

Przewodnik po używaniu gier jako efektywnej metody aktywizującej młodzież NEET w edukacji poza formalnej

ANGAŻOWANIE MŁODZIEŻY NEET POPRAZ GRY



Spis treści

Wstęp	2
1. Młodzież NEET w Europie	4
1.1. Młodzież NEET z perspektywy brytyjskiej	6
1.2 Młodzież NEET w Polsce	8
1.3 Młodzież NEET w Hiszpanii	10
1.4. Młodzież NEET: perspektywa cypryjska	12
2. Gry w edukacji	16
2.1. Klasyfikacja gier	18
2.2. Gry w kontekście edukacyjnym	19
2.3. Gry i CLIL (zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe)	24
3. Wyzwania związane z używaniem gier w edukacji	26
3.1. Procedury wdrażania gier	29
3.2. Jak gry są używane w organizacjach partnerskich?	33
4. Gry planszowe w edukacji	35
4.1. Typy gier planszowych	36
4.2. Rola gier planszowych	37
5. Glosariusz	39
6. Bibliografia	47

Wstęp

Projekt „Laboratorium Gier” powstał by stawić czoło, a zarazem lepiej zrozumieć zagadnienie gier w kontekście rozwoju jednostki, a konkretniej rozwoju Europejczyka. Zgłębia on zagadnienia użycia gier jako środka dydaktycznego w procesie aktywizacji młodzieży NEET¹. Określenie NEET jest obecnie szeroko używane w mediach, przez polityków, partie rządzące, różnorakie instytucje oraz w trzecim sektorze.

Projekt „Laboratorium Gier” został stworzony przez cztery międzynarodowe organizacje partnerskie z Polski, Wielkiej Brytanii, Cypru oraz Hiszpanii. Jego celem było dotarcie do młodzieży NEET w sposób poza formalny poprzez gry promujące poznawanie zagadnień gospodarczych i promujące postawę przedsiębiorczą. W projekt zaangażowani zostali eksperci, którzy spotkali się w Polsce, Hiszpanii oraz na Cyprze w celu prowadzenia dyskursu oraz podzielenia się swoimi doświadczeniami w zakresie tematyki projektowej. Całość została sfinansowana w ramach programu Erasmus +.

Projekt ma na celu zgłębienie oraz przeciwdziałanie problemom dotyczącym młodzież NEET w wieku 15-17 lat żyjącą na terenie Europy. Owy przedział wiekowy postrzegany jest jako niezwykle ważny w zakresie kształtowania postaw zaangażowania społecznego oraz przeciwdziałania bierności, braku chęci zabierania głosu, braku przedsiębiorczości oraz braku potrzeby kształcenia i doksztalcenia. Projekt natomiast ma pomóc w kształtowaniu aktywnej postawy przedsiębiorczej oraz ma pozwolić młodym ludziom zostać wprowadzonym w zagadnienia ekonomii i aktywnego obywatelstwa oraz wszechstronnego rozwoju.

By móc zebrać materiał projektowy w grupie docelowej (jaką jest międzynarodowa młodzież NEET) oraz sprostać celom projektu niezbędne było pozyskanie partnerów międzynarodowych. Stąd utworzono globalną grupę projektową reprezentowaną przez cztery kraje europejskie. W rezultacie zaprezentowano projekt w zarazem w szeroko pojętym kontekście europejskim jak i zgłębiono tematykę młodzieży NEET z perspektywy poszczególnych, wspomnianych wcześniej, państw członkowskich.

Wzmacnianie edukacji w zakresie przedsiębiorczości jest obecnie poważnym wyzwaniem społecznym dla instytucji edukacyjnych. Rozwój postaw przedsiębiorczych powinien rozpoczynać się już w szkole podstawowej. Jednakże podstawy przedsiębiorczości na tym etapie edukacyjnym są wciąż kształtowane w sposób stosunkowo niedojrzały i rzadko są

¹ NEET- Bez edukacji, zatrudnienia, szkolenia (‘Not in Education, Employment or Training’)

opisywane na poziomie strategicznym w programach nauczania czy kształcenia obywatelskiego².

Jako, że w erze technologii i cyfryzacji zarówno społeczeństwo jak i styl życia dynamicznie się zmieniają (Barab, 2012) komunikacja (dialog) oraz rozwój młodzieży to zagadnienia, które powinny być w szczególności brane pod uwagę. Dlatego projekt „laboratorium gier” zakłada między innymi zebranie ekspertów oraz osób utalentowanych, które mają za zadanie podzielenie się innowacyjnymi pomysłami, metodologią oraz stylami pracy. W ten sposób mając wzbogacić wzajemnie swoją wiedzę oraz rozsiać opisywaną koncepcję, nie zważając na granice geograficzne ani kulturowe.

Ten przewodnik pokazuje, jak używać gier w edukacji i zagłębia kluczowe zagadnienia związane z młodzieżą NEET żyjącą w Europie; a łącząc powyższe dwa elementy ukazuje gry jako środek dydaktyczny oraz metodę aktywizującą zalecaną w pracy z młodzieżą NEET.

Przewodnik został rozbudowany dzięki aktywnej współpracy specjalistów oraz młodzieży biorącej udział w projekcie, z wszystkich krajów członkowskich. Wszyscy uczestnicy projektu podzielili się doświadczeniami w zakresie używania gier do pracy z młodzieżą NEET w szerokim kontekście jak i opisując doświadczenia oraz problemy charakterystyczne dla danych krajów partnerskich.

² Komisja Europejska (2008). Przedsiębiorczość w wyższej edukacji, szczególnie w ramach studiów niebiznesowych, Oficjalny Raport Ekspertów, Bruksela.

1. Młodzież NEET w Europie

Przyszłość Europy zależy od milionów Europejczyków w wieku od 15 do 29 lat. Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że owi młodzi ludzie doświadczyli kryzysu ekonomicznego. Wzrastająca stopa bezrobocia sprawia, że wejście młodych ludzi na rynek pracy staje się coraz trudniejsze.

Młodzi ludzie często nie wkraczają ani na profesjonalną ścieżkę edukacyjną ani nie podejmują pracy. Znajdując się w owym „stanie zawieszenia” poza problemami natury ekonomicznej stają się podatni na zachowania społeczne. Ponadto, jeśli pozostają bez edukacji, zatrudnienia czy szkolenia przez dłuższy czas, ich życiowe szanse drastycznie się zmniejszają. Co w efekcie może nawet doprowadzić do długotrwałego bezrobocia, ubóstwa, problemów natury psychicznej oraz całkowitego braku umiejętności bycia jednostką niezależną finansowo oraz reprezentującą społecznie pożądane postawy. Młodzież klasyfikowana jako NEET (Bell & Thurlby-Campbell, 2017) jest zagrożona odizolowaniem oraz marginalizacją społeczną. W tym kontekście często nie interesuje się zagadnieniami wzrostu gospodarczego ani dbałości o własną niezależność finansową, a tym samym zmniejsza szanse „wybicia się” w przyszłości. Ponadto czasem młodzież NEET jest postrzegana w społeczeństwie jako leniwa i nieskora do pracy. Takie stereotypowe podejście może niestety mieć wymiar samosprawdzającej się przepowiedni.

Zgodnie z raportem zatytułowanym „Badanie zróżnicowania wśród młodzieży NEET” (Eurofound, 2016, Exploring the diversity of NEET’s, Publications Office of the European Union, Luxembourg), wskaźnik NEET jest wypadkową liczby młodych ludzi, którzy nie pracują, nie uczą się ani nie doksztalcają, w stosunku do całkowitej liczby młodzieży. W tym sensie różni się od stopy bezrobocia wśród młodzieży, które to wskazuje jedynie na współczynnik młodych osób pozostających bez pracy w stosunku do tych, którzy są aktywni ekonomicznie. Z tej przyczyny stopa bezrobocia wśród młodzieży jest tylko relatywnie wyższa niż wskaźnik NEET; w praktyce wartość bezwzględna wskaźnika NEET jest wyższa niż całkowita stopa bezrobocia wśród młodzieży .’

Przedział wiekowy w projekcie, od 15 do 17 lat, jest niezwykle ważny z kilku przyczyn. Jeśli owi młodzi ludzie nie staną się aktywni ekonomicznie ani nie będą się doksztalcać mogą pomniejszyć swoje szanse osiągnięcia sukcesu w przyszłości. Może się też zdarzyć, że z tych przyczyn zaangażują się w działalność przestępczą i staną się aspołeczni. Podczas gdy młodzież, która studiuje na prestiżowych uczelniach bądź rozpoczyna staż lub pracę w poważanych firmach ma większe szanse na dostatnią przyszłość (Fletcher, 2016). Kroczenie ścieżką edukacyjną na wyższym poziomie umożliwia także młodym ludziom zdobywanie wyższych pensji, choć i od tej reguły występują wyjątki. Dlatego tak ważnym jest bliższe

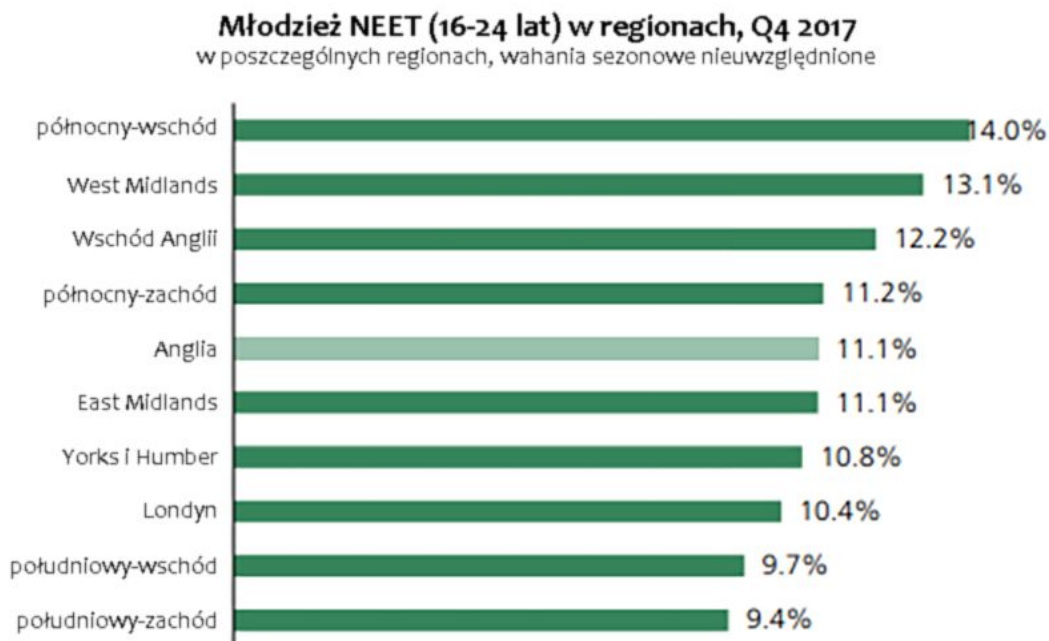
przyjrzenie się młodzieży NEET w wieku 15-17 lat oraz zrozumienie jak funkcjonują oraz z jakimi wyzwaniami i problemami się stykają.

Zgodnie z danymi prezentowanymi przez Eurostat, procent doksztalającej się młodzieży Unii Europejskiej (28 krajów) w 2002 roku wyniósł 4.2%, a 14 lat później, w 2016 wyniósł zaledwie 2.7%. W roku milenijnym w Hiszpanii było 5.7% nastolatków w wieku 15-17, którzy się nie kształcili ani doksztalali, a w 2016 ta liczba wzrosła do 14.3%. W porównaniu z innymi krajami europejskimi, wskaźnik hiszpański jest najwyższy. Do tak wysokich wskaźników niewątpliwie przyczynił się także międzynarodowy kryzys finansowy z 2008 roku.

W 2014 roku w Hiszpanii zanotowano bezrobocie na poziomie około 55%. Cztery lata temu około jeden na czterech Hiszpanów w wieku od 18 do 29 lat został sklasyfikowany jako przedstawiciel grupy NEET. W tym samym czasie około 1.7 miliona Hiszpanów poniżej 30 roku życia pozostawało bez pracy. Eurostat podaje, że w 2016 roku w Szwecji 0.9% młodych ludzi w wieku 15-17 lat pozostawało bez edukacji oraz zatrudnienia. Wskaźnik szwedzki był jednym z najniższych spośród wszystkich krajów unii europejskiej.

1.1. Młodzież NEET z perspektywy brytyjskiej

Pojęcie NEET (obejmujące młodych ludzi pozostających bez edukacji, zatrudnienia, doksztalcania) wywodzi się z Wielkiej Brytanii, gdzie od wielu lat można obserwować to niepokojące zjawisko. W ujęciu brytyjskim dotyczy ono młodzieży w wieku od 16 do 24 lat. W dokumentacji udostępnionej przez Izbę Gmin (the House Of Commons) w marcu 2018 roku widocznych jest wiele aspektów odnoszących się wprost do młodzieży NEET na terenie Wielkiej Brytanii. Na przykład dane wskazują, że w końcu 2017 roku na terenie Wysp żyło 7.1 miliona młodych ludzi w wieku od 16 do 24 lat, z czego 3.8 miliona, czyli ponad połowa, pozostawała bez pracy. 794,000 spośród wspomnianych wcześniej ponad 7 milionów młodych osób (czyli około 11.2%) nie miało nie tylko pracy, ale też nie uczestniczyło w żadnej formie kształcenia ani doksztalcania, reprezentując tym samym pokolenie NEET.



Wykres 1.1: Lokalne dane opublikowane przez Wydział ds. Statystyk Edukacyjnych) Department for Education’s Statistics): NEET i uczestnictwo (aktualizacja – lipiec 2017)

W ciągu ostatnich 7 lat liczba osób w grupie NEET zaczęła spadać, jednak wciąż utrzymuje się na wysokim poziomie. Przy czym największy wskaźnik NEET na terenie Wielkiej Brytanii zanotowano w 2011 roku, kiedy to 1.25 miliona osób, w wieku od 16 do 24 lat, czyli 16.9%, sklasyfikowano jako NEET. Biorąc pod uwagę płeć, w początkowych latach

kształtowania się zjawiska, grupę NEET reprezentowały głównie kobiety, jednak z czasem wskaźnik zaczął się wyrównywać, a końcu 2017 roku został zdominowany przez mężczyzn – około 23, 000 więcej mężczyzn niż kobiet znalazło się w grupie NEET.

Tymczasem istnieje wiele możliwości wspierania młodzieży NEET. Osoby pracujące na co dzień lub przebywające w kręgach młodzieży mogą tworzyć poza formalne środowiska edukacyjne wspierające rozwój umiejętności twardych, ale i zwiększające motywację, poczucie własnej wartości oraz pewności siebie. Lokalne świetlice, kluby, centra mogą stanowić miejsca wartościowych spotkań mających wpływ na rozpoczęcie procesu pozytywnych zmian w sposobie myślenia i działania młodzieży NEET. Edukatorzy/trenerzy/nauczyciele mogą natomiast korzystać z programów dla mentorów, sesji coachingowych, treningów samo-doskonalenia itp. (Otto, 2017).

