

OTDK-dolgozat

2024

SAPIENTIA ERDÉLYI MAGYAR TUDOMÁNYEGYETEM

CSÍKSZEREDAI KAR

36. OTDK

JÁTÉK AZ OKTATÁSBAN: A SAPIENTIÁSOK JÁTÉKSZOKÁSAI ÉS

GAMIFICATION A FELSŐOKTATÁSBAN

László Viola

*Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Gazdaságtudományi Tanszék,
Csíkszeredai Kar, Könyvelés és Gazdálkodási Informatika szak, E-mail:
laszlogyviola@uni.sapientia.ro*

Témavezetők:

Dr. Tódor Erika-Mária, egyetemi tanár, E-mail: todererika@uni.sapientia.ro

*Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Csíkszeredai Kar, Humántudományok
Tanszék, Csíkszereda és Tanárképző Intézet.*

Lőrincz Annamária, egyetemi tanársegéd, E-mail: lorinczannamaria@uni.sapientia.ro

*Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Csíkszeredai Kar, Gazdaságtudományi
Tanszék, Csíkszereda*

Kézirat lezárásának dátuma: 2024. 07. 11.

Tartalomjegyzék

Bevezetés	4
1. Mi a játék?	5
1.1. A játékok fajtái.....	6
1.2. A játék funkciói.....	7
1.3. A társasjáték	9
1.3.1. A társasjáték-pedagógia	10
1.4. Gamification.....	11
1.4.1. Gamification az oktatásban	11
1.5. Elektronikus játékok.....	13
1.5.1. Elektronikus játékok az oktatásban.....	13
2. A kutatás módszertanának ismertetése	15
3. A kutatás eredményeinek bemutatása	18
3.1. Játéktevékenységek jellemzői	19
3.2. Egyetemisták játékpreferenciái.....	27
3.3. Játéktevékenységek az egyetemi oktatásban.....	32
4. Összegzés.....	37
Ábrajegyzék	39
Táblázatjegyzék.....	39
Irodalomjegyzék.....	40
Mellékletek.....	42

Bevezetés

A játéktevékenységek gyerekkorunktól kezdődően végig kísérik életünket. A korai gyerekkorban segítenek a készségek kialakulásában, majd a későbbi fejlődési szakaszokban a különböző játéktípusok fejleszthetik a szociális eszközhalmazt, analitikus gondolkodást, érzelmi intelligenciát, tervező és adaptációs képességeket.

Kutatásunkban főként a játékok tanteremben való megjelenését vizsgáltuk és annak lehetőségeit. A pedagógia és pszichológia egyaránt igazolja a játék oktatásban való adaptálásának szükségességét, hiszen a játék a gyerek saját közege. Számára a játék, mint probléma, magas relevancia szinttel rendelkezik, ugyanakkor a kockázata mégis alacsony. A tanteremben a játékosítási vagy gamifikációs eszközök, módszerek a leginkább elterjedtek, de a szakirodalom alapján beszélhetünk társasjáték-pedagógiáról és az elektronikus játékok, virtuális valóság tanításban való alkalmazásáról is. A robbanásszerű innovációk a tanulásszervezési és/vagy intézményszervezési újításokat tették szükségessé. Ezt főként a diákok tanuláshoz való viszonyulásában végbemenő változások tették szükségessé. A játékosított eszközök megjelenése és alkalmazása a tanteremben az aktivizálást, motiválást segíti elő, és számos olyan készséget fejleszthetünk a diákokban, amelyekre egy hagyományos tanóra keretén belül nem lenne lehetőség.

Kutatásom célja az volt, hogy feltérképezsem a gamifikáció felső oktatásban betöltött szerepét. Kíváncsi voltam arra, hogy a Sapientia négy karán tanuló diákok hogyan vélekednek az oktatásban alkalmazott gamifikációról, illetve, hogy hatékonyságnövelőnek találják-e annak oktatásba való bevezetését. A kutatás során megvizsgáltuk a generációk és a játék tevékenységek kapcsolatát, valamint azt is, hogy megfigyelhetőek-e eltérések a nemek és a játékokkal töltött idő között. Emellett elemeztük, hogy hogyan oszlanak meg a preferenciák az elektronikus és hagyományos társasjátékok között, azok időbeli eloszlását tekintve. Megtudtuk, hogy milyen kategóriájú játékokkal játszanak szívesebben az egyetemisták, illetve milyen kedvenceik vannak. Ugyanakkor, arra is kíváncsiak voltunk, hogy kimutatható-e szignifikáns összefüggés a játékok és a szocializációs környezet között.

Kérdőíves felmérésem mintavételi keretére 253 válasz érkezett, ezek adatainak feldolgozásához, valamint hipotéziseim elemzéséhez az SPSS programcsomag 22. változatát használtam.

1. Mi a játék?

„A játék nem pusztán szórakozás, időöltés, hanem fontos ismeretek szerzésének és kifejezésének módja, valamint a kínzó belső feszültségek csillapításának, az öngyógyításnak is eszköze.”

Ranschburg Jenő

A társadalomtudományok kezdetétől fogva kérdés a játék megjelenése és szerepe az emberek életében. A játék strukturált szabályokra épült tevékenység, aminek rendeltetése a kényszer nélküli szórakoztatás és szórakozás, ami végig kísérheti az ember egész életét. „A játék alanya a játékos, cselekménye a játékötlet működtetése, és tárgya a játék élménye. A játékötlet egy kitalált feladat megoldási alternatíváinak közös elve. A játék célja egy fejlődési szintet jelképező állapot elérése. A játékelmény a játéktevékenység öröme, amelyet az átélés intenzitása és minősége határoz meg” (Aczél 2015: 25).

A játékok napjainkban nagy népszerűségnek örvendenek, főleg kisgyerekkorban nagyon elterjedt a használatuk. Az első játékeszközök a kőkorszakból maradtak ránk, amelyek kicsinyített munkaeszközök voltak. Kr.e. 4000-3500 körül Egyiptomban már játéktáblák emlékei is fellelhetők voltak (Úr 2023: 65).

A játék sokkal több, mint egy egyszerű cselekvés, hiszen a sajátosságok határozzák meg: szórakoztató, versenyszerű, spontán, szimbolikus tevékenység (a valóság és a fikció elemeinek keveredése), szabadon választható, külső kényszer nélküli, öncélú, szabadidős tevékenység, amely a kikapcsolódást segíti elő (Bánfi 2018). A játék, mint tevékenység, az örömszerzés mellett egy adott kihívás teljesítését jelenti, egy kreált cél elérését, ezért a játékelmény a játékos fejlődését szolgálja. „Jane McGonigal játékfejlesztő becslése szerint a földlakók már 2010-ben hetente hárommillió órát töltöttek online játékokkal, és azt állítja, hogy ennél is több játék megélése volna kíváncsi” (Rigóczki 2016: 3-4).

A játékoknak a gyerekek fejlődésében nagyon fontos szerepük van. Különösen a kora gyermekkori szakaszban, hiszen az örömszerzés mellett a játék egy lényeges nevelési módszer, aminek segítségével a gyerekek tapasztalatot szerezhettek és megismerhetik az őket körülvevő világot. Jó kezekben olyan eszközökként tekinthetünk a játékokra, amelyek keretein belül a gyerekek megismerhetik az alkotás örömét, illetve siker- és kudarcélményekben van részük, ami az élet valós kihívásaira készíti fel őket. Ezáltal alkalmuk nyílik az élményalapú tanulásra. A játék önmagában egy élvezetet nyújtó tevékenység, ezért a tanulás és fejlődés indirekt módon történik

által, valamint sajátosságainak köszönhetően ösztönzi azt. A gyermek növekedésével arányosan értelme is fejlődik, így felfedezi és egyre jobb rálátása nyílik saját magára, és az őt körülvevő környezetre, társadalomra. Tapasztalatszerzéssel változik játékának módja és tartalma (Jörös 2022).

1.1. A játékok fajtái

Nehéz egy pontos meghatározást adni a fogalomra, hiszen mindenkinek van saját tapasztalata és elképzelése a játék szó hallatán. Mindenkinek eszébe jutnak ilyenkor a gyerekkor szép emlékei a játékokról, például a kedvenc társasjátéka, amellyel a család vagy abarátok együtt szoktak szórakozni, vagy amellyel utoljára megajándékozta ismerőseit, szeretteit. Ezeket a játékokat több szempont alapján is kategorizálhatjuk.

Először is a játék, mint fogalom magába foglalja a játszás, a játékszer és a játékszabály témakörét, amit az angol irodalom külön szavakkal határoz meg: *Play* – ami magára a cselekvésre utal, *Toy* – a tárgy, konkrét megjelenésű dolog, játékszer, amihez a cselekvés társul, *Game* – amely valamilyen játszámra utal, ahol a szabályjelleg dominál, esetleg olyan szimbólumok, amelyek mellett nem szükséges a tárgyi kiegészítése a játéknak (Páli és mtsai. 2011: 270).

A játékokat csoportosíthatjuk tartalmuk szerint: utánzás, tanultak alkalmazása, bizonyos dolgok előállítás. A második csoportosítási szempont a játék miertje, amin belül szintén három alcsoportot különítünk el: testi örömet kifejező játékok, érzelmi gyönyört jelentő játékok, értelemfejlesztő játékok (Kovács; Bakosi 2005: 64). A játékokat osztályozhatjuk megjelenési formájuk szerint, lehetnek elektronikus és nem elektronikus játékok. Az elektronikus játékokon belül megkülönböztetünk önálló elektronikus, TV, számítógépes, virtuális valóság alapú játékokat. A nem elektronikus játékok között két nagyobb alcsoportról beszélhetünk. Az első a manuális játékok, ahová besorolhatjuk az egyszerű manuális, a kártya-, tábla-, készülékalapú játékokat. A második alcsoport a pszichomotoros készségjátékok, amin belül a mezőnyjátékok és az asztali játékok kategóriáit különböztethetjük meg (Bartha 1994: 115-270).

A játékválasztás előtt mindenképp érdemes ezeket a szempontokat figyelembe venni, ugyanakkor a fő szempont a gyerekek életkora kell legyen. A játék nehézsége a gyerekek értelmi fejlődéséhez kell igazodjon, hogy a játékelmény intenzitása minél magasabb legyen, vagyis a sikerhez szükséges küzdelem megközelítse a játékos képességeinek határait. A játékelmény minőségének mértéke a motiváció, az ahogy a játékos beleéli magát a kihívásba és a céljának eléréséről áthelyeződik a fókusz a játéköletet működésének átélésére. A játékelmény kiteljesedik

amikor az intenzitása és minősége egymást erősíti. Minél teljesebb ez az élmény a játékos számára, annál jobban fejleszti a személyiségét (Aczél 2015: 13).

1.2. A játék funkciói

„Nem valamiféle fényűzés, létpótlék a játékosság, hanem az egyik fő fegyverünk, amellyel eligazodhatunk az életben. Nem a biliárdjátzsma vagy a futballmeccs játékosságáról, hanem egy látásmódról beszélek, amelyben elvesztik a szokott rendeltetésüket a dolgok. A játékos ember találékony, mindig új és új alakzatok világában él és alkot.”
(Julio Cortázar: Játékok)

Az oktatásban a játékok alkalmazása rendkívül elterjedt, ami nem csak a 21. században robbant be a pedagógiai alkalmazásban, hiszen az ókorban már ismerték a játékos tevékenység közbeiktatásának jótékony hatását a tanításban. A görög filozófusok közül Platón, Arisztotelész, Szókratész méltatják a játék jelentőségét a fejlődés és fejlesztés szempontjából (Jörös 2022).

A 17. században Comenius *A játszó iskola* című művében részletesen beszél a játszva tanítás elvének gyakorlatba ültetéséről, felismeri a játékok egész személyiségre gyakorolt hatását. Szabályjátékokat tanít a gyerekeknek, amelyekkel testi és erkölcsi nevelésben is tudja részesíteni őket (Kovács 1995; Maár 2009: 44-55). Az idők folyamán különböző elméleti szemszögből közelítették meg a játékok nevelési hatásait. Számos érv és ellenérv született a pedagógiában való alkalmazására vonatkozóan: volt, aki cél nélküli időtöltésként tekintett a játékokra és volt, aki felismerte a szórakozás mellett, a játék nevelő hatását. A második csoport támogatta a játékok oktatásba való adaptálását hiszen tudták, hogy a játékok segítik a tanulás-tanítás folyamatát, elősegítik a világ megismerését és elismerték a személyiségfejlődésre gyakorolt hatását (Úr 2023: 65-80). A 20. században, a reform-pedagógia térhódításával tudták ezeket az elméleteket kísérleti mérésekkel igazolni. A személyiségfejlődés különböző szakaszaiban igazolták a játék pozitív hatását a tanulási folyamatban (Pachner 2017: 183-195). Így a játék és oktatás végérvényesen összefonódott és teret adtak a tantermekben a játékos tevékenységek kialakítására. Ma már nem is kérdés ez, hiszen mind a pedagógusok, mind a pszichológusok elismerik a játékok szerepét a gyerekek fejlődésének szempontjából, mivel hozzájárulnak a szellemi, erkölcsi és testi fejlődéshez egyaránt.

A játék olyan képesség- és készségelsajátítási mód, amit a birtokosa a későbbiekben is alkalmazhat akár felnőtt korában (Lázár 1997). A játéktevékenységek, amelyek számos játéktípust lefednek, mint például a bújócska, a társasjátékok, fogócska és számítógépes játékok (Lázár 1996), a gyerekeknél olyan elfoglaltságok, amelyek fejlesztik a szociális eszközhalmazt (Úr 2023: 65). A játékokat J. Piaget az értelem fejlődési szakaszait figyelembe véve a következőképpen csoportosítja:

0-2 éves korig: Explorációs játékok

Ezekben a korai években fontosak a gyakorló, funkciós, érzékszervi-mozgásos, kísérletező (konstruáló) játékok, amelyben a gyerek megismerkedhet a környezetével (Fáyné, Sztanáné 2013). Ebben a szenzomotoros szakaszban a játékok a mozgáskoordinációt is fejlesztik.

2-7 éves korig: Szimbolikus játékok/szerepjáték

A szimbolikus gondolkodás serkentésében a szerepjátékok (én vagyok anya stb.), a környezet utánzása, a tárgyak tulajdonságokkal, funkcióval való felruházása (Bradshaw 2023: 115-270) meghatározóak.

7-9 éves korig: Szabályjáték

Ez esetben az alkotó és képzeletbeli játékok alcsoportjára gondolhatunk, melyek sajátos szabályrendszerrel támogatja a megértést és a szabályok alkalmazását. Ezáltal fejlődnek a társas kapcsolatok, a különböző szociális készségek és kialakul a szabálytudat.

9-13 év: Problémamegoldó játékok

Itt megjelennek az építő és szerelő játékok, amelyek a gondolkodást, többek között a kritikai gondolkodást és az együttműködési készség fejlődését segítik elő (Piaget 1962, In: Úr, 2023; Bradshaw 2023).

