

Ilona Zakowicz

Uniwersytet Wrocławski

Justyna Sochacka

Stowarzyszenie Akademia Rozwoju i Aktywności „ARA”

Grywalizacja – sposób wspomagania motywacji studentów do osiągania sukcesów edukacyjnych?

Learning is most effective, when it is fun.

Peter Kline, The Everyday Genius

Termin *sukces* wydaje się współcześnie niezwykle modny. Można nawet zaryzykować stwierdzeniem, że jest on nadużywany. Mówi się o sukcesie zawodowym, sukcesie edukacyjnym, sukcesie szkolnym, nastawieniu na sukces czy psychologii sukcesu. Zdaniem Grażyny Białopiotrowicz „słowo sukces to jedno z tych określeń, które w ostatnich latach elektryzuje wiele środowisk”¹. Nie ma jednak jego jednej obowiązującej definicji. Według *Słownika języka polskiego PWN* sukces to „pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, osiągnięcie zamierzonego celu; zdobycie sławy, majątku, wysokiej pozycji”². W potocznym rozumieniu jest on najczęściej postrzegany jako tożsamy ze zdobyciem czegoś, osiągnięciem wybranego celu, zrealizowaniem zamierzeń. W opinii Iwony Majewskiej-Opiełki „sukces to działanie na najwyższym poziomie swoich możliwości, w kierunku własnych, w pełni uświadamianych celów, z zachowaniem kodeksu moralnego oraz równowagi pomiędzy wszystkimi obszarami życia”³. Zdaniem Geoffa Petty’ego, który rozpatruje go w kontekście edukacyjnym, jest on niczym „motor napędzający uczenie się. Nawet, jeśli wszystkie inne czynniki motywujące będą obecne, ale zabraknie tego – uczeń będzie miał poczucie, że zmierza donikąd”⁴.

¹ G. Białopiotrowicz, *Sztuka aktywności, czyli jak zostać kobietą sukcesu*, Warszawa 2008, s. 11.

² *Sukces*, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/sjp/sukces;2576536> [dostęp: 09.12.2014].

³ I. Majewska-Opiełka, *Definicje sukcesu*, <http://www.majewska-opielka.pl/definicja-sukcesu> [dostęp: 10.12.2014].

⁴ G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Sopot 2003, s. 53.

Okazuje się zatem, że sukces może być różnorodnie interpretowany, jest terminem niezwykle pojemnym i trudnym do jednoznacznego zdefiniowania. Na potrzeby powyższego artykułu autorki posłużą się takim rozumieniem pojęcia sukcesu, który oscyluje wokół zagadnień związanych z edukacją i który sprowadza go do swoistego rodzaju „siły napędowej” różnego typu działań, a także – a może przede wszystkim – tych związanych z uczeniem się i nauczaniem.

Sukces, rozpatrywany w kontekście dokonujących się współcześnie zmian, wydaje się zjawiskiem ambiwalentnym, szczególnie wtedy, gdy w jego centrum lokuje się ludzi młodych, na przykład studentów. Ich sytuacja jest bowiem szczególnie, a w wielu przypadkach także trudna. Tempo dokonujących się zmian, kryzysy, labilność rynku pracy, szybko zmieniające się trendy w obszarze zatrudnienia oraz niekorzystne rozwiązania prawno-administracyjne sprawiają, że młodzi ludzie odczuwają niepokój wynikający, między innymi, z braku bezpieczeństwa finansowego. Jednocześnie rozgoryczenie i wspomniane lęki potęguje fakt, że są oni zmuszeni do brania udziału w nieustannym wyścigu o pracę. Nasila to przekonanie, że zatrudnienie stało się w ostatnich latach wartością cenioną bardzo wysoko, a podejmowanie działań zwiększających na nie szansę stało się poniekąd celem samym w sobie. Warto nadmienić, że w XXI wieku praca zmieniła się w towar deficytowy (między innymi w Polsce). Jej wartość wzrosła, a wraz z nią spotęgowane zostały wysiłki podejmowane w celu jej zdobycia i utrzymania. Została ona w pewnym sensie uwznioślona, stała się synonimem sukcesu rozumianego jako sukces zawodowy. W konsekwencji wszelkiego rodzaju aktywności, będące jedynie środkiem do osiągnięcia tego celu – wśród nich edukacja, której przypisano rolę służebną wobec zatrudnienia – straciły na znaczeniu.

O dwuznaczności wpisanej w definicję sukcesu pisze Zbyszko Melosik, który wśród problemów, z jakimi mierzą się studenci, dostrzega „przymus sukcesu”, zasadzający się na swoistym zacieraniu granic pomiędzy „chcę”, „mogę” i „muszę”, przekonaniu, że o wartości człowieka świadczy wielkość osiągniętego przez niego sukcesu. Społeczne wiadomości w środkach masowego przekazu głoszą, że „nie wolno być nieudacznikiem”, „nie można się poddawać”, „osiągnięcie sukcesu jest dostępne dla każdego”.

Można przypuszczać, że to właśnie wszechobecne stwierdzenia tego typu mogą implikować przekonania absolwentów studiów wyższych, sprzyjające postrzeganiu życia jako rodzaju drabiny, po szczeblach której należy się wspinać, a rówieśników i innych uczestników wyścigu jako konkurentów⁵. W kontekście tak pojmowanego kultu sukcesu zarówno studenci, jak i wykładowcy stają się swoistymi zakładnikami rynku pracy. Co więcej, w konsekwencji nadmiernie rozbudowanych oczekiwań pracodawców często okazuje się, że są oni bezradni.

