

Rozumienie dwuznaczności przez dzieci pięcioletnie w kontekście rozwoju wiedzy o umyśle

ANNA SZCZYPCZYK

Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

STRESZCZENIE

Badania nad dwuznacznością dotyczą różnych obszarów: komunikacji, języka, przetwarzania percepcyjnych bodźców. Większość badań na temat rozwoju rozumienia dwuznaczności wskazuje, że dzieci poniżej 6. roku życia nie potrafią adekwatnie reagować na dwuznaczne bodźce językowe i wizualne, a także nie rozumieją dwuznacznych komunikatów. Na podstawie analiz wyników dotychczasowych badań postawiono hipotezy dotyczące istnienia relacji pomiędzy rozumieniem dwuznaczności a rozwojem wiedzy na temat umysłu. Zastosowanie czterech typów zadań badających rozumienie dwuznaczności pozwoliło ustalić, że poziom ich trudności był zróżnicowany. Nie stwierdzono powiązań między rozwiązaniami zadań poszczególnych rodzajów. Wykazano istnienie powiązania pomiędzy rozumieniem dwuznaczności a rozwojem teorii umysłu. Dzieci potrafiły rozwiązywać zadania dotyczące fałszywych przekonań lepiej niż zadania testujące rozumienie dwuznaczności. Poszczególne wyniki zadań badających rozumienie fałszywych przekonań były skorelowane z wynikami uzyskanymi w zadaniach badających rozumienie dwuznaczności.

Słowa kluczowe: rozwój poznawczy, dwuznaczność, teoria umysłu

WPROWADZENIE

Istota i rodzaje dwuznaczności

Zgodnie z definicją podaną w słowniku psychologicznym (Reber 2000), dwuznaczność i wieloznaczność (*ambiguity*) to terminy oznaczające posiadanie dwóch lub więcej znaczeń czy interpretacji. Terminy te odnoszą się zarówno do cech bodźca, jak i do wypowiedzi, a także do sytuacji, które mogą być rozumiane na co najmniej dwa sposoby. Można przyjąć, jak to podaje *Słownik psychologiczny*, że „wszystko jest w pewnej mierze niejednoznaczne”. Równocześnie zostało zaznaczone, że obecność kontekstu w postaci tego, czego dana osoba wcześniej się nauczyła, oraz ogólnych warunków intelektualnych i percepcyjnych tak wpływa na analizowaną sytuację, że jedna interpretacja przesłania inne możliwe.

Dwuznaczność jest zjawiskiem złożonym i przejawia się w zróżnicowany sposób w obszarze języka, komunikacji i percepcji. Poniżej zostaną przywołane niektóre z licznych prac wykorzystujących w procedurach eksperymentalnych materiał dwuznaczny w trzech kategoriach: dwuznaczności językowej, percepcyjnej i komunikacyjnej.

W obszarze dwuznaczności językowej prowadzone badania wykazały, że słowa dwuznaczne są szybciej rozpoznawane, lecz dłużej przetwarzane niż słowa jednoznaczne (Pexman, Lupker, 1999; Pexman, Hino, Lupker, 2004). Liczne badania dotyczące dwuznaczności językowej nie doprowadziły jednak

do sformułowania spójnego modelu przetwarzania dwuznaczności (Madden, Zwaan, 2006). Stosowanie różnych procedur badawczych prowadziło do odmiennych, niekiedy sprzecznych, wyników. Dwuznaczność komunikacyjna nie była przedmiotem tak licznych badań. Ten aspekt dwuznaczności jest rozważany przede wszystkim w badaniach rozwojowych, ponieważ większość osób dorosłych rozumie i adekwatnie reaguje na komunikaty dwuznaczne (Ackerman, Szymanowski, Silver, 1990). Dwuznaczność percepcyjna była przedmiotem licznych badań psychologicznych w ciągu wielu lat. Figury mające różne interpretacje lub powodujące złudzenia percepcyjne są nadal chętnie wykorzystywane w eksperymentach nastawionych na badanie procesów fizjologicznych, percepcyjnych i poznawczych (Long, Toppino, 2004). Badania wykazały, że dekodowanie dwuznaczności wizualnej jest zależne zarówno od fizjologicznych, jak i poznawczych procesów.

Aspekt rozwojowy rozumienia dwuznaczności

Jak stwierdza Karmiloff-Smith (1992), przyjęcie perspektywy rozwojowej pozwala pełniej zrozumieć istotę badanych kompetencji czy zjawisk. W celu zrozumienia istoty dwuznaczności należy zatem poznać mechanizmy jej rozwoju. Poniżej przedstawione zostaną wyniki badań dotyczących rozwoju rozumienia dwuznaczności.

Słowa dwuznaczne i wieloznaczne są przez dzieci rozumiane pod koniec wieku przedszkolnego, co jest powiązane zarówno z rozwojem zasobu słownictwa i ogólnych zdolności poznawczych, jak i kształtującą się postawą decentracji. Istnieje niewiele empirycznie zweryfikowanych twierdzeń dotyczących dziecięcego rozumienia dwuznacznych słów. Jak podaje Cramer (1983), 60% dzieci w wieku przedszkolnym potrafiło przywołać oba znaczenia dwuznacznego angielskiego słowa *bark* (kora, szczekanie). Polskie badania (Kielar-Turska, 1989) wykazały, że wprawdzie rozwój rozumienia językowej dwuznaczności postępuje nadal w późnym

dzieciństwie, ale już dzieci sześciolatnie potrafią definiować i poprawnie wskazywać znaczenie wybranych słów wieloznacznych (60% testowanych słów). Rozumienie dwuznaczności językowej jest związane z postawionym przed dzieckiem zadaniem (łatwiej przywołać słowo, którego znaczenie zostało podane, niż podać słowo, które ma różne znaczenia), rodzajem dwuznacznego słowa (poszczególne słowa wieloznaczne są w różnym stopniu rozumiane przez dzieci), a także z rodzinnym środowiskiem dziecka (lepiej radziły sobie z odczytaniem słów wieloznacznych dzieci ze środowiska miejskiego niż wiejskiego) (Kielar-Turska, 1989).

