MASARYKOVA UNIVERZITA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

Pozitivní zkušenost účastníků výzkumu gamifikace předmětu s procesem gamifikace

Bakalářská práce

MIROSLAVA PUTZLACHEROVÁ

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Kratochvíl

Katedra psychologie
obor Psychologie

Brno 2021

MUNI
FSS

Bibliografický záznam

Autor:	MIROSLAVA PUTZLACHEROVÁ Fakulta sociálních studií Masarykova univerzita Katedra psychologie
Název práce:	Pozitivní zkušenost účastníků výzkumu gamifikace předmětu s procesem gamifikace
Studijní program:	Psychologie
Studijní obor:	Psychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Tomáš Kratochvíl
Rok:	2021
Počet stran:	74
Klíčová slova:	Gamifikace, motivace, angažovanost, výkon, tematická analýza, kvalitativní výzkum

Bibliographic record

Author: MIROSLAVA PUTZLACHEROVÁ
Faculty of Social Studies
Masaryk University
Department of Psychology

Title of Thesis: The Positive Experience of Academic Course Gamification Research Participants with Gamification Process

Degree Programme: Psychology

Field of Study: Psychology

Supervisor: Mgr. Tomáš Kratochvíl

Year: 2021

Number of Pages: 74

Keywords: Gamification, Motivation, Engagement, Performance, Thematic Analysis, Qualitative Research

Abstrakt

Gamifikace se předmětem zkoumání v psychologii stala teprve v poslední dekádě. Jde o využití herních mechanismů mimo herní kontext s cílem udělat práci zábavnější a zvýšit tak angažovanost a výkon. Cílem této práce bylo identifikovat silné stránky výzkumu gamifikace na FSS MU na jaře 2018. Na základě polostrukturovaných rozhovorů s pěti respondenty vznikla tematická analýza, která identifikovala důležitá témata a vztahy mezi faktory ovlivňujícími efekt gamifikace v designu na FSS. Výstupem z této studie jsou tak především implikace a doporučení pro další výzkum a teoretický základ pro budoucí kvalitativní zkoumání gamifikace.

Abstract

Gamification has mainly been the subject of psychological research in the last decade. It is the use of game mechanisms outside of game context in order to make work more fun and increase engagement and performance. The aim of this work was to identify the strengths of gamification research at FSS MU in the spring of 2018. Based on semi-structured interviews with five respondents, a thematic analysis was created, which identified important topics and relationships between factors influencing the effect of gamification in FSS gamification design. The outputs of this study are mainly the implications and recommendations for further research and the theoretical basis for future qualitative research of gamification.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma **Pozitivní zkušenost účastníků výzkumu gamifikace předmětu s procesem gamifikace** zpracovala sama. Veškeré prameny a zdroje informací, které jsem použila k sepsání této práce, byly citovány v textu a jsou uvedeny v seznamu použitých pramenů a literatury.

V Brně 16. května 2021 .....

MIROSLAVA PUTZLACHEROVÁ

Poděkování

V první řadě bych na tomto místě chtěla poděkovat vedoucímu této práce, Mgr. Tomášovi Kratochvílovi, za cenné rady, postřehy a ochotnou pomoc bez ohledu na denní či pracovní dobu. Děkuji také doc. Mgr. Tomášovi Řiháčkovi, Ph.D. za odbornou konzultaci.

Poděkování patří také mé rodině a přátelům za podporu a pochopení, a mému partnerovi za podporu psychickou i technologickou.

V neposlední řadě také děkuji respondentům za ochotu sdílet své zkušenosti a za jejich čas.

Obsah

1 Úvod **1**
1.1 Gamifikace 1
1.2 Motivační teorie a gamifikace 3
1.3 Angažovanost a výkon 6
1.4 Gamifikace v praxi 7
1.5 Teoretická východiska 9
2 Metoda **10**
2.1 Výzkumný soubor 11
2.2 Reflexe zkušenosti výzkumnice s tématem výzkumu 12
2.3 Sběr a tvorba dat 13
2.4 Proces analýzy 15
3 Výsledky **18**
3.1 Vztah k pracovní psychologii 18
3.2 Vztah ke gamifikaci 21
3.3 Motivace 29
3.4 Emoce 36
3.5 Vztahy mezi tématy 38
4 Diskuze **41**
4.1 Přínosy a limity studie 43
4.2 Doporučení pro další výzkum 44
Použité zdroje **45**
Příloha A **Vzor oslovovacího e-mailu** **50**
Příloha B **Informovaný souhlas** **51**
Příloha C **Příklad analýzy v Google Jamboard** **52**
Příloha D **Seznam odznaků** **53**

Příloha E **Sylabus předmětu PSY409** **54**

1 Úvod

Gamifikace se v poslední dekádě stále častěji využívá při rozvoji pracovníků a studentů ve školách (Deterding et al., 2011). Jejím principem je „užití herního myšlení a herních mechanismů k řešení problémů a angažování uživatelů“ (Zichermann, 2011). Vliv gamifikace na angažovanost a výkon zkoumal na FSS MU Kratochvíl (2019), jehož výzkum se stal podkladem pro tuto práci.

Cílem této práce je identifikace silných stránek výzkumu Kratochvíla (2019) pomocí tematické analýzy. Na základě rozhovorů s pěti respondenty úspěšnými v původním gamifikačním výzkumu formuluji v této práci důležitá témata a postupy za účelem porozumění jejich zkušenosti.

Nejprve představuji gamifikaci, její definici a popis v kontextu pracovní psychologie. Zároveň popisuji s gamifikací související koncepty motivace, angažovanosti a výkonu, a následně představuji její využití ve školách. V další části pak popisuji užitou metodu, získaný vzorek a průběh analýzy. Zde také zohledňuji vlastní epistemologické stanovisko k tématu. Hlavní částí této práce je pak popis a analýza dat, jejich interpretace a následná diskuze nad jejich významem. Nakonec představuji silné a slabé stránky výzkumu a doporučení pro další výzkum.

1.1 Gamifikace

1.1.1 Gamifikace a její původ

Pojem gamifikace se poprvé objevil v digitálním průmyslu kolem roku 2010. Někdy se gamifikace označuje i pojmy jako „produktivní hra“, „hravý design“, „behaviorální hra“, „herní vrstva“ nebo „aplikovaná hra“, pojem gamifikace se však používá nejčastěji (Deterding et al., 2011). Gamifikací se v původním, digitálně-herním významu označuje „integrace herní mechaniky do aplikací, aby se staly zábavnými a poutavými pro uživatele“ (Narasimhan, Chiricescu, & Vasudevan, 2011). V přeneseném významu můžeme gamifikaci chápat jako zapojení herních prvků do služeb (Hamari, 2013), osvojení herních technologií a metod mimo herní průmysl (Helgason, 2010) nebo jako „užití herního myšlení a herních mechanismů k řešení problémů a angažování uživatelů“ (Zichermann,

2011). Poměrně komplexní, a přitom jednoduchou definici nabízí Deterding et al. (2011). Gamifikací označují „užívání herního designu a mechanismů mimo herní kontext“. Právě využití mimo hru odlišuje gamifikaci od her samotných a podle Codishe a Ravida (2014) je její podstatou. Koivisto a Hamari (2019) tuto definici rozšiřují ještě o jednu oblast. Podle nich může jít také o přirozený proces, ve kterém lidé sami od sebe používají herní prvky a mechanismy v běžném prostředí mimo hry.

V posledních letech popularita gamifikace prudce vzrostla a projevuje se rostoucím počtem gamifikovaných aplikací a výzkumu (Koivisto & Hamari, 2019). S jejím rozšířením se více výzkumníku začalo věnovat studiu tzv. „hedonických atributů“ (Deterding et al., 2011). To vedlo k silnému přesvědčení o efektivitě gamifikace, které podpořily mnohé studie (Hamari, Koivisto, & Sarsa, 2014). Přesvědčení vyšlo z předpokladu, že hry jsou zábavné, a proto jakákoliv služba na principu stejných mechanismů musí být při správném provedení také zábavná, užitečná a poutavá (Hamari, 2013). Dnes je gamifikace vnímaná jako marketingová metoda nové generace pro angažování uživatelů (Hamari, Koivisto, & Sarsa, 2014) a využívaná v mnoha aplikacích napříč finančnictvím, zdravotnictvím, školstvím či v médiích (Deterding et al., 2011); k plánování zdrojů ve firmách, ve vědě, vládních službách, obchodu a k mnoha dalším úkonům (Koivisto & Hamari, 2019).

1.1.2 Mechanismy gamifikace

Existuje mnoho přístupů, jak nahlížet na obsah a mechanismy gamifikace. Například Deterding et al. (2011) nahlíží na gamifikaci jako na set herních elementů (zaměřují se na systém), oproti tomu Huotari a Hamari (2017) zkoumají spíše psychologický kontext a způsob, jakým herní design může pomoct prožívat uživateli pocity mistrovství, kompetence, sounáležitosti či ponoření se do hry. Jakousi syntézu těchto dvou přístupů nabízí Robson et al. (2015), kteří dělí obsah gamifikace na tři oblasti: mechaniky, dynamiky a emoce. Mezi mechaniky podle nich patří cíle, pravidla a odměny; dynamiky jsou procesy, během kterých účastník aktivuje mechaniky; emoce popisují, jak se při tom cítí.

Zichermann a Cunningham (2011) definují sedm základních herních mechanik užitečných pro gamifikaci: body (points), úrovně (levels), žebříčky (leaderboards), odznaky (badges), úkoly (challenges/quests), registrace (onboarding) a smyčky zapojení (engagement loops). Body jsou podle nich základním mechanismem gamifikace, ačkoliv podle výzkumů

nemají samostatně (bez dalších gamifikačních prvků) žádný větší účinek na výkon (Ahn, Johnsen, & Ball, 2019; Koppitsch & Meyer, 2021). Nejúčinnější se jeví virtuální odměny jako jsou trofeje nebo odznaky (Kuo & Chuang, 2016). Jejich výhodou je to, že jsou společensky významné, je možné je sbírat a mají vizuální podobu (Zichermann & Cunningham, 2011). Antin a Churchill (2011) definují pět funkcí odznaků: instruování, reputace, status, identifikace se skupinou a stanovení cílů. Odznaky nejen informují o možnostech hry, ale i o žádoucím a odměňovaném chování. Tím přispívají k socializaci uživatelů a pomáhají jim pochopit, co se od nich čeká. Reputace a status odkazují na postavení uživatele v komunitě a jeho dosažené úspěchy, sdílení a společné získávání těchto odznaků podporuje identifikaci se skupinou. V kontextu gamifikace je však nejužitečnější funkcí odznaků stanovení cílů a další podpora motivace.

1.2 Motivační teorie a gamifikace

1.2.1 Stanovení cílů (goal setting)

Stanovení cílů (neboli goal setting) je známou metodou podporující motivaci. Podle Locka a Lathama (2002) cíle ovlivňují výkon skrze čtyři mechanismy. Zaprvé cíle mají direktivní funkci: přitahují pozornost a snahu směrem k úkolům relevantním k cíli (a tím posouvají do pozadí irelevantní úkoly), neboli staví uživatele před volbu úkolů, které s dosažením cíle souvisí, a ignorování těch, které s ním nesouvisí. Zadruhé své uživatele motivují k vyvíjení snahy. Děje se tak, protože dosažení cílů závisí také na znalostech a dovednostech. Aby uživatel cíle dosáhl, musí vynaložit energii pro to, aby si uvědomil a použil své znalosti a dovednosti, nebo aby se naučil nové (Locke & Latham, 2016). Zatřetí podporují vytrvalost: když se snaží uživatel dosáhnout cíle, je více imunní vůči překážkám. Začtvrté cíle ovlivňují chování nepřímo skrze poznávání a objevování a můžou vést ke změně chování (Wood & Locke, 1990; in Locke & Latham, 2002).

Landers, Bauer, & Callan (2017) tvrdí, že existuje jakýsi vědecký konsensus ohledně typu cílů, které jsou nejvíce motivující: jsou to ty, které jsou specifické, měřitelné, dosažitelné, realistické a časově omezené. Cíl, který je specifický, popisuje oblast, které se úkol týká. Měřitelnost umožňuje sledovat pokrok. Dosažitelné a realistické cíle říkají, za jakých podmínek je možné a reálné cílů dosáhnout (Doran, 1981). Ne-

jefektivnější se zde ukazují obtížné a specifické úkoly, oproti tomu nejméně efektivní jsou úkoly jednoduché, žádné či abstraktní, jako je například pokyn „udělejte, co můžete“ (Latham, 2017). Časové vymezení dává informaci o tom, kdy k naplnění cíle dojde (Doran, 1981).

Význam stanovení cílů spočívá v tom, že cíle pomáhají vyhodnocovat a přizpůsobovat chování uživatele. Cíl může poskytnout smysl pro jinak nesmyslný úkol, a to vyvoláním pocitu úspěchu při jeho splnění. Je i ukazatelem osobní efektivity jednotlivce (Locke & Latham, 2009).

Teorie stanovení cílů je jedním ze základních pilířů gamifikace, existuje však rozdíl mezi pouhým stanovením cílů mimo design gamifikace a v jejím rámci. V tradičním konceptu je zaměstnanci předložen konkrétní cíl nebo skupina cílů s jasným a hotovým postupem a zaměstnanec se pouze rozhoduje, zda a který cíl bude plnit. Oproti tomu gamifikace často poskytuje svobodu v rozhodování nad tím, jaké cíle zvolit, aby se uživatel dostal k dané odměně (Landers et al., 2017). Jako příklad uvádí Landers et al. (2017) využití žebříčků (leaderboards), kdy zaměstnanci mají svobodu zvolit si, jakými cíli dosáhnout pozice na žebříčku, co představuje jemnější zásah do chování než pouhé stanovení cíle. Tato možnost volby a autonomie při výběru úkolu souvisí s psychologickými potřebami, se kterými pracuje sebedeterminační teorie (Sailer et al., 2017).

1.2.2 Sebedeterminační teorie (SDT)

Sebedeterminační teorie (SDT) je přístup k lidské motivaci a osobnosti, který zdůrazňuje důležitost vnitřních zdrojů osobnosti pro rozvoj a regulaci chování. Jinými slovy SDT vychází z předpokladu, že člověk je zvědavý, energický a motivovaný, a zkoumá podmínky, za kterých probíhá růst jeho osobnosti (Ryan & Deci, 2000). Základem růstu je naplnění tří vrozených psychologických potřeb: potřeby kompetence, sounáležitosti a autonomie. Potřeba kompetence se týká umění poradit si s prostředím, které lidé procvičují a vylepšují celý život za účelem dosažení pocitu vlastní efektivity (Deci & Vansteenkiste, 2004); je to potřeba dosáhnout žádoucích výsledků a úrovně mistrovství (Wang et al., 2019). Potřeba sounáležitosti se týká mezilidské interakce, propojení s lidmi a starostlivosti o druhé. Mnoho životních aktivit a situací probíhá mezi lidmi, proto jsme zaměřeni na pocit sounáležitosti a toho, že někam patříme (Deci & Vansteenkiste, 2004). Potřeba autonomie odkazuje na jednání v souladu se svými plány a cíli. Nemusí nutně znamenat nezávislost, ale možnost osobní volby (Deci & Vansteenkiste, 2004) nebo pocit „vlastnictví svého

chování“ (Wang et al., 2019). Pokud jsou tyto tři základní potřeby naplněny, zvyšuje se úroveň vnitřní motivace (Wang et al., 2019).

