

---

## ANIMOVANÝ FILM A DETSKÁ MYSEL

LEA KRIŠKOVÁ  
Filmová teoretička

---

**Abstrakt:** Autorka štúdie sa zaoberá recepciou animovaných filmov detskými divákmi. Jej snahou je ozrejmiť proces porozumenia audiovizuálnych príbehov s ohľadom na kognitívne a emocionálne zručnosti detí predškolského (4 – 6 rokov) a raného školského veku (7 – 9 rokov). Teoretické východiská vývinovej psychológie potvrdzuje a dopĺňa kvalitatívnym testovaním vybraných vekových skupín. Cieľom štúdie je priblížiť spôsob, akým deti rozmýšľajú, a aplikovať ho na proces aktívneho sledovania im najbližšieho animovaného filmu. Výsledky tak poukážu nielen na problémy detských divákov, ale aj im určených filmov.

**Kľúčové slová:** animovaný film, deti, kognitívny vývoj, emócie, výskum

Rozprávky sú deťom blízke, dokážu hrovou a zábavnou formou zjednodušiť porozumenie svetu okolo nás. Detskú fascináciu obrazovými reprezentáciami spôsobuje však v prvom rade fakt, že mnohí najmenší ešte nedokážu čítať, a preto sú audiovizuálne rozprávky dôležitým informačným kanálom. Maynard a DeLoache vo svojom výskume uvádzajú, že už päťmesačné dieťa dokáže vnímať obrazovku a vo veku dva a pol roka z nej vie prijímať informácie a ďalej s nimi pracovať.<sup>1</sup> Druhým dôvodom fascinácie animovaným filmom je pozitívny vzťah detí ku kresleniu. Čarbanice postupne nahrádzajú zrozumiteľnejšími vyjadreniami, až si napokon osvoja koncept obrazových reprezentácií. V audiovizuálnom svete sú neraz hlavnými postavami zvieratka či neživé predmety. Animátori im dávajú „dušu“, a preto sa môže napríklad prasiatko Peppa Pig<sup>2</sup> pekne obliekať, chodiť po dvoch či plávať v bazéne. Animizmus sa často spája s antropomorfizmom, vďaka čomu zvieratá a veci disponujú ľudskými vlastnosťami. Podľa Jeana Piageta<sup>3</sup> sa totiž dieťa až do jedenásteho roku nachádza v štádiu animizmu, keď prisudzuje prívlastok „živý“ alebo „ľudský“ aj tým, ktorým v reálnom svete neprináleží. Keďže animizmus vplýva pomerne dlhú dobu na vnímanie a myslenie dieťaťa, je pochopiteľné, že ich k obrazovke priťahujú práve animované filmy, ktoré dokážu aj z chladných plechových áut vytvoriť postavy citlivých romantikov.

Napriek veľkej obľube animovaných rozprávok im však deti nemusia rozumieť. Porozumenie príbehom totiž čelí rôznym vývinovým osobitostiam, a preto sa rozprávačské postupy filmov musia prispôbiť týmto nedostatkom. Vzhľadom k veku sa u detí môžu prejavovať napríklad problémy s prepájaním súvislostí či odlíšením

---

<sup>1</sup> DELOACHE, Judy – STRAUSS, Mark – MAYNARD, Jane. Picture perception in infancy. In *Infant Behavior and Development*, 2, 1979, s. 77 – 89.

<sup>2</sup> *Peppa Pig*, Veľká Británia, 2004 – súčasnosť, scenár a réžia Neville Astley, Mark Baker, Philipp Hall.

<sup>3</sup> Pozri ROECKELEIN, Jon E. *Elsevier's Dictionary of Psychological Theories*. Boston: Elsevier, 2006, s. 29.

hlavnej dejovej línie od vedľajšej. Príbehy na to „reagujú“ väčšou mierou explicitnosti alebo repetíciou informácií. Pre odкрытие úskalí detského porozumenia budú preto kľúčové poznatky nielen o ich kognitívnych, ale tiež emocionálnych zručnostiach. Divákova schopnosť sympatizovať a empatizovať s postavami umožňuje prežívanie rôznych emócií, ktoré mu napomáhajú pri porozumení príbehu. Dieťa rovnako ako dospelý nevedome používa emócie pri určovaní kauzality príbehu, motivácií postáv a pod.

Cieľom štúdie je analyzovať recepciu animovaných filmov detským divákom s využitím poznatkov vývinovej teórie a kognitívnej psychológie. V teoretickej časti za pomoci publikácie Marie Vágnerovej<sup>4</sup> definujem stav kognitívneho a emocionálneho vývoja detí predškolského a raného školského veku. Tieto poznatky mi poslúžia v praktickej časti, v ktorej budem kvalitatívnou metódou skúmať porozumenie príbehu odlišnými vekovými skupinami detí. V prvej časti si prakticky overím emocionálne zručnosti vybranej výskumnej vzorky a v druhej okrem zúčastneného pozorovania sledovania filmu absolvujem s každým dieťaťom individuálne neštruktúrované interview, v ktorom je jeho úlohou prerozprávať príbeh premietnutej rozprávky. Výsledky mi poslúžia na čiastočné overenie nastolených hypotéz, no vzhľadom k malej veľkosti testovacej vzorky (12 detí) nebudem môcť vyvodiť definitívne či zovšeobecňujúce závery.

## 1. Emocionálne zaangažovanie detského diváka

Jedným z predpokladov porozumenia filmu je emočná inteligencia. Najčastejším prostriedkom emocionálneho zaangažovania diváka je filmová postava, teda súbor fyziognomických a charakterových vlastností, na základe ktorých si k nej divák vytvára určitý postoj. Každý film ponúka množstvo indícií ovplyvňujúcich náš vzťah k postavám, zanedbateľný však nie je ani individuálny pohľad každého diváka, ktorý môže mať odlišné filmové a životné skúsenosti než ten, čo v kine sedí o dva rady nižšie. Všetky tieto faktory pôsobia na divákov postoj a jeho sympatie či antipatie k postave. Ak divák sympatizuje s postavou, znamená to, že jej „drží palce“ a vo vypätých situáciách sa o ňu môže strachovať alebo s ňou súcitiť bez ohľadu na to, čo ona sama prežíva. Sympatia je z hľadiska divákovej perspektívy acentrálne, emócie postavy sa nemusia zhodovať s emóciami diváka. Okrem sympatie môže nastať aj empatická reakcia, teda emócie diváka a postavy sú (približne) identické. V nasledujúcej časti preto zistíme stav emocionálneho vývoja výskumných skupín.

Testovanie emocionálnych zručností detí predškolského a raného školského veku má odhaliť:

- hierarchiu porozumenia jednotlivých emócií, teda ktoré emócie deti poznajú a vedia rozoznať,
- schopnosť detí uvažovať nad vlastnými a cudzími emóciami.

Viac alebo menej problémové uchopenie jednotlivých emócií tak môže ovplyvniť porozumenie situáciám, ktoré pracujú s odlišnými emočnými podnetmi. Úspešná identifikácia vlastných či cudzích emócií je predpokladom, že im deti rozumejú nielen v reálnom živote, ale aj pri sledovaní audiovizuálneho príbehu.

<sup>4</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2014.

