

Media ekranowe w komunikacji społecznej. Procesy odbioru i oceny realizmu przekazów obrazowych

Dorota Kubicka / Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

e-mail: dorota.kubicka@upjp2.edu.pl

ORCID: 0000-0001-8736-5800

Streszczenie

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na znaczenie psychologicznych uwarunkowań odbioru i interpretacji treści przedstawianych na ekranach różnych interfejsów. Dla pobudzenia refleksji nad tymi procesami przywołano znany w medioznawstwie schemat obejmujący cały złożony system zależności i pośrednictwa pomiędzy mediami a umysłami użytkowników. Model ten wyraźnie wskazuje, że każda medialna treść jest wypadkową wielu wyborów autora, twórcy, internauty dotyczących tego, co przekazać odbiorcy/odbiorcom, jak ich skłonić do zwrócenia uwagi na komunikat i przekonać do akceptowania przedstawianych treści. Po drugie, omówiono niektóre psychologiczne ograniczenia w odbiorze i rozumieniu przekazów obrazowych związane ze specyfiką tego dominującego obecnie kodu medialnego. Po trzecie, wskazano na złożone problemy związane z badaniem oceny realizmu przekazów obrazowych w mediach tradycyjnych oraz w internecie. Rozważania zakończono kilkoma uwagami odnośnie edukacyjnych implikacji wiedzy na ten temat.

Słowa kluczowe: **Media ekranowe, percepcja treści obrazowych, ocena realizmu.**

Screen media in social communication. Processes of reception and evaluation of realism of pictorial messages

Abstract

The purpose of the article is to draw attention to the importance of the psychological conditions of reception and interpretation of the content on the screens of various interfaces. To stimulate reflection on these processes, a scheme well-known in media studies is invoked, covering the whole complex system of dependencies and mediation between media and the minds of users. This model clearly indicates that any media content is the result of a number of choices made by the author, creator, Internet user regarding what to convey to the audience/viewers, how to get them to pay attention to the message and convince them to accept the content presented. Secondly, some of the psychological limitations in the reception and understanding of pictorial messages, related to the specifics of this currently dominant media code, are discussed. Thirdly, the complex problems involved in studying the evaluation of the realism of pictorial messages in traditional media and on the Internet were pointed out. The discussion is concluded with some remarks on the educational implications of knowledge on this subject.

Keywords: **Screen media, perception of pictorial content, evaluation of realism.**

1. ROLA MEDIÓW W KSZTAŁTOWANIU REPREZENTACJI ŚWIATA W UMYŚŁACH UŻYTKOWNIKÓW

Potoczne obserwacje potwierdzają znaną psychologiczną prawdę, że ludzie „noszą w swoich głowach” rozmaite obrazy otaczającego świata i działają stosownie do nich. I jest to zjawisko tak oczywiste, że rzadko zdajemy sobie z tego sprawę i pytamy o jego przyczyny, choć te leżą w zasięgu potocznej i naukowej refleksji. W dzieciństwie i młodości wiedza o świecie pochodzi głównie ze środowiska domowego i z instytucji edukacyjnych. Obecnie znaczną jej część młodzi i dorośli czerpią zwłaszcza z internetu¹. Pod tym względem media zawsze były i są nadal bezprecedensowym, niezwykłym i wyjątkowym nauczycielem i wychowawcą, na przykład dostarczając wiedzy o wydarzeniach, opiniach, zjawiskach i procesach dziejących się w kraju i za granicą, które mają znaczenie dla danego społeczeństwa (np. McCombs i Reynolds, 2002; Chesebro, 2009; Batorowska i in. 2019; Couldry i Hepp, 2020). Starannie wybrane przez nadawców tzw. publiczne narracje (Green i in., 2002) tworzą w umysłach użytkowników obraz świata z jego zagrożeniami i możliwościami, skupiają uwagę na rzeczach ważnych lub nadają status ważności rzeczom mało ważnym (Łódzki, 2017; Gierula, 2017).

Media są też niewyczerpanym źródłem modeli zachowań i wzorów osobowych. To właśnie media podsuwają użytkownikom wybrane wartościujące interpretacje obrazu świata, które sugerują, co jest dobre, a co złe, jak należy, a jak nie należy myśleć o rzeczywistości, jak się zachowywać (np. Lewicka, 2021; Tyc, 2018). W ten sposób kształtują osobowość dzieci i młodzieży, a u dorosłych wymuszają ustawiczną re-adaptację do zmieniających się warunków życia oraz wartości i wzorów kultury. Media są też gigantycznym dostarczycielem nieprzebranych treści rozrywkowych, najłatwiejszym i najbardziej dostępnym źródłem ekscytacji, relaksu, pobudzenia intelektu, wyobraźni i emocji, stanowiąc wielki wspólny plac zabaw. W każdym społeczeństwie media pełnią również funkcje decydenta i koordynatora życia społecznego, bez którego niemożliwe jest istnienie wspólnoty.

Wobec dynamicznego rozwoju nowych, a także tzw. nowych nowych mediów² ciągle powraca pytanie, co z tych treści i w jaki sposób – mówiąc obrazowo – „przedostaje się do umysłów użytkowników i tam pozostaje” kształtując ich wyobrażenia na temat otaczającej rzeczywistości i działania w niej. Wiele uwagi poświęcono dotąd zjawisku uległości użytkowników wobec treści rozpowszechnianych przez media, np. podatności na reklamę, propagandę, manipulację, dezinformację (Winterhoff-Spurk, 2007; Volkoff, 2022), co nasuwa wniosek, że ludzie nie znają kodów ani reguł działania mediów i dlatego zachowują się jak „medialni analfabeci”. Co więcej, oprócz języka werbalnego co najmniej od półwiecza w mediach funkcjonuje, a obecnie dominuje nad językiem werbalnym, język audiowizualny³. Ten specyficzny język obrazowo-dźwiękowo-słowny pojawił się w kulturze wraz z kinem i telewizją, a dziś jest głównym twórczym przekazów internetowych, które na szeroką skalę wykorzystują jego możliwości (np. Stachura, 2014; Tereszkiewicz, 2022)⁴. Aby jednak zrozumieć, jak język audiowizualny funkcjonuje we współczesnej komunikacji medialnej, warto rozważyć dwie ogólne sprawy: 1. Jakie jest znaczenie pośrednictwa mediów ekranowych we współczesnej komunikacji społecznej, rozumianej jako nieustanna wymiana komunikatów i ról między nadawcami a odbiorcami? 2. Jaka jest rola obrazowania we współczesnej komunikacji społecznej?