Ačkoli je motivace vnímaná jako jeden konstrukt, i povrchní reflexe naznačuje, že může být vyvolána různými typy faktorů s velmi rozdílnými zkušenostmi a výsledky. Lidé můžou být motivováni, protože je jistá aktivita baví, a proto se v ní angažují, anebo jsou motivováni, protože je zde silný externí vliv odměny nebo trestu (Ryan & Deci, 2000). V psychologii se obecně mluví o dvou druzích motivace: vnitřní a vnější; SDT ve svém zkoumání zachází dál a identifikuje několik rozdílných typů motivace, z nichž každý má specifické důsledky pro učení, výkon, osobní zkušenost a well-being (Ryan & Deci, 2000). Nenahlíží tedy na druhy motivace jako na protipóly, ale spíše jako na škálu. Ta odráží různé stupně internalizace a integrace vnějších podnětů. Internalizací člověk přijímá cizí myšlenku nebo hodnotu za svou, integrací tuto myšlenku či hodnotu zpracuje svým vlastním způsobem tak, že tato myšlenka nebo hodnota bude následně vycházet z jeho vlastní osobnosti (Ryan & Deci, 2000). Z této myšlenky i z mnohých výzkumů vyplývá, že žádoucnější a efektivnější je motivace vnitřní. Je to z toho důvodu, že vnitřní motivace vede k většímu zájmu a nadšení pro úkol a podporuje tak angažovanost, výkon, vytrvalost, kreativitu, sebevědomí a obecný well-being, než motivace pro úkol, se kterým se neztotožňujeme a pouze jej plníme, protože se to od nás očekává (Ryan & Deci, 2000).

Také v pedagogické praxi či rodičovství se ukazují rozdíly v přístupu k úkolu podle typu motivace. Učitelé, kteří více podporují autonomii svých studentů, v nich probouzí větší zvědavost a touhu po zkušenostech než učitelé, kteří mají tendenci své studenty příliš kontrolovat a regulovat. To samé tvrzení se dá aplikovat i na podporující rodiče v porovnání s autoritativními, a také na další oblasti života jako je hudba či sport (Ryan & Deci, 2000).

Zde se ukazuje velký přínos gamifikace. Ta interní motivaci podporuje hned třemi způsoby. Prvním je již výše zmíněná svoboda v rozhodování nad tím, jaké cíle zvolit na cestě k odměně. Druhým je způsob, jakým gamifikace pracuje s odměnami samotnými. Wang a Sun (2011) říkají, že účinek herních mechanismů je založen na zábavě a zážitcích, které se stávají důležitějším motivátorem než vnější odměna. A pokud se vrátíme k pěti funkcím odznaků, kterými jsou podle Antina a Churchilla (2011) instruování, reputace, status, identifikace se skupinou a stanovení cílů, můžeme v nich také spatřit základní potřeby SDT, kterými jsou potřeba kompetence (v reputaci a statusu, které odkazují na dosažené úspěchy),

potřeba sounáležitosti (v reputaci a identifikaci se skupinou) a potřeba autonomie (ve stanovení cílů). Třetím je samotná zkušenost s hrou či herním prvkem: hra totiž podporuje pocit radosti, autonomie, kompetence a úspěchu (Koivisto & Hamari, 2019), čím opět naplňuje základní potřeby SDT.

1.3 Angažovanost a výkon

Jedním z hlavních účelů gamifikace je zvýšení efektivity práce, a to zrychlením či zjednodušením pracovních procesů (Sarangi & Shah, 2015). Té gamifikace dosahuje pomocí angažovanosti a výkonu.

Schaufeli (2017) definuje angažovanost jako persistentní stav, ve kterém pracovník postupuje s energií, zapálením a vytrvalostí. Hlavní hnací silou angažovanosti je splnění základních psychologických potřeb (Schaufeli, 2017) a taky potřeb uspokojení z práce, pocitu její smysluplnosti a pozitivního sebeobrazu (May, Gilson, & Harter, 2004). Angažovanost zaměstnance je pro organizace důležitá, je předpokladem budování týmu a komunity, učení a loajality a motivace zaměstnance (Stanculescu et al., 2016).

Výkon je podle Campbella (1990) chování jednotlivce, které je spojené s cíli organizace. Je to dynamický koncept, který kromě chování zahrnuje i výsledek (Sonnentag & Frese, 2002). Campbell, Gasser & Oswald (1996) identifikují osm faktorů charakterizujících výkon. Ačkoliv má každé povolání jiné nároky na výkon, shodují se na třech obecných faktorech, které jsou důležité pro každou práci: schopnost provádět činnost pro výkon povolání, projevená snaha a disciplína. Pracovní výkon se obecně dělí na dva typy: úkolový a kontextuální. U kontextuálního výkonu se jedná o osobní charakteristiky jako je týmová spolupráce, altruismus, svědomitost, manažerské schopnosti a podobně, které ne vždy musí souviset s úkoly, ale pozitivně přispívají k atmosféře a chodu organizace (Rotundo & Sackett, 2002).

Angažovanost souvisí s výkonem (Arıkan & Çankır, 2019; Schaufeli, 2017). Arıkan a Çankır (2019) uvádí, že pozitivní vztah mezi angažovaností a vysokým pracovním výkonem může nastat vlivem pozitivních emocí, které angažovanost vyvolává. Maslach a Leiter (2016) pak definují tři charakteristiky angažovanosti: energii, zapojení a kompetenci, které souvisí s faktory charakterizujícími výkon. Z předpokladu vztahu

mezi angažovaností a výkonem vychází také výzkum pracovní angažovanosti jako mediátoru mezi gamifikací a výkonem (Kratochvíl, 2019), který se stal základem pro tuto práci.

1.4 Gamifikace v praxi

1.4.1 Gamifikace v organizacích

Gamifikace prošla vývojem od doby, kdy byla poprvé představena světu. Mnohé organizace ji zavedly do svých informačních systémů, kde zaměstnanci získávají odznaky či body, když dosáhnou milníku, přidají se k výzvě nebo si stanoví nový cíl (Suh et al, 2017). Úspěšně funguje ve světových firmách jako je L'Oreal, Deloitte nebo Starbucks. Když je citlivě a kreativně navržená, může organizacím pomoci vymýtit syndrom vyhoření a podpořit tvorbu příjemného a angažujícího pracovního prostředí (Sarangi & Shah, 2015). Ačkoli se aplikace a úkoly (např. učení nebo sociální média) v podnikovém prostředí neliší od veřejného prostředí jako takového, zapojení zaměstnanců do těchto technik, a tedy i dopad gamifikace může být odlišný: chování zaměstnanců v podniku neodmyslitelně souvisí s obchodními cíli a důležitou roli hrají například i peněžní pobídky (Stanculescu et al., 2016). Proto je třeba gamifikaci přizpůsobit pracovnímu prostředí. Příkladem může být Work & Play design, který vyvinuli Stanculescu et al. (2016), a který testovali v IBM. Jeho specifikum spočívá v zaměření na podnikové učení a sociální interakce, a výsledkem je vyšší míra udržování stávajících zaměstnanců, zlepšení jejich znalostí o firmě a oboru, a vyšší míra online sociálního chování.

1.4.2 Gamifikace studia

Nezávislé experimenty na středoškolácích a vysokoškolácích ukázaly, že při učení formou videoher se významně zvýšila míra porozumění předmětu, motivace a píle. Dobré hry jsou jakýmisi stroji zlepšujícími učení, na rozdíl od tradičních studijních materiálů totiž nabízí informace i s kontextem (Barata et al., 2014). Gamifikace však vystupuje mimo herní kontext, přesto může studentům poskytnout podobný servis v rámci běžné výuky. Nejčastějším příkladem jsou odznaky, které dostávají nejlepší studenti ve třídě. Tyto odznaky zvyšují nejen motivaci oceněných,

ale i dalších studentů (Codish & Ravid, 2014). Podporou pro tuto hypotézu se může stát zjištění Baraty et al. (2014), kdy se po zavedení gamifikace zvedla účast na nepovinných přednáškách o 11 %.

1.4.3 Výzkum gamifikace na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity

Existuje celá řada výzkumů podporujících hypotézy, že různé typy gamifikace pozitivně souvisí s pracovním výkonem. Většinou se však zaměřují na vztah různých druhů gamifikace s výkonem a málokdy měří vztah jednoho designu gamifikace s výkonem více způsoby (Kratochvíl, 2019). Proto se Kratochvíl (2019) rozhodl zkoumat, jak přesně funguje vztah mezi gamifikací a výkonem a zda je kauzální povahy. Stejně tak ověřuje vztah mezi gamifikací a pracovní angažovaností, a zda jde o vztah kauzální; nakonec pak zkoumá, zda je pracovní angažovanost mediátorem ve vztahu výkonu a gamifikace.

Kratochvíl (2019) nalezl signifikantní rozdíl u dvou ze čtyř skupin při porovnávání výkonu u předmětů s gamifikací a bez ní. Tato data ze čtyř různých předmětů na Katedře psychologie Fakulty sociálních studií jeho hypotézu o vztahu mezi gamifikací a pracovním výkonem podpořila pouze částečně, proto autor doporučuje prozkoumat několik možných intervenujících proměnných, kterými mohly být například rozdíly mezi předměty či ročníky. Doporučuje také zkoumat hodnocení vlastního výkonu, protože tak může výzkumník získat informace o vlivu gamifikace na představu člověka o jeho výkonu.

Signifikantní podporu pro vztah mezi gamifikací a pracovní angažovaností Kratochvíl (2019) nenalezl. Jako možné intervenující proměnné uvádí nevhodnost některých položek škály pro měření angažovanosti, rozdíly mezi předměty nebo různé vnímání zábavnosti různých úkolů. Proto pro další výzkum navrhuje upravit design měření angažovanosti a porovnávat mezi sebou studenty jednoho předmětu.

Kratochvíl (2019) také předpokládá pozitivní vztah mezi zájmem o gamifikaci a pracovní angažovaností. Kvůli malému vzorku se mu však nepodařilo tuto hypotézu podpořit statisticky významnými daty. Trend však naznačuje, že by větší vzorek mohl tuto hypotézu podpořit, což Kratochvíl (2019) doporučuje jako další z možných zaměření pro další výzkum. Pro toto tvrzení rovněž našel podporu v dosud nepublikované navazující studii. Zároveň se doporučuje zaměřit na fakt, že výzkum byl veden na studentech výběrových oborů, kteří mohou od počátku studia

v předmětech pracovat s poměrně vysokou vnitřní motivací. Gamifikace proto nemusela mít dostatečný „prostor“ pro další pozitivní vliv na motivaci, a tudíž ani na pracovní angažovanost v předmětu.

1.5 Teoretická východiska

Gamifikace neboli „užívání herního designu a mechanismů mimo herní kontext“ (Deterding et al., 2011) se v posledních letech těší velké popularitě, která se projevuje rostoucím počtem gamifikovaných aplikací a výzkumů (Koivisto & Hamari, 2019). Je postavená na přesvědčení, že hry jsou zábavné, proto jakákoliv služba na principu stejných mechanismů musí být při správném provedení také zábavná, užitečná a poutavá (Hamari, 2013). Gamifikace pracuje s mechanikami, dynamikami a emocemi (Robson et al., 2015) a používá se v mnoha světových organizacích, kde podporuje tvorbu příjemného a angažujícího prostředí (Sarangi & Shah, 2015) a tím pomáhá pozitivně ovlivňovat pracovní výkon zaměstnanců (Schaufeli, 2017). Využívá se také ve školách (Barata et al., 2014).

Výzkum na Fakultě sociálních studií podporuje hypotézu, že gamifikace zvyšuje výkon (Kratochvíl, 2019). Autor se doporučuje zaměřit na úpravu designu, porovnávání studentů jednoho předmětu a fakt, že byl výzkum veden na motivovaných studentech výběrových oborů, takže gamifikace nemusela mít dostatečný prostor pro další pozitivní vliv na jejich motivaci a angažovanost.

Ve své práci vycházím z těchto poznatků a doporučení a rozvíjím poznatky Kratochvíla (2019) z kvalitativního úhlu pohledu. Cílem je identifikovat silné a slabé stránky výzkumu Pracovní angažovanosti jako mediátora ve vztahu mezi gamifikací a pracovním výkonem (Kratochvíl, 2019). Na základě tohoto přehledu jsem formulovala následující výzkumnou otázku a teoretická východiska.

Výzkumná otázka: Jaká témata se účastníkům vynořují v souvislosti s výzkumem gamifikace předmětu a s procesem gamifikace?

Teoretická východiska

1. Účastníci výzkumu gamifikace vnímají předmět jako více zábavný.
2. Účastníci výzkumu mají pocit, že zavedení gamifikace zvýšilo jejich výkon.

2 Metoda

Pro analýzu získaných dat jsem využila principů tematické analýzy, ačkoliv mým původním výzkumným záměrem byla interpretativní fenomenologická analýza (IPA). IPA se zabývá žitou zkušeností respondenta a využívá jak fenomenologického, tak hermeneutického přístupu (Řiháček, Čermák, & Hytych, 2013) a jejím smyslem je detailní porozumění každodennímu prožívání reality (McLeod, 2001). V rozhovorech s účastníky výzkumu gamifikace jsem se dotazovala na jejich zkušenost s gamifikací předmětu a s předmětem samotným. Zaměřovala jsem se na jejich postoj a vztah ke gamifikaci a k předmětu, na jejich vnímanou užitečnost a vliv gamifikace na výkon v předmětu. Hledala jsem tak podporu pro koncepty uvedené výše a jejich přímou souvislost s gamifikací.

Důvodem, proč jsem nakonec zvolila tematickou analýzu, byla podoba získaných dat. Mé výzkumné zaměření totiž nebylo přímo na fenomenologii spojenou s prožíváním gamifikace, ale také na proces provedení gamifikace a další témata. Pro IPA se mi tedy nepovedlo nasbírat dostatečně bohatá a detailní data zaměřená právě na výše zmíněné prožívání reality. Také pro mě bylo obtížné přistoupit k datům z fenomenologické a subjektivní stránky i z toho důvodu, že jsem pro účely vylepšování kvantitativního výzkumu gamifikace pracovala z více objektivistické pozice, z části založené i na kvantifikaci. Než k tvorbě ucelené teorie jsem tedy spíše mířila k identifikaci společných témat a nalezení vztahů mezi nimi. Proto jsem nakonec upustila z původního záměru fenomenologické analýzy a využila principů analýzy tematické. Do jisté míry v práci však i nadále využívám teoretického a metodologického přístupu IPA.

Tematická analýza je metodou, která je málo popsaná a málokdy zmiňovaná i přes to, že je v psychologii široce využívaná. Často je také považována za první krok směrem k pokročilejším kvalitativním metodám, jako je právě IPA či metoda zakotvené teorie (GTM). Používá se pro identifikaci, analýzu a výkaz vzorů neboli témat z datového souboru. Organizuje a detailně popisuje data a interpretuje různé aspekty výzkumného zaměření (Braun & Clarke, 2006).

2.1 Výzkumný soubor

Kvalitativní studie se provádí na malých vzorcích. Důležitější než obecné závěry jsou totiž detailní analýzy a zjištění. Výběr vzorku v IPA, ze kterého jsem vycházela, jde většinou cestou záměrného výběru, aby výzkumník našel lépe definovanou skupinu, pro kterou bude výzkumná otázka relevantní a podstatná (Smith & Osborn, 2003). Proto jsem tento způsob pro výběr vzorku využila také.

Výzkumný soubor této práce tvoří pět absolventů předmětu PSY409 Psychologie organizace katedry psychologie FSS MU, který proběhl na jaře 2018. Tento předmět byl součástí výzkumu Mgr. Tomáše Kratochvíla za účelem sběru dat pro jeho diplomovou práci na téma Pracovní angažovanost jako mediátor ve vztahu mezi gamifikací a pracovním výkonem (Kratochvíl, 2019), a pro další výzkum (dosud nepublikovaný). Pro účely této bakalářské práce proběhl záměrný výběr dotazovaných na základě těchto charakteristik: absolvovali gamifikovaný předmět PSY409, často docházelo k jejich interakci se systémem gamifikace a v gamifikaci byli úspěšní. Osloveni byli přímo vedoucím této práce, a to formou zprávy na sociálních sítích. Po předběžném souhlasu s účastí na výzkumu jsme je kontaktovali e-mailem, kde jsme jim poskytli podklady pro připomenutí gamifikace a gamifikovaného předmětu (vzor oslovovacího e-mailu je uveden v příloze A). Vzorek tvořili dva muži a tři ženy, všichni byli absolventy magisterského studia Psychologie na FSS MU a jejich věkový průměr byl 27 let.

