Autor:

Bliżej Przedszkola nr.5/ maj 2013/ Edyta Gruszczyk-Kolczyńska

Źródło: [Bliżej Przedszkola](http://www.blizejprzedszkola.pl/)

# O zgubnych skutkach zezwalania dzieciom na oglądanie telewizji ponad miarę i korzystanie z komputerów oraz tabletów .

W wielu do­mach życie ro­dzin­ne sku­pia się wokół te­le­wi­zo­ra. Tu się je po­sił­ki i tu się roz­ma­wia, tu za­ła­twia się na­brzmia­łe spra­wy i tu dzie­ci się bawią. Czy to praw­da, że pod­czas oglą­da­nia te­le­wi­zji dziec­ko od­po­czy­wa, roz­wi­ja się in­te­lek­tu­al­nie i in­ten­syw­nie uczy? Ile czasu dzie­ci fak­tycz­nie spę­dza­ją przed te­le­wi­zo­rem? Dla­cze­go przed­szko­la­ki nie chcą oglą­dać ksią­żek z pięk­ny­mi ilu­stra­cja­mi? W pierw­szej czę­ści ar­ty­ku­łu prze­czy­ta­ją Pań­stwo m.​in. o skut­kach nad­mier­ne­go oglą­da­nia fil­mów przez dzie­ci.

Za­py­ta­łam ro­dzi­ców star­szych przed­szko­la­ków, ile czasu dzien­nie ich dziec­ko sie­dzi przed te­le­wi­zo­rem i oglą­da filmy. Od­po­wia­da­li: Chyba go­dzi­nę. Wi­dząc moje nie­do­wie­rza­nie, wy­ja­śnia­li, że cza­sa­mi ze­zwa­la­ją dziec­ku oglą­dać filmy dłu­żej, bo:

- od­po­czy­wa. Tym­cza­sem oglą­da­nie fil­mów wy­wo­łu­je u dzie­ci roz­draż­nie­nie i zmę­cze­nie, łączy się też ze spo­rym wy­sił­kiem in­te­lek­tu­al­nym i na­pię­ciem emo­cjo­nal­nym;

- le­piej się roz­wi­ja in­te­lek­tu­al­nie. Jest wręcz prze­ciw­nie, gdyż oglą­da­nie ponad miarę fil­mów po­wo­du­je zwol­nie­nie tempa roz­wo­ju in­te­lek­tu­al­ne­go dzie­ci;

- uczy się in­ten­syw­nie. Je­że­li po obej­rze­niu filmu do­ro­sły nie po­roz­ma­wia z dziec­kiem o tym, co wi­dzia­ło i co o tym sądzi, dziec­ko po chwi­li za­po­mni to, co oglą­da­ło;

- uczy się norm mo­ral­nych, pa­trząc na przy­go­dy bo­ha­te­rów baśni. Bywa od­wrot­nie, je­że­li o ta­kich nor­mach do­ro­śli nie roz­ma­wia­ją z dziec­kiem po ogląd­nię­ciu filmu.

Te i inne nie­po­ro­zu­mie­nia wy­ja­śnię w pierw­szej czę­ści tego ar­ty­ku­łu. Jest to ko­niecz­ne, gdyż miej­sce przed te­le­wi­zo­rem stało się w wielu do­mach cen­trum życia ro­dzin­ne­go. Tu się je po­sił­ki i tu roz­ma­wia, tu za­ła­twia się na­brzmia­łe spra­wy (pod­nie­sio­nym gło­sem, aby prze­krzy­czeć te­le­wi­zor) i tu dzie­ci się bawią. Pro­blem w tym, że za­ba­wy te trwa­ją krót­ko; nie­za­spo­ko­jo­na po­trze­ba ruchu spra­wia, że dziec­ko pre­fe­ru­je za­ba­wy ru­cho­we: tarza się po dy­wa­nie, ska­cze po me­blach, rzuca piłką, biega z kąta w kąt. Na do­da­tek ha­ła­su­je i krzy­czy. Ko­niecz­ność za­spo­ko­je­nia po­trze­by ruchu po­wo­du­je, że słabo re­agu­je na upo­mnie­nia, albo nie robi tego wcale. Do­ro­słych to zło­ści i awan­tu­ry są na po­rząd­ku dzien­nym, po kilka dzien­nie.

Po­dob­nie jest w in­nych kra­jach. Z usta­leń M. De­smur­ge­ta[1] wy­ni­ka, że w bli­sko 40 proc. ba­da­nych fran­cu­skich go­spo­dar­stwach do­mo­wych te­le­wi­zor jest włą­czo­ny przez cały dzień. Wiele matek dzie­ci przed­szkol­nych trak­tu­je bo­wiem szum te­le­wi­zyj­ny jako coś, dzię­ki czemu mniej od­czu­wa­ją sa­mot­ność i le­piej funk­cjo­nu­ją.

Pro­blem w tym, że w po­miesz­cze­niach z włą­czo­nym na okrą­gło te­le­wi­zo­rem bawią się dzie­ci, a z badań wy­ni­ka, że szum te­le­wi­zyj­ny po­waż­nie za­bu­rza ich spon­ta­nicz­ną ak­tyw­ność[2]. Cho­ciaż dziec­ko – ba­wiąc się – tylko przez ok. 5 proc. czasu za­ba­wy spo­glą­da na ekran, to każdy rzut oka po­wo­du­je prze­rwa­nie tej dzia­łal­no­ści. Po­nad­to dzie­ci te czę­ściej zmie­nia­ją za­baw­ki, re­ali­zu­ją uboż­sze formy zabaw i mniej czasu są sku­pio­ne na sen­sow­nych czyn­no­ściach za­ba­wo­wych. Włą­czo­ny przez cały dzień te­le­wi­zor po­waż­nie za­bu­rza u dzie­ci roz­wój zdol­no­ści do sku­pia­nia uwagi i go­spo­da­ro­wa­nia za­so­ba­mi po­znaw­czy­mi, je­że­li ba­wiąc się, prze­by­wa­ją w tym samym po­miesz­cze­niu.