2. ZNACZENIE POŚREDNICTWA MEDIÓW W KOMUNIKACJI SPOŁECZNEJ

Jednym z problemów mało rozpoznawalnych i docenianych przez użytkowników (choć nie przez badaczy mediów) jest rola mediów jako pośrednika pomiędzy nadawcami a odbiorcami przekazów. Treści tworzone i rozpowszechniane przez media zawsze odnoszą się do wydarzeń, osób, grup, instytucji, poglądów, sytuacji, które poznaje się „z drugiej ręki” za pośrednictwem zawodowych komunikatorów, przywódców opinii, znajomych itp., a nie poprzez osobiste ich doświadczanie, co rodzi określone konsekwencje. Treści te zawsze są przedstawiane wybiórczo, zgodnie z tym co ich autor zechciał przekazać odbiorcy/odbiorcom. W systemie komunikacji społecznej media-przekazniki są tylko, a może aż (zob. McLuhan, 2002) jednym z wielu elementów składowych, pośrednicząc w łańcuchu przekazów krążących nieustannie pomiędzy użytkownikami, w przestrzeni internetu zamieniającymi się rolami (grup) nadawców i (grup) odbiorców.

¹ W wyniku gwałtownej ekspansji platform społecznościowych od niedawna internet stopniowo zastępuje tradycyjne sieci telewizyjne, stając się „pryzmatem”, przez który odbiera się i interpretuje większość wiadomości ze świata (Fisher, 2023).

² P. Levinson (2010), *Nowe nowe media*. Tłum. M. Zawadzka. Wydawnictwo WAM.

³ Wprawdzie w medioznawstwie terminy „język” i „kod” nie są synonimami, ale w kontekście treści niniejszego artykułu „język audiowizualny” i „kod obrazowy” można uznać za równoznaczne, przy czym obrazowanie obejmuje posługiwanie się zarówno obrazami wizualnymi, jak i audialnymi.

⁴ Najbardziej ulubioną czynnością młodych internautów jest surfowanie po sieci i oglądanie krótkich filmików – virali (Kubicka, w przygotowaniu). Platformy „obrazkowe” znajdują się na szczycie popularności (zob. raport Digital 2024).

W najbardziej uniwersalnym ujęciu każdy pojedynczy akt komunikacji składa się z kilku elementów. Przede wszystkim osoby, które się komunikują, czyli nadawca, źródło (1) i odbiorca, adresat (2) nawiązują ze sobą kontakt (3), jakąś więź społeczną, czasem społeczną tylko z pozoru⁵. Inicjator takiego kontaktu rozpoczyna go dla jakiegoś celu, dla wywołania u tych, do których go kieruje określonych reakcji emocjonalnych, poznawczych czy zachowań. Jednak dopiero nawiązanie poznawczego czy emocjonalnego kontaktu z adresatem/adresatami umożliwia uczestnikom wspólne skierowanie uwagi, myśli, emocji na jakiś obszar świata znajdujący się na ogół poza sytuacją komunikacyjną, na temat istniejący przeważnie tylko w umysłach obu stron, zwany w medioznawstwie odniesieniem (4). Do tego fragmentu świata odnosi się bowiem konkretny przekaz, wiadomość, komunikat (5), w tradycyjnych mediach przedstawiany w formie języka pisanego (prasa) czy mówionego (radio)⁶, w mediach ekranowych natomiast głównie w postaci ruchomych obrazów i dźwięków⁷. Poprzez techniczne środki nadawcze (6) przekaz jest następnie dystrybuowany w przestrzeni medialnej nieograniczonej ani przestrzenią, ani czasem. Przy użyciu technicznych urządzeń odbiorczych dociera do zmysłów, a następnie do umysłów adresatów, którzy na różne sposoby odczytują jego znaczenie, następnie odtwarzają i używają tych treści w różnych sytuacjach komunikacyjnych, na nowo wprowadzając je w przestrzeń społeczną (Kubicka, 2007; Hesmondhalgh i Lotz, 2020).

Patrząc na cały ten złożony system zależności i pośrednictwa w „przenoszeniu” treści dotyczących świata do umysłów użytkowników trudno oczekiwać w mediach prawdy o rzeczywistości. Każda medialna treść jest bowiem wypadkową wielu wyborów źródła dotyczących tego, co z setek codziennych zdarzeń wybrać do przedstawienia użytkownikom, jak ich skłonić do zwrócenia uwagi na komunikat i przekonać do akceptowania przedstawianych treści. Użytkownicy, którzy nagłaśniają je w sieci także dokonują podobnych wyborów co, do kogo i po co przekazać przez internet. Wydaje się, jak twierdzi Piotr Francuz, wybitny znawca problematyki odbioru komunikatów medialnych, że w centrum tej „układanki” paradoksalnie znajduje się jednak użytkownik, „W akcie komunikowania sensownie obecny jest tylko jeden element, a mianowicie odbiorca (...) Ten, którego nazywamy nadawcą, z jego intencjami zakomunikowania nam czegoś, a także to, co nazywamy przekazem z jego formą, kanałem i szumem, z punktu widzenia umysłu odbiorcy są zaledwie sensorycznymi prowokacjami. Każdorazowo otrzymują one specyficzne znaczenie przypisane im w kontekście osobistej historii życia odbiorcy (podkreślenie moje D.K.)” (Francuz, 2007, s.6). Dlatego uwagę psychologów mediów przykuwa właśnie pytanie o to, co się dzieje, kiedy umysł spotyka się z przekazem medialnym.