Studenty tohoto předmětu jsem zvolila na základě několika kritérií. Prvním kritériem byl fakt, že se jedná o studenty psychologie. Mezi odbornou veřejností probíhá diskuze, zda jsou studenti vhodným vzorkem pro výzkum, a to s ohledem na reprezentativnost a možnost generalizace na celou populaci (Hanel, Vione, & Voracek, 2016). U studentů psychologie je téma ještě výraznější, a to z toho důvodu, že znalost psychologických teorií a bohaté zkušenosti s výzkumy často můžou deformovat data. V případě této studie se však domnívám, že jsou studenti psychologie tím nejvhodnějším vzorkem. Je to proto, že jejich úkolem je reflektovat vlastní zkušenost. Myslím si, že právě znalost psychologických teorií a pojmů, zkušenosti se sebereflexí a pohyb v psychologické komunitě se mohou zasloužit o kvalitnější a bohatší data v porovnání se studenty, kteří se v tomto oboru nepohybují. Dalším kritériem pro výběr právě tohoto předmětu byl fakt, že se v něm projevil signifikantní rozdíl ve vý-

konu po zavedení gamifikace v porovnání s negamifikovanými předměty. Vycházela jsem tedy z předpokladu, že pokud zde gamifikace měla efekt, je pravděpodobné, že odsud získám bohatší data než z předmětu, kde by se efekt neprojevil. Pro provedení výzkumu byla důležitým kritériem také dostupnost. Jelikož respondenti studovali společně s vedoucím této práce, bylo pro něj jednoduché je oslovit. Z takto oslovených potenciálních zkoumaných osob s výzkumem souhlasilo všech 7 oslovených. Z časových důvodů však rozhovor nakonec proběhl pouze s pěti z nich. Jako limit zvoleného vzorku vnímám to, že výzkum gamifikace proběhl před třemi lety. To je, dle mého názoru, celkem dlouhá doba na to, aby si zkoumané osoby pamatovaly průběh gamifikace i svou zkušenost s ním. Tento nedostatek jsme alespoň částečně eliminovali tím, že jsme respondentům poslali materiály k připomenutí, a to seznam všech odznaků, které bylo možné získat, jejich vlastní seznam odznaků, které se jim získat povedlo, sylabus předmětu PSY409 a úvodní prezentaci, ve které výzkum gamifikace Tomáš Kratochvíl představoval na první přednášce předmětu PSY409 (seznam odznaků a sylabus předmětu naleznete v přílohách D a E).

2.2 Reflexe zkušenosti výzkumnice s tématem výzkumu

Výzkumník v kvalitativním výzkumu nepracuje v „epistemologickém vakuu“, ale v kontextu vlastních teoretických východisek (Braun & Clarke, 2006). Proto je důležité čtenáře seznámit se stanoviskem, které vůči gamifikaci zaujímám. Ačkoliv sama nemám žádné konkrétní zkušenosti s gamifikací předmětu, obecně gamifikaci vnímám velmi pozitivně.

Na základě vlastního pozorování dedukuji, že gamifikace ani zdaleka není vyhovujícím designem pro všechny. Já sama jsem vcelku ambiciózní a orientovaná na výkon, proto se domnívám, že za vyhovujících podmínek bych byla vděčným příjemcem a uživatelem designu gamifikace, a že bych podala skvělý výkon. Tuto domněnku zakládám i na faktu, že jsem checklisty, žebříčky, body a další herní mechaniky aplikovala do svých osobních úkolů dlouho předtím, než jsem se začala tématem gamifikace zabývat na akademické půdě. Oproti tomu je například můj mladší bratr odpůrcem veškerých seznamů a měření výkonu: tyto procesy jej odpuzují a troufám si říct, že dokonce děsí. Pokud bychom se tedy pokusili aplikovat gamifikaci na jeho úkoly a výkon, pravděpodobně bychom se setkali s neúspěchem.

Uvědomuji si, že moje vlastní teoretické východisko může ovlivnit způsob, jakým budu nahlížet na data a analyzovat je. Vycházím totiž z předpokladu, že je gamifikace užitečná a má vliv na výkon v předmětu, s očekáváním potvrzení této teorie. Uvědomuji si však, že ačkoliv může být respondentova obecná zkušenost s gamifikací předmětu pozitivní, můžou se vyskytnout také negativní dojmy z designu výzkumu či gamifikace samotné, a jsem připravená tyto dojmy ve své práci reflektovat.

2.3 Sběr a tvorba dat

Sběr dat probíhal formou polostrukturovaného rozhovoru. Smith & Osborn (2003) doporučují tuto metodu sběru dat, protože je dostatečně strukturovaná, aby respondenta vedla, ale zároveň výzkumníkovi dává dostatečný prostor k odchýlení se od původního plánu a modifikaci otázek, pokud během rozhovoru vyvstane nový, nečekaný směr či téma. V polostrukturovaném rozhovoru je možné měnit pořadí otázek či je jinak formulovat, a také je vypouštět a následovat neplánované téma, které se vynořilo v průběhu rozhovoru. Této možnosti jsem ve svých rozhovorech využila a často jsem měnila pořadí, strukturu i počet otázek, a také témata, na která se otázky připravené předem zaměřovaly.

Z důvodu epidemiologické situace v souvislosti s pandemií Covid-19 byly rozhovory vedeny online na videokonferenční platformě Zoom. Rozhovory trvaly průměrně 30 minut (nejkratší rozhovor trval 25 minut a nejdelší 50 minut) a se souhlasem účastníků byly nahrávány pro pozdější přepis. Účastníci byli seznámeni s účelem rozhovoru a s právem kdykoliv neodpovědět na otázku či od výzkumu zcela odstoupit. Svůj souhlas se zpracováním svých dat potvrdili odesláním online formuláře, který sloužil jako informovaný souhlas (podobu informovaného souhlasu naleznete v příloze B).

Rozhovor probíhal online na Zoomu. Výzkumnice i zkoumaná osoba byly ve všech případech u sebe doma. Ve většině případů šlo o bezproblémový a klidný rozhovor, ve dvou případech došlo k nestandardní situaci, kdy zkoumaná osoba měla u sebe miminko. Respondenti však i nadále působili soustředěně a jejich odpovědi se kvalitou nelišily od zkoumaných osob bez dítěte, proto se domnívám, že se to nijak na kvalitě dat neprojevilo.

Při tvorbě otázek pro tyto rozhovory jsem vycházela z teoretických poznatků na téma gamifikace, formy polostrukturovaného rozhovoru a

původního výzkumu gamifikace na FSS MU. Na základě diplomové práce Tomáše Kratochvíla (2019) jsem identifikovala témata i konkrétní otázky, které jsem vnímala jako důležité, a následně je rozdělila do těchto okruhů: účast na přednáškách a seminářích, vztah dotazovaného k předmětu PSY409 a k pracovní psychologii, vnímaný efekt gamifikace, provedení gamifikace, informovanost a interakce s gamifikací. Smith & Osborn (2003) uvádí, že napoprvé formulované otázky často bývají příliš explicitní a úzké a teprve s jejich revizí přichází větší svoboda pro respondenta své odpovědi rozvíjet. Tak tomu bylo i v mém případě: první formulace byla příliš úzká. Pro pomoc s jejich další a lepší formulací jsem se proto obrátila nejprve na svého vedoucího práce a následně na konzultanta. Otázky tedy prošly dvěma revizemi, a to experta na danou oblast výzkumu a nezávislé osoby s expertízou v kvalitativním výzkumu tak, aby byly co nejvíce neutrální, nezavádějící a otevřené.

Rozhovor jsem zahájila vždy stejným způsobem, a to poděkováním za to, že si na výzkum respondent udělal čas. Poté následovala krátká instruktáž, kdy se respondent dozvěděl základní informace o výzkumu, a následně do chatu platformy Zoom obdržel odkaz na online dotazník, který sloužil jako informovaný souhlas. Respondent dostal čas na to, aby si souhlas důkladně přečetl. Poté zaškrtl kolonku „ano, souhlasím s výzkumem“, uvedl své jméno a příjmení a dotazník odeslal. Tento souhlas byl později všem účastníkům odeslán na e-mail. Ve čtyřech z pěti případů také respondenti ještě před začátkem samotného rozhovoru výzkumnici navrhli tykání. Ve všech případech jsem tuto nabídku přijala a domnívám se, že toto neformální oslovování mohlo přispět k pocitu jistoty a vzniku přátelského prostředí. V případě posledního respondenta, který tykání nenavrhl, dle mého názoru nedošlo k vytvoření horší atmosféry nebo dat, domnívám se, že jej v kontextu výzkumu tato možnost pouze nenapadla.

Smith & Osborn (2003) říkají, že rozhovor by měl vždy začínat tou nejobecnější otázkou. Dle tohoto doporučení jsem tedy rozhovor vždy začala těmito otázkami:

Jaká je vaše zkušenost s gamifikovaným předmětem?
Jaký máte postoj ke gamifikaci předmětu?
Jaké pro vás bylo chodit na přednášky tohoto předmětu?

Poté jsem postupovala podle předem připravené předlohy tematických okruhů k rozhovoru. Ptala jsem se na vztah respondenta k pracovní psychologii (*Jak užitečný se vám zdál tento předmět pro vaše další studium*

či kariéru?), jejich zkušenost s gamifikací (*Jaké pro vás bylo plnit úkoly v předmětu? Která oblast gamifikace vás oslovila nejvíce?*) či jejich pocity spojené se získanými odznaky (*Jaké pro vás bylo navštěvovat seznam odznaků?*). Respondenti většinou odpovídali poměrně obsáhle, takže téměř nebylo třeba používat doplňujících a rozvíjejících otázek. Zároveň jsem se snažila ponechávat prostor pro případná neplánovaná témata, která by se mohla vynořit v průběhu rozhovorů. Po ukončení plánovaného rozhovoru jsem se vždy zeptala, zda si respondent přeje ještě něco k tématu dodat, na co jsem se nezeptala, nebo na co si případně vzpomněl. Z této otázky se ve dvou případech ještě vyvinuly další otázky a odpovědi. Poté jsem respondenta znovu vyzvala, zda si ještě na něco nevzpomněl. Následoval prostor pro respondentovy případné otázky a debriefing. Nakonec jsem se s respondentem rozloučila s informací, že se na mě s jakýmikoliv dalšími otázkami či nápady může obrátit skrz univerzitní e-mail.

2.4 Proces analýzy

Tematická analýza nabízí dva přístupy k popisu dat: jedním z nich je detailní popis jednoho tématu nebo skupiny témat; druhým z nich je tematický popis celého datového souboru. Tematický popis celého souboru nabízí čtenáři pohled na komplexní a důležitá témata, protože přesně odráží obsah celého souboru dat. V takové analýze se nutně ztrácí určitá hloubka a složitost, ale je zde zachován bohatý celkový popis. To může být zvláště užitečnou metodou, pokud se zaměřujeme na nedostatečně prozkoumanou oblast (Braun & Clarke, 2006), kterou zkušenost účastníků výzkumu gamifikace s výzkumem rozhodně je. Proto k analýze dat přistupuji právě tímto komplexnějším způsobem.

Témata lze v tematické analýze identifikovat jedním ze dvou hlavních způsobů: induktivním nebo deduktivním (či teoretickým). V induktivním přístupu jsou témata odvozovaná od konkrétních dat na základě opakovaného čtení, což nese jistou podobnost s dříve zvolenou IPA, nebo také s metodou zakotvené teorie. Výzkumník se zde nesnaží „napasovat“ do předem určené teorie. Samozřejmě je ale důležité zmínit, že ani v tomto případě výzkumník nepracuje v „epistemologickém vakuu“, ale v kontextu vlastních teoretických východisek (Braun & Clarke, 2006). Pro tuto práci jsem zvolila induktivní přístup k datům, částečně se možná o to zasloužila původní myšlenka analyzovat je IPA.

Smith a Osborn (2003) doporučují v kontextu IPA k analýze přistupovat způsobem, kdy se nejprve detailně věnujeme jednomu případu, a teprve potom postupujeme k dalšímu a k dalšímu, čili analyzujeme postupně. Často se také nabírá další respondenty po analýze posledního rozhovoru. Tento postup je v souladu s idiografickým či induktivním přístupem analýzy, kdy od konkrétních příkladů postupujeme výše k obecnějším závěrům. Právě takto jsem k analýze přistoupila také, a věnovala se jednomu případu po druhém. Také jsem oslovovala jednoho respondenta po druhém.

Poté jsem přešla k přepisu rozhovorů. Tento krok, ačkoliv se může zdát nudný či úmorný, je podle některých výzkumníků klíčový, protože je prvním interpretativním aktem analýzy (Braun & Clarke, 2006). Následně jsem přepis rozhovoru důkladně přečetla a zaznamenala si věci, které se mi zdály důležité. Rozhovor jsem četla několikrát, abych dala prostor případným dalším myšlenkám a nálezům (Smith & Osborn, 2003). Poté následoval krok revize a pojmenování vlastních poznámek ve snaze najít téma, které ale i nadále mělo být ukotvené v textu (Smith & Osborn, 2003).

V mém případě bylo počátečním stádiem analýzy podtrhávání myšlenek v textu, které se mi zdály důležité. Pro každý rozhovor jsem si zvolila jednu barvu, kterou jsem podtrhávala části textu, a poznámky jsem psala na papír bokem, mimo rozhovor. Smith a Osborn (2003) doporučují prvotní poznámky psát na levý okraj rozhovoru, já však chtěla mít více prostoru k formulaci myšlenek a jejich spojování s citacemi. U každého rozhovoru jsem měla očíslované stránky i řádky, takže bylo jednoduché se v nich zorientovat a udržet si v nich systém. Po druhém čtení jsem se zaměřila pouze na své poznámky a úryvky z textu a pokusila jsem se je formulovat do témat. Pro lepší přehlednost a orientaci jsem využila aplikace Google Jamboard, kde jsem k jednotlivým vynořujícím se tématům přiřazovala tzv. lístečky, neboli poznámky s pevným umístěním. Každá myšlenka tak měla svůj vlastní lístek, který odpovídal barevnému rozlišení rozhovorů. Čili myšlenky pocházející z rozhovoru číslo 1, pro který jsem zvolila oranžovou barvu při počátečním podtrhávání, byly v Google Jamboard zaznamenány na lístečcích oranžové barvy; u rozhovoru číslo 2 pak barvou zelenou a tak dále (příklad tohoto procesu naleznete v příloze C).

Formulace témat byla procesem, který měl několik kroků. Původní témata vzešla z prvních dvou rozhovorů a formulovala jsem je takto: motivace, vztah ke gamifikaci, vztah k pracovní psychologii, emoce, proces,

angažovanost a výkon. Téma „proces“ jsem z další analýzy vyřadila, protože se jednalo o technické aspekty výzkumu gamifikace, které příliš nesouvisí s výzkumnou otázkou ani s psychologií, ale poslouží spíše jako zpětná vazba a doporučení pro design dalšího kvantitativního výzkumu. Téma „vztah k pracovní psychologii“ jsem rozdělila do dvou podtémat, a to na „pozitivní vztah k předmětu“ a „vztah ke kariéře“. Udělala jsem to z toho důvodu, že z rozhovorů vyplynuly odlišné motivace ve vztahu k těmto dvěma oblastem. Témata motivace, angažovanosti a výkonu jsem následně podřadila „vztahu ke gamifikaci“, protože s ní souvisí a jsou v této práci zkoumány v tomto kontextu. Téma „motivace“ jsem poté ještě rozšířila o „odměny“, protože odměny jsou součástí motivace (Ryan & Deci, 2000). Celý seznam témat jsem poté rozšířila o sociální aspekt, ve kterém se jednalo o sdílení odznaků se spolužáky. Nakonec jsem motivaci znovu oddělila od gamifikace a nastolila ji jako hlavní téma, pod které jsem zařadila odznaky, odměny a sociální aspekt.