**Ile czasu dzie­ci fak­tycz­nie spę­dza­ją przed od­bior­ni­kiem TV?**

Za­cznij­my od do­ro­słych, wszak od nich za­le­ży, ile czasu dziec­ko może sie­dzieć przed te­le­wi­zo­rem i kom­pu­te­rem. Cy­to­wa­ny już M. De­smur­get[3], po­wo­łu­jąc się na ba­da­nia z 2010 roku, twier­dzi: Ty­po­wy widz w wieku po­wy­żej 15 lat każ­de­go dnia spę­dza przed te­le­wi­zo­rem 3 go­dzi­ny i 40 minut. W prze­li­cze­niu jest to ok. 20–25 proc. czasu, gdy czło­wiek nie śpi, czyli 75 proc. czasu wol­ne­go. Stwier­dza też, że […] uczeń szko­ły pod­sta­wo­wej spę­dza każ­de­go roku wię­cej czasu przed te­le­wi­zo­rem, niż ucząc się pod kie­run­kiem swo­ich na­uczy­cie­li.

Po­dob­nie jest u nas – z do­stęp­nych da­nych[4] wy­ni­ka bo­wiem, że w roku 2012 sta­ty­stycz­ny Polak spę­dzał przez te­le­wi­zo­rem ok. 3,5 go­dzi­ny dzien­nie. Jak wy­ni­ka z ra­por­tu „Czy te­le­wi­zja jest dla dzie­ci”, zle­co­ne­go przez ro­dzin­ny pro­gram „Da Vinci Le­ar­ning”, ok. 91 proc. pol­skich dzie­ci sie­dzi przed te­le­wi­zo­rem i oglą­da filmy, a ok. 60,5 proc. robi to przez kilka go­dzin dzien­nie. Na do­da­tek ¾ tych dzie­ci ma do wła­snej dys­po­zy­cji od­bior­nik te­le­wi­zyj­ny, z któ­re­go nie ko­rzy­sta­ją inni człon­ko­wie ro­dzi­ny[5]. Prze­kła­da się to na za­trwa­ża­ją­co długi czas oglą­da­nia fil­mów. Cy­to­wa­ny już De­smur­get[6] sza­cu­je, że w za­leż­no­ści od wieku dziec­ka czas oglą­da­nia sta­no­wi wów­czas 60–75 proc. czasu czu­wa­nia. Po­cią­ga to za sobą:

- ra­żą­ce ogra­ni­cze­nie ak­tyw­no­ści ru­cho­wej, w kon­se­kwen­cji na­si­la­nie się głodu ruchu i wy­stę­po­wa­nie za­bu­rzeń roz­wo­ju spraw­no­ści ru­cho­wej dzie­ci;

- de­gra­da­cję na­wy­ków ży­wie­nio­wych: oglą­da­jąc filmy, dzie­ci pod­ja­da­ją tzw. śmie­cio­wa­te je­dze­nie, a potem nie chcą jeść obia­du i ko­la­cji;

- zde­cy­do­wa­nie krót­szy czas prze­zna­czo­ny na czy­ta­nie, a także zna­czą­ce po­gor­sze­nie się szkol­nych osią­gnięć młod­szych i star­szych uczniów;

- ochło­dze­nie sto­sun­ków ro­dzin­nych spo­wo­do­wa­ne ogra­ni­cza­niem czasu na roz­mo­wy i wspól­ne wy­ko­ny­wa­nie do­mo­wych czyn­no­ści.

Na do­da­tek stwier­dzo­no[7], że im bar­dziej matka jest przy­gnę­bio­na i zmę­czo­na, tym więk­sze dawki te­le­wi­zji otrzy­mu­ją jej dzie­ci, zwłasz­cza przed ukoń­cze­niem trze­cie­go i czwar­te­go roku życia. Ma­lu­chy sie­dzą same na­prze­ciw te­le­wi­zo­ra i oglą­da­ją wszyst­ko jak leci, w go­dzi­nach, w ja­kich im się po­do­ba. Kon­se­kwen­cją jest wcze­śnie po­ja­wia­ją­ce się i silne uza­leż­nie­nie dzie­ci od oglą­da­nia te­le­wi­zji, ze wszyst­ki­mi groź­ny­mi kon­se­kwen­cja­mi. Na do­da­tek wielu do­ro­słych nie widzi w tym pro­ble­mu, wszak i oni są uza­leż­nie­ni od te­le­wi­zji.

Dla zi­lu­stro­wa­nia tego pro­ble­mu przy­ta­czam przy­kład po­da­ny przez De­smur­get’a[8]. Czy­nię to też ze wzglę­du na in­ter­pre­ta­cję świad­czą­cą o ten­den­cji igno­ro­wa­nia pro­ble­mu przez nie­któ­rych spe­cja­li­stów od wy­cho­wa­nia.

