

Psychologia Rozwojowa

tom 15 nr 1 rok 2010

Wydawnictwo
Uniwersytetu
Jagiellońskiego

Psychologia Rozwojowa



Psychologia Rozwojowa

Redaktor naukowy
Maria Kielar-Turska

Komitet redakcyjny
Marta Białecka-Pikul
Dorota Czyżowska
Michał Grygielski
Jan Łuczyński
Małgorzata Stępień (sekretarz)

Rada redakcyjna
Marta Bogdanowicz (UG Gdańsk)
Barbara Bokus (UW Warszawa)
Jerzy Brzeziński (UAM Poznań)
Maria Czerwińska-Jasiewicz (UW Warszawa)
Adam Frączek (APS Warszawa)
Barbara Harwas-Napierała (UAM Poznań)
Maria Jagodzińska (UW Warszawa)
Maria Ledzińska (UW Warszawa)
Hanna Liberska (UAM Poznań)
Irena Obuchowska (UAM Poznań)
Maria Straś-Romanowska (UWr Wrocław)
Małgorzata Toeplitz-Winiewska (PTP)
Janusz Trempała (UKW Bydgoszcz)
Czesław Walesa (KUL Lublin)

Redaktor zeszytu
Maria Kielar-Turska

Adres redakcji
31-120 Kraków, al. Mickiewicza 3
sekcja@apple.phils.uj.edu.pl

Nakład 200 egz.

Psychologia Rozwojowa

tom 15 nr 1 rok 2010



Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Czasopismo wydawane dzięki dotacji Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP



REDAKTOR ZESZYTU

Maria Kielar-Turska

REDAKTOR PROWADZĄCY

Agnieszka Stęplewska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Marta Janiszewska-Hanusiak

KOREKTA

Gabriela Niemiec

KONSULTACJA JĘZYKOWA STRESZCZEŃ W JĘZYKU ANGIELSKIM

Piotr Mierzwa

SKŁAD I ŁAMANIE

Wojciech Wojewoda

© Copyright by Uniwersytet Jagielloński

Wydanie I, Kraków 2010

All rights reserved

Książka, ani żaden jej fragment, nie może być przedrukowywana bez pisemnej zgody Wydawcy.
W sprawie zezwoleń na przedruk należy zwracać się do Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ISBN 978-83-233-2892-6

ISSN 1895-6297

www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-631-18-81, 012-631-18-82, fax 12-631-18-83

Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98

tel. kom. 0506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl

Konto: PEKAO SA O/Kraków, nr 62 1060 0076 0000 3200 0047 8769

SPIS TREŚCI

I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE I PRZEGLĄDOWE

Akwizycja gramatyki języka polskiego Edward ŁUCZYŃSKI	9
--	---

II. RAPORTY Z BADAŃ

Ocena zasobu słownictwa u dzieci w wieku przedszkolnym – nowe narzędzie testowe Ewa HAMAN, Krzysztof FRONCZYK, Aneta MIĘKISZ	21
---	----

Strategie komunikacyjne stosowane przez matki w interakcji z małym dzieckiem Maria KIELAR-TURSKA, Agnieszka LASOTA	47
---	----

O powiązaniach funkcji zarządzających i dziecięcej teorii umysłu: wnioski z badań metodą mikrogenetyczną Magdalena KOSNO	61
---	----

O odkrywaniu funkcji reklamy przez dziecko. Rozwój rozumienia perswazyjności i realizmu reklamy Anna KOŁODZIEJCZYK	75
---	----

Wideotrening Komunikacji jako metoda wspierająca rozwój emocjonalno-społeczny dziecka z trudnościami w komunikowaniu się werbalnym Magdalena PIEŁUĆ, Małgorzata FLUDRA	89
---	----

III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE

RECENZJA: Social Interaction and the Development of Executive Function, Ch. Lewis, J.I.M. Carpendale (eds.), <i>New Direction for Child and Adolescent Development</i> , 2009, 123. Magdalena KOSNO	101
--	-----

Sprawozdanie z VI Konferencji Narracyjnej „10 lat badań narracyjnych – podsumowania, perspektywy”, 17–19 września 2009 Karolina MAŁEK	105
--	-----

English Abstracts	111
-------------------	-----



**I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE
I PRZEGLĄDOWE**

Akwizycja gramatyki języka polskiego

EDWARD ŁUCZYŃSKI

Katedra Logopedii
Uniwersytet Gdański
Gdańsk

STRESZCZENIE

Nie ma na kuli ziemskiej języka ludzkiego, który pozbawiony byłby gramatyki. Dzięki gramatyce informacja zawarta w jakimkolwiek akcie mowy przybiera odpowiednią formę i staje się bardziej spójna. Akwizycja reguł gramatycznych zaczyna się wcześniej w życiu dziecka. Na początku dziecko słucha języka osób dorosłych i koduje cechy otaczającego go języka. Parę miesięcy później dziecko zaczyna mówić, używając najprostszych jednostek syntaktycznych (holofraz). Gdy jednostki składniowe stają się bardziej złożone, dziecko zaczyna tworzyć wielowyrzawowe wypowiedzenia, a słowa stają się konstrukcjami złożonymi z morfemów.

Gramatyka dziecka z wiekiem staje się bogatsza i bardziej skomplikowana. Coraz trudniejszy jest też jej opis, zwłaszcza po ukończeniu przez dziecko trzeciego roku życia. Powodem trudności jest to, że rozwój gramatyczny dziecka przestaje być linearny, natomiast staje się coraz bardziej przestrzenny, a także jest w coraz mniejszym stopniu uniwersalny, za to nabiera charakteru bardziej indywidualnego.

Słowa kluczowe: gramatyka, akwizycja, język polski

MIEJSCE GRAMATYKI W JĘZYKU

Gramatyka to immanentna część systemu każdego języka ludzkiego. Reguły gramatyczne są też podstawą organizacji wypowiedzi tworzonych przez użytkowników języka. W świetle niektórych teorii konstrukcja gramatyczna

języka ludzkiego odróżnia go od zwierzęcych systemów komunikacyjnych (zob. m.in. Dunbar, 2009, s. 66–70; Tomasello, 2002, s. 60–63; Aitchison, 2002, s. 143–163). Jednak granice gramatyczności zarówno w systemie językowym, jak w użyciu języka należą do problemów dyskusyjnych.

Tradycyjne ujęcie językoznawcze, wywodzące się ze strukturalizmu, umieszcza gramatykę w systemie języka w postaci modułu morfologiczno-składniowego. Poza gramatyką znajdują się takie sfery języka, jak słownictwo, semantyka, frazeologia, tekst (dyskurs), a także fonetyka i fonologia. W polskich gramatykach – nawet tych w duchu strukturalistycznym – poziom foniczny języka był jednak z reguły włączany do opisu gramatycznego języka¹.

Szersze rozumienie gramatyki w języku proponują kognytywści (zob. przykładowo: Tabakowska, 1995, s. 15–17). W językoznawstwie kognitywnym gramatyka nie jest przeciwstawiana innym modułom języka, ale obejmuje wszystkie jego elementy. Kognitywizm uważa język za kontinuum elementów symbolicznych, w którym poziomy językowe (podsystemy) i ich cząstki (jednostki) wzajemnie się przenikają. Na przykład tradycyjnie wydzielany gramatyczny system morfologiczno-składniowy łączy się płynnie z jednej strony z poziomem fonologicznym, z drugiej zaś – z poziomem leksykalnym².

Również pojęcie gramatyczności/niegramatyczności poszczególnych zachowań językowych (aktów mowy) można różnie ujmować w zależności od przyjętego stanowiska. Tradycja językoznawcza dzieli język na system

i działanie (w terminologii generatywnej: kompetencja i wykonanie), a działanie ma postać gramatyczną, o ile znajduje podstawę w systemie. W ujęciu kognitywnym podstawą języka jest wykorzystanie doświadczeń w zachowaniach komunikacyjnych użytkowników języka (czyli uzus językowy). To zachowanie może być mniej lub bardziej prototypowe, co można uznać za w mniejszym lub większym stopniu gramatyczne³.

Według mnie gramatyka jest w języku techniką schematyzacji, występującą zarówno w języku ujmowanym jako ogólny zasób środków, jak i konkretne działanie językowe. Jest to uschematyzowany zespół środków językowych, służących do oddania określonych treści w procesie komunikacji z użyciem języka. Mówiąc prościej: jest to schematyczne działanie komunikacyjne oparte na znanych (poznanych) schematach.

Nie ma jednak wątpliwości, że schematyczność w języku jest stopniowalna, czyli charakteryzuje się różnym stopniem schematyzacji. Słownictwo jest w mniejszym stopniu schematyczne niż morfologia czy składnia. W ramach morfologii mamy większą schematyczność we fleksji niż w słowotwórstwie, w składni zaś – większą schematyczność w ramach związków międzywyrazowych niż w związkach między wypowiedziami składowymi złożonych konstrukcji składniowych (por. Łuczyński, 2005, s. 16).

W sumie zatem przyjmuję, że gramatyka to podstawa organizacji języka. Gramatyczność można odnieść do każdego z aspektów systemu i użycia języka, jednak jądrem języka – jako jego najbardziej uschematyzowana część – jest morfologia i składnia⁴.

GRAMATYKA W ROZWOJU MOWY

Jak wiadomo, akwizycja języka w rozwoju jednostki zaczyna się bardzo wcześnie. Biernie przyswajanie sposobu językowego komunikowania się ma swój początek w okresie prenatalnym (zob. Gleason, Ratner, 2005, s. 385). Na dowody czynnej aktywności językowej dziecka musimy zwykle czekać kilka lub kilkanaście miesięcy po jego urodzeniu. Przykłady pierwszych wypo-

wiedzi dziecięcych, jako najbardziej namacalne dowody posługiwania się językiem, mają już w sobie zawiązki gramatyki, choć ich stopień gramatyczności jest niewielki (minimalny).

W tradycyjnych opisach akwizycji języka wyodrębnia się okres przedgramatyczny i gramatyczny. Ten pierwszy to czas niemowlęcy oraz tzw. okres wyrazu. Okres gramatyczny zaczyna się w momencie, kiedy dziecko zaczyna tworzyć kombinacje słowne (czyli w okresie zdania)⁵.

Takie ujęcie niewątpliwie wymaga weryfikacji lub co najmniej uściślenia. Nie można bezkrytycznie przyjmować twierdzenia, że w okresie niemowlęcym dziecko nie poznaje gramatycznego uporządkowania języka. Choć ciągle mało wiemy o tej najwcześniejszej fazie rozwoju mowy, to jednak od czasu do czasu pojawiają się doniesienia naukowe, które dostarczają dowodów na to, że dziecko koduje w swojej świadomości pewne schematy komunikacyjne, które mają kluczowe znaczenie w języku. Jak dotąd są to dowody na sferę fonologiczną (zob. przykładowo Jusczyk, 2007) i leksykalną⁶, niemniej można oczekiwać, że pojawią się też dowody na wcześniejsze, niż dotąd sądzono, nabywanie podstaw morfologii i składni.

W czynnej mowie dziecka niewątpliwie początkiem gramatycznego zachowania jest tworzenie jednowyrazowych wypowiedzi (holofraz)⁷. Tworzenie jednoskładnikowych jednostek składniowych to dowód na zastosowanie schematu: komunikat językowy to co najmniej wypowiedzenie (w minimalnej postaci: wypowiedzenie jednowyrazowe).

Holistyczne ujmowanie przejawów języka jest charakterystyczne dla wyjściowej fazy procesu akwizycji języka. Holofraza jest zapewne nierozkładalna w świadomości dziecka na jednostki foniczne, na pewno nie jest też w świadomości dziecka konstrukcją składniową czy morfologiczną.

Kolejna faza rozwoju gramatycznego dziecka wymaga nabycia umiejętności tworzenia kompozycji wyrazowych w ramach wypowiedzenia. Poprzedza je rozwój biernego języka, w tym wzrost ilościowy słownika mentalnego i zdolność rozumienia komunikatów wielowy-

razowych. W ten sposób dziecko dochodzi do okresu tworzenia złożonych jednostek składniowych (dwu- i więcej składnikowych), co oznacza odwołanie się do jakichś schematów składniowych występujących w danym języku.

W dalszej części rozwój gramatyczny dziecka prowadzi go do uświadomienia sobie faktu, że składniki syntaktyczne mogą być podzielne morfologicznie. Poznawane przez dziecko schematy morfologiczne (najpierw o charakterze fleksyjnym) pozwalają na tworzenie uporządkowanych gramatycznie ciągów komunikacyjnych. Jednocześnie składniki syntaktyczne nabywają cech morfologiczno-składniowych (wyrazy stają się przedstawicielami gramatycznych klas).

Mentalny rozwój gramatyczny dziecka można schematycznie przedstawić w ramach następujących trzech stadiów odkrywania w języku złożoności jednostek językowych:

HOLOFRAZA → SKŁADNIK SYNTAKTYCZNY → STRUKTURA MORFOLOGICZNA SKŁADNIKA

Warto zauważyć, że schematyzacja językowa – którą można uznać za podstawę rozwoju gramatycznej jednostki – dokonuje się też na innych poziomach języka, np. w obrębie leksyki i semantyki. Wyrazy przestają być jednostkowymi desygnatami, natomiast nabierają charakteru coraz bardziej abstrakcyjnego, gdyż odnoszą się do klas obiektów czy zjawisk (Tomassello, 2003, s. 210–211). Pojęcie klasy wiąże się niewątpliwie ze schematyzacją pojęciową.

POCZĄTKI ROZWOJU MORFOLOGICZNEGO

Dowodem rozwoju morfologicznego języka dziecka jest – jak już było powiedziane – uświadomienie sobie przez dziecko złożoności jednostki syntaktycznej, jaką jest składnik wypowiedzenia (wyraz). Początkowo jest to z pewnością oparte na obserwacji, że w języku otoczenia występują różne warianty gramatyczne tych samych wyrazów. Użycie tych wariantów jest uzależnione od rodzaju wypowiedzenia i miejsca wyrazów w wypowiedzeniu.

Obserwacja różnych wariantów morfologicznych składników wypowiedzenia musi prowadzić dziecko do poszukiwania funkcji tego zróżnicowania (według schematu myślowego: w formie musi być jakaś treść).

Z moich studiów wczesnych zachowań komunikacyjnych dzieci wynika, że już w okresie niemowlęcym dzieci zauważają różnicę między wypowiedziami o charakterze imperatywnym, kiedy osoba dorosła (matka) zwraca się bezpośrednio do dziecka, aby językowo wpłynąć wprost na jego zachowanie, a wypowiedziami o charakterze indykatywnym, gdy dorosły używa języka jako narzędzia bezpośredniego oddziaływania, ale głównie po to, aby zainteresować dziecko tym, co się wokół niego dzieje. To staje się punktem wyjścia do tworzenia zawiązków pierwszych kategorii gramatycznych. Na poziomie morfologicznym chodzi o kategorię trybu (rozkazujący w opozycji do orzekającego)⁸ i przypadku (wołacz przeciwstawiający się mianownikowi).

Do typowych wypowiedzi kierowanych do dziecka należą przykłady:

Zosiu, poczekaj chwileczkę.

Oj, co ta Zosia zrobiła.

Pokaż mi paluszek.

Mama pokaże Zosi laleczkę.

Przez kilka miesięcy te formy gramatyczne dziecko koduje i przechowuje w pamięci. Na ich użycie czekamy zwykle do drugiej połowy drugiego roku życia, kiedy w mowie dziecka pojawiają się wypowiedzenia wieloskładnikowe (najpierw dwu-, potem kilkuskładnikowe), w których te opozycje są coraz wyraźniej sygnalizowane. Dowodem na to są następujące wypowiedzi dziecięce⁹:

Tatusi wychodź ‘tatusiu, wychodź’ (1;7)

Mama tuj ‘mamo, stój’ (1;8)

Myska pacie ‘myszka płacze’ (1;7)

Dzadzi pi ‘dziadzio śpi’ (1;9)

Mamusiu, buciki ubaj ‘mamusiu, buciki ubierz’ (1;11)

Obadek gotuje tatus ‘tatus gotuje obiadek’ (1;11)

W tym samym niemal czasie (może nieznacznie później) dziecko zaczyna dostrzegać możliwość „rozpodobnienia” formalnego subiekta i obiektu czynności, co na poziomie

składniowym odpowiada opozycji podmiotu i dopełnienia, a na poziomie fleksyjnym – opozycji mianownika i biernika. W wypowiedziach dziecięcych z drugiej połowy drugiego roku życia zauważamy koncentrowanie się na obiekcie czynności (subiekt może być pominięty, gdyż sygnalizuje go czasownik). Obiekt uzyskuje specyfikę formalną w odniesieniu do rzeczowników, w których ma odrębną końcówkę fleksyjną (np. w wypadku rzeczowników żeńskich samogłoskowych). Oto przykładowe wypowiedzi dzieci w drugim roku życia:

Buśko da ‘jabłuszko daj’ (1;7)

Sociek kupił ‘soczek kupił’ (1;8)

Koletke mam ‘czekoladkę mam’ (1;7)

Daj tynie ‘daj cytrynę’ (1;11)

Póbuł tatku titinke ‘spróbuj, tatku, cytrynkę’ (1;10)

Buzie mamusia myje ‘buzię mamusia myje’ (1;11)

Z danych materiałowych, które udało mi się zebrać w odniesieniu do wypowiedzi dzieci z drugiego roku życia, wynika, że zdecydowanie dominują rzeczownikowe formy mianownika, biernika i wołacza (83,4%)¹⁰, co w znacznej części jest zaakcentowane formalnie, tj. wyraźnie wypowiedzianą końcówką odpowiadającą każdemu z tych przypadków. Można zatem przyjąć, że system deklinacyjny w ontogenezie języka polskiego ma swój początek w systemie opozycji 3 przypadków gramatycznych rzeczownika (mianownika, biernika i wołacza), natomiast system koniugacyjny – w systemie opozycji 2 trybów (orzekającego i rozkazującego)¹¹. Z przykładów widać też, że dzieci w tym czasie umieją łączyć wyrazy według podstawowych zasad składniowych oraz tworzą proste zdania zgodnie z podstawowymi schematami składniowymi polszczyzny (subiekt + czynność + obiekt).

ROZWÓJ SYSTEMU GRAMATYCZNEGO

Znamienne jest, że opisy rozwoju dziecięcej kompetencji językowej z początku są bardzo szczegółowe. Jeszcze w okresie niemowlęcym wymienia się kilka stadiów rozwoju, charakteryzujących się swoistymi – wspólnymi dla

wszystkich dzieci – zachowaniami komunikacyjnymi. Im stadium rozwojowe jest późniejsze, tym mniej szczegółowy staje się opis¹². Okresy rozwojowe mowy dziecka od trzeciego roku życia są różnie wyodrębniane, periodyzacja mowy dziecięcej wieku przedszkolnego i późniejszego jest dyskusyjna, a poszczególne elementy nabytej kompetencji językowej są różnie plasowane w czasie.

Niewątpliwie powodem tego stanu jest to, że rozwój mowy dziecka to zjawisko niezmiernie ekspansywne, a liczba elementów mowy nabywanych przez dziecko rośnie w bardzo dużym tempie. Szczególnie widoczne jest to w słownictwie (jak podaje jedno ze źródeł, dziecko od 1 do 6 roku życia poznaje średnio 9 słów dziennie¹³). Jednak nie tylko ilościowy wzrost wiedzy językowej jest przeszkodą w precyzyjnym opisie rozwoju mowy dziecka. Jeszcze ważniejszy wydaje się fakt – rzadziej uwzględniany w badaniach psycholingwistycznych – że rozwój mowy dziecka nie ma charakteru liniowego, lecz jest przestrzenny.

Liniowo akwizycji języka sugerują dane ilościowe odnotowywane w odniesieniu do pojawiania się jednostek lub kategorii w kolejnych okresach życia dziecka. Wrażenie robi wzrastająca wraz z wiekiem dziecka liczba czynnego i biernego słownictwa czy liczona w wyrazach lub morfemach długość wypowiedzi (zob. Gleason, Ratner, 2005, s. 404–405). Liniowy charakter mają też wyniki dotyczące kolejności pojawiania się w ontogenezie poszczególnych kategorii gramatycznych, np. przypadków gramatycznych w języku polskim (na przykład Machowska, 2006, s. 27–30).

Przestrzenność rozwoju językowego polega na tym, że dziecko nie ogranicza się do zaliczania kolejnych umiejętności, ale wykorzystuje nabytą wiedzę językową w nowych sytuacjach i w nowych funkcjach. Najważniejszą sprawą jest tu możliwość zastosowania wiedzy o jednostkach języka i kategoriach językowych w praktyce. Nowe elementy – oczywiście pojawiające się w swoim czasie i rejestrowane przez obserwatorów ontogenezy mowy – zaczynają być coraz skromniejszym uzupełnieniem tego, co dotąd było z powodzeniem wykorzystywane przez dziecko w komunikacji. Sprawy ilości-

ciowe są mniej istotne niż aspekt jakościowy i pragmatyczny. Poznane wyrazy, formy wyrazowe, kategorie gramatyczne są utrwalane i automatyzowane dzięki coraz sprawniejszej komunikacji dziecka z otoczeniem. Dziecko, doskonaląc swoją kompetencję komunikacyjną, ciągle wykorzystuje zasób nabytych środków leksykalno-gramatycznych w różnych kombinacjach, a jednocześnie jest otwarte na nowe środki językowe i nowe sposoby komunikowania. Kolejność nowych elementów kompetencji gramatycznej czy leksykalnej staje się z czasem mało wyrazista, tym bardziej że obserwujemy niejednokrotnie równoległe nabywanie wielu umiejętności. Toteż przestrzenny i wielokierunkowy rozwój mowy trudno ująć w jakieś fazy rozwojowe, w których zawarte są szczegółowe umiejętności językowe. Dodać należy jeszcze jedną trudność: im późniejszy okres rozwoju dziecka, tym jest on mniej uniwersalny, natomiast coraz bardziej zindywidualizowany. To, co na początku (w okresie niemowlęcym i pierwszych miesiącach czynnej mowy dziecka) wydaje się wspólne dla wszystkich dzieci o typowym przebiegu rozwoju psychosomatycznego, później coraz bardziej zaczyna się różnicować ze względu na niepowtarzalność procesu rozwojowego każdego dziecka. Im dziecko starsze, tym większy wpływ na rozwój ma środowisko, a to jest w każdym indywidualnym przypadku swoiste.

Gdy spróbujemy starannie przyrzeć się rozwojowi systemu gramatycznego dziecka w drugim roku życia, to bez trudu zauważymy przestrzenność tego rozwoju. W zakresie deklinacji rzeczownikowej już w końcu roku możemy zarejestrować występowanie form wszystkich przypadków gramatycznych (po wspomnianych trzech, czyli po mianowniku, bierniku i wołaczu, coraz częściej notujemy formy dopełniacza, ale też pojawia się miejscownik i narzędnik, najrzadziej zaś celownik). Nie oznacza to bynajmniej, że dziecko dwuletnie nabyło już tę kategorię gramatyczną i swobodnie się nią posługuje. To, że możemy zarejestrować w czynnej mowie dziecka jakieś formy gramatyczne, odpowiadające tym, które występują w języku dorosłych użytkowników języka, nie świadczy o osiągnięciu przez dziecko wiedzy

gramatycznej takiej jak u osób dorosłych. Na początku mamy do czynienia z powielaniem tego, co występuje w mowie otoczenia. Dzieci w swojej mowie w większości powtarzają to, co stosują dorośli (zob. Dąbrowska, Kubiński, 2003, s. 16–17; Anderson, 1998, s. 193). Są w stanie wyłowić różne formy gramatyczne wyrazów, na przykład różne formy deklinacyjne (różne formy przypadków gramatycznych) czy koniugacyjne (formy osób, czasów czy trybów). Wśród form fleksyjnych języka polskiego są warianty różnie motywowane, na przykład swoiste końcówki rzeczowników ze względu na fonetyczne właściwości tematu fleksyjnego, znaczenie wyrazu czy jego budowę morfologiczną lub formy czasownikowe zróżnicowane budową tematu fleksyjnego. Dzieci zauważają też korelacje między formami i kategoriami gramatycznymi, co daje w efekcie harmonię między jednostkami na poziomie składniowym. Dzięki coraz częstszemu stosowaniu dochodzi do utrwalania pewnych form, a następnie do coraz swobodniejszego ich używania w dziecięcych wypowiedziach. Może pomaga w tym jakiś wrodzony mechanizm, służący do szybkiego zapamiętywania elementów mowy i sprawnego operowania nimi (jeśli damy wiarę teorii akwizycji Noama Chomsky'ego).

Mimo trudności w przejrzystym i ogólnie akceptowalnym przedstawieniu rozwoju mowy dziecka, w tym akwizycji gramatyki, można zauważyć, że pewne kategorie gramatyczne i formy są zwykle wcześniej odnotowywane w ontogenezie od innych, jedne są częściej wykorzystywane, inne rzadziej w różnych fazach ontogenezy mowy. Uśrednione dane statystyczne, poczynione na wystarczająco dużej próbie, mogą być punktem wyjścia do rozważań na temat kierunku akwizycji gramatyki.

Jeśli idzie o kategorię przypadku rzeczownika w języku polskim, to można zauważyć, że niektóre z przypadków rozwijają się w mowie dziecka coraz bardziej (jest ich coraz więcej w wypowiedziach, ich funkcje się rozszerzają), podczas gdy inne zdają się uchodzić na dalszy plan (są stosunkowo coraz rzadsze, nie pojawiają się nowe sposoby ich użycia). Na przykład do dynamicznych przypadków gramatycznych należą dopełniacz, natomiast degressywność

wykazuje wołącz (por. Łuczyński, 2004, s. 82; Machowska, 2006, s. 180). Na ten stan ma wpływ system przypadków w polszczyźnie, gdzie dopełniacz rzeczownika należy do przypadków wyjątkowo wielofunkcyjnych, a więc zapotrzebowanie na formy dopełniaczowe w wypowiedziach dziecięcych ciągle rośnie wraz z rozwojem mowy. Jeśli idzie o wołącz, to jego użycie marginalizuje się ze względu na ograniczoną funkcjonalną. Konstrukcje imperatywne, w których wołącz głównie występuje, są typowe dla wczesnej mowy dziecka, w których istotny jest bliski kontakt z odbiorcą i doraźne uzyskanie czegoś. Później dziecko coraz częściej używa konstrukcji, w których nie chodzi o natychmiastową zmianę w postępowaniu adresata wypowiedzi, lecz na przykład o oddanie stosunku mówiącego dziecka do rzeczywistości. W takich wypowiedziach zapotrzebowanie na wołącz jest niewielkie.

Gdy przyjrzymy się uważnie używanym przez dziecko w trzecim i czwartym roku życia formom gramatycznym w zakresie opanowanych – zdawałoby się – przypadków rzeczownika, takich jak biernik, wołącz czy miejscownik, zauważymy, że kompetencja gramatyczna dziecka ciągle się rozwija. Użycie kolejno poznawanych wyrazów wymaga często zastosowania swoistej formy gramatycznej w ramach tego samego przypadku, gdyż możliwe są w nich różne końcówki (tzw. końcówki równoległe, występujące powszechnie w systemie fleksyjnym polskiego rzeczownika). Porównajmy poniższe przykłady (w dwóch pierwszych rzeczowniki różnych rodzajów wymagają różnych końcówek biernika, w dwóch następnych widać zróżnicowanie miejscownika ze względu na miękkotematowy bądź twar-dotematowy charakter rzeczownika, w ostatniej zaś parze różne końcówki wołącza zależą od tego, czy rzeczownik ma postać hipokorystyczną, tj. spieszczoną, czy nie):

Misia ubiejam ‘misia ubieram’ (2;2)

Ja jemu zlobie piecątkę ‘ja jemu zrobię piecątkę’ (3;3)

Ja siąde, ja siąde na tym sioniu ‘ja siąde, ja siąde na tym słoniu’ (2;1)

Ja zawsze położie na tole ‘ja zawsze kładę [to] na stole’ (2;3)

Leć, jąćko, do jodzinków ‘leć, rączko, do rodzynków’ (2;1)

Babcuu, a teraz musimy kupić ‘babciu, a teraz musimy [coś] kupić’ (3;3)

Również w zakresie używanych od drugiego roku życia takich form koniugacyjnych, jak tryb rozkazujący, dziecko musi się nauczyć odpowiednio dobierać wariantywne postacie tematu lub (rzadziej) których z równoległych wykładników fleksyjnych danej kategorii. Porównajmy poniższe przykłady, gdzie w pierwszej wypowiedzi czasownik ma krótszą postać tematu w trybie rozkazującym, w drugiej zaś rozszerzoną, natomiast w dwóch ostatnich czasowniki w pierwszej osobie liczby pojedynczej czasu teraźniejszego różnią się końcówkami:

Kotku, cicho bądź, nie chodź (2;1)

Dadku, poszukaj Madzi ‘dziadku, poszukaj Madzi’ (2;5)

Psecies ja placuje u dziadka ‘przecież ja pracuję u dziadka’ (3;3)

Ja tam nie znam bajek w ogóle (3;1)

Gramatyka rzeczownika zaczyna się rozwijać wcześniej niż gramatyka przymiotnika, na co ma wpływ kolejność pojawiania się rzeczowników i przymiotników w mowie dziecka. Przymiotniki, jako nazwy o abstrakcyjnym odniesieniu, są mniej przydatne małemu dziecku. Zróżnicowanie formalne przymiotników (i zaimków przymiotnych) zostaje zauważone z pewnością przez dzieci dużo wcześniej, niż ma to zastosowanie w czynnej mowie dziecka. Ponieważ różne formy przymiotnikowe mają w języku polskim funkcję składniową (chodzi o kongruencję rzeczownikowo-przymiotnikową), należy akwizycję fleksyjną przymiotnika łączyć z akwizycją związków składniowych. Mamy tu wyrazisty dowód na równoległe nabywanie umiejętności z zakresu fleksji i składni. I tak określone formy rodzajowe przymiotnika, pojawiające się już w wypowiedziach dziecięcych w drugim roku życia, to dowody na dostrzeżenie przez dziecko zgodności formalnej połączeń rzeczownikowo-przymiotnikowych. Oto przykłady:

Cięska toba ‘ciężka [jest ta] torba’ (1;10)

Gołaca woda jeś ‘gorąca woda jest’ (1;10)

Bydki jeś kotek ‘brzydki jest kotek’ (1;11)

Moja, moja mama jest ‘moja, moja mama jest’ (2;0)

Zauważyć można, że o ile różne formy rodzajowe przymiotników są rejestrowane w mowie dziecka coraz częściej i coraz sprawniej dopasowywane do rzeczowników w związkach składniowych, o tyle niewielkie jest zróżnicowanie przypadków gramatycznych przymiotników w mowie dzieci. Jest to wynikiem powielania języka dorosłych, gdzie przymiotniki najczęściej występują w funkcji określenia predykatywnego, które we współczesnej polszczyźnie przybiera postać mianownikową. Toteż mianownik przymiotnika (różnych rodzajów i w obu liczbach, choć najczęściej w rodzaju męskim i żeńskim oraz w liczbie pojedynczej¹⁴) zostaje przez dziecko opanowany najwcześniej i najlepiej w jego mowie utrwalony (zob. Łuczyński, 2004, s. 176 i nast.).

Jeśli idzie o akwizycję form koniugacyjnych, to proces odbywa się w znacznej części równoległe z nabywaniem elementów podsystemu deklinacyjnego, a jednocześnie w ścisłym związku z poznawaniem zasad składniowych naszego języka. Znow widać jednocześnie nabywanie pozornie różnych umiejętności, a także przestrzenność procesu akwizycji. Tak jest przykładowo z kategorią osoby czasownika, rozwijającą się wraz z kategorią przypadku rzeczownika (i zaimka rzeczownego), a także razem z konstrukcjami zdaniowymi zawierającymi wyrażony bądź domyślny podmiot. Punktem wyjścia wydaje się trzecia osoba trybu orzekającego i druga osoba trybu rozkazującego. Dla trzeciej osoby niezbędny jest związek składniowy z rzeczownikiem w mianowniku, natomiast dla drugiej osoby – związek z wołączem. Przykłady na realizację przez dzieci takich form gramatycznych znajdujemy we wczesnych wypowiedzeniach tworzonych przez dzieci (jak w poniższych wypowiedziach).

Donka idzie ‘biedronka idzie’ (1;11)

Dziadek kupi wąsy ‘dziadek kupi [sobie] wąsy’ (1;11)

Ciociu, cho tu ‘ciociu, chodź tu’ (2;0)

Ty jeć ‘ty jedź’ (1;11)

Kolejne formy kategorii osoby, to jest pierwsza osoba, druga osoba trybu orzekającego, formy osoby w liczbie mnogiej, pojawiają się w mowie dziecka w związku z odkrywa-

niem kolejnych konstrukcji składniowych oddających relacje przestrzenne (ja – ty – on) oraz sygnalizujących związki między składnikami wypowiedzenia (zaimki i rzeczowniki w związkach zgody i rządu z czasownikami). Jednocześnie dziecko musi zauważyć, że wykładniki formalne osoby nie są jednakowe dla wszystkich czasowników (np. w pierwszej osobie może być końcówka *-ę* lub *-m*).

W tym samym czasie, a więc znow równoległe, pojawiają się w mowie dziecka formy koniugacyjne, które świadczą o opanowywaniu kategorii czasu (zob. Zarębina, 1994, s. 3; Smoczyńska, 1986, s. 646–647). Kluczowa w tym zakresie jest obserwacja językowa dotycząca zróżnicowania form teraźniejszych i przeszłych. Te ostatnie, odnoszące się do czynności poprzedzającej wypowiedź nadawcy, mają wyrazisty wykładnik formalny w postaci morfemu *-l-* (alternującego z *-l-*). Poza morfologicznym oznaczeniem czynności przeszłej trzeba też uwzględnić rodzaj gramatyczny formy czasownikowej. Niezbędna jest zatem dodatkowa umiejętność, polegająca na zastosowaniu odpowiedniego morfemu rodzajowego. Oto kilka przykładów zastosowania form czasu przeszłego przez dzieci pod koniec drugiego i na początku trzeciego roku życia:

Sociek kupił ‘soczek kupił’ (1;8)

Tabajem jechałem ‘tramwajem jechałem’ (1;11)

Nie pyjechał jecie samochód ‘nie przyjechał jeszcze samochód’ (2;1)

Cipsia dostałem, cipsia ‘czipsa dostałem, czipsa’ (2;1)

Mamo, zjadam ciukelka pet chilom ‘mamo, zjadłam cukierka przed chwilą’ (2;2)

Również w tym czasie pojawiają się w mowie dziecka formy czasu przyszłego, mające w języku polskim postać analityczną¹⁵. Utrwalenie tej formy trwa zapewne dłużej, gdyż przypadki jej użycia są znacznie rzadsze niż form czasu teraźniejszego i przeszłego. Niemniej jednak nie ulega wątpliwości, że mogą one pojawić się w wypowiedziach dziecięcych w drugim roku życia (zob. wybrane przykłady).

Bawić będą konikiem ‘bawić się będą konikiem’ (1;8)

Tam na ławeczkę będziemy siadać ‘tam na ławeczce będziemy siadać’ (2;1)

Będzie[my] mieskali w tym domku ‘będziemy mieszkali w tym domku’ (2;1)

Siama, siama będę ubjała ‘sama, sama będę się ubierała’ (2;3)

Oczywiście nie wyczerpuje to wszystkich elementów systemu fleksyjnego polszczyzny. Są formy deklinacyjne i koniugacyjne, które pojawiają się później w ontogenezie, np. liczebniki (zwłaszcza zbiorowe), imiesłowy (przede wszystkim przyszłokwowe), tryb przypuszczający, beosobnik. Jednak zdecydowana większość form fleksyjnych zwykle pojawia się w wypowiedziach dzieci do połowy trzeciego roku życia. Utrwalanie ich jest kontynuowane, a skuteczność tego procesu uzależniona jest od ich frekwencji w mowie.

Również do połowy trzeciego roku życia dziecko zwykle opanowuje podstawy systemu składniowego, a więc zasady rekcji i kongruencji w związkach między wyrazami oraz podstawowe modele zdań prostych¹⁶.

Dalszy przebieg akwizycji gramatyki polskiej trudno jest przedstawić liniowo. Poza utrwalaniem nabytej wiedzy gramatycznej w coraz to nowych kombinacjach (związanych z rozwojem słownika dziecka), można zauważyć włączanie do języka elementów wyjątkowych (niesystemowych) czy peryferyjnych dla systemu. Formy fleksyjne stają się coraz bardziej wielofunkcyjne (Łuczyński, 2004, s. 79–138). Konstrukcje składniowe się komplikują, bo dziecko jest w stanie tworzyć coraz dłuższe teksty. Materiał językowy do badań późniejszego rozwoju mowy dziecka staje się coraz bogatszy, a zatem coraz trudniej go analizować. Obiektywizacja opisu staje się możliwa w coraz mniejszym stopniu, bo rozwój mowy nabiera coraz bardziej zindywidualizowanego charakteru.

PODSUMOWANIE

Nie ma języka ludzkiego, który nie miałby w swojej strukturze systemu gramatycznego.

Gramatyka to podstawa uporządkowania elementów językowych zawartych w jakimkolwiek akcie mowy. Proces nabywania kompetencji gramatycznej przez dzieci to zagadnienie fascynujące, ale też niezwykle trudne w opisie. Na pewno wszystko się zaczyna długo wcześniej, zanim usłyszymy od dziecka pierwsze wypowiedziane słowa. Wiedza językowa najpierw jest przez dziecko kodowana na podstawie mowy otoczenia. Mogą temu sprzyjać wrodzone (zawarte w kodzie genetycznym człowieka) predyspozycje do opanowania języka. Pierwsze przykłady czynnej aktywności językowej u dzieci – pojawiające się zwykle na przełomie pierwszego i drugiego roku życia – to holofrazy. Są one jednocześnie dowodem na to, że rozpoczął się rozwój gramatyczny (dziecko tworzy najprostsze z możliwych konstrukcji składniowych). Następnie dzieci tworzą wypowiedzenia wieloskładnikowe (a więc konstrukcje składniowe), w których pojawiają się jednostki mające budowę morfologiczną. Akwizycja poziomu morfologicznego języka polskiego zaczyna się zwykle w drugiej połowie drugiego roku życia dziecka.

Kolejne stadia rozwoju języka dziecka są coraz mniej wyraziste, gdyż proces staje się coraz bardziej przestrzenny, umiejętności rozwijają się na różnych poziomach równolegle, zmiany ilościowe przechodzą niezauważalnie w zmiany jakościowe. Akwizycja języka staje się też coraz mniej uniwersalna, coraz więcej w niej elementów uwarunkowanych przebiegiem rozwoju indywidualnego dziecka i wpływem środowiska, w którym dziecko przebywa.

Można mieć nadzieję, że współczesne badania nad rozwojem mowy dziecka przyniosą pozytywne wyniki w odniesieniu do wciąż niezadowolających danych na temat stanu kompetencji językowej dzieci w późniejszym wieku przedszkolnym. Niezbędne do tego są szczegółowe obserwacje i obszerne (a także dobrze opisane) korpusy materiałowe. Ważne jest też zastosowanie właściwej metody opisu, uwzględniającej najnowsze osiągnięcia naukowe w zakresie językoznawstwa i psychologii języka.

PRZYPISY

¹ Zob. przykładowo: Wróbel, 2001; Nagórko, 1996; Bąk, 1993. Podobnie jest w innych językach, np. Fromkin i in., 2003 czy – z pewnymi zastrzeżeniami – Aitchison, 2008, s. 4.

² Zob. Taylor, 2007, s. 23–36.

³ O zastosowaniu pojęcia prototypu w językoznawstwie kognitywnym zob. m.in. Tabakowska, 2001, s. 41–42.

⁴ W odniesieniu do modułu morfologiczno-składniowego języka można tu wykorzystać zaproponowany przez kognitywistów termin *morfoskładnia* (zob. Dąbrowska, Kubiński, 2003, s. 18).

⁵ Por. klasyczne opisy rozwoju mowy: Kaczmarek, 1953, s. 35 i nast. czy Smoczyński, 1955, s. 133.

⁶ Zob. Clark, 2007, s. 141. Zdaniem autorki dzieci już w pierwszym roku życia konstruują kategorie pojęciowe, które są podstawą znaczeń słów.

⁷ Zob. Tomasello, 2002, s. 184–186; Łuczyński, 2002, s. 158–159.

⁸ Wyraźnie potwierdzają to obserwacje poczynione przez M. Olmę (zob. Olma, 2007, 2, s. 61).

⁹ W niniejszym artykule wykorzystuję w większości przykłady z pozycji Łuczyński, 2004, zbierane w latach 1995–2002.

¹⁰ Zob. Łuczyński, 2004, s. 82.

¹¹ Szerzej na ten temat: *ibidem*, s. 62–71.

¹² Na przykład w książce J. Aitchison wyróżnione zostało 10 okresów rozwoju języka, przy czym pierwszych osiem przypada na okres od narodzin do 2 i pół roku życia dziecka (Aitchison, 2008, s. 80). Z kolei J. Porayski-Pomsta w ramach trzech głównych stadiów pierwsze przeznaczona dla dziecka od narodzin do 36 miesiąca życia, drugie – od 37 miesiąca do 6/7 roku życia, a trzecie – od 6/7 do 10/12 roku (Porayski-Pomsta, 2007, s. 7–8).

¹³ Clark, 2007, s. 138.

¹⁴ W liczbie mnogiej deklinacji przymiotnikowej mniejszym stopniem przyswojenia charakteryzują się formy mianownika rodzaju męskoosobowego. Przykłady połączeń typu: *dobrze chłopcy* czy *takie żołnierze* z wypowiedzi dzieci z późnego okresu przedszkolnego są tego dowodem (zob. Łuczyński, 2004, s. 186).

¹⁵ W języku polskim jest też czas przyszły prosty, możliwy w odniesieniu do czasowników dokonanych. Formy koniugacyjne czasu teraźniejszego dla czasowników dokonanych nabierają znaczenia czasu przyszłego. Jak widać z zapisów mowy dzieci, czas przyszły prosty pojawia się równoległe z czasem teraźniejszym. Na początku dzieci zapewne nie mają świadomości, że takie formy jak *pójdzie* czy *poszuka* mają odniesienie do przyszłości. Obrazują to następujące przykłady:

Nie ma go, posiedł, poszukamy go 'nie ma go, poszedł, poszukamy go' (1;10)

Agata nie zabierze cymbałki 'Agata nie zabierze cymbałków' (2;1)

Pójdziemy hutaweczek 'pójdziemy do hutaweczek' (2;3)

Mama poleje mleczkiem 'mama poleje mleczkiem [płatki]' (2;3)

¹⁶ O wczesnym opanowaniu podstawowych związków składniowych zob. w: Kowalewska-Kuczkowska, 2007 (zwłaszcza s. 212–215).

BIBLIOGRAFIA

- Aitchison J. (2002), *Ziarna mowy. Początki i rozwój języka*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Aitchison J. (2008), *The Articulate Mammal. An Introduction to Psycholinguistics*. 5th edition. London–New York: Routledge.
- Anderson J.R. (1998), *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bąk P. (1993), *Gramatyka języka polskiego*. Wyd. 8. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Clark E.V. (2007), Przystawianie języka: słownik i składnia [w:] B. Bokus, G.W. Shugar (red.). *Psychologia języka dziecka*, 136–174. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dąbrowska E., Kubiński W. (red.) (2003), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków: Universitas.
- Dunbar R. (2009), *Pchły, plotki a ewolucja języka*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.

- Fromkin V., Rodman R., Hyams N. (2003), *An Introduction to Language*. 7th edition. Thomson – Heinle.
- Gleason J.B., Ratner N.B. (red.) (2005), *Psycholingwistyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Juszczak P.W. (2007), Przystawianie języka: dźwięki mowy i początki fonologii [w:] B. Bokus, G.W. Shugar (red.). *Psychologia języka dziecka*, 63–99. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kaczmarek J. (1953), *Kształtowanie się mowy dziecka*. Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Kowalewska-Kuczowska E. (2007), *Akomodacja syntaktyczna polskiego czasownika w ontogenezie*. Gdańsk: niepublikowana praca doktorska.
- Łuczyński E. (2002), Fleksja języka polskiego z punktu widzenia ontogenezy mowy. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, t. 58, 157–165. Kraków.
- Łuczyński E. (2004), *Kategoria przypadku w ontogenezie języka polskiego, czyli o wchodzeniu dziecka w rzeczywistość gramatyczną*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Łuczyński E. (2005), Język a gramatyka w świetle studiów nad ontogenezą mowy [w:] M. Kielar-Turska (red.). *Język w procesie poznania i interakcjach społecznych*, 13–21. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego (Psychologia Rozwojowa, t. 9, 5, 2004).
- Machowska J. (2006), *Nabywanie kategorii przypadku. Okres wczesnoszkolny*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Nagórko A. (1996), *Zarys gramatyki polskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Olma M. (2007), Rozwój niektórych kategorii fleksyjnych rzeczownika i czasownika u dziecka w wieku do 5 lat. Cz. 1 (Fleksja imienna). *Poradnik Językowy*, 8, 80–92; cz. 2 (Fleksja werbalna). *Poradnik Językowy*, 9, 60–71.
- Porayski-Pomsta J. (2007), „Mowa dziecka” jako przedmiot badań. *Poradnik Językowy*, 8, 3–29.
- Smoczyńska M. (1986), *The Acquisition of Polish*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smoczyński J. (1955), *Przystawianie przez dziecko podstaw systemu językowego*. Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe.
- Tabakowska E. (1995), *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. Kraków: Polska Akademia Nauk.
- Tabakowska E. (red.) (2001), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków: Universitas.
- Taylor J.R. (2007), *Gramatyka kognitywna*. Kraków: Universitas.
- Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Tomasello M. (2003), Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych? [w:] E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.). *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, 144–222. Kraków: Universitas.
- Wróbel H. (2001), *Gramatyka języka polskiego*. Kraków: Od Nowa.
- Zarębina M. (1994), *Język polski w rozwoju jednostki*. Gdańsk: Wydawnictwo Glottispol.



II. RAPORTY Z BADAŃ

Ocena zasobu słownictwa u dzieci w wieku przedszkolnym – nowe narzędzie testowe¹

EWA HAMAN

Wydział Psychologii
Uniwersytet Warszawski
Warszawa

KRZYSZTOF FRONCZYK

Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania
Warszawa

ANETA MIĘKISZ

Wydział Psychologii
Uniwersytet Warszawski
Warszawa

STRESZCZENIE

W artykule tym przedstawiamy wyniki pierwszego etapu prac nad Obrazkowym Testem Słownikowym (część I – Rozumienie: OTS-R). Słownik umysłowy leży u podstaw kompetencji językowej i komunikacyjnej (Michnick-Golinkoff i in., 2000; Hall i Waxman, 2004). Zasób słownictwa istotnie wpływa na inne aspekty rozwoju językowego – w tym na rozwój gramatyki (Dale i in., 2000; Dionne i in., 2003). Prezentowane narzędzie służy do oceny rozumienia słów przez polskojęzyczne dzieci w wieku przedszkolnym. W opisywanym etapie badań wzięło udział 351 dzieci w wieku 2–6 lat. Rozumienie słów sprawdzane było poprzez wybór jednego z czterech obrazków na planszy jako reakcję na pytanie o słowo kluczowe (rzeczownik, czasownik lub przymiotnik). Obrazki dystraktory reprezentowały słowa dobrane do słów kluczowych według podobieństwa fonetycznego, semantycznego i tematycznego. Wyniki wskazują na wzrost zasobu słownictwa z wiekiem, lepsze rozumienie czasowników niż rzeczowników i przymiotników, zwiększoną w stosunku do

innych typów błędów proporcję błędów semantycznych. Badanie pozwoliło na przygotowanie nowej wersji narzędzia, która stanowić będzie podstawę badań normalizacyjnych.