3 Výsledky

Na základě rozhovorů s respondenty se mi povedlo identifikovat čtyři hlavní témata: Vztah k pracovní psychologii, vztah ke gamifikaci, motivace a emoce. Tato témata jsem dále rozdělila do podtémat. Kompletní seznam témat včetně počtu výskytu v rozhovorech jsem zaznamenala v tabulce:

Tab.1: témata vzešlá z výzkumu

téma	podtéma	Počet výskytu
Vztah k pracovní psychologii	Pozitivní emoční vztah k předmětu	25
	Vztah ke kariéře	10
Vztah ke gamifikaci	Postoj ke gamifikaci	19
	Hravost a její vliv na angažovanost a výkon	32
Motivace	Jak odznaky motivují	12
	Další odměny	9
	Sociální sdílení	8
Emoce	Radost	12
	Spokojenost	13

3.1 Vztah k pracovní psychologii

3.1.1 Pozitivní emoční vztah k předmětu

Trend ve výzkumu Kratochvíla (2019) naznačuje pozitivní vztah mezi zájmem o gamifikaci a pracovní angažovaností. V průběhu analýzy se mi tento trend povedlo objevit také, a možná jej do jisté míry i rozšířit o další možný faktor: zjistila jsem, že angažovanost v předmětu i gamifikaci může souviset s pozitivním emočním vztahem respondentů k předmětu psychologie práce a organizace. Tři z pěti respondentů se vyjádřili, že je

tento předmět bavil, že jim připadal velmi zajímavý a že jim připadal důležitý v kontextu jejich budoucí kariéry. Vzhledem k zachování anonymity respondentů dále používám náhodná, nepravá jména.

Karolína například popisuje svou zkušenost s předmětem takto:

> *Já jsem si vybrala tu profilaci pracovky, takže si myslím, že všechny ty předměty… že jsem se na ně těšila. Navíc vím, že vždycky bývají propracované od těch učitelů a velmi organizačně dobře zvládnuté a to mi velmi vyhovuje. Ten předmět mě moc bavil a rozšířil mi obzory.*

Jana předmět vnímala podobně:

> *Na přednášky mě bavilo chodit, protože to nebyl první předmět z psychologie práce, takže už jsem věděla, co čekat. Bavilo mě to, znala jsem vyučující a věděla jsem, že ty jejich přednášky nejsou jenom o prezentaci. Myslím, že to podávali moc pěkně.*

Petr vnímal jako největší přínos praktickou využitelnost předmětu PSY409.

> *Předměty z pracovní psychologie mi vždycky připadaly přínosné. Jak v rámci toho vzdělání, tak i jako prakticky do budoucna pro tu kariéru. Byly tam případovky a nějaké reálné věci, co ten člověk v praxi pak fakt řeší, takže jsem věděl, že to k něčemu určitě bude.*

Tito tři se v dalších fázích rozhovoru vyjadřují o gamifikaci a jejím vlivu či užitečnosti lépe a obsáhleji než dva zbývající respondenti, kteří takový vztah k předmětu neměli. Pro Daniela byl předmět Pracovní psychologie například pouze něco, co se muselo splnit; Klára se musela nutit k tomu, aby na přednášku došla. Když už tam ale došla, informace jí připadaly zajímavé. A dnes už i Daniel vnímá přínos tohoto předmětu, ale tehdy pro něj nebyl ničím moc zajímavý.

3.1.2 Vztah ke kariéře

Pokud se ještě mírně odchýlíme od gamifikace samotné, zjistíme, že angažovanost a pozitivní emoční vztah k předmětu může souviset s plánovanou kariérou v oblasti psychologie práce a organizace. Větší nadšení pro předmět totiž vykazovali ti respondenti, kteří plánovali kariéru v HR, než ti, kdo ji neplánovali (bez ohledu na to, kdo nakonec v psychologii práce opravdu pracoval či pracuje). Jana se už při studiu viděla v organizaci, jak řeší případovou studii:

> *Tehdy jsem si myslela, že se budu psychologii práce věnovat, takže mi to všechno připadalo důležité a zajímavé. Viděla jsem se v nějaké organizaci, jak řeším případovku jako tato. Připadalo mi to hrozně zajímavé a řešili jsme to jak v týmu, tak mezi týmy, bavili jsme se o tom a celkem jsem to prožívala.*

Karolína se už tehdy v oboru pohybovala.

> *Ve volném čase jsem dělala teambuildingy, pracovala jsem jako lektor v jedné vzdělávací firmě a propojovala ty informace. Potom jsem dělala i development centra. Kariéru jsem pak změnila, ale pořád si nechávám dveře k HR otevřené, takže mi to rozšířilo obzory.*

Petr znalosti z předmětu využil přímo u pohovoru asi rok po absolvování PSY409.

> *Hned jsem to využil, takže to bylo super. Z toho objemu práce v předmětu jsem nebyl vždy úplně nadšený, ale věděl jsem, že to využiju. Už během školy jsem totiž pracoval v psychologii organizace a reálně jsem to využíval už tehdy, i s nepsychology.*

Daniel práci v psychologii organizace nikdy neplánoval, Klára si tehdy ještě nebyla jistá, co vlastně chce dělat. Nakonec se v pracovní psychologii pohybovala. Oba ze současného pohledu však vnímají, že jim předmět PSY409 byl nakonec užitečný. Klára říká:

> *Ta pracovka je tak nějak užitečná v tom, že když už to člověk jako nepůjde dělat, tak se ocitne v roli toho zaměstnance, takže jakoby ta témata jsou určitě užitečná,*

> *protože každý bude minimálně někde zaměstnaný, kde se mu bude hodit vědět, jak se třeba motivovat dělat věci, co ho nebaví.*

Daniel využil poznatky z pracovní psychologie při vedení lidí.

> *Při studiu jsem věděl, že chci jít spíše statistickým směrem. Takže si myslím, že mi to pomohlo až nějak podvědomě, protože teď řeším nějaké organizační věci a co mají dělat lidi v týmu a možná jsem měl tehdy víc poslouchat.*

Už během studia většina respondentů vnímala předmět PSY409 jako prakticky využitelný. Nyní, s odstupem času, tento pohled sdílí všichni respondenti a ukazuje se, že znalosti nabyté v předmětu Psychologie organizace jsou využitelné jak přímo v oboru, tak mimo něj. Ačkoliv se tomuto tématu nevěnuji explicitně v teorii a není zmíněno ve výzkumných východiscích, při analýze se mi jevilo jako důležité a relevantní k celkové motivaci v předmětu, proto jsem se ho rozhodla do výsledků zařadit.

3.2 Vztah ke gamifikaci

3.2.1 Postoj ke gamifikaci

Všichni respondenti vnímají gamifikaci na obecné úrovni jako užitečnou věc. Většinou se shodují na tom, že je to minimálně skvělý prostředek pro ozvláštnění a zpestření běžných úkonů a úkolů. Tři z respondentů si také myslí, že má gamifikace své místo ve výuce. Karolína by si přála, aby se gamifikace v praxi používala více:

> *Přišlo by mi fajn, kdyby se to používalo v praxi. Myslím si, že gamifikace může být užitečná v jakémkoliv předmětu. Není to totiž nic proti ničemu: buď něco udělá nebo ne, nikdo tím nic ztratit nemůže.*

Petr a Klára si myslí, že předměty z oboru pracovní psychologie na FSS se pro gamifikaci hodí nejvíce. Klára dokonce vnímá tyto předměty už za gamifikované:

> *Přijde mi, že se gamifikace překrývá s hodnocením předmětu, přijde mi to jako stejný princip. Že ty předměty na principu sbírání bodů už jsou svým způsobem gamifikované.*

Klára si také myslí, že by se gamifikace mohla uplatnit na jiné populaci, a to na středoškolácích.

> *Nejsem si jistá, jak moc může gamifikace pomoct na vysoké škole. Přijde mi, že by to spíš mohlo bavit středoškoláky nebo takhle. Nejsem si jistá, jestli je to vlastně na vysoké vůbec žádoucí nebo potřeba, že tam jako… tím, že už je to vlastně škola, kterou člověk dělá, že si ji jako vybral a je to příprava na nějaké konkrétní povolání, tak si dokážu představit, že jako spousta lidí to třeba… už si u toho zároveň dělá praxi a asi není úplně nezbytné, aby všechno dělali na sto procent. Ale třeba na té střední, kde je třeba ty studenty trochu pošoupnout k tomu, aby se víc snažili nebo tak, tak jako mi to přijde super možnost.*

Pokud jde konkrétně o gamifikaci předmětu PSY409, názor respondentů se liší. Design gamifikace byl totiž z části navázán na povinné úkoly (případová studie, průběžné testy) a kromě hodnocení v předmětu tak studenti často za jeden úkol dostali dvě odměny: body do celkového hodnocení a odznak. Část respondentů si myslí, že by gamifikace měla větší efekt, kdyby byla součástí hodnocení, čili kdyby byla do tohoto hodnotícího systému zavedena úplně a měla vliv na celkové hodnocení předmětu. Část by uvítala, kdyby odznaky získávala pouze za úkoly navíc, které se do hodnocení předmětu nezapočítávají vůbec. Domnívám se, že je důležité tento rozpor mezi respondenty zmínit, protože se od něj odvíjí další hodnocení designu a vlastní interakce s gamifikací u každého z respondentů, kterým se věnuji dále.

3.2.2 Hravost a její vliv na angažovanost a výkon

Angažovanost a výkon v gamifikaci mohl souviset se vztahem k předmětu Psychologie organizace a osobní motivací k naplňování cílů. Všichni respondenti byli motivováni hlavně získáním dobré známky

z předmětu, ať už se o předmět z kariérního hlediska zajímali nebo ne. V čem vnímám rozdíl mezi respondenty jsou individuální rozdíly v přístupu k plnění cílů, a to v jakési hravosti. Pokud má respondent „hravou náturu“ neboli herní myšlení, stanovení cíle pro jinak nesmyslný úkol může dát smysl vyvoláním pocitu úspěchu při jeho splnění (Locke & Latham, 2009). V tomto kontextu zde vzniká náznak vztahu mezi hravostí jednotlivce, pozitivním emočním vztahem k předmětu a angažovaností či výkonem v gamifikaci:

Tab.2: vztah mezi hravostí, postojem k předmětu a angažovaností v gamifikaci

	hravost	Pozitivní vztah k předmětu	Angažovanost a výkon v gamifikaci
Karolína	+	+	+
Jana	+	+	+
Petr	+	+	+ -
Daniel	+	-	-
Klára	-	-	-

Pro lepší a komplexnější vysvětlení těchto vztahů u každého z respondentů se nyní budu věnovat každému z nich zvlášť.

Karolína

Karolína svou hravost udává, když mluví o tom, jaké pro ni bylo plnit úkoly v předmětu a následně získat odznak.

> *Já jsem podle mě získala odznaky za všechno, co jsem mohla, jenom jsem v testu ztratila nějaké body. Mě baví dosahovat těch met, takže pro mě vždycky bylo příjemné, se na to dívat.*

Její zájem o předmět Psychologie organizace a kariéru v pracovní psychologii jsem již zmínila výše: předmět ji bavil a v pracovní psychologii se pohybovala už při studiu.

Karolína si myslí, že gamifikace ovlivnila její angažovanost a výkon v předmětu.

> *Myslím si, že gamifikace mohla zvýšit mou angažovanost a výkon. Nad tím jsem přemýšlela a to si myslím…*

> *minimálně vím, a to jsem si vzpomněla, že jsem si hlídala to odevzdání před termínem. Že jsem to dělala vyloženě kvůli gamifikaci. Já jsem vždycky odevzdávala všechno včas, ale myslím si, že jednou se mi to nechtělo odevzdat dva dny před termínem a udělala jsem to vyloženě jenom kvůli gamifikaci.*

Na druhou stranu je však Karolína názoru, že by se gamifikace projevila ještě více, kdyby šlo o předmět, který jí nepřipadá tolik zajímavý.

> *Myslím si, že by gamifikace teoreticky měla vliv i na účast na přednášce, kdyby mě ten předmět sám o sobě nebavil. Tam si dokážu představit, že by to pro mě byla motivace, ten odznak. Gamifikace mi připadá užitečná všude, a tím tuplem, kdyby mi ten předmět nepřišel zajímavý. Přišlo by mi také fajn, kdyby ta gamifikace byla na nějaké bonusové úkoly, jenom abych si procvičila tu látku.*

Na základě těchto myšlenek se domnívám, že hravost a pozitivní emoční vztah k předmětu a kariéře Karolíně pomáhají angažovat se v předmětu a být v něm výkonná. Zároveň by však gamifikace mohla být prediktorem pro zvýšení výkonu a angažovanosti v předmětu, kdyby Karolína pozitivní vztah k pracovní psychologii neměla. Důležitou proměnnou je zde hravost, která se projevuje ve vztahu jak ke gamifikaci, tak k emočnímu vztahu k předmětu a je zde jakýmsi „hnacím motorem“ pro tyto vztahy.

Jana

Jana svou hravost explicitně neuvádí. Usuzuji na ni však z několika odpovědí:

> *Myslím, že kdyby přednášky nebyly bodované, tak možná kdybych na konci semestru přemýšlela, jestli jít na tu poslední přednášku, a už tam měla pět odznáčků, tak bych to chtěla dokončit a ten poslední odznak získat.*

> *Hlavně mě bavila ta případová studie. Když jsme nakonec nezískali odznak za grafiku, celkem mě to mrzelo.*
>
> *Bylo příjemné dívat se na ten seznam odznaků. Fakt mě to bavilo.*

Z těchto odpovědí vyplývá, že Jana s odznaky interagovala, že na ně myslela a že v ní vyvolávaly emoce (těm se detailněji věnuji níže). Z toho můžeme usuzovat na její hravost. Jana také měla velice pozitivní přístup k předmětu i kariéře v pracovní psychologii. K angažovanosti a výkonu se vyjádřila takto:

> *Myslím, že mě gamifikace motivovala k tomu, abych se do toho víc ponořila a neflákala ty úkoly. Z předmětu jsem nakonec měla Áčko, takže si myslím, že mě to opravdu víc motivovalo. Taky jsem kvůli tomu častěji navštěvovala IS, abych se podívala, co tam mám nového.*

Jana se domnívá, že by ji předmět bavil stejně, i kdyby v něm nebyla žádná gamifikace. Říká však, že by nebyla tolik motivovaná. Myslí si také, že gamifikace mohla k aktivitě v předmětu „dokopat i někoho, komu by to jinak bylo putna".

Petr

Petr explicitně uvádí svou hravost, a to dokonce dvakrát během rozhovoru:

> *Já jsem jako docela takový typ, který achievementy třeba ve hrách docela bere a když ho tam něco zaujme, tak se po tom snaží jít a získat to.*
>
> *Mně dělají nějaký achievementy dobře.*

Také pro Petra byly předmět a kariéra v HR důležité, přesto na základě jeho slov došlo pouze ke zvýšení angažovanosti, ale výkon se nezvýšil:

> *Koukal jsem dopředu na ty achievementy a říkal jsem si, že by bylo dobré je mít pro nějaký svůj vnitřní pocit, že jsem dosáhl toho, co mi bylo vytyčeno navíc. Něco mně to s tou gamifikací dalo, ale nemyslím si, že nebýt gamifikace, tak bych se na předmět vykašlal a udělal bych něco jinak nebo méně. Protože ty odznaky vlastně kopírovaly povinné věci kromě účasti na přednáškách. Asi by to bylo jiné, kdyby byl ten odznáček za něco, co je mimo, jako vypadejte u prezentace dobře nebo rozesmějte kolegy na konci prezentace, že by to dalo jinou zkušenost. Takhle si myslím, že jo, něco tam bylo, nějak se to lišilo, ale nemyslím, že se to nějak odrazilo na známce, respektive na výkonu.*

Zde mě napadají dva faktory, které mohly tento přístup ovlivnit. Zaprvé, je to již výše zmiňované kopírování povinných úkolů a dvojité hodnocení v předmětu (body na známku a odznak). Zadruhé to může být aspekt sociálního sdílení, kterému se věnuji níže, a který Petr explicitně uvedl jako nedostatek designu gamifikace. Nicméně i Petr souhlasí s tím, že gamifikace minimálně ozvláštnila a zpříjemnila jeho průchod předmětem:

> *Jak jsem na to koukal, přijde mi to takové zpestření. Pak může člověk přijít a říct, že tady mám ty odznaky. Díval jsem se, jak je to graficky vyvedené… a asi jo, asi mě to víc bavilo. Ale pohybujeme se jenom u mírných hodnot.*

Daniel

Daniel svou hravost uvádí explicitně:

> *Když hraju hry, jsem takový ten kompletář, co musí získat všechno. Ale tady… něco jsem missnul. Ale to jsem si říkal, že není žádná šance dát. Asi mě to tedy nepřinutilo nic udělat.*

Domnívám se, že tento nedostatek motivace souvisí s jeho postojem k předmětu PSY409, kdy Daniel neplánoval kariéru v pracovní psychologii. Proto byl pro něho tento předmět pouze něčím, co musí splnit, a ne něčím, na co by se těšil. Jak to, že i přesto získal většinu odznaků?