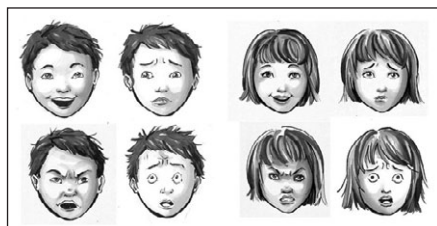
Výskumnú vzorku tvorili v prvej skupine päť- až šesťročné deti Materskej školy v Zohore, v druhej sedem- až osemroční žiaci Základnej školy Dr. Jozefa Déreera v Malackách. Selekcia detí bola v prípade základnej školy náhodná, v škôlke boli uprednostňované zhovorčivejšie deti, ktoré boli ochotné spolupracovať. Ďalším kritériom bola v oboch prípadoch rodová vyváženosť – šesť chlapcov a šesť dievčat, teda dvanásť detí v každej skupine. Test sa skladal zo štyroch úloh, pričom v prvých dvoch sa využíval obrazový materiál a v druhej len predstavivosť. Kvalitatívna metóda<sup>5</sup> spočívala v štruktúrovanom interview s jednotlivými deťmi, ktoré pozostávalo z troch častí.

Prvou úlohou bolo pomenovanie emócií, s cieľom označiť obrázky (obr. 1) správnou emóciou.<sup>6</sup> Ide o tzv. úlohu voľného označovania (free labeling task)<sup>7</sup>, keď majú deti formulovať označenie výrazu tváre na obrázku. Príloha sa skladá z ôsmich obrázkov detských tvárí vyjadrujúcich radosť, smútok, hnev a strach. Ide o základné emócie<sup>8</sup> objavujúce sa vo filmových príbehoch. Obrázky netvorí fotografie, sú nakreslené, čím sa podobajú postavičkám z animovaného filmu.

V druhej úlohe majú deti rozoznať emócie, teda na základe mojej inštrukcie nájsť obrázky vyjadrujúce určenú emóciu. Túto metódu môžeme tiež nazvať selekciou spájaním (matching discrimination)<sup>9</sup>, keď deti hľadajú rovnaké dvojice obrázkov.

Posledná úloha, porozumenie príčinám emócií, nevyužíva obrazovú prílohu, ale detskú predstavivosť. Pripravila som si krátky opis rôznych situácií, pričom každá z nich sa snaží smerovať ku konkrétnej emócii. Keďže na dieťa pôsobia individuálne skúsenosti, vytvorenie univerzálnych situácií vyvolávajúcich rovnaké emócie v celej výskumnej skupine je takmer nemožné, a preto sú výsledky tretej časti skôr inšpiračným než smerodajným zdrojom.

Nevýhodou tejto metodológie je, že deťom boli jednotlivé zadania kladené bezprostredne za sebou, a to v krátkom časovom intervale s rovnakými obrázkami. Teda napriek mojej snahe nezasahovať a neovplyvňovať ich odpovede, boli pod vplyvom



Obr. 1

<sup>5</sup> Výber metodológie bol inšpirovaný zahraničným výskumom (pozri MARKHAM, Roslyn – ADAMS, Kym. The effect of type of task on children's identification of facial expressions. In *Journal of nonverbal behavior*, 16, spring 1992, s. 21 – 39) a prácou študentského kolektívu Katedry psychológie na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave s názvom *Teória mysle a porozumenie emóciám u detí predškolského veku* (kol. BALAN, Martin – BOHÚN, Jakub – FARKAŠOVÁ, Gabriela – IZAKOVIČOVÁ, Martina. *Teória mysle a porozumenie emóciám u detí predškolského veku*, 2015).

<sup>6</sup> Vybrané obrázky som použila na odporúčanie vývinovej psycholožky Barbory Mesárošovej. Pochádzajú z internetovej stránky takmer anonymnej umelkyne Alice. Obrázky vytvorila na základe všeobecných znakov jednotlivých emócií za účelom testovania schopnosti ich rozlišovania. Dostupné na <http://syalice.deviantart.com/art/Deaf-children-work-1-Emotions-193055889>.

<sup>7</sup> Pozri MARKHAM, Roslyn – ADAMS, Kym. The effect of type of task on children's identification of facial expressions, s. 23.

<sup>8</sup> Paul Ekman považuje smútok, hnev, strach, radosť a dokonca odpor za základné emócie, pretože sú univerzálne a pociťujú ich ľudia na celom svete. Jednoznačný mimický výraz základných emócií by tak mal dokázať prečítať hocikto. Pozri EKMAN, Paul. *Odhalené emócie*. Bratislava : BRA(i)NGY, 2012.

<sup>9</sup> Pozri MARKHAM, Roslyn – ADAMS, Kym. The effect of type of task on children's identification of facial expressions, s. 23.

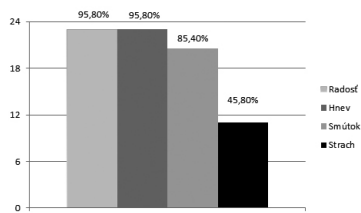
vlastných rozhodnutí z prvej úlohy pomenovať emócie. Deťom tiež mohlo napomôcť rovnaké rozostavenie emócií na dievčenskej a chlapčenskej tvári. Skôr než prejdem k výsledkom testovania, načrtnem teoretické východiská, ktoré mi neskôr poslúžia ako analytické nástroje.

### 1. 1. Emocionálny vývoj a testovanie detí predškolského veku

V predškolskom období sa emocionálne prežívanie detí postupne stabilizuje a vyrovnáva. Ich emócie sú však stále intenzívne, pomerne jednoducho a rýchlo prechádzajú z jednej kvality do druhej. Deťom sa vytvára emočná pamäť, vedia si spomenúť na svoje prežívanie, čo sa potvrdilo aj v druhej výskumnej časti. Do uvažovania o vlastných emóciách už zahŕňajú príčinné súvislosti, teda prečo vznikli a ako sa prejavujú. Vedia, že v istých situáciách sa smejú, v iných plačú alebo sa boja. Podobný model sa snažia uplatňovať pri porozumení emócií iných ľudí, čo však logicky nemusí byť vždy správne. Nerozumejú totiž komplexným emóciám, teda momentom, v ktorých prežívame napríklad radosť a zároveň hanbu alebo hnev so smútkom.

Testovanie emocionálnych zručností predškolákov som uskutočnila na pôde materskej školy. So vzorkou detí som sa stretla a spoznala ešte pri prvej návšteve škôlky. Vtedy som im dala za úlohu nakresliť akúkoľvek animovanú rozprávku alebo konkrétny moment príbehu. Prvé sedenie prebiehalo veľmi uvoľnene, deti boli zvedavé. Pri ďalšej návšteve som s každým absolvovala individuálny rozhovor, ktorý pozostával z rovnakých otázok a úloh.

V prvej úlohe som sa pýtala, ako sa cítia, resp. čo prežívajú chlapec/dievčatko na obrázku. Z grafu 1. 1. môžeme vidieť, že pre deti predškolského veku je najjednoduchšie pomenovanie emócie radosti a šťastia. Deti ju identifikovali vďaka základným vonkajším prejavom radosti.<sup>10</sup> Príčin môže byť hneď niekoľko. V prvom rade to vyplýva zo skúseností, resp. neskúsenosti detí s problémami dospelých, ktoré sa týkajú zabezpečenia základných životných potrieb, chodu domácnosti, riešenia rodinných sporov a pod. Ďalším faktorom emocionálnej preferencie radosti



Graf 1. 1 Pomenovanie emócií

môže byť aj snaha rodičov, ktorí často zmäkčujú niektoré vlastnosti reality. Detstvo je zvyčajne považované za najkrajšie obdobie života nielen pre bezstarosť, ale aj preto, že vďaka typickému spôsobu uvažovania sa deti dokážu baviť rôznymi, hoc aj nezmyselnými hrami a vtipmi.

