

## Uwarunkowania dziecięcej oceny fikcyjności przekazu telewizyjnego: rola wiedzy i kompetencji w rozumieniu stanów mentalnych

ANNA KOŁODZIEJCZYK

Instytut Psychologii  
Uniwersytet Jagielloński  
Kraków

### STRESZCZENIE

*Badania nad prawidłowościami w zakresie odbioru przekazu telewizyjnego przez dzieci (m.in.: Fisch 2000; Fitch, Huston, Wright, 1993) wskazały, że podstawową kompetencją dla właściwej orientacji w tym przekazie jest umiejętność oceny poziomu jego realizmu i fikcyjności. Kluczowym okresem dla kształtowania się tej umiejętności jest średnie i późne dzieciństwo. Zagadnieniem ważnym dla wyjaśnienia mechanizmów zachodzących wówczas zmian jest określenie uwarunkowań tych procesów. Prezentowane w artykule badania prowadzone na dzieciach w wieku trzech, pięciu i siedmiu lat miały na celu wskazanie poznawczych uwarunkowań zmian w zakresie oceny fikcyjności przedstawień artystycznych. Wyniki badań pokazały, że zmiany w obrębie dziecięcej kompetencji w posługiwaniu się kryterium fikcji wiążą się ze wzrostem dziecięcej sprawności w zakresie rozumienia fałszywych przekonań i dokonywania różnicowania pozornych i rzeczywistych właściwości obiektów oraz z wiedzą na temat treści materiału poddawanego ocenie.*

### WPROWADZENIE

Proces odbioru przekazu telewizyjnego wymaga od młodego widza skonstruowania jego reprezentacji na podstawie oglądanych treści, cech kontekstu odbioru i posiadanej wiedzy na temat telewizji i rzeczywistości (Lang, 2000; Fisch, 2000). Poziom wkładanego w tę czynność wysiłku zależy m.in. od spostrzeganego

poziomu realizmu i wiarygodności oglądanych treści. Przekaz uważany za realny najczęściej powoduje angażowanie większych zasobów mentalnych (Dorr, 1983; Fisch, 2000). W takiej właśnie sytuacji, jak dowodzi w koncepcji kulturywacji George Gerbner, częste oglądanie telewizji może w istotnym zakresie zmienić sposób postrzegania rzeczywistości społecznej przez widza (Gerbner i in., 2002). Z tej perspektywy szczególnie ważna wydaje się umiejętność adekwatnej oceny fikcyjności i realizmu różnych elementów przekazu telewizyjnego. Robert Hodge i David Tripp (1986) w semiotycznej analizie dziecięcych interpretacji kreskówek wskazali, że umiejętność określenia poziomu realizmu prezentacji jest podstawą rozumienia przekazu audiowizualnego. Warto jednak pamiętać, że telewizja jest medium zróżnicowanym. Wiele prezentowanych gatunków może zostać przez przeciętnego dorosłego widza dość jednoznacznie zaklasyfikowanych do jednej z kategorii: realizmu (jak wiadomości telewizyjne) lub fikcji (bajka w formie animowanej). Wiele innych, nowych gatunków (np. program z cyklu *reality show*) budzi uzasadnione wątpliwości nawet u doświadczonych odbiorców. Wyjątkowo trudna wydaje się w tym kontekście sytuacja młodego, niedoświadczonego widza, który wkracza dopiero w świat rzeczywistości telewizyjnej.

Badania nad umiejętnością oceny realizmu i fikcji poszczególnych elementów przekazu telewizyjnego prowadzono, zarówno w odniesieniu do starszych, jak i młodszych widzów, w oparciu o model spostrzeganego realizmu

przekazu telewizyjnego (*perceived reality*). W badaniach tego rodzaju przez wiele lat (główny nurt to badania z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku) uznawano, że spostrzegany realizm stanowi rodzaj zgeneralizowanej, jednowymiarowej opinii na temat cech danego typu programów. Różnice i sprzeczności w uzyskiwanych wynikach udało się wyjaśnić dopiero wówczas, gdy uwzględniono dane z tych badań rozwojowych, w których wskazano, że ocena realizmu i fikcyjności przekazu jest wielowymiarowa i odnosi się zarówno do oceny treści, jak i formy przekazu (Hawkins, 1977; Potter 1988; Wright i in., 1994; Kolodziejczyk, 2003). Wśród różnych propozycji teoretycznych, zmierzających do określenia zakresu ocen dokonywanych w ramach poszczególnych wymiarów, dominuje rozróżnienie, zgodnie z którym dzieci niezależnie dokonują oceny poziomu prawdziwości prezentacji (wymiar „magicznego okna”) i jego podobieństwa do znanej im rzeczywistości (wymiar „społecznego realizmu”). Faktem potwierdzającym znaczenie tego rozróżnienia są odmienne kierunki zmian rozwojowych dotyczących oceny realizmu i fikcyjności na wyróżnionych wymiarach.

### **Uwarunkowania oceny fikcyjności przekazu**

Zagadnieniem ważnym dla wyjaśnienia ewolucji dziecięcych ocen fikcyjności przekazu telewizyjnego jest próba wskazania przyczyn i mechanizmów obserwowanych zmian rozwojowych. Badania nad uwarunkowaniami oceny realizmu i fikcyjności prowadzono w paradygmacie spostrzegania realizmu przekazu telewizyjnego (*perceived reality*), zasadniczo nie odnosząc się do uwarunkowań zmian obserwowanych w okresie średniego dzieciństwa, pomimo że jest to okres, w którym następują najbardziej istotne i dynamiczne zmiany. Najczęściej badano związki pomiędzy oceną realizmu telewizji a ilością czasu spędzanego na oglądaniu przekazu, motywami skłaniającymi do wyboru określonych treści przekazu, statusem socjoekonomicznym widzów, ich płcią czy cechami kontekstu odbioru (przegląd badań: Potter, 1988; Chandler, 1997; Shapiro,

Chock, 2004). Późniejsze analizy wyników tych różnorodnych studiów wykazały, że większość z wymienionych zmiennych ma znaczenie dla dokonywanych ocen realizmu przekazu, ale tylko w odniesieniu do oceny jego podobieństwa czy tak zwanego „społecznego realizmu” prezentacji. Zmiany rozwojowe oceny prawdziwości prezentacji, których największą dynamikę obserwuje się na przełomie średniego i późnego dzieciństwa, w największym stopniu łączono z rozwojem poznawczym widzów, wyrażającym się ewolucją wiedzy o przekazie telewizyjnym lub też zmianami poziomu rozwoju intelektualnego.

