzielanych odpowiedzi w obu grupach była wysoka, zatem można stwierdzić, że studentom z obu grup podobała się forma prowadzonych zajęć.

Tab. 3. Pytanie 2. Sposób prowadzenia zajęć zachęcał do aktywności

| Zajęcia zgrywalizowane | Zajęcia bez grywalizacji |
|----------------------------------|----------------------------------|
| Średnia (odchylenie standardowe) | Średnia (odchylenie standardowe) |
| 4,94 (0,25) | 4,88 (0,34) |

Jednym z celów wdrażania systemów zgrywalizowanych w edukacji jest chęć zmotywowania studentów do nauki oraz zaangażowania i aktywności na zajęciach. W porównaniu z tradycyjnymi mechanizmami motywacyjnymi, grywalizacji w tym zakresie przypisuje się znaczną przewagę. W celu zweryfikowania tej kwestii, zadano studentom pytanie, czy dany sposób prowadzenia zajęć zachęcał do aktywności. W obu grupach średnia ocen była bardzo wysoka, stąd wnioskować można, że obie formy prowadzenia zajęć skutecznie zachęcały studentów do aktywności.

Tab. 4. Pytanie 3. Forma prowadzenia zajęć była dla mnie satysfakcjonująca

| Zajęcia zgrywalizowane | Zajęcia bez grywalizacji |
|----------------------------------|----------------------------------|
| Średnia (odchylenie standardowe) | Średnia (odchylenie standardowe) |
| 4,81 (0,40) | 4,63 (0,62) |

Mechanizmy grywalizacji z założenia, mają za zadanie motywować studentów do pogłębiania wiedzy i dostarczać im dobrej zabawy, tak aby nauka stała się przyjemnością a zajęcia dostarczały satysfakcji. Według wyników badań na Uniwersytecie Jagiellońskim, grywalizacja nie miała wpływu na poziom satysfakcji studentów. Podobnie okazało się i w przypadku niniejszych badań, jednak obie grupy były zdecydowanie zadowolone z prowadzonych zajęć. Zgrywalizowane zajęcia dostarczają studentom dużej satysfakcji, jednakże tradycyjne również.

Tab. 5. Pytanie 4. Sposób prowadzenia zajęć dawał mi możliwość zdobycia większej ilości wiedzy, bardziej szczegółowej

| Zajęcia zgrywalizowane | Zajęcia bez grywalizacji |
|----------------------------------|----------------------------------|
| Średnia (odchylenie standardowe) | Średnia (odchylenie standardowe) |
| 4,31 (0,60) | 4,06 (0,44) |

Według P. Tkaczyka system zgrywalizowany umożliwił studentom zdobycie wiedzy, bardziej szczegółowej, dzięki szybkiej informacji zwrotnej oraz dodatkowym zadaniom. Średnia ocen ponownie plasowała się powyżej 4, w obu grupach, co także można uznać za wysokie wyniki.

Tab. 6. Pytanie 5. Uważam, iż proponowany przez prowadzącą sposób prowadzenia zajęć jest skuteczny w edukowaniu

| Zajęcia zgrywalizowane | Zajęcia bez grywalizacji |
|----------------------------------|----------------------------------|
| Średnia (odchylenie standardowe) | Średnia (odchylenie standardowe) |
| 4,56 (0,51) | 4,5 (0,63) |

Pytanie, czy prowadzony sposób zajęć jest skuteczny w edukowaniu, było jednym z najistotniejszych pytań w ankiecie. Udzielone odpowiedzi miały wskazać, czy proponowana forma zajęć spełniła swoją najważniejszą rolę – umożliwiła studentom, skutecznie przyswoić daną wiedzę. Jak pokazują powyższe wyniki, odpowiedzi są niemalże identyczne i bardzo wysokie zatem obie formy zajęć spełniły swoją rolę.

Tab. 7. Pytanie 6. Sposób prowadzenia zajęć zwiększył moje poczucie autonomii w zdobywaniu wiedzy

| Zajęcia zgrywalizowane | Zajęcia bez grywalizacji |
|----------------------------------|----------------------------------|
| Średnia (odchylenie standardowe) | Średnia (odchylenie standardowe) |
| 4,38 (0,62) | 4,0 (0,89) |

Autonomia w edukacji rozumiana jest jako, zapewnienie studentom możliwości podejmowania własnych decyzji, w jaki sposób osiągną wyznaczony cel – zaliczą przedmiot. Prowadzący dostarcza studentom różnych możliwości, narzędzi, a studenci dokonują wyboru, uwzględniając swoje możliwości i wcześniejsze doświadczenie. To student przyjmuje odpowiedzialność za swoją naukę i konsekwencje podejmowanych decyzji. W proponowanym projekcie zajęć zgrywalizowanych położono szczególny nacisk na ten aspekt. Następnie zapytano studentów z obu grup, czy sposób prowadzenia zajęć w, którym uczestniczyli zwiększał ich poczucie autonomii w zdobywaniu wiedzy. Średnia ocen zajęć zgrywalizowanych tak jak w poprzednich pytaniach jest nieco wyższa, (jednakże nie jest istotna statystycznie). Sądzić można, że wbrew pozorom, zajęcia tradycyjne również dostarczają studentom poczucie autonomii w zdobywaniu wiedzy, a przynajmniej tak „tradycyjne” jak w tym przypadku. Trzeba bowiem dodać, że także grupa kontrolna pracowała metodą projektów grupowych i indywidualnych, które mogły dawać poczucie autonomii.

Tab. 8. Pytanie 7. Chciałbym, aby wszystkie zajęcia ćwiczeniowe i wykładowe były tak prowadzone

| Zajęcia zgrywalizowane | Zajęcia bez grywalizacji |
|----------------------------------|----------------------------------|
| Średnia (odchylenie standardowe) | Średnia (odchylenie standardowe) |
| 4,25 (0,86) | 3,75 (1) |

Studentom w obu grupach zadano pytanie, czy chcieliby, aby wszystkie zajęcia ćwiczeniowe i wykładowe były prowadzone w takiej formie zajęć, w jakiej brali udział. W pytaniu tym, wyniki średnich udzielonych odpowiedzi były najniższe w stosunku do pozostałych pytań oraz różnica między średnimi w obu kursach była największa, jednakże nadal nieistotna statystycznie. Stosunkowo niski wynik w grupie badanych biorących udział w zajęciach bez grywalizacji (jedyne poniżej 4,0), budzi pewne zaskoczenie, gdyż studenci bardzo wysoko oceniali zajęcia, pod różnymi względami. Jednak wynik w zajęciach zgrywalizowanych również jest najniższy w stosunku do innych pytań. Można przypuszczać, że studenci uznali, iż takie formy prowadzenia zajęć były zbyt intensywne, gdyby pozostałe zajęcia tak wyglądały, byłoby to dla nich zbyt obciążające. Może uznali, że nie dla wszystkich zajęć taka forma byłaby odpowiednia?

Tab. 9. Pytanie 8. Przekazywane treści oraz reguły obowiązujące na zajęciach były zrozumiałe

| Zajęcia zgrywalizowane | Zajęcia bez grywalizacji |
|----------------------------------|----------------------------------|
| Średnia (odchylenie standardowe) | Średnia (odchylenie standardowe) |
| 4,75 (0,45) | 4,88 (0,34) |

Wyniki badań przeprowadzonych na Uniwersytecie Jagiellońskim, wykazały istotną różnicę między „jasnością reguł” obu kursów, przy czym kurs w tradycyjnej formie okazał się bardziej zrozumiały. W niniejszych badaniach jak już wielokrotnie podkreślano, żadna z różnic nie okazała się istotna jednak podobnie jak na Uniwersytecie Jagiellońskim minimalnie lepiej pod tym względem został oceniony kurs tradycyjny. Jest to jedyne pytanie, w którym to zajęcia zgrywalizowane wypadły nieznacznie gorzej. Wydaje się, że można to złożyć na karb dużej liczby reguł obowiązujących na zajęciach zgrywalizowanych. Jednak, bardzo wysokie średnie pokazują, że studenci nie mieli poczucia braku zrozumienia czy zagubienia.

Tab. 10. Pytanie 9. Zajęcia były prowadzone w taki sposób, iż motywowały do nauki

| Zajęcia zgrywalizowane | Zajęcia bez grywalizacji |
|----------------------------------|----------------------------------|
| Średnia (odchylenie standardowe) | Średnia (odchylenie standardowe) |
| 4,31 (0,87) | 4,06 (0,85) |

Pytanie to bada wpływ formy zajęć na motywację do nauki. Z założenia zajęciom zgrywalizowanym przypisuje się znaczną przewagę w tym zakresie. Faktycznie, dobrze motywowały (średnia przekracza 4,0) jednak i zajęciom porównawczym nie można mieć w tym aspekcie nic do zarzucenia.

Tab. 11. Pytanie 10. Uważam, że sposób prowadzenia zajęć wpływa na motywacje do nauki i efekty kształcenia

| Zajęcia zgrywalizowane | Zajęcia bez grywalizacji |
|----------------------------------|----------------------------------|
| Średnia (odchylenie standardowe) | Średnia (odchylenie standardowe) |
| 4,81 (0,54) | 4,5 (0,63) |

W przeciwieństwie do poprzednich, pytanie 10 nie dotyczyło konkretnych zajęć, które studenci oceniali, lecz miało charakter ogólny. Jak pokazują wyniki, uzyskane średnie są wysokie, co oznacza, że większość studentów uważa, że forma zajęć ma istotne znaczenie w motywowaniu studentów i wpływa na efekty kształcenia.

Pytania otwarte

W ankiecie zamieszczono także kilka pytań otwartych, w obu grupach zapytano studentów o to, co im się najbardziej podobało i nie podobało na zajęciach, a także, jak ulepszyliby formę zajęć w której brali udział. Na podstawie przeprowadzonej analizy komentarzy, sformułowano następujące wnioski.

Większość studentów z grupy kontrolnej na pytanie o to, co im się najbardziej podobało na zajęciach, odpowiedziała – ich twórczy charakter. Pojawiały się także takie odpowiedzi jak: możliwość wykazania się w grupie i indywidualnie, ciekawe i różnorodne zadania, praktyczny charakter zajęć, zaangażowana prowadząca z pozytywną energią, miła atmosfera oraz duża aktywność – „na zajęciach nie było opcji, żeby ktoś nic nie robił”.

W grupie eksperymentalnej odpowiedzi na to pytanie były dość zróżnicowane. Część studentów komentowała, iż najbardziej podobała im się współpra-

ca grupowa. Kilka osób odpowiedziało iż, wyzwania, zabawowa forma zajęć, miła, luźna atmosfera. Pojawiły się także takie pojedyncze odpowiedzi jak: „to, że naprawdę moja praca i zaangażowanie miały wpływ na ocenę”, praktyczny charakter zajęć, prezentacja prac końcowych, informacja zwrotna, zajęcia zachęcały do zaangażowania, do samodzielnej pracy i pogłębiania wiedzy, dynamika pracy – „każdy musiał być aktywny”, wchodzenie w rolę, kreatywność, system nagradzania punktami, przebieg całej gry oraz „coś nowego na uczelni, chętnie przychodziło się na zajęcia”.

Komentarze obu grup są dość różnorodne. Obu grupom podobały się: miła i luźna atmosfera, praktyczny charakter zajęć, kreatywność oraz duża aktywność na zajęciach, przy czym należy zaznaczyć, że wymienione cechy różniły się częstotliwością odpowiedzi. Co ciekawe, większości osób w grupie kontrolnej podobał się twórczy charakter zajęć, natomiast grupie eksperymentalnie generalnie współpraca grupowa. Na podstawie udzielonych odpowiedzi można również zaobserwować, że większość pozytywnych komentarzy w grupie eksperymentalnej tyczyła się mechanizmów grywalizacji. Stąd wnioskować można, że czynnikiem różnicującym odpowiedzi była forma zajęć.

Na pytanie co się najbardziej studentom nie podobało na zajęciach, ponad połowa osób z grupy kontrolnej odpowiedziała, iż nie ma żadnych zastrzeżeń. Pojawiły się również pojedyncze komentarze, takie jak: zbyt mało czasu na przedstawienie reklamy, zbyt mało zajęć, zbyt duże grupy oraz zbyt mały nacisk na literaturę i brak negatywnej informacji zwrotnej od prowadzącej, która wskazywałaby co należy jeszcze poprawić.