Raport Powell 'a (2018) wskazuje na rządowe formy pomocy mające na celu zmniejszyć liczbę młodzieży NEET. Należą do nich:

- Ustawa Wrześniowa (The September Guarantee) mówi, że wszyscy nastolatki w wieku 16 and 17 powinni mieć dostęp do edukacji lub profesjonalnego treningu zawodowego; w 2013 roku podniesiono wiek do 18 lat.
- Kroki by pomóc znaleźć młodym ludziom trwałe i atrakcyjne zatrudnienie, np. poszerzenie zakresu oraz dostępności praktyk zawodowych, reformy edukacji technicznej/zawodowej, ulepszanie jakości doradztwa zawodowego oraz zniesienie obowiązku opłacania ubezpieczenia dla młodych pracowników przez pracodawców (Employer National Insurance Contributions).
- Rząd finansowanie programów dla młodzieży znajdującej się w niekorzystnej sytuacji oraz tych z trudnościami edukacyjnymi oraz z niepełnosprawnościami. Wsparcie dla bezrobotnych jest świadczone przez centrum pracy (Job Centre Plus).”

Kształtowanie postawy przedsiębiorczej może okazać się kluczowym elementem w przeciwdziałaniu zjawisku NEET. Stąd w Wielkiej Brytanii pojawiły się programy dofinansowywania pracodawców, którzy przyjmują młodych pracowników na praktyki długo lub krótkoterminowe min. w działach administracji oraz obsługi klienta. W gronie owych pracodawców pojawiły się instytucje edukacyjne, jak np. kolegia, różnorakie przedsiębiorstwa a nawet organizacje pozarządowe (tzw. trzeci sektor). Dzięki takim praktykom zawodowym młodzież zdobywa zarówno wiedzę stanowiskową jak i uczy się pracy samej w sobie, a ponadto zauważa potrzebę zarobku oraz ceni wartość pieniądza. W ramach brytyjskiego programu dofinansowanych praktyk młodzież otrzymuje także tzw. NVQ³ będące ekwiwalentem dla GCSE's⁴ lub A- Levels⁵. Innymi słowy w sposób

³ NVQ – National Vocational Qualification – rodzaj certyfikatu/poświadczenia kwalifikacji zawodowych

profesjonalny podwyższa swoje kwalifikacje zawodowe przez co ma w przyszłości większe szanse na zdobycie satysfakcjonującej pracy, pracę przy boku najlepszych specjalistów oraz awans zawodowy. Ponadto praktyki (Rauner, 2010) pozwalają na rozwój umiejętności miękkich (soft skills) oraz podwyższają pewność siebie.

1.2 Młodzież NEET w Polsce

W 2002 roku w Polsce współczynnik młodzieży NEET w wieku od 15 do 24 lat był wyższy od jego średniego, europejskiego odpowiednika (wynosił do 17.5% - wypadkowa z 28 krajów). Z czasem zaczął, jednak spadać i od 2007 roku jest poniżej średniej europejskiej (przy czym najniższy był w roku 2016 - 10.5%)⁶. Co ciekawe współczynnik polskiej młodzieży NEET w wieku od 15 do 17 lat był cały czas niski i miał utrzymującą się tendencję spadkową - od 1.3% w roku 2002 do 0.5% w 2016.

Stosunkowo niski wskaźnik NEET dla polskich nastolatków w wieku 15-17 jest związany z obowiązkiem edukacyjnym nakładanym przez Państwo Polskie (obowiązkowa edukacja do 18 roku życia)⁷ oraz związanym z tym cyklem edukacyjnym. Większość nastolatków w wieku 15-17 lat decyduje się na edukację w liceach lub otrzymuje pracę w niepełnym wymiarze godzin. Najgorzej kształtuje się obraz młodzieży z obszarów wiejskich oraz kończących szkoły zawodowe. Odzwierciedlają oni nawyki swoich rodziców, którzy pozostają bierni wobec szansy ustawicznego kształcenia oraz podnoszenia swoich kwalifikacji⁸.

Przez wiele lat w Polsce nie było żadnego, kompleksowego, wszechstronnego modelu ani strategii/projektu adresowanego do młodzieży NEET (być może przyczyniał się do tego min. relatywnie niski wskaźnik NEET wśród nastolatków w wieku 15-17). Nie wprost natomiast pojawiły się w regulacje oraz programy szeroko pojętej poprawy sytuacji rynkowej oraz naprawy system edukacji.⁹

⁴ The General Certificate of Secondary Education - egzamin zdawany powszechnie w trakcie piątego roku nauki w szkole średniej – podobny do polskiego egzaminu gimnazjalnego/egzaminu ósmoklasisty

⁵ Advancel Level Egzam – podobny do polskiej matury

⁶ Eurostat, Young people neither in employment nor in education and training by sex, age and educational attainment level (NEET rates) [edat_lfse_21].

⁷ Tomaszewska-Pękała H., Marchlik P. & Wrona A. (2015), Between school and work. Vocational education and the policy against early school leaving in Poland, Educação, Sociedade & Culturas, 45, p. 80.

⁸ Wywiad z doradcą biznesowym i coachem, Moniką Lisiecką.

⁹ GHK Consulting Ltd (2011). Reducing early school leaving in the EU: Study. Brussels: European Parliament, p. 63.

W dokumencie Narodowa Strategia Spójności (National Cohesion Strategy) młodzi ludzie zostali ujęci jako (EMCC, 2012):

- Osoby uczestniczące w formalnym systemie edukacji, które powinny zdobyć odpowiednie kwalifikacje zawodowe potrzebne na rynku pracy,
- Bezrobotni, których trzeba wspierać w znajdowaniu pracy, min. poprzez podnoszenie ich umiejętności

Wprowadzenie programów operacyjnych w latach 2014-2020 przyniosło między innymi następujące rezultaty, np. Ustawa skierowana do młodzieży (The Youth Guarantee programme) zapewniła monitorowanie młodzieży zagrożonej przerwaniem edukacji i zapewnienie im pomocy socjalnej, , głównie poprzez Ochotnicze Hufce Pracy, OHP (Voluntary Labour Corps) oraz instytucje na rynku pracy wspierane przez Ministerstwo Rodziny, Pracy oraz Spraw Socjalnych (the Minister of Family, Labour and Social Policy).

Ochotnicze Hufce Pracy to instytucja zrzeszająca ponad 700 zróżnicowanych branżowo podmiotów działających na terenie Polski w celu angażowania do pracy młodocianych (od 15. roku życia) oraz do aktywizowania bezrobotnych poniżej 25. roku życia; między innymi poprzez doradztwo zawodowe, przeciwdziałanie marginalizacji społecznej oraz wykluczeniu, oraz podejmowanie działań edukacyjnych oraz wychowawczych¹⁰.

Zadania OHP skierowane do młodzieży w wieku 15-17 lat opierają się na pomocy w doborze oraz na kierowaniu na treningi zawodowe oraz poznawanie praktycznych stron wykonywania określonych zawodów, prac oraz na zdobywaniu podstawowych kompetencji społecznych¹¹.

Dzięki temu wiedza teoretyczna jest uzupełniana zdobywaniem umiejętności praktycznych, pokonywaniem edukacyjnych oraz psychicznych i socjalnych barier. Co w rezultacie powoduje, że młodzież ma szanse realnego zatrudnienia, ukończenia szkoły wyższej, czy kursów specjalistycznych oraz usamodzielniają się, a więc staje się gotowa do bycia autonomicznymi jednostkami zarówno w pracy jak i w życiu prywatnym.

¹⁰ Voluntary Labour Corps, https://ohp.pl/?page_id=434

¹¹ Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju (2014). Plan realizacji „Gwarancji dla młodzieży” w Polsce, Warszawa, p. 17.

1.3 Młodzież NEET w Hiszpanii

Młodzież NEET w Hiszpanii nazywana jest ‘Nini’ i postrzegana jako zjawisko bardzo negatywne. Gdyby poprosić przeciętnego Hiszpana o opisanie ‘Nini’ najprawdopodobniej powiedziałby, że to młody człowiek, który zupełnie nie zastanawia się nad swoją przyszłością i kto nie odczuwa potrzeby pracy.

Statystyki wskazują, że bardzo wielu współczesnych Hiszpanów w wieku od 16 do 35 lat pozostaje bez pracy. Gdyby przyjrzeć się im bliżej zauważymy, że jest to:

- 134,500 spośród młodych osób w wieku 16- 19 lat (oznaczając spodek o 2.23%),
- 457,300 spośród młodych osób w wieku 20- 24 lata (grupa o największym spadku - o 4.18%) i
- 976,800 spośród młodych osób w wieku 25 -34 lata (-2.22%).

Kolejnym wyzwaniem jest grupa młodych osób, które nie mogą rozpocząć lub kontynuować edukacji na poziomie wyższym (technikum, szkoła zawodowa, uniwersytet). Najczęściej jest to młodzież o przeciętnych zdolnościach, których rodziny nie są w stanie podoląć finansowo wysyłając dzieci na studia ani nie mają zdolności kredytowej.

Trzecim wyzwaniem, nie mniej ważnym niż poprzednie, są trudności w wejściu na rynek pracy spowodowane albo brakiem doświadczenia zawodowego albo niskim wynagrodzeniem, które nie spełnia wymogów młodych ludzi.

Badanie przeprowadzone przez OCDE w roku 2017 (badanie coroczne) pokazuje, że:

- 35% Hiszpanów w wieku od 25 do 34 lat skorzystało wyłącznie z obowiązkowej edukacji
- 23.2% młodzieży Hiszpańskiej stanowi młodzież NEET. To o 15% więcej niż w pozostałych rozwiniętych krajach.
- Stopa bezrobocia wśród ‘bachillerato’ (młodzieży, która nie ukończyła pierwszego etapu studiów) wynosi 30% a ich szanse znalezienia pracy to 60%. Podczas gdy młodzież z wyższym wykształceniem stanowi 16% wszystkich bezrobotnych.
- Młodzież, która studiowała VET, ma 64% szans na znalezienie pracy podczas ale zaledwie 12% decyduje się na takie studia.
- Wykształcenie młodzieży hiszpańskiej kształtowało się w 2017 roku następująco: 58.4% w szkole/na studiach, 18.5% pracujący oraz 23.2% niekształcących, doksztalających ani pracujących (NEET).

W przeróżnych programach wsparcia młodzieży proponowanych przez naszą organizację widać wyraźnie, że bardzo duże znaczenie ma rozwijanie umiejętności miękkich. Głównie

mamy na myśli rozwijanie odpowiedzialności, punktualności, pracy zespołowej, planowania, pewności siebie. Jeśli dodamy do nich dodatkowo zdolności techniczne, szczególnie te zdobywane w czasie praktyk czy stażu, szanse na znalezienie satysfakcjonującej pracy, w której młody człowiek będzie się czuł częścią zespołu, godnym reprezentantem firmy i wartościowym pracownikiem i człowiekiem nieporównywalnie wrastają. Przy czym program, który zasługuje na szczególną uwagę, to program monitoringowy, gdzie młodzi ludzie są wspierani przez coachy¹². Coach ma na celu współtowarzyszyć, monitorować oraz wizualizować realne szanse na odnalezienie się na rynku pracy.

W 2014 roku rząd Hiszpanii zaaprobował program zwany 'Youth Guarantee'. Jest to program inspirowany inicjatywą europejską oraz finansowany z środków europejskich, który ma na celu zapewnienie pracy lub profesjonalnej formy doksztalcania zawodowego wszystkim młodym ludziom w czasie nie większym niż 4 miesiące. Program został zapoczątkowany przez niektóre kraje europejskie w celu udostępniania szkoleń oraz miejsc pracy dla młodzieży: jeśli młody człowiek staje się bezrobotny, okres bez pracy, stażu ani szkolenia nie może trwać dłużej niż 4 miesiące.

Poza 'Youth Guarantee', chcielibyśmy także wskazać dwie inne formy wspierania młodzieży NEET:

- Ośrodki wsparcia dla bezrobotnych (Job shuttles): w różnorodnych grupach bezrobotnych, którzy pragną w ramach wolontariatu zaangażować się w tę inicjatywę i którzy są koordynowani przez coacha by poszerzać swoje umiejętności oraz wiedzę, by w widoczny sposób we współpracy z pozostałymi dążyć do celu jakim jest zdobycie pracy bądź rozpoczęcie prowadzenia własnej działalności.
- Wolontariat europejski (SVE- Service Volontaire Europeen): rodzaj doświadczenia edukacyjnego w ramach edukacji poza-formalnej, gdzie młodzi wolontariusze zdobywają lub polepszają swoje dotychczasowe doświadczenia w zakresie edukacyjnym oraz rozwoju własnego, zawodowego i socjalnego.

¹² osoba mająca za zadanie motywować jednostkę, by ta osiągała wyznaczone samodzielnie cele lub pomagająca te cele wyznaczyć i dająca narzędzia pomocne do ich osiągnięcia.

1.4. Młodzież NEET: perspektywa cypryjska

Podczas gdy w Europie średni procent młodzieży NEET wzrósł z 10.9% w 2008 roku do 12% w roku 2015, w przypadku Cypru zanotowano wzrost wskaźnika z 9.4% w 2008 do 17% w roku 2014. Oznacza to, wzrost wskaźnika o 77%, co stanowi największy negatywny przyrost wśród wszystkich krajów unii europejskiej. Na drugim miejscu pozostają Grecja oraz Chorwacja (przyrost o ok. 44%).

W raporcie Eurofound z 2016 roku, młodzież NEET w Unii Europejskiej jest podzielona na 3 zespoły geograficzne. Cypr znajduje się w zespole drugim, skupiającym południowe oraz śródziemnomorskie państwa, takie jak Chorwacja, Grecja, Włochy, Portugalia oraz Hiszpania. W drugim zespole znajduje się również Irlandia.

Kraje należące do zespołu drugiego charakteryzują się wyższym od średniej europejskiej wskaźnikiem młodzieży NEET. Wszystkie te kraje zostały ciężko dotknięte kryzysem ekonomicznym lub mają najbardziej skomplikowany bądź opóźniony start zawodowy (Eurofound, 2014). W krajach tych populacja NEET charakteryzuje się współdzieleniem długiego okresu bezrobocia oraz zniechęcenia do podjęcia pracy. Wskaźnik NEET sięga tutaj od 27% na Cyprze do 46% w Chorwacji. Jednakże we wszystkich tych krajach procent młodzieży NEET, która znajduje się w tej grupie ze względu na chorobę, niepełnosprawność czy kwestie rodzinne jest znacznie poniżej średniej europejskiej. [...] wreszcie, charakterystyka tej grupy wskazuje na bariery strukturalne które hamują tychże młodych ludzi przez rozpoczęciem kariery zawodowej oraz na wyzwania, które stają na drodze udanego przechodzenia z okresu szkolnego do pracy i bycia dorosłym’ (Eurofound, 2016).

