

# GRY KOMPUTEROWE A AGRESYWNÓŚĆ I AGRESJA/ZACHOWANIA AGRESYWNE DZIECI I MŁODZIEŻY. PRZYCZYNEK DO PSYCHOPEDAGOGICZNEJ ANALIZY PROBLEMU

ZBIGNIEW MALYSZ

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0926-1429>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## Wprowadzenie

**T**ruizmem jest stwierdzenie, że współczesny świat oddziałuje na człowieka za pomocą obrazu (a więc formy), a dopiero w dalszym zakresie treści zawartych w formie. W tym kontekście jednym z zadań pedagogiki i edukacji medialnej jest ukazanie szans i zagrożeń (cyber)przestrzeni/światów wirtualnych, czy też – ogólniej – obserwowalnego współcześnie przejścia od mediów skoncentrowanych na treści (gazety, książki, radio, telefonia), poprzez media eksperymentujące z różnymi rodzajami formy (telewizja) do współcześnie dynamicznie rozwijających się multimediów (zwłaszcza Internetu i telefonii komórkowej – szczególnie smartfonów) skoncentrowanych wyłącznie – jak się wydaje – na newsach i przyciąganiu uwagi za pomocą obrazu, a więc formie *sensu stricto* (por. Andrzejewska, 2007; Bednarek, 2000, 2002, 2012, 2014; Bednarek, Andrzejewska, 2009, 2014; Danowski, Krupińska, 2007; Filiciak, 2013; Goban-Klas, Sienkiewicz, 1999; Tanaś, 1997).

Mając na względzie wspomniane kwestie, w prezentowanym tekście zostanie podjęta próba przybliżenia praktykom opieki i wychowania / nauczycielom zależności między teorią społecznego uczenia się (agresji) Alberta Bandury a problemem (modelowania) agresywności i agresji/zachowań agresywnych dzieci i młodzieży na przykładzie coraz bardziej popularnych i dostępnych gier komputerowych.

Przedmiot artykułu będą stanowiły następujące zagadnienia: (1) rama teoretyczna rozważań; (2) rola aktywności ludzkiej i gier komputerowych w życiu człowieka; (3) gry komputerowe a agresywność i agresja/zachowania agresywne – zarys (wybranych) zależności; (4) agresjogenne gry komputerowe a inne sytuacje agresjogenne i zachowania agresywne; (5) stan (wybranych) badań [z podziałem na: dowody istnienia związku – (wybrane) badania eksperymentalne vs. argumenty krytyczne, obalające lub niepotwierdzające istnienie związku]; (6) podsumowanie.

## Rama teoretyczna rozważań

Istnieje wiele teorii psychologicznych wyjaśniających fenomen funkcjonowania psychospołecznego człowieka jako rozumnej istoty społecznej obdarzonej własną jaźnią i osobowością (Gasiul, 2006; Oleś, 2013). Przyjmuje się, że zachowania społeczne człowieka dzielą się na dwie szerokie kategorie: *prospołeczne* vs. *antyspołeczne* (por. przykładowo: Clarke, 2005; Reykowski, 1986, 2005). Najbardziej jaskrawym przejawem działań antispołecznych człowieka są (przybierające rozmaite rodzaje, formy i środki wyrazu) zachowania agresywne/agresja (zarówno jednostkowa, jak i społeczna), stanowiące wyraz agresywności jednostki rozumianej jako cecha osobowości (por. Buss, 1961; Frączek, 1993, 2002; Krahe, 2006; Kubacka-Jasiecka, 1975, 2006; Majchrzyk, 2001, 2008; Mikrut, 2005; Ranschburg, 1993; Rode, 2010; Skorny, 1968; Wolińska, 2000). Zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w praktyce dnia codziennego można wyróżnić wiele rodzajów agresywności/i agresji. W literaturze przedmiotu spotyka się następujące rodzaje zachowań antispołecznych człowieka: agresywność, agresja, przemoc, bullying i cyberbullying (por. Małysz, 2018), określane także pod zbiorczym (i nieco mylącym) terminem „zachowań agresywnych” (Frączek, 1993, 2002).

Na przestrzeni dziejów powstały różne teorie agresji – szczególnie nośna w kontekście prezentowanej analizy jest społeczna teoria uczenia się (agresji) Alberta Bandury (1973, 1977, 2007). Podkreśla ona rolę oddziaływań społecznych (socjalizacji) w kontekście uczenia się (agresji) przez człowieka oraz fakt, że proces uczenia się agresji ma „społeczny charakter” (Bandura, 1973). Autor pisze (tamże, s. 43): „W ujęciu społecznego uczenia się człowiek nie jest ani napędzany przez wewnętrzne siły, ani bezradnie poddawany wpływowi środowiska. Raczej psychologiczne funkcjonowanie jest najlepiej rozumiane pod względem ciągłej wzajemnej interakcji między zachowaniem a jego warunkami kontrolowania. [...] Zachowanie [się ludzi – Z.M.] częściowo tworzy środowisko, a wynikowe otoczenie wpływa z kolei na zachowanie. W tym dwukierunkowym procesie przyczynowym środowisko jest podatne na wpływy [ludzkie – Z.M.], tak samo jak zachowanie jest kontrolowane przez środowisko [zarówno naturalne, jak i społeczne – Z.M.]”.