Az idézett forrás szerint fontos kiemelni, hogy ezek a szakaszok több mindent is magukba foglalnak és az életen át tartó készségek folyamatos fejlesztése nem zárul le egy megadott szakasz végén. Például a logikai kihívásokkal teli játékok serkenthetik az analitikus gondolkodást, míg a stratégiai és problémamegoldó játékok javíthatják a tervező- és az adaptációs képességet. Az érzelmi intelligencia fejlesztése sem marad el, a szerepjátékok és történetalapú játékok segítségével javulhat az empátia és a társas készségek minősége is.

A kiegyensúlyozott és tudatos játékhasználat révén olyan kognitív erőforrásokra alapozhatók meg, amelyek meghatározóak lehetnek a mindennapi életben és a hosszú távú sikerekben.

Az osztályteremben is érvényesül a játékok egyik fontos jellegzetessége, mégpedig a spontán jellege, ami elkülöníti őket a többi tantermi tevékenységtől, és bár bonyolult feladatok elé kerülhetnek a diákokat, nem föltétlenül érzik azt tehernek, élvezettel oldanak meg komplex problémákat játékos „egyszerűséggel”. A játék tekinthető akár szimulációnak is, ahol úgy tanulhatnak a résztvevők, hogy közben cselekedeteiknek következményei minimálisak, így bátrabban mernek új dolgokat kipróbálni, gondolkodásuk rugalmasabb lesz, aktívabbak és motiváltabbak lesznek (Jesztl, Lencse 2018). Ezért is indokolt az oktatásba való bevezetése a játékoknak, akár társasjátékokról, akár interaktív applikációkon keresztül a komplex virtuális valóságig terjedő játékokról van szó.

1.3. A társasjáték

A társasjátékok hétköznapi értelemben minimum két ember által játszott, általában beltéri játékok. A társasjátékok formái – kitalált helyzet, feladatok, játék alkatrészek – és tartalma a közös cél elérésének érdekében végzett önálló tevékenység, amellyel a játékosok próbálják megoldani a feladatot, ez teszi próbára őket miközben sok esetben fejleszti főként a társas kompetenciájukat. A játék során a társreflexió és az önreflexió fontos szerepet játszik a küzdelemben, ezáltal indirekt módon fejlesztve a résztvevők kompetenciáit (Aczél 2015).

Napjainkban a társasjátékok egy nagyon fejlődő és hatalmas piacot tudhatnak magukénak, ahol majdnem napi szinten újabbnál újabb játékok jelennek meg mindenféle témakörben. Egészen kicsi, 3 éves kortól minden korosztály megtalálhatja a neki tetsző játékokat. A legfontosabb meghatározójuk a társasjátékok belső mechanizmusa, ami a játék mozgatórugója, az alapprobléma, amit a játékosoknak valamilyen stratégia alkalmazásával kell megoldaniuk úgy, hogy a szerencse is szerepet kaphat. Különböző kategóriák alapján csoportosíthatjuk ezeket a mechanizmusokat. Következzen néhány példa ezekre:

- Térképépítő játékok (pl. Carcassonne, Aranyásók)
- Stratégia játékok (pl. Sakk, Malom)
- Szerepjátékok (pl. Dungeons and Dragons)
- Kommunikációs társasjátékok (pl. Dixit)
- Kocka vezérelt játékok (pl. Háborúk kora)
- Kooperatív játékok (pl. A tiltott sivatag)
- Kvízzjátékok (pl. Honfoglaló)

A felsorolt csoportosítás nem kimerítő, ezek inkább néhány releváns, gyakran használt játékcsoportra hívják fel a figyelmünket. (Dávid 2020: juli. 18).

Ami még igazán meghatároz egy játékot az az atmoszféra, a tervezés, a téma és az esztétikus dizájn. Ez nyújt egy bizonyos *flow* élményt a játékosoknak, hogy még inkább átéljék a játékélményt. Ezeket a tervezés során már alaposan elő kell készíteni és részletekbe menően megalkotni (Mayer; Harris 2010).

1.3.1. A társasjáték-pedagógia

„Az osztálytermi társasjátékokat érdemes előkészíteni, a játék utáni órán pedig reflektálni arra, milyen tudáselemekkel bővítette a tanulmányokat a játék.” (Dávid 2020: juli. 18)

A társasjáték-pedagógia 2015 óta ismert fogalom a közoktatásban és folyamatosan próbálják a tanárok ezzel is színesíteni a tanórákat, hogy jobban motiválják a diákokat és felkeltsék azok érdeklődését. Azonban a társasjáték-pedagógiát nem nevezhetjük tipikus, alkalmazott oktatási módszernek.

A társasjátékokat a pedagógiában általában ráhangoló és lazító eszközként, akár ismétlésre is gyakran lehet használni, viszont a használatuk még mindig kevésbé elterjedt, hiszen gyakran az a félelem merül fel a pedagógusokban, hogy a játék miatt a tanítási folyamat komolytalanabbá, szervezetlenebbé válik. Ennek egy másik oka a gyakran használt bevált módszerek rutinja, illetve problémát jelent a tanóra időkerete és a nagy mennyiségű tananyag is. Ugyanakkor, egy másik buktató, hogy kevés alkalom nyílik olyan társasjátékok alkalmazására, amelyek 40 perc alatt végigjátszhatóak, leszámítva a szabályrendszer elmagyarázását, végső pontozást, információk megadását és hasonló elemeket, amelyek szintén több időt ölelnek fel. Ennek ellenére pozitív hírként tekinthetünk arra, hogy több sikeres kísérlet is van már a társasjáték-pedagógia alkalmazására. Erre jó példa Dávid Péter történelem szakos tanár, aki saját tervezésű társasjátékát alkalmazza az osztályteremben (Dávid 2020).

A játékokat leginkább azért érdemes bevinni az iskolába, mert a játék a gyerek saját közege. Számára a játék – mint probléma – relevanciaszintje magas, ugyanakkor a kockázat alacsony. (Jesztl 2013). A tanórákon leginkább „designer board game” típusú játékokat alkalmaznak, mert ezekben megvan a szükséges motiváló elem és az őket irányító mechanizmusok miatt a játékosoknak szüksége van a feladatok során az információk megszerzésére, rendezésére, kritikai

gondolkodásra, problémamegoldásra, társas- és kommunikációs képességekre (Dávid 2020). A társasjátékokat továbbá az jellemzi, hogy nagy bennük a játékosok döntési szabadsága, fontos a kooperáció, a stratégiai gondolkodás (Mayer; Harris 2010).

1.4. Gamification

A „gamification” szót Nick Pelling brit tanácsadó alkotta meg 2002-ben gúnyszóként, leírja *„játékszerű gyorsított felhasználói felület kialakításának alkalmazása, hogy az elektronikus tranzakciókat élvezetesebbé és gyorsabbá tegye”* (Burke 2014).

A kifejezés magyar megfelelője a „játékosítás”, de a *gamifikáció*, *gemifikáció*, illetve az eredeti angol elnevezést is szokták alkalmazni, ami a „game”, vagyis játék és a „-fication” valamilyen né tetel szavakból tevődik össze. A gamification terminusnak, mivel fiatal kutatási terület, nincs széles körben elfogadott meghatározása, viszont leginkább úgy tekinthetünk rá, mint egy stratégiára, amelyben játékelemeket, játék-mechanizmusokat használunk nem játékos környezetben a viselkedés pozitív irányba történő befolyásolásának érdekében (Pusztai 2020). Maga a fogalom megjelenése már irányadó abból a szempontból, hogy a gamification a marketing területén jelent meg először. Tekinthejük kezdetben ezt etikus manipulációnak, ami a döntéshozatal vagy viselkedés befolyásolására irányuló stratégiák alkalmazása a motiváció erősítésének és az elköteleződés növelésének érdekében. Ez a megtervezett stratégia segíti a magatartásban való változás elérését, hogy a motiváció által a „meg kell csinálnom” vagy „meg akarom csinálni” hozzáállás kialakuljon. A marketing napjainkban is használja ezeket a módszereket, például a törzsvásárlói kártyák, pontgyűjtő akciók, bónuszpontok bevezetésével. Idővel más területeken is alkalmazni kezdték a játékosítás módszerét annak érdekében, hogy a folyamatok különböző gyenge pontjait hatékonyan erősítsék, ilyen például az ügyfélszolgálat, toborzás – HR, oktatás (Lattemann, és mtsai 2017; Fromann 2017; Prievara 2012).

1.4.1. Gamification az oktatásban

A tanórák folyamán a gamification segítségével a pedagógus egyes *játékelemek* és *játékmechanizmusok* adaptálásával a diákot bevonja a tanulási folyamatba (Rigóczki 2016: 3-4). Nem konkrét játékról beszélünk, sokkal inkább egy eszközről, amelynek alkalmazásával a tanár aktivizálja, motiválja a diákokat, ezáltal a pedagógus rövid időn belül kaphat képet a tananyag megértéséről és a tanítási óra is izgalmasabbá válik mind a diákok, mind a tanár számára. Ez abban az esetben történik meg, ha a játékosítást a tanóra keretén belül alkalmazzuk (mint nem játékos

környezet) oktatási céllal. Ez megjelenhet akár a gyerekeknek egy versenyhelyzet kialakításával, szimulációk „eljátszásával”, akár egy digitális alkalmazás használatának keretén belül (pl. Eduardo, Quizizz), amelynek segítségével a diákok maguk kell megdolgozzanak a tudásért és a kíváncsiság felébresztése után egészíti ki a tanár magyarázata az előkészített témát (Fromann; Damsa 2016: 3-4).

Leggyakrabban a módszert az értékelés területén belül alkalmazzák, hiszen rugalmasabb a hagyományos jegyadási eljárásoknál és kevésbé stresszes, a javításra is gyakran esélyt nyújtó önszabályzó rendszer, ami diverzifikált képet mutat a diák tudásszintjéről (Prieara; Nádori 2012). Ennek érdekében Prieara Tibor (2012) egy pontozási rendszer kidolgozásának módszerét javasolja, amelynek alkalmazásával a tanórák megszokott menetét sem kell megváltoztatni. Ilyenkor a diák feladatok megoldásával, csapatversennyel, kvízkérdések megválaszolásával gyűjthet plusz pontokat, „szintet léphet”, személyre szabott jelvényeket kaphat, ami később jeggyé alakulhat (Barbarics, Rózsahegyiné Vásárhelyi, Wintsche 2019).

Jane McGonigal (2010) szerint az emberek átlagosan 3 milliárd órát töltenek hetente online játékokkal a világon, ennek legjelentősebb részét a Z generáció teszi ki. Mivel ez a korosztály a tanítandó célközönség, ezért a generációk közti szakadék áthidalására érdemes bevezetni olyan innovatív módszereket az oktatásba, mint például a gamifikáció, amivel produktívabb irányba tudjuk ezt a játékok által megalapozott érdeklődést terelni.

Alkalmazásával számos olyan készséget fejleszthetünk a diákokban, amelyben egy hagyományos tanóra keretén belül nem lenne lehetőség. Számos előny közül kiemelendő, hogy a tanulókat nagyfokú autonómia jellemzi, a pedagógus közép- és hosszútávú célokat adhat meg, amelyet a diákok különböző feladatok megoldása során kell teljesítsenek, saját maguk előrehaladásának megszervezésével (Prieara; Nádori 2012). A diákokat ebben az esetben a sikerélmény motiválja és a hibáikat nem élik meg kudarcként, cselekedeteinek következményei minimálisak, ezért a stressz nyomása nem nehezedik rájuk és bátrabban próbálkoznak a feladatokkal. Ez a játék-adaptáció a társasjáték-pedagógiánál lényegesen kevesebb időt vesz igénybe, számos formában alkalmazható, amivel akár még sikerebben kihasználható a tanóra. Még inkább megkönnyíti a játékosítás alkalmazását, hogy napjainkban már számos olyan alkalmazás áll a rendelkezésre, melyek direkt oktatási céllal készültek, ezeket „edutainment” -nek nevezzük és bárki beviheti őket a tanórákra (Prieara; Nádori 2012). Érdemes alkalmazni ezeket az innovációs eszközöket, hiszen megoldást jelenthetnek a digitalizáció következtében kialakult

generációk közti szakadék áthidalására, illetve a médiafogyasztási szokásaik miatt megváltozott igényű és koncentrációs képességű diákokat aktivizálhatja a tanítás-tanulás folyamatában.

1.5. Elektronikus játékok

Jelenleg társadalmunkban alapeszközöknek számítanak az elektronikus médiaeszközök (számítógépek, táblagépek, okostévék, okostelefonok). Az utóbbi évtizedben a szabadidő eltöltésének módja jelentős átalakuláson ment keresztül. A klasszikus társasjátékok, melyek egykor az összejövetelek szíve-lelke voltak, mára a virtuális térben is megjelentek, új dimenziót nyitva ezzel a játékosok számára. Az elmúlt ötven évben a digitális játékhasználat hatalmas teret hódított és mára egyre fontosabbá kezd válni a szociális, kulturális és gazdasági életben is (Bányai; Fülöp 2015: 6-27).

Az elektronikus játékok meghatározása több szempontból is megközelíthető, hiszen számos műfaj ismert és azon belül is szerteágazó sajátosságokkal rendelkeznek. Magukba foglalják az összes videójátékot és számítógépes játékot, amelyekhez a felhasználó online vagy offline csatlakozhat. Jellemzően önálló történettel rendelkező szabályokra épülő, szórakoztató, vizuális interaktív cselekmények, amelyek valamilyen digitális eszköz által mennek végbe. Minden elektronikus játékra sajátosan jellemző, hogy van a történetben egy meghatározott elérni kívánt cél, ami a kihívást jelenti a játékos számára. Ezen kívül adott egy szabályrendszer, önkéntes a részvétel és a visszajelzés azonnali (McGonigal 2011).

1.5.1. Elektronikus játékok az oktatásban

A technológiai fejlődéssel megváltozott az elektronikus eszközök használata az oktatásban, ami a koronavírus járvány berobbanása előtt kezdődött el. A kényszerhelyzet nagyban rásegített a digitális környezet előnyeinek felismerésére és ezzel együtt az oktatási céllal kifejlesztett játékokra is nagyobb figyelmet fordítottak. A robbanásszerű innováció tanulásszervezési és intézményszervezési újításokat eredményezett (Fazekas és mtsai. 2021). A számítógép és internet a mindennapok részévé váltak, alkalmazásuk ezzel együtt a videójátékok használata is korunk meghatározó szórakozási formájává vált. Az elektronikus játékok tanítási célú adaptálásának lehetősége már az erre alkalmas technikai eszközök megjelenésekor felmerült és azóta csak erősödött a téma iránti érdeklődés, amit a megjelenő tanulmányok és innovációs eszközök is

igazolnak. Pedagógiában való alkalmazásuk célja, hogy a diákok játék közben fejlesszék készségeiket.

Egy jól megtervezett digitális játéknak alapvető elemei az automatikus mérési és értékelési folyamatok, amelyek folyamatos visszacsatolást adnak a felhasználónak a teljesítményéről. A felhasználó néha konstruktív értékelést vagy segítő kérdést kap, így játék közben szabadabban fejlődik. Ez a folyamatos visszajelzés elősegíti a diákok metakognitív fejlődését, azaz azt is, hogy saját képességeikről, tudásukról tisztább képet kapjanak (Pásztor 2014: 281-302). A játékokat felhasználva a pedagógus is hozhat létre egy olyan felületet, amely a tartalomfeldolgozás játékos lehetőségét biztosítja. Ez egy olyan tanulási környezet, ahol a tanulók aktívan, önállóan részt tudnak venni a tanulási folyamatban és tudásuk formálásában.