Niemniej, jednak Cypr jest jednym z krajów, w których procent krótkotrwałego bezrobocia lub pozostawania bez pracy czy edukacji stanowi ponad 45% całej liczby młodzieży NEET.

	powracający	bezrobocie krótko-terminowe	bezrobocie długo-terminowe	choroba lub niepełność	obowiązki rodzinne	osoby zniechęcone	inni nieaktywni	Całkowity wskaźnik NEET
Austria	9.0	35.2	10.4	12.9	17.1	1.7	13.7	7.7
Belgia	12.0	30.3	17.7	5.3	8.7	1.9	24.1	12
Bułgaria	2.2	15.4	19.7	4.5	23.2	23.7	11.2	20.2
Cypr	11.6	37.4	24.0	6.6	9.9	2.8	7.6	17
Czechy	3.4	37.7	18.2	3.7	27.6	0.7	8.6	8.1
Niemcy	12.4	28.9	14.0	9.1	19.7	0.7	15.2	6.4
Dania	14.5	28.9	4.2	18.3	7.8	1.1	25.2	5.8
Estonia	0.0	29.7	18.2	11.3	28.1	5.5	7.2	11.7
Grecja	1.0	30.7	39.7	1.7	6.6	1.0	19.3	19.1
Hiszpania	4.3	30.0	34.6	7.6	10.7	5.0	7.8	17.1
Finlandia	8.8	32.8	4.6	17.9	12.0	4.2	19.6	10.2
Francja	15.6	33.2	19.9	5.1	8.7	2.7	14.8	11.4
Chorwacja	2.7	32.2	38.4	0.4	10.9	8.1	7.3	19.3
Węgry	6.9	29.0	15.3	5.8	17.6	14.1	11.3	13.6
Irlandia	21.4	25.3	26.2	6.7	12.1	3.5	4.7	15.2
Włochy	13.5	15.5	27.1	3.3	9.8	14.8	16.1	22.1
Litwa	1.6	40.0	11.5	12.5	20.3	3.3	10.8	9.9
Luksemburg	29.9	37.1	12.5	2.6	8.2	0.1	9.7	6.3
Łotwa	4.9	35.1	17.2	5.2	23.7	5.6	8.3	12
Malta	17.0	32.3	15.9	3.2	13.4	0.0	18.4	10.5
Holandia	7.3	30.8	11.5	21.0	4.7	3.3	21.5	5.5
Polska	2.8	36.0	18.4	8.6	23.7	7.7	2.9	12
Portugalia	6.8	34.8	31.0	6.2	5.1	7.6	8.5	12.3
Rumunia	0.3	20.5	14.9	2.9	16.4	14.8	30.3	17
Szwecja	10.3	37.6	8.1	13.7	9.4	2.9	18.1	7.2
Słowenia	11.8	28.7	28.4	8.8	12.1	2.1	8.1	9.4
Słowacja	0.5	26.6	45.9	6.7	19.4	0.4	0.5	12.8
Wielka Brytania	5.3	37.4	19.3	8.4	21.2	0.5	8.0	11.9
UE28	7.8	29.8	22.0	6.8	15.4	5.8	12.5	12.5

Source: Eurofound elaboration on EU-LFS, 2013.

Tabela 1.2: Rozkład populacji młodzieży NEET w wieku 15-24, EU28 (2013) (%)
(Źródło: Eurofound, 2016)

Wyznacznikiem jakościowym dla przekroju młodzieży NEET na Cyprze może być fakt, że podobnie jak w Grecji czy w Chorwacji, na Cyprze ci, którzy ukończyli trzeci szczebel edukacyjny (wyższy, ISCED Levels 5-8) to ci, którzy zarazem mają największe szanse na znalezienie się w grupie NEET. W zakresie zróżnicowania pod względem płci (pomijając, że Eurostat (2015) wskazuje na większą liczbę kobiet niż mężczyzn w europejskiej grupie NEET) dane są podobne 12.3% kobiet i 11.7% mężczyzn. Jedynie Cypr, jako jeden z czterech krajów europejskich razem z Chorwacją, Finlandią i Luksemburgiem prezentują dane wskazujące, że mężczyzn w grupie NEET w wieku 15-24 jest więcej (55%). Głównie Chorwacja i Cypr prezentują dużą rozbieżność płciową wśród NEET. W przypadku Cypru mężczyzn w grupie NEET jest aż o 4% więcej niż kobiet (Eurofound, 2016).

By zaważyć z niespotykanym wysokim wskaźnikiem młodzieży NEET na wyspie, reprezentanci departamentu ds. Zasobów ludzkich (the Human Resource Development Authority of Cyprus), który składa się głównie z Departamentu Pracy i Bezpieczeństwa (*Department of the Ministry of Labour and Social Security*) zainicjowali mnóstwo programów treningowych dla bezrobotnych oraz wkraczających na rynek pracy, z których większość skierowana jest do młodzieży (władze badają, które programy są dla młodych bezrobotnych lub młodzieży NEET atrakcyjne).

Poniżej, kilka przykładów takich działań (źródło internetowe: <http://www.hrdauth.org.cy/>):

- *Programy treningowe dla bezrobotnych*, mające na celu dostarczanie wstępnego (sezonowego) lub ciągłego szkolenia dla bezrobotnych, z myślą podnoszenia ich wiedzy i umiejętności technicznych potrzebnych w danym czasie i miejscu na rynku pracy tak by mogli oni na owy rynek wejść (lub ponownie wkroczyć);
- *program stażowy dla uczniów oraz bezrobotnych absolwentów liceów, techników i szkół zawodowych* który zapewnia do dwóch lat stażu w przedsiębiorstwach/zakładach pracy/organizacjach;
- *Program praktyk/staży polegający na proponowaniu absolwentom właśnie kończącym szkołę praktyki/staż w firmie, gdzie będą zdobywać praktyczne umiejętności po-kierunkowe.*
- *Długo-terminowe programy szkoleniowe dla bezrobotnych w przedsiębiorstwach/organizacjach (De Minimis).*

Dodatkowo, Ministerstwo Energii, Handlu, Przemysłu i Turystyki (the Ministry of Energy, Trade, Industry and Tourism of Cyprus) zainicjowało program staży dla młodzieży oraz kobiet (*‘The Youth and Female Entrepreneurship Scheme’*) pragnących zaktywizować się w sektorze ekonomicznym. Program ma na celu rozwój, wspieranie oraz promowanie przedsiębiorczości w tych grupach poprzez pokazywanie jak rozwijać rodzimą produkcję,

działania marketingowe w agrobiznesie, promować gospodarstwa rybne oraz hydroponikę (uprawę roślin bez gruntu), a także prowadzić sprzedaż hurtową oraz detaliczną (Online Source: <http://www.mcit.gov.cy>).

Program przedsiębiorczej aktywizacji młodzieży skierowany jest do osób w wieku od 20 do 40 lat, podczas gdy program skierowany do kobiet obejmuje zakres wiekowy od 18 do 55 lat. Koszty przystąpienia do programu zawierają budynki, sprzęt, promocję szkoleń, kapitał ludzki oraz inne koszty, np. (e.g. doradztwo konsultingowe, koszty założenia firmy, architektów, projektantów). Maksymalny budżet projektu to 140,000 euro w sektorze produkcji oraz 100,000 euro w sektorze usług. W tym z środków państwowych może zostać pokrytych 50% ww. kosztów.

Jako uzupełnienie powyższych praktyk, the *Youth Board of Cyprus*¹³ promuje podobne projekty, treningi oraz akcje, po zainicjowaniu narodowego programu dla młodzieży na lata 2017-2022.

Owy program zawiera praktyki wolontariacie oraz aktywne obywatelstwo, kreatywną aktywizację młodzieży, programy dofinansowań, głównie związane z programami Młodzieży w Działaniu, Młodzieży Pracującej oraz programu Erasmus+, dostarczanie wiadomości branżowych/tematycznych oraz doradztwo zawodowe, w tym e-doradztwo oraz doradztwo telefoniczne, oraz pomoc w poszukiwaniu pracy. Organizacja *Youth Board of Cyprus* jest jest głównym źródłem wsparcia finansowego dla organizacji młodzieżowych wspierających młodzież NEET, głównie w ramach funduszy europejskich (źródło online: <http://onek.org.cy/>).

¹³ Youth Board of Cyprus: <http://onek.org.cy/> - organizacja działająca na Cyprze

2. Gry w edukacji

Tradycyjne platformy oraz instytucje edukacyjne oraz zakłady pracy pozostają niedostępne tudzież nieosiągalne dla młodzieży NEET z wielu powodów. Głównie dlatego, że to, co tradycyjne jest albo nieatrakcyjne dla bardzo młodego człowieka, albo nieosiągalne finansowo. Ten projekt ma, dlatego na celu zaangażowanie młodzieży NEET poprzez poza-formalne formy kształcenia.

Kształcenie poza-formalne było już wielokrotnie wykorzystywane jako narzędzie do pracy z młodzieżą, oraz forma aktywizacji społecznej, a co za tym idzie rozwój oraz wzrost zaangażowania społecznego (Batsleer, 2008). Kształcenie poza-formalne odbywa się w środowisku poza-formalnym, np. w centrach młodzieżowych. Ponadto ma odrębne od edukacji formalnej cele oraz korzyści stąd powinno być traktowane jako niezbędna forma kształcenia, która uzupełnia kształcenie formalne i która rządzi się swoimi prawami. (Coffield, 2000). Wiedza bowiem nie powinna być zdobywana wyłącznie w formalnym środowisku szkolnym, w koledżu czy na uniwersytecie. Potrzeba raczej osadzenia owej wiedzy w szerszym kontekście, także społecznym. Potrzeba stworzenia mostu łączącego edukację formalną oraz poza-formalną. Umożliwienia by formalnie zdobyta wiedza mogła znaleźć zastosowanie w społeczeństwie, a więc by została bezpośrednio wykorzystana w praktyce, a tym samym utrwalona i poszerzona (Leadbeater, 2000).

Kształcenie poza-formalne może zachodzić w różnym otoczeniu i jest związane z aspektami życia, które zdaniem młodych ludzi są najważniejsze. Stąd odbywa się najczęściej w najbliższym im środowisku i w sposób do nich przemawiający, a nie w ramach stricte ustalonych, sztywnych programów nauczania. Zarówno edukator jak i miejsce przeprowadzania kształcenia poza-formalnego odgrywają ogromną rolę (Smith, 1988).

Poza-formalne metod edukacji mogą być pokrótce zdefiniowane jako ‘metody wykorzystywane na zajęciach edukacyjnych organizowanych poza formalnym systemem edukacji mające na celu trafić do określonej grupy osób oraz spełnić określone cele edukacyjne’ [Coombs, Prosser and Ahmed, 1973]. Wyróżniamy cztery podkategorie takich metod:

- Metody komunikacyjne, bazujące na interakcji, dialogu oraz mediacji;
- Metody zadaniowe, bazujące na doświadczeniu, eksperymentowaniu, praktykowaniu;
- Metody uspołeczniające, bazujące na partnerstwie, pracy zespołowej, nawiązywaniu kontaktów;
- Metody pracy samodzielnej, bazujące na kreatywności, odkrywaniu oraz budowaniu odpowiedzialności [źródło: Sympozjum Rady Europy poświęcone edukacji poza-formalnej: Raport (2001)].

Granie jest częścią kultury młodzieżowej, a gry są najbardziej naturalnym sposobem dotarcia do zdekoncentrowanych nastolatków. Jednym z ich potencjalnych zastosowań może być motywowanie oraz angażowanie tych, którzy są zagrożeni rzuceniem edukacji formalnej, ponowne zaangażowanie oraz dotarcie do tych, dla których edukacja formalna przestała być atrakcyjna, oraz stworzenie warunków do płynnego przejścia z edukacji formalnej do doksztalcania po ukończeniu 16 roku życia (Ulicsak, 2010).

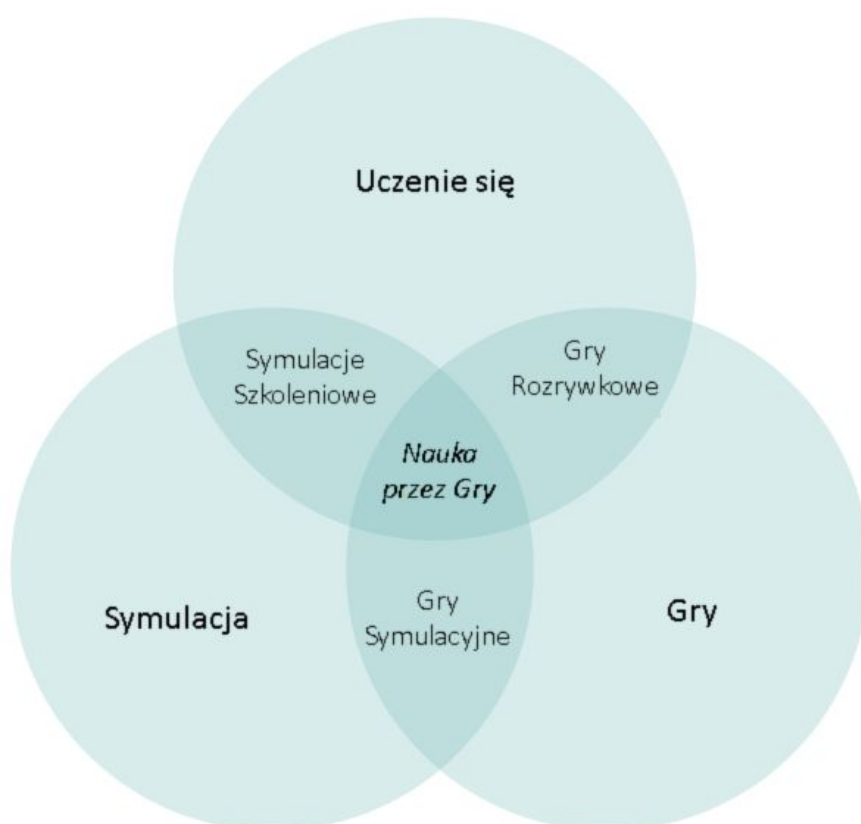
NESTA (2013) opisuje, że rozważnie użyte gry edukacyjne mogą angażować młodzież NEET w proces edukacyjny (treningi, szkolenia, lekcje) w tym poszerzać zarówno wiedzę jak i umiejętności młodzieży. Gry mogą być postrzegane jako efektywna metoda wykorzystywana w edukacji poza-formalnej do pracy z najmłodszymi przedstawicielami młodzieży NEET, którzy zaniedbują edukację formalną i są zagrożeni wykluczeniem społecznym. Włączanie ich do aktywnego życia społecznego może zostać osiągnięte poprzez gry bazujące na dialogu, edukację poza-formalną oraz gry traktujące o bieżących wyzwaniach z jakimi muszą się mierzyć wszyscy członkowie Unii Europejskiej oraz mieszkańcy poszczególnych państw członkowskich. (Proyer et al, 2017).

Gry stają się coraz częściej, chętniej oraz bardziej świadomie wykorzystywane przez trenerów/nauczycieli/prowadzących zajęcia z młodzieżą (Crookal, 2010). Mimo tego, koncept jest stosunkowo innowacyjny i wymaga dopracowania metodologii oraz narzędzi/środków dydaktycznych.