> *Tím, že jsem tehdy věděl, že se tím nechci zabývat, tak to pro mě bylo jako jakýkoliv jiný předmět. Jsem obecně orientovaný na výkon, takže jsem rád, když všechno dobře zvládám, ale nemyslím si, že to pro mě bylo nějak víc přínosné. Na přednášky jsem chodil všude, kde jsem mohl, takže jsem v tomto předmětu odznaky vlastně sbíral tím, že jsem dělal, co bych dělal i tak.*

Daniel si nemyslí, že gamifikace na něj měla nějaký vliv.

> *Nemyslím si, že mě to nějak ovlivňovalo. Bylo to v pohodě, ale bylo to nepovinně a nebylo to vázané na žádné hodnocení, tak si pamatuju, že jsem se občas díval na ty odznaky, že jsem si říkal, že jsou pěkné a musela být práce je vytvořit… ale není to, že by to byl nějaký motivátor nebo tak. Bylo to prostě takové zpestření předmětu.*

Vypadá to tedy, že zde hravost měla vliv na Danielův názor na design gamifikace. Nedostatek zájmu o předmět zde však dle mého názoru způsobil to, že gamifikace Daniela cíleně nemotivovala.

Klára

Klára jako jediná z respondentů neuvedla hravost ve vztahu k předmětu či obecně, a ani se u ní neprojevily tendence stanovení cílů:

> *Já třeba nehraju hry, tak jsem to úplně jako neřešila nebo jsem se na to asi úplně nedívala. Ty odznaky pro mě nebyly úplně důležité, spíš jsem ty úkoly plnila kvůli hodnocení. Ty odznáčky jsem tak sbírala jako vedlejší efekt toho, že prostě jsem chtěla mít body na tu známku.*

Výkon v gamifikaci bychom tak mohli přisuzovat vysoké vnitřní motivaci, dosáhnout výborného hodnocení v předmětu. A to i přes to, že psychologie organizace nebyla pro Kláru úplně prioritou.

> *Pokud by ta gamifikace nebyla nějak přímo provázaná s hodnocením toho předmětu, tak by asi na můj výkon či angažovanost efekt neměla. Dokud je to takhle vedle,*

> *tak asi ne. Leda, že by to bylo něco, co mě zajímá, ale k tomu pak nepotřebuji odznáčky.*

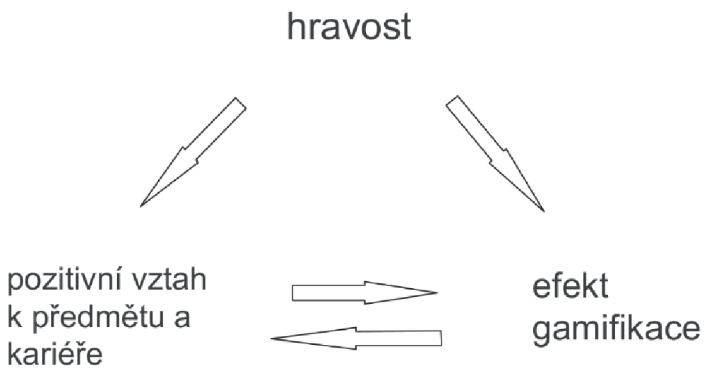
Klára si tedy nemyslí, že ji gamifikace nějak ovlivnila, vztah k ní ale má vesměs pozitivní:

> *Přišlo mi to takové jako ozvláštnění toho předmětu a nějak jako motivace donutit se třeba dělat něco dřív… ale vlastně ve finále potom v průběhu toho předmětu, když má člověk těch úkolů víc, tak to asi není úplně zásadní, že bych potřebovala sbírat odznáčky. Když se mi nechtělo a měla jsem úkoly do jiného předmětu, tak jsem od toho celkem upustila.*

Shrnutí

Na základě těchto úryvků se domnívám, že by mohl existovat vztah mezi hravostí, pozitivním emočním vztahem k předmětu a kariéře v personální psychologii (myšleno tím, že respondenty předmět zajímá, baví a připadá jim relevantní pro budoucí kariéru) a efektem gamifikace. Tento vztah jsem znázornila na obrázku 1:

Obr.1: vztah mezi hravostí, pozitivním přístupem k předmětu a efektem gamifikace



Vyplývá z něj, že hravost je jakýmsi katalyzátorem pro „nastartování“ vztahů mezi předmětem a gamifikací. Zároveň je třeba pozitivního emočního vztahu k předmětu, aby se gamifikace mohla více projevit. Gamifikace pak může působit na vztah k předmětu tím, že jej ozvláštní a udělá zábavnějším, jak uvádí respondenti. Tato hypotéza může být podporou pro tvrzení Zichermanna (2011), který definuje gamifikaci jako „užití herního myšlení a herních mechanismů k řešení problémů a angažování uživatelů“, protože právě herní myšlení je zde spouštěcím mechanismem pro gamifikaci.

3.3 Motivace

Z teoretického úvodu je zřejmé, že motivace hraje významnou roli při fungování gamifikace. Kratochvíl (2019) se v diskuzi své práce věnuje otázce, jak vysoká je motivace studentů výběrových oborů, jako jsou například obory na FSS MU. Domnívá se, že studenti výběrových oborů mohou od počátku studia v předmětech pracovat s poměrně vysokou vnitřní motivací, a proto gamifikace nemusí mít dostatečný prostor pro další pozitivní vliv na motivaci.

Rozhovory s mými respondenty tuto hypotézu podporují. Všichni vykázali vysoké výsledky v předmětu a/nebo v gamifikaci, ať už na základě seznamu získaných odznaků, tak na základě vlastního hodnocení a připomenutí si známky, kterou získali za předmět.

Vliv motivace na angažovanost či výkon zkoumaných osob v předmětu a gamifikaci se z části ukázal už v předešlé kapitole. Je to proto, že angažovanost s motivací úzce souvisí (Stanculescu et al., 2016). V této kapitole se však na motivaci dívám detailněji, a to i v kontextu konkrétních úkolů a odznaků, které za ně bylo možné získat, či na odměny, které respondenty motivovaly.

3.3.1 Jak odznaky motivují

Názory respondentů se lišily ve vnímané užitečnosti (neboli potenciálu motivovat) odznaků a úkolů, které bylo třeba splnit pro získání odznaku. Pro přehlednost uvádím tabulku (tab.3), ve které odznaky vnímané jako užitečné a motivující jsou označeny jako „+“, odznaky, které respondenti vnímali za nedostatečně motivující jsou označeny jako „-“ a odznaky, vůči kterým měli respondenti rozporuplné pocity jsou označeny jako „+ -“. Pokud se respondent na téma některého odznaku nevyjádřil, pole zůstalo prázdné. Pro lepší pochopení, jak respondenti na odznaky nahlíželi, nabízím detailnější rozbor daných odznaků.

Tab.3: Vnímaný motivační potenciál odznaků

	docházka	Dřívější odevzdání	Případová studie	testy
Karolína	+ -	+	+ -	-
Jana	+ -	+	+	-
Petr	+		-	
Daniel	-	+	-	+
Klára	+	+ -	-	

Docházka

Na účast Karolíny na přednáškách neměl odznak žádný výrazný vliv, dělal jí však radost.

> *Na přednáškách se gamifikace asi nijak neprojevila. Mě ten předmět moc bavil, takže já jsem tam chodila ráda.*

> *To si myslím, že neovlivnilo jinak. Určitě mi tedy ale nevadilo vidět potom ten odznak, že mám splněno. Zpětně si myslím, že jsem z toho měla radost, ale chodila bych asi tak i tak.*

Podobně na tom byla i Jana, ta však na rozdíl od Karolíny přiznává, že za jistých okolností by ji možnost získat odznak motivovala:

> *Na přednášky mě bavilo chodit, protože jsem věděla, že jejich přednášky nejsou jenom o prezentaci. Odznáček na tom tedy nehrál moc velkou roli. Ale možná kdybych na konci semestru přemýšlela, jestli jít na tu poslední přednášku, a už tam měla pět odznáčků, tak bych už to chtěla dokončit a ten poslední odznak získat.*

Oproti tomu Daniel velký přínos v odznacích za účast nevidí, protože podle něj není těžké je získat. Pro Kláru a Petra byly odznaky za účast významnějším motivátorem. U Kláry se projevil podobný efekt jako u Jany:

> *Přijde mi třeba, že ta docházka je jako užitečná v tom, že vidím ten smysl v tom, chodit na ty přednášky, protože se tam člověk dozví něco zajímavého. Mně osobně by se asi jenom kvůli jednomu odznaku na přednášku přijít nechtělo, ale kdybych už tam měla tři, protože se na té přednášce psal test, a pak jsem tam byla jednou… tak už asi dojdu i na tu pátou, abych ten odznak získala.*

Pro Daniela jejich hodnota spočívala zas v tom, že byly za úkol, který nebyl povinný.

> *Myslím, že jsem si více cenil těch nepovinných věcí, třeba těch docházek na přednášky. Že si řeknu: jo, tady mám odznak za něco, co jsem nemusel dělat a co ostatní nemaj. Protože to je pak to, co mě odlišuje. Kdyby ten odznak nebyl, tak se ta účast neprojeví nikde.*

Dřívější odevzdání úkolu

Odznak za dřívější odevzdání se u respondentů setkal s největším úspěchem. Petr se na toto téma nevyjádřil a Klára vůči tomuto úkolu měla rozporuplné pocity, ale zbylí tři respondenti vnímají, že tento úkol měl potenciál je motivovat. Dřívější odevzdání Karolíny a její motivaci udělat to kvůli gamifikaci jsem uvedla už dříve v kapitole o angažovanosti a výkonu, proto se nyní zaměřím pouze na Janu a Daniela. Jana byla například ráda, že její včasné odevzdání někdo ocenil:

> *To dřívější odevzdávání bylo super. Zásadně vše odevzdávám za pět dvanáct, takže to byla taková motivace udělat to dřív. A to, že to někdo ocenil odznáčkem, tomu napomáhalo.*

Daniel si myslí, že tento odznak nezískal, přesto podle něj má potenciál motivovat:

> *Ten, co je za odevzdání předem si myslím, že jsem zrovna nedostal, protože většinou všechno odevzdávám na poslední chvíli. Jakože, myslím si, že třeba možná je to jedna z takových věcí, co by člověka mohly přinutit to nedělat na poslední chvíli… že mě to jako upozorňuje, že by bylo fajn to dělat dřív a dostat za to odznak.*

Zajímavé však je, že po nahlédnutí do seznamu získaných odznaků zjišťuji, že Daniel tento odznak v jednom ze tří případů získal. Vypadá to tedy, že design gamifikace na něj přece jenom zapůsobil, jenom si to Daniel neuvědomil.

Případová studie

Z odznaků za případovou studii byla nadšená jenom Jana. Většinu respondentů nemotivovaly proto, že byly v rámci povinného úkolu. Klára se dokonce setkala s konfliktem při řešení případové studie a označila skupinové úkoly jako poměrně nevhodný prostředek k získávání odznaků jako jednotlivec. Jana však na případovou studii vzpomíná jako na svou nejoblíbenější část předmětu:

> *Předmět mě bavil, hlavně mě bavila ta případová studie. Do té jsme se s týmem dost ponořili a často o ní diskutovali a tím i o odznacích a možnostech, jak je získat.*

> *Připadalo mi to hrozně zajímavé a viděla jsem se v nějaké organizaci, jak řeším případovku jako je tato. Celkem jsem to prožívala.*

Testy

Odznaky za testy vnímal pozitivně jako motivaci jenom Daniel.

> *Excelentní výkon v testu mi připadal fajn. Tam se totiž člověk musí fakt snažit, aby ho získal. Ony tam totiž většinou ty odznaky naskakovaly samy bez toho, aniž bych já dělal něco pro to, abych je získal… Takže ten výkon je asi nejlepší, nejužitečnější. Z toho jsem měl fakt radost.*

Petr s Klárou se k odznakům za výkon v testu nevyjádřili, pro Karolínu a Janu, už tak vysoce motivované a angažované v předmětu, tato další motivace byla zbytečná. Jana se navíc setkala s jazykovým problémem:

> *Hrozně mi vadilo, že popis neodpovídal výkonu. Perfektní výkon byl za 2/3 bodů a excelentní nebyl 100 %, to mě pěkně zmátlo. A u těch testů je taky hrozně moc situačních proměnných. Může mi třebas ten set otázek nesednout nebo se ráno probudím a je mi špatně a i když jsem se učila, tak ty body prostě nezískám.*

Pokud bych tedy měla shrnout, které odznaky vnímali respondenti jako nejpřínosnější, byly to ty, které mohli získat za něco navíc, za něco, „co se běžně nedělá“; ty, které přispívaly k tomu, že je práce v předmětu více bavila; a také ty, které dávaly pocit výjimečnosti, čili ty, „které ostatní nemají“. Vzhledem k individuálním motivacím a dalším rozdílům se respondenti různili v tom, který odznak považovali za nejzábavnější. Shodli se však na tom, že dřívější odevzdávání úkolu a docházka na přednášky v předmětu byly nad rámec povinných úkolů, a proto jim přišly nejcennější.

3.3.2 Odměny

Otázky na téma motivace nebyly v rozhovorech explicitně formulovány, ale motivace respondenta vždy vyplynula z jeho odpovědí. I výše v této analýze nalezneme mnoho zmínek na téma motivace, ať už vyjádřených přímo, či z textu vyplývajících.

