
MATEUSZ MARCINIAK I DOMINIKA PRZYBYSZEWSKA

Gry sieciowe a rozwój kompetencji społecznych młodzieży

Rozwój nowych mediów jest przedmiotem żywego zainteresowania analityków współczesnej rzeczywistości społecznej i kulturowej. Analizuje się ich wpływ na przemiany w obrębie relacji społecznych, konstruowania tożsamości jednostkowych i zbiorowych, orientacji wartościujących czy też procesów poznawczych. W oglądzie publicystycznym (niekiedy też w naukowym) media bywają „oskarżane” o negatywne oddziaływanie na współczesną młodzież, np. promowanie zachowań agresywnych czy postaw konsumpcyjnych. Dotyczy to także gier komputerowych, których podstawową funkcją jest z definicji dostarczanie rozrywki. Jednakże coraz częściej są one z powodzeniem aplikowane w instytucjach zajmujących się kształceniem kadr bądź w formalnej edukacji. Na podstawie wyników badań innych autorów oraz analizy wybranych gier sieciowych spróbujemy dokonać przeglądu tkwiących w grach online możliwości wspierania rozwoju kompetencji społeczno-obywatelskich młodzieży.

Kompetencje kluczowe w perspektywie UE

Idea kompetencji kluczowych rozwijana była przez wiele lat w odpowiedzi na szybko zmieniającą się rzeczywistość w wymiarze społecznym, kulturowym, politycznym i ekonomicznym. Jest efektem poszukiwania przez instytucje Unii Europejskiej odpowiedzi na pytanie o to, jakiej wiedzy, umiejętności czy postaw potrzebuje przeciętny Europejczyk wobec obecnych zmian i jaką rolę może w tym względzie pełnić edukacja. Na posiedzeniu w dniach 23-24 marca 2000 roku w Lizbonie Rada Europejska sformułowała nowe cele strategiczne jako odpowiedź na przemiany społeczne w kierunku globalizacji i ekonomii społecznej opartej na wiedzy (*Presidency Conclusions*, Rada Europy [RE], 2000, 23-24 marca). W konkluzjach uznano, że konieczne jest opracowanie nowej listy umiejętności, których zdobycie pozwoli Europej-

czykom na osiągnięcie dobrostanu społeczno-ekonomicznego (RE, 2000, s. 5). Idea ta dojrzewała przez kilka kolejnych lat, nim sformułowano *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej [PE & RUE], 2006).

W dokumencie tym uznano, że szybkie globalne zmiany wymagają od obywateli Unii Europejskiej szerokiego wachlarza kompetencji kluczowych zdobywanych poprzez całościową edukację i szkolenia (PE & RUE, 2006, L394, s. 13). Kompetencje kluczowe zdefiniowano jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia” (PE & RUE, 2006, L394, s. 13). Następnie w ogółośeuropejskich ramach odniesienia zawarto listę ośmiu grup kompetencji kluczowych: (1) porozumiewanie się w języku ojczystym; (2) porozumiewanie się w językach obcych; (3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; (4) kompetencje informatyczne; (5) umiejętność uczenia się; (6) kompetencje społeczne i obywatelskie; (7) inicjatywność i przedsiębiorczość oraz (8) świadomość i ekspresja kulturalna; zostały one uznane za równie istotne oraz wzajemnie przenikające się. W wielu krajach UE dostrzeżono wartość tej idei, co znalazło odzwierciedlenie w projektowaniu strategii edukacyjnych, ukierunkowanych na rozwój kompetencji kluczowych.

Rozwój kompetencji społecznych i obywatelskich

Na grupę kompetencji społeczno-obywatelskich, zgodnie z definicją Parlamentu Europejskiego i Rady (PE & RUE, 2006), składają się „osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym” (s. 16). Kompetencje społeczne związane są z dobrem osobistym i społecznym, dzięki m.in.: rozumieniu ogólnie przyjętych zasad postępowania i reguł zachowania w różnych środowiskach, umiejętności konstruktywnego porozumiewania się, zdolności współpracy, tworzenia klimatu zaufania, niedyskryminacji ze względu na odmiennność społeczno-kulturową: np. płeć, tożsamość, przynależność etniczną itp. (PE & RUE, 2006, s. 17). Natomiast kompetencje obywatelskie opierają się na znajomości podstawowych pojęć (np. demokracja, sprawiedliwość, równość), zdolności angażowania się w działania publiczne, zainteresowaniu rozwiązywaniem problemów lokalnych i szerszych społeczności oraz odwoływaniem się do wspólnych wartości, niezbędnych do spójności wspólnoty (PE & RUE, 2006, s. 17).