Gry bywają różne (Fullerton, 2014) od planszowych, poprzez uliczne, karciane, z wykorzystaniem kostek, w odgrywanie ról, aż po te z użyciem kartki i długopisu oraz wiele innych. Wszystkie są, jednak bardzo popularne wśród młodych osób, a przez rozważne ich wykorzystywanie w środowisku poza-formalnym można uzyskiwać pozytywne rezultaty.

2.1. Klasyfikacja gier

Wszystkie gry są rozgrywane w syntetycznym świecie rządzone przez określone zasady, informacje zwrotne oraz narzędzia niezbędne w prowadzeniu rozgrywek (Aldrich, 2009). Gry mogą różnić się pełnionymi celami edukacyjnymi (pedagogicznie), sposobem rozgrywania, mechaniką oraz rodzajem symulacji. Mogą być postrzegane jako rekreacja, forma rozrywki, ale mogą też umożliwić graczom zetknięcie się z określonymi narzędziami, wnioskami oraz pomysłami.



Rys. 1.3: Uczenie się, gry symulacyjne (Źródło: Martens, A., Diener, H., Malo, S. (2008). Game-Based Learning with Computers – Learning, Simulations, and Games. In: Pan Z., Cheok A.D., Müller W., El Rhalibi A. (eds) Transactions on Edutainment I. Lecture Notes in Computer Science, vol 5080. Springer, Berlin, Heidelberg.)

Pojęcie ‘uczenie przez gry’ koresponduje z pojęciem ‘gry użytkowe’(‘serious games’) jest używane w literaturze i oznacza gry skierowane do określonej grupy docelowej i ma na celu coś znacznie więcej niż tylko rozrywkę. Mogą one łączyć w sobie instrukcję i rozgrywkę (Bellotti, et al, 2010) poprzez „wyzwanie” graczy oraz “wciąganie ich” w motywujące

historie/schematy, które poniekąd wymuszają eksplorowanie oraz rozwiązywanie określonych problemów. Gry użytkowe mogą sprzyjać edukacji, jako że są osadzone są w niby-autentycznym kontekście (Van Eck, 2006) i silnie wspierają proces uczenia poprzez działanie, eksperymentowanie, doświadczanie. Dodatkowo wspierają rozwój umiejętności miękkich tak bardzo dziś potrzebnych w pracy (takich jak rozwiązywanie problemów, komunikacja, innowacja, współpraca) oraz umiejętności twarde odnoszące się do określonych profesji (De Grove, 2010).

Premsky (2005) wskazuje na różne typy gier oraz przypisane im cele: mini gry (bazujące na trywialnej strukturze) i gry kompleksowe (mogą być „głębokie”, potrzeba czasu by je przygotować oraz w nie zagrać). Każdy typ ma swoje przeznaczenie: pierwsze mogą być po prostu rozrywką i okazjonalnym motywatorem edukacyjnym, podczas gdy drugie często zawierają pewną pedagogiczną złożoność i mogą bazować na symulacjach.

Istnieją też gry komercyjne, zdjęte z domowej/sklepowej półki” (‘off the shelf games’), które stanowią przeważającą większość gier rynkowych i mają głównie zabawiać (czasem są nawet stygmatyzowane jako czysta rozrywka). Jednakże, niektóre z nich mogą być kanwą edukacyjną.

Alternatywne gry, są adresowane do określonych celów edukacyjnych i celują w określone grupy odbiorców oraz podejmują określone zagadnienia. Tworzenie ich oraz rozwijanie ich potencjału stanowi wyzwanie stąd nie są aż tak szeroko rozpowszechnione i dostępne. Często są rozprowadzane przez profesjonalnych pośredników sprzedaży.

2.2. Gry w kontekście edukacyjnym

Gry nie mają na celu wyłącznie relaksować graczy i zajmować ich czasu wolnego. Uczenie się poprzez granie jest prawdą, szczególnie w przypadku gier planszowych, które przyczyniają się do rozwoju intelektualnego i emocjonalnego graczy. Gry są niezwykle skutecznym narzędziem do tworzenia środowiska, w którym uczestnicy są realnie pochłonięci tym co się dzieje, dobrze się bawią, wchodzą w interakcje, ale i mają możliwość pozostania elastycznymi w podejmowaniu wyborów.

Gry stanowią innowacyjne i efektywne podejście wspierające edukację, pozwalają pokonywać bariery występujące w tradycyjnym nauczaniu „w klasie”. Nieformalna oraz poza-formalna edukacja bazująca na użyciu gier może stać się jednym ze sposobów ponownego angażowania w edukację grup ryzyka poprzez zamianę ich negatywnych doświadczeń i emocji związanych z procesem uczenia się w pozytywne (Stewart et al, 2013).

Cykl uczenia się wg Kolb’a (Clifford & Thorpe, 2007) może być zintegrowany z nieformalnym uczeniem jako compendium wiedzy teoretycznej o tym, jak się uczymy. Opisywany cykl uczenia Kolb’a (1984) jest procesem czteroetapowym, który bazuje na procesach kognitywnych, które przejawia jednostka oraz jej dotychczasowych doświadczeniach:

- **Realne doświadczenie (concrete experience):** jednostka doświadczająca czegoś zupełnie nowego.
- **Refleksja/Obszerwacja:** zdolność do podjęcia refleksji nt. nowego, doświadczonego właśnie zdarzenia, zastanowienie się nad tym przez co się właśnie przeszło, przemyślenie tego, co się zaobserwowało.
- **Abstrakcyjna Konceptualizacja (formułowanie koncepcji):** proces myślowy w czasie, którego dochodzi do formułowania nowych koncepcji lub dotychczasowe schematy zostają zrekonstruowane, przekształcone.
- **Aktywne eksperymentowanie:** osoba doświadczająca bądź uczący się wprowadza w życie, to czego się nauczył by zobaczyć co się wydarzy w praktyce.

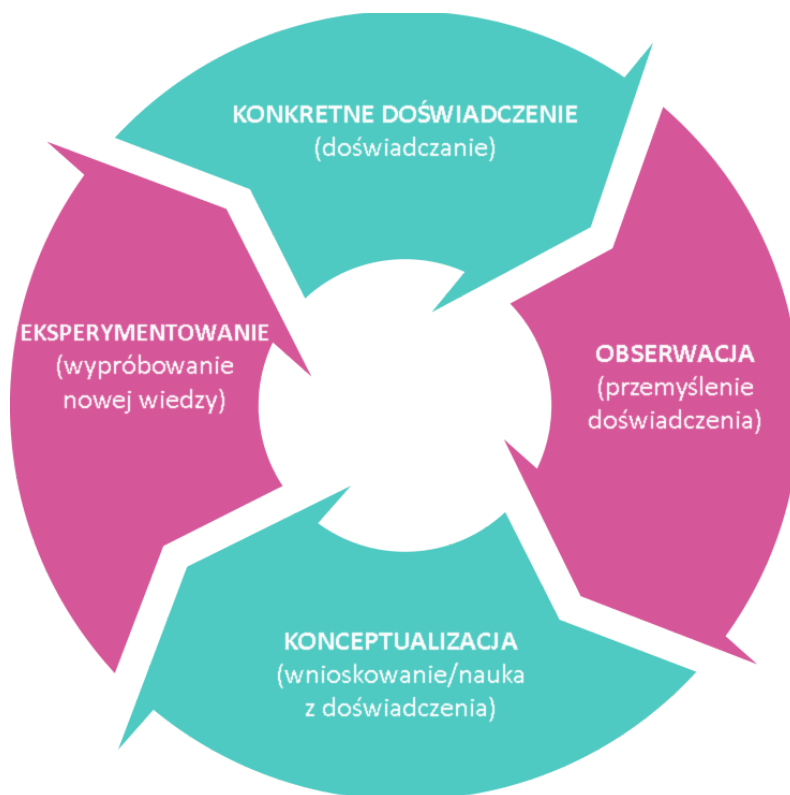


Figure 1.4: Cykl uczenia się Kolb’a (Co, Warsztaty, 2016)

W tym kontekście młodzież NEET może zdobywać nowe doświadczenia poprzez rozgrywanie różnego rodzaju, coraz to nowych gier. W tradycyjnej edukacji wiedza przekazywana jest bezpośrednio, podczas gdy gry promują zrozumienie konceptów oraz prawideł działania na poziomie intuicyjnym – uczenie się zaczerpnięte z otaczającego nas, inspirującego świata, łączące użycie wiedzy teoretycznej, praktycznych umiejętności i ich praktycznym użyciem na wiele sposobów (Ruben, 1999).

Gry mogą wpływać na wzrost zainteresowania młodych ludzi tematyką sojo-biznesową zgodnie z zadadzą uczenia się przez działanie. Jeśli młodzież realnie zaangażuje się w granie będzie zarazem obserwować swoich rówieśników, a więc będzie też miała możliwość przemyślenia ruchów na które rówieśnicy się decydują.

Gry dają młodzieży możliwość zanurzenia się w określoną tematykę, wokół której toczy się gra (n. n. kwestie socjalne, przedsiębiorczość), wzbudzają ciekawość i otwartość na nowe możliwości. Poprzez gry ludzie mogą być nakierowywani na przemyślenie i doświadczenie określonych, kompleksowych zagadnień i mają szansę reagować w bezpieczny sposób, nie będąc rzućane od razu na „głęboką wodę” a stopniowo zdobywając kolejne umiejętności jak opisuje to Proyer (2017).

Podejmowanie decyzji może być łatwiejsze, jeśli jest elementem gry. Gry zapewniają bezpieczne, spokojne, pozbawione realnego ryzyka i rozrywkowe tło wydarzeń, gdzie popełnianie błędów nie oznacza porażki (gracz stosuje różne strategie i otrzymuje natychmiastowe informacje zwrotne) a ponadto daje szansę odegrania się lub rozpoczęcia gry od początku w dowolnym jej momencie (pozwalając na próbowanie oraz popełnianie błędów). Granie jest też prostym, nie stresującym sposobem na rozwój emocji, intelektu oraz socjalnych aspektów życia młodzieży. Poprzez podejmowanie znaczących decyzji w „bezpiecznym otoczeniu” a następnie podejmowanie refleksji na ten temat, daje szansę podejmowania później podobnych decyzji w realnym świecie, daje ludziom siłę do aktywnego uczestnictwa w życiu społeczno-ekonomicznym.

Gry mogą uwrażliwiać uczestników na określone aspekty życia, sprawiać że podejmują oni nowe zadania, wyzwania, co może wzmacniać szeroko pojęty proces uczenia się i poczucia sprawczości, budować pozytywne zachowania socjalne i kulturowe i wzmacniać podejście przedsiębiorcze oraz kluczowe kompetencje młodych ludzi. Gry mogą wspomagać proces zdobywania nowych umiejętności oraz abstrakcyjnego myślenia co w rezultacie może pomagać w ich przyszłym, codziennym życiu, polepszając jakość tego życia i popychając ich do odkrywania nowych aspiracji. uczestnicy mają ponadto szansę na angażowania się w określone tematy w odpowiednim dla siebie czasie i w zindywidualizowany sposób.

Yee¹⁴ (2006) zdefiniował a następnie rozwinął trzy główne aspekty odnoszące się do motywacji graczy. Są to następujące aspekty:

- **Komponent Sukcesu/Spelnienia:** potrzeba rozwijania się w czasie gry, rozumienia zasad, bycia zdolnym rywalizować z pozostałymi graczami.
- **Komponent Społeczny:** bycie zdolnym do wchodzenia w interakcje oraz do komunikowania się z pozostałymi graczami, rozwijanie chęci do wchodzenia w relacje społeczne.
- **Komponent Zaangażowania, wejścia w stan „zanurzenia”:** użycie gier jako narzędzia do ‘ucieczki’ do świata wyimaginowanego, fantastycznego, który „wciąga”.

Poza psychologicznymi pozytywnymi aspektami płynącymi z grania niektóre badania wskazują, że gracze przejawiają także polepszenie innych cech, jak np. orientację przestrzenną czy pamięć wzrokową (visual attention) jak i wiele innych¹⁵.

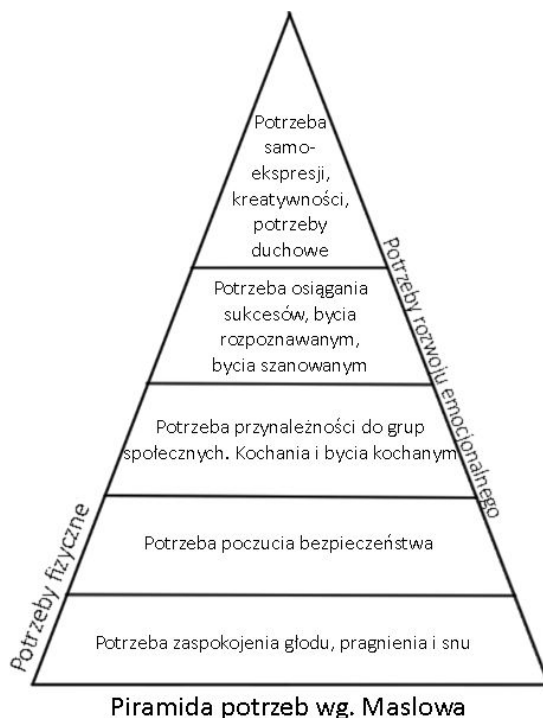


Figure 1.5: Hierarchia potrzeb wg Maslow’a (King, 2009)

¹⁴ Yee, Nick. “Motivations for Play in Online Games.” *CyberPsychology & Behavior* 9.6 (2006): 772-75.

¹⁵ Subrahmanyam, Kaveri, and Greenfield, Patricia M. “Effect of video game practice on spatial skills in girls and boys.” *Journal of Applied Developmental Psychology* 15.1 (1994): 13-32.

Siegler & Ramani (2009) ukazują jak numeryczne gry planszowe mogą wpływać na rozwój dzieci z biedniejszych środowisk. Poznawanie liczb powinno towarzyszyć im w codziennym życiu i być częścią ich rozwoju, w przypadku dzieci z trudnych środowisk niestety nie zawsze tak jest. Gry mogą numeryczne dają im natomiast szansę obcowania z prostą matematyką i mogą poprawić ich przyszłą sytuację ekonomiczną¹⁶. Ten koncept jest szczególnie ważny w przypadku młodzieży NEET zamieszkującej Europę a pochodzącej z niezbyt zamożnych czy dysfunkcyjnych środowisk. Granie z nimi w gry z elementami liczenia oraz prostej ekonomii może znacznie podwyższyć nie tylko ich wiedzę, ale i podwyższyć morale, wpłynąć na chęć poprawy swojej sytuacji socjo-ekonomicznej w przyszłości.

W wyniku uczenia się rozwijane są wiedza oraz zdolności poznawcze i motoryczne. (Wouters et al, 2009). Gry pomagają ponadto sprostać głównym wyzwaniom edukacyjnym takim jak wzrost (Nesta, 2013):

- zaangażowania – gracze odgrywają różne role, stają w obliczu problemów, podejmują znaczące dla przebiegu rozgrywki wybory i mają okazję sprawdzić jakie konsekwencje owe wybory za sobą niosą,
- poziomu alfabetyzm – poprzez wykorzystywanie fundamentalnych umiejętności, takich jak czytanie w poszczególnych grupach docelowych,
- umiejętności niezbędnych w pracy – takich jak rozwiązywanie problemów, myślenie systemowe, planowanie, wykonywanie przydzielonych zadań, kreatywności i współpracy.