Poznawcze uwarunkowania oceny fikcyjności i realizmu przekazu badano już w latach siedemdziesiątych. W popularnej książce *Children in Front of the Small Skreen* Grant Nobel (1975) wskazywał, iż odkrycie realizmu niektórych prezentacji telewizyjnych przez dziecko w okresie późnego dzieciństwa można wyjaśnić, odwołując się do koncepcji Jeana Piageta. Autor łączył umiejętność oceny realizmu przekazu telewizyjnego z zachodzącymi na początku późnego dzieciństwa zmianami poznawczymi związanymi z wchodzeniem w okres myślenia na poziomie operacyjnym. Badania empiryczne, inspirowane takim sposobem wyjaśniania problemu zmian rozwojowych w ocenie realizmu przekazu telewizyjnego, podjęli Patsy Skeen, Mac Brown i Keith Osborn (1979). Badacze zaproponowali grupie sześć- i siedmiolatków: (a) oglądanie filmu *Star Trek* (epizod w wersji fabularnej i animowanej), a następnie rozmowę na temat prezentacji telewizyjnych, oraz (b) wykonanie klasycznych piagetowskich zadań badających poziom opanowania zasady zachowania stałości. Badania, prowadzone w modelu korelacyjnym, wskazały, że osoby, które opanowały zasadę zachowania stałości, równocześnie w bardziej adekwatny sposób oceniały realizm prezentacji. Interpretując wyniki badań, autorzy przyjęli ponadto, że spostrzegany realizm telewizji należy łączyć także z innymi zmianami poznawczymi tego okresu rozwojowego, jak umiejętność przyjmowania perspektywy (*perspective-taking*). Trudność z przyjęciem proponowanych interpretacji wyników prze-

prowadzonych badań wynika z zastosowanego przez badaczy sposobu pomiaru spostrzeganego realizmu przekazu. Ocena ta odbywała się na jednowymiarowej skali, a wynik był efektem zsumowania odpowiedzi na poszczególne, bardzo różnorodne, pytania. Wydaje się, że autorzy odwołali się do charakterystycznego w latach siedemdziesiątych sposobu ujmowania zjawiska spostrzegania realizmu przekazu (*perceived relity*) jako funkcji nastawień i właściwości odbiorcy. Przyjęli, że ocena realizmu i fikcyjności ma charakter uogólniony w ramach poszczególnych gatunków i wynika z przyjętej przez widza interpretacji statusu rzeczywistości wybranych programów (np. wiadomości są realistyczne, a seriale nie). W badaniach Skeen i współpracowników (1979) ocena realizmu dokonywana była na jednym wymiarze, co uniemożliwia wskazanie, czy spostrzegany realizm wynikał bardziej z dostrzeżenia podobieństwa i wiarygodności czy też prawdziwości prezentacji. Ponadto, w prezentowanych badaniach nie zastanawiano się, czy ocena przekazu dokonywana jest dzięki dostrzeganiu określonych cech treści, czy cech formy przekazu, czy też jej podstawę stanowi dostrzeganie współistnienia określonych cech treści i formy przekazu.

Późniejsze badania nad określeniem uwarunkowań poznawczych oceny realizmu przekazu telewizyjnego o zróżnicowanych cechach formy prezentacji prowadzili John Wright i Aletha Huston (Wright i in., 1994). Uwzględniając wielowymiarowy model oceny realizmu przekazu, wykazali, że adekwatna ocena istnienia osób i zdarzeń przedstawionych na ekranie, w rzeczywistym świecie lub tylko w telewizji, łączy się z poziomem rozwoju poznawczego mierzonym standardowym testem rozwoju intelektualnego dziecka (test słownikowy: PPVT-R, *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*). Tym niemniej sami autorzy wskazali, że dla wyjaśnienia mechanizmów obserwowanych zmian w ocenie realizmu prezentacji telewizyjnej należy wskazać związki tych ocen z konkretnymi zmianami poznawczymi zachodzącymi w okresie średniego dzieciństwa, a nie tylko z poziomem intelektualnym badanych osób.

Analizy dotychczasowych badań nad oceną realizmu, a zatem również fikcyjności przedsta-

wień artystycznych, wskazują na przynajmniej dwie dziedziny doświadczenia mogące mieć związek z prognozowanymi zmianami rozwojowymi w zakresie umiejętności oceny fikcyjności przekazu telewizyjnego. Z jednej strony, istotne wydają się zmiany w zakresie dziecięcej naiwnej psychologii w tzw. dziecięcych teoriach umysłu, a z drugiej – narastająca wiedza w dziedzinach, których dotyczą sformułowane oceny (*domain specific knowledge*).