W grupie eksperymentalnej, podobnie jak w kontrolnej, połowa studentów nie miała żadnych zastrzeżeń do zajęć. Dwie osoby do wad kursu zaliczyły, brak przełożenia czy wpływu odznak na punkty oraz powstanie grupy osób, które zgłaszały się do wszystkich zadań. Sformułowana została obawa przed niemożliwością zdobycia 65 pkt – oceny bardzo dobrej. Do wad kursu zaliczono także złą organizację czasu oraz padło stwierdzenie, iż niektórzy studenci za bardzo weszli w rolę, traktując zajęcia jako grę, przez co niepoważnie podeszli do zajęć, skupiając się na żartach.

Na podstawie przedstawionych odpowiedzi, widać, że studenci w obu grupach nie mieli większych zastrzeżeń do przeprowadzonego kursu. Pojawiło się jedynie kilka negatywnych informacji. W obu grupach zwrócono uwagę na złą organizację czasu, co mogło wynikać z tempa pracy studentów, złożoności zadań czy długości prezentowanych materiałów. Studenci z grupy kontrolnej również

zaznaczyli, że były zbyt duże grupy, jednakże badani z grupy eksperymentalnej o tym nie wspomnieli, a wręcz przeciwnie, o im się najbardziej podobała się praca grupowa, co wynika z poprzedniego pytania (liczebność grup w obu kursach była taka sama). Skąd więc ta rozbieżność? Można przypuszczać, iż wpłynęły na to czynniki indywidualne członków kursu. Wymieniane wady kursu w grupie eksperymentalnej, podobnie jak w poprzednim pytaniu, dotyczyły się mechanizmów grywalizacji. Ostatecznie, można wnioskować, iż w grupie kontrolnej do wad kursu zaliczono głównie kwestie organizacyjne, natomiast w grupie eksperymentalnej zdecydowanie to forma zajęć i mechanizmy grywalizacji miały istotny wpływ na komentarze. Są to cenne informacje, wskazujące, jakie należy wprowadzić zmiany w obu kursach.

W ostatnim wspólnym dla obu grup pytaniu otwartym, zapytano studentów o to, jak ulepszyliby formę zajęć, w której uczestniczyli. Połowa osób z grupy kontrolnej nie miała żadnych propozycji, druga połowa studentów głównie proponowała zwiększenie liczby zajęć, czy zmniejszenie liczby osób w grupie. Pojawiły się również takie jednostkowe propozycje, jak: wprowadzenie większej różnorodności reklam, wyznaczenie konkretnego terminu dla osób prezentujących hit czy kit, wcześniejsze przygotowanie sprzętu.

W grupie eksperymentalnej zdecydowana większość osób na to pytanie odpowiedziała, że nic by nie zmieniła, komentując, że zajęcia były „super”. Pojawiły się także pojedyncze odpowiedzi, proponujące wprowadzenie punktów za odznaki oraz egzekwowanie przestrzegania ustalonych reguł gry, tak aby każdy miał szansę i zdążył wziąć udział w zadaniach dodatkowych.

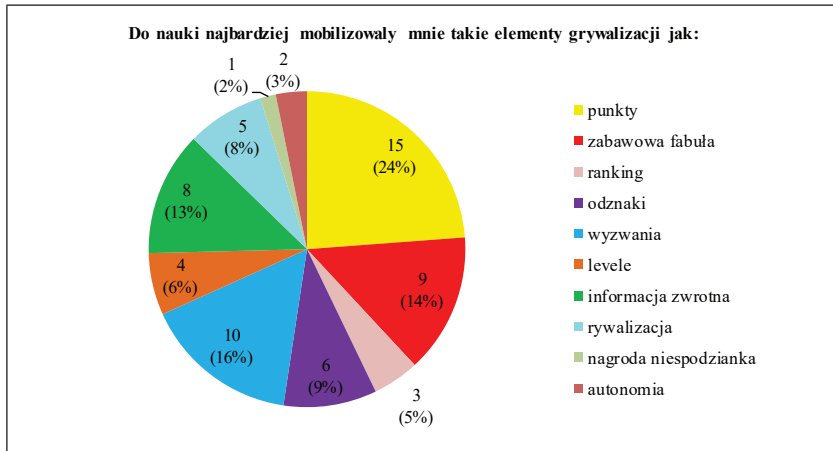
Udzielane odpowiedzi w tym pytaniu, w obu grupach wynikały z wymienionych wad kursu. Połączone były z konkretnymi propozycjami rozwiązań, korygujących kwestie organizacyjne oraz usprawniających przebieg kursu.

Ewaluacja części grywalizacyjnej

Druga część ankiety skierowana była tylko do studentów z zajęć zgrywalizowanych i dotyczyła oceny wykorzystanych mechanizmów grywalizacji, w proponowanym projekcie kursu.

W pytaniu o najbardziej motywujący do nauki mechanizm każdy mógł wskazać więcej niż jedną odpowiedź, dane procentowe odnoszą się do wszystkich zaznaczonych odpowiedzi.

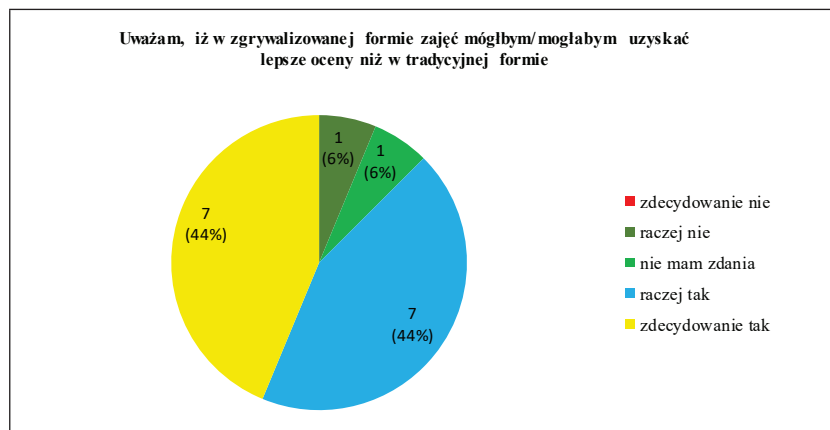
Rys. 12. Elementy grywalizacji najbardziej mobilizujące do nauki – procentowy rozkład odpowiedzi



Pytanie to jest jednym z najistotniejszych pytań w ankiecie. Określa, które mechanizmy grywalizacji najbardziej motywowały studentów do nauki, a które zupełnie się nie sprawdziły. Jak pokazuje diagram, studentów do nauki przede wszystkim motywowały punkty. Co nie budzi większego zaskoczenia, gdyż to właśnie od zdobytych punktów zależała ocena końcowa. Na drugim miejscu skutecznym motywatorem okazały się wyzwania. Tuż za wyzwaniami, z różnicą 1%, znalazła się zabawowa fabuła. Wynik ten pozwala sądzić, iż Tkaczyk mógł mieć rację, tłumacząc niepowodzenie zgrywalizowanych zajęć na Uniwersytecie Jagiellońskim, brakiem odpowiedniej fabuły, która miała zapewnić studentom frajdę, gdyż jak widać po wynikach skutecznie motywowała ona ponad połowę studentów. Na kolejnym, miejscu również z różnicą jednego głosu znalazła się informacja zwrotna, co pozwala wnioskować, że udzielenie studentom szybkiego feedbacku na temat wykonanej pracy, skutecznie wzmacnia ich zaangażowanie i aktywność. Kolejne miejsca zajęły odznaki, co pokazuje, iż okazały się nie mieć, aż tak silnego wpływu na zaangażowanie studentów, jak można było przypuszczać. Wydawało się, że poczucie satysfakcji, dumy z uzyskanych odznak będzie jednym z głównym motywów aktywności studentów. Kolejne miejsca zajęły elementy mające na celu motywować studentów do aktywności, przez rywalizację, wykorzystując takie narzędzia jak: levele, ranking oraz nagroda niespodzianka dla zwycięzcy. Wyniki pokazują, że w tym przypadku miały stosunkowo mało istotny wpływ na studentów i raczej się nie sprawdziły. Na autonomię wskazały tylko dwie osoby,

co – pomimo stwierdzonego wcześniej wysokiego poziomu odczuwanej na zajęciach autonomii, mogłoby sugerować relatywnie niewielką wagę tego czynnika.

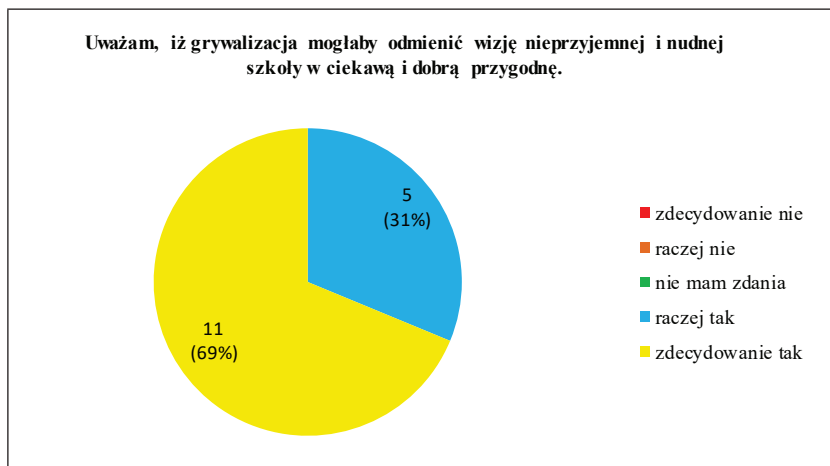
Rys. 13. Ocena szans na uzyskiwanie wyższych ocen w zajęciach zgrywalizowanych – procentowy rozkład odpowiedzi



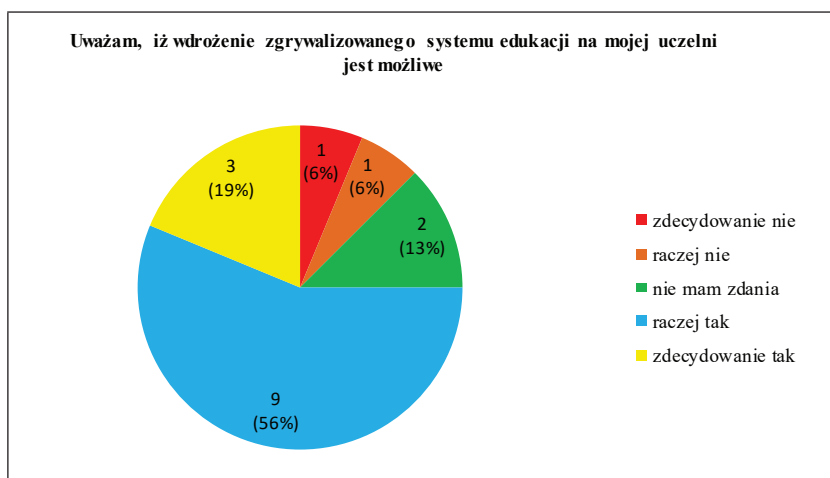
Grywalizacja z założenie ma nie tylko bawić, ale także przynosić pożądane efekty. W obszarze edukacji ma motywować do nauki, zaangażowania oraz aktywności i tym samym wpływać na uzyskiwanie przez studentów wyższych ocen. Według badań przeprowadzonych na Uniwersytecie Jagiellońskim zgrywalizowane zajęcia nie miały wpływu na liczbę uzyskanych punktów w teście końcowym oraz jakoś raportów. Aby poznać opinię studentów w tym zakresie, zadano im pytanie, jak uważają, czy w zgrywalizowanej formie zajęć mogliby uzyskać lepsze oceny niż w tradycyjnej formie. Jak widać na powyższym diagramie, zdecydowana większość studentów (88%) stwierdziła, że w zgrywalizowanym systemie mogłaby uzyskać lepsze oceny niż w tradycyjnym. Tylko jedna osoba nie miała na ten temat zdania i jedna odpowiedziała negatywnie.

Z diagramu 14 wynika, że studenci bezsprzecznie stwierdzili, iż grywalizacja jest w stanie odmienić wizję nieprzyjemnej i nudnej szkoły w ciekawą i dobrą przygodę. Oznacza to, że może warto wykorzystać jej moc w edukacji, dla satysfakcji uczniów oraz zadowolenia nauczycieli, którzy zyskają zaangażowanych, aktywnych oraz chłonnych wiedzy uczniów, dla których szkoła nie będzie już koszmarem, czy przymusem, ale dobrą zabawą.