A gamification alkalmazásához hasonlóan a digitális játékok is elősegítik a tanulók motiválását és a kockázat nélküli tapasztalatszerzést, önálló tanulásra vezetik rá a diákokat az érdeklődés felkeltése által. A technológiai innovációk az oktatásba fokozatosan beépülnek, így különböző tanítási alkalmazása jelent meg a kiterjesztett és a virtuális valóságnak, oktatási eszközök és különböző applikációk formájában.

Jó példa erre a magyarországi fejlesztésű Eduardo I, és hasonló más fejlesztések, mint például Anatomy 4d, Augment, Wallame és számos más alkalmazás, amelyek feltölthetők a tananyag kérdéseivel, esetenként olyanok, mint például a KODU, amelyek már alkalmazhatóak és önmagukban a velük való játék segíti a programozói alapok felfedezését.

2. A kutatás módszertanának ismertetése

A játéktevékenységek folyamatosan végigkísérték a társadalmi változásokat, azokhoz alakulva fejlődtek és változtak a mai játéktevékenységek kialakulásáig.

Kutatásom célja az volt, hogy rávilágítsak a játéktevékenységek oktatásban betöltött szerepére és a jelenlegi felsőoktatásban részt vevő diákok preferenciáira a játékokkal kapcsolatosan, legyenek azok akár elektronikusok akár hagyományos társasjátékok. További célom, hogy felmérjem hogyan változott a játékokhoz való viszonyulás a technika fejlődésének hatására. A kutatás során megvizsgáltuk a generációk és a játék tevékenységek kapcsolatát, valamint azt is, hogy megfigyelhetőek-e eltérések a nemek és a játékokkal töltött idő között, továbbá azt is, hogy a Sapientia négy karán tanuló diákok hasonlóan vélekednek-e az oktatásban alkalmazott gamifikációról a szakirodalomban bemutatott eredményekhez képest, hatékonynak találják-e annak oktatásba való bevezetését. Analizáltam, hogy akik rendszeresen játszanak online vagy fizikai formájú társasjátékkal, eltérően vélekednek-e a tanteremben alkalmazott játékosított eszközökről, illetve milyen mértékben ajánlják ezek használatát az oktatásban.

Kérdőíves felmérésemre N=253 válasz érkezett. Ezek adatainak feldolgozásához, valamint hipotéziseim elemzésében az SPSS programcsomag 22. változatát használtam. Az adatok elemzése során fő célom a hipotéziseim tesztelése, amelyeket az első részben az alap szociológiai és demográfiai adatokra vonatkozóan fogalmaztam meg, ami a következő: (H1.) A Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem hallgatóinak körében a fiúk több időt töltenek elektronikus játékokkal, mint a lányok. A második (H2) is hasonlóan ezekre az adatokra vonatkozik: A Sapientias hallgatók körében a városiak többet játszanak, mint a vidékiek. Alátámasztásukhoz egy átfogóbb kép kialakításának érdekében több kérdés is vonatkozik, ezt az 1-es táblázat mutatja be.

A hallgatók játékhoz való viszonyulásait és azt, hogy a technológiai változások és jelen társadalmi körülmények, háttérváltozók, milyen hatással vannak a felsőoktatásban résztvevő diákok játékszokásaira, a harmadik hipotézisben vizsgáltam. H3: A Sapientia hallgatóinak körében az online játékok preferáltabbak a hagyományos társasjátékokkal szemben.

A negyedik hipotézisben (H4) az oktatási folyamat játékosításának alakulására voltam kíváncsi: A Sapientia alkalmazza a játékosítás eszköztárát diákjainak oktatása során.

Végül pedig a következő állítás igazságértékére kerestem a választ (H5): Azok a hallgatók, akik rendszeresen játszanak, nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a Gamifikáció oktatásban

betöltött hatékonyságnövelő szerepének. A hipotézisekhez tartozó kérdések kapcsolódását az alábbi táblázat mutatja be (1. táblázat).

1. táblázat: *Kérdések számának csoportosítása a hipotézisekre vonatkozóan*

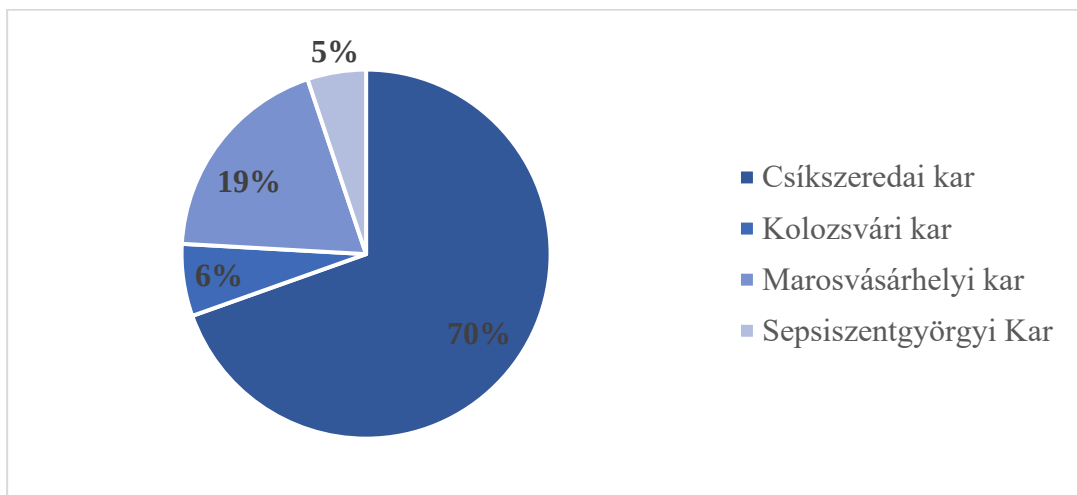
(Forrás: saját szerkesztés, 2024)

Hipotézisek	Kérdések sorszáma
H1-re vonatkozó	1, 7, 10,
H2-re vonatkozó	3, 7, 10, 11, 14
H3-re vonatkozó	7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 24
H4-re vonatkozó	16, 17
H5-re vonatkozó	7, 10, 11, 14, 18, 19, 20, 21, 22

Kutatásom a négy különböző városban levő egyetem diákjainak kérdőívvel történő lekérdezésén és véleményein alapul.

Kutatásom módszerét kérdőíves lekérdezés, eszközét pedig az online (Google Űrlap) kérdőív képezte (vö. 1. melléklet). A kérdőív kitöltése 5-10 percet vett igénybe. A lekérdezésre 2024. február 10 – 2024. március 12. közötti időszakban került sor.

A kutatás mintája a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem a Csíkszeredai, Marosvásárhelyi, Sepsiszentgyörgyi, Kolozsvári karának diákjai. A célsokaság összesen 2179, amelyből a felmérésben 253 tanuló vett részt, tehát a mintavételi keret a cél sokaság 11,6 % a négy tanintézményre részarányosan számolva. A mintavételi kereten belül a tanintézmények válaszadóinak száma a következőképpen alakult: Sepsiszentgyörgyi Kar 13 tanuló, (ami 5,1%-nak felel meg), Marosvásárhelyi kar 48 tanuló (19%), Kolozsvári kar 16 tanuló (6,3%), Csíkszeredai kar 176 tanuló (69,6%) ezt az eloszlást következő diagrammal is szemléltettem.



1. ábra: A mintába bevont tanintézmények eloszlása

(Forrás: saját szerkesztés, 2024)

A kérdőív, szerkezetét tekintve, a szakirodalom alapján megfogalmazott hipotéziseim igazolására és alap szociológiai adatok (nem, származás, jelenlegi tanintézmény, kor, jelenlegi képzés fokozata) lekérdezése szerint két fő egységre osztható fel. 20 zárt kérdést és 4 nyitott kérdést foglal magába, amelynek felosztása a következő táblázat szerint történik (1. táblázat):

2. táblázat: Kérdések besorolása kérdéstípusonként

(Forrás: saját szerkesztés, 2024)

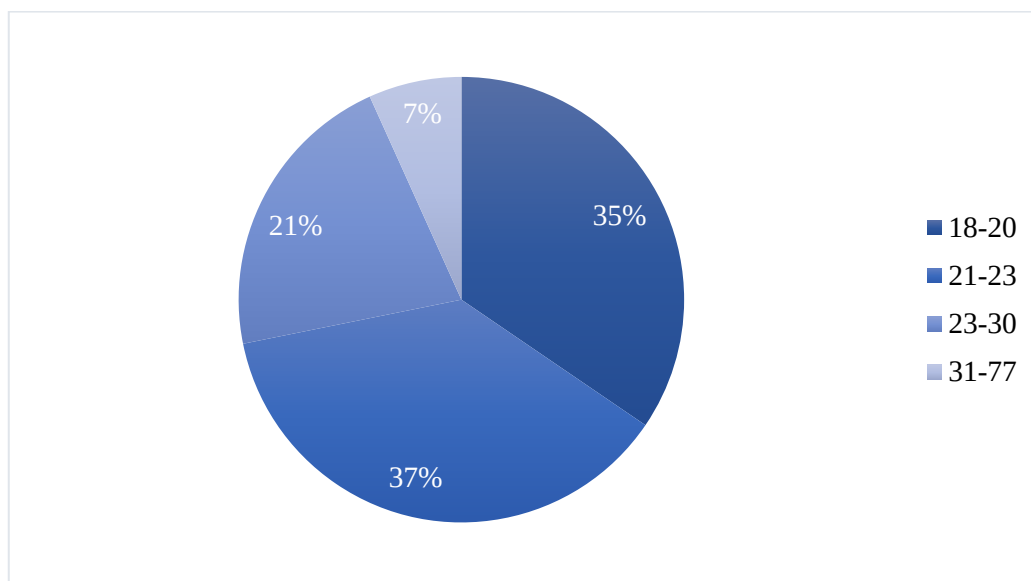
Kérdések típusai	Kérdések sorszáma
Fő kérdések	1, 3, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17,18, 19, 20, 21, 22, 23
Kiegészítő, szociológiai kérdések	1, 2, 3, 4, 5, 6
Zárt kérdések	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
Nyitott kérdések	2, 9, 13, 24

3. A kutatás eredményeinek bemutatása

A kérdőív első szakasza a megérkezett hallgatók demográfiai és szociológiai adataira vonatkozik. Ezeket alapstatisztikai elemzésnek vettem alá.

A nemek aránya a kitöltők között a következő: 59,7% nő és 40,3% férfi. Összesen 151 nő és 102 férfi vett részt a lekérdezésben. Lakhelyük tekintetében a hallgatók többsége, azaz 56,9%-a vidéki és 43,1%-a városi lakos.

A megkérdezettek kor szerinti eloszlását tekintve a legtöbben 20 és 23 év közöttiek. 174 válaszadó tartozik ebbe a kategóriába, ez az adatok 68,77%-a. A legfiatalabb 18 éves, míg a legidősebb válaszadónk 77 éves. A kitöltők életkorára vonatkozó kvartiliseket vizsgálva a következő eredményekre jutottam: 25%, 18 és 20 év közötti. A második negyed a 20 és 21 év közti korcsoportot foglalja magába. A középső érték (medián) 21 év. A harmadik negyedbe a 21 és 23 év közötti hallgatók tartoznak, tehát a válaszadók 75%-a 23 éves vagy az feletti. A negyedik negyedbe pedig a 23 és 77 közöttiek tartoznak. Ezt az eloszlást az alábbi hisztogram szemlélteti (2. ábra).



2. ábra: A mintába bevont hallgatók kor szerinti eloszlása (%-ban, N=253 a kitöltők száma)

(Forrás: saját szerkesztés, 2024)

A mintavételi kereten belül 83,8% alapképzésen, 16,2% mesterképzésen vesz jelenleg részt. A tanulók szakterületének eloszlása a válaszadók között a fő csoportokat figyelembe véve a következőképpen alakul: mérnöki tudományok 27,3%, a matematika és természettudományok

2,8%, testnevelés és sporttudomány 2%, humántudományok és művészetek 13,4%, társadalomtudományok 24,5%, gazdasági tudományok 30%.

3.1. Játéktevékenységek jellemzői

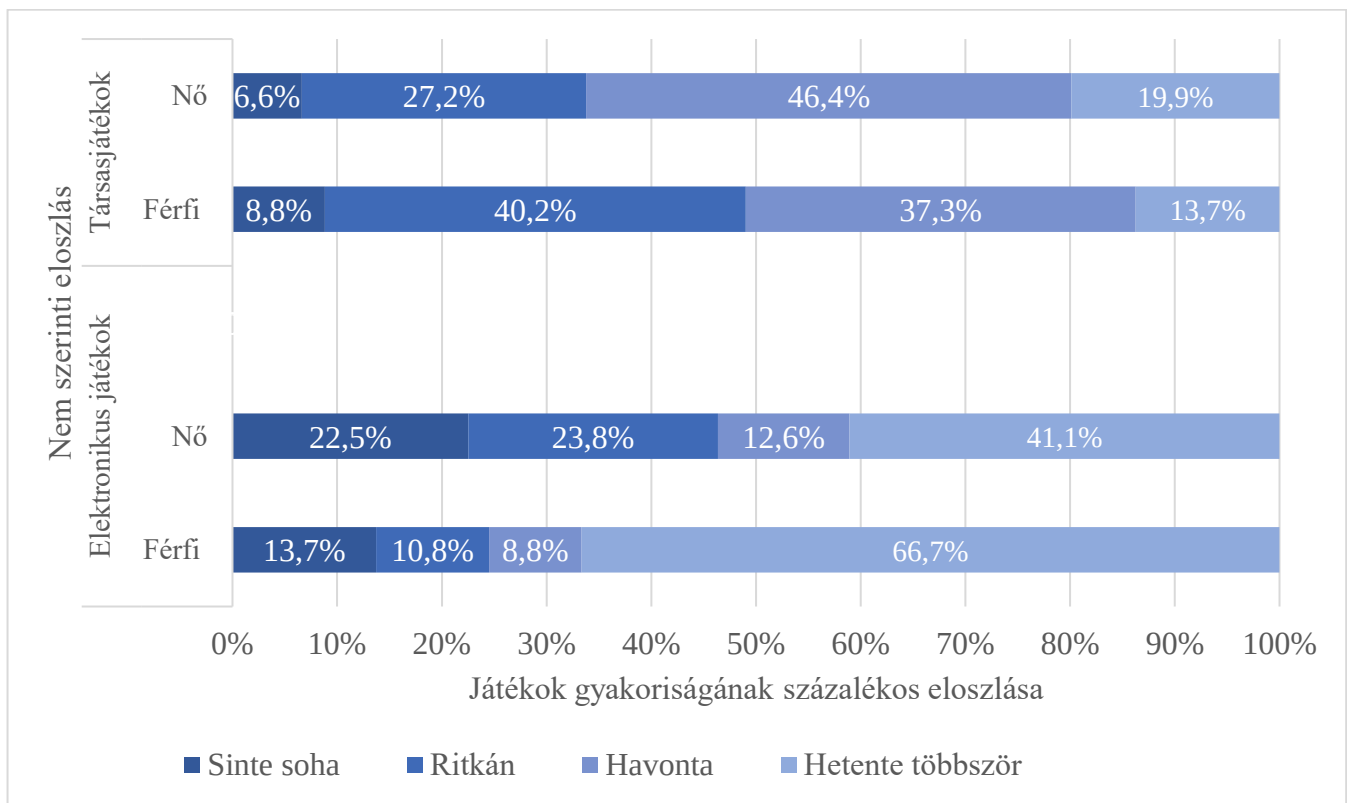
A kutatásba bevont egyetemisták a megadott válaszok alapján rendszeresen játszanak elektronikus játékkal, eloszlásuk a következőképpen alakul: napi szinten játszik a megkérdezettek 34,8%-a, heti szinten 16,6%-a, inkább csak hétvégén 4%-a, havonta 7,1%-a, ennél ritkábban 18,6%-a, és 19%-a alig vagy szinte soha nem játszik ilyen típusú játékokkal.