Gry nie są równoznaczne z przeciwdziałaniem wprost biedzie czy utracie pracy. Niemniej jednak zmiana podejścia do kwestii społecznych oraz chęć bycia aktywnym zawodowo zależy od stanu psychicznego jednostki, od jej sytuacji życiowej, środowiska, w którym przebywa, a nawet typu osobowości. Warto podkreślić, że brak odpowiedniej edukacji, zatrudnienia, motywacji lub ambicji oraz ignorowanie mocnych stron jednostki może zniechęcić ją do podejmowania życiowych wyzwań.

¹⁶ “Znajomość liczb i umiejętność rachowania dzieci z biedniejszych środowisk jest mniejsza od tych ze średnio-zamożnej części społeczeństwa, nawet jeszcze zanim dzieci trafią do szkoły. Ta różnica może odzwierciedlać zróżnicowanie w zakresie dostępu i korzystania z nieformalnych zabaw matematycznych, jak np. gry planszowe z elementami prostej matematyki/ dziecięcego rachowania. Eksperyment zakładał, że znajomość liczb i umiejętność rachowania dzieci z biedniejszych środowisk jest mniejsza od tych ze średnio-zamożnej części społeczeństwa. Eksperyment 2 zakładał, że granie w takie gry po około 15 minut wyeliminuje różnicę/dysproporcje w dwóch grupach badanych. Gra w której liczby zostały zamienione na kolory nie dała takiego efektu. Stąd wniosek, że gry numeryczne, to dość tani środek dydaktyczny do wyrównywania matematycznych szans Edukacyjnych we wczesnych latach edukacji”.

2.3. Gry i CLIL (zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe)

Komunikacja jest wzmocniana poprzez zanurzenie się w języku (CLIL – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe). CLIL stał się niezbędnym elementem uczenia poprzez działanie ('learning by doing') oraz w kręgach, gdzie kładzie się nacisk na edukację dwujęzyczną, np. w krajach, gdzie uczy się kilku języków (Mehisto et al, 2008). CLIL zyskał zainteresowanie głównie wśród edukatorów, którzy uczą określonych przedmiotów w języku obcym, jako narzędzie i metoda, w której język jest w pełni ukontekstowany i niejako „zdobywany z otoczenia”.

Coyle i inni (2010) definiują CLIL jako: “dualne podejście edukacyjne w którym dodatkowy język (język obcy) jest używany w celach uczenia się i nauczania jednocześnie i owego języka i tematyki w jakiej jest ukontekstowany. Nacisk nie jest zatem kładziony ani na samą edukację językową ani na samą edukację przedmiotową. Elementy te wzajemnie się przeplatają, nawet jeśli a danej chwili pada większy nacisk na tylko jeden z nich”. Różnorodne metodologie CLIL mogą zostać skategoryzowane jako:

- Wyływające z wiedzy tematycznej/przedmiotowej (Content Driven) – głównym celem jest uwypuklenie umiejętności oraz zdobywanie wiedzy tematycznej, zagadnień poza językowych.
- Wyływające z wiedzy językowej (Language Driven) - głównym celem jest zdobywanie wiedzy i umiejętności językowych.

CLIL jest istotnym narzędziem do promowania uczenia poprzez działanie oraz uświadamiania, że jednostka jest ważną częścią społeczeństwa oraz ma na nie bezpośredni wpływ.

W 1995 roku Komisja Europejska wydała białą księgę poświęconą nauczaniu i uczeniu się. Przedstawiono w niej korzyści płynące z nauczania oraz używania wielu języków, w tym między innymi przygotowywanie społeczeństwa do wkraczania na rynek pracy. Co zarazem powoduje ich większe poczucie przynależności społecznej w szerokim rozumieniu, także poza ich krajem, szczególnie w znaczeniu europejskim i globalnym.

CLIL ma na celu poszerzenie wiedzy i umiejętności językowych. Metodologia CLIL umożliwia uczniom rozwijać się w sposób interdyscyplinarny, używać wiedzy w szerokim aspekcie. Ponadto poprzez używanie gier jako metody aktywizującej młodzież NEET w Europie, daje się młodym ludziom szansę używania języka obcego jako środka komunikacji, a tym samym rozwija nie tylko ich zdolności językowe, ale i komunikacyjne, w tym zdolność prowadzenia dialogu międzykulturowego.

3. Wyzwania związane z używaniem gier w edukacji

Błędnym byłoby założenie, że użycie gier w edukacji da natychmiastowe skutki. Kształcenie z wykorzystaniem gier jest wciąż dość innowacyjną formą kształcenia dla wielu edukatorów. Niewiele badań zostało przeprowadzonych w celu sprawdzenia czy gry stosowane (serious games) mogą być skutecznym środkiem interwencyjnym w pracy z młodzieżą NEET. Jednakże, wyciągając wnioski płynące z literatury poświęconej grom, widać wyraźnie ich edukacyjny potencjał wart dalszej eksploracji.

Istnieje wiele przejawów używania gier w edukacji, np. elementy rozrywki, zabawy pojawiające się w procesie kształcenia, czy wspieranie kształcenia poprzez wdrażanie motywujących elementów zaczerpniętych z gier. Wciąż brakuje, jednak praktyki, którą można by wykorzystać w celu podnoszenia świadomości o dobroczynnych skutkach płynących z używania gier w edukacji. Natomiast literatura poświęcona grom w niewystarczający sposób opisuje wprowadzanie gier do zajęć edukacyjnych oraz nie zawiera jasnych instrukcji dla edukatorów (Axe & Routledge, 2011).

W zakresie metod nauczania oraz środków dydaktycznych, czynniki zachęcające do używania gier w edukacji (takie jak podejście, wiedza, umiejętności) są jeszcze wciąż kształtowane. Dlatego, granie wraz z płynącymi z niego refleksjami, opiniami na jego temat oraz na temat zachowania graczy, można uznawać za nowe strategie nauczania nad którymi warto pracować. Williamson wskazuje wyraźnie na potrzebę wspierania edukatorów we wdrażaniu gier do procesu kształcenia (Williamson, 2009) w szczególności na podnoszenie ich świadomości oraz potrzeby wymiany z innymi nauczycielem, trenerami swoich doświadczeń dotyczących opisywanej tematyki.

NESTA wskazuje przy tym na potrzebę tworzenia przyjaznego środowiska (rodzaju laboratorium) do testowania nowych podejść w zakresie zarówno tworzenia jak i wykorzystywania gier w edukacji. Podstawa funkcjonowania laboratorium powinna być ekstensywna wymiana doświadczeń edukatorów, uczniów, partnerów projektu, programistów i projektantów gier, środowiska graczy i ich najbliższego otoczenia. Wykorzystanie owej wiedzy musi odbywać się w sposób wcześniej zaplanowany, w przyjaznej atmosferze sprzyjającej komunikacji i współpracy.

Używanie gier w celach edukacyjnych wymaga rozwinięcia metodologii, ale i strategicznych oraz operacyjnych kroków podejmowanych przez partnerów projektu. Najbardziej wartościowe jest wykorzystanie wiedzy i praktyki międzynarodowej, wzięcie pod uwagę doświadczeń wielokulturowych oraz samego aktywnego zaangażowania uczestników projektu.

Ważne by przy procesie planowania wdrażania gier wziąć pod uwagę następujące czynniki:

- Charakterystykę grup ryzyka (po dogłębnym przyjrzeniu się im w procesie grania): w co grają, jak, gdzie, kiedy itp.
- Wdrażanie z pomocą/ze wsparcie jednostek/organizacji pośredniczących, które dobrze znają grupę docelową i zaskarbiły sobie jej zaufanie,
- Dokładne zaplanowanie procesu wdrożeniowego, w tym jasne określenie celów oraz sposobów odpowiadające potrzebom oraz charakterystycznym cechom grupy docelowej.

Również wybór gier nie może być przypadkowy. Czynniki, które powinny być wzięte pod uwagę to:

- różnorodność elementów składowych gry, jej swoisty mechanizm oraz myślenie gracza (MDA = Mechanics, Dynamics, Aesthetics)¹⁷,
- różnorodność form, w tym użycie narracji by zmienić kontekst zadania, stworzenie zdrowej rywalizacji,
- analiza celów gier edukacyjnych,
- dokładne przeszkolenie lub wybranie przeszkolonej “kadry” (edukatorów, graczy, użytkowników) wprowadzającej gry edukacyjne
- świadomość, że gracze muszą być zaangażowani w proces tworzenia gry tak by była ona dostosowana do potrzeb grupy docelowej, a zarazem by eliminowała ukazywanie niewiedzy osoby tworzącej grę (np. niewiedzy w zakresie lokalnych potrzeb charakterystycznych tylko dla grupy docelowej).

Czynniki ryzyka w zakresie używania gier zawierają [lista, między innymi na podstawie Stewart et al, 2013]:

Sytuacje, które mogą utrudnić lub uniemożliwić dotarcie do grupy docelowej	Opis kroków, które należy podjąć w sytuacji ryzyka (prewencja/zmniejszenie)
Trudności w dotarciu do młodzieży NEET w wieku 15-17	- wdrażanie z pomocą/ze wsparcie jednostek/organizacji pośredniczących, które dobrze znają grupę docelową i zaskarbiły sobie jej zaufanie - organizowanie spotkań z młodzieżą NEET w wieku 15-17 lat by poznać ich potrzeby oraz realnie ich

¹⁷ Grywalizacja 24. MDA – mechanika, ynamika i estetyka; model opisywania gier i grywlizacji, <http://grywalizacja24.pl/mda-model-opisywania-gier-i-grywlizacji>

	wspierać.
Brak zainteresowania pośredników ze względu na niską świadomość, negatywne stereotypy	<ul style="list-style-type: none"> - przekonanie pośredników do wartości dodanej gier - podnoszenie świadomości dot. sposobów używania gier w procesie aktywizacji społecznej i upodmiotawiania oraz innych - włączanie gier do istniejących programów nauczania (tak by edukatorzy mogli z nich korzystać w ramach rozwoju zawodowego)
Brak zainteresowania ze strony młodzieży NEET	<ul style="list-style-type: none"> - Budowanie programu edukacyjnego z użyciem gier na bazie realnych potrzeb oraz oczekiwań w grupie docelowej – konieczne dokładne badanie w grupach ryzyka: w co grają, jak, gdzie, kiedy itp.
Niewystarczająca wiedza na temat gier	Użycie jak największej ilości środków przekazu by rozprzestrzeniać wiedzę o grach w edukacji (Internet, rozmowy, wizyty w różnych instytucjach, wydarzenia)
Niska ilość bądź brak gier odnoszących się bezpośrednio do tematyki programów nauczania bądź dostosowanych do realiów gry w klasie	Wymiana dobrych doświadczeń związanych z używaniem gier w edukacji by zwiększać efektywność ich używania i by dobrze poznać tematykę
Problemy finansowe uniemożliwiające nabywanie gier lub potrzebnego sprzętu, np. komputerów oraz zatrudnieni osób do wdrażania rozwiązań technicznych	<ul style="list-style-type: none"> - analiza możliwości wypożyczenia gier oraz kupowania tych w racjonalnych cenach, bądź korzystanie np. z gier darmowych (np. do wydruku) itp. - zwiększanie kompatybilności gier z procesem edukacyjnym, branie pod uwagę funkcjonalnych oraz strukturalnych ograniczeń edukacyjnych.
Złożoność procesu używania gier (zarówno złożoność samej gry jak i jej wprowadzania w procesie edukacyjnym)	<ul style="list-style-type: none"> - wykorzystywanie gier kompatybilnych z programem nauczania danych edukatorów, - tworzenie przyjaznej atmosfery ("laboratorium") do testowania nowych gier, ich tworzenia i wdrażania w edukacji.

3.1. Procedury wdrażania gier

Coraz więcej nauczycieli stara się wprowadzać nowe metody oraz narzędzia do swoich zajęć wiedząc, że podnosi to jakość uczenia. Pojęcia takie jak grywalizacja oraz neuro-edukacja (także neuro-uczenie/ neuronauka) są już często słyszane w środowiskach edukacyjnych. Pierwsze, w dużym uproszczeniu, oznacza wprowadzanie dynamiki gry by ożywić, pobudzać motywację uczniów; drugie, bazujące na nauce o mózgu (neuroscience), pokazuje w jaki sposób uczy się nasz mózg i jak tę wiedzę wykorzystać w czasie zajęć edukacyjnych.

Z drugiej strony jednym z największych obecnie dążeń edukacyjnych jest nauka przez zabawę, nauczanie jako proces przyjazny. Skoro gry są dobrowolną, przyjazną i zabawną aktywnością dlaczego nie wykorzystać ich w dydaktyce? Należy przy tym pamiętać, że kluczowym elementem każdej gry jest motywacja, która powoduje, że uczniowie szybko i efektywnie przyswajają wiedzę i umiejętności. Dlatego też gry niewątpliwie nie tylko powinny, ale wręcz muszą stać się narzędziem edukacyjnym.

Wdrażanie gier jest sporym wyzwaniem, które wymaga dużo wiedzy oraz umiejętności. Instruktorzy gier nie tylko muszą mierzyć się z nieodłącznym elementem gier jakim jest ich złożoność, podczas gry w procesie edukacyjnym instrukcje muszą być proste i zrozumiałe, ale też muszą pamiętać o trafnym doborze gier by były one efektywne edukacyjnie.

Gry, które znajdują zastosowanie w edukacji nieformalnej zachęcają graczy do brania odpowiedzialności za ich proces uczenia oraz rozwoju¹⁸. Na przykład edukatorzy mogą zaadaptować grę na potrzeby konkretnej grupy docelowej, np. osadzić w lokalnym kontekście kulturowym bazując na rozmowach z mieszkańcami danego obszaru. Dodatkowo mogą ewaluować dotychczas używane gry i dodawać do nich swoje wskazówki, sposoby wdrażania, które będą dostosowane do potrzeb konkretnej grupy docelowej.

Wdrożenie gier wśród młodzieży NEET da jej możliwość stania się aktywnie zaangażowanym w proces nauczania, ale i polepszy ich rozliczne umiejętności jak i wpłynie na świadomość potrzeby bycia aktywnym ekonomicznie.

Rozgrywki mogą być zaplanowane w ramach „sesji” w czasie której zostaną wprowadzone różne gry pozwalające młodzieży na aktywne uczestnictwo, interakcję, dobrą zabawę, naukę, refleksje oraz ewaluację. Kompetencje zdobywane w trakcie takiej sesji mogą zawierać: komunikację, poczucie własnej wartości, motywację, pewność siebie, świadomość ekonomiczną, pracę w grupie, umiejętność rozwiązywania problemów.

¹⁸ Games and NFE can be used in formal educational systems (schools) as a complementary educational material.