Z badań nad rozwojem dziecięcej wiedzy o świecie umysłu wynika, że dziecko, ucząc się, że myśl lub wyobrażenie jest sposobem na przedstawienie rzeczywistości, jednocześnie dostrzega różnicę pomiędzy rzeczywistym przedmiotem a jego wyobrażeniem. Dostrzeżenie odmienności rzeczywistości i jej przedstawienia, jak wskazuje John Flavell (Flavell i in., 1990), odbywa się wskutek opanowania umiejętności odróżniania reprezentacji od przedmiotu, który jest reprezentowany, a także wyglądu i rzeczywistych właściwości przedmiotu (*appearance-reality distinction*). Flavell uważa, że osoby, które opanowały wymienione umiejętności, prawdopodobnie zdolne są do stwierdzenia, iż reklama może być czyimś sposobem na celowo łudzące przedstawienie rzeczywistości, a rodzina w serialu telewizyjnym, choć wygląda jak rodzina i wydaje się nią być, tak naprawdę nią nie jest. Uznanie specyfiki świata wyobrażeń prawdopodobnie pozwala na odróżnienie dwu sfer: rzeczywistości i reprezentacji rzeczywistości, również w szerszym sensie, tj. nie tylko w odniesieniu do świata własnych myśli, ale także przedstawień artystycznych, w tym telewizji. Dzięki przyjęciu zasady, iż „umysł jest oddzielony i różni się od fizycznego świata” (Flavell i in., 1990) dziecko dostrzega, że potwór wyobrażony i potwór w bajce dla dzieci są równie fikcyjne, to znaczy nie należą do świata rzeczywistego. To oddzielenie może wyznaczać punkt rozpoczęcia odmiennego traktowania sfery rzeczywistości i jej artystycznych przedstawień pod postacią bajki, obrazu czy filmu. Również zasadniczy, z punktu widzenia dojrzałej teorii umysłu, krok polegający na uznaniu przez dziecko faktu, że umysł może reprezentować rzeczywistość w sposób prawdziwy lub fałszywy, może mieć

istotne znaczenie dla rozumienia realistycznego lub fantastycznego statusu przedstawień artystycznych. Jeśli dziecko rozumie, że świat wyobrażeń umysłowych może odpowiadać rzeczywistości lub ją w różny sposób przekształcać, tym samym prawdopodobnie dostrzeże, że przedstawienia mogą być zgodne z rzeczywistością (i wówczas uznajemy je za realistyczne) lub z różnych powodów fałszywe, a nawet fantastyczne, i wówczas oddzieli przedstawienia realistyczne od fantastycznych, także w odniesieniu do przedstawień artystycznych, jakimi są zdjęcia, obraz, film czy telewizja. Na istniejące pole współzależności pomiędzy rozumieniem fałszywych przekonań i różnicowaniem pozornych oraz rzeczywistych właściwości obiektu a recepcją telewizji wskazał Flavell i inni (1990), choć jego hipotetyczny model etapów rozwoju w tym zakresie nie obejmuje wprost odpowiedzi na pytanie, kiedy dziecko zaczyna uznawać, że przedstawienia telewizyjne mogą być fikcyjne (w tym sensie, że różnicuje fantastyczne i realistyczne aspekty przedstawienia). Także Jacqueline Woolley (Woolley i in., 1999), analizując zakres dziecięcej koncepcji magii i zjawisk niezwykłych, takich jak urzeczywistnianie życzeń, wskazała, że zbudowanie dojrzałej teorii umysłu prawdopodobnie umożliwi dziecku utworzenie niezależnej, autonomicznej koncepcji zjawisk niezwykłych. Na tej podstawie można przyjąć tezę, że utworzona na bazie teorii umysłu koncepcja zjawisk niezwykłych może być adekwatnie wykorzystana w ocenie przedstawień artystycznych. Dane te pozwalają na przyjęcie założenia o istnieniu związku między tworzeniem koncepcji zjawisk fikcyjnych a takimi umiejętnościami, jak rozumienie fałszywych przekonań czy różnicowanie pozornych i rzeczywistych właściwości obiektów.

Analiza badań nad dziecięcą umiejętnością różnicowania fantastycznych i realistycznych aspektów przedstawień artystycznych sugeruje natomiast, że adekwatność formułowanych ocen zależy od wiedzy dziecka na temat materiału poddanego ocenie. Tego rodzaju założenie było podstawą badań nad odbiorem telewizji przez młodych widzów, w których sprawdzano zależność między osobistymi doświadczeniami

widzów a ich oceną realizmu prezentacji telewizyjnej. Badania takie prowadzili Bradley Greenberg i Byron Reeves (1976), William Elliot i Dan Slater (1980), Aimee Dorr i inni (1990), wskazując na niski wpływ osobistego doświadczenia na szacowany poziom realizmu oglądanych prezentacji.

Greenberg i Reeves (1976) w prowadzonych badaniach stwierdzili, że sądy na temat realizmu prezentacji telewizyjnych różnych ról zawodowych w badanej grupie dzieci pomiędzy 6. a 12. rokiem życia, zamieszkujących przedmieścia Michigan, w nikłym stopniu zależą od ich osobistych doświadczeń. Wydaje się, że wyniki tych badań w mniejszym stopniu wskazują na brak zależności pomiędzy osobistym doświadczeniem a oceną realizmu przekazu, zaś otrzymane rezultaty są raczej funkcją sposobu rozumienia oceny realizmu przekazu i roli wiedzy oraz osobistego doświadczenia. W opisanych badaniach ocena realizmu prezentacji polegała na odniesieniu się do pytań kwestionariusza wymagającego przedstawienia ogólnego stosunku dziecka do wybranych programów. Nie wskazywano, których wymiarów ocen dotyczy ten rezultat. Nie wiadomo, czy szacowany przez dzieci realizm wynikał w badaniach z dostrzeżenia podobieństwa czy z prawdziwości prezentacji.

Danych na temat związku pomiędzy wiedzą, doświadczeniem widza a poziomem ocen fikcyjności przekazu dostarcza natomiast analiza zachowania dzieci w badaniach prowadzonych metodami sortowania obrazków. Niepowodzenia młodszych dzieci w ocenie materiału obrazkowego w badaniach Barbary Taylor i Roberta Howella (1973) oraz Patricii Morison i Howarda Gardnera (1978) miały szczególną formę. W badaniu polegającym na klasyfikowaniu obrazków do dwu kategorii: fikcyjne i realne (*pretend, real*), młodsze dzieci za realne uznawały przedstawienia fikcyjnych, choć znanych im właśnie w tej formie sytuacji, takich jak myszy zajęte sprzątaniami i gotowaniem. Należy tu wziąć pod uwagę, że dzieci często mają do czynienia w bajkach z prezentacją zwierząt zaangażowanych w aktywność typowo ludzką, a rzadko z wiedzą o specyfice zachowań zwierząt. Dodatkowo dzieci nie