Słowa kluczowe: słownictwo, metoda oceniania, wiek przedszkolny

WPROWADZENIE

Słownik umysłowy to dynamiczna struktura lokująca się w pamięci długotrwałej, zawierająca słowa oraz ich charakterystykę semantyczną, gramatyczną i fonetyczną (Aitchison, 2003; Kurcz, 2005). Rozwój słownika umysłowego jest jednym z kluczowych aspektów rozwoju językowego (Clark, 2003; Dionne i in., 2003). W początkach badań psycholingwistycznych nie uważano słów za interesujący przedmiot badań, w przeciwieństwie do zdań, których tworzenie wymaga znajomości reguł gramatycznych, co miało stanowić o istocie języka (Chomsky, 1957). Nie interesowano się nimi, a przecież to właśnie słowa są konieczne do powstania zdań. Obecnie jest już oczywiste,

że kwestia uczenia się słów jest złożonym procesem, którego wyjaśnienie jest niezbędnym elementem teorii psycholingwistycznej (Bloom, 2000; Clark, 1993; Gleitman i Landau, 1994; Michnick-Golinkoff i in., 2000).

Hościowe i jakościowe badania wczesnego rozwoju leksykalnego

Można wyróżnić dwa nurty badań nad rozwojem słownika: dotyczący przede wszystkim zmian ilościowych oraz skoncentrowany na zmianach jakościowych. W pierwszym z nich badacze starają się odpowiedzieć na pytania związane z zasobem słownictwa (*vocabulary size*) na różnych etapach rozwoju. W ramach drugiego – poszukują mechanizmów wyjaśniających przyswajanie znaczeń, tworzenie kategorii leksykalnych, a także sprawdzają złożoność (głębnię – *depth*) wiedzy o słowach (np. umiejętność definiowania znaczeń). Badanie zmian ilościowych w rozwoju leksykalnym to szacowanie wielkości słownika, ustalanie norm wiekowych, ale także określanie tempa przyrostu słownictwa na danym etapie rozwoju. Badania jakościowe wskazują na mechanizmy leżące u podstaw efektywnego uczenia się słów, łączenia ich w kategorie składające się na strukturę całego słownika. Najczęściej badanym przedziałem wiekowym jest okres od wypowiedzania pierwszych słów (ok. pierwszych urodzin) do końca trzeciego roku życia. Koncentracja na tym okresie jest uzasadniona kluczowymi zmianami, jakie zachodzą w tym czasie w języku dziecka: 1) z niemowlęcia staje się ono kompetentnym (choć nie oznacza to kompetencji pełnej – równoważnej kompetencji dorosłych) użytkownikiem języka; 2) od wypowiedzania pojedynczych słów przechodzi do tworzenia złożonych zdań adekwatnych w danym kontekście społecznym i komunikacyjnym. Już w tym okresie można i należy diagnozować ewentualne zagrożenia w rozwoju lub ryzyko ich wystąpienia w przyszłości (SLI: Leonard, 1998/2006; dysleksja: Lytinen i in., 2006). W badaniach ilościowych wczesnego rozwoju leksykalnego przeważają analizy oparte

na kwestionariuszach (inwentarzach) wypełnianych przez rodziców, którzy na gotowej liście słów zaznaczają te znane ich dzieciom. Rozpowszechnienie MacArthur-Bates CDI (Communicative Development Inventory; Fenson i in., 2007) – zarówno w badaniach dzieci angielskojęzycznych, jak i przyswajających inne języki (Caselli i in., 1995, 1999; Bornstein i in., 2004) – umożliwia stosunkowo łatwe przebadanie dużych grup, jak i porównania międzyjęzykowe. W badaniach koncentrujących się na mechanizmach odpowiedzialnych za przyswajanie słów przeważają metody eksperymentalne, dzięki którym w ściśle kontrolowanych warunkach można pokazać, jakie czynniki – zarówno wewnętrzne (np. poznawcze), jak i zewnętrzne (np. właściwości języka, środowisko) – wpływają na efektywne uczenie się słów (np. Markman, 1989; Bloom, 2000; Tomasello, 2003). Badania złożoności wiedzy o słowach i ich znaczeniach często dotyczą dzieci starszych (w wieku szkolnym) i dzięki temu możliwe jest wykorzystanie w tych badaniach umiejętności czytania i pisanie osób badanych, co w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym jest niemożliwe.

Rozwój słownika a rozwój gramatyki

Początkowo badania nad rozwojem słownika i rozwojem gramatyki toczyły się względnie niezależnie – zgodnie z tradycyjnym podziałem językoznawczym na te dwa aspekty języka (Berko Gleason i Bernstein Ratner, 1998/2005). Jednakże od dłuższego już czasu zarówno badania oparte na metodach ilościowych (Marchman i Bates, 1994; Dale i in., 2000; Dionne i in. 2003), jak i testujące teorie dotyczące mechanizmów odpowiedzialnych za rozwój leksykalny (Naigles, 1990, 1996) wskazują na silną współzależność obu poziomów analizy (Clark, 1995/2007; Bloom, 1996/2007; Dixon i Marchman, 2007). Wyniki szeroko zakrojonych badań bliźniąt prowadzone w Wielkiej Brytanii skłoniły ich autorów do sformułowania hipotezy zakotwiczenia leksykalnego (*lexical bootstrapping hypothesis*), która rozwój słow-

nika uznaje za niezbywalną podstawę pełnego rozwoju gramatyki (Dale i in., 2000; Dionne i in., 2003).

Związek rozwoju słownika z innymi sprawnościami poznawczymi

Wychodząc poza krąg badań dotyczących ściśle języka, ważne wydają się także prace wskazujące na związki zasobu słownika z rozwojem poznawczym, m.in. zdolnością do kategoryzacji, postrzegania zależności przyczynowo-skutkowych czy naiwną teorią umysłu. Dotyczą one bardzo wczesnych etapów rozwoju (Gopnik, Choi i Baumberger, 1996), ale także pokazują długoterminowe związki pomiędzy wczesnymi etapami rozwojowymi i późniejszymi osiągnięciami dzieci (Watson, Painter i Bornstein, 2001; Marchman i Fernald, 2008). Wiele badań wskazuje na bardzo silny związek zasobu słownictwa z rozwojem umiejętności czytania, a w szczególności czytania ze zrozumieniem (Snow, Griffin i Burns, 2005; Wagner, Muse i Tannenbaum, 2006). Odpowiedni zasób słownictwa jest więc warunkiem powodzenia w nauce szkolnej, opartej w przeważającej mierze na umiejętności czytania. Z tego względu wczesna diagnoza zasobu słownictwa i jego obniżonego poziomu może stanowić ważną wskazówkę do podejmowania wczesnej interwencji i wyrównywania szans jeszcze przed podjęciem nauki szkolnej.

Narzędzia wykorzystywane w badaniach nad rozwojem słownika

Większość przytaczanych powyżej badań była możliwa do przeprowadzenia dzięki istnieniu standaryzowanych technik i narzędzi do pomiaru zasobu słownictwa (np. MacArthur-Bates CDI; Peabody Picture Vocabulary Test – PPVT). Prowadzone były one w pierwszym rzędzie z dziećmi angielskojęzycznymi, ale także z udziałem dzieci przyswajających rodzimy język włoski, hiszpański, koreański, niemiecki, przy zastosowaniu kulturowych adaptacji narzędzi pierwotnie stworzonych dla języka angielskiego. MacArthur-Bates CDI może być stosowany do wieku 30–36 miesięcy (w zależności od języka); kwestionariusz ten ma polską

adaptację (Smoczyńska, 1999). W wieku ok. 3 lat dzieci znają już na ogół zbyt dużo słów, żeby można było posługiwać się efektywnie metodą pośrednią, odwołującą się do wiedzy rodziców na ten temat. Dlatego też niezwykle popularnym sposobem badania zasobu słownictwa u dzieci starszych jest PPVT – obrazkowy test rozumienia słów (PPVT-RIII, Dunn i Dunn, 1997; najnowsze wydanie: PPVT-4, 2007). Szybkość przeprowadzania badania i możliwość odniesienia wyników do norm sprawia, że jest to jedno z najczęściej stosowanych narzędzi do pomiaru zasobu słownictwa biernego. Niestety w badaniach nad rozwojem języka polskiego ciągle nie zostały opracowane standaryzowane narzędzia do pomiaru zasobu słownictwa u dzieci w całym przedziale wieku od 2 do 6 lat (dotyczy to również innych aspektów rozwoju językowego). Kilka istniejących narzędzi umożliwia takie badanie dla krótszych lub innych przedziałów wieku, jednak porównywanie tych wyników w celu jednorodnej obserwacji zmian rozwojowych w zakresie zasobu słownictwa w całym tym okresie jest problematyczne lub wręcz niemożliwe. Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji (Smoczyńska, 1999) to polska wersja MacArthur-Bates CDI (Fenson i in., 2007), posiada (nieopublikowane) normy dla wieku od 9 miesięcy do 3 lat. Jego stosowanie w odniesieniu do dzieci starszych jest niemożliwe zarówno ze względu na metodę badawczą (inwentarz jest wypełniany przez rodziców), jak i efekt sufitowy (maksymalne wyniki) u najstarszych dzieci (3-letnich). Istnieje również znormalizowane narzędzie do diagnozy ogólnego rozwoju niemowląt i małych dzieci (od 2 miesięcy do 3 lat): Dziecięca Skala Rozwojowa (Matczak i in., 2007). To znormalizowane narzędzie, które zawiera szereg podskal, w tym podskalę 'słownik', ze względu na cele stawiane przed całym narzędziem również nie może być stosowane wobec dzieci starszych (o typowym rozwoju). Inne narzędzia służące do diagnozy inteligencji i posiadające podskale werbalne lub operujące materiałem werbalnym mają normy tylko dla dzieci starszych (DMI-2 – Matczak, 2001 – od lat 6; WISC-R – Matczak, Piotrowska i Ciarkowska, 1998 – od lat 6). Natomiast skale do oceny rozwoju intelektual-

nego dla dzieci w wieku przedszkolnym mają charakter całkowicie niewerbalny (Skala Leitnera – Jaworowska, Matczak i Szustrowa, 1996 – od lat 3 do 15; Skala Dojrzałości Umysłowej Columbia – Burgemeister, Blum i Lorge; wersja polska: Ciechanowicz, 1992 – od 4 do 10 lat). Jedyne znormalizowane narzędzie bezpośrednio służące ocenie zasobu słownictwa – Test Językowy Leksykon – jest testem pisemnym, przeznaczonym dla młodzieży (od 12 do 17 lat; Jurkowski, 1997). Stan ten jest tym bardziej niepokojący, że narzędzia oceniające zasób słownictwa dzieci w wieku przedszkolnym poza badaniami podstawowymi mogą być wykorzystywane w diagnostyce zaburzeń rozwoju językowego, typowaniu grup ryzyka i wczesnej interwencji (Leonard, 1998/2006).

KONSTRUOWANIE NARZĘDZIA DO OCENY ROZUMIENIA SŁÓW W JĘZYKU POLSKIM

Zadanie stworzenia nowego testu oceniającego rozumienie słów w języku polskim zostało pomyślane jako próba wypełnienia luki w dostępnych narzędziach do oceny rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym. Prezentujemy przyjętą metodę tworzenia testu oraz wyniki pierwszego etapu badań.

Proces przygotowania testu podzielony został na następujące części:

- A. Ustalenie zasad konstrukcji testu (spół wyboru słów kluczowych; zasady doboru dystraktorów, określenie stylu ilustracji itd.).
- B. Opracowanie listy słów kluczowych i listy słów dystraktorów.
- C. Przygotowanie materiału ilustracyjnego i plansz do badań.
- D. Przeprowadzenie badań z wykorzystaniem jak największej liczby pozycji testowych.
- E. Opracowanie wersji do normalizacji.

A. Zasady konstrukcji testu rozumienia słów

Ilościowe badanie rozumienia słów (ocena zasobu słownictwa biernego) wymaga bardzo starannego zaprojektowania konstrukcji testu.

Test powinien uwzględniać słowa o różnej charakterystyce, tak by ocena była możliwie najpełniejsza. Dotyczy to zarówno potencjalnej dostępności słów w języku otaczającym dziecko, którą można szacować na podstawie frekwencji słów; kontekstu sytuacyjno-słownego, w jakim się zwykle pojawiają; ich przynależności do domeny semantycznej, części mowy; jak i formy fonetycznej. Wieloaspektowa organizacja słownika umysłowego powoduje, że słowa są powiązane ze sobą według różnych kryteriów i powiązania te wpływają na rozumienie pojedynczych słów (Kurcz, 2005; Reeves, Hirsch-Pasek i Golinkoff, 1998/2005). Test rozumienia słów powinien zatem te kryteria i czynniki uwzględniać. Stąd w konstrukcji testu postanowiliśmy uwzględniać zarówno frekwencję słowa, jak i jego przynależność do kategorii części mowy. Zdecydowaliśmy, że w teście sprawdzane będzie rozumienie słów należących do trzech podstawowych kategorii części mowy, zawierających słowa znaczące (*content words*): rzeczowniki, czasowniki i przymiotniki. Założyliśmy, że pula słów kluczowych powinna być maksymalnie zróżnicowana semantycznie, a słowa dystraktory powinny być dobrane celowo, tak by uwzględnione zostały różne typy relacji, jakie zachodzą między słowami w strukturze słownika umysłowego. Ostatecznie uwzględniony został aspekt fonetyczny (podobieństwo fonetyczne słów), semantyczny (przynależność do tej samej szerszej kategorii semantycznej) oraz kontekstualny (relacja tematyczna pomiędzy słowem kluczowym a dystraktorem).

Test rozumienia słów wymaga zaprezentowania osobom badanym przykładowych obiektów, do jakich słowa się odnoszą. Najprostszą formą takiej prezentacji jest ilustracja. Przyjęta forma prezentacji narzuca z konieczności poważne ograniczenia, bowiem część słów jest niemożliwa do zilustrowania, lub przynajmniej do zaprezentowania na obrazku w sposób dosłowny – dotyczy to przede wszystkim słów abstrakcyjnych. Świadomi tego ograniczenia, staraliśmy się jednak zminimalizować jego wpływ na dobór słów kluczowych i tworzenie pozycji testowych na kilka sposobów, a mianowicie poprzez: (1) dobór słów kluczowych przez

losowanie; (2) ocenę ‘rysowalności’ słów przez sędziów kompetentnych; (3) sformułowanie pytania testowego, tak by mogło odnosić się nie tylko do ilustracji dosłownych. Decyzje te zostaną szczegółowo opisane poniżej.

B. Dobór słów kluczowych i słów dystraktorów

W celu uzyskania puli słów do badania testowego zdecydowano się wykorzystać zlematyzowaną listę frekwencyjną Korpusu Języka Polskiego PWN (2004). Zawiera ona prawie 500 tysięcy różnych słów; ponad 64 miliony użyci. Wykonano losowanie warstwowe (11 warstw, pierwsza złożona z słów najczęstszych, 10 kolejnych wyrównanych pod względem sumy użyci). Zdecydowano się uwzględniać wyłącznie słowa o frekwencji powyżej 44, gdyż mimo starannego przygotowania listy słowa o niższej frekwencji często są niesklasyfikowanymi formami zależnymi bądź zawierają błędy literowe. Z każdej warstwy wylosowano 150 słów (łącznie 1750 słów). Słowa te stanowiły wstępną pulę losową o kontrolowanej frekwencji. 4 sędziów kompetentnych sklasyfikowało wszystkie słowa w puli ze względu na przynależność do kategorii części mowy (rzeczownik, czasownik, przymiotnik, inne – odrzucano wszystkie słowa sklasyfikowane niezgodnie przez sędziów oraz sklasyfikowane jako inne) i specjalistyczność (wyrazy ocenione zgodnie jako specjalistyczne były następnie odrzucane). W ten sposób uzyskano pulę 1112 słów – rzeczowników, czasowników i przymiotników. Następnie dwóch sędziów kompetentnych (zawodowych rysowników) oceniało te słowa pod względem „rysowalności”, tj. możliwości przedstawienia znaczenia danego słowa na rysunku. 601 słów zostało ocenionych zgodnie jako rysowalne, kolejnych 250 słów jeden z sędziów uznał za rysowalne, a pozostałe 261 obaj sędziowie uznali za nierysowalne. Pula 601 słów zgodnie rysowalnych stanowiła podstawę listy słów, dla których dobierane były słowa dystraktory. Do każdego słowa dobrane zostały trzy inne – podobne brzmieniowo, semantycznie i tematycznie. Ograniczenie liczby dystraktorów do trzech pozwoliło na uwzględnienie podstawowych relacji zachodzących między

słowa w strukturze słownika umysłowego, przy minimalizacji obciążenia pamięci roboczej (w procesie percepcji materiału ilustracyjnego) i innych czynników poznawczych, które mogłyby wpływać na odpowiedzi badanych. Dystraktory były dobierane przez pierwszą autorkę artykułu z użyciem różnego rodzaju słowników (Słownik Synonimów, Słownik Języka Polskiego, Indeks a tergo) i listy frekwencyjnej, która w wersji elektronicznej pozwoliła na wyszukiwanie wyrazów różniących się określoną liczbą głosek (w celu określenia możliwych dystraktorów bliskich fonetycznie). Propozycje zestawu dystraktorów były wielokrotnie konsultowane i dopracowywane zarówno w grupie bezpośrednio zaangażowanej w przygotowanie materiałów do badania (seminarium magisterskie), jak i oceniane przez badaczy rozwoju języka dziecka. Założono, że każdy z trzech typów dystraktorów dla danego słowa kluczowego powinien różnić się od niego wyłącznie pod jednym względem (tzn. dystraktor semantyczny nie powinien jednocześnie być podobny brzmieniowo do słów kluczowych itd.) – miało to umożliwić jednoznaczność odpowiedzi poprawnej oraz identyfikację popełnianego błędu. W trakcie realizacji zadania doboru dystraktorów postanowiono, że słowa bliskie brzmieniowo słowom kluczowym same również będą stanowiły słowa kluczowe (a więc dobrano do nich słowa bliskie semantycznie i tematycznie). Pozwoliło to w pewnym stopniu zneutralizować fakt, że wiele par słów podobnie brzmiących z konieczności różniło się między sobą innymi parametrami (np. frekwencją). Ostatecznie ustalono listę 512 zestawów czterech słów: słowo kluczowe plus trzy dystraktory (fonetyczny, semantyczny i tematyczny), i dla nich przygotowywano kolorowe ilustracje.

C. Przygotowanie materiału ilustracyjnego i 4-obrazkowych plansz dla pozycji testowych

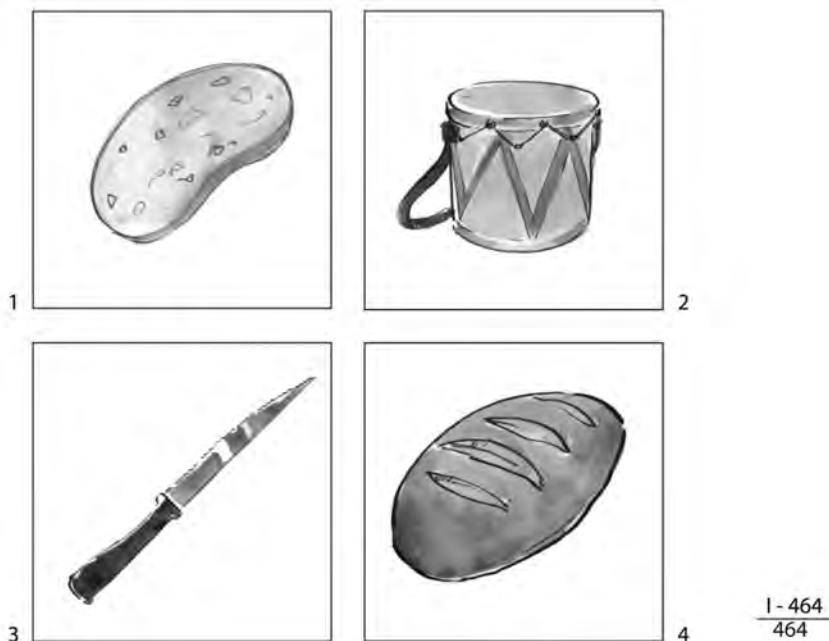
Wszystkie ilustracje były przygotowane przez jedną osobę – artystkę z dużym doświadczeniem w dziedzinie ilustracji dla dzieci oraz z wcześniejszym doświadczeniem w przygotowywaniu materiałów do badań naukowych. Autorka znała zasadę konstrukcji testu (zależność między

poszczególnymi elementami każdej pozycji testowej) i otrzymała listy słów do zilustrowania według zestawów. Była szczegółowo poinformowana o konieczności jednoznacznego i neutralnego przedstawiania znaczeń słów. Jednocześnie podjęto decyzję, aby przygotowywane obrazki zachowywały charakter wysokiej jakości ilustracji książkowych dla dzieci, co powinno sprzyjać zainteresowaniu nimi i ułatwiać utrzymanie uwagi na wykonywanym zadaniu. Zestawy ilustracji były oceniane pod względem jednoznaczności, wyrazistości i adekwatności przez zespół przygotowujący materiał badawczy, wspierany, również na tym etapie, przez badaczy rozwoju języka. W razie negatywnej oceny lub nawet wątpliwości, autorka ilustracji była proszona o przygotowanie wersji poprawionej według podanych wskazówek. Każdy obrazek był malowany techniką akwarelową, a następnie skanowany. Dzięki temu wszystkie obrazki zostały zarchiwizowane w postaci elektronicznej, co znacznie ułatwiło przygotowanie plansz do badania testowego. Ostatecznie do

utworzenia pierwszej wersji zestawu plansz do badania testowego użyto 1413 obrazków (poza powtarzającymi się obrazkami dla słów kluczowych i blisko brzmiących, nieliczne obrazki dla pozostałych dwóch kategorii też mogły się powtarzać na dwóch różnych planszach).

Każda plansza testowa (w rozmiarze A4 i układzie poziomym) zawierała 4 obrazki (odpowiadające słowu kluczowemu i 3 dystryktorom) o rozmiarach 10 × 10 cm rozłożone symetrycznie w odstępach 1 cm. Każdy obrazek miał czarną ramkę dla jednoznacznego wyodrębnienia go od pozostałych. Obrazki na planszy były numerowane (zgodnie z kierunkiem pisma). Każda plansza miała także swój numer umieszczony w prawym dolnym rogu. Przykładowa plansza przedstawiona jest na rycinie 1.

Skład kompletu plansz został przygotowany w programie InDesign i zapisany w formacie PDF. Na każdej 4-obrazkowej planszy obrazki zostały ułożone w kolejności losowej. Ostatecznie w badaniu testowym wykorzystano 497 plansz.



Rycina 1. Przykładowa plansza testowa dla słowa kluczowego ‘bochenek’; dystryktory: fonetyczny – ‘bębenek’, semantyczny – ‘kromka’, tematyczny – ‘nóż’

D. Liczba i układ pozycji testowych w pierwszym etapie badań

Aby test spełniał ostatecznie warunek szybkości i łatwego badania, liczba pozycji testowych powinna być niewielka. Jednocześnie zbyt mała liczba pozycji pogarsza różnicowanie badanych. Ustalenie optymalnej liczby pozycji jest trudne i wymaga badań wstępnych (które tutaj są właśnie opisywane). Docelowo test ma zawierać pozycje ułożone według skali trudności, tak by w zależności od wieku dziecka możliwe było rozpoczynanie badania w odpowiednim miejscu oraz kończenie go w momencie, gdy badane dziecko zacznie popełniać dużą liczbę błędów. Konkretnie kryterium określające moment przerwania badania na podstawie liczby popełnianych błędów powinno być ustalone na podstawie badań wstępnych.

Mimo że wybrane do badania słowa kluczowe były kontrolowane pod względem frekwencji, to jednak uznano, że nie będzie ona w pełni miarodajnym wskaźnikiem trudności pozycji testowych. Lista Frekwencyjna Korpusu Języka Polskiego PWN (2004) określa jedynie częstość występowania słów w języku dorosłych, w przeważającej mierze w tekstach pisanych. W momencie tworzenia testu była to największa dostępna lista frekwencyjna języka ogólnego i to zadecydowało o jej użyciu do losowania słów kluczowych. Specyfika mowy dziecka oraz mowy dorosłych skierowanej do dzieci sprawia, że częstość poszczególnych słów w tych rejestrach może znacznie odbiegać od frekwencji ogólnej, dlatego jednym z celów prezentowanego badania było oszacowanie trudności w stosowaniu słów kluczowych/ pozycji testowych w poszczególnych grupach wiekowych. Z tego względu w opisywanym badaniu wstępnym zdecydowano, że kolejność pozycji testowych będzie losowa. W celu uniknięcia ukrytego efektu porządku przygotowano 4 zestawy o różnych porządkach: (1) układ losowy, (2) odwrócony układ 1. (od końca), (3) układ 1. podzielony na dwie części zamienione miejscami (druga połowa zamieniona kolejnością z pierwszą), (4) układ 2. podzielony na dwie części zamienione miejscami. Ten sposób ustalenia różnych porządków plansz zagwarantował, że dana pozycja będzie pojawiała się

w różnych momentach badania (na początku, na końcu i w środku), a więc uzyskany dla niej wynik sumaryczny nie powinien zależeć od miejsca w całej badanej puli. Miało to istotne znaczenie przede wszystkim ze względu na ogólną liczbę pozycji w całym komplecie i przewidywane zmęczenie badanych dzieci.

Organizacja badania – podział według wieku badanych

Ze względu na bardzo dużą liczbę pozycji testowych (497) zdecydowano, że badanie zostanie podzielone na dwie części – w pierwszej części wzięły udział dzieci w wieku 4–6 lat, które odpowiadały na wszystkie 497 pozycji (opis badanej próby i procedury poniżej). Po przeprowadzeniu tej części badania zanalizowano jej wyniki i przygotowano zmniejszoną pulę pozycji dla dzieci młodszych (2–3-letnich). Z pełnej puli 497 plansz wybrano do badań dla dzieci młodszych (2–3-letnich) pozycje, które miały ogólną sumę poprawnych odpowiedzi >90% (pozycje bardzo proste), oraz pozycje, które spełniały następujące warunki: (1) miały dodatnią moc dyskryminacyjną (obliczaną dla wszystkich wyników łącznie); (2) miały rozkład poprawnych odpowiedzi niemalejący z wiekiem i monotoniczny; (3) nie miały nieciągłości w rozkładzie mocy dyskryminacyjnych obliczonych dla rocznych przedziałów wieku dzieci (tzn. nie miały ujemnej mocy dla środkowego przedziału wiekowego, przy dodatnich w pozostałych grupach); (4) miały nieujemną moc dyskryminacyjną dla 4-latków; (5) miały rozkład błędów zgodny z oczekiwanym opartym na średnim rzeczywistym lub na losowym. Wykluczone zostały natomiast pozycje o ogólnej liczbie poprawnych odpowiedzi <30% – jako potencjalnie bardzo trudne już dla starszych dzieci (lub wadliwie skonstruowane). W wyniku tej procedury selekcyjnej wyłoniono pulę 264 pozycji, które były wykorzystywane do badań dzieci młodszych.

E. Opracowanie wersji do normalizacji

Uczestnicy badania

Badanie przeprowadzono w żłobkach i przedszkolach w Warszawie i okolicach, Gdańsku,

Ciechanowie i Serocku. W analizach uwzględniono wyniki 351 dzieci w wieku 2–6 lat, które ukończyły całe badanie. W każdym rocznym przedziale wiekowym kilkanaścioro dzieci nie ukończyło badania i ich wyniki nie były analizowane. Przyczyną nieukończenia badania była najczęściej nieobecność dziecka przez kolejne 14 dni od pierwszej sesji (badanie było dzielone na kilka sesji, które mogły odbywać się w odstępie do 14 dni od pierwszej sesji). Dziecko miało też prawo odmówić dokończenia badania. W kilku przypadkach ingerencje personelu placówki, w której było przeprowadzane badanie, na tyle zaburzyły jego przebieg, że badania nie kończono. Łącznie przebadano około 420 dzieci.

Szczegółowy rozkład płci w poszczególnych grupach wiekowych przedstawiony został w tabeli 1. Dzieci młodsze (2- i 3-letnie) podzielono na kwartalne przedziały wiekowe. Wyniki dzieci 4-letnich analizowano w podziale na przedziały półroczne. Wyniki 5- i 6-latków były analizowane w rocznych przedziałach. Dzięki temu możliwe było uchwycenie zmian rozwojowych, które w przypadku młodszych dzieci są znacznie bardziej dynamiczne.

Procedura

Przed przeprowadzeniem badania uzyskano zgodę Komisji Rady Wydziału Psychologii UW ds. Etyki Badań Naukowych na jego przeprowadzenie. Rodzice wszystkich badanych dzieci wyrazili pisemną zgodę na udział dziecka w badaniu. Badanie przeprowadzane było na terenie placówki oświatowej, do której uczęszczało dziecko, w odrębnym pomieszczeniu (bez udziału osób trzecich lub w obecności personelu przedszkola/żłobka, poinformowanego wcześniej o konieczności nieingerowania w przebieg badania).

Procedura badawcza była identyczna w przypadku dzieci młodszych i starszych, z zastrzeżeniem, że dzieci młodsze otrzymywały okrojona pulę 264 pozycji.

Dzieci biorące udział w badaniu miały okazję poznać osoby przeprowadzające badanie w grupie przedszkolnej/żłobkowej w trakcie swobodnej zabawy. Badanie miało charakter indywidualny i trwało łącznie ok. 1,5 godziny (dla dzieci starszych) i ok. 40–60 minut (dla dzieci młodszych). W celu dostosowania warunków badania do indywidualnych potrzeb badanych

Tabela 1. Rozkład płci i liczebność grup w poszczególnych przedziałach wiekowych

Przedział wieku	Płeć		Razem
	Chłopcy	Dziewczynki	
2 lata I kwartał	7	6	13
2 lata II kwartał	11	10	21
2 lata III kwartał	12	18	30
2 lata IV kwartał	13	21	34
3 lata I kwartał	9	13	22
3 lata II kwartał	12	10	22
3 lata III kwartał	8	15	23
3 lata IV kwartał	14	20	34
4 lata I półrocze	15	11	26
4 lata II półrocze	12	16	28
5 lat	32	26	58
6 lat	19	21	40
Razem	164	187	351

dzieci było ono podzielone na kilka krótszych sesji. W sytuacji, gdy badane dziecko nie ujawniało oznak zmęczenia, osoba badająca proponowała krótką przerwę po obejrzeniu pierwszych 200 obrazków zestawu (dzieci starsze) / 132 (dzieci młodsze). W takich sytuacjach badanie kontynuowane było po przerwie tego samego dnia lub też w ciągu 14 dni od pierwszej sesji. W razie wcześniejszego okazania zmęczenia lub dekoncentracji prowadzący badanie proponował dziecku przerwę w dowolnym momencie badania. Niektóre (choć nieliczne) dzieci stanowczo odmawiały zrobienia jakiegokolwiek przerwy i wtedy decydowano się na przeprowadzenie badania w jednej sesji. Średnio badanie było przeprowadzane w 2 sesjach (odchylenie standardowe = 1,2), z rozrzutem od 1 do 10 sesji (rekord 10 sesji należał do jednego dziecka 4-letniego, kolejna trójka 2-latków zaliczyła całość w 7 sesjach).

Na wstępie każde dziecko było informowane ogólnie, że w trakcie oglądania wielu kartek z obrazkami jego zadanie za każdym razem będzie polegało na wyborze jednego obrazka, który najlepiej pasuje do tego, co powie eksperymentator. Następnie dziecko rozpoczynało oglądanie plansz testowych. W trakcie badania każdemu dziecku prezentowano zestaw 497/264 (w zależności od wieku) plansz z obrazkami. Przy każdej z plansz osoba badająca pytała dziecko o słowo kluczowe, a jego zadaniem było wskazanie tego obrazka, odpowiadającego słowu, o które pytano. Forma zadawanych pytań zależała od kategorii gramatycznej słowa kluczowego. Gdy właściwym słowem był rzeczownik, zadawano pytanie: „Gdzie jest... (np. kot)”? O czasowniki pytano: „Kto... (np. pije)”? lub „Co... (np. leży)”? a o przymiotniki: „Który jest... (np. bogaty)”? lub „Co jest... (np. górnicze)”? Wszystkie pytania w dokładnym brzmieniu wydrukowane były na arkuszu odpowiedzi. Odpowiedzi dziecka (numer obrazka wskazanego na planszy) były zapisywane przez osobę prowadzącą badanie na tym samym arkuszu.

Dziecko miało możliwość przerywania badania w każdym momencie (było o tym informowane na wstępie), przy każdej sesji było pytane o chęć kontynuacji. Dzieci, które odmawiały kontynuowania, nie były badane do końca.

WYNIKI BADAŃ

Ze względu na to, że badanie było podzielone na dwie części (dzieci starsze i dzieci młodsze) oraz że materiał badawczy w części drugiej zawierał celowo dobraną, mniejszą liczbę pozycji testowych, wyniki obu części będą zaprezentowane oddzielnie – łączna analiza statystyczna wyników albo byłaby obarczona błędem nieuwzględnienia pozycji, które występowały wyłącznie w pierwszej części (gdyby wziąć w analizach pod uwagę jedynie wspólną pulę 264 pozycji), albo musiałyby się opierać na innej liczbie pozycji w grupach młodszych i starszych, co uniemożliwiłoby przeprowadzenie poprawnej analizy wariancji. A zatem wyniki zaprezentowane zostaną w dwóch częściach, według wieku badanych: najpierw wyniki dzieci młodszych (2–3-latków), a następnie starszych (4–6-latków).

Jednym z badanych czynników była przynależność słowa do kategorii części mowy, a liczba pozycji dla każdej z uwzględnianych w badaniu części mowy (rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki) nie była jednakowa (zgodnie z pierwotnym losowaniem słów odzwierciedlała ona proporcje występowania rzeczowników, czasowników i przymiotników w polszczyźnie), aby zatem możliwe było porównanie pomiędzy częściami mowy, wszystkie analizy statystyczne przeprowadzone były na danych procentowych.

Analizy dotyczyły zarówno poprawnych odpowiedzi, jak i rodzajów popełnianych błędów. Wszystkie analizy statystyczne zostały przeprowadzone w programie Statistica 8.0.

Analizy poprawności odpowiedzi oraz typów popełnianych błędów dla dzieci młodszych (2–3-latków)

Analiza poprawności odpowiedzi dla dzieci młodszych (przedziały kwartalne) – 264 pozycje

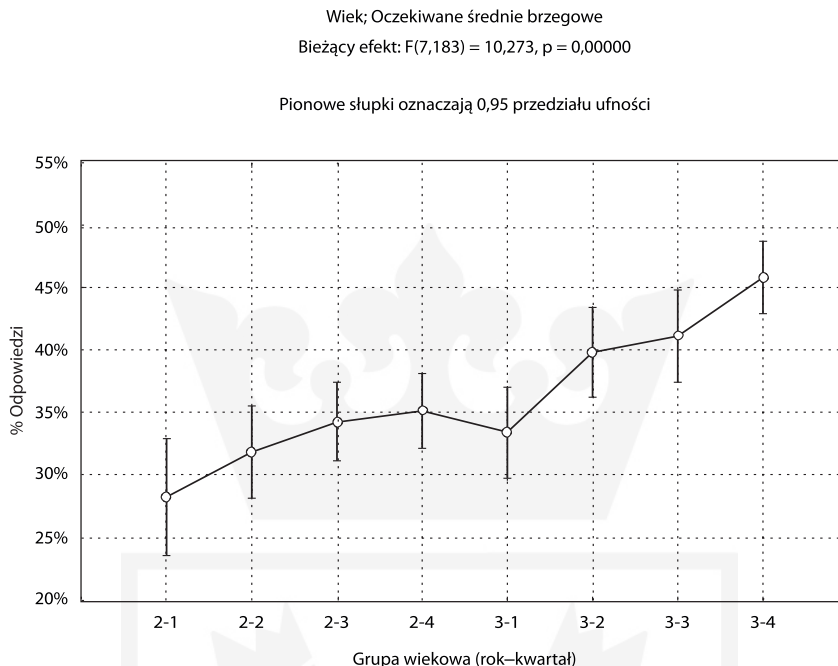
Analizę wariancji przeprowadzono w schemacie $8 \times 2 \times 3$ (wiek \times płeć \times część mowy), z powtarzanym pomiarem (dla części mowy) dla danych procentowych (procent poprawnych odpowiedzi w danej kategorii części mowy).

Tabela 2 przedstawia statystyki opisowe: średnie sumy poprawnych odpowiedzi i odchylenia standardowe dla poszczególnych przedziałów wiekowych i płci. Istotne okazały się efekty główne wieku ($F(7,183) = 10,27, p < 0,001$) i części mowy ($F(2,366) = 3,36, p < 0,04$), nie było żadnych interakcji. Zmienna 'płeć' nie wpływała w żaden sposób na wyniki – brak efektu głównego ($F(1,183) = 1,09, p > 0,29$) i interakcji. Wykres 1 obrazuje wpływ wieku na poprawność odpowiedzi, a wykres 2 wpływ części mowy na poprawność odpowiedzi. Wraz z wiekiem rośnie procent poprawnych odpowiedzi. Zależność ta nie ma charakteru liniowego:

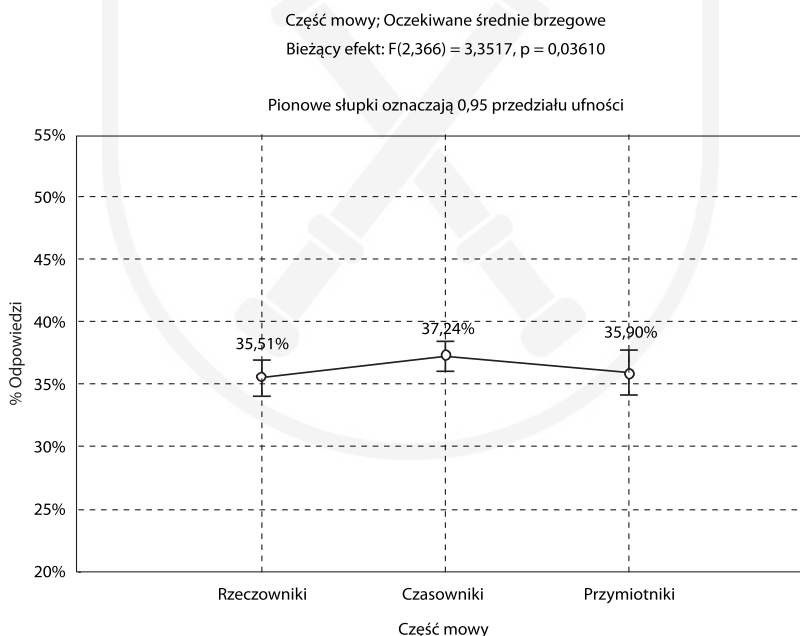
u dzieci 2-letnich różnice pomiędzy każdymi kolejnymi dwoma przedziałami nie są istotne (test Duncana, $p > 0,05$), a u dzieci 3-letnich istotne różnice wystąpiły między przedziałami 3–1 i 3–2 (test Duncana, $p < 0,03$). Dwie pary kolejnych przedziałów osiągnęły różnice bliskie istotnym: 2–1 i 2–2 (test Duncana, $p > 0,14$) oraz 3–3 i 3–4 (test Duncana, $p > 0,11$). Czasowniki okazały się istotnie łatwiejsze od rzeczowników (test NIR Fishera, $p < 0,008$) i marginalnie łatwiejsze od przymiotników (test NIR Fishera, $p < 0,058$). Różnice między rzeczownikami i przymiotnikami nie są istotne.

Tabela 2. Średnie sumy (i odchylenia standardowe) poprawnych odpowiedzi w kwartalnych przedziałach wiekowych dla każdej z płci – dzieci młodsze (C – chłopcy; D – dziewczynki; N – liczba osób w grupie)

Wiek	Płeć	Rzecz. (max = 160) średnia	Rzecz. odch. st.	Czas. (max = 75) średnia	Czas. odch. st.	Przym. (max = 29) średnia	Przym. odch. st	N
2–1	C	43,43	6,68	20,43	3,05	7,57	3,15	7
2–1	D	47,67	4,37	21,67	7,87	8,83	3,43	6
2–2	C	50,91	12,28	23,45	6,11	9,64	3,35	11
2–2	D	49,90	10,55	25,30	6,34	8,70	3,71	10
2–3	C	52,58	7,20	25,58	4,48	8,75	3,31	12
2–3	D	56,50	9,28	26,78	6,42	10,89	2,30	18
2–4	C	57,69	15,36	25,08	5,59	10,31	4,53	13
2–4	D	54,48	11,46	26,67	4,36	10,48	2,75	21
3–1	C	49,22	6,76	25,44	4,13	9,11	2,32	9
3–1	D	51,00	7,22	28,69	3,64	9,92	1,98	13
3–2	C	59,42	16,92	29,33	7,62	10,75	2,83	12
3–2	D	60,90	12,95	33,20	5,47	12,50	3,78	10
3–3	C	64,13	22,83	31,00	5,95	11,50	2,88	8
3–3	D	67,13	23,06	32,87	9,40	11,60	5,53	15
3–4	C	75,43	24,39	38,00	6,79	13,29	3,81	14
3–4	D	68,55	20,15	33,40	7,63	12,75	3,88	20
	Łącznie	58,12	16,82	28,57	7,47	10,68	3,68	199



Wykres 1. Wpływ wieku na poprawność odpowiedzi: analiza wariancji w schemacie wiek \times płeć \times część mowy dla dzieci młodszych



Wykres 2. Wpływ kategorii gramatycznej (części mowy) na poprawność odpowiedzi: analiza wariancji w schemacie wiek \times płeć \times część mowy dla dzieci młodszych

Analiza typów błędów dla dzieci młodszych (przedziały kwartalne) – 264 pozycje

Analiza wariancji w schemacie $8 \times 2 \times 3 \times 3$ (wiek \times płeć \times część mowy \times typ błędu) z powtarzonymi pomiarami (dla czynników ‘część mowy’ i ‘typ błędu’) dla danych procentowych wykazała istotne efekty główne wieku, części mowy i typu błędu. W przypadku zmiennych ‘wiek’ i ‘część mowy’ wyniki były analogiczne w stosunku do analizy poprawnych odpowiedzi: wraz z wiekiem maleje proporcja błędnych odpowiedzi, czasowniki mają mniejszą proporcję błędów niż rzeczowniki i przymiotniki. W przypadku zmiennej ‘typ błędu’ różnica pomiędzy poszczególnymi typami błędów polegała na większej proporcji błędów semantycznych zarówno w stosunku do błędów fonetycznych, jak i tematycznych (jednowymiarowe testy istotności dla porównań zaplanowanych prezentowane są w tabeli 4), co obrazuje wykres 3. Ponownie nie odnotowano żadnego wpływu płci na wyniki – brak efektu głównego ($F(1;183) = 0,44$, $p > 0,5$) i jakichkolwiek interakcji innych zmiennych z płcią. Tabela 3 zawiera szczegółowe wyniki analizy wariancji (bez uwzględnienia zmiennej ‘płeć’). Wystąpiły interakcje wieku i typu błędu, części mowy i typu błędu oraz interakcja tych trzech zmiennych. O wyższej proporcji błędów semantycznych zdecydowała ich przewaga w rzeczownikach (dla interakcji część mowy \times typ błędu jednowymiarowe testy

istotności dla porównań zaplanowanych prezentowane są w tabeli 5 oraz na wykresie 4) w porównaniu z czasownikami i przymiotnikami. W przypadku błędów fonetycznych największy ich procent odnotowano dla przymiotników, a najmniejszy dla czasowników (wszystkie kontrasty istotne – tabela 5). Błędy tematyczne pojawiały się jednakowo często w przypadku wszystkich trzech części mowy (żaden kontrast nie był istotny – tabela 5). Zmiany rozwojowe w proporcji poszczególnych typów błędów są przedstawione na wykresie 5. Błędy semantyczne utrzymują się przez cały badany okres na stałym poziomie (wszystkie kontrasty nieistotne z wyjątkiem jednego – dla największej i najmniejszej wartości – pomiędzy grupami wiekowymi 2–3 i 3–4, $F(1;183) = 10,24$; $p < 0,002$), podczas gdy proporcja błędów tematycznych systematycznie maleje, a proporcja błędów fonetycznych zmienia się nieliniowo, ale również z tendencją malejącą. Gdy rozpatrywać zmiany rozwojowe w proporcji poszczególnych błędów w zależności od części mowy (co jest uwidocznione na wykresie 6), wyraźnie widać, że systematyczny spadek proporcji błędów tematycznych wraz z wiekiem dotyczy wszystkich części mowy. W przypadku błędów fonetycznych obniżenie wraz z wiekiem ich częstości dotyczy przede wszystkim czasowników (w ostatnich trzech grupach wiekowych). Natomiast błędy semantyczne utrzymują się na względnie stałym poziomie przez cały badany okres dla wszystkich części mowy.

