

# Ewa Rosińska

---

## Kontrola nad doborem, selekcją i wykorzystywaniem gier przez dzieci i młodzież

---

Kultura Popularna nr 2 (44), 168-185

---

2015

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Ewa Rosińska

**Kontro-  
la nad  
doborem, selek-  
cją i wykorzysty-  
waniem gier  
*przez dzie-  
ci i młodzież***

Za pierwszą w historii grę komputerową uchodzi *Tennis for Two* (Tenis dla dwojga) stworzony przez Williama A. Higinbothama, pracownika Brookhaven National Laboratory w Upton (stan Nowy Jork), który chciał w ten sposób uatrakcyjnić pokaz sprzętu zakupionego do laboratorium. Gracze mogli przerzucać piłeczkę nad siatką na ekranie oscyloskopu o przekątnej pięć cali (Kluska, 2008: 11–12). W 1958 roku pokaz tej gry był jedynie prezentacją gadżetu stworzonego na marginesie innego projektu, nie będącym bynajmniej wyrazem świadomego zamierzenia. Zaslugi amerykańskiego laboranta dla gier komputerowych polegają przede wszystkim na tym, że mimowolnie przezwyciężył podstawową barierę w tworzeniu grafiki komputerowej, jaką była niemożność jej wizualizacji. Wcześniejsze komputery komunikowały się z otoczeniem przy pomocy kart perforowanych i drukarek, co wykluczało stosowanie efektów graficznych (Kluska, 2008: 10), Higinbotham zaś, wykorzystując ekran oscyloskopu, wskazał dalszy kierunek rozwoju komputerów i związanej z nimi techniki.

Wynalazek Higinbothama z założenia miał służyć rozrywce. W takim też kierunku podążyli bardziej świadomi celu swoich wysiłków kontynuatorzy jego pomysłu, a kolejne dekady przynosiły następne przełomowe wydarzenia w dziejach gier komputerowych. W świetle ustaleń historyków tej dziedziny kultury dotychczasowe dzieje gier komputerowych obejmują następujące etapy (Kluska, 2008: 6):

## 1. Lata 60 XX wieku

Silny rozwój branży przy ubóstwie graficznych rozwiązań. W połowie dekady pojawiła się *Space War*, pierwsza w pełni interaktywna gra komputerowa, polegająca na wymianie ognia między dwoma statkami kosmicznymi. W 1967 roku wprowadzono urządzenie o nazwie *Home TV Game*, uważane za prekursora późniejszych konsoli, przystosowane do wyświetlania gier o nieskomplikowanej grafice. Urządzenie podłączano do telewizorów, miało nieskomplikowane sterowniki i było pozbawione funkcji zapisywania stanu gry.

## 2. Lata 70 XX wieku

W obiegu pojawiają się pierwsze w pełni komercyjne produkty: *Space Invader* i *Pinball*. Użytkownicy gier komputerowych otrzymują ATARI 2600 i ZX Spectrum, pierwsze konsole współpracujące z komputerami. Rozwiązania graficzne nadal są jednak dosyć ubogie ze względu na ograniczone możliwości monitorów komputerowych.

## 3. Lata 80 XX wieku

Zdecydowany postęp w dziedzinie rozwiązań graficznych. Na rynku pojawiają się gry w grafice VGA i SVGA. Branża gier komputerowych zaczyna nabierać charakteru przemysłowego. Do najbardziej znaczących tytułów tej dekady zalicza się *Pac-Man*, *Donkey Kong*, *Skate or Die*, *King's Quest*, *Tetris*. Na rynku sprzętowym dominującą pozycję zajmuje firma Nintendo.

## 4. Lata 90 XX wieku

Jakościowe zmiany w grafice związane z ogólnym, skokowym postępowaniem w dziedzinie technologii informacyjno-komunikacyjnych, w tym zwłaszcza

Ewa Rosińska – doktorantka IV roku ISD Uniwersytetu SWPS w Warszawie, Wydział Kulturoznawstwa, oraz nauczycielka kształcenia zintegrowanego w ZSP w Międzyborowie. rrosinska@poczta.onet.pl

w dziedzinie technologii internetowych, a także upowszechnieniem się dostępu do komputerów osobistych. W obiegu komercyjnym pojawia się nowy standard Direct-X – SDK, to jest zespół funkcji API do generowania grafiki dwu- i trójwymiarowej, dźwięku oraz innych zadań związanych z grami oraz współpracującymi z nimi aplikacjami multimedialnymi. Postęp stał się możliwy przede wszystkim dzięki rosnącej mocy obliczeniowej procesorów instalowanych w komputerach osobistych, które wypierają dotychczasowe maszyny klasy Amiga czy Atari. Wspominany rozwój technologii internetowych sprawia, że coraz większą rolę zaczynają odgrywać gry *multiplayer* oraz gry sieciowe, umożliwiające rozgrywki w przestrzeni wirtualnej. Klasykami ostatniej dekady XX wieku są takie produkcje jak *Super Mario Brothers*, *Wolfenstein*, *Doom*, *Quake*, *Unreal*.

## 5. Po 2000 roku

Moc obliczeniowa procesorów oraz wielkość przestrzeni pamięciowych rośnie w postępie geometrycznym. Powszechność dostępu do internetu szerokopasmowego daje nieograniczone możliwości w upowszechnianiu się gier, ich wymianie, modyfikacjach oraz adaptacjach. Reprezentatywne dla obecnego etapu rozwoju gier komputerowych są rozgrywki MMO, umożliwiające równoczesny udział kilku osób połączonych ze sobą przy pomocy internetu i gry sieci LAN, czyli gry sieciowe (Taper, 2011: 180–193). Charakterystyczna dla współczesnego etapu rozwoju gier komputerowych jest także masowa dystrybucja ich mobilnych wersji na telefony komórkowe, tablety, smartfony i tym podobne.

Jak widać historia gier komputerowych, efekt rozwoju interaktywnych technologii informacyjno-komunikacyjnych i mediów cyfrowych tworzących cyberprzestrzeń oraz konstytuujących świat wirtualny, wyznacza nowy obszar ludzkiej aktywności i ekspresji. Ze względu na temat niniejszego opracowania nie wydaje się celowe rozwijanie zagadnień związanych z technologicznym aspektem rozwoju gier komputerowych.

Do zasadniczych cech dystynktywnych nowych mediów zalicza się przede wszystkim:

[...] wzajemne powiązanie, dostęp indywidualnych użytkowników, którzy mogą występować zarówno w charakterze nadawców, jak i odbiorców, interaktywność, wielość sposobów użycia i otwartość, wszechobecność, niedookreśloność przestrzenną i delokalizację [a także to, że] wprowadzają [...] nowe jakości do kultury, m.in. intertekstualność, unifikację form i gatunków telewizyjnych. (Szpunar, 2008: 33)

Rozwój gier komputerowych i nowych mediów to zjawiska nierozdzielne, wzajemnie się napędzające, sprawiające, że praktycznie nie istnieją techniczne bariery dostępu do gier, co ma szczególne znaczenie w przypadku ludzi młodych. Okoliczność tę należy uwzględnić w dalszych rozważaniach.