W raporcie Eurydice nt. rozwijania kompetencji kluczowych w szkołach umiejętności społeczno-obywatelskie zaliczono do przekrojowych (obok informatycznych i przedsiębiorczości). W większości krajów UE nie opracowano całościowej strategii ukierunkowanej na ich rozwój, nie stanowią one też odrębnego przedmiotu nauczania, a raczej są zintegrowane w nauczanie innych przedmiotów (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2012). Konieczne jest zatem poszukiwanie nowych rozwiązań w tym zakresie. Szczególnie wartościowe mogą okazać się te, które wykraczają poza system formalnego kształcenia. Grupy rówieśnicze oraz środki masowego przekazu stanowią bowiem istotniejsze źródło kształtowania tożsamości współczesnej młodzieży niż szkoła czy rodzina (Schaffer, 2010, s. 21). Doświadczenia związane z nowymi mediami (w tym uczestnictwo w grach sieciowych) mogą okazać się tym ważniejsze dla socjalizacji młodzieży z tego względu, że dostęp do nowoczesnych technologii stanowi coraz istotniejszy czynnik stratyfikacji i wyznacznik konstruowania tożsamości jednostkowej (Klichowski i Marciński, 2013). Czym jest zatem gra sieciowa?

Gry komputerowe online

Celem gier komputerowych jest zapewnienie odbiorcy rozrywki. Wymagają od użytkowników posługiwania się logicznym myśleniem oraz zręczności i spostrzegawczości (Skrzypczak, 1998, s. 74; Ulik-Jaworska, 2005, s. 40; Łukasz, 1998, s. 11). Wśród nich wyróżnia się gry sieciowe wykorzystujące Internet. Niektóre z nich są przeznaczone tylko do prowadzenia wieloosobowej rozgrywki (takie jak np. *World of Warcraft*, *League of Legends*, *World of Tanks*, *Hearthstone*). Dla innych natomiast rozgrywka przez sieć jest tylko dodatkową opcją (np. *StarCraft*, serie: *Civilization*, *GTA*, *Fifa*, *NBA* i inne gry sportowe).

Same gry MMO można podzielić ze względu na ich specyfikę techniczną (Majchrzak i Ogińska-Bulik, 2010, s. 21; Taper, 2011, s. 181-183):

- BBG (*Browser Based Games*) – gry online, które wymagają tylko zainstalowanej przeglądarki internetowej oraz oprogramowania typu Java/Flash bez dodatkowych programów. Przeważnie są darmowe, ale oferują płatne opcje (np. umożliwiające szybszą rozgrywkę). Pozwalają na interakcje z innymi użytkownikami (w takich aspektach, jak: komunikacja między postaciami, walka, gospodarka itp.) oraz komunikowanie się dzięki czatom oraz forum. Często wymagają codziennego logowania się na kilka minut. Niektóre są dostępne jako dodatkowe aplikacje na portalach społecznościowych, jak *FarmVille* (Facebook) czy *Football - Stars* (nk.pl). W tym typie gier znajdziemy również elektroniczne wersje gier karcianych (np. na stronie www.kurnik.pl) czy klasycznych gier towarzyskich (szachów, chińczyka i in.). Jednym z pod-

typów są gry MMOSG (*Massive Multiplayer Online Strategic Game*), czyli strategiczne gry umożliwiające udział w rozgrywce wielu użytkowników. Uczestnik jest zobligowany do wchodzenia w interakcje z innymi, a jego wygrana zależy w głównej mierze od strategii i posiadanych informacji (np. *Plemiona, Tribal Wars, Jungle Wars, Gangsters*) (Taper, 2011, s. 182).