Za prekvapujúci výsledok považujem pomenovanie hnevu, ktoré získalo rovnaký počet bodov ako pomenovanie radosti. Deti si hnev nezamieňali, vedeli ho jednoznačne identifikovať. Súvisí to s tým, že si začínajú uvedomovať príčinu vzniku nepríjemných situácií a ich nevyhnutnosť. Popri inom sa na tom podieľa dozrievanie centrálnej nervovej sústavy. Hnev vyvolávajú predovšetkým zákazy a príkazy rodičov, ktorých je z výchovných dôvodov viac než dosť.

<sup>10</sup> Pozri EKMAN, Paul. *Odhalené emócie*, s. 202 – 203.

O čosi menšiu úspešnosť zaznamenala identifikácia smútku.<sup>11</sup> Najčastejšou chybou bolo jeho zamieňanie s emóciou strachu. Napriek tomu dosiahol smútok relatívne vysoké skóre, čo vyplýva tiež z podstaty samotnej emócie. Jej primárnou funkciou je podľa Paula Ekmana snaha smútiacej osoby vyvolať u okolia súcit a tým získať utešiteľa. Plač je u detí veľmi prirodzenou reakciou aj na malý neúspech, zatiaľ čo v kruhu dospelých môže byť považovaný napríklad za prejav slabosti.

Posledným a podľa výsledkov najproblémovjším bolo pomenovanie emócie strachu. Úspešnosť odpovedí bola nižšia než 50 %, deti si ju často mýlili so smútkom, prekvapením, prípadne vôbec neodpovedali. Marie Vágnerová uvádza, že niektoré prejavy strachu bývajú úzko prepojené s detskou predstavivosťou.<sup>12</sup> Tendencia k prežívaniu strachu sa u jednotlivých detí líši, jedným z faktorov môže byť aj negatívna skúsenosť alebo vzájomné strašenie. Niekedy sú zdrojom rodičia, ktorí vymyslené strašidelné postavy používajú ako výchovný prostriedok. Klasickým príkladom je kresťanská tradícia, podľa ktorej trojica Mikuláša, čerta a anjela navštevuje deti a na základe ich skutkov rozdáva dary.

V druhej časti mali deti podľa mojich pokynov ukázať tváre vyjadrujúce dané emócie. Rozoznanie emócie šťastia a hnevu získalo maximálny počet bodov, zatiaľ čo identifikácia strachu bola pre predškolské deti dokonca o čosi úspešnejšia. Častým omylom bolo práve zamieňanie strachu so smútkom. Výrazné zvýšenie identifikácie strachu vyplýva z podstaty testovacej metódy. Nie všetky deti predškolského veku majú rovnako vyvinutú slovnú zásobu, z čoho vyplývajú problémy v prvom zadaní. Vývoj verbálnych schopností zrkadlí spôsob myslenia detí. Teda napríklad predškolské dieťa začne skôr používať príslovkové určenie miesta než času, keďže priestorovým vzťahom rozumie skôr ako časovým.<sup>13</sup> Aj keď sa neschopnosť sformulovať adekvátny výraz nemusí vždy rovnať neznalosti, pri deťoch je to veľmi časté. V takom prípade môžeme konštatovať, že výsledky z testovania schopnosti pomenovať jednotlivé emócie ukazujú poznanie a porozumenie radosti, smútku, hnevu či strachu.

## 1. 2. Emocionálny vývoj a testovanie detí raného školského veku

Po nástupe do školy sa emocionálna stabilita dieťaťa naďalej zvyšuje, pretože sa od neho očakáva zodpovednejší prístup k plneniu povinností. Testovanie vyvoláva u žiakov stres, strach z neúspechu, ale aj túžbu vyniknúť. Rozvíjanie emocionálnej inteligencie sa prejavuje v schopnosti vyznať sa v emóciách ostatných a účelne s nimi narábať. Pokles kognitívneho egocentrizmu umožňuje prvé pokusy empatie s okolím, aj keď ide často o prenášanie a vzájomné ovplyvňovanie emocionálneho prežívania.

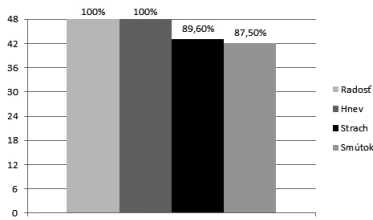
Postup testovania bol identický ako pri návšteve škôlky. Na prvom stretnutí s druhým ročníkom základnej školy sme sa navzájom zoznámili, kreslili si rozprávky a hovorili o obľúbených animovaných filmoch. Prekonali sme tým prvotný ostych a pri druhom stretnutí sa deti na ďalšiu spoluprácu vyslovene tešili.

Vzorka dvanástich detí reagovala podstatne rýchlejšie, úloha sa im javila príliš jednoduchá, aj keď vo výsledkoch prvého zadania vidíme výrazný rozdiel medzi úspešnosťou pomenovania emócie strachu a ostatnými. V odpovediach viackrát

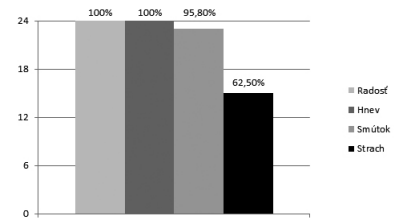
<sup>11</sup> Tamže, s. 94 – 95.

<sup>12</sup> Pozri VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*, s. 218.

<sup>13</sup> Pozri VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*, s. 215 – 216.



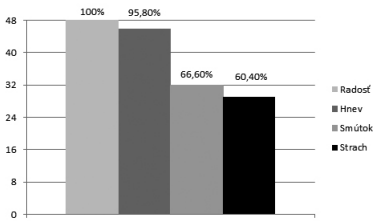
Graf 1. 2 Rozoznanie emócií



Graf 2. 1 Pomenovanie emócií

odznelo, že deti na obrázkoch sú prekvapené, udivené alebo vážne. V rozlišovaní tvári vyjadrujúcich strach a prekvapenie sú dôležitými faktormi horné viečka, obočie a oči. Použitá obrazová príloha by možno zmiatla aj starších, no vysoko postavené obočie stiahnuté k sebe vyjadruje obavy či trápenie zo vzniknutej situácie, a preto je správnou odpoveďou emócia strachu. Len šesťdesiatpercentná úspešnosť identifikácie môže vyplývať z nepozornosti detí alebo nedostatočných skúseností.

Druhá časť, v ktorej mali druháci rozoznávať emócie, neočakávane dopadla výrazne horšie ako výsledky prvej časti a tiež ako výsledky predškolákov. V predošlom zadaní len o čosi viac než 60 % detí dokázalo správne pomenovať emóciu strachu. Keď som v ďalšej časti od nich žiadala, aby mi ukázali, ktoré z detí na obrázku má strach, ukazovali na smutné tváre, prípadne ich kombinovali s vystrašenými. Príčinou nízkych hodnôt môže byť tiež to, že si predškoláci pri pomenovaní emócie strachu neboli istí, a preto v druhej úlohe aplikovali vylučovaciu stratégiu. Pri školákoch väčšina z nich uviedla, že deti na obrázkoch sú prekvapené. Nepochopili, že ich predošlá odpoveď nemusela byť úplne správna, takže hľadali alternatívu. Za hlavný indikátor emocionálnej gramotnosti by som preto určila prvé zadanie, nakoľko si myslím, že lepšie ilustruje stupeň emocionálneho vývoja testovaných detí. Nečakaný výsledok mohol zapríčiniť v neposlednom



Graf 2. 2 Rozoznanie emócií

rade výber obrazového výskumného materiálu, ktorý spôsobil, že školáci nesprávne odhadli jemné rozdiely medzi vyjadrením emócie prekvapenia a strachu, a tak v snahe rozoznať emócie použili vylučovaciu metódu. Takáto chyba sa môže vyskytnúť aj pri dospeljej testovacej vzorke.