Pewna matka trzy razy pro­si­ła swo­je­go sze­ścio­let­nie­go syna, aby wy­łą­czył te­le­wi­zor. Wresz­cie wy­cią­gnę­ła wtycz­kę i prze­rwa­ła oglą­da­nie ko­lej­ne­go filmu. Na to dziec­ko za­re­ago­wa­ło ostrym ata­kiem zło­ści. W in­ter­pre­ta­cji spe­cja­li­stów po­wo­dem ataku łez (!) było za­śle­pie­nie matki (!) i skie­ro­wa­li do ro­dzi­ców na­stę­pu­ją­ce po­ucze­nie (cy­tu­ję): Je­że­li au­to­ry­ta­tyw­ne wy­łą­czy­cie te­le­wi­zor i odej­dzie­cie, dziec­ko znaj­dzie się w sta­nie fru­stra­cji i zło­ści, póź­niej bę­dzie na­sta­wio­ne nie­uf­ne, gdy bę­dzie­cie je do cze­goś na­kła­niać.

Oso­bi­ście uwa­żam, że in­ter­pre­to­wa­nie w opi­sa­nej sy­tu­acji dzie­cię­ce­go ataku zło­ści (sto­sun­ko­wo czę­ste­go u dzie­ci) jako atak łez jest szko­dli­wym nie­po­ro­zu­mie­niem. Co in­ne­go płacz dziec­ka jako wyraz roz­pa­czy, a co in­ne­go łzy to­wa­rzy­szą­ce ma­ni­fe­sto­wa­niu zło­ści w od­po­wie­dzi na roz­sąd­ne sta­wia­nie gra­nic przez ro­dzi­ców. Mam też uza­sad­nio­ne obawy (wy­ni­ka­ją­ce z roz­mów, które pro­wa­dzi­łam z psy­cho­lo­ga­mi i ro­dzi­ca­mi, oraz z tre­ści wpi­sów na stro­nach in­ter­ne­to­wych opa­trzo­nych ha­słem Dziec­ko i te­le­wi­zor), że i u nas, w Pol­sce, ro­dzi­ce do­świad­cza­ją po­dob­nych re­ak­cji dzie­ci na wy­zna­cza­nie im ba­rier w oglą­da­niu fil­mów, a nie­któ­rzy spe­cja­li­ści od wy­cho­wa­nia są skłon­ni do po­dob­nych in­ter­pre­ta­cji. Dla­te­go przy­to­czę usta­le­nia na­uko­we świad­czą­ce o tym, jakie spu­sto­sze­nie wy­rzą­dza w umy­słach dzie­ci oglą­da­nie te­le­wi­zji w nad­mia­rze.

Nad­mier­ne oglą­da­nie fil­mów przez dzie­ci kła­dzie się cie­niem na roz­wo­ju zdol­no­ści do sku­pia­nia się, uważ­nym spo­strze­ga­niu i roz­wo­ju in­te­lek­tu­al­nym

Uza­sad­nie­nie tej tezy za­cznę od przed­sta­wie­nia frag­men­tu wła­snych do­świad­czeń na­uko­wych[9]. Przy­stę­pu­jąc do eks­pe­ry­men­tal­ne­go spraw­dza­nia efek­tyw­no­ści edu­ka­cyj­nej pro­gra­mu Dzie­cię­ca ma­te­ma­ty­ka, zbie­ra­łam do­wo­dy na to, że moż­li­wo­ści in­te­lek­tu­al­ne sze­ścio­lat­ków uczest­ni­czą­cych w ba­da­niach miesz­czą się w sze­ro­ko po­ję­tej nor­mie. Po­słu­ży­łam się Te­stem ma­tryc Ra­ve­na dla dzie­ci, słu­żą­cym do po­mia­ru in­te­li­gen­cji ogól­nej (test jest bez­słow­ny, skła­da się z 5 skal za­wie­ra­ją­cych po­le­ce­nia z serii za­dań-ma­tryc. Każda ma­try­ca skła­da się z plan­szy, z któ­rej wy­kro­jo­no frag­ment. Pod plan­szą jest kilka ma­łych plansz, w któ­rych jedna jest frag­men­tem wy­kro­jo­nym z dużej plan­szy. Ba­da­ny ma prze­ana­li­zo­wać wzór znaj­du­ją­cy się na dużej plan­szy i uchwy­cić re­la­cje po­mię­dzy ele­men­ta­mi gra­ficz­ny­mi two­rzą­cy­mi wzór. Potem ma wska­zać bra­ku­ją­cy frag­ment na jed­nej z ma­łych plansz. Im wię­cej tra­fio­nych wska­zań, tym lep­szy wynik testu), a ba­da­nia zle­ci­łam psy­cho­lo­gom. Za­nie­po­ko­iłam się, ana­li­zu­jąc wy­ni­ki tych badań, bo zbyt wiele dzie­ci wy­pa­dło bar­dzo źle, a ba­da­nia­mi ob­ję­te były wszyst­kie sze­ścio­lat­ki miesz­ka­ją­ce w wy­bra­nej miej­sco­wo­ści. Po­sta­no­wi­łam przyj­rzeć się, jak dzie­ci roz­wią­zu­ją test. Usta­li­łam, że po­wo­dem ni­skich osią­gnięć jest ten­den­cja do na­stę­pu­ją­cych za­cho­wań:

