

Agnieszka Ogonowska

Ośrodek Badań nad Mediami

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0001-6469-9242

Kompetencje audiowizualne dzieci postulowane przez przekaz a poziom i zakres jego rozumienia

Wprowadzenie

Dzieci w wieku poniemowlęcym (2–3 lata) i przedszkolnym (4–6 lat) są ważnymi odbiorcami, a w praktyce biernymi konsumentami na rynku przekazów audiowizualnych (głównie filmów, programów telewizyjnych oraz gier wideo/sieciowych). W Stanach Zjednoczonych, od blisko 20 lat, dynamicznie rozwija się rynek produktów audiowizualnych (głównie programów telewizyjnych) dla dzieci w wieku 6 miesięcy do 3 lat życia, z przeznaczeniem na cały świat, gdyż kwestie językowe i kulturowe nie odgrywają w nich tak dużej roli, jeśli chodzi o treść. Tak zwana (amerykańska) telewizja dla niemowląt obecna jest w blisko 135 krajach i posiada około 14 wersji językowych, przynosząc zysk ponad 500 mln dolarów (wg szacunków na 2010 r.).

Celem artykułu jest odpowiedź na pytanie, czy tak bogata i wciąż wzrastająca liczba produktów medialnych adresowanych do niemowląt i dzieci jest adekwatna do ich możliwości poznawczych, głównie w zakresie kompetencji medialnych, czy też – za wzrostem tej oferty przemawiają wyłącznie kwestie merkantylne?

Drugim celem autorki jest obnażenie mechanizmów rynkowych odpowiedzialnych za nakłanianie rodziców i opiekunów do korzystania z tej oferty w kontekście postprawdy jako strategii wpisanej w przekazy reklamowe i strategie marketingowe powiązane z tym sektorem produkcji i usług. Opisanie tych problemów ma ogromne znaczenie społeczne, ponieważ rodzice i opiekunowie – jako decydenci – dokonują zakupu towarów i usług, które często nie są adekwatne do możliwości poznawczych ich dzieci, a wręcz ograniczają możliwości rozwojowe tych ostatnich. Oczywiście nie czynią tak w złej wierze. Zwykle ulegają (często nieświadomie i z powodu braku stosowanych kompetencji) presji medialnej i społecznej. Tymczasem badania naukowe i obserwacje środowiskowe wskazują na kilka ważnych faktów, które zostały syntetycznie opisane poniżej.

Dziecko w świecie nowych mediów

Rok inicjacji medialnej dziecka obniżył się z 4 lat (1970) do obecnie średnio 3 miesiąca życia (2019). Dla noworodków produkowana jest także nocna telewizja

z ofertą programową do słuchania. Programy codzienne adresowane są od dzieci już od 6 miesiąca życia i często reklamowane jako produkt edukacyjny lub ułatwiający codzienne funkcje życiowe dziecka (np. zasypianie, karmienie, podróżowanie samochodem/samolotem) i jego rodziców (TV w roli elektronicznej niańki). Dynamiczny rozwój mediów, obniżenie kosztów ich użytkowania, miniaturyzacja samego sprzętu sprawia, iż stają się one naturalnym, lecz nie **neutralnym**, o czym często zapominają dorośli, elementem wyposażenia dziecięcego pokoju.

Jednocześnie specjaliści zajmujący się badaniem rozwoju człowieka, głównie psychologowie, pedagodzy, pediatrzy, neurologopedzi zwracają uwagę na szkodliwy wpływ mediów elektronicznych na dzieci w tym wieku (Patzlaff 2008; Cieszyńska-Rozeł 2014: 11–22). Przedmiotem największej uwagi są takie zagadnienia, jak: otyłość, agresja, lęki, problemy ze snem, uczeniem się i nabywaniem sprawności językowo-komunikacyjnych, zapamiętywaniem informacji. Z kolei specjaliści od neuronauk podkreślają, iż układ nerwowy i sama „architektura” mózgu w okresie niemowlęcym i poniemowlęcym jest szczególnie wrażliwa na negatywne oddziaływania środowiskowe, a najlepszym stymulatorem rozwoju mózgu jest bezpośredni kontakt z drugim żywym człowiekiem (Spitzer 2011). Jak pokazują badania A. Maltzoffa i M. Moore (1977), niemowlęta w 2–3 dobie życia zdolne są do naśladowania wyrazów mimicznych swoich opiekunów, zaś dwudniowe dzieci naśladują mimikę, będącą wyrazem radości czy smutku opiekuna. Dwuletnie dziecko, patrząc na przekaz, wykazuje większe zainteresowanie (a zatem koncentrację uwagi) na tych, w których ruch ust zsynchronizowany jest z mową. Powiązania wzroku i słuchu są niezwykle ważne dla niemowląt. Świadczy o tym przykład następującego eksperymentu:

Spelke (1976) pokazywała niemowlętom dwa filmy obok siebie. Na jednym było widać osobę bawiącą się w „akuku”, na drugim – rękę uderzającą w drewniany klocek i w bębnek. W czasie projekcji puszczano ścieżkę dźwiękową, która pasowała bądź do jednego, bądź do drugiego filmu. Dzieci patrzyły dłużej na film, który odpowiadał słyszczanym dźwiękom, co wskazuje, że dostrzegały odpowiedniość wzrokowo-słuchową (Vasta i in., 1995: 256).

Zmediatyzowane formy komunikacji międzyludzkiej nie są nigdy tak skuteczne w rozwijaniu kompetencji dziecka, jak bezpośredni kontakt z opiekunem. A dzieci w tym wieku nigdy nie uczą się tak skutecznie i efektywnie z przekazów audiowizualnych, jak czynią to w bezpośredniej interakcji z dorosłym. Warto w tym kontekście również podkreślić, iż komunikacja interpersonalna offline bazuje na komunikatach werbalnych i niewerbalnych grupach sygnałów; ponadto dziecko może doświadczać świat intermodalnie, tzn. przy wykorzystaniu różnych zmysłów. Dzięki temu tworzą się w jego umyśle intermodalne reprezentacje poznawcze danego obiektu, co sprzyja jego zapamiętywaniu, zwłaszcza w takim kontekście społecznym (np. zabawa, czynności pielęgnacyjne), które rodzą pozytywne emocje.