3. MEDIA EKRANOWE W KOMUNIKACJI SPOŁECZNEJ

Obecnie powszechnie oczekuje się wyjątkowych korzyści z posługiwania się cyfrowymi narzędziami we wszystkich obszarach ludzkiego życia (np. Tapscott, 2010), choć zauważalne są także bardziej wstręmięzliwe stanowiska w tej sprawie (np. DeStefano i LeFevre, 2007; Carr, 2013; Śliwerski, 2016; Klichowski i Patricio, 2017). W cyfrowym świecie szczególne znaczenie zyskał język audiowizualny, czy szerzej multimedialny (Manovich, 2012). Dla zrozumienia roli obrazowania we współczesnej komunikacji społecznej warto dobrze przyjrzeć się specyfice tego języka. Jego tworzywem są ruchome zmieniające się obrazy i rozmaite dźwięki (natury, techniki, muzyka, komentarze, monologi, dialogi), a także napisy. Obrazowanie jest tu wykorzystywane dla unaocznienia, uobecnienia przekazywanych treści i przedstawienia dynamiki realistycznych wydarzeń (np. wiadomości, dokument, koncert, show, mecz) lub zdarzeń fikcyjnych (film fabularny, animowany). Obrazy medialne łudząco przypominają rzeczywiste obiekty i sytuacje, ponieważ odwołują się do mocno utrwalonego ludzkiego doświadczenia, że to, co widzimy, rzeczywiście istnieje (widzę, słyszę = jest). Unaocnienie jakiejś sytuacji wzmacnia poczucie uczestniczenia w niej, dostarcza doświadczenia typu „jakbym tam był”, „to musi być prawda”. Obrazy mocno „wciskają się” do umysłu, poruszają emocjonalnie, zbliżają do siebie nadawcę i odbiorcę, przekonują o wiarygodności przekazu, stwarzają wrażenie, że są czymś do oglądania, a nie komunikatem, który wymaga rozszyfrowania, interpretacji i właściwego odczytania w kontekście całego aktu komunikacyjnego z uwzględnieniem języka i gatunkowej specyfiki przekazu.

Język audiowizualny, jak każdy system językowy, składa się ze znaków oraz reguł ich organizacji w systemy znaczące. Znaki to elementy statycznych czy dynamicznych obrazów i dźwięków, np. całe obiekty i detale, wielkość, tło, plany, kreska, kolory, światło, faktura, zbliżenia, ruch, ostrość, natężenie, deformacje itp. Każdy pojedynczy element może kodować cały kompleks znaczeń, np. ruch wprowadza dramaturgię, napięcie; kolor, światło kieruje uwagę na to, co istotne; zbliżenie czy głośność intensyfikuje emocje itp. Reguły organizacji takich znaków w systemy znaczące obejmują ich kompozycję w przestrzeni

⁵ W mediach ekranowych często sam kontakt zastępuje pełny akt komunikacji, co określa się jako tzw. pusta komunikacja (Ogonowska 2016).

⁶ W tradycyjnych mediach konstruowany w dodatku z uwzględnieniem reguł gatunkowych i formatów obowiązujących w dziennikarstwie i w danej kulturze. Obecnie zwraca się uwagę na pomieszanie tradycyjnych gatunków dziennikarskich i powstawanie nowych (Manovich, 2012; Woźniak, 2010).

⁷ Ten nowy język ewoluuje do tego stopnia, że tradycyjne w procesie komunikowania się wymienianie się znaczeniami często zostaje zastąpione współuczestniczeniem w wydarzeniach wykonywanych wspólnie na ekranach smartfonów, jak w przypadku TikToka (Jucha, 2024).

(np. symetria, złożoność, estetyka, proporcje, perspektywa) oraz kompozycję w czasie, czyli montaż obrazów i dźwięków, np. cięcia, przenikania, pauzy, wstawki, przeskoki, powtórzenia, kontrasty, różnego typu relacje między ścieżkami obrazową i dźwiękową (np. Popławski i Francuz, 2004).

Z powodu tych złożoności przekazy obrazowane są jeszcze bardziej niejednoznaczne niż werbalne. Często sam sposób przekazu ma większe znaczenie niż odniesienie treści do rzeczywistości pozamedialnej. Decyzje podejmowane w trakcie oglądania przydużej zazwyczaj szybkości nadawania (np. 20-45 sek. na jeden temat), wielu szczegółach i punktowemu, niepełnemu, wybiórczemu przedstawianiu spraw są niezwykle utrudnione. Użytkownik musi bardzo szybko decydować, o co chodzi w przekazie, co jest faktem, a co opinią, co jest ważne, co jest prawdą, co jest realne itp. I choć ludzie powszechnie i z wielkim upodobaniem korzystają z przekazów audiowizualnych (Kisielewski, 2021), to badania wskazują, że czerpią z nich bardzo niewiele informacji, choć są przekonani, że jest inaczej (por. Francuz, 2005).