### 1. 3. Testovanie na základe hypotetických situácií

V tretej úlohe nahradila obrazovú pomôcku detská predstavivosť. Vybrané deti mali opísať svoje pocity vo vymyslených situáciách, čím by deklarovali porozumenie príčinám vzniku jednotlivých emócií. Obe testované skupiny nemali problém pri identifikácii základných kauzálnych súvislostí s emóciami radosti a smútku. Nižšiu úspešnosť som zaznamenala v prípade hnevu a strachu, a to v oboch skupinách. Keď som sa predškolákov pýtala na ich prežívanie momentov, v ktorých im rodičia napríklad zakazujú pozeráť televíziu alebo prikazujú upratať rozhádzané hračky, najčastejšou odpoveďou bol smútok. Rovnako to bolo aj v prípade, keď si mali predstaviť situáciu, v ktorej by sa stratili bez rodičov a nepoznali by cestu domov. Podľa mojich

očakávaní odpovedali len dvaja predškooláci, pričom jedna z nich mi svoje emócie odôvodnila osobnou skúsenosťou. Ich reakcie ovplyvňovala nielen reálna konfrontácia s hypotetickou situáciou, ale tiež znalosť dôsledkov.

## 2. Niekoľko poznámok ku kognitívnemu vývoju detí

Vývoj poznávacích procesov a spôsobu uvažovania prebieha veľmi intenzívne práve v období detstva, pričom zásadné posuny vzhľadom k recepcii príbehu nastávajú u detí v predškolskom a ranom školskom veku. V nasledujúcich riadkoch sa preto pokúsím stručne opísať základné vývojové danosti detí, z ktorých mnohé priamo či nepriamo formujú a ovplyvňujú naratívne porozumenie filmu.

Myslenie dieťaťa predškolského veku je ešte veľmi nepresné a obmedzené. Absencia znalosti zákonov logiky sa prejavuje v spôsobe selekcie a spracovania informácií, v uvažovaní či riešení problémov. Marie Vágnerová zhrnula niekoľko typických príznakov. Prvým je centrovanie, úzko prepojené s poznávacím egocentrizmom. Len veľmi ťažko by sme dieťaťu vysvetľovali názorovú pluralitu, pretože nechápe, prečo by malo situáciu posudzovať z iného hľadiska než z toho svojho. Vlastný názor považuje za správny a väčšinou ho vytvára na základe jedného (percepčne) dominantného znaku, čím sa úsudok značne skresľuje. Centrovanie má tak niečo spoločné s efektom prvenstva, ktorý nielen malých divákov nabáda uveriť tomu, čo vidia vo filme ako prvé. „Pro centrický, resp. egocentrický spôsob uvažování je významnější pohled subjektu než kvalita objektu. Tato tendence je zřejmá i z preference nápadných vlastností objektu (křiklavá barva) nebo podnětů, které jsou pro dítě atraktivní a mají význam pro uspokojení jeho momentálních potřeb.“<sup>14</sup> V rámci indukčného myslenia sa uplatňuje analogické uvažovanie, deti hľadajú podobnosti, musia odlišiť podstatné od nepodstatných znakov, no ich tendencia zameriavať sa na vonkajšie črty ich často privádza k omylom. Popri spôsobe selekcie informácií je tiež dôležité, ako ich dieťa spracováva a interpretuje.

Ďalším z príznakov je tzv. magickosť, teda tendencia hľadať vysvetlenia mimo reálneho sveta. Fantázia totiž dokáže ospravedlniť každú „čudnú“ situáciu, predmet a jeho funkcie či prírodný jav. Z tohto vychádza väčšina rozprávkových príbehov, ktorých kauzálne prepojenia sú postavené na mágii a čaroch, teda akýchsi zjednodušeníach, urýchľujúcich alebo vôbec umožňujúcich napríklad premenu z človeka na zviera.

V predškolskom veku sa rozvíja schopnosť uvažovať o viacerých časových dimenziách, aj keď deti najvýraznejšie inklinujú k mysleniu v prítomnom čase (prezentizmus) a priestore (topizmus). „Prezentizmus v nazírání světa se projevuje značnou koncentrací na přítomnost, dítě je vázané na aktuálně vnímané dění. (...) Časové pojmy zahrnující minulost a zejména budoucnost nemají v tomto věku přesnější obsah.“<sup>15</sup> S približovaním sa k ranému školskému veku u detí postupne nastáva tzv. časová decentrácia, keď nadobudnú schopnosť odpútať sa od prítomnosti a rozmýšľať aj z inej perspektívy než „tu a teraz“.<sup>16</sup>

<sup>14</sup> Vágnerová, M.; *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*, s. 181.

<sup>15</sup> Tamže, s. 194.

<sup>16</sup> Pozri McCOLGAN, Kerry. L. – McCORMACK, Teresa. Searching and planning: Young children's reasoning about past and future events sequences. In *Child Development*, č. 79, s. 1477 – 1497.

Nevyhnutnou súčasťou myslenia je kauzalita. Deti túžia po poznaní rôznych príčin – napríklad meteorologických javov, rodičovských zákazov alebo slušného správania v spoločnosti. Otázky predškolákov sa veľmi často začínajú slovom „prečo“, no zároveň očakávajú jednoduchú a priamu odpoveď, dostatočne vysvetľujúcu malú záhadu. Náhodu odmietajú, oberá ich o pocit istoty, radšej prijímajú subjektívne uspokojivý nelogický výklad než ten, čo narúša ich vlastnú interpretáciu fungovania sveta. Myslenie predškolských detí je často neprepojené, útržkovité, viac založené na fabulácii a fantázii.

„Nástup do školy je dôležitým sociálnym mezníkom.“<sup>17</sup> Na dieťa sa kladú vyššie nároky, musí si plniť školské povinnosti, každý deň sa sústrediť na hodinách a konfrontovať sa s hodnotením spolužiakov. V uvažovaní sa čoraz viac uplatňujú zákony logiky a vlastnosti poznanej reality. Ak by sa však vyskytla neznáma situácia či problém, dieťa aplikuje na ich vyriešenie vývojovo nižšiu a primitívnejšiu stratégiu egocentrizmu, zjednodušenia a skreslenia. Spôsobuje to potreba dieťaťa vytvárať nejaké odpovede a riešenia, aj keď nie sú správne. Ponúka sa tu analógia s filmovým divákom, ktorý pri sledovaní dopĺňa kauzálne, časové či priestorové naratívne medzery vlastnými hypotézami. Nemusia byť nutne správne, no dodajú im akýsi pocit istoty, poznania možných odpovedí.