Sesja stanowi poza formalny sposób, który w sposób indukcyjny (przeciwieństwo dedukcyjnego), w atmosferze rozluźnienia, zachęca do aktywnego uczestnictwa. Rolą edukatora/prowadzącego będzie stworzenie właśnie takiej atmosfery. Ponadto będzie on w trakcie rozgrywek zadawał młodzieży pytania i zachęcał do wzajemnej komunikacji, nigdy jednak nie stając się liderem konwersacji. W ten sposób to młodzież poczuje się upoważniona do brania odpowiedzialności za swoje słowa i ruchy w grze, stanie się w grze niezależna.

Po rozgrywkach młodzież zostanie poproszona o dokonanie ewaluacji swoich sesji w ramach podzielenia się swoimi odczuciami na małych karteczkach samoprzylepnych i przymocowania ich do tablic typu flip chart.

Podstawowe zasady używania gier w edukacji¹⁹:

- Zaadaptowanie gry na potrzeby grupy docelowej, głównie w kontekście lokalno-kulturowym.
- Używanie energizerów (krótkich ćwiczeń pobudzających) przed każdą grą by przełamać lody wśród uczestników.
- Podawanie prostych instrukcji wraz z przykładami czy bardzo krótkimi scenariuszami z gry.
- Wskazywanie na ważność gry, także jej celu edukacyjnego by wzbudzać zainteresowanie uczestników i ich chęć do podjęcia rozgrywki/rywalizacji.
- Podzielenie uczestników na grupy zgodnie z ich zainteresowaniami.
- Podzielenie dużych grup zainteresowanych na mniejsze tak by każdy mógł być aktywnie zaangażowany w grę. Dla ułatwienia warto skorzystać z instrukcji do gier – rekomendowana liczba graczy. Dodatkowo biorą pod uwagę kryteria kulturowe, wiekowe, płciowe, edukacyjne by stworzyć grupę mieszaną, o większym potencjale edukacyjnym.
- Edukatorzy proszą o pomoc uczestników, trenerów, nauczycieli, czy kogokolwiek, kto już kiedyś grał w daną grę. Np. mogą nadzorować i wspierać rozgrywkę poprzez podawanie informacji zwrotnych (feedback) dotyczących jej przebiegu.
- Informowanie graczy o kluczowych etapach i cechach gier edukacyjnych, także ich szczegółowości. Warunków, w których gra może stać się kompleksowa? Czasie gry? Czego unikać? Na co zwrócić szczególną uwagę?
- Przećwiczyć każdy etap gry kilka razy przed jej oficjalnym rozpoczęciem, by ją lepiej zrozumieć i czerpać następnie radość z rozgrywki.
- Edukatorzy pytają graczy: Czy macie pytania dotyczące gry?’’

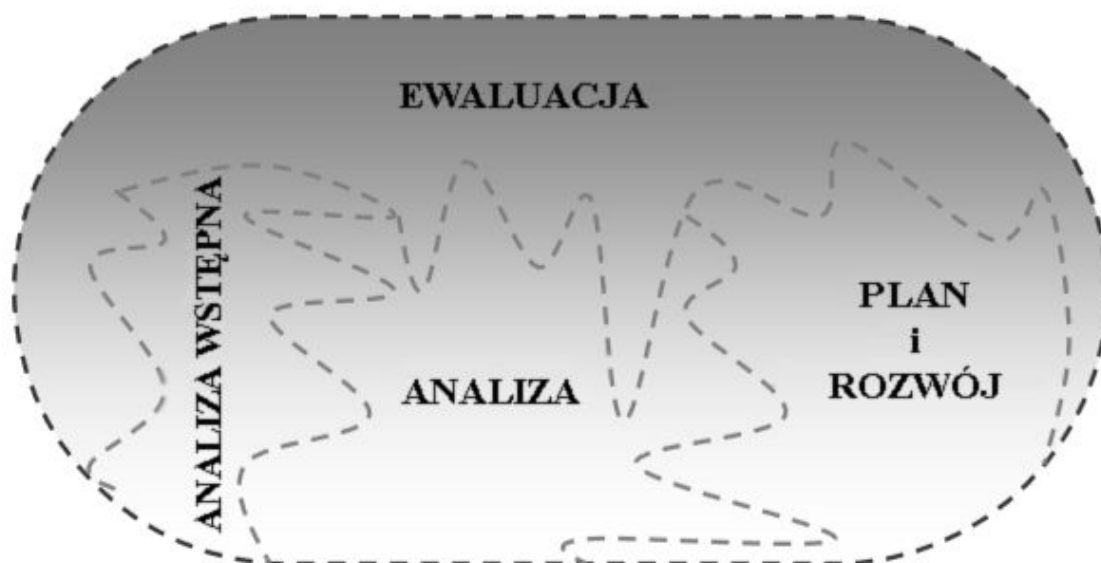
¹⁹ 'The rules of using the games' are indicational. Therefore, considering the aim of the game, new rules can emerge or be abolished.

- Rozważenie potencjału edukacyjnego gry. Prowadzący mogą przygotować pytania “do przemyślenia” zanim rozpocznie się gra a następnie uzupełnić je po rozgrywce na podstawie kwestii poruszanych przez graczy w jej trakcie.
- Zachęcanie uczestników do rozgrywania gier edukacyjnych samodzielnie.

By gra edukacyjna osiągnęła swoje cele w klasie/ nieformalnym czy poza formalnym nauczaniu potrzeba (Stewart et al, 2013):

- pozytywnego nastawienia do grania,
- spójności gier z programem nauczania/ strukturą klasy,
- zrozumienia potrzeb graczy,
- zrozumienia zauważalnego potencjału edukacyjnego gier i ich użyteczności,
- zaadaptowania gry zgodnie z możliwościami graczy, w tym zawierając łatwość jej użycia (jako gry samej w sobie oraz jej wdrożenia, wytłumaczenia zasad) – kiedy nauczyciele zauważają, że gra jest kompatybilna z ich programem nauczania, chętniej ją wdrażają
- Analizy zasobów finansowych potrzebnych do zakupu gry oraz do przetrenowania edukatorów.

Ludzie się zmieniają, uczą, zdobywają coraz to nowe doświadczenia, ale też z dzieci stają się dorosłymi i przechodzą przez kolejne etapy rozwoju oraz “klas szkolnych”. Używanie gier w edukacji formalnej, w określonym czasie i miejscu oraz podążając za ogólnym programem nauczania może być bardzo sztuczne i/lub sztywne. Tzw. FIDGE (Fuzzied Instructional Design Development of Game Like Learning Environments) czyli rozmyty model szkoleniowy tworzenia i rozwoju gier jako środowiska edukacyjnego (Kaplan & Cagiltay, 2006) został stworzony by proces wprowadzania gier był efektywny. Składa się on z czterech sekcji tworzących wspólny szkielet: analiza, projekt, rozwój, ewaluacja; oraz dodatkowo faza wprowadzająca do analizy.



Rysunek 1.7: Główne sekcje w modelu Kaplan’a i Cagiltay’a (2006), FIDGE,

Podstawowe wartości w tym modelu skupiają się wokół kreowania mechanizmów pobudzających motywację, posiadanie doświadczonego gracza, oraz wprowadzanie i rozwijanie metod komunikacyjnych. Dodatkowo w fazie instrukcji i projektowania musi pojawić się elastyczność, całkowite zaangażowanie, możliwość ewaluacji. W stadium przez analizą projektanci/twórcy gry zastanawiają się w jaki sposób zaproponować czy wdrożyć grę. W stadium analizy mogą pojawiać się analiza zawartości/treści gry oraz ryzyka związanego z jej wprowadzeniem. W stadium projektowania testuje się grę, jej prototypy, zbiera informacje zwrotne na jej temat i ocenia potencjał edukacyjny. W końcowym etapie FIDGE dochodzi do ewaluacji gry.

Nie-linearna natura modelu FIDGE oraz jego kędzierzawe elementy sprawiają, że jest on użytecznym narzędziem w procesie wdrażania gier w edukacji w odniesieniu do danej grupy docelowej, np. młodzieży NEET w Europie.

3.2. Jak gry są używane w organizacjach partnerskich?

CIP rozwija innowacyjne narzędzia edukacyjne, które mają na celu wspierać wiedzę, kompetencje i umiejętności młodzieży NEET's. Także używając owych narzędzi wprowadzamy serię ćwiczeń metodycznych, takich jak ćwiczenia symulacyjne np. odgrywanie scenek – warsztat, który pobudza kreatywność i wyobraźnię lub ćwiczenia eksperymentacyjne związane z życiem codziennym. Narzędziem edukacyjnym może być gra, interaktywne e-video, historia, dyskusja, produkcja, film, zdjęcie czy obrazek wraz z tekstem, a nawet kombinacja wspomnianych przykładów, jednak zawsze podawana w logicznej kolejności i w sposób, który wspomaga proces edukacyjny.

Praxis Europe w Wielkiej Brytanii także używa gier w ramach swojej działalności. Są to gry od planszowych po zabawne łamacze lodów używane w nieformalnych środowiskach w na Wyspach jak i międzynarodowo. Ich celem jest:

- Budowanie pewności siebie wśród młodzieży
- Kreowanie warunków do angażowania się i swobodnej komunikacji
- Kreowanie zachęcającego do partycypowania, relaksującego otoczenia
- Budowanie własnej wartości
- Motywowanie młodzieży do szeroko pojętego bycia aktywnym
- Zachęcanie do uczestnictwa w życiu ekonomicznym

Cazalla Intercultural jest zaangażowana w projekt „Comp-pass”, prowadzony przez Pistes Solidaires, który jest skierowany do młodzieży NEET. W projekcie tym gry mają na celu pomagać młodzieży zagłębować się w siebie by dostrzegać swoje szanse na przyszłość. To właściwie nie gra, a raczej metoda oparta na prezentowaniu ćwiczeń w sposób zabawowy, przyjazny. To jak gra w węże i drabiny, z planszą o różnych „pudlach”, które prowadzą do końca. Każdego dnia grupa uczestniczy w sześciu zadaniach.

Używają oni także gry teatralne by pomagać młodym ludziom rozwijać kompetencje i cechy takie jak empatia, zdolności kierowania, podejmowania decyzji oraz pracy zespołowej.

Wreszcie, zaaranżowali oni ‘Escape Room’ w którym młodzież może spróbować swoich umiejętności rozwiązywania problemów/zagadek, komunikowania się z pozostałymi uczestnikami oraz pracy w grupie. Dla młodzieży to bardzo ekscytujący sposób spędzania czasu, który zarazem daje im siłę do działania i motywację. Widzimy w fundacji jak chętnie z niego korzystają oraz jak bardzo podnosi się ich poczucie własnej wartości i jak chętni są podejmować nowe wyzwania.

Fundacja Centrum Aktywności Twórczej używa gier planszowych do pracy z dziećmi i młodzieżą NEET ponieważ jej członkowie uważają, że gry planszowe stanowią wspaniałą formę spędzania czasu wolnego alternatywną do telewizji, komputera czy smartphone. Już od dwóch lat Fundacja CAT organizuje warsztaty planszówkę dla lokalnej ludności raz w tygodniu. Spotkania są prowadzone przez wolontariuszy EVS oraz lokalnych i mają na celu zredukować stres i wchodzić w nowe, nieznane wcześniej role. Nie mają one być tylko formą rozrywki, ale też mają pobudzać wyobraźnię oraz uczyć – przewidywania, podejmowania decyzji oraz odpowiedzialności. Warsztaty pomagają rozwijać się socjalnie oraz interpersonalnie.

Dobrym przykładem gry o charakterze biznesowym (przedsiębiorczym) jest Chłopska Szkoła Biznesu, która była testowana w ramach projektu CHARNGER. Pozwoliła ona grupie 20 uczestników zobaczyć mechanizmy rynkowe (wolny rynek), promowała postawę przedsiębiorczą, pozwoliła rozwinąć się socjalnie oraz zintegrować uczestnikom projektu.

4. Gry planszowe w edukacji

Gry planszowe są jednym z najczęściej wybieranych przez jednostki oraz całe rodziny gier. Obecnie stały się one także częścią procesów edukacyjnych: w przewodnikach metodycznych przewijają się "nowe" koncepty takie jak wprowadzanie elementów zabawy i zdrowej rywalizacji. Użycie gier w edukacji może nieść za sobą następujące korzyści:

- **Granie w planszówki poprawia zdolności analityczne i stymuluje mózg:** jest cudownym ćwiczeniem dla mózgu ponieważ stymuluje obszary mózgu odpowiedzialne za kompleksowe myślenie oraz pamięć, zarówno wśród młodzieży jak i dorosłych, wspomaga także podstawowe zdolności kognitywne, takie jak rozwiązywanie problemów, i podejmowanie decyzji. Dodatkowo pomaga rozwijać zdolności analityczne, bo gracze planują swoje ruchy chcąc wygrać. A potato assyrtiko odbywa się w przyjemnej, relaksującej atmosferze.
- **Są rozrywka socjalną:** Podstawą gier planszowych jest współpraca. Rozgrywki „rozkwitają” jeśli zespół ze sobą współpracuje. Tym samym sprawiając, że osoby sobie obce, starzy przyjaciele czy współpracownicy zaczynają stawać się sobie bliżsi, spajają więzi, wchodzą w interakcje, socjalizują się a przy tym świetnie bawią. To niezwykle szczególnie w przypadku osób, które zupełnie się wcześniej nie znały, tak łatwo wchodzą one w interakcje społeczne, ponieważ zmagają poczucie, że tylko grają. Ponadto wokół panuje ekscytująca atmosfera komunikacji i rywalizacji zachęcająca do wyrażania swojego zdania, konwersowania, a zarazem kształtowania cierpliwości i wytrwałości.
- **Przypominają scenariusze z życia realnego/codziennego:** Jedną z najwspanialszych korzyści planszówek jest to, że tak tradycyjna metoda wyciąga ludzi z cyberprzestrzeni. Gry planszowe angażują bez potrzeby “wgapienia się” w ekran smartphona, tabletu czy komputera.
-
- **Służą uczeniu się tolerowania frustracji:** Pokazują bowiem, że nie zawsze wygrywamy i że trzeba nauczyć się akceptować przegraną, zachowując przy tym „ducha sportu” i wyciągając lekcję z przegranej by kolejnym razem bardziej się skoncentrować i zagrać lepiej.
- **Rozwijają rozwijaniu pamięci oraz koncentracji:** Wiele gier wymaga od graczy koncentracji i zapamiętywania co pomoże im w przyszłości, np. w czasie studiów.
- **Rozwijają zdolność podejmowania decyzji:** Bez wątpienia polubienie grania w planszówki oznacza wdrażanie myślenia strategicznego, tego jak podejść do sytuacji problemowej, jak rozwiązać problem by wygrać. Zarazem pomaga też zaakceptować konsekwencje płynące z własnych decyzji.

- **Wspomagają rozwój kreatywności oraz pewność siebie:** Stanowią doskonałą okazję do spotkania i poznania nowych osób, do otworzenia się przed nimi, ponadto dają szansę rozwijania kreatywnej strony osobowości w sposób subtelny i pożądany, co może być szczególnie korzyścią dla introwertyków oraz nieśmiałych, bojaźliwych osób (zarówno młodzieży jak i dorosłych). Granie w subtelny sposób popycha ich w stronę rozwijania swojej kreatywności, indywidualności a przez to daje poczucie własnej wartości oraz możliwość odczuwania, że jest się częścią zespołu oraz że jest się zauważonym.