Jeśli chodzi o wyjaśnianie mechanizmu rozumienia dwuznacznych słów, to powszechny jest pogląd, że dwa znaczenia słowa dwuznacznego są początkowo przechowywane oddzielnie, a dopiero w toku rozwoju stają się z sobą powiązane (Cramer, 1983). Powstałe pomiędzy nimi połączenia umożliwiają sprawne operowanie dwuznacznym słowem. Wykazano (Simpson i Ramsey Foster, 1986), że wraz z wiekiem zmniejsza się rola kontekstu w procesie przetwarzania dwuznacznych słów. Stwierdzono także, że dzieci poniżej 12. roku życia odczytując znaczenie dwuznacznego słowa, nie uwzględniają częstości występowania danego znaczenia w języku. Efekt spadku roli kontekstu wraz z wiekiem demonstrowano w wielu badaniach prowadzonych z użyciem różnych procedur. U dzieci młodszych aktywowane są oba znaczenia słowa, a proces zawężania pola uwagi i hamowania znaczenia słowa niezwiązanego z kontekstem przebiega wolniej.

W obszarze badań nad rozumieniem dwuznaczności najwięcej jest tych, które dotyczą rozumienia dwuznacznych komunikatów (Ackerman, 1986; Ackerman, Szymanowski, Silver, 1990; Robinson, Whittaker, 1985; Robinson, Whittaker, 1986; Robinson, Robinson, 1983). Wypowiedzi takie stanowią najczęściej wskazówki, które nie zawierają wszystkich istotnych informacji pozwalających na odczytanie intencji nadawcy. Są więc niepełne i niejasne. Popularność badania dwuznaczności komunikacyjnej wynika ze znaczenia ba-

danych umiejętności konwersacyjnych w rozwoju społecznym i komunikacyjnym dziecka. Dopiero dzieci siedmioletnie potrafią adekwatnie reagować na dwuznaczne komunikaty poprzez poszukiwanie wyjaśnień i dodatkowych informacji. Dzieci poniżej 7. roku życia przeważnie nieadekwatnie reagują na dwuznaczne wiadomości. Badacze spierają się, czy wynika to z ich nieumiejętności wnioskowania o dwuznaczności werbalnej wskazówki, czy też zastosowana procedura (*referential communication task*) nie jest adekwatną metodą badania zdolności dzieci do oceny dwuznaczności (Ackerman, 1986; Robinson, Whittaker, 1985; Robinson, Whittaker, 1986).

Przeprowadzone badania wskazują, że okres przedszkolny jest czasem rozwoju wiedzy i rozumienia dwuznaczności. Istotną wiedzę na temat dwuznaczności mają dzieci pod koniec wieku przedszkolnego, nadal jednak nie jest to wiedza pełna.

Celem prezentowanych badań jest poznanie zależności pomiędzy rozumieniem różnego rodzaju zadań wykorzystujących dwuznaczny materiał oraz zbadanie związku pomiędzy rozumieniem dwuznaczności a rozumieniem teorii umysłu.

Rozwój wiedzy o umyśle a rozumienie dwuznaczności

Rozumienie dwuznaczności może być także analizowane w kontekście rozwoju dziecięcej wiedzy o umyśle. Rozumienie procesu interpretowania i odczytywania znaczeń przez ludzki umysł wiąże się z dojrzałym spostrzeganiem jego roli w procesie przetwarzania rzeczywistości (Carpendale, Chandler, 1996). Badacze rozwoju dziecięcej teorii umysłu (Flavell, Miller, Miller, 1993; Astington, 1993, za: Białecka-Pikul, 2002) uznawali rozumienie dwuznaczności, żartu czy metafor za wynik dziecięcej świadomości reprezentacyjnej natury umysłu ludzkiego.

W większości teorii podkreśla się, że dzieci cztero- i pięcioletnie mają wiedzę na temat umysłu (Flavell, Miller, Miller, 1993; Astington, 1993, za: Białecka-Pikul, 2002). Badania nad dziecięcymi teoriami umysłu opierają

się głównie na testach fałszywych przekonań (Wimmer, Perner, 1983; Perner, 1983, za: Kiejar-Turska, 2002). Testy te wymagają od badanego przewidzenia działania lub poglądu osoby, która ma błędne przekonanie. Dzieci zaczynają wykonywać je poprawnie w wieku czterech lat. Warto jednak zwrócić uwagę, że specyficzna konstrukcja testów fałszywych przekonań pozwala na uchwycenie istotnego, lecz tylko jednego z aspektów wiedzy o ludzkim umyśle (Carpendale, Chandler, 1996).

Ujmując rozwój teorii umysłu jako proces ciągły (Mitchell, 1996, 1997, za: Białecka-Pikul, 2002), warto przyjrzeć się zmianom, które następują po przełomowym 4. roku życia. Rozwój wiedzy o funkcjonowaniu ludzkiego umysłu trwa nadal. Dzieci coraz pełniej zdają sobie sprawę, że to myśli i oczekiwania decydują o ludzkim działaniu. Stają się świadome, że ludzie różnią się w zakresie tych myśli i oczekiwań. Sześcioletnie dzieci potrafią nawet wnioskować o tzw. przekonaniach drugiego stopnia (Bohater X uważa, że Bohater Y myśli, że...).

