



GRZEGORZ ŚWIECARZ

WSGE University of Applied Sciences
in Józefów, Poland

ORCID iD: 0000-0001-9007-0907

GRY KOMPUTEROWE JAKO NARZĘDZIE ROZWIJANIA KOMPETENCJI EMOCJONALNYCH I SPOŁECZNYCH MŁODZIEŻY – UJĘCIE PSYCHOLOGICZNO- EDUKACYJNE

**COMPUTER GAMES AS A TOOL FOR
DEVELOPING EMOTIONAL AND SOCIAL
SKILLS IN YOUNG PEOPLE –
A PSYCHOLOGICAL AND
EDUCATIONAL PERSPECTIVE**

ABSTRACT

The article presents an interdisciplinary analysis of the potential of video games in developing adolescents' emotional and social competencies, with particular emphasis on content related to disability, mental health crises, and inclusive design elements. The theoretical section discusses a typology of games with educational, therapeutic, and inclusive functions, as well as their role in shaping empathy, theory of mind, and openness to social diversity. The empirical study involved 110 participants aged 18–24, divided into three groups according to their preferred game types. The analysis revealed that players engaged with titles addressing disability and incorporating mechanics simulating functional limitations scored significantly higher in empathy, acceptance of people with disabilities, theory of mind, social competencies, and awareness of inclusive design than those preferring games without an in-depth socio-emotional layer. The findings confirm that video games can serve as an important tool in prosocial education, prevention, and fostering social integration among young people.

KEYWORDS: *video games, emotional competencies, social competencies, adolescents, educational psychology*

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia interdyscyplinarną analizę potencjału gier komputerowych w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych i społecznych młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem treści dotyczących niepełnosprawności, kryzysów psychicznych oraz elementów projektowania inkluzyjnego. W części teoretycznej omówiono typologię gier o funkcjach edukacyjnych, terapeutycznych i inkluzyjnych, a także ich znaczenie w kształtowaniu empatii, zdolności mentalizacyjnych i otwartości na różnorodność społeczną. Badanie własne przeprowadzono wśród 110 osób w wieku 18–24 lat, podzielonych na trzy grupy w zależności od preferowanych typów gier. Analiza wyników wykazała, że uczestnicy grający w gry podejmujące tematykę niepełnosprawności i wykorzystujące mechaniki symulujące ograniczenia funkcjonalne uzyskali istotnie wyższe wyniki w zakresie empatii, akceptacji osób z niepełnosprawnościami, zdolności do mentalizacji, kompetencji społecznych oraz świadomości projektowania inkluzyjnego niż gracze preferujący gry bez pogłębionej warstwy społeczno-emocjonalnej. Wyniki potwierdzają, że gry komputerowe mogą pełnić istotną funkcję w edukacji prospołecznej, profilaktyce i wspieraniu integracji społecznej młodzieży.

SŁOWA KLUCZOWE: *gry komputerowe, kompetencje emocjonalne, kompetencje społeczne, młodzież, psychologia edukacyjna*

1. WSTĘP

Współczesna kultura medialna, zdominowana przez rozwój cyfrowych form rozrywki, ujawnia coraz wyraźniej swój potencjał edukacyjny i psychologiczny. Gry komputerowe – niegdyś postrzegane głównie jako forma eskapistycznej zabawy – stają się dziś przestrzenią o wielowymiarowym oddziaływaniu poznawczym, emocjonalnym i społecznym. Wiele produkcji, zarówno z segmentu AAA, jak i tytułów niezależnych, tworzonych jest z uwzględnieniem celów edukacyjnych, wychowawczych oraz terapeutycznych, co przejawia się w konstrukcji narracyjnej, profilu postaci oraz mechanice rozgrywki (Korczak, Zwierzchowska, 2020). Obecność w wirtualnym świecie bohaterów zmagających się z chorobą, niepełnosprawnością czy doświadczeniem kryzysowym otwiera możliwość kształtowania empatii, rozwijania umiejętności rozpoznawania emocji i podejmowania decyzji moralnych.

Celem niniejszego artykułu jest interdyscyplinarna analiza potencjału gier komputerowych w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych i społecznych młodzieży, osadzona w kontekście aktualnych wyzwań psychologii rozwojowej i edukacyjnej, z jednoczesnym ukazaniem gier jako środka wspierającego rozwój osobowości oraz wskazaniem barier i trudności związanych z ich implementacją w środowisku edukacyjnym – zarówno formalnym, jak i nieformalnym.

Jak dowodzą badania ostatniej dekady, gry komputerowe zakorzenione w konwencji narracyjnej lub symulacyjnej umożliwiają eksplorację scenariuszy społecznych i podejmowanie działań wymagających wglądu w motyw własne i cudze, co sprzyja rozwojowi teorii umysłu, empatii oraz kompetencji interpersonalnych (Baltzar, Hassan, Turunen, 2023). Mechanizmy te mogą pełnić funkcje paraedukacyjną i terapeutyczną, szczególnie w odniesieniu do rozwoju psychicznego młodzieży, dla której gry stanowią jeden z głównych kanałów oddziaływania kulturowego.

2. GRY KOMPUTEROWE JAKO NARZĘDZIE WSPARCIA ROZWOJU – PROPOZYCJA UJĘCIA EDUKACYJNO-TERAPEUTYCZNEGO Z ELEMENTAMI SYSTEMATYZACJI FUNKCJI I ZASTOSOWAŃ

Spośród opracowań podejmujących tę problematykę bardziej kompleksowo na uwagę zasługują analizy dotyczące obecności osób niewidomych w przestrzeni cyfrowej (Walter, 2010/2011) oraz teksty poświęcone komunikacji alternatywnej z wykorzystaniem nowoczesnych interfejsów technologicznych (Zielińska, 2012). Niewielka liczba publikacji naukowych ukierunkowanych *stricte* na inkluzyjność gier komputerowych wobec osób z niepełnosprawnościami kontrastuje z rosnącym zainteresowaniem tym medium ze strony samych użytkowników, co potwierdza konieczność dalszych badań i rozwijania perspektywy uczestnictwa w kulturze cyfrowej bez barier (Gałuszka, 2017, s. 329).