- E-SPORTY (*sporty elektroniczne*) – gry oparte na rywalizacji. Gracze trenują swoje umiejętności: manualne, refleks, podzielność uwagi, myślenie analityczne i in. Zazwyczaj stosuje się tutaj podział związany z określonym gatunkiem gier i wymienia się np.: FPS (*First Person Shooter*) – gry walki z perspektywy pierwszej osoby; TPS (*Third Person Shooter*) – strzelanka z perspektywy trzeciej osoby; bijatyki; przygodowe gry akcji; RTS (*Real Time Strategy*) – strategiczne gry czasu rzeczywistego, MOBA (*Multiplayer online battle arena*) – z ograniczoną liczbą graczy i rozgrywką na konkretnej mapie. Sporty elektroniczne zyskują na popularności: organizowane są nowe ligi oraz eventy, nastąpiła też profesjonalizacja graczy – coraz więcej osób utrzymuje się z udziału w zawodach (Taper, 2011, s. 183; Stępnik, 2009, s. 213-214).

- MMORPG (*Massive Multiplayer Online Playing Game*) – rodzaj gier RPG (ang. *role-playing game*, gra fabularna), w których użytkownicy wcielają się w postaci żyjące z innymi w fikcyjnym świecie (rozgrywka wieloosobowa nastawiona na fabułę). W większości gry tego typu są bezpłatne z dostępem do dodatkowych opcji (np. płatność za inny rodzaj broni, ubrań), choć w części z nich od użytkowników pobierany jest abonament. Najpopularniejsze tytuły tego gatunku to: *World of Warcraft, Tibia, Warhammer Online, Lineage II, Guild Wars, Lineage, Star Wars: The Old Republic* (Taper, 2011, s. 183; Filiciak, 2003, s. 69-70; Izdebski i in., 2012, s. 382-383).

Gry sieciowe są zatem bardzo zróżnicowane, podobnie jak populacja graczy. Wbrew obiegu opinii, średni wiek gracza w gry komputerowe i gry wideo wynosi 35 lat (z tego 29% to użytkownicy mający od 18 do 35 lat, a 27% to osoby poniżej 18 r.ż.), natomiast 59% z nich to mężczyźni (Entertainment Software Association [ESA], 2016, s. 3). Badania prowadzone w Polsce dostarczają podobnych wyników, przy czym osoby między 15 a 24 r.ż. to 37% populacji graczy, a 70% dzieci w wieku 7-14 lat oraz 55% osób w wieku 15-24 lat korzystało z witryn internetowych z grami online (Feliksiak, 2015, s. 15-16; Gemius, 2007, s. 17; Money.pl, 2009, s. 5). Użytkownicy gier spędzają średnio 6,5 godz. tygodniowo, tocząc rozgrywkę online z innymi (ESA, 2016, s. 6). Badania TNS wskazują, że wśród dzieci w wieku 10-15 lat najczęstszym motywem wyboru gier online jest chęć zabicia czasu, a podczas rozgrywek korzystają z komunikatorów oraz forów (TNS, 2003, s. 19). Dla większości młodzieży gimnazjalnej granie jest najbardziej atrakcyjną formą spędzania czasu wolnego oraz pozwala rozładować napięcie emocjonalne (Brosch, 2006, s. 96).

Aktualne tendencje wskazują, że liczba graczy będzie wzrastać, o czym świadczy chociażby rosnąca liczba osób biorących udział w zawodach Intel Extreme Masters. Z tego względu warto podjąć rozważania na temat wykorzystania gier sieciowych i ich możliwości w rozwijaniu wielu kompetencji przydatnych w realnym świecie.

Gry sieciowe a kompetencje społeczne – przegląd badań

Na podstawie wyników badań i diagnoz innych badaczy, a także analizy treści wybranych gier sieciowych wskażemy, jak uczestnictwo młodzieży w rozgrywkach online może być powiązane z rozwojem jej kompetencji społecznych i obywatelskich.