- ba­da­ne dzie­ci nie ana­li­zo­wa­ły wzo­rów przed­sta­wio­nych na du­żych plan­szach, bo zbyt krót­ko spo­glą­da­ły na każdą z plansz (roz­po­zna­wa­nie wzoru na plan­szy wy­ma­ga or­ga­ni­zo­wa­nia pola spo­strze­że­nio­we­go, aby uchwy­cić re­la­cje po­mię­dzy ele­men­ta­mi wzoru. Wo­dze­nie wzro­kiem wzdłuż linii wzoru, prze­no­sze­nie wzro­ku z jed­ne­go ele­men­tu gra­ficz­ne­go do na­stęp­ne­go i usta­la­nie re­gu­lar­no­ści wy­ma­ga czasu[10]). Potem wska­zy­wa­ły na chy­bił tra­fił któ­rąś z ma­łych plansz, jako pa­su­ją­cą do wy­cię­te­go frag­men­tu z dużej plan­szy, i szyb­ko prze­cho­dzi­ły do na­stęp­ne­go za­da­nia te­sto­we­go;

- w kon­se­kwen­cji dzie­ci spro­wa­dza­ły roz­wią­zy­wa­nie zadań te­sto­wych do prze­wra­ca­nia kar­tek z ma­try­ca­mi, po­bież­ne­go spo­glą­da­nia na dużą plan­szę i szyb­kie­go wska­zy­wa­nia, me­to­dą prób i błę­dów, któ­rejś z ma­łych plansz.

Stąd krót­ki czas roz­wią­zy­wa­nia zadań i słabe wy­ni­ki. Roz­po­zna­wa­nie wzoru na plan­szy wy­ma­ga prze­cież dłuż­sze­go czasu, wy­sił­ku umy­sło­we­go i or­ga­ni­zo­wa­nia pola spo­strze­że­nio­we­go – zgod­nie z me­cha­ni­zma­mi pa­mię­ci wzro­ko­wej, za­pa­mię­ta­nie więk­szej licz­by ele­men­tów wy­ma­ga in­te­lek­tu­al­ne­go or­ga­ni­zo­wa­nia pola spo­strze­że­nio­we­go[11]. Trze­ba wo­dzić wzro­kiem wzdłuż linii wzoru na dużej plan­szy i kon­se­kwent­nie prze­no­sić wzrok z jed­ne­go ele­men­tu gra­ficz­ne­go na na­stęp­ny. Tylko w ten spo­sób można uchwy­cić re­la­cje po­mię­dzy ele­men­ta­mi gra­ficz­ny­mi plan­szy i usta­lić lo­gi­kę wzoru. Potem na­le­ży uważ­nie ogląd­nąć wszyst­kie małe plan­sze, aby wska­zać tę, na któ­rej znaj­du­je się frag­ment z po­przed­nio ana­li­zo­wa­nej więk­szej ca­ło­ści (kon­ty­nu­acja lo­gi­ki wzoru).

Po­nie­waż dzie­ci nie re­ali­zo­wa­ły ta­kich czyn­no­ści, trze­ba było wy­ja­śnić, co spra­wia, że dzie­ci nie in­te­re­su­ją się ko­lo­ro­wy­mi plan­sza­mi i nie dążą do po­zna­nia tego, co one przed­sta­wia­ją. Po­mo­gły mi w tym do­świad­cze­nia ba­daw­cze zgro­ma­dzo­ne w trak­cie kon­stru­owa­nia pro­gra­mów wspo­ma­ga­ją­cych dzie­ci w roz­wo­ju zdol­no­ści do sku­pia­nia uwagi i za­pa­mię­ty­wa­nia[12]. Usta­li­łam, że po­wo­dem są na­stę­pu­ją­ce zmia­ny w wy­cho­wa­niu do­mo­wym:

- dzie­ci coraz wię­cej czasu spę­dza­ją przed ekra­nem te­le­wi­zo­ra i oglą­da­ją filmy, a te są ru­cho­my­mi ob­raz­ka­mi;

- do­ro­śli prze­sta­li dbać o to, aby dzie­ci miały kon­takt z ksią­żecz­ka­mi, i nie oglą­da­ją wspól­nie z nimi książ­ko­wych ilu­stra­cji, które z na­tu­ry swej są sta­tycz­ne.

Skut­kiem tego dzie­ci prze­glą­da­jąc ksią­żecz­kę, szu­ka­ją… ru­cho­mych ob­ra­zów. Po­nie­waż ich tam nie ma, za­wie­dzio­ne po­rzu­ca­ją książ­kę nawet wów­czas, gdy znaj­du­ją się w niej pięk­ne ilu­stra­cje. Po­nie­waż na­uczy­ciel­ki skar­żą się, że coraz wię­cej dzie­ci nie in­te­re­su­je się książ­ka­mi i za­war­ty­mi w nich ob­raz­ka­mi, warto sze­rzej omó­wić to zja­wi­sko.