Myslenie dieťaťa sa v tomto veku viac viaže na realitu, snaží sa pochopiť skutočný svet, vychádzať z konkrétnych príkladov a vlastnej skúsenosti. Podľa Piageta<sup>18</sup> je myslenie raného školáka charakteristické nasledujúcimi príznakmi. Prvým z nich je decentralizácia myslenia, teda ústup egocentrizmu a viazania sa na jeden aspekt poznávanej reality. Dieťa prijíma názorovú pluralitu, uvažuje komplexnejšie a flexibilnejšie. Zároveň vie odčítať, ako sa môže jeho/jej správanie javiť iným ľuďom. Filmové postavy už nevnímajú len z jedného hľadiska, vie uvažovať o komplikovanejších charakteroch a ich pôsobení na okolie. Ide o veľmi dôležitý posun, ktorý sprístupňuje psychologické prežívanie ostatných ľudí a umožňuje proces empatie. Druhým príznakom je konzervácia, teda schopnosť pochopiť trvalosť podstaty objektu napriek jeho vonkajšej premene. Reverzibilita je jej významnou zložkou, ktorá zaručuje návrat do pôvodného stavu. Na rozdiel od veľmi voľnej a naivnej formy uvažovania v predškolskom veku pracujú deti prvého stupňa už s niekoľkými myšlienkovými stratégiami. Vyvíja sa ich induktívne uvažovanie, lepšie rozumejú vzťahom a súvislostiam medzi rôznymi objektmi, z čoho vyplývajú aj začiatky klasifikácie z rôznych hľadísk. V recepcii filmu by sme to mohli prirovnávať k triedeniu naratívnych motívov na voľné a viazané. Väčšina (dobrodružných) animovaných filmov pre deti pracuje so stupňovitou konštrukciou<sup>19</sup>, v ktorej nás od priamočiareho rozuzlenia opakovane odkláňajú a zdržiavajú niektoré úseky deja. Thompsonová rozdeľuje akcie z hľadiska ich významu k celku na viazané, teda smerujúce k záveru, a voľné, odďalujúce happyend. Môžu to byť rôzne vtipy, postavičky, nadbytočné informácie. Dieťa odbočky rozptyľujú, preto mu niekedy unikne význam záveru.

Decentralizácia a ústup egocentrizmu v myslení detí ovplyvňuje ich úvahy o kauzalite. Vedia, že niektoré udalosti na seba môžu, no nemusia nadväzovať, a že všetko má nejakú príčinu. Mladší školáci začínajú používať deduktívne uvažovanie,

<sup>17</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*, s. 254.

<sup>18</sup> Pozri PIAGET, Jean – INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970.

<sup>19</sup> Pozri THOMPSONOVÁ, Kristin. Neoformalistická filmová analýza. In *Illuminace*, 1998, roč. 10, č. 1.



obzvlášť v prípade nedostatku informácií. Tvorba pre školákov by preto mala viac pracovať s náznakmi, vyhýbať sa doslovnosti, čím sa podporí vývoj deduktívnej stratégie myslenia.

## 2. 1. Vplyv kognitívneho a emocionálneho vývoja detí na porozumenie príbehu

Základné charakteristiky kognitívnych a emocionálnych zručností poslúžili ako príprava k hlavnej výskumnej časti, v ktorej som skúmala recepciu konkrétneho filmu detským divákom. Testovaním som chcela zistiť, ako sa deti odlišných vekových skupín dokážu zorientovať v síce chronologickom, no dlhšom naratívne. Pri ich rekonštrukcii príbehu ma zaujímalo, na čo kladú dôraz a čo naopak vynechávajú, teda či dokážu odlišiť hlavnú líniu od vedľajších mikronarátívov, ako rozumejú kauzálnym prepojeniam jednotlivých udalostí a priestorov, aký majú vzťah k protagonistovi, aké emócie prežívali počas sledovania filmu, ktoré pasáže boli nezrozumiteľné a ktoré ich bavili.

Na základe výsledkov z testovania emocionálnej inteligencie a teoretických poznatkov o kognitívnom vývoji detí stanovujem tieto hypotézy:

1. Pozornosť predškolských detí sa bude upriamovať na zábavné prvky filmu, problém budú mať s porozumením nebezpečných situácií, čo spôsobí u niektorých odmietnutie príbehu a nezáujem.
2. Deti v období raného školského veku postrehnú viac detailov, vďaka čomu budú lepšie rozumieť kauzalite jednotlivých udalostí a zaujme ich viac než predškólkov.
3. Predškólcami budú nevedomosť nahrádzať vymyslenými interpretáciami.
4. Predškólcami nebudú s hlavným hrdinom empatizovať, u školákov očakávam aspoň zopár prípadov.
5. Najlepšie výsledky detí z prvej časti výskumu sa premietnu aj do porozumenia príbehu, preto dokážu lepšie zrekonštruovať hlavnú líniu príbehu.

## 2. 2. Metodológia a výskumný materiál

V druhej časti výskumu opäť pracujem so vzorkou dvanástich detí, ktoré sa zúčastnili prvého testovania. Obe skupinyvidia krátky animovaný film *Chyťte ho!*<sup>20</sup> a vzápätí s každým absolvujem samostatné neštruktúrované interview. Hlavnou úlohou detí je vlastnými slovami prerozprávať príbeh a prípadne odpovedať na doplňujúce otázky týkajúce sa kauzálnych súvislostí, vlastných a hrdinových emócií alebo iných detailov jednotlivých epizód. Okrem toho využívam aj metódu zúčastneného pozorovania pri premietaní filmu. Všimam si podnety, ktoré zaujali pozornosť detí a vyvolali určité reakcie. Cieľom kvalitatívnej metódy je zistiť, akým spôsobom kognitívne zručnosti detí deformujú porozumenie príbehu v praxi. Zároveň týmto výskumom testujem konkrétnu rozprávku, jej zrozumiteľnosť a primeranosť pre odlišné vekové kategórie.

Príbeh animovaného filmu Borisa Šimu *Chyťte ho!* má pomerne zložitú konštrukciu, ale vďaka dobrodružnému a dynamickému rozprávaniu zaujme deti rôznych ve-

<sup>20</sup> *Chyťte ho!*, Slovensko, 2008, scenár a réžia Boris Šima.

kových kategórií. Film zachytáva malého huncúta, ktorý sa počas prehliadky múzea odpojí od triedy a nakreslí do knihy návštev prasiatko, vďaka čomu prežije nebezpečné i zábavné dobrodružstvá. V rozprávke môžeme vidieť všetky testované emócie – zábavné kombinovanie nespojitelných predmetov (ústa prasiatka slúžia ako kanón), plačúceho strážnika, rozzúrené prasiatko alebo strašidelnú scénu z popraviska. Emócie divákov však komplikuje ambivalentný hrdina, ktorému deti vyčítajú zakázané správanie, no na druhej strane im je sympatický svojou šikovnosťou a kresliarskym „talentom“. *Chyťte ho!* zobrazuje prechod medzi rozmanitými priestormi a vďaka vizuálnej predstave chlapca aj kúsok perspektívy.<sup>21</sup> Väčšina postáv je realisticky motivovaná, napr. kat, učiteľka, strážnik múzea, policajti. Každý plní rovnakú funkciu ako v reálnom živote, preto porozumenie filmu budú do istej miery ovplyvňovať aj individuálne skúsenosti a poznatky.

### 2. 3. Proces a analýza výsledkov testovania detí predškolského veku

Premietanie pre predškolákov prebehlo bez výraznejších emocionálnych prejavov. Pobavili ich len žartíky hlavného hrdinu v úvode filmu, keď po stenách múzea kreslí jednoduché obrázky, posúva obrazy nakrivo alebo sa šmyka po zábradlí schodiska. Protagonista sa týmto spôsobom hrá a zabáva. Detskí diváci si síce uvedomujú, že koná nesprávne, ale empatizujú s ním, pretože aj ich by takáto hra pobavila. Zároveň sa tak vytvára predpoklad sympatií k animovanej postavičke.