4.1. Typy gier planszowych

Gry są używane w przedszkolach do rozwijania zdolności psycho-motorycznych oraz logicznych – np. “Hello Sunshine!” (cześć słoneczko), “Roll and Play” (turlaj się i baw), “Bugsy”, w szkołach podstawowych do nauczania matematyki – “Mathdice” (kostki matematyczne), “Battleship” (gra w okręty), “Addendum”, w ramach rozwijania umiejętności zbierania danych lub wdrażania elementów strategicznych. W takich przypadkach edukator, który chce użyć planszówek w celach pedagogicznych musi, jednakże, dokonać świadomego wyboru gry dostosowanej do potrzeb graczy oraz wybranego celu edukacyjnego. Ta sama gra nie może być użyta zarówno w szkole podstawowej jak i średniej, podobnie jak ta sama gra nie może być użyta bez wcześniejsze adaptacji w bardzo zróżnicowanych grupach uczniów.

Możemy wyróżnić różne typy gier oraz sposoby ich kategoryzacji. Jeśli za kryterium weźmiemy komponenty możemy je sklasyfikować w następujący sposób:

- **Gry kościane:** w których użycie kości jest niezbędne w czasie rozgrywki, przykładem może być tradycyjna "gęś" lub współczesny King of Tokio (Król Tokio) lub Risk (Ryzyko).
- **Gry z pionkami i tokenami:** Są rozgrywane z użyciem pionków i tokenów, które nadają grze wartości.
- **Gry karciane:** Jest ich naprawdę wiele, a ich bazą są karty, np. "Citadels" (Cytadela), w której karty reprezentują postaci oraz rejony pod budowę czy gra "Coloretto", w której na kartach znajdują się różnokolorowe kameleony, które trzeba grupować by zdobywać punkty.
- **Gry planszowe:** W tej kategorii również znajduje się mnóstwo gier. Możemy je podzielić na dwie podkategorie, tradycyjne, nowoczesne oraz współczesne. Wśród tradycyjnych znajdziemy np. szachy oraz warcaby, a wśród nowoczesnych np. “Settlers of Catan” (Osadnicy z Katanu) or “Ticket to Ride” (Wsiąść do pociągu).

Powyższa klasyfikacja była, jednak używana głównie do tradycyjnych gier planszowych. Jednakże, wraz z nowymi generacjami graczy, zaczęły powstawać innowacyjne gry. Współcześnie możemy mówić o następującym podziale:

- **Gry tematyczne (Ameritrash):** Najważniejszy jest w nich motyw przewodni. Zarówno treść przebiegu rozgrywki, użyte materiały, sceneria muszą być jemu podporządkowane. Gry te mogą łączyć w sobie miniaturowe karty czy plansze. Mechanika gry jest zwykle dość prosta i grę odgrywa szczęście/fart. Przykładem mogą być the “Imperial Assault” (Imperium Atakuje – Gwiezdne Wojny) czy słynna Dungeons and Dragons (Lochy i smoki) w różnych edycjach i o zróżnicowanych przygodach.
- **Gry Europejskie (Eurogames):** Powstałe najprawdopodobniej by wyeliminować negatywne aspekty wielu planszówek, takie jak nadmierna długość rozgrywki czy ilość postaci. Te gry mają angażować głównie te osoby, które wcześniej niewiele grały. Przykładem takich gier mogą być “Agricola” and “Ticket to Ride” (Wsiąść do pociągu).
- **Gry wojenne:** Gry, których tłem jest wojna lub bitwa – inspirowana prawdziwymi wydarzeniami lub wyimaginowana. Przykładem są: "Warhammer 40K" (Młot bojowy) czy cała seria/saga "Battlelore ". Zawierają one także bardzo realistyczne miniaturki.
- **Gry abstrakcyjne:** Nie mają motywu przewodniego ani nie opisują żadnej historii. To proste gry, zazwyczaj bardziej strategiczne niż bazujące na fardzie graczy, jak np. "Abalone".
- **Gry imprezowe:** Są skierowane do licznej grupy graczy, a ich celem jest rozrywka, dobra zabawa. Pośród najbardziej popularnych znajdziemy Party & CO czy Taboo, a także “5-sekund” czy “Prawo Dżungli”.
- **Fillers (fillery/chwilery):** Są to szybkie, proste gry, jednak nie tracące element zabawy oraz wartości dodanej gier, np. “Sushi Go” or “Magic Maze” (Weź i czmychaj).

4.2. Rola gier planszowych

W zależności od wybranego typu gry kształtowane będą zróżnicowane umiejętności. Na przykład gry strategiczne – takiej jak “Munchkin”, “Ticket to ride” (Wsiąść do pociągu) and “Carcassonne” – wpływają na samodoskonalenie, myślenie krytyczne przy podejmowaniu samodzielnych decyzji oraz obserwacji decyzji innych, oraz w większości przypadków na zdolności negocjacyjne. Gry kooperacyjne – “Pandemic” (Pandemia), “Forbidden Desert”

(Zakazana Pustynia) czy “Colditz's Escape” – pozwalają edukatorom pracować nad komunikacją oraz współpracą w grupie, a także nad pełnieniem roli lidera oraz prowadzeniem dialogu w przypadku sytuacji konfliktowych. Bowiem pojęcia solidarności, współpracy, zwierzchnictwa i dobra ogółu, które króluje nad wyłącznym dobrem jednostki powinny królować zarówno w przyszłym życiu osobistym graczy jak i w ich życiu rodzinnym i zawodowym.

Jakie specyficzne kompetencje są rozwijane przez gry? W dużym uproszczeniu, jednak mając na uwadze wszelkie cele edukacyjne jakie płyną z gier, możemy powiedzieć, że są pokaznym źródłem wiedzy. Gry takie jak “Gloria Trails”, “Twilight Struggle” (Zimna wojna), “May” czy “Chrononauts” są niewyczerpanym źródłem wiedzy historycznej, dzięki rekonstrukcji prawdziwych wydarzeń z wiernością i dokładnością.

“Dixit”, którego popularność wciąż wzrasta, w którym gracze snują historie – zupełnie jak w przypadku “Once Upon a Time” (Dawno, dawno temu) or “Story Cubes” - niewątpliwie rozwija kreatywność graczy, a wprowadzenie kilku prostych trików adaptacyjnych może też przyczynić się do poprawy pamięci graczy oraz wpłynąć na naukę języków.

Zarządzanie zasobami, zdolności negocjacyjne, wyobraźnia przestrzenna oraz perspektywy długoterminowe to umiejętności, które rozwijane są w ramach takich euro-gier jak “The Settlers of Catan” (Osadnicy z Catanu), “Agricola” or “Puerto Rico”. Niezbędnym jest przy tym podkreślenie realnego potencjału edukacyjnego tych gier: tworzenie podsystemu generowania zasobów, którymi trzeba optymalnie zarządzać, negocjacje uczestników. Stąd wykorzystując potencjał euro-gier uczniowie rozwijają zdolności zarządzania, planowania, szczegółowego omawiania oraz modyfikowania strategii w zakresie krótko i długodystansowym. Te zdolności są kształtowane także przez większe lub mniejsze szanse pojawiające się w samej grze, poprzez ruchy innych graczy oraz przez występowanie zmiennych celów. W skrócie wzmacniane jest myślenie strategiczne. Jeśli natomiast dajemy taką możliwość młodzieńskiemu uczniowi ze szkoły podstawowej, osiągamy znacznie więcej niż moglibyśmy przypuszczać. Ponieważ raz zakorzenione myślenie strategiczne pozostaje na całe życie i wpływa na wszystkie podejmowane w przyszłości decyzje. Dlatego gry tego typu idealnie wpasowują się – po odpowiedniej adaptacji i z małymi wyjątkami – w programy edukacyjne na każdym etapie kształcenia, a szczególnie w liceach/technikach (na drugim szczeblu edukacyjnym) gdzie uczniowie doświadczają zmiany w zakresie rozwijania zdolności matematycznych, logicznych oraz w zarządzaniu projektami.

5. Glosariusz

A

Abstrakcyjne gry strategiczne (Abstract strategy game):

rzeczownik 1) Gra dla dwóch graczy bazująca na konkretnych schematach (brak losowości, „fartu”) często osadzona w przypadkowych, niepowiązanych okolicznościach (brak ważnego motywu przewodniego, tła dla gry; np. szachy mają motyw przewodni ale może on być ignorowany w przebiegu rozgrywki, goniec to tylko nazwa figury, która porusza się na skos)

2) Gra bez motywu przewodniego

Ameritrash:

rzeczownik - slogan opisujący grę planszową w stylu amerykańskim (“American style board games”) czyli taką, która kładzie nacisk na rozwinięty motyw przewodni, konflikt interesów graczy i zazwyczaj zawiera pewien element fartu. Przykłady klasyków kategorii Ameritrash to Axis & Allies, Dune, Cosmic Encounter (Kosmiczne spotkania), Talisman (Magia i miecz), oraz Twilight Imperium.

Area control game (Gra na kontrolę / oddziaływanie na danym obszarze):

rzeczownik - typ gry, w której gracze zdobywają punkty za posiadanie jak największej ilości pól na poszczególnych częściach planszy. Przykłady: El Grande, San Marco, Louis XIV.

Auction game (Gra aukcyjna):

n. Gra, która bazuje na licytacji zasobów, zwana także licytacyjną (bidding), jak np. Modern Art, Ra.

B

BGG:

n. skrót używany w odniesieniu do portalu internetowego BoardGameGeek (skrótowy URL: bgg.cc.)

Balance (Balans, równowaga w grze):

1. rzeczownik - sposób w jaki elementy gry są relatywnie wyrównane dla każdego z graczy. Często jest on osiągnięty poprzez zapewnienie graczom tej samej pozycji startowej oraz

utrzymywanie przez mechanizmy gry mające dotknąć widocznego lidera bądź pomóc potencjalnemu przegranemu.

2. rzeczownik - stan gry, w którym równie uzdolnieni gracze mają dość podobne szanse na wygraną, niezależnie od pozycji startowej. Nie oznacza równości między stronami/graczami – np. taka gra jak Ogrze – gdzie jeden gracz ma pojedynczy ogromny czołg, podczas gdy wiele małych może stanowić balans, jeśli gracze mają taką samą szansę na wygraną.

3. czasownik - modyfikować układ startowy gry by był dawał bardziej wyrównane szanse wygranej wszystkim rozgrywającym. Licytacja oraz zasada wymiany to popularne sposoby balansowania.

Bidding game (Gra-licytacja):

n. Zobacz gra aukcyjna

Blef:

czasownik – stwarzanie pozorów np. podawanie innej wartości zakrytych kart itp. Można blefować otwarcie lub nie wprost. Poker jest najbardziej znaną grą opartą o blef.

C

Card drafting (Wybieranie kart):

rzeczownik - mechanika w grze, w której poszczególni gracze (kolejność dyktowana zasadami gry) pozyskują karty poprzez wybranie ich ze stosu widocznych/odkrytych kart. Min. Alan R. Moon zaprojektował wiele gier tego typu, np. Union Pacific, Freight Train, Ticket to Ride, Alhambra, Thurn and Taxis.

rzeczownik - mechanizm w grze powodujący, że gracze są zobligowani do wybrania kart z podzbioru dostępnych kart lub ze stosu lub z ręki lub wybrać kolejną kartę w grze. Przykłady: Fairy Tale, 7 Wonders, i Agricola- gdzie karty są przekazywane graczom, którzy wybierają karty zanim podają pozostałe trzymane w rękach. Magic: The Gathering i Race for the Galaxy gdzie gracze tasują karty na stos, a następnie wybierają je w czasie rozgrywki.

Cooperative games (Gra kooperacyjna/na współpracę):

Gry, w których wszyscy gracze z drużyny ze sobą współpracują, próbując pokonać sztuczną inteligencję, która rządzi grą, np. Pandemic (Pandemia) and Castle Panic.

D

D6:

n. popularny skrót odnoszący się do kostki sześciennej, podobnie jak D8 odnosi się do kostki ośmiościennej. d10, d12, and d20 to też popularne terminy. Para kostek sześciennych jest czasem zwana 2D6. Skrótów są głównie znane w grach RPG i wojennych.

Dice game Gra kościana:

Gra kościana to gra, w której główną rolę odgrywają kości. Przykładem mogą być Can't Stop, Excaped, and Sharp Shooters. Same kości nie definiują jeszcze gry kościanej, gra kościana musi opierać się na rzucaniu kostki, które to wyznacza bieg gry.

Dungeon crawl:

typ przygody występujący w grach fabularnych, w którym bohaterowie penetrują lochy/jaskinie/zamki (itp. miejsca przypominające labirynt), walczą z różnorodnymi potworami oraz zdobywają znajdujące się w owym lochu skarby, przykładowe gry **to Mice and Mystics, Descent: Journeys in the Dark (2. edycja) and Claustrophobia.**

E

Economic game (Gra ekonomiczna):

Gra, która pokazuje zależności mikro-ekonomiczne (t.j. biznes czy branża, przedsiębiorstwo) oraz makro-ekonomiczne (tj. naród czy kolonia). Zwykle gracze inwestują w produkcję: zwiększają kapitał (jak elektrownie, kolej, zasiedlanie w miastach), surowce/zasoby (paliwo, zboże/trzoda/drewno/cegły) oraz siłę roboczą by zarabiać, a przez to więcej inwestować. Pieniądze NIE zawsze są obecne w grach ekonomicznych, ale często tak. Podobnie jak obecność pieniądza nie musi oznaczać, że gra jest ekonomiczna, np. 1830: Railways & Robber Barons, Monopoly, Puerto Rico i Catan.

Euro / eurogame:

ręczownik - synonim dla gry niemieckiej – termin euro podkreśla, jednak fakt, że gra publikowana jest w różnych krajach europejskich.

F

Family game (Gra familijna/dla całej rodziny):

rzeczownik - gra, która zwykle ma bardzo proste zasady, trwa stosunkowo krótko, jest dość wysoce abstrakcyjna oraz interaktywna i przeznaczona dla trzech lub więcej graczy. Większość z tych gier pochodzi z Niemiec.

Filler Filler (‘mała gra’/ ‘chwiler’):

rzeczownik - gra o bardzo prostych zasadach i z krótkim czasem rozgrywki. Często używana „pomiędzy cięższymi”, bardziej skomplikowanymi grami.

G

Game system (system w grze)

Rzeczownik - zbiór komponentów oraz i/lub zasad, które ‘rządzą’ grą.

Gamer (zapałony gracz):

Rzeczownik - osoba, która uwielbia spędzać czas wolny grając.

H

Heavy (ciężki/kompleksowy/złożony):

przymiotnik - mający bardzo kompleksowe zasady lub strategie, które wymagają dokładnego przemyślenia oraz planowania i sporo czasu na rozegranie.

Hex (sześciokąt):

rzeczownik - regularne kształty o sześciu bokach/ścianach, które mogą być użyte by pokryć płaszczyznę planszy bez pozostawiania luk lub by unikać stykających się ze sobą tylko w jednym punkcie kształtów. Stąd często używane w grach planszowych, szczególnie wojennych.