Co spra­wia, że ru­cho­me ob­raz­ki, np. filmy, są pre­fe­ro­wa­ne nie tylko przez dzie­ci? Ru­sza­ją­ce się obiek­ty znaj­du­ją­ce się w polu spo­strze­że­nio­wym pro­wo­ku­ją do sku­pia­nia uwagi, a wo­dze­nie za nimi wzro­kiem nie wy­ma­ga wy­sił­ku, bo dzie­je się au­to­ma­tycz­nie. Tę cechę czło­wiek nabył, gdy jego życie za­le­ża­ło od tego, jak szyb­ko za­re­agu­je na coś, co się rusza: uciek­nie przed za­gro­że­niem (np. wężem), zmo­bi­li­zu­je się do po­lo­wa­nia (np. na kró­li­ka). Dla­te­go sku­pia­nie uwagi na ru­cho­mym ob­ra­zie nie wy­ma­ga od dziec­ka wy­sił­ku: do­słow­nie au­to­ma­tycz­nie za­ha­cza ono wzrok na po­ru­sza­ją­cym obiek­cie i wodzi za nim ocza­mi. Dzię­ki temu dziec­ko może bez więk­sze­go wy­sił­ku usta­lić sens tego, co oglą­da, oczy­wi­ście na do­stęp­nym sobie po­zio­mie (można się o tym prze­ko­nać, roz­ma­wia­jąc z dziec­kiem po wspól­nym oglą­da­niu filmu. Okaże się wów­czas, że ta sama fa­bu­ła ma inny sens dla dziec­ka, inny dla do­ro­słe­go, np. dla do­ro­słe­go ważna była dra­ma­tycz­na sy­tu­acja i prze­ra­że­nie Mysz­ki Miki ucie­ka­ją­cej przed kotem, dziec­ko na­to­miast było za­fa­scy­no­wa­nie kotem, który gonił mysz­kę, i współ­czu­ło mu, że jej nie upo­lo­wał. Wy­ni­ka z tego, że je­że­li do­ro­sły nie po­roz­ma­wia z dziec­kiem po obej­rze­niu filmu i nie skło­ni do wy­cią­gnię­cia wła­ści­wych wnio­sków, wnio­ski, do któ­rych dziec­ko może dojść samo, są trud­ne do prze­wi­dze­nia). Twór­cy fil­mów mogą na różne spo­so­by, np. za po­mo­cą ruchu syl­we­tek, ope­ro­wa­nia świa­tłem, dźwię­ku wy­wo­łu­ją­ce­go od­po­wied­nie sko­ja­rze­nia, kie­ro­wać uwagę pa­trzą­ce­go tam, gdzie chcą. Wszyst­ko to spra­wia, że mają wła­dzę nad ak­tyw­no­ścią per­cep­cyj­ną i świa­do­mo­ścią dziec­ka oglą­da­ją­ce­go film – to oni de­cy­du­ją o tym, co dziec­ko widzi i czego do­zna­je.

Mylą się więc ci, któ­rzy twier­dzą, że w trak­cie oglą­da­nia filmu dziec­ko roz­wi­ja zdol­ność do sku­pia­nia uwagi i zdol­no­ści in­te­lek­tu­al­ne. Czyn­no­ści umy­sło­we dziec­ka są bo­wiem – po­glą­do­wo mó­wiąc – pro­wa­dzo­ne na smy­czy, a ono je­dy­nie się temu pod­da­je. Może się z nie­wo­li smy­czy wy­zwo­lić… wy­łą­cza­jąc te­le­wi­zor. Tego jed­nak nie czyni, gdyż bez­wol­ne oglą­da­nie jest fa­scy­nu­ją­ce i… nie wy­ma­ga wy­sił­ku.

W od­mien­nej sy­tu­acji jest dziec­ko oglą­da­ją­ce ob­raz­ki w ksią­żecz­kach. Żeby usta­lić treść ob­raz­ka, dziec­ko musi objąć go wzro­kiem i sen­sow­nie or­ga­ni­zo­wać wszyst­kie ele­men­ty gra­ficz­ne. Po­le­ga to na pro­wa­dze­niu wzro­ku od jed­ne­go ele­men­tu do dru­gie­go i łą­cze­niu ich w zro­zu­mia­łą ca­łość. Do tego po­trzeb­ne jest sku­pie­nie uwagi i spory wy­si­łek in­te­lek­tu­al­ny. Na­gro­dą jest przy­jem­ność usta­le­nia tre­ści oglą­da­ne­go ob­raz­ka.

Pro­blem w tym, że tego wszyst­kie­go do­ro­sły musi na­uczyć w trak­cie wspól­ne­go oglą­da­nia ob­raz­ków[13]. Opła­ci się to sto­krot­nie, bo jed­nym z wio­dą­cych środ­ków prze­ka­zu w szkol­nym kształ­ce­niu są sta­tycz­ne ob­raz­ki, o czym świad­czą ścia­ny sal i stro­ny pa­kie­tów edu­ka­cyj­nych wy­peł­nio­ne ob­raz­ka­mi i gra­fa­mi. Je­że­li dziec­ko bę­dzie umia­ło usta­lić treść sta­tycz­ne­go ob­raz­ka, od­czy­ta też sens grafu, plan, mapę. Unik­nie więc nad­mier­nych trud­no­ści w na­by­wa­niu szkol­nych wia­do­mo­ści i umie­jęt­no­ści.

Pro­blem w tym, że w wy­cho­wa­niu do­mo­wym zmie­ni­ły się pro­por­cje: zna­czą­co skró­co­ny zo­stał czas wspól­ne­go oglą­da­nia z dziec­kiem ob­raz­ków w ksią­żecz­kach (lub nie oglą­da się ich wcale)[14], a wy­dłu­żył się czas spę­dza­ny przed te­le­wi­zo­rem. Mamy tu do czy­nie­nia ze szko­dli­wą ten­den­cją do przed­kła­da­nia w wy­cho­wa­niu dzie­ci tego, co przy­jem­ne, ponad to, co ko­niecz­ne. Wielu do­ro­słych woli za­chę­cać dziec­ko do oglą­da­nia fil­mów (bywa, po kilka dzien­nie), za­miast mo­zo­lić się w trak­cie pro­ce­su wdra­ża­nia dziec­ka do uważ­ne­go słu­cha­nia opo­wie­ści, wspól­ne­go usta­la­nia, co przed­sta­wia­ją ob­raz­ki, i pro­wa­dze­nia z nim roz­mów. Oglą­da­nie fil­mów spra­wia dziec­ku przy­jem­ność, a ro­dzi­ce są za­do­wo­le­ni, że przez ten czas mogą zaj­mo­wać się swo­imi spra­wa­mi.

