

## Rozumienie dyrektyw przez dzieci przedszkolne

EWA CZAPLEWSKA

Zakład Logopedii  
Uniwersytet Gdański  
Gdańsk

### STRESZCZENIE

*Mimo ogromnej liczby badań nad rozwojem mowy dziecka ciągle nie dysponujemy normami rozwojowymi opisującymi zmiany w zakresie kompetencji komunikacyjnej. Badania nad zaburzeniami mowy w aspekcie pragmatycznym są z kolei nieliczne. W związku z powyższym, celem przeprowadzonych badań było wstępne określenie modelu rozwojowego dotyczącego wybranej sprawności komunikacyjnej, a mianowicie rozumienia dyrektyw przez dzieci w średnim dzieciństwie. W jakich warunkach sytuacyjnych czy społecznych dzieci interpretują wypowiedzi jako prośby, a w jakich jako pytania o możliwości? Kiedy zaczynają rozumieć intencje zawarte w określeniach rozpoczynających się od słów: „ciekawe”, „bardzo bym się ucieszył, gdybyś”?*

*Zbadano 68 dzieci (42 chłopców i 26 dziewczynek) w wieku od 3 lat i 6 miesięcy do 6 lat i 5 miesięcy. Zastosowano autorską technikę, w której zadaniem dziecka było zinterpretowanie słów zabawki-kosmity.*

*Zebrany materiał pozwala wstępnie twierdzić, że dzieci około 5 roku życia zaczynają rozumieć dyrektywy pośrednie.*

### WPROWADZENIE

Zjawisku rozumienia mowy – w sensie zarówno rozwojowym, jak i patologicznym – poświęcono dotąd w polskiej literaturze niewiele miejsca. Najczęściej pojawiają się doniesienia związane z percepcją dźwięków mowy (por. Kurcz, 2000). Nieliczne prace rozważają ro-

zumienie słów (Kielar-Turska, 1989) czy zdań (Pawłowska, 1996).

Większość badaczy zajmujących się rozwojem mowy stoi dziś na stanowisku, że dziecko, ucząc się języka, staje się aktywnym badaczem, który spontanicznie odkrywa różnorodność funkcji językowych i nieustannie wypróbuje je w różnych sytuacjach społecznych. Dzięki temu oprócz kompetencji językowej (systemowej) nabywa kompetencji komunikacyjnej, która umożliwia mu coraz sprawniejsze porozumiewanie się z otoczeniem.

Pojęcie „kompetencji komunikacyjnej” zostało wprowadzone przez Hymesa w roku 1972 na oznaczenie zdolności człowieka do posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji społecznej i do relacji z innymi uczestnikami interakcji komunikacyjnej (za: Kurcz, 2000). Zdaniem Hymesa (por.: Kielar-Turska, 1989; Kurcz, 2000) kompetencja komunikacyjna wykracza poza kompetencję językową (lingwistyczną), która odnosi się do wiedzy o systemie reguł językowych, za pomocą których możemy budować i rozumieć zdania gramatycznie poprawne. Kompetencja komunikacyjna związana jest bowiem z pragmatycznym aspektem mówienia, a więc zarówno wyrażaniem w języku swych intencji w sposób skuteczny i jasny dla odbiorców, jak i rozumieniem tego, co rozmówcy chcą rzeczywiście przekazać.

Jednostką kompetencji językowej jest zdanie i leżący u jego podstaw sąd. Jednostką kompetencji komunikacyjnej jest wypowiedź. Poza sądem przekazywana jest w niej intencja mówiącego, która wyraża się w aktach mowy. Za pomocą aktu mowy mówiący pragnie coś

uczynić lub coś osiągnąć (Austin, 1993; Searle, 1987). Zdaniem Searle'a (1987) można wyróżnić pięć kategorii aktów mowy: stwierdzenia, dyrektywy, zobowiązania, ekspresje, deklaracje.

W procesie komunikacji znaczenie zdania nie musi pokrywać się ze znaczeniem wypowiedzi. Rozmówcy z różnych przyczyn używają nie tylko bezpośrednich, ale także pośrednich aktów mowy. Bezpośrednie akty mowy to takie, w których intencja wyrażona jest w sposób jednoznaczny, np. przy użyciu któregoś z czasowników performatywnych („proszę”, „obiecuję” itp.). Pośrednie akty mowy zawierają na powierzchni wypowiedzi inną intencję niż zamierzona. Pytanie: „Czy możesz podać mi sól?”, jest w swej powierzchniowej strukturze pytaniem o możliwość wykonania owej czynności. Jeśli tak właśnie odczyta je rozmówca, wówczas odpowiedź winna brzmieć: „tak” lub „nie”. Większość odbiorców w konkretnej sytuacji (kiedy sól jest w pobliżu) zareaguje zapewne podaniem soli, czyli potraktuje wypowiedź jako prośbę o wykonanie – dyrektywę.