Úspěšnost respondentů v předmětu a v gamifikaci můžeme spojit s potřebou kompetence formulovanou v sebedeterminační teorii: je to potřeba dosáhnout žádoucích výsledků a úrovně mistrovství (Wang et al. 2019). V tomto kontextu je hlavní motivací studentů dosáhnout výsledků v předmětu psychologie organizace, a následně je (v některých případech) uplatit v budoucím povolání. Všichni respondenti pracují s vysokou osobní motivací, kterou často explicitně uvádí:

> *Odznaky, co souvisely s bodama, bylo příjemné vidět, ale vím, že mě k ničemu nemotivovaly, že stejně pro mě bylo důležité získat dobrou známku z toho předmětu.*
>
> *Ty odznáčky jsem vlastně sbírala jako vedlejší efekt toho, že prostě jsem chtěla mít body na tu známku.*
>
> *I za jiných podmínek, pokud by ty odznaky byly stejné, tak by to asi nedělalo rozdíl. Protože bych se stejně snažil získat ty body pro tu známku.*

Většinou tedy jejich hlavní motivace souvisí s potřebou uspět v předmětu. V některých případech však tato motivace byla ještě gamifikací podpořena. Například u Jany:

> *Myslím, že mě gamifikace motivovala k tomu, abych se do toho ponořila a neflákala ty úkoly. Z předmětu jsem nakonec měla Áčko, takže si myslím, že mě to opravdu více motivovalo.*

Jak tedy dále podpořit už takto vysokou vnitřní motivaci? Respondenti se domnívají, že vnější odměnou. Pro Kláru například něco hmatatelného a větší jistota, že splní předmět:

> *Pokud by to bylo nějak provázané s tím hodnocením… že by třeba přišli ti vyučující s tím, že kdo splní ty od-*

> *značky, tak bude mít něco navíc k hodnocení nebo dostane možnost opravit si test nebo tak. Hmatatelná odměna je rozhodně víc, než obrázek.*

Daniel se také přiklání k něčemu hmatatelnému:

> *Samozřejmě nějaké bonusové body rovnou do hodnocení, to se hodí vždycky. Takže tohle si myslím, že kdyby to bylo něco, co si člověk řekne, že se mu vyplatí dát do toho ten čas navíc. Já si myslím, že to lidi motivuje. Protože jestli je to jen o dobrém pocitu, tak ten přece máš z toho Áčka… Nebo kdyby tam byla nějaká soutěž. Že třeba pět nejlepších pozve na pivo. To už si člověk řekne, že se mu vyplatí být pátý a ne šestý.*

Pro Janu to například je ocenění jiné osoby, stejně tak pro Karolínu:

> *Myslím, že bylo pěkné, že někdo ocenil tu mou práci. Obecně pro mě hodnocení a nějaká pochvala má na mě pozitivní vliv. Takže si myslím, že jsem se v tom předmětu cítila líp.*

3.3.3 Sociální sdílení

Téma sociálního sdílení se vynořilo až u třetího rozhovoru. Domnívám se, že je to tím, že Karolína s Janou byly vysoce vnitřně motivované, a proto nepotřebovaly další motivační prvek, který by gamifikaci udělal v jejich případě efektivnější. Nicméně v dalších rozhovorech se téma sociálního sdílení objevilo. Šlo o myšlenku, zda neudělat odznaky veřejnými, aby se do gamifikace přidal další motivační prvek, a to soutěživost mezi studenty. Právě absence sdílení a soutěživosti byla tím nedostatkem v designu, který vnímal Petr, a který jsem zmínila už výše. Petr se k tomu vyjádřil poměrně obsáhle:

> *Mně na té gamifikaci chyběla jedna věc. Důležitý mi přijde ten sociální aspekt toho sdílení a vytahování se. Takže si říkám, jaké by to bylo, kdybych mohl porovnávat své odznaky prostě tady jako s kolegy nebo spolužáky a mohl si tak pro sebe říct, tyjo, já mám tady víc odznaků za přednášky a získal jsem tolik takových a*

> *makových bodů. Nevím, jestli je to cílem té gamifikace, ale možná by mě ty odznaky potom víc ovlivňovaly, je to taková přidaná hodnota a motivace víc makat v tom předmětu.*

Daniel si také myslí, že by to zvýšilo soutěživost, na něj by to však efekt nemělo:

> *No, myslím si, že by to zvýšilo soutěživost, ale zase by se podle mě míň lidí chtělo přihlásit, že by nechtěli, aby ostatní viděli, co nesplnili. Se mnou by to neudělalo nic, já jsem soutěživý sám se sebou. Ale někoho by to motivovat mohlo.*

Motivovalo by to třeba Kláru, ta se ale domnívá, že z nesprávných příčin:

> *Určitě by to mělo efekt. Jakože… kdybych věděla, že ostatní vidí, jestli se snažím nebo nesnažím, tak by to určitě pro mě hrálo větší roli. Ale asi mi to zase nepřijde úplně patřičné, že bych dělala ty věci proto, že bych byla ve stresu z toho, že nechci, aby si ostatní mysleli, že jsem hloupá. Asi to má nějaký důvod, proč ty známky nejsou veřejné.*

Zde tedy vyvstává otázka, zda tento sociální aspekt zohlednit při dalším výzkumu, či nikoliv. Detailněji se tímto tématem zabývám v diskuzi.

3.4 Emoce

Emoce spojené s gamifikací a se získanými odznaky do jisté míry korelují s angažovaností v gamifikaci. Usuzuji tak podle četností, s jakými jednotliví respondenti vyjadřují svoje pocity:

Tab.4: vztah mezi četností zmínky emocí a angažovaností v gamifikaci

	Vliv gamifikace na angažovanost a výkon	Četnost zmínky emocí v rozhovoru
Karolína	+	14
Jana	+	10
Petr	+ -	11

Daniel	-	6
Klára	-	5

Respondenti několikrát zmínili stres z toho, zda úkoly v předmětu dobře pochopili a zda podali dostatečný výkon. Směrem ke gamifikaci jsou však jejich emoce pouze pozitivní. Nejčastěji zmiňují radost a spokojenost, proto se níže těmto dvěma emocím věnuji detailněji.

3.4.1 Radost

Do této kategorie jsem zařadila nejen přímo vyjádřenou emoci radosti, ale také vyjádření typu „bavilo mě to“. Reflektuje totiž radost z práce, proto do této kategorie rozhodně patří také. Nejčastěji radost ve svých rozhovorech zmiňují Karolína a Jana:

> *Mě ten předmět moc bavil, takže jsem tam chodila ráda. Myslím si, že jsem potom měla radost, když mi tam potom přistál ten odznak.*

> *Myslím si, že bylo pěkné, že někdo ocenil tu mou práci. Myslím, že mi to určitě vždycky zvedlo náladu.*

> *Ta případovka mě fakt bavila. A i kdyby v tom nebyla gamifikace, tak by mě to bavilo.*

Jana v rozhovoru uvádí, že ji úkol v předmětu nebo odznak bavil, celkem čtyřikrát. Vypadá to tedy, že na ní předmět zanechal velmi dobrý dojem, a že jí silné emoce umožnily vybavit si i detailní informace. Daniel radost zmiňuje pouze jednou, ale intenzivně:

> *Excelentní výkon, tam se člověk musel snažit, aby ho získal. Měl jsem fakt radost z toho excelentního výkonu, to mě potěšilo nejvíc.*

3.4.2 Spokojenost

Alespoň nějakou míru spokojenosti se svým výkonem v předmětu či se získáním odznaků vykazují 4 z 5 respondentů. Jediná Klára se na toto

téma nevyjádřila. Pro Karolínu i Janu bylo příjemné, dívat se na své odznaky:

> *Kolikrát jsem zapomněla, že se tam teď ty odznaky dávají a potěšilo mě to. Mě baví dosahovat těch met, takže to pro mě vždycky bylo příjemné, se na to dívat.*
> *Objem dělá dojem, to je pravda, takže bylo příjemné, dívat se na ty odznaky v ISu. Byly opravdu hezky zpracované a bylo jich celkem dost, v tom ISu to bylo i přehledné. Takže mě to bavilo.*

V případě Petra spokojenost nabývala více oblastí. Bylo to pro něho pěkné shrnutí toho, co v tom semestru udělal, potvrzení toho, že nic nevynechal, a také příjemná zpětná vazba:

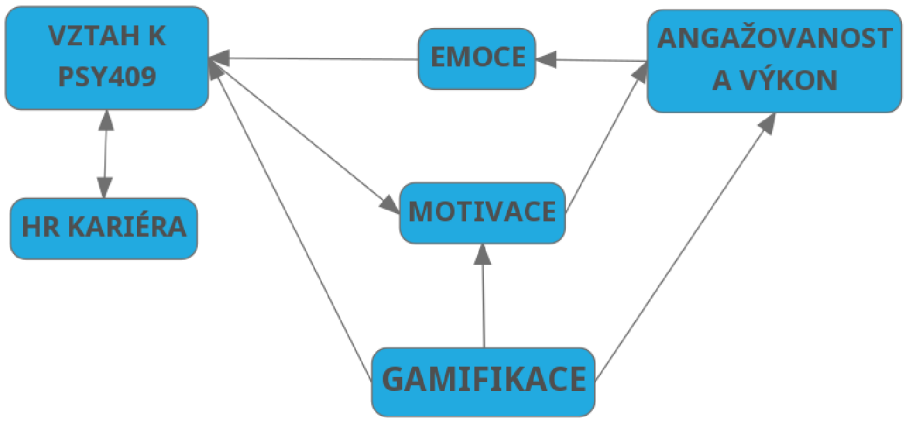
> *Myslím si, že jsem získal většinu těch odznaků a působilo to jako dobře, i teď to působí dobře. Je fajn, že si člověk připomene, i na konci toho semestru, co udělal, a je to takový pěkný sum up toho, co v tom předmětu teda dokázal, co tam dělal. A i teď z toho člověk má tak jako dobrý pocit. Známka je jedna věc a je fajn, ale tohle je takový hezčí, příjemnější způsob zpětné vazby.*

Když to tedy shrneme, gamifikace přispěla k prožívání pozitivních emocí u respondentů.

3.5 Vztahy mezi tématy

Domnívám se, že témata, která jsem v rozhovorech identifikovala, spolu různě souvisí. Soudím tak i na základě toho, jak se jednotlivé citace a myšlenky respondentů prolínaly mezi jednotlivými tématy. Některé vztahy mezi tématy jsem již popsala v jednotlivých kapitolách, například vztah mezi pozitivním přístupem ke kariéře a efektem gamifikace (s pomocí hravosti), či vztah mezi angažovaností v gamifikaci a emočním prožíváním. Nyní chci v krátkosti shrnout všechny vztahy, které se mi mezi tématy podařilo identifikovat. Pro jednoduchou představu uvádím graf se znázorněním vztahů:

Obr.2: Vztahy mezi tématy



Z rozhovorů vyplývá, že respondenti, kteří měli pozitivní emoční vztah k předmětu, často plánovali kariéru v pracovní psychologii. Tento plán se v rozhovorech také často objevoval spolu s angažovaností.

V souvislosti s angažovaností a pozitivním emočním vztahem k předmětu se vynořil možný efekt hravosti neboli herního myšlení respondentů. Toto herní myšlení by mohlo být jakýmsi „katalyzátorem" pro nastartování vztahu mezi pozitivním emočním vztahem k předmětu a angažovaností. Ačkoliv tedy pozitivní emoční vztah k předmětu a jistá angažovanost s ním existují i bez hravosti, domnívám se, že hravost mohla na tento vztah zapůsobit tím, že jej udělala intenzivnější, a že tak respondenti vykázali vyšší angažovanost i intenzivnější emoční vztah k předmětu. Pozitivní vztah k předmětu PSY409 také přirozeně podporuje motivaci v předmětu excelovat.

Pozitivní emoční vztah k předmětu byl také ovlivněn emocemi. Ty byly často vyvolány dosažením cíle (neboli získáním seznamu odznaků), vyvolaného působením angažovanosti a výkonu, jak říkají respondenti. Zdá se tedy, že gamifikace skutečně může jistou cestou působit na pozitivní žitou zkušenost uživatelů, a proto by výzkum IPA měl smysl. Domnívám se, že emoční prožitek v gamifikaci a jeho vztah ke konstruktům obvykle měřeným při gamifikaci (motivace, angažovanost či výkon) by bylo vhodné dále zkoumat.

Z rozhovorů s respondenty také vyplývá, že gamifikace mohla být ve vztahu k pozitivnímu emočnímu vztahu k předmětu, motivaci a angažo-

vanosti s výkonem jakousi podporou pro tyto konstrukty. Pomocí poskytnutých zábavních prvků mohla totiž ovlivňovat a zesilovat pozitivní emoční vztah respondentů k předmětu. Zároveň také mohla působit na angažovanost a výkon tím způsobem, že respondenti často nahlíželi do seznamu odznaků, interagovali s předmětem či dokonce vnímali přímý efekt gamifikace na svůj výkon v předmětu. Kromě toho se domnívám, že gamifikace také může ovlivňovat vztah k předmětu a angažovanost s výkonem nepřímo, a to skrze motivaci, na kterou by mohla působit zavedením herních dynamik do struktury předmětu.

4 Diskuze

Cílem této studie bylo identifikovat silné stránky výzkumu Tomáše Kratochvíla (2019) očima účastníků tohoto výzkumu, respektive zjistit, jaká byla zkušenost respondentů s výzkumem gamifikace v předmětu Psychologie organizace. Domnívám se, že se mi povedlo identifikovat několik velmi důležitých témat a vztahů mezi nimi, kterých by nebylo možné odhalit kvantitativní metodou, a která mohou nabídnout zajímavé a užitečné postřehy pro další design gamifikačního výzkumu.

Zvolenou metodou pro tuto práci byla tematická analýza. Ta při zpracování dat postupuje od popisu a uspořádání dat do témat k interpretaci, kde se výzkumník pokouší teoretizovat o významu témat a jejich širším významu a implikaci ve vztahu k předchozí literatuře (Braun & Clarke, 2006). V této kapitole se tedy věnuji interpretaci identifikovaných témat i vztahů nalezených mezi nimi.

Ve své studii se mi povedlo identifikovat vztah mezi vnímanou angažovaností v předmětu a pozitivním postojem respondenta k předmětu psychologie organizace. Tři z pěti respondentů se vyjádřili, že je předmět bavil a připadal jim důležitý v kontextu jejich budoucí kariéry; tito tři respondenti následně vykázali větší vnímaný efekt gamifikace na jejich zapojení a výkon v předmětu než zbývající dva respondenti. Zde jsem identifikovala ještě jeden faktor, který byl katalyzátorem tohoto vztahu, a jmenovitě hravost neboli herní myšlení. Jeho užití v kombinaci s herními mechanismy za účelem řešení problémů a angažování uživatelů definuje Zichermann (2011) právě jako gamifikaci. Tento vztah hravosti, pozitivního postoje k předmětu a angažovanosti se vynořil z dat až při jejich analýze.

Dále jsem identifikovala vztah mezi postojem k předmětu a plánovanou kariérou v psychologii práce, kdy plánovaná HR kariéra je do jisté míry předpokladem pozitivního vztahu k předmětu. Ačkoliv tedy neovlivňuje motivaci či angažovanost přímo, může tak činit právě skrz pozitivní emoční vztah k předmětu. Gamifikaci nelze zkoumat odděleně, ale pouze v kontextu, který je zde tvořen také předpokladem kariéry v psychologii práce. I proto se tomuto tématu věnuji, ačkoliv nebylo explicitně uvedeno v teoretickém úvodu.

V kontextu kariéry se v procesu sběru dat a analýzy objevila také myšlenka, kterou jsem nepředvídala, a která se v datech objevila jen díky tomu, že se jednalo o aktuální absolventy magisterského studia. Je to

dáno tím, že absolventi už mají za sebou zkušenosti z pracovního prostředí a dívají se tak na předmět psychologie organizace a jeho význam s odstupem. Respondenti totiž říkají, že ačkoliv kariéru v HR neplánovali, znalosti nabyté v PSY409 využili i mimo tuto oblast. Pro budoucí výzkum by tedy mohlo být zajímavé porovnat tyto odpovědi s vnímáním užitečnosti předmětu u aktuálních studentů, kteří zkušenosti z praxe ještě nemají.

Na obecné úrovni respondenti vnímají gamifikaci jako užitečnou a angažující a myslí si, že má místo ve studiu či v praxi. Jejich názory na konkrétní, v PSY409 absolvovaný design se však různí. Rozdíly jsou zřejmé hlavně ve vnímaném motivačním potenciálu odznaků užitých ve výzkumu. S největším úspěchem se ale obecně setkávaly odznaky, které mohli respondenti získat za něco navíc nebo „něco, co se běžně nedělá"; ty, které přispívaly k tomu, že je práce v předmětu více bavila (v případě Jany například případová studie); a ty, které dávaly pocit výjimečnosti, čili ty, které „ostatní nemají". Prakticky všechna tato kritéria splňovaly odznaky za včasnější odevzdání úkolů: bylo to něco navíc a nezapočítávalo se to do finálního hodnocení předmětu, respondenty bavila výzva dřívějšího odevzdání a také to bylo něco, co mohlo přispět k širšímu portfoliu odznaků, které nebude mít (téměř) nikdo jiný.

Všichni respondenti vykázali vysokou míru vnitřní motivace, co koresponduje s předpokladem Kratochvíla (2019) na téma apriorně vysoké motivace studentů výběrových oborů, mezi které psychologie na FSS MU bezpochybně patří. Trochu paradoxně tedy působí návrhy respondentů pro zvýšení atraktivity gamifikace předmětu, které by podle nich měly (nebo mohly) být založeny na vnějších odměnách jako jsou výhody při hodnocení předmětu, hmatatelné odměny jako například pozvání na pivo či soutěžní prvek, který by vznikl zveřejněním seznamů odznaků. Řešením (nebo minimálně vylepšením) vnímaných motivačních prvků by tak mohla být jejich větší flexibilita, kterou rozvíjím níže jako doporučení pro další výzkum.

Návrh sociálního sdílení se mezi respondenty ukazuje jako kontroverzní téma. Podle Petra je to jeden z prostředků, jak dosáhnout potřebné motivace tak, aby se gamifikace projevila více, podle Daniela s Klárou by k tomu ale buď nemuselo dojít, anebo by k tomu došlo z nesprávných důvodů. V zavedení tohoto soutěžního prvku vnímám podobné úskalí jako Klára, a totiž, že by motivace respondentů směřovala k získávání vnějších odměn nebo vyhýbání se negativní zpětné vazbě a

nikoliv vnitřního nadšení pro úkol, které podporuje angažovanost, výkon, vytrvalost, kreativitu či sebevědomí (Ryan & Deci, 2000). V dalším výzkumu bych proto k tomuto kroku nepřistupovala, anebo umožnila respondentům rozhodnout, zda se této soutěže v rámci předmětu a gamifikace chtějí účastnit.

Domnívám se, že jsem touto prací odhalila několik zajímavých a důležitých témat a vztahů mezi nimi, a že může být přínosem pro další výzkum gamifikace.

4.1 Přínosy a limity studie

Přínosů této studie vnímám hned několik. V první řadě je to detailní, ale zároveň komplexní pohled na fungování výzkumu gamifikace. Tento nový pohled může poskytnout data pro další kvantitativní výzkum gamifikace a pomoct nastavit nový design tak, aby měl nad ním výzkumník větší kontrolu a lépe rozuměl procesům, ke kterým při výzkumu dochází.

V druhé řadě je to snaha a snad i částečné porozumění zkušenostem respondentů, jejich motivačním pohnutkám a faktorům, které přispívají k celkovému obrazu předmětu, výzkumu i gamifikace samotné. Nejde tedy pouze o samotné pochopení toho, jaký vliv na ně měla gamifikace, ale i porozumění jejich osobním motivům a chování, které determinuje následnou interakci se systémem gamifikace a s předmětem. Gamifikaci totiž nelze zkoumat bez kontextu a interakce s tímto kontextem (Landers & Marin, 2021).

Dalším přínosem je možnost sledovat efekt gamifikace a celého předmětu z dlouhodobého hlediska, a to tři roky po jeho ukončení. To je možné díky zvolenému vzorku z roku 2018, kdy respondenti mají zkušenost z pracovního prostředí a mohou se ohlédnout zpět a s odstupem zhodnotit efekt předmětu i gamifikace.

Na druhou stranu tento výběr s sebou nese i rizika, hlavně v podobě velkého časového odstupu a zapomínání. To mohlo alespoň částečně přispět k nemožnosti provést analýzu na vyšší úrovni, jmenovitě IPA či GTM, protože vzorek neposkytl dostatečně bohatá data. Domnívám se však, že tato studie může být dobrým východiskem pro budoucí komplexnější kvalitativní výzkumy.

Dalším limitem této studie může být malý vzorek. A ačkoliv kvalitativní analýza pracuje s menšími vzorky než kvantitativní výzkum, je možné, že v tomto případě nedošlo k dostatečnému nasycení dat. Naše

snaha oslovit respondenty z jednoho předmětu však s sebou nese i výhodu zkoumání designu výzkumu gamifikace v rámci jednoho předmětu, což poskytuje homogennější vzorek vycházející z jednotného designu.

4.2 Doporučení pro další výzkum

Tato analýza je prvním krokem směrem ke kvalitativnímu porozumění procesům, ke kterým při designu gamifikace dochází. Pracuje s poměrně malým a homogenním vzorkem, což dává dostatek prostoru pro další výzkum. Proto tedy v dalších analýzách doporučuji prozkoumat zkušenosti účastníků v jiných předmětech a také napříč předměty. Domnívám se, že větší vzorek studentů, kteří navíc mají gamifikaci čerstvě v paměti, může poskytnou bohatší data. Do budoucna bych tedy uvažovala i o provedení komplexnějšího kvalitativního výzkumu, například pomocí IPA nebo GTM.

Domnívám se, že větší flexibilita při výběru úkolů vedoucích k vyznamenání odznakem by zvýšila výkon v předmětu a angažovanost se systémem gamifikace. Z rozhovorů s respondenty totiž vyplývají různé motivy pro dosahování cílů v předmětu, je tedy pochopitelné, že se u nich nemusely setkat všechny odznaky a úkoly s nimi korespondující s úspěchem. Větší flexibilita je totiž jednou z hlavních výhod gamifikace oproti samostatnému stanovení cílů a staví na potřebě autonomie, o které pojednává SDT (Deci & Vansteenkiste, 2004; Wang et al., 2019). Pro další výzkum tedy doporučuji tento fakt zohlednit.

Na základě zjištěných potenciálních vztahů mezi tématy navrhuji také blíže prozkoumat několik dílčích procesů, ke kterým může během interakce s gamifikací docházet. Ve své analýze předkládám hypotézu hravosti jako katalyzátoru vztahu mezi pozitivním emočním vztahem respondenta k předmětu a angažovaností s výkonem. Zdá se také, že gamifikace podporuje spokojenost studentů s předmětem. Navrhuji proto tyto potenciální vztahy dále zkoumat.

Použité zdroje

Ahn, S. J. (G.), Johnsen, K., & Ball, C. (2019). Points-Based Reward Systems in Gamification Impact Children's Physical Activity Strategies and Psychological Needs, *46*(3), 417-425. https://doi.org/10.1177/1090198118818241

Antin, J., & Churchill, E. F. (2011). Badges in social media: A social psychological perspective. Paper presented at the CHI 2011 Gamification Workshop, Vancouver, BC, Canada.

Arıkan, S., & Çankır, B. (2019). Examining Work Engagement and Job Satisfaction Variables in their Relations with Job Performance and Intention to Quit. *Journal of Business Research – Turk, 11*(2), 1133-1150. https://doi.org/10.20491/isarder.2019.661

Barata, G., Gama, S., Jorge, J., & Goncalves, D. (2013). Engaging Engineering Students with Gamification. *2013 5th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-GAMES)*, 1-8. https://doi.org/10.1109/VS-GAMES.2013.6624228

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Campbell, J. P. (1990). Modelling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 687–731). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Campbell, J. P., Gasser, M. B., & Oswald, F. L. (1996). The substantive nature of job performance variability. In K. R. Murphy (Ed.), *Individual differences and behavior in organizations* (pp. 258–299). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Codish, D., & Ravid, G. (2014). Academic course gamification: The art of perceived playfulness. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects, 10, 131-151*. https://doi.org/10.28945/2066

Deci, E., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive

psychology. *Ricerche di Psicologia*. 27. 23-40. Retreived from https://www.researchgate.net/publication/232549169_Self-determination_theory_and_basic_need_satisfaction_Understanding_human_development_in_positive_psychology

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. Paper presented at the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, Tampere, Finland.

Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objectives. Retreived from https://community.mis.temple.edu/mis0855002fall2015/files/2015/10/S.M.A.R.T-Way-Management-Review.pdf

Hamari, J. (2013). Transforming homo economicus into homo ludens: A field experiment on gamification in a utilitarian peer-to-peer trading service. *Electronic Commerce Research and Applications*, 12(4), 224-235. https://doi.org/10.1016/j.elerap.2013.01.004

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? -- A literature review of empirical studies on gamification. Paper presented at the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii, USA

Hanel, P. H. P., Vione, K. C., & Voracek, M. (2016). Do Student Samples Provide an Accurate Estimate of the General Public? *PLOS ONE*, *11*(12). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168354

Helgason, D. 2010 Trends. Unity Technologies Blog, 2010. Retreived from http://goo.gl/AZ4vm

Huotari, K., & Hamari, J. (2017). A definition for gamification: anchoring gamification in the service marketing literature. *Electronic Markets*, *27*(1), 21-31. https://doi.org/10.1007/s12525-015-0212-z

Koivisto, J., & Hamari, J. (2019). The rise of motivational information systems: A review of gamification research. *International Journal of Information Management*, *45*, 191-210. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013

Koppitsch, S. E., & Meyer, J. (2021). Do points matter? The effects of gamification activities with and without points on student learning and engagement. *Marketing Education Review*, 1-9. https://doi.org/10.1080/10528008.2021.1887745

Kratochvíl, T. (2019). *Pracovní angažovanost jako mediátor ve vztahu mezi gamifikací a pracovním výkonem* [diplomová práce]. Masarykova univerzita.

Kuo, M. -S., & Chuang, T. -Y. (2016). How gamification motivates visits and engagement for online academic dissemination – An empirical study. *Computers in Human Behavior*, *55*, 16-27. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.025

Landers, R. N., Bauer, K. N., & Callan, R. C. (2017). Gamification of task performance with leaderboards: A goal setting experiment. *Computers in Human Behavior*, *71*, 508-515. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.008

Landers, R. N., & Marin, S. (2021). Theory and Technology in Organizational Psychology: A Review of Technology Integration Paradigms and Their Effects on the Validity of Theory. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *8*(1), 235-258. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-060843

Latham, G. P. (2017). Motivate Employee Performance through Goal-setting. *The Blackwell Handbook of Principles of Organizational Behaviour*, 109-124. https://doi.org/10.1002/9781405164047.ch8

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2009). Has Goal Setting Gone Wild, or Have Its Attackers Abandoned Good Scholarship? *Academy of Management Perspectives*, *23*(1), 17-23. https://doi.org/10.5465/amp.2009.37008000

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*, 351-357. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3

May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational*

Psychology, *77*(1), 11-37. https://doi.org/10.1348/096317904322915892

McLeod, J. (2001). Introduction: Critical issues in the methodology of qualitative research. *Counselling and Psychotherapy Research*, *1*(2), 114-117. https://doi.org/10.1080/14733140112331385148

Narasimhan, N., Chiricescu, S., & Vasudevan, V. (2011). The gamification of television: Is there life beyond badges? Paper presented at the CHI 2011.

Robson, K., Plangger, K., Kietzmann, J. H., McCarthy, I., & Pitt, L. (2015). Is it all a game? Understanding the principles of gamification. *Business Horizons*, *58*(4), 411-420. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2015.03.006

Rotundo, M., & Sackett, P. R. (2002). The relative importance of task, citizenship, and counterproductive performance to global ratings of job performance: A policy-capturing approach. *Journal of Applied Psychology, 87*(1), 66–80. https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.1.66

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. Retreived from https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Masarykova univerzita.

Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, *69*, 371-380. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033

Sarangi, S., & Shah, S. (2015). Individuals, teams and organizations score with gamification. *Human Resource Management International Digest*, *23*(4), 24-27. https://doi.org/10.1108/HRMID-05-2015-0074

Schaufeli, W. B. (2017). General Engagement: Conceptualization and Measurement with the Utrecht General Engagement Scale (UGES). *Journal of Well-Being Assessment*, *1*(1-3), 9-24. https://doi.org/10.1007/s41543-017-0001-x

Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). *Interpretative phenomenological analysis.* In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (p. 51–80). Sage Publications, Inc.

Sonnentag, S., & Frese, M. (2002). Performance Concepts and Performance Theory. *Psychological Management of Individual Performance*, 1-25. https://doi.org/10.1002/0470013419.ch1

Stanculescu, L. C., Bozzon, A., Sips, R. -J., & Houben, G. -J. (2016). Work and Play, 346-358. https://doi.org/10.1145/2818048.2820061

Suh, A., Cheung, C. M. K., Ahuja, M., & Wagner, C. (2017). Gamification in the Workplace: The Central Role of the Aesthetic Experience. *Journal of Management Information Systems*, *34*(1), 268-305. https://doi.org/10.1080/07421222.2017.1297642

Wang, C. K. J., Liu, W. C., Kee, Y. H., & Chian, L. K. (2019). Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: understanding students' motivational processes using the self-determination theory. *Heliyon*, *5*(7). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01983

Wang, H., & Sun, C. T. (2011). Game reward systems: gaming experiences and social meanings. In Paper presented at the Think Design Play: The fifth international conference of the Digital Research Association (DIGRA). http://www.digra.org/wpcontent/uploads/digital-library/11310.20247.pdf

Zichermann, G. (2011). A Long Engagement and a Shotgun Wedding: Why Engagement is the Power Metric of the Decade. Presentation, Gamification Summit, San Francisco, CA, 2011. http://goo.gl/jlaO0

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.

Příloha A **Vzor oslovovacího e-mailu**

Dobrý den,

Ozývám se Vám na základě Vaší domluvy s Tomášem Kratochvílem ohledně rozhovoru na téma gamifikace pro mou bakalářskou práci.

Mohli bychom se potkat na Zoomu některé odpoledne/večer v příštím týdnu? Rozhovor nebude trvat déle než hodinu.

V příloze Vám posílám materiály ke gamifikaci pro připomenutí.

Hezký víkend,
Mirka Putzlacherová

Příloha B **Informovaný souhlas**

3. 5. 2021 Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely bakalářské práce o zkušenosti s vý…

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely bakalářské práce o zkušenosti s výzkumem gamifikace předmětu

Účastí ve výzkumu souhlasím s těmito body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce Miroslavy Putzlacherové na téma Zkušenosti s výzkumem gamifikace předmětu. Cílem výzkumu je identifikovat silné stránky a přínosy výzkumu gamifikace předmětu.

- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor trvat a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně do 3 dnů odmítnout účast na výzkumu.

- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce rozhovoru nebo její části budou využité v práci, která bude následně přístupná v IS Masarykovy univerzity.

- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovorem nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovoru, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.

- Dávám své svolení k tomu, aby Miroslava Putzlacherová použila rozhovor pro potřeby své bakalářské práce, a to v potřebném rozsahu a za výše uvedených podmínek. Souhlasím také s použitím anonymizovaných dat pro účely dalšího případného výzkumu.

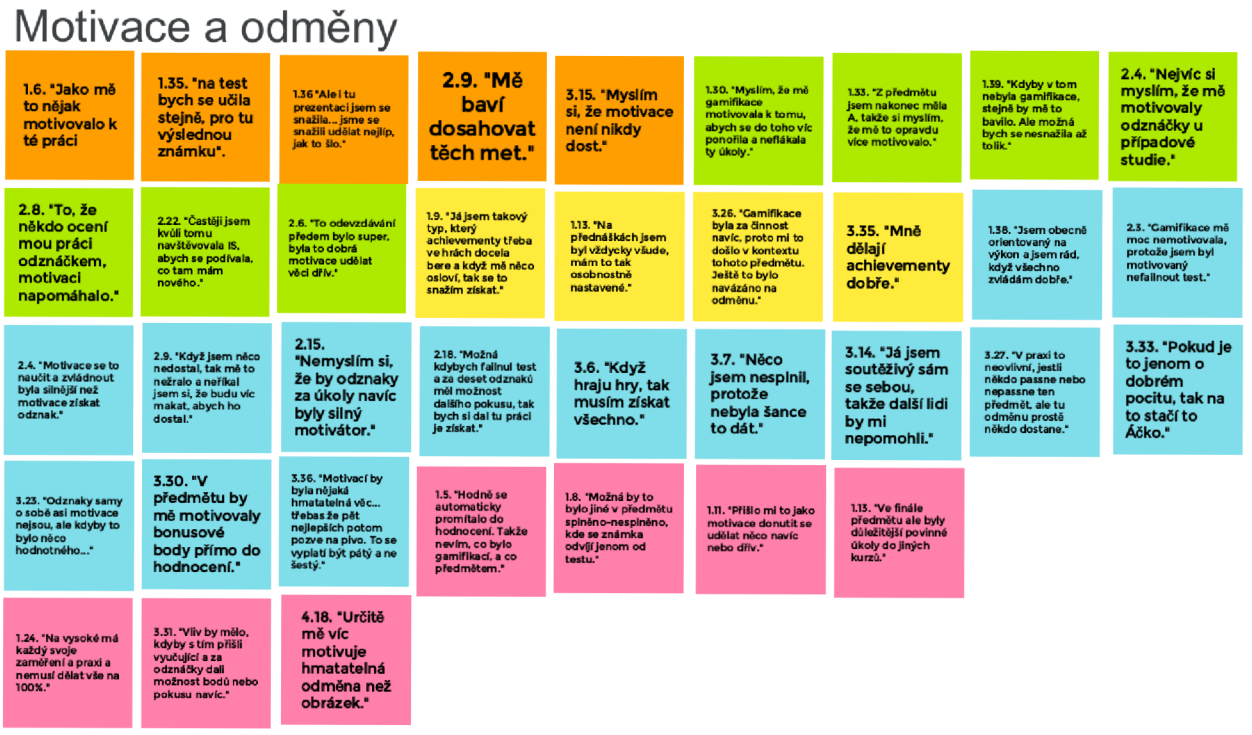
- Byla jsem seznámena s tím, že v případě otázek nebo při rozhodnutí odmítnout účast na výzkumu mohu kontaktovat výzkumnici na e-mailu 483465@mail.muni.cz

Souhlasím s výše uvedeným: *

- (●) Ano, souhlasím s účastí ve výzkumu
- ( ) nesouhlasím

https://docs.google.com/forms/d/1RuH1JPgCY7D5ptzE0xzcR282wHZcqmwxfN_dhLDsa3g/edit#responses 1/10

Příloha C **Příklad analýzy v Google Jamboard**



Příloha D **Seznam odznaků**

Kategorie výzvy	Typ výzvy	Popis výzvy	Název odznaku	Odznak
Účast	1x přednáška	Zúčastni se přednášky! Za každou přednášku, které se zúčastníš, získáš 1 odznak.	Učený	
	5x přednáška	Zúčastni se všech přednášek!	Přednáškový mág	
	Semináře	Nevynechej ani jediný seminář!	Seminářový bůh	
Ugo.kasu	Časový rozsah	Splň přesně časový rozsah prezentace 5 až 7 minut!	Včas!	
	Grafika	Vytvořte pěknou a dobře čitelnou prezentaci!	Grafik	
	Maximum bodů	Získejte maximální počet bodů z prezentace!	Trefa do černého	
Odevzdávání	1x předem	Odevzdej úkol alespoň 2 dny předem! Za každé takové odevzdání získáš 1 odznak.	Zodpovědný	
	3x předem	Odevzdej všechny úkoly (Ugo.kasu, mýtus a Co mohu nabídnout) alespoň 2 dny předem!	Krotitel termínů	
Body za testy	1/2 bodů (10)	Získej alespoň polovinu bodů (10 z 20) ze všech testů!	Skvělý výkon	
	2/3 bodů (13)	Získej alespoň dvě třetiny bodů (13 z 20) ze všech testů!	Perfektní výkon	
	4/5 bodů (16)	Získej alespoň čtyři pětiny bodů (16 z 20) ze všech testů!	Excelentní výkon	

Příloha E Sylabus předmětu PSY409

4.2.1 Anotace předmětu

Předmět se zaměřuje na skupinové a organizační jevy v oblasti psychologie práce. Navazuje na předmět PSY111 Personální psychologie, který se věnuje psychologické práci s jednotlivcem v organizaci.

Cílem předmětu PSY409 Psychologie organizace je poskytnout studentům poznatky a dovednosti umožňující pracovat psychologicky s organizací a s lidmi v kontextu organizace. Probíraná témata se týkají konstruktů prostupujících celou organizaci (např. organizační kultura, leadership), vlivu organizace na lidi v ní (např. stres, kariéra, postoje) a vlivu práce organizačního psychologa na organizaci jako takovou (např. etické a ekonomické dopady).

Klíčovou částí studia v předmětu je seznámení se se základními teoriemi psychologie organizace, diskuse o možnostech jejich aplikace a nácvik v praxi používaných metod a postupů. Studenti[1] se zároveň učí, kde a jak hledat aktuální a validní informace, kterými mohou základní poznatky rozšířit a také kriticky informace posoudit. V rámci studijních povinností realizují studenti úkoly, kterými pomáhají kultivovat psychologii práce v České republice.

4.2.2 Studijní cíle

Po absolvování předmětu budou studenti schopni:

i. vysvětlit, čím může psycholog přispět organizaci;

ii. rozlišovat mezi spolehlivými a nespolehlivými zdroji poznatků z oblasti psychologie práce;

iii. navrhnout postupy, kterými lze měnit postoje související s pracovním chováním;

iv. vysvětlit, jak se z člena skupiny stává leader;

v. analyzovat a zhodnotit styl vedení manažerů a navrhnout změnu přístupu manažera v kontextu situace ve vedeném týmu;

vi. aplikovat základní principy plánování a řízení kariéry;

vii. vymezit, čím je tvořena organizační kultura a jak se promítá do fungování organizace;

viii. diagnostikovat organizační kulturu / klima;

ix. identifikovat vhodné nástroje k prosazení různých typů organizační změny;

x. vysvětlit vztah mezi organizačním klimatem, vztahy na pracovišti a výskytem stresu;

xi. rozpoznat vhodné organizační nástroje pro podporu pracovního závazku a zmírňování či prevenci negativníchjevů souvisejících se stresem;

xii. posoudit ekonomický dopad práce organizačního psychologa.

4.2.3 Organizace předmětu

Předmět tvoří sedm přednášek, na které navazují semináře. Přednášky i semináře se konají zpravidla jednou za 14 dní. Harmonogram výuky je upřesněn v souboru umístěném ve studijních materiálech předmětu. Pro úspěšné ukončení předmětu je třeba splnit požadavky uvedené v článku 6 tohoto sylabu.

4.2.4 Požadavky na ukončení předmětu

ÚČAST NA SEMINÁŘÍCH

a. Seminární aktivity jsou nenahraditelné, protože při nich studenti procvičují řadu důležitých dovedností.
b. Účast na seminářích je povinná, přítomnost na semináři je kontrolována.
c. Na semináři jsou možné dvě neúčasti – jedna neomluvená a druhá omluvená ze zdravotních důvodů doložená omluvenkou od lékaře řádně zapsanou v ISu.

PRŮBĚŽNÁ PRÁCE V SEMESTRU

a. V průběhu semestru pracují studenti na níže uvedených úkolech. Jejich 100% realizace a odevzdání v určených termínech a uvedeném rozsahu je předpokladem úspěšného ukončení předmětu.
b. Neodevzdání jakéhokoliv úkolu v požadovaných parametrech nebo neabsolvování písemného testu znamená nesplnění podmínek pro úspěšné ukončení předmětu. V takovém případě je předmět studentovi ukončen hodnocením „-“ .
c. Práce během semestru je bodově hodnocena. Body tvoří výsledné hodnocení.

Bodové hodnocení průběžné práce v semestru

Úkol	**počet bodů**
Písemné testy	20
Případová studie	5
Co mohu nabídnout	5
Uvádění mýtů na pravou míru	10
Prezentace na seminářích (prémiové body)	3
Σ	40

Případová studie Ugo.kasu

a. Jde o úkol pro tým tří studentů.
b. Úkolem je odpovědět na otázky, které jsou součástí zadání případové studie.
c. Cílem úkolu je aplikace znalostí na praktickém problému, posílení schopnosti najít vhodné řešení a podpořit ho argumenty založenými na odborných znalostech a rozvoj přesvědčivé argumentace.
d. Výstupem úkolu je:
   i. prezentace řešení na semináři (za tuto část lze získat prémiové body)
   ii. text zpracovaný v požadované struktuře (viz šablona) (tato část je bodově hodnocena)

Kritéria hodnocení prezentace

a. Je v rozsahu 5 – 7 minut, obsahuje přehled odpovědí na otázky položené v případové studii.
b. Je považována za splněnou, působí-li tým při obhajobě vlastních rozhodnutí a myšlenek připraveně. V opačném případě je prezentace označena za nesplněnou a tým nemůže dále pokračovat v předmětu.
c. Lze za ni získat až tři prémiové body. Ty mohou být přiděleny za obsahovou (např. odbornost, smysluplnost navrhovaného řešení, kvalita argumentace apod.) i formální stránku prezentace (např. srozumitelnost, přesvědčivost, kultivovanost, zajímavost přednesu, grafická stránka prezentace, zapojení členů týmu do prezentaceapod.).

Kritéria hodnocení textu

a. Kvalita, tj. odbornost, logičnost a konkrétnost zdůvodnění navrhovaného řešení.
b. Kvalita uvažování o ohroženích psychologické smlouvy, která z navrhovaného řešení vyplývají.
c. Smysluplnost a promyšlenost navrženého postupu.

Rozsah práce: maximálně 3600 znaků včetně mezer (bez použité literatury)

Termín odevzdání: viz Harmonogram výuky

Název souboru: příjmení jednoho ze členů týmu.docx

Místo odevzdání: studijní materiály předmětu PSY409, složka Případová studie, podsložka příslušné seminární skupiny

Hodnocení: 0 – 5 bodů (text), 0 – 3 prémiové body (prezentace na semináři)

Co mohu nabídnout

a. Jedná se o individuální úkol, který mohou studenti dále využít pro tvorbu profesního životopisu, přípravu na výběrový rozhovor a pro plánování vlastní kariéry.
b. Cílem úkolu je, dát studentům příležitost posoudit přínos všech vzdělávacích, profesních či dalších zkušeností pro budoucí uplatnění v práci a ve společnosti.
c. Student má za úkol vytvořit přehled předchozích vzdělávacích, pracovních a dalších zkušeností a doplnit je znalostmi, dovednostmi a kompetencemi, které získal v jejich průběhu. Nabyté kompetence doloží formálními (např. diplom, certifikát apod.) nebo neformálními (např. fotografie, reflexe od spolužáka aj.) důkazy, které v rámci úkolu popíše.
d. K vytvoření portfolia mohou studenti využít veškeré relevantní podklady ze své osobní historie.
e. Vzor pro vytvoření portfolia včetně uvedených příkladů je dostupný ve studijních materiálech.
f. Výstupem úkolu je:
    i. přehled vzdělávacích, pracovních a dalších zkušeností relevantních pro uplatnění v práci a ve společnosti
    ii. popis získaných znalostí, dovedností a kompetencí

iii. popis důkazů dokládajících nabyté znalosti, dovednosti a kompetence.

Kritéria hodnocení textu

a. Počet aktivit, ve kterých získal student zkušenosti (např. ZŠ, SŠ, VŠ a další kurzy, volnočasové aktivy, dobrovolnictví,pracovní zkušenosti včetně brigád či sezónních prací, jiné zkušenosti – např. výpomoc v domácnosti, kreativní činnosti atd.). Pro zisk plného počtu bodů dostačuje šest předchozích zkušeností
b. Počet uvedených znalostí, dovedností a kompetencí. Pro zisk plného počtu bodů dostačuje devět znalostí, dovedností a kompetencí
c. Kvalita zdůvodnění, jak dané znalosti, dovednosti a kompetence student získal
d. Přesvědčivost důkazů, které svědčí o nabytí dané znalosti, dovednosti nebo kompetence.

Rozsah práce: maximálně 3600 znaků

včetně mezer

Termín odevzdání: viz Harmonogram výuky

Název souboru příjmení autora.docx

Místo odevzdání: studijní materiály předmětu PSY409, složka Co mohu nabídnout, podsložka příslušné seminární skupiny

Hodnocení: 0 – 5 bodů

Uvádění mýtů z oblasti psychologie práce na pravou míru

a. Jde o úkol pro tým tří studentů.
b. Úkolem je najít veřejně šířenou nepravdivou, zkreslenou či nepodloženou informaci z oblasti psychologie práce a uvést ji s pomocí odborných zdrojů a argumentů na pravou míru.
c. Cílem úkolu je služba laické i odborné veřejnosti. Studenti realizací úkolu také prokážou svou schopnost kriticky uvažovat o tématech z oblasti psychologie práce a schopnost aplikovat znalosti získané v předmětu.
d. Zdroj nepravdivé, zkreslené či nepodložené informace musí být veřejně dostupný a měl by na první dojem působit jako důvěryhodný. Doporučenými zdroji jsou: populární knihy, tištěné i elektronické slovníky nebo encyklopedie, články v elektronických a tištěných médiích, seriózně se tvářící webové stránky společností působících v oblasti personalistiky nebo psychologie práce, webové stránky lidí považovaných (nebo označujících se) za odborníky v oblasti personalistiky nebo psychologie práce, na internetu dostupná výuková videa od autorů označených za odborníky v oblasti personalistiky nebo psychologie práce, na internetu dostupné videozáznamy konferencí a přednášek. Nedoporučujeme používat následující zdroje: osobní blogy laiků, seminární a diplomové práce, na prvnípohled amatérské webové stránky, příspěvky na sociálních sítích.
e. Složení týmů a výběr zdroje informace, kterou bude uvádět na pravou míru, uvede tým do veřejně přístupného online dokumentu. Před uvedením zdroje do online dokumentu je povinností týmu seznámit se se zdroji do té chvíle vybranými jinými týmy a vybrat si jiný (unikátní) zdroj.
f. Kvalitně zpracované texty budou zveřejněny na webových stránkách Katedry psychologie FSS.
g. Výstupem úkolu je:
    i. odkaz na zdroj informace;

ii. citace nepravdivé, zkreslené či nepodložené informace;

iii. argumenty zdůvodňující nepravdivost, zkreslenost či nepodloženost informace;

iv. odkazy na zdroje využité při argumentaci.

Kritéria hodnocení textu

a. Vhodnost výběru informace uváděné na pravou míru

b. Kvalita argumentů

c. Podložení odbornými zdroji tam, kde jsou na místě

d. Obsahová správnost textu

e. Srozumitelnost textu i pro člověka bez psychologického vzdělání

Rozsah práce:	maximálně 2700 znaků včetně mezer (bez použité literatury)
Termín složení týmu avýběru zdroje:	viz Harmonogram výuky

Termín odevzdání:	viz Harmonogram výuky
Název souboru:	příjmení jednoho ze členů týmu.docx
Místo odevzdání:	studijní materiály předmětu PSY409, složka Vyvrácení mýtu, podsložka příslušné seminárnískupiny
Hodnocení:	0 – 10 bodů

Písemné testy

a. V průběhu semestru se konají tři písemné testy administrované na přednáškách v termínech uvedených v harmonogramu výuky. Student musí absolvovat všechny tři testy. Nesplnění tohoto požadavku znamená nesplnění požadavků pro úspěšné ukončení předmětu. V takovém případě je studentovi předmět ukončen hodnocením „-“.

b. Každý test tvoří 6 – 7 otázek z níže uvedených témat. Otázky jsou vytvořeny z povinné literatury a z podkladůk prezentacím pro přednášky. Jsou uzavřené (a – e) s jednou správnou odpovědí. Každá otázka je hodnocenajedním bodem. Maximální počet bodů za jeden test je 6 – 7. Celkem lze za písemné testy získat 20 bodů.

c. Zkouší se znalosti a schopnost jejich aplikace. Součástí testů jsou témata uvedená v sylabu.

   Test 1: Psychologie organizace, Organizační kultura

   Test 2: Postoje a chování lidí v organizaci, Stres na pracovišti a jeho konsekvence

   Test 3: Leadership, Plánování a řízení kariéry

d. Náhradní termín: Ve zkouškovém období bude vyhlášen jeden termín, ve kterém si může každý student nahradit nebo opravit jeden z písemných testů. Nahradit nebo opravit lze pouze jeden test, a to i v případě, že student nepsal více průběžných testů. Student se přihlásí k vybranému testu v ISu (Zkušební termíny). Pokud student test opravuje, do celkového hodnocení předmětu se mu počítají body z opravného testu (i kdyby získal méně bodů než za test psaný v řádném termínu).

4.2.5 CELKOVÉ HODNOCENÍ PŘEDMĚTU

a. Celkové hodnocení studenta v předmětu je dáno výsledky za průběžné úkoly.

b. K úspěšnému ukončení předmětu musí student získat nejméně 45 % bodů.

c. Bodové hodnocení je převedeno na známky podle následujícího klíče: A (40 – 35 bodů), B (34 – 30 bodů), C (29 –26 bodů), D (25 – 22 bodů), E (21 – 18 bodů), F (17 – méně bodů).