Ugyanezeket a szempontokat figyelembe véve a hagyományos fizikai formát öltő társasjátékok megoszlása: naponta a megkérdezettek 2%-a játszik társasokkal, hetente 15,4%-a, hétvégén 12,6%-a, havonta 30%-a, az előbb említetteknél ritkábban 32,4%-a, és 7,5%-a szinte soha nem játszik társasjátékokkal. Megvizsgáltam, hogy ezek az eredmények nemenként mutatnak-e különbségeket, tehát van-e szignifikáns összefüggés a nem és a játékra szánt idő között. Ennek érdekében elkészítettem a kereszttábla elemzést és megvizsgáltam a Pearson Khi-négyzet próba eredményeit.

Az elektronikus játékok esetében az adjusztált reziduumok azt mutatták, hogy a nők a ritkán játszóknak részcsoportjában vannak túlreprezentálva, míg a férfiak a legalább heti, akár napi rendszerességgel játszóknak között vannak magas arányban reprezentálva. Pearson Khi-négyzet próba ($\chi^2 = 16.613$; $df = 3$; $p = 0.001 < 0.05$) alapján megállapítható a statisztikai szignifikáns összefüggés a két változó között.

A társasjátékok esetében viszont a kereszttáblában nem találkoztunk túl-, illetve alulreprezentáltsággal a nemek tekintetében a játékra szánt gyakoriságra vonatkozóan. A Pearson Chi-Square teszt alapján ($\chi^2 = 6,091$; $df = 3$; $p = 0.107 > 0.05$) bizonyított, hogy nincs szignifikáns kapcsolat a nemek és társasjátékra szánt idő gyakorisága között.

Az eddig elemzett adatok százalékos megoszlását a 3. ábra szemlélteti.



3. ábra: A hallgatók játszási gyakorisága nemük szerint osztályozva (%-ban, N=253 a kitöltők száma)

(Forrás: saját szerkesztés, 2024)

A továbbiakban a gyakoriság mellett a játékkal eltöltött órák számára vonatkozóan is megvizsgáltam a nemekre vonatkozó összefüggéseket. A megkérdezettek saját bevallásuk alapján átlagosan hasonló mennyiségű időt játszanak egy nap alatt elektronikus játékokkal, mint egy hét alatt társasjátékokkal. A megkérdezettek átlagos játéktevékenységekkel töltött idejének százalékos eloszlását a 3. táblázat mutatja be.

3. táblázat: Elektronikus és társasjátékok megoszlási aránya

(Forrás: saját szerkesztés, 2024)

Átlagos heti (társasoknál), napi (elektronikus játékoknál) játékidő óra száma	Elektronikus játékok %-os eloszlása	Társasjátékok %-os eloszlása
Kevesebb, mint fél órát	41,9%	24,1%
Fél órát	8,7%	37,9%

Egy órát	14,2%	7,9%
2 órát	15%	12,6%
3-4 órát	13%	12,6%
Ha időm engedi ennél is többet	7,1%	4,7%

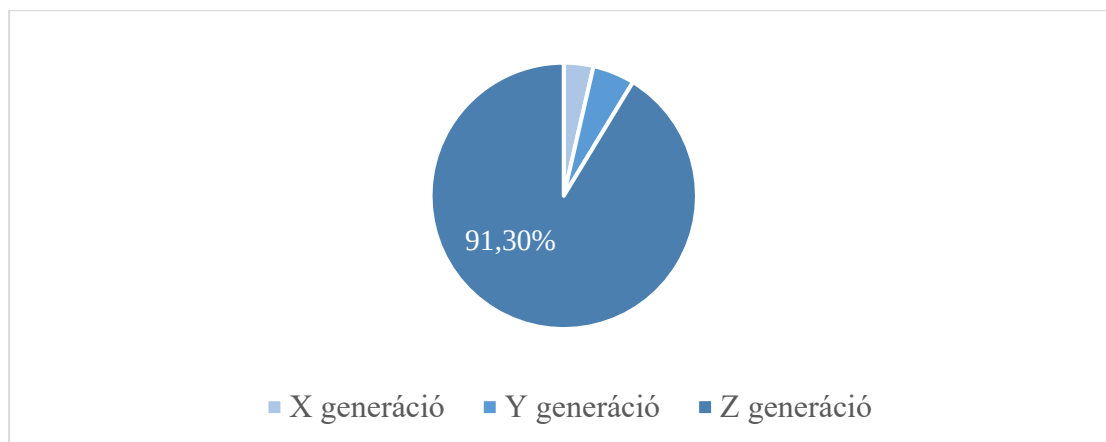
A keresztábra elemzése során hasonló következtetésre jutottam, mint a játéktevékenységek gyakoriságánál vizsgált adatok elemzése esetén. Az elektronikus játékokkal töltött időt figyelembe véve a nők túlreprezentáltak a naponta kevesebb, mint fél órát játszó körében, míg a férfiak túlreprezentáltak a 3-4 órát játszó kategóriájában. A Pearson Chi-Square teszt értelmében ($\chi^2 = 29,973$; $df = 5$; $p = 0.000 < 0.05$) a nem és elektronikus játékokkal töltött idő között szignifikáns kapcsolat van. Míg a társasjáték esetében a nemek és játékkal töltött idő között statisztikailag nem mutatható ki szignifikáns összefüggés ($\chi^2 = 10.090$; $df = 5$; $p = 0.073 > 0.05$).

Eredményeim alapján tehát levonhatom azt a következtetést, miszerint a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem hallgatóinak körében a férfiak többet játszanak elektronikus játékokkal, mint a nők, ezért az első hipotézist elfogadjuk, amit a szignifikancia szintek is igazolnak. Viszont a társasjátékok esetében nincs összefüggés a nem és a játékokkal töltött idő között.

A kutatásunk következő hipotézisére kitérve a származás és játéktevékenységek közti összefüggést vizsgáltuk meg, statisztikai módszerekkel.

A kérdőív szerkezetét követve, a következő elemzésre kerülő kérdésben a válaszadók korosztály szerinti eloszlását csoportosítottam a születési év alapján meghatározott generációk szerint. Buda (2019: 120-129) felosztása szerint a következő korosztályokat vontam össze (Buda 2019: 120-129): 59 éves kortól a válaszadók felső korhatáráig egy generációnak vettem és mivel ennek a részatlagnak a 87,5%-a az X generációhoz tartozik, ezért ők képviselik azt. A kutatásba bevont válaszadók 3,6 százalékát teszik ki az X generáció tagjai. A szakirodalmi vonatkozások alapján osztottam fel az Y generációt és ebbe a csoportba vontam össze minden kutatásban résztvevőt, aki 28 és 44 éves kor között van. A kutatási minta 5,1 százalékát sorolhatjuk ebbe a csoportba. Hogy adatainkat hitelesen kapjuk meg és értelmezni tudjuk eleget kell tegyenek a keresztábra alapfeltevésének. Ennek érdekében az X-Y csoportba tartozó válaszadókat egy kategóriába kell besorolnunk. A 18 és 27 éves egyetemista korosztály válaszait pedig a Z generáció

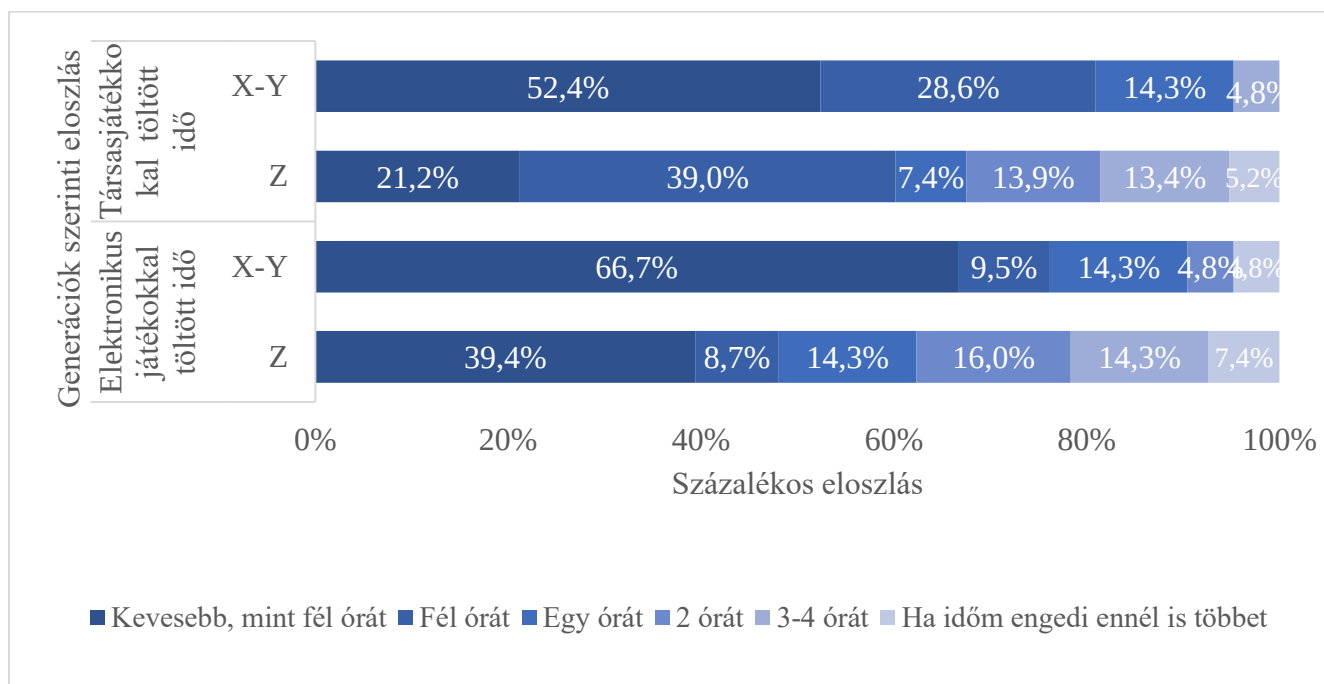
képviselésében vizsgáltam, a legtöbb válaszadó (91,3 %) ebbe a részátlagba tartozik. Ezt a generáció szerinti eloszlást a következő ábra mutatja be (4. ábra).



4. ábra: *A mintába bevont hallgatók generáció szerinti eloszlása*
(Forrás: saját szerkesztés, 2024)

A válaszadók számát standardizálva a generációk szerinti eloszlás és a játéktevékenységek kereszttáblával történő vizsgálata során megállapíthatjuk, hogy a Z generáció alulreprezentált a napi fél órát elektronikus játékokkal töltők között. Míg az X - Y generáció képviselői túlreprezentáltak ugyanebben a rendszerességi csoportban. Nem figyelhetünk meg több kiugró értéket ebben az elemzésben, így azt mondhatjuk el, hogy sokkal több a középkorú azok között, akik keveset játszanak elektronikus játékokkal, valamint, hogy a 27 évnél fiatalabbak általánosan többet játszanak naponta, mint fél órát. Viszont nem írható fel szignifikáns összefüggés a Pearson féle Chi-Square teszt alapján ($\chi^2 = 8,252$; $df = 5$; $p = 0.143 > 0.05$) a kor és az elektronikus játékokkal töltött idő között.

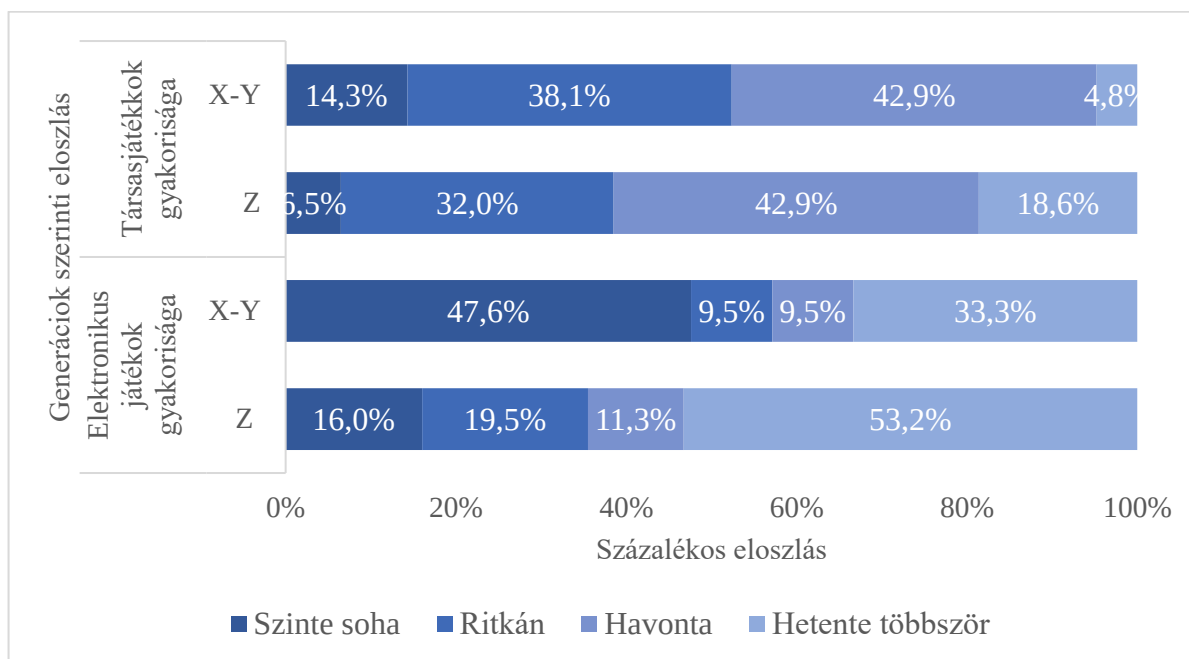
A társasjátékokkal töltött órák száma alapján hasonló összefüggéseket figyelhetünk meg. A Z generáció képviselői nagymértékben alul vannak képviselve a heti fél órán át játszó csoportjában és az X-Y generáció képviselői túlreprezentáltak a keveset játszó között. A szignifikancia szint 0,012 ($\chi^2 = 14,700$; $df = 5$; $p = 0.012 < 0.05$), ami igazolja a szignifikáns összefüggést, tehát megállapíthatjuk, hogy a társasjátékokkal töltött idő mértéke összekapcsolható a válaszadó generációs csoportjával.