Rozumienie ogólnie przyjętych zasad postępowania

Jednym z podstawowych elementów kompetencji społecznych jest rozumienie reguł zachowania w różnych środowiskach i społeczeństwach (PE i RE, 2006). Gra sieciowa stanowi wirtualne środowisko, które najczęściej wymaga dostosowania się do panujących w nim zasad. Jak zauważa Marcin Drews (2008, s. 65), często już w chwili „logowania się na wybrany serwer zostajemy poinformowani o panujących na nim żelaznych zasadach” (np. zakaz zabijania towarzyszy broni, używania wulgaryzmów, przejawianie nienawiści rasowej etc.). Producenci niektórych gier także troszczą się o właściwe postępowanie graczy, np. na stronie gry *League of Legends* zamieszczono Kodeks przywoływacza (2016, 21 lipca), obejmujący zalecenia i zasady interakcji między graczami (np. udzielanie pomocy).

Problematyczną kwestią jest związek gier sieciowych z powszechnie przyjętymi normami dotyczącymi niestosowania agresji i przemocy. W 2000 roku w USA opublikowano bowiem jednogłośnie oświadczenie odnośnie do negatywnego wpływu ekspozycji na przemoc w mediach na trwałe wzrost wrogości i zachowań agresywnych wśród niektórych dzieci (Tworowski, 2007, s. 77). Jednakże wyniki badań Pawła Izdebskiego i in. (2012, s. 389- 390) nie potwierdzają jednoznacznie różnic między grupami graczy i nie-graczy ze względu na tendencję do reagowania zachowaniami agresywnymi pod wpływem napięcia emocjonalnego.

Przygotowywanie do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym

W jakim stopniu gry sieciowe stwarzają okazję do nawiązywania relacji społecznych oraz kształtowania kompetencji pozwalających podjąć satysfakcjonujące role społeczne i zawodowe?

Jednym z motywów skłaniających graczy do zanurzenia się w grze jest możliwość nawiązywania relacji społecznych. Analizując tę kwestię, Katarzyna Skok (2013, s. 235) zauważa, że potrzeba socjalizacji z innymi graczami jest takim motywem zarówno, gdy nawiązywana relacja ma charakter pozytywny (np. gra jako pretekst do przebywania z innymi ludźmi), jak i negatywny (np. dla zaspokajania potrzeby rywalizacji z przeciwnikami). Niektóre gry promują też pozytywne relacje społeczne, wraz ze stałymi związkami graczy – w popularnym BBMMORPG (silnik Vallheru), można, np. zawierać śluby/stałe związki, co jest premiowane dodatkowymi gratyfikacjami, jak choćby dodatkowe punkty energii (Szeja, 2009, s. 263).

Udział w grach sieciowych stwarza okazję do kształtowania kompetencji miękkich graczy, np. umiejętności informatycznych, kierowniczych czy porozumiewania się. Powszechne jest np. stosowanie przez nich skrótów i korekt ze względu na ekonomiczność języka, by usprawnić procedurę gry (Kopczyńska, 2014, s. 21). Większość skrótów, a także pełnych komunikatów, formułowana jest w języku angielskim, a to przyczynia się dodatkowo do wzrostu kompetencji w zakresie posługiwania się tym językiem (Sandberg i Karlsudd, 2014). Co ważne, umiejętności zdobyte w świecie wirtualnym, np. doświadczanie przywództwa w grze, są skorelowane z postawami z życia realnego (wzmacniają pozycję lidera *offline*), a efekt ten utrzymuje się niezależnie od płci (Jang i Ryu, 2011, s. 621-622). Wreszcie, umiejętności zdobyte dzięki uczestnictwu w grach sieciowych mogą przyczyniać się do kształtowania dalszej kariery zawodowej. Na przykład umiejętności informatyczne (posługiwanie się nowymi programami, obsługa sprzętu) zdobyte dzięki graniu motywują graczy do podjęcia pracy związanej z rozrywką elektroniczną: graficy komputerowi, testerzy gier itp. (Przybyszewska, 2014, s. 14).