Wy­so­ce nie­po­ko­ją­ce jest to, że kon­se­kwen­cje ta­kich wy­bo­rów i ta­kie­go po­stę­po­wa­nia do­ro­słych są już uchwyt­ne w ba­da­niach nad roz­wo­jem in­te­lek­tu­al­nym dzie­ci. Wy­ni­ka to jed­no­znacz­nie z opi­sa­nych badań.

Rów­nie nie­po­ko­ją­ce pod tym wzglę­dem są wnio­ski z nie­miec­kich badań prze­pro­wa­dzo­nych przez P. Win­ter­ste­ina oraz R.J. Jun­gwir­tha[15], w któ­rych uczest­ni­czy­ło bli­sko 2 ty­sią­ce dzie­ci. Każde z nich miało na­ry­so­wać czło­wie­ka (zmo­dy­fi­ko­wa­na wer­sja zna­ne­go testu sto­so­wa­ne­go do orien­to­wa­nia się w roz­wo­ju in­te­lek­tu­al­nym dzie­ci). Ry­sun­ki te były oce­nia­ne w punk­tach – dziec­ko mogło otrzy­mać 13 punk­tów za po­li­czal­ne ele­men­ty ry­sun­ku czło­wie­ka (za na­ry­so­wa­ne nogi, ręce, palce u rąk, włosy, uszy itd.). Oka­za­ło się, że bo­gac­two ele­men­tów gra­ficz­nych, za po­mo­cą któ­rych dzie­ci przed­sta­wia­ły czło­wie­ka, za­le­ża­ło od tego, ile czasu dzien­nie spę­dza­ły przed te­le­wi­zo­rem. Dzie­ci oglą­da­ją­ce te­le­wi­zję:

- 30 minut i mniej – zdo­by­wa­ły do 10 punk­tów;

- ok. 2 go­dzin – już tylko do 8,5 punk­tów;

- 3 go­dzi­ny i wię­cej – mak­sy­mal­nie 6 punk­tów.

Są to alar­mu­ją­ce usta­le­nia, zwa­żyw­szy, że na pod­sta­wie testu Ry­su­nek czło­wie­ka wnio­sku­je się o moż­li­wo­ściach in­te­lek­tu­al­nych dzie­ci. Wy­ni­ka z nich jed­no­znacz­nie, że zbyt dłu­gie sie­dze­nie przed te­le­wi­zo­rem kła­dzie się cie­niem na roz­wo­ju umy­sło­wym dzie­ci. Rów­nie alar­mu­ją­ce są wy­ni­ki badań[16], w któ­rych usta­lo­no, że:

- im wię­cej czasu dziec­ko oglą­da te­le­wi­zję przed trze­cim ro­kiem życia, tym mniej an­ga­żu­je się w naukę w wieku dzie­się­ciu lat (w sen­sie uczest­nic­twa, wy­sił­ku i do­cie­kli­wo­ści);

- nad­mier­ne oglą­da­nie te­le­wi­zji zwięk­sza im­pul­syw­ność dzie­ci za­rów­no w sfe­rze za­cho­wa­nia, jak i w sfe­rze po­znaw­czej, zmniej­sza­jąc za­ra­zem wy­trwa­łość, po­ciąg do zadań in­te­lek­tu­al­nie wy­ma­ga­ją­cych i zdol­ność kon­cen­tra­cji;

- każda go­dzi­na spę­dzo­na przed te­le­od­bior­ni­kiem mię­dzy pią­tym a je­de­na­stym ro­kiem życia zwięk­sza­ła o bli­sko 50 proc. praw­do­po­do­bień­stwo po­ja­wie­nia się za­bu­rzeń uwagi w wieku trzy­na­stu lat, z wy­łą­cze­niem licz­nych po­ten­cjal­nych za­mien­nych to­wa­rzy­szą­cych wy­stę­po­wa­nia de­fi­cy­tów uwagi[17].

Po­nie­waż oprócz te­le­wi­zo­ra dzie­ciom coraz czę­ściej udo­stęp­nia się kom­pu­ter lub ta­blet, warto przyj­rzeć się bli­żej, jaką rolę od­gry­wa­ją te urzą­dze­nia w wy­cho­wa­niu i kształ­ce­niu dzie­ci. Kwe­stie te omó­wię w dru­giej czę­ści ar­ty­ku­łu. Wska­żę też, w jaki spo­sób ko­rzy­stać z TV, aby unik­nąć nie­ko­rzyst­nych zmian w roz­wo­ju umy­sło­wym dzie­ci.

**Bi­blio­gra­fia:**

Bad­de­ley A., Pa­mięć: po­rad­nik użyt­kow­ni­ka, War­sza­wa 1998.

De­smur­get M., Te­le­ogłu­pia­nie. O zgub­nych skut­kach oglą­da­nia te­le­wi­zji (nie tylko przez dzie­ci), War­sza­wa 2012.

Grusz­czyk-Kol­czyń­ska E., Dzie­ci ze spe­cy­ficz­ny­mi trud­no­ścia­mi w ucze­niu się ma­te­ma­ty­ki, War­sza­wa 2008.