Tabela 3. Wyniki analizy wariancji dla dzieci 2–3-letnich (pula 264 pozycji) w schemacie $8 \times 2 \times 3 \times 3$ (wiek \times płeć \times część mowy \times typ błędu). Zmienne: 1 – wiek (kwartalne przedziały), 2 – część mowy (rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki), 3 – typ błędu (fonetyczny, semantyczny, tematyczny)

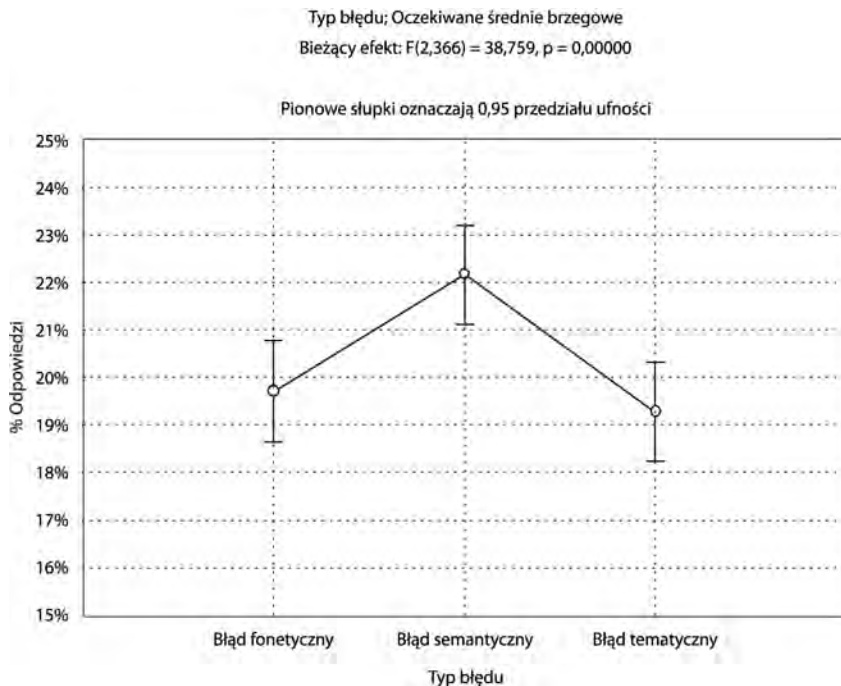
Zmienna	F	Stopnie swobody	p
1	7,72	7; 183	0,001
2	34,67	2; 366	0,001
3	38,76	2; 366	0,001
1, 2	0,74	14; 366	0,736
1, 3	3,49	14; 366	0,001
2, 3	7,54	4; 732	0,001
1, 2, 3	1,82	28; 732	0,006

Tabela 4. Wyniki jednowymiarowych testów istotności dla porównań zaplanowanych dla zmiennej ‘typ błędu’ u dzieci młodszych. Poziomy zmiennej: 1 – błąd fonetyczny; 2 – błąd semantyczny; 3 – błąd tematyczny

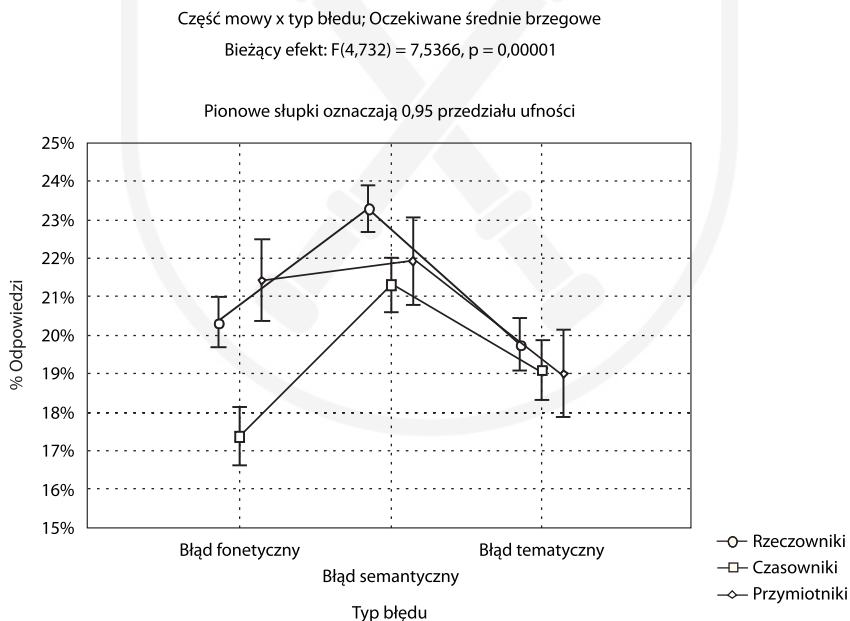
Porównanie	F	Stopnie swobody	p
1 vs. 2	47,24	1; 183	0,001
2 vs. 3	61,5	1; 183	0,001
1 vs. 3	1,58	1; 183	0,21

Tabela 5. Wyniki jednowymiarowych testów istotności dla porównań zaplanowanych dla interakcji zmiennych ‘część mowy’ i ‘typ błędu’. Poziomy zmiennej ‘część mowy’: 1 – rzeczowniki; 2 – czasowniki; 3 – przymiotniki

Porównanie	F	Stopnie swobody	p
dla błędów fonetycznych			
1 vs. 2	50,88	1; 183	0,001
1 vs. 3	4,84	1; 183	0,029
2 vs. 3	49,78	1; 183	0,001
dla błędów semantycznych			
1 vs. 2	27,26	1; 183	0,001
1 vs. 3	5,86	1; 183	0,017
2 vs. 3	1,01	1; 183	0,3
dla błędów tematycznych			
1 vs. 2	2,39	1; 183	0,12
1 vs. 3	1,67	1; 183	0,19
2 vs. 3	0,02	1; 183	0,89

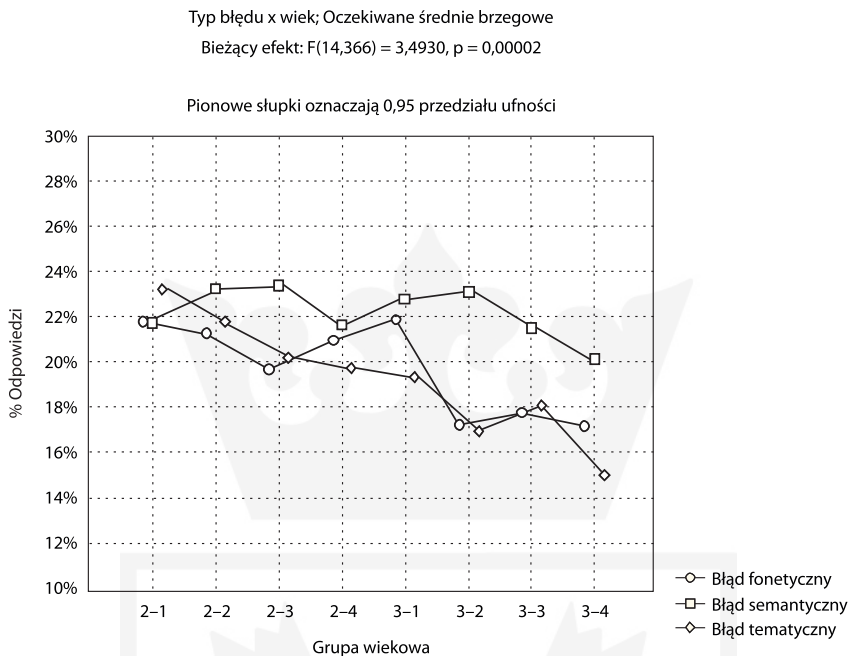


Wykres 3. Proporcje poszczególnych typów błędów: analiza wariancji w schemacie wiek × płęć × część mowy × typ błędu dla dzieci młodszych

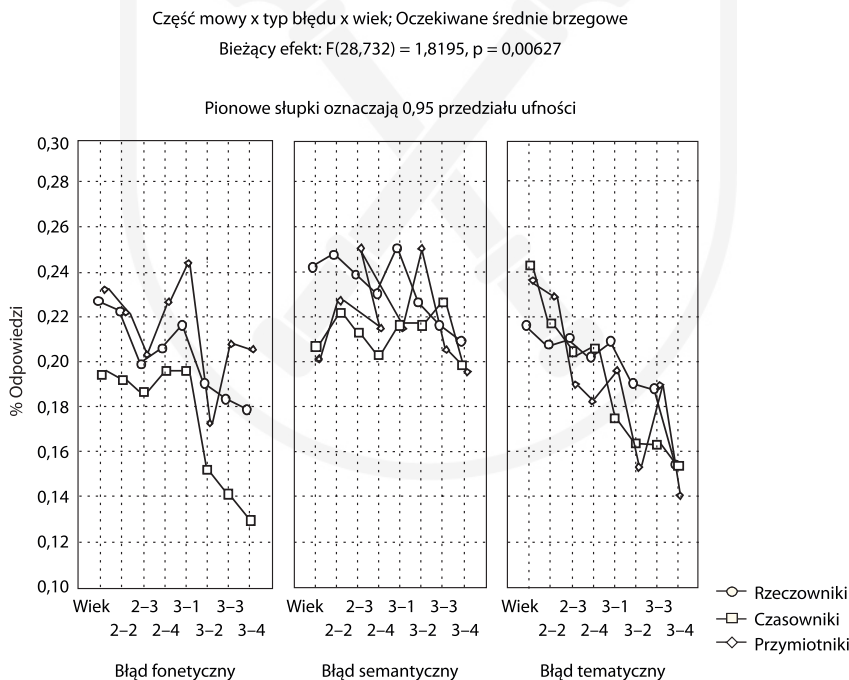


Wykres 4. Proporcje poszczególnych typów błędów w zależności od kategorii gramatycznej (części mowy): analiza wariancji w schemacie wiek × płęć × część mowy × typ błędu dla dzieci młodszych

Ocena zasobu słownictwa u dzieci w wieku przedszkolnym – nowe narzędzie testowe



Wykres 5. Zmiany rozwojowe w proporcji poszczególnych typów błędów: analiza wariancji w schemacie wiek × płęć × część mowy × typ błędu dla dzieci młodszych



Wykres 6. Zmiany rozwojowe w proporcji poszczególnych typów błędów w zależności od części mowy: analiza wariancji w schemacie wiek × płęć × część mowy × typ błędu dla dzieci młodszych

Analizy poprawności odpowiedzi oraz typów popełnianych błędów dla dzieci starszych (4–6-latków)

Analiza poprawności odpowiedzi dla dzieci starszych – 497 pozycji

Dzieci starsze (badane jako pierwsze) odpowiadały w badaniu na 497 pytań testowych. Wyniki dzieci 4-letnich były analizowane w podziale na półroczne przedziały wiekowe, a dzieci 5–6-letnich na przedziały roczne. Wstępne obliczenia przeprowadzone w trakcie badań wskazywały na spore zróżnicowanie w obrębie grupy 4-latków, dlatego też zdecydowano o jej podziale. Tabela 6 zawiera średnie dla liczby poprawnych odpowiedzi w poszczególnych przedziałach wiekowych z podziałem na płeć badanych w każdej z trzech części mowy.

Analiza wariancji w schemacie $4 \times 2 \times 3$ (wiek \times płeć \times część mowy) z powtarzaniem pomiarem na danych procentowych wykazała istotny wpływ wieku i części mowy na poprawność odpowiedzi oraz interakcję tych dwóch zmiennych. Wpływ zmiennej ‘płeć’ okazał się nieistotny. Tabela 7 przedstawia szczegółowe

wyniki analizy. Z wykresu 7 wynika, że wraz z wiekiem istotnie rośnie procent poprawnych odpowiedzi, a zależność ta ma charakter liniowy. Testy Duncana wykazały, że kontrasty są istotne między każdymi dwoma kolejnymi przedziałami wieku ($p < 0,005$). Wykres 8 ukazuje wpływ części mowy na poprawność odpowiedzi: czasowniki (podobnie jak w grupie młodszej) okazały się najprostsze, rzeczowniki nieco trudniejsze, najmniejszy procent poprawnych odpowiedzi uzyskały przymiotniki (wszystkie kontrasty mierzone testami NIR Fishera istotne, $p < 0,001$). Wykres 9 przedstawia interakcję wieku i części mowy. Wynika z niego, że przymiotniki są nie tylko najmniej poprawnie rozpoznawaną częścią mowy, ale także proporcja poprawnych odpowiedzi w tej kategorii rośnie z wiekiem stosunkowo najwolniej. Kontrasty pomiędzy poszczególnymi częściami mowy obliczane dla każdego przedziału wiekowego wskazują na istotne różnice pomiędzy przymiotnikami a rzeczownikami i czasownikami bez względu na grupę wiekową (testy NIR Fishera, $p < 0,05$). Wyniki dla rzeczowników i czasowników dla każdej kolejnej pary grup wiekowych są istotnie różne (testy

Tabela 6. Średnie sumy (i odchylenia standardowe) poprawnych odpowiedzi w półrocznych lub rocznych przedziałach wiekowych* dla każdej z płci – dzieci starsze (C – chłopcy; D – dziewczynki; N – liczba osób w grupie)

Wiek	Płeć	Rzeczowniki (max = 289) średnia	Rzeczowniki odch. st.	Czasowniki (max = 131) średnia	Czasowniki odch. st.	Przymiotniki (max = 77) średnia	Przymiotniki odch. st.	N
4–(1–2)	C	152,33	25,54	70,80	12,95	35,60	5,77	15
4–(1–2)	D	159,00	13,66	73,18	7,83	38,91	5,22	11
4–(3–4)	C	169,33	23,64	81,50	13,87	39,67	6,57	12
4–(3–4)	D	174,44	20,26	81,31	12,26	38,63	5,34	16
5–(1–4)	C	185,22	28,78	86,88	16,92	43,19	6,70	32
5–(1–4)	D	192,96	22,39	90,88	11,89	43,65	6,32	26
6–(1–4)	C	205,42	24,37	97,00	9,60	49,74	7,72	19
6–(1–4)	D	214,24	15,60	100,00	7,48	50,62	4,44	21
	Łącznie	185,55	29,65	87,05	15,28	43,30	7,73	152

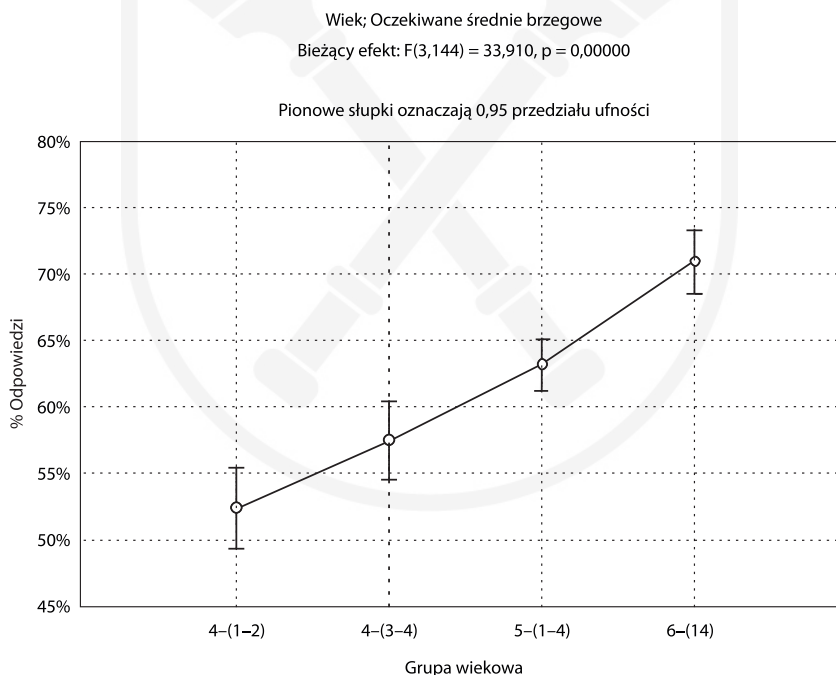
* liczby w nawiasie w kolumnie ‘wiek’ oznaczają kwartały danego roku

NIR Fishera, $p < 0,05$), a więc w całym badanym okresie procent poprawnych odpowiedzi dla obu tych części mowy rośnie, natomiast dla przymiotników kontrast pomiędzy dwiema

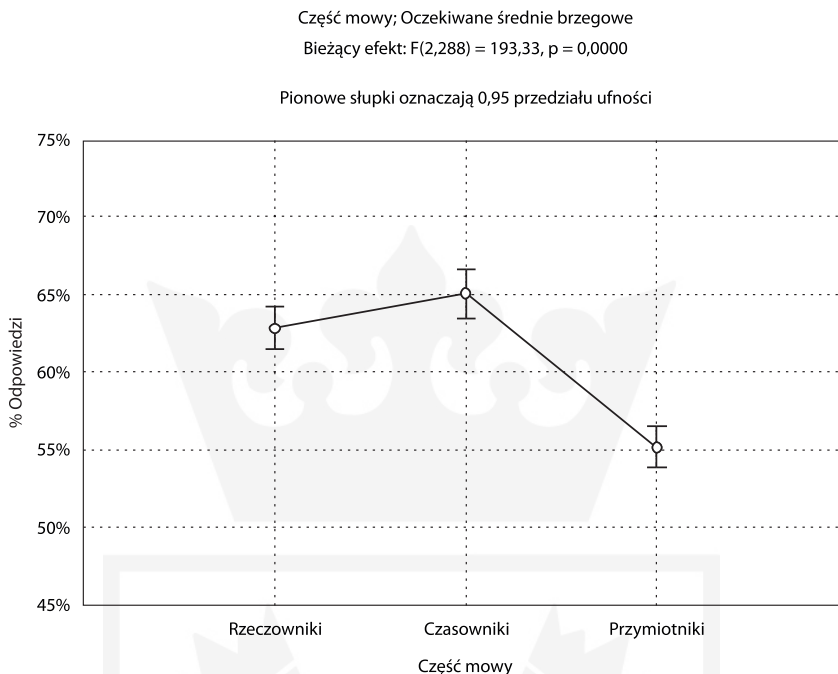
pierwszymi grupami wiekowymi jest nieistotny (test NIR Fishera, $p > 0,24$), a istotny wzrost zaczyna się dopiero na przełomie drugiego półrocza czwartego i piątego roku życia.

Tabela 7. Wyniki analizy wariancji dla dzieci 4–6-letnich (pula 497 pozycji) w schemacie $4 \times 2 \times 3$ (wiek \times płeć \times część mowy) dla poprawnych odpowiedzi. Zmienne: 1 – wiek, 2 – płeć, 3 – część mowy (rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki)

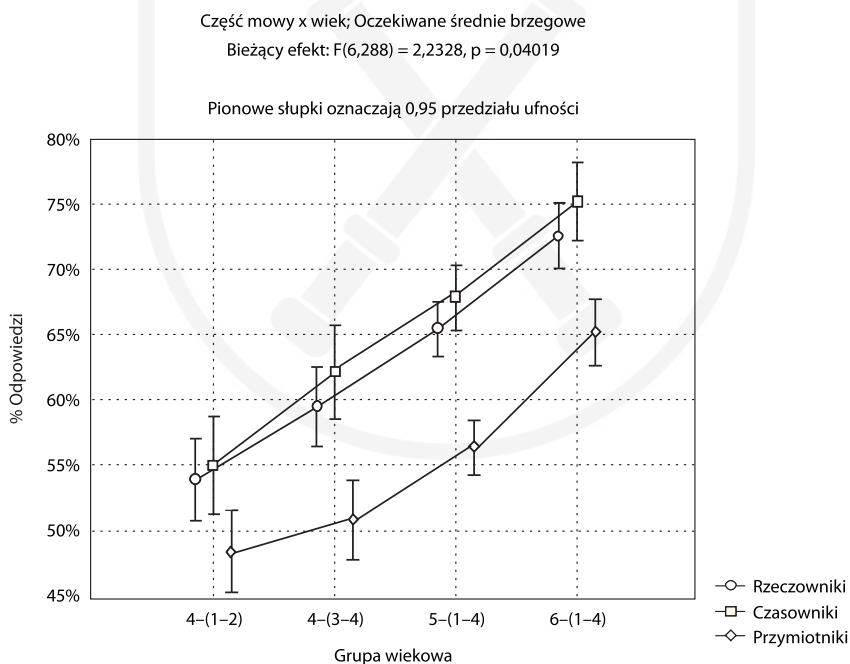
Zmienna	F	Stopnie swobody	p
1	33,91	3; 144	0,001
2	1,79	1; 144	0,18
3	193,33	2; 288	0,001
1, 2	0,16	3; 144	0,923
1, 3	2,23	6; 288	0,041
2, 3	0,74	2; 288	0,47
1, 2, 3	0,7	6; 288	0,66



Wykres 7. Wpływ wieku na poprawność odpowiedzi: analiza wariancji w schemacie wiek \times płeć \times część mowy dla dzieci starszych



Wykres 8. Wpływ kategorii gramatycznej (części mowy) na poprawność odpowiedzi: analiza wariancji w schemacie wiek \times płeć \times część mowy dla dzieci starszych



Wykres 9. Interakcja kategorii gramatycznej (części mowy) i wieku: analiza wariancji w schemacie wiek \times płeć \times część mowy dla dzieci starszych

Analiza typów błędów dla dzieci starszych (4–6-latków) – 497 pozycji

Analiza wariancji w schemacie: wiek (4) × płeć (2) × część mowy (3) × typ błędu (3) z powtarzającymi pomiarami (dla czynników ‘część mowy’ i ‘typ błędu’) dla danych procentowych wykazała istotne efekty główne wieku, części mowy i typu błędu. Szczegółowe wyniki analizy prezentowane są w tabeli 8. W przypadku zmiennych ‘wiek’ i ‘część mowy’ wyniki były analogiczne w stosunku do analizy poprawnych odpowiedzi: wraz z wiekiem maleje proporcja błędnych odpowiedzi, czasowniki mają najmniejszą proporcję błędów, a przymiotniki największą, rzeczowniki lokują się pomiędzy tymi dwiema kategoriami (wszystkie kontrasty są istotne, testy NIR Fishera, $p < 0,001$). W przypadku zmiennej ‘typ błędu’ różnica pomiędzy poszczególnymi typami

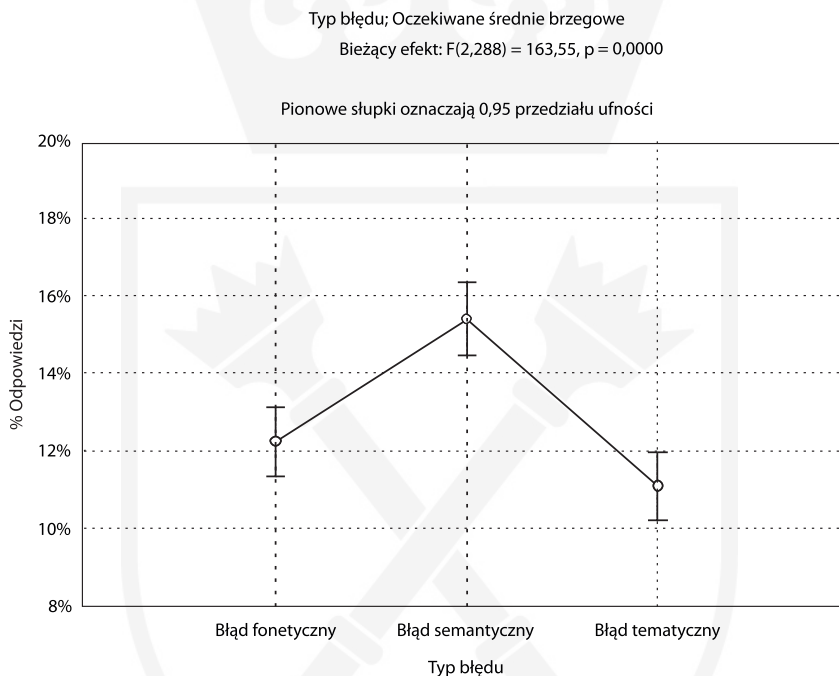
błędów polegała na istotnie większej proporcji błędów semantycznych zarówno w stosunku do błędów fonetycznych, jak i tematycznych, błędów tematycznych było jednak istotnie mniej niż fonetycznych (jednowymiarowe testy istotności dla porównań zaplanowanych prezentowane są w tabeli 9), co obrazuje wykres 10. Okazało się także, że u dzieci starszych wystąpiła interakcja kategorii gramatycznej (części mowy) i typu błędu. Proporcja błędów fonetycznych w poszczególnych częściach mowy była istotnie różna (najwięcej błędów tego typu wystąpiło w przymiotnikach, a najmniej w czasownikach) – co widoczne jest na wykresie 11. Wystąpiła także interakcja typu błędu z płcią – wykres 12 przedstawia tę zależność: chłopcy popełniali istotnie więcej błędów semantycznych niż dziewczynki, dla pozostałych kategorii błędów nie było różnic pomiędzy płciami.

Tabela 8. Wyniki analizy wariancji dla dzieci 4–6-letnich (pula 497 pozycji) w schemacie wiek (4) × płeć (2) × część mowy (3) × typ błędu (3). Zmienne: 1 – wiek (kwartalne przedziały), 2 – płeć, 3 – część mowy (rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki), 4 – typ błędu (fonetyczny, semantyczny, tematyczny)

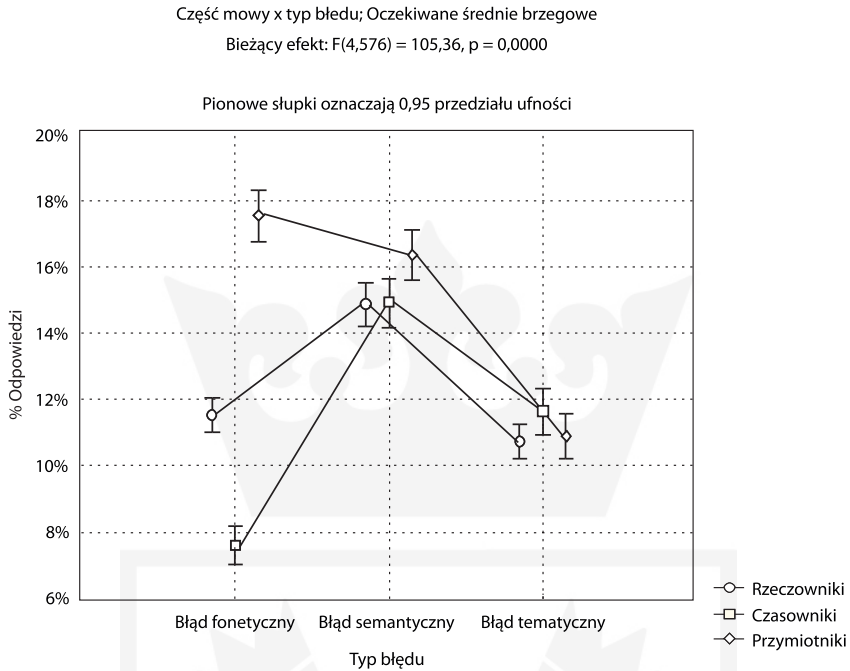
Zmienna	F	Stopnie swobody	p
1	33,97	3; 144	0,001
2	1,774	1; 144	0,185
3	217,5	2; 288	0,001
4	163,5	2; 288	0,001
1, 2	0,162	3; 144	0,922
1, 3	2,247	6; 288	0,039
1, 4	0,332	6; 288	0,920
2, 3	0,740	6; 288	0,478
2, 4	6,790	2; 288	0,002
3, 4	105,4	4; 576	0,001
1, 2, 3	0,696	6; 288	0,653
1, 2, 4	0,572	6; 288	0,753
1, 3, 4	0,979	12; 576	0,468
2, 3, 4	2,849	4; 576	0,023
1, 2, 3, 4	1,868	12; 576	0,036

Tabela 9. Wyniki jednowymiarowych testów istotności dla porównań zaplanowanych dla zmiennej 'typ błędu' u dzieci starszych. Poziomy zmiennej: 1 – błąd fonetyczny; 2 – błąd semantyczny; 3 – błąd tematyczny

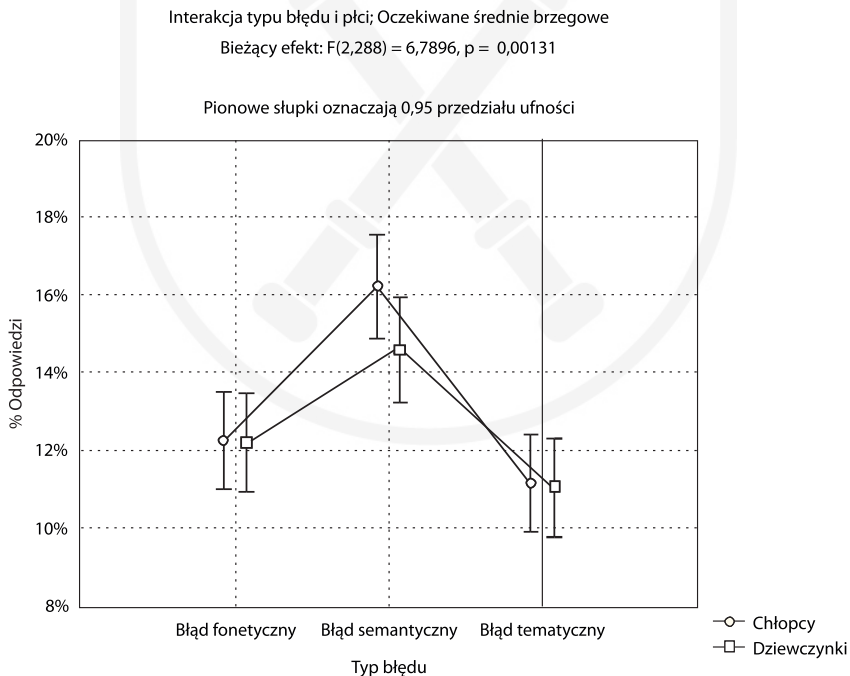
Porównanie	F	Stopnie swobody	p
1 vs. 2	141,4	1; 144	0,001
2 vs. 3	357,9	1; 144	0,001
1 vs. 3	21,63	1; 144	0,001



Wykres 10. Proporcje poszczególnych typów błędów: analiza wariancji w schemacie wiek × płęć × część mowy × typ błędu dla dzieci starszych



Wykres 11. Proporcje poszczególnych typów błędów w zależności od części mowy: analiza wariancji w schemacie wiek \times płeć \times część mowy \times typ błędu dla dzieci starszych



Wykres 12. Proporcje poszczególnych typów błędów w zależności od płci: analiza wariancji w schemacie wiek \times płeć \times część mowy \times typ błędu dla dzieci starszych

DYSKUSJA WYNIKÓW

Przedstawione wyniki można interpretować z jednej strony jako świadectwo zmian rozwojowych i charakterystyki rozwoju słownikowego dzieci w wieku 2–6 lat. Z drugiej strony prezentowane badania miały także służyć analizie właściwości użytego materiału testowego – psychometrycznej charakterystyce poszczególnych pozycji testowych i ogólnych właściwości narzędzia testowego. Ze względu na pierwsze zastosowanie opisywanej tu metody (które jest przedmiotem tego artykułu), a także brak wcześniejszych danych na temat charakterystyki narzędzia testowego wnioski dotyczące rozwoju leksykalnego mogą być obciążone błędem związanym właśnie z nieznaną specyfiką narzędzia. Wnioski te formułujemy więc, mając na uwadze powyższe zastrzeżenie. Dzięki analizie uzyskanych wyników mogliśmy jednak przygotować nową, zrównoważoną pod względem wielu czynników wersję narzędzia. Sam proces tworzenia nowej wersji nie jest w tym artykule szczegółowo opisywany pod względem technicznym, ale w ramach dyskusji przedstawiamy zasady, którymi kierowaliśmy się przy tworzeniu kolejnej wersji Obrazkowego Testu Słownikowego.

Na podstawie uzyskanych wyników, w aspekcie interpretacji dotyczącej rozwoju leksykalnego, możemy stwierdzić, że wraz z wiekiem rośnie zasób słownictwa. U dzieci młodszych (2–3 lata) rośnie od 28% do 46% (ok. 74 do 121 pozycji testowych), ale wzrost ten nie ma charakteru liniowego. Oznacza to, że istotny skok rozwojowy nie następuje pomiędzy każdymi kolejnymi dwoma przedziałami wiekowymi. Mogłoby to sugerować, że dynamika rozwoju w tym wieku nie jest jeszcze zbyt duża, co przeczyłoby dotychczasowym wynikom badań, zgodnie z którymi jest to okres bardzo intensywnych zmian w rozwoju słownictwa (np. Fenson i in., 2007). Możliwe zatem, że o braku istotnych różnic w tym przypadku zdecydowała albo charakterystyka narzędzia, które ewidentnie zawierało dużo pozycji trudnych dla dzieci w tym wieku, skoro nawet dzieci w czwartym kwartale trzeciego roku życia średnio odpowiadały poprawnie na mniej niż

50% pozycji testowych, albo przyjęty podział na kwartalne przedziały wiekowe. W przypadku dzieci starszych (4–6 lat), gdzie przedziały wiekowe ustalono w odstępach półrocznych (dla 4-latków) lub rocznych (dla 5- i 6-latków), różnice pomiędzy każdą parą kolejnych przedziałów były istotne, a więc dynamikę zmian można by interpretować jako wyraźną. Dzieci te średnio odpowiadały poprawnie w przypadku ponad 50% pozycji (wzrost od 52% do 71%). Warto jednak zauważyć, że w grupie dzieci młodszych na przestrzeni całego analizowanego okresu (2 lata) wzrost wyniósł 18%, a w grupie dzieci starszych (okres 3 lat) jedynie 19%. A więc biorąc pod uwagę długość analizowanych okresów, u dzieci starszych wzrost następował wolniej. Tu jednak należy uwzględnić fakt, że większa pula testowa (497 pozycji) dla dzieci starszych zawierała większą liczbę pozycji trudnych (które u dzieci młodszych nie zostały użyte), i to mogło zadecydować o pozornie wolniejszym wzroście zasobu słów.

Wyniki wskazują także na różnice w rozumieniu poszczególnych części mowy: zarówno u dzieci młodszych, jak i starszych największy odsetek poprawnych odpowiedzi uzyskały czasowniki (odpowiednio 37% i 67%). W przypadku dzieci młodszych rzeczowniki i przymiotniki były na zbliżonym poziomie (35–36%), a u dzieci starszych rzeczowniki przewyższały przymiotniki (65% vs. 57%). Jednak wyciąganie wniosku o większej łatwości w posługiwaniu się czasownikami mogłoby być pochopne. Możliwe, że wynik ten przede wszystkim świadczy o tym, że mimo staranności w doborze słów kluczowych zbiór czasowników zawierał więcej słów prostych dla dzieci. Ta ostatnia możliwość jest tym bardziej prawdopodobna, że aktualne teorie rozwoju słownikowego przewidują pierwszeństwo rzeczowników nad czasownikami (np. Gentner i Boroditsky, 2001). Jest to zatem wskazówka, żeby przy doborze pozycji do kolejnej wersji testu zadbać szczególnie o zrównoważenie dobieranych pozycji pod względem trudności w poszczególnych częściach mowy.

Ani w grupie młodszej, ani w starszej w analizach poprawności nie wystąpił efekt główny płci ani interakcja płci z innymi zmiennymi.

Różnic takich – na korzyść dziewczynek – można by oczekiwać zwłaszcza u dzieci młodszych, gdyż badania są zgodne co do tego, że dziewczynki wcześniej zaczynają mówić, a zatem początkowo mają większy zasób słownictwa (Fenson i in., 2007). Nasz test w obecnej postaci okazał się niewrażliwy na tego typu różnice. Jedyna istotna różnica dotycząca płci wystąpiła w przypadku analizy błędów u dzieci starszych – u chłopców zaobserwowano istotnie więcej błędów semantycznych niż u dziewczynek. Może to świadczyć o silniejszej u chłopców tendencji do tworzenia związków paradygmatycznych (opartych na kategoryzacji) w przypadku niepełnej lub niedokładnej znajomości znaczenia słowa.

W przypadku analizy typów błędów w obu badanych grupach przeważały błędy semantyczne (22% w grupie młodszej, 15% w grupie starszej). Można to interpretować jako przewagę związków paradygmatycznych (semantycznych) w słowniku umysłowym nad związkami syntagmatycznymi (opartymi na relacjach tematycznych) i fonetycznymi (opartymi na podobieństwie brzmieniowym). Potwierdzają to także zmiany rozwojowe – proporcja błędów tematycznych maleje systematycznie w obu badanych grupach wraz z wiekiem, a dla grupy starszej jest istotnie mniejsza od pozostałych dwóch typów błędów w całym badanym okresie. Inaczej natomiast wygląda w obu grupach interakcja typów błędów i części mowy. O ile u dzieci młodszych widoczna jest znacząco niższa proporcja błędów fonetycznych w czasownikach (w stosunku do obu pozostałych kategorii), a wyższa proporcja błędów semantycznych w rzeczownikach (wśród błędów tematycznych nie ma różnic pomiędzy kategoriami części mowy), o tyle u dzieci starszych różnice występują wyłącznie w obrębie błędów fonetycznych: przymiotniki mają ich najwięcej, a czasowniki najmniej. Zatem przymiotniki, jako generalnie najtrudniej rozpoznawana część mowy, dla dzieci starszych stanowiły

trudność przede wszystkim pod względem fonetycznym. Systematyczne różnice pomiędzy trzema typami błędów występujące zarówno u dzieci młodszych, jak i starszych świadczą także o tym, że dzieci w jakimś stopniu postrzegają relacje łączące słowo kluczowe i słowa dystraktory – ich błędy nie wynikają jedynie z całkowitej nieznaności słowa kluczowego, ale częściowo mogą być interpretowane jako jego ‘niepełna’ interpretacja – mylenie słowa kluczowego z innym bliskim semantycznie (a więc należącym do tej samej kategorii) może stanowić pewien ślad niedokładnej znajomości znaczenia.

Przedstawiona analiza wyników pierwszej fazy konstruowania Obrazkowego Testu Słownikowego pozwoliła na wyciągnięcie wstępnych wniosków dotyczących właściwości rozwoju słownika umysłowego dzieci w wieku od 2 do 6 lat, których prezentacja była celem tego artykułu. Uzyskane dane stały się także podstawą do tworzenia nowszej wersji testu – o znacząco mniejszej liczbie pozycji. Przygotowanie w pierwszej fazie badań tak dużej liczby pozycji testowych (497) umożliwiło też wyłonienie z nich dwóch równoległych wariantów testu o zbliżonych parametrach. Przy doborze słów do nowszej wersji testu opieraliśmy się na założeniu, że wersja ta powinna zawierać pozycje uporządkowane według trudności (od najłatwiejszych do najtrudniejszych), tak żeby w wersji ostatecznej możliwe było przerywanie testu, gdy dziecko zacznie udzielać w przeważającej mierze odpowiedzi niepoprawnych. Do nowej wersji testu wybrane zostały pozycje, które uzyskały nieujemną moc dyskryminacyjną, miały niemalejący trend rozwojowy (dla procentu poprawnych odpowiedzi) oraz różniły się pomiędzy sobą ogólnym poziomem trudności (pozycje o podobnym poziomie trudności przypisywane były do różnych wariantów testu). Tak przygotowane dwa warianty testu będą podstawą kolejnych badań, które pozwolą na dalsze skrócenie testu i bardziej precyzyjne ustalenie właściwości psychometrycznych testu.

PRZYPISY

¹ Prezentowane badania były finansowane ze środków publicznych w ramach grantu MNiSz oraz w ramach projektu BST finansowanego przez Wydział Psychologii UW. Autorzy składają gorące podziękowania dr hab. Magdalenie Smoczyńskiej (UJ) za wsparcie i pomoc merytoryczną przy opracowaniu prezentowanego narzędzia.

BIBLIOGRAFIA

- Aitchison J. (2003), *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. 3rd edition. Oxford: Basil Blackwell.
- Berko Gleason J., Bernstein Ratner N. (red.) (1998/2005), *Psycholinguistics*. Orlando: Harcourt. Wydanie polskie: *Psycholingwistyka*. Gdańsk: GWP.
- Bloom P. (1996/2007), Controversies in Language Acquisition: Word Learning and the Part of Speech [w:] R. Gelman, T.K. Au (red.). *Perceptual and Cognitive Development*, 151–184. Wydanie polskie: Kontrowersje wokół przyswajania języka: uczenie się wyrazów i części mowy [w:] B. Bokus, G.W. Shugar (red.). *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, 175–210. Gdańsk: GWP (tłum. Maciej Haman).
- Bloom P. (2000), *How Children Learn the Meaning of Words*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bornstein M.H., Cote L.R., Maital S., Painter K., Park S.Y., Pascual L., Pecheux M.G., Ruel J., Venuti P., Vyt A. (2004), Cross-linguistic Analysis of Vocabulary in Young Children: Spanish, Dutch, French, Hebrew, Italian, Korean, and American English. *Child Development*, 75 (4), 1115–1139.
- Caselli M.C., Bates E., Casadio P., Fenson L., Fenson J., Sanderl L., Weir J. (1995), A Cross-linguistic Study of Early Lexical Development. *Cognitive Development*, 10, 159–199.
- Caselli M.C., Casadio P., Bates E. (1999), A Comparison of the Transition from First Words to Grammar in English and Italian. *Journal of Child Language*, 26, 69–111.
- Chomsky N. (1957), *Syntactic Structures*. Haga: Mouton.
- Ciechanowicz A. (1992), *Skala Dojrzałości Umysłowej Columbia. Podręcznik. Polska standaryzacja 1990*. Warszawa: PTP.
- Clark E.V. (1993), *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark E.V. (1995/2007), Language Acquisition: The Lexicon and Syntax [w:] J.L. Miller, P.D. Eimas (red.). *Speech, Language and Communication*, 303–337. San Diego: Academic Press. Wydanie polskie: Przyswajanie języka: słownik i składnia [w:] B. Bokus, G.W. Shugar (red.). *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, 175–210. Gdańsk: GWP (tłum. Ewa Haman).
- Clark E.V. (2003), *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dale P.S., Dionne G., Eley T.C., Plomin R. (2000), Lexical and Grammatical Development: a Behavioural Genetic Perspective. *Journal of Child Language*, 27, 619–642.
- Dionne G., Dale P.S., Boivin M., Plomin R. (2003), Genetic Evidence for Bidirectional Effects of Early Lexical and Grammatical Development. *Child Development*, 74 (2), 394–412.
- Dixon A.J., Marchman V.A. (2007), Grammar and the Lexicon: Developmental Ordering in Language Acquisition. *Child Development*, 78 (1), 190–212.
- Dunn L., Dunn L. (1997), *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised*. 3rd edition. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Fenson L., Marchman V., Thal D.J., Dale P.S., Reznick J.S., Bates E. (2007), *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories. User's Guide and Technical Manual*. 2nd edition. Baltimore: Paul Brooks Publishing Co.
- Gentner D., Boroditsky L. (2001), Individuation, Relativity and Early Word Learning [w:] M. Bowerman, S. Levinson (red.). *Language Acquisition and Conceptual Development*, 215–256. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gleitman L., Landau B. (1994), *The Acquisition of the Lexicon: Remarks on Lexical Knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Golinkoff R.M., Hirsh-Pasek K., Bloom L., Smith L., Woodward A., Akhtar N. (2000), *Becoming a Word Learner: A Debate on Lexical Acquisition*. New York, NY: Oxford University Press.
- Gopnik A., Choi S., Baumberger T. (1996), Cross-linguistic Differences in Early Semantic and Cognitive Development. *Cognitive Development*, 11 (2), 197–225.
- Hall D.G., Waxman S.R. (2004), *Weaving a Lexicon*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jaworowska A., Matczak A., Szustrowa T. (1996), *Międzynarodowa Wykonaniowa Skala Leitera. Polska standaryzacja: 1993*. Warszawa: PTP.
- Jurkowski A. (1997), *Test Językowy Leksykon*. Warszawa: PTP.
- Kurcz I. (2005), *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar.
- Leonard L.B. (1998/2006), *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, MA: the MIT Press.
Wydanie polskie: *SLI – Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*. Gdańsk: GWP (tłum. Mikołaj Hernik).
- Lista Frekwencyjna Korpusu Języka Polskiego PWN (2004).
- Lyytinen H., Erskine J., Tolvanen A., Torppa M., Poikkeus A.M., Lyytinen P. (2006), Trajectories of Reading Development: A Follow-up From Birth to School age of Children With and Without Risk for Dyslexia. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52 (3), 514–546.
- Marchman V.A., Bates E. (1994), Continuity in Lexical and Morphological Development: A Test of the Critical Mass Hypothesis. *Journal of Child Language*, 21 (2), 339–366.
- Marchman V.A., Fernald A. (2008), Speed of Word Recognition and Vocabulary Knowledge in Infancy Predict Cognitive and Language Outcomes in Later Childhood. *Developmental Science*, 11 (3), F9–F16.
- Markman E.M. (1989), *Categorization and Naming in Children*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Matczak A. (2001), *Diagnoza Możliwości Intelektualnych – 2*. Warszawa: PTP.
- Matczak A., Piotrowska A., Ciarkowska W. (1998), *Skala Inteligencji Wechslera dla dzieci wersja zmodyfikowana WISC-R*. Warszawa: PTP.
- Matczak A., Jaworowska A., Ciechanowicz A., Fecenec D., Stańczak J., Zalewska E. (2007), *Dziecięca Skala Rozwojowa*. Warszawa: PTP.
- Michnick-Golinkoff R.M., Hirsh-Pasek K., Bloom L., Smith L., Woodward A., Akhtar N. (2000), *Becoming a Word Learner: A Debate on Lexical Acquisition*. New York, NY: Oxford University Press.
- Naigles L. (1990), Children Use Syntax to Learn Verb Meanings. *Journal of Child Language*, 17 (2), 357–374.
- Naigles L. (1996), The Use of Multiple Frames in Verb Learning Via Syntactic Bootstrapping. *Cognition*, 58, 221–251.
- Nelson K. (1996), *Language in Cognitive Development: Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reeves L.M., Hirsch-Pasek K., Golinkoff R. (1998/2005), Words and Meaning: from Primitives to Complex Organization [w:] J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (red.). *Psycholinguistics*, 157–226. Orlando: Harcourt. Wydanie polskie: Słowa i znaczenia: od pojęć pierwotnych do złożonych struktur [w:] J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (red.). *Psycholingwistyka*, 173–248. Gdańsk: GWP (tłum. Jerzy Bobryk).
- Smoczyńska M. (1999), *Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Snow C.E., Griffin P.M., Burns S. (2005), *Knowledge to Support the Teaching of Reading*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Tomasello M. (2003), *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner R.K., Muse A.E., Tannenbaum K.R. (2006), *Vocabulary Acquisition. Implications for Reading Comprehension*. New York: Guilford Press.
- Watson A.C., Painter K., Bornstein M.H. (2001), Longitudinal Relations between 2-year-olds' Language and 4-year-olds' Theory of Mind. *Journal of Cognition and Development*, 2 (4), 449–457.

Strategie komunikacyjne stosowane przez matki w interakcji z małym dzieckiem

MARIA KIELAR-TURSKA

Zakład Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej im. S. Szumana
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

AGNIESZKA LASOTA

Katedra Psychologii
Uniwersytet Pedagogiczny
Kraków

STRESZCZENIE

Orientacja dorosłych w rozwoju dziecka odslania ich koncepcje wychowania dzieci oraz pozwala przewidywać efekty zwrotnych oddziaływań dorosłego i dziecka w codziennych interakcjach (Goodnow, Colins, 1990; Miller, Davis, 1992; Kielar-Turska, 1997). Wiele badań wskazuje na znaczenie sposobu komunikowania się matki z dzieckiem dla rozwoju dziecka (m.in. Bornstein, Cote, 2005; Ozcaliskan, Goldin-Meadow, 2005). Stwierdzono korelacje między zachowaniami dziecka a strategiami stosowanymi przez dorosłego w kontakcie z dzieckiem (m.in. Noll, Harding, 2003).

Prezentowane badania obserwacyjne 99 dzieci w wieku 2;6 o różnym poziomie rozwoju językowego (w normie rozwojowej, z opóźnionym rozwojem mowy, osiągające wyniki powyżej normy) w kontakcie z ich matkami wykazały, że zachowania dziecka skłaniają matki do stosowania odpowiednich strategii. I tak, matki dzieci prawidłowo rozwijających się pod względem językowym i komunikacyjnym stosowały istotnie częściej strategie rozwijające, rozszerzały pole uwagi dziecka. Były zaangażowane w zabawę z dzieckiem; umiały się dostosować do dziecka. Z kolei matki dzieci wykazujących opóźniony rozwój mowy okazały się wyřeczające dziecko, ograniczające jego działania przez stosowanie

kontroli imperatywnej. Zaobserwowano u nich trudności w dostosowywaniu się do dziecka. Natomiast matki dzieci rozwijających się powyżej normy w zakresie mowy często nie włączały się w działania dziecka, pozostawiając mu swobodę. W zabawie matki rozszerzały pole uwagi dziecka lub ją przekierowywały na inne obiekty.

Uzyskane wyniki skłaniają do przemyślenia zagadnienia współoddziaływania zachowań dorosłego i dziecka w ich codziennych interakcjach. Stanowiąc mogą także materiał do pedagogizacji rodziców.

Słowa kluczowe: orientacja rodziców w rozwoju, interakcja matka–dziecko, komunikacja językowa, komunikacja niewerbalna, strategie komunikacyjne

WPROWADZENIE

Orientacja dorosłych w rozwoju dziecka

Prowadzone w nurcie psychologii poznawczej badania nad przekonaniem dorosłych o rozwoju dziecka (Goodnow, Colins, 1990; Miller, Davis, 1992; Kielar-Turska, 1997) nie tylko ujawniają część potocznej wiedzy o zmianach w ontogenezie i odslaniają rodzicielskie koncepcje wychowania dzieci, ale także pozwalają przewidywać efekty zwrotnych oddziaływań

dorośle i dziecka w codziennych interakcjach. Dotychczas badaniami obejmowano dorosłych pozostających w długotrwałym i bezpośrednim kontakcie z dzieckiem, a mianowicie rodziców i nauczycieli. Badania dotyczyły przekonań tych osób na temat rozwoju przeciętnego dziecka oraz własnego dziecka/wychowanka; zbierano opinie na temat dziecka prawidłowo rozwijającego się i dziecka z zaburzeniami rozwoju.

Z przeprowadzonych badań można wprowadzić następujące twierdzenia:

- matki lepiej orientują się w rozwoju dzieci młodszych, przed czwartym rokiem życia; natomiast wiedza nauczycieli odznacza się większą precyzją w odniesieniu do dzieci powyżej czwartego roku życia (Oliva, Palacios, 1992; Kielar-Turska, 1997);
- opinie rodziców o sposobie postrzegania przez dorastające dzieci problemów współczesnego świata są mylne (Rice, Reicher, 1993);
- lepszą orientację w rozwoju dziecka mają matki z wykształceniem wyższym (Przetacznik-Gierowska i in., 1992);
- matki najlepiej orientują się w rozwoju sfery fizycznej oraz rozwoju mowy, najslabiej zaś w sferze emocji – zwykle dostrzegają zmiany negatywne w tej sferze (Capote, Maiquez, 1992; Kielar-Turska, 1997);
- u dzieci w każdym wieku rodzice cenią najwyżej rzetelność i rozsądek; ponadto u młodszych – uspołecznienie i ciekawość, obycie, zaś u starszych – odpowiedzialność (Sameroff, Batko, 1994);
- dorośli oceniają wyżej dzieci prawidłowo rozwijające się w porównaniu z dziećmi z zaburzeniami rozwoju (Kielar-Turska, 1995).