## W kierunku systematyzacji

Dotychczasowy rozwój gier komputerowych zaowocował mnogością ich form, odmian, rodzajów, wersji czy wariantów. Nie wnikając zanadto w kwestię

rodzaj gry	gatunki
zręcznościowe	gry arkadowe, platformówki, strzelanki, celowniczkki, bijatyki, pinballe i bilardy, wyścigi, filmy interaktywne, FPS-y (strzelanki pierwszoosobowe), składanki, przygodowe gry akcji, pola walki, gry muzyczne
przygodowe	tekstówki, point'n'click (klasyczne gry przygodowe)
fabularne	rogaliki (roguelike), MUD-y, hack'n'slashe (action-RPG), RPG-i (w tym dungeon crawlery), space-simy (symulatory kosmiczne), MMORPG-i
strategiczne	turówki (gry turowe, TBS-y), RTS-y (strategie czasu rzeczywistego, w tym RTWG), MMORTS-y, strategie przeglądarkowe (browser-based), gry taktyczne (w tym squad-level), strategie ekonomiczne (tycoon i simy), godzimy, managery sportowe
symulacyjne	symulatory lotnicze, samochodówki, symulacje społeczne (symulacje życia ludzi), symulacje życia zwierząt, ubieranki i makeovery itp.
sportowe	nawiązujące do poszczególnych dyscyplin sportowych, niekiedy wymyślonych na potrzeby gry
logiczne	gry planszowe, gry karciane, logiczno-zręcznościowe, wojny rdzeniowe i pochodne
edukacyjne	ukierunkowane na realizację celów poznawczych, nauczających i wychowawczych, często przygotowywane jako szkolna pomoc dydaktyczna

ich typizacji, ograniczę się do przedstawienia klasyfikacji ogólnie przyjętej. Zawiera ją powyższa tabela.

Tabela 1. Klasyfikacja gier komputerowych

Powyższe zestawienie daje wyobrażenie o różnorodności oferty gier komputerowych dostępnych na rynku, a także ich funkcji i celów, jakie im przyświecają.

Obok gier o przeznaczeniu *par excellence* rozrywkowym, występuje spora grupa gier nastawiona na szeroko rozumiane cele edukacyjne. Niewątpliwie takim celom służą gry nazwane edukacyjnymi, ale walory te można przypisać różnego rodzaju symulatorom użytecznym w szkoleniu kierowców lub pilotów czy też w wyrabianiu prawidłowych zachowań i nawyków społecznych. Nie struktura oferty gier komputerowych, ale praktyka ich użytkowania i preferencje użytkowników wydają się źródłem zarzutów rozrywkowego skrzywienia, to jest nastawienie przede wszystkim na korzystanie z ich funkcji zabawowych, co z kolei powoduje stawianie graczy w negatywnym świetle i uznawanie ich za społecznie uciążliwych (Klimczuk, 2008: 103–111). Ludyczność gier ma przesądzać o ich sile przyciągania i – w konsekwencji – sile uzależnienia, jednak spostrzeżenia takie wydają się daleko idącym uproszczeniem.

## Grupa docelowa

W potocznym przekonaniu młodzież stanowi grupę docelową twórców i producentów gier komputerowych. Sąd taki, jak wiele innych odnoszących się do gier komputerowych, wydaje się mocno uproszczony, do czego odniosę się dalej. Niewątpliwie ludzie młodzi są grupą najbardziej instytucjonalnie chronioną przed ewentualnymi negatywnymi skutkami oddziaływania gier komputerowych, co znajduje między innymi wyraz w działalności organów Unii Europejskiej. Warto przywołać choćby Rezolucję Parlamentu Europejskiego z 12 marca 2009 roku w sprawie ochrony konsumentów, w szczególności

niepełnoletnich, w zakresie korzystania z gier wideo (Dz. Urz. U.E, C 87 E z 1.04.2010), nawiązującej do wcześniejszych tego rodzaju wystąpień. W licznych zapisach Parlament Europejski wzywa państwa członkowskie do podjęcia działań o charakterze legislacyjnym, organizacyjnym czy technologicznym (tworzenie skutecznych zabezpieczeń przed dostępem nieletnich do nośników zawierających gry, takich jak PEGI), a także do działań o charakterze interwencyjnym, zmierzających do uniemożliwienia rozpowszechniania gier o treści dla szkodliwych dla nieletnich w środowisku sieciowym. Nade wszystko Parlament Europejski wzywa wszystkich interesariuszy rynku gier internetowych „do dalszej ścisłej współpracy na rzecz promowania ochrony nieletnich” przed szkodliwym wpływem gier komputerowych, rozpowszechnianych zarówno za pośrednictwem nośników elektronicznych, jak i online (Rezolucja PE 2008/2173, ust.26–28).

Nie ulega wszakże wątpliwości, że ludzie młodzi, ze względu na naturalną w okresie adolescencji niestabilność struktur psychicznych i osobowościowych, są bardziej narażeni na destrukcyjne oddziaływanie nieodpowiednich dla ich wieku treści. Z pewnością producenci gier komputerowych traktują młodzież jako istotną grupę potencjalnych odbiorców i kierują do nich ofertę zawierającą treści dla niej właściwe. Problemem jest niekontrolowany obieg gier komputerowych rozpowszechnianych na nośnikach lub online. W rezultacie młodzież styka się z produktami, które nie są do niej adresowane. To prawdopodobnie powoduje, że w potocznym oglądzie ludzie młodzi wydają się głównymi użytkownikami gier komputerowych, a więc mieliby stanowić także ich grupą docelową. Trudno uznać za trafne sugestie zgłaszane przede wszystkim przez środowiska konserwatywne, że gry komputerowe, których jakoby 95 proc. zawiera pełne agresji treści, mają być kierowane do ludzi młodych, aby szkolić ich do brutalnej rzeczywistości, w jakiej przyjdzie im żyć (Śroczyński, 2006: 153). Należy raczej zakładać, że dostęp nieletnich do gier bazujących na przemocy i agresji jest wynikiem braku dostatecznej ochrony przed tego rodzaju produktami ze strony dorosłych.

## Kontrowersje

Opinie na temat gier komputerowych bywają jak widać formułowane na podstawie stereotypów. Przy tak powierzchownym założeniu, bazującym na obiegowych przeświadczeniach, unieważniony zostaje pozytywny aspekt sięgania po gry komputerowe oraz obiektywna okoliczność, że gry komputerowe w znaczącej mierze są, jak symulatory czy gry edukacyjne, instrumentami wykorzystywanymi do celów dydaktycznych w różnych formach i na różnych poziomach edukacji.

W naukowym dyskursie należy zatem uwzględnić tylko sądy oparte na empirycznych podstawach. Z perspektywy tej wyłania się niejednoznaczny obraz rzeczywistości gier komputerowych.

Z jednej strony potwierdza się, zwłaszcza w badaniach psychologicznych i socjologicznych, negatywny wpływ gier na rozwój psychiczny i społeczny młodych ludzi, z drugiej zaś – empirycznie stwierdzono użyteczność gier komputerowych w różnych formach edukacyjnych. Jak można sądzić, zagrożenia dla użytkowników nie są immanentnie wbudowane w gry jako takie czy też gry określonego gatunku, ale pojawiają się jako skutek sięgania przez młodzież po produkty dla niej nieprzeznaczone, eksponujące przemoc, agresję czy inne złe emocje, albo jako skutek nadmiernej koncentracji na grach, pociągającej

za sobą zaniedbania w wypełnianiu własnych obowiązków i obowiązków wobec otoczenia społecznego.

## a) Pro

Z badań Jadwigi Izdebskiej wynika, że gry komputerowe stymulują rozwój poznawczy, emocjonalny i kulturalny młodych ludzi, budują ich system wartości, a także wspomagają edukację szkolną, równoległą, globalną, międzykulturową, instrumentalną, autoteliczną i inną. Kształtują także normy moralne (Izdebska i Sosnowski, 2005: 108).