Dokonując analizy współczesnych gier komputerowych z perspektywy ich znaczenia edukacyjnego, terapeutycznego i rehabilitacyjnego, zasadne jest przyjęcie klasyfikacji, która uwzględnia zarówno kontekst projektowy danego tytułu, jak i realne możliwości jego zastosowania w procesach rozwoju psychicznego, emocjonalnego i społecznego graczy. Z uwagi na zróżnicowane funkcje oraz złożoną strukturę narracyjno-mechaniczną gier, zaproponowana klasyfikacja opiera się na czterech podstawowych kategoriach, wyznaczonych przez relację pomiędzy zamierzoną funkcją gry a rzeczywistym zakresem jej oddziaływania. Kryterium podziału stanowi tutaj stopień integracji elementów edukacyjnych i terapeutycznych z mechaniką rozgrywki, poziom immersji oraz dostępność gier dla użytkowników z różnym poziomem sprawności psychofizycznej (Guzsvinecz, 2024, s. 1479–1484).

Do tej kategorii zaliczamy komercyjne tytuły gier komputerowych tworzone pierwotnie z myślą o graczach pełnosprawnych, których producenci – świadomi barier technologicznych i sensorycznych – wprowadzili rozbudowane rozwiązania z zakresu dostępności. Modyfikacje te, choć nie stanowią głównego celu projektowego, znacząco poszerzają krąg odbiorców, umożliwiając osobom z różnymi rodzajami niepełnosprawności (np. wzrokowymi, słuchowymi, motorycznymi) pełnoprawne uczestnictwo w rozgrywce. Przykładami takich rozwiązań są systemy asysty dźwiękowej, audiodeskrpcja zdarzeń

ekranowych, regulacja kontrastu i wielkości czcionki, a także funkcje umożliwiające sterowanie alternatywnymi kontrolerami (Jakubas, s. 195–197).

Kwestia dostępności gier komputerowych dla osób z niepełnosprawnościami zasługuje na szczególną uwagę nie tylko ze względu na jej rosnące znaczenie społeczne, lecz także z powodu jej dotychczas marginalnego ujęcia w krajowym piśmiennictwie akademickim. Zagadnienie korzystania z gier przez osoby z niepełnosprawnościami rzadko pojawia się w opracowaniach, głównie w kontekście wykorzystywania ich w procesach edukacyjnych, rehabilitacyjnych i socjalizacyjnych. Również przedstawienia osób z niepełnosprawnościami w grach bywają analizowane. Podobne tendencje można zauważyć w literaturze światowej, choć tam skala zainteresowania badaczy dostępnością (w tym gier mainstreamowych) jest znacznie większa niż w Polsce (Kiecko, 2024, s. 78).

3. GRY CYFROWE W KONTEKŚCIE WSPARCIA PSYCHOSPOŁECZNEGO

Gry komputerowe projektowane pierwotnie z myślą o graczach pełnosprawnych, które dzięki implementacji różnorodnych funkcji ułatwiających obsługę stają się dostępne również dla użytkowników z określonymi ograniczeniami funkcjonalnymi, stanowią przykład inkluzywnego podejścia w projektowaniu rozrywki cyfrowej. Do kategorii tej należą tytuły skoncentrowane głównie na zapewnieniu rozrywki, bez celowego wprowadzania treści edukacyjnych, terapeutycznych czy poznawczych. Ich potencjał nie wynika więc z przekazu narracyjnego czy struktury fabularnej, lecz z zastosowanych rozwiązań technologicznych umożliwiających szerokie uczestnictwo, także osób dotąd wykluczanych ze względu na niepełnosprawność wzrokową, słuchową czy ruchową (Gałuszka, 2017, s. 340).

Produkcje te zazwyczaj nie podejmują świadomej refleksji nad tematyką choroby, niepełnosprawności lub zaburzeń psychicznych, ani nie oferują pogłębionego wglądu w stan osoby zmagającej się z określonym deficytem. Niemniej ich rozwinięta warstwa techniczna – obejmująca m.in. systemy czytanych komunikatów, nawigację głosową, personalizację sterowania czy adaptacyjne interfejsy dźwiękowe – sprawia, że osoby z niepełnosprawnościami mogą doświadczać

rozgrywki w sposób równorzędny z graczami pełnosprawnymi. Tym samym wpisują się one w koncepcję projektowania uniwersalnego, ukierunkowanego na zniesienie barier funkcjonalnych i zwiększanie dostępności produktów cyfrowych.

Wśród przykładów takich gier szczególnie wyróżnia się *The Last of Us II* (Naughty Dog, 2020), wyposażona w kompleksowy system *Blind Accessibility*, pozwalający osobom niewidomym na pełne uczestnictwo w narracyjnej strukturze gry dzięki synteze mowy, dźwiękowym podpowiedziom kontekstowym oraz intuicyjnemu układowi sterowania. Podobnie w *Forza Motorsport* (Turn 10 Studios, 2023) zastosowano technologię *Blind Driving Assists*, opartą na analizie dźwiękowej przestrzeni wyścigowej, umożliwiającą kierowanie pojazdem wyłącznie na podstawie sygnałów audialnych.