są informowane, które z tych prezentacji są prawdziwe, a które nie. W badaniach Morison i Gardnera (1978) dzieci przedszkolne za fikcyjne uznały natomiast, między innymi, nieznanne im postaci: rycerza, dinozaura czy Indianina. Znaczenie wiedzy dla ocen fikcyjności różnorodnych prezentacji winno skutkować bardziej zaawansowanymi sądami prezentowanymi przez dziecko, jeśli dotyczą one znanego mu materiału. Adekwatność sądów o fikcyjności zależy prawdopodobnie od poziomu wiedzy dziecka na temat dziedziny poddawanej ocenie, a różnice pomiędzy dorosłym i dzieckiem w zakresie umiejętności oceny określonych zjawisk jako fikcyjnych czy realistycznych zależą od istniejących pomiędzy tymi grupami różnic poziomu wiedzy o tych dziedzinach. Według Woolley (1997), im bogatsza jest wiedza dziecka w jakiejś dziedzinie, tym mniej magicznych wyjaśnień formułuje ono w odniesieniu do zjawisk jej dotyczących. Tym samym wydaje się, że stopień adekwatności różnicowania fantastycznych i realistycznych przedstawień artystycznych zależy od znajomości materiału poddawanego ocenie.

## METODA

Studium prezentowane w niniejszym artykule opiera się na założeniach teoretycznych wskazujących na znaczenie wiedzy o umyśle dla rozwoju reprezentacji fikcji i adekwatnego posługiwania się nią w ocenie realizmu i fikcyjności przekazu telewizyjnego. Ponadto przyjęto, że dla właściwej oceny fikcyjności przekazu znaczenie ma także wiedza na temat ocenianego materiału, owocująca nie tylko niższym zakresem błędów, ale także dojrzałością stosowanych kryteriów fikcji. Celem prezentowanych badań empirycznych była zatem weryfikacja tego modelu poprzez wskazanie znaczenia zmian w zakresie dziecięcych teorii umysłu oraz wiedzy na temat dziedziny podlegającej ocenie dla kompetencji w ocenie fikcyjności przekazu.

## Grupa badana

Badaniami objęto 90 dzieci przedszkolnych i uczniów początkowych klas ze środowiska

wielkomięjskiego. Do trzech grup wiekowych wybrano po trzydzieścioro dzieci kończących trzeci (średni wiek 3;10), piąty (średni wiek 5;9) i siódmy rok życia (średni wiek 7;9). Udział dziewcząt i chłopców w każdej z grup był jednakowy.

## Metody badania

Dla określenia poziomu reprezentacji stanów mentalnych (dziecięcych teorii umysłu, DTU) w badaniach zastosowano dwie, znane z literatury anglojęzycznej procedury eksperymentalne: test fałszywych przekonań (w formie testu zwodniczego pudełka; *deceptive box test*) zgodnie z procedurą opracowaną przez Flavella i innych (1986) (rewizja: Slaughter, Gopnik, 1996) oraz test różnicowania pozoru i rzeczywistości (*appearance – reality test*) opracowany na podstawie klasycznych zadań Flavella (na podstawie: Taylor, Carlson, 1997).

Procedura testu zwodniczego pudełka polegała na prezentacji dziecku bardzo dobrze znanego mu opakowania (np. po czekoladzie) zawierającego tym razem niespodziewaną dla niego zawartość (np. komplet długopisów). W rozmowie pytano o oczekiwania dziecka co do zawartości pudełka, a po prezentacji niespodziewanej zawartości proszono o podanie wcześniej wyrażonych przekonań własnych na temat zawartości pudełka i możliwych przekonań osoby, która pierwszy raz zobaczy to samo pudełko. W badaniach prezentowano trzy pudełka „zwodnicze” i dwa opakowania z naturalną zawartością (np. pudełko z zapalkami). Prezentacje odbywały się naprzemiennie. W interpretacji za adekwatne uznawano te wypowiedzi dziecka (odnoszące się do pudełek z nietypową zawartością), w których stwierdzało ono, że spodziewało się czegoś innego, niż rzeczywiście znalazło w pudełku, oraz przyznawało, że inna osoba będzie błędnie wnioskować o zawartości pudełka na podstawie jego wyglądu.

Procedura testu pozór – rzeczywistość polegała na rozmowie na temat właściwości trzech różnych obiektów. Prezentowano między innymi obrazek przedstawiający niebieską mrówkę oraz ten sam obrazek oglądany przez żółty filtr, który zmieniał kolor mrówki na zielony. Osoby

badane pytało o właściwości obiektu przed i po umieszczeniu za filtrem (o kolor rzeczywisty i pozorny). Punktowano jako adekwatne te wypowiedzi osób badanych, w których wyraźnie odróżniali wygląd przedmiotu i jego rzeczywistą funkcję lub prawdziwe właściwości.

Dla zbadania poziomu rozumienia i stosowania kryteriów fikcji stworzono sytuację zadaniową, polegającą na wyborze z serii pięciu obrazków wszystkich przedstawień fikcyjnych (metoda Eksploracji Dziecięcych Kryteriów Fikcji, EDKF). Wykorzystując doświadczenie Wright, Huston, Reitz, Piemyat (1994), zrezygnowano z porównywania fragmentów przekazu telewizyjnego (zadanie to okazało się zbyt trudne dla pięcioletków) i zastosowano sytuację prostszą, a mianowicie metodę wyboru obrazków. W zaprojektowanej sytuacji eksperymentalnej użyto ośmiu pięcioelementowych serii, zróżnicowanych pod względem dostępności przedstawianego obiektu w codziennym doświadczeniu dziecka (bliskie: pies; odległe: kameleon). W każdej z serii prezentowano w różnej kolejności obiekty różniące się treścią i/lub formą przedstawienia. Obrazek pierwszy każdorazowo był przykładem prostej reprodukcji obiektu (realistyczne zdjęcie, np. psa). Obrazek drugi to przykład przekształcenia treściowej warstwy przedstawienia, a mianowicie prezentacja niezwykle zdjęcia (np. psa o nadzwyczajnie długich uszach). Obrazek trzeci to przykład przekształcenia warstwy formalnej (np. realistyczny rysunek psa). Na obrazku czwartym i piątym przedstawiany obiekt był przekształcony zarówno w warstwie formalnej, jak i treściowej, czyli był to: niezwykle rysunek (np. rysunek psa w ubraniu człowieka) oraz montaż rysunku i zdjęcia, o niespotykanych właściwościach (np. pies z domalowanymi skrzydłami). Dzieci proszono każdorazowo, by wybrały dowolną liczbę obrazków, na których „jest coś, czego nie ma naprawdę – coś, co jest tylko na niby”.