Wiele uwagi poświęcono porównaniom relacji matki i ojca z dzieckiem. Jeśli chodzi o wczesne okresy rozwoju, różnice w komunikowaniu się z dzieckiem obydwójga rodziców są wyraźne. Matki zwykle w kontaktach z dzieckiem używają słów wysokofrekwencyjnych, mówią prostymi zdaniami, zadają pytania o potwierdzenie (np. Czy chcesz pić?). Stawiając ni-

skie wymagania, matka sprzyja konserwowaniu dotychczasowych osiągnięć dziecka, zapewnia dziecku poczucie bezpieczeństwa. Zgodnie z ideą Masłowa (1978), który twierdzi, że potrzeba bezpieczeństwa przewyższa w rozwoju wszystkie inne potrzeby, zachowanie matki daje podstawę do uczynienia przez dziecko następnego kroku w rozwoju. Ojcowie używają natomiast słów niskofrekwencyjnych, mówią o rzeczach nieznanych dziecku, wydają wiele poleceń, zadają trudne pytania o miejsce, czas, sposób, relacje, przyczyny, a także używają języka do zabawy z dzieckiem; żartują, zadają zagadki. Postawa ojca sprzyja aktywowaniu dziecka, stymulowaniu jego rozwoju. Warto dodać, że jeśli rodzice korzystają z wiedzy profesjonalnej, zwykle dążą do podwyższania osiągnięć dziecka. Tendencja do modyfikowania poziomu rozwoju dziecka pojawiła się pod koniec XX wieku i była wyrazem kontrolowania rozwoju dziecka przez dostarczenie mu określonych doświadczeń (Polakov, 1989).

Porównanie opinii matek o rozwoju dzieci rozwijających się prawidłowo i przejawiających zaburzenia rozwoju wskazuje, że oceny matek są tym bardziej zawyżone, im bardziej dziecko odbiega od prawidłowej linii rozwoju. Nasze badania (Kielar-Turska, 1995) nad dziećmi prawidłowo rozwijającymi się i dyslektycznymi wykazały, że po pierwsze, zarówno matki, jak i nauczycielki oceniały wyżej kompetencje komunikacyjne dzieci prawidłowo rozwijających się w porównaniu z dyslektycznymi, a po drugie, że różnice między dziećmi prawidłowo rozwijającymi się i dyslektycznymi zauważają wyraźniej nauczyciele niż matki. Odmienność dziecka dyslektycznego jest zatem zauważana bardziej na terenie klasy szkolnej niż na terenie domu rodzinnego (np. Karolina uzyskała tylko jedną ocenę najwyższą od nauczycielki i aż 29 od matki, na 36 możliwych w stosowanej skali ocen¹). Dorośli zwracają baczną uwagę na umiejętność porozumiewania się dziecka z innymi i zauważają trudności występujące w tej dziedzinie.

Współczesne koncepcje rozwoju (np. Tomasello, 2002) zwracają uwagę na rolę dyskursu jako czynnika wpływającego na rozwój różnych sprawności, w tym także poznawczych

i komunikacyjnych. W wymianach komunikacyjnych matka – dziecko, nie tylko reakcje matki wpływają na komunikacyjny rozwój dziecka, ale także poziom rozwoju dziecka jest czynnikiem decydującym o wyborze strategii komunikacyjnych z dzieckiem.

W okresie wczesnego dzieciństwa stroną inicjującą i podtrzymującą dyskursy są dorośli: rodzice, opiekunowie dziecka. Pomagają oni dziecku najpierw w oswojeniu świata przez nabieranie zaufania do osób, przedmiotów i samego siebie, a następnie zachęcają je do eksplorowania otoczenia i gromadzenia faktów. Dziecko uczy się nawiązywać z dorosłymi kontakty społeczne oparte na współdziałaniu (Trevarthen, 1979; Tomasello, 2002). Jest to okazja do uczenia się drogą naśladownictwa różnych czynności oraz przyswajania wzorów zachowania. W tym pierwszym okresie w dyskursach dziecka z dorosłym dominują wymiany niewerbalne wzbogacane wypowiedziami językowymi ze strony dorosłego. Dziecko natomiast manipuluje uwagą dorosłego, używając gestów (Acredolo, Goodwyn, 1998). Stopniowo dziecko nabywa umiejętności rozpoznawania i interpretowania zachowań partnera interakcji, którego wykorzystuje zarówno jako narzędzie do osiągnięcia zamierzonego celu, jak i traktuje jako cel sam w sobie (Camaioni, 1993). Dorośli pomagają dziecku odkrywać świat, a przede wszystkim wprowadzają je w świat symboli i znaków. O istotnej roli dorosłego w rozwoju dziecka Wygotski (1978) pisał: „droga dziecka do przedmiotu i od przedmiotu do dziecka prowadzi przez drugiego człowieka”. To dorosły podsuwa dziecku przedmioty oraz odsłania przed nim ich funkcje i pomaga w odkryciu istotnych właściwości. Dostarcza także materiał leksykalny potrzebny do wyrażania zdobytych przez dziecko doświadczeń. W miarę opanowywania języka dziecko staje się coraz bardziej kompetentnym partnerem dyskursu.

Interakcje rodziców z małym dzieckiem

Interakcja matka – dziecko ma znaczący wpływ na rozwój zdolności komunikacyjnych dziecka, zarówno związanych z użyciem słów, jak i gestów (Acredolo, Goodwyn, 1998; Iverson i in., 1999; Laakso, Poikkeus, Eklund, 1999;

Noll, Harding, 2003). Istotnym czynnikiem jest forma komunikacji, jaką stosuje matka wobec dziecka.

Jest wiele badań, które pokazują, jakie znaczenie ma sposób komunikowania się matki z dzieckiem dla jego rozwoju. I tak, stwierdzono (Belsky, Goode, Most, 1980), że większą kompetencję eksploracyjną wykazują dzieci 9–18-miesięczne, których matki skupiają ich uwagę na obiektach, zdarzeniach, stosując takie strategie, jak wskazywanie, postukiwanie, kierowanie ręką dziecka. W wieku przedszkolnym dziecięce eksplorowanie zależy także od uczestnictwa matki w zabawach i innych czynnościach dzieci (Henderson, 1984). Okazało się również, że dzieci podejmują więcej zabaw o charakterze symbolicznym we wspólnych działaniach z matką niż w działaniach samotnych (Bornstein, Cote, 2005). Dzieci, których matki skupione były na nazywaniu obiektów w otoczeniu dziecka, częściej nazywały obiekty, zaś dzieci matek, które były skupione na przestrzeganiu zasad zachowania, raczej oceniały obiekty (Nelson, 1981).

Badania nad komunikacją pomiędzy dorosłym a dzieckiem pokazują, że dorośli w podobny sposób dostosowują w rozmowie z dzieckiem zarówno swoją mowę (używając tzw. mowy matczynej – *motherese*), jak i używanie środków niewerbalnych, takich jak: gesty (*gestures*) (Iverson i in., 1999). Badania amerykańskie (Shatz, 1982) i włoskie (Iverson i in., 1999) pokazują, że rodzice w kontakcie z małym dzieckiem używają zdecydowanie mniej gestów niż w komunikacji z dorosłym. Gesty kierowane do dziecka zazwyczaj mają charakter prostych komunikatów wzmacniających lub uzupełniających wypowiedź słowną, a bardzo rzadko mają charakter suplementarny, przynosząc jakąś nową informację.

Używanie gestykulacji przez rodziców w komunikacji z dzieckiem wyjaśniane jest w dwojaki sposób. Po pierwsze, uważa się, że zmodyfikowana gestykulacja rodziców stanowi rusztowanie dla pojawiających się zdolności i umiejętności niemowląt. Ta hipoteza została poparta wynikami badań Brand, Baldwin i Ashburn (2002). Okazało się, że matki, poproszone o zademonstrowanie dzieciom cech i właściwości nowych przedmiotów, modyfi-

kowały swoją gestykulację w taki sposób, by dzieci jak najlepiej to rozumiały. Po drugie, przypuszcza się, że komunikaty niejęzykowe rodziców są sztucznym aktem, wytworzonym dla celów komunikacyjnych z własnym dzieckiem. Gesty traktowane są jako artefakty uproszczonej interakcji z dziećmi. Kolejne badania (O'Neil i in., 2005) miały przynieść potwierdzenie prawdziwości jednej z dwu wymienionych powyżej tez. Dla udowodnienia pierwszej tezy założono, że matki będą używały różnych stylów i rodzajów gestykulacji w zależności od kontekstu sytuacyjnego (zabawa swobodna i sytuacja zadaniowa). Badania te pokazały, że styl gestykulacji matek w stosunku do 20-miesięcznych dzieci nie zmieniał się w zależności od kontekstu, zmieniała się jednak liczba komunikatów skierowanych do dziecka. Otrzymane wyniki nie stanowiły jednoznacznego poparcia dla którejkolwiek z hipotez. Autorzy odwoływali się zarówno do pierwszej hipotezy (obserwowano bowiem interakcje, w których zachowania matki stanowiły rusztowanie dla uczenia się dziecka), jak i do hipotezy drugiej (sposób komunikacji niewerbalnej nie zależał od sytuacji, w jakiej dochodziło do interakcji matka – dziecko). Poparciem dla tezy mówiącej o budowaniu rusztowania poprzez gesty były z pewnością badania Zukow-Goldring (1996), w których stwierdzono, że jeśli dziecko początkowo źle rozumiało wypowiedź opiekuna, to rodzic kierował uwagę dziecka, używając w tym celu głównie gestykulacji, tak by doszło do prawidłowego zrozumienia komunikatu.

Jednocześnie, w wielu badaniach zauważono, że reakcja dziecka wpływa na zachowanie matki. Dziecko nie tylko podąża za dorosłym, ale także manipuluje uwagę dorosłego, używając najpierw gestów, zanim zacznie używać słów (Acredolo, Goodwyn, 1998). Dziecko zwraca się ku osobom, zanim zacznie interesować się przedmiotami (Kaiser, 1969), traktując osoby jako środki do osiągnięcia celów (*person to object*) oraz jako cele swego działania (Camaioni, 1993). Postrzeganie siebie oraz innych osób jako istot intencjonalnych stanowi podstawę intersubiektywnego rozumienia (*intersubjective understanding*). Dorosli przejawiają tendencję

do dostosowywania swoich zachowań do działania dziecka. W badaniach nad dziećmi okresu wczesnego dzieciństwa (Laakso i in.) 1999; Noll, Harding, 2003) stwierdzono korelacje między formami zachowania dziecka a strategiami kierowania uwagą dziecka przez matki: orientacja dziecka na osobę była powiązana ze strategią utrzymywania i rozszerzania uwagi, a orientacja na przedmiot wiązała się z przekierunkowywaniem uwagi dziecka przez matkę.

W odpowiedzi na zachowanie dziecka dorośli stosują różne rodzaje strategii (Noll, Harding, 2003), a mianowicie:

- promujące (*promoting*), sprzyjające działaniu dziecka, takie jak potwierdzanie, demonstrowanie; a w sferze werbalnej – pytania (popatrz, co tam jest?, zobaczymy?), stwierdzenia (dobrze, ładnie, ślicznie, świetnie), rozkazy i prośby (popatrz, zobacz, pokaż mamie);
- ograniczające (*limiting*) – pytania (a po co to jest? co teraz robisz? no co to jest?), stwierdzenia (nie, to nie; to nie jest, nie wiem), rozkazy (uważaj, zostaw to, nie ruszaj, odłóż to, zrób).

Małe dziecko nie jest jeszcze zdolne do kontroli mentalnej; potrzebuje zewnętrznego sterowania w kontakcie z dorosłym. Dorosły może podtrzymywać uwagę dziecka na wykonywanej czynności, może rozszerzać pole uwagi lub przekierunkowywać uwagę dziecka na inny obiekt. Wyróżnić można trzy strategie kierowania uwagą dziecka (Laakso i in., 1999): 1 – utrzymywanie uwagi (*maintaining*), 2 – rozszerzanie pola uwagi (*extending*), 3 – przekierunkowywanie uwagi (*redirecting*).

Powstaje pytanie: czy sposób komunikacji niewerbalnej dorosłego wpływa na rozwój gestykulacji u dzieci? Odpowiedzi na to pytanie szukały Ozcaliskan i Goldin-Meadow (2005), które przeprowadziły badania w 40 diadach dziecko – rodzic podczas spontanicznej interakcji z opiekunem w 14, 18 i 22 miesiącu życia, czyli w okresie, kiedy dziecko w komunikacji językowej przechodzi od jedno- do dwuwyrazowych wypowiedzi. Obserwowano produkcję gestów zarówno u dzieci, jak i u dorosłych. Komunikaty niewerbalne ujęto w dwie kategorie.

Pierwszą stanowiły gesty pełniące różne funkcje, a mianowicie: deiktyczne, konwencjonalne oraz symboliczne. Podstawą wyodrębnienia drugiej kategorii była relacja gestu do mowy; wyróżniono gesty wzmacniające, uzupełniające i dodatkowe.

Zaobserwowano wszystkie trzy typy połączeń gestu ze słowem zarówno u dzieci, jak i dorosłych. Wraz z wiekiem obserwowano wzrost częstości użycia przez dzieci połączeń słowa i gestu suplementarnego, czyli dodającego nową informację do komunikatu językowego. U rodziców częstość ta była stała we wszystkich trzech momentach pobierania próbek. W wyjaśnieniu tej zależności zwrócono uwagę, że na rozwój gestykulacji u dzieci nie tylko wpływa sposób komunikacji rodzica, ale także rozwój systemu poznawczego dziecka. Zmieniająca się relacja między gestem a mową, w okresie przejścia od mowy jednowyrazowej do połączeń dwuwyrzowych, jest odbiciem rozwoju kognitywnych i komunikacyjnych umiejętności dzieci.

Najnowsze badania Ozcaliskan i Goldin-Meadow (2005a i b) pokazują, że na rozwój komunikacji zarówno niejęzykowej, jak i językowej wpływa częstość i liczba różnego rodzaju komunikatów niewerbalnych kierowanych przez rodzica do dziecka. Im więcej typów komunikatów w postaci gestów matki kierowały do swoich dzieci, tym więcej rodzajów gestów obserwowano u dzieci. Różnorodność komunikatów niewerbalnych kierowanych do dziecka wpływa także na jego rozwój językowy. U dzieci, które produkowały w 14 miesiącu życia więcej różnych typów gestów, obserwowano w 54 miesiącu większy zasób słownictwa. Gesty wykorzystywane w komunikacji stanowią zatem swego rodzaju rusztowanie dla rozwoju językowego małego dziecka.

Namy i Nolan (2004) badali, czy i w jaki sposób u rodziców zmienia się etykietowanie za pomocą słów i gestów w interakcji z małym dzieckiem. Okazało się, że rodzice najczęściej w pierwszym roku życia dziecka stosują etykiety za pomocą słowa i gestu w równym stopniu. Jednak w drugim roku życia dziecka część rodziców zdecydowanie częściej używała komunikatu werbalnego aniżeli gestu. U dzieci tych opiekunów zaobserwowano mniejszy niż

u pozostałych wzrost słownika werbalnego. Autorzy sugerują, że w początkowym okresie rozwoju nie tylko komunikaty werbalne, ale także niewerbalne kierowane do małego dziecka mają ogromne znaczenie dla rozwoju jego komunikacji.

BADANY PROBLEM

Prezentowane poniżej badania opierają się na założeniu, że w interakcji z małym dzieckiem nie tylko matka jest stroną aktywną i wpływa na zachowanie dziecka, inicjując i ukierunkowując jego zachowanie, ale również zachowanie dziecka prowadzi do zmiany zachowania matki. Ta idea była podstawą przeprowadzenia badań i pokazania wyników z tego punktu widzenia.

METODA BADANIA

Tezę dotyczącą dostosowywania zachowania matki/dorosłego do zachowania dziecka poddano weryfikacji w polskich badaniach, w odniesieniu do dzieci prawidłowo rozwijających się oraz wykazujących opóźniony rozwój mowy, ustalony za pomocą Kwestionariusza MacArthur-Bates. W badaniach uczestniczyło 99 diad złożonych z dziecka w wieku 2;6 oraz rodzica. Diady podzielono na trzy grupy według kryterium poziomu rozwoju mowy dziecka: dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, dzieci w normie rozwojowej oraz dzieci wykazujące ponadprzeciętny rozwój mowy². Obserwowano wymiany komunikacyjne między matką i dzieckiem w dwu następujących sytuacjach: 1) wspólne czytanie książeczki, 2) zabawa w kąciku zabawek. Przebieg interakcji zapisywano na taśmie wideo.

Przedmiotem analiz były środki językowe (pytania, rozkazy, prośby) i niewerbalne (gesty, miny, spojrzenia), pełniące różne funkcje: stymulujące bądź ograniczające, jakie rodzice stosowali w kontakcie z dzieckiem. Ponadto analizowano proces kierowania uwagą dziecka przez rodziców.

WYNIKI BADAŃ

Przedstawiając wyniki analizy zebranego materiału, oddzielnie opiszemy strategie językowe,

a oddzielnie niewerbalne stosowane przez rodziców w kontaktach z dzieckiem, z uwzględnieniem sytuacji, w jakiej zachodziła interakcja.

Strategie językowe stosowane przez matki w sytuacjach zabawy i wspólnego czytania książeczki

Podczas zabawy dziecka w kąciку zabaw matki używały z podobną częstotliwością strategii rozwijających, bez względu na poziom rozwoju językowego dzieci.

Warto jednak zauważyć, że o ile matki dzieci z opóźnionym rozwojem mowy stosowały z taką samą częstotliwością strategie rozwijające i ograniczające, to matki dzieci z dwu pozostałych grup dwukrotnie częściej w kontakcie z dzieckiem używały strategii rozwijających aniżeli ograniczających zachowanie dziecka. W tym zakresie stwierdzono więc istotne statystycznie różnice między grupą matek dzieci z opóźnionym rozwojem mowy a dwoma pozostałymi grupami: grupą matek dzieci w rozwojowej normie mowy ($U = 58,5$; $p < 0,05$) i grupą matek dzieci osiągających wyniki powyżej przeciętnej ($U = 36$; $p < 0,00$).

Okazało się, że w sytuacji swobodnej zabawy lepszy rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych dziecka skłaniał matki do stosowania strategii rozwijających (potwierdzenie, demonstrowanie, pokazywanie), zaś

słabszy – wyzwał tendencję do stosowania strategii ograniczających (korygowanie, krytykowanie, zakazywanie, narzucanie). Najwięcej strategii ograniczających zastosowały matki dzieci z opóźnionym rozwojem mowy. Matki te stosowały częściej kontrolę imperatywną w postaci wydawania rozkazów, nakazów czy zakazów. Oto przykład ograniczającej strategii zastosowanej przez matkę dziecka z opóźnionym rozwojem mowy w sytuacji swobodnej zabawy:

M: Co misiu będzie robił?

M: Czemu mu ściągasz? (dziewczynka rozbiera misia)

M: Nie ściągaj!

M: Nie wolno!

M: Nie rozbieraj go!

M: Daj, mamusia połóż misia.

Ponadto matki dzieci z opóźnionym rozwojem mowy stosowały częściej komentarze ograniczające lub korygujące, co wyraźnie zaznaczyło się w zestawieniu z matkami z grupy dzieci osiągających wyniki powyżej przeciętnej ($U = 38,5$; $p < 0,00$). A oto przykład korygującego komentarza matki dziecka z opóźnionym rozwojem mowy w sytuacji swobodnej zabawy:

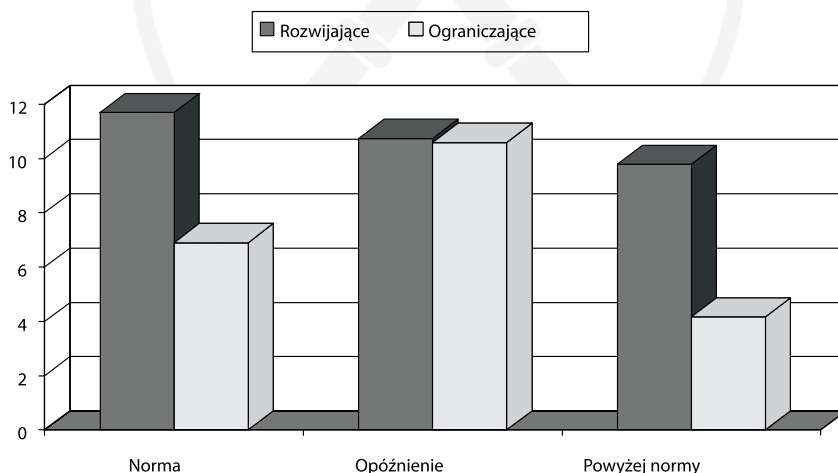
M: Nie, garnek na kuchence postaw

M: Tam trzeba zupełnie gotować, w garnku

Dz: Dzie? (gdzie)

M: No tam, na kuchence

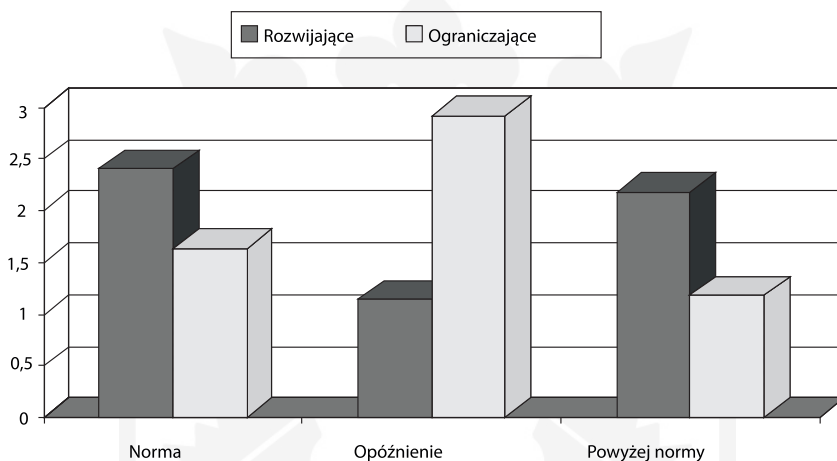
Dz: Dzie?



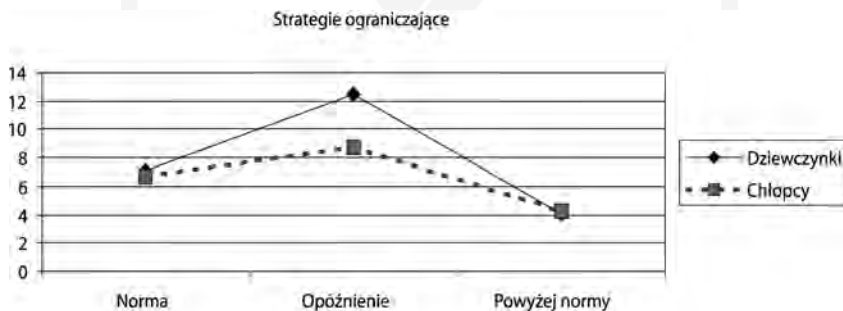
Wykres 1. Językowe strategie stosowane przez matki podczas zabawy w kąciку zabaw

M: No gdzie kuchenka?
 Dz: Tu (wskazuje na talerze)
 M: Tu są talerzyki, nie kuchenka
 Dz: Ijo
 M: No tam się na kuchence gotuje (wskazuje na kuchenkę)

(dziewczynka udaje, że gotuje w garnku)
 W typowej sytuacji komunikacyjnej, jaką było wspólne czytanie książeczki, matki dzieci z opóźnionym rozwojem mowy użyły najmniej, w porównaniu z matkami dzieci dwu pozostałych grup, strategii rozwijających; trzy-



Wykres 2. Językowe strategie stosowane przez matki podczas czytania książeczki



Wykres 3. Strategie ograniczające stosowane przez matki dziewczynek i chłopców w sytuacji swobodnej zabawy

M: Tam gdzie stał garczek przedtem
 Dz: Tu
 M: No tam
 M: No trzeba tam mieszać, tak jak mama, żeby się zupa nie przypaliła

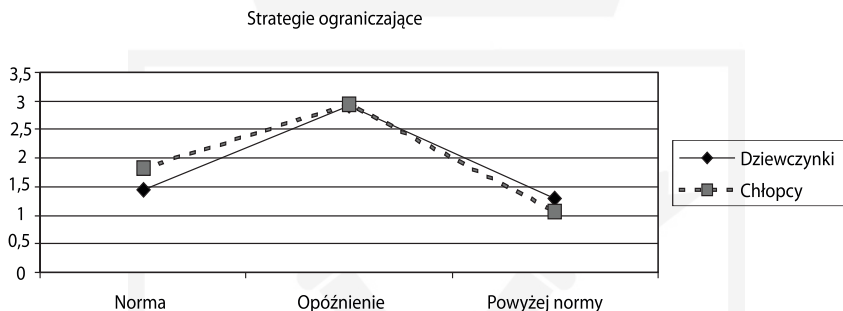
krotnie częściej natomiast stosowały strategię ograniczającą. W zachowaniu matek z dwu pozostałych grup zaobserwowano w kontakcie z dzieckiem dwukrotnie więcej strategii rozwijających niż ograniczających.

Okazało się zatem, że niezależnie od sytuacji, matki dzieci z opóźnionym rozwojem mowy były skłonne do częstszego stosowania strategii ograniczających, do kontroli imperatywnej zachowania swoich dzieci.

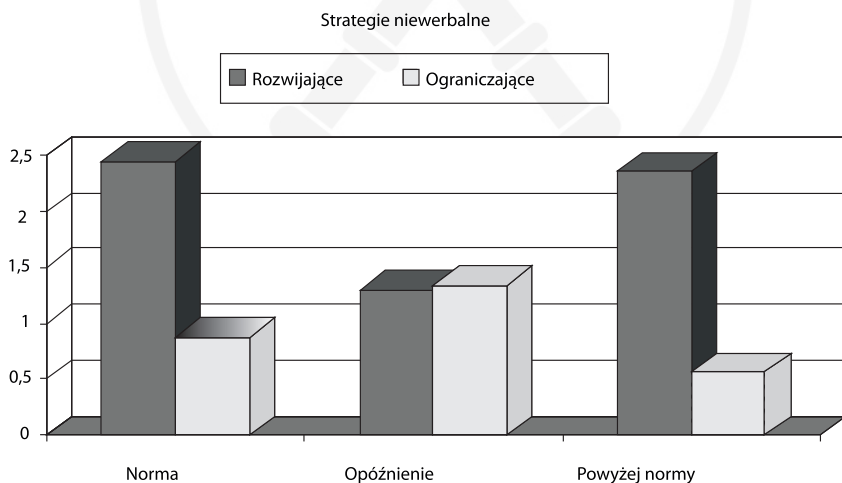
Powstaje pytanie: czy te zachowania matek różniły się w zależności od płci dziecka, do którego kierowały komunikat? Otóż okazało się, że w sytuacji swobodnej zabawy obserwowano różnice w zachowaniu się matek zależnie od płci dziecka, ale jedynie w grupie dzieci z opóźnionym rozwojem mowy. Nie stwierdzono różnic w zachowaniu się matek w kontakcie z dziećmi różnej płci, zarówno w grupie dzieci

prawidłowo rozwijających się, jak i wykazujących rozwój powyżej normy w zakresie mowy.

Matki dziewczynek wykazujących opóźnienie w rozwoju mowy używały zdecydowanie więcej strategii ograniczających niż matki chłopców z tej samej grupy. Były to najczęściej komunikaty mające charakter ograniczających pytań, np. *A co to jest, no co to jest?* Matki chłopców zaś stosowały komentarze i pytania o charakterze ograniczającym, np. *Nie wiem, jak to zrobić, nie da się tego wyjąć*. Jakkolwiek matki chłopców stosowały mniej strategii ograniczających niż matki dziewczynek, to jednak korzystały z nich częściej niż matki dziewczynek i chłopców z grupy powyżej normy.



Wykres 4. Strategie ograniczające stosowane przez matki dziewczynek i chłopców w sytuacji komunikacyjnej (wspólne czytanie książeczki)



Wykres 5. Gesty rozwijające i ograniczające w sytuacji swobodnej zabawy dziecka

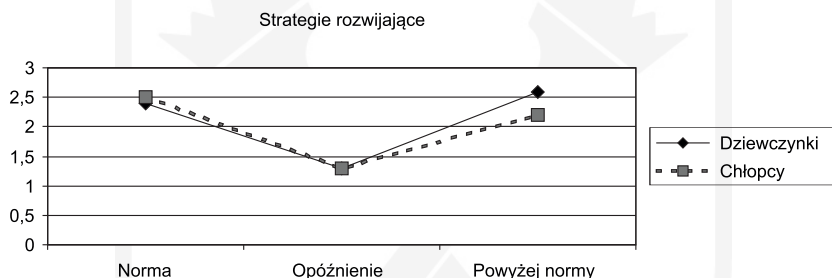
W sytuacji komunikacyjnej matki dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, bez względu na płeć dziecka, stosowały jednakowo często strategie ograniczające. Mniej korzystały z tego rodzaju strategii matki dziewczynek i chłopców z dwu pozostałych grup.

Strategie niewerbalne stosowane przez matki w sytuacjach zabawy i wspólnego czytania książeczki

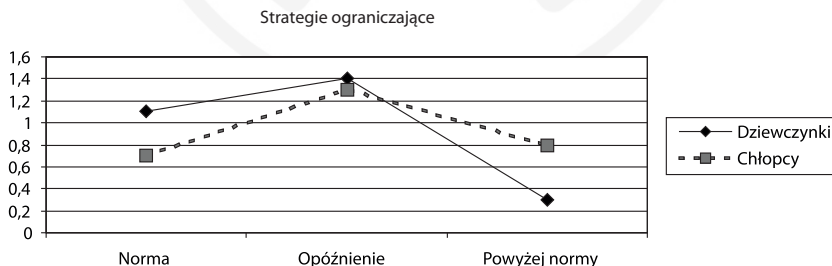
Strategie niewerbalne używane przez matki podczas komunikacji ze swoim dzieckiem najczęściej przybierały formę gestykulacji lub nawiązywania kontaktu wzrokowego. Mimo iż zaobserwowano niewielki repertuar komunikatów niejęzykowych prezentowanych przez dorosłych, to jednak pod względem częstości prezentowanej gestykulacji w interakcji z dzieckiem zarówno w sytuacji komunikacyjnej, jak

i zabawowej zaobserwowano istotne różnice pomiędzy trzema grupami matek.

Obserwacja swobodnej zabawy dziecka ujawniła, że matki dzieci z opóźnionym rozwojem mowy używały takiej samej liczby gestów rozwijających, co ograniczających. Jednak liczba gestów rozwijających u tych matek była znacznie niższa niż w dwu pozostałych grupach. Prawidłowość ta zaznaczyła się w grupie dziewczynek (norma – $U = 53$; $p < 0,03$; powyżej normy – $U = 47,5$; $p < 0,017$) oraz częściowo w grupie chłopców (norma – $U = 87$; $p < 0,00$). Matki dzieci uzyskujących w zakresie rozwoju mowy wyniki w normie prezentowały trzykrotnie więcej, a matki dzieci osiągających wyniki powyżej normy – pięciokrotnie więcej gestów rozwijających niż ograniczających. Zaznaczyły się także niewielkie różnice związane z płcią dziecka.



Wykres 6. Gesty rozwijające stosowane przez matki w sytuacji swobodnej zabawy wobec dziewczynek i chłopców



Wykres 7. Gesty ograniczające stosowane przez matki w sytuacji swobodnej zabawy wobec dziewczynek i chłopców

W grupach dzieci o prawidłowym i opóźnionym rozwoju mowy matki dziewczynek i chłopców nie różniły się pod względem liczby zastosowanych komunikatów niewerbalnych o charakterze rozwijającym. Natomiast matki dzieci o ponadprzeciętnym rozwoju mowy używały nieco więcej gestów rozwijających w komunikowaniu się z dziewczynkami niż z chłopcami.

Matki dzieci z opóźnionym rozwojem językowym bez względu na płeć tak samo często korzystały z niewerbalnych strategii ograniczających. Matki dzieci rozwijających się w normie pod względem językowym częściej stosowały gesty ograniczające w kontakcie z dziewczynkami, natomiast matki dzieci rozwijających się powyżej normy częściej wysyłały ograniczające komunikaty niewerbalne w kierunku chłopców. Zaobserwowane różnice nie okazały się jednak istotne statystycznie.

Strategie kierowania uwagą dziecka przez matki

W badaniach uwzględniono także inne jeszcze zagadnienie, a mianowicie: czy i w jaki sposób matka wpływa na uwagę dziecka podczas sytuacji komunikacyjnej i zabawowej?

Małe dziecko nie jest jeszcze zdolne do kontroli mentalnej; potrzebuje zewnętrznego

sterowania w kontakcie z dorosłym. Dorosły może podtrzymywać uwagę dziecka na wykonywanej czynności, może rozszerzać pole uwagi lub przekierowywać uwagę dziecka na inny obiekt.

Podczas swobodnej zabawy dziecka dostępnymi zabawkami matki dzieci w normie rozwojowej często stosowały strategie podtrzymujące i rozszerzające uwagę dziecka, natomiast rzadko używały strategii przekierowywania jego uwagi. Matki dzieci z opóźnionym rozwojem mowy najczęściej podtrzymywały uwagę dziecka na zadaniu, natomiast istotnie rzadziej rozszerzały czy też przekierowywały uwagę dziecka na inny obiekt. Oto przykład interakcji matki z dzieckiem, w której zastosowano strategię podtrzymującą uwagę dziecka:

(Dziewczynka przykłada lusterko do misia)

Dz: Ooo

M: O tak, musi się przegłądać do lustra, tak?

M: O jak pięknie

Dz: Kapko

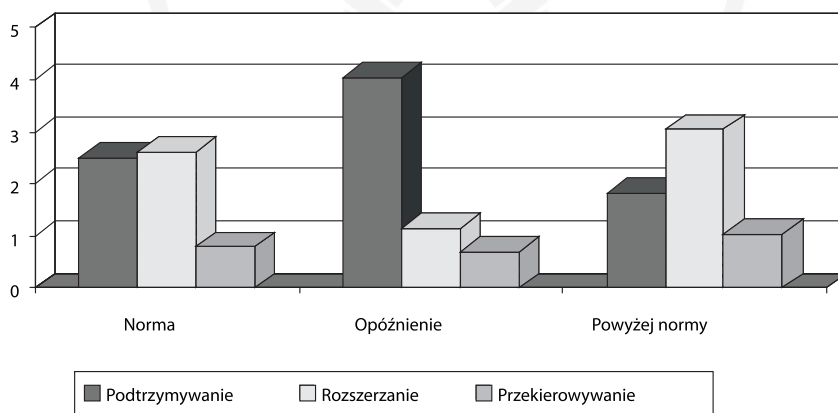
M: Co tam znalazłaś, jakieś lusterko?

Dz: Eeee

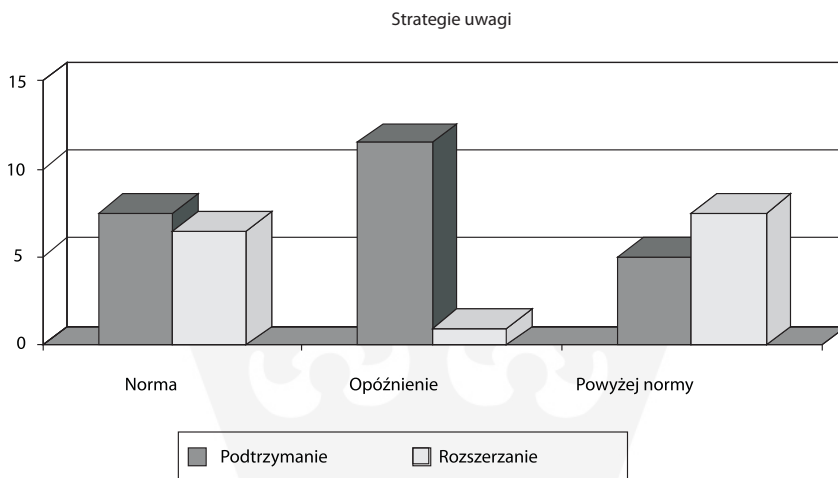
M: Tak

Z kolei matki dzieci wykazujących rozwój mowy powyżej normy najczęściej rozszerzały pole uwagi dziecka. Oto przykład zabawy matki z synkiem w kąciku zabaw:

Strategie uwagi



Wykres 8. Strategie kierowania uwagą dziecka podczas swobodnej zabawy



Wykres 9. Strategie kierowania uwagą dziecka podczas czytania książeczki

M: Ugotujemy zupę pomidorową, dobrze?
M: Daj garnuszek
M: Ja włożę pomidora i będziemy gotować zupę pomidorową
M: Gdzie jest garnuszek jakiś?
Dz: Może ten?
M: Włożyć tam coś?
Dz: Tak
M: Będziemy gotować zupę pomidorową

W sytuacji komunikacyjnej (czytanie książeczki) matki mogły podtrzymywać lub rozszerzać pole uwagi dziecka. Okazało się, podobnie jak w poprzedniej sytuacji, że matki dzieci w normie rozwojowej stosowały z taką samą częstotliwością strategie obu typów. Natomiast matki dzieci z opóźnionym rozwojem mowy najczęściej podtrzymywały jedynie uwagę dziecka. Matki dzieci z rozwojem ponadprzeciętnym stosowały odmienne strategie zależnie od płci dziecka: matki dziewczynek używały strategii rozszerzających uwagę dziecka, zaś matki chłopców zarówno podtrzymywały, jak i rozszerzały pole ich uwagi.

UWAGI PODSUMOWUJĄCE

Przeprowadzone badania obserwacyjne interakcji w diadzie matka – dziecko wykazały dostosowywanie się matki do dziecka. Okazało się, że zależnie od poziomu rozwoju mowy dziecka matka używa odpowiednich strategii

zarówno językowych, jak i niejęzykowych. Można zatem powiedzieć, że w interakcji z dzieckiem matka podąża za dzieckiem, a jego zachowania stanowią odniesienie dla jej zachowań interakcyjnych.

Badania wykazały, że matki dzieci prawidłowo rozwijających się pod względem językowym i komunikacyjnym stosowały istotnie częściej strategie rozwijające, rozszerzały pole uwagi dziecka. Były też najbardziej zaangażowane w zabawę z dzieckiem; umiały dostosować się do dziecka.

Okazało się, że matki dzieci wykazujących opóźniony rozwój mowy wyręczały dziecko, ograniczając jego działania przez pytania, prośby, stwierdzenia. Stosowały często kontrolę imperatywną, kierując do dziecka nakazy, zakazy, polecenia. Stosowały takie strategie w formie werbalnej i niewerbalnej jednocześnie, np. odpychały rękę dziecka, jednocześnie mówiąc „zostaw to”. Zaobserwowano u nich trudności w dostosowywaniu się do dziecka. Matki te przejawiały tendencję do nakłaniania dziecka, aby podejmowało ono takie działania, jakie ich zdaniem powinno w danym momencie podjąć; brak takich zachowań ze strony dziecka wywoływał aktywowanie strategii nakłaniania dziecko do działania przewidywanego przez matkę. Brak umiejętności współdziałania z dzieckiem powodował, że matki pozostawały bierne w sytuacji swobodnej zabawy dziecka.

W sytuacji wspólnego czytania książeczki próbowały jedynie podtrzymać uwagę dziecka.

Z kolei matki dzieci rozwijających się powyżej normy w zakresie mowy często nie włączały się w działania dziecka, pozostawiając mu swobodę; tak postąpiło $\frac{3}{4}$ matek w sytuacji wspólnego oglądania książeczki. W swobodnej zabawie matki rozszerzały pole uwagi dziecka lub ją przekierowywały na inne obiekty czy elementy rzeczywistości.

Wydaje się, że obserwowane przez matkę trudności w poznawaniu otoczenia oraz wchodzeniu w interakcję w przypadku dziecka z opóźnionym rozwojem mowy skłaniały ją do ich usuwania drogą wyręczenia dziecka. Z kolei dobre radzenie sobie dziecka w różnych sytuacjach poznawczych i komunikacyjnych (dzieci powyżej normy) zwalniało matkę od udzielania pomocy. Jedynie przeciętne możliwości rozwojowe dziecka skłaniały matkę do stałego towarzyszenia dziecku w jego działaniach.

Warto zastanowić się nad nasuwającym się spostrzeżeniem, że być może odkryte przez nas prawidłowości mają głębsze uzasadnienie ewolucyjne; być może postępujemy tak również w odniesieniu do dorosłych partnerów dyskursu. W kontakcie z interlokutorem wykazującym co najmniej przeciętne kompetencje komunikacyjne wchodzimy w aktywny dyskurs. Partner o niższych zdolnościach komunikacyjnych skłania nas do sterowania nim w rozmowie poprzez zadawanie pytań, formułowanie poleceń, używanie wyrazistych środków niewerbalnych, sygnalizujących nasz stosunek do niego czy też omawianego problemu. Z kolei rozmówca odznaczający się bardzo wysokimi kompetencjami komunikacyjnymi wywołuje pozostawanie na drugim planie, obserwowanie jego zachowań werbalnych i niewerbalnych, może nawet podziwianie go w roli rozmówcy.

Otrzymane wyniki pozostają w zgodności z wynikami badań innych autorów, ukazujących, że poziom wczesnych zdolności dzieci

skorelowany jest ze strategiami stosowanymi przez matki (Andreassen, Cote, Rahn, 1998). Strategie promujące, rozwijające zachowanie dziecka oraz strategie rozszerzania uwagi korelują znacząco pozytywnie z podejmowaniem zabaw symbolicznych przez dziecko (Laakso i in., 1999; Noll, Harding, 2003). Zdolności językowe i umiejętność zabawy symbolicznej u dzieci 20- i 48-miesięcznych są predyktorami późniejszych kompetencji narracyjnych (Andreassen, Cote, Rahn, 1998) i są skorelowane ze strategiami stosowanymi przez matki. Stanowią także potwierdzenie, że rodzice dzieci z zaburzeniami rozwoju dostosowują swoje działania do zachowania dziecka (Pisula 2008).

Nasze polskie badania stanowią więc potwierdzenie wyników badań prowadzonych w innych krajach. Skłaniają one do przemyślenia zagadnienia współdziaływania zachowań dorosłego i dziecka w ich codziennych interakcjach. Zachowania dzieci skłaniają dorosłych do używania określonych strategii, zwykle dostosowanych do poziomu rozwoju dziecka. Takie zachowanie dorosłego jest dobre w przypadku dzieci rozwijających się w normie lub powyżej niej. Natomiast w przypadku dzieci rozwijających się poniżej normy korygujące i ograniczające strategie stosowane przez dorosłych mogą prowadzić do utrwalenia tego stanu. Korygowanie i stymulowanie rozwoju, zwłaszcza w przypadku dzieci z zaburzeniami rozwoju, wymaga od dorosłego nie tylko orientacji w rozwoju dziecka, ale także stosowania takich strategii, które pomogłyby dziecku wyjść poza prezentowany, aktualny poziom rozwoju, a więc stosowania strategii rozwijających, związanych z przekierunkowywaniem oraz poszerzaniem pola uwagi dziecka. Wydaje się zatem, że podjęcie działań stymulujących rozwój dziecka należałoby poprzedzić treningiem rodziców dotyczącym stosowanych wobec dziecka strategii.

PRZYPISY

¹ W badaniach stosowano Skalę Kompetencji Komunikacyjnej opracowaną przez M. Kielar-Turską, M. Ligęzę i M. Białecką-Pikul.

² Badania poziomu rozwoju mowy dzieci oraz kwalifikacja badanych dzieci do jednej z trzech grup ze względu na poziom rozwoju językowego zostały wykonane pod kierunkiem Magdaleny Smoczyńskiej, w ramach szeroko zakrojonych badań nad rozwojem językowym dzieci polskich.

BIBLIOGRAFIA

- Acredolo L., Goodwyn S. (1998), Symbolic Gestures in the Service of Infant-initiated „Joint Attention”. *Infant Behavior and Development*, 21, special ICiS.
- Andreassen C., Cote L., Rahn C. (1998), The Development of Narrative Skills: The Contributions of Toddler and Maternal Language and Symbolic play. *Infant Behavior and Development*, 21, special ICiS.
- Belsky J., Goode M.K., Most R.K. (1980), Maternal Stimulation and Infant Exploratory Competence. Cross-sectional Correlational and Experimental Analyses. *Child Development*, 51 (4), 1168–1178.
- Bornstein M., Cote L. (2005), *Symbolic Development among Monolingual and Bilingual Infants*. X International Congress for the Study of Child Language. Berlin.
- Brand R.J., Baldwin D.A., Ashburn L.A. (2002), Evidence for ‘Motionese’: Modifications in Mothers’ Infant-directed Action. *Developmental Science*, 5 (1), 72–83.
- Camaioni L. (1993), The Development of Intentional Communication: a Reanalysis [w:] L. Camaioni (red.). *New Perspectives in Early Communicative Development*, 82–97, Routledge: London.
- Capote C., Maiquez M.L. (1992), *A Situational Questionnaire on Parents’ Developmental Timetable and Their Perceived Influence on Children’s Development*. Poster prezentowany na: Vth European Conference on Developmental Psychology, Seville (6–9.09).
- Goodnow J.J., Collins W.A. (1990), *Development According to Parents: The Nature, Sources, and Consequences of Parents’ Ideas*. London: Erlbaum.
- Henderson B.B. (1984), Parents and Exploration. The Effect of Context on Individual Differences in Exploratory Behavior. *Child Development*, 55 (4), 1237–1245.
- Iverson J.M., Capirci O., Longobardi E., Caselli M.C. (1999), Gesturing in Mother-child Interactions. *Cognitive Development*, 14, 57–75.
- Iverson J.M., Goldin-Meadow S. (2005), Gesture Paves the Way for Language Development. *Psychological Science*, 16 (5), 367–371.
- Kaiser J. (1969), *Rola schematów asymilacyjnych w autoregulacji reakcji społecznych we wczesnych stadiach ontogenezy*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Psychologiczno-Pedagogiczne, 14, 7–33.
- Kielar-Turska M. (1995), Jak matki i nauczycielki oceniają kompetencję komunikacyjną 9-letnich uczniów? *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, vol. 2, 3–4, 104–120.
- Kielar-Turska M. (1997), Orientacja dorosłych w rozwoju dziecka [w:] W. Pilecka, M. Kliś (red.). *Funkcje Psychologii w dobie przemian społeczno-kulturowych w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Laakso M., Poikkeus A., Eklund K., Lyytinen P. (1999), Social Interactional Behaviors and Symbolic Play Competence as Predictors of Language Development and their Associations with Maternal Attention-directing strategies. *Infant Behavior and Development*, 22, 541–556.
- Lasota A. (2008), *Niewerbalne zachowania komunikacyjne dzieci z opóźnionym rozwojem mowy*. Rozprawa doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. M. Kielar-Turskiej. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Maslow A. (1978), Obrona i rozwój [w:] *Przełom w psychologii*, 303–324. Warszawa: Czytelnik.
- Miller S.A., Davis T.L. (1992), Beliefs about Children: A Comparative Study of Mothers, Teachers, Peers, and Self. *Child Development*, 63, 1251–1265.
- Namy L.L., Nolan S.A. (2004), Characterising Changes in Parent Labelling and Gesturing and Their Relation to Early Communicative Development. *Journal of Child Language*, 31, 821–835.