⁵ Z. Melosik, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Młodzież wobec (nie) gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005, s. 26.



W tym miejscu należy nadmienić, że dążenie do osiągnięcia szeroko rozumianego sukcesu nie powinno być postrzegane jako działanie negatywne. Sukces to wyraz odpowiedzialności, zdolności do podejmowania decyzji, umiejętności samodzielnego myślenia, eksperymentowania, dostrzegania nowych możliwości, otwartości na zmiany. Problematyczne jest jednak sytuowanie sukcesu wyłącznie w kontekście oczekiwań rynku pracy. Ten rządzi się bowiem innymi prawami, z założenia ukierunkowany jest na inne cele niż uniwersytet, który stoi, i powinien stać, na straży wartości nauki postrzeganej jako wartość sama w sobie.

Próba dostosowania się studentów do wspólnej „matrycy sukcesu”, uleganie jego przymusowi podyktowanemu wymaganiami rynku pracy, kultywowanie idei sukcesu zawodowego jako wartości cenionej wyżej niż edukacja i rozwój nie wydają się kierunkiem korzystnym ani dla studentów, ani uniwersytetu. Tym samym coraz istotniejsze staje się „odczarowanie” sukcesu rozumianego jednowymiarowo, a jednocześnie zwrócenie uwagi na jego znaczenie w kontekście edukacyjnym.

Zmiany w sposobie postrzegania sukcesu i sytuowanie go po stronie rynku pracy przyczyniają się do wielu niekorzystnych modyfikacji w obszarze kształcenia na poziomie wyższym. Wśród nich, jak zauważa Zbyszko Melosik, wymienić należy między innymi zmianę oczekiwań studentów wobec nauczycieli akademickich:

O ile kiedyś pragnęli oni otrzymać wiedzę i prawdę o życiu lub nawet wszechświecie, dziś poszukują wiedzy szczegółowej i przydatnej w konkretnych okolicznościach zawodowych. Są w większym stopniu zorientowani na kwalifikacje i umiejętności niż na wiedzę, w większym stopniu na praktykę niż na teorię⁶. Innym, nie mniej istotnym, aspektem wspomnianych przekształceń jest „ekspansja zorientowanego na produkowanie kredencjałów systemu szkół wyższych”, która „doprowadziła do rezygnacji z rozwijania kultury intelektualnej uczniów na rzecz krótkoterminowych celów i zadań⁷.”

Poszukując panaceum na przedstawione powyżej problemy uniwersytetu, warto zwrócić uwagę na działania, których celem jest zmiana optyki postrzegania sukcesu – osłabienie dominującej perspektywy percypowania go tylko w kontekście kariery zawodowej na rzecz promowania roli i znaczenia sukcesu edukacyjnego. Wiąże się to ze zmianą optyki i przeniesieniem punktu ciężkości z orientacji rynkowej i dostrzegania studentów tylko w roli przyszłych pracowników na taką, która promuje „człowieka uniwersytetu”. Pod tym określeniem bowiem skrywa się istota studiowania, która wyrażona została między innymi przez Agnieszkę Lekką-Kowalik, według której zadaniem studenta jest „poszukiwanie pełnego rozumienia porządku rzeczy, a nie jedynie wiedzy specjalistycznej”. Warto bowiem pamiętać, że „zadaniem uniwersytetu nie jest po prostu

⁶ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002, s. 106.

⁷ Tamże, 31.



kształcenie specjalistów, ale twórczych intelektualistów”⁸. W podobnym tonie wyraża swoje przekonania Tadeusz Czeżowski, przekonując, że „student uniwersytetu jest podobny do samouka pod wieloma względami i tyle tylko będzie posiadał wiedzy, ile sam zdobędzie. Uniwersytet nadaje mu kierunek, nie jest jednak przystosowany, jak szkoła średnia, do ciągłej kontroli postępów”⁹.

Starając się odpowiadać na aktualne potrzeby i oczekiwania, które podyktowane są w głównej mierze wymaganiami rynku pracy, uniwersytet stale się zmienia. Owa zmiana, choć stymulowana jest oczekiwaniami samych studentów, stanowi jednocześnie podstawę coraz szerszej jego krytyki. To swoiste rozdwojenie jest jednym z większych paradoksów, z jakimi mierzy się ta instytucja w XXI wieku. Z jednej strony bowiem zarzuca się jej skostniałą strukturę, z drugiej zaś – nadmierne uleganie oczekiwaniom rynku pracy i zmierzanie w kierunku idei uniwersytetu-supermarketu. Tymczasem współczesny uniwersytet bardziej niż krytyki, czy tak powszechnych katastroficznych prognoz, potrzebuje propozycji zmian, ciekawych alternatyw i wskazówek. Starając się sprostać temu wyzwaniu, autorki artykułu postanowiły poddać refleksji interesującą alternatywę w zakresie metod nauczania. Jest nią grywalizacja w edukacji, ciesząca się w Polsce coraz większym zainteresowaniem. Warto nadmienić, że gamifikacja¹⁰ nie jest zjawiskiem nowym, jednak pomimo że w Europie cieszy się od lat dużym zainteresowaniem, w Polsce nadal traktowana jest jako swoiste *novum*.