Rys. 14. Grywalizacja szansą na pozytywną odmianę szkoły – procentowy rozkład odpowiedzi



Rys. 15. Ocena możliwości wdrożenia grywalizacji w KA AFM – procentowy rozkład odpowiedzi



M. Mochocki pisał o przeszkoda stojących za wdrożeniem zgryalizowanego systemu na uczelniach wyższych. Zaliczał do nich między innymi zacofanie uczel-

ni i samych wykładowców, nieufność co do nowych rozwiązań technologicznych, a także niechęć do zmian i rutynowe działanie. Celem zadanego pytania, była chęć zapoznania się z opinią studentów, czy nasza uczelnia oraz wykładowcy są przygotowani na wdrożenie innowacyjnego rozwiązania. Jest to dość istotne pytanie, które należy sobie zadać przed projektowaniem zgrywalizowanego systemu, aby wysiłek i poświęcony czas nie okazał się zbędny. Od tego też pytania, wyszedł ten projekt. Jak widać na diagramie 15, zdecydowana większość studentów pozytywnie ustosunkowała się do tego pytania. Z perspektywy studentów, nic nie stoi na przeszkodzie, aby wdrożyć zgrywalizowany system w naszej uczelni. Pojawiły się także, dwie negatywne opinie, z uzasadnieniem, iż „nie wszyscy wykładowcy są na to otwarci”. Co zdaje się powielać opinię M. Mochockiego. Warto byłoby więc, poznać opinię samych wykładowców w tym zakresie i przypomnieć im, jak ważną rolę odgrywają w kształtowaniu systemu edukacji oraz jak ważny mają wpływ na wykorzystanie nowoczesnych rozwiązań i tym samym, optymalizację procesu nauczania.

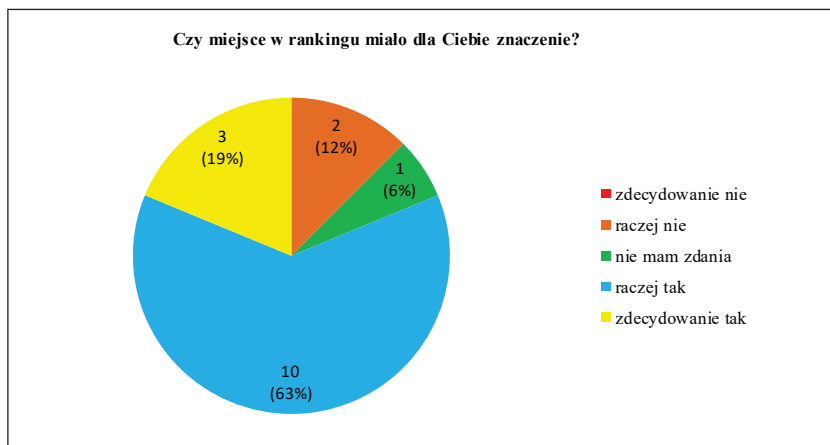
Pytania otwarte

Kolejnymi pytaniami były pytania w formie otwartej. Zapytano studentów, czy ich zdaniem na zajęciach z misji R² przeważała współpraca czy rywalizacja oraz, jak oni byli nastawieni do zajęć na współpracę czy może rywalizację. Na pierwsze z pytań większość (9) studentów odpowiadała, iż widoczna była współpraca i rywalizacja, zaznaczając, że w swoich grupach zdecydowanie przeważała współpraca, a między grupami rywalizacja. Kilka osób – 6 – odpowiedziało, iż przeważała współpraca. Jedna uznała, że rywalizacja. Na drugie pytanie większość studentów – 10 – odpowiedziała, że była nastawiona na współpracę, kilka osób (5) odpowiedziało, iż na współpracy i rywalizację, część z nich zaznaczyła, iż w grupie na współpracę, a rywalizację między grupami, jedna osoba odpowiedziała, iż była nastawiona rywalizacyjnie.

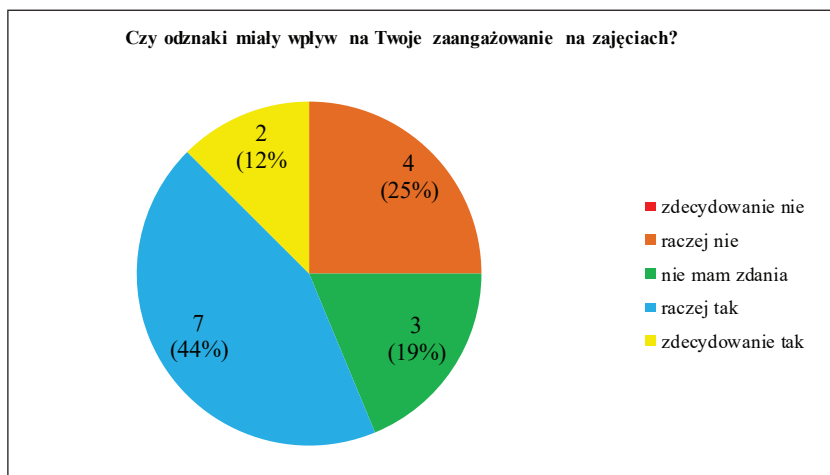
Diagram 16, wyraźnie pokazuje, że miejsce w rankingu miało istotne znaczenie dla studentów, 82% z nich pozytywnie odpowiedziało na to pytanie. Tylko dwie osoby, udzieliło negatywnej odpowiedzi, jedna nie potrafiła się zadeklarować. Wnioskować więc można, że nie pozostawali obojętni, co do tego, jak wypadają na tle innych. Jednakże warto nadmienić, że z pytania tyżącego mechanizmów najbardziej motywujących do nauki, ranking zajął dość niską pozycję, tylko wśród 5% respondentów wzbudzał zaangażowanie. Dla studentów ważna jest pozycja w rankingu, jednakże nie na tyle, aby stać się ich głównym motywatorem do pogłębiania wiedzy. Warto więc, zastanowić się, dlaczego miejsce

w rankingu miało znaczenie dla większości studentów. Może dlatego, że wysoka pozycja w tabeli dostarczała poczucia satysfakcji i dumy, a może dlatego, że nikt nie chciał być ostatni.

Rys. 16. Znaczenie miejsca w rankingu dla studentów z zajęć zgryalizowanych – procentowy rozkład odpowiedzi



Rys. 17. Znaczenie odznak dla studentów z zajęć zgryalizowanych – procentowy rozkład odpowiedzi



Z diagramu 15, wynika, że nieco ponad połowa (56%) badanych, odpowiedziała, że odznaki miały wpływ na ich zaangażowanie na zajęciach. W tym tylko dwie osoby stwierdziło, iż zdecydowanie, a siedem, iż raczej miały wpływ na zaangażowanie. 25% studentów uznało, że raczej nie motywowały ich do aktywności, 19% respondentów nie miało zdania na ten temat. Wyniki te są nieco rozbieżne, od udzielonych odpowiedzi w pytaniu o najbardziej motywujące do nauki mechanizmy, gdzie tylko sześciu studentów odznaki zaliczyło, do czynników najbardziej ich motywujących do nauki. Nie zmienia to faktu, że odznaki okazały się mieć mniejszy wpływ na zaangażowanie studentów, niż przypuszczano.

Rys. 18. Ocena przyjemności z otrzymywanych odznak wśród studentów z zajęć zgrywalizowanych – procentowy rozkład odpowiedzi

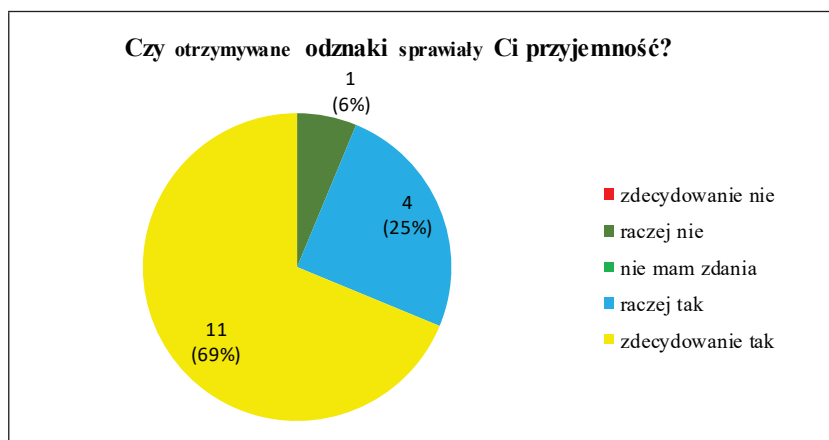
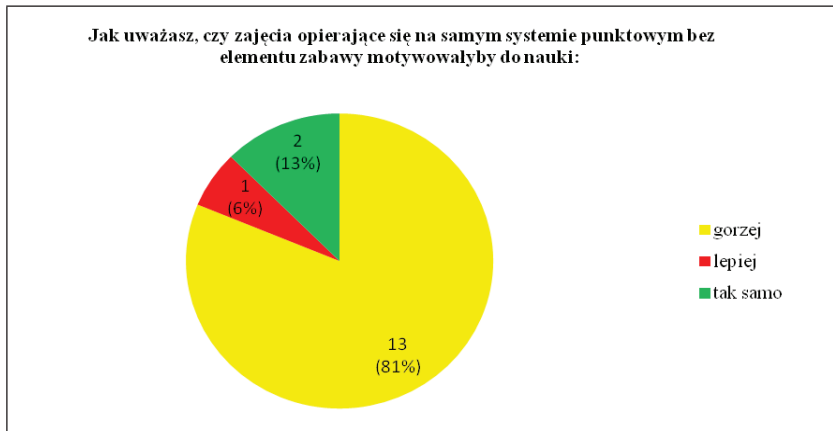


Diagram 18 przedstawia wyniki odpowiedzi na pytanie: czy otrzymane odznaki sprawiły studentom przyjemność. Wyniki nie pozostawiają wątpliwości – odznaki zdecydowanie dostarczają studentom pozytywnych emocji. 94% badanych pozytywnie odpowiedziało na to pytanie. Tylko jedna odpowiedź była negatywna. Stąd wnioskować można, że studenci lubią, kiedy się ich wyróżnia i docenia ich umiejętności. Zdecydowanie przepadają za taką formą nagrody, nawet jeśli niekoniecznie wymieniają je wśród najbardziej motywujących do nauki. Pojawiający się w komentarzach postulat, by odznaki przekładały się na punkty wspiera przypuszczenie, o nieco materialistycznym podejściu – odznaki są miłym, sprawiającym przyjemność dodatkiem, ale skoro nie dają punktów, to nie mają aż takiego znaczenia.

Rys. 19. Znaczenie fabuły dla studentów z zajęć zgrywalizowanych – procentowy rozkład odpowiedzi

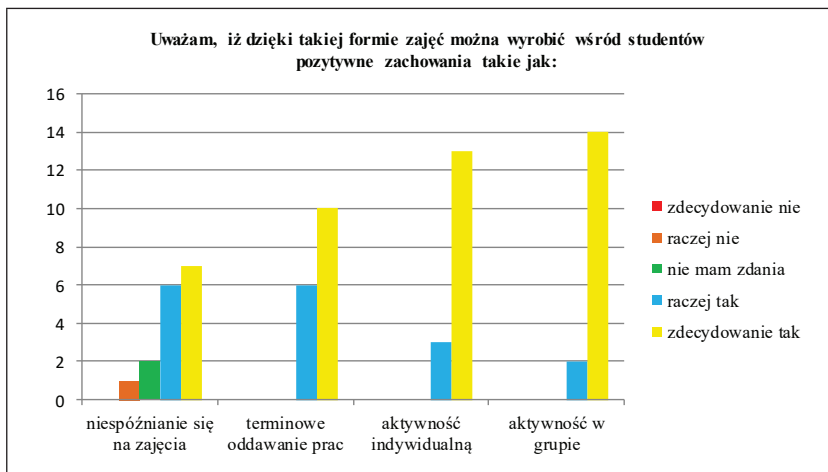


Celem postawionego pytania, było uzyskanie odpowiedzi, czy grywalizacja bez fabuły, nie przyniesie pożądanych efektów, o czym przekonuje Tkaczyk. Według zdecydowanej większości studentów (81%), co ilustruje diagram 19, sam system punktowy gorzej motywowałby ich do nauki, co zdaje się potwierdzać słowa Tkaczyka. Uzyskane opinie, wskazują po raz kolejny, że fabuła stanowi ważny element dobrej grywalizacji.