- Nelson K. (1981), Individual Differences in Language Development. *Developmental Psychology*, 17, 170–187.
- Noll L., Harding C. (2003), The relationship of Mother–Child Interaction and the Child’s Development of Symbolic Play. *Infant Mental Health Journal*, 24 (6), 557–570.
- Oliva A., Palacios J. (1992), *Expectations and Values in Mothers and Educators of Pre-school Children*. Poster prezentowany na: Vth European Conference on Developmental Psychology, Seville (6–9.09).
- O’Neill M., Bard K.A., Linnell M., Fluck M. (2005), Maternal Gestures with 20-month-old Infants in Two Contexts. *Developmental Science*, 8 (4), 352–359.
- Ozcaliskan S., Goldin-Meadow S. (2005a), Do Parents Lead Their Children by the Hand? *Journal of Child Language*, 32, 481–505.
- Ozcaliskan S., Goldin-Meadow S. (2005b), Gesture is at the Cutting Edge of Early Language Development. *Cognition*, 96 (3), 101–113.
- Pisula E. (2007), *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Polakow W. (1989), Deconstructing Development. *Journal of Education*, 171 (2), 75–87.
- Przetacznik-Gierowska M., Kielar-Turska M., Przetacznik J., Szatko D. (1992), Parents’ Beliefs About Their Children’s Language Development and Stimulation. *Polish Psychological Bulletin*, vol. 23, 2, 139–152.
- Rice J., Reicher R. (1993), Parent–Child Agreement Regarding Nuclear Issues. Special Issue: The Psychology of Peace and Conflict. *Australian Psychologist*, vol. 28, 2, 74–79.
- Rowe M.L., Ozcaliskan S., Goldin-Meadow S. (2008), Learning Words by Hand: Gesture’s Role in Predicting Vocabulary Development. *First Language*, 28, 182–199.
- Sameroff A., Batko T. (1994), *Do Parent Child Rearing Values Influence Parenting Behavior?* Poster prezentowany na XIIIth Biennial Meetings of ISSBD, Amsterdam (28.06–2.07).
- Shatz M. (1982), On Mechanisms of Language Acquisition: can Features of the Communicative Environment Account for Development? [w:] E.G. Wanner (red.). *Language Acquisition: The State of the Art*, 102-127, New York: Cambridge University Press.
- Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Trevarthen C. (1979), Communication and Co-operation in Early Infancy. A Description of Primary Intersubjectivity [w:] M. Bullowa (red.). *Before Speech*, 321–347. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wygotsky L.S. (1978), *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN.
- Zukow-Goldring P. (1996), Sensitive Caregivers foster the Comprehension of Speech: When Gestures Speak Louder than Words. *Early Development and Parenting*, 5 (4), 195–211.

O powiązaniach funkcji zarządzających i dziecięcej teorii umysłu: wnioski z badań metodą mikrogenetyczną

MAGDALENA KOSNO

Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

STRESZCZENIE

Liczne badania zagranicznych oraz polskich psychologów rozwojowych (Carlson i Moses, 2001; Hughes, 1998; Perner i Lang, 2002; Perner, 1998; Skórska, 2004; Putko, 2004, 2008; Kielar-Turska, Białecka-Pikul i Skórska, 2006; Bazak, 2009) wskazują na związek pomiędzy funkcjami zarządzającymi (EF, executive functions) a dziecięcą teorią umysłu (DTU, theory of mind). Charakter tej relacji jest przedmiotem badań i naukowych sporów (Putko, 2008), ale w dalszym ciągu pozostaje w sferze hipotetycznych rozwiązań. W prezentowanych badaniach podjęto problem związku pomiędzy EF a DTU u dzieci między 3 a 4 rokiem życia, czyli w momencie, w którym obydwie funkcje rozwijają się. Do weryfikacji hipotez zastosowano metodę mikrogenetyczną. W badaniach spośród 98 dzieci w wieku między 3;9 a 4;3 rokiem życia wyodrębniono dzieci o wysokim i niskim poziomie rozwoju funkcji zarządzających. Dzieciom z grup badanych w 10 spotkaniach prezentowano różne zadania mierzące teorię umysłu, a następnie ponownie dokonano pomiaru funkcji zarządzających. Wyniki badań wskazują na związek EF i DTU. Zaobserwowano również, dzięki zastosowaniu metody mikrogenetycznej, że dzieci między 3 a 4 rokiem życia w zależności od poziomu rozwoju funkcji zarządzających inaczej nabywają umiejętność rozumienia stanów mentalnych innych osób.

Słowa kluczowe: funkcje zarządzające, metoda mikrogenetyczna, teoria umysłu, wiek przedszkolny

Związek funkcji zarządzających i teorii umysłu

Funkcje zarządzające (*executive functions*, EF) to „system powiązanych z sobą wyższych funkcji poznawczych odpowiedzialnych za podejmowanie intencjonalnych i ukierunkowanych na cel zachowań polegających na rozwiązywaniu problemów” (Kielar-Turska, Białecka-Pikul i Skórska, 2006, s. 36). Wśród komponentów EF wymienia się: pamięć roboczą (*working memory*), elastyczność/giętkość poznawczą (*cognitive flexibility*), planowanie (*planning*) i hamowanie (*inhibitory control*) (Hughes, Graham i Grayson, 2004).

Związek pomiędzy funkcjami zarządzającymi a teorią umysłu wzbudza zainteresowanie wielu badaczy. Dotychczas prowadzono w tym obszarze badania neuropsychologiczne (Casey i in., 1997; Frith i Frith, 2000; Siegal i Varley, 2002), rozwojowo-poznawcze (Carlson i Moses, 2001; Hughes, 1998; Moses, 2001; Perner i Lang, 2002; Skórska, 2004; Putko, 2004; Russell, 2002), w tym badania z użyciem metody mikrogenetycznej (Flynn, O'Malley i Wood, 2004; Flynn, 2007).

W licznych badaniach neuropsychologicznych stwierdzono, że te same rejony kory czołowej i przedczołowej są aktywne, gdy badani rozwiązują próby służące ocenie funkcji zarządzających, a także gdy rozwiązują zadania wymagające uwzględniania stanów umysłowych (intencji, przekonania, uczuć) (Casey i in., 1997; Frith i Frith, 2000).

W rozwojowo-poznawczych badaniach eksperymentalnych na związek teorii umysłu

i funkcji zarządzających zwrócili uwagę, jako jedni z pierwszych, Hughes i Russell (1993, za: Putko, 2004). Wykazali oni, że dzieci, które nie były w stanie rozwiązać testu fałszywych przekonań, nie radziły sobie również z zadaniem dotyczącym funkcji zarządzających. Proponowane zadanie związane było z komponentem hamowanie (*inhibitory control*) i polegało na wskazaniu na pusty pojemnik, aby uniemożliwić innej osobie zdobycie nagrody.

Relacja między teorią umysłu a funkcjami zarządzającymi nie została ostatecznie wyjaśniona. W literaturze podawane są trzy hipotezy odnośnie do charakteru tej relacji, a mianowicie:

1. Rozwój teorii umysłu prowadzi do lepszej samokontroli.
2. Funkcje zarządzające stanowią warunek wstępny dla rozwoju teorii umysłu.
3. U podstaw obu zdolności leży wspólny czynnik: rozumowanie przyczynowe, uwarunkowania neurofizjologiczne, uwarunkowania związane z ukrytymi wymaganiami testów fałszywych przekonań, przewyciężanie własnej perspektywy, elastyczne przełączanie się między aktualną oraz przeszłą reprezentacją zadania oraz pamięć robocza.

Zwolennikiem pierwszej hipotezy są Wimmer (1989, za: Putko, 2008) oraz Perner i Lang (2000; Perner, 1998). Ich zdaniem dzieci wraz z rozwojem teorii umysłu zdobywają zdolność do samokontroli. Perner i Lang (2000) uważają, że odpowiedni poziom rozwoju teorii umysłu jest niezbędny do rozwoju kontroli wykonawczej (*executive control*), która traktowana jest jako jeden ze składników funkcji zarządzających.

Według Russella (1998, 2002), zwolennika drugiej hipotezy, potrzebny jest pewien poziom rozwoju funkcji zarządzających, by dziecko mogło poprawnie rozwiązać testy fałszywych przekonań. Deficyt w zakresie funkcji zarządzających prowadzi do deficytu w zakresie teorii umysłu. Moses (2001) określa to zjawisko mianem „emergencji” (*emergence account*). Takie stanowisko popiera również Hughes (1998). Wyniki badań przeprowadzonych przez tę autorkę pokazują, że wyniki uzyskane przez

dzieci w testach mierzących funkcję zarządzającą pozwalają lepiej przewidzieć wyniki tych dzieci w testach fałszywych przekonań uzyskiwanych rok później, natomiast wyniki uzyskane przez dzieci w testach fałszywych przekonań były słabym predyktorem wyników uzyskanych rok później w testach mierzących funkcje zarządzające.

Moses (2001) obok koncepcji „emergencji” wyróżnia koncepcję „ekspresji” (*expression account*), według której młodsze dzieci nie potrafią wyrazić posiadanej już wiedzy o umyśle i myśleniu, ponieważ nie są w stanie powstrzymać się od mówienia o swojej wiedzy czy o aktualnej sytuacji.

Według kolejnej hipotezy dotyczącej relacji między funkcjami zarządzającymi a teorią umysłu, u podłoża obu tych zdolności leży pewien wspólny czynnik. Według różnych badaczy (Hughes, 1998; Carlson i Moses, 2001) poprawne rozwiązanie zadań fałszywych przekonań wymaga osiągnięcia kompetencji w takich komponentach funkcji zarządzających, jak hamowanie, elastyczność poznawcza czy pamięć robocza. Dzięki funkcjom zarządzającym dziecko jest w stanie przewyciężyć pozakonceptualne, wykonawcze wymagania stawiane przez zadania dotyczące teorii umysłu (Putko, 2008). Badacze ci wskazują, że u dzieci dwu-, trzyletnich teorie umysłu i funkcje zarządzające rozwijają się równolegle, dziecko w tym samym czasie zdobywa wiedzę o stanach mentalnych i rozwija zdolność do kontroli własnego zachowania.

Flynn, O'Malley i Wood (2004) w badaniach z użyciem metody mikrogenetycznej testowali dwie pierwsze hipotezy dotyczące związku pomiędzy teorią umysłu i hamowaniem. Wyniki badań pokazały, że większość dzieci jest w stanie rozwiązać testy dotyczące funkcji zarządzających, zanim dobrze rozwiążą testy fałszywych przekonań. Jednak w wyniku analizy profili poszczególnych dzieci wykazano, że może pojawić się także wzorzec odwrotny. Autorzy wyjaśniają, że nie istnieje jedna sekwencja rozwoju hamowania i rozumienia fałszywych przekonań. Badania Flynn i współpracowników (2004, 2007) zdają się potwierdzać koncepcję emergencji, gdyż

u większości dzieci poprawne rozwiązywanie zadań dotyczących funkcji zarządzających poprzedza poprawne rozwiązywanie testów fałszywych przekonań, jednak nie można ostatecznie rozstrzygnąć poprawności tej hipotezy, gdyż istnieją również odwrotne wzorce.

Związek pomiędzy poszczególnymi komponentami funkcji zarządzających a teorią umysłu przedstawia się w odmienny sposób. Stwierdzono silną korelację teorii umysłu z pamięcią roboczą (Davis i Pratt, 1995, za: Putko, 2008) oraz hamowaniem (Putko, 2004; Skórska, 2004; Bazak, 2009), nieco słabszą z elastycznością poznawczą (Skórska, 2004) i planowaniem¹. Komponenty funkcji zarządzających w różnym stopniu wyjaśniają procent wariancji w zakresie teorii umysłu. Pamięć robocza wyjaśnia od 6% do 8% wariancji rozumienia fałszywych przekonań (Davis i Pratt, 1995, za: Putko, 2008; Keenan, Olson i Marini, 1998), a hamowanie około 13% (Putko, 2004).

Cele badań

Celem prezentowanych badań jest ustalenie związku pomiędzy funkcjami zarządzającymi i dziecięcą wiedzą o umyśle. Prezentowane badania miały udzielić odpowiedzi na następujące pytania badawcze. Po **pierwsze**, czy do zrozumienia fałszywych przekonań konieczny jest pewien poziom rozwoju funkcji zarządzających i który z komponentów funkcji zarządzających można uznać za najlepszy predyktor rozwoju dziecięcej teorii umysłu. Po **drugie**, czy dzięki treningowi związanemu z wykonywaniem zadań dotyczących teorii umysłu możliwe jest polepszenie poziomu wykonania testów dotyczących funkcji zarządzających. Po **trzecie**, czy drogi dochodzenia do wiedzy o myśleniu i umyśle będą miały charakter indywidualny

czy ścieżki rozwoju dzieci o różnym poziomie funkcji zarządzających będą charakteryzować się pewnym specyficznym przebiegiem.

Osoby badane

Osobami badanymi były dzieci w wieku pomiędzy 3;9 a 4;3 r. ż. W tym wieku intensywnie rozwijają się obie zmienne. Osoby badane pochodziły z krakowskich przedszkoli. W etapie pierwszym w badaniach wzięło udział 98 dzieci (średnia wieku 48,58; SD 1,84; 47 CH, 51 DZ), spośród których do następnych etapów badań wybrano dwie grupy badane. Podziału na grupy dokonano na podstawie wyników uzyskanych przez dzieci w zadaniach mierzących funkcje zarządzające. Na podstawie średniej wyników uzyskanej we wszystkich zadaniach (52,20) i odchylenia standardowego (11,59) wyodrębniono Grupę 1 (wyniki poniżej 1 SD – poniżej 40,61) oraz Grupę 2 (wyniki powyżej 1 SD – powyżej 63,79) (łącznie 31 dzieci). Tabela 1 przedstawia charakterystykę osób badanych z Grupy 1 i 2.

Procedura badania

W badaniach zastosowano metodę mikrogenetyczną, która służyć ma opisaniu i wyjaśnieniu mechanizmów rozwoju danej zmiany. Metoda mikrogenetyczna zakłada ciągłość zachodzących zmian badanego podmiotu, aktualnego kontekstu oraz transformacji ich wzajemnej relacji. W tym podejściu podkreślane są również różnice intrapersonalne i interpersonalne w rozwoju określonej funkcji (Rzechowska, 2004). Trzy podstawowe założenia, a zarazem charakterystyki tego podejścia są następujące: (1) okres obserwacji zmiany powinien rozpoczynać się w momencie zachodzenia szybkich zmian w zakresie określonej sprawności i trwać

Tabela 1. Charakterystyka grup badanych

	Liczebność	Płeć	Średnia wieku	SD wiek	Wynik EF	Min – Max
Grupa 1	15	7 DZ, 8 CH	47,2	1,66	< 40,61	30–40
Grupa 2	16	8 DZ, 8 CH	49,875	0,72	> 63,79	65–80

do momentu, gdy dziecko w pełni opanuje określoną umiejętność; (2) w tym czasie należy bardzo często dokonywać obserwacji w zależności od tempa zmian; (3) intensywna obserwacja i oszacowanie zachodzącej zmiany w kolejnych próbach powinny mieć charakter zarówno ilościowy, jak i jakościowy (Rzechowska, 2004; Kowalska, 2007). Metoda ta dostarcza danych na temat zmiany rozwojowej, która jest charakteryzowana na pięciu wymiarach: ścieżka rozwoju, tempo, zakres i źródło zmian, a także różnicowanie, czyli interindywidualna zmienność (Sieglar, 1996; Sieglar, Svetina, 2002).

Po wyłonieniu grup badanych następował etap treningu w zakresie teorii umysłu. W 10 spotkaniach, organizowanych co około 10 dni, dziecku prezentowane były różne zadania mierzące rozumienie stanów mentalnych różnych osób. Po ostatnim spotkaniu sprawdzano ponownie poziom rozwoju funkcji zarządzających.

Narzędzia badawcze

Do badania **elastyczności poznawczej** użyto Testu Dzień/Noc Stroopa. Dzieciom pokazuje się dwa obrazki. Na jednym przedstawione jest na jasnym tle słońce, a na drugim – na ciemnym tle księżyc. W momencie gdy prezentujemy obrazek ze słońcem, dziecko ma powiedzieć „noc”, natomiast widząc obrazek z księżycem – „dzień”. W zadaniu używa się 16 obrazków, ułożonych w losowej kolejności. Osoba badana otrzymuje po 1 punkcie za każdą prawidłową odpowiedź.

Do pomiaru **pamięci roboczej** zastosowano zadanie powtarzania cyfr. Badający podaje cyfry z szybkością jednej cyfry na sekundę i bezpośrednio po prezentacji szeregu prosi osobę badaną o jego powtórzenie. Szeregi zawierają od dwóch do czterech cyfr i są podawane w rosnącej kolejności. Na każdą długość szeregu przewidziane są dwa rodzaje ciągów cyfr. Za każdy poprawnie odtworzony szereg cyfr dziecko otrzymuje 2 punkty, co daje w sumie 12 punktów.

Zadanie mierzące komponent **planowanie** polegało na wyróżnieniu przez dziecko etapów dobrze znanej czynności. Instrukcja dla tego zadania brzmi: „Powiedz mi, co po kolei robisz, jak myjesz zęby”. Dziecko otrzymuje

po 1 punkcie za każdą poprawnie wymienioną czynność, przewidzianą przez eksperymentatora w skrypcie „mycie zębów”.

Do badania umiejętności **hamowania** użyto dwóch testów. Pierwszy – werbalny (HW), w formie popularnej zabawy „Simon Says”, oraz drugi – niewerbalny oparty na zadaniu świateł Łurii (*Luria lights task*; Łuria, 1967). W zadaniu „Simon Says” prosimy dziecko, by stanęło naprzeciwko eksperymentatora, i podajemy instrukcję: „A teraz zabawimy się tak. Jak ja powiem: «Kasia/Krzyś mów: dotknij nosa», to ty dotknij nosa (osoba badająca pokazuje gest dotykania nosa). Ale jeżeli powiem: «Marta/Marek mówi: dotknij nosa», to ty nie dotykaj nosa (osoba badająca pokazuje gest dotykania nosa)”. Seria eksperymentalna, poprzedzona krótką serią próbną, składa się z dziesięciu poleceń – pięciu, które dziecko ma powtórzyć, i pięciu, których dziecko ma nie powtarzać. Polecenia ułożone są losowo. Za każdą odpowiednią do polecenia reakcję dziecko otrzymuje 1 punkt. Drugie zadanie to komputerowa wersja zadania świateł Łurii, które zostało opracowane na podstawie zadania wykorzystywanego w badaniach Flynn (Flynn i in., 2004). Prosimy dziecko, by nacisnęło wskazany przycisk, w momencie gdy na ekranie komputera pojawi się okno w kolorze niebieskim, i by nie nacisnęło tego przycisku w momencie zmiany koloru okna na żółty. Po serii próbnej następuje seria eksperymentalna, która składa się z 20 niebieskich i 20 żółtych okien, ułożonych losowo i zmieniających się co 3 sekundy. Dziecko dostaje punkt za każdą poprawnie wykonaną reakcją i za odpowiednie powstrzymanie się od reakcji, w sumie od 0 do 40 punktów.

Do badania teorii umysłu zastosowano trzy testy. Dla każdego testu opracowano różne wersje na każde z dziesięciu spotkań. **Test Niespodziewanej Zmiany (TNZ)** zastosowano w dwóch wersjach: klasycznej, **przedmiotowej**, opartej na procedurze niespodziewanej zmiany położenia jakiegoś przedmiotu (Wimmer i Perner, 1983 za: Białecka-Pikul, 2002), oraz **społecznej**, opartej na zmianie zachowania bohatera historyjki. Prezentowane dziecku historyjki w obu wersjach ilustrowane są obraz-

kami lub inscenizowane za pomocą kukiełek przez eksperymentatora. Wersja przedmiotowa została opisana w licznych publikacjach, m.in. Białecka-Pikul (2002) czy Putko (2008). W wersji społecznej opowiadamy dziecku historyjki, np.: „Krzyś i Bartek rysowali razem w pokoju. Krzyś musiał na chwilę wyjść, ale powiedział do Bartka, że jak wróci, chciałby dalej rysować. Gdy Bartek był sam, znudziło mu się rysowanie, wziął gitarę i zaczął na niej grać”. W tym momencie osoba badająca zadaje dziecku następujące pytania: (1) Czy Krzyś wie, że Bartek gra teraz na gitarze? (pytanie o „wiedzę”) (2) Co Krzyś sobie teraz myśli? Czy myśli, że Bartek teraz rysuje, czy też myśli, że Bartek gra na gitarze? (pytanie „myśli”) (3) Kiedy Krzyś wróci i zobaczy, że Bartek gra na gitarze, to czy Krzyś będzie zdziwiony, czy nie będzie zdziwiony? (pytanie „zdziwiony”) (Putko, 2004).

Test Zwodniczego Pudełka (TZP) (Prener, Leekman i Wimmer, 1987, za: Białecka-Pikul, 2002) należy do klasycznych testów fałszywych przekonań. W badaniu zastosowano dwie wersje tego zadania – werbalną oraz niewerbalną. W wersji niewerbalnej po pokazaniu pudełka, zapytaniu o jego zawartość oraz pokazaniu jej zwodniczej zawartości (np. kredki w pudełku po czekoladzie) prosimy dziecko, by wskazało spośród trzech obrazków ten, który przedstawia to, co inne dziecko, które tutaj później przyjdzie i zobaczy takie zamknięte pudełko, pomyśli, że jest w środku? W wersji werbalnej zadajemy pytanie bez użycia obrazków.

Do badania teorii umysłu można zastosować również **Test Metafor**, opracowany przez Martę Białecką-Pikul (2002). Zadaniem dziecka jest dostrzeżenie metafory, którą „stworzyła sobie laleczka”, zadająca w teście dziecku pytania. Laleczka zadaje dziecku dziwne pytania na temat rzeczywistości – obrazków przedstawiających temat i nośnik metafory (Białecka-Pikul, 2002). Zadaniem osoby badanej jest wyjaśnienie, dlaczego laleczka mogła zadać takie pytanie. Test użyty w badaniach własnych składa się z 10 metafor opracowanych na podstawie zadań z Testu Metafor, prezentowanych pojedynczo, na każdym spotkaniu.

WYNIKI

Ilościowa analiza wyników

W pierwszym etapie osoby badane rozwiązywały zadania dotyczące 4 komponentów funkcji zarządzającej (EF1), następnie w 10 spotkaniach rozwiązywały zadania mierzące teorię umysłu (DTU1, ..., DTU10), po których powtórzono pomiar funkcji zarządzających (EF2).

W badaniach zaobserwowano różnice w poziomie wykonania zadań mierzących teorię umysłu w poszczególnych próbach oraz w zakresie zadań mierzących funkcje zarządzające na początku i na końcu badania pomiędzy Grupą 1 i Grupą 2. Grupy różniły się poziomem wykonania zadań dotyczących teorii umysłu we wszystkich spotkaniach (m.in. DTU1 : $t = -3,26$; $p < 0,003$; DTU10 : $t = -3,80$; $p < 0,00$) oprócz

Tabela 2. Różnice poziomu wykonania zadań EF2 pomiędzy Grupą 1 i 2

	Średnia Grupa 1	Średnia Grupa 2	t	p
HW 2	6,07	8,875	-5,80	0,00
HNW 2	24,53	34,50	-7,64	0,00
Elastyczność 2	9,53	15,44	-9,56	0,00
Pamięć Robocza 2	7,20	10,50	-4,75	0,00
Planowanie 2	3,47	4,56	-3,12	0,004
EF suma 2	50,80	73,875	-9,375	0,00

Tabela 3. Korelacje wyników zadań mierzących komponenty EF1 oraz DTU1 i DTU10

EF1	IC1	Pamięć robocza 1	Elastyczność 1	Planowanie 1	EF 1
DTU1	0,49*	0,32n.t.	0,49*	0,44*	0,50*
DTU10	0,585**	0,43*	0,505*	0,54*	0,58**
EF2	IC2	Pamięć robocza 2	Elastyczność2	Planowanie 2	EF 2
DTU1	0,67**	0,405*	0,59**	0,37*	0,64**
DTU10	0,77**	0,54*	0,64**	0,48*	0,74**

* $p < 0,02$; ** $p < 0,001$; n.t. – na poziomie trendu (0,77)

drugiego (DTU2). Grupa 1 osiągała niższe wyniki w zakresie teorii umysłu niż Grupa 2.

W poziomie wykonania poszczególnych zadań mierzących funkcje zarządzające zaobserwowano różnice pomiędzy grupami badanymi, które prezentuje tabela 2.

Wykazano związek pomiędzy poziomem funkcji zarządzającej a dziecięcą teorią umysłu. Korelacja DTU w poszczególnych spotkaniach i EF wahała się od 0,22 (DTU1-EF1; $p < 0,004$) do 0,75 (DTU9-EF2, $p < 0,00$). Nieistotnie statystycznie okazały się korelacje z zadaniami teorii umysłu w spotkaniu drugim (DTU2) i funkcjami zarządzającymi (EF1 i EF2). Korelacje wyników zadań mierzących teorię umysłu w spotkaniu 1 i 10 oraz poszczególnych komponentów funkcji zarządzających prezentuje tabela 3.

Wykorzystując analizę regresji wielorakiej sprawdzano, który z komponentów funkcji zarządzających w największym stopniu wyjaśnia wariację w zakresie teorii umysłu (DTU1, DTU 10, DTU10 suma). W modelu umieszczono 4 komponenty: hamowanie (suma wyników zadania werbalnego i niewerbalnego), pamięć roboczą, planowanie oraz elastyczność poznawczą. Analiza regresji dla wyników zsumowanych teorii umysłu (DTU10 suma) wykazała istotność modelu (B dla wyrazu wolnego = 27, 22; $p < 0,0004$; R wielorakie = 0,77; R^2 skorygowane = 0,52; $F(4,26) = 9,23$; $p < 0,00008$). Wykorzystując postępującą analizę wariacji zaobserwowano, że hamowanie wyjaśnia największy procent wariacji zmiennej zależnej – R wynosi 0,74 (R^2 skorygowane = 0,54), $F = 35,7$; $p < 0,00$ (błąd st. estymacji 6,67). Dla DTU1 i DTU10 model był na granicy

istotności statystycznej (DTU1: B dla wyrazu wolnego 2,90; $p < 0,059$; $F(4,26) = 2,39$; $p < 0,076$; DTU 10: B dla wyrazu wolnego 2,95; $p < 0,057$; $F(4,26) = 3,57$; $p < 0,019$). W postępującej analizie wariacji dla DTU1 i DTU10 zaobserwowano istotność czynnika hamowanie, jako predyktora wariacji teorii umysłu.

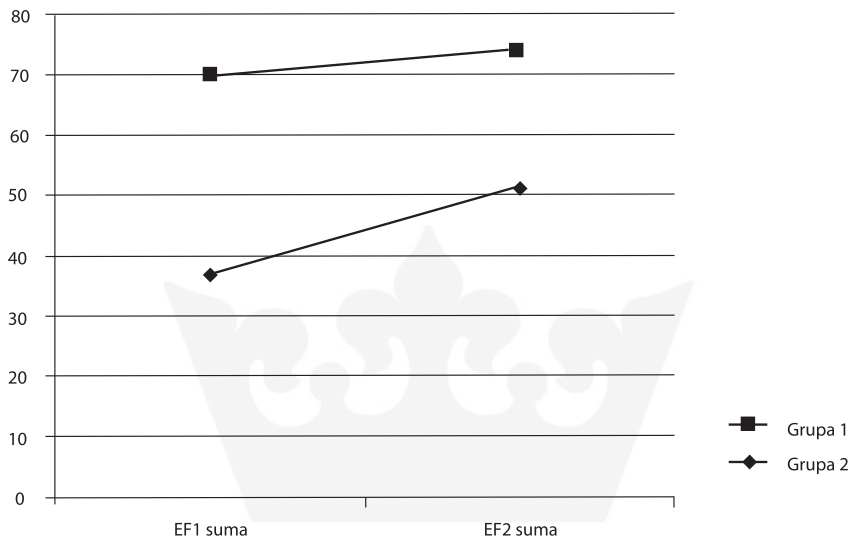
Porównując średnie wyników uzyskanych przez osoby badane w początkowym (EF1) i końcowym (EF2) pomiarze funkcji zarządzających, widzimy, że średnia wyników pomiaru drugiego jest istotnie wyższa niż średnia wyników pomiaru pierwszego. Polepszenie poziomu wykonania w zakresie funkcji zarządzających było widoczne w Grupie 1 i Grupie 2. Jak można zauważyć na wykresie 1, prezentującym wyniki, w Grupie 1 wzrost poziomu wykonania zadań był znacznie większy od wzrostu poziomu wykonania zadań w Grupie 2.

Jakościowa analiza wyników metody mikrogenetycznej

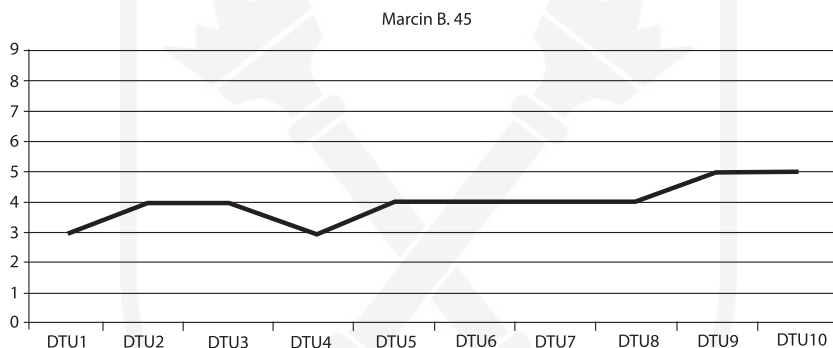
Dla każdego dziecka opracowano indywidualny profil rozwoju. Dokonano analizy ścieżek rozwojowych dzieci w poszczególnych grupach. Przykładowe ścieżki rozwojowe dzieci z Grupy 1 i 2 zaprezentowane zostały w Aneksie.

Wśród zaprezentowanych ścieżek rozwojowych nie było dwóch takich samych, jednak analizując ich przebieg (pojawiające się momenty wzrostu, ustabilizowania i spadku), można było wyodrębnić pewne tendencje rozwojowe.

W Grupie 1 wyodrębnić można 2 tendencje: (1) **Wzrost–stabilizacja–wzrost** (u 73% dzieci) – dzieci zdobywają pewien poziom rozwiązywania zadań dotyczących DTU, na-



Wykres 1. Poziom wykonania zadań w pierwszym i drugim pomiarze EF

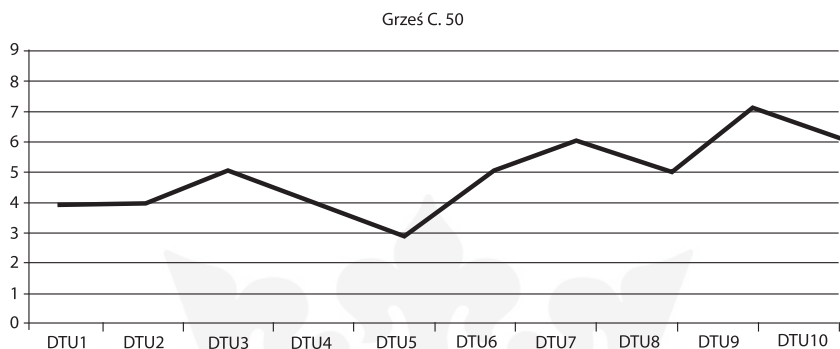


Wykres 2. Przykładowa ścieżka rozwoju DTU dziecka z Grupy 1: ścieżka wzrost–stabilizacja–wzrost

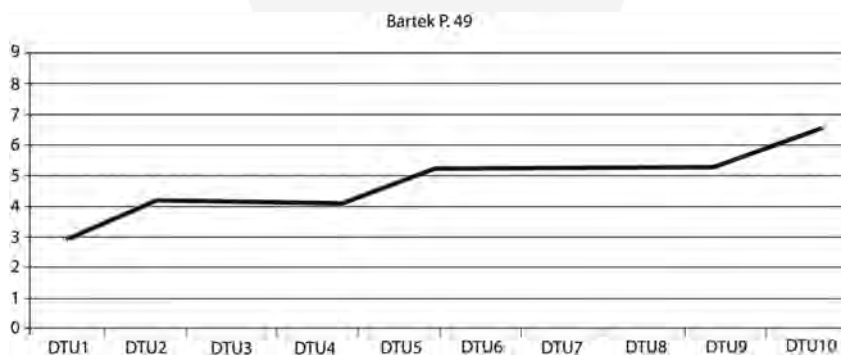
stępnie stabilizuje się on na danym poziomie i wzrasta dalej; rzadko pojawiają się spadki. (2) **Wzrost–spadek–wzrost** – naprzemienny wzrost i spadek poziomu wykonania zadań DTU (20%). U jednego dziecka zaobserwowano silną tendencję wzrostową (7%).

W Grupie 2 ścieżki rozwojowe były bardziej zróżnicowane, udało się wyodrębnić 3 tendencje: (1) **Silny wzrost** poziomu wykonania, nieliczne i małe spadki oraz krótkie okresy ustabilizowania (50% dzieci). (2) **Wzrost** poziomu wykonania z **długimi okresami ustabilizowania**, brak spadków (12,5%). (3) **Niewielki wzrost** poziomu wykonania zadań z krótkimi okresami ustabilizowania oraz spadkami (25%). Ścieżek dwojga dzieci nie udało się przyporządkować do żadnej z tendencji (12,5%).

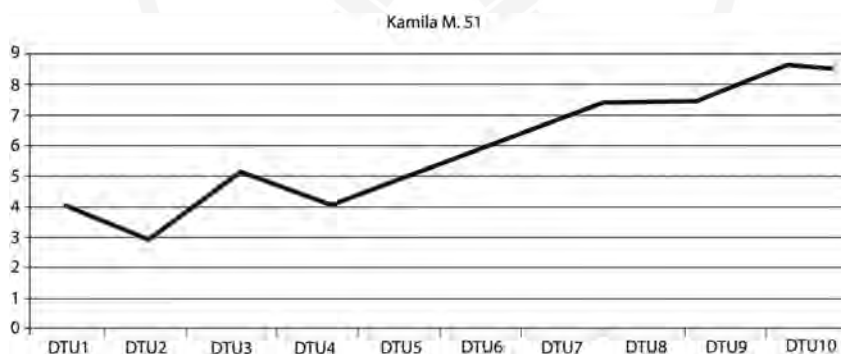
Analizując tempo zmian, można wyznaczyć moment, w którym dziecko zaczyna systematycznie używać pewnej strategii do rozwiązywania zadań. W Grupie 1 i 2 zaobserwować można poprawę wykonania zadań po 5 spotkaniu. Od tego momentu poziom wykonania zadań nie był niższy niż 45% w Grupie 1



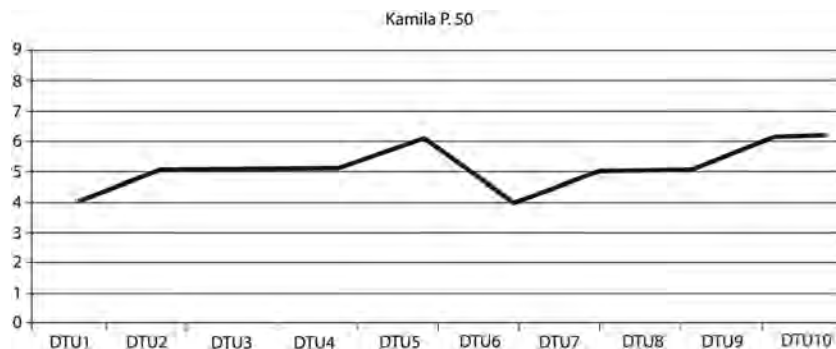
Wykres 3. Przykładowa ścieżka rozwoju DTU dziecka z Grupy 1: ścieżka wzrost–spadek–wzrost



Wykres 4. Przykładowa ścieżka rozwojowa dziecka z Grupy 2: ścieżka wzrost poziomu wykonania z długimi okresami ustabilizowania



Wykres 5. Przykładowa ścieżka rozwojowa dziecka z Grupy 2: ścieżka silny wzrost



Wykres 6. Przykładowa ścieżka rozwoju DTU dziecka z Grupy 2: ścieżka niewielki wzrost

i 65% w Grupie 2. W Grupie 1 średni poziom wykonania zadań w pierwszej połowie (DTU 1–5) wyniósł 35,6%, a w drugiej (DTU 6–10) – 52,8%. W Grupie 2 średni poziom wykonania zadań w pierwszej połowie wyniósł 48%, a w drugiej – 72,9%.

W celu określenia zakresu zmian porównano poziom wykonania poszczególnych zadań mierzących dziecięcą teorią umysłu w pierwszej i drugiej połowie treningu. Wyniki zamieszczone są w tabeli 4.

We wszystkich rodzajach zadań zastosowanych do pomiaru teorii umysłu zaobserwowano wzrost poziomu wykonania, zarówno w Grupie 1, jak i 2. Największy wzrost zaobserwowano w Teście Metafor, jednak średnia wyników uzyskanych przez dzieci w tym zadaniu jest najniższa spośród wszystkich innych zadań. Test ten był dla dzieci najtrudniejszym zadaniem (w ostatnim spotkaniu rozwiązało go 31,25% dzieci w Grupie 2 i żadne z dzieci z Grupy 1).

Źródło zmian dotyczy czynników, które wywołują uruchomienie zmiany w analizowanym procesie. W wyniku treningu oraz wraz z wiekiem wzrasta poziom wykonania zadań w zakresie teorii umysłu. Liczba poprawnie wykonanych zadań była również związana z przynależnością danego dziecka do grupy o wysokim lub niskim poziomie rozwoju funkcji zarządzających.

Zróznicowanie rozwoju określa się na podstawie obserwowanych intra- i interindywidualnych różnic pomiędzy dziećmi. Rozwój w zakresie teorii umysłu jest silnie zindywidualizowany. Wśród wykreślonych ścieżek rozwoju nie było dwóch takich samych. Również w zakresie stosowanych strategii można było zaobserwować dużą chwiejność i indywidualną zmienność. U dzieci o niskim poziomie rozwoju funkcji zarządzających wzrost przebiegu rozwoju był wolniejszy i nie tak znaczny, jak u dzieci o wysokim poziomie rozwoju funkcji zarządzających. Duża zmienność pomiędzy

Tabela 4. Poziom wykonania zadań w pierwszej i drugiej połowie treningu

	Średnia 1–5	Średnia 6–10	SD 1–5	SD 6–10	t	p
TNZ	9,55	11,58	2,73	2,22	6,80	0,0000
TZP	8,94	12,52	1,57	1,98	8,93	0,0000
Metafory	0,52	4,35	0,89	3,76	6,13	0,000001

dziećmi pozwala wnioskować, że w okresie pomiędzy 3 a 4 rokiem życia następuje intensywny rozwój dziecięcej teorii umysłu.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Celem badań było zaobserwowanie związku pomiędzy funkcjami zarządzającymi a dziecięcą teorią umysłu u dzieci na przełomie 3 i 4 roku życia. Na okres ten przypada intensywny rozwój badanych zmiennych (Hughes, Graham i Grayson, 2004; Bartsch i Wellman, 1995).

W badaniach wykazano silny związek pomiędzy poziomem rozwoju funkcji zarządzających a poziomem rozwoju teorii umysłu. Dzieci o niskim poziomie rozwoju EF (Grupa 1) wykazywały również niski poziom rozwoju teorii umysłu. Dzieci o wysokim poziomie rozwoju EF (Grupa 2) wykazywały wysoki poziom rozwoju teorii umysłu. Uzyskane wyniki są zgodne z wynikami wcześniejszych badań w tym zakresie (Carlson i Moses, 2001; Hughes, 1998; Perner, 1998; Moses, 2001; Perner i Lang, 2002; Skórska, 2004; Putko, 2004, 2008; Russell, 1998, 2002). Zaobserwować można było silniejsze korelacje pomiędzy końcowym pomiarem EF i DTU oraz początkowym pomiarem EF i DTU. Wzrost siły związku pomiędzy funkcjami zarządzającymi a teorią umysłu zaobserwowano również w innych badaniach (Schneider, Lockl i Fernandez, 2005; Carlson, Mandell i Williams, 2004).

W analizach korelacyjnych zaobserwowano silny związek pomiędzy hamowaniem oraz teorią umysłu. Współczynnik korelacji wahał się od 0,49 do 0,77. Współczynnik ten był wyższy w końcowych pomiarach teorii umysłu (DTU 10) oraz w drugim pomiarze funkcji zarządzających. Korelacja była również silniejsza dla wersji niewerbalnej zadania mierzącego ten komponent. Hamowanie okazało się istotnym predyktorem wariacji w zakresie teorii umysłu. Czynniki ten wyjaśniał od 24% (DTU1) do 34% (DTU 10) wariacji zmiennej zależnej. Na istotną rolę tego czynnika wskazywali m.in. Hughes (1998), Flynn (Flynn i in., 2004; Flynn, 2007), Putko (2004, 2008). Według Hughes (1998), aby poprawnie rozwiązać zadania dotyczące teorii umysłu, dziecko musi przezwyciężyć własną perspektywę i udzielić

odpowiedzi nie według narzucającej się reakcji, zgodnej z aktualną sytuacją, lecz powinno odwołać się do sytuacji przeszłej.

Wyniki uzyskane w drugim pomiarze funkcji zarządzających były wyższe niż wyniki uzyskane w pomiarze początkowym. Wzrost poziomu wykonania zadań widoczny był zarówno w Grupie 1, jak i Grupie 2. W grupie dzieci o niskim poziomie rozwoju funkcji zarządzających wzrost ten był jednak dużo większy niż w grupie dzieci o wysokim poziomie rozwoju funkcji zarządzających. Różnica ta może wiązać się z wiekiem osób badanych. W Grupie 1 znajdowały się dzieci istotnie młodsze niż dzieci w Grupie 2 ($t = -5,90$; $p < 0,00002$). Dzieci z ostatniej grupy bardzo dobrze poradziły sobie z zadaniami dotyczącymi funkcji zarządzających już w pierwszym pomiarze (1 SD powyżej średniej wyników). Wzrost poziomu wykonania zadań mierzących funkcje zarządzające może być również związany z treningiem w zakresie teorii umysłu (Hughes, 1998; Carlson i Moses, 2001).

Wykreślone dla każdego dziecka ścieżki indywidualnego rozwoju wskazują na zróżnicowanie przebiegu nabywania wiedzy w zakresie teorii umysłu. Wśród 31 ścieżek nie było dwóch takich samych dróg nabywania umiejętności w zakresie rozumienia stanów mentalnych innych osób. Zindywidualizowany przebieg rozwiązywania zadań wskazuje, że – poza próbami ustalenia ogólnych prawidłowości rozwojowych – należy zwrócić uwagę na indywidualną drogę każdego dziecka w osiągnięciu poszczególnych zdolności rozwojowych.

Analizując ścieżki rozwojowe dzieci o wysokim i niskim poziomie rozwoju funkcji zarządzających, zauważyć można istotne różnice. U dzieci o niskim poziomie rozwoju EF zaobserwować można dłuższe okresy ustabilizowania się poziomu wykonania zadań mierzących teorie umysłu. Dzieci te potrzebują więcej prób, by wprowadzić nową strategię działania. Jak pokazują inne badania z zastosowaniem metody mikrogenetycznej (Chen i Siegler, 2000), zmiany w zakresie poszczególnych zdolności rozwojowych mają postać zmieniających się proporcji stosowania adekwatnych i poprzednich nieskutecznych strategii rozwiązywania

zadań. Również w prezentowanych badaniach można zauważyć „chwijność” w stosowaniu nowej adekwatnej strategii, która poprzedza przejście do stabilnego posługiwania się nią (Rzechowska, 2004; Kowalska, 2007).

Analiza ścieżek indywidualnego rozwoju oraz ich tempa i zakresu wskazuje na indywidualną zmienność w zakresie przebiegu rozwoju dziecięcej teorii umysłu u dzieci między 3 a 4 rokiem życia. Istotne różnice obserwowane były w przebiegu rozwoju dzieci o niskim i wysokim poziomie rozwoju funkcji zarządzających. U połowy dzieci o wysokim poziomie rozwoju funkcji zarządzających wzrost poziomu wykonania zadań w zakresie teorii umysłu jest znaczny i następuje szybko. Wzrost poziomu wykonania zadań u dzieci o niskim poziomie rozwoju funkcji zarządzających następuje wolniej i nie jest tak wysoki. Widoczne są dłuższe fazy utrwalania danego poziomu wykonania.

Uzyskane wyniki badań, dotyczące związku EF i DTU, przemawiają za stanowiskiem „emergencji”, według którego rozwój funkcji zarządzających jest warunkiem wstępnym rozwoju teorii umysłu. Wykazano silny związek pomiędzy funkcjami zarządzającymi a teoriami

umysłu. Dzieci o niskim poziomie rozwoju funkcji zarządzających osiągają istotnie niższe wyniki w zadaniach mierzących teorię umysłu niż dzieci o wysokim poziomie rozwoju. Szczególnie silnie korelowały ze sobą wyniki osiągnięte w zadaniach mierzących hamowanie i teorię umysłu. Zastosowanie metody mikrogenetycznej pozwoliło wykazać, że w zależności od poziomu rozwoju funkcji zarządzających odmienny jest sposób nabywania wiedzy. Dzieci o niskim poziomie funkcji zarządzających potrzebują więcej czasu na osiągnięcie wysokich wyników w zadaniach mierzących teorię umysłu w porównaniu z dziećmi o wysokim poziomie rozwoju funkcji zarządzających. Dzieci z Grupy 1 przez dłuższy okres utrwalają pewną strategię rozwiązywania zadań. Wzrost poziomu wykonania zadań mierzących teorię umysłu jest wolniejszy w Grupie 1 i nie tak znaczny, jak u dzieci w Grupie 2. Badania te nie rozstrzygają, jaki jest charakter relacji EF i DTU, warto więc podjąć kolejne badania wyjaśniające tę kwestię. Pamiętać jednak należy o dużej intra- i interindywidualnej zmienności w rozwoju funkcji zarządzających i teorii umysłu.

PRZYPISY

¹ Wykazano, że planowanie jest istotnym predyktorem rozumienia fałszywych przekonań u dzieci z zaburzeniami rozwoju, np. z autyzmem (Tager-Flusberg i Joseph, 2005).

BIBLIOGRAFIA

- Bartsch K., Wellman H. (1995), *Children Talk About the Mind*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Bazak M. (2009), *Funkcje zarządzające a dziecięca teoria umysłu*. Nieopublikowana praca magisterska przygotowana pod kierunkiem prof. M. Kielar-Turskiej. Kraków: Instytut Psychologii, UJ.
- Białęcka-Pikul M. (2002), *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu?* Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Carlson S.M., Mandell D.J., Williams L. (2004), Executive Functions and Theory of Mind: Stability and Prediction from Age 2 to 3. *Developmental Psychology*, 40, 1105–1122.
- Carlson S.M., Moses L.J. (2001), Individual Differences in Inhibitory Control and Children's Theory of Mind. *Child Development*, 72, 4, 1032–1053.
- Casey B.J., Trainor R.J., Orendi J.L. et al. (1997), A Developmental Functional MRI Study of Prefrontal Activation During Performance of Go – No-Go task. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 9, 835–847.
- Chen Z., Siegler R. (2000), Across the Great Divide: Breeding the Gap Between the Understanding of Toddlers' and Older Children's Thinking. *Monographs of the Society of Child Development*, 65, 261–273.
- Davis H.L., Pratt C. (1995), The Development of Children's Theory of Mind: The Working Memory Explanation. *Australian Journal of Psychology*, 47, 422–433.