Bandura (2007, s. 32–66) wyraźnie wyróżnia dwa sposoby uczenia się przez człowieka: (1) uczenie się na podstawie wnioskowania vs. (2) modelowanie zachowania (naśladownictwo/uczenie się obserwacyjne) – oparte na świadomym i intencjonalnym (w mniejszym bądź większym zakresie) obserwowaniu wzoru zachowania i (mniej lub bardziej świadomym/intencjonalnym) naśladowaniu jego zachowań w zbliżonym kontekście sytuacyjno-społecznym. Jak się wydaje, zwłaszcza modelowanie (zachowania) ma szczególne znaczenie dla rozwoju agresji/zachowań agresywnych dzieci i młodzieży (szerzej: Bandura, Ross, Ross, 1961, 1963), co jasno podkreśla literatura przedmiotu: „W procesie kształtowania się zachowań agresywnych dużą rolę odgrywa uczenie się obserwacyjne, czyli modelowanie. [...] Uczenie się odbywa się poprzez bezpośrednie obserwowanie zachowań tego rodzaju. Osoby będące obiektem obserwacji określa się mianem modelu. [...] Najważniejszymi modelami dla dziecka

są rodzice, nauczyciele, koledzy oraz często postacie fikcyjne, bohaterowie filmów, komiksów, książek. [...] Agresywni rodzice wychowują agresywne dzieci” (Doroszewicz, 1999, s. 203–204; por. Bandura, Ross, Ross, 1961, 1963 i Wojciszke, 2006, s. 352–356).

W tym kontekście należy przytoczyć słowa Piotra Olesia (2013, s. 233), który pisze: „[...] (1) zachowania agresywne nabywane są przez modelowanie lub wzmocnienia, zarówno bezpośrednie, jak również obserwowanie u innych; (2) mogą być wywoływane przez bolesne doświadczenia (frustracje) lub przez oczekiwanie efektu (nagrody); i (3) są regulowane przez konsekwencje trzech rodzajów: bezpośrednie, obserwowane i wytwarzane przez samą jednostkę (satysfakcja, wstyd i poczucie winy). O ich wystąpieniu współdecydują: obecność wzorca poznawczego, oczekiwanie własnej skuteczności i ocena konsekwencji”.

Teoria społecznego uczenia się (agresji) bądź – będąca jej rozwinięciem – teoria społeczno-poznawcza (uczenia się) jest jedną z najbardziej użytecznych teorii psychologicznych i w związku z tym każdy praktyk opieki oraz wychowania/nauczyciel powinien się z nią zapoznać. Stąd, chcąc zmodyfikować dezadaptacyjne zachowania dzieci i młodzieży (np. zachowania agresywne), należy dostarczyć im odpowiedniego modelu zachowań adaptacyjnych (o większej wartości podmiotowej/stymulacyjnej niż dostępny uprzednio dziecku/nastolatкови model zachowań dezadaptacyjnych).

### Rola aktywności ludycznej i gier komputerowych w życiu człowieka

Już w 1938 r. holenderski historyk, antropolog kultury i orientalista, Johan Huizinga (1872–1945) w swej wybitnej pracy *Homo Ludens. Zabawa jako źródło kultury* (wydania polskie: 1967, 1985, 1998, 2007, 2011) uwypuklił kulturotwórczą rolę zabawy/gier w życiu społecznym człowieka (czy też szerzej: aktywności ludycznej dla tworzenia i rozwijania przez ludzi więzi społecznych, w dalszej perspektywie przekładającego się na rozwój ludzkiej kultury – tak w atrybutywnym, jak i dystrybutywnym jej aspekcie). W tym kontekście Wincenty Okoń (1987, s. 5, za: Muchacka, 2014, s. 7) wskazuje, że: „Zabawa jako jedna z form poznawania świata przez dziecko odgrywa istotną rolę w jego rozwoju (fizycznym, umysłowym, emocjonalnym i społecznym), ta forma aktywności jest bowiem przez badaczy uważana za wszechstronną i zastępującą dzieciom różne czynności wykonywane przez ludzi dorosłych, tj.: uczenie się, pracę i działalność społeczną”. Biorąc to pod uwagę, a także uwzględniając eriksonowskie prawidłowości rozwoju i dojrzewania psychospołecznego, można wysunąć wniosek, że zabawa ma istotne znaczenie [więzio- i kulturotwórcze oraz ludyczne (jako forma spędzania wolnego czasu/względnie doboru partnera płciowego) – Z.M.] również dla młodzieży, dorosłych i ludzi starych, warunkując ich prawidłowy całożyciowy rozwój osobowy. Z czasem zmianie ulega znaczenie jednostkowe, względnie społeczne oraz uznawane za słuszne (dla danego wieku) formy zabawy/rozrywki, lecz funkcja więzio- i kulturotwórcza/względnie ludyczna utrwała się, a nawet ulega wzmocnieniu w innym kontekście społeczno-kulturowym (por. Kielar-Turska, 2000, zob. zwłaszcza s. 329–331).

Współcześnie funkcję ludyczną zabawy (a zwłaszcza jej wymiar twórczo-wyobrażeniowy) zastąpiły różnego typu gry i „zabawy” komputerowe (względnie: internetowe bądź smartfonowe). Ze swej istoty nie kształtują one sfery wyobrażeniowo-abstrakcyjnej, więziotwórczej, nie wpływają na rozwój kompetencji społecznych i społeczno-komunikacyjnych, tak jak bezpośrednia interakcja z drugim człowiekiem (*face-to-face*).

Gry komputerowe – najogólniej ujmując problem – pierwotnie służyły dostarczaniu rozrywki graczom (a więc spełniały istotną funkcję ludyczną), jednakże z czasem funkcja ta uległa istotnemu rozszerzeniu. Współcześnie gry komputerowe – oraz szerzej przebywanie w Internecie – zmieniły swój sens i znaczenie społeczne od „niewinnego” źródła rozrywki / względnie wiedzy o świecie, zyskując (dla coraz większej liczby dzieci i młodzieży) status nowego wymiaru świata (bądź szerzej: Nowego Świata, dla którego tzw. real jest tylko dodatkiem)<sup>1</sup>.

Mając na względzie istotę i dynamikę rozwoju różnego typu gier i zabaw komputerowych (a także istniejącą w literaturze przedmiotu lukę badawczą) Iwona Ulfik-Jaworska już w 2005 r. jako jedna z pierwszych polskich badaczek w tym zakresie dokonała systematyzacji rodzajów gier komputerowych. Wyróżniła ona (Ulfik-Jaworska, 2005, s. 45) następujące ich rodzaje: (1) edukacyjne, (2) logiczne, (3) zręcznościowe [dzielące się na: platformowe, strzelaniny (2D/tradycyjne vs. 3D/trójwymiarowe) i bijatyki], (4) przygodowe, (5) strategiczne [dzielące się na: ekonomiczne i wojenne (strategie klasyczne vs. strategie czasu rzeczywistego)], (6) symulacyjne [dzielące się na: lądowe (wyścigi vs. inne symulatory lądowe), morskie i lotnicze], (7) fabularne (ang. *role-playinggames/RPG*), (8) sportowe<sup>2</sup>.

Uwzględniając dodatkowo stale rosnącą popularność „strzelanin i bijatyk” Iwona Ulfik-Jaworska (tamże, s. 48 i nast.) wskazuje, że najsłynniejszymi grami-bijatykami są: „Mortal Kombat”, „Battle Arena Toshinden”, „Virtual Fighter” oraz „Street Fighter”, natomiast rozwój strzelanin nastąpił w latach 70. i 80. XX wieku. Gwoli rzetelności badawczej należy zaznaczyć, że według branżowego portalu PASTE MAGAZINE (stan na 21.01.2016) najpopularniejszymi „strzelankami” (ang. *First-Person Shooters/FPS*) na świecie były: „Doom”, „Half-Life”, „Call of Duty 4: Modern Warfare”, „Far Cry 2” i „Bioshock” (<https://www.pastemagazine.com/articles/2016/01/the-50-best-first-person-shooters-of-all-time.html?p=5>, dostęp: 29.01.2019).

<sup>1</sup> W tym kontekście warto zauważyć, że w zależności od stopnia rozwoju psychospołecznego i/lub wieku niektóre dzieci i – częściowo – młodzież nie posiadają zdolności odróżniania tego, co jest prawdą/prawdopodobne, a co jest fałszem/nieprawdopodobne w grze/Internecie, którą – na potrzeby prezentowanego tekstu (względnie dalszych analiz) można określić za pomocą neologizmu: (zdolność do/umiejętność) truizacji rzeczywistości. Co więcej, dzieci nie potrafią odróżnić śmierci widzianej w grze komputerowej od śmierci prawdziwej i traktują ją jako zabawę (Sic!) (zob. Jędrzejko, 2011). Rolą nauczycieli i wychowawców jest uzasadniona konieczność nauczania ich tychże umiejętności.

<sup>2</sup> Podział ten niejako potwierdzają [i rozszerzają – Z.M.] Borys Zajączkowski i Dominika Urbańska-Galanciak (2009, s. 4), pisząc: „Gry komputerowe można podzielić na 8 rodzajów: zręcznościowe, przygodowe, fabularne, strategiczne, symulacyjne, sportowe, logiczne i edukacyjne. W ramach tych rodzajów da się wyodrębnić co najmniej 40 gatunków”.

## Gry komputerowe a agresywność i agresja/zachowania agresywne – zarys (wybranych) zależności

Już w 1997 r. Maciej Tanaś (1997, s. 7) zauważył: „[...] rola technologii informatycznych wzrasta wszędzie na świecie, my jesteśmy po prostu na nie skazani”. Co więcej – w odniesieniu do przebiegu i dynamiki rozwoju społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy – można dokonać parafrazy tego stwierdzenia i powiedzieć, że rola technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK)/Internetu wzrasta wszędzie na świecie, TIK i Internet są nam współcześnie tak samo „konieczne do życia” jak powietrze. Współczesny zglobalizowany (Mc)Świat „nie istniałby” bez Internetu.

Wojciech Walat (2007) zauważył, że współcześnie komputer stał się swoistym „elektronicznym przyjacielem” dzieci i młodzieży, a rodzice bezrefleksyjnie traktują gry komputerowe jako nowoczesne formy ich rozrywki, nie dostrzegając faktu, że zawarte w nich przemoc i agresja spełniają istotną funkcję modelu dla zachowań agresywnych. Proces ten rodzi nowe szanse, wyzwania i zagrożenia edukacyjne (por. Bednarek, 2000, 2010, 2014; Bednarek, Andrzejewska, 2014; Żeber-Dzikowska, Buchcic, 2016). Na pierwszym planie zdaje się tu znajdować konieczność wykształcenia wśród dzieci i młodzieży (postawy) refleksyjności psychopedagogicznej w kontekście teleologii studiowania i rozwoju zagrożeń cyberprzestrzeni (por. Bednarek, Małysz, 2017).

Mając nawet pobieżną orientację w tematyce, można z dużą dozą prawdopodobieństwa wskazać, że rozwój brutalnych/agresywnych gier komputerowych uwarunkowany był, jest i będzie przez: (1) poziom rozwoju technologiczno-informatycznego współczesnych społeczeństw (rosnący wykładniczo), (2) poziom zapotrzebowania odbiorców na tego rodzaju „rozrywkę” (rosnący liniowo). Pojawia się tu coraz bardziej niebezpieczna dla dzieci i młodzieży luka technologiczno-informatyczna. Należy ją uwzględnić w działaniach pedagogiczno-korekcyjnych, gdyż poziom rozwoju poznawczo-emocjonalnego i społeczno-moralnego (każdego) dziecka i nastolatka jest niedostosowany do skali i poziomu („wyrafinowania/morderczości”) przemocy dostępnej na wyciągnięcie ręki praktycznie każdemu graczowi/użytkownikowi Internetu w kontekście owej luki technologicznej (por. Bednarek, 2000, 2002, 2010, 2012).

Portal branżowy US GAMER (<http://www.usgamer.net/articles/a-brief-history-of-video-game-violence-part-1-death-race-to-mortal-kombat>, dostęp: 30.05.2017) wskazuje, że pierwszą „morderczą grą” [grą, której zasady premiowały „mordowanie” innych postaci – Z.M.] był opublikowany w 1976 r. „Death Race/Wyścig Śmierci”, następnie istotne są lata 80. XX w., gdzie nastąpiło „Wielkie Oczyszczenie” gier komputerowych z wpływu agresji, oraz rok 1993, kiedy to przełomem stało się zatwierdzenie przez Senat USA Senackiej Komisji Przesłuchań w sprawie przemocy w grach wideo. Efektem jej działalności było powołanie w 1994 r. w USA Entertainment Software Ratings Board (Rady Oceny Ryzyka [używania w rozrywce – przyp. Z.M.] Oprogramowania Komputerowego, <https://www.esrb.org>, dostęp: 30.05.2017), której celem jest „[...] przypisywanie kategorii wiekowych i treściowych w grach wideo i aplikacjach mobilnych, egzekwowanie wytycznych dotyczących reklamy i mar-

ketingu w branży gier wideo oraz pomoc firmom we wdrażaniu odpowiedzialnych, internetowych i mobilnych zasad ochrony prywatności” [tłum. Z.M.].

## Agresyjne gry komputerowe a inne sytuacje agresyjne i zachowania agresywne

Przegląd autorski dostępnych teorii agresywności i agresji/zachowań agresywnych wskazuje, że istnieje zasadnicza różnica między agresywnymi grami komputerowymi a innymi sytuacjami agresywnymi/agresywnymi (zob. Bibliografia artykułu):

- a) gry komputerowe odnoszą się do świata wirtualnego, w którym wszystko jest możliwe, a jednostka kumuluje w sobie agresję;
- b) w świecie realnym / współzawodnictwie sportowym osoba (potencjalnie) agresywna automatycznie uzyskuje informację zwrotną dotyczącą sposobu, poziomu oraz postrzegania swojego zachowania agresywnego/agresywnego przez środowisko społeczne.

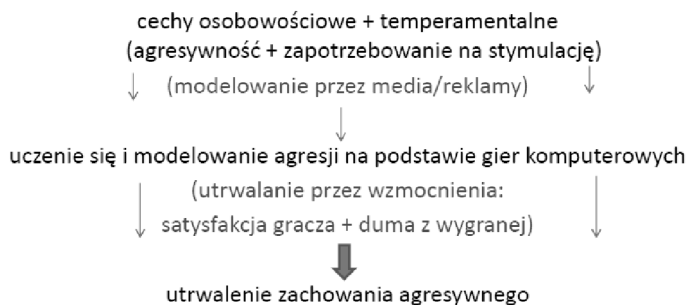
Należy tu wspomnieć, że aktywność w zakresie gier komputerowych oraz (agresywnych) sportów fizycznych/walki jest wysoce stymulująca w porównaniu do tzw. sytuacji normalnej i – jak wskazuje analiza literatury przedmiotu – w kontekście przejawiania zachowań agresywnych przez jednostkę istotną rolę odgrywa jej sfera temperamentalna, a zwłaszcza odczuwany przez nią poziom zapotrzebowania na stymulację (por. Zuckerman, 2006; Lipiński, 2002). Zagadnienie to w odniesieniu do procesu rozwoju dzieci i młodzieży dobitnie zarysowuje Anna Matczak (2003, 40–41, 43), pisząc: „[...] permanentne zaspokajanie podstawowych potrzeb i brak zawiązanych z nimi napięć zapewnia bezpieczeństwo sprzyjające podejmowaniu aktywności rozwojowej [dzieci i młodzieży – Z.M.]. Możliwości działania są też w pewnej mierze wyznaczone właściwościami temperamentu człowieka. [...] temperament można widzieć jako wyznacznik możliwości przetwarzania stymulacji. [...] cechy temperamentu, decydując o możliwościach radzenia sobie ze stymulacją, określają wielkość indywidualnego na nią zapotrzebowania. Ludzie starają się więc wybierać czynności i sytuacje, których wartość stymulacyjna [...] odpowiada ich temperamentalnie uwarunkowanym potrzebom”.

W związku z tym, a także biorąc pod uwagę praktyczny profil czasopisma oraz teoretyczno-przeładowy charakter artykułu, w dalszej kolejności owe zależności zostaną zaprezentowane w ujęciu schematycznym, za pomocą odnośnych modelowych schematów teoretycznych. Przedstawiają one w autorski sposób zależności między cechami osobowości i temperamentu oraz procesami społecznego uczenia się (agresji) dostrzeżone podczas analizy literatury przedmiotu w odniesieniu do gier komputerowych (zob. schemat 1) i w odniesieniu do sportów walki / innych sytuacji agresywnych / zachowań agresywnych człowieka (zob. schemat 2).

Analizując zależności przedstawione na obu schematach, można zauważyć, że wskazują one na pedagogiczną konieczność oddziaływania środowiska społecznego na (potencjalnie agresywne) dzieci i młodzież (nad)używające agresywnych gier komputerowych. Innymi słowy analiza treści zawartych we wspomnianych schematach modelowych wskazuje, że aby dziecko bądź nastolatek (nad)używające/y agresywnych gier kompute-

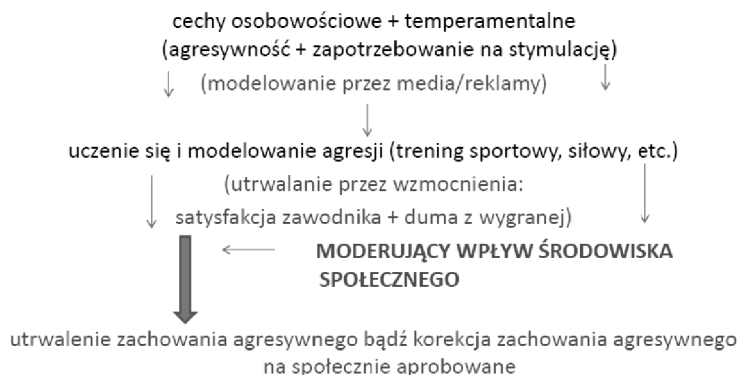
rowych mogło/mógł prawidłowo funkcjonować społecznie, konieczne jest dostarczenie mu informacji zwrotnej w postaci wspomnianego moderującego wpływu środowiska społecznego (nagród i kar o większej wartości oraz znaczeniu społecznym dla potencjalnie nagradzanego/karanego niż satysfakcja gracza i duma z gry/wygranej w agresyjną grę komputerową, a także możliwości dostarczenia innych co najmniej tak samo wysoko stymulujących rozrywek/zainteresowań/hobby). Działanie takie winno stanowić przedmiot kompleksowych wysiłków psychopedagogicznych podejmowanych tak przez nauczycieli i wychowawców (a więc środowisko edukacyjne), jak i przez rodziców / względnie opiekunów prawnych (a więc środowisko rodzinno-wychowawcze).

**Schemat 1.** Model potencjalnych zależności między agresywnością i zapotrzebowaniem na stymulację a społecznym uczeniem się / modelowaniem zachowań agresywnych w odniesieniu do gier komputerowych



Źródło: opracowanie własne.

**Schemat 2.** Model potencjalnych zależności między agresywnością i zapotrzebowaniem na stymulację a społecznym uczeniem się / modelowaniem zachowań agresywnych w odniesieniu do sportów walki / innych sytuacji agresyjnych / zachowań agresywnych



Źródło: opracowanie własne.

Istotne w tym kontekście jest wypracowanie takich sposobów komunikacji między nauczycielami i wychowawcami oraz rodzicami / opiekunami prawnymi, aby osiągnąć tzw. efekt synergii (edukacyjno-wychowawczej), stosując te same bądź po-

dobne środki i metody oddziaływań edukacyjno-wychowawczych zarówno w szkole, jak i w domu (względnie instytucji opiekuńczej). Należy zwrócić szczególną uwagę na to, aby odnośny moderujący wpływ środowiska społecznego / nacisk oświatowo-wychowawczy był: stały, równomiernie oddziałujący w czasie i adekwatny do poziomu (dezadaptacyjnych) zachowań agresywnych prezentowanych przez dziecko/nastolatka (nad)używające/go (względnie uzależnionego od) gier komputerowych (por. Buss, 1961; Mika, 1969; Wojciszke, 2006; Wolińska, 2000).

### Stan (wybranych) badań

W dalszej części artykułu przedstawiony zostanie zarys stanu (wybranych) badań i analiz odpowiadających na pytania: *Czy istnieje związek pomiędzy graniem w (agresjogenne) gry komputerowe a agresywnością i agresją/zachowaniami agresywnymi dzieci i młodzieży? Jakiego rodzaju jest (potencjalny) związek pomiędzy graniem w gry komputerowe a agresywnością i agresją/zachowaniami agresywnymi dzieci i młodzieży?*

Mając na względzie przyjętą logikę analizy, w dalszej kolejności zostaną przedstawione: (1) dowody istnienia związku – (wybrane) badania eksperymentalne i (2) argumenty krytyczne, obalające lub niepotwierdzające istnienie związku.

#### 1. Dowody istnienia związku – (wybrane) badania eksperymentalne

Craig A. Anderson i Karen E. Dill (2000) przeanalizowali związki gier komputerowych zawierających przemoc ze zmiennymi związanymi z agresją człowieka. Z badań wynika, że granie w agresjogenne/przemocowe gry komputerowe (w tzw. normalnym życiu) jest pozytywnie skorelowane z wystąpieniem zachowań agresywnych i przestępczością. Związek ten był silniejszy w przypadku osób bardziej agresywnych i mężczyzn. Ponadto zdaniem tych badaczy poziom osiągnięć naukowych/akademickich dzieci i młodzieży był negatywnie skorelowany z ilością czasu spędzanego na graniu w przemocowe gry komputerowe. W sytuacji laboratoryjnej ekspozycja przemocowej gry komputerowej zwiększała ilość i zakres agresywnych myśli i zachowań u badanych. W obu badaniach mężczyźni przejawiali bardziej wrogi/agresywny stosunek do rzeczywistości niż kobiety.

Anderson (2004) na podstawie metaanalizy literatury przedmiotu oraz badań eksperymentalnych stwierdził, że ekspozycja brutalnych gier komputerowych u dzieci i młodzieży jest znacząco powiązana ze wzrostem ich agresywnych zachowań, agresywnych sposobów poznania, agresywności przeżywanego afektu, wzrostem pobudzenia układu sercowo-naczyniowego oraz zmniejszeniem przejawiania zachowań pomocowych wobec innych.

Anderson i współpracownicy (2008) na podstawie przeprowadzonych badań wskazali, że granie w agresywne gry komputerowe stanowi znaczący czynnik ryzyka wystąpienia zachowań agresywnych, oraz że wzmiankowany efekt jest widoczny wśród różnych kultur. Zauważyli także, że zarówno agresywne, jak i nieagresywne dzieci oraz młodzież uczą się na podstawie treści zawartych w grach komputerowych reagowania agresją jako swoiście społecznie „aprobowanego” sposobu działania. Oddziaływanie to jest silniejsze w przypadku młodszych dzieci i młodzieży.



John L. Sherry (2001) w swej metaanalizie problemu wskazał, że efekt oddziaływania agresywnych gier komputerowych na agresję jednostkową jest mniejszy niż efekt oddziaływanie przemocy prezentowanej w telewizji na agresję jednostkową. Jest on pozytywnie skorelowany z typem [rodzajem – Z.M.] przemocy prezentowanej w grze i negatywnie skorelowany z ilością czasu poświęconego na granie.

## **2. Argumenty krytyczne, obalające lub niepotwierdzające istnienia związku**

Po przeszukaniu internetowych baz danych autor artykułu nie dotarł do badań empirycznych potwierdzających istnienie negatywnego związku między grami komputerowymi a zachowaniami agresywnymi i gotowością do agresji wśród dzieci i młodzieży. Wynika to z następujących przesłanek:

- 1) przedstawiony problem stanowi kwestię wrażliwą etycznie/moralnie, w związku z tym przeprowadzanie wszelkiego typu badań eksperymentalnych, podczas których dzieci i młodzież będą narażone na oddziaływanie agresji/przemocy w grach komputerowych, jest dyskusyjne z etycznego punktu widzenia;
- 2) większość dostępnych na ten temat analiz i badań ma metaanalizyczny/teoretyczny charakter – wydaje się to wynikać z wspomnianych uwarunkowań etycznych;
- 3) dostępne w literaturze przedmiotu dane i analizy są sfragmentaryzowane i wycinkowe – brak jest badań podłużnych dotyczących relacji między użytkowaniem gier komputerowych a zachowaniami agresywnymi i gotowością do agresji wśród dzieci i młodzieży;
- 4) do powszechnych i aplikowalnych należą:
  - a) paradygmaty warunkowania klasycznego/instrumentalnego Iwana Pawłowa (i kontynuowane przez Burrhusa Skinnera oraz Edwarda Thorndike);
  - b) paradygmat społecznego uczenia się agresji Alberta Bandury;
- 5) braku odnośnej i użytecznej teorii (spełniającej kryterium dobroci naukowej – zob. Brzeziński, 2011), wyjaśniającej istnienie negatywnych związków grania w gry komputerowe z agresywnością.

## **Podsumowanie**

Na podstawie przytoczonych danych można wskazać, że ten pozornie mało istotny i niedostrzegalny problem relacji pomiędzy graniem w agresywno-przemocowe gry komputerowe a agresywnością i agresją / zachowaniami agresywnymi dzieci i młodzieży jest istotny społecznie. Prezentowana analiza stanowi przyczynek do szerszego zbadania tego problemu (ma na celu uwrażliwienie praktyków i teoretyków opieki oraz wychowania na jego znaczenie).

Przedstawiony w tekście przegląd autorski danych z badań empirycznych wskazuje na istnienie niewątpliwie dodatniego wprost proporcjonalnego związku przyczynowo-skutkowego między graniem w agresywno-przemocowe gry komputerowe a występowaniem wśród graczy zachowań agresywnych i gotowością do agresji wśród dzieci i młodzieży.

O ile w literaturze przedmiotu można znaleźć liczne analizy podkreślające istnienie związku między ekspozycją na przemoc/agresję prezentowaną w grach komputerowych a występowaniem agresji w życiu codziennym wśród dzieci i młodzieży, o tyle brakuje badań i analiz mających udowodnić istnienie przeciwnej zależności (wszelkiego typu badania eksperymentalne dotyczące tej tematyki są wrażliwe/drażliwe etycznie, a tym samym bardzo trudne do zaprojektowania i przeprowadzenia).

Problem ten jest o tyle istotny, że współczesne dzieci i młodzież podczas komunikacji zapośredniczonej przez komputer (por. Pyżalski, 2012) nie uzyskują społecznej informacji zwrotnej, korygującej agresywne skłonności i zachowania, w przeciwieństwie do sportów walki / gier zespołowych (co sygnalizują przedstawione wcześniej schematyczne modele zależności teoretycznych), oraz kumulują w sobie agresję, zamiast ją rozładowywać. W tym kontekście – jak zostało już wspomniane – zadaniem zarówno dla nauczycieli i wychowawców (środowiska edukacyjnego), jak i rodziców / względnie opiekunów prawnych (środowiska rodzinno-wychowawczego) winno być dostarczenie dziecku bądź nastolatkowi (nad)używającemu agresywnych gier komputerowych informacji zwrotnej w postaci wspomnianego moderującego wpływu środowiska społecznego oraz alternatywnych sposobów rozładowania (naturalnego w tym okresie rozwoju) zwiększonego zapotrzebowania na stymulację.

W związku z tym, że agresyjne/przemocowe gry komputerowe mogą nasilać zachowania agresywne u dzieci i młodzieży, dostęp do nich powinien być uniemożliwiony dzieciom (jak wskazuje praktyka dnia codziennego działania takie zostały podjęte praktycznie we wszystkich polskich szkołach oraz w znacznej liczbie polskich rodzin). Ponadto warto odnotować, że w wielu współczesnych szkołach dzieci i młodzież przestali się interesować grami komputerowymi [obserwacja naturalna dokonana przez autora i innych praktyków edukacji i wychowania wskazuje, że dzieci i młodzież nadal grają w gry komputerowe coraz rzadziej gra w (potencjalnie agresyjne) FPSy, gdyż popularność wśród nich zyskują inne rodzaje gier zręcznościowych i gry edukacyjne (autor nie dotarł do odnośnych badań naukowych, w związku z czym wymaga to potwierdzenia w ramach badań psychopedagogicznych – Z.M.)] na rzecz portali społecznościowych (zwłaszcza Facebooka i YouTube'a) – w rozmowach z nauczycielami można spotkać się z poglądem, że w gry komputerowe grają obecnie fascynaci i osoby ok. 30-letnie (w tym kontekście problemem powoli stają się treści zamieszczane i oglądane przez dzieci i młodzież na wspomnianych portalach społecznościowych).

Reasumując, podkreślić warto, że nadal należy poświęcać dużo uwagi problemowi profilaktyki modelowania agresji / zachowań agresywnych wśród dzieci i młodzieży (nad)używających/uzależnionych od gier komputerowych [dokonana analiza wskazuje na występowanie jednoznacznej pozytywnej korelacji pomiędzy graniem w (agresyjne) gry komputerowe / modelowaniem zachowań agresywnych przez gry komputerowe a występowaniem agresji / zachowań agresywnych wśród dzieci i młodzieży]. Uwzględniając to, postuluje się także konieczność poświęcenia większej uwagi w ramach pracy opiekuńczo-wychowawczej i edukacyjnej treściom za-

mieszczanym i oglądanym przez dzieci i młodzież na odnośnych portalach społecznościowych, gdyż – jak można wskazać na podstawie wspomnianej obserwacji naturalnej – ich oddziaływanie będzie warunkowało powstawanie nowych [potencjalnie bardziej destrukcyjnych niż relatywnie dotychczas dobrze poznane oddziaływanie (agresjogennych) gier komputerowych – Z.M.] kategorii problemów opiekuńczo-wychowawczych w XXI wieku.

## Bibliografia

- Anderson, C.A. (2004). An update on the effects of playing violent video games. *Journal of Adolescence*, 27(1), 113–122.
- Anderson, C.A., Dill, K.E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772–790.
- Anderson, C.A., Sakamoto, A., Gentile, D.A., Ihori, N., Shibuya, A., Yukawa, S., Naito, M., Kobayashi, K. (2008). Longitudinal effects of violent video games on aggression in Japan and the United States. *Pediatrics*, 122(5), 1067–1072.
- Andrzejewska, A. (2007). *Dziecko w cyberprzestrzeni: czyli, jak powinny korzystać z mediów nasze pociechy*. Warszawa: Wydawnictwo Pedagogium.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: WN PWN.
- Bandura, A., Ross, D., Ross, S.A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575–582.
- Bandura, A., Ross, D., Ross, S.A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(1), 3–11.
- Bednarek, J. (2000). *Multimedia w działalności szkoleniowo-wychowawczej*. Warszawa: DS-W MON.
- Bednarek, J. (2002). *Media w nauczaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Mikom.
- Bednarek, J. (2010). *Multimedialne kształcenie ustawiczne nauczycieli. Teoria, badania, praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Bednarek, J. (2012). *Multimedia w kształceniu*. Warszawa: WN PWN.
- Bednarek, J. (2014). *Człowiek w obliczu szans cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Bednarek, J., Andrzejewska, A. (red.). (2009). *Cyberświat – możliwości i zagrożenia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bednarek, J., Andrzejewska, A. (2014). *Zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Bednarek, J., Małysz, Z. (2017). Refleksyjność psychopedagogiczna w kontekście teleologii studiowania i rozwoju zagrożeń cyberprzestrzeni. W: L. Pawelec, Z. Sirojć (red.), *Od przedszkola do uniwersytetu. Współczesne problemy edukacji* (s. 141–158). Hannover: Europäische Akademie der Naturwissenschaften.
- Brzeziński, J. (2011). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: WN PWN.
- Buss, A.H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley and Sons.
- Clarke, D. (2005). *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*. Gdańsk: GWP.
- Danowski, B., Krupińska, A. (2007). *Dziecko w sieci*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Doroszewicz, K. (1999). Skąd się bierze agresja w stosunkach międzyludzkich? W: E. Stanisławiak (red.), *Szkice z psychologii społecznej* (s. 199–210). Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Filiciak, M. (2013). *Media, wersja beta. Film i telewizja w czasach gier komputerowych i Internetu*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.

- Frączek, A. (1993). Socjalizacja a intrapsychoiczna regulacja agresji interpersonalnej. W: A. Frączek, H. Zumkley (red.), *Socjalizacja a agresja* (s. 46–60). Warszawa: Instytut Psychologii PAN, Wydawnictwo WSPS.
- Frączek, A. (2002). Agresja interpersonalna, opis i analiza z perspektywy społecznej. W: Ł. Jurasz-Dudzik (red.), *Człowiek i agresja. Głosy o nienawiści i przemocy. Ujęcie interdyscyplinarne* (s. 43–55). Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- Gasiul, H. (2006). *Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Goban-Klas, T., Sienkiewicz, P. (1999). *Spółczesność informacyjna: Szanse, zagrożenia, wyzwania*. Kraków: Fundacja Postępu Telekomunikacji.
- Huizinga, J. (2011). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia. <https://www.esrb.org>, dostęp: 30.05.2017.
- <https://www.pastemagazine.com/articles/2016/01/the-50-best-first-person-shooters-of-all-time.html?p=5>, dostęp: 29.01.2019.
- <http://www.usgamer.net/articles/a-brief-history-of-video-game-violence-part-1-death-race-to-mortal-kombat>, dostęp: 30.05.2017.
- Jędrzejko, M. (2011). Śmierć jako zabawa – człowiek w świecie gier komputerowych i sieciowych (spojrzenie socjopedagogiczne). *Media i społeczeństwo*, 1(1), 165–179.
- Kielar-Turska, M. (2000). Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 1. *Podstawy psychologii* (s. 285–332). Gdańsk: GWP.
- Krahe, B. (2006). *Agresja*. Gdańsk: GWP.
- Kubacka-Jasiecka, D. (1975). *Funkcjonowanie społeczne osób agresywnych i samoagresywnych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kubacka-Jasiecka, D. (2006). *Agresja i autoagresja z perspektywy obronno-adaptacyjnych dążeń JA*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Lipiński, S. (2002). *Nasilenie skłonności agresywnych u osób resocjalizowanych i jego korelaty osobowościowe*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Majchrzyk, Z. (2001). *Nieletni, młodociani i dorośli sprawcy zabójstw. Analiza procesów motywacyjnych i dyspozycji osobowościowych*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Majchrzyk, Z. (2008). *Zabójczynie i zabójcy. Osobowość, motyw, uwarunkowania sytuacyjne. Analiza z perspektywy psychologicznego orzecznictwa sądowego*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Małysz, Z. (2018). Agresywność, agresja, przemoc, bullying i cyberbullying jako problemy opiekuńczo-wychowawcze XXI wieku. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1, 12–20.
- Matczak, A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Mika, S. (1969). *Skuteczność kar w wychowaniu*. Warszawa: PWN.
- Mikrut, A. (2005). *Agresja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną – uwarunkowania i przejawy*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Muchacka, B. (2014). Zabawa w poznawczym rozwoju dziecka. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 2, 7–18.
- Okoń, W. (1987). *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: WSiP.
- Oleś, P.K. (2013). *Wprowadzenie do psychologii osobowości. Wydanie nowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ranschburg, J. (1993). *Lęk, gniew, agresja*. Warszawa: WSiP.
- Reykowski, J. (1986). *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa: PWN.
- Reykowski, J. (2005). Antagonizm i walka – nieusuwalne składniki ludzkiej kondycji. *NAUKA*, 4, 7–39.
- Rode, D. (2010). *Psychologiczne uwarunkowania przemocy w rodzinie. Charakterystyka sprawców*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Sherry, J.L. (2001). The effects of violent video games on aggression: A meta-analysis. *Human communication research*, 27(3), 409–431.
- Skorny, S. (1968). *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*. Warszawa: PWN.
- Tanaś, M. (1997). *Edukacyjne zastosowania komputerów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Ulfik-Jaworska, I. (2005). *Komputerowi mordercy. Tendencje konstruktywne i destruktywne u graczy komputerowych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Walat, W. (2007). Zjawisko przemocy w mediach na przykładzie reklam i gier komputerowych dla dzieci i młodzieży. W: W. Walc (red.), *PRZEMOC. Konteksty społeczno-kulturowe*. T. 2. *Kulturowe i edukacyjne aspekty zjawiska* (s. 165–174). Rzeszów: Wydawnictwo URz.
- Wojciszke, B. (2006). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wolińska, J.M. (2000). *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Zajączkowski, B., Urbańska-Galanciak, D. (2009). *Co o współczesnych grach wiedzieć powinniśmy. Broszura informacyjna dla rodziców, wychowawców, nauczycieli szkolnych oraz sprzedawców oprogramowania*. Warszawa: Stowarzyszenie Producentów i Dystrybutorów Oprogramowania Rozrywkowego.
- Zuckerman, M. (2006). *Sensation seeking and risky behavior*. Washington: American Psychological Association.
- Żeber-Dzikowska, I., Buchcic, E. (2016). Szanse oraz zagrożenia edukacyjne zglobalizowanego świata. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*. 25, 497–510.

## COMPUTER GAMES AND THE AGGRESSIVENESS, AGGRESSION/AGGRESSIVE BEHAVIOR OF CHILDREN AND YOUTH. A CONTRIBUTION TO THE PSYCHOPEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM

### Abstract

The article deals with the problem of (theoretical) dependencies between playing computer games (which cause an aggression) and aggressiveness and aggression/aggressive behaviors of children and youth in the context of Albert Bandura's social learning theory and their empirical description based on author's review of the problem's literature concerning the status of the (selected) research of the problem (due to the available sources and the accepted logic of the analysis this text is a contribution to the psychopedagogical analysis of the problem).

The author starts from a brief discussion of the essence of Albert Bandura's social learning theory, then the problem of the role of ludic activity and computer games in the life of (contemporary) human is raised. Next, the problem of dependencies between computer games and aggressiveness, aggression/aggressive behaviors is outlined and authorial theoretical models of dependencies between playing computer games which cause an aggression and other situations which cause an aggression and aggressive behaviors are presented.

At the end, meta-analysis/data analysis concerning the status of the (selected) research of the title problem is presented and based on this analysis the relevant final conclusions are drawn as a summary.

**Keywords:** computer games, aggressiveness, aggression, aggressive behavior, theory of social learning, children, youth, meta-analysis / data analysis, author's review (of the problem's literature) contribution to the psychopedagogical analysis