5. ábra: A játéktevékenységekkel töltött idő megoszlása a korosztályokra vonatkozóan (%-ban, $N=253$ a kitöltők száma)
(Forrás: saját szerkesztés, 2024)

Az elektronikus játékokkal történő játszás gyakoriságát vizsgálva, azt a következtetést vonhatom le, hogy a Z generáció alulreprezentált és az X-Y generáció van többségben a ritkán vagy nem játszókat részátlaga között, vagyis nem igazán játszanak ebben a korosztályban elektronikus játékokkal. Az összefüggést a Chi teszt is igazolja hiszen az egyenlet ($\chi^2 = 12,862$; $df = 3$; $p = 0.005 < 0.05$) alapján elmondható, hogy van szignifikáns összefüggés a két részátlag között.

A társasjátékokat vizsgálva ugyanezen szempontok alapján nem állapíthattunk meg kapcsolatot vagy átlagtól való eltérést a társasjáték használatának gyakorisága és a korosztály között ($\chi^2 = 3,969$; $df = 3$; $p = 0.265 > 0.05$). A játéktevékenységek megoszlásának gyakoriságát szemlélteti a következő ábra (6. ábra):



6. ábra: A játék tevékenységek gyakoriságának megoszlása a korosztályokra vonatkozóan (%-ban, $N=253$ a kitöltők száma)

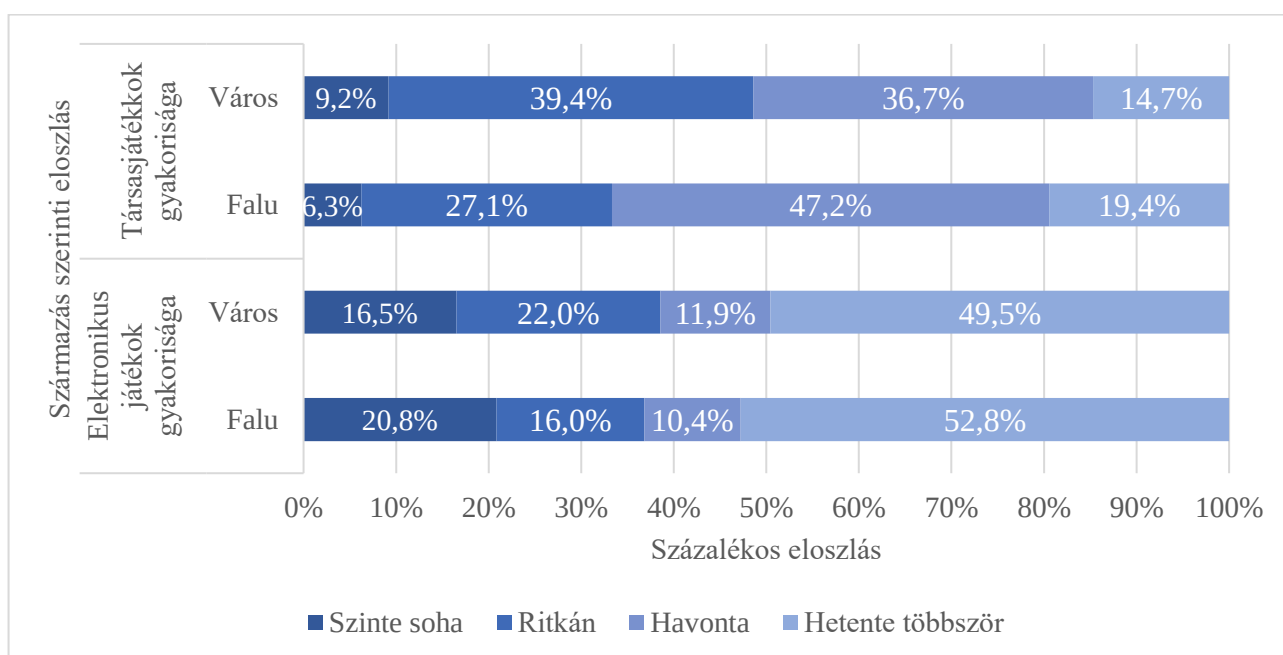
(Forrás: saját szerkesztés, 2024)

Az elemzett adatok szerint azt a következtetést vonhatjuk le, hogy csak a társasjátékokkal töltött idő és az elektronikus játék használatának gyakorisága függ össze az egyetemisták korosztályával. Emellett általánosan elmondható, hogy az elektronikus játékokkal a fiatalabb korosztály minden esetben többet játszik, amit a tapasztalat is alátámaszt. A többi korosztály mindkét tesztben a legkevesebbet (ritkán vagy szinte sohasem játszanak és általánosan kevesebb, mint fél órát) játékos kategóriájában koncentrálnak leginkább. Ennek lehetséges oka a digitális eszközök robbanásszerű fejlődése következtében létrejövő digitális szakadék, aminek hatása érezhető a generációk között. A digitális bevándorlók nem mozognak annyira otthonosan az online játékok terén. Egy másik lehetséges oka ennek, hogy mivel más életkori szakaszban vannak, az X-Y generációnak egyszerűen nincs fizikai ideje a játszásra. A társasjátékokkal töltött idő viszonylatában is megfigyelhető, hogy a túlnyomó többségük a kevesebb, mint fél órát vagy fél órát válaszokat jelölte és itt is a Z generáció hajlamosabb hozzájuk viszonyítva több időt tölteni játékokkal.

Elemzésünk következő részében a játékokkal töltött órák száma és a származás között megfigyelhető összefüggést tanulmányozzuk. Társasjátékok esetén elmondható, hogy a vidéki lakók alulreprezentáltak és a városiak túlreprezentáltak a kevesebb mint fél órát játszókat része

csoportjában. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a városiak kevesebbet játszanak társasjátékokkal, mint a falusiak, hiszen ezt a Pearson Chi- Square ($\chi^2 = 17,103$; $df = 5$; $p = 0.004 < 0.05$) próba is igazolja, tehát szignifikánsan összefügg a származás és a társasjátékkal töltött órák száma.

Ezt vizsgálva az elektronikus játékokkal töltött időnél elmondható, hogy a vidékiek túlréprezentáltak a napi egy órát elektronikus játékokkal töltő hallgatók részcsoportjában és a városi lakosok alul vannak reprezentálva. Mindemellett azok között, akik három-négy órát játszanak napi szinten, a városi származású hallgatók túlréprezentáltak a vidékiekhez viszonyítva. A szignifikancia szint is igazolja ezt az összefüggést ($\chi^2 = 11,786$; $df = 5$; $p = 0.038 < 0.05$).

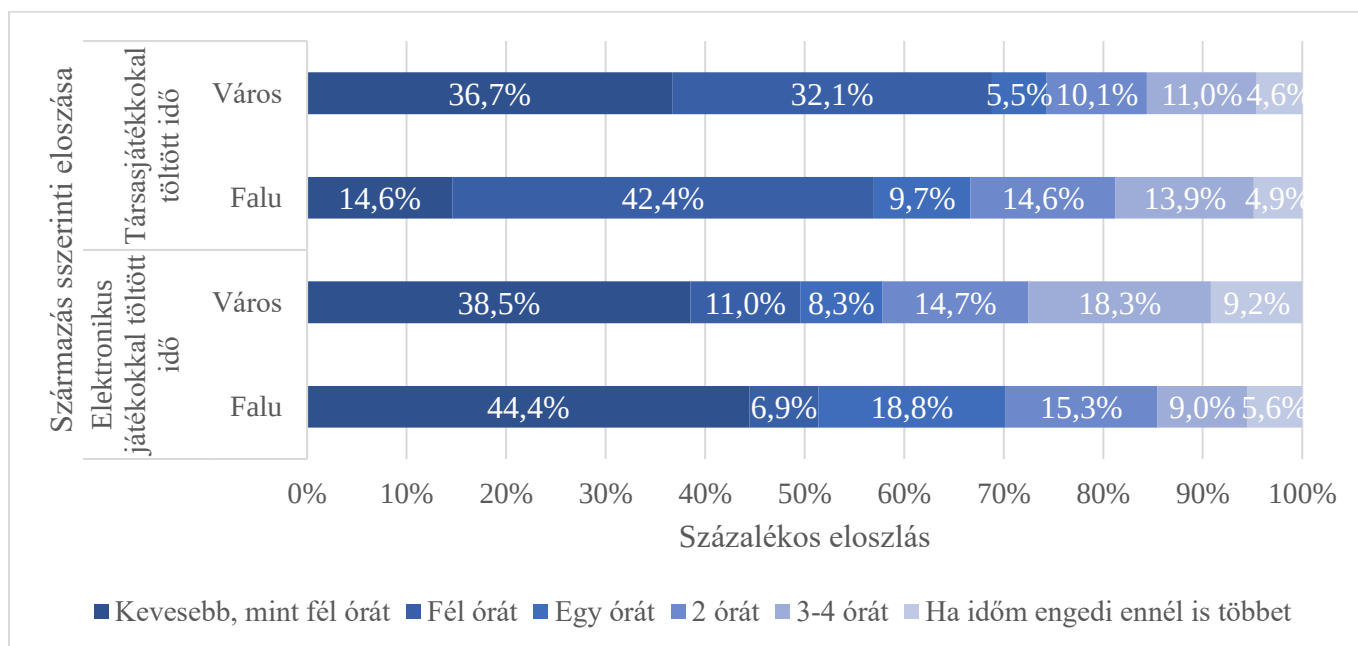


7. ábra: A játéktevékenységek gyakoriságának megoszlása a származásra vonatkozóan (%-ban, $N=253$ a kitöltők száma)

(Forrás: saját szerkesztés, 2024)

Vizsgálva a játéktevékenységek gyakoriságát, egyik csoportban sem található kiugró érték. A szignifikancia szintek mindenhol a határérték fölött vannak, nem hozható összefüggésbe a játszás gyakorisága és származás.

Ezeket az adatokat figyelembe véve bár a játéktevékenységekkel töltött idő esetén mindkét részcsoportban szignifikáns összefüggés van, a gyakoriságukat vizsgálva nem állapíthatunk meg semmilyen kapcsolatot a játszás gyakorisága és a származás között, ezért a második hipotézisünket (H2) el kell utasítanunk.



8. ábra: A játéktevékenységek időben történő eloszlása a származás szerint (%-ban, N=253 a kitöltők száma)

(Forrás: saját szerkesztés, 2024)

Adataink elemzése során érdekes lehet megvizsgálni azt, hogy a különböző képzéseken résztvevő hallgatók mennyire gyakran játszanak elektronikus vagy hagyományos társasjátékokkal. Itt alap feltevésünk, hogy mesterképzésesek hasonlóan kevesebbet játszanak, mint ahogy a generációk vizsgálatánál a korcsoportok szerinti vizsgálat is azt eredményezte.

Ezt az elektronikus játékokkal töltött órák száma alapján igazolhatjuk is, hiszen itt a mesterképzésen résztvevőknek többsége a kevesebb, mint fél órát játszókról részcsoportjába tartozik, alulreprezentáltak itt az alapképzés hallgatói. Ebben a vizsgálatban a kereszttábla szignifikáns összefüggést is mutat a két részátlag között ($\chi^2 = 12,071$; $df = 5$; $p = 0.034 < 0.05$). Viszont ez a hagyományos társasjátékokkal töltött órák számánál nem figyelhető meg és azok gyakoriságában nem írható fel hasonló összefüggés. A gyakoriságot vizsgálva megfigyelhetjük, hogy az elektronikus játékok gyakoriságánál a hetente akár többször játszóknak között az alapképzésen részt vevők épp csak a határértéken vannak, az adjusztált reziduum mutatók alapján a megkérdezettek 54,2%-a hetente többször is játszik, viszont itt nincs szignifikáns összefüggés.

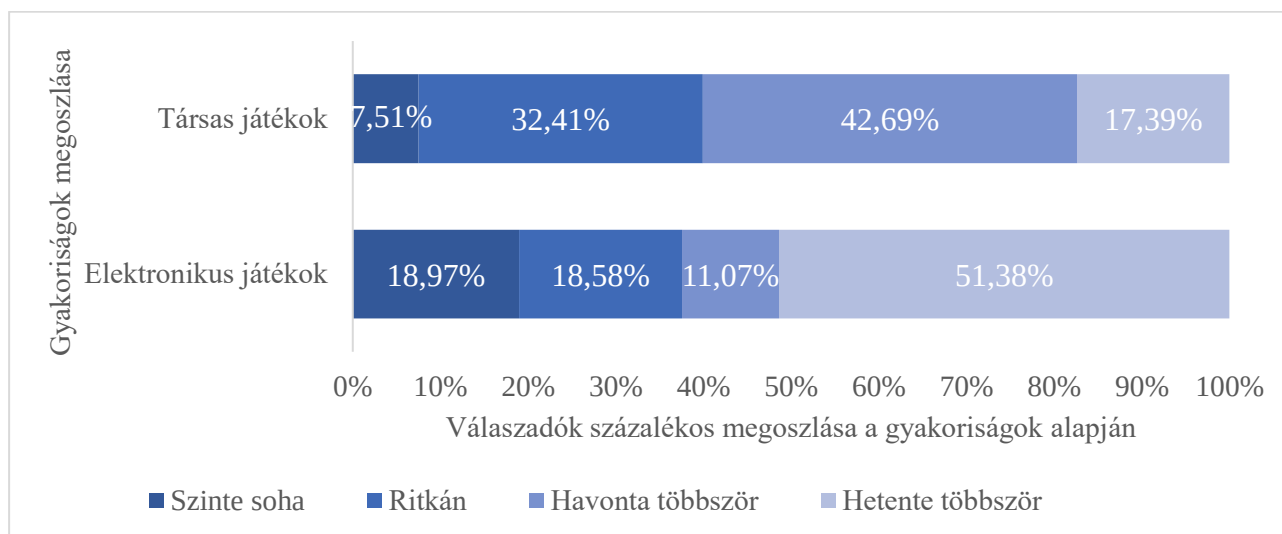
A játéktevékenységek gyakoriságában, a hallgatók jelenlegi státuszát vizsgálva azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a mesterképzésen résztvevő hallgatók sokkal kevesebb időt töltenek elektronikus, online játékok használatával, mint az alapképzésen résztvevők, de más játéktevékenységekben hasonló szokásrendszerük van.

3.2. Egyetemisták játékpreferenciái

Napjainkban a digitális médiumok robbanásszerű elterjedése magával vonta a médiafogyasztásban jelentkező változást is. Egyrészt egyre növekszik a digitális médiaeszközök online és offline használata a munkavégzésben és a szórakozásban. Ezzel párhuzamosan megváltoznak a digitális médiafogyasztási szokások. Ennek hatása a fiatalok játéktevékenységére is kihat, hiszen a videójátékok igen gazdag, jól megtervezett, látványos, multimédiás, aktivizáló, interaktív, részletgazdag és személyre szabott élményt nyújtanak a felhasználóknak (Pólya 2019: 21-45). Nem véletlenül vonzza ez a világ egyre inkább a fiatalokat, hiszen ezzel a játékelménnel a hagyományos társasjátékok nem minden esetben tudják felvenni a versenyt. Ezt szeretnénk kérdőívünkben megvizsgálni, azt feltételezve, hogy az elektronikus játékok vonzóbbak az egyetemisták körében, mint az offline vagy hagyományos társasjátékok.