Efekty pozytywne nie pojawiają się jednak automatycznie, ale wówczas, gdy gry komputerowe nie zaczynają dominować nad innymi formami aktywności poznawczej czy edukacyjnej młodego człowieka. Utrata kontroli, zwłaszcza przez pozostawione bez pedagogicznego nadzoru ze strony dorosłych dziecko, następuje niestety szybko i niepostrzeżenie. Jak zauważył Edmund Trempała: na gry komputerowe, podobnie jak inne formy przekazu charakterystyczne dla nowych mediów, dzieci i młodzież zwracają uwagę z pobudek poznawczych, jako na alternatywę dla sformalizowanej, szkolnej oferty edukacyjnej. W miarę upływu czasu, zwłaszcza gdy brakuje opieki i nadzoru, zainteresowanie dla oferty pozaszkolnej zaczyna dominować nad ofertą szkolną.

Nie są oni wystarczająco przygotowani do właściwego wykorzystania informacji i wiedzy pobieranej ze źródeł pozaszkolnych. Nie potrafią jej selekcjonować. Nie zawsze wydobywają to, co jest ważne, a co mniej ważne, co warto zapamiętać, a co odrzucić, by nie obciążać pamięci oraz nie zawsze wiedzą, co wybrać z pozaszkolnej oferty edukacyjnej, więc zwykle przejmują to wszystko, co w danej chwili zaczyna być interesujące. Takich okazji jest dużo, a może za dużo i wówczas pojawia się zmęczenie i zniechęcenie do podstawowych obowiązków. (Trempała, 2011: 103)

W ten sposób nie tylko obniża się poznawcza i edukacyjna efektywność gier komputerowych, lecz także pojawiają się zagrożenia ich destrukcyjnym oddziaływaniem. Generalnie należy więc stwierdzić, że pozytywne, wskazane przez Izdebską, rezultaty oddziaływania gier komputerowych wystąpią wówczas, gdy zostaną one włączone w przemyślany proces edukacyjny i nie dopuści się, aby wzięły górę nad innymi formami aktywności dziecka.

Jeśli spojrzymy na użyteczność gier komputerowych z dalszej perspektywy, możemy wskazać ich walory edukacyjne pojmowane szeroko zarówno w sferze form, jak i zasięgu oddziaływania (Chmielarz, 2013: 191). Niebagatelny wydaje się efekt wzmacniania u gracza poczucia własnej wartości i pewności siebie:

Poza ogólną sprawnością i rozwojem koordynacji umysł – ręka, ćwiczeniem refleksu i szybkiego podejmowania decyzji (zgodnie z regułami automatyzacji procesów poznawczych), gry dostarczają szeregu gratyfikacji – nigdy nie «odmawiają» zabawy (gracz nie spotyka się z potępieniem, odrzuceniem czy wykluczeniem oraz odroczeniem zaspokojenia swojej potrzeby) i pozwalają na wielokrotne przeżywanie określonych przygód. Grę zawsze można uruchomić, nie wymaga ona zgody innego uczestnika czy

artnera, partnerem jest komputer. Gra dostarcza silnych wrażeń emocjonalnych, daje poczucie siły i kontroli zewnętrznej, dostarcza satysfakcji z wyników i coraz większej łatwości w posługiwaniu się regułami. Za przegrane oraz za błędy ponosi się konsekwencje oceny czy utraty punktów, ale komputer nie karze za okazywanie złości lub rozczarowania, zawsze zostawia możliwość rehabilitacji. Grę można w każdej chwili przerwać, zacząć od nowa, co zapewnia bezpieczną bezkarność – bez tych konsekwencji, które grożą za podobne zachowanie (popękanie błędów) w realnej rzeczywistości. (E. Trempała, 2011: 103)

Obok użyteczności praktycznej gry komputerowe wpływają również stymulującą na sferę psychiczną.

## b) Kontra

Opinie o negatywnych skutkach obcowania młodych ludzi z grami komputerowymi są głównie skutkiem ich destrukcyjnego wpływu na rozwój psychiczny i społeczny. Cytowana wcześniej Izdebska wskazuje na następujące skutki tego rodzaju (Izdebska i Sosnowski, 2005: 108):

- w sferze poznawczej osobowości: rozleniwienie intelektualne, relatywizm poznawczy, relatywizm styyczny, niekorzystne zmiany w zakresie języka, słownictwa;
- w sferze emocjonalnej: lęki, utrata empatii, koszmary senne;
- w sferze kontaktów interpersonalnych: prowadzenie korespondencji e-mailowej z niewłaściwymi osobami;
- w sferze zachowań: agresja, upodobanie do przemocy.

W świetle innych badań ludzie młodzi, zwłaszcza nastoletni, korzystają z gier komputerowych w sposób niekontrolowany, w tym z nieprzeznaczonych dla nich gier nasyconych przemocą i okrucieństwem, nierzadko o treści pornograficznej. W poważniejszych przypadkach zapominają o posiłkach, śnie, rezygnują z innych zainteresowań. Dużo częściej wykazują też zachowania agresywne oraz skłonność do przemocy (Szpringer i inni, 2008: 39), a badania prowadzone w Katedrze Psychologii Wychowawczej i Rodziny KUL wykazały następujące następstwa takiego stanu rzeczy (Gizella, 2011: 187):

- zwiększona impulsywność;
- roszczeniowość;
- nastawienie na rywalizację i chęć podporządkowania sobie innych;
- niższy poziom empatii u chłopców grających w brutalne gry komputerowe;
- zaburzenia kontaktów społecznych, polegające na silnej koncentracji na sobie i obojętności wobec innych;
- trudności w porozumiewaniu się z innymi;
- obniżone poczucie własnej wartości;
- alienacja w rodzinie i grupie rówieśniczej.

Niewątpliwie argumentów przeciwko grom komputerowym dostarczają wyniki badań, jakie pod koniec ostatniej dekady przeprowadziła Szpringer z zespołem. Wynika z nich, że 54,15 proc. graczy zaniedbywało obowiązki domowe i szkolne, 11,81 proc. miało problemy z zasypianiem, a 25,53 proc. bliżej nieokreślone lęki. Prawie 18 proc. spośród badanych zaniedbywało posiłki i grało nieprzerwanie aż do zakończenia, niezależnie od tego jakie obowiązki mieli do wykonania. Blisko 1/5 badanych próbowała przenosić do



życia realnego schematy myślenia, postaw i zachowań wyniesione ze świata wirtualnego. Prawie  $\frac{1}{8}$  wagarowała, aby mieć więcej czasu na grę. Ponad połowie badanych uczniów, u których zaobserwowano problemy na tle nadmiernego kontaktu z grami komputerowymi, komputer już nie wystarczał, do grania używała także telefonów komórkowych. Uczniowie ci, co można uznać za swoiste zachowanie zastępcze, odcięci tymczasowo od możliwości grania, wysyłali kilkakrotnie więcej sms-ów niż niegrający rówieśnicy. Jednocześnie blisko 94 proc. młodzieży z tego środowiska nie było objętych profilaktyką z zakresu uzależnień niechemicznych (Szpringer i inni, 2008: 37–38). Przytoczone dane nakazują, aby ogólnikowe, wywiedzione raczej ze stereotypów niż empirii, sądy o masowym uzależnieniu młodzieży od gier komputerowych, uznać za przesadzone. Ale na ich podstawie nie da się też powiedzieć, że nie ma potrzeby bić z na alarm. Problem z całą pewnością występuje, ale wynika on nie z tego, że istnieją gry komputerowe (Gajewski, 2009: 277), lecz z silnie rozpowszechnionego, niekontrolowanego kontaktu dzieci i młodzieży z grami nieprzeznaczonymi dla osób w ich wieku, przesyconymi przemocą, promującymi agresję i antywartości.