Należy podkreślić, że choć nie brakuje entuzjastów propagowania innowacji w edukacji (w tym grywalizacji) na poziomie wyższym, często pojawiają się liczne zarzuty dotyczące kondycji uniwersytetu. Przede wszystkim podnoszone są zastrzeżenia dotyczące niedostosowania metod kształcenia do wymagań studentów i rynku pracy. Innym, równie istotnym, elementem owego krytycznego dyskursu jest przekonanie studentów (szczególnie kierunków humanistycznych i społecznych), że w kształceniu uniwersyteckim dominuje przewaga teorii nad praktyką, wiedzy ogólnej nad specjalistyczną, metod kształcenia koncentrujących się na nauczycielu i wykładowcy niż na uczniu. Czy powyższe zarzuty są słuszne? Generalizacja w tym miejscu jest raczej nieuzasadniona, a nawet krzywdząca. Zdaniem Jacques’a Delorsa „edukacja jest niejako zobowiązana do dostarczania mapy złożonego i wiecznie niespokojnego świata i busoli umożliwiającej po nim żeglugę”¹¹. Jej zadaniem jest więc dostrzeganie dokonujących się zmian, ich wskazywanie, objaśnianie, a w konsekwencji także wyposażanie uczniów w narzędzia niezbędne do funkcjonowania w dynamicznej i nieprzewidywalnej rzeczywistości. W przypadku studentów, którzy po zakończeniu studiów – a coraz częściej także

⁸ A. Lekka-Kowalik, *Uniwersytet jako firma usługowa – szansa czy klęska?*, „Ethos” 2009, nr 1/2 (85/86), s. 59.

⁹ T. Czeżowski, *O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich*, Toruń 1946, s. 28.

¹⁰ Gamifikacja, grywalizacja i gryfikacja to synonimy określające to samo zjawisko.

¹¹ J. Delorsa, *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, s. 85.



w ich trakcie – przyjmują nowe dla nich role (stażysty, pracownika, asystenta), spektrum nowych doświadczeń wydaje się bardzo duże. Podejmując refleksję nad możliwymi innowacjami w edukacji, które mogłyby wpłynąć na podniesienie poziomu motywacji studentów do osiągania sukcesów edukacyjnych, należy wziąć pod uwagę całe spektrum zaleceń, na jakich opiera się kształcenie dorosłych.

Zdaniem Eduarda C. Lindmana, który „położył fundamenty pod usystematyzowaną teorię uczenia się dorosłych”¹², analizując specyfikę tego typu edukacji należy wziąć pod uwagę przekonanie, że dorośli odczuwają motywację do uczenia się, gdy mają zainteresowania i potrzeby, które nauka może zaspokoić¹³. Oznacza to, zdaniem Malcolma Knowlesa, Elwooda Holtona III i Richarda Swansona, że to właśnie potrzeby i zainteresowania stanowią „odpowiedni punkt wyjścia do organizowania działań związanych z uczeniem się dorosłych”¹⁴. Powołując się na kluczowe przesłanki Lindmana (twórcę fundamentów teorii uczenia się dorosłych), Knowles, Holton i Swanson przywołują założenia, które należy mieć na uwadze, gdy podejmuje się refleksje nad uczącymi się dorosłymi. Po pierwsze, „orientacja dorosłych na uczenie się koncentruje się na życiu, dlatego też odpowiednimi jednostkami dla organizowania uczenia się dorosłych są sytuacje życiowe”¹⁵ – uczenie się z życia. Po drugie, „doświadczenie jest najbogatszym źródłem uczenia się dorosłych”¹⁶ – uczenie się z doświadczenia. Po trzecie, „dorośli mają głęboką potrzebę kierowania sobą, zatem rolą nauczyciela jest raczej angażowanie się w proces wzajemnych dociekań ze swoimi uczniami aniżeli przekazywanie im swojej wiedzy i ocenianie ich”¹⁷ – samodzielność dorosłego uczącego się, rola nauczyciela sprowadzona do pozycji towarzysza, współuczestnika procesu edukacyjnego. W edukacji dorosłych uwzględnić należy także indywidualne różnice między uczącymi się, które pogłębiają się wraz z wiekiem. Po czwarte, edukacja dorosłych musi być „optymalnie skrojona pod względem różnic w stylach, czasie, miejscu i tempie uczenia się”¹⁸ – uwzględnianie różnic.

By wyjść powyższym oczekiwaniom naprzeciw, projektowane są innowacyjne metody nauczania dorosłych, których celem jest stworzenie warunków zgodnych z oczekiwaniami, potrzebami i ograniczeniami dorosłych uczących się. Ma to tym większe znaczenie, iż wzbudzenie zainteresowania wśród studentów bywa zadaniem niełatwym, podobnie jak utrzymanie ich wysokiej motywacji podczas zajęć, szczególnie wtedy, gdy nie mają one związku z praktyką.

¹² M.S. Knowles, E.F. Holton III i R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009, s. 44.

¹³ Zob. E.C. Lindman, *The meaning of adult education*, New York 1926.

¹⁴ M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, dz. cyt., s. 46.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże.



Jak zatem należałoby wspomagać motywację studentów do osiągnięcia sukcesów edukacyjnych? Zdaniem Petty'ego, aby osiągnąć zamierzone efekty edukacyjne, nauczyciel powinien wziąć pod uwagę następujące zalecenia:

- okazuj zainteresowanie i entuzjazm,
- koncentruj się na tym, co jest ciekawe – na pytaniach, a nie na przekazywaniu faktów,
- pokaż, że to czego uczysz jest ważne w codziennym życiu, przynieś prawdziwe przedmioty, pokaż film wideo, zaproś gości,
- wykorzystaj pomysłowość uczniów i naturalną chęć wyrażania siebie,
- zadbaj o to, aby uczniowie byli aktywni,
- regularnie zmieniaj uczniom zajęcia,
- przydzielaj zaskakujące nowe zadania,
- korzystaj z rywalizacji,
- powiąż nauczanie treści z życiem uczniów,
- pokaż, co w omawianym temacie jest interesujące.

Analizując powyższe wskazówki, należy zauważyć, że Petty odwołuje się w nich zarówno do formy, jak i treści, zajęć. Koncentruje się z jednej strony na łączeniu teorii z praktyką (doświadczenia z wiedzą zdobytą podczas zajęć szkolnych i akademickich), z drugiej natomiast na stosowaniu zróżnicowanych form organizacji zajęć, przekazywania wiedzy od przełamujących czy też uzupełniających, po model klasowo-lekcyjny. Warto zaznaczyć, że autor publikacji *Nowoczesne nauczanie* dostrzega także potencjał edukacyjny w rywalizacji, odwoływaniu się do efektu nowości, możliwości zastosowania zdobytej wiedzy w życiu codziennym, a także kreatywności i innowacyjności. Wszystkie te elementy wpływają na pobudzanie motywacji wśród uczestników procesu edukacyjnego, który ma kluczowe znaczenie dla efektów kształcenia, a w konsekwencji kreowania sukcesu.

W opinii wspomnianego powyżej Petty'ego „niektórym nauczycielom wydaje się, że motywacja jest celem samym w sobie, tymczasem jej wpływ na wyniki nauczania bierze się stąd, że sprzyja ona koncentracji na zadaniach dydaktycznych, wysiłkowi intelektualnemu i wytrwałości w obliczu przeciwności”¹⁹. Philip Zimbardo, Robert Johnson i Vivian McCann podkreślają, że motywacja „jest ogólnym określeniem wszystkich procesów zaangażowanych w inicjowanie, ukierunkowanie i utrzymanie fizycznych i psychicznych aktywności”²⁰, jednakże „nie ma jednej teorii wyjaśniającej wszystkie rodzaje motywacji, ponieważ każda charakteryzuje się specyficzną mieszanką wpływów biologicznych, umysłowych,

¹⁹ G. Petty, dz. cyt., s. 61.

²⁰ P. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, t. 2, Warszawa 2010, s. 60.



behawioralnych i społeczno-kulturowych”²¹. Skuteczne w motywowaniu studentów, zdaniem autorów, mogą być nagrody, pod warunkiem jednak, że „nie są dawane ryczałtowo, ale za dobrze wykonaną pracę”²². Wprawdzie w przypadku edukacji osób dorosłych motywacja wewnętrzna jest nadrzędna w stosunku do zewnętrznej, ta druga jednak nie traci zupełnie na znaczeniu. Przeciwnie – w przypadku kształcenia akademickiego już same oceny stanowią istotny bodziec motywacyjny²³.

Mając na uwadze powyższe, autorki artykułu postanowiły zastanowić się nad różnymi sposobami wspomagania motywacji studentów do osiągania sukcesów edukacyjnych. W konsekwencji tych poszukiwań dostrzegły potencjał edukacyjny w grywalizacji, która może stanowić zbiór atrakcyjnych działań i tym samym z powodzeniem może być stosowana w edukacji dorosłych.

Podjmując próbę wyjaśnienia terminu *grywalizacja*, należy w pierwszej kolejności przybliżyć, czym jest zabawa i gra, które często bywają stosowane zamiennie. Zdaniem Wincentego Okonia:

W bardziej globalnym znaczeniu zabawa jest [...] działaniem wykonywanym dla własnej przyjemności, a opartym na udziale wyobraźni, tworzącej nową rzeczywistość. Choć działaniem tym rządzą reguły, których treść pochodzi głównie z życia społecznego, ma ono charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznawania i przekształcania rzeczywistości²⁴.

Co więcej, „każda gra jest zabawą, gdyż jest nosicielem wszystkich [...] cech zabawy, lecz nie każda zabawa jest grą”²⁵. Niemniej jednak zarówno zabawa, jak i gra, „to działania wykonywane dla przyjemności, którą na ogół sprawiają”²⁶. Innym interesującym spostrzeżeniem, zawartym w publikacji *Zabawa a rzeczywistość*, jest stwierdzenie, że „w atmosferze zabawy nawet te czynności, które poza zabawą mogłyby być przykre, nabierają znaczenia czynności pożądanых”²⁷. Warto także zauważyć, iż „zabawy i gry to działania czerpiące swą treść z życia społecznego. To właśnie *pierwsza rzeczywistość* dostarcza materiału i wzorców dla działalności zabawowej”²⁸.

Zarówno zabawy, jak i gry, mają charakter twórczy, stwarzają przestrzeń do kreatywnych działań, mogą przyczyniać się więc do wzrostu zaangażowania i motywacji. Okoń zauważa, że „zabawa i gra zapewniają większą koncentrację

²¹ Tamże, s. 73.

²² Tamże, s. 71.

²³ Wysoka średnia ocen pozwala studentom otrzymać stypendia, średnia ocen decyduje o ostatecznej, która widnieje na dyplomie, jest także warunkiem podjęcia studiów na wyższym poziomie.

²⁴ W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987, s. 44.

²⁵ Tamże, s. 160.

²⁶ Tamże, s. 35.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże, s. 38.



uwagi, niż inne zajęcia, tym samym sprzyjając bardziej intensywnemu uczeniu się, które – ze swej strony – sprzyja rozwojowi twórczości [...]. Nowość i intensywność doznań zabawowych sprzyja wzrostowi ciekawości, a ciekawość jest warunkiem wszelkiego badania”²⁹. Wśród istotnych cech zabawy, na które zwrócili uwagę inni badacze, a które przywołał w swojej publikacji Okoń, są także: spontaniczne działania, własna motywacja, aktywny udział uczuć, przekształcanie rzeczywistości, bezcelowość i wolność, wewnętrzna nieskończoność, ułuda jako unoszenie się ponad lub poza rzeczywistością, wieloznaczność, wewnętrzna jednolitość, nastawienie na bezpośrednią terażniejszość, swoboda w wyborze celu, ośrodek aktywności, to jest szukanie zmiany napięcia i rozluźnienia, czynna konfrontacja z jakąś częścią realnego świata, nieodróżnicowana struktura celu i bezpośrednia perspektywa czasowa, niby-rzeczywistość³⁰.

Autorem charakterystyki zabawy, która wydaje się pełniejsza niż wyżej przedstawione, jest Roger Caillois. Zwrócił on uwagę nie na cechy zabawy, lecz na charakter czynności w nich wykonywanych. Jego zdaniem są one:

- dobrowolne – nie wynikają z obowiązku lub przymusu. Jeśli grający jest do nich przymuszany, tracą one swój walor rozrywki i przyjemności;
- wyodrębnione – zamknięte w określonych granicach czasowo-przestrzennych;
- zawierające element niepewności – ani przebieg, ani wynik gry bądź zabawy nie mogą być z góry ustalone lub wiadome. Gra powinna stwarzać szansę na rozwój kreatywności i wzbudzać ciekawość;
- bezproduktywne – ani gra, ani zabawa nie prowadzą do tworzenia dóbr;
- ujęte w normy – poddane konwencjom zawieszającym zwykłe prawa;
- fikcyjne – towarzyszy im poczucie przebywania w innej rzeczywistości, oderwania od codzienności³¹.

Życie społeczne, zdaniem Johana Huizingi, „wyposażone jest w ponadbiologiczne formy, użyczające mu wyższej wartości w postaci zabaw lub gier. W nich właśnie społeczeństwo wyraża swoje poglądy na świat i życie”³². Sama zabawa jest natomiast:

dobrowolną czynnością lub zajęciem, dokonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł, jest celem sama w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia, radości i świadomości odmienności od zwyczajnego życia³³.

²⁹ Tamże, s. 41–42.

³⁰ Tamże, s. 33–34.

³¹ R. Caillois, *Żywioł i ład*, Warszawa 1973, s. 306.

³² J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1985, s. 73.

³³ Tamże, s. 48–49.



Mając na uwadze powyższe stwierdzenia, warto zastanowić się nad specyfiką wykorzystywania gier w edukacji dorosłych, różni się ona bowiem od tej, jaką zwykło się wykorzystywać w edukacji dzieci.

Okoń, pisząc o zabawach i grach wieku dojrzałego, stwierdza, że mówiąc o nich w odniesieniu do osób dorosłych, możemy dostrzec, że „zabawy tego wielkiego okresu, sięgają aż do późnej starości”³⁴. Mimo to, porównując poziom zainteresowania naukowców zabawami czy grami dzieci i tymi wykorzystywanymi w edukacji dorosłych (oraz w czasie wolnym), można zauważyć, że te drugie nie wzbudzały dotąd dużego zainteresowania³⁵. Okoń zaznacza, że ta zauważalna dysproporcja pomiędzy liczbą publikacji z zakresu zabaw i gier w wieku przed-szkolnym i szkolnym a w wieku dorosłości nie jest przypadkowa:

Tłumaczyć ją można tym, że w życiu człowieka dorosłego wyżej ceni się inne formy działalności, jak pracę, działalność społeczną i ewentualnie uczenie się, lecz nie zabawę. Zabawa, owszem, budzi zainteresowanie, lecz głównie jako składnik tzw. wolnego czasu³⁶.

Przyczyną takiego stanu rzeczy jest fakt, iż aby osoba dorosła mogła stać się uczestnikiem gry lub zabawy, „musi oderwać się od codziennej rzeczywistości i przejść do rzeczywistości zabawowej za własną, wewnętrzną zgodą”³⁷. Zdaniem Jamesa E. Combsa:

Wydaje się niewątpliwe, że jako typ zachowania szczególnie sprzyjający uczeniu się, zabawa ma istotne konsekwencje społeczne. Niewykluczone wręcz, że przyjemna nauka przez zabawę daje na dłuższą metę lepsze efekty niż uczenie się przez pracę. Dlaczego tak jest? Ponieważ, jak sądzimy, zabawa jest przyjemniejsza. Łatwiej chłonimy znaczenia i interpretacje zrodzone w sprawiającej przyjemność grze i zabawie³⁸.

Co więcej, zabawa zachęca nas „do działalności o charakterze estetycznym i ekspresyjnym. Poważny świat wysiłku nie ma w sobie nic czarodziejskiego i często przynosi rozczarowania, zaś alternatywny, nierealny świat iluzyjnej zabawy w magicznym kręgu *homo ludens* otwiera przed nami możliwość wkroczenia w świat *na niby*”³⁹.

Analizując potencjał edukacyjny gier i zabaw, nie sposób nie wspomnieć o dynamicznie rozwijającej się kulturze gier komputerowych, ponieważ to one – a coraz częściej także mechanizmy nimi rządzące – bywają wykorzystywane w działaniach edukacyjnych⁴⁰. Jon Dovey oraz Helen Kennedy zauważają, że

³⁴ W. Okoń, dz. cyt., s. 325.

³⁵ Wśród badaczy, którzy zajmowali się zabawami wieku dojrzałego, wymienić należy m.in. Johana Huizinga, Rogera Cailloisa, Erica Berne’a.

³⁶ W. Okoń, dz. cyt., s. 325.

³⁷ Tamże, s. 328.

³⁸ J.E. Combs, *Świat zabaw. Narodziny nowego wieku ludycznego*, Warszawa 2011, s. 20.

³⁹ Tamże, s. 24–25.

⁴⁰ Wśród przykładów takich działań warto wymienić przede wszystkim te związane



ogromnie ważne w graniu w gry komputerowe jest *dekodowanie*, czyli uczenie się. Gra wymaga rozszyfrowania swojej struktury lub systemu (poziomów, architektury, sposobu zdobywania punktów, następowania po sobie zdarzeń, akcji oraz interakcji bohaterów niezależnych)⁴¹.

Powyższą wypowiedź wzmacnia opinia Eugene'a Provenza, który stwierdził, że gry wideo są „ściśle rzecz biorąc, maszynami do uczenia, które zaznajamiają gracza [...] ze swoimi zasadami [...] w trakcie rozgrywki”⁴². Czy warto zatem wprowadzać gry w obszar edukacji dorosłych? Zdaniem autorek artykułu – tak, tym bardziej że, jak dostrzega Stuart Moulthrop:

Doszliśmy do rozstaju dróg. Dalej ścieżka rozwidla się, tradycyjne narracyjne rozważania idą we własnym kierunku, a druga odnoga coraz bardziej się od nich oddala. Nie mamy jeszcze dobrej nazwy dla tej drugiej drogi, choć możemy z nią łączyć pewne pojęcia: zabawa, symulacja i – bardziej ogólnie – gra⁴³.

Zdaniem Pawła Tkaczyka, propagatora grywalizacji w Polsce, podstawowym problem współczesnego systemu edukacji jest liniowość, zasadzająca się na przekonaniu, że istnieje tylko jedna prawidłowa odpowiedź i prowadzi do niej najczęściej tylko jedna słuszna droga. Tym samym, jak twierdzi autor książki *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, za sprawą podawania gotowych rozwiązań, przy jednoczesnym zmniejszaniu okazji do samodzielnego, spontanicznego odkrywania wiedzy, odbiera się osobom uczącym się, studentom, możliwość kreatywnego i twórczego poszukiwania rozwiązań⁴⁴. Szansą na poprawę przedstawionej powyżej sytuacji może być grywalizacja, która stwarza okazję do pobudzenia oraz utrzymywania wysokiego zaangażowania studentów, mobilizującego ich do samodzielnego poszerzania wiedzy. Założeniem grywalizacji jest bowiem „ukierunkowanie działań jej uczestników na określony cel, zgodny z oczekiwaniami autora projektu i ich mobilizacji do podjęcia stosownych działań, nawet jeśli są one uważane za nudne lub rutynowe”⁴⁵. W konsekwencji sprawia ona, że cele nakreślone przez autora projektu „przestają być nudne, monotonne i powtarzalne, stając się pasjonującą i motywującą rozgrywką, w której aż chce się uczestniczyć”⁴⁶.

z nauką języka obcego, np. Duolingo.

⁴¹ J. Dovey, H.W. Kennedy, *Kultura gier komputerowych*, Kraków 2011, s. 9

⁴² E.F. Provenzo, *Video Kids. Making Sense of Nintendo*, Cambridge–London 1991, s. 34.

⁴³ S. Moulthrop, *From Work to Play. Molecular Culture In the Tome of Deadly Games*, [w:] *First person. New media as story, performance and game*, red. N. Wardrip-Fruin, P. Harrigan, Cambridge–London 2004, s. 58.

⁴⁴ P. Tkaczyk, *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Gliwice 2012, s. 100.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ *Czym jest Gamification?*, <http://gamification-po-polsku.pl/czym-jest-gamification> [dostęp: 12.12.2014].



Zdaniem Gabe'a Zichermanna oraz Christophera Cunninghama „grywalizacja (ang. *gamification*) to być może nowy termin, ale sam pomysł zastosowania mechaniki gier do rozwiązywania problemów i angażowania uczestników nie jest nowy”⁴⁷. Czym jest grywalizacja? Portal grywalizacja24.pl podaje:

Grywalizacja lub gryfikacja, lub gamifikacja to świadome i celowe wykorzystanie mechanizmów stosowanych przy projektowaniu gier w celu aktywizowania, motywowania i lojalizowania wybranej grupy uczestników. Grywalizacja wykorzystywana jest jako wsparcie dla rozwiązywania realnych problemów w rzeczywistym świecie, poprzez zmianę zachowań, przyzwyczajzeń, nastawień, nastrojów, czy też obiektywizację procesów. Grywalizacja nie jest przy tym grą, choć bywa niekiedy niesłusznie tak traktowana. Pozwala ona podmiotowi lub osobie korzystającej z jej rozwiązań na skuteczne osiągnięcie realizowanego przez nią celu⁴⁸.

Gry – a uszczegóławiając, mechanizmy wykorzystywane w grach – wprowadzone do działań edukacyjnych, mogą przyczyniać się do stymulowania kreatywności, samozaparcia, systematyczności, co zdaje się potwierdzać Mikołaj Sobociński:

zaimplementowanie grywalizacji, lub chociażby jej elementów, do procesu nauczania może przyczynić się do wydobywania niewyczerpalnych [...] pokładów wewnętrznej motywacji oraz gotowości do znacznych wyrzeczeń, które są na co dzień obserwowane wśród graczy, a których często brakuje w systemie edukacji⁴⁹.

W podobnym tonie wypowiada się Tkaczyk, twierdząc, że podobnie jak gry, które „nagradzają eksplorację, przyjemność z odkrywania nowego świata, a zaangażowanie budują poprzez danie graczom autonomii”⁵⁰, tak edukacja powinna umożliwić zgłębianie wiedzy poprzez indywidualne odkrywanie jej elementów. W tym kontekście warto zaznaczyć, że wprowadzenie grywalizacji do nauczania może przyczynić się do wywołania tak zwanego „pilnego optymizmu”⁵¹:

Gry uczą ich [osoby uczące się], że w wirtualnym świecie zawsze jest coś do zrobienia, że warto spróbować czegoś nowego, a co najważniejsze, że to zadanie nie przekracza ich – graczy – możliwości. To gry, a nie szkoła, uczą dziś nagradzania za wysiłek, nie karząc przy tym za porażkę. Pozwolenie na pomyłki to jeden z najbardziej angażujących mechanizmów, jakie mają współczesne gry⁵².

⁴⁷ G. Zichermann, Ch. Cunningham, *Grywalizacja. Mechanika gry na stronach WWW i w aplikacjach mobilnych*, Gliwice 2012.

⁴⁸ Grywalizacja, [Grywalizacja24.pl](http://grywalizacja24.pl). Pierwszy polski portal o grywalizacji biznesowej, <http://grywalizacja24.pl/grywalizacja> [dostęp: 14.12.2014].

⁴⁹ M. Sobociński, *Grywalizacja w praktyce: reguły, problemy, zalety i technologia. Wstępna analiza rocznych kursów przeprowadzonych na UKW*, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/199> [dostęp: 01.12.2014].

⁵⁰ Tamże, s. 106.

⁵¹ Określenie wprowadzone przez dra McGonigala.

⁵² P. Tkaczyk, dz. cyt., s. 105.



Co więcej, „wstrzykiwanie frajdy w czynności, które do tej pory frajdy nie sprawiały”⁵³ oraz „świadome i celowe zastosowanie mechanizmów i technik wykorzystywanych podczas projektowania gier”⁵⁴, sprzyja zwiększaniu zaangażowania, lojalności, modyfikowaniu zachowań i przyzwyczajęń ludzi. Aby jednak w pełni wykorzystać potencjał grywalizacji – jak sugerują Zichermann i Cunningham – „trzeba zacząć tworzyć struktury nagradzania i pozytywnego wzmacniania oraz subtelne pętle zwrotne w połączeniu z mechaniką, takie jak punkty, odznaki, poziomy, wyzwania i listy najlepszych graczy”⁵⁵. To właśnie te elementy sprzyjają kreowaniu motywacji, która zdaje się być kluczowa w osiągnięciu szeroko rozumianego sukcesu, również edukacyjnego. Warto zaznaczyć, że „pętla wyzwanie – osiągnięcie – nagroda [będące podstawą funkcjonowania gier] zwiększa produkcję dopaminy w mózgu, co zapewnia sporą chęć do gry”⁵⁶, a w konsekwencji skupienie nawet na rutynowych i powtarzalnych czynnościach. W przypadku kształcenia na poziomie wyższym, rozbudzenie takiego zaangażowania może bezpośrednio przyczynić się do kreowania pozytywnego klimatu do osiągnięcia sukcesu. Zdaniem Janusza Lisa, system edukacji wykorzystujący elementy grywalizacji można porównać do podróży, „w trakcie której każdy uczeń rozpoczyna swoją drogę w tym samym miejscu, lecz tylko od jego decyzji zależy, gdzie ją skończy”⁵⁷. Gamifikacja stwarza zatem szansę lepszego dostosowania przekazywanych informacji do indywidualnych preferencji, zainteresowań studentów, a w konsekwencji przyczynia się do rozwoju poprzez spersonalizowanie aktywności i ich rodzaju do osobistych preferencji oraz stylu uczenia się.

Pomimo że wprowadzenie elementów grywalizacji do działań edukacyjnych nie jest uniwersalnym panaceum na problemy współczesnego systemu edukacji na poziomie wyższym, to jednak autorki artykułu dostrzegają w zgrywalizowanych działaniach szansę na wzbogacenie metod nauczania. Poszukiwanie nowych form przekazywania wiedzy, szczególnie takich, które wpisują się w koncepcję społeczeństwa sieciowego, wykorzystując nowoczesne technologie i sprzyjając koncentracji uwagi oraz działań na ściśle określonym celu, wydaje się nieodzownym działaniem w poszukiwaniu rozwiązań przystających do nowej rzeczywistości.

Konkludując, jak wynika z literatury i obserwacji autorek, mechanika znana dotychczas z gier, może doskonale sprawdzać się w kreowaniu motywacji

⁵³ P. Tkaczyk, *Kiedy grywalizacja nie zadziała?*, <http://pl.paweltkaczyk.com/kiedy-grywalizacja-nie-zadziala> [dostęp: 16.12.2014].