Tworzenie się społeczności, spójnych wspólnot opartych na zaufaniu

Zaangażowanie we wspólnoty w wirtualnym świecie gier wielokrotnie przekłada się na tworzenie wspólnot w świecie realnym (i odwrotnie). Dogłębne analizy relacji członków klanów (grupy ludzi grających pod wspólną nazwą w różne gry, np. polska Enklawa) wykazały, że nie odbiegają one znacząco od grup nie-graczy pod względem zakresu kontaktów realnych oraz za pośrednictwem Internetu. Członkowie klanów wykazują większą otwartość na spotkania z osobami poznanymi za pośrednictwem Internetu (Tworowski, 2007, s. 138), a część z nich tworzy stałe związki (Taper 2011, s. 191). Kontakty społeczne członków klanów nie różnią się istotnie (od nie-graczy) pod względem ilościowym i jakościowym, np. jedni i drudzy swoją satysfakcję z kontaktów społecznych w świecie realnym oceniają wyżej niż z kontaktów internetowych (Tworowski, 2007, s. 142). Kompetencje społeczno-obywatel-

skie wymagają umiejętności współpracy opartej na solidarności, zaufaniu, zaangażowaniu i empatii, które są praktykowane w codziennym „nie-życiu”, jak nazywają wirtualną rzeczywistość gracze z *Wojny Krwi*. Analizując klany biorące udział w rozgrywce, Augustyn Surdyk i Jerzy Zygmunt Szeja (2008, s. 19) zauważają, że jej uczestnicy wspierają się wzajemnie, np. zapewniają sobie ochronę, pożyczają itemy, a gra promuje też postawy prospołeczne, takie jak heroizm czy bezinteresowność.

Kształtowanie tolerancji, przeciwdziałanie zachowaniom dyskryminacyjnym

Postawa otwartości na innych jest cechą charakterystyczną dla użytkowników gier, co wiąże się z zasadami gier, zwłaszcza dotyczącymi konstruktywnego porozumiewania się. Opisywany już Kodeks przywoływacza w grze *League of Legends* obejmuje np. zasadę „spokojnej dyskusji”, mającą na celu zachowanie „otwartości na poglądy innych” (Kodeks przywoływacza, 2016, 21 lipca). Społeczności graczy wymagają też przestrzegania zakazu obrażania innych zgodnie z netykietą na forach (por. regulaminy: Mysza, 2016, 21 lipca; Avokado, 2016, 21 lipca; CoLo, 2016, 21 lipca).

Należy zaznaczyć również, że użytkownicy gier, wchodząc w interakcje z innymi, są pozbawieni cech określających ich status społeczny, np. wygląd, wykonywany zawód, stan zdrowia, i sami decydują o zakresie ujawnianych informacji (Baran i Misiewicz, 2014, s. 7). Według Augustyna Surdyka i Jerzego Zygmunta Szei (2008, s. 19): „Status społeczny gracza jest uwarunkowany jego umiejętnościami komunikacyjnymi, postawą i cechami osobowymi”. Pozwala to, np. dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnościami na wchodzenie w relacje rówieśnicze w sieci bez obawy o uprzedzenia czy stereotypy innych. Niezwykle wartościowe są zatem działania ukierunkowane na umożliwienie dzieciom z różnymi ograniczeniami sprawności samodzielnego udziału w grach komputerowych, jak w projekcie TIM – *Tactile Interactive Multimedia*, opisywanym przez Natalię Walter (2011, s. 134).

Uczestnicy wielu gier sieciowych mogą przyjmować w nich wyobrażone tożsamości na czas określony grą, co pozwala doświadczyć przynależności do innych grup społecznych. Na przykład ukazywanie się jako osoba odmiennej płci jest w grach powszechną praktyką, przy czym ma ono różnorodne podłoże i następstwa (Hussain i Griffiths, 2008). Nadawanie postaciom płci jest często rezultatem przemyślanej strategii, bowiem gracze przyjmujący postacie kobiece (w porównaniu z męskimi) uzyskują więcej pomocy, wskazówek itp., ale częściej są im składane dwuznaczne propozycje (Siuda, 2010, s. 129-130). Gra może zatem pozwolić na chwilową ucieczkę przed dyskryminacją, np. gdy kobieta przyjmuje postać męską w grze, by unikać flirtu.

Edukacja obywatelska

Fabula gier sieciowych niejednokrotnie zakorzeniona jest w kontekście historycznym. Ma to znaczenie dla poznawania wartości kulturowych i jest rodzajem szeroko rozumianej edukacji obywatelskiej: pozwala pozyskiwać wiedzę o społeczeństwie i jego mechanizmach.