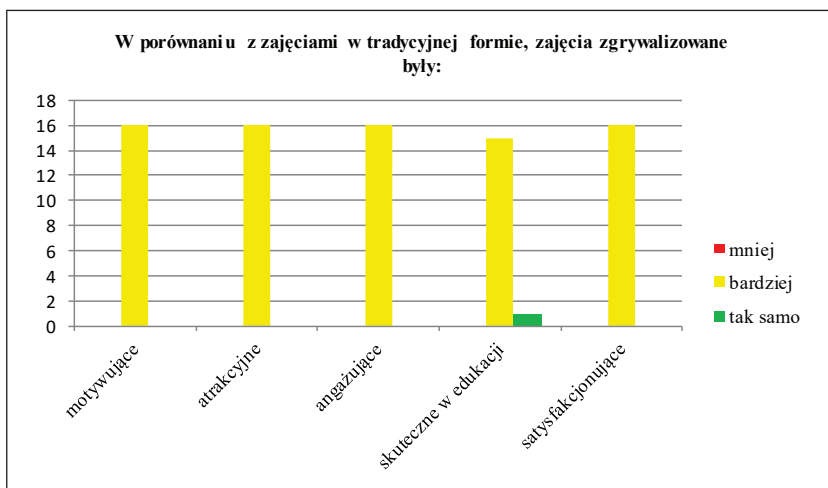
Grywalizacji przypisywana jest zdolność zmieniania ludzkich zachowań w pozytywne i kształtowanie zdrowych nawyków. Poproszono studentów o wyrażenie opinii, czy według nich zgrywalizowana forma zajęć może wyrobić wśród studentów pozytywne zachowania, takie jak: nieśpóźnianie się na zajęcia, terminowe oddawanie prac, aktywność indywidualną oraz w grupie. Zdecydowana większość badanych pozytywnie ustosunkowała się do każdej z kwestii. Jak widać na powyższym wykresie, odpowiedzi dotyczące nieśpóźniania się na zajęcia były nieco zróżnicowane i najbardziej odbiegały od pozostałych. Tylko w tej kwestii pojawiła się odpowiedź, że zgrywalizowane zajęcia raczej nie wpłyną na nieśpóźnianie się na zajęcia. Dwie osoby nie miały na ten temat zdania. (trzeba w tym miejscu dodać, że podczas kursu mimo zapowiedzi odstąpiono od sankcji odbierania punktów reputacji za spóźnianie, były one bowiem sporadyczne. Być może jednak studenci dostrzegli tę niekonsekwencję, co znalazło odzwierciedlenie w odpowiedzi na postawione pytanie. Natomiast najwięcej respondentów było przekonanych, że grywalizacja może zdecydowanie zwiększyć aktywność

w grupie. Stąd wnioskować można, że zasadne wydaje się przypisywanie grywalizacji mocy zmieniania ludzkich zachowań w pozytywne.

Rys. 20. Możliwe pozytywne skutki grywalizacji w ocenie studentów z zajęć zgrywalizowanych – liczba studentów udzielających określone odpowiedzi



Rys. 21. Porównanie tradycyjnej i zgrywalizowanej formy zajęć w ocenie studentów z zajęć zgrywalizowanych – liczba studentów udzielających określone odpowiedzi



Odpowiedzi studentów na to pytanie są niezmiernie motywujące, przekonują, że warto ponawiać eksperyment w kolejnych latach. Wyniki są niemalże jednoznaczne. Wszyscy studenci stwierdzili, iż zajęcia zgrywalizowane w porównaniu z tradycyjnymi są bardziej motywujące, atrakcyjne, angażujące oraz satysfakcjonujące. W przypadku pytania, o skuteczność pod względem edukacyjnym, tylko jedna z osób badanych uznała, iż obie formy zajęć są tak samo skuteczne, reszta badanych stwierdziła, że grywalizacja jest skuteczniejszą formą zajęć.

Paru słów komentarza wynika rozbieżność między porównaniami zajęć zgrywalizowanych i tradycyjnych w opinii tylko studentów z grupy eksperymentalnej a w porównaniach międzygrupowych. Uczestnicy misji R² jednogłośnie orzekli, że grywalizacja jest lepsza od tradycyjnej formy. W ocenach zajęć, w których uczestniczyli nie przewyższali jednak ocen, jakie wystawili zajęciom studenci z grupy kontrolnej na poziomie istotnym statystycznie. Pierwsza konkluzja brzmi – nie bardzo mogli, bo w obu grupach zajęcia ocenione były generalnie tak wysoko, że można mówić o efekcie sufitowym. Po drugie, studenci z grupy kontrolnej oceniali konkretne zajęcia, których „tradycyjność”, jak już zaznaczono wcale nie była oczywista; studenci z grupy eksperymentalnej skłonieni do porównania formy tradycyjnej i zgrywalizowanej sami wybrali sobie punkt odniesienia. Zabrakło kontroli na tym, na ile studenci grupy „tradycyjnej” odbierali swoje zajęcia jako tradycyjne – ich entuzjastyczne komentarze wskazywałyby wręcz, że nie było to dla nich doświadczenie zwyczajne. Próby porównań międzygrupowych nie można uznać za udaną, a więc i braku istotnych różnic interpretować w sposób podważający zalety grywalizacji. Oczywiście nadużyciem byłoby też stwierdzenie, że uzyskano dowód na coś przeciwnego.

5.5. PERSPEKTYWA PROWADZĄCEJ

Refleksje na temat zgrywalizowanego kursu z perspektywy osoby prowadzącej są obok opinii studentów również najważniejszym elementem ewaluacji zajęć. Stanowią swoiste dopełnienie obrazu całego kursu. W tym celu poproszono prowadzącą o wyrażenie opinii na temat: dostrzeżonych wad i zalet prowadzonego kursu, trudności związanych z przebiegiem zajęć, postulowanych zmian. Zapytano też – czy w przyszłości zdecyduje się prowadzić zajęcia w zgrywalizowanej formie oraz, czy grywalizacja może na stałe zagościć w edukacji wyższej.

Do pozytywnej strony zajęć prowadząca zaliczyła miłą i przyjemną atmosferę, co sprzyjało twórczemu charakterowi zajęć. A także, zaangażowanie studentów w przygotowanie końcowych projektów, dużą frekwencję na zajęciach – nie-

obecności były sporadyczne i usprawiedliwione, zaznaczając, że jej zdaniem stanowiło to bezpośrednią konsekwencję wprowadzonego systemu. Do plusów „pozazajęciowych” prowadząca zaliczyła także ogromne zainteresowanie prowadzonym kursem, wśród wykładowców i studentów (wywołane tajemniczą tablicą wyników, która stała przez cały semestr w jej gabinecie), co stwarzało możliwość opowiedzenia o projekcie. Za negatywne aspekty kursu uznała, kłopoty czasowo-techniczne, fakt, że nikt nie podejmował próby nadrobienia zadania głównego w przypadku nieobecności, nie sprawdzilo się także rzucanie wyzwań do przygotowania w domu; prowadząca stwierdziła, że czuje niedosyt związany z fabułą zajęć.

Najwięcej trudności prowadzącej przysporzyła koordynacja czasowa. Dużo czasu zajmowała techniczna strona wpisywania i podliczania punktów na każdych zajęciach, by aktualizować tablicę, często odbywało się to w pośpiechu, co przyczyniało się do popełniania błędów w obliczeniach, przez co nie było czasu na celebrowanie przez studentów procedury ustalania rankingu, postępów, zdobytych punktów czy odznak. Szczególnym problemem okazała się konieczność dokonywania różnych wyliczeń związanych z przyznawaniem odznak. Trudność także stanowiło, określenie swojej roli jako Czarnej Czerni, prowadząca nie dostrzegała różnicy pomiędzy występowaniem w roli prowadzącej zajęcia o nowatorskiej formie, a w roli agentki.

Problematyczny okazał się również fakt, że jedna osoba z grupy nie chciała brać udziału w zabawie, a równocześnie nie skorzystała z zaoferowanej opcji uczestniczenia w zajęciach ze studentami niestacjonarnymi. Rozwiązanie tego problemu nastąpiło w indywidualnych ustaleniach między prowadzącą a studentką, w wyniku których przyjęły następujące zasady: praca samodzielna, możliwość zdobywania punktów tak jak pozostali uczestnicy jednak bez umieszczania ich na tablicy wyników. Ilekroć pojawiała się sytuacja prezentowania czegoś przez agentów – studentów na forum, studentka sama podejmowała decyzję, czy chce to uczynić – zazwyczaj robiła to.

Prowadząca zdecydowanie zmieniałaby tablicę wyników, na program komputerowy, który na bieżąco podliczałby punkty. Zmieniałaby również odznakę „wujek dobra rada”, która jako wyjątkowo nieestetyczna mogła powstrzymać uczestników kursu do wnioskania, by ją przyznawać innym agentom. Zdaniem prowadzącej należy również, iż należy zastanowić się nad treścią tych wyzwań, których nikt nie podjął. Warto również byłoby zastanowić się nad dodaniem wyzwań w formie e-learningowej. I zdecydowanie należy podkręcić fabułę.

Prowadząca na pytanie, czy w przyszłości będzie prowadziła zajęcia w formie zgrywalizowanej, oznajmiła, że tak. Na tym samym przedmiocie z uwzględnieniem powyższych zmian i ponownie raczej tylko w trybie stacjonarnym, ze względu na większą liczbę godzin i regularność spotkań.

Na koniec prowadząca uznała, iż byłaby przeciwna zastąpieniu tradycyjnych zajęć, formą zgrywalizowaną, gdyż nie do wszystkich kursów się nadaje, zdecydowanie przeznaczona jest do kursów o charakterze praktycznym. Poza tym sądzi, iż gdyby była wykorzystywana masowo, straciłaby walor atrakcyjności. Na pewno grywalizacja z powodzeniem może być wykorzystywana jako jedna z form. Uważa również, że takie formy zajęć będą pojawiały się spontanicznie wprowadzane przez pasjonatów i tylko tak powinny być prowadzone na uczelniach. Dzielić się doświadczeniami, popularyzować, podsuwać pomysły – zdecydowanie warto, a nie narzucać odgórnie jako formę zalecaną.

PODSUMOWANIE

W ramach pracy stworzono projekt zgrywalizowanych zajęć skierowany do studentów szkoły wyższej, bazujący na mechanizmach z gier. Projekt ten został wprowadzony w życie w grupie studentów stacjonarnych, a równolegle prowadzenie tych samych zajęć na studiach niestacjonarnych dało okazję do porównania czy zgrywalizowana forma zajęć – nowoczesny sposób edukowania, jest skuteczniejszy i bardziej atrakcyjny w kształceniu studentów. Wcześniejsze doniesienia z badań w tym zakresie są rozbieżne. Badacze z Uniwersytetu Kazimierz Wielkiego w Bydgoszczy stwierdzili, iż grywalizacja skutecznie zmotywowała studentów do systematycznej pracy oraz znacząco wpłynęła na frekwencję na zajęciach nieobowiązkowych. Natomiast wyniki badań na Uniwersytecie Jagiellońskim wskazały, że grywalizacja okazała się, nie mieć znaczącego wpływu na punkty w testach wiedzy, jakość raportów końcowych, frekwencję na zajęciach czy satysfakcję z zajęć. Dodatkowo zidentyfikowano różnicę w „jasności reguł” obu kursów, gdzie kurs w standardowej formie okazał się łatwiejszy do zrozumienia.

Wyniki niniejszego porównania w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, nie pozwalają twierdzić, iż grywalizacja jest skuteczniejszą formą edukacji, w porównaniu z tradycyjnymi metodami nauczania, bo mimo iż grywalizacja w niemalże każdym pytaniu, osiągała lepsze oceny, nie były to różnice istotne statystycznie. Jednakże, mimo tego, że grywalizacja okazała się nie być skuteczniejsza od zajęć tradycyjnych, należy zaznaczyć, iż osiągnęła bardzo dobre rezultaty. W pytaniach porównawczych, średnia odpowiedzi oscylowała między 4,3 a 4,9 na skali 1–5. W grupie kontrolnej średnia była nieznacznie niższa od 3,75–4,87 generalnie można więc mówić o efekcie sufitowym. Brak istotnych różnic między kursami przypuszczalnie był wynikiem wysoko ocenionych zajęć „tradycyjnych”. Jak już kilkakrotnie podkreślano próba porównań nie jest oceniona jako udana, a grupa kontrolna źle dobrana, gdyż i tam zajęcia z założenia miały aktywizować i motywować do zaangażowania, tak samo jak w grupie eksperymentalnej opierały się na pracy w grupach i zadaniach wymagających kreatywności, a studenci generalnie lubią taką formę zajęć, stąd takie wysokie oceny. Można nawet uznać, że nie były to do końca zajęcia tradycyjne i powszechnie występujące. Gdyby grupą kontrolną były zajęcia prowadzone

w powszechny sposób, a więc dyskusje nad literaturą, a na ostatnich zajęciach kolokwium bądź prezentacja do przedstawienia, śmiem twierdzić, że różnica ta byłaby zdecydowanie większa. Niestety, w świetle otrzymanych wyników przypuszczenie pozostają tylko przypuszczeniami.