Chociaż omawiane tytuły nie oferują użytkownikom bezpośredniego wsparcia w postaci treści terapeutycznych czy edukacyjnych, ich znaczenie psychospołeczne jest niezaprzeczalne. Poprzez umożliwienie osobom z niepełnosprawnościami udziału w rozgrywce, doświadczania emocji, rywalizacji oraz budowania tożsamości gracza, gry te przyczyniają się do wzmacniania poczucia autonomii, integracji społecznej oraz przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu. W tym sensie pełnią one funkcje kompensacyjną i wspierającą, stanowiąc istotny element inkluzywnego krajobrazu kultury interaktywnej.

Gry komputerowe zaprojektowane z myślą o osobach pełnosprawnych, które nie odgrywają jedynie roli rozrywkowej, lecz także edukacyjną w zakresie przełamywania stereotypów i budowania wiedzy o zaburzeniach, chorobach i niepełnosprawności, stanowią szczególną kategorię w typologii gier interaktywnych. Choć adresowane są do szerokiego grona odbiorców bez ograniczeń funkcjonalnych, ich projektanci świadomie wprowadzają narracje, których centralnym punktem stają się doświadczenia osób zmagających się z kryzysem psychicznym, niepełnosprawnością lub przewlekłą chorobą. Tego rodzaju gry nie tylko uwrażliwiają na złożoność życia osób dotkniętych wykluczeniem, ale również umożliwiają graczom głęboką, emocjonalną immersję w ich świat (Guzsvinecz, 2024, s. 1494).

Wspomniane tytuły czerpią z potencjału nowoczesnych technologii audiowizualnych, takich jak rozszerzona i wirtualna rzeczywistość (AR/VR), przestrzenne systemy audio czy kontrolery haptyczne, które wspólnie umożliwiają tzw. proceduralizację doświadczeń – symulowanie określonych stanów

psychofizycznych i emocjonalnych. Dzięki temu gracz nie tylko obserwuje trudności bohaterów z zewnątrz, ale wchodzi w nie jako uczestnik, współodczuwając ich lęki, dezorientację czy wewnętrzne konflikty. Takie podejście znacząco poszerza zakres funkcji gry komputerowej – od rozrywki do nieformalnej edukacji emocjonalnej i społecznej.

Reprezentatywne dla tej grupy są produkcje takie jak *Hellblade: Senua's Sacrifice* (Ninja Theory, 2017) oraz jego kontynuacja *Senua's Saga: Hellblade II* (2024), stworzone we współpracy z ekspertami z dziedziny psychiatrii i neuronauki. Gry te umożliwiają graczowi wniknięcie w świat osoby cierpiącej na schizofrenię paranoidalną, symulując objawy psychotyczne za pomocą złożonych warstw akustycznej i wizualnej (Fordham, Ball, 2019). Inny przykład stanowi *What Remains of Edith Finch* (Anderson, 2020), w którym użytkownik wciela się w członków rodziny doświadczających żałoby, depresji i izolacji, co prowadzi do refleksji nad kondycją psychiczną i emocjonalnym wymiarem życia rodzinnego.

Gry komputerowe zaprojektowane z myślą o osobach pełnosprawnych, lecz pełniące również funkcje edukacyjną i społecznie uwrażliwiającą, mogą być wykorzystywane nie tylko przez indywidualnych graczy, lecz także przez pedagogów, psychologów i terapeutów jako narzędzie dydaktyczne i treningowe. Ich potencjał nie polega na prostym przekazie informacji, lecz na aktywizacji przeżyć, które budują empatyczne zrozumienie oraz rozwijają kompetencje interpersonalne i poznawcze w sposób trudny do osiągnięcia w tradycyjnych formach edukacji.

Gry komputerowe, które zostały zaprojektowane głównie – choć niewyłącznie – z myślą o osobach doświadczających określonego rodzaju niepełnosprawności, przewlekłej choroby bądź zaburzenia funkcjonowania psychicznego lub sensorycznego, stanowią specyficzną kategorię w obszarze interaktywnych mediów cyfrowych. Produkcje te łączą w sobie funkcje rozrywkowe i edukacyjne, przy czym ich struktura oparta jest na próbie odwzorowania lub symulacji wybranej dysfunkcji, której podporządkowana zostaje zarówno mechanika rozgrywki, jak i fabularny kontekst narracyjny. Znakomitym przykładem tego rodzaju podejścia jest gra *A Blind Legend* (Domino, 2016), w której użytkownik wciela się w postać niewidomego bohatera – rycerza próbującego uwolnić porwaną żonę. Interfejs gry został całkowicie pozbawiony elementów

wizualnych, a nawigacja i interakcja oparte są wyłącznie na ścieżce dźwiękowej, zrealizowanej przy wykorzystaniu technologii binauralnej. Gracz otrzymuje wskazówki głosowe od towarzyszącej mu córki protagonisty, której komunikaty są zsynchronizowane z realistycznymi odgłosami otoczenia, takimi jak szum wody, kroki, szcęk oręza czy dźwięki walki. Tego rodzaju projektowanie sprzyja nie tylko zwiększeniu dostępności gier dla osób z niepełnosprawnością wzrokową, ale również stanowi formę immersyjnej edukacji na temat ich codziennych doświadczeń oraz ograniczeń wynikających z braku dostępu do percepcji wizualnej (Pauls, 2016).