Jak zauważają badacze (por.: Bruner, 1986; Kurcz, 2000), u podstaw rozumienia intencji mówiącego leży zdolność do decentracji, czyli umiejętności zauważenia faktu, że drugi człowiek może myśleć, czuć, spostrzegać świat inaczej niż my sami.

## **ROZWÓJ KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ**

W literaturze – tak polskiej, jak i zagranicznej – spotykamy najczęściej informacje dotyczące rozwoju kompetencji językowej systemowej. Znamy kolejność pojawiania się w systemie fonologicznym dziecka poszczególnych głosek, wiemy, kiedy pojawiają się niektóre formy gramatyczne, posiadamy (przynajmniej częściowe) informacje o tym, jak obszerny jest słownik dzieci w określonym wieku (por. Kurcz, 2000). Znacznie mniej wiemy na temat rozwoju kompetencji komunikacyjnej. Najczęściej pojawiają się tu doniesienia (por.: Shatz, 1978; Abbeduto, 1984; Bishop, 1999; Twardowski, 2002) dotyczące stadium przedjęzykowego i pojawiających się wówczas zachowań

świadczących o nawiązywaniu przez dziecko kontaktu z otoczeniem poprzez utrzymywanie kontaktu wzrokowego, określoną gestykulację, oczekiwanie na reakcje drugiej osoby itp. Drugą grupę badań stanowią te związane z prowadzeniem przez dzieci dialogu (por.: Kielar-Turska, 1989, Boniecka, 1995). Najczęściej proponuje się tu analizowanie konwersacji z punktu widzenia jakiejś jednej formy wypowiedzi. Sprawdza się również przejawy przestrzegania i łamania zasad retoryki w rozmowach dzieci. Bada się, czy ich wypowiedzi kierowane do rówieśników różnią się od tych kierowanych do dorosłych. Jak wynika z badań Kielar-Turskiej (1989), dzieci sześciolatnie często łamią zasady retoryki tekstowej (przetwarzalności, jasności, ekonomiczności, ekspresyjności), ale za to zasadniczo zachowują zasady retoryki interpersonalnej (np. taktu, skromności, zgodności).

Badania nad dialogami dzieci trzy- i czteroletnich wykazały różnice między rozmowami prowadzonymi z rówieśnikami a rozmowami z dorosłymi na ten sam temat. Różnice dotyczyły długości i złożoności zdań. Gdy wypowiedzi były stwierdzeniami, długość i złożoność zdań była większa w dialogach rówieśników, gdy zaś były to odpowiedzi na pytania, wtedy zanotowano dłuższe i częściej złożone zdania w dialogach z dorosłymi (za: Kielar-Turska, 1989). Z kolei badania Shugar (1982) wykazały, że w dialogach z dorosłymi dzieci dłużej utrzymują kontakt werbalny, ale wykazują przy tym mniej aktywności niż w rozmowach z rówieśnikami.

W zakresie umiejętności dostosowania przez dzieci wypowiedzi do rodzaju słuchacza i sytuacji badania pokazują, że nawet bardzo małe dzieci potrafią dopasować formę wypowiedzi do stanu emocjonalnego rozmówcy (McTear, Conti-Ramsden, 1992). W innych badaniach (Sachs, Devin, 1976) wykazano różnice w stylach wypowiedzi dzieci w wieku czterech, pięciu lat, kierowanych do niemowląt, matek i rówieśników.

Analiza dziecięcych wypowiedzi pod kątem użycia aktów mowy wskazuje, że dzieci już w drugim roku życia posługują się prostymi prośbami i rozkazami (np.: „Daj mi zabawkę!”). W ciągu wieku przedszkolnego i młodszego

szkolnego opanowują kolejne dyrektywy, a także przedstawienia, ekspresje i inne akty mowy. Z badań Kiejar-Turskiej (1989) wynika, że w wypowiedziach polskich pięcio- i sześciolatek dominują głównie: informowanie przystosowane, pytania i odpowiedzi, rzadziej zaś polecenia, potwierdzenia czy prośby. Jednocześnie autorka zanotowała, że z wiekiem zmniejsza się u dzieci liczba wypowiedzi negatywnych, takich jak: przeciwstawienia, zaprzeczenia, krytyki, odmowy, groźby.