Dobłą ilustracją są tu gry strategiczne bazujące na budowaniu własnej cywilizacji (np. seria *Civilization*), opierające się na uproszczonych mechanizmach determinujących rozwój społeczności ludzkich i na linearnej koncepcji dziejów (Szczerbakiewicz, 2002, s. 160-161). Dzięki rozgrywce użytkownicy mogą zdobyć wiedzę o kolejnych etapach rozwoju materialnego, naukowego czy politycznego społeczeństw, specyfice innych kultur, systemów politycznych czy strategiach odnoszenia sukcesu przez społeczności (np. militarne, kulturowe, dyplomatyczne). Podobną rolę w odniesieniu do kontekstu historycznego pełni gra *World of tanks*, która pozwala zapoznać się z bitwami historycznymi z perspektywy uczestnika, rozwijać myślenie strategiczne i wiedzę z zakresu obronności wybranych krajów (Kowalczyk, 2013).

Poznanie zasad rządzących ekonomią społeczną może odbywać się także poprzez aktywne zaangażowanie w gry online. Wprowadzenie elementów grywalizacji do szkolnych procesów nauczania i uczenia się sprzyja bowiem ich uatrakcyjnieniu i efektywności (Zając i in., 2013, s. 56), a udział w grach sieciowych rozwija świadomość ekonomiczną i przedsiębiorczość (Świątek, 2014, s. 100-101).

Konkluzje

Popularność gier komputerowych, szczególnie wśród młodzieży, wzrasta, co wpisuje się też w aktualne trendy kulturowe związane z korzystaniem z nowych mediów i technologii. Jak wykazaliśmy, gry online, poza dostarczaniem rozrywki, mogą także przyczyniać się do rozwoju umiejętności społecznych i obywatelskich. Niektóre z przywołanych w analizie przykładów można też odnieść do rozwoju innych kompetencji kluczowych (np. językowych, przyrodniczych). Należy zachować przy tym ostrożność w formułowaniu jednoznacznych wniosków o zależności między graniem online a rozwojem kompetencji społecznych. Udział w grach motywowany przyjemnością czy rozrywką może negatywnie oddziaływać na umiejętności społeczne czy aktywność obywatelską. Orientacja na przyjemność może bowiem sprzyjać uzależnieniu, zachowaniom agresywnym, wycofaniu z życia w świecie realnym, czy też stanowić barierę dla zaufania i zaangażowania społecznego (Marciniak, 2012). Opisany rodzaj rozrywki elektronicznej może stanowić uzupełnienie, ale nie alternatywę dla zdobywania kompetencji społeczno-obywatelskich w świecie offline.

BIBLIOGRAFIA

- Avokado. (2016, 21 lipca). Re: Regulamin Forum Komputer Świat [komentarz na forum internetowym]. Pozyskano z <http://forum.komputerswiat.pl/forum-11/announcement-3-regulamin-forum-komputer-%C5%9Bwiat/> [dostęp: 30.12.2016].
- Baran, L. i Misiewicz, M. (2014). Cyberprzestrzeń – nowe miejsce spotkań. Teoretyczna i psychologiczna analiza społeczności wirtualnych. W: M. Wysocka-Pleczyk, K. Tucholska (red.), *Człowiek zalogowany. Wirtualne społeczności*, (s. 7-16). Kraków: Biblioteka Jagiellońska.
- Brosch, A. (2006). Przemoc w grach komputerowych a zjawiska desensytyzacji i *katharsis* wśród młodzieży gimnazjalnej. *Edukacja - Studia, Badania, Innowacje*, nr 2 (94), s. 94-102.
- CoLo. (2016, 21 lipca). Re: Regulamin / FAQ / Lista moderatorów [komentarz na forum internetowym]. Pozyskano z <http://netwars.pl/temat/133771> [dostęp: 30.12.2016].
- de Freitas, S. i Routledge, H. (2013). Designing leadership and soft skills in educational games: The e-leadership and soft skills educational games design model (ELESS). *British Journal of Educational Technology*, nr 6 (44), s. 951-968.
- Drews, M. (2008). Gry komputerowe a analfabetyzm funkcjonalny i informacyjny. *Homo Communicativus*, nr 2 (4), s. 59-72.
- Entertainment Software Association, *Essential facts about the computer and video game industry*. Pozyskano z <http://essentialfacts.theesa.com/Essential-Facts-2016.pdf> [dostęp: 30.12.2016].
- Feliksiak, M. (2015). *Komunikat z badań CBOS. Internauci 2015*. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej. Pozyskano z http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_090_15.PDF [dostęp: 30.12.2016].
- Filiciak, M. (2003). Modyfikacje gier komputerowych przez użytkowników. *Kultura Popularna*, nr 3 (5), s. 67-73.
- Gemius, (2007). *Dzieci aktywne online*. Pozyskano z http://pliki.gemius.pl/Raporty/2007/Gemius_SA_Dzieci_aktywne_online.pdf [dostęp: 30.12.2016].
- Grześkowiak, D. (2012). Uzależnienie od Internetu jako jedno ze współczesnych zagrożeń. *Naukowe Zeszyty Studentckie*, nr 4/2012, s. 7-22.
- Hussain, Z. i Griffiths, M. D. (2008). Gender Swapping and Socializing in Cyberspace: An Exploratory Study. *CyberPsychology & Behavior*, nr 11 (1), s. 47-53. Pozyskano z: <http://online.liebertpub.com/doi/pdfplus/10.1089/cpb.2007.0020> [dostęp: 30.12.2016].
- Izdebski, P., Górska, A. i Szymanik, A. (2012). Agresywność i kontrola emocjonalna użytkowników azjatyckich gier sieciowych MMORPG. *Polskie Forum Psychologiczne*, nr 2 (17), s. 381-394.
- Jang, Y i Ryu, S. (2011). Exploring game experiences and game leadership in massively multiplayer online role-playing games. *British Journal of Educational Technology*, nr 4 (42), s. 616-623.
- Klichowski, M. i Marciniak, M. (2013). The Paradox of Commodification of the Body in a Society of Consumption and Cyborgization. *Studia Edukacyjne*, nr 29, s. 153-167.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. (Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie. Wyzwania i możliwości tworzenia polityki edukacyjnej). Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. Pozyskano z http://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2013/03/Developing_Key_Competences_pl.pdf.pdf [dostęp: 30.12.2016].
- Kopczyńska, Z. (2014). *Specyfika potrzeb i zachowań informacyjnych graczy gier MMO* (praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Barbary Sosińskiej-Kalaty, EH UW, Warszawa). Pozyskano z http://bbc.uw.edu.pl/Content/722/Specyfika_MMO.pdf [dostęp: 30.12.2016].

- Kowalczyk, K. (2013). Cztery pancerni i sieć – edukacyjne walory gry *World of Tanks. E-mentor*, nr 1 (48). Pozyskano z <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/48/id/991> [dostęp: 30.12.2016]
- League of Legends. (2016). *Kodeks przywoływacza*. Pozyskano z <http://gameinfo.eune.leagueoflegends.com/pl/game-info/get-started/summoners-code/> [dostęp: 30.12.2016].
- Łukasz, S. (1998). *Magia gier wirtualnych*. Warszawa: Mikom.
- Majchrzak, P., Ogińska-Bulik, N. (2010) *Uzależnienie od Internetu*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Marciniak, M. (2012). Orientacje konsumpcyjne – bariera w rozwoju kapitału społecznego młodzieży akademickiej? Doniesienie z badań. *Studia Edukacyjne*, nr 22, s. 227-256.
- Marciniak, M. (2015). *Media activity and the identity of adolescents in the society of consumption*. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.) *The Educational and Social World of a Child Discourses of Communication, Subjectivity and Cyborgization*, (s. 462-477). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Money.pl (2009). *Polski rynek gier komputerowych*. Pozyskano z <http://www.money.pl/u/file.php?id=6607> [dostęp: 30.12.2016].
- Mysza, (2016), Re: Regulamin Forum GamesBoard.pl [komentarz na forum internetowym]. Pozyskano z <http://www.gamesboard.pl/forum/threads/regulamin-forum-gamesboard-pl.10629/> [dostęp: 30.12.2016].
- Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej, (2006). *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. Dz. U. L. 394, 30.12.2006. Pozyskano z <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=pl> [dostęp: 30.12.2016].
- Przybyszewska, D. (2015). Brutalność i destrukcja w grach komputerowych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 2 (537), s. 25-31.
- Przybyszewska, D. (2014). Gry komputerowe typu *Multiplayer game online* w percepcji młodych graczy. *Wychowanie na co dzień*, nr 5 (248), s. 8-14.
- Rada Europy (2000), *Presidency Conclusions, Lisbon European Council*. Pozyskano z <http://www.consilium.europa.eu/pl/european-council/conclusions> [dostęp: 30.12.2016].
- Sandberg, V. i Karlsudd, P. (2014). Learning by Playing Searching after a Connection between Computer Game Playing and English Skills. *Journal of Emerging Trends in Computing and Information Sciences*, nr 5 (5), s. 371-376.
- Schaffer, R. H. (2010). *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Siuda, P. (2010). Sieciowe *gender-switching* a społeczności internetowe. *Media - Kultura – Społeczeństwo*, nr 5, s. 127-138.
- Skok, K. (2013). Paradoks gracza, czyli co motywuje graczy do korzystania z gier online. *Homo Ludens*, nr 1 (5), s. 233-252.
- Skrzypczak, J. (red.), (1998). *Aktualizacje encyklopedyczne: Suplement do Wielkiej Ilustrowanej Encyklopedii Powszechnej Gutenberga*. Tom 11: *Media*. Poznań: Wydawnictwo: Kurpisz s.c.
- Stępnik, A. (2009). E-sport z perspektywy teorii sportu. *Homo Ludens*, nr 1, s. 213-222. Pozyskano z: <http://ptbg.org.pl/HomoLudens/bib/19/> [dostęp: 30.12.2016].
- Surdyk, A. i Szeja, J.Z. (2008.). Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym. *Homo Communicativus*, nr 2 (4), s. 323-326.
- Szczerbakiewicz, R. (2002). „Cywilizacja” vs cywilizacja. Kłopoty gier strategicznych z historią. *Teksty Drugie*, nr 6, s. 158-166.
- Szeja, J.Z. (2009). Życie w grze, seks w grze. *Homo Ludens*, nr 1, s. 257-268.

- Świątek, P. (2014). Rodzaje gier użytkowych (*serious games*) oraz ich zastosowanie w edukacji – opis zjawiska. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura*, t. 6, s. 95-105.
- Taper, A.E. (2011). Gry MMORPG – cechy, możliwości, zagrożenia. *Media Społeczeństwo*, nr 1, s.180-193, Pozyskano z: <http://www.mediaispoleczenstwo.ath.bielsko.pl/art/180-taper.pdf> [dostęp: 30.12.2016].
- TNS, (2013). *Bezpieczeństwo dzieci w Internecie. Raport z badań jakościowych i ilościowych*. Warszawa. Pozyskano z https://panoptykon.org/files/bezpieczenstwo_dzieci_w_internecie_2013.pdf [dostęp: 30.12.2016].
- Tworowski, Sz. (2007). *Grupy społeczne powstające wśród uczestników gier sieciowych* (praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dra hab. Wacława Strykowskiego, WSE UAM, Poznań). Pozyskano z <http://szymon.tworowski.eu.interiowo.pl/grupy.pdf> [dostęp: 30.12.2016].
- Walter, N. (2011). Tyflointernet – niewidomi w globalnej wiosce. *Neodidagmata*, nr 31/32, s. 127-136.
- Zajac, M., Kwiatkowska, D. i Dąbrowski, M. (2013). Poglębiona analiza istniejących metod elastycznego uczenia w Polsce i USA. Raport z badania realizowanego w ramach projektu innowacyjnego testującego PI-PWP Gra w studia podyplomowe, Warszawa. Pozyskano z http://www.efs.pl/gra/dok/Raport_z_badania-elastyczne_metody_uczenia_sie.pdf [dostęp: 30.12.2016].