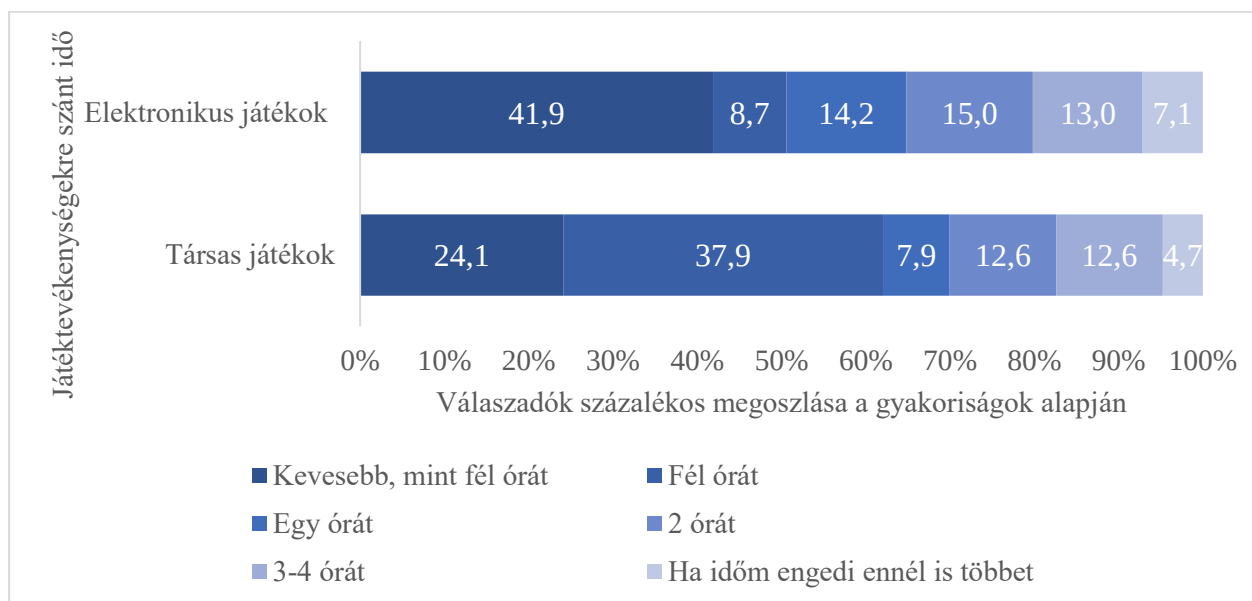
Az eredmények feldolgozása során egyetemisták játékpreferenciáit vizsgáltam meg a hagyományos, illetve az elektronikus játékok összehasonlításának tükrében, játékkategóriánként megközelítve. Továbbá kíváncsiak voltunk arra, hogy van-e összefüggés a játékra szánt idő/gyakoriság és a játékosok preferenciái között, illetve a játékszervezési mód között (társaságban vagy egyedül játszanak).

A 3. hipotézisünket, amely a játékpreferenciákra vonatkozott az elektronikus és társasjátékok gyakoriságának eloszlását összehasonlítva a már fentebb említett részcsoportok által, a következő ábra szemlélteti (9. ábra). Elektronikus játékokkal a válaszadók átlagosan havonta többször játszanak és megvizsgálva a középső értéket (mediánt) azt mondhatjuk, hogy a hallgatóság fele hetente többször is játszik elektronikus játékokkal, míg a társasjátékoknál az átlag és a medián nem mutat nagy eltérést, tehát a megkérdezettek fele havonta többször, a másik fele pedig kevesebb alkalommal játszik társasjátékokkal. Itt megfigyelhető, hogy több válaszadó is hetente több alkalommal játszik elektronikus játékokkal, mint társasjátékokkal.



9. ábra: A játék tevékenységek gyakoriságának eloszlása (%-ban, $N=253$ a kitöltők száma)
(Forrás: saját szerkesztés, 2024)

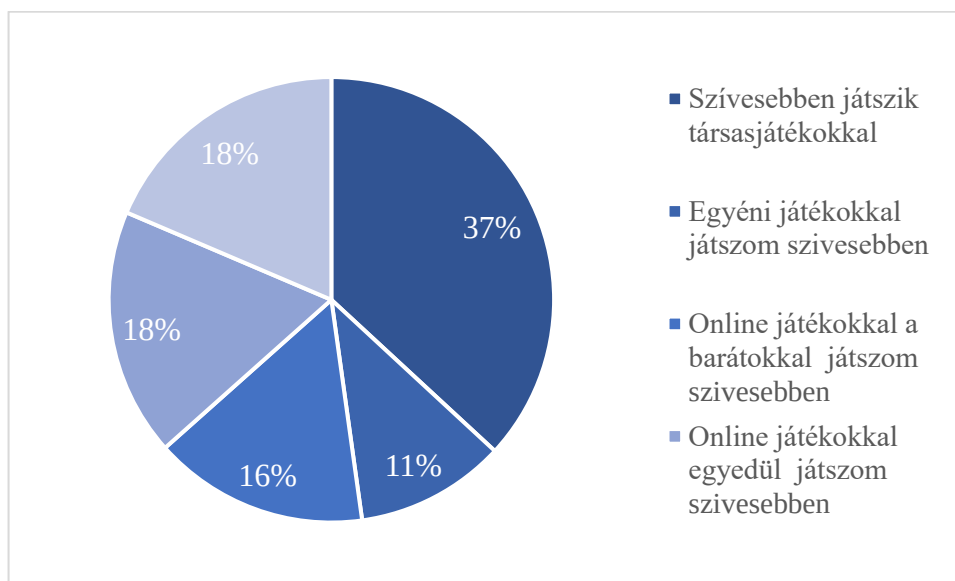
Ha a játékokkal töltött idő szerint hasonlítjuk össze ezeket az értékeket, az elektronikus játékokkal töltött napi idő megoszlása nagyon hasonlóan írható fel, mint a társasjátékokkal töltött heti idő százalékos eloszlása. Ezt a 10. ábra is szemlélteti. A két részcsoport középső értéke (mediánjuk 2) azonos. Ez azt mutatja, hogy a válaszadók fél órát egy nap alatt elektronikus játékkal és egy hét folyamán társasjátékokkal töltenek. A két kategória átlaga is közel áll egymáshoz (társasoknál 2,66 elektronikus játékoknál pedig 2,70) tehát az egyetemisták átlagos játékokkal töltött ideje a fél óra és egy óra részcsoportjai között helyezkedik el. Itt továbbá megfigyelhető, hogy a válaszadók többsége naponta kevesebb mint fél órát játszik, ezt a 10. ábra is szemlélteti. Összességében tehát elmondhatjuk, hogy az egyetemisták gyakrabban játszanak elektronikus játékokkal, mint társasokkal és mivel a társasjátékokkal töltött idő adatait heti, míg az elektronikusét napi viszonylatban adták meg a válaszadók, ezért a két csoport hasonló eloszlása is arra enged következtetni, hogy elektronikus játékokkal többet játszanak a válaszadók.



10. ábra: A játék tevékenységekkel töltött idő százalékos eloszlása (%-ban, N=253 a kitöltők száma)
(Forrás: saját szerkesztés, 2024)

A preferenciák vizsgálatánál, a 15. kérdésben, a válaszadóknak választaniuk kellett, hogy a felsorolt alternatívák közül melyikkel játszanak szívesebben. A hallgatók empirikus válaszai a következő megoszlást mutatják: a válaszadók 36,87%-a szívesebben játszik társasjátékokkal, 18,58%-a egyformán szívesen játszik társasjátékokkal és elektronikus játékokkal, míg a megkérdezettek 17,99%-a az online játékokat választotta és azon belül az egyéni játékokat. A másik kategóriát, a közösen barátokkal való játék opciót a válaszadók 15,63%-a választotta és végül az egyéni játékokat a megkérdezettek 10,91%-a jelölte. A válaszadók preferenciáinak eloszlása alapján azt mondhatjuk, hogy a megkérdezett egyetemisták jobban preferálják társasjátékokat az elektronikus játékokkal szemben. Ez ellent mond a korábbi vizsgálatokkal, hiszen szívesebben játszanak társasjátékokkal, de kevesebb időt töltenek ezekkel, az elektronikus játékokhoz képest. Ennek lehetséges okai, hogy az elektronikus játékok könnyebben hozzáférhetőek, bármikor akár telefonon is játszhatunk velük, nem igényelnek szervezést, nem kell hozzá társakat találnunk, könnyebben és gyakrabban kivitelezhető.

Ennek következtében a hipotézisünket miszerint: A Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem hallgatóinak körében az online játékok preferáltabbak a hagyományos társasjátékokkal szemben, el kell utasítanunk.



11. ábra: A játékpreferenciák százalékos eloszlása (%-ban, 339 válasz)

(Forrás: saját szerkesztés, 2024)

A válaszokból az is kiderült, hogy melyik játéknál milyen szociális körben játszanak szívesebben. Az elemzése során a társasokkal való játéktevékenységet a hallgatók 90,1%-a kisebb társaságokban, baráti körben jobban preferálja, mint nagyobb társaságban. Az elektronikus, online játékok esetén pedig a mintába bevont hallgatók 56,1%-a szívesebben játszik egyedül, ami összecseng a fentebb megadott rangsorolással, 33,6%-a barátokkal játszik gyakrabban, a megmaradt százalékos megoszlás pedig a két lehetőség kombinálása és a nem játszás között történik. A két kérdésre adott válaszok (az elektronikus játékokkal szívesebben játszó és az, hogy hogyan játszik szívesebben) szignifikáns összefüggését a Pearson Chi-Square egyenlete is igazolja ($\chi^2 = 8,064$; $df = 2$; $p = 0.018 < 0.05$). Társasjátékok tekintetében nem azonosítható ilyen összefüggés.

A kérdőív nyílt kérdésére kapott empirikus válaszok alapján megtudhattuk, hogy melyek a hallgatók számára legkedveltebb játékok. A válaszokat típusok szerint csoportosítottuk az elektronikus játékok, a társasjátékok és a közösségi eseményekre ajánlott játékok esetében is.

Kiss (2002) osztályozása alapján a megadott 351 játékot 8 kategóriába soroltam be. A játékok fő tulajdonsága, hogy a legtöbbjüket nem egy jellemző határoz meg, viszont próbáltam a fő cselekménysorozat alapján elkülöníteni a válaszadók kedvenceit. A legnépszerűbb játéktípus a szerepjáték (Role-Playing Game), vagy kalandjátéknak is nevezett kategória volt ahová összesen 70 válaszadó kedvenc játéka tartozott, ez a válaszok 24,56%-át teszi ki. A második helyen a kooperatív alapú játékok 21,40 %-al. A harmadik legkedveltebb típus az akció vagy ügyességi

játéktípus, amihez a válaszadók által megadott játékok 16,84%-a tartozik. Nem sokkal utána 15,08%-kal a logikai játékok következnek. A stratégiai játékok az ötödik helyet foglalják el a rangsorban 12,28%-kal. A további 9,84% a szerencse alapú játék kategóriához (6,32%) és a műveltségi (kvíz) játékokhoz (3,52%) tartozik.

A továbbiakban David (2020) felosztását alkalmazva is megvizsgáltam a megjelölt társasjátékok eloszlását. Ő kilenc csoportot határoz meg (Dávid 2020). A következő kérdésnél a hallgatók kedvenc játékaira kérdeztünk rá és kategorizáltuk azokat a játékok fő tulajdonságai alapján játéktípusonként rézcsoportokba. A hallgatók többségének, vagyis 29,43%-nak a kedvenc játéktípusa a hagyományos kocka vezérelt társasjáték. A második helyen a kártyajátékok szerepelnek, amit a hallgatók 19,62%-a adott válaszként. Nem sokkal ezt követően a logikai játékok jönnek, ami 18,69%-ot jelentett. A hallgatók 15,42%-ának valamilyen formájú kommunikációs társasjáték tartozik a kedvencei közé. A társasjátékok esetében a válaszadók 8,41%-a preferálta a stratégiai játékok valamelyikét, (az elektronikus játékoknál ez a kategória kedveltebbnek bizonyult). A kooperatív játékokat a hallgatók 3,5%-a jelölte meg, a térkép építős társasokat 3,27%, az ügyességi játékokat 2,8% és végül a kvízzjátékok típusát 1,63% választotta.

A válaszadók 82,6%-a szeretné, ha az egyetemen több közösségi program keretén belül lenne mód társasjátékokkal történő játéktevékenységekre. A kérdőív záró kérdésében arról kérdeztük a hallgatókat, hogy egy szociális esemény alkalmával, például egy az egyetemen zajló játékest keretén belül milyen játékokat látnának legszívesebben, ugyanis több ilyen kezdeményezés is van a diáktanács részéről, a válaszok pedig segíthetnek az esemény szervezésben. A hallgatók válaszainak hatékonyabb kiértékelése érdekében a már fent említett kategóriák alapján osztályoztuk játéktípusonként a beérkezett válaszokat: a válaszok 21,65%-a kocka vezérelt társasjátékok, itt leggyakrabban olyan játékok szerepelnek, mint a Bang!, Ember ne mérgeződj! (Ludo), Catan, Monopoly; 18,9%-a valamilyen kommunikációs társasjátékok pl.: Activity, Dixit, Story kocka, Tabu. 15,75%-a kártyajátékok, mint az Uno, Ligretto, Solo, Magyar kártya, Póker. A résztvevők 13,78%-a logikai játékot látna szívesen. 9,5%-ban különböző fajta rejtvény megoldó játékok jelentek meg (karakter központú szerepjátékok, Scrabble). A stratégiai játékok, 7,84%-ban voltak jelen (pl.: Sakk, Malom) 7,72% ügyességi játékokat (Jenga, Twister), 5,90% kooperatív játékokat (Fedőnevek, Activity, Tabu), 4,3%, kvízzjátékokat (Boom!, Legyen Ön is milliomos!), a fenn maradó 2% térkép építős (Aranyásók, Carcasson) játékokat látna szívesen egy ilyen rendezvényen. A válaszok arányához viszonyítva a hallgatók csupán 4,38%-a állította, hogy valamilyen elektronikus játékot preferálna egy ilyen rendezvényen.

3.3. Játéktevékenységek az egyetemi oktatásban

Társadalmunkban jelenleg a technológiai fejlődés és más makró szociális tényező változásának következtében a tanulásra szánt idő és a diákok motiváltságának szintje nagy mértékben lecsökkent. A gamifikációra úgy tekint a szakirodalom, mint ennek egy lehetséges megoldására, hiszen számos tanulmány részletezi pozitív hatását a tanulási folyamatra. (Simionescu; Mascu, 2017: 533-540). A gamifikáció oktatásba való bevezetése hazánkban is egyre elterjedtebbé válik, aminek az egyetemi oktatásban is érezhetőek a hatásai. Kutatásunkban megvizsgáljuk, hogy a játékosítás alkalmazása az oktatásban milyen hatást gyakorolt a tanulási teljesítményre a mintába bevont egyetemi hallgatók esetében. Az értékelést a véleményük alapján kalkuláljuk.