4. JAK UŻYTKOWNIK POSTĘPUJE Z INFORMACJAMI WYCZYTANYMI Z EKRANU?

Psychologowie od dawna poszukują przyczyn trudności w prawidłowym i trafnym odczytywaniu komunikatów obrazowych w specyfice, a raczej w ograniczeniach działania systemu poznawczego, czyli procesów uwagowych, pamięciowych i myślowych (Chandler i Sweller, 1991; Lang, 2000; Schacter, 2022). Odwołując się do współczesnej wiedzy o tym, jak funkcjonuje ten system, zakłada się, że jest on nastawiony na przetwarzanie informacji w znaczeniu rozpoznania elementów, wyodrębniania elementów ważnych, porządkowania związków czasowych, przyczynowych, wyjaśnianie powiązań, wnioskowania o treściach nieobecnych.

Według Annie Lang system poznawczy człowieka wykonuje równocześnie kilka różnych operacji na bodźcach oraz ich mentalnych reprezentacjach. Ale jego możliwości w zakresie przetwarzania informacji są ograniczone ilością posiadanych zasobów mentalnych oraz procedurami ich rozdzielania na różne operacje umysłowe. Dlatego system „przyznaje” je jednym procesom za cenę obniżenia sprawności innych. W efekcie umysłowa reprezentacja informacji zawartych w przekazie audiowizualnym obejmuje jedynie wycinek tego, co było w przekazie wraz z danymi dotyczącymi kontekstu odbioru oraz celów i wiedzy odbiorcy.

Co więcej, rozwikłanie, rozeznanie, zorientowanie się w niuansach przekazu i jego pełne zrozumienie wymaga równoczesnej aktywności umysłowej odbywającej się na co najmniej czterech poziomach głębokości i intensywności. Poziom pierwszy to rozszyfrowanie znaczeń słów oraz trafna identyfikacja obrazów. Poziom drugi obejmuje rozumienie zdań i ujmowanie związków między tekstem komunikatu i towarzyszącymi mu obrazami. Głębsze warstwy tej aktywności dotyczą domyślania się myśli przewodniej całego komunikatu i przesłania (intencji) jego nadawcy, rozwikłania relacji przyczynowo-skutkowych, a w końcu wyprowadzenia znaczeń implicytnych, czyli wniosków wynikających z treści komunikatu do konstruowania trafnych sądów o rzeczywistości pozamedialnej.

Ludzie różnią się między sobą pod względem wielkości zasobów umysłowych, niezbędnych dla trafnego odczytywania przekazów oraz umiejętności ich rozdzielania na różne operacje, co ma istotne znaczenie zwłaszcza przy dekodowaniu nadawanych w szybkim tempie przekazów audiowizualnych. Różnice te mogą mieć charakter trwały w postaci określonych możliwości poznawczych użytkownika, ale też doraźny – w znaczeniu konkretnych celów, motywacji, zainteresowań w kontakcie z danym medium.

Dowodów na potwierdzenie psychologicznej realności opisanych wyżej mechanizmów i procesów dostarcza na przykład eksperymentalny projekt badawczy, dotyczący zakresu i głębokości rozumienia telewizyjnych programów informacyjnych przez użytkowników (Francuz, 2002). Wynika z niego, że przypominając sobie treść wiadomości telewizyjnych, widzowie popełniają wiele błędów. Jednak zarówno osoby, które dobrze sobie radzą z odbiorem treści informacyjnych, jak i te, które mało z nich rozumieją, są tak samo pewne swoich kompetencji w tym zakresie (por. efekt trzeciej osoby, Salwen i Dupagne, 2000)

5. JAK UŻYTKOWNIK ODRÓŻNIA NA EKRANIE FIKCJĘ OD RZECZYWISTOŚCI?

Skoro realne postacie i zdarzenia wydają się ludzko podobne do tych przedstawianych na ekranie, to w jaki sposób ludzie odróżniają te dwie realności? Odpowiedź na to pytanie jest niezwykle ważna, ponieważ przekazy oceniane jako realistyczne są uważane za bardziej atrakcyjne niż te uznawane za fikcyjne, są przetwarzane głębiej niż fikcyjne, wywierają silniejszy wpływ na przekonania i zachowania użytkowników niż przekazy odbierane jako fikcyjne (Kołodziejczyk, 2007). Technologie cyfrowe stworzyły możliwość manipulowania obrazem i dźwiękiem na niespotykaną dotąd skalę, co dodatkowo utrudnia użytkownikom internetu zajęcie stanowiska w sprawie oceny realizmu treści (Paris i Donovan, 2019). Mechanizm, który umożliwia dokonanie takiego rozróżnienia, określa się jako monitorowanie realności przekazu (Johnson, 2007). Złożoność tego problemu w całej pełni wskazuje koncepcja kilku odmiennych procesów zaangażowanych w rozpoznawanie realności przekazu (Shapiro i Lang, 1991; Shapiro i Chock, 2003).

Po pierwsze, ludzie sądzą, że to co oglądają lub oglądali w mediach jest w całości lub w części takie samo poza tym przekazem, a ekran traktują jako „magiczne okno” pozwalające zajrzeć do tego medialnego świata. Bardziej subtelne wnioskowanie o realizmie przekazu zakłada dostrzeganie przez użytkowników zbieżności realiów pokazanych na ekranie z własnym doświadczeniem życiowym. Ludzie dostrzegają podobieństwa między tym, co oglądają czy oglądali a tym, co jest podobne do ich mentalnego świata i dlatego traktują przekaz jako odnoszący się do rzeczywistości, a nie jako wymyślony czy nieprawdziwy. W takim przypadku nieważne są nawet prezentowane fakty, tylko ich osobista prawda światowa, dlatego bardziej realne wydaje się im to, co jest częściej pokazywane (niezależnie od trafności prezentacji) oraz to, co typowe dla wielu przykładów danej kategorii (jaki jest typowy- stereotypowy- polityk, lekarz, ksiądz itp.).