- Flynn E., (2007), The Role of Inhibitory Control in False Belief Understanding. *Infant and Child Development*, 16, 53–69.
- Flynn E., O'Malley C., Wood, D. (2004), A Longitudinal, Microgenetic Study of the Emergence of False Belief Understanding and Inhibition Skills. *Developmental Science*, 7, 103–115.
- Frith C., Frith U. (2000), The Physiological Basis of Theory of Mind: Functional Imaging Studies [w:] S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen (red.). *Understanding other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience*, 2nd edition 334–356. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hughes C., (1998), Finding Your Marbles: Does Preschooler's Strategic Behavior Predict Later Understanding of Mind? *Developmental Psychology*, 34, 6, 1326–1339.
- Hughes C., Graham A., Grayson A. (2004), Executive Function in Childhood: Development and Disorder [w:] J. Oates, A. Grayson (red.). *Cognitive and Language Development in Children*, 205–230. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Hughes C., Russell J. (1993), Autistic Children's Difficulty with Mental Disengagement from an Object: Its Implications for Theories of Autism. *Developmental Psychology*, 29, 498–510.
- Keenan T., Olson D.R., Marini Z. (1998), Working Memory and Children's Developing Understanding of mind. *Australian Journal of Psychology*, 50, 76–82.
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M., Skórska A. (2006), Rozwój zdolności mentalizacji. Z badań nad związkiem teorii umysłu, sprawności językowych i funkcji zarządzających. *Psychologia Rozwojowa*, 11, 2, 35–47.
- Kowalska A. (2007), *Metoda mikrogenetyczna w badaniach nad teorią umysłu*. Biuletyn Sekcji Psychologii Rozwojowej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego nr 5, Kraków, UJ.
- Luria A. (1967), *Zaburzenia wyższych czynności korowych wskutek ogniskowych uszkodzeń mózgu: Wprowadzenie do neuropsychologii*. Warszawa: PWN.
- Moses J.L. (2001), Executive Accounts of Theory-of-mind Development. *Child Development*, 72, s. 688–690.
- Perner J. (1998), The Meta-intentional Nature of Executive Functions and Theory of Mind [w:] P. Carruthers, J. Boucher (red.). *Language and Thought*, 270–283. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perner J., Lang B. (2000), Theory of Mind and Executive Function: is There a Developmental Relationship? [w:] S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. Cohen (red.). *Understanding other Minds: Perspectives from Autism and Developmental Cognitive Neuroscience*, 150–181. Oxford: Oxford University Press.
- Perner J., Lang B. (2002), What Causes 3-year Olds' Difficulty on the Dimensional Change Card Sorting Task? *Infant and Child Development, Special Issue on Executive Functions and Development*, 11, 93–106.
- Putko A. (2008), *Dziecięca 'teoria umysłu' w fazie jawnej i utajonej a funkcje wykonawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Putko A. (2004), Teoria umysłu a rozwój funkcji wykonawczych u dzieci w wieku przedszkolnym. *Psychologia Rozwojowa*, 9, 5, 83–98.
- Russell J. (1998), How Executive Disorders Can Bring about Inadequate Theory of Mind [w:] J. Russell (red.). *Autism as an Executive Disorder*, 256–299. Oxford: Oxford University Press.
- Russell J. (2002), Cognitive Theory in Autism [w:] J.E. Harrison, A.M. Owen (red.). *Cognitive Deficits and Brain Disorders*, 295–394. London: Dunitz Martin.
- Rzechowska E. (2004), *Potencjalność w procesie rozwoju: mikroanaliza konstruowania wiedzy w dziecięcych interakcjach rówieśniczych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Schneider W., Lockl K., Fernandez O. (2005), Interrelationships Among Theory of Mind, Executive Control, Language Development, and Working Memory in Young Children: A Longitudinal Analysis [w:] W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, B. Sodian, (red.). *Young Children's Cognitive Development. Interrelationships Among Executive Functioning, Working Memory, Verbal Ability, and Theory of Mind*, 259–283. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Siegal M., Varley R. (2002), Neural Systems Involved in „Theory of Mind”. *Nature Reviews Neuroscience*, 3, 463–471.
- Siegler R.S. (1996), *Emerging Minds. The Process of Change in Children's Thinking*. New York: Oxford University Press.

- Siegler R.S., Sventina M. (2002), A Microgenetic / Cross-Sectional Study of Matrix Completion: Comparing Short-Term and Long-Term Change. *Child Development*, 73, 3, 793–809.
- Skórska A. (2004), *Sprawności językowe, funkcja kontrolująca i dziecięca teoria umysłu u dzieci przedszkolnych*. Niepublikowana praca magisterska przygotowana pod kierunkiem M. Kielar-Turskiej. Kraków: Instytut Psychologii, UJ.
- Tager-Flusberg H., Joseph R.M. (2005), Theory of Mind, Language, and Executive Functions in Autism: A Longitudinal Perspective [w:] W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, B. Sodian (red.). *Young Children's Cognitive Development. Interrelationships Among Executive Functioning, Working Memory, Verbal Ability, and Theory of Mind*, 239-258. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wimmer H. (1989), Common-sense Mentalismus und Emotion: Einige Entwicklungs-psychologische Implikationen [w:] E. Roth, (red.). *Denken und Fühlen*, 55–66, Berlin: Springer.
- Wimmer H., Perner D. (1983), Beliefs about Beliefs. *Cognition*, 13, 103–128.
- Żarska A. (1996), *Dziecięca teoria umysłu: na przykładzie odczytywania metafor i narracji*. Niepublikowana praca magisterska przygotowana pod kierunkiem M. Kielar-Turskiej. Kraków: Instytut Psychologii, UJ.



O odkrywaniu funkcji reklamy przez dziecko. Rozwój rozumienia perswazyjności i realizmu reklamy

ANNA KOŁODZIEJCZYK

Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

STRESZCZENIE

Pomiędzy średnim i późnym dzieciństwem następuje ewolucja w postrzeganiu reklamy. Najistotniejsza zmiana dotyczy odkrycia perswazyjności tej formy komunikacji. Spojrzenie na reklamę jako jeden z gatunków przekazu audiowizualnego pozwala zastosować wiedzę o specyfice rozumienia mediów przez dzieci do pełniejszego opisanego toczących się w tym okresie procesów. Podjęte badania służą odpowiedzi na pytanie, czy odkryciu perswazyjnej funkcji reklamy towarzyszą zmiany w ocenie jej realizmu; ocenie, która jest podstawą tworzenia schematu gatunku każdego rodzaju przekazu medialnego. W podjętych badaniach ze 165 dzieci z pięciu grup wiekowych od 4 do 8 roku życia rozmawiano indywidualnie o funkcjach reklamy oraz postrzeganym realizmie prezentowanych w nich informacji. Wykazano, że w badanym okresie zmienia się dziecięcy obraz komunikatu reklamowego, którego ocena realizmu łączy się z odkryciem perswazyjnej funkcji reklamy. Zmiana przebiega od postrzegania reklamy na podobieństwo filmów i bajek, które bawiąc, uczą, w kierunku postrzegania reklamy jako komunikatu perswazyjnego prezentującego realne obiekty w kontekście mało wiarygodnych informacji.

Słowa kluczowe: reklama, dziecko, perswazja, rozumienie, schematy gatunków medialnych, postrzeganie realizmu

WPROWADZENIE

Reklama z uwagi na swe właściwości i sposób wkomponowania w przekaz telewizyjny odpowiada gustom i możliwościom poznawczym młodego widza. Jest przekazem krótkim, o wyraźnych cechach formalnych, prezentuje znane obiekty i powtarza się wielokrotnie w ciągu dnia. Już w pierwszym i drugim roku życia dzieci chętnie oglądają reklamy, protestują z chwilą ich wyłączenia (Lemish, 1987; Valkenburg, 2004). Jednak wówczas nie rozumieją istoty i funkcji tej formy przekazu. Dla zrozumienia reklamy kluczowe jest rozwinięcie kompetencji reklamowej (*advertising literacy* – Young, 1990), której podstawą jest wyróżnienie reklamy spośród różnych gatunków przekazów oraz zrozumienie funkcji perswazyjnej reklamy. Punktem wyjścia jest wyodrębnienie przekazu reklamowego wśród innych przekazów. Umiejętność identyfikacji, to jest wskazania bez werbalizacji, reklamy w dłuższym audiowizualnym nagraniu ujawniają dzieci w czwartym roku życia (Bijmolt, Claassen, Brus, 1998; Butter, Popovich, Stockhouse, Garner, 1981; Gunter, Furnham, 1998). Poprawna werbalizacja, polegająca na wskazaniu istotnych cech wyróżniających reklamę, jest zadaniem trudniejszym, z którym radzą sobie nieco starsze, pięcioletnie i sześcioletnie dzieci (Butter i in., 1981). Podstawowym zadaniem jest jednak dostrzeżenie odmienności funkcjonalnej przekazu reklamowego w stosunku do innych form przekazu medialnego. Rola tej

umiejętności jest wyjątkowa także dlatego, że właśnie wokół tej kompetencji koncentruje się dyskusja na temat regulacji prawnych ograniczających możliwość kierowania przekazem reklamowym do dzieci (patrz: Gunter, Oates, Blades, 2005).

Wiedza o reklamie – rozumienie funkcji reklamy

Zdolność do przypisywania funkcji różnym typom przekazów telewizyjnych pojawia się w wieku przedszkolnym (Blosser, Roberts, 1985). W tym okresie dzieci potrafią adekwatnie wskazać dominujący i charakterystyczny dla wiadomości telewizyjnych cel informacyjny. Przypisywanie funkcji reklamie może być trudniejsze z uwagi na wyjątkowość reklamy jako środka komunikacji. Badania postrzegania funkcji reklamy przez dzieci koncentrowały się dotąd głównie na odkrywaniu jej ekonomicznej roli (przegląd badań: Gunter, Oates, Blades, 2005; Kołodziejczyk, 2009). Wyniki badań zmierzających do określenia momentu rozwojowego, od którego dzieci rozumieją perswazyjność reklamy, są bardzo zróżnicowane. Rodzaj uzyskiwanych rezultatów wydaje się zależeć głównie od sposobu opisywania przejawów rozumienia przez dziecko funkcji perswazyjnej i związanego z tym sposobu badania. Część badaczy uważa, że o dostrzeganiu funkcji perswazyjnej można mówić już wówczas, gdy dziecko widzi związek pomiędzy reklamą produktu i kupowaniem go w sklepie, co wyraża behawioralnie wskazaniem obrazka prezentującego kupowanie reklamowanego produktu. W kilku badaniach pokazywano, że związek ten widzi wiele dzieci cztero- i pięcioletnich (Donohue, Henke, Donohue, 1980; McAlister, Cornwell, 2009), ale większość uważa, że zdolność ta rozwija się około szóstych urodzin (Kunkel, 1988; Macklin, 1985, 1987). Gdy badacze oczekiwali, że o rozumieniu perswazyjnej funkcji świadczyć będzie stosowna werbalizacja, np. stwierdzenie, że reklama jest po to, by kupować to, co pokazuje, to taki poziom umiejętności odnotowywano u dzieci ośmioletnich (Robertson, Rossiter, 1974; Oates, Blades,

Gunter, 2002; Chan, McNeal, 2004). Kiedy przyjmowano, że o rozumieniu perswazyjnej funkcji świadczy dopiero spontaniczne stwierdzenie, że reklama namawia do zakupów, to taki poziom umiejętności prezentowały dzieci dziesięcioletnie i starsze (Bjurström, 1994; Oates, Blades, Gunter, Don, 2003). Zastanawiając się nad pewnymi wnioskami, możliwymi do sformułowania na podstawie tych badań, Dale Kunkel ze współpracownikami (2004) w raporcie dla Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego (APA) uznał, że dotychczasowy stan badań pozwala stwierdzić, że przed 7 rokiem życia dzieci w niewielkim stopniu rozpoznają perswazyjny cel reklamy. Wniosek ten jednak budzi kontrowersje (McAlister, Cornwell, 2009).

Badania nad rozumieniem reklamy rzadko dotyczyły dostrzegania innych jej funkcji. Przyglądano się rozumieniu informacyjnej funkcji reklamy, sugerując, że rozwija się ona prawdopodobnie niezależnie i jest zapewne czytelna dla dzieci wcześniej niż rola ekonomiczna (Chan, McNeal, 2004; Macklin, 1987; Oates i in., 2002). Pokazywano również, że zanim dziecko rozumie perswazyjną rolę reklamy, w wieku przedszkolnym, przypisuje reklamie funkcję rozrywkową (Chan, McNeal, 2004; Oates i in., 2002; Young, 1990) oraz wiąże jej obecność w telewizji ze specyfiką procesu produkcji, mówiąc, że reklama daje widzom i występującym okazję do zrobienia przerwy w oglądaniu (Chan, McNeal, 2004; Oates i in., 2003). W badaniach nad rozumieniem przez dzieci reklamy pokazano (Oates i in., 2003; Owen, Auty, Lewis, Berridge, 2007), że dzieci dostrzegają różne funkcje reklamy, starsze dzieci wskazują na coraz to nowe jej role, nie zawsze rezygnując z tych, które podawały dzieci młodsze. W badaniach nie prowadzono jednak analiz zależności pomiędzy poszczególnymi przypisywanymi reklamie funkcjami, nie badano, czy dziecko w podobnym czasie zaczyna przypisywać reklamie różne funkcje, czy może obraz roli reklamy w tym okresie zmienia się i dominacja jednego spojrzenia ustępuje innemu obrazowi. Nie stwierdzono, czy w tym zakresie zaobserwowano jakiś wyraźny trend rozwojowy.

Rozwój zdolności do oceny realizmu gatunków medialnych

Warto przyrzeć się reklamie również jako specyficznemu gatunkowi przekazu audiowizualnego. Dla zrozumienia istoty gatunku, jakim jest reklama, najważniejsze jest odkrycie jej funkcji, a nie specyficznego zestawu cech formy i treści, jak w przypadku innych gatunków, np. bajek dla dzieci (animacja i bajkowa treść). Z tej perspektywy jest to szczególnie gatunek przekazu audiowizualnego. Reklama jest przekazem o charakterze rozrywkowym, który silnie angażując uwagę młodego widza, dostarcza informacji na temat produktów i usług, ale ma charakter promocyjny i stosuje w tym celu wizualne i werbalne techniki retoryczne (Webley, Burgoyne, Lea, Young, 2001).

Marguerite Fitch, Aletha C. Huston i John C. Wright (1993), podsumowując niemal 15 lat prowadzonych przez zespół badań nad rozumieniem mediów przez dzieci, stwierdzili, że w odczytaniu przekazu medialnego dzieci wykorzystują swoją wiedzę o języku mediów (powiązania struktury formalnej i treści). Dowodzą, że dynamiczny rozwój kompetencji odbiorczych u dzieci w okresie średniego i późnego dzieciństwa następuje dzięki stopniowemu tworzeniu i rozwijaniu schematów gatunków programów audiowizualnych. Schematy te są niezwykle użyteczne, gdyż są sposobem, dzięki któremu widzowie organizują świat telewizji, przewidują, do kogo przekaz jest kierowany, jaki ma charakter, ile wysiłku poznawczego wymaga jego opracowanie. Podstawową informacją na temat gatunku medialnego, wokół którego następuje dalsza organizacja wiedzy, jest ocena realizmu prezentowanych treści. Według Huston i Wrighta (1998) ocena ta jest wielowymiarowa i wymaga, po pierwsze, określenia faktyczności (*factuality*) przekazu, to jest odpowiedzi na pytanie, czy przekaz prezentuje rzeczywistość istniejącą poza mediami, czy tę rzeczywistość tworzy. Po drugie, ocena ta dotyczy społecznego realizmu (*social reality*) przekazu, to jest podobieństwa prezentowanych na ekranie treści do rzeczywistości społecznej. Według autorów, ocena faktyczności odbywa się głównie na bazie sygnalizujących ją cech formy

przekazu, a ocena społecznego realizmu wymaga bliższego przyjrzenia się treści. W badaniach pokazali, jak struktury formalne sygnalizują realność i rodzaj programu i jak dzieci te sygnały odczytują (Wright, Huston, 1983; Wright i inni, 1989, 1994). Na przykład dzieci stopniowo uczą się, że transmisje „na żywo” charakteryzuje uboga, niska jakość dźwięku, niepełne wysławianie się, brak podkładu muzycznego i efektów specjalnych, podczas gdy w fikcyjnych programach telewizyjnych (filmy) mają miejsce zbliżenia twarzy aktorów, nastrojowa muzyka, studyjna jakość dźwięku i efekty specjalne (Wright i inni, 1989). Do około piątego, szóstego roku życia dzieci zaczynają identyfikować współwystępujące rodzaje form i treści, które są odróżniane i szukane niejako „po omacku”, a bazą dla ich tworzenia jest wspólny status realności. Na przestrzeni późnego dzieciństwa dzieci rozwijają natomiast stopniowo schematy gatunków oparte na bardziej subtelnych kluczach treściowych (np. komedie sytuacyjne, filmy akcji). Zrębem każdego schematu gatunku medialnego jest zatem ocena jego realizmu. Autorzy (Wright i in., 1989) zaproponowali dwuwymiarową koncepcję oceny realizmu. Inni autorzy sugerują, że takich wymiarów może być więcej i mogą mieć one inny charakter¹. Najczęściej wyróżniano trzy wymiary, dotyczące, po pierwsze, przekonania o istnieniu oglądanych treści tylko w telewizji lub także w rzeczywistości pozamedialnej, po drugie, dostrzeganego podobieństwa oglądanych treści do znanej sobie rzeczywistości i, po trzecie, poczucia prawdopodobieństwa i wiarygodności prezentowanych treści. Rzadziej wyróżnianymi wymiarami oceny są: zaangażowanie w obserwowany świat i identyfikacja z bohaterami opowiadania, wprowadzenie oglądanych idei do własnego życia odbiorcy, postrzeganie przekazu jako użytecznego do rozwiązywania osobistych problemów i postrzeganie sposobu prezentacji jako odpowiadającego treściom, zgodnego z oczekiwaniami widzów na temat naturalnej prezentacji wybranych treści.

W kontekście tej koncepcji interesującym gatunkiem przekazu audiowizualnego jest reklama. Po pierwsze, ocena reklamy w pierwszym podstawowym wymiarze – jej stosunku

do rzeczywistości – jest trudna. W przekazie tym stosowane są wszelkie znane rozwiązania i konwencje formalne prezentacji; reklamy mogą być animowane i fabularne, częściej jednak odwołują się do form wykorzystywanych w programach fikcyjnych (bajki, filmy) niż realistycznych (wiadomości, programy informacyjne). Z drugiej strony, reklamy w kontekście fabularnym pokazują znane w rzeczywistości obiekty i na nich koncentrują swój przekaz. Także treść przekazu reklamowego bywa niejednoznaczna, pokazując na przykład znane obiekty w nietypowym kontekście, stąd ocena jej podobieństwa i prawdopodobieństwa może stanowić problem dla dziecka. Wydaje się zatem, że wyodrębnienie reklamy jako gatunku opiera się nie tylko na odkryciu współwystępujących w reklamie cech formy i treści, wyznaczających jej status realizmu, który można określić i aktywizować przy każdym kontakcie z reklamą. Wydaje się, że kluczowe znaczenie dla wyodrębnienia reklamy i oceny jej cech ma rozumienie funkcji przekazu reklamowego oraz zróżnicowanie oceny realizmu prezentowanego w reklamie produktu i pozostałych osób i zdarzeń. Biorąc pod uwagę wyniki badań nad rozumieniem gatunków medialnych przez dziecko oraz tradycje badań nad rozumieniem funkcji reklamy, wydaje się, że kluczowym momentem w rozwoju w odniesieniu do tego jest przełom średniego i późnego dzieciństwa.

Przedstawione analizy teoretyczne i wyniki dotychczasowych badań koncentrujących się na ekonomicznym wymiarze rozumienia reklamy stały się inspiracją do badań nad reklamą jako gatunkiem przekazu medialnego, którego wyodrębnienie wymaga odkrycia funkcji reklamy. W badaniach podjęto próbę opisanie specyfiki dziecięcego obrazu funkcji reklamy, wskazania zachodzących w nim zmian, w tym szczególnie pokazania, czy przypisywanie reklamie funkcji perswazyjnej może dominować nad innymi dostrzeganymi jej rolami oraz kiedy ewentualnie taka właściwość odbioru reklamy się pojawia. Przyjęto założenie, że reklama, jak każdy gatunek przekazu medialnego, jest oceniana pod względem realizmu prezentowanego przekazu. Pozostaje wątpliwość, czy w przypadku tego gatunku przekazu medialnego ocena realizmu

jest centralna i łączy się z odkrywaniem specyficznej, perswazyjnej roli reklamy. Sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Które funkcje przekazu audiowizualnego przypisują reklamie dzieci na przełomie wieku przedszkolnego i późnego dzieciństwa?
2. Jakie obserwuje się różnice w częstości przypisywania poszczególnych funkcji reklamie u dzieci od 4 do 8 roku życia? Od kiedy w obrazie roli reklamy zaczyna dominować funkcja perswazyjna?
3. Jak w tym okresie zmienia się postrzeganie realizmu prezentacji reklamowej?
4. Czy istnieje związek pomiędzy oceną realizmu reklamy a rozumieniem perswazyjności komunikatu reklamowego?

METODA

Osoby badane

W badaniach uczestniczyła grupa 165 dzieci (81 chłopców i 84 dziewczynki) w pięciu grupach wiekowych: 31 czterolatków (średni wiek 4;6); 36 pięciolatków (średni wiek 5;5), 34 sześciolatków (średni wiek 6;4), 31 siedmiolatków (średni wiek 7;6) oraz 33 ośmiolatków (średni wiek 8;4).

Procedura badania

Każde dziecko było badane indywidualnie w cichym pomieszczeniu na terenie przedszkola lub szkoły, gdzie uczęszcza. Pierwszą sesję rozpoczynała rozmowa wprowadzająca, dotycząca m.in. preferencji telewizyjnych dziecka, stosunku do reklamy, umiejętności podania adekwatnych przykładów reklam i cech pozwalających na rozpoznanie reklamy wśród innych gatunków telewizyjnych. Celem rozmowy wstępnej było określenie, czy dziecko prawidłowo rozpoznaje gatunek przekazu telewizyjnego, jakim jest reklama, i czy potrafi podać jej prawidłowe przykłady. Następnie przeprowadzano rozmowę na temat postrzeganych przez dziecko funkcji reklamy oraz oceny jej realizmu. W trakcie kolejnego spotkania prezentowano dziecku przygotowaną reklamę i rozmawiano

na jej temat oraz wykonywano inne zadania dotyczące rozumienia sytuacji społecznych (wyniki tej części badań nie są prezentowane w niniejszym opracowaniu).

Rozumienie funkcji reklamy. Podczas pierwszej sesji rozmawiano o postrzeganych przez dziecko funkcjach reklamy jako gatunku, zadając pytanie: „Po co reklamy są pokazywane w telewizji?”. Na podstawie doświadczeń z badań nad rozumieniem przekazów audiowizualnych przez dzieci, w których miały one trudności w formułowaniu uogólnionych ocen dotyczących gatunków bez dostępu do ich konkretnych przykładów (np. Wright i in., 1994), w badaniu prowadzono także rozmowę o wybranym przykładzie prezentowanej reklamy. W trakcie drugiego spotkania dziecko na początku oglądało reklamę soku owocowego (fabularyzowana z animowaną postacią – logo produktu). W badaniu wykorzystano nieprezentowaną w mediach w ciągu ostatnich czterech lat wersję filmu reklamowego znanego dzieciom produktu. Po prezentacji rozmawiano z dzieckiem na temat funkcji reklamy. Pytano: „A teraz powiedz mi, do czego ta reklama namawia dzieci?”. Po krótkiej rozmowie na temat tego, co się dziecku w reklamie podobało, a co nie, pytano ponownie o funkcję reklamy: „Po co ta reklama jest pokazywana w telewizji?”.

Wymieniane przez dzieci rodzaje funkcji reklamy poddano kategoryzacji. Na podstawie analizy literatury przedmiotu dotyczącej przypisywania funkcji przekazom audiowizualnym i reklamie (Blosser, Roberts, 1985; Oates i in., 2003) wyróżniono pięć funkcji reklamy. Pierwsza z nich, funkcja techniczna, wyraża się w postrzeganiu reklamy jako przerwy we właściwym programie. Druga funkcja, informacyjna, polega na wiązaniu prezentacji reklamowej z przekazywaniem informacji o produktach. Trzecia to funkcja edukacyjna, związana z uczeniem апробowanych zachowań. Czwarta, funkcja rozrywkowa, wiąże reklamę z zabawą. W piątej funkcji, perswazyjnej, wyróżniono dwa poziomy rozumienia: podstawowy, dotyczący powiązania reklamy z kupowaniem lub sprzedawaniem, oraz poziom zaawansowany, dotyczący zwrócenia uwagi na aktywne przekonywanie odbiorcy. Ponieważ

w trakcie badania każde dziecko trzykrotnie słyszało pytanie o funkcję reklamy, dla każdego wymienionego rodzaju funkcji możliwy zakres wyników wahał się od 0 do 3 pkt.

W dalszych obliczeniach wykorzystano także wskaźnik rozumienia perswazyjnej funkcji reklamy. Stanowił on sumę punktów za wskazanie intencji perswazyjnej podstawowej, związanej ze sprzedawaniem i kupowaniem, oraz podwojoną wartość punktów za wskazanie intencji perswazyjnej bardziej zaawansowanej, związanej z przekonywaniem i namawianiem. Wskaźnik ten mógł zatem przybierać wartości od 0 do 6 pkt. Biorąc pod uwagę uzyskaną w badaniu wartość średniej arytmetycznej (1,66) i odchylenia standardowego (1,60), dla wskaźnika perswazyjnej funkcji reklamy wyróżniono trzy poziomy rozumienia perswazyjnej funkcji reklamy. Poziom najniższy – charakteryzujący się niedostrzeganiem perswazyjnej funkcji reklamy (0 pkt), poziom średni – związany z dostrzeganiem perswazyjnej funkcji w niewielkim stopniu (1 i 2 pkt) oraz wyższy poziom rozumienia perswazyjności reklamy (od 3 pkt). Kategoryzację dziecięcych odpowiedzi w odniesieniu do 45 protokołów prowadziło niezależnie dwu przeszkolonych sędziów kompetentnych. Zgodność ich ocen wahała się od 87% do 96% zgodnych ocen. Wypowiedzi dzieci, które sędziowie zakwalifikowali do odmiennych kategorii funkcji, poddawano dyskusji aż do ustalenia wspólnej kategorii oceny odpowiedzi.

Poziom **oceny realizmu reklamy** jako gatunku i wybranej prezentowanej reklamy badano w wywiadzie, zadając pytania dotyczące trzech wymiarów rozumienia realizmu reklamy. Pytania dotyczyły wymiaru istnienia, wiarygodności i podobieństwa. Wymiar istnienia odnosi się do spostrzeganej przez dziecko relacji pomiędzy prezentowaną treścią a rzeczywistością. Wiąże się z odpowiedzią na pytanie, czy prezentowane na ekranie przedmioty, postaci i wydarzenia są częścią niezależnie istniejącej rzeczywistości, czy zostały stworzone na potrzeby prezentacji telewizyjnej. Drugi wymiar ocen dotyczy wiarygodności i prawdopodobieństwa prezentowanych treści. Trzeci wymiar odnosi się do oceny podobieństwa prezentacji do znanej

dziecku rzeczywistości. Pytania dotyczyły oceny prezentowanych w reklamie osób i zdarzeń oraz oceny reklamowanego produktu. Zestaw pytań stosowany w badaniu zamieszczono w załączniku. Odpowiedzi dzieci oceniano na trzystopniowej skali nasilenia dostrzeganego realizmu prezentacji: 0 pkt – uznanie prezentacji za nierealistyczną; 1 pkt – ocena ambiwalentna, brak zdecydowanej oceny; 2 pkt – dostrzeganie realizmu prezentacji.

WYNIKI

Funkcje reklamy

Analizę wyników rozpoczęto od porównania średnich częstości wskazywania wyróżnionych kategorii funkcji reklamy przez dzieci z pięciu grup wiekowych. Dla porównania znaczenia dwu zmiennych: wieku (pięć grup wiekowych) i rodzaju wymienianych funkcji (pięć funkcji) w ocenie reklamy oraz ich interakcji w analizie zastosowano ogólny model liniowy (GLM) z powtarzanymi pomiarami (czynniki wewnątrzobiektywne: funkcje reklamy; czynnik międzyobiektywne: grupy wiekowe). Ponieważ test Mauchly'ego wskazał na niespełnione założenie o niesferyczności we wszystkich analizach, zastosowano test analizy wariancji z po-

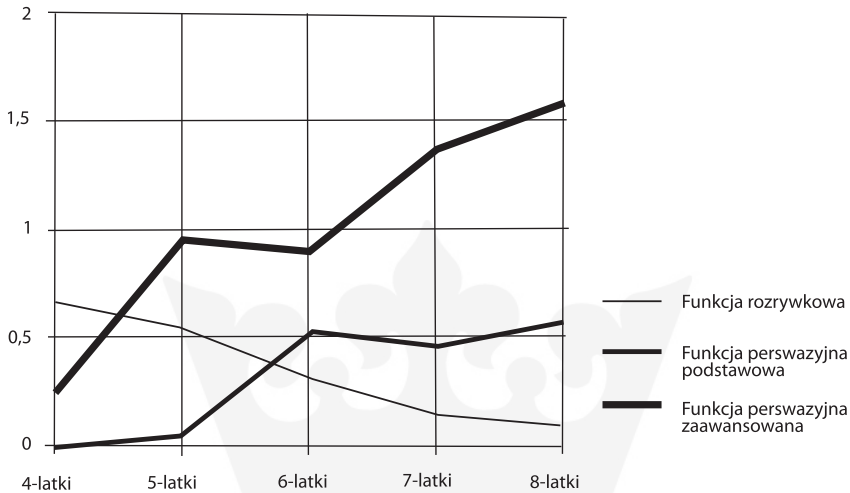
prawką Greenhouse-Geissera. Ogólna wartość efektów (wewnątrzobiektywnych) dla zmiennej funkcje reklamy wyniosła $FGG(4,13; 656,81) = 31,49, p < 0,001$ cząstkowe $\eta^2 = 0,165$, natomiast dla zmiennej wiek (międzyobiektywne) $F(4,159) = 9,69, p < 0,0001$ cząstkowe $\eta^2 = 0,196$. Wykazano tym samym, że zarówno wiek, jak i rodzaj funkcji są zmiennymi w sposób istotny różnicującymi wyniki. Wartości średnich i odchyłeń standardowych wskazań każdej z wyróżnionych funkcji reklamy przez dzieci z pięciu grup wiekowych prezentuje tabela 1.

Porównanie parami średnich częstości przywoływanych funkcji reklamy przez osoby z pięciu badanych grup wiekowych nie wykazało związanych z wiekiem różnic w przypisywaniu reklamie funkcji technicznej, informacyjnej i edukacyjnej. W zakresie średnich częstości dostrzegania pozostałych funkcji reklamy stwierdzono istotne różnice (patrz wykres 1). Funkcje rozrywkową przypisywały reklamie istotnie częściej czterolatki niż sześciolatki ($p < 0,05$) oraz siedmio- i ośmiolatki ($p < 0,001$), a także pięciolatki częściej niż siedmio- i ośmiolatki ($p < 0,05$). Związek reklam ze sprzedażą i kupowaniem czterolatki dostrzegały istotnie rzadziej niż wszystkie starsze dzieci ($p < 0,001$), a także pięciolatki rzadziej niż siedmio- ($p < 0,05$)

Tabela 1. Średnia częstość wymienianych funkcji reklamy w grupach wiekowych (odchylenia standardowe w nawiasach)

Grupy wiekowe	Funkcje reklamy					
	techniczna	informacyjna	edukacyjna	rozrywkowa	perswazyjna	
					podstawowa – sprzedaż, kupowanie	zaawansowana – namawianie, przekonywanie
4-latki	0,12 (0,56)	0,25 (0,51)	0,64 (0,75)	0,67 (0,83)	0,25 (0,57)	0,00 (0,00)
5-latki	0,25 (0,50)	0,36 (0,59)	0,38 (0,59)	0,55 (0,65)	0,94 (0,89)	0,05 (0,23)
6-latki	0,20 (0,41)	0,32 (0,53)	0,61 (0,65)	0,32 (0,72)	0,91 (0,83)	0,52 (0,82)
7-latki	0,23 (0,43)	0,23 (0,56)	0,60 (0,77)	0,16 (0,37)	1,36 (0,92)	0,46 (0,68)
8-latki	0,06 (0,24)	0,15 (0,36)	0,33 (0,59)	0,09 (0,38)	1,57 (0,96)	0,57 (0,90)
SUMA	0,17 (0,44)	0,26 (0,52)	0,51 (0,67)	0,36 (0,65)	1,01 (0,95)	0,32 (0,67)

* skala 0–3 pkt – po 1 punkcie za podanie odpowiedzi należącej do tej kategorii w każdym z trzech pytań



Wykres 1. Średnie wartości przypisywania reklamie funkcji rozrywkowej i perswazyjnej w badanych grupach wiekowych

i ośmiolatki ($p < 0,01$), jak również sześciolatki rzadziej niż siedmio- ($p < 0,05$) i ośmiolatki ($p < 0,01$). Postrzeganie reklamy jako komunikatu służącego namawianiu i przekonywaniu dostrzegały dopiero niektóre pięciolatki oraz nieco częściej sześciolatki, siedmiolatki i ośmiolatki. Różnice pomiędzy trzema starszymi grupami wiekowymi i pięciolatkami są istotne statystycznie na poziomie $p < 0,01$.

Porównanie parami średnich częstości odwoływanie się do wyróżnionych funkcji reklamy przez dzieci z poszczególnych grup wiekowych pozwoliło na wskazanie specyficznego dla danej grupy wiekowej sposobu postrzegania funkcji reklamy. Czterolatki istotnie częściej wymieniały edukacyjną i rozrywkową funkcję reklamy niż funkcję techniczną ($p < 0,001$), informacyjną ($p < 0,01$) czy perswazyjną (podstawową: $p < 0,05$ i zaawansowaną: $p < 0,001$). Pięciolatki najczęściej dostrzegały związek reklamy i wymiany handlowej (funkcja perswazyjna, poziom podstawowy) i wymieniały ją częściej niż pozostałe funkcje reklamy ($p < 0,001$ oraz $p < 0,05$ dla funkcji rozrywkowej). Drugą co do popularności dostrzeganą przez pięciolatki funkcją reklamy była jej rola rozrywkowa, wymieniana częściej niż funkcja techniczna ($p < 0,001$) i funkcja perswazyjna na poziomie zaawansowanym ($p = 0,002$). W grupach dzieci

sześciolatnych i siedmiolatnych stwierdzono podobny układ wyników w zakresie dostrzeganych funkcji reklamy. Dzieci w tych grupach, po pierwsze, mówiły o perswazyjnej funkcji reklamy na poziomie podstawowym (istotnie częściej niż funkcji informacyjnej i technicznej $p < 0,001$, rozrywkowej $p < 0,01$ oraz zaawansowanej perswazyjnej $p < 0,05$) oraz, po drugie, o edukacyjnej roli reklamy (częściej niż technicznej $p < 0,01$, informacyjnej $p < 0,05$ i rozrywkowej $p < 0,05$). Jedynie w grupie dzieci ośmiolatnych dwoma najczęściej wymienianymi funkcjami reklamy była funkcja perswazyjna na poziomie podstawowym i zaawansowanym (częściej niż funkcja techniczna, informacyjna, rozrywkowa $p < 0,001$ oraz edukacyjna $p < 0,001$ dla funkcji perswazyjnej podstawowej).

Po uwzględnieniu trzech poziomów rozumienia perswazyjności reklamy poddano analizie rozkład wyników dla dzieci z badanych grup wiekowych. W grupie dzieci czteroletnich dominował brak rozumienia perswazyjnej funkcji reklamy (tzw. poziom niski: 80,6%), u dzieci pięcioletnich większość badanych ujawniała niski (36,1%) i średni (52,8%) poziom rozumienia reklamy. Dopiero w grupie dzieci siedmio- i ośmiolatnych dominował średni (odpowiednio: 48,4%; 42,4%) i wysoki (odpowiednio: 41,9%, 48,5%) poziom

Tabela 2. Poziom rozumienia perswazyjnej funkcji reklamy w badanych grupach wiekowych

			Poziom rozumienia perswazyjności reklamy*			Ogółem	
			Niski	Średni	Wysoki		
Grupa wiekowa	4-latki	N	25	6	0	31	
		%	80,6%	19,4%	0,0%	100,0%	
	5-latki	N	13	19	4	36	
		%	36,1%	52,8%	11,1%	100,0%	
	6-latki	N	9	12	13	34	
		%	26,5%	35,3%	38,2%	100,0%	
	7-latki	N	3	15	13	31	
		%	9,7%	48,4%	41,9%	100,0%	
	8-latki	N	3	14	16	33	
		%	9,1%	42,4%	48,5%	100,0%	
	Ogółem			53	66	46	165
				32,1%	40,0%	27,9%	100,0%

*Zakres wyników: min. 0 pkt, max. 6 pkt;

Poziomy: niski – 0 pkt; średni – 1 lub 2 pkt; wysoki – 3 i więcej pkt

rozumienia perswazyjności reklamy. Wyniki zaprezentowano w tabeli 2.

Ocena realizmu reklamy w grupach wiekowych

Analizę oceny realizmu reklamy rozpoczęto od porównania średnich ocen (ANOVA) w badanych zakresach oceny, to jest trzech wymiarach ocen istnienia, wiarygodności i podobieństwa i w doniesieniu do dwu obszarów: reklamowanego produktu oraz obserwowanych na ekranie osób i zdarzeń. Już wstępna analiza różnic pomiędzy średnimi wynikami pokazała, że dzieci z badanych grup wiekowych dokonują odmiennych ocen zarówno w odniesieniu do badanych wymiarów, jak i obszarów oceny (wykres 2 i 3). Porównanie średnich metodą analizy wariancji pokazało, że dzieci z badanych grup wiekowych różnią się w ocenie istnienia prezentowanych w reklamie produktów $F(4,160) = 8,00$ $p < 0,001$, cząstkowe $\eta^2 = 0,176$, wiarygodności informacji na temat produktów $F(4,160) = 3,61$ $p < 0,01$, cząstkowe $\eta^2 = 0,083$ oraz podobieństwa prezentowanych w reklamie osób

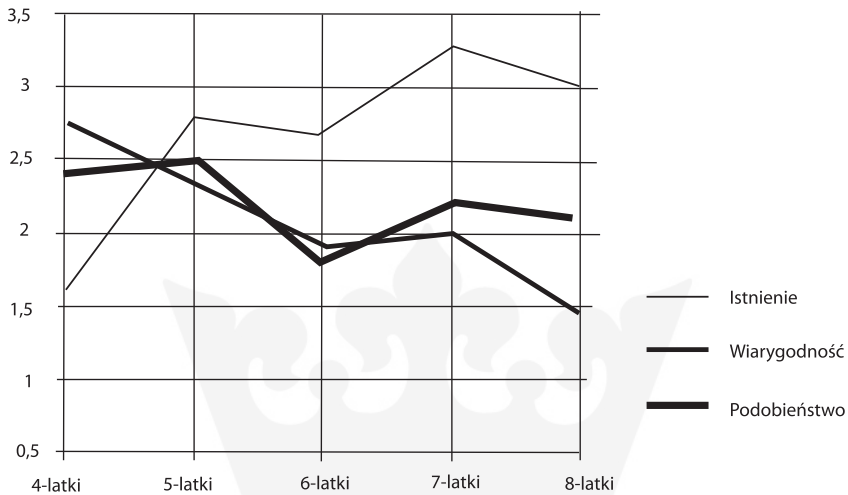
i zdarzeń $F(4,160) = 3,99$ $p < 0,01$, cząstkowe $\eta^2 = 0,091$.

Dokładne analizy *post-hoc* przeprowadzone testem Hochberga ujawniły, że dzieci z najmłodszej badanej grupy wiekowej, czterolatki, istotnie rzadziej niż dzieci z pozostałych grup ($p < 0,001$) uznają, że prezentowane w reklamach produkty istnieją, to jest są częścią rzeczywistości istniejącej niezależnie od telewizyjnej prezentacji. Dzieci ośmioletnie istotnie częściej niż dzieci najmłodsze uważały, że informacje przekazywane na temat produktów nie są wiarygodne ($p < 0,01$), a także że produkty pokazywane w reklamach nie są podobne do tych, które można zobaczyć na co dzień w sklepach ($p < 0,01$).

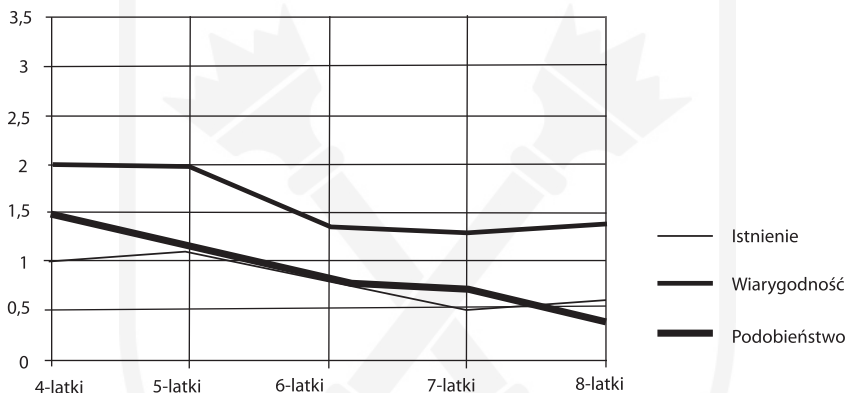
Dostrzeżenie perswazyjności reklamy a ocena jej realizmu

Związek pomiędzy badanymi wymiarami oceny realizmu a przypisywaniem reklamie funkcji perswazyjnej określono, po pierwsze, za pomocą korelacji cząstkowych z kontrolą zmiennej wieku. Stwierdzono istotny, niski związek pomiędzy dostrzeżeniem perswazyjno-

O odkrywaniu funkcji reklamy przez dziecko...



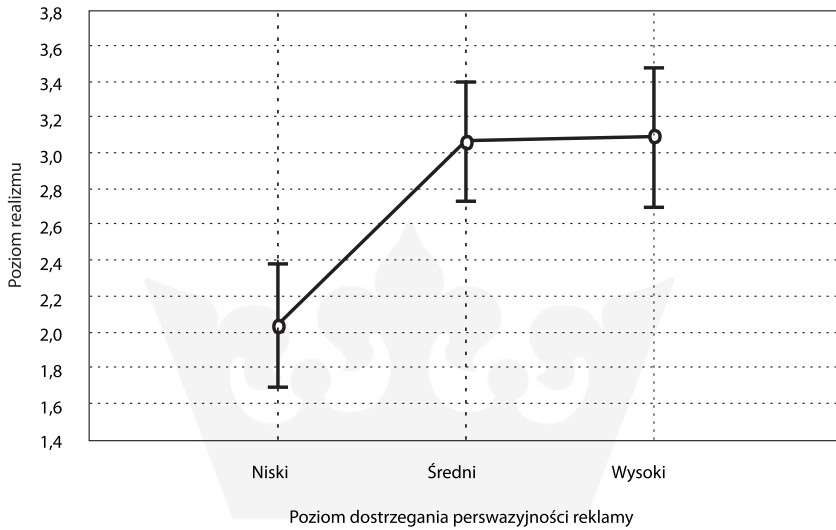
Wykres 2. Ocena realizmu prezentowanego w reklamie produktu



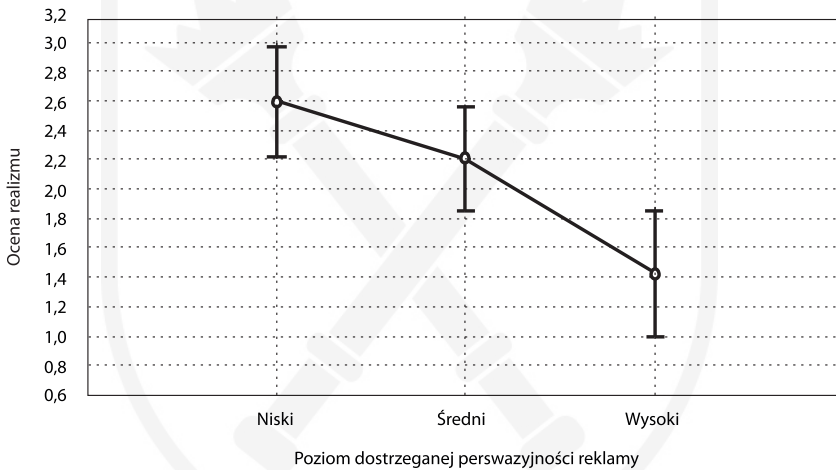
Wykres 3. Ocena realizmu prezentowanych w reklamie osób i zdarzeń

ści reklamy a oceną realizmu reklamowanego produktu w wymiarze istnienia ($r = 0,17$ $p = 0,03$) oraz wiarygodności ($r = -0,21$ $p = 0,01$). Dla stwierdzenia szczegółowych zależności pomiędzy poziomem rozumienia funkcji perswazyjnej (trzy poziomy: niski, średni i wysoki) a wymiarem oceny przeprowadzono analizy wariancji dla poszczególnych obszarów ocen. Potwierdzono wcześniej stwierdzone zależności pomiędzy poziomem rozumienia perswazyjności reklamy a oceną istnienia reklamowanego produktu ($F(4, 160) = 11,52$ $p < 0,001$ cząstkowe $\eta^2 = 0,125$) oraz jego wiarygodności ($F(4, 160) = 8,43$ $p < 0,001$ cząstkowe $\eta^2 = 0,094$). Ponadto

analizy *post-hoc* przeprowadzone testem Hochberga wykazały, że dzieci, które nie dostrzegają perswazyjnej funkcji reklamy (poziom niski), istotnie rzadziej niż dzieci, które dostrzegają perswazyjność reklamy w stopniu średnim i wyższym ($p < 0,05$), uważają, że reklamy pokazują rzeczywiście istniejące produkty. Jednocześnie dzieci, które w wyższym stopniu dostrzegają perswazyjność reklamy (w porównaniu z dziećmi dostrzegającymi perswazyjność reklamy w stopniu średnim i niskim), częściej uważają ($p < 0,005$), że reklama przedstawia niewiarygodne informacje o produkcie (wykresy 4 i 5).



Wykres 4. Ocena realizmu a perswazyjność reklamy; wymiar ISTNIENIE, ocena produktu



Wykres 5. Ocena realizmu a perswazyjność reklamy; wymiar WIARYGODNOŚĆ, ocena produktu

DYSKUSJA

W badaniu wykazano, że pomiędzy czwartym a ósmym rokiem życia zmienia się dziecięcy sposób ujmowania funkcji przekazu reklamowego. Analiza pokazała charakterystyczne dla tego okresu rozwojowego sposoby postrzegania roli reklamy. Czterolatki mówią głównie o edukacyjnej i rozrywkowej roli reklamy. Dzieci pięcioletnie zasadniczo dostrzegają już związek reklamy

i wymiany ekonomicznej (funkcja perswazyjna podstawowa), a także jej rozrywkowy i edukacyjny charakter. Dzieci sześć- i siedmioletnie mówią głównie o związku reklamy z wymianą handlową (funkcja perswazyjna podstawowa) oraz jej roli edukacyjnej. Dopiero dzieci ośmioletnie mówią niemal wyłącznie o perswazyjnej funkcji reklamy. Tym samym wykazano, że dzieci przypisują reklamie różne funkcje i już

pięciolatki (nie siedmiolatki: Kunkel i in., 2004) mówią o jej perswazyjnej funkcji. Niemniej postrzeganie reklamy zasadniczo i tylko w tej roli odnotowano dopiero u dzieci po siódmym roku życia. Zanim zatem dzieci odkryją specyficzną dla reklamy jej perswazyjną funkcję, przypisują reklamie taką rolę jak innym edukacyjnym i rozrywkowym przekazom do nich kierowanym (Blosser, Roberts, 1985). Nie potwierdzono, by dzieci wraz z wiekiem coraz częściej dostrzegały cel informacyjny reklamy (Macklin, 1987; Oates i in., 2002). Wprost do takiej funkcji odwoływały się dzieci raczej rzadko, niezależnie od wieku. Zmiana w obrazie roli reklamy polegała na stopniowej ewolucji jej wizerunku od przekazu, który „bawiąc, uczy”, w kierunku przekazu, który „przekonuje do zakupów”. Wyniki te potwierdzają częściowo hipotezę wyrażoną przez Briana Younga (1998), według którego dzieci poniżej szóstego roku życia zapewne widzą reklamę jako rozrywkę, zanim dostrzegą jej inne, ekonomiczne znaczenie. Warto podkreślić, że wydaje się po pierwsze to, że obok rozrywkowego, dzieci przypisują reklamie także cel edukacyjny. Po drugie, zmiana wizerunku następuje nie skokowo, a stopniowo.

Podsumowując tę część badań, można stwierdzić, że czterolatki nie dostrzegają perswazyjnej funkcji reklamy, ale przypisują jej rozrywkowe i edukacyjne znaczenie. Dzieci pięcioletnie mówiły o związku reklamy z wymianą handlową, ale także często wskazywały jej inne funkcje, i właśnie to łączenie ekonomicznego znaczenia reklamy z jej funkcją rozrywkową i edukacyjną towarzyszyło przekonaniom dziecięcym także w szóstym i siódmym roku życia. Dopiero u ośmiolatek dominowało wskazywanie głównie perswazyjnej funkcji reklamy.