Gry komputerowe nieprzeznaczone do obrotu komercyjnego, projektowane z myślą o osobach z określoną niepełnosprawnością, przewlekłą chorobą bądź zaburzeniem psychicznym, a także systemy symulacyjne przeznaczone dla profesjonalistów pracujących w ochronie zdrowia, tworzą odrębną kategorię tzw. *serious games*. Przykładem takiego podejścia są gry wykorzystywane do szkolenia lekarzy w zakresie zarządzania powikłaniami pooperacyjnymi, oparte na realistycznych przypadkach klinicznych, jak w badaniach Schwarzkopf, Distler, Welsch, Krause-Jüttler, Weitz i Kolbinger (2023), które wykazały skuteczność symulacji w podnoszeniu kompetencji chirurgów w zakresie zabiegów kolorektalnych i trzustkowych. Konstrukcja tych aplikacji nie opiera się na strukturze fabularnej typowej dla gier narracyjnych, lecz na funkcjonalnej symulacji konkretnych stanów – zarówno fizycznych, jak i psychicznych – takich jak utrata kończyny, zaburzenia chodu, ograniczenia motoryczne czy sensoryczne. Rozgrywka służy do nabywania umiejętności manualnych, rozwijania percepcji wzrokowej i słuchowej oraz wspierania funkcji poznawczych w warunkach zbliżonych do rzeczywistych (Casella, Casella, Monaco, Shariff, 2023). Dzięki wykorzystaniu technologii takich jak wirtualna rzeczywistość (VR), dźwięk binauralny czy adaptacyjne interfejsy, możliwe staje się odtworzenie środowiska, w którym użytkownik – czy to pacjent, czy specjalista medyczny – ma szansę przećwiczyć określone scenariusze działania lub zyskać wgląd w doświadczenia osoby z deficytami funkcjonalnymi (Wang i in., 2022). W tym ujęciu powstające aplikacje mieszczą się w nurcie Game-Based Learning (GBL), integrującym elementy grywalizacji z praktyką nauczania, terapii i treningu specjalistycznego (Xu, Luo, Zhang, Xia, Qian, Zou, 2023).

4. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE BADAŃ WŁASNYCH

Projektowane badania własne osadzone są w perspektywie psychologiczno-edukacyjnej, w której gry komputerowe traktowane są nie jako wyłącznie rozrywkowe produkty medialne, lecz jako potencjalne narzędzia wspomagające rozwój kompetencji emocjonalnych i społecznych w okresie adolescencji. Punkt wyjścia stanowi założenie, że współczesne środowisko medialne, w tym gry komputerowe, stanowi istotny komponent środowiska wychowawczego, kształtującego zarówno sferę poznawczą, jak i emocjonalno-społeczną młodzieży (Gee, 2003; Prensky, 2001). W kontekście niniejszego opracowania, kompetencje emocjonalne rozumiane są jako zdolność do rozpoznawania, nazywania i regulowania emocji własnych oraz adekwatnego reagowania na emocje innych, natomiast kompetencje społeczne obejmują umiejętności komunikacyjne, współpracy, empatii oraz podejmowania konstruktywnych interakcji interpersonalnych. Założeniem badania jest zatem uchwycenie potencjalnych związków między uczestnictwem w określonych typach gier a deklarowanym poziomem tych właśnie kompetencji u młodzieży. W ujęciu teoretycznym projekt ten czerpie z kilku komplementarnych koncepcji psychologicznych.

Po pierwsze, odnosi się do teorii inteligencji emocjonalnej w ujęciu Daniela Golemana (1997), według której zdolność do rozpoznawania, rozumienia i regulowania emocji własnych i cudzych ma zasadnicze znaczenie dla adaptacji społecznej i dobrostanu psychicznego. Gry komputerowe oparte na strukturze narracyjnej oraz mechanice wyboru moralnego sprzyjają sytuacjom wymagającym refleksji emocjonalnej, co może prowadzić do rozwijania empatii, samoregulacji i świadomości emocjonalnej (Bachen i in., 2012).

Po drugie, badania zakotwiczone są w społeczno-poznawczym modelu uczenia się Alberta Bandury (1986), zakładającym, że jednostki nabywają kompetencje poprzez obserwację modeli i internalizację ich zachowań. Interaktywność gier komputerowych umożliwia zarówno modelowanie zachowań prospołecznych, jak i eksplorację ich konsekwencji w bezpiecznym środowisku symulacyjnym. W tym sensie gry komputerowe stają się przestrzenią doświadczalną, w której młodzi gracze mogą ćwiczyć strategie komunikacyjne, negocjacyjne i empatyczne w relacjach z postaciami NPC.

Po trzecie, podstawę teoretyczną stanowi koncepcja uczenia się przez doświadczenie Davida Kolba (1984), w której kluczowym czynnikiem rozwojowym jest cykliczne przechodzenie przez fazy działania, refleksji, konceptualizacji i testowania w nowych sytuacjach. Gry komputerowe – zwłaszcza narracyjne i symulacyjne – oferują powtarzalne scenariusze wymagające podejmowania decyzji i oceny ich skutków, co sprzyja internalizacji norm społecznych i wartości emocjonalnych (Gee, 2003).

Kolejnym punktem odniesienia jest teoria umysłu (*theory of mind*) i rozwój zdolności mentalizacyjnych, kluczowych dla rozumienia intencji i stanów emocjonalnych innych osób (Baron-Cohen i in., 2000). Udział w grach wymagających rozpoznawania stanów psychicznych bohaterów lub podejmowania decyzji interpersonalnych może stymulować rozwój tej zdolności, szczególnie u osób w okresie adolescencji, gdy następuje intensyfikacja procesów samoświadomości i empatii (Bormann, Greitemeyer, 2015).

Wreszcie projekt teoretycznie zakłada, że gry komputerowe, szczególnie te dostępne w ramach projektowania uniwersalnego lub oparte na immersji emocjonalnej, mogą służyć jako narzędzia wspierające inkluzję i przeciwdziałanie wykluczeniu emocjonalnemu oraz społecznemu – zarówno wśród młodzieży z grup ryzyka, jak i ogółu populacji uczniowskiej (Kiecko, 2024). W tym ujęciu gry komputerowe pełnią funkcje kompensacyjną, terapeutyczną i edukacyjną, integrując mechanizmy neuropsychologiczne z procesami wychowawczymi.

5. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH – CEL, PROBLEMY, NARZĘDZIA I GRUPA BADAWCZA

5.1. Cel badań

Celem badań jest określenie potencjału wybranych gier komputerowych – zawierających treści dotyczące niepełnosprawności, kryzysów psychicznych oraz elementy projektowania inkluzyjnego w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych i społecznych młodzieży. Analiza obejmuje wpływ uczestnictwa w tego rodzaju grach na poziom empatii, zdolności mentalizacyjnych (*theory of mind*), otwartość na różnorodność społeczną oraz gotowość do akceptacji

i inkluzji, a także identyfikację ich funkcji edukacyjnej i społecznej w kontekście wychowania prospołecznego i przeciwdziałania stereotypom.

5.2. *Problemy badawcze*

Główny problem badawczy opiera się na pytaniu: W jakim stopniu gry komputerowe – w szczególności zawierające treści dotyczące niepełnosprawności, kryzysów psychicznych oraz elementy projektowania inkluzyjnego – mogą wspierać rozwój kompetencji emocjonalnych i społecznych młodzieży oraz kształtować postawy sprzyjające akceptacji i inkluzji?

Na podstawie celu badań sformułowano pięć problemów szczegółowych:

P1. W jaki sposób kontakt z grami komputerowymi przedstawiającymi postaci z niepełnosprawnościami wpływa na poziom empatii u młodzieży?

P2. Czy gry komputerowe, które zawierają mechaniki symulujące ograniczenia funkcjonalne (np. ślepotę, zaburzenia psychiczne) wspierają rozwój zdolności mentalizacyjnych u adolescentów?

P3. Jakie znaczenie mają elementy projektowania inkluzyjnego w grach (np. funkcje dostępności, ułatwienia sterowania, audiodeskrypcja) dla postrzegania osób z niepełnosprawnościami przez młodych graczy?

P4. Czy młodzież regularnie korzystająca z gier, które uwzględniają tematykę niepełnosprawności i wykluczenia społecznego, wykazuje wyższy poziom deklarowanej otwartości na różnorodność społeczną?

P5. Jakie treści i mechaniki w grach komputerowych młodzież wskazuje jako najbardziej sprzyjające rozwijaniu kompetencji interpersonalnych i refleksji nad emocjami innych?

5.3. *Hipotezy badawcze*

Dla problemów P1–P4 sformułowano następujące hipotezy:

H1. (odnosi się do P1): Kontakt z grami komputerowymi przedstawiającymi postaci z niepełnosprawnościami w sposób realistyczny i empatyczny koreluje pozytywnie z poziomem empatii oraz akceptacji społecznej wobec osób z niepełnosprawnościami wśród młodzieży.

H2. (odnosi się do P2): Młodzież mająca doświadczenie w grach komputerowych zawierających elementy immersyjnej symulacji ograniczeń funkcjonalnych (np. ślepota, zaburzenia psychiczne) wykazuje wyższy poziom

rozumienia emocji innych oraz większą zdolność do mentalizacji (*theory of mind*) w porównaniu z grupą kontrolną.

H3. (odnosi się do P4): Regularna gra w tytuły dostępne dla osób z niepełnosprawnościami (np. z funkcjami dostępności i inkluzywnego projektowania) wiąże się z wyższym poziomem deklarowanej otwartości na różnorodność społeczną i większym poczuciem wspólnoty u adolescentów.

Problemy P3 i P5 mają charakter eksploracyjny, dlatego nie postawiono dla nich hipotez badawczych. Ich analiza ma dostarczyć materiału do dalszych badań i ewentualnego formułowania hipotez w przyszłości.

5.4. *Metoda i technika badań*

W ramach badań własnych zastosowano podejście ilościowe, oparte na metodzie sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem standaryzowanego kwestionariusza. Dobór metody podyktowany był koniecznością uzyskania porównywalnych danych dotyczących zarówno charakterystyki kontaktu młodzieży z grami komputerowymi, jak i poziomu wybranych kompetencji społeczno-emocjonalnych oraz postaw wobec niepełnosprawności. Techniką badawczą była ankieta samoopisowa, zawierająca zestaw skal i pytań zamkniętych, uzupełniona elementami oceny jakościowej w postaci otwartych komentarzy uczestników. Zgodnie z ogólnym celem artykułu badanie miało na celu określenie potencjału wybranych gier komputerowych – w szczególności zawierających treści związane z reprezentacją niepełnosprawności, kryzysów psychicznych oraz zastosowaniem mechanik dostępności – w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych (empatii, rozpoznawania emocji, regulacji afektu) oraz społecznych (współpracy, komunikacji, akceptacji różnorodności) młodzieży, a także identyfikację ich funkcji edukacyjnej i społecznej w kontekście wychowania prospołecznego i przeciwdziałania stereotypom.

W kwestionariuszu uwzględniono trzy główne moduły:

- Moduł kontaktu z grami – pytania dotyczące częstotliwości i rodzaju użytkowanych gier, znajomości tytułów zawierających postacie z niepełnosprawnością (np. *Hellblade: Senua's Sacrifice*, *A Blind Legend*), rozpoznania elementów projektowania inkluzywnego (np. sterowanie alternatywne, audiodeskrypcja, symulacje sensoryczne).

- Moduł kompetencji emocjonalnych i społecznych – wybrane skale samooceny inspirowane wskaźnikami *Interpersonal Reactivity Index* (Davis, 1983) oraz komponentami społecznego funkcjonowania (np. zdolność do współpracy, komunikatywność, otwartość na inność).
- Moduł postaw wobec niepełnosprawności – pytania mierzące poziom akceptacji, deklarowaną gotowość do kontaktu i wsparcia, wrażliwość na stereotypy, oraz ogólne postrzeganie osób z niepełnosprawnością w kontekście cyfrowym.