Interpretując dokonywane przez dzieci wybory, analizowano niezależnie wybór i jego uzasadnienie, które, zgodnie z koncepcją Annette Karmiloff-Smith (1995), wymagają różnych poziomów ujawnienia reprezentacji poznawczej. W interpretacji oceniano zaawansowanie

zastosowanego kryterium fikcji. Przyjęto pięć poziomów zaawansowania dokonywanych wyborów. W badaniu punktów nie przyznawano, gdy dziecko nie dokonało selekcji materiału. Jeden punkt dawano za dokonanie wyboru niesystematycznego (kryterium systematyczności: powtórzenie tej samej strategii wyboru przynajmniej w dwu z ośmiu serii). Kolejny poziom (2 punkty) objął taką selekcję pięciu obrazków, w której badany wybierał systematycznie jakąś konfigurację obrazków (np. najbardziej przekształcone elementy). Kolejny poziom odpowiedzi (3 punkty) tworzyły te wybory, które polegały na zastosowaniu pełnego pojedynczego kryterium fikcji (czy to dostrzeganych przekształceń treści, czy formy przedstawienia). Cztery punkty otrzymały te osoby, które w selekcji materiału zastosowały równocześnie kilka kryteriów fikcji. W odniesieniu do uzasadnień zastosowano analogiczne kryteria oceny poziomu zaawansowania stosowanego kryterium fikcji.

Każdorazowo osobą badaną proszono także o opisanie treści przedstawienia („co jest na obrazku”), co pozwoliło określić poziom wiedzy badanych na temat wszystkich czterdziestu zaprezentowanych obiektów i sytuacji.

## WYNIKI

### Ocena fikcyjności prezentacji

Wstępna analiza wyborów dokonanych w zadaniu wyboru obrazków (EDKF) wykazała, że ponad 80% badanych z grupy najmłodszej albo nie dokonało selekcji materiału (55,83%), albo dokonało wyborów na poziomie niesystematycznym, nie odwołując się do określonego kryterium fikcji (29,17%). W grupie pięcioletków badani najczęściej albo dokonywali wyboru niesystematycznego (35,83%) lub kierowali się jednym, określonym kryterium fikcji, dostrzegając przekształcenia warstwy treściowej albo formalnej przedstawienia (30,83%). Najstarsi w badaniu natomiast zasadniczo kierowali się przynajmniej jednym (37,50%), a częściej dwoma kryteriami oceny fikcyjności materiału (48,33%), dostrzegając zarówno przekształcenia warstwy treściowej,

jak i formalnej przedstawienia. Po zsumowaniu wyników przeprowadzono analizę i stwierdzono, że w badanych grupach wzrastał średni poziom kompetencji w ocenie fikcyjności materiału. Badani uzyskali średnio: trzylatki – 5,5 punktu, pięcioletki – 17,2 punktu, a siedmiolatki – 25,4 punktu. Podobną tendencję zaobserwowano w analizie uzasadnień dokonanego wyboru materiału. Trzylatki uzyskały średnio 3,1 punktu, pięcioletki – 17 punktów, natomiast siedmiolatki – 24,5 punktu. Przeprowadzona analiza wariancji wskazała na wzrastającą z wiekiem badanych umiejętność oceny fikcyjności przedstawienia. Zarówno na poziomie wyboru [ $F(2, 87) = 85,702, p = 0,00$ ], jak i uzasadnień [ $F(2, 87) = 152,86, p = 0,00$ ] z wiekiem rosła tendencja do stosowania coraz bardziej zaawansowanych kryteriów oceny fikcyjności. Testy post-hoc (test Scheffego) wskazały, że na efekty te składają się istotne różnice pomiędzy wszystkimi trzema grupami wiekowymi, zarówno w odniesieniu do wyborów, jak i stosowanych uzasadnień. Wyniki te prezentuje wykres 1.

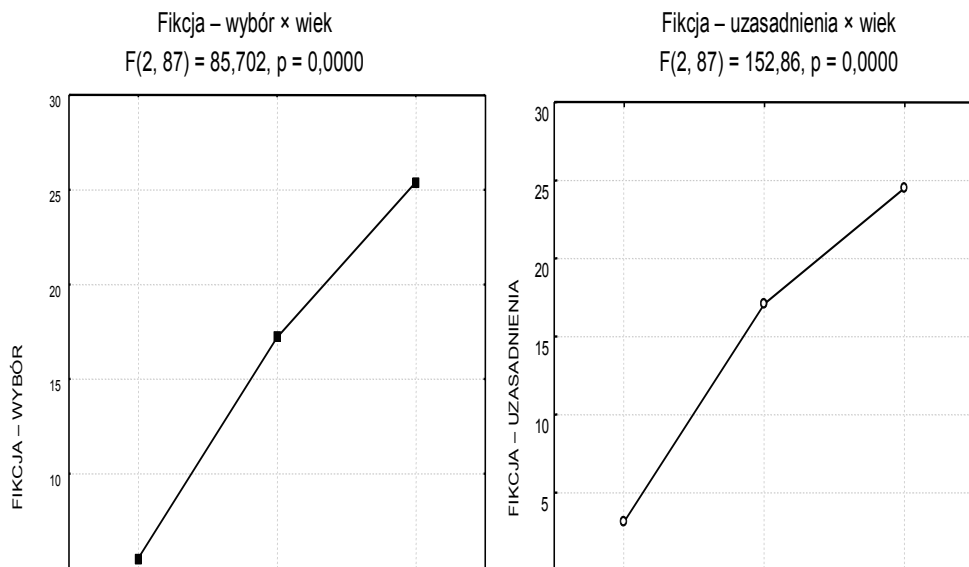
### Wiedza na temat ocenianego materiału