W proces zmiany postrzegania funkcji reklamy w ciekawy sposób wkomponowuje się interpretacja realizmu tego gatunku przekazu audiowizualnego. Dzieci z badanych pięciu grup wiekowych różniły się w ocenie realizmu reklamy. Dzieci najmłodsze mówiły najczęściej, że reklama pokazuje przedmioty, osoby i zdarzenia nieistniejące w rzeczywistości, jednak podobne do tych, jakie można spotkać na co dzień w sklepach. Według najmłodszych badanych,

reklama dostarcza wiarygodnych informacji na temat reklamowanych produktów i pokazuje takie zdarzenia i zachowania osób, które są prawdopodobne. Dzieci najstarsze postrzegały przekaz reklamowy w zgoła odmienny sposób. Mówiły, że reklama to sposób na pokazanie realnie istniejących obiektów w przekazie fikcyjnym (przygotowanym na potrzeby telewizji). Produkty w reklamie nie są podobne do tych, jakie spotykamy na co dzień w sklepach, a informacje o nich prezentowane nie są wiarygodne, choć pokazywany świat ludzi i zdarzeń bywa mniej lub bardziej prawdopodobny. Wyniki wskazują, że przynajmniej część obserwowanych w postrzeganiu realizmu reklamy zmian, które zachodzą z wiekiem, jest funkcją zmian rozumienia perswazyjności reklamy. Dzieci, które dostrzegają perswazyjność reklamy (czy to na średnim, czy wysokim poziomie), także nieco częściej uważają, że reklama pokazuje rzeczywiście istniejące przedmioty. Jednocześnie im wyższy poziom rozumienia perswazyjności reklamy, tym większa świadomość braku wiarygodności informacji prezentowanych na temat pokazanych produktów.

Uzyskane rezultaty wskazują na współzależność zachodzących na przełomie średniego i późnego dzieciństwa zmian w rozumieniu reklamy. Wyłanianie się wiedzy o gatunku przekazu medialnego, jakim jest reklama, wymaga jednoczesnego dostrzeżenia istotnych cech realizmu prezentacji i jego funkcji. Rozumienie reklamy wiąże się z odkryciem, że reklama to przekaz, w którym mamy do czynienia z prezentacją realnie istniejącego obiektu w kontekście osób i zdarzeń wymyślonych na potrzeby telewizji. Reklamowany produkt realnie istnieje, choć jego właściwości w rzeczywistości są odmiennie od prezentowanych na ekranie, a wiarygodność podawanych informacji jest wątpliwa. Tak wydają się postrzegać reklame dzieci około siódmego, ósmego roku życia. Takie postrzeganie realizmu reklamy łączy się z odkryciem osiowej dla gatunku cechy, to jest jej funkcji perswazyjnej.

Uzyskane rezultaty badań, potwierdzające zależność zmian w rozumieniu funkcji perswazyjnej reklamy i ocenie jej realizmu, skłaniają do szerszego spojrzenia na rozumienie przez

dzieci perswazyjności. Jak dotąd umiejętność dostrzegania tej cechy reklamy studiowana była najczęściej niezależnie od wiedzy o jej innych funkcjach i cechach reklamy jako gatunku medialnego. Warto, po pierwsze, pamiętać, że zmiana postrzegania funkcji reklamy to zmiana wizerunku roli reklamy w przekazie. Oznacza to, że dzieci młodsze mają określone wyobrażenia na temat funkcji i realizmu reklamy i choć jest to obraz zgoła niepełny, to się nim posługują np. w przewidywaniach na temat jego użyteczności. Odkrywanie funkcji perswazyjnej reklamy warto studiować w kontekście szerszej wiedzy dziecka o gatunkach medialnych. Wiedza ta wpływa na oczekiwania co do realizmu prezentowanych w przekazie treści, ocenę wymaganego poziomu zaangażowania w przetwarzanie danych zawartych w przekazie i ukierunkowywanie zachowania. W badaniach pokazywano, że przekaz medialny uznawany za realistyczny w większym stopniu wpływa na przekonania osób i podejmowane przez nie działania (Atkin, 1983; Huesmann, Moise-Titus, Podolsky, Eron, 2003; Taylor, 2005). Wydaje się, że przekonania dotyczące funkcji przekazu to tylko jeden z elementów systemu wiedzy, tworzonego schematu gatunku reklamowego, dla którego charakterystyczny zestaw cech dotyczy nie tylko współwystępujących cech treści i formy prezentacji, ale także jej funkcji.

REFLEKSJE KOŃCOWE

Badania nad rozumieniem przez dzieci komunikatów reklamowych mają swoją tradycję. Od lat 70. (Robertson, Rossiter, 1974) większość badaczy koncentrowała się na opisie zmian rozwojowych w rozumieniu reklamy jako części zmian w zakresie wiedzy ekonomicznej dziecka. Wydaje się, że zmiany w komunikacji medialnej i związane z tym zmiany formy przekazu reklamowego wyprzedzają psychologiczne studia w tej dziedzinie. Problematyka ta wymaga zarówno dalszych badań, np. nad rozumieniem

różnych form komunikatów reklamowych, jak i szerszej refleksji teoretycznej wyrażającej się w budowaniu modeli, które pozwolą wyjaśnić źródła i mechanizmy obserwowanych zmian (Wright, Friestadt, Boush, 2005; Moses, Baldwin, 2005). Wyniki przedstawionych badań mają w pewnym stopniu znaczenie systematyzujące, gdyż są częściowo zgodne z danymi uzyskanymi w innych krajach (np. Kunkel i in., 2004 – Stany Zjednoczone; Gunter, Oates, Blades, 2005 – Wielka Brytania). Ostrożność formułowanych wniosków, szczególnie podkreślanie, że pięciolatkom nie można przypisać pełnego rozumienia perswazyjnej funkcji reklamy, znalazła w tych badaniach dodatkowe uzasadnienie i nieco inną interpretację. Warto zaznaczyć, że choć w prezentowanych badaniach (odmiennie niż np. Oates, Blades, Gunter, Don, 2003) już pięciolatki mówiły o związku reklamy i zakupów, to jednak trudno z tych danych wyciągnąć wprost wnioski, że polskie dzieci wcześniej niż ich rówieśnicy z innych krajów dostrzegają perswazyjność reklamy. Dzieci pięcioletnie, jak też sześć- i siedmioletnie uważały, że obok perswazyjnej funkcji reklama ma walor edukacyjny czy rozrywkowy, nie dostrzegały także umowności tej formy komunikacji związanej z jej fikcyjnością (głównie niską wiarygodnością prezentowanych treści). Wydaje się zatem, że budowanie przez dziecko poznawczej obrony przed działaniem reklamy, niezbędnej dla dojrzałego odbioru reklamy, nie polega tylko na odkryciu, że reklama ma funkcję perswazyjną, ale także że inne funkcje nie są jej cechami gatunkowymi. Warto przyjrzeć się pełniej dziecięcemu obrazowi funkcji reklamy, gdyż jak dotąd jedynie odkrycie funkcji perswazyjnej było punktem zapalnym debat nad koniecznością kontroli komercjalizacji współczesnego dzieciństwa i rekomendacji w zakresie ograniczenia reklam kierowanych do dzieci poniżej ósmego roku życia (patrz: The Committee on Communications, 1995, USA; Kaiser Family Foundation, 2004, USA; National Family and Parenting Institute, 2003, UK).

PRZYPISY

¹ Przegląd literatury na temat wymiarów oceny realizmu zawiera artykuł: Kołodziejczyk, 2007.

BIBLIOGRAFIA

- Atkin C. (1983), Effects of Realistic TV Violence vs. Fictional Violence on Aggression. *Journalism Quarterly*, 60, 615–621.
- Bijmolt T.H.A., Claassen W., Brus B. (1998), Children's Understanding of TV Advertising: Effects of Age, Gender and Parental Influence. *Journal of Consumer Policy*, 21, 171–194.
- Bjurström E. (1994), *Children and Television Advertising*. Vallingby, Sweden: Konsumentverket.
- Blosser B.J., Roberts D.F. (1985), Age Differences in Children's Perceptions of Message Intent: Responses to TV News, Commercials, Educational Sport and Public Service Announcements. *Communication Research*, 12, 455–484.
- Butter E.J., Popovich P.M., Stockhouse R.H., Garner R.K. (1981), Discrimination of Television Programmes and Commercials by Preschool Children. *Journal of Advertising Research*, 21, 53–56.
- Chan K., McNeal J. (2004), Children's Understanding of Television Advertising: A Revisit in the Chinese Context. *The Journal of Genetic Psychology*, 165, 1, 28–36.
- Donohue T., Henke L., Donohue W. (1980), Do Kids Know What TV Commercials Intend? *Journal of Advertising Research*, 20, 5, 51–57.
- Fitch M., Huston A.C., Wright J. (1993), From Television Forms to Genre Schemata: Children's Perceptions of Television Reality [w:] G.L. Berry, J.K. Asamen (red.). *Children & Television. Images in a Changing Sociocultural World*, 38–52. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications International Educational and Professional Publisher.
- Gunter B., Furnham A. (1998), *Children's as Consumers: A Psychological Analysis of the Young Peoples Market*. London: Routledge.
- Gunter B., Oates C., Blades M. (2005), *Advertising to Children on TV. Content, Impact, and Regulation*. Mahwah, New Jersey, London: LEA Publishers.
- Huesmann L.R., Moise-Titus J., Podolsky Ch.L., Eron L.D. (2003), Longitudinal Relation between Children's Exposure to TV Violence and Their Aggressive and Violence Behavior in Young Adulthood: 1977–1992. *Developmental Psychology*, 39, 2, 201–221.
- Huston A.C., Wright J.C. (1998), Mass Media and Children's Development [w:] W. Damon, I.E. Sigel, K.A. Renninger (red.). *Handbook of Child Psychology*, 5th edition, vol. 4. *Child Psychology in Practice*, 999–1057. New York, Chichester, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto: John Wiley & Sons Inc.
- Kaiser Family Foundation (2004), *The Role of Media in Childhood Obesity*. Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Kołodziejczyk A. (2007), Znaczenie oceny realizmu przekazu dla rozumienia oraz efektów kontaktów z przekazem audiowizualnym [w:] P. Francuz (red.). *Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej*, 13–36. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kołodziejczyk A. (2009), Dziecko w świecie kultury i ekonomii – spojrzenie psychologii rozwoju na rozumienie reklamy [w:] M. Kielar-Turska (red.). *Studia nad rozwojem i wychowaniem*, 87–106. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Kunkel D. (1988), Children and Host-selling Commercials. *Communication Research*, 15, 1, 71–92.
- Kunkel D., Wilcox B.L., Cantor J., Palmer E., Linn S., Dowrick P. (2004), *Report of the APA task Force on Advertising and Children*, Section: Psychological Issues in the Increasing Commercialization of Childhood. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lemish D. (1987), Viewers in Diapers: The Early Development of Television Viewing [w:] T.R. Lindlof (red.). *Natural Audiences: Qualitative Research of Media Uses and Effects*, 33–57. Norwood, NJ: Ablex.
- Macklin M.C. (1985), Do Young Children Understand the Selling Intent of Commercials? *The Journal of Consumer Affairs*, 19, 2, 293–304.

- Macklin M.C. (1987), Preschoolers' Understanding of the Information Function of Television Advertising. *Journal of Consumer Research*, 14, 229–239.
- McAlister A.R., Cornwell T.B. (2009), Preschool Children's Persuasion Knowledge: The Contribution of Theory of Mind. *Journal of Public Policy & Marketing*, 28, 2, 175–185.
- Moses L.J., Baldwin D. (2005), What Can the Study of Cognitive Development Reveal About Children's Ability to Appreciate and Cope with Advertising? *Journal of Public Policy & Marketing*, 24, 2, 186–201.
- National Family Parenting Institute (2003), *Hard Sell, Soft Targets?* London: Author.
- Oates C., Blades M., Gunter B. (2002), Children and Television Advertising. When do They Understand Persuasive Intent? *Journal of Consumer Behaviour*, 1, 238–245.
- Oates C., Blades M., Gunter B., Don J. (2003), Children's Understanding of Television Advertising a Qualitative Approach. *Journal of Marketing Communications*, 9, 59–71.
- Owen L., Aty S., Lewis Ch., Berridge D. (2007), Children's Understanding of Advertising: an Investigation Using Verbal and Pictorially Cued Methods. *Infant and Child Development*, 16, 617–628.
- Robertson T., Rossiter J. (1974), Children and Commercial Persuasion: An Attribution Theory Analysis. *Journal of Consumer Research*, 1, 13–20.
- Taylor L. (2005), Effects of Visual and Verbal Sexual Television Content on Perceived Realism and Attitudes and Beliefs. *The Journal of Sex Research*, 42 (2), 130–137.
- The Committee on Communications (1995), Children, Adolescents, and Advertising. *Pediatrics*, 95, 295–297.
- Valkenburg P. (2004), *Childrens Responses to the Screen. A Media Psychological Approach*. Mahwah, New Jersey, London: LEA Publishers.
- Wbley P., Burgoyne C., Lea S., Young B. (2001), *The Economic Psychology of Everyday Life*. International Series in Social Psychology. Hove, UK: Psychology Press.
- Wright J.C., Huston A. (1983), A Matter of Form. Potentials of Television for Young Viewers. *American Psychologist*, 38, 835–843.
- Wright J.C., Kunkel D., Pinon M., Huston A.C. (1989), How Children Reacted to Televised Coverage of The Space Shuttle Disaster. *Journal of Communication*, 39, 27–45.
- Wright J.C., Huston A.C., Reitz A.L., Piemyat S. (1994), Young Children's Perceptions of Television Reality: Determinants and Developmental Differences. *Developmental Psychology*, 30, 2, 229–239.
- Wright P., Friestad M., Boush D. (2005), The Development of Marketplace Persuasion Knowledge in Children, Adolescents, and Young Adults. *Journal of Public Policy & Marketing*, 24, 2, 222–233.
- Young B. (1990), *Children and Television Advertising*. Oxford UK: Clarendon Press.
- Young B. (1998), *Emulation, Fears and Understanding: A Review of Recent Research on Children and Television Advertising*. An ITC Research Publication. London: Independent Television Commission.

ZALĄCZNIK

Wywiad na temat realizmu reklamy

Powiedz mi, czy w reklamach jest pokazywane coś, czego nie ma naprawdę, co jest tylko na niby?*

Wymiar istnienia:

Produkt: Czy rzeczy pokazane w reklamie (np. płatki albo soki) są prawdziwe, czy tylko tak specjalnie zrobione dla telewizji?

Osoby i zdarzenia: Czy to, co oglądasz w reklamie, dzieje się gdzieś naprawdę, czy tylko w telewizji?

Wymiar podobieństwa:

Produkt: Czy rzeczy z reklam wyglądają zupełnie tak samo w telewizji i w sklepie?

Osoby i zdarzenia: Czy dzieci pokazywane w reklamach robią takie same rzeczy jak Ty i twoi koledzy?

Wymiar wiarygodności:

Produkt: Czy można wierzyć temu, co w reklamach mówią o płatkach, sokach czy słodyczach?

Osoby i zdarzenia: Czy to, co jest pokazywane w reklamie, mogłoby się zdarzyć naprawdę?

*Każde pytanie uzupełniano pytaniem o wyjaśnienie (dlaczego).

Wideotrening Komunikacji jako metoda wspierająca rozwój emocjonalno-społeczny dziecka z trudnościami w komunikowaniu się werbalnym

MAGDALENA PIEŁUĆ
MAŁGORZATA FLUDRA

Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu
Warszawa

STRESZCZENIE

Wideotrening Komunikacji jako metoda wspierająca rozwój emocjonalno-społeczny dziecka z trudnościami w komunikowaniu się werbalnym.

Celem pracy jest przedstawienie możliwości zastosowania Wideotreningu Komunikacji (VIT) w pracy terapeutycznej z dzieckiem z zaburzeniami komunikacji werbalnej i jego rodziną. VIT opiera się na zasadach komunikacji podstawowej, czyli takich elementach kontaktu, które są bazowe dla nawiązania satysfakcjonujących interakcji dziecka z najbliższym otoczeniem. Polega on na analizie nagrań wideo pod kątem udanych, pozytywnych momentów relacji. Dziecko z trudnościami w nawiązywaniu komunikacji słownej może doświadczać z tego powodu negatywnych emocji, objawiających się zaburzeniami rozwoju sfery emocjonalno-społecznej. Zastosowanie VIT w pracy z rodzinami z dzieckiem z zaburzeniami mowy może przyczynić się do zniwelowania negatywnych skutków emocjonalno-motywacyjnych u dziecka oraz wspomóc jego prawidłowy rozwój społeczny.

Słowa kluczowe: Wideotrening Komunikacji (VIT), kompetencja komunikacyjna, kompetencja społeczna

Metoda Wideotreningu Komunikacji VIT została opracowana w Holandii w latach 80. jako krótka, intensywne forma pomocy dla rodzin z problemami wychowawczymi i społecznymi. Twórcą tej formy interwencji jest holenderski

psycholog Harrie Biemans¹. Celem tej pracy jest zaprezentowanie możliwości terapii dzieci z trudnościami w porozumiewaniu się werbalnym oraz ich rodzin, z wykorzystaniem metody Wideotreningu Komunikacji. Metoda ta pokazuje nowe możliwości reagowania i kierowania zachowaniami dziecka z zaburzeniami mowy, które równocześnie doświadczą trudności w funkcjonowaniu emocjonalnym i społecznym. Wideotrening Komunikacji może skutecznie pomóc rodzicom i opiekunom w spojrzeniu na dziecko z problemami rozwojowymi, jakimi są zaburzenia w komunikacji werbalnej, z perspektywy innej niż dotychczas.

Metoda Wideotreningu Komunikacji

Metodę VIT wykorzystuje się w sytuacjach, gdy dobra komunikacja pomiędzy rodzicami a dziećmi została z jakiegoś powodu zaburzona lub nie miała możliwości się wytworzyć. U podstaw teoretycznych VIT leży przekonanie, iż zarówno rodzice, jak i dzieci pragną utrzymywać ze sobą kontakt, i opiera się na zasadach komunikacji podstawowej, która obejmuje takie elementy, jak: inicjatywa kontaktu ze strony osoby A i jej przejęcie przez osobę B, utrzymywanie kontaktu wzrokowego, wzajemna wymiana komunikatów werbalnych i niewerbalnych, wzajemne udzielanie sobie uwagi przez partnerów, przyjazny ton głosu i mimika. Niemowlęta od urodzenia przejmują inicjatywę kontaktu, a rodzice w naturalny sposób pozytywnie na nią reagują. To wzajemne oddziaływanie (czyli interakcja) jest niezbędne dla prawidłowego rozwoju dziecka.

Zasadniczą rolę w Wideotreningu Komunikacji odgrywa analiza zasad komunikacji w oparciu o nagrany materiał filmowy. Trener VIT wykonuje nagranie wideo klienta (rodzice z dziećmi w domu, opiekunowie z podopiecznymi w instytucjach, profesjonalści ze współpracownikami). Następnie trener indywidualnie dokonuje analizy tego materiału – selekcjonuje go pod kątem udanych (pozytywnych) relacji, a później przegląda wybrane fragmenty nagranego materiału filmowego wspólnie z klientami. Trener koncentruje się na pokazywaniu oraz rozbudowywaniu elementów pozytywnych kontaktów pomiędzy podopiecznymi a ich opiekunami. Wskazuje na momenty, w których uczestnicy dostrzegają inicjatywę partnera komunikacji, przyjmują tę inicjatywę w sposób pozytywny i w konsekwencji pozytywnie kierują zachowaniem partnera (pozytywne kierowanie).

Doświadczenia ze stosowania Wideotreningu Komunikacji pokazują, iż jest to metoda, w której pozytywne efekty można osiągnąć w dość krótkim czasie (przeciętnie 8–10 spotkań). Obserwowaną efektywność metody możemy uzasadnić na kilka sposobów. Po pierwsze, trenerzy starają się akceptować klientów takimi, jakimi są. Po drugie, trenerzy starają się wzmocnić umiejętności i możliwości klienta, zamiast wytykać mu błędy i braki. Po trzecie, celem trenerów jest aktywizowanie osoby poprzez konfrontację z jej własnymi mocnymi stronami, a nie doradzanie i wskazywanie gotowych rozwiązań.

Metoda Wideotreningu Komunikacji lansuje przekonanie, iż dobre relacje, dobra komunikacja są fundamentem kształcenia i wychowania oraz że kontakt z innymi ludźmi warunkuje prawidłowy rozwój dziecka².

Kształtowanie się kompetencji językowej i komunikacyjnej

Każde małe dziecko, gdy jego język foniczny nie jest jeszcze w pełni rozwinięty, uczy się porozumiewać z otoczeniem w większym stopniu za pomocą naturalnych gestów, języka ciała czy ekspresji mimicznej niż za pomocą słów. Tak więc zarówno język, jak i środki pozawerbalne

odgrywają istotną rolę w regulacji jego zachowań społecznych (Tomaszewski, 2008).

Na kształtowanie się zachowań komunikacyjnych u dzieci wpływ mają zachowania komunikacyjne dorosłych. We wczesnym okresie rozwoju rodzice są odpowiedzialni za włączenie dziecka w interakcje, dostarczenie kontekstu i wspieranie jego zachowań komunikacyjnych (Szuchnik, 2004). Niemowlę od momentu urodzenia przejawia kompetencję komunikacyjną. U małego dziecka potrzeby wymiany słownej i komunikacji są tak samo ważne jak potrzeba przyjmowania pokarmu. Już od około 6 miesiąca życia tworzy się dialog przedślowny pomiędzy matką a dzieckiem, w którym dziecko odgrywa rolę aktywnego partnera. W trakcie tego dialogu dziecko rozwija, między innymi, kompetencję społeczną i językową (Bouvet, 1996).

Jednym z pierwszych kroków w budowaniu stosunku między rodzicami a niemowlęciem jest uczenie się przez rodziców rozpoznawania inicjatywy kontaktu przejawianej przez dziecko (zarówno poprzez mowę ciała, jak wydawane dźwięki i słowa) i podążania za nią. W przypadku małych dzieci próby kontaktu mogą przejawiać się przede wszystkim mową ciała. Im dziecko jest starsze, tym więcej miejsca zajmują werbalne inicjatywy kontaktu i werbalne reakcje jako odpowiedź. Jednak nadal ton głosu mówiącego i „zwrócenie się do” mają znaczący wpływ na interakcję. Początki języka sięgają momentu urodzenia i są zależne od pierwszych relacji dziecka z matką oraz od sposobów antycypowania przez nią możliwości komunikacyjnych niemowlęcia. Droga nabywania języka przez dziecko jest więc bardzo indywidualna, typowa dla każdego dziecka i stąd tak wiele różnic w sposobie mówienia dzieci pomiędzy 2 i 4 rokiem życia.

Mowa matki towarzyszy pierwszym interakcjom przedślownym z dzieckiem. Gdy matka akceptuje wszelkie produkcje dziecka jako coś, co dziecko „chce” jej powiedzieć, odpowiada na nie w sposób adekwatny, nadając każdej relacji charakter znaczącego dialogu, wówczas rozwój kompetencji komunikacyjnej u dziecka rozwija się harmonijnie. Ta najwcześniejsza relacja matki i dziecka opiera się na zasadach

komunikacji podstawowej, do której odwołuje się metoda VIT. Matka w prawidłowo przebiegającej interakcji z niemowłkiem jest uważana na wszelkie formy jego aktywności, czyli inicjatywy, podejmuje je i nadaje im pozytywne znaczenie. Inicjatywa i jej przyjęcie jest istotną częścią interakcji, która wywiera znaczący wpływ na zdolność komunikowania się, i w ten sposób rodzice czy opiekunowie dziecka sterują również jego rozwojem.

Sterowanie procesem rozwoju komunikacji – to znaczy komunikowanie się z dzieckiem – oznacza, że rodzice i opiekunowie muszą ustawić się na tym samym poziomie rozwoju, na którym aktualnie znajduje się dziecko. Im ono staje się starsze, tym bardziej rozszerzają się możliwości wpływu w związku z miejscem, czasem i stosunkami społecznymi. Interakcje stają się pełniejsze i dziecko ma też większe wymagania pod względem społecznym. Najprostsze formy podstaw jedności komunikacyjnej zostają ukształtowane przede wszystkim w rodzinie i w pierwszych latach życia. W ten sposób dziecko buduje swoje poczucie bezpieczeństwa i pewności siebie (Bouvet, 1996). Okres pomiędzy 4 a 6 rokiem życia dziecka to okres przedszkolny – niezwykle ważny dla rozwoju podmiotowości u dziecka. Dziecko nabywa coraz więcej doświadczeń, a ogniwem pośredniczącym w tym jest język. Badania Shugar (1982) pokazują, że opiekunowie i wychowawcy częściej podejmują kontakt z dziećmi, które same inicjują wymianę werbalną. U dzieci z ograniczonym kontaktem słownym może zatem dojść do ograniczenia doświadczeń, a w konsekwencji zahamowania rozwoju kompetencji komunikacyjnej.

Dziecko, które się wypowiada, ma na celu przekazanie treści (wyraża pewną intencję semantyczną) odnoszących się do określonych relacji istniejących w świecie. Ma także na celu wywołanie określonych skutków społecznych (posiada intencję pragmatyczną) (Bokus, 1984). W toku przyswajania języka, w procesie socjalizacji, jaki zachodzi od urodzenia, rozwija się u dziecka kompetencja językowa oraz kompetencja komunikacyjna. Dziecko opanowuje gramatyczne reguły posługiwania się językiem, rozwijając jednocześnie zdol-

ność dopasowywania swoich wypowiedzi do kontekstu społeczno-sytuacyjnego, w którym powstają. Jednak aby komunikowanie się było skuteczne, to znaczy by umożliwiało wymianę myśli i uczuć, dziecko musi posługiwać się formą języka zrozumiałą dla osób, z którymi się komunikuje, oraz musi rozumieć język, którym posługują się inni w celu porozumienia się z nim (Gałkowski, Fersten, 1982).

Rozwój kompetencji komunikacyjnej dziecka głuchego i niedosłyszącego

Głuchota nie jest bezpośrednio odpowiedzialna za specyfikę rozwoju dziecka, jeśli chodzi o rozwój emocjonalny i społeczny dzieci w słyszących rodzinach. Odmienne warunki w rozwoju dziecka głuchego (niedosłyszącego) tworzą sposób nabywania pewnych doświadczeń (społecznych, poznawczych, w tym językowych). Wpływ ma także odmienny klimat emocjonalny w rodzinie. Psychologiczna sytuacja słyszących rodziców związana ze stwierdzeniem głuchoty u ich dziecka wiąże się dla nich z doświadczeniami i przeżyciami o intensywności porównywalnej do żałoby – żałoby po utracie dziecka słyszącego. Jeśli chodzi o specyfikę kontaktu, to słyszący rodzice głuchych dzieci są w naturalny sposób uwrażliwieni na sygnały przekazywane drogą słuchową, mniej zaś na komunikaty, w których zaangażowany jest kanał wzrokowy i wizualna droga przekazu. Wiadomo również, iż niemowlęta głuche (z racji swej głuchoty) wyrażają tą drogą wiele stanów, które, jak pokazują badania, są wychwytywane efektywniej przez matki niesłyszące. Okazuje się także, iż matki słyszące mają, w porównaniu z głuchymi, większe trudności w przywołaniu i utrzymaniu uwagi swoich słabosłyszących dzieci. Wszystkie te czynniki mają niewątpliwie wpływ na wzajemne interakcje w rodzinie oraz rozwój zdolności do komunikowania się dziecka głuchego lub niedosłyszącego. Komunikacja zaś stanowi punkt wyjścia dla prawidłowego kształtowania się kompetencji społecznej każdego człowieka (Szuchnik, 2004).

Dzieci głuche i niedosłyszące ze słyszących rodzin pierwsze doświadczenia społeczne nabywają przeważnie w grupach rówieśniczych wśród słyszących dzieci, zwłaszcza w

wczesnym okresie życia. Wówczas w komunikowaniu się coraz większą rolę odgrywa język. W przypadku dzieci niedosłyszących ich język dźwiękowy jest w różnym stopniu opóźniony. Jak pokazują wyniki badań, kompetencje społeczne dzieci głuchych i niedosłyszących w wieku przedszkolnym są mniejsze w porównaniu z dziećmi słyszącymi. Być może u podłoża tego stanu leży odrzucenie lub mniejsza popularność tych dzieci w grupie rówieśniczej. Dzieci te mogą doświadczać lęku przed byciem niezrozumianym lub niezrozumieniem sytuacji, a w konsekwencji przed ośmieszeniem się czy odrzuceniem. Może skutkować to takimi zachowaniami, jak: bierność, wycofywanie się, lęk społeczny. Dzieci głuche i niedosłyszące nie korzystają również w pełni z tzw. uczenia się incydentalnego, tzn. uczenia się w sytuacjach, gdy informacje i doświadczenia są „podsluchane” i „podejrzane”. Są one uboższe o te doświadczenia, co ogranicza ich rozwój w sferze poznawczej i społecznej w porównaniu z dziećmi słyszącymi (Tomaszewski, 2008).

Zaburzenia komunikacji werbalnej u dziecka – konsekwencje psychologiczne

Dzieci z różnymi dysharmoniami rozwojowymi, w tym z zaburzeniami komunikacji werbalnej, są w szczególnie trudnej sytuacji emocjonalnej i społecznej. Często też są narażone na negatywne oddziaływanie ze strony środowiska zewnętrznego. Badania Shugar (1982) pokazują, że u dzieci z zaburzeniami mowy łatwo może dojść do ograniczenia doświadczeń, zahamowania rozwoju kompetencji komunikacyjnej i związanych z tym zaburzeń rozwoju społeczno-emocjonalnego, takich jak wycofywanie się z kontaktów społecznych.

Dla dzieci w wieku przedszkolnym za najistotniejsze potrzeby można uznać: aprobatę społeczną, odnoszenie sukcesów, zdobywanie nowego doświadczenia, poczucie bezpieczeństwa. Trudności w porozumiewaniu się powodują ograniczenie w zaspokajaniu tych potrzeb. Dziecko może znaleźć się w sytuacji dla siebie trudnej, czyli takiej, w której istnieje rozbieżność pomiędzy zadaniami i wymaganiami otoczenia a subiektywnymi możliwościami dziecka. Badania Sawy (1991)

wykazały występowanie różnych zakłóceń w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym u dzieci w wieku przedszkolnym z zaburzeniami mowy. Dzieci te charakteryzowały się między innymi: nadmierną wrażliwością emocjonalną i reakcjami zbyt silnymi do bodźca, przejawiały reakcje agresji lub nadmiernej płaczliwości, lękliwość i bierność, a także nadpobudliwość w sferze ruchowej i poznawczej. Z kolei w badanej grupie szkolnej uczniów z zaburzeniami mowy występowało wysokie zahamowanie i niskie uspołecznienie przy dobrej motywacji i pozytywnym stosunku do nauki i wymagań szkolnych.

Dzieci z ograniczeniami w porozumiewaniu się werbalnym mają trudności w nazywaniu, interpretowaniu i opisywaniu swoich zachowań, potrzeb i stanów emocjonalnych. W konsekwencji mogą uważać siebie za gorsze od innych, a także prezentować inne, trudne i nieakceptowane społecznie zachowania, takie jak niedojrzałość, impulsywność, trudności w koncentracji uwagi, lękliwość, co z kolei może spotykać się z jawną dezaprobatą otoczenia i pogłębiać jeszcze deficyty emocjonalno-motywacyjne. Obecność trudnych zachowań może wynikać z faktu, iż są one jedynym dostępnym i skutecznym sposobem, umożliwiającym dzieciom zaspokojenie potrzeb komunikacyjnych (Sawa, 1991).

Dzieckiem, które również doświadcza trudności w słownym porozumiewaniu się, jest dziecko głuche lub słabosłyszące. Ograniczenia w komunikacji stanowią ryzyko zachwiania harmonii w rozwoju dziecka głuchego i niedosłyszącego. Bez pełnej możliwości poznania świata za pomocą słów nie jest łatwo takiemu dziecku orientować się w wielu sytuacjach życia codziennego. Nowe osoby, ich rola i znaczenie w interakcji wskutek odcięcia od świata dźwięków są przez dziecko znacznie trudniej spostrzegane i rozumiane. Rodzi to z jednej strony frustrację i bezsilny opór, a z drugiej – napawa lękiem przed nieznanym. U niektórych dzieci dość często obserwowanymi reakcjami na doznawane trudności w kontaktach z dorosłymi i rówieśnikami są agresja i unikanie interakcji. Zachowania te można traktować jako utrwaloną formę reagowania na doznawane

frustracje i niemożność porozumienia się. W piśmiennictwie poświęconym problematyce wpływu głuchoty na rozwój dziecka często wymieniane są cechy wskazujące na niedojrzałość społeczną dzieci głuchych, takie jak: impulsywność, sztywność w zachowaniu i egocentryzm (Tomaszewski, 2002). Ograniczenia w procesie komunikacji pomiędzy rodzicami a dzieckiem słabosłyszącym mogą prowadzić do nasilenia się problemów w jego zachowaniu, co z kolei sprawia, iż zwiększają się problemy komunikacyjne. Meadow (1976, za: Tomaszewski, 2002) porównuje to zjawisko do rozwijającej się spirali: trudności komunikacyjne i zaburzenia w zachowaniu dziecka słabosłyszącego wzajemnie się nasilają. Problemy, jakie przejawia dziecko słabosłyszące w kontaktach społecznych, nie muszą wynikać z natury niedosłuchu. Ich przyczynę może stanowić brak wzajemnego dostrojenia w komunikacji pomiędzy dzieckiem głuchym czy niedosłyszącym a jego słyszącymi rodzicami.

W życiu emocjonalnym dziecka głuchego czy niedosłyszącego istotną rolę odgrywają nie tylko słowa, ale także gesty naturalne, mowa ciała, ekspresja twarzy. Dziecko słabosłyszące jest w większym stopniu nastawione na odbiór informacji wzrokowych niż słuchowych. Niektórzy specjaliści i rodzice dzieci z niedosłuchem świadomie wykluczają lub minimalizują użycie gestykulacji w procesie komunikacji z dzieckiem w obawie przed zahamowaniem u niego rozwoju języka fonicznego. Badania Meadow i Shlesinger (1972, za: Tomaszewski, 2008) pokazały, iż rodzice dzieci głuchych nie posługiwali się naturalnymi gestami częściej, niż robili to rodzice dzieci słyszących.

Ci sami badacze zauważyli, że dzieci głuche w trakcie wymiany ze swoimi matkami wydają się być mniej szczęśliwe niż dzieci słyszące (Meadow i Shlesinger, 1972, za: Bouvet, 1996). Obserwowane w trakcie swobodnej zabawy z matkami, były mniej kreatywne i mniej aktywne w porównaniu z dziećmi słyszącymi. Również zachowanie matek dzieci głuchych różniło się znacznie od zachowania matek słyszących. Miały one tendencję do przybierania dużo sztywniejszych postaw: były bardziej dominujące, autorytatywne i dydaktyczne.

W sytuacji swobodnej zabawy matki dzieci głuchych, zamiast bawić się z nimi, korzystały z okazji, aby nauczyć je nazw kolorów. Znacznie ograniczony był więc wymiar przyjemności i bezinteresowności, tak niezbędny w rozwoju mowy i komunikacji, na rzecz nauki. Przewaga dydaktycznego stylu komunikowania się z dzieckiem nad dyskursywnym może skutkować brakiem satysfakcjonującej relacji między rodzicami a dzieckiem, co negatywnie wpływa na rozwój psychiczny dziecka – jego osobowości i umiejętności społecznych. Dziecko może stawać się bardziej niespokojne, nerwowe, impulsywne, wówczas gdy jego możliwości wyrażania potrzeb będą ograniczone, a komunikaty pozawerbalne ignorowane przez najbliższe otoczenie. Ponadto badania Volterra i Erting (1990, za: Tomaszewski, 2008) dowodzą, iż użycie gestów i zachowania pozawerbalne zarówno przez słyszące, jak i głuche dziecko stanowi znaczący krok poprzedzający okres nabywania języka mówionego lub migowego i sprzyja rozwojowi języka mówionego. Dlatego tak ważne jest uwzględnienie środków pozawerbalnych w procesie komunikacji z dzieckiem głuchym czy niedosłyszącym i uświadamianie tego faktu jego opiekunom i nauczycielom.

Zaburzenia w rozwoju funkcji słuchowych oraz mowy u dziecka są bardzo złożonym zagadnieniem i należy je ujmować w powiązaniu z wieloma funkcjami psychicznymi i uwzględniając wiele różnych czynników. Rozwój komunikacji nierozzerwalnie związany jest z rozwojem całej świadomości dziecka i jego osobowości. Zaburzenia emocjonalno-uczuciowe i zaburzenia sfery procesów poznawczych, w tym również mowy, mogą w pewnych wypadkach występować we wzajemnych przyczynowo-skutkowych powiązaniach. Silne przeżycia emocjonalne, zakłócenia w rozwoju osobowości mogą stać się przyczyną zakłóceń w nabywaniu mowy, ale też zaburzenia w zakresie nadawania lub odbioru mowy mogą powodować nieprawidłowości w rozwoju emocjonalnym dziecka. Przykładem takiego powiązania jest wtórna niechęć dziecka do kontaktów z rówieśnikami, spowodowana trudnościami w ekspresji mowy, z drugiej zaś strony, wtórne obniżenie aktywności słownej

wywołane konfliktami uczuciowymi (Gałkowski, Fersten, 1982). Społeczne i poznawcze konsekwencje zaburzeń mowy są w znacznej mierze następstwem negatywnych przeżyć – doświadczeń związanych z przejawianymi przez dziecko trudnościami w porozumiewaniu się werbalnym. Zatem konsekwencje dla dziecka problemów w komunikacji słownej zależą w dużej mierze od reakcji otoczenia na jego trudności (Gałkowski, Fersten, 1982).

Metoda VIT jako wsparcie rodzin z dzieckiem z zaburzeniami komunikacji werbalnej

W świetle tego, co napisano powyżej, dziecko z zaburzeniami w rozwoju komunikacji słownej może doświadczać trudności w funkcjonowaniu społecznym i emocjonalnym. Znajduje się w grupie ryzyka wystąpienia zachowań trudnych, nieakceptowanych społecznie, ze względu na problemy w werbalnym wyrażaniu siebie i niekiedy również w odbiorze i rozumieniu komunikatów słownych płynących z otoczenia. Wideotrening Komunikacji może znaleźć zastosowanie jako metoda wspierająca relację rodzica z dzieckiem z trudnościami w komunikacji słownej. Korzyści, jakich można oczekiwać po treningu VIT, dotyczą wzmocnienia komunikacji podstawowej pomiędzy rodzicami a dziećmi. Trener VIT kładzie nacisk na wspieranie inicjatyw komunikacyjnych dziecka, a także na pomoc rodzinie w zrozumieniu trudnych zachowań, jakie mogą wynikać z jego ograniczeń w ekspresji werbalnej. Z punktu widzenia dziecka, które doświadcza trudności w komunikacji słownej z otoczeniem, ważne jest zaspokojenie potrzeb autonomii, kompetencji oraz relacji.

Zaspokojenie potrzeby autonomii jest podstawą samorealizacji osoby, zgodnie z koncepcją hierarchii potrzeb Masłowa. Każdy człowiek, zarówno dorosły, jak i dziecko, musi czuć, że jest wartościową dla innych, że jest akceptowany, mieć poczucie przynależności i bezpieczeństwa. Tak kształtuje się poczucie własnej tożsamości³.

Wtórnie do zaburzeń mowy mogą występować u dzieci problemy emocjonalne: lęk i wycofywanie się z kontaktów społecznych,

a w skrajnych przypadkach nawet mutyzm i mutyzm wybiórczy. Na drugim biegunie mogą znaleźć się takie zachowania, jak: nadaktywność, trudności w koncentracji uwagi, niechęć do podporządkowywania się, niska tolerancja na frustrację spowodowaną trudnościami w porozumiewaniu się, nieprzyjazne nastawienie czy agresja.

W przypadku dzieci biernych i wycofujących się z kontaktów społecznych Wideotrening Komunikacji może pomóc rodzicom odpowiednio wzmacniać inicjatywy dziecka, czyli dostrzegać i nagradzać uwagą wszelkie formy aktywności słownej i bezsłownej. U dzieci takich zazwyczaj występuje lęk przed mówieniem w nowych sytuacjach, bierność, niepewność i obawa przed negatywną oceną. W efekcie treningu powinna nastąpić poprawa w zakresie podejmowania inicjatyw przez dziecko oraz większej otwartości i pewności siebie w sytuacjach wymagających komunikacji werbalnej.

U dzieci z trudnościami w komunikacji słownej, przejawiających zachowania nadaktywne i opozycyjne, trening VIT może pomóc rodzicom w zmianie postrzegania własnego dziecka oraz zrozumieniu trudnych dla otoczenia zachowań. Dziecko takie często swoim zachowaniem wywołuje reakcje dezaprobaty w otoczeniu i powoduje negatywne emocje u opiekunów. W rezultacie opiekunowie poświęcają wiele uwagi zachowaniom negatywnym dziecka i mimo woli utrwalają taki sposób komunikowania się z dzieckiem. Dzięki pomocy trenera w trakcie analiz nagrań wideo ze wzajemnej relacji opiekunowie mogą dostrzec również wiele pozytywnych zachowań, w tym inicjatywy dziecka w celu nawiązania dobrych relacji.

W przypadku diady dziecko głuche–rodzic słyszący rola VIT polegać będzie też na wzmocnieniu odpowiednich zachowań komunikacyjnych matek dzieci głuchych i niedosłyszących. Z badań Mariny Zalewskiej (1998) wiadomo, że matki tych dzieci doświadczają okaleczenia słownego, własnej niemocy i braku kompetencji komunikacyjnej w kontakcie z dzieckiem głuchym. Trening VIT może pomóc im dostrzec własne zachowania świadczące o kompetencji, inicjatywie w kontakcie z dzieckiem, uważności i responsywności na wysyłane przez niego syg-

nały, w tym pozawerbalne, oraz odpowiednio te zachowania wzmocnić. Podobny efekt może być uzyskany w przypadku matek z syndromem wypalenia sił, które intensywnie uczestniczą w rehabilitacji swoich dzieci, często stosując przy tym dydaktyczny wzorzec interakcji ze swoim dzieckiem.

VIT może być stosowany zarówno jako metoda terapii, jak i profilaktyki i wczesnej interwencji w zakresie rozwoju skutecznej komunikacji z małym dzieckiem głuchym i niedosłyszającym. Doświadczenia ze stosowania Wideotreningu Komunikacji na świecie wskazują na skuteczność tej metody. Badania nad efektywnością Wideotreningu Komunikacji w rodzinach są prowadzone w Holandii pod kierunkiem Paula Welsa i Rianne Jansen na Uniwersytecie Nijmegen⁴. Badania nad skutecznością VIT zostały przeprowadzone m.in. przez G.M. van der Aalsvoorta i A. Langeslag na grupie 47 holenderskich uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i ich nauczycielach. W wyniku treningu komunikacji, w jakim uczestniczyli nauczyciele i ich podopieczni, zanotowano jego pozytywny wpływ na rozwój kompetencji oraz jakość interakcji społecznych u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.

Inne badanie – przeprowadzone przez Ruben G. Fukkinka i Louisa W.C. Tavecchio (2009) – pokazało, że trening VIT rozwinął zdolności do nawiązywania bardziej satysfakcjonujących interakcji u nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Po treningu stali się oni w większym stopniu aktywni i wrażliwi na potrzeby dzieci oraz stosowali więcej stymulacji werbalnej w kontakcie z nimi, w porównaniu z nauczycielami z grupy kontrolnej. Efekty treningu utrzymywały się również po trzech miesiącach od jego zakończenia.

Ze względu na dobre wyniki uzyskiwane w rodzinach i instytucjach, a także znaczenie profilaktyczne, Wideotrening Komunikacji spotkał się z poparciem Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej Królestwa Holandii i w szybkim tempie został wdrożony w opiece ambulatoryjnej w zakresie zdrowia psychicznego w tym kraju oraz w szkołach. Wdrażaniem metody zajmowała się założona przez Harriego Biemansa fundacja o nazwie SPIN (Stichting

Promotie Intensieve Thuisbehandeling, czyli Fundacja na rzecz Upowszechnienia Intensywnego Leczenia Domowego). Sukces metody w Holandii spowodował, że zaczęła się ona rozszerzać w innych krajach, takich jak: Szkocja, Niemcy, Szwecja, Finlandia, Dania, Czechy, Stany Zjednoczone. W Polsce metoda Wideotreningu Komunikacji była wdrażana od 1995 roku w ramach projektu finansowanego z funduszy Ministerstwa Spraw Zagranicznych Holandii. Autorem i kierownikiem projektu był holenderski psychiatra dziecięcy Jan van der Does. Obecnie szkoleniami w zakresie Wideotreningu Komunikacji zajmuje się Biuro VIT-SPIN Polska przy Fundacji na Rzecz Dzieci ze Środowisk Zagrożonych PLUS w Krakowie⁵.

Reasumując, korzyści, jakich można oczekiwać po Wideotreningu Komunikacji w pracy z rodziną z dzieckiem z zaburzeniami komunikacji słownej, obejmują:

- dostrzeżenie przez rodzica inicjatyw komunikacyjnych ze strony dziecka i ich wzmocnienie, w wyniku czego następuje zwiększenie pewności siebie dziecka jako nadawcy komunikatów, co pozytywnie wpływa na rozwój autonomii i poczucia sprawstwa;
- zwiększenie aktywności własnej dziecka, poprawę w zakresie komunikacji, ale też zdolności do zabawy i koncentracji uwagi;
- pomoc rodzicowi w zrozumieniu trudnych zachowań u dzieci oraz w zmianie obrazu dziecka na bardziej pozytywny.

Wideotrening Komunikacji jest szansą na poprawę relacji pomiędzy dzieckiem z trudnościami w komunikacji werbalnej (w tym dzieckiem głuchym i niedosłyszającym) i jego otoczeniem: rodzicami, opiekunami, nauczycielami. Może być wykorzystywany zarówno w środowisku domowym, jak i edukacyjnym (przedszkole, szkoła). Wydaje się, iż ta forma pomocy może przynieść wiele pozytywnych rezultatów dla funkcjonowania społecznego i emocjonalnego dzieci z trudnościami w nawiązywaniu skutecznej komunikacji werbalnej oraz ich rodzin. Doświadczenie przez dziecko dobrej relacji z opiekunem, wpływające z atmosfery akceptacji, zrozumienia i szacunku, po-

zytywnie wpływa na rozwój poczucia własnej wartości, autonomii i wpływu na otoczenie oraz kompetencji w zakresie komunikacji. Sprzyja to z kolei wzrostowi kompetencji społecznych dziecka oraz przekłada się na lepsze radzenie sobie w sytuacjach trudnych w przyszłości

(Strelau, za: Argyle, 2002). Wideotrening Komunikacji może zatem znacząco przyczynić się do podwyższenia poziomu umiejętności społecznych rodziców i opiekunów, jak również dziecka z trudnościami w nabywaniu mowy dźwiękowej.

PRZYPISY

¹ Materiały ze szkolenia VIT, Fundacja Plus Kraków.

² Materiały ze szkolenia VIT, Fundacja Plus Kraków.

³ Materiały ze szkolenia VIT, Fundacja Plus Kraków.

⁴ Informacje pochodzą ze strony internetowej Fundacji Plus, www.plus.ngo.pl.

⁵ Informacje pochodzą ze strony internetowej Fundacji Plus, www.plus.ngo.pl.

BIBLIOGRAFIA

Argyle M. (2002), *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.

Bokus B. (1984), *Nawiązywanie interakcji społecznych przez małe dziecko*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich

Bouvet D. (1996), *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*. Warszawa: WSiP.