Grusz­czyk-Kol­czyń­ska E., Nie­któ­re hi­po­te­zy, wy­ni­ki badań i wnio­ski na przy­kła­dzie ko­rzy­sta­nia z in­for­ma­cji po­da­wa­nych w for­mie iko­nicz­nej, [w:] Osoby nie­peł­no­spraw­ne a media cy­fro­we. Z po­gra­ni­cza teo­rii i prak­ty­ki, red. A. An­drze­jew­ska, J. Bed­na­rek, War­sza­wa 2010.

Grusz­czyk-Kol­czyń­ska E., O dzie­ciach uzdol­nio­nych ma­te­ma­tycz­nie. Książ­ka dla ro­dzi­ców i na­uczy­cie­li, War­sza­wa 2012.

Grusz­czyk-Kol­czyń­ska E., Zie­liń­ska E., Dwu­lat­ki i trzy­lat­ki w przed­szko­lu i w domu. Jak świa­do­mie je wy­cho­wy­wać i uczyć, Kra­ków 2012.

Grusz­czyk-Kol­czyń­ska E., Zie­liń­ska E., Wspo­ma­ga­nie dzie­ci w roz­wo­ju do sku­pie­nia uwagi za­pa­mię­ty­wa­nia. Uwa­run­ko­wa­nia psy­cho­lo­gicz­ne i pe­da­go­gicz­ne, pro­gra­my i me­to­dy­ka, War­sza­wa 2005.

http://www.e dziec­ko. pl. /ro­dzi­ce) [do­stęp: 22 lu­te­go 2013].

Je­li­nek J.A., Edu­ka­cja me­dial­na ma­łe­go dziec­ka – (bez)błęd­nie re­ali­zo­wa­na ko­niecz­ność, [w:] Wy­zwa­nia współ­cze­snej edu­ka­cji przed­szkol­nej, red. M. Ko­tar­ba-Kań­czu­gow­ska, War­sza­wa 2012.

Kurcz I., Psy­cho­lo­gia ję­zy­ka i ko­mu­ni­ka­cji, War­sza­wa 2000.

Mor­ris D., Zwie­rzę zwane czło­wie­kiem, War­sza­wa 1997.

O dzie­ciach ma­te­ma­tycz­nie uzdol­nio­nych. Książ­ka dla ro­dzi­ców i na­uczy­cie­li, red. E. Grusz­czyk-Kol­czyń­ska, War­sza­wa 2012.

Win­ter­ste­in P., Jun­gwirth R.J., Me­dien­kon­sum und pas­si­vrau­chen bei vor­schul­kin­der, „Kin­der und Ju­gen­darzt” 2006, 37.

[1] Te­le­ogłu­pia­nie. O zgub­nych skut­kach oglą­da­nia te­le­wi­zji (nie tylko przez dzie­ci), s. 127 i n. Na­ma­wiam do uważ­ne­go prze­stu­dio­wa­nia cy­to­wa­nej pu­bli­ka­cji. Autor uza­sad­nia w niej tezę, że te­le­wi­zja nie tylko ha­mu­je roz­wój in­te­lek­tu­al­ny, ale za­gra­ża też zdro­wiu dzie­ci i do­ro­słych oraz rodzi lęk i prze­moc. De­smur­get po­wo­łu­je się na 1193 pu­bli­ka­cje za­wie­ra­ją­ce wy­ni­ki badań na­uko­wych do­ty­czą­cych tych waż­nych wy­cho­waw­czo pro­ble­mów.

[2] Op. cit., s. 140 i n. De­smur­get po­wo­łu­je się na tu ba­da­nia: D.R. An­der­son i T.A. Pem­pek, Te­le­vi­sion and very young chil­dren, Am., Behav. Sci. 2005, 48, 503 et pas­sim; M.E. Schmidt, The ef­fects of back­gro­und te­le­vi­sion on the toy play be­ha­vior very young chil­dren, Child Dev.2008, 79, 1137 et pas­sim.

[3] Op. cit., s. 37 i n.

[4] Zob. http://​film.​wp.​pl. Są to dane PAP-u z 18 lu­te­go 2013 r. W ana­lo­gicz­nym okre­sie ubie­głe­go roku Po­la­cy spę­dzi­li w ten spo­sób 3 go­dzi­ny i 29 minut, czyli o 13 minut mniej. Można więc przy­pusz­czać, że zja­wi­sko oglą­da­nia na okrą­gło pro­gra­mów te­le­wi­zyj­nych ma ten­den­cję wzra­sta­ją­cą.

[5] Dla po­rów­na­nia: (M. De­smur­get, op. cit., s. 48–49) w Sta­nach Zjed­no­czo­nych ok. 29 proc. trzy­lat­ków, 43 proc. dzie­ci w wieku ośmiu lat i star­szych ma te­le­wi­zor w swoim po­ko­ju. We Fran­cji sza­cu­je się, że ok. 26 proc. sze­ścio­lat­ków i ośmio­lat­ków oraz ok. 42 proc. trzy­na­sto­lat­ków i star­szych ma te­le­wi­zor do swej wy­łącz­nej dys­po­zy­cji. Po­dob­ne pro­por­cje są w Niem­czech i Bel­gii. Przy­pusz­czam, że po­dob­nie bę­dzie nie­dłu­go w Pol­sce – wska­zu­je na to nie­by­wa­le bo­ga­ta ofer­ta in­ter­ne­to­wa kie­ro­wa­na do ro­dzi­ców, za­ty­tu­ło­wa­na Te­le­wi­zor w po­ko­ju dziec­ka, a także ślepe ko­pio­wa­nie wzor­ców urzą­dza­nia miesz­kań i wy­cho­wy­wa­nia dzie­ci w tzw. kra­jach za­chod­nich.