## Inicjacja w świat gier komputerowych

Skutkiem nadużywania pewnych substancji albo nadmiernie częstego zajmowania się pewnymi czynnościami (w tym nadużywania gier komputerowych, zarówno na konsolach, jak i online) jest uzależnienie. Uzależnienie od gier internetowych jest funkcją zjawiska określanego jako sieciorholizm. Psychologowie definiują je jako „wewnętrzny przymus korzystania z Internetu czy grania online” (Pisula, 2012: 6). Uzależnienie od gier komputerowych to zatem wewnętrzny przymus grania, co nasuwa, wcale nie bezzasadnie, skojarzenie z uzależnieniem od hazardu. U podłoża każdego uzależnienia leży obietnica przyjemności, złudnej, jak się po pewnym czasie okazuje, jako że u jej podłoża leżą zaburzenia układu nagrody oraz funkcji emocjonalnych i poznawczych (Kostowski, 2006: 40). Pełnoobjawowe uzależnienie objawia się utratą kontroli nad własnym zachowaniem i kompulsywnym poszukiwaniem kontaktu z czynnikiem uzależniającym, któremu towarzyszą w przypadkach najbardziej zaawansowanych wybuchy agresji skierowanej na przeszkodę. W ten sposób manifestuje się zespół abstynencyjny. Jednym z predyktorów uzależnienia są specyficzne cechy osobowości, na przykład skłonność do zachowań ryzykownych. To tłumaczy dlaczego nie wszyscy, którzy stykają się z czynnikiem uzależniającym, popadają w uzależnienie. Uzależnieniom sprzyja niedojrzałość osoby zagrożonej. Dlatego tak wiele uwagi przykładamy do profilaktyki uzależnień, także od gier komputerowych, dzieci i młodzieży.

Uzależnienie od gier komputerowych nie jest nieuchronnym skutkiem sięgania po nie, ale w dużej mierze kwestią wieku inicjacji w ów świat. Sięganie nie musi zakończyć się uzależnieniem, ale nie sposób tego przewidzieć w momencie, gdy fascynacja się zaczyna. Dlatego warto nieco uwagi poświęcić temu, kiedy, w jaki sposób i czym wciągają gry komputerowe w swój świat.

## Pierwszy kontakt

Granica wiekowa pierwszego kontaktu z grami komputerowymi, jak pokazują wyniki badań, nieustannie się obniża. To rezultat burzliwej ekspansji nowych mediów, które ogólnie ocenia się pozytywnie, ze względu na rozległość i różnorodność zastosowań w różnych dziedzinach życia, nie wyłączając edukacji (Wawok).

Trudno zakwestionować trafność opinii, że posiadanie odpowiednich kompetencji w zakresie nowych mediów będzie w niedalekiej przyszłości warunkiem *sine qua non* uczestnictwa w życiu społecznym i jedyną możliwością uniknięcia wykluczenia cyfrowego, rozumianego albo jako brak dostępu do nowoczesnych technologii teleinformatycznych, albo jako nieumiejętność ich obsługi (Jastrzębska i Jastrzębska, 2012: 93). Tym samym więc prohibicyjne nastawienie dorosłych do kontaktu dzieci i młodzieży z nowoczesnymi technologiami tylko dlatego, że niekontrolowane użycie jednego z wytworów tych technologii, gier komputerowych, stanowi potencjalne źródło zagrożeń dla ich prawidłowego rozwoju jest pozbawione sensu. I tak, niezależnie od tego rodzaju usiłowań, kontakt ten się nasila, a wiek pierwszego kontaktu obniża.

Tym ważniejsze jest, aby inicjacja w świat gier komputerowych odbywała się pod kontrolą dorosłych, świadomych korzyści i zagrożeń, jakie się z tym wiąże. Postulat możliwie niskiego progu wiekowego pierwszego kontaktu z grami komputerowymi musi być obarczony kategorycznym wymogiem pedagogicznej, nie tylko formalnej, kontroli ze strony dorosłych. Tymczasem rzeczywistość wygląda inaczej. Dlatego wczesna inicjacja w wirtualny świat gier komputerowych, ze wszystkimi tego konsekwencjami dla prawidłowego rozwoju psychofizycznego (korzystanie z gier komputerowych absorbuje organizm psychicznie, ale jest też, ze względu na brak ruchu i przebywanie przez długi czas w wymuszonej pozycji, obciążające dla układu kostno-mięśniowego) może być źródłem problemów wychowawczych. Zagrożenia związane z nimi aktualizują się jednak dopiero, gdy korzystanie z nich nabiera charakteru rutynowego, bezcelowego i bezkrytycznego. A takie niebezpieczeństwo jest tym większe, im wcześniej wystąpił niekontrolowany kontakt z wirtualnym światem gier, zwłaszcza skonstruowany wyłącznie z myślą o rozrywce. Ze względu wszakże na okoliczność, że gry komputerowe nie są postrzegane wyłącznie w kontekście zagrożeń, ale także szeroko rozumianych korzyści rozwojowych, czujność ze strony dorosłych może być osłabiona. Niedoświadczony rodzic (wychowawca, opiekun), widząc kilkuletnie dziecko zajęte grą komputerową, może uznać to wręcz za pożądane. Inaczej więc niż w przypadku innych czynników uzależniających, dostęp do których dzieciom i młodzieży się zdecydowanie odcina, dostęp do gier komputerowych pozostaje pod kontrolą jedynie ze względu na celowość sięgania po nie przez dzieci i młodzież. Obiektywnie patrząc, nie stawia się przeszkód przed kilkuletnimi dziećmi, którą chcą sięgać po gry komputerowe, także bez kontroli dorosłych.

Powszechny dostęp do gier komputerowych to przede wszystkim efekt łatwości dostępu do nowych mediów. Problemem jest jednak nie sam dostęp do nich, ale osłabienie społecznej kontroli nad upowszechnianymi w nich treściami. W ten sposób stają się one kanałem przekazywania treści niepożądanych i szkodliwych, nawet jeżeli wprowadzane są one do obiegu w celach edukacyjnych (Szpunar, 2008: 34). W związku z grami komputerowymi podnosi się na ogół przesycenie ich agresją i swoistą jej aksjologizację, do czego przyczynia się na przykład nagradzanie w świecie wirtualnym za zabicie jak największej liczby wrogów (Stasienko, 2005: 11). Osoby niedojrzałe łatwo przenoszą tego

Wyszczególnienie		Średnia	SE
Płeć	Dziewczyny	9,20	0,06
	Chłopcy	8,95	0,07
Wiek	14–15 lat	9,06	0,05
	16–17 lat	9,16	0,09
Wykształcenie rodziców	Podstawowe/ średnie	9,38	0,07
	Wyższe	8,66	0,08
Ogółem		9,07	0,05

Źródło: Makaruk i Wójcik (2012). *EU NET ADB badanie nadużywania Internetu przez młodzież w Polsce*. Warszawa: 11