Rezultaty części badania metodą wyboru obrazków, polegającego na opisie i nazywaniu treści

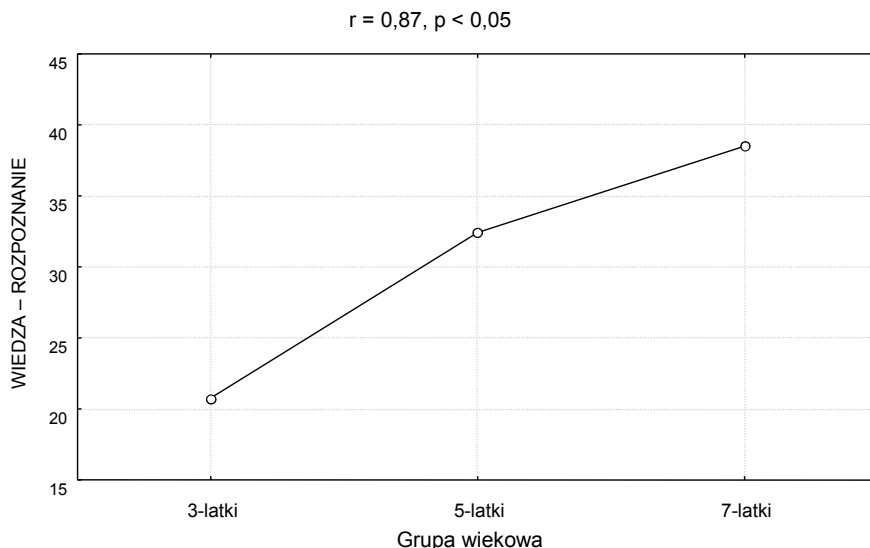
prezentowanego materiału, pokazały, że badani w kolejnych grupach wiekowych coraz trafniej nazywali, kategoryzowali i opisywali przedstawione obiekty i sytuacje. W najmłodszej grupie badani poprawnie opisali lub nazwali średnio 20,76 z 40 prezentowanych obiektów i sytuacji, podczas gdy pięcioletki już 32,43, a siedmiolatki 38,50. W analizie wykorzystano współczynnik korelacji r-Pearsona, stwierdzając, że wraz z wiekiem rośnie wiedza badanych na temat ocenianej dziedziny – treści przedstawienia ( $r = 0,87, p < 0,05$ ).

### Reprezentacja stanów mentalnych – wyniki testów DTU

Analiza wyników uzyskanych przez osoby badane w testach dziecięcych teorii umysłu wykazała, że zarówno w odniesieniu do każdej z procedur, jak i wartości sumarycznej wszystkich zadań z wiekiem rosną kompetencje w zakresie rozumienia stanów mentalnych. Badane trzylatki rozwiązywały poprawnie średnio nie więcej niż jedno na trzy zadania (średnia dla sumy wszystkich dziewięciu zadań to 3,13), podczas gdy pięcioletki i siedmiolatki rozwiązywały większość z zaprezentowanych sytuacji problemowych (średnia dla sumy zadań to odpowiednio: 8,27 oraz 8,96). Wy-



Wykres 1. Ocena fikcyjności przedstawienia w zadaniu wyboru obrazków (EDKF). Ocena na poziomie wyboru i uzasadnienia w trzech badanych grupach wiekowych



**Wykres 2.** Poziom znajomości ocenianego materiału w zadaniu EDKF dla poszczególnych grup wiekowych

**Tabela 1.** Rozumienie stanów mentalnych w poszczególnych grupach wiekowych. Wartości średnie i odchylenia standardowe, wyniki analizy wariancji

Zadania DTU	3-latki		5-latki		7-latki	
	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe
Różnicowanie pozór – rzeczywistość	1,07	1,08	2,77	0,50	2,97	0,18
Test fałszywych przekonań własnych	1,13	1,11	2,77	0,43	3,00	0,00
Test fałszywych przekonań cudzych	0,93	1,08	2,73	0,52	3,00	0,00
Wyniki dla sumy testów DTU – suma	3,13	2,89	8,27	1,14	8,96	0,18
Analiza wariancji: DTU – suma × wiek	$F(2, 87) = 93,794, p = 0,000$					

niki analizy wariancji przeprowadzonej dla sumy wszystkich zadań [ $F(2, 87) = 93,794, p = 0,000$ ] wskazały na wzrastające z wiekiem umiejętności różnicowania pozornych i rzeczywistych właściwości obiektów oraz rozumienia fałszywych przekonań własnych i innych osób. W analizie post-hoc stwierdzono, że za obserwowany efekt odpowiedzialna jest różnica wykonania zadań pomiędzy grupą trzylatków i pięciolatków. Dane te zgodne są z wynikami licznych badań wskazujących, że pomiędzy trzecim a piątym rokiem życia dokonuje się zmiana w reprezentacji stanów mentalnych, wyrażająca się w rozumieniu fałszywych

przekonań oraz odróżnianiu pozornych i rzeczywistych właściwości obiektów.