Badania nad dwuznacznością wykazują, iż dopiero dzieci sześcioletnie zaczynają rozumieć, że dwie osoby postrzegające ten sam obiekt mogą go różnie interpretować ze względu na indywidualne doświadczenia i swoisty sposób myślenia (Carpendale, Chandler, 1996).

Carpendale i Chandler (1996) stworzyli koncepcję interpretacyjnej teorii umysłu, oznaczającej dojrzałą i pełną wiedzę o reprezentacyjnym charakterze ludzkiego myślenia. Interpretacyjna teoria umysłu wyraża świadomość, że różni ludzie mogą tworzyć różnorodne interpretacje i nadawać osobiste znaczenia temu samemu wydarzeniu. W koncepcji tej szczególną rolę odgrywają bodźce dwuznaczne, pozwalające badać rozumienie przez dzieci procesu dokonywania interpretacji. Carpendale i Chandler (1996) podkreślają, że testy fałszywych przekonań nie pozwalają wnioskować, że dziecko ma dojrzałą, pełną wiedzę o naturze ludzkiego umysłu, gdyż badają jedynie rozumienie, że zbyt mała liczba danych może prowadzić do pomyłek. Autorzy podkreślają, że pomimo iż rozumienie fałszy-

wych przekonań jest istotnym krokiem rozwojowym, nie jest to wystarczające, aby na jego podstawie stwierdzać posiadanie przez dziecko interpretacyjnej teorii umysłu. Dopiero wiedza o tym, że ludzie w naturalnych warunkach w sposób ciągły odbierają dane i przetwarzają je, konstruując własne interpretacje dotyczące tych samych zdarzeń, świadczy o dojrzałej teorii umysłu, podobnej do posiadanej przez osoby dorosłe. Wyniki uzyskane przez badaczy (Carpendale, Chandler, 1996) wskazują, że dzieci pięcio- sześciolatnie, pomimo bardzo dobrego radzenia sobie z zadaniami opartymi na fałszywym przekonaniu, nie potrafiły poradzić sobie z zadaniami testującymi rozumienie dwuznaczności. Carpendale i Chandler (1996) stawiają hipotezę, że pojmowanie interpretacyjnej teorii umysłu jest zdolnością odrębną i pojawiającą się później niż rozumienie fałszywych przekonań.

Niewiele jest badań dotyczących tak ujmowanego rozumienia umysłu. Jednakże różnorodne badania dotyczące humoru, ironii lub dwuznaczności wskazują, że dzieci dopiero około 7.–8. roku życia zaczynają rozumieć, że jeden obiekt lub wiadomość może mieć różnorodne interpretacje. Wiele badań wykazało brak rozumienia metafor i dwuznaczności przez dzieci poniżej 6. roku życia (Białecka-Pikul, 2002; Cramer, 1983). Dopiero sześciolatki rozumieją podstawowe formy metafor i dwuznaczności, ale mają trudności ze zrozumieniem dwuznacznych komunikatów (Ackerman, 1986; Ackerman, Szymanowski, Silver, 1990; Robinson, Whittaker, 1985).

BADANIA WŁASNE

Badany problem i hipotezy

Celem badania było poznanie relacji zachodzącej pomiędzy zdolnością do rozumienia sytuacji i bodźców dwuznacznych a posiadaniem przez dzieci wiedzy o umyśle. Na podstawie koncepcji i badań Carpendale'a i Chandlera (1996) przyjęto, że warunkiem koniecznym rozumienia dwuznaczności jest posiadanie przez dzieci podstawowej wiedzy o umyśle. Ze względu na nieliczne badania zestawiają-

ce z sobą różne typy dwuznaczności ważne było zbadanie ewentualnych zależności pomiędzy rozumieniem różnego typu bodźców dwuznacznych (słowa, zdania, niejasne wskazówki, fragmenty obrazka).

Postawiono następujące hipotezy:

1. Zadania mierzące różne obszary dwuznaczności będą z sobą skorelowane, co potwierdzałyby, że prezentują wspólny obszar kompetencji.

2. Istnieje związek pomiędzy posiadaniem przez dzieci wiedzy o umyśle z poziomem rozumienia dwuznaczności. Posiadanie teorii umysłu jest warunkiem koniecznym rozumienia dwuznaczności.

3. Większość dzieci pięcioletnich nie będzie miała trudności z testami fałszywych przekonań; większego zróżnicowania wyników oczekuje się w rozwiązywaniu zadań mierzących rozumienie dwuznaczności.

Grupa badana

W badaniu wzięło udział 41 dzieci pięcioletnich (60–67 miesięcy; średnia wieku 64 miesiące) z dwóch krakowskich przedszkoli. W celu uniknięcia wpływu osoby wychowawcy na uzyskiwane wyniki rekrutowano dzieci z sześciu odrębnych grup przedszkolnych. W badanej grupie było 19 chłopców i 22 dziewczynki. Badania odbywały się na terenie przedszkola, do którego uczęszczało dziecko. Dzieci brały w nich udział dobrowolnie i za zgodą rodziców.

Materiały i procedura

W badaniu zastosowano klasyczne **testy fałszywych przekonań**. Użyto dwóch testów niespodziewanej zmiany (TNZ) i testu zwodniczego pudełka. W pierwszym teście niespodziewanej zmiany przedstawiono za pomocą kukiełek sytuację wspólnej zabawy piłką dwóch bohaterów: Zosi i Jasia. Drugi z nich (Jaś) zmienia umieszczenie piłki podczas nieobecności pierwszego (Zosi). Drugi test niespodziewanej zmiany opierał się na historyjce obrazkowej, w której dwie dziewczynki – Kasia i Beata – po przeczytaniu książki chowają ją do zielonej szafki. Pod nieobecność

jednej z dziewczynek (Beatki) druga (Kasia) przekłada książkę do innej szafki. W obu zadaniach dziecku zadawano następujące pytania: *Gdzie X (bohater pierwszy) myśli, że jest Y (przedmiot)? Dlaczego? Gdzie naprawdę jest Y? Czy Z (drugi bohater) wie, gdzie pierwszy poszuka Y (przedmiotu)? Skąd Z (drugi bohater) to wie?*

Test zwodniczego pudełka polegał na prezentowaniu dziecku pudełka po paście do zębów, które zawierało pisaki. Dziecku zadawano serię standardowych pytań: *Kiedy pokażę to pudełko twojej koleżance, o takie zamknięte. Co ona sobie pomyśli, że jest w tym pudełku? Dlaczego tak pomyśli? Co ty na początku, jak pierwszy raz pokazałam ci to pudełko, myślałaś, że co jest w środku?*

Zastosowano także cztery zadania testujące rozumienie dwuznaczności (tabela 1):

1. Świadomość dwuznaczności (ŚD) – zadaniem dziecka było wskazanie możliwości i przyczyny odmiennego interpretowania dwuznacznego bodźca percepcyjnego przez różne osoby. Użyto procedury *doodle*. Badanemu dziecku przedstawiano fragment obrazka ukrytego w kopercie i proszono je o opowiedzenie, co może przedstawiać ten obrazek (*Pokażę ci taki kawałek obrazka, a ty powiedz mi, co to jest/może być?*). Następnie razem z dzieckiem sprawdzano, co tak naprawdę znajduje się na obrazku. Badający ponownie umieszczał obrazek w kopercie, a następnie zadawał dziecku pytania dotyczące jego przewidywań co do przekonań innych dzieci na temat ukrytego w kopercie obrazka (*Powiedz mi, co może powiedzieć twoja koleżanka, jak jej pokażę ten kawałek obrazka, że co tam jest?*). Następnie dziecko było proszone o wyjaśnienie, dlaczego poszczególne dzieci mogą mieć różne przekonania (*Czy twoja koleżanka może powiedzieć, że tam jest coś innego, niż ty powiedziałaś? Dlaczego?*).

2. Dwuznaczność sytuacyjna (DS) – na podstawie opowiadanej historyjki i obrazka tematycznego dziecko miało rozpoznać przyczynę nieporozumienia między bohaterami.

Powodem nieporozumienia jest dwuznaczny komunikat. Jego dwuznaczność jest spowodowana pojawieniem się w jednym kontekście sytuacyjnym, przedstawionym na obrazku, dwóch desygnatów dwuznacznego słowa, np. *piłka* (do grania, do piłowania), z których każdy zauważony jest przez jednego z bohaterów historyjki. Oto przykład historyjki: *Tata rąbie drewno, a chłopiec gra w piłkę. Tata woła: „przynieś mi piłkę”. Chłopiec podbiega do taty z piłką, ale tata jest bardzo zdziwiony. A następnie zadawano pytania: Dlaczego tata był zdziwiony? Dlaczego tak się stało?*

3. Dwuznaczność językowa (DJ) – zadaniem dziecka było wybranie obrazka adekwatnego ze względu na kontekst. Dzieciom prezentowano obrazki ilustrujące dwuznaczne słowa i podawano instrukcję stanowiącą kontekst pozwalający poprawnie zinterpretować dwuznaczność. W pierwszym zadaniu wykorzystano trzy ilustracje, które przedstawiały: postać pilota w samolocie, pilota od telewizora, chłopca z tornistrem i workiem na pantofle. Polecenie brzmiało: *Włóż do pudełka obrazek, o którym można powiedzieć: mądry pilot*. W drugim zadaniu wykorzystano cztery ilustracje. Na większym obrazku (10 x 15 cm) prezentowana była postać kobiety pracującej w ogródku, a mniejsze obrazki (5 x 5 cm) przedstawiały węża – zwierzę, węża ogrodowego i konewkę. Dziecku podawano instrukcję: *Mama powiedziała, przydałby mi się wąż. Włóż do pudełka to, o czym myśli mama*.

4. Dwuznaczność komunikacyjna (DK) – zadaniem dziecka było poszukiwanie dalszych informacji, gdyby udzielana przez badającego wskazówka była dwuznaczna (niejasna, umożliwiająca odniesienie do dwóch przedmiotów). Zadanie miało charakter gry; dziecko miało ustalić na podstawie niejednoznacznej instrukcji, pod którą z trzech figur ukryta jest naklejka (np. *jest pod żółtym* – jeśli były dwa żółte pudełka). Poszukiwanie dodatkowych wskazówek umożliwiających uściślenie niejednoznacznej informacji było zadaniem badanego dziecka.

Tabela 1. Zestawienie typów zadań dotyczących dwuznaczności oraz sposobu ich oceniania

Wiedza o dwuznaczności (ŚD)	0 – brak uznania możliwości innych interpretacji niż odkryta przez dziecko 1 – uznanie istnienia odmiennych interpretacji bez wyjaśnienia lub wyjaśnienie (np. <i>nie wiedziały, co znajduje się w środku, nie widziały</i>) 2 – zwrócenie uwagi na różnice percepcyjne w obrazkach lub różnice zewnętrzne pomiędzy dziećmi (np. <i>bo to jest taki obrazek</i>) 3 – wyjaśnienia odnoszące się do stanów mentalnych osób rozwiązujących zadanie (np. <i>bo mają inny pomysł, bo mają inną wyobraźnię</i>)
Dwuznaczność sytuacyjna (DS)	0 – przyczyna niezwiązana z dwuznacznym słowem lub brak przyczyny (np. <i>bo on nie ma butów</i>) 1 – zwrócenie uwagi na obydwa przedmioty odpowiadające dwuznaczej nazwie bez ich nazwania (np. <i>nie chciał tego, tylko to</i>) 2 – wyjaśnienie nieporozumienia dzięki odkryciu dwuznaczności nazwy na podstawie podpowiedzi badającego 3 – wyjaśnienie nieporozumienia poprzez odwołania do nieporozumienia słownego, bez podpowiedzi badającego (<i>bo on chciał coś innego</i>) 4 – wyjaśnienie nieporozumienia poprzez odwołanie do dwuznaczności słowa (np. <i>bo to jest piłka i to jest piłka</i>)
Dwuznaczność językowa (DJ)	0 – błędny wybór obrazka w obu zadaniach 2 – poprawny wybór obrazka w jednym z dwóch zadań 4 – poprawny wybór obrazka w obu zadaniach
Dwuznaczność komunikacyjna (DK)	0 – brak odmiennej reakcji na wskazówkę dwuznaczną 1 – różnicuje pomiędzy wskazówkami jednoznaczną i dwuznaczną, ale nie dąży do sprecyzowania dwuznaczej informacji 2 – różnicuje i korzysta z podpowiedzi badającego 3 – różnicuje i samodzielnie poszukuje informacji

WYNIKI BADAŃ

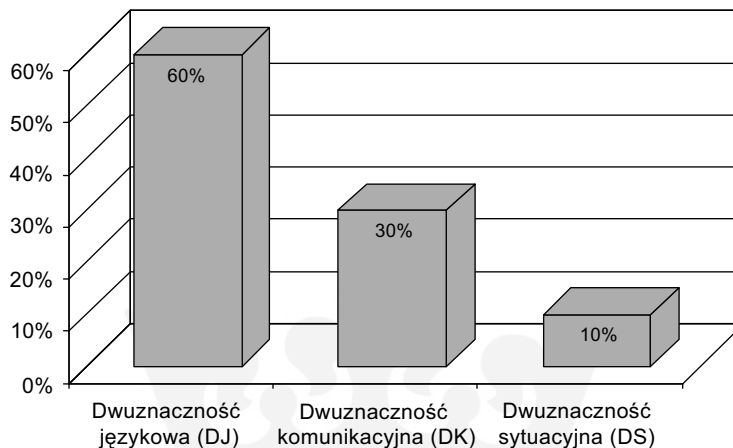
Rozumienie dwuznaczności

Do badania wykorzystano cztery rodzaje zadań testujących poziom rozumienia dwuznaczności.

Pierwsze zadanie miało na celu zbadanie poziomu świadomości istnienia różnych możliwych interpretacji jednego bodźca. Większość dzieci miała świadomość istnienia różnych interpretacji (ŚD). Tylko 7% dzieci twierdziło, że inne dziecko nie może dokonać interpreta-

cji różnej od ich własnej. Spośród tych, które dostrzegały dwuznaczność bodźca percepcyjnego, 35% nie potrafiło podać przyczyny różnych interpretacji, 16% procent odwoływało się do cech prezentowanego bodźca (*bo to tak wygląda, on ma taki kształt*). Aż 49% badanych dzieci widziało przyczynę różnych interpretacji w odmiennych stanach mentalnych (dzieci te podawały wyjaśnienia takie jak: *ma inny pomysł, ma inną wyobraźnię*).

W badaniach wzięto pod uwagę dwuznaczność językową, informacyjną i sytuacyjną.



Wykres 1. Liczba dzieci (w procentach) poprawnie rozwiązujących zadania dotyczące różnego typu dwuznaczności

Okazało się, że dzieci dobrze rozumiały dwuznaczne słowa używane w kontekście (DJ). Większość dzieci (60%) wykonała zadanie bezbłędnie, 30% dzieci wykonało poprawnie jeden z dwóch przykładów, a jedynie 10% pięcioletków nie potrafiła wykonać tego zadania (wykres 1).

Zadanie (DK) wymagające poszukiwania dalszych informacji wskutek podania niepełnej wskazówki było trudne. 30% dzieci aktywnie poszukiwało informacji przez zadawanie pytań i odróżniało komunikaty dwuznaczne od jednoznacznych. W zachowaniu 36% dzieci przedszkolnych można było zaobserwować niepewność w sytuacji otrzymania dwuznacznej wskazówki, która nie wywoływała poszukiwania dodatkowych wiadomości. 34% dzieci traktowało dwuznaczną wskazówkę jako jednoznaczną, twierdząc, że jest pewne miejsce, w którym umieszczona jest naklejka.

Najtrudniejszym zadaniem dla dzieci pięcioletnich okazało się rozpoznanie przyczyny nieporozumienia przez dostrzeżenie dwuznaczności komunikatu bohatera historyjki (DS). Jedynie 10% badanych dzieci zauważyło i potrafiło wyjaśnić nieporozumienie słowne bez podpowiedzi w postaci dodatkowej informacji. Wyjaśnienia dzieci odnosiły się do różnic intencji bohaterów bez wskazania na dwuznaczność słowa. Dzięki podpowiedzi

w postaci dodatkowego obrazka (prezentującego chłopca podającego tacie piłkę do gry) 17% dzieci poprawnie wskazywało przyczynę nieadekwatnej reakcji bohatera. 7% dzieci zauważyło dwa istotne dla rozwiązania zadania przedmioty, a jednocześnie nie potrafiły powiązać ich z zaistniałym pomiędzy bohaterami nieporozumieniem. Pozostałe 66% dzieci nie potrafiło podać przyczyn nieporozumienia i nie dostrzegало dwóch desygnatów pojęcia „piłka”.

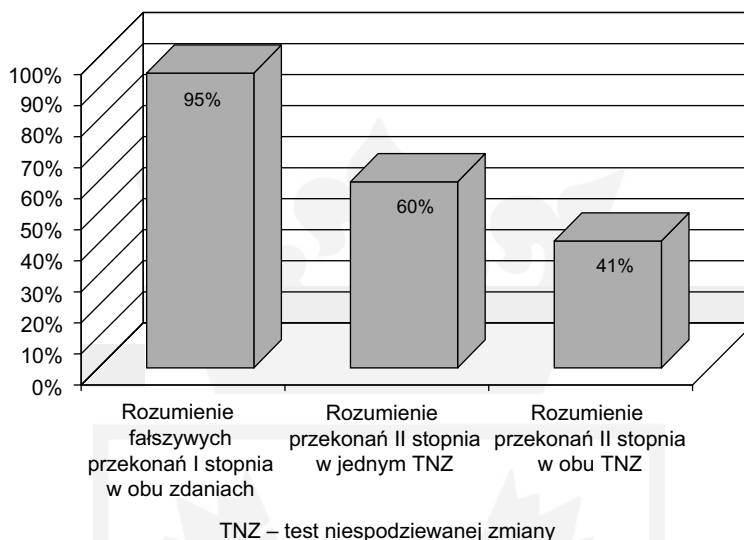
Nie stwierdzono występowania korelacji pomiędzy wynikami uzyskanymi przez dzieci w zadaniach mierzących dwuznaczność w aspekcie językowym, sytuacyjnym i komunikacyjnym. Nie można stwierdzić, że zadania mierzące różne obszary dwuznaczności prezentują wspólny obszar kompetencji.

Rozumienie fałszywych przekonań

Stosując testy fałszywych przekonań, testowano wiedzę o umyśle dzieci w wieku pięciu lat. Zastosowano dwa rodzaje zadań. Wyniki uzyskiwane w obu typach zadań wykazały, iż dzieci pięcioletnie w większości adekwatnie przywołują zarówno własne fałszywe przekonania, jak również potrafią podać przyczyny przekonań bohaterów przedstawianych

historyjek (zastosowano wersję obrazkową oraz wersję z figurkami testu niespodziewanej zmiany).

Uzyskane w dwóch wersjach testu niespodziewanej zmiany wyniki wskazują na dobre rozumienie możliwości posiadania przez bo-



Wykres 2. Rozumienie fałszywych przekonań

haterów fałszywych przekonań prowadzących do błędnych działań (por. wykres 2).

Na poziomie poprawnego wskazania i podania przyczyny, gdzie bohater poszuka przedmiotu, zadania poprawnie wykonało 95% badanych pięciolatek. Wiedzę na temat tzw. przekonań drugiego stopnia miało 41% pięciolatek, większość (60%) potrafiła wyjaśnić przekonania drugiego stopnia w jednej z dwóch wersji prezentowanego zadania.

Poszczególne zadania badające rozumienie fałszywych przekonań były skorelowane z zadaniami badającymi rozumienie dwuznaczności. Stwierdzono korelację pomiędzy testem zwodniczego pudełka a zadaniem mierzącym rozumienie dwuznaczności sytuacyjnej (DS) ($\rho = 0,34$, $p < 0,05$). Wystąpiła także korelacja pomiędzy testem niespodziewanej zmiany w wersji z kukielkami a wynikiem zadania dotyczącego świadomości dwuznaczności (WD) ($\rho = 0,32$, $p < 0,05$). Poziom trudności zadań, pomiędzy którymi wystąpiły te korelacje,

był zróżnicowany. Wskazują na to procentowe wyniki poprawności wykonania poszczególnych zadań.

Dzieci potrafiły rozwiązywać zadania dotyczące fałszywych przekonań lepiej niż zadania testujące rozumienie dwuznaczności, gdyż uzyskane przez nie wyniki w zakresie zadań dotyczących rozumienia fałszywych przekonań były wyższe niż zadań dotyczących dwuznaczności.

DYSKUSJA

Zastosowanie czterech typów zadań badających rozumienie dwuznaczności pozwoliło stwierdzić, że poziom ich trudności był zróżnicowany w odbiorze przez dzieci pięcioletnie. Nie stwierdzono powiązań między rozwiązaniami zadań poszczególnych rodzajów. Brak takiej korelacji wskazuje, że kompetencje potrzebne do ich rozwiązywania nie są tożsame, i przemawia zatem przeciwko hipotezie o istnieniu ogólnej kompetencji leżącej u pod-

łoża zadań testujących wiedzę i umiejętności związane z różnego rodzaju dwuznacznością.

Większość dzieci pięcioletnich potrafi adekwatnie wnioskować z kontekstu zdaniowego o znaczeniu słowa. 90% dzieci adekwatnie zareagowało w jednej z dwóch prób tego rodzaju, a 60% w obu. Wydaje się, że dzieci funkcjonujące w świecie języka często stykają się z dwuznacznymi słowami w czynnej mowie, nie zdając sobie sprawy z ich dwuznaczności (DJ). Rozpoznanie na obrazku odpowiedniego desygnatu dwuznacznego słowa jest zadaniem znacznie prostszym niż samodzielne podawanie jego znaczenia (Kielar-Turska, 1989). Odwołanie się do danych percepcyjnych spowodowało, że dla większości dzieci zadanie było łatwe. Dzieci w sposób adekwatny interpretują dwuznaczne słowa w kontekście, a także w większości potrafią wskazać różne potencjalne interpretacje dwuznacznego obrazka. Z kolei podanie przyczyn różnych interpretacji dwuznacznych bodźców wizualnych okazało się zadaniem trudniejszym (ŚD). Około połowa dzieci (49%) wyjaśnia mechanizm powstawania interpretacji przez odniesienie do procesów mentalnych, tj. myślenie, wyobraźnia. Także zadanie dotyczące dwuznaczności komunikacyjnej wskazuje, że dzieci pięcioletnie nie potrafią w pełni adekwatnie odczytać dwuznaczności w kierowanym do nich komunikacie. Może to wynikać zarówno z ograniczeń w przetwarzaniu informacji, jak i niewielu doświadczeń z dwuznacznymi komunikatami. Zadanie dotyczące tego rodzaju dwuznaczności wymaga także powstrzymania się od reakcji werbalnej, co ze względu na jeszcze słabo rozwiniętą w tym okresie funkcję zarządzającą (Putko, 2004) nie jest zadaniem łatwym. Najtrudniejsze było rozpoznanie i wskazanie przyczyn nieporozumienia komunikacyjnego na przykładzie przedstawionej historyjki obrazkowej (DS). Na podstawie ilustracji, na której znajdowały się dwa desygnaty słowa („piłka”), dziecko miało rozpoznać przyczynę zdziwienia jednego z bohaterów w sytuacji otrzymania niewłaściwego przedmiotu. Zadanie to wymagało zauważenia obu obiektów, ich powiązania poprzez nazwę, a także dostrzeżenia roli dwuznaczności słowa i intencji

nadawcy komunikatu. Żadne z badanych dzieci nie wskazało w sposób bezpośredni, że oba przedmioty nazywają się tak samo (np. nieporozumienie, pomyłka, bo to jest piłka i to jest piłka). 10% badanych dzieci potrafiło jednak poprawnie wskazać przyczynę zdziwienia i wyjaśnić ją w odniesieniu do intencji bohatera (*on chciał tq*). Można więc stwierdzić, że dzieci te rozumiały przedstawioną sytuację, nie potrafiły jej jednak wyjaśnić, odnosząc się do abstrakcyjnych cech obiektów (nazwa). Jednocześnie zauważyły różnice w intencjach bohaterów, co stanowi podstawę zrozumienia dwuznaczności sytuacyjnej. Większość dzieci nie dostrzega jednak dwóch różnych desygnatów słowa jako istotnych dla prezentowanego nieporozumienia. Wyjaśnienia podawane przez dzieci dotyczą innych aspektów sytuacji lub dzieci nie potrafią uzasadnić zdziwienia bohatera.

Zgodnie z koncepcją Carpendale'a i Chandlera (1996), klasyczne testy fałszywych przekonań są miarą podstawowego poziomu rozwoju o umyśle; dopiero badanie wiedzy o dwuznaczności pozwala poznać dojrzałą teorię umysłu. Zgodnie z tą koncepcją, rozumienie fałszywych przekonań jest etapem wprowadzającym do dalszego rozwoju dojrzałej, interpretacyjnej teorii umysłu. Wyniki badań wstępnie potwierdzają postawioną hipotezę. W zakresie zadań dotyczących dwuznaczności wyniki cechowały się większym zróżnicowaniem, a poziom rozwoju teorii umysłu przewyższał rozumienie dwuznaczności. Stwierdzono także istnienie korelacji pomiędzy wybranymi zadaniami testującymi rozumienie dwuznaczności i fałszywych przekonań.

Wystąpiła korelacja pomiędzy zadaniem (ŚD) dotyczącym wiedzy o przyczynach różnych interpretacji dwuznacznego obrazka a poprawnym rozwiązaniem testu niespodziewanej zmiany w wersji z kukielkami. W obu zadaniach należało uwzględnić dwie perspektywy: bohaterów lub własną i innego dziecka. Wydaje się, że zadanie z kukielkami, pomimo iż jest analogiczne do zadania w formie historyjki obrazkowej, w sposób czynny unaczynia dziecku istnienie dwóch odrębnych perspek-

tyw. Postacie są wyraźnymi reprezentacjami osób, które myślą o zdarzeniu w inny sposób. Zadanie (ŚD) dotyczące wiedzy o przyczynach interpretacji (*doodle*) było pod tym względem zadaniem podobnym. Dziecko także powinno uwzględnić dwie perspektywy, tym razem w kontekście dwóch możliwych interpretacji. Zadania te miały podobną formę – w obu dziecko było proszone o podanie interpretacji lub perspektywy bohatera i jej uzasadnienie. Jednocześnie test dotyczący dwuznaczności okazał się trudniejszy. Odpowiedź wymagała przyjęcia perspektywy innej osoby i dokonania interpretacji nie tylko na gruncie jej niewiedzy, ale przede wszystkim odrębnego sposobu interpretowania tego samego bodźca percepcyjnego. Korelacja pomiędzy opisanymi zadaniami może wynikać z podstawowej roli dostrzegania różnicy perspektyw dla zrozumienia istnienia indywidualnych interpretacji.

Stwierdzono także korelację pomiędzy poprawnym wykonaniem zadania zwoźniczego pudełka a zadaniem dwuznaczności sytuacyjnej (DS) – w obu pojawia się kategoria pomyłki. Od dziecka wymaga się świadomości, że cechy obiektu, tj. wygląd pudełka lub dwuznaczna nazwa, wpływają na interpretację, która może być błędna, a także że przekazana informacja (pytanie, prośba) może być myląca. Zadania te jednak znacznie różniły się poziomem trudności. Zadanie dotyczące dwuznaczności sytuacyjnej było trudniejsze, co można tłumaczyć dwojako. Po pierwsze, dziecku nie demonstruje się sytuacji pomyłki i nie konfrontuje z własnym, błędnym przekonaniem, jak to się dzieje w wypadku zadania fałszywego pudełka. Po drugie, dziecko musi dostrzec dwuznaczność słowa i rozbieżność

intencji bohaterów, które nie są mu wprost przedstawiane. Musi samodzielnie przetworzyć dostępne informacje i na ich podstawie przeprowadzić rozumowanie o przyczynach nieporozumienia. Zadanie to było szczególnie trudne: tylko 10% badanych pięcioletków potrafiło rozwiązać to zadanie w pierwszym etapie badania, ponadto dzieci wykonywały je na poziomie wskazania intencji bohaterów bez odwołania do dwuznaczności użytego słowa.

Podsumowując, zadania dotyczące rozumienia dwuznaczności nie były z sobą powiązane. Zadania dotyczące fałszywych przekonań okazały się łatwiejsze, dzieci wcześniej rozwiązują je poprawnie w porównaniu z zadaniami testującymi rozumienie dwuznaczności. Uzyskane wyniki przemawiają za hipotezą, iż rozumienie fałszywych przekonań stanowi wstępny warunek rozumienia dwuznaczności.

Użyte w badaniu zadania dostarczyły zróżnicowanych wyników, co wskazuje na ich wartość w badaniu różnych aspektów rozumienia dwuznaczności. Warto także zauważyć, że wszystkie zadania opierały się na ilustracjach, które stanowią znaczne ułatwienie w rozpoznawaniu np. dwuznacznych słów. Należałoby zatem zbadać także rozumienie dwuznaczności językowej na podstawie informacji słownych, nieilustrowanych obrazkami. Przeprowadzane badania i uzyskane wyniki skłaniają do postawienia dalszych pytań badawczych. Należałoby podjąć badania nad przebiegiem rozwoju rozumienia dwuznaczności w dłuższej perspektywie rozwojowej z wykorzystaniem większej liczby zróżnicowanych prób badawczych. Zabieg ten pozwoliłby na eksplorowanie zależności pomiędzy badanymi zdolnościami.

BIBLIOGRAFIA

- Ackerman B.P. (1986), Interpreting children's responses to ambiguous messages: a reply to Robinson and Whittaker (1985). *Developmental Psychology*, 22(5), 701–703.
- Ackerman B.P., Szymanowski J., Silver D. (1990), Children's use of the common ground in interpreting ambiguous referential utterances. *Developmental Psychology*, 26(2), 234–245.
- Apperly A.I., Robinson E.J. (2001), Children's difficulties handling dual identity. *Journal of Experimental Child Psychology*, 78, 374–397.

- Białecka-Pikul M. (2002), *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Carpendale J.I., Chandler M.J. (1996), On the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretative theory of mind. *Child Development*, 67, 1686–1706.
- Cramer P. (1983), Homonym understanding and conservation. *Journal of experimental child psychology*, 36, 179–195.
- Flavell J.H., Miller P.H., Miller S.A. (1993), *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall Inc.
- Karmiloff-Smith A. (1992), *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. London: A Bradford Book, The MIT Press Cambridge.
- Kielar-Turska M. (1989), *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kielar-Turska M. (2002), Badania nad dziecięcymi teoriami umyślu i ich znaczenie dla klinicznej psychologii dziecka [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja. Psychokorekcja*, t. 4, 16–37. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Putko A. (2004), Teoria umyślu a rozwój funkcji wykonawczych wykonawczych dzieci w wieku przedszkolnym. *Psychologia Rozwojowa*, 9, 5, 83–98.
- Long G.M., Toppino T.C. (2004), Enduring interest in perceptual ambiguity: alternating views of reversible figures. *Psychological Bulletin*, 130(5), 748–768.
- Madden C.J., Zwaan R.A. (2006), Perceptual representation as a mechanism of lexical ambiguity resolution: an investigation of span and processing time. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 32(2), 1291–1303.
- Pexman P.M., Hino Y., Lupker S.J. (2004), Semantic Ambiguity and the process of generating meaning from print. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 30(6), 1252–1270.
- Pexman P.M., Lupker S.J. (1999), Ambiguity and visual word recognition: can feedback explain both homophone and polysemy effects? *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 53, 4, 323–334.
- Reber A.S. (2000), *Słownik psychologii* (red. I. Kurcz i K. Skarżyńska), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Robinson E.J., Robinson W. P. (1983), Children uncertainty about the interpretation of ambiguous messages. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 81–96.
- Robinson E.J., Whittaker S.J. (1985), Children's responses to ambiguous messages and their understanding of ambiguity. *Developmental Psychology*, 21 (3) 446–454.
- Robinson E.J., Whittaker S.J. (1986), Children's responses to ambiguous messages: a response to Ackerman's reply. *Developmental Psychology*, 22(5), 704–705.
- Simpson B.G., Ramsey Foster M. (1986), Lexical ambiguity and children's word recognition. *Developmental Psychology*, 22(2), 147–154.