A továbbiakban azt is elemezzük, hogy a Sapientia tanintézményeiben milyen mértékben terjedt el a gamification használata a tanórákon, illetve, hogy mit gondolnak róla a diákok. A megkérdezettek 80,2%-a támasztotta alá feltevésünk és mondta azt, hogy az egyetemi órákon találkoztak már a tananyaggal kapcsolatos játékosított felületekkel, eszközökkel és módszerekkel. Így elfogadhatjuk a 4. hipotézisünket, miszerint a Sapientia diákjainak oktatása során alkalmazzák a játékosítás eszköztárát. Ezek gyakoriságát tekintve a szinte soha nem alkalmazzák válasz lehetőséget a kitöltők 17%-a jelölte, vagyis 43 személy; 37,5%-a csak ritkán, 18,2%-a havi rendszerességgel, 20,9%-a hetente és 5,1%-a hetente több alkalommal is találkozik ilyen jellegű eszközökkel, módszerekkel a tanórákon. Az eredmények bizakodásra adnak okot arra, hogy hazánk is követi az innovációkat és tovább fognak fejlődni az ilyen jellegű tevékenységek alkalmazása.

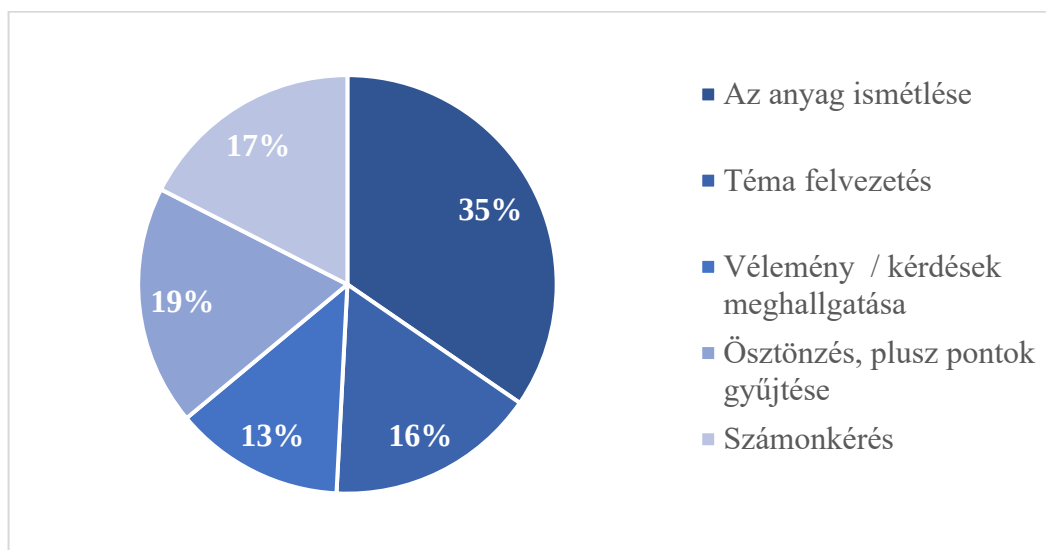
Fontos kérdés továbbá, hogy a diákok hogyan vélekednek ezekről és milyen hatással van rájuk a tanulás során. Ennek pszichológiáját nem célunk mérni jelenleg, viszont a hallgatóságot megkérdeztük milyen mértékben ért egyet azzal a feltevéssel, hogy az ilyen jellegű tevékenységek javítják a teljesítményt a tananyag elsajátítása terén és hasznosak a tanórákon. A válaszadók 39,9%-a teljes mértékben azonosulni tudott a kijelentéssel, 32%-a inkább egyetért, 19%-a tartózkodott és semlegesén áll a témához, 4,7%-a inkább a nem felé hajlott és 2,8%-a egyáltalán nem értett egyet. Összeségében a többség pozitívan vélekedik a témával kapcsolatosan.

Hasonló sémát fedezhetünk fel a második ilyen kérdésünkben is, hiszen azzal az állítással, hogy „Növelné a tanulási folyamat hatékonyságát a játékosítás alkalmazása a tanítási környezetben (pl. pluszpontok gyűjtése, kvízek, rangsorolás stb.)” 42,7% teljes mértékben egyet

ért az állítással, 37,5% az inkább egyetért opciót választotta, 13,8% tartózkodott a választól, 3,6% inkább a nemre hajlott, míg 2% nem értett egyet.

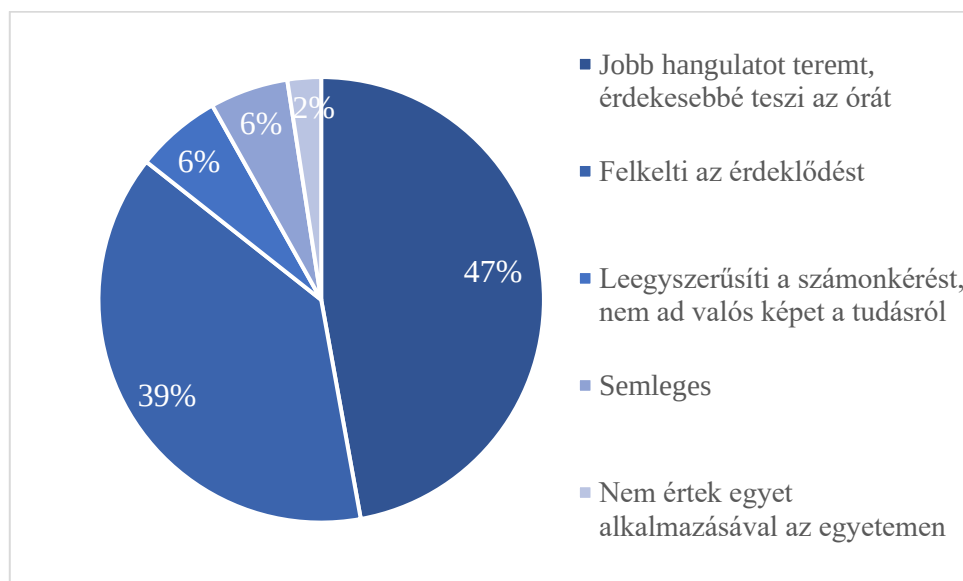
A hallgatók játékszokásai (a játékkal töltött idő/gyakoriság értelmében) és a gamifikáció tanulási folyamat hatékonyságát növelő szerepének értékelése között nem figyelhető meg szignifikáns összefüggés. A részcsoport vizsgálatban a szignifikancia szint minden esetben meghaladja a megengedett értéket, ezért nem beszélhetünk kapcsolatról a két részcsoport között. Ennek egyik lehetséges oka az lehet, hogy aki nem játszik rendszeresen, az is belátja a játékosítás pozitív hatását az oktatás keretein belül és ismeri a flow élményt, ami eredményesebbé teszi a tanulási folyamatot. Az elemzések eredményeképp nem hozható összefüggésbe a játékidő és a gamification oktatásban való szerepe, ezért a hipotézisemet, mi szerint „Azok a hallgatók, akik rendszeresen játszanak, nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a Gamifikáció oktatásban betöltött hatékonyság növelő szerepének” el kell utasítanunk.

A játékosítás eredményességének mértéke függhet a tanórán való megjelenésének formájától. A diákok véleményei alapján a következőképpen alkalmazzák általában a játékosítás eszköztárát a tanóra keretein belül (lásd 12. ábra szemléltetésében): a válaszadók szerint a legtöbbször az anyag átismétlésének céljával jelennek meg ezek az eszközök, a megkérdezettek 35%-a jelölte ezt az opciót válaszában. A második leggyakoribb formája a diákok ösztönzését, plusz pontok gyűjtését célzó megjelenési forma, amit a hallgatók 19%-a tapasztalt. 17%-uk gyakran találkozik ilyen módszerekkel a számonkérés alkalmával. A téma felvezetésekor való használatot a megkérdezettek 16,25%-a jelölte az opciók közül. Végül azt, hogy a tanárok ezen eszközök alkalmazásával hallgatják meg a tanulók véleményeit, kérdéseiket tehetik fel általa, a válaszadók 13%-a jelölte.



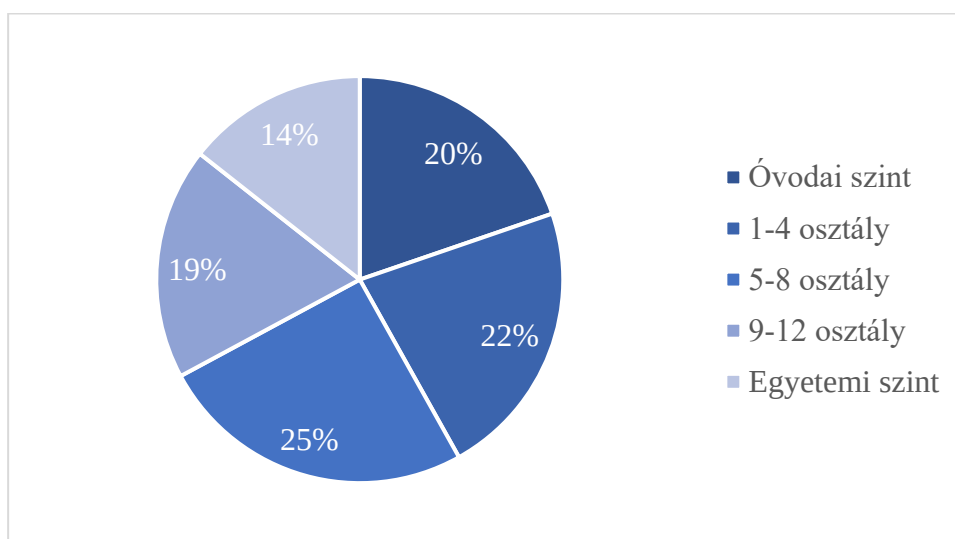
12. ábra: *A játékosítás eszköztárának alkalmazási formái a tanóra keretén belül (A diákok véleményének százalékos eloszlása, N=253 a kitöltők száma, 480 beérkezett válasz a kategóriákon belül) (Forrás: saját szerkesztés, 2024)*

A kutatás következő részében a diákok empirikus véleménye szerint teszteltük, hogy a szakirodalom által megfogalmazott tanulással kapcsolatos játékelemek használata milyen hatással van rájuk. A résztvevők válaszai alapján a diákok többsége, vagyis 47,15%-a gondolja úgy, hogy a gamifikáció eszközei jobb hangulatot teremtenek, érdekesebbé teszik az órát, ami motivációban történő változást eredményezhet hosszú távon, tehát a fentebb megfogalmazott állítások az egyetemi tanórákon is érvényesek. A második leggyakoribb válasz, amit a hallgatók 38,48%-a jelölt, az, hogy felkelti érdeklődésüket a tananyaggal kapcsolatosan. De ahogy a gamifikáció buktatóira és veszélyeire a kutatók is felhívják a tanárok figyelmét (Fromann 2017), úgy a diákok véleményei alapján a számonkérések során ők is tapasztalták torzító tényezőként a tudásuk értékelésével kapcsolatosan, illetve azt, hogy leegyszerűsíti a számonkérés folyamatát. A kitöltők 6,23%-a adta ezt a választ. A megkérdezettek 5,69%-a semleges tapasztalatokról számolt be, 2,44% negatívan vélekedik róla, nem tartja egyetemi keretek között releváns eszköznek. Az említett eredményeket a 13. ábra szemlélteti.



13. ábra: *A játékosítás eszköztárának tanulással kapcsolatos hatása a diákokra (A diákok empirikus véleményének százalékos eloszlása, N=253 a kitöltők száma, 369 beérkezett válasz a kategóriákon belül) (Forrás: saját szerkesztés, 2024)*

További elemzésünk során azt vizsgáltuk, hogy a hallgatók megítélése szerint melyik oktatási szinten ajánlják a játékosítást. A kitöltőknek itt is több válasz megjelölésére volt lehetőségük, így a válaszok eloszlása a következőképpen alakult (14. ábra): 25,24% az 5-8 osztályosok tanításánál tartja legeredményesebbnek a gamifikáció alkalmazását, 22,14% az 1-4 osztályosoknál, 19,74% az óvodásoknál, 18,47% a 9-12 osztályosoknál és a legkevesebben, az az 14,38%-a válaszadóknak az egyetemi szinten tartja eredményesnek a gamifikációt.



14. ábra: *A gamification oktatási szinten való alkalmazása válaszadók véleményei alapján*

(A diákok válaszainak százalékos eloszlása, N=253 a kitöltők száma, 709 beérkezett válasz a kategóriákon belül) (Forrás: saját szerkesztés, 2024)

A válaszok további elemzése során keresztábla elemzéssel megvizsgáltuk, hogy van-e összefüggés aközött, hogy valaki milyen rendszerességgel játszik, illetve, hogy melyik oktatási szinten ajánlja a játékosítás alkalmazását. Az elektronikus játékokkal töltött idő alapján megfigyelhető, hogy azok a válaszadók, akik óvodai szinten ajánlják a játékosítás bevezetését 50,7%-ban kevesebbet játszik, mint fél órát naponta. A Pearson Chi-Square teszt eredményei is alá támasztják ezt az összefüggést ($\chi^2 = 17,13$; $df = 5$; $p = 0.004 < 0.05$). Ezek az adatok ellentétes összefüggést mutatnak, mint feltételeztük, mert akik legkevesebb időt töltenek játékokkal, azok ajánlják azt leginkább az óvodai szinten. További összefüggés figyelhető meg a társasjátékokkal való játszás gyakorisága és az 5-4 osztályba járó gyerekeknek az oktatásába való játékosítás bevezetése között ($\chi^2 = 16,92$; $df = 3$; $p = 0.001 < 0.05$). Más rész csoportok vizsgálata során nem figyelhető meg kapcsolat. Ennek lehetséges oka, hogy aki nem játszik olyan gyakran, nem látja annyira, hogy a felnőttek esetében is hatékony eszköz.

4. Összegzés

A játéktevékenységek meghatározóak az önfelfedezés, az énhatékonyság és az önfejlesztési folyamatokban. A játékok iránti érdeklődés kialakulása nem köthető jól meghatározható időponthoz, de állandó részét képezi a különböző életszakaszoknak. Kijelenthetjük, hogy a játékban rejlő *flow* élmények (Csíkszentmihályi Mihály) nem ismernek korhatárt.

A kutatásom során a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem hallgatóinak játékszokásait és preferenciáit térképeztem fel. Elemzésemben a Khi-négyzet próba segítségével azonosítottam a demográfiai és szociális mutatók, valamint a játékszokások közötti összefüggéseket. Megállapítottuk, hogy a férfiak szignifikánsan több időt töltenek és gyakrabban játszanak elektronikus játékokkal, mint a nők. Első hipotézisünk (H1) tehát beigazolódott. Korcsoportok alapján az eredmények az bizonyítják, hogy az elektronikus játékokkal történő játszásgyakorlás szignifikánsan összefügg a hallgatók generációs csoportjaival és a fiatalabbak minden esetben többet játszanak, mint az X-Y generáció képviselői. A demográfiai adatokat figyelembe véve, a vidéki származású hallgatók gyakrabban játszanak elektronikus játékokkal, míg a városiak több időt töltenek elektronikus játékokkal. Ennek értelmében második hipotézisünket (H2) el kellett utasítanunk, mivel nem tudjuk egyértelműen kijelenteni, hogy a Sapientias hallgatók körében a városiak többet játszanak, mint a vidékiek.