### **Związek między oceną fikcyjności materiału a kompetencją w rozumieniu stanów mentalnych i wiedzą o ocenianym materiale**

Kolejno celem analiz było ustalenie, czy i w jakim stopniu poziom rozumienia stanów mentalnych oraz wiedza na temat ocenianego materiału mają wpływ na poziom oceny fikcyjności prezentacji. Wykorzystano analizę regresji wielokrotnej dla kryterium, jakim



**Tabela 2.** Wyniki regresji wielokrotnej dla oceny fikcyjności (poziom wyboru) oraz dziecięcych teorii umysłu (DTU) i wiedzy na temat ocenianej dziedziny

Predyktory	Kryterium: Fikcja – wybór					
	$\beta$	R	R <sup>2</sup>	Skorygowane R <sup>2</sup>	F(df)	p
DTU – suma	0,416*	0,860	0,739	0,733	F(2, 87) = 123,69	0,000
Wiedza na temat ocenianego materiału	0,501*					

\*  $p < 0,05$ **Tabela 3.** Wyniki regresji wielokrotnej dla oceny fikcyjności (poziom werbalny) oraz dziecięcych teorii umysłu (DTU) i wiedzy na temat ocenianej dziedziny

Predyktory	Kryterium: Fikcja – uzasadnienie					
	$\beta$	R	R <sup>2</sup>	Skorygowane R <sup>2</sup>	F(df)	p
DTU – suma	0,338*	0,901	0,812	0,807	F(2, 87) = 188,19	0,000
Wiedza na temat ocenianego materiału	0,618*					

\*  $p < 0,05$ 

w tym przypadku jest poziom oceny fikcyjności prezentacji na poziomie wyboru i uzasadnienia oraz obu predyktorów. Wykazano, że obie zmienne, to jest poziom rozumienia stanów mentalnych mierzony testami dziecięcych teorii umysłu oraz poziom wiedzy o treści ocenianego materiału badany testem nazywania, są istotnymi predyktorami dla umiejętności oceny fikcyjności prezentacji (wyniki zamieszczono w tabelach 2 i 3). Istotne wartości  $b$  stwierdzono w odniesieniu do obu zmiennych zarówno na poziomie wykonania, jak i zwerbalizowanych ocen. Poziom wartości  $b$  oraz  $R$  i  $R^2$  dla dokonywanych wyborów [ $R = 0,860$ ,  $R^2 = 0,739$ , skorygowane  $R^2 = 0,733$ ,  $F(2, 87) = 123,69$ ,  $p < 0,0001$ ] i uzasadnień ( $R = 0,901$ ,  $R^2 = 0,812$ , skorygowane  $R^2 = 0,807$ ,  $F(2, 87) = 188,19$ ,  $p < 0,0001$ ] jest zbliżony. W pierwszym przypadku 73% zmienności w ocenianiu fikcyjności przedstawienia należy przypisać rozumieniu stanów mentalnych oraz wiedzy o treści ocenianego materiału. W drugim – w odniesieniu do reprezentacji ujawnianej w sposób werbalny oba predyktory wyjaśniają 81% zmienności oceny fikcyjności przedstawienia.

## PODSUMOWANIE

Wyniki przedstawionych badań wskazują, że w okresie średniego dzieciństwa tworzona reprezentacja zdarzeń fikcyjnych pozwala stopniowo na coraz pełniejszą analizę treści i formy przedstawień artystycznych. Kompetencje te są bardzo ważne dla adekwatnej orientacji w przekazie telewizyjnym. Jest to bowiem sytuacja, w której uchwycenie współwystępujących cech treści i formy prezentacji pozwala na tworzenie wiedzy o gatunkach telewizyjnych, co z kolei jest podstawą wnioskowania o wiarygodności i stosunku do rzeczywistości oglądanych treści. W wielu badaniach wykazano, że treści uznawane za realne, wiarygodne i prawdziwe mają potencjalnie wyższy zakres oddziaływania na przekonania i wizję rzeczywistości badanych.

Wyniki badań pozwalają przede wszystkim na sformułowanie wniosków i hipotez dotyczących mechanizmów poznawczych odpowiedzialnych za zmiany rozwojowe w ocenie fikcyjności przekazu artystycznego. Przedstawione dane potwierdziły znaczenie zmiennych poznawczych dla budowania reprezentacji fikcji i korzystania z niej w ocenie prezentacji telewizyjnej. Wykazano, że dzieci posiadają znacząco wyższe kompetencje w ocenie materiału, który potrafią nazwać i we właściwy sposób odnieść

do posiadanej wiedzy na temat prawdziwości zachowań obowiązujących w rzeczywistości. Przeprowadzone analizy wskazały, że zmiany w obrębie dziecięcej kompetencji w posługiwaniu się kryterium fikcji wiążą się ze wzrostem dziecięcej sprawności zarówno w zakresie rozumienia fałszywych przekonań, jak i dokonywania różnicowania w zakresie pozornych i rzeczywistych właściwości obiektów, oraz z poziomem wiedzy na temat rzeczywistości. Odkrycie, że świat przedstawiony w telewizji może być realistyczny lub fantastyczny, wynika między innymi z dostrzeżenia, że stany mentalne mogą, ale nie muszą, być odbiciem realnego stanu rzeczywistości. W prezentowanych badaniach kompetencje w zakresie rozumienia stanów mentalnych były wyraźnie odmienne u dzieci trzyletnich i pięcioletnich. Wydaje się, że zrozumienie istnienia fałszywych przekonań oraz pozornych właściwości obiektów pozwala na odkrycie różnych poziomów fikcyjności i realizmu w świecie przedstawień artystycznych. Jest to etap dokonywania pierwszych rozróżnień, które możliwe są dzięki coraz bardziej konsekwentnemu posługiwaniu się jednym kryterium fikcji. Przedstawione dane mogą zatem służyć za wstępny materiał potwierdzający hipotezy Flavella (Flavell i in., 1990) na temat związku kompetencji w reprezentacji stanów mentalnych i realizmu oraz fikcyjności przedstawień telewizyjnych. Tym niemniej w pełni adekwatna ocena fikcyjności przedstawienia wymaga umiejętności jednoczesnego stosowania kilku kryteriów fikcji (np. dostrzeżenia przekształceń formy i treści przedstawienia). Dalszy rozwój umiejętności oceny fikcyjności przekazu telewizyjnego zachodzi pomiędzy piątym a siódmym rokiem życia. Wyniki badań wskazują, że jednym z czynników, które sprzyjają zachodzącej zmianie, może być wzrost wiedzy na temat ocenianego materiału. Stwierdzone

dalszych badań.