5.5. Charakterystyka grupy badawczej

W badaniu uczestniczyło 110 osób pełnoletnich, w wieku od 18 do 24 lat. Wśród badanych znalazło się 61 kobiet oraz 49 mężczyzn. Dobór próby był celowy – uwzględniano osoby, które ukończyły 18. rok życia oraz regularnie korzystają z gier komputerowych, przynajmniej dwa razy w tygodniu. Szczególną uwagę zwrócono na fakt, czy badani mieli kontakt z grami zawierającymi wątki niepełnosprawności, kryzysów psychicznych lub elementy projektowania inkluzyjnego.

Na potrzeby analizy uczestników podzielono na trzy grupy, w zależności od rodzaju preferowanych gier:

Grupa A (n = 37) – osoby grające w gry podejmujące tematykę niepełnosprawności, zaburzeń psychicznych lub zawierające symulacje ograniczeń funkcjonalnych (np. *Hellblade*, *A Blind Legend*, *What Remains of Edith Finch*).

Grupa B (n = 43) – gracze preferujący gry narracyjne i immersyjne, ale bez wyraźnych odniesień do problematyki wykluczenia czy projektowania dostępnego (np. *Life is Strange*, *Detroit: Become Human*).

Grupa C (n = 30) – osoby grające głównie w gry rywalizacyjne, logiczne lub rozgrywkowe bez pogłębionej warstwy emocjonalno-społecznej (np. *FIFA*, *Valorant*, *Counter-Strike*).

Wszyscy uczestnicy wyrazili dobrowolną zgodę na udział w badaniu. Przestrzegano zasad anonimowości oraz etycznych standardów badań psychologicznych i edukacyjnych.

6. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

W celu weryfikacji przyjętych hipotez przeprowadzono analizę porównawczą wyników uzyskanych przez trzy grupy badanych, różniących się rodzajem preferowanych gier komputerowych. Analiza objęła pięć aspektów: poziom empatii, akceptację osób z niepełnosprawnościami, zdolność do mentalizacji, kompetencje społeczne oraz świadomość projektowania inkluzyjnego w grach cyfrowych. Odpowiedzi oceniano w pięciopunktowej skali Likerta.

Tabela 1. *Kompetencje a rodzaje gier*

Lp.	Aspekt	Grupa A	Grupa B	Grupa C
1	Poziom empatii	4,07 (SD = 0,32)	3,48 (SD = 0,31)	3,37 (SD = 0,29)
2	Akceptacja osób z niepełnosprawnościami	4,54 (SD = 0,28)	3,66 (SD = 0,33)	2,97 (SD = 0,33)
3	Zdolność do mentalizacji	4,00 (SD = 0,27)	3,78 (SD = 0,25)	3,02 (SD = 0,28)
4	Kompetencje społeczne	4,01 (SD = 0,29)	3,83 (SD = 0,29)	2,55 (SD = 0,23)
5	Świadomość projektowania inkluzyjnego	4,58 (SD = 0,28)	3,72 (SD = 0,32)	2,85 (SD = 0,32)

Uzyskane dane pozwalają jednoznacznie odnieść się do hipotez badawczych. Poziom empatii i akceptacji osób z niepełnosprawnościami był istotnie wyższy w grupie A niż w pozostałych grupach, co potwierdza hipotezę H1. Różnice w zakresie zdolności do mentalizacji pomiędzy grupami A, B i C są zgodne z hipotezą H2. Wyższy poziom deklarowanej otwartości na różnorodność społeczną w grupie A potwierdza hipotezę H3. Problemy badawcze P3 i P5 miały charakter eksploracyjny i nie formułowano dla nich hipotez; uzyskane dane dostarczyły jednak materiału opisowego potwierdzającego ich znaczenie dla kształtowania wrażliwości społecznej graczy.

Poziom empatii był najwyższy w grupie A ($M = 4,07$; $SD = 0,32$), niższy w grupie B ($M = 3,48$; $SD = 0,31$) i najniższy w grupie C ($M = 3,37$; $SD = 0,29$). Różnica 0,70 punktu między grupą A i C wskazuje na silny związek kontaktu z narracyjnymi i immersyjnymi grami o tematyce niepełnosprawności z wyższym poziomem empatii (H1).

Akceptacja osób z niepełnosprawnościami była również najwyższa w grupie A ($M = 4,54$; $SD = 0,28$), niższa w grupie B ($M = 3,66$; $SD = 0,33$)

i najniższa w grupie C ($M = 2,97$; $SD = 0,33$). Różnica 1,57 punktu między grupą A i C potwierdza wpływ ekspozycji na treści proinkluzyjne na kształtowanie postaw społecznych (H1).

Zdolność do mentalizacji osiągnęła najwyższy poziom w grupie A ($M = 4,00$; $SD = 0,27$), następnie w grupie B ($M = 3,78$; $SD = 0,25$) i najniżej w grupie C ($M = 3,02$; $SD = 0,28$). Różnica 0,98 punktu między grupą A oraz C potwierdza hipotezę H2 dotyczącą wpływu gier symulujących ograniczenia funkcjonalne na rozwój teorii umysłu.

Kompetencje społeczne były najwyższe w grupie A ($M = 4,01$; $SD = 0,29$), niższe w grupie B ($M = 3,83$; $SD = 0,29$) i najniższe w grupie C ($M = 2,55$; $SD = 0,23$). Różnica 1,46 punktu między grupą A i C wskazuje, że gry o wysokim stopniu immersji i treściach prospołecznych mogą wspierać rozwój tych umiejętności.

Świadomość projektowania inkluzyjnego była najwyższa w grupie A ($M = 4,58$; $SD = 0,28$), następnie w grupie B ($M = 3,72$; $SD = 0,32$) i najniższa w grupie C ($M = 2,85$; $SD = 0,32$). Różnica 1,73 punktu między grupą A i C wskazuje, że kontakt z grami oferującymi funkcje dostępności sprzyja uwrażliwieniu na potrzeby osób z ograniczeniami funkcjonalnymi (H3).

Podsumowując, najwyższe średnie wartości we wszystkich aspektach użyci skali uczestnicy z grupy A, natomiast najniższe – gracze z grupy C. Wyniki te akcentują potrzebę włączania gier narracyjnych i symulacyjnych do programów edukacyjnych i wychowawczych, szczególnie w kontekście przeciwdziałania izolacji społecznej i deficytom kompetencji prospołecznych.

ZAKOŃCZENIE

Zwieńczeniem przeprowadzonych analiz oraz zaprezentowanych rozważań jest stwierdzenie, że gry komputerowe – rozpatrywane w perspektywie psychologiczno-edukacyjnej – mają znaczący potencjał w zakresie kształtowania kompetencji emocjonalnych i społecznych młodzieży. Wyniki badań empirycznych wykazały wyraźne różnice między grupami badanych w pięciu obszarach: poziomie empatii, akceptacji osób z niepełnościami, zdolności do mentalizacji, kompetencjach społecznych

oraz świadomości projektowania inkluzyjnego. Najwyższe średnie wartości odnotowano w grupie A – m.in. empatia ($M = 4,07$), akceptacja ($M = 4,54$), mentalizacja ($M = 4,00$), kompetencje społeczne ($M = 4,01$) i świadomość projektowania inkluzyjnego ($M = 4,58$) – a najniższe w grupie C (odpowiednio: 3,37; 2,97; 3,02; 2,55; 2,85). Różnice między grupą A i C były największe w akceptacji osób z niepełnosprawnościami (1,57 punktu) i świadomości projektowania inkluzyjnego (1,73 punktu), co potwierdza hipotezy H1 i H3. Wyniki w zakresie zdolności do mentalizacji (różnica 0,98 punktu) wspierają hipotezę H2, wskazując na wpływ gier symulujących ograniczenia funkcjonalne na rozwój teorii umysłu.

Tak uzyskane rezultaty pozostają w zgodności z założeniami teoretycznymi opartymi na koncepcji inteligencji emocjonalnej, modelu uczenia się przez obserwację, teorii umysłu oraz teorii uczenia się przez doświadczenie, wzmacniając ich zastosowanie w analizie nowych mediów. W świetle powyższego zasadny jest postulat traktowania gier komputerowych jako narzędzi wspomagających rozwój psychospołeczny młodzieży, nie tylko w ramach edukacji nieformalnej, lecz także w praktyce pedagogicznej, psychoterapeutycznej i profilaktycznej. Ich rola wykracza poza sferę rozrywki – stają się przestrzenią uwewnętrzniania wartości, modelowania zachowań prospołecznych oraz kształtowania refleksyjnej postawy wobec inności i złożoności ludzkiego doświadczenia.

Jednocześnie należy podkreślić, że uzyskane wyniki należy interpretować z uwzględnieniem pewnych ograniczeń badania. Po pierwsze, próba badawcza była stosunkowo niewielka i obejmowała wyłącznie młodzież z wybranych placówek edukacyjnych, co ogranicza możliwość generalizacji wniosków na populację ogólną. Po drugie, zastosowane narzędzia pomiarowe – choć oparte na zweryfikowanych skalach – opierały się na samoopisie, co mogło prowadzić do zniekształceń wynikających z subiektywnej oceny i efektu społecznej aprobaty. Po trzecie, badanie miało charakter przekrojowy, co uniemożliwia wnioskowanie o przyczynowo-skutkowym charakterze obserwowanych zależności. W przyszłych projektach badawczych warto rozważyć badania podłużne, poszerzenie próby o różne grupy wiekowe oraz zastosowanie triangulacji metod, łączącej dane ilościowe i jakościowe.

Świadome wprowadzanie motywów związanych z niepełnosprawnością, kryzysem psychicznym i barierami funkcjonalnymi – zarówno w warstwie

narracyjnej, jak i technicznej – może przyczynić się do budowania bardziej otwartego i empatycznego społeczeństwa. Gry komputerowe, traktowane jako nośniki treści aksjologicznych i poznawczych, stanowią tym samym obiecujące medium w służbie wychowania, terapii i integracji społecznej w dobie przemian kultury cyfrowej.

W kontekście badań zagranicznych warto zauważyć, że podobne tendencje występują w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Finlandii, gdzie gry symulacyjne i narracyjne stosowane są w edukacji formalnej i pozaszkolnej do rozwijania empatii, umiejętności współpracy oraz przeciwdziałania stereotypom (Baltzar, Hassan, Turunen, 2023; Bachen i in., 2012). Porównanie z danymi uzyskanymi w Polsce wskazuje, iż krajowe doświadczenia wpisują się w globalny trend postrzegania gier komputerowych jako skutecznego narzędzia edukacji społecznej i integracji w erze kultury cyfrowej.

REFERENCES

- Anderson, S.L. (2020). Portraying Mental Illness in Video Games: Exploratory Case Studies for Improving Interactive Depictions. *Loading... The Journal of the Canadian Game Studies Association*, 13(21), 20–33, <https://doi.org/10.7202/1071449ar>.
- Bachen, C.M., Hernández-Ramos, P.F., Raphael, C. (2012). Simulating REAL LIVES: Promoting global empathy and interest in learning through simulation games. *Simulation & Gaming*, 47(4), 437–460, <https://doi.org/10.1177/1046878111432108>.
- Baltzar, P., Hassan, L., Turunen, M. (2023). *It's easier to play alone*: A survey study of gaming with disabilities. *Journal of Electronic Gaming and Esports*, 1(1), 1–15, <https://doi.org/10.1123/jege.2022-0029>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., Cohen, D.J. (red.). (2000). *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bormann, D., Greitemeyer, T. (2015). Immersed in virtual worlds and minds: The influence of empathic and cognitive perspective-taking in video games on real-life aggression. *Social Psychological and Personality Science*, 6(6), 646–652, <https://doi.org/10.1177/1948550615578177>.
- Cascella, M., Cascella, A., Monaco, F., Shariff, M.N. (2023). Envisioning gamification in anesthesia, pain management, and critical care: Basic principles, integration of artificial intelligence, and simulation strategies. *Journal of Anesthesia, Analgesia and Critical Care*, 3, 33, <https://doi.org/10.1186/s44158-023-00118-2>.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>.
- Fordham, J., Ball, C. (2019). Framing Mental Health Within Digital Games: An Exploratory Case Study of Hellblade. *JMIR Mental Health*, 6(4), e12432, <https://doi.org/10.2196/12432>.
- Gałaszka, D. (2017). Gry wideo w perspektywie potrzeb osób niepełnosprawnych. W: J. Niedbalski, M. Raław, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Oblicza niepełnosprawności w teorii i praktyce* (s. 327–355). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gee, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna* (tłum. B. Józwiak). Poznań: Media Rodzina. (wyd. oryg. 1995)
- Gruba, J. (2005). Wykorzystanie programów komputerowych w terapii logopedycznej. *Logopeda*, 1, 83–90.

- Guzsvinecz, T. (2024). Video game accessibility in the top-level genres. *Universal Access in the Information Society*, 24(3), 1479–1494, <https://doi.org/10.1007/s10209-024-01154-7>.
- Jakubas, A. (2017). Osoba z niepełnosprawnością w grach wideo – nowy obszar inkluzji czy nowa manifestacja utopii? W: K. Rejman, R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja. Tom 3* (s. 193–209). Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, <https://doi.org/10.34616/22.19.143>.
- Jaszczyk-Antas, A., Nikitin, S. (2014). Zastosowanie technologii w procesie rewalidacji osób z wadami słuchu. *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*, 14(7), 173–183.
- Kiecko, E. (2024). Accessibility of video games in the context of disability. A historical overview. *Quart*, 1(71), 76–99, <https://doi.org/10.19195/2449-9285.71.8>.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. NJ: Prentice Hall.
- Korczak, P., Zwierzchowska, A. (2020). Using mobile applications in the process of enhancing and restoring abilities in individuals with intellectual disability and other disabilities – a literature review. *Advances in Rehabilitation*, 34(4), 36–41, <https://doi.org/10.5114/areh.2020.100774>
- Laskowski, M. (2011). Aplikacje sieciowe i mobilne jako źródło danych biomedycznych. *Studia Informatica*, 32(2B), 499–511.
- Neha Chintala. (2023, April 27). From Blind Driving Assists to One Touch Driving, Meet The Most Accessible Forza Motorsport Ever. *Xbox Wire*, <https://news.xbox.com/en-us/2023/04/27/forza-motorsport-accessibility-features-blind-driving/> (dostęp: 26.05.2025).
- Pauls, J. (2016). Audio Game Review: A Blind Legend from DOWiNO and France Culture. *Access World Magazine*. American Foundation for the Blind, <https://www.afb.org/aw/17/3/15351> (dostęp: 26.05.2025).
- Plichta, P. (2013). Rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wobec korzystania z Internetu – próba zarysowania nowego obszaru badawczego i wstępne wyniki badań. W P. Plichta, J. Pyżalski (red.), *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej* (s. 123–144). Łódź: RCPS.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Schwarzkopf, S.-C., Distler, M., Welsch, T., Krause-Jüttler, G., Weitz, J., Kolbinger, F.R. (2023). Case-Based Serious Gaming for Complication Management in Colorectal and Pancreatic Surgery. *JMIR Serious Games*, 11, e44708, <https://doi.org/10.2196/44708>.
- Stachowska, K. (2013). Narzędzia multimedialne i tradycyjne w terapii dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych. http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2013/referaty_2013_10/stachowska.pdf (dostęp: 26.05.2025)..
- Walter, N. (2010/2011). Tyflointernet – niewidomi w globalnej wiosce. *Neodidagmata*, 31/32, 127–136.

- Wang, Y., Wang, Z., Liu, G., Wang, Z., Wang, Q., Yan, Y., Wang, J., Zhu, Y., Gao, W., Kan, X., Zhang, Z., Jia, L., Pang, X. (2022). Application of serious games in health care: Scoping review and bibliometric analysis. *Frontiers in Public Health*, 10, 896974, <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.896974>.
- Xu, M., Luo, Y., Zhang, Y., Xia, R., Qian, H., Zou, X. (2023). Game-based learning in medical education. *Frontiers in Public Health*, 11, 1113682, <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1113682>.
- Zielińska, J. (2012). Przykłady wykorzystania nowoczesnych technologii w komunikacji alternatywnej, http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2012/referaty_2012_10/zielinska.pdf (dostęp: 26.05.2025).

PRODUKTY INTERAKTYWNE

- A Blind Legend. (2016). Domino. PC, macOS, Android, iOS.
- Forza Motorsport. (2023). Turn 10 Studios. Xbox Series S/X, PC.
- Hellblade: Senua's Sacrifice. (2017). Ninja Theory. PlayStation 4, Xbox One, PC.
- Senua's Saga: Hellblade II. (2024). Ninja Theory. Xbox Series S/X, PC.
- The Last of Us II. (2020). Naughty Dog. PlayStation 4.