[6] M. De­smur­get, op. cit., s. 49–50.

[7] M. De­smur­get, op. cit., s. 50.

[8] M. De­smur­get, op. cit., s. 56.

[9] Są to usta­le­nia ba­daw­cze zre­ali­zo­wa­ne na obrze­żu pro­wa­dzo­nych przez wiele lat badań nad sku­tecz­no­ści edu­ka­cyj­ną kon­cep­cji Dzie­cię­ca ma­te­ma­ty­ka. Wy­ni­ki tych badań przed­sta­wia­łam już wie­lo­krot­nie, ostat­nio w książ­ce O dzie­ciach uzdol­nio­nych ma­te­ma­tycz­nie. Książ­ka dla ro­dzi­ców i na­uczy­cie­li, dla­te­go nie oma­wiam ich szcze­gó­ło­wo. Ze wzglę­du na ko­niecz­ność prze­strze­ga­nia reguł ochro­ny da­nych oso­bi­stych nie po­da­ję nazwy miej­sco­wo­ści, w któ­rej je pro­wa­dzi­łam.

[10] Wię­cej zob. Wspo­ma­ga­nie dzie­ci w roz­wo­ju do sku­pie­nia uwagi za­pa­mię­ty­wa­nia. Uwa­run­ko­wa­nia psy­cho­lo­gicz­ne i pe­da­go­gicz­ne, pro­gra­my i me­to­dy­ka, rozdz. 4.

[11] Wię­cej zob. A. Bad­de­ley, Pa­mięć: po­rad­nik użyt­kow­ni­ka; E. Grusz­czyk-Kol­czyń­ska, Nie­któ­re hi­po­te­zy, wy­ni­ki badań i wnio­ski na przy­kła­dzie ko­rzy­sta­nia z in­for­ma­cji po­da­wa­nych w for­mie iko­nicz­nej i in.

[12] Pro­gra­my te, wraz pod­sta­wa­mi psy­cho­lo­gicz­ny­mi i sce­na­riu­sza­mi zajęć z dzieć­mi, znaj­du­ją się cy­to­wa­nej pu­bli­ka­cji E. Grusz­czyk-Kol­czyń­skiej i E. Zie­liń­skiej Wspo­ma­ga­nie dzie­ci w roz­wo­ju do sku­pia­nia uwagi i za­pa­mię­ty­wa­nia…, rozdz. 3–7.

[13] W jaki spo­sób można tego do­ko­nać, wy­ja­śniam w rozdz. 4 cy­to­wa­nej książ­ki Wspo­ma­ga­nie dzie­ci w roz­wo­ju do sku­pia­nia uwagi i za­pa­mię­ty­wa­nia… Opi­su­ję tam też bab­ci­ne me­to­dy roz­wi­ja­nia u dzie­ci umie­jęt­no­ści or­ga­ni­zo­wa­nia pola spo­strze­że­nio­we­go, a także me­to­dy moż­li­we do sto­so­wa­nia w przed­szko­lach. W książ­ce Dwu­lat­ki i trzy­lat­ki w przed­szko­lu i w domu. Jak świa­do­mie je wy­cho­wy­wać i uczyć po­da­ne są pod­sta­wy psy­cho­lo­gicz­ne i me­to­dy­ka kształ­to­wa­nia u dzie­ci zdol­no­ści do kon­cen­tro­wa­nia się na sta­tycz­nych ob­raz­kach i usta­la­nia, co one przed­sta­wia­ją, s. 223–231.

[14] Po­twier­dza to cy­to­wa­ny już M. Des­de­mont. Gdy te­le­wi­zor na­są­cza swoją obec­no­ścią ro­dzin­ną prze­strzeń, dzie­ci trzy-, czte­ro­let­nie dużo mniej czasu spę­dza­ją na za­ba­wie ksią­żecz­ka­mi. Sza­cu­je się, że przy nad­mier­nym oglą­da­niu TV czas, w jakim dziec­ko zaj­mu­je się ksią­żecz­ka­mi, spada o ¼ (z 43 minut do 34).

[15] Po­da­ję za M. De­smur­get’em, op. cit., s. 169 i n.

[16] Po­nie­waż nie zna­la­złam ta­kich badań re­ali­zo­wa­nych w Pol­sce, przy­ta­czam te, na które po­wo­łu­je się M. Dez­mur­get (op. cit., 136) ko­rzy­sta­jąc z pu­bli­ka­cji L.S. Pa­ga­ni (et. al.) Pro­spec­ti­ve as­so­cia­tions be­twe­en early chil­dho­od te­le­vi­sion expo­su­re and aca­de­mic psy­cho­so­cial and phy­si­cal well-be­ing by mid­dle chil­dho­od. Arch. Pe­diatr. Ado­lesc. Med. 2010, 164, s. 425 et pas­sim.

[17] W uza­sad­nie­niu M. De­smur­get przy­ta­cza usta­le­nia C.E. Lan­dhu­is (et. al.) Does chil­dho­od te­le­vi­sion vie­wing lead to at­ten­tion pro­blems in ado­le­scen­ce? Re­sults a pro­spec­ti­ve lon­gi­tu­di­nal study, „Pe­dia­trics” 2007, 120, s. 532 et pas­sim.