⁵⁴ Definicje, [Grywalizacja24.pl](http://grywalizacja24.pl). Pierwszy polski portal o grywalizacji biznesowej, <http://grywalizacja24.pl/definicje> [dostęp: 15.12.2014].

⁵⁵ G. Zichermann, Ch. Cunningham, dz. cyt., s. 7.

⁵⁶ Tamże, s. 18.

⁵⁷ J. Lis, *Grywalizacja w edukacji, jak sprawić by nauka była przyjemnością*, <http://gamification-po-polsku.pl/grywalizacja-w-edukacji-jak-sprawic-by-nauka-byla-przyjemnoscia> [dostęp: 14.11.2014].



i zaangażowania, które są niezbędne w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego. Przede wszystkim dlatego, iż uatrakcyjnienie form przekazu wiedzy, oceny, a przede wszystkim nieszablonowości w sposobie kształtowania zainteresowania rozwojem i wiedzą, tworzą nowe pokłady możliwości.

Bibliografia

- Białopiotrowicz G., *Sztuka aktywności, czyli jak zostać kobietą sukcesu*, Poltex, Warszawa 2008.
- Caillouis R., *Żywioł i ład*, PIW, Warszawa 1973.
- Combs J.E., *Świat zabaw. Narodziny nowego wieku ludycznego*, Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
- Czeżowski T., *O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich*, Księgarnia Naukowa T. Szczęsny i S-ka, Toruń 1946.
- Czym jest Gamification?, <http://gamification-po-polsku.pl/czym-jest-gamification> [dostęp: 12.12.2014].
- Definicje, Grywalizacja24.pl. Pierwszy polski portal o grywalizacji biznesowej, <http://grywalizacja24.pl/definicje> [dostęp: 15.12.2014].
- Delors J., *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
- Dovey J., Kennedy H.W., *Kultura gier komputerowych*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Grywalizacja, Grywalizacja24.pl. Pierwszy polski portal o grywalizacji biznesowej, <http://grywalizacja24.pl/grywalizacja> [dostęp: 14.12.2014].
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Czytelnik, Warszawa 1985.
- Kline P., *The Everyday Genius*, Great Ocean Publisher Inc., New York 1998.
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., *Edukacja dorosłych*, przekł. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, PWN, Warszawa 2009.
- Lekka-Kowalik A., *Uniwersytet jako firma usługowa – szansa czy klęska?*, „Ethos” 2009, t. 22, nr 1/2 (85/86), s. 52–69.
- Lis J., *Grywalizacja w edukacji, jak sprawić by nauka była przyjemnością*, <http://gamification-po-polsku.pl/grywalizacja-w-edukacji-jak-sprawic-by-nauka-byla-przyjemnoscia> [dostęp: 14.11.2014].
- Majewska-Opielka I., *Definicje sukcesu*, <http://www.majewska-opielka.pl/definicja-sukcesu> [dostęp: 10.12.2014].
- Melosik Z., *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wydaw. Naukowe DSWE, Wrocław 2005.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*, Wolumin, Poznań 2002.
- Moulthrop S., *From Work to Play. Molecular Culture In the Tome of Deadly Games*, [w:] *First person: New media as story, performance and game*, red. N. Wardrip-Fruin, P. Harrigan, MIT Press, Cambridge–London 2004.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa 1987.
- Petty G., *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, przekł. J. Bartosik, GWP, Sopot 2003.



- Provenzo E.F., *Video Kids. Making Sense of Nintendo*, Harvard University Press, Cambridge-London 1991.
- Sobociński M., *Grywalizacja w praktyce: reguły, problemy, zalety i technologia. Wstępna analiza rocznych kursów przeprowadzonych na UKW*, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/199> [dostęp: 01.12.2014].
- Sukces, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/sjp/sukces;2576536> [dostęp: 09.12.2014].
- Tkaczyk P., *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Helion, Gliwice 2012.
- Tkaczyk P., *Kiedy grywalizacja nie zadziała?*, <http://pl.paweltkaczyk.com/kiedy-grywalizacja-nie-zadziala> [dostęp: 16.12.2014].
- Zichermann G., Cunningham Ch., *Grywalizacja. Mechanika gry na stronach WWW i w aplikacjach mobilnych*, przekł. R. Jońca, Helion, Gliwice 2012.
- Zimbardo P., Johnson R.L., McCann V., *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, t. 2, przekł. M. Guzowska-Dąbrowska, J. Radzicki, E. Czerniawska, PWN, Warszawa 2010.

Gamification – way to support student motivation to achieve educational success

Abstract: Among the interesting phenomena, which are observed in the broader field of academic education, one should mention, among other things turn towards the search for new educational solutions, both in terms of form and content. The authors of the article see this turn in the form of a range of activities aimed at broadening the spectrum of teaching methods and techniques combining theory and practice, professional and academic scope. Enriching the learning process of these aspects, which on the one hand make it more attractive, on the other hand bring innovative solutions, makes the university ceases to be treated as an institution of the cumbersome structure. Thus, the university seems to be more and more open to change and the broader innovation. Becomes a place of exploration of creative solutions, including in the area of knowledge transfer methods. These include Gamification, which is becoming bolder used in the field of adult education. The following article is an attempt to systematize information and reflection on the use of gamification in academic education. The authors focus on the identification of how technics of gamification used in education, can help to stimulate motivation and development of attitude conducive for achieving educational success.

Keywords: education, gamification, innovation, motivation, success

Słowa kluczowe: edukacja, grywalizacja, innowacja, motywacja, sukces