Pri rozhovoroch som sa do výpovede snažila zasahovať čo najmenej, niektoré z detí sa však nedokázali sústrediť, zabudli, prípadne si nedokázali uložiť do pamäti nezrozumiteľné súvislosti, a preto ich jednoducho vynechali. Prvý problém nastal už pri pomenovaní jednotlivých postavičiek. Vo všeobecnosti mali deti ťažkosti s jednoslovným pomenovaním, opisovali ich ako ľudí či panáčikov s istými vonkajšími znakmi. Policajtov si zamieňali za vojakov či za „chlapcov s nožmi“. Žiadne z detí nerozpoznalo kata a väčšina z nich ani jeho funkciu v príbehu. Rozpoznanie je podľa Murraya Smitha jedným zo základných predpokladov pre vytvorenie sympatií, resp. antipatií. Ide o konštrukciu charakteru pomocou fyziognomických a psychických črt postavy, ktorých analógie môžeme nájsť v reálnom svete. Problém s rozpoznaním mohla zapríčiniť tiež výtvarná štylizácia alebo nedostatočná slovná zásoba detí.

Pri rekonštrukcii príbehu kládli deti dôraz najmä na expozíciu, ktorá nám predstavila chlapčeka cez napáchané škody v múzeu. Každý si spomenul aspoň na jeden zo žartov a tiež nakreslené prasiatko v návštevnej knihe ako najzávažnejšie huncútstvo. Rozumeli teda kauzálnym prepojeniam medzi kreslením do knihy a policajným prenasledovaním. Vidíme tak, že koncentrovaná expozícia hneď v úvode filmu pomáha deťom porozumieť hlavnému zvratu, od ktorého sa odvíjajú všetky nasledujúce situácie. Naháňačka je obrazovo i zvukovo dynamická a stupňovito vygradovaná pribúdajúcim počtom policajtov. V kontexte rozprávkových schém deti očakávajú, že nezbedný chlapec unikne. Z tejto hypotézy plynú rozchádzajúce sa reakcie na otázku, či hrdina bol napokon chytený. Dalším faktorom neporozumenia môže byť samotné zobrazenie aktu zadržania. Obklúčený chlapec skočí do odtokovej rúry strechy, na konci ktorej už čakajú policajti. Chytia ho do vreca, zdvihnú nad plagát

<sup>21</sup> Perspektíva je opakom pojmu „retrospektíva“, teda vyjadruje budúci čas. Vo filme ide o zobrazenie udalostí, ktoré sa vzhľadom k hlavnej časovej línii ešte nestali.

s chlapcovou podobizňou a vysokou odmenou. Nápis na vreci sa zmení z „polícia“ na „1 000 000 \$“, následne sa mech prevráti a chlapec vypadne na akomsi pustom mieste. Identifikácia tohto priestoru robila problémy väčšine predškolákov. Tvorila ho konštrukcia šibenice, hrubý kmeň stromu, vrana s kosťou a kat so sekerou. Indície popravy rozlúštili z dvanástich len dve deti. Pri prerozprávání tak väčšinou túto pasáž vynechali, prípadne ju výrazne zjednodušovali. Neporozumeli teda motivácii kata a oddelenia chlapčekomovej hlavy od tela. Jeden z hlavných problémov tak nastal v pomerne strašidelnej scéne, čo by zodpovedalo nízkym výsledkom pri pomenovaní a rozpoznaní emócie strachu z predošlej kapitoly. Vzniknutá kauzálna medzera však deťom úplne neznemožnila porozumenie príbehu, pretože akt potrestania sa opakuje v posmrtnom svete. Redundancia sa v tomto prípade ukazuje ako veľmi žiaduca, deti spoznávajú čerta a jeho funkciu v rozprávkach. Vďaka predošlej skúsenosti tak viaceré z detí označili scénu s čertom za strašidelnú.

Prerozprávania záveru sa značne trieštili. To, že sa z chlapca stal nakoniec strážnik múzea, nepovažujú za dôležité, ich pozornosť zaujalo skôr dokreslenie brady a fúzov na obraz Mony Lízy. Deti predškolského veku sa zameriavajú na vonkajšie znaky vecí, nie na vnútornú zmenu nezbedného chlapca. Väčšina ho označila za „zlého“, pretože expozícia ukázala, ako opakovane porušuje zákazy. Deti v predškolskom veku čelia totiž tzv. absolutizmu, keď každé nové poznanie má konečnú a úplnú platnosť. V súvislosti so sledovaním filmov môžeme analogicky hovoriť o efekte prvenstva. Divák považuje prvé informácie za kľúčové a spoľahlivé, čo často využívajú rafinovane vyzobrávané príbehy. Deti sa preto upínajú na expozíciu, v ktorej bol chlapec prezentovaný ako nezbedník, a všetky ďalšie hypotézy o nasledujúcom priebehu filmu tomuto poznatku podliehajú.

Fragmentárnosť rozprávania a odkláňanie pozornosti od viazaných motívov k voľným (napr. vrana na popravisku) sú znakmi predškolskej neschopnosti odlišiť hlavnú líniu. Pokiaľ v príbehu absentovala jasná kauzálna motivácia, tak sa pri prerozprávání k danej situácii už nevracali, alebo si ju vymysleli. Svoju úlohu v porozumení zohrávajú aj primárne vedomosti a skúsenosti s filmovým rozpráváním. Chlapcovu krátku prospektívnu o živote za mrežami si deti síce všimli, no interpretovali ju v prítomnom čase, a preto niektorí tvrdili, že ho policajti chytili a dali do väzenia. Prezentizmus v uvažovaní detí predškolského veku bráni v porozumení iných časových rovín, obzvlášť, ak nie sú zobrazené explicitnejším prostriedkom, akým sú napr. bubliny. Potvrdilo sa tiež dôležité postavenie čarov a kúziel v rozprávkach, ktoré sú tak trochu analógiou k rozmyšľaniu predškolákov. V rámci opisu vlastného emocionálneho prežívania sa opakovala radosť, niekedy strach. Egocentrický model uvažovania spôsobil, že rovnako sa podľa nich cítil aj malý protagonista.

#### 2. 4. Proces a analýza výsledkov testovania detí raného školského veku

Už počas premietania rozprávky na základnej škole som si všimla niekoľko rozdielov oproti predškolským divákovi. V prvom rade boli vonkajšie prejavy emócií u starších detí oveľa častejšie a intenzívnejšie, popri smiechu som od niektorých započula komentovanie deja, či už opisom svojho aktuálneho prežívania, alebo vytváraním hypotéz o nasledujúcom dianí. Za smiešny považovali nielen infantilný humor malého šibala, ale aj využívanie telesnej premeny ako prirovnania. Výraznejšie prežívali tiež gradáciu naháňačky s policajtmí, keď sa ich počet postupne zvyšoval.