W dodatkowych pytaniach, skierowanych już tylko do grupy eksperymentalnej, a dotyczących porównania zajęć tradycyjnych – zgrywalizowanych, (gdzie studentom nie wskazano punktu odniesienia, sami definiowali sobie zajęcia tradycyjne) studenci niemalże jednogłośnie, stwierdzili, że to zajęcia zgrywalizowane bardziej są dla nich atrakcyjne, motywujące, angażujące, skuteczne pod względem edukacyjnym oraz satysfakcjonujące. Zdecydowana większość badanych oceniła poszczególne mechanizmy grywalizacji bardzo pozytywnie.

Pomimo tego, że zgrywalizowane zajęcia okazały się nie być efektywniejsze w porównaniu międzygrupowym, nie uznałabym mechanizmów grywalizacji za nieskuteczne. Wyniki przeprowadzonego eksperymentu wskazują, że efektywnie mobilizowały studentów do nauki oraz aktywności, co potwierdzają udzielone odpowiedzi w pytaniu 2, gdzie średnia ocen wynosiła aż, 4,94, co oznacza, iż niemalże wszyscy studenci zadeklarowali, że grywalizacja zdecydowanie zachęca ich do aktywności. W 9 pytaniu dotyczącym się zdolności motywacji do nauki, grywalizacja osiągnęła średnią 4,31, co również jest dobrym wynikiem. Bez wątplenia, zgodzę się z P. Tkaczykiem, który niejednokrotnie podkreślał, że prawidłowo zaprojektowane mechanizmy z gier, zaangażują użytkownika w czynności, które nie są przyjemne, takie jak właśnie nauka. Warto jeszcze zaznaczyć, że skuteczność mechanizmów grywalizacji uzależniona jest nie tylko od ich prawidłowej konstrukcji, ale również cech jej użytkowników, ten sam mechanizm może okazać się mniej lub bardziej atrakcyjny dla różnych graczy. W przypadku autorского projektu zajęć misji R^2 doskonale można było to zaobserwować. Dane mechanizmy grywalizacji motywowały studentów do nauki, w różnym stopniu.

Punkty – podstawowy mechanizm, każdego zgrywalizowanego systemu, okazały się być najsilniejszym motywatorem do nauki. Nie budzi to większego zaskoczenia, gdyż od zdobytej liczby punktów uzależniona była końcowa ocena studenta. Punkty napędzały studentów do działania, co bardzo widoczne było również podczas zajęć. Potwierdziło się, jak silnie zdobywanie punktów mobilizowało studentów do nauki; reasumując: ten mechanizm, spełnił swoją rolę

Zaraz po punktach, skutecznym motywatorem okazały się wyzwania. Nasuwa się pytanie, czy wyzwania motywowały studentów do zaangażowania, ze względu na to, że przekładały się na punkty, czy może ze względu na satysfakcję, której

dostarczało rozwiązanie problemu? Czy znaczące tu było pragnienie osiągnięcia oraz przewyższania trudności? A może to chęć sprawdzenia swoich umiejętności, była tu istotna?. Trudno to jednoznacznie stwierdzić. Z obserwacji i komentarzy wynikało, że wyzwania dla studentów były ciekawe i pobudzały ich kreatywność. Wszyscy studenci przynajmniej raz podjęli się jakiegoś wyzwania. Natomiast, jak już wspomniano były również takie zadania, których studenci w ogóle się nie podjęli. Należały do nich wyzwania wymagające większego nakładu pracy oraz przygotowania w domu. Były one o 1–2 punkty wyżej oceniane, od standardowych wyzwań. Rodzi się tutaj pytanie, dlaczego studenci się ich nie podjęli? Czy może dlatego, że były zbyt trudne, jak przypuszcza prowadząca, czy może dlatego, że były za mało punktowane? Jeżeli z tego drugiego powodu, to jest zasadne, aby wnioskować, iż wyzwania okazały się silnym motywatorem studentów do nauki, gdyż przekładały się na punkty, co jeszcze bardziej umacnia ich rolę w systemie. Na pewno warto to dokładniej zbadać.

Po wyzwaniach, na trzecim miejscu znalazła się zabawowa fabuła i tutaj pewne zaskoczenie, gdyż przypuszczano, że zajmie niższą pozycję. Tym bardziej, że z obserwacji wynikało, iż nie do końca studenci bawili się tą fabułą, nie do końca weszli w rolę agentów. Możliwe, że zabrakło odpowiednich gadżetów, które wzbudzały entuzjazm na pierwszych zajęciach, a także może fabuła nie była do końca trafiona. Fakt, uznania fabuły za istotny czynnik motywujący do nauki, potwierdziły również odpowiedzi w pytaniu 20., gdzie większość studentów uznała, że zajęcia bez elementu zabawowego zdecydowanie gorzej motywowałyby do nauki. Uzyskane wyniki pozwalają sądzić, jak już było wspomniane, iż Tkaczyk miał rację, tłumacząc niepowodzenie zgrywalizowanych zajęć na Uniwersytecie Jagiellońskim, brakiem odpowiedniej fabuły, gdyż jak dowodzą wyniki skutecznie motywowała ponad połowę studentów. Stąd wniosek, na przyszłość, aby studenci przekraczając próg sali nie mieli wątpliwości, że nie są już zwykłymi studentami, tylko agentami z misją do zrealizowania.

Kolejnym zaskoczeniem był fakt, iż informacja zwrotna okazała się być narzędziem lepiej motywującym studentów do nauki niż odznaki. Studenci korzystali z feedbacku prowadzącej. Uwzględniali jej opinię, nanosili ewentualne poprawki, co ostatecznie pozwoliło im na uzyskanie lepszej oceny końcowej. W grupie kontrolnej jedna z osób do wad kursu zaliczyła właśnie brak negatywnej informacji zwrotnej, pokazując tym samym, jak istotny jest szybki feedback dla studentów. Sądzę więc, że informacja zwrotna jest mechanizmem grywalizacji, który spełnił swoją rolę.

W końcu największe rozczarowanie – odznaki, motywator o charakterze wewnętrznym. Okazały się nie mieć tak silnego wpływu na zaangażowanie studentów niż zakładano. Tylko sześć osób wskazało je wśród najbardziej motywujących do nauki. Oznacza to, że poczucie satysfakcji, dumy z otrzymania odznaki nie stanowiły dla badanych silnego motywatora. Bez wątpliwe przyznawane odznaki były źródłem pozytywnych emocji, co potwierdziły odpowiedzi na pytanie 19. Wyniki obserwacji również wskazywały na dość przeciętny poziom zainteresowania odznakami. Pytanie więc, z jakich powodów, odznaki osiągnęły stosunkowo niską pozycję, jako czynnik motywujący do nauki? Przypuszczać można, że wynikało to z faktu, że odznaki nie przekładały się na punkty. W ankiecie, dwie osoby do wad kursu zaliczyły właśnie, brak wpływu odznak na punkty, komentując – „lepiej zbierać punkty”. W tym przypadku odznaki nie do końca się sprawdziły, jednakże nie zrezygnowałabym z nich, gdyż zdecydowanie stanowią źródło pozytywnych emocji, można również zastanowić się nad przełożenie ich na punkty, jednak wtedy stracą walor motywatorów wewnętrznych.

Ranking, lewele, nagroda niespodzianka należą do mechanizmów wzbudzających zaangażowanie przez rywalizację. W tym przypadku zupełnie się nie sprawdziły. Jednakże ewidentnie wynikało to ze specyfiki grupy. Studenci zdecydowanie byli nastawieni na współpracę, co zaobserwowano na zajęciach.

Zaskoczyła, nas jeszcze kwestia autonomii. Zapewnienie studentom, możliwości samodzielnego zadecydowania o sposobie zaliczenia przedmiotu, praktycznie w ogóle, nie wpłynęło na ich motywacje do nauki. Miało to znaczenie jedynie dla dwóch osób. Co więcej zaskoczeniem był dość wysoki wynik (4,0) w grupie kontrolnej, tyżący się pytania, czy dana forma prowadzenia zajęć zwiększała wśród badanych poczucie autonomii w zdobywaniu wiedzy. Dlaczego jest to zaskoczeniem. Otóż, na zajęciach w tradycyjnej formie, studenci z góry mieli narzucone zadania obligatoryjne w celu zaliczenia ćwiczeń (zespołowe przygotowanie reklamy – prezentacje tego projektu, praca pisemna i indywidualna analiza dwóch reklam hitu i kitu) i nie dano im też okazji do podejmowania innych dodatkowych aktywności.

W przeciwieństwie do zajęć w systemie zgrywalizowanym, gdzie studenci kalkulując możliwe do zdobycia punkty mieli większe pole manewru. Sądzić można, że zajęcia tradycyjne dostarczają studentom poczucia autonomii w zdobywaniu wiedzy. Rodzi się więc pytanie, jakie elementy tradycyjnych zajęć zapewniają badanym poczucie autonomii? Na tych konkretnych zajęciach „tradycyjnych” decyzja studentów dotyczyła wyboru współpracowników w zespole, tematu

projektu grupowego (produkt, grupy docelowej i medium dla projektowanej reklamy). Samodzielnie poszukiwali też reklam przedstawianych przez nich jako hit i kit. Przymuszczalnie te kwestie mogły warunkować wśród studentów poczucie autonomii.

Pojawił się jeszcze jeden intrygujący wynik, dotyczył on pytania, czy studenci chcieliby, aby wszystkie zajęcia ćwiczeniowe i wykładowe były prowadzone w takiej formie, w jakiej brali udział. Średnia wyników udzielonych odpowiedzi w grupie kontrolnej wynosiła 3,75, a w grupie eksperymentalnej 4,25, są to najniższe średnie uzyskane w wyniku ewaluacji. Wyniki te budzą pewien dysonans. Z jednej strony, w obydwu grupach studenci bardzo dobrze ocenili każdy aspekt zajęć, a ich średnia odpowiedzi w pytaniu o satysfakcję z zajęć, odpowiednio wynosiła w grupie kontrolnej 4,62, w eksperymentalnej 4,81, więc stosunkowo wysoko, jednak z drugiej strony nie do końca chcieliby, aby wszystkie zajęcia tak wyglądały. Ponadto zdecydowana większość studentów chciałaby ponownie wziąć udział w formie zajęć, w której uczestniczyła, co pokazały wyniki w pytaniu 1. Gdzie średnia ocen dla grupy kontrolnej wynosiła 4,75, a eksperymentalnej 4,81. Skąd ta rozbieżność? Nasuwa się, jedno wytłumaczenie, zajęcia mimo iż atrakcyjne, mogły okazać się dla studentów zbyt intensywne. Na zajęciach nie było czasu na lenistwo i nudę, tak jak dobra gra wciągała i angażowała, „wyciskając” ze studenta, ile się da. Dlatego więc, gdyby wszystkie zajęcia przybierały taką formę byłoby to dla studenta zbyt obciążające. Warto jednak to dokładniej zweryfikować.

Przeprowadzona analiza danych i postawione wnioski, skłaniają również do refleksji na temat tego, co się nie udało w proponowanym projekcie, jakie były jego wady i co należy w przyszłości zmienić.

Do wad misji R² zaliczyłabym nie do końca odpowiedni, system punktowy. Przyznam, że ustalenie go było najcięższym i najtrudniejszym elementem przy projektowaniu zajęć. Bez pomocy prowadzącej i udzielonych wskazówek M. Sobocińskiego, byłaby to misja nie do wykonania. Ostatecznie, proponowany system, na początku sprawdzał się bardzo dobrze, jednakże ogólny wskaźnik punktów przyrastał bardzo powoli co wzbudziło obawy, że oceny będą niskie. Wynikało to z tego, że system mocno karał za nieobecności na zajęciach, dając szanse tylko na nadrobienie przez podjęcie się realizacji zadania głównego, z czego, nota bene, nikt nie skorzystał. Może była to kwestia, nieodpowiedniego określenia, obliczenia progów punktowych, przekładających się na daną ocenę. Jednakże, bardzo dobre prace i prezentacje wszystko odmieniły i w rezultacie wszyscy

otrzymali wysokie oceny (dobry, dobry plus i bardzo dobry). W przyszłości należy dopracować doskonalszy system.