K

Kingmaker (wpływowy gracz; niczym król/zarządca):

rzeczownik - gracz, sam już przegrany, który ma możliwość zdecydować kto wygra.

L

Light (lekki/nieskomplikowany):

Przymiotnik - mający bardzo łatwe zasady i strategie, które nie wymagają wiele myślenia. Można także używać stwierdzenia w odniesieniu do bardzo krótkiego czasu gry. (zobacz także filler, opener, closer, and beer & pretzels game).

Luck (szczęście/fart):

rzeczownik - przypadkowa, ale sprzyjająca danemu graczowi/graczom okoliczność, która zwiększa ich szanse na wygraną.

M

Majority/Absolute majority/Plurality control game (Gry z kontrolą terenu):

rzeczownik - typ gry, w której gracze zdobywają punkty za posiadanie największej ilości dóbr danego typu (np. asortymentu w różnych firmach). Przykłady: Union Pacific, Acquire, Freight Train.

Mechanika:

rzeczownik - część zasad w grze, które wpływają na jej główny lub poszczególne aspekty.

Meeples (rodzaj pionków):

rzeczownik - "Meeples" termin opisujący antropomorficzne pionki, pierwotnie używany do opisu pionków o ludzkich kształtach w grze Carcassonne. Obecnie szeroko używany w znaczeniu każdego antropomorficznego pionka czy figury w grze. Mówić się, że po raz pierwszy został oficjalnie użyty przez Alison Hansel jako skrót "moi ludzie" (ang. "my people"; jak opisano w raporcie 2001 i opisano szczegółowo w tej historii).

Miniatures game:

rzeczownik - typ gry wojennej która używa trójwymiarowych ołowianych lub plastikowych figurek reprezentujących jednostki wojskowe podejmujące działania taktyczne w czasie konfliktu. Często takie gry mają wysoki poziom symulacji i/lub rekonstrukcji. Często także rozgrywka nie toczy się na planszy z oznaczonymi polami, ale bezpośrednio na stole lub modelu terenu a odległość do pokonania czy do ostrzału jest oznaczana miarą lub patyczkiem. (Wings of War choć bez miniaturowych figurek jest dobrym przykładem – karty manewrów są używane by poruszać się samolotami).

N

Negotiation game (Gra negocjacyjna):

rzeczownik - gra, w której gracze zawierają układy/ porozumienia, handlują surowcami lub usługami. Diplomacy to chyba najlepszy przykład takiej gry. Gry negocjacyjne to jednak z kategorii wymieniona na BoardGameGeek.com.

P

Party game (Gra towarzyska):

rzeczownik - gra przeznaczona dla dużej grupy osób i stawiająca na interakcję, kreatywność i/lub elokwencję, np. Taboo, Charades

Player interaction (Interakcja graczy):

rzeczownik - stopień oraz częstotliwość z jaką gracze mogą na siebie wpływać w czasie rozgrywki. Wysoka interakcja może ograniczać okresy przestoju. Gry z niską lub brakiem interakcji są czasem nazywane Multiplayer Solitaires (wieloosobowymi pasjansami).

Playtest (test jakości gry poprzez udostępnienie jej graczom):

czasownik - testowanie zasad gry oraz „granie testowe” na prototypie by znaleźć ewentualne obszary do poprawy sprawdzić „wykonalność” ruchów i całej rozgrywki.

PnP (Gry do wydruku):

rzeczownik - gry lub rozszerzenia (plansze, karty itp.) dostępne online. Osoba zainteresowana może je ściągnąć, wydrukować i zagrać.

PvP (Player versus Player)

Gracz contra gracz.

R

Random (Przypadkowość/losowość):

Kiedy wydarzenia lub ruchy w grze są nieprzewidywalne. Często gracze mają małą lub brak kontroli nad przebiegiem swojej gry.

Replay value (wartość powtarzalności gry):

Im wyższa, tym częściej można powtarzać grę i pozostaje ona ciekawa (nie nudzi się, jest wciągająca).

RPG (Role-Playing Game; Gry fabularne, z odgrywaniem ról)

Gracze wcielają się w wymyślone postacie i wspólnie przeżywają przygody w wymyślonym świecie nadzorowanym przez mistrza gry. Rozgrywka opiera się na dialogu - gracze mówią, co robią ich postacie, a prowadzący podaje im rezultat tych działań. np. Dungeons & Dragons.

S

Set-up (Ustawienie):

Czas tuż przed rozpoczęciem gry, w którym gracze przygotowują/rozkładają/ustawiają/dziela wszystkie niezbędne elementy do jej rozpoczęcia.

Simulation (symulacja/imitacja):

Gra która skupia się głównie na dokładnym odwzorowaniu wydarzeń historycznych

Strategy (strategia):

rzeczownik - 1. Plan, którego trzyma się gracz w czasie rozgrywki

przymiotnik - 2. Wymóg podejmowania w czasie gry decyzji wpływających na dalekosiężne cele. 3. Strategiczny: w grach wojennych, siły, formacje (brygady i większe) panujące nad dużym terenem (narodem lub kontynentem). Najczęściej te gry mają wysoki poziom abstrakcji oraz niski poziom detali ukazujących konflikt. Takie gry ukazują całą wojnę lub kampanię.

T

Thematic Game (Gra tematyczna):

Gry, które bazują na rozwiniętym motywie przewodnim, przewija się w nich konflikt między graczami i zwykle bazują na średniej lub dużej losowości (i farcie). Np. Axis & Allies, Dune, Cosmic Encounter, Talisman, and Twilight Imperium.

Theme (motyw):

rzeczownik 1. Temat główny gry

przymiotnik 2. Posiadający zasady oraz mechanikę związaną z głównym tematem gry. Często antonim abstrakcyjnego.

Tile-laying game (gra z układaniem elementów)

rzeczownik – gra, w której układa się pewne element (raczej układa, a nie przesuwa na planszy); np. Carcassonne, Samurai.

V

VP (Victory Points/"Veeps" / "Vee Pees"/ VP's /VPs / VP)

Punkty za różnego rodzaju ruchy, które podliczone oznaczają zwycięstwo.

W

Wargame (gra wojenna):

rzeczownik - gra, w której gracze używają wojsk itp. i prowadzą wojnę/bitwę itp. Celem jest zazwyczaj zniszczenie przeciwników lub zdobycie punktów strategicznych Często gry te mają temat przewodni i różny poziom abstrakcji (zobacz też miniatures game). Gry wojenne mają trzy podkategorie: strategiczne, operacyjne i taktyczne.

Worker placement (dosł. ustawianie pracowników’):

Mechanika, która bazuje na oznaczaniu na planszy swych akcji przez pionki własnego koloru, limitem liczby akcji, które gracz może wykonać w trakcie danej rundy gry wyborem -blokowaniem danych akcji”. Gracze wybierają tokeny i decydują o ruchach. Na ogół dany ruch nie może zostać powtórzony w danej rundzie. Często gracze też myślą o ruchach przeciwnika i próbują je blokować. Przykłady: Agricola, Caylus, Stone Age, Pillars of the Earth, etc.

6. Bibliografia

Aldrich, C. (2009) *Virtual worlds, simulations, and games for education: A unifying view. Innovate* 5 (5), [Online] [Accessed 15th February, 2018] <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.co.uk/&httpsredir=1&article=1007&context=innovate>

Axe, H. & Routledge, H. (2011) *Practical applications of serious games in education. In: Handbook of Research on Improving Learning and Motivation through Educational Games: Multidisciplinary Approaches, IGI Global*, 2011, pp. 961-962.

Bandura, A. (1993) *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational psychologist*, 28(2), 117-148.

Barab, S. (2012) *Games, Learning and Society: Learning and Meaning in The Digital Age*. New York: Cambridge University Press.

Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). *The proactive component of organizational behaviour: A measure and correlates. Journal of organizational behaviour*, 14(2), 103-118.

Batsleer, J, R. (2008) *Informal Learning in Youth Work*. London: Sage.

Bell, L. & Thurlby-Campbell, I. (2017) *Agency, Structure and The NEET Policy Problem: The Experiences of Young People*. London: Bloomsbury.

Bellotti, F. et al (2010) *Designing effective serious games: opportunities and challenges for research, special issue: creative learning with serious games, Int. J. Emerging Technol. Learn. (IJET)* 5.

‘C.I.P. Citizens in Power’ *guidelines for the development of educational games using NFE. Games in NFE* [Online] [Accessed 10th February, 2018] <http://collections.infocollections.org/ukedu/en/d/Jt0064e/10.html>

Clifford, J & Thorpe, S. (2007) *Workplace Learning & Development: Delivering Competitive Advantage for Your Organisation*. London: Kogan Page.

Coffield, F. (2000) *The Necessity of Informal Learning*. Bristol: The Policy Press.

Co Workshops (2016) *Serious Games & Kolb’s Learning Cycle*. [Online] [Accessed 5th January, 2018] <http://www.coworkshops.org/2017/06/08/serious-games-kolbs-learning-cycle/>

Coombs, P. H., Prosser, C. and Ahmed, M. (1973) *New Paths to Learning for Rural Children and Youth, New York: International Council for Educational Development*.

Council of Europe Symposium on Non-Formal Education: Report (2001), Strasburg.

Coyle, D. et al. (2010) *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crookal, D. (2010) *Serious Games, Debriefing, and Simulation/Gaming as a Discipline, Simul.* Gaming 41(6), pp. 910-915.

De Grove, F. (2010) *Uncharted waters? Exploring experts' opinions on the opportunities and limitations of serious games for foreign language learning, in: Proc.s 3rd Int.l Conf. on Fun and Games*. Leuven: Belgium.

De Jong, J., & Wennekers, S. (2008) *Conceptualizing entrepreneurial employee behaviour*. EIM-SCALES (Scientific Analysis of Entrepreneurship and SMEs).

Designing educational games through a conceptual model based on rules and scenarios. [Online] [Accessed 12th February, 2018]

<http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1056&context=etcpress>

Deterding, S. (2011) *Situated motivational affordances of game elements: A conceptual model*. In *Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts*, a workshop at CHI.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011) *From game design elements to gamefulness: defining gamification*. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). ACM.

EMCC (2012) *Poland: ERM Comparative Analytical Report on young people Not in Employment, Education and Training (NEET)*. [Online] [Accessed 2nd February, 2018]

<https://www.eurofound.europa.eu/observatories/emcc/comparative-information/national-contributions/poland/poland-erm-comparative-analytical-report-on-young-people-not-in-employment-education-and-training>

Eurofound (2016), *Exploring the diversity of NEETs*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Fay, D., & Frese, M. (2001) *The concept of personal initiative: An overview of validity studies*. *Human Performance*, 14(1), 97-124.

Fletcher, G. (2016) *The Routledge Handbook of Philosophy of Well-Being*. Oxon: Routledge.

Fullerton, T. (2014) *Game Design Workshop: A Playcentric Approach to Creating Innovative Games*. 3rd Edition. CRC Press.

Human Resources Development Agency of Cyprus: [Online] [Accessed 21st February, 2018]

<http://www.hrdaauth.org.cy/>

Kaplan, G & Cagiltay, K. (2006) *An Instructional Design/Development Model for the Creation of Game-like Learning Environments: The FIDGE Model*. 93-112.

King, p, W. (2009) *Climbing Maslow’s Pyramid: Choosing Your Own Path Through Life*. Leicester: Matador.

Leadbeater, C. (2000) *Living on Thin Air. The new economy*. Penguin: London.

Learning, Education and Games Volume Two: Bringing Games into Educational Contexts. [Online] [Accessed 12th February, 2018]

<https://link.springer.com/article/10.1007/s11042-013-1821-1>

Martens, A. et al. (2008) *Game-Based Learning with Computers – Learning, Simulations, and Games*. In: Pan Z., Cheok A.D., Müller W., El Rhalibi A. (eds) Transactions on Edutainment I. Lecture Notes in Computer Science, vol 5080. Springer, Berlin, Heidelberg, pp. 180-181.

Mehisto, P. et al. (2008) *Uncovering CLIL*. London: Macmillan.

Ministry of Energy, Trade, Industry and Tourism of Cyprus: [Online] [Accessed 17th February, 2018] <http://www.mcit.gov.cy>

NESTA (2013) *Levelling up with games-based learning*. [Online] [Accessed 24th February, 2018] <https://www.nesta.org.uk/blog/levelling-games-based-learning>

O’Neill, H. F. et al (2005) *Classification of learning outcomes: evidence from the computer games literature*. The Curriculum Journal, 16.

Otto, H. (2017) *Empowering Young People in Disempowering Times: Fighting Inequality Through Capability Orientated Policy*. UK: Elgar.

Prensky, M. (2005) In digital games for education, complexity matters. Educational Technology, 45(4).

Proyer, M. et al (2017) *Doing Social Inclusion: Aiming to Conquer Crisis through Game-Based Dialogues and Games*. In M. Pivec & J. Gründler (Eds.), Proceedings of

Proceedings of the 11th European Conference on Game-Based Learning. Reading: Academic Conferences and Publishing International Limited, p. 556.

Rauner, F. et al. (2010) *Innovative Apprenticeships: Promoting Successful School-To-Work Transitions*. 2nd ed. USA: Transactional Publishers.

Reeves, B., & Read, J.L. (2009) *Total Engagement: Using Games and Virtual Worlds to Change the Way People Work and Businesses Compete*. Boston, United States: Harvard Business School Press.

Ruben, B. (1999) *Simulations, games and experience-based learning: The quest for a new paradigm for teaching and learning*, “Simulation and gaming”, Vol. 30, No 4, pp. 502-503.

Siegler, R. S., & Ramani, G. B. (2009) **Playing linear number board games—but not circular ones—improves low-income pre-schoolers’ numerical understanding**. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 545-560.

Smith, M. (1988) **Developing Youth Work. Informal education, mutual aid and popular practice**. Milton Keynes: Open University Press.

Stewart, J. et al (2013) *The Potential of Digital Games for Empowerment and Social Inclusion of Groups at Risk of Social and Economic Exclusion: Evidence and Opportunity for Policy*, p. 83.

Van Eck, R. (2006) *Digital game-based learning: it’s not just the digital natives who are restless*, EDUCAUSE Rev. 41 (2).

Williamson, B. (2009) *Computer games, schools and young people: A report for educators on using games for learning*. Futurelab: Bristol.

Wouters, P. et al (2009) *Current practices in serious game research: a review from a learning outcomes perspective*. In Connolly T.M., Stansfield M., Boyle E.A. (Eds.), *Games-based learning: Techniques and effective practices*, PA: Idea Group, Hershey.

Ulicsak, M. (2010) *Games in Education: Serious Games*. Futurelab: Bristol.

Yuan, F., & Woodman, R. W. (2010) *Innovative behaviour in the workplace: The role of performance and image outcome expectations*. *Academy of Management Journal*, 53(2), 323-342.

Autorzy: Majid Hussain *MSc, PGDip, BA, Ptlis*, Marek Urbaniak *PhD*, Angelos Parmatzias, Manuel Semitiel, Sibisse Candida Rodriguez Sanchez & Azeem Iqbal