Tabela 2. Wiek pierwszego kontaktu z internetem; według płci, wieku oraz wykształcenia rodziców

rodzaju wzorce do świata realnego. Możliwości sprawowania kontroli nad nowymi mediami osłabiane są przez zjawisko konwergencji, czyli dostępności niezależnej od kanału transmisyjnego. Za bliską uznaje się sytuację, w której cały przekaz nowych mediów będzie odbywać się za pośrednictwem jednego urządzenia, czarnej skrzynki, która zastąpi rozpowszechnione już, sterowane pilotami *mediaboxy* łączące audio, wideo, telewizję oraz internet (Szpunar, 2008: 34–35). Znajduje to wyraz w nasilaniu się zjawiska mediatyzacji życia rodzinnego, co traktuje się z jednej strony jako nieuchronną konsekwencję rozwoju technik i technologii komunikacyjnych, z drugiej – jako źródło nowych zagrożeń, polegających na obniżaniu się progu wiekowego dostępu do treści uznawanych za niepożądane i szkodliwe (Springer, 2008: 36). W sytuacji coraz większego nasycenia, także przestrzeni rodzinnej, nowoczesnymi technologiami, nie tylko moment pierwszego kontaktu staje się coraz wcześniejszy, lecz także kontakt z uwikłanymi w negatywne konotacje grami komputerowymi nie musi nastąpić w klimacie sięgania po owoc zakazany. Może mieć miejsce u kolegi, poza kontrolą rodziców, ale także w szkole pod kontrolą nauczyciela i w domu za aprobatą, a nawet zachętą rodziców, którzy przecież często kupują swoim pociechom gry jako upominek imieninowy czy świąteczny. Nie oznacza to bynajmniej, że to dzieci i młodzież stanowią podstawową populację graczy komputerowych.

Według badań amerykańskich z największym zapałem na komputerze grają mężczyźni w wieku od trzydziestu pięciu do pięćdziesięciu czterech lat, zazwyczaj żonaci i z wysokimi dochodami. Z pewnością, zważywszy na wiek tej grupy, ich pierwszy kontakt z grami komputerowymi trudno porównać z pierwszym kontaktem pokoleń współczesnych. Obecnie byłby to głównie kontakt z internetem, jako że istotną część jego oferty stanowią gry online. Z nowszych badań dotyczących pierwszego kontaktu dziecka z internetem wspomnieć należy zwłaszcza te przeprowadzone w ramach programu EU NET ADB Fundacji „Dzieci nicyje”. Ich wyniki zawiera tabela 2.

Chłopcy nieco wcześniej stykają się po raz pierwszy z internetem, tak samo jak dzieci, których rodzice mają wyższe wykształcenie. Ogólnie wiek pierwszego kontaktu z siecią w cytowanych badaniach wyznaczono na nieco powyżej dziewiętego roku życia. Założyć można, że w tym też wieku średnio przypada pierwszy kontakt dziecka z grami komputerowymi, należącymi do jednej z form aktywności podejmowanych przez użytkowników internetu.

Z kolei autorzy raportu „Gemius” dla Fundacji „Dzieci Niczyje” *Dzieci aktywne online* podają, że 70 proc. dzieci w wieku od czterech do czternastu lat korzysta z komputera, a co dziesiąty internauta w Polsce to dziecko w wieku od siedmiu do czternastu lat. Łączą się one z internetem niemal wyłącznie w celach rozrywkowych, a 70 proc. spośród nich odwiedza strony z grami online. W większym stopniu dotyczy to chłopców (69 proc. internautów w wieku od siedmiu do czternastu lat) aniżeli dziewcząt (51 proc. internatek w wieku od siedmiu do czternastu lat). Odsetek korzystających z komputera, a tym samym z internetu, rośnie szybko wraz z wiekiem. O ile wśród dzieci w wieku od czterech do sześciu lat z komputera korzysta 48 proc., to w grupach starszych (7–10, 11–14 lat) odpowiednio 71 proc. i 85 proc. dzieci (Błaszkiwicz, 2000: 35).

Nieco inne wyniki przyniosły badania Lucyny Kirwil. Wykazały one, że wiek pierwszego kontaktu z internetem przypada w Polsce na siedem-jedenaście lat, przy czym średni wiek internetowej inicjacji wynosi dziewięć lat (w Szwecji – również dziewięć, w kilku innych krajach Europy Północnej – osiem lat). Odsetek młodocianych internautów rośnie wraz z wiekiem. O ile do sieci loguje się codziennie  $\frac{1}{3}$  dziewięcio- i dziesięciolatków, o tyle wskaźnik ten rośnie w grupie piętnasto- i szesnastolatków i wynosi 77 proc. Przynajmniej raz na tydzień łączy się z internetem w Polsce 96 proc. dzieci, to o cztery punkty procentowe więcej niż wynosi średnia dla Europy. Codziennie robi to w Polsce 72 proc. dzieci, a dalszych 24 proc. – jeden–dwa razy w tygodniu. Według nieco wcześniejszych badań Centrum Badania Opinii Publicznej z 2008 roku, przytaczanych przez M. Gajewskiego, w 2007 roku codziennie lub przynajmniej (Kirwil, 2010: 2) kilka razy w tygodniu z internetu korzystało 89 proc. dzieci i młodzieży (Gajewski, 2010: 264). Po ośmiu latach wskaźnik ten musi być wyższy.

Chociaż badania Kirwil nie potwierdziły niskiego, poniżej siódmego roku życia, wieku inicjacji internetowej, to jednak wykazały, że kontakt dzieci z siecią jest w Polsce powszechny i statystycznie przewyższa średnią europejską. Mniejszy jest także wgląd polskich rodziców niż rodziców w innych krajach w to, jaki charakter mają kontakty ich dzieci z internetem. Jak bowiem wykazały przywołane powyżej badania Kirwil, w Polsce aż 23 proc. dzieci więcej niż w Europie łączy się z internetem ze swojego komputera osobistego, a nie z komputera, z którego korzystają także inni domownicy. 51 proc. polskich dzieci korzysta z internetu wyłącznie w swoim pokoju, a 52 proc. – chodząc w tym celu do kolegi. Jak komentuje te liczby przywołana badaczka:

Większa «prywatność» łączenia się z Internetem przez dzieci niesie ze sobą ryzyko częstszego doświadczania zagrożeń internetowych każdego rodzaju oraz mniejszego wglądu rodziców w to, co robią w Internecie ich dzieci. (Kirwil, 2010: 3)

Cytowane badania nie zawierają danych dotyczących częstotliwości korzystania z gier online, więc za miarodajne należy uznać dane udostępnione przez firmę Gemius.

W świetle powyższych danych zasadny wydaje się wniosek, że dzieci stykają się z grami komputerowymi bardzo wcześnie, najprawdopodobniej w domu. Wskazuje na to jednoznacznie okoliczność, że ponad  $\frac{2}{3}$  młodocianych internautów korzysta z gier online. W grupie tej są dzieci nieuczęszczające jeszcze do szkoły, a więc ich inicjacja w gry komputerowe nie może mieć związku z rozpoczęciem edukacji. Jeżeli weźmie się pod uwagę wspomniane zjawiska mediatyzacji życia rodzinnego oraz słabnącego z różnych względów

wychowawczego nadzoru ze strony rodziców nad sposobem korzystania przez dzieci z nowych mediów, należy uznać, że niski wiek inicjacji w wirtualny świat gier komputerowych sprzyja bardziej aktualizacji zagrożeń z tego tytułu aniżeli korzyściom rozwojowym. Kilkuletnie dziecko sięga po grę komputerową z motywacji czysto rozrywkowych, kierując się przy tym jej wizualną atrakcyjnością, nie zaś z motywacji edukacyjnych, bo to wymagałoby jednak inspiracji ze strony osoby dorosłej. Sprzyja to ugruntowaniu się niewłaściwych nawyków i postaw związanych z korzystaniem z gier komputerowych, które na dalszych etapach rozwoju dziecka niezmiernie trudno jest wykorzenić.

## Co uwodzi najbardziej

Wspominano już wcześniej, że młodociani odbiorcy nowych mediów wykazują zainteresowanie ich ofertą bez inspiracji ze strony szkoły. Chociaż jednak z tej strony zapewne spotykają się z zapewnieniami o ich edukacyjnych walorach, o nieuchronności nowych technologii i o informacyjnym wykluczeniu w przypadku braku kompetencji w tym zakresie. Ich wybory jednak, na co zwraca uwagę M.M. Drews, zwolennik edukacyjnych zastosowań gier komputerowych, dokonywane są na zupełnie innej zasadzie. To młodzi użytkownicy nowych mediów uznają się za autorytety w tej dziedzinie i w kształtowaniu swoich preferencji pomijają programowo to, co na ten temat ma do powiedzenia szkoła. Dużo większy wpływ ma na nich rynek rozrywki, który dyktuje gusta i upodobania, kładąc nacisk na atrakcyjność graficzną, wizualną czy fabularną, które to walory niekoniecznie muszą przekładać się na zalety edukacyjne. Jak pisze przywołany autor:

[...] gry edukacyjne są odrzucane jako najczęściej zbyt proste, zbyt trudne lub zbyt nudne, a nauczyciele, którzy stracili swój autorytet ze względu na brak obycia w dziedzinach, w których uczniowie starają się być biegli, nie są w stanie nakłonić dzieci do korzystania z takich a nie innych produktów cyfrowych. Tworzy to błędne koło, będące z kolei źródłem informacyjnych patologii. Mało tego, dorosły w dobie powszechnej informatyzacji staje w obliczu zagrożenia wykluczeniem społecznym. (Drews, 2008: 60)

W wyborze gier młodzi kierują się zatem własną oceną ich atrakcyjności i użyteczności, kształtowaną pod wpływem przekazu marketingowego, wysyłanego do potencjalnych klientów przez producentów gier, kierujących się merkantylnym interesem a nie ambicjami kulturotwórczymi. Tym samym więc postulowana przez pedagogów kontrola użytkowania przez dzieci i młodzież gier komputerowych jest mocno utrudniona, o ile w ogóle wykonalna.

Ważniejsza jest w tej sytuacji atrakcyjność gier dla odbiorcy, aniżeli korzyści dla rozwoju funkcji poznawczych czy intelektualnej sprawności. Młody, niedoświadczony odbiorca nie potrafi także dokonać analizy możliwych, w tym negatywnych, skutków dokonywanych w tym zakresie wyborów. Nie potrafi zwłaszcza dostrzec ukrytych zagrożeń w przekazie, którego nadawcy przyświecają przede wszystkim motywacje pragmatyczne: dostarczenie odbiorcy rozrywki i uzyskanie materialnych korzyści ze sprzedaży.

Młodzi entuzjaści gier komputerowych, korzystając z samozwańczego statusu ekspertów, sięgają przede wszystkim po takie gry, które służą rozrywce

(Gajewski, 2011: 265). Takie też zapewne są przedmiotem wymiany koleżeńskiej i rozpowszechniania w internecie za pośrednictwem wyspecjalizowanych w grach online serwisów. Funkcje rozrywkowe są, na co wskazują wyniki badań, preferowane przez młodzież gimnazjalną. R. Lis zidentyfikował nadto wśród motywów sięgania po gry komputerowe walkę z nudą, ćwiczenie refleksu, ćwiczenie spostrzegawczości oraz rozładowanie napięcia. Relatywnie niewielka jest w świetle tych badań siła motywów neurotycznych, takich jak niemożność zaśnięcia, jeżeli się danego dnia nie grało, złe samopoczucie czy oderwanie się od problemów. Różnica wskazań między chłopcami i dziewczętami w cytowanych badaniach ma jedynie charakter statystyczny (Lis, 2012: 131).

Motyw rozrywkowy sięgania po gry jest zatem niewątpliwy. Łączy się z nim pewnie chęć zabicia nudy, wypełnienia nadmiaru wolnego czasu, który zapełnia się na ogół treściami rozrywkowymi, nie edukacyjnymi. Niezależnie więc od obiektywnie stwierdzalnych edukacyjnych walorów gier edukacyjnych, dla dzieci i młodzieży zasadnicze są ich walory rozrywkowe.

Ta uwodzicielska moc gier wynika przede wszystkim z tego, że dają one użytkownikowi obietnicę pozytywnych doznań, co w przypadku młodego odbiorcy jest szczególnie istotne. Jak pisze K. Karolczuk:

[...] gry mogą stanowić nie tylko wspaniałą rozrywkę, ale i piękną przygodę. Mają one tę przewagę, iż dzięki symulacji potrafią wygenerować świat do złudzenia przypominający rzeczywistość. Możliwość uczestniczenia i oddziaływania na niego daje doznania o wiele większe niż moglibyśmy uzyskać dzięki tradycyjnej książce. Osoba czytająca jest tylko biernym odbiorcą, natomiast gry dają możliwość płynnego i wielowymiarowego uczestniczenia w „opowiadanej” przygodzie. To stanowi o ich sile i popularności. (Kowalczyk, 2012: 238)

Jeżeli zatem gra spełnia warunek sformułowany przez E. Adamsa i zawiera „cztery podstawowe elementy: granie, udawanie, cel i reguły”, które są odpowiednio skojarzone i zsynchronizowane, to jako efekt muszą się pojawić dwie kluczowe cechy: „atrakcyjność i grywalność” (Kowalczyk, 2012: 238). Dla młodocianego odbiorcy często ważny jest motyw eskapistyczny – ucieczka w rozrywkę nie tylko od problemów osobistych, co, jak wynika z przytoczonych badań Lisa, nie należy do głównych powodów sięgania po gry komputerowe, lecz także od obowiązków, do czego może on wykorzystywać argument o prorozwojowych ich wartościach. Na nieco inną cechę świata wirtualnego zwraca uwagę J. Bednarek: „celem rzeczywistości wirtualnej było stworzenie sztucznego środowiska, które w możliwie największym stopniu przypominałoby duplikat prawdziwego świata” (Bednarek). Możliwość kreowania rzeczywistości wirtualnej, łudząco podobnej do świata realnego, to efekt rozwoju technologii o dalekosiężnych skutkach społecznych, technologii, bez których stałe podnoszenie uwodzicielskiej mocy gier komputerowych, zwłaszcza dla młodocianego gracza, nie byłoby możliwe.

W powyższym kontekście można wskazać następujące przesłanki atrakcyjności gier komputerowych (Gajewski, 2011: 267):

- możliwość przebywania i działania w świecie pełnym przygód i niespodzianek;
- dostęp do rzeczywistości, w której nieciekawość codzienności zostaje zastąpiona możliwością wirtualnej ekspresji samego siebie;

- poczucie bardziej intensywnego niż w świecie realnym doświadczania i przeżywania siebie, sprawdzania się w różnych sytuacjach, testowania swojej decyzyjności w sytuacjach problemowych i tak dalej.

Potrzeba tego rodzaju doznań sama w sobie nie jest czymś, co musi generować negatywne skutki. Problem pojawia się wówczas „kiedy gra komputerowa demoralizuje gracza ze względu na swoją treść”, a więc, na przykład, gdy bazuje na zachowaniach i działaniach agresywnych, stępujących wrażliwość moralną, a także gdy młodzi gracze zbyt wiele czasu poświęcają na granie. Popadają wówczas w pułapkę własnych fascynacji, tracą kontakt z rzeczywistością, pojawiają się w związku z tym zaburzenia osobowościowe, a w wypadku próby odstawienia gier – występuje zespół abstynencyjny. Niewątpliwą przesłanką atrakcyjności gier komputerowych jest to, że ich konwencja i poetyka interferuje z naturalną, zwłaszcza na wcześniejszych etapach rozwoju, skłonnością do zabawy, będącej dla dzieci – zwłaszcza młodszych – naturalną formą ekspresji. Według klasycznej definicji, zabawa jest „dobrowolną czynnością lub zajęciem, dokonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł”, przy czym jest także „celem samym w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia, radości i świadomość «odmienności» od «zwyčajnego życia»” (Huizinga, 1985: 48–49).