Összességében, a társasjátékokat és elektronikus játékokat vizsgálva elmondhatjuk, hogy a diákok több időt töltenek elektronikus játékokkal, ami a technológiai fejlődésnek, az elektronikus játékok népszerűségének és könnyű elérhetőségének is tulajdonítható. Viszont a preferenciák vizsgálata alapján, empirikus válaszainkat elemezve arra a következtetésre jutottunk, hogy a többség, ha lehetősége van rá, szívesebben játszik társasjátékokkal és jobban preferálja azokat. Így a harmadik hipotézisünket (H3), miszerint a Sapientia EMTE hallgatóinak a körében az online játékok preferáltabbak a társasjátékokkal szemben, itt is elutasítom. Annak, hogy kevesebb időt tölt a hallgatóság társasjátékokkal, lehetséges oka, hogy azok nehezebben elérhetőek, illetve körülményesebb megszervezni a velük történő játékot. Nem olyan egyszerűen férünk hozzájuk, mint akár a telefonunkon levő bármelyik percben elővehető játékokhoz. A hallgatók részéről ez lehet egy fajta szociális igény is, hiszen a kérdőívben 82,6%-uk jelezte, hogy szeretné, ha több olyan programra lenne lehetőség egyetemen belül, ahol a társasjáték is helyet kap.

A kutatásunk következő részében a játékok oktatásban való bevezetéséről kérdeztük a hallgatókat. A megkérdezettek többsége találkozott már gamifikációs eszközökkel a tanórákon, tehát a felsőoktatásban is egyre elterjedtebbek és növekvő tendenciát mutatnak az ilyen jellegű

innovatív eszközök és módszerek. Így a 4. hipotézisünk beigazolódott. A diákok legtöbbször a tananyag ismételése során találkoztak ilyen tevékenységekkel, eszközökkel. A kitöltők 85,63%-a pozitívan értékelte a gamifikációt, ahogy a szakirodalom is vélekedik róla, de 14,36%-uk semleges, vagy negatív tapasztalatokat élt meg ezekkel kapcsolatosan, ami jelzi, hogy a játékosítás alkalmazása során, a tanulásszervezésben körültekintően és előrelátóan kell eljárni. 47,15%-uk szerint az tanóra így jobb hangulatban zajlik, érdekesebbé válik, ami hosszú távon motiváltabbá teszi a tanulói aktív jelentétet. 80,2% hatékonyabbnak gondolja a játékosítást az oktatásban, viszont vizsgálatunk során nem mutathattunk ki összefüggést a játékkal töltött idő és a hatékonysági megítélés között. Összességében tehát elmondható, hogy a játéktevékenységektől függetlenül az egyetemisták többsége hatékonyabbnak gondolja a tanulási folyamatot a játékosítás eszközeivel, módszereivel.

Ábrajegyzék

1. ábra: A mintába bevont tanintézmények eloszlása	17
2. ábra: A mintába bevont hallgatók kor szerinti eloszlása (%-ban, N=253 a kitöltők száma) ...	18
3. ábra: A hallgatók játssási gyakorisága nemük szerint osztályozva	20
4. ábra: A mintába bevont hallgatók generáció szerinti eloszlása	22
5. ábra: A játék tevékenységekkel töltött idő megoszlása a korosztályokra vonatkozóan	23
6. ábra: A játék tevékenységek gyakoriságának megoszlása a korosztályokra vonatkozóan	24
7. ábra: A játék tevékenységek gyakoriságának megoszlása a származásra vonatkozóan	25
8. ábra: A játék tevékenységek időben történő eloszlása a származás szerint	26
9. ábra: A játék tevékenységek gyakoriságának eloszlása	28
10. ábra: A játék tevékenységekkel töltött idő százalékos eloszlása	29
11. ábra: A játék preferenciák százalékos eloszlása	30
12. ábra: A játékosítás eszköztárának alkalmazási formái a tanóra keretén belül	34
13. ábra: A játékosítás eszköztárának tanulással kapcsolatos hatása a diákokra	35
14. ábra: A gamification oktatási szinten való alkalmazása vállaszkodók véleményei alapján	36

Táblázatjegyzék

1. táblázat: Kérdések számának csoportosítása a hipotézisekre vonatkozóan	16
2. táblázat: Kérdések számának csoportosítása kérdéstípusonként	17
3. táblázat: Elektronikus és társasjátékok megoszlási aránya	20

Irodalomjegyzék

1. Aczél Zoltán 2015. *A játékoság mint kulcskompetencia*. Taní-tani, aug. 25. - 22:32.
2. Aczél Zoltán 2015. *A társasjáték-pedagógia filozófiája*. Taní-tani, szept. 13. - 16:42.
3. Bánfi Rita 2018. *A baranyai magyar gyermekjátékok*. Bőközz: Kerta.
4. Bányai Fanni- Fülöp Márta 2015. *A videojáték-használat*. Imágó Budapest (4) : 6-27.
5. Barbarics Márta - Rózsahegyiné Vásárhelyi Éva - Wintsche Gergely 2019. *A játékok fejlesztő hatása*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
6. Bartha Árpád 1994. *A játék*. In Á. Bartha, *A játék*. Budapest: Tárogató Kiadó. 56-60.
7. Bradshaw, John 2023. *Hazatérés önmagadhoz A sebzett belső gyermek gyógyítása*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó. 115-270.
8. Buda András 2019. *Generációk, társadalmi csoportok a 21. században*. Magyar Tudomány, 180 (1), 120-129.
9. Burke, Brian 2014. *Gamify: How Gamification Motivates People to Do Extraordinary Things*. United States of America 39 Harvard Street: Bibliomotion, Inc.
10. Dávid Péter 2020. *Társasjáték az osztályteremben*. Taní-tani, júl. 18. - 17:12.
11. Fáyné Dombi Alice - Sztanáné Babics Edit. 2013. *Játékpedagógia*. Digitális jegyzet.
12. Fazekas Ágnes - Halász, Gábor - Horváth László - Pálvölgyi Lajos - Balázs Éva - Antoni-Alt, Petronell 2021. *Innováció az oktatásban: Az Innova kutatási projekt záró tanulmánya*. Budapest.
13. Fromann Richard 2017. *Játékoslét – A gamifikáció világa*. Budapest: Typotex. 126-160.
14. Fromann Richard - Damsa Andrei 2016. *A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban*. Pedagógiai Folyóiratok. 3-4.
15. Jesztl József 2013. 01 19. *Úgy nyerj, hogy legyen következő parti*. (O. Ildikó, Kérdező:)
16. Jesztl József - Lencse Máté 2018. *Társasjáték-pedagógia*. Budapest: Galambos Rita igazgató, Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.
17. Jörös Dóra Zsuzsanna 2022. *A kisiskolás gyermek játéktevékenységének jellemzése*. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
18. Kovács György 1995. *A játék elmélete és pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 19-27.
19. Kovács György - Bakosi Éva 2005. *Játék Az Óvodában*. In J. A. Óvodában, Kovács, György; Bakosi, Éva. Debrecen: Didakt kiadó. 64.

20. Kiss Orhidea Edith - Izsó Lajos 2002. *Professzionális számítógépes játékok a motiváció empirikus vizsgálatának tükrében*. Alkalmazott Pszichológia IV. évfolyam 1. szám, 5-33.
21. Lattemann, Christoph - Stieglitz, Stefan - Zarnekow, Rüdiger - Brockmann, Tobias - Robra Bissantz Susanne 2017. *Gamification Using Game Elements in Serious Contexts*. Switzerland: Springer International.
22. Lázár Katalin 1996. *Énekes, táncos népi gyermekjátékok*. Budapest: Planétás.
23. Lázár Katalin 1997. *Népi játékok*. Budapest: Planétás Kiadó.
24. Maár Tiborné 2009. *A játék módszerének alkalmazása a tanítás során*. Iskolakultúra, 44-55.
25. Mayer, Brian - Harris, Christopher. (2010). *Libraries Got Game: Aligned Learning through Modern Board Games*. Chicago: American Library Association Editions.
26. McGonigal, Jane 2011. *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. The Penguin Press. New York.
27. Pachner Orsolya 2017. A játék funkcionális megközelítése. Iskolakultúra. 183-195.
28. Páli Judit - Németh Tünde - Hédervári-Heller Éva - Oates, John - Szilvási Léna - Herzog, Mária 2011. *A koragyermekkori fejlődés természete - fejlődési lépések és kihívások*. In J. Páli, *Játssz, tanulj és érezd jól magad!*. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. 270.
29. Pásztor Attila 2014. *Lehetőségek és kihívások a digitális játék alapú tanulásban: Egy induktív gondolkodást fejlesztő program hatásvizsgálata*. Magyar pedagógia. 114. évf. 4. szám 281–302.
30. Piaget, Jean 1962. *Play, Dreams And Imitation In Childhood*. Routledge. New York, Norton.
31. Pólya Tamás 2019. *A videojátékok kultivációs elemzése Alapvetések és nemzetközi kutatások*. Médiakutató médiatudományi folyóirat. 21 -45.
32. Prievara Tibor - Nádori Gergely 2012. *IKT módszertan Kézikönyv az info-kommunikációs eszközök tanórai*. Budapest: tanarblog.hu.
33. Pusztai Ádám 2020. 01 02. kollektiva.eu. Forrás: *Minden amit tudni szeretnél a gamificationról*. <https://kollektiva.eu/minden/amit-tudni-szeretnel-a-gamificationrol/>
34. Rigóczki Csaba 2016. *Gamifikáció (játékosítás) és pedagógia*. Új Pedagógiai Szemle. 3-4.
35. Simionescu Violeta - Mascu Simona 2017. *Using Gamification For Teaching Economics In Technical Higher Education: An Exploratory Research*. Published by Future Academy.

Bucharest: Edu World 7th International Conference. 533 – 540.

doi:<http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.65>

36. Úr Georgina 2023. *Kisiskoláskorú gyerekek játékszükségletének felmérése*. Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatás- és Intézményvezetés Tanszék Beregszász. 65.. doi:<https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/handle/123456789/3033>

Mellékletek

1. melléklet: A kutatás Google form kérdőíve

1. Nemed?
 - Férfi
 - Nő
2. Hány éves vagy? (Nyitott kérdés)
3. Honnan származol?
 - Faluról
 - Városról
4. Milyen képzésen veszel részt?
 - Mesterképzés
 - Alapképzés
5. Melyik egyetemi karon jársz?
 - Sepsiszentgyörgyi Kar
 - Marosvásárhelyi kar
 - Kolozsvári kar
 - Csíkszeredai kar
6. Melyik szakterületen tanulsz?
 - Mérnöki tudományok
 - Matematika és természettudományok (Informatika, Környezettudomány)
 - Testnevelés és sporttudomány

- Humántudományok és művészetek (pl. Fordító tolmács, Román-angol nyelv és irodalom, Filmművészet)
- Társadalomtudományok (pl. Szociológia, Humánerőforrás, Kommunikáció és közkapcsolatok)
- Gazdasági tudományok (pl. Gazdasági informatika, Agrár- és élelmiszer-gazdaság, Marketing)

7. Milyen gyakran játszol elektronikus játékokkal (online, telefonon, virtuálisan)?

- Naponta
- Hetente
- Hétvégén
- Havonta
- Ritkán
- Szinte soha
- Egyéb

8. Hogyan játszol elektronikus játékokat gyakrabban?

- Barátokkal együtt
- Egyedül
- Egyéb

9. Nevezd meg két kedvenc elektronikus játékodat! (Nyitott kérdés)

10. Átlagosan hány órát játszol egy nap elektronikus játékokkal?

- Nem játszom
- Kevesebb, mint fél órát
- Fél órát
- Egy órát
- 2 órát
- 3 órát
- 4 órát
- 5 órát
- Ha időm engedi ennél is többet
- Egyéb

11. Milyen gyakran játszol társasjátékokkal?

- Naponta
- Hetente
- Hétvégén
- Havonta
- Ritkán
- Szinte soha
- Egyéb

12. Hogyan játszol gyakrabban?

- Barátokkal, kis társaságokban
- Bulikban, nagyobb társaságban
- Egyéb

13. Nevezd meg két kedvenc társasjátékodat! (Nyitott kérdés)

14. Átlagosan mennyi időt töltesz társasjátékokkal egy héten?

- Egy órát
- 2 órát
- 3 órát
- 4 órát
- 5 órát
- Ha időm engedi ennél is többet
- Nem kerül elő heti szinten
- Csak nagyon ritkán társasozom
- Egyéb

15. Mivel játszol szívesebben?

- Inkább egyéni játékokkal (sudoku, skandi)
- Inkább társasjátékokkal
- Inkább elektronikus, online játékokkal a barátokkal
- Inkább elektronikus, online játékokkal egyedül
- Egyformán szívesen játszom mindkettővel

- Egyéb

16. Szoktak az egyetemi órákon, a tananyaggal kapcsolatos játékosított felületeket, eszközöket használni az oktatók (pl. Kahoot, Quizizz stb.)?

- Igen
- Nem

17. Milyen gyakran hoznak az oktatók ilyen játékokat/játékos elemeket a tanórán?

- Hetente többször
- Hetente
- Havonta
- Ritkán
- Szinte soha
- Egyéb

18. Mennyire értesz egyet a következő állítással: A játékos elemek használata a tanításban hasznos volt számomra, mert javította a teljesítményem a tananyag elsajátítása terén.

1. Egyáltalán nem értek egyet

2

3

4

5. Teljes mértékben egyet értek

19. Milyen céllal szokták használni ezeket a tanárok?

- Téma felvezetőként
- Az anyag ismételése érdekében
- Vélemény / kérdések meghallgatására
- Ösztönzésre, plusz pontok gyűjtésére
- Számonkéréskor
- Egyéb

20. Milyen hatással van rád a tanulással kapcsolatos játékelemek használata?

- Mindig jobb hangulatot teremt, érdekesebbé teszi az órát

- Felkelti az érdeklődésem
- Leegyszerűsíti a számonkérést, nem ad valós képet a tudásunkról
- Semleges
- Fölösleges időtöltésnek tartom
- Egyetemi oktatásban nem nagyon van helye
- Egyéb

21. Megítélésed szerint melyik oktatási szinten a legeredményesebb a játékosítás?

- Óvodai szint
- 1-4 osztály
- 5-8 osztály
- 9-12 osztály
- Egyetemi szint

22. Milyen mértékben értesz egyet a következő állítással: "Növelné a tanulási folyamat hatékonyságát a játékosítás alkalmazása a tanítási környezetben (pl. pluszpontok gyűjtése, kvízek, rangsorolás stb.)".

1. Egyáltalán nem értek egyet
- 2
- 3
- 4
5. Teljes mértékben egyet értek

23. Szeretnéd, ha az egyetemen több közösségi program keretén belül lenne mód társasozásra?

- Igen
- Nem

24. Egy ilyen eseményen