Vďaka pokročilejšiemu vývinovému stupňu (aj v reči) dokážu deti raného školského veku bez problémov pomenovať jednotlivé postavy príbehu, v dôsledku čoho rozumejú ich funkciám nielen v skutočnosti, ale aj v rozprávkach. V prípade *Chyťte ho!* bola pre predškolákov problematická postava kata a teda zároveň jeho úlohy. Školáci už scéne s trestom smrti rozumeli, dedukciou tiež zistili, čo chlapec asi poľuškal katovi. Do procesu vnímania postáv vstupuje decentralizácia a konzervácia detského uvažovania, malého šibala tak väčšina považuje za kladnú postavu. Vidia, že chce katovi pomôcť so sekerou, v závere opraví rozbité sochy a ani nikomu neublíži, len sa zabáva porušovaním zákazov. Schopnosť pochopiť trvalosť podstaty objektu sa prejavuje v druhej polovici príbehu, kde detskí diváci stotožňujú čerta so zúrivým prasiatkom. Pomocou dedukcie vyhodnotili, že ak skočil do čarovného klobúka spolu s obrázkom prasiatka, tak to, čo z neho vyšlo, vzniklo spojením tejto postavy a predmetu. Dostatočné rozpoznanie postáv a predmetov vplyva na emocionálne prežívanie divákov. Viaceré z detí opisovali scény policajnej naháňačky, zotínania hlavy, čertovho potrestania alebo konfrontácie so živým prasiatkom ako strašidelné. Ide o situácie, v ktorých je hlavný hrdina ohrozený, a keďže školáci už poznajú, aké následky môžu „nebezpečné“ vedľajšie postavy spôsobiť, prirodzene sa oňho boja. To je dôkazom sympatických vzťahov s postavou chlapca, ktoré podporili ich porozumenie.

Rozprávanie školákov ukazuje oveľa lepšiu orientáciu v chronológii príbehu. Vyplyva to z toho, že rozumejú príčinným vzťahom medzi jednotlivými epizódami, a preto ich pamäť nemá problém uložiť si presne zapadajúcu skladačku. Problémové momenty sa ukázali v dvoch prípadoch. Prvý bol zaznamenaný aj u predškolskej testovanej skupiny, konkrétne pri krátkom naznačení budúcnosti. Deti síce ovplyvňuje prezentizmus, no myslím si, že neporozumenie školákov môže skôr vychádzať z nedostatočnej znalosti filmovej reči. Skúsme si scénu podrobnejšie opísať. Chlapec sa prechádza po ulici oblepenej plagátmi. Štýl westernových oznámení „wanted dead or alive“ sľubuje bohatú odmenu, a preto sú mu hneď v päťach prví policajti. Po niekoľko minútovej „sledovačke“ si chlapec všimne plagát so svojou podobizňou. Vtom sa nakreslená tvár premení na ozajstnú a prudké oddialenie kamery odhalí vežu so zamrežovaným oknom, elektrickým plotom a šľahajúcimi bleskami. Nasleduje strih a sme opäť v prítomnosti, kde si chlapec prezerá plagát. Perspektíva je veľmi krátka a skôr než si detský divák uvedomí, že ide o chlapcovu predstavu, začína sa naháňačka, takže si krátky segment zaradí neskôr. Pokiaľ si deti nestihli uvedomiť kauzálne prepojenie medzi naháňaním a popravou, vložili medzi ne záber chlapca vo veži. Mysleť detí (i dospelých) akoby nechcela ukladať neúplné a nejasné informácie, preto medzery radšej doplní hoc aj nepotvrdenými hypotézami. Podobný prípad sa stal v ďalšej časti príbehu, keď bezhlavé telo chlapca položí anjel na váhu. Po chvíli na nej zasvieti 666, čo znamená, že patrí do pekla. Keď som sa ich pýtala, čo zistila váha, tak hovorili o chlapcovej hmotnosti. Nerozlúštili dostatočne význam čísla 666 a význam váženia. Vychádza to z miery detského poznania a schopnosti abstraktného uvažovania (váženie ľudskej duše).

Rozprávania skúmaných skupín sa mierne líšili už v expozícii príbehu tým, čo jednotliví detskí diváci považovali za dôležité. Zatiaľ čo predškoláci upozorňovali na kreslenie prasiatka do vzácnej knihy, takmer každý zo školákov opisoval moment a okolnosti zobudenia strážnika. Príčinou je egocentrizmus mladších, ktorý spôsobuje, že považujú svoje vedomosti za verejne dostupné, teda všetci vedia to čo oni. Preto

sa často ani nepokúšajú klamať, keďže rodičia predsa poznajú pravdu. Keď chlapec nakreslil prasiatko, tak ho videli detskí diváci a podľa nich aj strážnik. Moment zobudenia už nehrá dôležitú úlohu. Školáci vedia rozlišovať medzi jednotlivými úrovňami poznania, vďaka čomu upriamujú pozornosť na moment zobudenia strážnika a odhalenia páchatelovej totožnosti.

Vo všeobecnosti výpovede školákov obsiahli oproti predškólakom oveľa väčšie množstvo informácií a detailov. Rozprávanie bolo plynulejšie, častejšie zaradovalo kauzálne prepojenia medzi jednotlivými akciami či priestormi a nerozptyľovalo sa na mikronaratív, ale sledovalo hlavnú dejovú líniu. Napriek tomu, že vďaka početným prerozprávaniam rovnakého príbehu vidíme v porozumení školákov výrazný posun, isté limity zostávajú prítomné, no v konečnom dôsledku ho nedeštruujú, najvyššie mierne posúvajú význam niektorých epizód. Vyplýva to nielen z poznatkov o fungovaní skutočného sveta, z emocionálnych a kognitívnych zručností, dôležitým faktorom je taktiež znalosť a skúsenosť so širokými možnosťami filmovej reči.

## Záver

Cieľom teoretickej a praktickej časti práce bola analýza detskej recepcie animovaných filmov, ktoré sú vo všeobecnosti považované za im najbližšie. Pri sledovaní audiovizuálneho príbehu pôsobí na dieťa (rovnako aj na dospelého) hneď niekoľko dôležitých kontextových faktorov, ovplyvňujúcich celkové porozumenie filmu. Vo svojej práci som skúmala dva z nich: emocionálny a kognitívny vývoj. Schopnosť (spolu)prežívať emócie som testovala na konkrétnych výskumných vzorkách, no spôsob, akým deti uvažujú, som zovšeobecnila za pomoci literatúry z oblasti vývinovej psychológie. Z tohto dôvodu môžem za relevantnejší kontextový faktor považovať skôr emocionálne (praxou overené) zručnosti detí. Opis kognitívnych schopností poslužil ako podporný materiál, ktorý však nezrkadlí individuálne rozdiely medzi jednotlivcami, preto sa pokúsím zosumarizovať a porovnať výsledky oboch častí výskumu.

U detí raného školského veku sa vo všeobecnosti prejavila vyššia miera porozumenia príbehu než u predškólakov. Na základe výpovedí som vyhodnotila, ktoré epizódy a z akých príčin robili deťom najväčší problém. Pre predškólakov bola najnáročnejšia epizóda popravy chlapca. Napriek tomu, že vyvolávala vďaka nešikovnému katovi namiesto strachu smiech, zostala nepochopená. Humor teda nie je zárukou ľahšieho porozumenia, dôležitejšia je identifikácia postáv a priestoru. Keďže predškóláci nezvládli túto úlohu, nevedeli potom určiť funkciu postavy kata a motiváciu celej epizódy. Školáci nemali také výrazné ťažkosti, ako diváci boli aktívnejší a neporozumenie si nahrádzali vlastnými interpretáciami. Vidíme, že na porozumenie vplýva ďalší kontextový faktor, ktorým je individuálna úroveň poznania.