Jeszcze inny mechanizm dekonstrukcji rzeczywistości przekazu polega na uruchomieniu poczucia prawdopodobieństwa i wiarygodności prezentowanych treści. Widzowie z różnych powodów uznają, że to co oglądają/oglądali jest możliwe, prawdopodobne, wiarygodne i uznają je za realne, bo na przykład stoi za tym jakiś uznany autorytet. Istotne jest także zaangażowanie w świat obserwowany na ekranie i identyfikacja z postaciami medialnymi. Widz kieruje się doświadczanym poczuciem bliskości pomiędzy osobami i zdarzeniami przedstawionymi na ekranie a zdarzeniami ze swojej codzienności. Wskutek czego uznaje przekaz jako użyteczny do rozwiązywania osobistych problemów. W końcu ludzie kierują też uwagę na sposób przekazu i rozpoznają czy to, co oglądają/oglądali jest tak zrobione (styl, montaż), aby im przypominać, że mają do czynienia z przekazem, a nie z rzeczywistością pozamedialną lub wręcz przeciwnie – jest tak zrobione, aby ich utwierdzać i wzmacniać poczucie bezpośredniego obcowania z rzeczywistością.

Mimo, że telewizja pozostaje nadal medium bardzo wpływowym, to w ostatnich latach badacze częściej kierują uwagę na strategię, jakie dla oceny realizmu treści prezentowanych w internecie stosują użytkownicy mediów społecznościowych, które – tak jak poprzednio omówione – wykraczają poza prostą binarną klasyfikację typu rzeczywistość vs fikcja/zmyślenie. Wykazano na przykład, że dla oceny realizmu treści w mediach społecznościowych⁸ użytkownicy biorą pod uwagę co najmniej pięć różnych wymiarów oceny. Autentyczność – oznacza stopień zgodności prezentowanych treści z prawdziwymi przekonaniami i uczuciami nadawcy, w tym zwłaszcza samoujawnianie się; Fałszywość – to ogólne przekonanie, że większość treści w mediach społecznościowych to treści nierealne, zmyślane, nie warte uwagi; Naturalność – to gotowość do akceptowania wszelkich sztuczności, pozorów i symulacji w mediach społecznościowych; Rezonans – poczucie związku między treścią przekazu a własnym Ja użytkownika; Pewność – poleganie na internetowych wskaźnikach czy miarach aktywności internautów (Cho i in. 2024). Psychologiczną odrębność tych wymiarów oceny potwierdziły odmienne wzorce ich korelacji z innymi miarami użytkownika internetu.

Koncepcje oceny realizmu w tradycyjnych mediach ekranowych nie są do końca zbieżne z proponowanymi strategiami monitorowania rzeczywistości przekazów w internecie. Pojawiają się zatem próby bardziej praktycznego niż teoretycznego ujęcia problemu poprzez wskazanie dwóch typów realizmu (Christophers i in. 2023). Realizm odczuwany (felt) odnosi się do doznawania subiektywnego poczucia autentyczności, bezpośredniości przekazu i jest bardziej typowy dla emocjonujących przekazów w internecie. Realizm ocenny (evaluative) wynika natomiast z refleksyjnych procesów odnoszenia treści medialnych do własnych doświadczeń i ma charakter bardziej racjonalny i uniwersalny.

Autorzy zwracają uwagę, że jakkolwiek bardzo istotne społecznie, to jednak badania rzeczywistości przekazów ekranowych są w stadium początkowym i nadal wiemy bardzo niewiele, jak ludzie to robią, a tym bardziej jak wykorzystać tę wiedzę dla kształtowania umiejętności efektywnego i bezpiecznego korzystania z mediów ekranowych. W praktyce ludzie stosują bardzo zróżnicowane i do końca niepoznane strategię monitorowania rzeczywistości przekazu. Na ogół odróżniają wydarzenia realne i medialne, ponieważ przekaz medialny wywołuje inne (zwykle słabsze) odczuwalne reakcje uwagowe i pobudzeniowe niż doświadczenia z życia, a po drugie, biorą pod uwagę jako kontekst swoje osobiste doświadczenia, pamięć poprzednich zdarzeń danego typu, obrazy z innych podobnych relacji medialnych, informacje od znajomych itp. Ocena realizmu przekazu jest przechowywana w pamięci wraz z treścią przekazu. Jednak procesy monitorowania rzeczywistości przekazu nie weryfikują do końca wpływu doświadczeń medialnych na przekonania o rzeczywistości, ponieważ przekonania te również są „mieszanką” fikcji i rzeczywistości. Dlatego użytkownicy mediów ekranowych powszechnie mylą świat realny i medialny.

6. WNIOSKI, REKOMENDACJE, APLIKACJE

Język audiowizualny zagościł w naszej kulturze i edukacji bardzo dawno razem z pojawieniem się i rozpowszechnieniem kina oraz telewizji (np. Hopfinger, 1985, 2003). Obecnie zdominował także przekazy internetowe, do tej pory w dużej mierze oparte na słowie pisanym. Użytkownicy sieci zdecydowanie preferują bytowanie w wirtualnym świecie obrazków niż słów.

⁸ Najbardziej popularne platformy streamingowe i komunikatory (Netflix, Spotify, Facebook, Instagram, TikTok) operują głównie językiem obrazowym. Brak kompetencji młodych użytkowników w zakresie konstruowania i dekonstruowania takich komunikatów może prowadzić do wielu opisywanych w literaturze negatywnych społecznych i osobistych konsekwencji (np. Fisher, 2023)

W obszarze edukacji także pojawiają się liczne propozycje unowocześniania nauczania i wychowania poprzez powszechne wprowadzanie do dydaktyki treści i metod audiowizualnych (np. Czeka-Kotyńska i Danowski, 2017; Migdałek i Folt, 2010; Tarnawczyk, 2022), a nawet całkowitego przededefiniowania edukacji pod kątem tego nowego kodu kulturowego (Kasprzak i in., 2016). O ile jednak pomysły dopełniania procesów edukacyjnych poprzez treści oparte na kodzie audiowizualnym zasługują na uwagę, o tyle nie mogą one zastąpić regularnego nauczania użytkowników mediów ekranowych zasad konstruowania i dekonstruowania przekazów tego rodzaju. Przekaz audiowizualny odwołuje się do wyobrażeń i emocji, wzbudza głębokie nieraz i trwałe przeżycia, ale wartościowym tworzywem indywidualnego doświadczenia staje się dopiero wtedy, kiedy zostanie poddany myślowej obróbce w postaci refleksji – rozmowie z samym sobą czy dyskursu – rozmowie z innymi osobami (zob. np. Brol i Skorupa, 2017; Ogonowska, 2018).

Dominacja obrazowania we wszystkich mediach⁹ sprzyja powierzchownemu konsumowaniu obrazów i dużej uległości wobec prezentowanych przez nie treści perswazyjnych. Jak wskazano, jedną z przyczyn można wiązać ze specyfiką kodu audiowizualnego, który umożliwia doskonale odwzorowywanie realnego świata i systemowo wprowadza pozory czy złudzenie rzeczywistości treści przedstawianych na ekranie, ograniczając w ten sposób poznawcze wysiłki skierowane na ich głębsze zrozumienie. Znaczna ilość szczegółów, szybkie tempo nadawania, nieliniarny układ treści, brak ciągłości, a obecnie wyrafinowane praktyki manipulowania obrazem przez AI powodują zbyt duże obciążenie dla umysłu. Subiektywna łatwość korzystania z takich przekazów nie może jednak przesłaniać prawdy o tym, że języka audiowizualnego z jego specjalnym alfabetem i składnią trzeba się uczyć podobnie, jak uczymy się czytać i pisać. Jeśli nawet przyjmujemy, że ludzie nie są ewolucyjnie przystosowani do radzenia sobie z obrazami na ekranach interfejsów, tak jak z obrazami w realnym świecie (Klichowski i Patricio, 2017), to żyjąc w środowisku przepełnionym takimi obrazami, będą musieli nauczyć się właściwie z nich korzystać w procesach społecznego komunikowania się z innymi ludźmi (Dylak, 2012; Szulich-Kałuża i Gruchola, 2020). Badania i praktyka wskazują, że z powodzeniem można się uczyć i nauczać takich umiejętności (Brol i Skorupa, 2014; Krejz i in., 2014). Wykazano także, że osoby profesjonalnie zajmujące się mediami ekranowymi, są w stanie głębiej przetwarzać treści obrazowe niż osoby bez takich doświadczeń (Andreu-Sanchez i in., 2017).

W tym miejscu trzeba zatem powtórzyć apele kierowane do oświatowych decydentów w sprawie włączenia do szkolnych programów systematycznej edukacji do korzystania z nowych mediów¹⁰. Po pierwsze, można wskazać na konieczność stosowania strategii edukacyjnych lub autoedukacyjnych, takich jak kształtowanie wiedzy o języku i warsztacie przekazów obrazowych, a także o gatunkach medialnych związanych z tym kodem. Choć zabiegi te od dawna są doceniane i promowane w rozmaitych programach medialnej edukacji (Gajda i in., 2002; Sokołowski, 2002, 2004, Ptaszek, 2019), nie mieszczą się w obowiązujących podstawach programowych.

Druga grupa strategii polega na uprzedzaniu użytkowników właściwej roli i miejsca języka audiowizualnego w pełnym akcie komunikacyjnym. Zamiast przypisywać obrazom magiczną moc przedstawiania świata takim, jaki on jest, użytkownicy powinni zdawać sobie sprawę, że są one narzędziami w rękach nadawców, autorów, twórców przekazów, z których korzystają oni w określonych celach i z myślą o wywieraniu rozmaitego rodzaju wpływów na adresatów tych komunikatów (Fiske, 2003; Naderer i in., 2021).

Trzeci zbiór strategii odnosi się do najbardziej ogólnych zasad udostępniania czy pozyskiwania wiedzy o świecie z wielu, także pozamedialnych rzetelnych źródeł oraz wypracowanie właściwych osobistych przekonań na temat wiedzy i uczenia się z internetu (Celik i in., 2021). Podstawą rozumienia przekazu audiowizualnego jest bowiem zawsze wiedza jednostki na dany temat: albo wiedza o rzeczywistości pochodząca z instytucji edukacyjnych (tu niezastąpiona jest gruntowna edukacja szkolna) albo też bogaty i różnorodny repertuar jej własnych, osobistych doświadczeń. Wiele też zależy od umiejętności odczytania wskazówek kontekstowych, a jakich pojawia się dany komunikat (Lisowska-Magdziarz, 2006).

Opisywane wyżej procesy odczytywania treści obrazowanych na ekranie nie wyczerpują możliwej puli jeszcze innych zjawisk z tego obszaru. Ale już ten pobieżny przegląd odkrytych dotąd czy rozpoznanych procesów dowodzi, z jakimi problemami interpretacyjnymi mierzą się użytkownicy mediów ekranowych, nie dostrzegając i nie doceniając zawołanego pośrednictwa kodu audiowizualnego w obcowaniu z realnym światem.

⁹ Por. tabloidyzacja prasy brukowej, która polega na coraz większym wypełnianiu szpalt gazet treściami obrazkowymi (np. Fakt).

¹⁰ Mimo ponawianych deklaracji władz oświatowych, edukacja medialna to wciąż jeszcze dziedzina mało rozpowszechniona w szkołach. Tylko pojedynczy studenci deklarują, że w trakcie ich szkolnej edukacji mieli jakiegokolwiek zajęcia z tego zakresu, nie mówiąc już o przedmiocie poświęconym tym zagadnieniom.

BIBLIOGRAFIA

- Andreu-Sanchez, C., Martin-Pascual, M., Gruart, A., Delgado-Garcia, J. (2017). Looking at reality vs watching screens. Media professionalization effects on the spontaneous eyeblink rate. *Plos One* 12, 5. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0176030>
- Batorowska, H., Klepka, R., Wasiuta, O. (red.) (2019). *Media jako instrument wpływu informacyjnego i manipulacji społeczeństwem*. Wydawnictwo LIBRON.
- Brol, M., Skorupa, A. (2014). (red.). *Psychologiczna praca z filmem*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Brol, M., Skorupa, A. (2017). Film jako narzędzie edukacji. W: W. Jakubowski (red.), *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań* (s. 173-191). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Carr, N. (2013). *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*. Tłum. K. Rojek. Wydawnictwo Helion.
- Celik, I., Muukkonen, H., Dogan, S. (2021). *A model for understanding new media literacy: Epistemological beliefs and social media use*. Library and Information Science Research.
- Chandler, P. Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8, 293-332.
- Chesebro, J. (2009). The media reality: Epistemological functions of media in cultural systems. *Critical Studies of Mass Communication*, 1, 2, 111-130. <https://doi.org/10.1080/15295038409360024>
- Christophers, L., Lee, Ch., Rooney, B. (2023). Exploring subjective realism: Do evaluative realism and felt realism respond differently to different cues. *International Journal of Human-Computer Studies*, 175, 103027. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2023.103027>
- Cho, H., Li, W., Lopez, R. (2024). A multidimensional approach for evaluating reality in social media: mixed method study. *Journal of Medical Internet Research*, 26, e52058. <https://doi.org/10.2196/52058>
- Couldry, N., Hepp, A. (2020). Media and the social construction of reality. W: N. Couldry, A. Hepp (red.), *The mediated construction of reality: society, culture, mediatization* (s. 27-39). Polity Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197510636.013.2>
- Czekaj-Kotynia K., Danowski, B. (2017). *Minecraft. Kreatywna nauka i zabawa*. Wydawnictwo Helion.
- Czopek, M., Chomont-Parzyńska, D., Czerwińska, D., Kołodziej, M., Kudzia, R., Morawska, B., Ostrowska, A., Szymkowiak, A. (2016). Rola mediów w kreowaniu wizerunku. *Zeszyty Naukowe Uczelni Jana Wyżykowskiego. Studia z Nauk Społecznych*, 9, 79-94.
- De Stefano, D., LeFevre J. (2007). Cognitive Load in Hypertext Reading. A Review. *Computers in Human Behavior*, 23, 1661-1641. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.08.012>
- Dylak, S. (2012). Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka. W: W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media. Edukacja. Kultura* (s. 119-132). Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych.
- Fisher, M. (2023). *W trybach chaosu*. Tłum. M. Borowski. Wydawnictwo Otwarte.
- Fiske, J. (2004). *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*. Tłum. A. Gierczak. Wydawnictwo Astrum.
- Francuz, P. (2007). Wprowadzenie. W: P. Francuz (red.), *Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej* (s. 5-7). Wydawnictwo KUL.
- Gajda, J., Juszczak, S., Siemieniecki B., Wentka, K. (2002). *Edukacja medialna*. Adam Marszałek.
- Gierula, M. (2017). Media masowe jako narzędzie kreowania obrazu otaczającej rzeczywistości. W: P. Grzywna, J. Lustig, N. Stępień-Lampa, B. Zasępa (red.), *Między ideą, pasją a działaniem* (s. 747-757). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Green, M., Strange, J., Brock, T. (red.), (2002). *Narrative impact: Social and cognitive foundations*. Lawrence Erlbaum.
- Hall, S. (1987). Kodowanie i dekodowanie, *Przekazy i Opinie*, 1-2, 58-71.
- Hesmondhalgh, D., Lotz, A. (2020). Video screen interfaces as a new sites of media circulation power. *International Journal of Communication*, 14, 386-409.
- Hopfinger, M. (1985). *Kultura współczesna – audiowizualność*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hopfinger, M. (2003). *Doświadczenia audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*. Wydawnictwo Sic!
- Johnson, M. (2007). Reality monitoring and the media. *Applied Cognitive Psychology*, 21, 981-993. <https://doi.org/10.1002/acp.1393>
- Juda, E. (2024). Wyzwania TikToka. Performatywny wymiar współczesnych mediów audiowizualnych. *Media i Społeczeństwo*, 20, 1/2, 53-170. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.6909>
- Kaczmarz, E. (2018). Wzorzec gatunku internetowego. *Prace Językoznawcze*, 1, 71-81.
- Kasprzak, P., Kłakówna, Z. A., Kołodziej, P., Regiewicz, A., Waligóra, J. (2016). *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*. Adam Marszałek.
- Kisielewski, A. (2021). *Ludzie lubią obrazy...* Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Klichowski, M., Patricio, C. (2017). Does the human brain really like ICT tools and being outdoors? A brief overview of the cognitive neuroscience perspective of the CyberParks concept. W: Zammit, A., Kenna, T. (red.), *Enhancing Places through Technology. Proceedings from the ICiTy conference* Edições Universitárias Lusófonas, Lizbona, s. 223-239.