Do słabych stron kursu należy także zaliczyć kwestie techniczno-organizacyjne, na co również zwróciła uwagę prowadząca. Tablica wyników okazała się nie być najlepszym rozwiązaniem, co już zaobserwowano w trakcie zajęć, jej aktualizowanie było bardzo czasochłonne, często robione w pośpiechu, co generowało błędy w obliczeniach. Jak postulowała prowadząca lepszą wersją tablicy, byłby elektroniczny program.

Fabuła, też stanowi pewne rozczarowanie, opinię tę podziela także prowadząca. Jak już było wspomniane, studenci nie weszli w rolę agentów, choć też nie do końca naprawdę wiadomo, dlaczego. Mimo iż fabuła występowała w każdym zadaniu, było jej za mało. Przypuszczam, że zabrakło odpowiednich gadżetów. Dlatego wiedząc, że fabuła odgrywa istotną rolę jako motywatora do nauki, trzeba ją dopracować i podkreślić.

Natomiast za pozytywne strony, sukces eksperymentu wraz z prowadzącą uznaliśmy, aktywność studentów, ich zaangażowanie na każdym zajęciu, wysoką frekwencję, dobrą zabawę i miłą atmosferę. Dodałabym zadowolenie studentów z zajęć, komentowali, że byli „super”, „z chęcią przychodziło się na zajęcia”. Była również sytuacja w, której studentom zajęcia kolidowały z wystąpieniem P.G. Zimbardo, który gościł w Krakowskiej Akademii i ku radości prowadzącej, studenci poprosili o ich przełożenie na wcześniejszą godzinę, a nie o usprawiedliwienie ich nieobecności czy zastąpienie zajęć uczestnictwem w tym niezwykle ważnym, szczególnie dla studentów psychologii, wydarzeniu. Co pięknie potwierdza, jak grywalizacja może wpłynąć na studentów. I znakomicie podsumowuje ten eksperyment.

Warto zwrócić uwagę na jedną istotną kwestię. Mochocki (2012) twierdził, iż wielu autorów wobec wykorzystania grywalizacji w edukacji formułuje pewne zarzuty: zewnętrzna motywacja, wykorzystywanie punktów, odznak, nagród materialnych, zabija motywację wewnętrzną; obowiązek gry na uczelni jest sprzeczny z ideą zabawy; grywalizacja nie odpowiada tradycyjnemu modelowi nauczania i systemowi instytucjonalnemu; uczniowie czy studenci mają problem z racjonalnym zarządzaniem sobą oraz lekceważą mechanizmy grywalizacji, dostrzegając w nich narzędzie do manipulacji i ukrytego systemu oceniania; użytkownicy mogą być nastawieni na ograniczenie systemu, zaniżając świadomie poziom. Są to najczęstsze zarzuty wobec grywalizacji, które stoją na przeszkodzie wdrożenia systemu zgrywalizowanego w edukacji. Wyniki przeprowadzonego

eksperymentu pozwalają odpowiedzieć na formułowane zarzuty i zweryfikować pewne istotne kwestie. Głównym zarzutem wobec grywalizacji jest, stwierdzenie, że zewnętrzna motywacja zabija motywację wewnętrzną. Nie do końca zgodzę się z tym stwierdzeniem. Jak pokazały wyniki przeprowadzonego eksperymentu, obok punktów, najsilniejszymi motywatorami do nauki okazały się być właśnie motywatory o charakterze wewnętrznym, wyzwania, zabawowa fabuła oraz informacja zwrotna. Motywatory zewnętrzne nie napędzają co prawda studentów, ale czy zabijają motywację wewnętrzną? Nie sądzę, analizując powyższe wyniki. I czy, aby tradycyjny proces kształcenia nie opiera się na motywatorach zewnętrznych? Student otrzymuje punkty z testów i zadań, te zaś przeliczane są na oceny, a promocja do następnej klasy to nowy level. Zatem wszystkie obawy oraz ta „zła” strona grywalizacji jest od zawsze obecna w szkole, tylko w nieco przestarzałej formie.

Natomiast zarzut tyżący się nastawienia użytkowników na „ogranie” systemu, oczywiście tak samo jak, na zajęciach tradycyjnych mogą zdarzyć się osoby, które będą chciały, jak najmniejszym kosztem, jak najmniejszym wysiłkiem zaliczyć ćwiczenia. Jednakże, dobrze skonstruowany system grywalizacyjny może temu zapobiec. W przypadku projektowania autorskich zajęć, również wzięto pod uwagę taką możliwość, tym samym tak ustalono próg zaliczenia, aby student podstawową wiedzę z przedmiotu zdobył. Podczas trwania eksperymentu nie zauważono osoby, która nastawiona byłaby na ogranie systemu. W trakcie eksperymentu również nie zauważono, aby badani mieli problem z racjonalnym zarządzaniem sobą, czy lekceważyli mechanizmy grywalizacji.

Ważną kwestią jest również fakt, że nauczyciele są nieufni co do pożytku z gier i ich skuteczności, wolą to co znane i sprawdzone, działają rutynowo. Wdrożenie systemów grywalizacyjnych także wymaga czasu i zaangażowania, kosztem często własnych badań i publikacji. Zacołanie uczelni i samych wykładowców co do nowych rozwiązań technologicznych, dodatkowo utrudnia wdrożenie innowacyjnych rozwiązań. Według opinii studentów, wdrożenie systemu zgrywalizowanego na naszej uczelni jest możliwe. Tylko dwie osoby uznały, że nie wszyscy wykładowcy są na to otwarci. Z perspektyw większości studentów nic nie stoi, na przeszkodzie, aby zajęcia zgrywalizowane stały się sposobem na edukację. Prowadząca, jak sama stwierdziła – jest gotowa kontynuować przygodę z grywalizacją, ma nadzieję na ulepszenie zajęć dzięki doświadczeniom wyciągniętych z eksperymentu. Ta konkluzja dowodzi, że grywalizacja naprawdę może coś zmienić.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarska-Wnuk I. (2012). Elastyczność zawodowa w percepcji przedstawicieli pokolenia Y. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, nr 249, s. 84–96.
- Bell B.S., Kanar A.M., Kozłowski S.W.J. (2008). Current Issues and Future Directions in Simulation-based Training in the North America. *The International Journal of Human Resources Management*, nr 19 (8), s. 1416–1434.
- Bernaciak A., Brańka T. (2015). Gry jako narzędzia dydaktyczne w kształceniu na poziomie akademickim. „Park Manager Game”. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, nr 5, s. 159–174.
- Biela A., Blatsios D., Jezierska L. (2013). *Gamifikacja jako potencjalne narzędzie w procesie nauczania w ramach szkolnictwa wyższego*. [w:] Prochowska S. (red.). *V konferencja naukowo-medyczna. Mistrzostwo pedagogiczne jako konieczna cecha wykładowcy uczelnianego*, Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu, s. 101–107.
- Burke B. (2014). *Gamify: How Gamification Motivates People to Do Extraordinary Things*, Bibliomotion, Brookline.
- Chester E. (2006). *Młodzi w pracy. Jak zadbać o pracowników pokolenia Y*. Wydawnictwo Helion, Gliwice.
- Csikszentmihalyi M. (2005). *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Wydawnictwo Moderator, Wałbrzych.
- Draszanowska J., Gdańko N., Samołyk J., Sroka M., Strzałkowska H. (2013). Raport z badania graczy. *Game Industry Trends*, s. 6–31.
- Enterprise Gamification. (2013). Grywalizacja – gorący trend w zarządzaniu. *White paper*, nr 1, s. 1.
- Enterprise Gamification. (2013). Grywalizacja dziś. *White paper*, nr 1, s. 2.
- Enterprise Gamification. (2014). Wykorzystanie grywalizacji w celu zwiększenia zaangażowania pracowników. *White Paper*, nr 3, s. 2–3.
- Gadomska-Lila K. (2015). Pokolenie Y wyzwaniem dla zarządzania zasobami ludzkimi. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, nr 1 (102) 15.
- Gerrig R., Zimbardo P.G. (2006). *Psychologia i życie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Gosen J., Washbush J. (2004). A review of scholarship on assessing experiential learning effectiveness. *Simulation & Gaming*, nr 35 (2), s. 270–293.
- Gotwald B., Gregor B. (2012). *Advergaming i grywalizacja jako trend i szansa dla marketingu*, [w:] Rosa G., Smalec A. (red.). *Marketing przyszłości. Trendy. Strategie. Instrumenty. Komunikacja marketingowa podmiotów rynkowych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego”, nr 712, Problemy Zarządzania, Finansów i Marketingu, nr 26, s. 199–213.
- Jankowski M. (2013). Grywalizacja – wykorzystanie elementów gier do modyfikowania zachowań ludzi. *Nauki społeczne*, nr 2 (8), s. 139–155.
- Laskowski M. (2013). Wykorzystanie czynników grywalizacyjnych w tworzeniu aplikacji użyteczności publicznej. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, nr 36, s. 23–30. Uniwersytet Rzeszowski.
- Leszczyński Ł. (2015). *Game – based learning*, [w:] Leszczyński Ł. (red.). *Growe granie, gry i grywalizacja w edukacji*, Wyższa Szkoła Europejska im. Ks. Józefa Tichnera, Kraków, s. 6–28.
- Litwin M. (2014). Pojęcie grywalizacji wobec zjawisk związanych z rynkiem pracy. *Homo ludens*, nr 1(6), s. 75–85.
- Łodyga O. (2013). Gryfikacja w edukacji ekonomicznej. *Edukacja. Magazyn edukacji elektronicznej*, nr 2 (6), s. 4–14.
- Makuch M., Moroń D. (2012). *Młode pokolenie. Problemy teraźniejszości, wyzwania przyszłości*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Marczewski A. (2013). *Gamification: A Simple Introduction & a Bit More. Tips, advice and thoughts on gamification*. Second Edition. Kindle edition.
- Margulis L. (2005). Gry w wirtualnym środowisku nauczania. *E-mentor*, nr 1 (8), s. 83–86.
- Maslow A. (2009). *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- McGonigal J. (2011). *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. Penguin Press, New York.
- Mochocki M. (2012). *Gamifikacja szkolnictwa wyższego – obce wzorce, polskie perspektywy*. Game Industry Trends, Warszawa.
- Paharia R. (2014). *Lojalność 3.0. Jak zrewolucjonizować zaangażowanie klientów i pracowników dzięki big data i grywalizacji*. Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa.
- Pajewski P. (2013). Czym nie jest gamifikacja. *White Paper*, nr 1, s. 3–4.

- Pink D. (2011). *Drive. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację*. Studio Emka, Warszawa.
- Rathus S. (2004). *Psychologia współczesna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Rheinberg F. (2006). *Psychologia motywacji*. Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Salen K., Zimmerman E. (2004). *Rules of Play – Game Design Fundamentals*. MIT Press, Massachusetts.
- Siadkowski J. (2014). *Cukeriada*. [w:] Całka M. (red). *Grywalizacja. Zrób to sam!* Blue Space, Warszawa, s. 18–19.
- Siadkowski J. (2014). *Hope Soap*. [w:] Całka M. (red). *Grywalizacja. Zrób to sam!* Blue Space, Warszawa, s. 13–14.
- Siadkowski J. (2014). *Zombies, Run!* [w:] Całka M. (red). *Grywalizacja. Zrób to sam!* Blue Space, Warszawa, s. 30–31.
- Sobociński M. (2013). Grywalizacja w praktyce: reguły, problemy, zalety i technologia. Wstępna analiza rocznych kursów przeprowadzonych na UKW. X Konferencja *Informatyka w Edukacji*. Toruń, 5–7 lipca.
- Starzyński S. (2012). Gryfikacja, modny trend używany przez marketerów. *Game Industry Trends 2012*, s. 46–47.
- Strelau J., Doliński D. (2008). *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 1*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Swacha J. (2014). *Gamifikacja: nowe narzędzie motywowania*. [w:] A. Rakowska (red.). *Perspektywy zarządzania zasobami ludzkimi*. Instytut Zarządzania UMCS, Lublin, s. 292–303.
- Szczęsny R. (2012). In-Game-Ads, czyli reklama w grach. *Game Industry Trends 2012*, s. 48–54.
- Ślusarski P. (2013). „Graj na zdrowie”. *Focus. Poznać i zrozumieć świat*, nr 1, s. 84–90.
- Tkaczyk P. (2012). *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*. Wydawnictwo Helion, Gliwice.
- Wach-Kąkolewicz A. (2014). *Learning and Teaching with Electronic Games as an Educational Method*. [w:] Gawel A., Pietrzykowski M. (red.). *The Strategic Management. Virtual Game Method in Business Education*. Wydawnictwo IUSatTAX, Warszawa, s. 15–34.
- Wawer M. (2014). Grywalizacja w edukacji i szkoleniu pracowników. *Edukacja–Technika–Informatyka*, s. 249–254.

- Woźniak J. (2015). Grywalizacja w zarządzaniu ludźmi. *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, nr 2 (103). Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Wrona K. (2013). Grywalizacja i gry oraz ich potencjał do wykorzystania w strategiach marketingowych. *Marketing i rynek*, nr 10, s. 233–245.
- Yee N. (2007). Motivations of Play In MMORPGs. *CyberPsychology & Behavior* nr 9 (6), s. 1–46.
- Zaczek I. (2009). *Sztuka starożytna i klasyczna*. Wydawnictwo Imbir, Warszawa.
- Zichermann G., Cunningham Ch. (2012). *Grywalizacja. Mechanika gry na stronach www i w aplikacjach mobilnych*. Wydawnictwo Helion, Gliwice.
- Zimbardo P., Johanson R., McCann V. (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Tom 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Zimbardo P., Johanson R., McCann V. (2012). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Tom 1. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Zimbardo P.G., Gerring R. (2006). *Psychologia i życie*. Wydawnictwo Narodowe PWN, Warszawa.

Netografia

- Abel K. (2014). *Psychology Technology: Coping Virtually With Phobia, Addiccion and Schizophrenia*, <http://www.krisabel.com/?p=2510> [dostęp: 11.02.2014].
- Cybulski A. (2014). *Grywalizacja jako sposób na zaangażowanie pracownika?*, <http://www.hrpolska.pl/hr/narzedzia/grywalizacja-w-firmie-odpowiedzi-na-kryzys-zaanga-owania-zespo-u.html> [dostęp: 6.10.2014].
- Dixon D. (2011). *Player Types and Gamification*. Bristol: University of the West of England, <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/11-Dixon.pdf>.
- Doliński D. (2014). *Psychologia, czyli nauka przyszłości*, http://www.edulandia.pl/studia/1,134148,14577414,Psychologia__czyli_nauka_przyszlosci.html [dostęp: 20.09.2014].
- Domaradzki K. (2014). *Zagraj o pracę*, http://kariera.pracuj.pl/rozmowa_kwalifikacyjna/zagraj-o-prace [dostęp: 3.08.2014].
- edukacja przyszłości (2014). *O akademii*, <http://www.edukacja przyszlosci.pl/index.php/projekty/khan-academy-polski/o-akademii> [dostęp: 26.11.2014].
- Farmer D. (1999). *Flow and Mihály Csíkszentmihályi*, <http://austega.com/gifted/16-gifted/articles/24-flow-and-mihaly-csikszentmihalyi.html> [dostęp: 18.03.1999].

- gamificationresearch. (2012). *Gamification 2012-2017: Oportunities and Market Outlook for Next Generation Brand/ Product Advertising through Embedded Gaming*, <http://www.gamificationresearch.com/viewreport.php?id=2> [dostęp: 14.12.2012].
- Gandziarowska-Ziołocka J. (2014). *Co każdy HRowiec o grach koniecznie wiedzieć powinien*, <http://nf.pl/manager/co-kazdy-hrowiec-o-grach-koniecznie-wiedziec-powinien,43313,37> [dostęp: 6.05.2014].
- Glac W. (2014). *Biologia kryminalna*, http://www.ideatorium.ug.edu.pl/pliki/inspiracje/gamifikacja/kurs_Biologia_kryminalna_2014_Wojciech_Glac.pdf.
- Glac W. (2015). *Euforyna*, http://www.ideatorium.ug.edu.pl/pliki/inspiracje/gamifikacja/kurs_euforyna_2015_wojciech_glac.pdf.
- grywalizacja24. (2014). *Foodzy – grywalizacja zdrowia*, <http://grywalizacja24.pl/foodzy-grywalizacja-zdrowia> [dostęp: 14.07.2014].
- grywalizacja24. (2012). *Cztery typy graczy wg Richarda Bartle’a*, <http://grywalizacja24.pl/4-typy-graczy-wg-richarda-bartlea> [dostęp: 10.12.2012].
- grywalizacja24. (2013). *Definicje*, <http://grywalizacja24.pl/definicje> [dostęp: 18.06.2013].
- grywalizacja24. (2013). *Grywalizacja Fitocracy – case study*, <http://grywalizacja24.pl/grywalizacja-fitocracy-case-study> [dostęp: 29.11.2013].
- grywalizacja24. (2013). *Grywalizacyjny zmarnowany potencjał – My Marriott Hotel*, <http://grywalizacja24.pl/grywalizacyjny-zmarnowany-potencjal-my-marriott-hotel> [dostęp: 29.07.2013].
- grywalizacja24. (2014). *Evo-czy gra zdiagnozuje Alzheimera?*, <http://grywalizacja24.pl/evo-czy-gra-zdiagnozuje-alzheimera> [dostęp: 10.04.2014].
- grywalizacja24. (2014). *Gra o zdrowie*, <http://grywalizacja24.pl/grywalizacja-gra-o-zdrowie> [dostęp: 23.04.2014].
- grywalizacja24. (2014). *Grywalizacja a pokolenie Y, cz. 1*, <http://grywalizacja24.pl/grywalizacja-a-pokolenie-y-cz-1> [dostęp: 30.10.2014].
- grywalizacja24. (2014). *Grywalizacja jako element wspomagający terapię*, <http://grywalizacja24.pl/grywalizacja-jako-element-wspomagajacy-terapię> [dostęp: 13.09.2014].
- grywalizacja24. (2014). *Grywalizacja jako wsparcie terapii przewlekłego bólu u dzieci*, <http://grywalizacja24.pl/grywalizacja-jako-wsparcie-terapii-przewleklego-bolu-u-dzieci> [dostęp: 3.01.2014].

- grywalizacja24. (2014). *Grywalizacja zdrowia wg Toyoty*, <http://grywalizacja24.pl/grywalizacja-zdrowia-wg-toyoty> [dostęp: 6.06.2014].
- grywalizacja24. (2014). *Potrzeby klientów w kontekście piramidy Masłowa, cz. 1*, <http://grywalizacja24.pl/potrzeby-klienta-w-kontekscie-piramidy-maslowa-cz-1> [dostęp: 31.03.2014].
- grywalizacja24. (2014). *Re-Mission2- dzieci wygrywają z rakiem*, <http://grywalizacja24.pl/re-mission2-dzieci-wygrywaja-z-rakiem> [dostęp: 4.07.2014].
- grywalizacja24. (2014). *The Fun Theory – Fighting Germs with Fun*, <http://grywalizacja24.pl/the-fun-theory-fighting-germs-with-fun> [dostęp: 10.03.2014].
- grywalizacja24. (2014). *Wellapets – dzieci walczą z astmą*, <http://grywalizacja24.pl/wellapets-dzieci-walczą-z-astmą> [dostęp: 28.04.2014].
- grywalizacja24. (2015). *Piramida Masłowa a grywalizacja, cz. 3*, <http://grywalizacja24.pl/piramida-maslowa-a-grywalizacja-cz-3> [dostęp: 8.04.2015].
- grywalizacja24. (2015). *PlayVox – nowoczesne Call Center*, <http://grywalizacja24.pl/playvox-nowoczesne-call-center> [dostęp: 9.02.2015].
- grywalizacja24. (2015). *Pokolenie Y kocha Grywalizację*, <http://grywalizacja24.pl/pokolenie-y-kocha-grywalizacje> [dostęp: 15.08.2015].
- grywalizacja24. (2014). *Grywalizacja a pokolenie Y, cz. 2*, <http://grywalizacja24.pl/grywalizacja-a-pokolenie-y-cz-2> [dostęp: 15.11.2014].
- hopelab. (2008). *Is Re-Mission effective in supporting health-related outcomes and behaviors in adolescent and young adult cancer patients?*, <http://www.hopelab.org/our-research/re-mission-outcomes-study> [dostęp: 2.02.2008].
- <http://www.classcraft.com>.
- <http://www.thefuntheory.com>.
- <https://pl.khanacademy.org>.
- Kamiński T. (2014). *UE a świat zewnętrzny*, http://www.ideatorium.ug.edu.pl/pliki/inspiracje/gamifikacja/kurs_UE_a_swiat_zewnetrzny_2014_Tomasz_Kaminski.pdf.
- Kapp K. (2014). *Gamification: Separating Fact From Fiction*, Chief Learning Officer, [http://www.cedmaeurope.org/newsletter%20articles/Clomedia/Gamification%20-%20Separating%20Fact%20from%20Fiction%20\(Mar%2014\).pdf](http://www.cedmaeurope.org/newsletter%20articles/Clomedia/Gamification%20-%20Separating%20Fact%20from%20Fiction%20(Mar%2014).pdf) [dostęp: 1.03.2014].
- komputerswiat.pl (2013). *Foursquare – czym jest i jak działa*, <http://www.komputerswiat.pl/jak-to-dziala/2013/11/foursquare-czym-jest-i-jak-dziala.aspx> [dostęp: 29.11.2013].

- Kosa U., Strzelec D. (2008). *Zarządzanie pracownikami pokolenia Y*, <http://nf.pl/manager/zarzadzanie-pracownikami-pokolenia-y,10308,147> [dostęp: 2.10.2008].
- Merchant B. (2009). *The World's Deepest Trash Bin and Other Behavior – Changing Inventions*, <http://www.treehugger.com/culture/the-worlds-deepest-trash-bin-and-other-behavior-changing-inventions-videos.html> [dostęp: 22.10.2009].
- Michalska T. (2015). *Wejść do gry! Grywalizacja zmienia nasze życie!*, <http://crowdonomia.pl/grywalizacja-zmienia-zycie> [dostęp: 11.03.2015].
- Mochocki M. (2013). *Gamified lectures: What Went Right*, <http://ptbg.org.pl/forum/viewtopic.php?f=14&t=471&p=4052#p4052> [dostęp: 13.02.2013].
- Mochocki M. (2013). *How I gamified my lectures*, <http://mmochocki.blogspot.com/2013/02/how-i-gamified-my-lectures.html> [dostęp: 5.02.2013].
- Morzy M. (2011). *Eksploracja danych*, <http://dmlab.cs.put.poznan.pl/dokuwiki/doku.php>.
- Morzy M. (2013). „Grywalizacja w edukacji”. Prezentacja wygłoszona na konferencji: *Cyfrowa Dziecięca Encyklopedia Wielkopolan*, Doskonalenia Nauczyciel, Poznań, https://prezi.com/c7sb8od_r_x/grywalizacja-w-edukacji [dostęp: 7.12.2013].
- Mytnik-Ejsmont J. (2013). *Taksonomia roślin*, <http://mytnik-ejsmont-j.wix.com/mytnik-ejsmont-j#!untitled/cc8f>.
- Mytnik-Ejsmont J. (2014). *Seminarium dyplomowe*, <http://mytnik-ejsmont-j.wix.com/mytnik-ejsmont-j#!seminarium-iii-roku-licencjat/c16g4>.
- Mytnik-Ejsmont J. (2015). *Ewolucja i systematyka roślin zalążkowych i grzybów*, <http://mytnik-ejsmont-j.wix.com/mytnik-ejsmont-j#!blank/csnh>.
- Popiołek K. (2013). *Psychologia potrzebna nie tylko na kozetce*, <http://www.swps.pl/strefa-psyche/blog-strefy-psyche/11827-psychologia-potrzebna-nie-tylko-na-kozetce> [dostęp: 2.08.2013].
- Prokopowicz P. (2012). *Gamifikacja w edukacji: efektywność kursów akademickich prowadzonych w formie gry*, <http://313consulting.org/blog/index.php/gamifikacja-w-edukacji-efektywnosc-kursow-akademickich-prowadzonych-w-formie-gry> [dostęp: 20.11.2014].
- Rogala A.M. (2014). *Operacja kozetka*, <http://annamariarogala.wix.com/be-ka#!misja/c4nz>.
- Sobociński M. (2014). „Grywalizacja-czego i po co używać”, X konferencja z cyklu *Kulturotwórcza funkcja gier – Game-based learning*, Poznań, <http://ptbg.org.pl/dl/a/Miko%C5%82aj%20Soboci%C5%84ski.pdf> [dostęp: 12.01.2015].

- Starzyński S. (2012). *Gryfikacja – nowe oblicze gier*, <http://www.gryfikacja.pl/index.php/gryfikacja> [dostęp: 2.10.2011].
- Starzyński S. (2012). *Highscore House i pozamiatane!*, <http://www.gryfikacja.pl/index.php/2012/06/highscore-house-i-pozamiatane> [dostęp: 15.06.2012].
- Tkaczyk P. (2011). *Kiedy grywalizacja nie zadziała?*, <http://paweltkaczyk.com/pl/kiedy-grywalizacja-nie-zadziala> [dostęp: 15.07.2011].
- Tkaczyk P. (2012). *Dwie definicje grywalizacji*, <http://paweltkaczyk.com/pl/grywalizacja-bez-mechanizmow> [dostęp: 15.07.2012].
- tvn24. (2015). *Sygnalizator wyzywa kierowców od wariatów*, <http://www.tvn24.pl/krakow,50/tarnow-sygnalizator-wyzywa-kierowcow-od-wariatow,518244.html> [dostęp: 27.02.2015].
- Wąsowski M. (2013). *Młodzi, przestańcie narzekać na brak pracy. Weźcie przykład z Kariny i jej genialnej akcji na Foursquare*, <http://natemat.pl/70863,mlodzi-przestancie-narzekac-na-brak-pracy-wezcie-przyklad-z-kariny-ktora-dostala-propozycje-dzieki-genialnej-akcji-na-foursquare> [dostęp: 7.08.2013].
- Werbach K. (2012). Definition of Gamification. *Course*, <https://class.coursera.org/gamification-002/lecture/22>.
- Werbach K. (2012). History of Gamification. *Course*, <https://class.coursera.org/gamification-002/lecture/24>.
- Workmed (2014). *Gra o zdrowie: o grywalizacji w programach corporate i wellness*, http://www.workmed.pl/bazawiedzy/gra_o_zdrowie_o_grywalizacji_w_programach_corporate_wellness.html [dostęp: 27.10.2014].
- www.studia.swps.pl.
- Zychalska G. (2014). *Grywalizacja w rekrutacji i selekcji*, <http://www.zychalska.com/grywalizacja-w-rekrutacji-i-selekcji,2079.html> [dostęp: 10.10.2014].

ANEKS

Załączniki:

1. Ankieta ewaluacyjna zajęć zgrywalizowanych
2. Ankieta ewaluacyjna zajęć „tradycyjnych

ANKIETA EWALUACYJNA ZGRYWALIZOWANYCH ZAJĘĆ Z „PSYCHOLOGII REKLAMY I ZACHOWAŃ KONSUMENCKICH” IV ROKU PSYCHOLOGII STACJONARNEJ

** Uprzejmie proszę o uważne czytanie pytań i szczerze odpowiedzi. Twoja opinia jest dla mnie bardzo ważna, gdyż uzyskane informacje będą wykorzystane w celach naukowych.*

Kryptonim agenta

1. Chciałbym/abym ponownie wziąć udział w takiej formie zajęć.
 - zdecydowanie nie
 - raczej nie
 - nie mam zdania
 - raczej tak
 - zdecydowanie tak
2. Sposób prowadzenia zajęć zachęcał do aktywności.
 - zdecydowanie nie
 - raczej nie
 - nie mam zdania
 - raczej tak
 - zdecydowanie tak
3. Forma prowadzenia zajęć była dla mnie satysfakcjonująca.
 - zdecydowanie nie
 - raczej nie
 - nie mam zdania
 - raczej tak
 - zdecydowanie tak

4. Sposób prowadzenia zajęć dawał mi możliwość zdobycia większej ilości wiedzy, bardziej szczegółowej.
 - zdecydowanie nie
 - raczej nie
 - nie mam zdania
 - raczej tak
 - zdecydowanie tak

5. Uważam, iż proponowany przez prowadzącą sposób prowadzenia zajęć jest skuteczny w edukowaniu.
 - zdecydowanie nie
 - raczej nie
 - nie mam zdania
 - raczej tak
 - zdecydowanie tak

6. Sposób prowadzenia zajęć zwiększył moje poczucie autonomii w zdobywaniu wiedzy.
 - zdecydowanie nie
 - raczej nie
 - nie mam zdania
 - raczej tak
 - zdecydowanie tak

7. Chciałbym/abym aby wszystkie zajęcia ćwiczeniowe i wykładowe były tak prowadzone.
 - zdecydowanie nie
 - raczej nie
 - nie mam zdania
 - raczej tak
 - zdecydowanie tak

8. Przekazywane treści oraz reguły obowiązujące na zajęciach były zrozumiałe.
 - zdecydowanie nie
 - raczej nie
 - nie mam zdania
 - raczej tak
 - zdecydowanie tak

9. Zajęcia były prowadzone w taki sposób, iż motywowały mnie do nauki.

- zdecydowanie nie
- raczej nie
- nie mam zdania
- raczej tak
- zdecydowanie tak

10. Do nauki najbardziej mobilizowały mnie takie elementy grywalizacji jak:

* możesz wybrać kilka odpowiedzi

- punkty
- zabawowa fabuła
- ranking
- odznaki
- wyzwania
- levele
- szybka informacja zwrotna
- rywalizacja
- nagroda niespodzianka dla zwycięzcy rankingu
- autonomia

11. Uważam, iż sposób prowadzenia zajęć wpływa na motywację do nauki i efekty kształcenia.

- zdecydowanie nie
- raczej nie
- nie mam zdania
- raczej tak
- zdecydowanie tak

12. Uważam, iż w zgryalizowanej formie zajęć mógłbym/mogłabym uzyskiwać lepsze oceny niż w tradycyjnej formie.

- zdecydowanie nie
- raczej nie
- nie mam zdania
- raczej tak
- zdecydowanie tak

13. Uważam, iż grywalizacja mogłaby odmienić wizję nieprzyjemnej i nudnej szkoły w ciekawą i dobrą przygodę.

- zdecydowanie nie
- raczej nie
- nie mam zdania
- raczej tak
- zdecydowanie tak

14. Uważam, iż wdrożenie zgrywalizowanego systemu edukacji na mojej uczelni jest możliwe.

- zdecydowanie nie
- raczej nie
- nie mam zdania
- raczej tak
- zdecydowanie tak

Jeśli nie to dlaczego?

.....
.....

15. Czy Twoim zdaniem na zajęciach Misji R² przeważała współpraca czy rywalizacja? Uzasadnij.

.....
.....

16. Czy Ty byłeś/aś nastawiony/a na współpracę czy rywalizację?

.....
.....

17. Czy miejsce w rankingu miało dla Ciebie znaczenie?

- zdecydowanie nie
- raczej nie
- nie mam zdania
- raczej tak
- zdecydowanie tak

18. Czy odznaki miały wpływ na Twoje zaangażowanie na zajęciach?

- zdecydowanie nie
- raczej nie

- o nie mam zdania
- o raczej tak
- o zdecydowanie tak

19. Czy otrzymywane odznaki sprawiały Ci przyjemność?

- o zdecydowanie nie
- o raczej nie
- o nie mam zdania
- o raczej tak
- o zdecydowanie tak

20. Jak uważasz, czy zajęcia opierające się na samym systemie punktowym bez elementu zabawy motywowałyby do nauki:

- o lepiej
- o gorzej
- o tak samo

21. Uważam, iż dzięki takiej formie zajęć można wyrobić wśród studentów pozytywne zachowania takie jak:

a) niespóźnianie się na zajęcia

- o zdecydowanie nie
- o raczej nie
- o nie mam zdania
- o raczej tak
- o zdecydowanie tak

b) terminowe oddawanie prac

- o zdecydowanie nie
- o raczej nie
- o nie mam zdania
- o raczej tak
- o zdecydowanie tak

c) aktywność indywidualną

- o zdecydowanie nie
- o raczej nie
- o nie mam zdania
- o raczej tak
- o zdecydowanie tak

- d) aktywność w grupie
 - o zdecydowanie nie
 - o raczej nie
 - o nie mam zdania
 - o raczej tak
 - o zdecydowanie tak

22. W porównaniu z zajęciami w tradycyjnej formie, zajęcia zgrywalizowane były:

- a) mniej bardziej tak samo motywujące
- b) mniej bardziej tak samo atrakcyjne
- c) mniej bardziej tak samo angażujące
- d) mniej bardziej tak samo skuteczne pod względem edukacyjnym
- e) mniej bardziej tak samo satysfakcjonujące

23. Co Ci się najbardziej podobało na tych zajęć i dlaczego?

.....
.....
.....

24. Co Ci się nie podobało na tych zajęć i dlaczego?

.....
.....

25. Jak ulepszyłbyś/abyś taką formę zajęć?

.....
.....

ANKIETA EWALUACYJNA ZAJĘĆ Z „PSYCHOLOGII REKLAMY I ZACHOWAŃ
KONSUMENCKICH” IV ROKU PSYCHOLOGII NIESTACJONARNEJ

** Uprzejmie proszę o uważne czytanie pytań i szczerze odpowiedzi. Twoja opinia jest dla mnie bardzo ważna, gdyż uzyskane informacje będą wykorzystane w celach naukowych.*

1. Chciałbym/abym ponownie wziąć udział w takiej formie zajęć.
 - o zdecydowanie nie
 - o raczej nie
 - o nie mam zdania
 - o raczej tak
 - o zdecydowanie tak

2. Sposób prowadzenia zajęć zachęcał do aktywności.
 - o zdecydowanie nie
 - o raczej nie
 - o nie mam zdania
 - o raczej tak
 - o zdecydowanie tak

3. Forma prowadzenia zajęć była dla mnie satysfakcjonująca.
 - o zdecydowanie nie
 - o raczej nie
 - o nie mam zdania
 - o raczej tak
 - o zdecydowanie tak

4. Sposób prowadzenia zajęć dawał mi możliwość zdobycia większej ilości wiedzy, bardziej szczegółowej.
 - o zdecydowanie nie
 - o raczej nie
 - o nie mam zdania
 - o raczej tak
 - o zdecydowanie tak

5. Uważam, iż proponowany przez prowadzącą sposób prowadzenia zajęć jest skuteczny w edukowaniu.
 - o zdecydowanie nie

- o raczej nie
 - o nie mam zdania
 - o raczej tak
 - o zdecydowanie tak
6. Sposób prowadzenia zajęć zwiększył moje poczucie autonomii w zdobywaniu wiedzy.
- o zdecydowanie nie
 - o raczej nie
 - o nie mam zdania
 - o raczej tak
 - o zdecydowanie tak
7. Chciałbym/abym aby wszystkie zajęcia ćwiczeniowe i wykładowe były tak prowadzone.
- o zdecydowanie nie
 - o raczej nie
 - o nie mam zdania
 - o raczej tak
 - o zdecydowanie tak
8. Przekazywane treści oraz reguły obowiązujące na zajęciach były zrozumiałe.
- o zdecydowanie nie
 - o raczej nie
 - o nie mam zdania
 - o raczej tak
 - o zdecydowanie tak
9. Zajęcia były prowadzone w taki sposób, iż motywowały mnie do nauki.
- o zdecydowanie nie
 - o raczej nie
 - o nie mam zdania
 - o raczej tak
 - o zdecydowanie tak
10. Uważam, iż sposób prowadzenia zajęć wpływa na motywację do nauki i efekty kształcenia.
- o zdecydowanie nie

- o raczej nie
- o nie mam zdania
- o raczej tak
- o zdecydowanie tak

11. Co Ci się najbardziej podobało na tych zajęciach i dlaczego?

.....
.....

12. Co Ci się nie podobało na tych zajęciach i dlaczego?

.....
.....

13. Jak ulepszyłybyś/abyś taką formę zajęć?

.....
.....
.....

SUMMARY

The subject of this work is gamification. Gamification is a new phenomenon that using the mechanisms of the game is changing human behavior on the positive. Gamification changing activities that are difficult or unpleasant for the people in activities that encourage commitment to creating fun with something that did not like. The aim of this study is to show the impact of gamification on the behavior of people with a particular emphasis on its use and impact in the field of education. The study answered the question, what is the effectiveness of gamification and what makes the game attract and engage users so strongly, referring to the psychological theories. It was shown the possibility of using gamification in various areas of human life, in business, health, work and education. They cite a number of examples illustrating the implemented solutions gamification in distinguished areas, their effectiveness and impact on people's behavior. In order to test the effect of gamification mechanisms in the field of education, we created an original project gamification classes, the course of Psychology of advertising and consumer behavior in the fourth year of psychology, full-time studies. It was also an attempt to compare the course gamifications, based on the mechanisms of the games, with the traditional form of the classes of the same course on a part-time studies. As a result of the evaluation of both courses, there was to gamification form of classes was more effective in educating, compared with the traditional way of teaching. Although it important to emphasize that gamification almost every question has achieved better grades, the differences were not significant statistics. The evaluation results indicate that the mechanisms of gamification effectively motivate students to learn and activity, and no significant differences due to the fact that both courses were highly appreciated by its participants.