Na celkom iný faktor ma upozornila krátka perspektíva rozprávky, ktorá zobrazí myšlienky protagonistu o nepriaznivom osude. Do popredia sa tým dostáva filmová reč, teda primárne vedomosti detí získané sledovaním filmov. Deti raného školského veku by už mali byť schopné odčítať zmenu časových rovín a nestotožňovať napríklad prítomný čas s minulým, komplikáciu však môže spôsobiť ešte neznámy (a tiež krátky) spôsob prechodu medzi nimi. Podobným komplikáciám mohol čeliť novší

slovenský animovaný seriál *Mimi & Líza*<sup>22</sup>, ktorý často využíva vizuálne predstavy či spomienky hlavných hrdiniek. Tie sú však na rozdiel od rozprávky *Chyťte ho!* komentované. Keď Mimi hovorí o svojom vysnívanom vianočnom darčeku, používa budúci slovesný čas a obraz je štylisticky pozmenený. Napriek tomu, že pri sledovaní *Chyťte ho!* deti zaradili časť minulého času do prítomného, nezmenili tým význam scény, keďže chlapca napokon policajti chytili. Rozhodujúce teda nie sú len biologické determinanty a poznatky o každodennom fungovaní spoločnosti, ale tiež individuálne skúsenosti s filmovými rozprávačskými postupmi.

Na základe teoretických východísk a výsledkov prvej časti výskumu som si pred druhým testovaním stanovila niekoľko hypotéz. Pri predškolákoch som očakávala, že vzhľadom k výsledkom emocionálnych zručností ich budú zaujímať najmä vtipy a neplecha malého chlapca, zatiaľ čo strašidelné a nebezpečné situácie zostanú nepovšimnuté. Hypotéza sa v podstate potvrdila, s výnimkou predpokladu, že ich neporozumenie odradí od sledovania a stratia záujem. Aj keď v niektorých scénach stratili kontakt s hlavnou líniou a podstatou diania, rozprávka sa všetkým páčila a až do konca si udržala ich pozornosť. Vysvetlenie je zároveň odpoveďou na druhú hypotézu, ktorá predpokladala väčší záujem školákov. Bol viditeľný nielen pri prerozprávaní rozprávky, ale už počas jej sledovania. Staršie deti svoje výpovede konštruovali podľa kauzálnych prepojení jednotlivých udalostí v rozprávke, preto takmer úplne zachovali chronológiu príbehu. Tretia hypotéza predpokladala, že predškolskí diváci budú neporozumenie vyplňať vlastnou fantáziou, v ktorej často figuruje magickosť. Výskumná vzorka však nebola v tomto ohľade príliš kreatívna, v rozprávaní problémové časti vynechávali. S rôznymi interpretáciami som sa stretla až na základnej škole. Menšie deti zrejme ešte nepotrebujú rozumieť presnej logike príbehu, uspokojia sa s čiastkovými epizódami bez úplne jasných súvislostí, ich recepcia je dostatočne stimulovaná inými podnetmi animovanej rozprávky.

Z hľadiska vplyvu emocionálnych zručností na porozumenie príbehu som stanovila dve hypotézy. Prvá očakávala väčšiu mieru empatie školákov s hlavným hrdinom. Hypotéza sa potvrdila len čiastočne, pretože predškolskí dokázali (spolu) prežívať emócie radosti v úvode filmu, kde sa spolu s chlapcom bavili na kreslení po stenách. Školákov navyše trochu vystrašila scéna s naháňajúcim prasiatkom, pretože si uvedomovali následky, ak by ho napokon chytilo. Hlavného hrdinu rozprávky označila nadpolovičná väčšina predškolákov za zlého, pretože porušoval pravidlá a kreslil po stenách. Len dve deti ho považovali za kladnú postavu a jedno za ambivalentnú. Školáci si k protagonistovi vytvorili vyrovnanejší sympatický vzťah, pretože videli aj jeho pozitívne vlastnosti a prešlapom neprisudzovali až takú vážnosť.

Posledná hypotéza mala dokázať existenciu prepojenia medzi porozumením príbehu a emocionálnymi zručnosťami detí. Z oboch výskumných skupín som si vybrala jedno dieťa s výbornými a jedno so slabými výsledkami z testovania porozumenia emócií a porovnávala ich s výsledkami druhej časti. Rozprávanie predškolských detí bolo adekvátne schopnostiam pomenovať a rozoznať jednotlivé emócie. Deti s lepšími výsledkami si pamätali viac detailov a boli taktiež aktívnejšie pri dopĺňaní kauzálnych medzier. Školáci vykazovali v prvej časti výskumu najväčšie problémy s emó-

<sup>22</sup> *Mimi & Líza*, Slovensko, 2011 – súčasnosť, réžia Katarína Kerekesová.

ciou strachu a vedeli si vhodnejšie doplniť prežívanie v hypotetických situáciách. Porozumenie príčinám emócií sa pri porovnávaní ukázalo ako kľúčové, úspešnejšie deti z prvej časti výskumu zachovávali pri rekonštrukcii príbehu chronológiu logicky nadväzujúcich udalostí. Naopak, rozprávanie detí so slabšími výsledkami bolo fragmentárnejšie, s vynechaním istých sekvencií a kauzálnych prepojení. Výskum potvrdil, že medzi emocionálnym vývojom dieťaťa a porozumením príbehu existuje prepojenie, čo potvrdzuje jeho pozíciu medzi kontextovými faktormi recepcie. Napriek tomu, že som individuálne netestovala úrovně ostatných faktorov, považujem ich za podstatné. Miera, do akej ovplyvňujú porozumenie príbehu, môže byť zaujímavým predmetom ďalšej štúdie.

V závere sa voľne dostávam k vekovým hraniciam určujúcim vhodnosť, resp. nevhodnosť rozprávok. Videli sme, že recepčné schopnosti jednotlivých detí dosahujú odlišné úrovně. Niektoré príbehu porozumeli viac, iné menej, v žiadnom prípade som však nezaznamenala odmietnutie rozprávky. Z vlastného detstva si pamätám na niekoľko príbehov, ktoré som považovala za zrozumiteľné a zaujímavé, no až opakovaným sledovaním som objavila ďalšie roviny významov, čím sa môj zážitok prehĺbil. Pri testovaných skupinách som mala podobný pocit. Vníkala som, ako rôzne dokážu reagovať na rovnaké podnety a podávať viac či menej presvedčivé interpretácie. Nemyslím si preto, že by sa naratívne a štylistické prostriedky animovaných rozprávok mali úplne podriaďovať úrovni poznatkov a kognitívno-emocionálnemu vývoju konkrétnej vekovej skupiny. Rozprávky by mali poskytnúť dieťaťu komplexný zážitok, ktorý sa opakovaným sledovaním ešte viac prehĺbi. Videli sme, že už päťročné dieťa rozumie jednotlivým častiam filmu a vzhľadom na vývojové osobitosti dokáže pomerne slušne rekonštruovať jeho príbeh a vytvoriť si názor. Často sa hovorí o vhodnom, resp. nevhodnom obsahu, menej už o formálnych možnostiach animovaného filmu, pomocou ktorých môže rozvíjať kreatívne myslenie detí. Netreba ich podceňovať, ale naopak, ponúkať im aj náročnejšie podnety a pozorovať, ako sa s nimi postupne naučia pracovať. Deti rady opakovane prežívajú už známe príbehy, prečo im teda neposkytnúť viac stimulov?

## ANIMATED FILM AND A CHILD'S MIND

Lea KRIŠKOVÁ

The author of this study deals with the reception of animated films by child viewers. She attempts to clarify the process of how animated stories are understood with regard to the cognitive and emotional skills of children of preschool (4–6) and early school age (7–9). She confirms the theoretical propositions of developmental psychology and supplements them with a qualitative testing of selected age groups. The study aims to outline how children think and apply this knowledge in analyzing the process of how they watch animated films, children's most favourite film genre. The results not only point to the problems of child viewers, but also of films intended for them.

*Text je spracovaný na základe rovnomennej diplomovej práce, obhájenej na Katedre Audiovizuálnych štúdií na FTF VŠMU (školiťka Katarína Mišíková).*