- Kołodziejczyk, A. (2007). Znaczenie oceny realizmu przekazu dla rozumienia oraz efektów kontaktów z przekazem audiowizualnym. W: P. Francuz (red.), *Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej* (s. 13-37). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Krejs, K., Krejs, I., Szarkowska, A., Kopacz, A. (2014). Multimedia w edukacji. Potencjał audiodeskrypcji w kierowaniu uwagą wzrokową ucznia. *Przekładaniec*, 28, 80-92. <https://doi.org/10.4467/16891864PC.14.006.1713>
- Kubicka, D. (2007). Trzy spojrzenia na media masowe, W: D. Kubicka, A. Kołodziejczyk (red), *Psychologia wpływu mediów* (s. 13-29). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kubicka, D. (2015). Myślenie refleksyjne w dorosłości. Model sądu refleksyjnego a sposoby myślenia dorosłych o sprawach znanych z mediów. W: D. Kubicka (red.), *Nowe perspektywy badań rozwoju w dzieciństwie i dorosłości* (s. 177-201). Wydawnictwo UJ.
- Kubicka, D. (2025). *Życie w cyfrowym świecie w opinii młodych dorosłych* (w przygotowaniu).
- Lang, A. (2000). The limited capacity model of mediated message processing. *Journal of Communication*, 50, 46-70.
- Lewicka, M. (2021). Media- wartości- rodzina. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 73-90. <https://doi.org/10.34767/PP.2021.01.04>
- Levinson, P. (2010). *Nowe nowe media*. Tłum. M. Zawadzka. Wydawnictwo WAM.
- Lisowska-Magdziarz, M. (2006). *Analiza tekstu w dyskursie medialnym*. Wydawnictwo UJ.
- Łódzki, B. (2017). Medialny obraz rzeczywistości. *Studia Socialia Cracoviensia*, 16, 1, 121-136. <https://dx.doi.org/10.15633/sss.2305>
- Manovich, L. (2012). *Język nowych mediów*. Tłum. P. Cypriański. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- McCombs, M., Reynolds, A. (2002). New influence on our picture of the world. W: J. Bryant, D. Zillmann (red.), *Media effects. Advances in theory and research* (s. 1-19). Lawrence Erlbaum.
- McLuhan, M. (2004). *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. Tłum. N. Szczucka. Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- Migdałek, J., Folta, W. (red.) (2010). *Technologie informacyjne w warsztacie pracy nauczyciela*. Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Naderer, B., Peter, C., Karsay, K. (2021). This picture does not portray reality: developing and testing a disclaimer for digitally enhanced pictures on social media appropriate for Austrian tweens and teens. *Child Media*, 16, 2, 149-167. <https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1938619>
- Ogonowska, A. (2016), *Ekranolatki między mediami. W stronę nowej psychologii mediów*. Zeszyt Naukowy Wyższej Szkoły Zarządzania i Bankowości w Krakowie.
- Ogonowska, A. (2018). Film w edukacji psychologicznej. W: A. Skorupa, M. Brol, P. Paczyńska-Jasińska (red.), *Film w rozwoju i terapii* (cz. 2, s. 204-222). Diffin.
- Paris, B., Donovan, J., (2019). Deepfakes and cheap fakes: the manipulation of audio and visual evidence. *Data&Society*. <https://datasociety.net/library/deepfakes-and-cheap-fakes/>
- Ptaszek, G. (2019). *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji*. Wydawnictwo UJ.
- Popławski M., Francuz, P. (2004). Poziom redundancji i rodzaj ekspozycji materiału audiowizualnego a rozpoznawanie informacji telewizyjnych. W: P. Francuz (red.), *Psychologiczne aspekty odbioru telewizji II* (s. 245-275). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Raport Digital 2024, <https://datareportal.com>
- Salwen, P., Dupagne, M. (2000). The third-person effect. A metaanalysis of the perceptual hypothesis. *Mass Communication and Society*, 3, 57-85.
- Schacter, D. (2022). Media, technology, and the sins of memory. *Memory, Mind & Media*, 1, e1, 1-15. <https://doi.org/10.1017/mem.2021.3>
- Shapiro, M., Lang, A. (1991). Making television reality. *Communication Research*, 5, 685-705.
- Shapiro, M., Chock, T. (2003). Psychological process of perceiving reality. *Media Psychology*, 5, 163-198.
- Sokołowski, M. (red.) (2002). *Teoria i praktyka edukacji medialnej. Modele, konteksty, interpretacje*. Oficyna Wydawnicza Kastalia.
- Sokołowski, M. (red.) (2004). *Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*. Oficyna Wydawnicza Kastalia.
- Stachura, K. (2014). Nowe media i technologie tożsamości. Lifestreaming jako praktyka społeczno-kulturowa. *Toruńskie Studia Bibliograficzne*, 12, 1, 137-151.
- Szulich-Kałuża, J., Gruchola, M. (red.). (2020). *Kompetencje medialne w komunikacji wizualnej*. Wydawnictwo KUL.
- Śliwerski, B. (2017). Czy sieć zastąpi szkołę i rodziców w wychowaniu? W: M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec Internetu* (s. 27-41). Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa.
- Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Tłum. Piotr Cypriański. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Tarnawczyk, L. (2022). Gry w antypedagogice – innowacja pedagogiczna. W: D. Morańska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Współczesne zagadnienia wychowania i kształcenia* (s. 111-123). Wyższa Szkoła Humanitas.

Tereszkiewicz, A. (2022). TikTok – przegląd badań naukowych. *Media i Społeczeństwo*, 16, 211-231.

Tyc, E. (2018). Medialny obraz świata w telewizyjnych transmisjach plenerowych. *Media i Społeczeństwo*, 9, 112-123.

Winterhoff-Spurk, P. (2007). *Psychologia mediów*. Tłum. P. Włodyga. Wydawnictwo WAM.

Woźniak, W. (2010). Gatunek w sieci. W: K. Wolny-Zmorzyński, W. Furman (red.), *Internetowe gatunki dziennikarskie* (s. 53-61). Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Volkoff, V. (2022). *Krótką historia dezinformacji*. Tłum. M. Miszański. Wydawnictwo Wektory.