## LITERATURA

Chandler D. (1997), Children's understanding of what is 'real' on television: A review of the literature. *Journal of Educational Media*, 23, 65–81.

związki w pewnym stopniu przemawiałyby za wnioskami Woolley (1997; Woolley i in., 1999), która postawiła tezę, że różnica pomiędzy ocenami fikcyjności czynionymi przez dorosłych i dzieci wynika między innymi z odmiennego zakresu wiedzy dotyczącej wszystkich dziedzin doświadczenia oraz z różnic w sposobie rozumienia podstawowych pojęć. Mechanizmem odpowiedzialnym za istnienie tej zależności mogłoby być, zgodnie z teorią Fischa (2000), obniżenie ilości niezbędnych zasobów mentalnych, jeżeli przeprowadzenie interpretacji dotyczy materiału znanego. Ocena treści znanych i zrozumiałych wymaga zaangażowania niższej ilości zasobów mentalnych, które mogą być z kolei wykorzystane do zastosowania jednocześnie kilku kryteriów oceny.

Choć w psychologii poznawczej przyjmuje się, że istnieje przyczynowy związek pomiędzy zmianą wiedzy a dokonującą się zmianą poznawczą w określonej dziedzinie, to przedstawione badania – ze względu na przyjęty warsztat (badania poprzeczne) i charakter analiz statystycznych – nie pozwalają na potwierdzenie kierunku związków przyczynowo-skutkowych. Obie przedstawione zależności, z uwagi na charakter prowadzonych analiz, mogą mieć – przynajmniej na poziomie hipotezy – odwrotny charakter. Oznaczałoby to, że rozwój wiedzy o fikcji, tworzenie dziecięcej koncepcji fikcji, może pozwolić dziecku na poznawcze oddzielenie rzeczywistości od spotykanego w przedstawieniu (artystycznym lub umysłowym) przetworzenia. Dostrzeżenie różnych poziomów wiarygodności i ścisłości przedstawień umysłowych, rozumienie dwoistości pozoru i rzeczywistości czy wyobrażenia rzeczy i samego przedmiotu, rozumienie, że wygląd może być mylący, a coś może być tylko pozornie takie, jakie się nam wydaje, może mieć źródło w budowanej przez dziecko koncepcji realizmu i fikcji. Pytanie o kierunek związku, charakter relacji przyczynowo-skutkowych winno być zatem przedmiotem

- Dorr A. (1983), No shortcuts to judging reality [w:] J. Bryant, D.R. Anderson (red.), *Children's Understanding of Television: research on attention and comprehension*, 199–220. New York: Academic Press.
- Dorr A., Kovaric P., Doubleday C. (1990), Age and content influences on children's perception of the realism of television families. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 34, 377–397.
- Elliot W.R., Slater D. (1980), Exposure, experience and perceives TV reality for adolescents. *Journalism Quarterly*, 57, 409–414, 431.
- Fisch S. (2000), A Capacity Model of Children's Comprehension of Educational Content on Television. *Media Psychology*, 2, 63–91.
- Fitch M., Huston A.C., Wright J. (1993), From Television Forms to Genre Schemata: Children's Perceptions of Television Reality [w:] G.L. Berry, J.K. Asamen (red.), *Children & Television. Images in a Changing Sociocultural World*, 38–52. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications International Educational and Professional Publisher.
- Flavell J.H., Flavell E.R., Green F.L., Korfmacher J.E. (1990), Do Young Children Think of Television Images as Pictures or Real Objects? *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 34, 4, 399–419.
- Flavell J.H., Green F.L., Flavell E.R. (1986), Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 51, Serial number 212.
- Gerbner G., Gross L., Morgan M., Signorelli N., Shanahan J. (2002), Growing up with television: Cultivation processes [w:] J. Bryant, D. Zillmann (red.), *Media effects: Advances in Theory and Research*, 43–67. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Greenberg B.S., Reeves B. (1976), Children and the perceived reality of television reality. *Journal of Social Issues*, 32, 86–97.
- Hawkins R. (1977), The dimensional structure of children's perception of television reality. *Communication Research*, 4, 299–320.
- Hodge R., Tripp D. (1986), *Children and television. A semiotic approach*. Stanford: Stanford University Press.
- Karmiloff-Smith A. (1995), *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, Massachusetts, London, England: A Bradford Book, The MIT Press.
- Kołodziejczyk A. (2003), *Dziecięca koncepcja fikcji, czyli co jest na niby w telewizji*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Lang A. (2000), The limited capacity model of mediated message processing. *Journal of Communication*, 50, 1, 46–71.
- Morison P., Gardner H. (1978), Dragon and dinosaurs: The Child's Capacity to Differentiate Fantasy from Reality. *Child Development*, 49, 642–648.
- Nobel G. (1975), *Children in Front of the Small Screen*. London: Constable.
- Potter W.J. (1988), Perceived Reality in Television Effect Research. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 32, 1, 23–41.
- Skeen P., Brown M.H., Osborn D.K. (1979), Young children's perception of the reality of television. *Contemporary Education*, 50, 129–133.
- Shapiro M.A., Chock T.M. (2004), Media Dependency and Perceived Reality of Fiction and News. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 48, 4, 675–696.
- Slaughter V., Gopnik A. (1996), Conceptual Coherence in the Child's Theory of mind: Training Children to Understand Belief. *Child Development*, 67, 6, 2967–2989.
- Taylor M., Carlson S. (1997), The Relation between Individual Differences in Fantasy and Theory of Mind. *Child Development*, 68, 3, 436–455.
- Taylor B., Howell R.J. (1973), The ability of Three-, Four-, and Five-year-old children to distinguish fantasy from reality. *Journal of Genetic Psychology*, 122, 315–318.
- Woolley J.D. (1997), Thinking about Fantasy: Are Children Fundamentally Different Thinkers and Believers from Adults? *Child Development*, 68, 991–1011.
- Woolley J.D., Phelps K.E., Davies D.L., Mandell D.J. (1999), Where Theories of Mind Meet Magic: The Development of Children's Belief about Wishing. *Child Development*, 70, 571–587.
- Wright J.C., Huston A.C., Reitz A.L., Piemyat S. (1994), Young children's Perceptions of Television Reality: