

IFJ. CSÁKVÁRI JÓZSEF

## Számítógépes játékhasználat a szociális kompetenciák tükrében

„Játékkonzollal a kezükben születnek”

### BEVEZETŐ

A jelen tanulmány célja egy, a tizenévesek számítógépes játékpraxisait elemző amerikai etnográfiai kutatás (Ito és mtsai, 2010)<sup>1</sup> eredményeinek bemutatása és értékelése egy hasonló témájú és módszerű magyar vizsgálat<sup>2</sup> fényében. Annak érdekében tesz-  
szük ezt, hogy jobban meg-  
értsük a játéktevékenységek  
és a szociális kompetenciák  
közti bonyolult kapcsolatot,  
és így tisztábban láthassuk  
azokat a lehetőségeket,  
amelyeket a játékok kínál-  
nak a jelenlegi nevelési-ok-  
tatási kultúra átalakításá-  
hoz. Kiindulópontunk az,  
hogy az internet és a különböző digitális  
eszközök elterjedésével párhuzamosan ki-  
fejlődött egy globális – egyben kulturális  
identitások tekintetében differenciálódó,  
azaz „törzsi” jellegű – digitális hálózati  
gyerek-kultúra, amelynek értékrendje és  
normái radikálisan különböznek és elkülö-  
nülnek a fiatalok életének más területeitől.

A gyerekek digitális kultúrája a családban  
elsősorban a generációs különbségek, illet-  
ve a családi élet esetleges diszfunkciói mi-  
att szigetelődik el, az iskolában pedig a ge-  
nerációs szakadékon túl a nevelési-oktatási  
szemlélet és az oktatástechnológia elmarad-  
ottsága miatt. Az elkülönülést mind a  
nemzetközi, mind a magyar szakirodalom-  
ban számos szerző igyekezett értelmezni  
(pl. *Buckingham*, 2002 és  
2008; *Jakab*, 2014). Emel-  
lett egy sor elemzés és ja-  
vaslat született arról, hogy  
a formális tanulás világát  
miképpen lehetne úgy  
átalakítani, hogy az a leg-  
fiatalabb generációk szá-  
mára vonzó és egyúttal  
hasznos is legyen (lásd pl.

kifejlődött egy globális  
– egyben kulturális  
identitások tekintetében  
differenciálódó, azaz  
„törzsi” jellegű – digitális  
hálózati gyerekkultúra

*Buckingham*, 2007; *Gee*, 2008; *Jakab*,  
2013; *Nyíri*, 2009). Ezért ebben az írásban  
az alternatív pedagógiai modellek kérdé-  
skörére nem térünk ki, mint ahogy a játék  
pedagógiai definíciójának értelmezésével  
sem kívánunk foglalkozni.

Inkább egy lépést hátrafelé téve, a két  
említett kutatás főbb eredményeit átte-

<sup>1</sup> Tanulmányunk ennek a kötetnek az ötödik, *Gaming* című fejezéhez (i.m. 195-242. o.) kapcsolódik.

<sup>2</sup> A magyar kutatási eredmények bemutatása az OFI-ban, a TÁMOP 3.1.1. 6.4.2. számú elemi projekt keretében gyűjtött adatok, valamint későbbi adatfelvételek felhasználásával történt. A kutatásban részt vett Gönczöl Enikő, Míavecz Jenő, Jakab György és Ifj. Csákvári József.

kintve, azt a kérdést kívánjuk behatóbban körüljárni, hogy a számítógépes játékhaználatok milyen szociokulturális kontextusokban zajlanak, mit jelentenek és miért vonzóak a fiatalok számára, továbbá milyen viszonyban vannak a szociális kompetenciáik fejlődésével. Úgy gondoljuk, hogy csak ezek alaposabb megértése után kezdetjük feltérképezni, hogy a nevelés és oktatás világának (szükségszerű) átalakítása során milyen módon építhetünk hatékonyan azokra a tapasztalatokra és készségekre, amelyeket a gyerekek a digitális hálózatokban zajló informális tanulási, illetve játéktevékenység során halmozhatnak fel.

## A JÁTÉKTEVÉKENYSÉG KONTEXTUSAI

Manapság már közhely, hogy a játékok központi szerepet játszanak a gyerekek korai számítógépes tapasztalatainak alakulásában. Ito és mtsai (2010) kutatása során a megkérdezett amerikai fiatalok több, mint kétharmada már tízéves korát megelőzően rendelkezett otthon valamilyen játékkonzollal. Nemcsak a játékkal töltött idő növekszik, hanem változnak a játéktevékenység formái, és módosul a játszóknak demográfiai összetétele is. Szembetűnő a nemek közötti különbség: az utóbbi tíz évben egyre több lány játszik, de zömmel online vagy mobil platformokon elérhető, ún. hétköznapi játékokat (casual games), melyek használata nem igényel magas szintű technikai tudást. Ugyanakkor a speciális technikai ismereteket és készségeket követelő hardcore játékoknál továbbra is a fiúk, illetve a férfi felhasználók száma magasabb

a speciális technikai ismereteket és készségeket követelő hardcore játékoknál továbbra is a fiúk, illetve a férfi felhasználók száma magasabb

(Kafai és mtsai, 2008). Ito és mtsai (2010) szerint, mivel az érdeklődés-alapú játéktevékenység nem életkor-specifikus, szükséges megvizsgálni a vegyes életkorú felhasználói csoportok játékpaxisait és diskurzusait, illetve azt is, hogy a gyerekek játékpaxisa hogyan változik a felnőttkorba való átlépés során.

Az oktatásinformaticai kutatások mellett érvelnek, hogy a játékok használata olyan tanulási folyamatokat indít be, amelyek a játékot a formális oktatás keretei között is sikeresen alkalmazhatónak mutatják. Ezen a felfogáson számos korai játékipari kutatás

alapult, melyek az 1980-as és '90-es években egy sajátos játékműfaj, az *education* és *entertainment* (oktatás és szórakozás) szavak összevonásával megnevezett *edutainment* kialakulásához vezettek (Ito, 2007 és 2009). Ez a műfaj kezdetben egyes tantárgyak oktatásában jelent meg. Az oktatáskutatók manapság már inkább a különböző szimulációs és szerepjátékstruktúrák gyakorlati oktatási alkalmazása – a *gamification* vagy *játékosítás* – felé fordultak (Gee, 2003; Shaffer, 2006; Squire, 2006). Ez egyben teret adott a hagyományos oktatási rendszerből kilépő, különböző társadalmi és ökológiai problémákat feldolgozó úgynevezett „komoly játékok” fejlesztésének is (*serious games, social issue games*).

A hagyományos megközelítés a játék és a tanulás, illetve a szociális kompetenciák összefüggése terén elsősorban a felhasználó és a játék mint „szöveg” kapcsolatát, a tartalmi tényezőt vizsgálja. Ez egyaránt vonatkozik mind a játékok mellett érvelőkre, mind az ellenzőikre. De látnunk kell, hogy a tartalom pusztán egy az újmédia öko-

lógijának tényezői között – számos más tényező is közreműködik abban, hogy az újmédia jelenléte komplex társadalmi, kulturális és technikai következményekkel jár. Az egyik ilyen komplex következmény, melyet mind Ito és mtsai (2010), mind a saját kutatásunk eredményei is alátámasztanak, hogy bizonyos játékok használata során a gyerekek egy sajátos, főként technikai szakértelem társadalmi hálózatait építik ki. Az ismeretek megszerzése így egy olyan társadalmi kontextusba ágyazódik, amely jutalmazza a technikai tudást, mindegyik pedig a játék keretein túl is érvényesülő identitás építhető. A játékok közvetlen nevelési-oktatási felhasználásának szószólói szerint a játszás motivációs tényező lehet a gyerekek formális iskolai munkájában, ugyanakkor a felhasználók nagyrészt abban találnak élvezetet – még a nehezen megtanulható játékok esetében is – hogy a játéktevékenység elszakad a hétköznapi helyzetektől és identitásoktól. A játékpraxis vonzereje zömmel pont abból fakad, hogy a versengés, a játék kimenetele nem áll kapcsolatban a tanulmányi előmenetellel, az iskolai és családi elvárásokkal, szerepekkel. A számítógépes játékkultúra ebben az értelemben az ifjúsági-társadalmi ellenállás sajátos formája, ami – mint látni fogjuk – bonyolultabbá teszi a játékok nevelés- és oktatásügyi felhasználását célzó stratégiák felépítését.

## A JÁTÉKPRAXIS MŰFAJAI

A fenti médiaökológiai megközelítéssel összhangban Ito és mtsai (2010) a játéktevékenységek *műfajait* az újmédiában való társadalmi részvétel praxisaival hozza párhuzamba. Ezek a műfajok:

1. Barátkozás (hanging out) – társadalmi kapcsolatok építése;
2. Kísérletezés (messing around) – testreszabás, játékmódosítás, játékhackelés, „csalás”;
3. Specializálódás (geeking out) – játékon belüli és azon kívüli professzionalizáció.

A játéktevékenység műfaját ebben a felfogásban tehát nem magának a játéknak a műfaja, a platform vagy a tartalom határozza meg, hanem azok a különböző társadalmi praxisok, amelyekben a játékot felhasználják. Ito és mtsai (2010) terminológiája szerint *unaloműző* (casual) játékoknak nevezzük azokat, amelyeket főleg egyedül játszanak. Ezek

elsősorban „kirakós” (puzzle) jellegűek (*Miniclip*, különböző *Flash* alkalmazások), de például, az FPS-eknek<sup>3</sup> vagy a Nintendo DS-nek is van ilyen társadalmi funkciója. A *rekreációs* jellegű számítógépes társasjátékok – például a többrésztvevős (multiplayer) FPS-ek – világa az érdeklődésalapú játékpraxisok legfontosabbika, és egyaránt rendelkezik barátkozási és kísérletező aspektussal is. A *komolyabb szervezési*

a számítógépes játékkultúra  
ebben az értelemben  
az ifjúsági-társadalmi  
ellenállás sajátos formája

<sup>3</sup> First Person Shooter; szubjektív szemszögből látható (belső nézetű) lövöldözős számítógépes játék.

*igényű* (organizing and mobilizing), számos résztvevőt tömörítő, hierarchikus, illetve speciális tudásterületeket egyesítő játékok, például az MMORPG-k,<sup>4</sup> illetve bizonyos játékokhoz kapcsolódó *já-rulékos* praxisok (augmented game play; játékmódosítás, machinima<sup>5</sup> készítése) pedig már a specializálódás társadalmi kontextusához tartoznak. Az *Ito* és mtsai (2010) által elemzett számítógépes játékműfajok, illetve játékpraxisok bemutatását az alábbiakban a hozzájuk kapcsolható szociális kompetenciákkal egészítjük ki, természetesen annak tudatában, hogy a praxisok és a kompetenciák fejlődése közötti kapcsolat részletes feltérképezése külön kutatást igényel.

### Unaloműző játékpraxis

E játékpraxis kontextusai sokfélék: unaloműzés céljából játszanak óráközi szünetben, utazás közben, kellemetlen társadalmi helyzetben elfoglaltság színlelése céljából, de olyan esetekben is, amikor egy MMORPG-ben a felhasználók egy csoportja arra vár, hogy például egy szörnyel megküzdhessen. A várakozás („camping”) idejét a játékosok gyakran töltik ki online csevegéssel vagy egyszerűbb unaloműző játékokkal, miközben bent maradnak az alapjáték társadalmi kontextusában is. Az unaloműző játékokat tehát nemigen tekinthetjük társas tevékenységnek vagy tanulásnak, azonban kiindulópontot jelent-

hetnek az újmédiával való kísérletezéshez, s így szervesen integrálódnak a gyerekek hétköznapi életritmusába.

Nemcsak az említett alkalmazások, hanem jóval összetettebb játékok is rendelkezhetnek unaloműző funkcióval, e mellett azonban egyéb, a szociális kompetenciák szempontjából sokkal fontosabb funkciók is megjelennek bennük. A *Viacom* tulajdonát képező *Neopets*, például, olyan játék, melynek felhasználói a *Tamagocsi*hoz vagy a *Pokémon*hoz hasonlóan

egyfelhasználók szinte kizárólag csak társasjátékokat játszanak, mások állatokat kreálnak, megint mások csak ürügynek használják, amelynek révén meg lehet látogatni vagy fel lehet hívni egy barátot

virtuális kedvenc állatokat gondozhatnak, továbbá testre szabhatják virtuális környezetüket, vállalkozást alapíthatnak, illetve különböző társasjátékokat is játszhatnak. A játékot folyamatos kritika éri fogyasztásközpontú tartalmi miatt, a kutatások azonban azt mutatják, hogy a *Neopets* emellett teret biztosít arra, hogy a felhasználók a saját érdeklődésüknek és szükségleteiknek megfelelően használják az oldalt. Ennek megfelelően egyes felhasználók szinte kizárólag csak társasjátékokat játszanak, mások állatokat kreálnak, megint mások csak ürügynek használják, amelynek révén meg lehet látogatni vagy fel lehet hívni egy barátot.

Az oldal felhasználóinak zöme a tízes éveinek elején járó gyerekekből áll, így a virtuális állatok gondozása elősegítheti az önszabályozás, a másokkal való törődés kompetenciájának fejlődését. Új tartalmak (állatok, házak stb.) létrehozása a kreativitást, a játék közösségéhez való tartozás pedig a társas kompetenciákat fejleszti. Az

<sup>4</sup> Massively Multiplayer Online Role-Playing Game; nagyszámú felhasználót tömörítő online szerepjáték.

<sup>5</sup> Kisfilm, amely a számítógépes vagy videojáték irányítható animációinak valós idejű felvételével és azok feldolgozásával készül. Alább lesz még róla szó.

a tény, hogy a *Neopets* sokféle felhasználói tevékenységre ad lehetőséget, hozzájárulhat az önállóság, az autonómia, az identitás és a konstruktív érzékelés fejlődéséhez is.

## Barátkozás-orientált játékpraxis

Ez a praxis a játékok felhasználásának egy lazább válfaja; benne nem elsősorban a játék folyamatára vagy kimenetelére esik a hangsúly, hanem a hozzá kapcsolódó beszélgetésre, a társas együttlétre. A felhasználás ilyen módja ezt a tevékenységet a hagyományos táblajátékokkal rokonítja. E játékpraxis társadalmi jellegéből adódóan kevésbé nem- és életkor-specifikus, így más játéktevékenységekhez képest demokratikusabb térnek számít.

A szocializáció szempontjából döntő jelentőségű kérdés, hogy a fiatalok *kikkel* játszanak a számítógépes játékokat. A játék nemcsak a különböző nemű gyerekek, hanem a gyerekek és a felnőttek közötti társas kapcsolatokat is táplálja. *Stevens, Satwicz és McCarthy* (2007) részletes kutatása rámutat, hogy a játékkonzol felváltva történő használata sok családban mindennapos, és ebben nemcsak a gyerekek és baráti körük, hanem a szülők is növekvő mértékben részt vesznek. Az Entertainment Software Association felmérése (2015) szerint az amerikai szülők 59%-a állítja, hogy a gyerekeivel számítógépes játékokat játszik legalább hetente egyszer. E csoporton belül a szülők 85%-a azért teszi ezt, mert a játéktevékenység szórakozást jelent az egész család számára, 75% azért játszik, mert a gyereke kéri meg erre,

továbbá 75% szerint a játék jó lehetőség a gyerekeihez fűződő kapcsolat erősítésére. Úgy tűnik tehát, hogy a barátkozós jellegű játékpraxis segít áthidalni az eltérő egyéni készségszintekből fakadó, illetve a generációs és nemi különbségeket.

A szülők részvételét a gyerekek számítógépes játékpraxisaiban – amennyiben ez nem a gyerekekre erőszakolt részvétel – alapvető fontosságúnak ítéljük, a saját kutatásunk eredményei viszont arra engednek következtetni, hogy Magyarországon

nemcsak a különböző nemű gyerekek, hanem a gyerekek és a felnőttek közötti társas kapcsolatokat is táplálja

e tekintetben is jelentős lemaradásban vagyunk. Arra a kérdésre ugyanis, hogy leggyakrabban kikkel játszanak a játékokat, a megkérdezett gyerekek zöme azt válaszolta, hogy egyedül (40%) vagy a

barátaival (40%) játszik, és mindössze 2%-uk említette e körben a szüleit – a testvéreit is csupán kb. 4%-uk. Továbbá: az iskolások 61%-a fizikailag is egyedül van játék közben (2010-es és 2013-as adatok). Mindez szocializációs szempontból egyrészt azt jelenti, hogy a játékosokra a játékokon keresztül vagy a pusztán jelenlét révén gyakorolt potenciális szülői befolyás elenyésző (a befolyást, persze, a serdülők nem is igen igénylik), a kortárs csoporté viszont aránytalanul nagy. A szülők ezt az aránytalanságot általában tiltással,

az iskolások nagy része a jelek szerint túl sokat van teljesen egyedül

korlátozással igyekeznek kompenzálni. Másrészt az iskolások nagy része a jelek szerint túl sokat van teljesen egyedül. Ez a probléma a csonka családokban (az interjúalanyaink kb. 50%-ánál) természetesen még élesebben vetődik fel. A játékokkal kapcsolatos generációs különbségek kérdésköréhez tartozik viszont az is, hogy a fentiekkel szemben egyes felnőttek, akiknek komoly

játéktapasztalatuk van, a játékok terén akár a gyerekeik mentorává és példaképévé válhatnak. Ez utóbbit Ito és mtsai (2010) kutatása támasztja alá, a saját vizsgálatunk szerint Magyarországon ez kivételnek számít.

A családi kohéziót lehetővé tevő médiahasználati szituációban akár kettőnél több generáció interakciója is megjelenhet, ahogy ez az általunk készített interjúkból vett alábbi idézetben is olvasható. Sajnos, mint mondtuk, hazánkban ez elég ritkán valósul meg – pedig a számítógépes játékok használatának ez az egyik legszimpatikusabb, egyben a társas kompetenciák fejlődése szempontjából leghasznosabb oldala:

Károly, 14 éves (TPS<sup>6</sup>: *Grand Theft Auto*;<sup>7</sup> szimulációs: *Band Hero*):<sup>8</sup> „A nagyapámmal a Wii sport [helyesen: *Wii Sports*] alapjátékában teniszezni szoktam. A Guitar Hero alapjátékával, a Band Heróval – amiben lehet énekelni, gitározni, dobolni – anyukámmal, édesapámmal, a bátyámmal és a húgommal szoktunk játszani. Utána mindig boldogok vagyunk. Nagymama sajnos meghalt a nyáron, ő teniszezett a legtöbbet nagyapával, a Guitar Heróban meg énekelte.”

## Rekreációs játékpraxis

Ezt tekintjük az érdeklődés-alapú játékpraxisok központi műfajának, melyet azok az elkötelezett felhasználók képviselnek, akik

a játékot magáért a játékért, a versengés élményéért játsszák, és ennek érdekében alkotnak csoportokat, illetve fejlesztenek ki különböző technológiai kompetenciákat. Körükben mindig is a fiatal férfiak domináltak.

E körben elsősorban az FPS játékokat kell megvizsgálni (pl. *Call of Duty*,<sup>9</sup> *Black Ops*, *Doom*, *Bioshock*, *F.E.A.R.*, *Stalker*, *Crysis*, *Halo*). Erőszakos tartalmai miatt ezt a típust tartják hagyományosan a fiatalokra nézve leginkább veszélyesnek. Az elemzés azonban ezt a sommás képet jelentős mértékben finomítja. A *Doom III*-nak Ito és mtsai (2010) által megkérdezett felhasználói szerint például ez a játék egyszerre igényel társas kompetenciákat, racionális gondolkodást és kiváló problémamegoldó képességet, mely utóbbiak a szociális kompetenciákhoz szükséges kognitív készségek közé tartoznak.

Az amerikai kutatók Kennyt idézik, egy 21 éves San Franciscó-i fiatalembert, aki tinédzser korában a *Doom*-mal játszott: „A problémamegoldás sokkal többet jelent annál, mint hogy kapszolákat tologatsz, kulcsokat keresel és igyekszel megtalálni a kijáratot. Minden ellenség egy probléma, amit meg kell oldanod.[...] A *Doom III* [...] az irracionális félelmeidre játszik rá, pánikba akar ejteni, hogy elbújj és vadul lövöldözz vaktában, azonban a játék meghatározott logikával rendelkezik. [...] A *Doom* megtanít vadászni, de arra is, hogy a háború előtt és után úriemberként viselkedj. El kell nyomnod,

<sup>6</sup> Third Person Shooter; harmadik személy szemszögéből látható (külső nézetű) számítógépes lövöldözős játék.

<sup>7</sup> GTA; 18 éven felülieknek szóló, autós üldözéses, TPS maffiajáték, sok vérrel és erőszakkal, helyenként prostituáltakkal, szexjelenetekkel. Feltört verzióival számos gyerek játszik titokban, már 10–12 éves kortól.

<sup>8</sup> A válaszoló nevét személyiségi jogi okokból megváltoztattuk. A keresztnéve után azoknak a játékoknak a típusa és neve olvasható, amelyekkel az interjú alanya az adatfelvétel idején a leggyakrabban játszott.

<sup>9</sup> *Call of Duty – CoD* („Hív a kötelesség”): a legismertebb FPS játék, mely kiadástól függően a legkülönfélébb harci jeleneteket vonultatja fel a II. világháborútól a terrorista-ellenes akciókig. Főleg 10-16 éves fiúk játsszák.

meg kell haladnod a Doom által keltett atavisztikus késztetéseiteid, ha sikeresen uralni akarod a játékot. [...] Megesküdtem, hogy [...] hozzá se nyúlok a használati utasításhoz mindaddig, amíg nem vagyok tökéletesen ura a játéknak. Ha ugyanis előre tudom, hogy kell megölni egy szörnyet, sohasem élhetem át a félelmeiket.” (Ito és mtsai, 2010, 211. o.)

Kenny a játékhöz intenzív érzelmekkel, komolyan vett játék-morállal és nagyfokú játék-szakértelemmel állt hozzá. A beszámolóból kitűnik, hogy a játék nem pusztán a problémamegoldó képességet, kreativitást és egyéb kognitív készségeket, hanem az érzelmek tudatosságát és kezelését, az önszabályozást, az énhatékony-ság-érzést is feltehetőleg nagymértékben fejleszti. Mindezek pedig szintén alapját képezik a társas kompetenciáknak.

Az FPS játékokat leggyakrabban nem egyedül, hanem csoportban játsszák, akár egy közös offline térben, a csoport valamelyik tagjánál, akár online hálózatban (LAN<sup>10</sup> FPS party). A gyerekek például hálózatba kötött Xboxokkal órákon vagy akár egész éjszakán keresztül is megállás nélkül játszanak. Ha a szemük már nem bírja tovább, a játéktevékenységet gördeszkázással, biciklizéssel, filmnézéssel (!) szakítják meg. Az étkezés nagyon gyakran a játéktevékenység közben történik, mint azt a tömegmédia használatával kapcsolatos egyes hazai kutatások is megerősítették (Csákvári, ifj. és Deák, 2004). A folyamatos, „vég nélküli” játékot időnként maguk a gyerekek is „szánalmasnak”, ugyanakkor nagyon szórakoztatónak értékelik.

Szükséges azonban az Ito és mtsai (2010) által felvázolt képet a saját kutatásunk alapján tovább finomítani, a játékbeli agresszió és feszültségvezetés kérdéskö-

rének összetettsége miatt. Az alábbi idézet többek között arra is rámutat, hogy a játéktevékenység nemcsak pozitív érzelmek létrejöttéhez, különböző kompetenciák kifejlődéséhez, hanem feszültségek, frusztrációk létrejöttéhez is vezethet, melyeket azonban nem feltétlenül a játék erőszakos tartalma okoz:

Menyhért, 13 éves (FPS: *Battlefield Bad Company II., Call of Duty*): „Aggresszívabbé a játék miatt azért válhatok, mert nem bírok veszteni. Ez abban nyilvánul meg, hogy pl. rákiabálok valakire. Régóta játszom, és megfigyeltem, hogy a játék miatt valamivel agresszívabb vagyok, türelmetlenebb vagyok, ha nem stimmel valami. Szerintem részben igaz, hogy oda kell figyelni, hogy a játék ne folyjon össze a való élettel, de ennek nem nagy a veszélye. Ez csak azoknál jöhet szóba, akik nagyon sokat játszanak, és az agyukra megy a játék vagy agresszív személyiségek. Nem érzem úgy, hogy túl sokat játszanék. [...] [Az egyik osztálytársam] enyhén elmebeteg, az ő életcélja az, hogy frontkatona legyen, ő tényleg komolyan gondolja, hogy a valóságban is ezt akarja csinálni. [...] [Egy másik osztálytársamra] viszont nem hat a játék, pedig közülünk a legtöbbet ő játszik. Az ő személyisége pont a mienk ellentéte, állandóan vidám, folyton rímeket farag stb.”

A fenti idézetben a szociálpszichológiából és a médiatudományból ismert néhány elmélet is visszaköszön, például az, hogy a játékbeli agresszió hatással lehet a mindennapi életre, ez a hatás azonban korlátozott, és a médiahasználat intenzitásától, illetve személyiségtípustól is függ. Továbbá az idézet alapján az is valószínűsíthető, hogy

<sup>10</sup> Local Area Network: helyi hálózat

a fenti alany esetében a lövöldözős játék használata nem „általában” teszi őt agresszívebbé a való életben, hanem csak akkor, ha a játék során nem sikerült valami, és ő veszített. Ez a médiahasználat és az agresszió kapcsolatának kutatása terén azt az új, vizsgálандó szempontot veti fel, hogy az agresszió okozója nem feltétlenül a véres tartalom vagy a játékbeli erőszakos tevékenység, inkább az adott játék használata során átélt kudarcélmény, frusztráció lehet. Az idézetben továbbá szembeötlő módon működik a kulturális identitás differenciáló, „törzsi” jellege is, hiszen az alany elhatárolja magát a nagyon sokat játszó „függőktől”.

A rekreációs játékpraxis alapvetően egy olyan társadalmi tér, ahol a gyerekek elszakadhatnak az iskolai elvárásoktól, és ahol a bukás nem végleges, a játék típusa vagy a játékon belüli identitás pedig változtatható. Emellett a barátokkal folytatott játék közben kialakuló társadalmi kapcsolatok és tudáshálózatok gyakran a modern számítógépes technológiához vagy a médiához kapcsolódó tudás fejlesztésének bázisává válnak. És fordítva, a pusztán érdeklődés-orientált társadalmi csoportok gyakran baráti társaságokká alakulnak – ami szintén segíti a különböző technikai szakértelmek későbbi fejlesztését. Döntő fontosságú, hogy a rekreációs játékpraxisokat maguknak a gyerekeknek a motivációi működtetik, és a praxisok tanulási kimeneteit elsősorban a játék társadalmi és technológiai kontextusai eredményezik, nem pedig tartalmának a viselkedésre vagy az ismeretekre gyakorolt lineáris hatásai. Ezen belül, amikor az eltúlzott játéktevékenység negatív hatásait elemezzük, tekintettel kell lennünk a játékpraxisok társadalmi előnyeire is.

## Szervezett és mobilizált játékpraxis

A társadalmilag formalizáltabb, nagy szervezetségi fokú, hierarchikus és nagyszámú tagot tömörítő játékközösségek, amelyek céhek, teamek, klánok, klubok formáját öltik, inkább a specializált játékpraxisokhoz kötődnek, mintsem a rekreációs-kísérletező jellegűekhez. Ezekben találkozhatunk a játékuniverzum haduraival és politikusaival, akik megszervezik és vezetik a „népüket”, illetve akik együttműködnek vele és egymással. A praxis színterei a különösen versengésorientált, játék-készségeken alapuló meritokratikus online környezetek, mint pl. az Xbox Live, a PlayStation Network, illetve egyes MMORPG-k.

Ez a játékpraxis a leginkább elkötelezett játékosok esetében sokszor a rekreációs műfajokból fejlődik ki, és néhány esetben élethivatássá válik.

Míg a rekreációs műfajokat üző fiatalok számos más hobbiival és érdeklődési területtel is rendelkeznek, a szervezett műfajhoz tartozók nyíltan „játékosoknak” nevezik magukat, ami azt jelzi, hogy ezeknek a viszonylag zárt közösségeknek a kollektív identitása erősebben kötődik magához a játéktevékenységhez. Továbbá a barátkozás és rekreációs játékpraxisok fizikai színtere elsősorban a privát szféra, az otthon, a magasabb fokon szervezett játék viszont gyakran olyan nyilvános tereket igényel, ahol több a hely és kiváló a technikai felszereltség (pl. szállodák, internetkávézók).

A szervezett játékpraxis jellemző kapcsolati hálózatát Ito és mtsai (2010) a *Final Fantasy XI*, egy népszerű MMORPG példáján elemzi. Ebben a játékban, más online szerepjátékokhoz hasonlóan, a játé-

egy olyan társadalmi tér, ahol a gyerekek elszakadhatnak az iskolai elvárásoktól, és ahol a bukás nem végleges

kosok csoportokba szerveződnek, céhekhez (linkshell-ekhez) csatlakoznak, játékon belüli vagy azon kívüli csatornákon csevegnek egymással, de a játék társadalmi jellegét főleg az adja, hogy a tagok a felsőbb tapasztalati szintek elérésében, a felfedezésben és a kreatív tevékenységekben egyaránt egymásra vannak utalva.

Az együttműködés és a társadalmi részvétel kompetenciájának fejlődését ebben a játékban az alapozza meg, hogy az individualista hozzáállással játszó tagok, vagy azok, akik nem jönnek ki jól a többiekkel, elszigetelődnek. Ezt a saját kutatásunk is messzemenően megerősíti. A közösségek tehát elsődleges szerepet játszanak a játékban, és az, aki játéktílusban, öltözékben, viselkedésben nem alkalmazkodik a közösségi normákhoz, azt kockáztatja, hogy kizárják a küldetésekből, a céhből, illetve más módon kiközösítik. Mivel a játék, a reputáció és ennek nyomán a szintemelő küldetésekre, szörnyvadászatokba való meghívás az adott játékos interakcióinak sikerén múlik, a beilleszkedni nem akaró, illetve erre képtelen játékosok vagy a kiközösítés miatt hullnak ki a játékból, vagy előbb-utóbb önszántukból távoznak.

Az egyik amerikai interjúalany így mesélt egy sárkány legyőzéséről: „Kezdünk kifutni az időből, mert legalább egyszer már mindegyikünk meghalt. Óh, az egész az a bizonyos csakazértis küzdelem volt, amolyan mi-egyedül-szemben-a-világgal típusú helyzet.” (Ito és mtsai, 2010, 218. o.)

Egy-egy nehéz küldetés tehát nemcsak a problémakezelési készséget fejlesztheti, hanem a csoporthoz tartozás, a szolidaritás

élményén keresztül az önszabályozáson belül főleg az érzelmek kezelését (vagyis a kitartást), a felelősségvállalást, a másokkal való törődést és a másokba vetett bizalmat is. Értelemszerűen mindez megalapozza az énhatékonyság-érzést is, hiszen a játékosok játékbeli tetteinek következményei vannak (bár ezek bizonyos korlátok között visszavonhatóak).

A hétköznapi élethelyzetekben megszokotthoz hasonlóan alakul a vezetés és a csapatok, teamek megszervezése is. Az

amerikai kutatás egyik alanya, *Enki*, az egyik céh vezetője arról volt híres, hogy rendre utasított, sőt akár száműzött is olyan tagokat, akik a harcok során sportszerűtlenül viselkedtek, vagy spamekkel zavarták a

hadműveleteket, illetve nagy hibákat követtek el a szörnyvadászatok alkalmával. A retorziókra azonban ritkán volt szükség, mert az erős vezetésre tekintettel a céhtagok erősen koncentráltak, és kontrollálták saját viselkedésüket, mivel felismerték, hogy az visszahat rájuk és a társaikra is. A szociális kompetenciák szemszögéből nézve ez esetben egy komplex folyamatról lehet szó, melynek során a vezető sajátos szabályalkotási és konfliktuskezelési metódusa felismerteti a többiekkel a csoporthoz tartozás tényét, illetve önkéntes szabálykövetésre ösztönzi őket. Meg kell jegyezni, hogy az ilyen típusú játékokban a harci siker az adott céh teljes játékközösségen belüli státusának a záloga, s a célorientáltság meglehetősen militarista jellegű szervezeteke eredményez, melyeken belül a társas kompetenciák domináns szerephez jutnak.

Ito és mtsai (2010) szerint az ismeretek, a kompetenciák és a diszpozíciók intenzív online közösségi-társadalmi elkötelezettségek kontextusaiban alakulnak ki. Ezek az

az individualista hozzáállással játszó tagok, vagy azok, akik nem jönnek ki jól a többiekkel, elszigetelődnek

elköteleződések olyan erősek is lehetnek, hogy felülírják vagy gyengítik az egyéb társadalmi kötődéseket, melyek például a családdal, az iskolával vagy a játékban részt nem vevő barátokkal állnak fenn. Ugyanakkor fel kell ismernünk, hogy e játékműfajok lehetőséget adnak arra, hogy művelőik a kollektív cselekvés tapasztalatával gazdagodjanak, társadalmi hatást érjenek el, illetve gyakorolják politikai akaratukat. A hatalomért, státusért és sikerért vívott online küzdelem során a közös cselekvés tapasztalata megfelelő talajt biztosíthat az élet egyéb területein zajló, együttműködésen alapuló munka és társadalmi aktivitás gyakorlásához is.

A számítógépes játékpraxisok és a szociális kompetenciák kölcsönhatására a saját kutatásunk kapcsán a későbbiekben még visszatérünk.

### Járulékos játékpraxis

Ez a műfaj (augmented game play, azaz közvetett játéktevékenység) olyan másodlagos produktumok létrehozását jelenti, amelyek a játékpraxisokat övező kultúra és tudáshálózatok fontos részét képezik. Ezek a konstrukciók sokfélék lehetnek. Közéjük tartoznak a cheatek (csalókédek),<sup>11</sup> a rajongói oldalak, a játékmódosítások, hackek, játék-útmutatók, illetve a különböző közösségi honlapok, blogok, wikik. *Consalvo*

(2007) a *játéktudás-tőke* (gaming capital) összefoglaló fogalmát javasolja mindazoknak az ismereteknek és készségeknek a megjelölésére, melyek a különböző játékpraxisok e tágabb kulturális kontextusához tartoznak.

A felhasználók véleménye eltérő a csalókédek, útmutatók és a játékot könnyebbé tevő egyéb alkalmazások használata kérdésében. Vannak, akik kizárólag abban az esetben használják őket, ha a játék túlzottan hosszúvá vagy frusztrálóvá válik. Ha valaki például sokáig képtelen leszámolni egy szörnyel, a csalókédek alkalmazását egy speciális problémamegoldó eszköznek tekintheti

nek tekintheti. A szociális kompetenciák egy részét – a kudarctűrést, a kitartást – e tekintetben, úgy tűnik, felülírja a flow-élmény folyamatosságának igénye. Ugyanakkor a csalókédekkel való kísérletezés nemcsak a játék megkönnyítése érdekében, hanem önmagában is sok esetben játékos, örömszerző tevékenységet jelent. Ez esetben a szociális kompetenciák közül az önállóság, az autonómia és a kreativitás kerül előtérbe.

A járulékos játékpraxis további fontos típusa a játékok egyes elemeinek felhasználói testre szabása, illetve módosított felhasználása. Ez a fajta játéktevékenység a játéktartalmakkal és paraméterekkel való komolyabb kísérletezés, illetve akár a későbbi technológiai specializáció kiindulópontjának tekinthető. Erről tanúskodik annak a 21 éves San Franciscó-i fiatallem-

<sup>11</sup> *Cheat*: a játékszoftver forráskódját módosító rövid program, melynek segítségével „csalni” lehet a játékban: segítségével megváltoztatható a felhasználó tapasztalati szintje, játékon belüli bankszámlájának összege, ruházata, harci felszerelése stb. Manapság a csalókédek a játékpraxisok és a játék-tudástőke általánosan elfogadott részét képezik, és a felhasználók egymás között cserélgetik őket a társadalmi reciprocitás alapján.

bernek a beszámolója is, aki a *Sims*-ben<sup>12</sup> játszott, de a játék számára inkább az avatárjai felépítését, testre szabását jelentette. Amikor ezzel megvolt, már nem érdekelt tovább a dolog. A *Sims*, például, lehetőséget ad arra, hogy a felhasználó az avatárját ne a játékon belül, hanem azon kívül hozza létre 3D animációs szoftver segítségével, majd azt a játékba importálja. Az ilyen játékon kívüli tevékenység gyakran sokkal több időt vesz igénybe, mint amennyit a felhasználó a játékban tölt. E játékpraxisok körében tehát az autonómia, az énhatékonyság, a kreativitás, valamint a flow-élmény egyszerre kap jelentőséget.

A játékot módosító, illetve gazdagító járulékos felhasználói praxisok közé tartozik az ún. machinima-készítés is. A machinimát legegyszerűbben a játékból vett elemekből felépülő rövidebb-hosszabb kis-filmként képzelhetjük el, amely tehát nem interaktív, viszont technológiailag és esztétikailag is általában nagyon magas színvonalon kivitelezett mozgókép. Felfoghatjuk a játékot népszerűsítő független (nem profik által készített) „reklámfilmnek” is. Ezért a machinima-készítő még a YouTube-on (vagy másutt) található videofilm-készítő közösségeken belül is erősen specializált alkotónak számít.

A machinima-készítés embert próbáló egyéni vagy csapatmunka, és a szociális kompetenciák széles körét mozgósítja. Az amerikai kutatók Tomot, a 20 éves San Francisco-i machinima-készítőt idézik: *Szeretek tanulni, de a tanulmányaimhoz*

*kapcsolódó járulékos projekteket is szeretem.* (Ito és mtsai, 2010, 224. o.) Tom számára ilyen „melléktevékenység” volt, amikor a kedvenc történelmi korszakával foglalkozhatott: Julius Caesar legfontosabb csatáit szimuláló játékhoz készített machinimát. A machinima-készítésben számára a legfontosabb az, hogy „teljes kontrollt” gyakorolhat, ami azt mutatja, hogy ebben az iskolán kívüli tevékenységben kiemelt szerepet kap a nagyfokú autonómia, kreativitás és énhatékonyság megélése. Tomot nem jellemzi az ún. „játékfelhasználói büntudat”, vagyis az afelett érzett szorongás, hogy a játéktevékenység kulturálisan alacsonyabb

rendű, mint például a filmnézés vagy az olvasás. Elmondása szerint a munkafolyamat során nemcsak új tudásra és technikai képességekre, hanem nagyobb önismeretre is szert tett. A folyamat leírására sűrűn használta a „kitartás”, „állhatatosság”,

„szívósság” szavakat, illetve úgy fogalmazott, hogy a projekt befejezésére „az ego, a makacsság és az izgalom” sarkallta.

Lényeges a machinima-készítés társas-társadalmi kontextusa is. Elmondása szerint Tom legnagyobb félelme az volt, hogy a barátai „lustának”, „puhánynak” tartják, illetve „olyannak, aki nem tudja befejezni, amit elkezdett.” Anélkül, hogy a machinima-készítés technikai mélységeit részleteznénk, szükséges látni, hogy e műfaj műveléséhez egyszerre kell tapasztalt játékfelhasználónak és kiváló mozgóképkészítőnek (rendezőnek, vágónak, technikai szakértőnek) lenni. A személyes szakérte-

<sup>12</sup> *The Sims*: offline játszható nevelő, identitásépítő célzatú szerepjáték, amely a mindennapi nagyvárosi-kertvárosi élet szimulációja, középpontjában a családdal, háztartással, különböző foglalkozásokkal, társasági élettel. A karakterünk környezete, külső, illetve belső tulajdonságai jelentős mértékben testre szabhatók. A játék erősen fogyasztóikultúra-centrikus és a fehér középosztálybeli értékrendet helyezi előtérbe, sőt egyes elemeiben azt a felhasználókra erőlteti. Elsősorban 10–15 éves lányok kedvelik.

lem azonban nem elegendő; mivel a játékban szereplő karakterek szinkronhangot kapnak, a munkában általában részt vesz egy 10-12 tagú team, ennek hatékony működtetése pedig a machinima-készítő részéről komoly szervezőmunkát igényel, és semmiképp sem nélkülözheti a kommunikáció, az együttműködés, a konfliktuskezelés társas kompetenciáinak mozgósítását.

A társas kompetenciák szempontjából a machinima-készítő és a közönség közötti kapcsolat is fontos szerepet játszik. Mivel az alkotók a machinimáikat általában a játékon belüli, illetve különböző egyéb online fórumok meglehetősen diverzifikált és földrajzilag is szétszórt közönségének szánják, ennek megfelelően a visszajelzések is nagyon sokfélék, és a támogató üzenetektől a kritikuskon át a durván becsmérőlkig terjednek. Tom a legtöbb kritika esetében igyekezett kifejezni álláspontját, a nézőkkel történő kommunikáció pedig saját bevallása szerint segített még jobban megérteni a kreatív folyamatot. Emellett az is nyilvánvaló, hogy mindez fejleszti az identitásépítést, az érzelemkezelést, illetve a tolerancia kompetenciáit. Tom megfogalmazása szerint e kreatív tevékenység „hatalmat ad a kezébe” és „általában véve mulatságos”. Továbbá „mély meglegedettséget okoz, ha a semmiből felépítünk valamit.” Ez utóbbi két megjegyzés kapcsán döntő fontosságú kiemelni, hogy a machinima-készítés és más egyéb erősen kreatív tevékenységek elsődleges motivációja a flow-élmény és az énhatékonyság-érzés erősödése közben átélt élvezet. Az oktatásügyi tanulság pedig az, hogy a számítógépes játékok kreatív alkotói praxisokká válhatnak olyan esetekben is, amikor a fiatalok szakirodalmi (jelen esetben történelmi) érdeklődésüket

kombinálni igyekeznek a mozgóképpel. E tekintetben a számítógépes játéktevékenységet nem a hagyományos tanulási tevékenységek alternatívájaként, hanem ezeket kiegészítő és gazdagító tapasztalati forrásként kell szemlélnünk.

*Ito* (2008) szerint a játéktevékenységek járulékos praxisai és a játékokat övező

tudáshálózatokban való részvétel kulcsfontosságú szerepet játszik a társadalmi tanulásban és az ún. „hiperszociális” csere tekintetében, mely utóbbi a tapasztalatok, az élmények, a tudás csoporton belüli intenzív megosztá-

sát jelenti és erősíti az összetartozás érzetét. A médiatartalmakhoz való hasonló hozzáállást példázzák a hagyományos médiát övező rajongói praxisok is, azonban ez az attitűd sokkal szélesebb körben vált jellemzővé a különböző interaktív médiaformák esetében. Hozzátehetjük, hogy a média kreatív testre szabása és a vele való kísérletezés, a „remake” a posztmodern, digitális kor egyik legfőbb jellemvonása, egyben nemcsak a médiához való kritikai hozzáállás megtanulásának, hanem a kreatív szakmák hivatásszerű művelésének is elsődleges gyakorlóterepe.

## DIFFERENCIÁLÓ(DÓ) IDENTITÁSOK

Fentebb már említettük, hogy a különböző játéktevékenységet gyakorlók identitása között, illetve közöttük és a nem játszó kívüllők között tudatos és fejlett diskurzusokban kibontakozó „törzsi” elhatárolódás észlelhető. Az elhatárolódás sokféle formát ölthet. *Ito* és *mtsai* (2010) az identitások közti különbséget többek között azonos személy játékon belüli és játékon kívüli

a média kreatív testre szabása és a vele való kísérletezés, a „remake” a posztmodern, digitális kor egyik legfőbb jellemvonása

identitásának és viselkedésének eltéréseként ragadja meg. Lynn, egy tizenéves lány úgy jellemzi az FPS játékot játszó öccsét, hogy játék közben a többi játékosal való kommunikációjában egészen más modort, nyersebb, „férfiasabb” viselkedésmódot vesz fel, mint a hétköznapi életben a családon belül vagy a játékon kívüli barátaival. A játék társadalmi terében a felhasználók alternatív identitást alakíthatnak ki, csakúgy, mint a sportolók a stadionban vagy a színészek a színpadon: a felhasználó hétköznapi identitása sok esetben zárójelbe kerül.

Egy másik amerikai interjúalany, Mary, fiútestvérének játéktevékenységéhez kívülről viszonyult, kifejezve értetlenségét a fiús műfajok iránt. Ugyanakkor érdekelte annyira a játék, hogy szemlélővé, szurkolóvá váljon.

Az unaloműző és barátkozós játékal-kalmazásokban a nők részvétele növekszik, azonban a rekreációs játékok esetében a férfidominancia fémjelzte nemek közötti szakadék mélyül. Egyesek szerint ez súlyosbodó problémát jelent, ahogy a számítógépes játéktevékenységek egyre nagyobb szerepet játszanak a fiatalok technológiai és tanulási hálózatain belül folyó szocializációban.

A rekreációs játékpraxis sokban hasonlít ahhoz a társas tevékenységhez és identitáshoz, amit a fiatal férfiak történetileg a sportok terén alakítottak ki, hiszen érdeklődés-alapú, versengésre és teljesítményre épül, továbbá férfiközpontú. A rekreációs

játéktevékenységek és a férfisportok között azonban van egy jelentős különbség: a sportolás révén felépített elismerés és identitás a baráti közösségekben státussá konvertálható, a rekreációs játékpraxisban kialakított identitás és elismertség azonban nem (Edley és Wetherell, 1997).

A játék társadalmi tere nagyrészt inkább alternatívát jelent a fiúk jellemző hétköznapi státuselvárásaival szemben. Mint láttuk, az erőszakos tartalom miatt a főáramú kultúra által démonizált FPS-t, illetve virtuális sportokat űző játékosok egyfajta

sajátos társadalmi ellenállást képviselnek a domináns kultúrával szemben. Szemben állnak azonban egy másik „törzzsel” is, mégpedig az MMORPG-k (pl. a *World of Warcraft*,<sup>13</sup> a *Runescape*, a *Final Fantasy*) felhasználóival, részben az MMORPG-k nagyobb költségvonzata miatt, részben pedig azért, mert ezek használata túlságosan idő- és energiaigényes. Az FPS-felhasználó tizenéves fiúk tehát finom különbséget tesznek a szerintük „elborult játékfüggők” és azok között, akik a főleg offline játék során szerzett készségeiket státus-, illetve pénzszerzésre használják, és képesek egyensúlyban maradni a játékpraxis és a hétköznapi élet egyéb dimenziói között.

Az MMORPG-k, illetve a többfelhasználós FPS játékok nagy idő- és energia-igényességét s ennek következményeit taglaló amerikai kutatást saját kutatásunk is igazolta, azonban szükségesnek látszik ezt a képet tovább finomítani.

<sup>13</sup> A *World of Warcraft* (WoW) az egyik legnépszerűbb, fantasy-világra épülő MMORPG. A tájak, épületek, karakterek esztétikai kialakítása igen magas színvonalú, bár a karakterek testre szabhatósága nem éri el pl. a *Sims* szintjét. Ennek oka, hogy a személyes identitásépítéssel szemben a *WoW*-ban inkább a harcra és a küldetésekre, a sikerélményre (egyre magasabb szintek elérése), ill. a fantasy-világba történő belemerülésre esik a hangsúly. Ennek megfelelően a felhasználók troll, ork, ember, törpe, elf és egyéb karakterek közül választhatnak, melyek sajátos tulajdonságokkal rendelkeznek, és közösségeket (klánokat) alkotnak.

Ismét a 14 éves Károlyt idézzük (TPS: *Grand Theft Auto*; szimulációs: *Band Hero*): „Szerintem nehezebben szakad el valaki a géptől, ha online játszik, mert barátokat szerez, akikkel tud beszélni, együtt csinálnak dolgokat, aztán ha kilépne, ezzel cserbenhagyná a másikat, és így fokozatosan függővé válik. Egyszer-kétszer próbáltam online, de sokkal többet játszottam úgy, a szüleim is szóltak, mert a tanulás rovására ment.”

Két megjegyzésünk van ezzel kapcsolatban. Egyrészt azáltal, hogy valaki offline játszik, lehet, hogy nehezebben válik „függővé”, de így kimarad a kortárs csoport egyik fontos tevékenységéből, ami a játék révén online zajlik. Ez

tehát nagyon ellentmondásos helyzet. Ezt a tényt a mintánkban szereplő szülő-pedagógusok is látják. Másrészt nem kizárt, hogy a több felhasználós játékok fenti negatív értékelései

részben a szülőknek, a tanároknak, egyes pszichológusoknak és a tágabb társadalomnak történő megfelelési kényszer termékei. A felnőtt társadalomban a játékfüggőséggel kapcsolatban morális pánik uralkodik, s ez nagy valószínűséggel erősen befolyásolja azt, hogy egyes gyerekek a számítógépes játékokkal kapcsolatban mit mernek ki-mondani.

## KÖLCSÖNHATÁSOK A MÉDIAHASZNÁLAT ÉS A SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁK KÖZÖTT

A szociális kompetenciákat általánosságban a szocializációhoz, a társadalomba való beilleszkedéshez szükséges alapvető készsé-

gek, képességek és személyiségjegyek összességéként szoktuk jellemezni. Kérdésként vetődik fel azonban, hogy milyen is közelebről a számítógépes játékpraxisok és a szociális kompetenciák fejlődése közötti viszony, mennyire egyértelmű és problémamentes az átjárhatóság, amelyet az eddigi elemzés során feltételeztünk közöttük? Valóban segíthetik-e ezek a játékpraxisok a szociális tanulást a játék világán kívül is? *Thomas és Brown* (2007) szerint a játékon belül folyó szociális tanulás nem szigetelődik el a játékosok való életbeli tanulási folyamataitól. E szerzők a „fogalmi ötvözés” kategóriájával igyekeznek megragadni azt a tényt, hogy a játékosok nem választják szét az online és offline tapasztalataikat. Megfigyelésük szerint a dinamika

az általuk vizsgált MMORPG-ben (*World of Warcraft*) nem úgy működik, hogy a játékosok az online kifejlesztett tudást és diszpozíciókat mechanikusan átvisszik az offline életre, hanem úgy, hogy a

kompetenciák a két világban egyszerre fejlődnek.

Saját kutatásunk során a diákok a kérdőívekben és az interjúkban gyakran emlegettek motorikus és mentális készségeket, melyek szerintük a játékokhoz általánosságban szükségesek, például: gyorsaság, pontosság, koncentrálóképeség, stratégiai érzék, problémamegoldó képesség, kreativitás. Bizonyos játékokhoz (pl. az MMORPG-khez, multiplayer FPS-ekhez) szerintük egyértelműen szükségesek egyes társas kompetenciák (pl. az együttműködésre való képesség és az ehhez kapcsolódó kommunikációs készségek). Abban a tekintetben azonban már inkább negatívak a vélemények, hogy a számítógépes játékok valóban alkalmasak-e mindezeknek a kompetenciáknak a fejlesztésére.

a felnőtt társadalomban a játékfüggőséggel kapcsolatban morális pánik uralkodik

Az interjúalanyok válaszai nagymértékű tudatosságról tettek tanúságot, és tükrözték a játszás és a szociális kompetenciák közötti komplex viszonyt. Az alábbi idézet a társadalmi részvételről szól (csoporthoz tartozás, szociális érzékenység, szolidaritás, feladatvállalás, egymás segítése, önkénység), mely a kölcsönösség, reciprocitás gyakorlása terén is megnyilvánulhat:

Pali, 18 éves (MMORPG: *Farmerama*<sup>14</sup>): „Mindenkinek minden nap szoktam [a játékon belüli, virtuális] barkácscuccokat küldeni ajándékba, ventilátorokat, bonyolultabb eszközöket is. Viszonozni is szokták, én is kapok naponta hármat-négyet, és ez jó.”

Úgy tűnik azonban, hogy a gyerekek szociális tanulására nagyrészt csak azokon a tevékenységeken belül van esély, amelyek érdeklik őket, tehát amelyek tekintetében motiváltak:

Menyhért, 13 éves (FPS: *Battlefield Bad Company II.*, *Call of Duty*): „Ahogy az agressziót, úgy a türelmet is növelheti a játék, de én inkább motivációt keresek arra, hogy valamit miért csináljak meg. Ha nem látom értelmét, akkor nem csinálom meg.”

A következő tipikus idézet a gyerekeknek azt a véleményét illusztrálja, miszerint nem a játékok fejlesztik elsősorban a különböző kompetenciáinkat, hanem ezek a játékokban azért jelennek meg, mert már eleve rendelkezünk velük:

László, 12 éves (FPS: *Call of Duty*): „A türelem fejleszthető, az agresszió magától jön elő. Az együttműködési képesség is inkább bennünk van, nem a játék fejleszti annyira, ez ősi dolog, hiszen a túlélés feltétele volt. Én csapatsportban játszom, és ott is nagyon fontos feltétel ez. Ha egy játékhoz túl sok türelem vagy egyeztetgetés kell, van olyan osztálytársam, aki szerintem le se ül ilyenhez.”

Az adatok alapján egyértelműnek látszik, hogy a gyerekek a szociális kompetenciák közül például a játékbeli kitartást nem viszik át a formális iskolai tanulásra, mert ez utóbbi nem érdekli őket, míg a játékok által felajánlott mentális jutalmak és presztízs megfelelő motivációt jelentenek számukra a kitartáshoz. Ez annak ellenére igaz, hogy – főleg a kezdő felhasználóknak – egy-egy komolyabb játékon belül számtalan nehézséggel, üresjáratokkal és kudarcokkal megküzdeniük. A motivációhoz kapcsolódóan az adataink azt is érzékeltetik, hogy milyen nagy nehézségekkel kell megküzdeniük a különböző oktatószoftvereket tervező és fejlesztő szakembereknek azért, hogy a profitorientált és többek között az interaktivitás, a jutalmazási rendszer és az esztétikai kialakítás szempontjából nagyon magas színvonalú szórakoztató játékokhoz szokott gyerekek hajlandóak legyenek használni azokat. Ezt a célt a legtöbb nyugati oktatóprogram sem tudja elérni: az iskolások számára triviálisak és érdektelenek. A kérdéskör végső tisztázása és a játék-alapú oktatás megfelelő stratégiáinak kiépítése ismét csak további kutatások, illetve a régebbi vizsgálatok érvényességének felülvizsgálata révén lehetséges.

<sup>14</sup> A *Farmerama* a többi MMORPG-hez képest viszonylag lassú folyású szerepjáték, melynek középpontjában a mezőgazdálkodás, farmerkedés áll. A felhasználók saját területtel rendelkeznek, ahol virtuális állatokat, növényeket nevelnek, a szomszédokkal különféle használati tárgyakat csereberélnek. A gazdálkodás révén egyre magasabb játékszintekre lehet eljutni, és így jobb növényeket, ritkább állatokat szerezni.

## IRODALOM

- Buckingham, D. (2002): *A gyermekkor halála után. Felnőni az elektronikus média világában*. Helikon, Szeged.
- Buckingham, D. (2007): *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Polity, Malden, MA.
- Buckingham, D. (szerk., 2008): *Youth, Identity, and Digital Media*. John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. The MIT Press, Cambridge, MA.
- Consalvo, M. (2007): *Cheating: Gaining Advantage in Videogames*. The MIT Press, Cambridge, MA.
- Csákvári József Ifj. és Deák Gabriella (2004): A televízió használatának jellegzetességei a magyar középiskolások körében. *Jel-Kép*, 24. 3. sz. 3-29.
- Edley, N. és Wetherell M. (1997): Jockeying for Position: The Construction of Masculine Identities. *Discourse & Society*, 8. 2. sz. 203-221.
- Entertainment Software Association (ESA) (2015): Essential Facts about the Computer and Video Game Industry. Sales, Demographic and Usage Data. Letöltés: <http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2015/04/ESA-Essential-Facts-2015.pdf> (2016. 04. 20.)
- Gee, J. P. (2003): *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan, New York.
- Gee, J. P. (2008): *Getting Over the Slump: Innovation Strategies to Promote Children's Learning*. The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop, New York.
- Ito, M. (2007): Education vs. Entertainment: A Cultural History of Children's Software. In Salen, K. (szerk.): *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, The MIT Press, Cambridge, MA. 89-116.
- Ito, M. (2008): Mobilizing the Imagination in Everyday Play: The Case of Japanese Media Mixes. In Drotner, K. és Livingstone, S. (szerk.): *The International Handbook of Children, Media, and Culture*. Sage, Thousand Oaks, CA. 397-412.
- Ito, M. (2009): *Engineering Play: A Cultural History of Children's Software*. The MIT Press, Cambridge, MA.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, ... és Tripp, L. (2010): *Hanging out, messing around, and geeking out. Kids living and learning with new media*. MIT Press, Cambridge, London.
- Jakab György (2013): Az iskola és a média világának integrációs lehetőségeiről. In: Nagy-Király Vivien (szerk.): *Médiatudatosság az oktatásban*. Konferenciakötet. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 165-171.
- Jakab György (2014): A digitális kultúra térhódítása, mint pedagógiai kihívás. In: Havancsák Alexandra és Oláh Ildikó (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban*. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 113-126.
- Kafai, Y. B., Heeter, C., Denner, J. és Sun, J. Y. (2008): *Beyond Barbie and Mortal Kombat: New Perspectives on Gender and Gaming*. The MIT Press, Cambridge, MA.
- Nyíri Kristóf (2009): Virtuális pedagógia – a 21. század tanulási környezete. Letöltés: <http://ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis> (2016. 04. 20.)
- Shaffer, D. (2006): *How Computer Games Help Children Learn*. Palgrave MacMillan, New York.
- Squire, K. (2006): From Content to Context: Videogames as Designed Experience. *Educational Researcher*, 35. 8. sz. 19-29.
- Stevens, R., Satwicz, T. és McCarthy, L. (2007): In-Game, In-Room, In-World: Reconnecting Video Game Play to the Rest of Kids' Lives. In: Salen, K. (szerk.): *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, The MIT Press, Cambridge, MA. 41-66.
- Thomas, D. és Brown, J. S. (2009): Why Virtual Worlds Can Matter. *International Journal of Media and Learning*, 1. 1. sz. 37-49.