Bezpośredni kontakt międzyludzki jest zatem niezwykle ważny w najbardziej intensywnym okresie uczenia się i rozwoju struktur neuronalnych u dziecka, czyli do 3. roku życia. Z uwagi na fakt, iż media audiowizualne, oparte coraz częściej na taktylnych ekranach, nie aktywizują mowy, komunikacji oraz praktycznego

rozwiązywania problemów w oparciu o infrastrukturę ze środowiska offline, Amerykańska Akademia Pediatryczna (AAP) kategorycznie odradza korzystanie z tych mediów, w przypadku dzieci poniżej 2. roku życia. Kontakt z ruchomym obrazem i towarzyszącym mu dźwiękiem (pozbawionym dla dziecka znaczenia¹) aktywizuje ponadto głównie prawą półkulę mózgu kosztem lewej, odpowiedzialnej za różnicowanie bodźców i ich linearne przetwarzanie oraz rozwijanie mowy.

Jednocześnie AAP rekomenduje, aby dzieci powyżej tego wieku miały limitowany czas korzystania z tych mediów, maksymalnie do 2 godzin na dzień. Mimo tych zaleceń i wyników innych badań poświęconych wpływowi mediów na rozwój małego dziecka, większość rodziców nie stosuje się do nich, a nawet zachęca podopiecznych do korzystania z tych technologii.

Postawy rodziców wobec oglądania telewizji przez ich dzieci

Raport „Od zera do szczęścia” przygotowany na zlecenie Kaiser Family Foundation przez Ośrodek Badań nad Mediami i Zdrowiem dziecka w 2005 roku pokazał, iż 74% dzieci poniżej 2. roku życia w USA ogląda telewizję, i aż 59% z nich poświęca tej aktywności ponad 2 godziny dziennie (<https://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/the-effects-of-electronic-media-on-children-ages-zero-to-six-a-history-of-research-issue-brief.pdf> [dostęp: 1.07.2017]). Tak duże przyzwolenie na oglądanie telewizji ze strony opiekunów wynika z faktu, iż żywią oni przekonanie, iż ta aktywność przynosi więcej korzyści niż szkody. Problem postaw rodziców i opiekunów wobec mediów audiowizualnych oraz ich źródła jest niezwykle ważnym zagadnieniem, którego całościowe przedstawienie wykracza poza ramy tematyczne niniejszego artykułu². Niemniej jednak – dla ukazania mechanizmów wpływu postprawdy na zachowania społeczne, w tym konsumpcyjne rodziców i opiekunów wydaje się zasadne przytoczenie kilku reprezentatywnych dla ich postaw wypowiedzi. Zostały one zebrane podczas rocznego projektu realizowanego przez autorkę artykułu w ramach Ośrodka Badań nad Mediami w roku akademickim 2018/2019. Projekt ten dotyczył wpływu mediów audiowizualnych na całościowy rozwój dzieci w wieku przedszkolnym oraz szkolnym i obejmował spotkania z rodzicami i szkolenia związane z tą problematyką. W trakcie tych zajęć rodzice i opiekunowie wypowiadali się odnośnie do swoich decyzji i konkretnych zachowań w kontekście produktów i usług medialnych, z jakich korzystali ich podopieczni. Wypowiedzi te – za zgodą uczestników były nagrywane na nośnik cyfrowy – i wykorzystane na potrzeby badań jakościowych. Zebrany materiał został następnie poddany ocenie tzw. dwóch sędziów kompetentnych, którzy na podstawie wcześniej opracowanych kryteriów analizy podzielili wypowiedzi dotyczące postaw społecznych i zachowań wobec

¹ Nawet gdy w przekazie audialnym pojawia się mowa, to dla dziecka w wieku niemowlęcym pozbawiona jest ona semantyki; odbiorca w tym okresie życia najczęściej zwraca uwagę na cechy parajęzykowe wypowiedzi, np. melodię głosu, wysokość, tempo mówienia, a te sygnały przetwarzane są prawopółkulowo.

² W tym kontekście por. też: Czy telewizja jest dla dzieci? Prezentacja wyników raportu Da Vinci Learning. http://www.audiowizualni.pl/images/zalaczniki/tresci_zewnetrzne/czy_telewizja_jest_dla_dzieci_raport_da_vinci_learning_2012.pdf [dostęp: 1.07.2017].

użytkowania przez dziecko technologii według skali: (A) „bardzo restrykcyjni”; (B) „restrykcyjni”, (C) „stosujący reguły, lecz nie konsekwentnie”; (D) „o naiwnym stosunku do wpływu nowych technologii”; (E) „bezrefleksyjni”.

Oto trzy przykłady takich wypowiedzi³:

M28K⁴: „Nigdy nie zastanawiałam się, co moje dziecko wynosi z oglądania takiej bajki. Wydawało mi się, że skoro jest ona pokazywana na kanale dla dzieci, to ktoś bierze odpowiedzialność za treść i formę tego przekazu. Że moje dziecko z tego korzysta”. (D)

M30K: „Teraz żyjemy w cywilizacji obrazu. Trudno mi sobie wyobrazić sytuację, że moje dziecko jest odcięte od mediów. Zresztą dlaczego? Wszystkie dzieci w jego wieku mają kontakt z mediami. Potem będzie musiał pracować na komputerze, analizować informacje z różnych mediów. Niech się wdraża. Jak byłam w jego wieku cały czas oglądałam telewizję, więc mówienia «że to szkodliwe może być», to chyba przesada. Poza tym jest mnóstwo programów edukacyjnych dla dzieci, dlaczego inni mają być «do przodu», a on nie?? Bo ma zachowawczą mamę??” (D)

M26K: „Jak ogląda telewizję, albo coś na tablecie, to jest bardzo spokojny i skupiony. Nie mam wyrzutów sumienia, on się czegoś uczy, to na pewno. A ja mam chwilę dla siebie. W ogóle uważam, że te nowe technologie zdjęły z nas duży ciężar”. (D)

Wypowiedzi te wskazują, iż matki mają duże zaufanie do nadawców medialnych oraz postrzegają media (głównie audiowizualne) jako naturalny i neutralny element środowiska życia małych dzieci oraz ich edukacji nieformalnej. Tymczasem badania pokazują, że dziecko nie może być pozostawione same sobie, kiedy korzysta z mediów, zaś rodzice i opiekunowie pełnią istotną rolę mediacyjną, uczestnicząc aktywnie w domowej edukacji medialnej (Lemish 2006; Kołodziejczyk 2013: 49–70).

Stan badań nad rozumieniem przekazów audiowizualnych przez dzieci

Niezależnie jednak od rekomendacji APP prowadzone są badania nad tym, jak i co właściwie niemowlęta i dzieci w wieku poniemowlęcym rozumieją z przekazów audiowizualnych. Do tego celu wykorzystuje się aparaturę do pomiaru aktywności serca i mózgu oraz metody eye-trackingowe. Na ich podstawie wiadomo m.in., że okres tzw. skupionej uwagi u „widza” trzy- sześciomiesięcznego wiąże się z tym, że jego serce bije wolniej oraz, że nie rozróżnia ono obrazów tematycznych od atematycznych. Nabywa tej umiejętności od 2. roku życia, i statystycznie częściej zwraca uwagę na obrazy ludzkiej twarzy, skupiając uwagę na ustach. Dzieci, zwłaszcza od 2,5. roku życia wykazują także inne preferencje odnośnie do treści, np. chętnie patrzą na kobiety niż na mężczyzn, na dzieci niż na dorosłych i na zabawki, aniżeli na inne dzieci. W tym okresie wykształcają się także dwie inne umiejętności pozwalające rozumieć przekaz audiowizualny: rozwija się dynamicznie język jako medium komunikacji i interpretacji oraz rozumienie istoty prostego montażu. Ta ostatnia umiejętność jest także następstwem tego, że od 1. roku życia rozwija się

³ Litera, która znajduje się na końcu cytatu, świadczy o próbie zaklasyfikowania wypowiedzi do określonej grupy.

⁴ M28K – Mama, lat 28. Kraków; zachowano pisownię oryginalną wypowiedzi.

relacja między pamięcią o obiekcie a reprezentacją wizualną tego obiektu w umyśle. Dziecko stopniowo, od 3. roku życia rozumie także znaczenie prostych sekwencji (ciągów przyczynowo-skutkowych) w przekazie audiowizualnym. Wskazuje na to aktywność tylnego zakrętu obręczy umiejscowionego w płacie potylicznym mózgu. Struktura ta jest także wyraźnie aktywna u osób dorosłych, gdy odbierają one przekaz jako sensowny i potrafią nadawać całościowe znaczenie poszczególnym scenom i sekwencjom w filmie.

Czternastomiesięczne dzieci, które znajdują się w tak zwanym okresie prelingwistycznym, potrafią czerpać proste wskazów z ekranu, np. dotyczące tego, jak bawić się nieznaną zabawką. Do 2,5. roku życia dziecko nie potrafi jednak czerpać bardziej złożonych informacji z ekranu, np. na podstawie filmu przedstawiającego czynności chowania zabawki przez inną osobę, nie potrafią jej odnaleźć. Świadczy to o tym, że nie wiążą obrazu w doświadczeniu poznawczym z tym, do czego się on odnosi w środowisku offline. Dopiero po 2,5. roku życia tworzy się stopniowo w umyśle dziecka idea reprezentacji. Zjawisko znane jako deficyt wideo pokazuje ponadto, że dzieci w wieku poniemowlęcym gorzej uczą się z telewizji, aniżeli na drodze bezpośredniego przekazu ustnego. Umiejętność ta pojawia się dopiero w trzecim roku życia, ale mimo to, jeżeli dorosły mówi z ekranu, dziecko gorzej rozumie kierowane do niego instrukcje (w porównaniu do komunikacji niezmediatyzowanej).

Kompetencje audiowizualne u dzieci

Aby dostarczyć argumentów przemawiających za słusznością przyjętych poniżej hipotez warto rozpocząć rozważania do kluczowej kategorii, jaką jest pojęcie kompetencji audiowizualnych. Odnoszą się one do rozumienia przekazów wielokodowych, hybrydycznych, które zawierają w swojej strukturze ruchomy obraz oraz „komponent audialny” (muzykę, słowa, dialogi/monologi/polilogii, odgłosy natury, dźwięki wydawane przez obiekty nieożywione etc.). Zwykle kontakt z mediami ikonicznymi w przypadku dzieci w wieku niemowlęcym odbywa się najpierw w kontekście tzw. ekranów statycznych, np. obrazków w książce lub interpretacji bezpośrednich fragmentów pola percepcyjnego, które są wskazywane przez dorosłego. W takich przypadkach to najczęściej opiekun mediuje w komunikacji między dzieckiem a ekranem oraz poprzez gest i komentarz słowny strukturyzuje konkretny obiekt/fragment wspólnego pola widzenia (później działania) w doświadczeniu poznawczym widza. Często czyni tak zgodnie z zasadami figury i tła (psychologia Gestalt) wyodrębniając przy pomocy komunikatów werbalnych i niewerbalnych określony fragment przestrzeni/obiekt ożywiony lub nieożywiony. Dziecko poniżej 8–9 miesiąca życia nie potrafi zrozumieć intencjonalności w działaniach drugiej osoby; stąd też jego uwaga jest przejmowana przez silny lub wyrazisty bodziec, zwykle natury audialnej (wysoki lub niski dźwięk) lub wizualnej (barwy silnie skonstrastowane, o wyrazistych konturach: czarny/biały oraz takie kolory, jak czerwień czy zieleń). Tym bardziej dziecko w tym wieku nie rozumie intencjonalności i celowości działań osób/zwierząt/istot humanoidalnych, które widzi na ekranie. Umiejętność ta kształtuje się od 2. roku życia i to pod warunkiem że dziecko ma w tym procesie wsparcie rodzica/opiekuna, który komentuje, to co widać na ekranie. Ważnym

punktem odniesienia są także doświadczenia społeczne, które przypominają to, co stanowi bieżącą treść przekazu.

Obecny w rozwoju dziecka trójkąt odniesieniowy (8–9 miesiąc życia) umożliwia stworzenie relacji: dorosły–obiekt–dziecko/dziecko–obiekt–dorosły, co jest związane z rozwojem teorii umysłu i postrzeganiem przez dziecko innych osób jako istot intencjonalnych (Tomasello 2002). Pamiętajmy również, iż w tych analizach odnosimy się do dzieci rozwijających się neuronormatywnie, a więc bez stwierdzonych wad rozwojowych i zaburzeń neurologicznych, neuropsychicznych.

Dzięki takim doświadczeniom (komunikacyjnym, społecznym w środowisku offline) dziecko ćwiczy kompetencję wizualną, ale także komunikacyjną i społeczną (Cieszyńska, Korendo 2007; Ogonowska 2016; 2018). Terminu „visual literacy” w kontekście wiedzy i umiejętności wizualnych użył po raz pierwszy w 1969 r. John Debes, współzałożyciel International Association of Visual. Uważał on, że umożliwia on zinterpretowanie bodźców wizualnych, które pojawiają się w otoczeniu człowieka, niezależnie od tego, jaki mają one status ontologiczny. Już siedem grup kompetencji wizualnych wyróżnionych w Standardach Kompetencji Wizualnych dla wyższych uczelni, wskazuje, jak bardzo złożone są to umiejętności, i jak wysokiego poziomu rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego, wymaga ich praktyczne wykorzystanie (<http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy> [dostęp: 1.07.2018]). Kompetencje audiowizualne wymagają jeszcze większego zaangażowania z uwagi na wspomnianą wcześniej hybrydyczność przekazu oraz fakt, iż reprezentuje on tzw. ekrany dynamiczne (przekaz zmienia się w czasie niezależnie od odbiorcy, jak w tekstach zwartych *a priori* lub zależnie od aktywności użytkownika, jak w nowomediach, interaktywnych przekazach zwartych *aposteriori*).

Z drugiej strony dysponujemy obecnie ogromną wiedzą na temat rozwoju poznawczego, społecznego, językowo-komunikacyjnego dziecka, zwłaszcza w pierwszych 6 latach jego życia, co pozwala nam określić sprawności, umiejętności i wiedzę niezbędną do rozumienia i interpretacji przekazu na określonym poziomie (Cieszyńska, Korendo 2007; Spitzer 2011; Vasta 1995).

Do czynników, które wpływają na poziom i zakres ich rozumienia przed odbiorcą, którego myślenie w tym okresie życia sytuuje się w okresie przedoperacyjnym, należą trzy główne grupy. Pierwsza z nich jest związana z samą sytuacją oglądania (np. odbiór kinowy/odbiór domowy filmu), druga z cechami medium (odbiór na ekranie telewizora/w smartfonie). Ważną rolę (trzecia grupa) odgrywają funkcje poznawcze i doświadczenie społeczne widza. Te atrybuty w istotny sposób wpływają na poziom kompetencji audiowizualnych odbiorcy.

Jak pisał Umberto Eco, odnosząc się głównie do tekstów językowych: „[...] każdy przekaz postuluje pewną kompetencję gramatyczną adresata” (Eco 1987: 288); w odniesieniu do mediów używamy kategorii odbiorcy wirtualnego, wpisanego w przekaz, mając na myśli określony projekt czytelnika idealnego, który jest implikowany przez autora. Kategorie te, charakterystyczne dla badań semiotycznych, nigdy nie odnosiły się do próby bardziej precyzyjnego, np. psychologicznego ich sprofilowania. Nie stawiano więc nigdy na tym gruncie pytania: jakie kompetencje audiowizualne, a więc i umiejętności poznawcze, powinien posiadać odbiorca, by tekst zrozumieć? W praktyce, ale także w piśmiennictwie filmoznawczym

posługujemy się bardziej generalnymi kategoriami, np. film dla dzieci, film dla młodzieży etc. W kognitywnych badaniach nad filmem zwraca się wprawdzie uwagę na rolę procesów poznawczych w rozumieniu i interpretacji przekazu, punktem odniesienia do tych analiz są jednak głównie osoby dorosłe, a ponadto słuszność wyprowadzanych wniosków nie jest weryfikowana w odniesieniu do rzeczywistych odbiorców (Ostaszewski 1999a; 1999b).

Brak refleksji nad relacją między przekazem a jego odbiorcą, a więc między implikowanymi a rzeczywistymi kompetencjami widza prowadzi często do szeregu nadużyć ze strony nadawców i dystrybutorów takich przekazów. Przekazy audiowizualne nie są dostosowane do możliwości poznawczych odbiorców, a przez to pojawia się pytanie o celowość ich oglądania lub też negatywne skutki wynikające z błędnego rozumienia przekazu (np. braku umiejętności rozróżniania fikcji od rzeczywistości) (Vasta i in. 1995). Ponadto, wśród ogólnych prawidłowości charakteryzujących odbiór mediów audiowizualnych przez dzieci wymienia się: dominację struktur podkorowych (emocjonalnych) nad czołowymi (racjonalnymi) w przetwarzaniu informacji z otoczenia; problem z utrzymaniem poznawczej samokontroli, świadomym sterowaniem uwagą oraz selekcją bodźców; problem z odraczaniem gratyfikacji, nastawienie na doświadczanie pozytywnych emocji itd.

Problem badawczy i charakterystyka grupy badawczej

Przedmiotem uwagi jest zatem to, jakich kompetencji (audio)wizualnych oraz poziomu funkcji poznawczych wymaga przekaz od swojego odbiorcy, by był on właściwie rozumiany. Grupę badawczą stanowią dzieci w wieku 2,5–6 lat. Obiektem analizy będą z pewnością takie kompetencje jak:

1. Posiadanie idei reprezentacji: obraz oraz jego poszczególne elementy „reprezentują coś” w odniesieniu do świata zewnętrznego; rozumienie tego faktu jest podstawą odnoszenia treści przekazu do świata zewnętrznego.
2. Rozumienie intencjonalności, czyli celowości działań bohatera/bohaterki przekazu, co umożliwia analizę jego zachowań w kategoriach przyczynowo-skutkowych, teleologicznych.

Hipotezy badawcze

Przedstawione, z konieczności w syntetycznym skrócie, najważniejsze interdyscyplinarne ustalenia badaczy rozwoju dziecka motywują do postawienia następujących hipotez badawczych. Ich rozstrzygnięcie będzie miało charakter dwuetapowy. Pierwszy etap: w oparciu o zastane badania i modele teoretyczne będzie można analizować prawdziwość/fałsz poniższych hipotez badawczych. Etap drugi: finalne ustalenia staną się punktem wyjścia do badań empirycznych, które docelowo ukażą prawdziwość/fałsz hipotez. Niniejszy artykuł jest poświęcony pierwszemu etapowi tak zaprojektowanych badań.

Proponowane zatem hipotezy badawcze, które będą przedmiotem analizy w obu etapach wyglądają następująco:

H1: Każdy przekaz audiowizualny zawiera w sobie projekt odbiorcy modelowego.

H2: Kompetencje audiowizualne bazują na funkcjach poznawczych. Brak określonego poziomu tych funkcji uniemożliwia lub utrudnia zrozumienie znaczenia przekazu.

H3: Poziom i zakres kompetencje audiowizualnych zależy od uprzednich doświadczeń społecznych dziecka oraz poziomu jego sprawności językowo-komunikacyjnych.

W kontekście dziecka w wieku 2–6 lat, przy rozstrzygnięciu tytułowych zagadnień, i w procesie weryfikacji postawionych hipotez, należy wziąć pod uwagę pewne prawidłowości, które wynikają z poziomu jego umiejętności poznawczych. Rozwój kompetencji medialnych dziecka w odniesieniu do przekazów o charakterze audiowizualnym przebiega do 6. roku życia według następujących etapów:

– poziom reakcji orientacyjnych;

[Syntetyczny opis: dziecko reaguje na wyraziste cechy przekazu; obrazowe, dźwiękowe; nie różnicuje statusu ontologicznego bodźców, nie sytuuje ich w przestrzeni online/offline. Uwaga percepcyjna dziecka jest sterowana przez przekaz, a zwłaszcza jego wyraziste cechy formalne, oraz bodźce z otoczenia; stąd też koncentracja na przekazie jest labilna];

– poziom wyodrębniania z przekazu poszczególnych elementów znaczących (np. przedmiotów, postaci);

[Syntetyczny opis: widz zwraca uwagę na te elementy przekazu, które powtarzają się w ramach jego struktury/w obrębie jego całościowego doświadczenia medialnego. Nie potrafi dokonać jednak kategoryzacji obiektu/postaci, ani też ustalić jego statusu (np. postać fikcyjna, postać prawdziwa). Rodzice pełnią rolę mediatorów między dzieckiem a przekazem, zwracają uwagę na poszczególne elementy fabuły, opowiadają dziecku o tym, co aktualnie mogą obserwować na ekranie];

– poziom łączenia elementów w większe całości znaczące (np. zgodnie z zasadą ich formalnego podobieństwa);

[Syntetyczny opis: dziecko wybiórczo śledzi trajektorię działań postaci medialnej, z pomocą dorosłego potrafi budować pierwsze interpretacje przyczynowo-skutkowe, ograniczając się jednak do wybranego bohatera. Potrafi wybiórczo odtworzyć w zabawie symbolicznej zapamiętane z przekazu fragmenty działań];

– poziom rozumienia relacji między elementami oraz prostych narracji (np. opartych na związkach przyczynowo-skutkowych lub przynależności do określonego zbioru obiektów – kategoryzacja);

[Syntetyczny opis: dziecko w coraz większym stopniu rozumie samodzielnie związki między poszczególnymi elementami składającymi się na narrację audiowizualną; potrafi się odnosić do uprzedniego doświadczenia społecznego i medialnego. Dokonuje rozróżnienia na formę i treść przekazu; na tej podstawie tworzy pierwsze wyobrażenia odnośnie prawdy i fikcji filmowej, telewizyjnej, choć niekoniecznie są one zgodne z rzeczywistym stanem rzeczy. Dziecko nie potrafi bowiem jednocześnie wziąć pod uwagę przy swoich ocenach dwóch tych cech jednocześnie, np. jeśli widzi film animowany (forma, gatunek), automatycznie kojarzy przekaz z fikcją. Na formułowane oceny mają wpływ także wcześniejsze doświadczenia dziecka ze środowiska offline, np. jeśli wcześniej nie widziało ono określonego zwierzęcia lub osoby, której wygląd wskazuje na określoną przynależność społeczną będzie

identyfikować jego status jako fikcyjny. I na odwrót, jeśli wcześniej spotkało się z jakimś obiektem, który obiektywnie ma status fikcyjny, np. smokiem będzie lokowało ten obiekt w kategorii „prawdziwy”];

- poziom odtwarzania niektórych medialnych sytuacji lub naśladowania zachowań medialnych bohaterów w zabawie (najpierw indywidualnie, potem we współpracy z innymi dziećmi);

[Syntetyczny opis: dziecko dzięki pomocy dorosłego, stopniowo od 5. roku życia ćwiczy umiejętność decentracji poznawczej. Dzięki rozwojowi teorii umysłu oraz rozumieniu intencjonalności działań drugiej osoby próbuje dokonać pierwszych analiz jej działań, choć jeszcze, mniej więcej do 6. roku życia naznaczone są one silnie egocentryzmem poznawczym, Dzieci mają także problem z odróżnieniem aktorów od odgrywanych przez nie postaci, np. w reklamie czy filmie fabularnym];

- poziom rozumienia idei reprezentacji, tzn. związku między fragmentem przekazu a fragmentem rzeczywistości zewnętrznej;

[Syntetyczny opis: dziecko od 2,5. roku życia uczy się rozumieć referencyjny charakter przekazów medialnych, choć do 3–3,5. nie potrafi czerpać z nich wskazówek do działania w rzeczywistości offline, np. znajdowanie przedmiotu na podstawie informacji z materiału filmowego. Stopniowo, po 3. roku życia dostrzega coraz wyraźniej relacje między przekazem a rzeczywistością wobec niego zewnętrzną];

- poziom identyfikowania różnic i podobieństw (formalnych, treściowych) między różnymi przekazami;

[Syntetyczny opis: od 5. roku życia dziecko identyfikuje przekazy o podobnej strukturze i fabule; pojawia się w jego umyśle idea powtarzalnej formy, która z czasem przeistacza się w pojęcie gatunku. Pierwsze kategoryzacje przyjmują bardzo prostą formułę, zależną od wcześniejszych doświadczeń medialnych dziecka, np. film dla dorosłych/film dla dzieci);

- poziom świadomego zarządzania uwagą i aktywna koncentracja na różnych elementach przekazu, w tym na kontekście społecznym, w którym działają bohaterowie;

[Syntetyczny opis: u dziecka kształtują się coraz wyraźniej preferencje w zakresie określonego typu programów. W związku z dynamicznym rozwojem mowy oraz umiejętności narracyjnych, po 3. roku życia dziecko opowiada o wydarzeniach, które zaobserwowało w przekazie audiowizualnym. Do szóstego roku życia narracje tego typu naznaczone są egocentryzmem poznawczym, tzn. dziecko zakłada, że dorosły dzieli z nim sposób postrzegania medialnej rzeczywistości, że dysponuje tą samą wiedzą na temat bohaterów i wydarzeń. W coraz większym stopniu, po 5. roku życia dziecko zwraca uwagę na społeczne uwarunkowania zachowań postaci medialnych, co wiąże się m.in. z wzrostem jego osobistych doświadczeń i kompetencji społecznych.

- poziom umiejętności stosowania wskazówek/instrukcji z przekazu do działania w realnym środowisku;

[Syntetyczny opis: dziecko wykorzystuje wskazówki i informacje z ekranu; postaci medialne modelują jego zachowanie, co ma swoje pozytywne i negatywne skutki. Negatywne, w sytuacji, gdy dziecko powiela np. nieprawidłowe wzorce zachowań, w tym form komunikacji].

– poziom przewidywania rozwoju akcji na podstawie wcześniejszego doświadczenia medialnego;

[Syntetyczny opis: powyżej szóstego roku życia dziecko uczy się przewidywać rozwój akcji przekazów adresowanych do odbiorców na poziomie jego wieku biologicznego biorąc pod uwagę uprzednie doświadczenie społeczne i medialne; potrafi także generować alternatywne scenariusze rozwoju wydarzeń].

Wnioski z badań własnych

Podstawowa wiedza odnośnie do możliwości i ograniczeń poznawczych dziecka w tym wieku, obserwacja jego rzeczywistych zachowań w różnych sytuacjach medialnych oraz podczas zabaw symbolicznych, pozwala orientacyjnie ocenić poziom jego kompetencji audiowizualnych. Na tej, z kolei podstawie możemy wnioskować, czy dany przekaz jest adekwatny pod względem treści i fabuły do wieku rozwojowego dziecka. Warto w tym kontekście również pamiętać, iż wiek rozwojowy może być wyższy lub niższy od wieku biologicznego, stąd też dzieci urodzone w tym samym czasie mogą różnić się między sobą w odniesieniu do rozumienia przekazu. Refleksja nad tym zagadnieniem jest niezwykle istotna także dla samych opiekunów, którzy w swoich wyborach medialnych decydują się na produkty nieadekwatne do możliwości i potrzeb rozwojowych swoich podopiecznych. Z kolei udział rodziców w domowej edukacji medialnej, opartej na konkretnej wiedzy psychologicznej i obserwacjach własnego dziecka przyczynia się do rozwoju jego kompetencji audiowizualnych oraz krytycznego myślenia. Te właśnie kompetencje i umiejętności pozwalają zarówno dorosłym, jak i dzieciom radzić sobie w epoce post-prawdy i sfingowanych informacji, które w coraz większym stopniu wypełniają współczesną sferę publiczną. W coraz większym zakresie, właśnie za sprawą mediów audiowizualnych, elektronicznych i nowych mediów są one również obecne w sferze domowej.

W pierwszym etapie badania, w oparciu o literaturę przedmiotu oraz obserwacje własne zostały potwierdzone trzy przedstawione wcześniej hipotezy badawcze. W drugim etapie, który wykracza poza ramy niniejszego artykułu, zostaną przeprowadzone badania funkcji poznawczych dzieci w tym okresie wieku, które są fundamentem kompetencji audiowizualnej.

Podsumowanie

Kwestia adekwatności przekazu (jego formy i treści) do możliwości poznawczych dziecka powinna być przedmiotem uwagi rodziców i opiekunów oraz edukatorów medialnych, którzy w przestrzeniach instytucji (np. szkoły, przedszkola, żłobka), jak i w przestrzeniach medialnych (np. media społecznościowe) powinny zwracać uwagę na to zagadnienie. Przekaz, który nie jest „skrojony na miarę”

odbiorcy nie może pełnić funkcji edukacyjnych, a wręcz może potęgować negatywne zachowania u dziecka (rozdrażnienie, niepokój, brak motywacji do nawiązywania bezpośrednich kontaktów społecznych). Postulowany jest także wzrost wrażliwości i uważności rodziców w odniesieniu do przekazów i konkretnych podmiotów (fizycznych i prawnych) propagujących walory przekazów i usług medialnych, których w rzeczywistości one nie posiadają wcale, lub które nie są adekwatne do potrzeb i możliwości odbiorców w konkretnej grupie wiekowej.

Bibliografia

- Alwitt Lind F., Anderson Daniel R., Lorch Elizabeth P., Levin Stephen R. 1980. „Preschool Children’s Visual Attention to Television”. *Human Communication Research* nr 7. 52–67.
- Anderson Daniel R., Bryant Jennings. 1983. Research on Children’s Television Viewing: The State of the Art. W *Children’s Understanding of Television: Research on Attention and Comprehension*. D.R. Anderson, J. Bryant (red.). New York. 331–354.
- Cieszyńska Jagoda, Korendo Marta. 2007. Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia. Kraków.
- Cieszyńska-Rożek Jagoda. 2014. Wpływ wysokich technologii na rozwój poznawczy dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym. W *Człowiek. Technologia. Media. Konteksty kulturowe i psychologiczne*. A. Ogonowska, G. Ptaszek (red.). Kraków. 11–22.
- Eco Umberto. 1987. „Czytelnik modelowy”. *Pamiętnik Literacki* nr 78(2). 287–305.
- Francuz Piotr. 2013. Imagia. W kierunku neurokognitywnej teorii obrazu. Lublin.
- Francuz Piotr. 2002. Rozumienie przekazu telewizyjnego. W *Psychologiczne badania telewizyjnych programów informacyjnych*. Lublin.
- Francuz Piotr. (red.). 2007. Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią. Warszawa.
- Francuz Piotr. (red.). 2007. Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej. Lublin.
- Kołodziejczyk Anna. 2013. Media w życiu rodziny. Rodzaje mediacji i korzystania z mediów. W *Współczesna psychologia mediów. Nowe perspektywy i problemy badawcze*. A. Ogonowska, G. Ptaszek (red.). Kraków. 49–70.
- Kołodziejczyk Anna. 2007. Znaczenie oceny realizmu przekazu dla rozumienia oraz efektów kontaktów z przekazem audiowizualnym. W *Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej*. P. Francuz (red.). Lublin. 13–36.
- Kołodziejczyk Anna. 2010. „O odkrywaniu funkcji reklamy przez dziecko. Rozwój rozumienia perswazyjności i funkcji reklamy”. *Psychologia Rozwojowa* t. 15, nr 1. 75–88.
- Lemish Dafna. 2006. Children and Television. Global perspective. Malden–Oxford–Victoria.
- Nosal Czesław. 2004. Psychologia kompetencji w dobie nowej technologii informacyjnej. W *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.). Poznań.
- Ogonowska Agnieszka. 2019. Edukacja medialna w kontekście cyberpsychologii: nowe perspektywy badania mediów i ich użytkowników we współczesnej cywilizacji medialnej (w druku).
- Ogonowska Agnieszka. 2016. Komunikacja i porozumienie. Kraków.
- Ogonowska Agnieszka. 2018. Współczesna psychologia mediów. Wprowadzenie. Kraków.

- Ostaszewski Jacek. 1999a. Rozumienie opowiadania filmowego. Kraków.
- Ostaszewski Jacek. (red.). 1999. Kognitywna teoria filmu. Kraków.
- Patzlaff Rainer. 2008. Zastygłe spojrzenie. Fizjologiczne skutki patrzenia na ekran a rozwój dziecka. B. Kowalewska (przeł.). Kraków.
- Spitzer Manfred. 2011. Cyfrowa demencja. A. Lipiński (przeł.). Słupsk.
- Szubielska Magdalena, Francuz Piotr. 2004. Uwaga i rozumienie w odbiorze przekazu audiowizualnego przez dzieci. W *Psychologiczne aspekty odbioru telewizji 2*, P. Francuz (red.). Lublin. 219–243.
- Tomasello Michael. 2002. Kulturowe źródła ludzkiego poznania. J. Rączaszek (przeł.). Warszawa.
- Vasta Ross, Haith Marshall M., Miller Scott A. 1995. Psychologia dziecka. M. Babiuch (przeł.). Warszawa.
- Wilk Eugeniusz 1989. Kompetencja audiowizualna. Zarys problematyki. Katowice.

Streszczenie

Dzieci w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym oraz ich opiekunowie tworzą w Polsce i na świecie potężną grupę konsumentów mediów oraz powiązanych z nimi produktów (np. gadżety, zabawki, produkty spożywcze, kosmetyki pielęgnacyjne, farmaceutyki, ubranka, książeczki i rysowanki, audiobooki, filmy na DVD). Jednocześnie adresowana do nich oferta przekazów audiowizualnych często nie jest dostosowana do ich możliwości poznawczych oraz kompetencji społecznych, choć jest reklamowana jako pełniąca funkcje edukacyjne. Na podstawie reklamy jawnej i ukrytej opiekunowie dzieci podejmują decyzję o zakupie określonych produktów i usług, kierując się także w swoich działaniach dowodem społecznej słuszności oraz własną wygodą. Telewizja i ekrany różnych technologii od przeszło 50 lat, z roku na rok, z większą intensywnością towarzyszą rozwojowi dziecka, w ostatnich 15 latach – także w formie zminiaturyzowanej, mobilnej, a w ostatnich 5 – również taktylnej oraz interaktywnej i wyposażonej w symulatory mowy. Analiza konkretnych przekazów pod względem ich formy i zawartości pozwala określić, jakie kompetencje audiowizualne wpisane są w projekt odbiorcy idealnego, postulowanego przez przekaz. Na tej podstawie można, w dalszej kolejności stwierdzić, jakich funkcji poznawczych wymaga jego rozumienie i interpretacja oraz, w jakim stosunku pozostaje figura odbiorcy idealnego w relacji do realnego widza. Badania tego rodzaju mają więc konkretne znaczenie praktyczne, ponieważ pozwalają skutecznie walczyć z podwójną dezinformacją: w odniesieniu do opiekunów i w stosunku do ich podopiecznych. Pierwsza grupa żywi często naiwne przekonanie, że dzieci mają kontakt z przekazami dostosowanymi do ich wieku, drudzy – w efekcie nieprzemyślanych decyzji i działań dorosłych – mają często takie doświadczenia w kontakcie z mediami, które wcale nie służą ich optymalnemu rozwojowi poznawczemu, społecznemu, emocjonalnemu, językowo-komunikacyjnemu, a wręcz skutkują dla niego negatywnie. Artykuł odnosi się do pierwszego etapu badania rozumienia przekazów audiowizualnych przez dzieci na wskazanym etapie rozwoju. Autorka wykorzystuje analizy: literatury zastanej i cząstkowych badań własnych dedykowanych temu zagadnieniu.

Audiovisual competence of children postulated by the message and the level and scope of its understanding

Abstract

Children in toddlers and pre-school ages create a powerful group of media consumers and related media products in Poland and around the world (eg gadgets, toys, food products). At

the same time, the audiovisual broadcast offer addressed to them is often not adapted to their cognitive abilities and social competences, although it is advertised as performing educational functions. On the basis of public and hidden advertising, children's guardians make decisions about the purchase of specific products and services, also guided by their proof of social equity and their own convenience. Television and screens of various technologies for more than 30 years, from year to year, with greater intensity accompany the development of the child, also in the form of miniaturized and mobile. The analysis of specific messages in terms of their form and content allows to determine what audiovisual competencies are included in the ideal recipient's project, postulated by the message. On this basis, it can be further determined which cognitive functions its understanding and interpretation requires, and in what relation the figure of the ideal recipient remains in relation to the real viewer. Research of this kind has a specific practical meaning, because it allows to effectively fight with double disinformation: in relation to carers and their charges. The first group is convinced that children have contact with messages tailored to their age, others often have such experiences in contact with the media, which do not at all serve their optimal cognitive, social, emotional and even negative results. The article refers to the first stage of the study of the understanding of audiovisual communications by children at the indicated stage of development and refers to the analysis of existing literature and partial own research.

Słowa kluczowe: dzieci, kompetencje audiowizualne, widz idealny, widz realny, funkcje poznawcze

Keywords: children, audiovisual competences, ideal viewers, real viewers, cognitive functions

Agnieszka Ogonowska – prof. dr hab., absolwentka psychologii (Wydział Filozoficzny UJ; specjalizacja: psychologia kliniczna dzieci i młodzieży) i filmoznawstwa (Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ); Kierownik: Katedry Mediów i Badań Kulturowych w Instytucie Filologii Polskiej na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Ośrodka Badań nad Mediami UP oraz Zespołu Badań ds. Psychologii Mediów i Edukacji Medialnej w ramach Ośrodka Badań nad Mediami; ekspert komisji sejmowej ds. przeciwdziałania przemocy w mediach (Komisja Stała/Komisja Polityki Społecznej i Rodziny – IV kadencja Sejmu RP); współpracownik Polskiego Komitetu ds. UNESCO. Prowadzi zajęcia naukowe i warsztaty, głównie dla pracowników sektora oświaty z zakresu: edukacji medialnej, komunikacji społecznej, psychologii klinicznej dzieci i młodzieży oraz uzależnień behawioralnych w obszarze mediów. Organizatorka kilkudziesięciu konferencji, kongresów oraz sympozjów naukowych i szkoleniowych poświęconych: nowym mediom, psychologii mediów i komunikowania, uzależnieniom od nowych technologii, wpływowi wysokich technologii na rozwój dzieci i młodzieży, edukacji medialnej. Obecnie prowadzi badania nad neuropsychologicznymi i socjokulturowymi uwarunkowaniami uzależnień behawioralnych. Autorka 11 monografii naukowych poświęconych tym kwestiom, m.in.: *Komunikacja i porozumienie. Sztuka bycia razem, tworzenia więzi i rozwiązywania konfliktów* (2015), *Uzależnienia medialne, czyli o patologicznym wykorzystaniu mediów i ich wpływie na nasze zdrowie oraz życie naszych dzieci* (2014), *Współczesna edukacja medialna. Teoria i rzeczywistość* (2013), *Przemoc ikonizacyjna: zarys wykładu* (2004). Pisze również artykuły dla: „Remedium”, „Świata Problemów”, „Niebieskiej Linii”. Jest założycielką i redaktorką merytoryczną dwóch serii wydawniczych: „Psychologia Stosowana” oraz „Kultura i Społeczeństwo” w Wydawnictwie Edukacyjnym w Krakowie. Pełni funkcję redaktor naczelnej czasopisma naukowego „Studia de Cultura”.