Warto przytoczyć spostrzeżenie wybitnego polskiego psychologa S. Bayleya, że zabawa jest wehikułem kreatywnych zdolności dziecka, źródłem radości i satysfakcji, włącza je w układy społecznego współdziałania, ale również prowadzi do powstania określonego, realnego dorobku, może więc być kojarzona z pracą. Zabawa wprawdzie nie służy wytwarzaniu dóbr, ale przecież polega

[...] na tworzeniu dzieł mających wartość dla samych dzieci, jest wykonywana z dużym wysiłkiem, staje się przy tym ważnym czynnikiem poznawania przez dziecko otaczającego je świata, oraz służy kształtowaniu jego osobowości. (Bayley, 1946: 192)

Podobnie kwestię tę ujmowało wielu późniejszych badaczy. Maria Przetacznikowa i Halina Spionek zwracały uwagę, że „zabawa ma wiele cech wspólnych z pracą i nauką”. Zbieżności te polegają na tym, że są to czynności: 1) celowe, wpływające kształcąco na rozwój jednostki i społeczeństwa, 2) związane z możliwościami biologicznymi osobnika, 3) o walorach kształcących, gdyż „bawiące się dziecko zdobywa wiadomości i umiejętności podobne jak w procesie nauki a także naśladuje pracę ludzką”. Ogólnie rzecz biorąc, zabawy „dają przyjemność, zaspokajają potrzeby biologiczne, potrzeby sensoryczne oraz emocjonalne. Ponadto dziecko poznaje i przyswaja sobie zasady współżycia społecznego” (Jankowska i Soleńska, 1982: 8). Na różnorodność funkcji zabawy w rozwoju dziecka wskazywała z kolei E. Hurlock. Jej zdaniem zabawa: 1) przyczynia się do lepszego rozwoju fizycznego, 2) przyczynia się do lepszego poznania i rozumienia świata, 3) umożliwia dziecku próbowanie swych zdolności bez brania pełnej odpowiedzialności za własne działania, 4) stwarza możliwość ujęcia energii nagromadzonej w dziecku i tłumionej przez dorosłych, 5) uczy odróżniania fikcji od rzeczywistości (Hurlock, 1985: 367).

Dzięki zabawie, jak można stwierdzić w świetle powyższych uwag, dziecko poznaje otaczającą je rzeczywistość, zarówno od strony materialnej (przedmioty i ich zastosowanie), jak i normatywnej (normy i zasady), nabywa i doskonali różnorodne sprawności, zdobywa wiedzę o świecie, uczy się

pełnić role społeczne i tak dalej. Można zatem stwierdzić, że najistotniejsze z punktu widzenia szeroko rozumianego rozwoju dziecka są funkcje edukacyjne i wychowawcze zabawy.

Powyższe uwagi można odnieść także do gier komputerowych jako jednej z form zabawy.

## Co w rejestrze korzyści?

Wspominano już wcześniej, że w relacjach między rodzicami czy szerzej – wychowawcami – a dziećmi i młodzieżą występuje w odniesieniu do gier komputerowych odwrócenie ról: młodzi wchodzą w role liderów opinii i autorytetów, okazując dorosłym swoistą wyższość z powodu zapóźnienia technologicznego, które nie pozwala na autorytatywne wypowiedzi, między innymi o przydatności gier komputerowych. Korzyści z gier komputerowych są oczywiste, na co już wcześniej wskazywano (Lis, 2012: 127). Autorzy gier, wykorzystując inherentny dla nich czynnik ludyczny, tworzą rozwiązania wspomagające, jak sygnalizowano, terapię osób niepełnosprawnych czy szkolenie specjalistów, ale również realizujące liczne potrzeby edukacyjne, między innymi wspomagające umiejętność pracy w grupie, rozwijanie umiejętności językowych i matematycznych czy edukację historyczną (Stasienko, 2005: 15–16). Efekty zastosowania gier w celach edukacyjnych z pewnością należy zapisać w rejestrze korzyści, niezależnie od tego, co sądzą o nich sami młodzi gracze, szczególnie ci wyczuleni na dydaktykę i pouczenia, sięgający po gry komputerowe dla zabicia nudy. Na podstawie badań empirycznych do rejestru korzyści z kontaktu z grami komputerowymi zalicza się to, że (Gajewski, 2011: 281–282):

- są zabawne i mogą służyć wszechstronnej zabawie;
- mają charakter interaktywny i w sposób aktywny pobudzają dzieci i młodzież do rozwijania różnych zdolności;
- pozwalają rozumieć współczesne technologie informacyjne i medialne;
- mogą być przydatne w bezpośredniej edukacji szkolnej;
- wspierają rozwój umiejętności motorycznych;
- wspierają procesy uczenia się, rozwiązywania problemów, a także wzmacniają procesy postępowania strategicznego.

W tym kontekście należy zwrócić uwagę na wyniki badań eksperymentalnych przeprowadzonych przez C. Shawn Green i D. Bavelier, z których wynika, że gry komputerowe mogą rozwijać uwagę wzrokową i spostrzegawczość w polu naszego widzenia, a także przyspieszać przetwarzanie informacji wizualnych (Lis, 2012: 127).

Powyższe okoliczności przemawiają za tym, aby gry stosować nie tylko jako narzędzie doskonalenia kompetencji informatycznych (Drews, 2008: 59), lecz także w procesach edukacji w innych dziedzinach. Celowość korzystania z nich, zwłaszcza przez dzieci i młodzież, oceniana jest niejednoznacznie. R. Błaszkiwicz wysoko ocenia przydatność gier i jako główne zalety wymienia między innymi:

[...] usprawnianie umiejętności postrzegania, doskonalenie refleksu, zręczności manualnej, rozwijanie wyobraźni przestrzennej, nauka podejmowania decyzji i refleksji nad ich konsekwencjami.



Zarazem jednak zastrzega, że:

[...] bezkrytyczne korzystanie z gier nie prowadzi ani do rozszerzenia horyzontów dziecka, ani do zrozumienia zasad funkcjonowania nowych technologii informacyjnych, wręcz przeciwnie może doprowadzić go do grania nałogowego, czyli uzależnienia, które jest coraz częstszym zjawiskiem. (Błaszkiwicz, 2001: 35)

Według Ogólnoeuropejskiego Systemu Klasyfikacji Gier (Pan-European Game Information – PEGI, 2008) zalety gier komputerowych są następujące:

- rozwijają kreatywność i umiejętność współdziałania, dlatego mogą odegrać ważną rolę w społecznym i intelektualnym rozwoju dziecka;
- mogą ułatwiać zapoznanie się z nowoczesną technologią i rozwijać zainteresowanie technologią przekazywania informacji;
- wymagają od dzieci przestrzegania reguł i postępowania zgodnego ze wskazaniami i w ten sposób mogą zwiększać samodyscyplinę i samodzielność.

Wskazane zatem jest włączanie gier komputerowych do procesu dydaktyczno-wychowawczego, co jest argumentem przemawiającym za jak najwcześniejszą inicjacją w świat gier komputerowych. Podkreśla się przy tym przydatność gier komputerowych w edukacji i terapii niepełnosprawnych, a nawet w szkoleniu wysokiej klasy specjalistów (Mijał, 2012: 191–200). Jak wynika z badań E. Bendiaka gry komputerowe przyczyniają się do szybkiego wzrostu wskaźnika poziomu inteligencji IQ o 15 punktów procentowych w skali pokolenia.

Możliwości powyższe dalekie są jednak od wykorzystania w dużej mierze z powodu negatywnych emocji, jakie budzą u dorosłych, nauczycieli i rodziców, gry komputerowe, uznawane za jeden z głównych czynników deprawacji dzieci i młodzieży, ze względu na przesycenie ich agresją i przemocą oraz promowanie i propagowanie w nich antywartości. Sądy takie mają swoją genezę, jak zwraca uwagę M. Filipiak, w błędnym założeniu, że gry są z zasady skierowane do młodzieży. O ile, jak dowodzi, było to trafne jeszcze dwadzieścia lat temu, to obecny „rozwój rynku gier to w duży stopniu efekt tworzenia gier skierowanych do dorosłych” (Filipiak, 2002: 189–190). Sprawia to, że rodzice, ale również nauczyciele, odrzucają gry jako instrument pozytywnego oddziaływania na dzieci i młodzież, proponując wręcz prohibicję w tym zakresie. Tymczasem, jak trafnie zauważa M.M. Drews:

[...] nauczyciel (ale także i rodzic) nie tylko nie dotrzymuje młodzieży kroku, skazując ją na często szkodliwą samoedukację, ale także hamuje proces kształcenia, nie uznając nowych mediów, które mogą być znakomitą pomocą dydaktyczną, i często próbując na trwałe odseparować dziecko od technik informacyjnych. (Drews, 2008: 64)

Indolencja nauczycieli wynika z niedoceniań gier komputerowych jako medium służącego edukacji, rodziców natomiast – często z nieznamośi problematyki. Jak wynika z badań przytaczanych przez M. Juszczaka 15 proc. rodziców młodych graczy uzależnionych od gier internetowych interesowało się tym, w co ich dzieci grają i tyle samo nie wiedziało, jakie istnieją instrumenty kontroli w tym zakresie. W tej sytuacji nie potrafili ocenić czy gry, z jakich dzieci korzystały, są dla nich odpowiednie i czy nie są przeznaczone

dla dorosłych. W świetle badań przeprowadzonych przez Szpringer z zespołem tylko 42,28 proc. badanych kontrolowało czas spędzany przez ich dzieci przy komputerze, w tym przy grach komputerowych, z tym, że blisko 54 proc. spośród nich deklaroowało, że radzi sobie z problemami wynikającymi z uzależnienia od gier, choć zarazem 5% rodziców deklaroowało, że ma kłopoty z dziećmi z tego powodu. Także blisko 5% było pewne, że dzieci użytkują gry komputerowe podczas ich nieobecności w domu (Szpringer, Horecka-Lewitowicz, Czerwiak i Laurman-Jarząbek, 2008: 37).

Liczyby te nie zostawiają wątpliwości, że rodzice nie są zdatni zapanować nad korzystaniem przez ich dzieci z komputera, w tym nad tym w jakie gry grają i ile czasu na to poświęcają. Dalszą konsekwencją tej sytuacji jest niechęć rodziców do gier komputerowych, a tym samym odrzucanie ich przydatności do celów edukacyjnych. Rodzice nie powinni okazywać w tej mierze bezradności, która podpowiada rozwiązania najbardziej z pozoru oczywiste, ale w omawianej kwestii szkodliwe dla edukacji młodzieży i sprzyjające w przyszłości jej wykluczeniu informacyjnemu. Przejmując pedagogiczną kontrolę nad tym, w jaki sposób ich dzieci korzystają z gier komputerowych i po jakie gry sięgają, łatwo mogą spowodować, że nie będą grały w bezmyślne strzelanki, ale w wysokiej jakości produkty, co prawda komercyjne, ale łączące wysokiej klasy rozrywkę z istotnymi walorami edukacyjnymi, kształtujące pamięć, rozwijające zdolności percepcyjne czy szereg umiejętności szczegółowych przydatnych we współczesnej edukacji, na przykład szybkie czytanie, rozumienie procesów historycznych, rozwiązywanie problemów nietypowych, kreowanie wirtualnego świata, kształtowanie interakcji w świecie wirtualnym, podejmowanie decyzji w sytuacjach problemowych (Juszczak, 2010: 51). Dodatkowym walorem tego typu gier jest to, że są to gry rodzinne, dzięki czemu rodzice mogą aktywnie uczestniczyć w edukacji dziecka i jednocześnie dyskretnie kontrolować, czy nie sięga po gry nieprzeznaczone dla osób w ich wieku.

Swoją postawą dorośli blokują młodym dostęp do korzyści, jakie dają nowoczesne technologie informacyjne. Tymczasem, jak zwraca uwagę Drews, żyjąc w czasach przez takie technologie zdominowanych, mają one

[...] większe wymagania niż pokolenia wcześniejsze, dlatego kształcenie przyszłych nauczycieli, jak i aktualnie pracujących z dziećmi powinno kłaść nacisk na wiedzę z zakresu wykorzystania technik komputerowych, zastosowań poszczególnych programów komputerowych w pracy z dziećmi. (Drews, 2008: 64–65)

Zarówno rodzice, jak i nauczyciele, tracą w ten sposób możliwość objęcia pedagogiczną kontrolą żywiołowej samoedukacji dzieci i młodzieży. Obwiniając gry komputerowe o sianie spustoszenia w psychice nastolatków, blokują ich pozytywne zastosowania. Nauczyciel natomiast, zdecydowanie stawia sprawę Drews, mógłby być dla swoich uczniów liderem, autorytetem i przewodnikiem po świecie nowych mediów, jeżeli tylko uznałby ich wagę, znaczenie i przydatność dla współczesnej edukacji. Rodzice zaś powinni baczniej przyglądać się temu, w co grają dzieci i sięgnąć po użyteczną w tej mierze wspomnianą już klasyfikację PIGI.

## BIBLIOGRAFIA

- Filiciak M., Danielewicz M., Halawa M., Mazurek P. i Nowotny A. (2010). *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*. Warszawa.
- Filiciak M. (2006). *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*. Warszawa.
- Chmielarz W. i Parys T. (red.) (2013). *Informatyka@ Przyszłości*. Warszawa
- Klimczuk A. (2008). Rozrywkowe skrzywienie – kiedy dokuczliwość społeczna gier komputerowych przekroczy dopuszczalny poziom?. „Homo Communicativus”, 4.
- Kluska B. (2008). *Dawno temu w grach. Czas pionierów. Szkice z historii gier komputerowych*. Łódź.
- Surdyk A. (red.) (2007). *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*. Poznań
- Mijał M. (2012). Gry komputerowe w organizacji – uwarunkowania psychologiczne. „Problemy Zarządzania”.
- Szmigielska B. (red.) (2009). *Psychologiczne konteksty Internetu*. Kraków
- Sroczyński P. (2006). Katecheta wobec gier komputerowych. „Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne”.
- Surdyk A. (2008). Edukacyjna funkcja gier w dobie „cywilizacji zabawy”. „Homo Communicativus”.
- Surdyk A. (2009). Status naukowy ludologii. Przyczynek do dyskusji. „Homo Ludens”.
- Taper A. (2009). Gry MMORPG – cechy, możliwości, zagrożenia. „Media i Społeczeństwo”.
- Szpunar M. (2008,). Czym są nowe media – próba konceptualizacji. „Studia Medioznawcze”, 4.