Caris-Verhallen W.M., Kerkstra A., Bensing J.M, Grypdonck M.H. (1999), *Effects of Video Interaction Analysis Training on Nurse-patient Communication in the Care of the Elderly*. Department of Nursing and Caring Research, Netherlands Institute of Primary Health Care, NIVEL, Utrecht, The Netherlands.

Gałkowski T., Fersten E. (1982), Psychologiczne aspekty rozwoju i zaburzeń mowy u dziecka [w:] J. Szumska (red.), *Zaburzenia mowy u dzieci*, 82–96. Warszawa: PZWL.

Gałkowski T., Stawowy-Wojnarowska I. (1990), *Wychowanie dzieci głuchych w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.

Reczek E., Szrednicka U., Kaczmarska-Maderak A. (2007), *Zobaczyć zrozumieć zmienić. Wideotrening Komunikacji*. Kraków: Wydawnictwo Plus.

Sawa B. (1991), *Uwarunkowania i konsekwencje psychologiczne zaburzeń mowy u dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo UW.

Shugar G.W., Smoczyńska M. (1980), *Badania nad rozwojem języka dziecka: wybór prac*. Warszawa: PWN.

Shugar G.W. (1982), *Interakcja, koordynacja linii działania i funkcjonowania językowego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.

Szuchnik J. (2004), *Uczeń – zmysły, komunikacja*. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”.

Świdziński M., Gałkowski T. (2003), *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

Tomaszewski P. (2002), Zaburzenia komunikacji a problemy emocjonalne dziecka głuchego [w:] J. Rola, M. Zalewska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Tomaszewski P. (2008), Co z mową głośną w wychowaniu dwujęzycznym dziecka głuchego? [w:] J. Porayski-Pomsta (red.), *Diagnoza i terapia w logopedii*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.

Zalewska M. (1998), *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą*. Warszawa: Jacek Santorski & Co.

Zalewska M. (2001), Mam dziecko głuche [w:] J. Kobosko (red.), *Blżej życia. Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z wadą słuchu*, Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”.

Ponadto zaczerpnięto informacje z następujących stron internetowych:
www.plus.free.ngo.pl, artykuł: Wideotrening Komunikacji,

www.sciencedirect.com, artykuł: Effects of Video Interaction Guidance on Early Childhood Teachers, Ruben G. Fukkink, Louis W.C. Tavecchio,

www.isec2000.org.uk, artykuł: Video-interaction Training of Preschool Teachers from Special Education: Effectiveness with Respect to Improving Competence with Mentally Impaired Pupils, G.M. van der Aalsvoort & A. Langeslag.





III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE

RECENZJA

Social Interaction and the Development of Executive Function, Ch. Lewis, J.I.M. Carpendale (eds.). *New Direction for Child and Adolescent Development*, 2009, 123

MAGDALENA KOSNO

Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Publikacja jest zbiorem artykułów, które poruszają temat związku społecznych interakcji oraz rozwoju funkcji zarządzających. W psychologii rozwojowej obszar badań dotyczący rozwoju wyższych funkcji poznawczych jest intensywnie eksplorowany. Liczne studia dotyczą korelatów neurologicznych funkcji zarządzających. Jednakże nowe badania w tym obszarze skupiają się na poszukiwaniu społecznych źródeł rozwoju wyższych funkcji poznawczych. Wyniki tych badań prezentowane są w omawianej pozycji. Książka pod redakcją Ch. Lewisa i J. Carpendale zawiera sześć rozdziałów. Każdy rozdział jest odrębnym artykułem. Autorzy poszczególnych rozdziałów są specjalistami zajmującymi się tematyką rozwoju funkcji zarządzających, teorii umysłu oraz rozumienia społecznego.

W rozdziale wstępnym redaktorzy odwołują się do koncepcji L.S. Wygotskiego oraz przywołują wyniki badań A. Łurii. Koncepcje te podkreślają znaczenie społecznych interakcji oraz języka dla rozwoju poznawczego dzieci. Stanowią teoretyczne podstawy poszukiwania związku pomiędzy interakcjami społecznymi a funkcjami zarządzającymi. Autorzy podkreślają za Wygotskim, że dla rozwoju dziecka istotne są kontakty z rodzicami, a także z rówieśnikami. Prezentowane w dalszych częściach książki badania dotyczą związku interakcji z rodzi-

cami lub rówieśnikami i funkcji zarządzających, a także porównań międzykulturowych dotyczących związku funkcji zarządzających i teorii umysłu.

Drugi i trzeci artykuł zawarty w książce dotyczy związku interakcji z rodzicami i rozwoju funkcji zarządzających u dzieci we wczesnym dzieciństwie. M.B. Bibok, J.I.M. Carpendale i U. Müller w artykule zatytułowanym *Rodzicielskie rusztowanie a rozwój funkcji zarządzających* rozważają, jak sposób mówienia, wypowiedzi rodziców w interakcji z dzieckiem wiążą się z rozwojem wczesnych cech funkcji zarządzających. Autorzy zaobserwowali dwa rodzaje sposobów mówienia rodziców: dyrektywny, w którym rodzice stosują wiele poleceń, nakazów, ukierunkowując uwagę dziecka, oraz elaboracyjny, w którym rodzice podążają za uwagą dziecka, zadają pytania, w których proszą dziecko o wyjaśnienie jego własnych aktywności, nie ukierunkowując ich (np. Co teraz robisz?). Autorzy badali dzieci w wieku 20–29 miesięcy, które miały układać z rodzicami puzzle. Podczas tej aktywności obserwowano zachowania rodziców i ich sposób mówienia do dziecka, a także oceniano zdolność zmiany, przełączania się uwagi dziecka, jako cechę wczesnego rozwoju funkcji zarządzających. Uzyskano silną korelację pomiędzy elaboracyjnym sposobem mówienia rodziców

a zdolnością przełączania uwagi. Wyniki badań są interpretowane w odniesieniu do koncepcji rodzicielskiego rusztowania.

Również kolejny artykuł, autorstwa C.H. Hughes i R.A. Ensor, *Jak rodzina może pomagać lub utrudniać w ujawnianiu się wczesnych funkcji zarządzających?* rozważa rolę związku rusztowania rodzicielskiego i rozwoju funkcji zarządzających. Autorki rozszerzają jednak własne badania o inne charakterystyki rodziny dziecka, które mogą być istotne dla związku interakcji z rodzicami i rozwoju wyższych funkcji poznawczych. W badaniach wzięto pod uwagę następujące charakterystyki rodziny: status socjoekonomiczny, wykształcenie matek, status zawodowy matek, średnią długość wypowiedzi rodzica w interakcji z dzieckiem oraz zdolność do planowania. Artykuł przedstawia doniesienia z badań longitudinalnych, w których wzięło udział 125 dzieci badanych w wieku 2, a następnie 4 lat. Uzyskano korelacje między funkcjami zarządzającymi w 4 roku życia a różnymi charakterystykami rodzinnymi. Pozytywną korelację uzyskano z wykształceniem i statusem zawodowym matek, średnią długością wypowiedzi w czasie interakcji, planowaniem oraz rusztowaniem; negatywną – z chaosem rodzinnym oraz niekonsekwencją rodzica (mierzone kwestionariuszem). Autorki starają się wyjaśnić związek społecznych interakcji i rozwoju funkcji zarządzających, weryfikując cztery modele ujmujące tę zależność. Rozważają modele: globalny pozytywny (pozytywny stosunek do dziecka, które przejawia negatywne emocje, wpływa na dziecięcą kontrolę emocjonalną związaną z funkcjami zarządzającymi), globalny negatywny (negatywne czynniki, takie jak dezorganizacja i nieprzewidywalność w życiu rodzinnym, wpływają niekorzystnie na rozwój zdolności planowania i wykonywania działań ukierunkowanych na cel), model naśladownictwa (dziecko uczy się przez obserwację działań rodziców, dzięki czemu następuje wzrost umiejętności planowania aktywności) oraz model rusztowania (podkreśla indywidualne różnice we wsparciu rodzicielskim oraz kierowaniu przez rodziców zachowaniami dziecka). W prezentowanych badaniach znaleziono wyniki potwierdzające wszystkie modele z wyjąt-

kiem pierwszego – globalnego pozytywnego. Autorki podkreślają, że różnorodne aspekty społecznych interakcji wzmacniają indywidualne różnice w rozwoju funkcji zarządzających u małych dzieci.

Czwarty rozdział, autorstwa S.H. Landry, K.E. Smith, P.R. Swank, *Nowe kierunki w ewaluacji rozwiązywania społecznych problemów w dzieciństwie: wczesne prekursorzy i związki ze społecznymi kompetencjami w adolescencji* dotyczy interakcji dziecka z rodzicami oraz rówieśnikami podczas rozwiązywania zadania problemowego. Autorzy przedstawiają wyniki badań longitudinalnych, w których badano dzieci w wieku 3, 6, 8 i 13 lat. Badano interakcje dziecka z rodzicami i zabawę w udawanie we wczesnym dzieciństwie, zdolności językowe w wieku 6 lat, funkcje zarządzające, umiejętność rozwiązywania społecznych problemów z rówieśnikami i rodzicami w późnym dzieciństwie i wczesnej adolescencji. Do badania rozwiązywania społecznych problemów przez dzieci w późnym dzieciństwie autorzy opracowali nowe, wrażliwe ekologicznie zadanie *Monopoly*, w którym dziecko najpierw uczy się reguł gry, a następnie uczy drugą osobę, która nie zna zasad, a chce zagrać w grę. Wyniki wskazują, że predyktorami wysokiego poziomu rozwiązania społecznego zadania *Monopoly* są umiejętności komunikacyjne dziecka w interakcjach z matką oraz poziom zabawy w udawanie mierzone we wczesnym dzieciństwie, a także zdolności językowe mierzone w 6 roku życia. Z zadaniem *Monopoly* korelują również takie zmienne, jak funkcje zarządzające, pamięć krótkotrwała, uwaga oraz rozumowanie werbalne. Wysoki poziom wykonania zadania *Monopoly* może stanowić predyktor umiejętności współpracy z rówieśnikami w trakcie rozwiązywania zadania problemowego oraz zaangażowania w rozwiązywanie konfliktów z matką w okresie wczesnej adolescencji.

W artykule *Kultura, funkcje zarządzające i rozumienie społeczne*, którego autorami jest grupa badaczy: Ch. Lewis, M. Koyasu, S. Oh, A. Ogawa, B. Short i Z. Huang, zaprezentowane zostały wyniki badań z czterech międzykulturowych studiów porównawczych. Autorzy poszukiwali różnic w związku funkcji zarzą-

dzających i teorii umysłu w kulturze zachodniej i orientalnej. W państwach kultury zachodniej liczne badania potwierdzają związek pomiędzy funkcjami zarządzającymi a rozumieniem fałszywych przekonań. Prezentowane kolejne badania ukazują różnice międzykulturowe w zdolnościach dzieci do samokontroli oraz rozumienia społecznego. Dzieci z takich państw, jak Chiny, Japonia czy Korea, osiągają wyższy poziom rozwoju funkcji zarządzających niż ich rówieśnicy z krajów kultury zachodniej, takich jak Stany Zjednoczone czy Wielka Brytania. Doniesienia z tych badań podkreślają znaczenie wpływów kulturowych na rozwój funkcji zarządzających.

Podsumowujący artykuł *Spoleczne źródła rozwoju funkcji zarządzających* jest autorstwa znanej badaczki rozwoju wyższych funkcji poznawczych S. Carlson. Prezentowane w książce doniesienia z badań zostają poszerzone o kontekst teoretyczny związany z koncepcją G.H. Mead. Autorka podkreśla, że dla zrozumienia i poznania tak złożonego konstruktu, jakim są funkcje zarządzające, konieczne jest prowadzenie badań na różnym poziomie analizy, ujmujących zarówno badania neuropsycholo-

giczne, jak i badania uwzględniające wpływ społecznych interakcji oraz uwarunkowań kulturowych.

Książka jest istotną pozycją rozszerzającą obszar badań nad rozwojem funkcji zarządzających. Po każdym artykule umieszczona jest szeroka bibliografia, zawierająca zarówno klasyczne pozycje, stanowiące podstawy teoretyczne prezentowanych badań, jak i liczne aktualne doniesienia z badań. Przedstawiane są również noty o poszczególnych autorach artykułów. W książce zawarty jest także indeks nazwisk. Publikacja ta powinna zainteresować psychologów zajmujących się rozwojem poznawczym i społecznym dziecka. W pracy tej znaleźć można interesujące wyniki badań, a także opis nowych narzędzi badawczych, np. zadanie *Monopoly* (rozdział 4) czy narzędzia do badania funkcji zarządzających we wczesnym dzieciństwie (rozdział 3). Pozycja ta może inspirować do podejmowania kolejnych badań w tym obszarze psychologii rozwojowej. Prezentowane wyniki badań dotyczące rodziny i interakcji z rówieśnikami mogą również stanowić implikacje dla działalności praktycznej.

Sprawozdanie z VI Konferencji Narracyjnej „10 lat badań narracyjnych – podsumowania, perspektywy”, 17–19 września 2009

KAROLINA MAŁEK

Zakład Psychologii Wychowania
Wydział Psychologii
Uniwersytet Warszawski
Warszawa

Konferencja Narracyjna, która odbyła się we wrześniu 2009 roku na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, to już szóste spotkanie przedstawicieli różnych środowisk akademickich, zainteresowanych narracją jako przedmiotem refleksji teoretycznej oraz poszukiwań empirycznych. Poprzednie spotkania miały miejsce w Karpaczu (1999), w Śródborowie (2001), w Świętej Katarzynie (2003), Krakowie (2005) oraz Polanicy Zdroju (2007). Warszawska konferencja trwała trzy dni, obejmując wykłady plenarne, różnorodne sesje referatowe, prezentacje plakatów oraz panel dyskusyjny.

Była to konferencja szczególna – przebiegała pod hasłem „10 lat badań narracyjnych – podsumowania i perspektywy”. Zgodnie z tematem przewodnim spotkania, w wystąpieniach prezentowanych przez uczestników obecne były zarówno doniesienia z aktualnie prowadzonych badań, podsumowania dotychczasowych osiągnięć, jak i nowe obszary badawcze i teoretyczne, w których zastosowanie mogą znaleźć metody narracyjne.

Konferencje narracyjne, odbywające się cyklicznie co dwa lata, za każdym razem stanowią okazję do wymiany myśli i spostrzeżeń, dotyczących prowadzonych badań. Spotkania te są niezwykle cennym doświadczeniem, umożliwiającym zaprezentowanie i poddanie dyskusji opracowywanych i stosowanych w projektach badawczych metod oraz leżących u ich podstaw koncepcji teoretycznych. Ożywiona, konstruktywna dyskusja na wysokim poziomie merytorycznym, przebiegająca jednocześnie

w niezwykle przyjaznej atmosferze, stanowi dla badaczy okazję do szerszego spojrzenia na własne projekty badawcze. W kontakcie z innymi badaczami i teoretykami narracji możliwe staje się dostrzeżenie zarówno mocnych stron badań własnych, jak i uchybień metodologicznych i teoretycznych niespójności, co bez wątpienia przyczynia się do rozwoju tej gałęzi wiedzy oraz sprawia, że podejście narracyjne zdobywa coraz wyraźniej ugruntowaną pozycję wśród różnorodnych paradygmatów badawczych.

Organizowana przez Wydział Psychologii UW konferencja adresowana była głównie do psychologów, jednak ze względu na różnorodność zainteresowań uczestników w spotkaniu tym obecnych było wiele wątków interdyscyplinarnych. Podejmowana w wystąpieniach tematyka czerpała zarówno z wiedzy psychologicznej, jak i socjologii, filozofii, medycyny, sztuki, pedagogiki czy lingwistyki.

Obrady rozpoczął wykład pani profesor Elżbiety Dryll (UW), którego temat nawiązywał bezpośrednio do tytułu konferencji. Przedstawiono w nim dziesięcioletnią historię badań narracyjnych w Polsce – podejmowaną w nich tematykę, stosowaną metodologię oraz wielość koncepcji teoretycznych w ramach podejścia narracyjnego. Wykład ten ukazał dynamiczny rozwój badań narracyjnych w Polsce, wyrazem czego jest wciąż rosnąca liczba uczestników konferencji narracyjnych (od kilkunastu w Karpaczu w 1999 roku do ponad stu w Warszawie w roku 2009), jak i wielość obszarów podlegających eksploracji w narracyjnym paradygmacie.

Kolejnym wykładem inauguracyjnym było wystąpienie dr. Tomasza Femiaka (UW) pt. „Narodziny głosu: O sztuce uświadomionego mówienia jako narzędziu rozpoznawania głosu”. Sięgając do wiedzy filozoficznej, autor przedstawia stanowisko mówiące o tym, że zjawiska wielogłosowości i autonarracji mają o wiele starsze korzenie, niż jest to przyjmowane we współczesnej literaturze. Na podstawie analiz pism Homera i Platona przedstawiona została teza ujmująca język jako odzwierciedlenie polifonicznej budowy ludzkiego umysłu. Teza ta jest swego rodzaju przeciwwagą dla głównego założenia psychologii dyskursywnej, zgodnie z którym umysł polifoniczny jest odzwierciedleniem zjawisk kulturowych o podłożu językowym.

Po zakończeniu wykładów plenarnych, inaugurujących Konferencję, rozpoczęły się sesje tematyczne. Zostały one zorganizowane w szczególny sposób – znajdowały się w nich wystąpienia zarówno w formie referatów, jak i plakatów, prezentowanych na forum. Pierwsza z sesji zatytułowana została „Umysł, dialogi wewnętrzne i międzyludzkie”. Sesję tę rozpoczęły dwa wystąpienia podejmujące temat konstruowania narracji w badaniach teorii umysłu. W pierwszym z nich dr Marta Białecka-Pikul (UJ) przedstawiła zmiany zachodzące w paradygmacie badań nad dziecięcymi teoriami umysłu, polegające na odejściu od eksperymentalnego, laboratoryjnego badania dziecięcej zdolności do myślenia o stanach wewnętrznych innych osób, na rzecz jakościowych analiz swobodnych wypowiedzi dzieci. Co istotne, zaznaczono również, że zmiana w metodologii znajduje swoje odbicie w wielu koncepcjach teoretycznych ujmujących narrację jako podstawę rozwijającej się teorii umysłu.

Kolejną referentką, dr Jolanta Rytel (UKSW), podjęła w swoim wystąpieniu rozważania dotyczące związanych z płcią różnic w sposobach i funkcjach argumentowania w dyskursie narracyjnym dzieci w wieku przedszkolnym. W pierwszej sesji konferencji nie zabrakło prezentacji ukazujących korzyści z przeprowadzania jakościowych analiz otrzymanego materiału narracyjnego – dr Magdalena Żurko (UWr) przedstawiła sposób zastosowania me-

tod narracyjnych do badania doświadczenia przyjaźni przez młodzież. W prezentowanym ujęciu, czerpiącym z nurtu personalistyczno-egzystencjalnego, przyjaźń uznawana jest za relację, która oprócz elementów poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych posiada również wymiar transcendentny. Przeprowadzone wywiady narracyjne stanowiły punkt wyjścia do konstrukcji wywiadu ustrukturuwanego jako narzędzia do badania doświadczenia przyjaźni w adolescencji i wczesnej dorosłości z uwzględnieniem transcendentnego jego wymiaru. Kolejny referent, dr Małgorzata Puchalska-Wasyl (UWr), odwołując się do koncepcji dialogowego Ja Hermansa, przeprowadziła analizę jakościową otrzymanych autonarracji, w wyniku której wyłonione zostały cztery typy wewnętrznych rozmówców (Oddany Przyjaciel, Dumny Rywal, Bezradne Dziecko i Ambiwalentny Rodzic), mogących pełnić różnorodne funkcje. Empiryczną kontynuację koncepcji dr Puchalskiej-Wasyl przedstawiła kolejna osoba, mgr Magdalena Roszkowska (UW). W swoich badaniach, referowanych na konferencji, starała się dociec, jak w wewnętrznych dialogach z wyobrażonymi rozmówcami negocjowany jest i rozbudowywany system znaczeń problemu, którego dotyczy rozmowa. Koncentrowano się na przyjmowanych strategiach negocjowania znaczeń w zależności od kategorii wewnętrznego rozmówcy. Wyniki badań wskazują na istotne odmienności w sposobach prowadzenia dialogów z różnymi wyobrażonymi postaciami, z czego największa ich rozbieżność dotyczy rozmów pomiędzy Oddanym Przyjacielem a Bezradnym Dzieckiem. Wątek wewnętrznego dialogowania był również kontynuowany przez dr Elżbietę Chmielnicką-Kuter, która przedstawiała wyniki badań dotyczących związków pomiędzy nasileniem i strukturą wewnętrżnej aktywności dialogowej osób nieśmiałych. Było to ostatnie wystąpienie pierwszej sesji tematycznej.

Pierwszy dzień konferencji zakończyła sesja zatytułowana „Kobiecość w narracji”, w ramach której przedstawione zostały dwa referaty. Pierwszy z nich, autorstwa dr Bogny Bartosz (UWr), stanowił próbę syntezy i podsumowań badań światowych poświęconych

tematyce kobiecości w badaniach narracyjnych. Wystąpienie drugie, autorstwa mgr Katarzyny Martowskiej i dr Emilii Wrocławskiej-Warchali (UKSW), stanowiło prezentację wstępnych wyników analiz jakościowych narracji młodych kobiet, dotyczących sposobów postrzegania i doświadczania własnej kobiecości. Na podstawie analiz otrzymanych tekstów wyodrębniono typy doświadczania kobiecości. Przedstawione wyniki analiz spotkały się z dużym zainteresowaniem uczestników konferencji, wskazując na użyteczność metod narracyjnych także i w tym obszarze badawczym.

Drugi dzień konferencji rozpoczęła sesja dotycząca tematyki o stosunkowo długiej historii w badaniach narracyjnych – była to sesja poświęcona zagadnieniom tożsamości. Sesję otworzył dr Jan Ciecuch (UKSW), wskazując w swym wystąpieniu na istotną spójność prezentowanych przez siebie ujęć tożsamości – koncepcji tożsamości narracyjnej D.P. McAdamsa oraz ujęcia poznawczego M. Berzonsky’ego. Kolejna referentka, mgr Elwira Brygoła (KUL), przedstawiła wyniki badań poświęconych tożsamości narracyjnej. Uzyskane dane oparte były na elementach autonarracji i zestawach cech używanych do opisu siebie przez osoby badane. W wyniku analizy materiału empirycznego wyróżniono trzy wymiary tożsamości – spójność, stabilność i otwartość, które stały się podstawą do określenia rodzaju organizacji tożsamości oraz jej podatności na zmiany. O tożsamości, w nieco innym kontekście – zagrożenia dla danego aspektu tożsamości, mówiła mgr Anna Batory. Autorka przedstawiła wyniki badań opartych na założeniu, że różne elementy tożsamości (poznawczy, afektywny, behawioralny) stanowią układ dynamiczny, w którym zachodzi sytuacyjna dominacja jednego elementu nad drugim, co może następować w wyniku aktywności dialogowej podmiotu. Pokazano, że dyskomfort w sytuacji zagrożenia danego aspektu tożsamości jest tym dotkliwszy, im bardziej stanowi on źródło zaspokojenia wyróżnionych wymiarów i im bardziej charakteryzuje się potencjałem dialogowym. Kształtowaniu się tożsamości człowieka w odniesieniu do szerszego kontekstu poświęcone były dwa ko-

lejne wystąpienia. Doktor Anna Cierpka (UW) przedstawiła wyniki badań własnych, dotyczących związku pomiędzy kształtem tożsamości narracyjnej młodzieży a wybranymi aspektami relacji rodzinnych. Jak się okazuje, w okresie adolescencji szczególne miejsce w opowieści osób badanych zajmuje opis zmian w sobie, określenia dotyczące własnej osoby, samoocena, relacje z rówieśnikami i nauczycielami oraz sytuacja i role rodzinne. Z kolei zagadnieniu kształtowania się tożsamości człowieka w środowisku globalnym poświęcony został teoretyczny referat mgr. Wojciecha Krasowskiego. Doktor Karolina Kuryś (UAM) przedstawiła natomiast wyniki badań własnych, w których poszukiwała podobieństw w sposobie nadawania znaczeń osobistych w autonarracji młodych dorosłych, charakteryzujących się tym samym stylem radzenia sobie ze stresem (wyróżnionych na podstawie kwestionariusza CISS Endlera i Parkera).

Kolejna sesja tematyczna drugiego dnia konferencji obejmowała referaty i prezentacje plakatów, których wspólnym tematem były inspiracje lingwistyczne. W pierwszym referacie mgr Ewa Dryll (UW) przedstawiła wyniki badań dotyczących sposobu posługiwania się metaforami charakteryzującymi człowieka, następnie mgr Mateusz Zatorski (SWPS) zaprezentował wyniki badań eksperymentalnych dotyczących związków pomiędzy myśleniem narracyjnym i refleksyjnością a kreatywnością w operowaniu danymi. Jak wynika z przeprowadzonych analiz, można wnioskować o istnieniu dwóch ścieżek twórczego wykorzystywania informacji. Do pierwszej z nich otwiera dostęp narracja, która zwiększa dostęp do zasobów semantycznych i gotowość do zmiany kierunków myślenia, druga zaś związana jest z refleksyjnością (mierzona kwestionariuszem LMS) i ułatwia wytworzenie nowych pomysłów oraz rozwiązań problemów. Kolejna prezentacja mgr Małgorzaty Chałdyńskiej (IPiN) poświęcona była efektom badań, których celem było śledzenie procesu powstawania etosu rodzinnego, czyli tworzenia się podobieństw między członkami rodziny w sposobach opisywania rzeczywistości, szczególnie zaś w organizacji temporalnej opowieści. Analizowane były

autonarracje członków rodziny pod kątem podobieństw i różnic między krewnymi w zakresie posługiwania się czasem w tworzonych historiach.

Popołudniowa, ostatnia sesja drugiego dnia konferencji poświęcona została związkom między narracją a sztuką. Otworzył ją teoretyczny referat dr. Zbigniewa Łosia, w którym podjęto rozważania na temat genezy preferencji opowieści. Według autora prezentacji wyznacznikiem akceptacji opowieści jest zbieżność celu bohatera opowieści z hierarchią wartości podmiotu, a także zbieżność wzorca adaptacji podmiotu (inaczej stylów osobowości) i stylu działania bohatera opowieści. Przedstawione zostały także wstępne rozważania na temat możliwej metody badania preferencji opowieści. Kolejne dwa referaty dotyczyły związków narracji ze sztuką wizualną – prof. Grażyna Mendecka (UŚI) przedstawiła bogactwo narracji w sztuce Fridy Cahlo, wskazując na złożoność treściową jej dzieł, natomiast mgr Karina Kosznik-Wolağ (IPiN) zaprezentowała badania przeprowadzone metodą Konfrontacji z sobą (H. Hermansa), których celem było określenie wzorców afektywnych postaci z obrazu „Powrót syna marnotrawnego” Rembrandta oraz analiza doświadczeń osobistych, jakie osoby badane łączyły z poszczególnymi postaciami obrazu. Kolejne referaty dotyczyły badań nad tożsamością osobistą twórców. Pierwszy z nich, autorstwa mgr Moniki Stec, zawierał próbę analizy i interpretacji dzienników Bronisława Malinowskiego, opartą zarówno na literaturze, jak i badaniach tekstów antropologa, przeprowadzonych przez autorkę referatu. Magister Anna Kraszewska przedstawiła wyniki badań z udziałem młodych pisarzy. Autorka podjęła wysiłek sprawdzenia, czy postrzeganie relacji z ojcem, jako osoba „wprowadzającą” w świat, ma związek z kształtowaniem się narracyjnej tożsamości młodych twórców. Wyniki przeprowadzonych analiz ukazują szeroką sieć zależności między relacją z ojcem a określonymi aspektami autonarracji pisarzy. Z kolei pani dr Renata Żurawska-Żyła (KUL) poszukiwała odpowiedzi na pytanie o kształt relacji pomiędzy autorem literackim a stworzonym przez niego bohaterem. Jak się okazuje, stopień niezależno-

ści bohatera zależy od twórczej postawy autora, uwarunkowanej przekonaniem na temat własnej twórczości i ujawniającej się wewnętrznej struktury Ja. W wyniku przeprowadzonych analiz wyróżniono trzy typy autorskich postaw (autor – wszechwiedzący ekspert, autor – partner, autor – obserwator). Niezwykle zainteresowanie wzbudził ostatni referat w sesji – była to prezentacja dr Doroty Chmielewskiej-Łuczak (UWr), poświęcona tangu argentyńskiemu. Autorka zwraca uwagę na potencjał narracyjny tanga – jak mówi, może być ono spotkaniem, wyzwaniem, wspólną opowieścią, poznawaniem innego lub rozminięciem się.

Drugi dzień konferencji zakończyło spotkanie w artystami grupy „Studnia O”, którzy zaprosili uczestników w inny, nienaukowy świat opowieści. Artyści „Studni O” stanowią pierwszą w Polsce grupę zawodowych opowiadaczy – zabierając słuchaczy w świat różnorodnych historii (od wielkich eposów, przez baśnie i mity, po historie autorskie) – nie tylko odtwarzają i kontynuują tradycje narracyjne oparte na sztuce opowiadania, ale także starają się nawiązywać do współczesności. Przygotowane przez nich widowiska narracyjne nawiązują do tradycji starożytnego sympozjonu, gdzie opowieści harmonijnie współlistnieją z dyskursem naukowym, a także muzyką i uctowaniem.

Ostatni, trzeci dzień obrad rozpoczął się sesją poświęconą roli narracji w rozwoju osobistym i terapii. Sesję otworzyła niezwykle ciekawa prezentacja dr Urszuli Tokarskiej, w której przedstawiona została autorska metoda wspomaganie rozwoju człowieka dorosłego. Metodą tą jest narracyjna „Gra (auto)Biograficzna – W osiemdziesiąt historii do-o-Koła Życia”. Ma ona formę gry planszowej, podczas której uczestnicy prowadzeni są przez poszczególne etapy biegu ludzkiego życia, z wykorzystaniem różnych historii, wraz z przywołującymi je i ilustrującymi obrazami, dźwiękami czy przedmiotami. Poprzez uczestnictwo w grze możliwe staje się określanie osobistego stosunku do minionego, właśnie doświadczanego czy wyobrażanego czasu życia, a więc wspomaganie tworzenia zrębów tożsamości narracyjnej. Kolejne trzy referaty poświęcone były tematyce narracji osób z różnego rodzaju niepełnospraw-

nością. Pierwszy z nich, przedstawiony przez dr Annę Waligórką (SWPS), dotyczył kompetencji narracyjnej osób z diagnozą Zespołu Aspergera (ZA). Wyniki badań wskazują, że osoby z zespołem Aspergera różnią się poziomem deficytów kompetencji narracyjnej oraz preferencji narracji wizualnej i słownej. Co więcej, jak pokazują autorskie badania dr Waligórkowej, niektóre osoby z ZA spontanicznie stosują narracyjną interpretację, a wyższy poziom kompetencji narracyjnej związany jest z lepszym odtwarzaniem zapamiętanych informacji. Analiza wyników drugiego przedstawianego badania pozwala stwierdzić, że trening narracyjny u osób z ZA wpływa pozytywnie na aktywizację w sytuacji podejmowania decyzji oraz radzenia sobie z porażkami (co mierzone było odpowiednio Skalą Kontroli Działania Kuhla i Skalą Samooceny Rosenberga). Wyniki badań dr Waligórkowej mają dużą wartość aplikacyjną we wspomaganiu rozwoju osób z ZA. Kolejne dwa referaty przedstawiały refleksję na temat potencjału podejścia narracyjnego w badaniach osób z niepełnosprawnością. Doktor Urszula Dębska (UWr) przedstawiła próbę aplikacji paradygmatu narracyjnego w badaniu osób z upośledzeniem umysłowym, zaś dr Grzegorz Wiącek (KUL) zaprezentował, jak bardzo przydatne mogą być metody narracyjne w badaniu osób z niepełnosprawnością. Oferują one możliwość opisu i analizy zagadnień, które są trudno dostępne w innych podejściach badawczych. Przykładem takiego zagadnienia może być proces kształtowania się i przekształcania tożsamości jednostki w sytuacji doświadczania niepełnosprawności. W oparciu o literaturę obcojęzyczną przedstawiony został także stan realizacji potencjału metod narracyjnych w tym obszarze badawczym, ze zwróceniem uwagi, że badania narracyjne osób z niepełnosprawnością są prawie nieobecne na gruncie polskim. Z dużym zainteresowaniem spotkało się wystąpienie kolejnej referentki, pani Klaudii Rachubińskiej, która przedstawiła praktyczne zastosowanie metody Lacana w analizie wypowiedzi. Metoda lacanowska polega na analizie formy wypowiedzi w poszukiwaniu nowych znaczeń fonemów, słów lub fraz, zwłaszcza zaś tych, których autor wypowiedzi nie zamierzał ujawniać lub z któ-

rych nie zdawał sobie sprawy. Sesję zamknęła prezentacja dr Anny Cierpki (UW), dotycząca kształtowania się obrazu Ja u osób zorientowanych homoseksualnie. Wyniki jej badań wskazują na odmiennosc kategorii, jakich do opisu siebie używają geje i lesbijki. Okazało się również, że charakter obrazu Ja homoseksualistów związany jest z ich subiektywną oceną rodzin pochodzenia, przy czym związek ten silniejszy jest w wypadku kobiet.

Kolejna sesja, w ramach której zaprezentowano trzy wystąpienia, przebiegała pod hasłem „Narracja a medycyna”. Rozpoczął ją referat mgr Magdaleny Budziszewskiej (UW), w którym autorka zaprezentowała przygotowaną przez siebie polską wersję Wywiadu Narracyjnego D.P. McAdamsa („The Life-Story Interview”). Adaptacja ta wykonana została za zgodą autora, z zachowaniem procedur adaptacyjnych. Przedstawione zostały także próby aplikacji metody w badaniach z udziałem emerytowanych lekarek.

Kolejnym, wzbudzającym niezwykle zainteresowanie wystąpieniem była prezentacja mgr Magdaleny Bidachy (WUM), dotycząca przydatności metod narracyjnych w codziennej praktyce klinicznej lekarza. Zaprezentowano szerzej podejście zwane Medycyną Zorientowaną na Pacjenta (*Patient Oriented Medicine*), pozostające w swego rodzaju opozycji do szerzej stosowanego i uznawanego za bardziej „naukowe” podejścia – Medycyny Opartej na Dowodach (*Evidence Based Medicine*). Medycyna Zorientowana na Pacjenta w procesie leczenia uwzględnia szczególnie oczekiwania chorego, jego preferencje, co stanowi wyraz uznania podmiotowości pacjenta, uznania wagi relacji pomiędzy pacjentem a jego lekarzem, a także zgłębiania istoty doświadczania chorowania. W badaniu wszystkich tych aspektów niezwykle przydatną metodą okazuje się właśnie narracja. Kolejne wystąpienie poświęcone zostało natomiast lekarzom. W oparciu o przegląd literatury mgr Karolina Małek (UW) przedstawiła proces kształtowania się tożsamości zawodowej młodych lekarzy w odniesieniu do specyficznych warunków ich pracy. Zaprezentowane także zostały wstępne analizy jakościowe wypowiedzi lekarzy rezydentów

dotyczące ich funkcjonowania w lekarskim świecie znaczeń.

Ostatnia sesja konferencji, zatytułowana „W poszukiwaniu sensu”, obejmowała trzy wystąpienia. Otworzył ją referat dr Krystyny Węglowskiej-Rzepy (UWr) – autorka przedstawiła narracje trzech osób, które w obliczu ważnych wydarzeń życiowych znalazły się w sytuacji wyboru, odpowiedzialności za siebie oraz określenia na nowo swojego miejsca w życiu. Historie tych osób stanowiły ilustrację procesu indywiduacji w ujęciu Junga, jako procesu osiągania pełni osobowości, stawania się całością psychiczno-cieleśno-duchową. Wystąpienie kolejne, autorstwa mgr Magdaleny Pikul (UJ), poświęcone zostało analizie funkcji podejmowania aktywności hippicznych. Analizy jakościowe uzyskanego materiału narracyjnego od osób zaangażowanych w hippikę pozwoliły na wyróżnienie konkretnych funkcji, które mogą być spełniane przez podejmowanie tego rodzaju aktywności (m.in. funkcje osobowościowo-twórcze, samoregulacyjne, instrumentalne, hedonistyczne). Ostatni, teoretyczny referat konferencji, badający związki pomiędzy narracją a hermeneutyką, przedstawiła dr Iwona Koczanowicz-Dehnel (UWr). Główna teza wy-

stąpienia stwierdzała, że narracja jako metoda badawcza może zostać ustabilizowana metodologicznie poprzez odwołanie się do całego procesu powstawania tradycji hermeneutycznej.

Obrady VI Konferencji Narracyjnej zamknęła dyskusja plenarna. Ożywiona debata dotyczyła przede wszystkim nowych możliwości zastosowań metod narracyjnych. Wskazywano na nowe obszary badawcze, w których paradygmat narracyjny zdaje się mieć duży potencjał (m.in. badania nad dziecięcymi teoriami umysłu, doświadczaniem niepełnosprawności czy miejsce metod narracyjnych w świecie medycyny). Podjęto także dyskusję na temat ograniczeń metody – trudności związanych z pozyskiwaniem materiału empirycznego oraz metod jego analizy.

VI Konferencja Narracyjna była spotkaniem umożliwiającym określenie aktualnego stanu wiedzy na temat stosowanej metodologii oraz jej aplikacji w wielu obszarach badawczych. Stała się okazją do podsumowań dziesięcioletniej tradycji badań narracyjnych w Polsce, a także do wskazania nowych obszarów badawczych, w których narracja jako metoda badawcza może realizować swój ogromny potencjał.

The Acquisition of Polish Grammar

EDWARD ŁUCZYŃSKI

Katedra Logopedii
Uniwersytet Gdański
Gdańsk

Every human language has its grammar. The grammar allows the information involved in speech acts to take on an appropriate form and assures the coherence of statements. Acquisition of grammar rules begins early in a child's life. In the beginning a child listens to adults and codes the features of language. Some months later a child starts to speak by using the simplest syntactic units (holophrasis). When the syntactic units became more complex, a child starts to use multiword utterances and words as units containing morphemes.

A child's grammar grows richer and more complicated as the child grows older. It is difficult to precisely describe the acquisition after the third year of life. This is because the development of grammar becomes less linear, and more spatial, as well as less universal, and more individual

Key words: grammar, acquisition, Polish language

Assessment of vocabulary size – a new tool for testing preschool children

EWA HAMAN

Wydział Psychologii
Uniwersytet Warszawski
Warszawa

KRZYSZTOF FRONCZYK

Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania
Warszawa

ANETA MIĘKISZ

Wydział Psychologii
Uniwersytet Warszawski
Warszawa

The paper presents the first phase of research aimed at the construction of Picture Vocabulary Test (part I – Comprehension; OTS-R). Development of a mental lexicon is one of the basic components of linguistic and communicative competence (Michnick-Golinkoff et al., 2000; Hall and Waxman, 2004). Vocabulary size affects other aspects of language acquisition e.g. grammar (Dale et al., 2000; Dionne et al., 2003). Presented measure aims at the assessing word comprehension in preschool Polish children. In this phase of research, 351 children (age 2–6) took part in the study. Word comprehension was assessed by a picture choice task. Children were presented with a series of four pictures charts, each containing pictures depicting a target word (noun, verb, or adjective) and three distractors related to the target word phonetically, semantically, and thematically. Results show a gradual increase of vocabulary with age, better understanding of verbs over nouns and adjectives, and a greater proportion of semantic errors over the other two types of errors. The study enabled the preparation of a new version of assessment tool which is going to be used in the subsequent phase of the research (norming study).

Key words: vocabulary, assessment method, preschool age

Parental communications strategies in interaction with young children

MARIA KIELAR-TURSKA

Zakład Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej im. S. Szumana
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

AGNIESZKA LASOTA

Katedra Psychologii
Uniwersytet Pedagogiczny
Kraków

Adult orientation in child development reveals the parents' upbringing concepts and allows predicting the results of reflexive interactions between an adult and a child (Goodnow, Colins 1990, Miller, Davis 1992, Kielar-Turska 1997). Numerous studies point to the significance of the mother's communication strategy in the child's development (e.g. Bornstein, Cote 2005; Ozcaliskan, Goldin-Meadow 2005). A correlation between a child's behaviour and the strategies employed in the adult's contact with him/her has been confirmed.

The observational study on 99 children aged 2.6 at various stages of linguistic development (developmental norm; with underdeveloped speech; high-achieving) in contact with their mothers has demonstrated that a child's behaviour leads a mother to employ corresponding strategies. Thus, the mothers of children in normal linguistic and communicative development actually employed developing strategies more often and broadened the child's attention. They engaged in play with the child and were able to adjust to him/her. In turn, the mothers of children with underdeveloped speech tended to do things for the child by limiting its activities through operative control. Difficulties in adjusting to the child were noted. Finally, the mothers of overdeveloped children frequently did not participate in the child's activities, granting him/her significant liberty. In play, the mothers broadened the child's attention or redirected it to other objects.

The results of the study encourage a rethinking of the problem of mutual impact of an adult's and a child's behaviour in everyday interaction. They may also serve as a resource for educating parents.

Key words: parental development orientation, mother-child interaction, linguistic communication non-verbal communication, communication strategies

Relation between executive functions and theory of mind in the light of microgenetic approach

MAGDALENA KOSNO

Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Research of numerous international and Polish development psychologists (Carlson and Moses, 2001; Hughes, 1998; Perner and Lang, 2002; Perner, 1998; Skórska, 2004; Putko, 2004; 2008; Kielar-Turska, Białecka-Pikul and Skórska, 2006; Bazak, 2009) point to a relation between executive functions (EF) and a theory of mind (ToM). Character of this relation is subject to research and scientific disputes (Putko, 2008), but the relation remains hypothetical. Presented research concerns the relation between EF and ToM in children aged 3 to 4 i.e. the period during which both functions develop. Microgenetic approach was used to verify the hypothesis. Children with high and low level of EF were selected from 98 children aged between 3;9 and 4;3. In 10 meetings, participants were solving several types of tasks measuring ToM. Subsequently, the measurement of EF was re-performed. Results of the research confirm the relation between EF and ToM. Besides, microgenetic approach has made it possible to observe that children aged between 3 and 4 characterised by different levels of EF development differ in acquiring abilities of mental states understanding in other people.

Key words: advertisement, children, persuasion, understanding, media gender schemata, perceived reality

Discovering advertisement functions by children. Perceived reality and persuasiveness of advertising

ANNA KOŁODZIEJCZYK

Institut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Evolution in perception of advertisement in children takes place in middle and late childhood. The most significant change concerns discovering persuasive function of this form of communication. Considering advertisement as one of the forms of audiovisual transmission we can use the knowledge about the specific character of media understanding by children in order to perform a complex description of these processes in childhood.

The aim of the present study is to determine if discovering of the persuasive function of the advertisement is accompanied by changes of its realism evaluation, which is the principle of creating the genre of each media transmission specimen.

The studied population covered 165 children in five group aged between 4 and 8. The children were individually interviewed about the functions of the advertisement and the perceived reality of the information presented in it.

In the studied period of childhood the study revealed changes of the children's view of the advertisement communication, which becomes evaluated in connection with discovery of its persuasive function. The change proceeds from perceiving advertisement similarly to educational programmes and cartoons, which educate and entertain, towards perceiving advertisement as a persuasive communication presenting real objects in the context of unreliable information.

Key words: advertising, child, persuasion, understanding, gender schemata, perceived reality

Video Interaction Training (VIT) as a therapeutic method supporting socio-emotional development in children with verbal communication disorders

MAGDALENA PIEŁUĆ
MAŁGORZATA FLUDRA

Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu
Warszawa

The article aims to present the possibilities of using VIT in therapy of children with verbal communication disorders and their families. VIT relies on basic communication principles i.e. such elements of a relation which secure the basic satisfactory interaction of a child with his/her immediate surroundings. The method consists in an analysis of video recordings with a focus on successful, positive instances of parent-child interaction. A child with verbal communication disorders often experiences negative emotions resulting from the disorder, which can be noted in disturbances of socio-emotional development. The use of the VIT method in therapeutic work with such children might help to reduce the negative emotion-motivation effects of the disorders and support a correct social development.

Key words: Video Interaction Training, communication skills, social skills

Wskazówki dla autorów tekstów

Psychologia Rozwojowa stanowi naukowe forum do przedstawiania idei i teorii na temat rozwoju człowieka, wyników badań empirycznych nad rozwojem oraz ich zastosowań w praktyce w różnych dziedzinach, jak również polemik z koncepcjami i badaniami innych autorów. Zapraszamy do współpracy psychologów uprawiających inne działy psychologii, a także przedstawicieli innych nauk zainteresowanych rozwojem.

W **Psychologii Rozwojowej** są publikowane prace teoretyczne i dotyczące stosowania wiedzy psychologicznej, prezentujące własne koncepcje autorów bądź też stanowiące omówienie ważnych koncepcji innych autorów, a także zawierające przegląd różnych koncepcji w odniesieniu do wybranego problemu rozwojowego. Przyjmujemy prace podejmujące metodologiczne problemy badań nad rozwojem człowieka. Zamieszczamy prace empiryczne, przedstawiające wyniki własnych badań autorów. W **Psychologii Rozwojowej** można również publikować recenzje i sprawozdania z książek i czasopism. W dziale informacyjnym zamieszczamy informacje o wydarzeniach naukowych dotyczących badań nad rozwojem, tj. konferencjach, sympozjach, zjazdach, o bieżących pracach Sekcji Psychologii Rozwojowej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego oraz o pracach zagranicznych towarzystw naukowych związanych z badaniami nad rozwojem człowieka. W ocenie Ministerstwa Nauki i Informatyzacji publikacja w tym czasopiśmie otrzymuje 4 punkty.

Wszystkie artykuły zamieszczane w czasopiśmie **Psychologia Rozwojowa** są recenzowane.

Artykuły należy nadsyłać w formie plików w formacie Microsoft Word lub rtf o objętości nieprzekraczającej 36 000 znaków i spacji. Tabele i ilustracje należy przysyłać w oddzielnych plikach zgodnych z podanymi wyżej formatami.

Ponadto należy nadesłać dwa egzemplarze wydruku artykułu, przygotowanego w sposób standardowy: z podwójną interlinią, czcionką wielkości 12 pkt, około 1800 znaków na stronie.

W artykułach o charakterze sprawozdań z badań empirycznych należy przyjąć standardowy układ treści: problem, hipotezy, opis badania empirycznego, wyniki badania i dyskusja nad znaczeniem wyników; zaznaczyć należy wyraźnie strukturę tekstu poprzez wprowadzenie podtytułów oraz wcięć w tekście. Przypisy i bibliografię zamieszczamy na oddzielnych stronach na końcu tekstu, a materiał ilustracyjny (rysunki z podpisami, tabele z tytułami) w oddzielnych plikach. Streszczenia artykułu w języku polskim i angielskim, w granicach 600–900 znaków, wraz ze słowami kluczowymi, zamieszczamy w oddzielnych plikach.

W tekście zaznaczamy odniesienia do literatury, podając nazwisko autora oraz rok wydania publikacji, do której się odwołujemy. Spis literatury wykorzystanej sporządzamy w porządku alfabetycznym według poniższych wzorów:

Kielar-Turska M. (1992), Wartości baśni odkrywane przez dzieci i dorosłych [w:] M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska (red.), *Dziecko jako odbiorca literatury*, 139–155. Warszawa, Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Trempała J. (2000), *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej.

Straś-Romanowska M. (1999), Rozwój osobowy. Próba konceptualizacji problemu w nawiązaniu do psychologii life-span. *Forum Psychologiczne*, 4, 2, 115–127.

Przypisy numerujemy kolejno i podajemy wszystkie na oddzielnej stronie na końcu tekstu.

Dane o autorze zamieszczamy na stronie tytułowej, podając: imię i nazwisko, miejsce pracy, miejscowość (np. Anna Borkowska, Instytut Psychologii, Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie, Lublin). Redakcji podajemy adres do korespondencji wraz z numerem telefonu i adresem poczty elektronicznej.