Wraz ze wzrostem umiejętności posługiwania się aktami mowy rozwija się zdolność do ich rozumienia. Już trzylatki potrafią rozpoznać intencję zawartą w wypowiedzi partnera, ponieważ uwzględniają kontekst, w jakim się pojawiła (Abbeduto, 1984). Interpretując wypowiedź partnera, dziecko uwzględnia treść jego poprzedniej wypowiedzi, temat konwersacji oraz jego usytuowanie w przestrzeni (Shatz, 1978). Dane te dotyczą jednak tak zwanych bezpośrednich aktów mowy, np. jeśli prośba kierowana do dziecka ma formę: „narysuj, proszę”, „podnieś”, „ustaw to”, „podaj mi” itd. Nadal jednak niewiele wiadomo na temat rozumienia przez dzieci pośrednich aktów mowy.

## BADANIA WŁASNE

Podstawowym celem moich badań było wstępne określenie modelu rozwojowego rozumienia dyrektyw przez dzieci przedszkolne. Chciałam ustalić:

- 1) w jakim wieku dzieci zaczynają rozumieć dyrektywy pośrednie;
- 2) w jakich warunkach sytuacyjnych czy społecznych interpretują wypowiedzi jako prośby, a w jakich jako pytania o możliwości;
- 3) kiedy zaczynają rozumieć intencje zawarte w określeniach rozpoczynających się od słów: „ciekawe”, „bardzo bym się ucieszył, gdybyś” itp.

### Metody i narzędzia badawcze

Badania przeprowadzono od kwietnia do czerwca 2003 roku na terenie przedszkola, w wydzielonym pokoju. Badanie każdego dziecka trwało około 30 minut.

Podstawową metodą badawczą, jaką zastosowałam, była sytuacja quasi-eksperymentalna, w której użyto maskotki-kosmity.

Dziecko i eksperymentator siedzieli przy stoliku, na którym ustawiono następujące zabawki (w określonym miejscu, tak że przypominały naturalne ustawienie pokoju): łóżko z pościelą, szafę z ubraniami, klocki, coś do picia i jedzenia, piłkę, książkę, kosmitę.

Prowadzący zwracał się do dziecka:

„Przyszedłem dzisiaj do waszego przedszkola, ponieważ potrzebuję pomocy dzieci. Piszę książkę o kosmitach, którzy przylecieli odwiedzić Ziemię. Niestety, nie wiem, co mam dalej napisać. Nie wiem, jak dzieci by się zachowywały, gdyby do nich taki kosmita przyleciał. Dlatego proszę, żebyś mi to pokazał(a) lub powiedział(a), jak się zachowasz albo co powiesz, jeśli kosmita powie coś do ciebie. Zgodza? Zabawimy się więc, że to jest twój pokój (prowadzący wskazuje na przestrzeń zajmowaną przez zabawki), a ten kosmita wleciał do ciebie przez okno. On będzie do ciebie mówił różne rzeczy, a ty pokażesz, jak się zachowasz albo co mu odpowiesz, dobrze? Uwaga, on mówi!”

Następnie prowadzący włączał dyktafon, na którym były nagrane pojedyncze zdania kierowane przez kosmitę do dziecka (osobna wersja dla dziewczynek i chłopców). Po każdym zdaniu prowadzący oczekiwał na reakcję dziecka. Jeśli takowej nie było, zadawał pytanie pomocnicze (np.: „Co na to odpowiesz albo jak się zachowasz, jeśli on tak do ciebie powie?”) oraz zachęcał do reakcji. Wszystkie reakcje słowne dziecka były rejestrowane na magnetofonie, a dokonane przez eksperymentatora obserwacje notowano. Dzieciom prezentowano 15 twierdzeń, ale poniżej przedstawię jedynie wyniki dotyczące rozumienia zdań, które miały formę dyrektyw. Były to następujące dyrektywy: „Narysuj mi słoneczko”; „Możesz podać mi rękę?”; „Bardzo bym się ucieszył, gdybym mógł się chwilę przespać”; „Bardzo bym się ucieszył, gdyby mnie ktoś przytulił”; „Jestem głodny. Bardzo długo nic nie jadłem”.

### Charakterystyka grupy badawczej

Grupę badawczą stanowiło 68 dzieci (42 chłopców i 26 dziewczynek) w wieku od 3;6 do 6;5. Wszystkie dzieci zamieszkiwały w Gdańsku lub jego okolicach i uczęszczały do przedszkola. Do badań zakwalifikowano jedynie te dzieci, które nie wykazywały zaburzeń rozwoju psychomotorycznego, a także zaburzeń mowy.

Rozkład dzieci w poszczególnych grupach wiekowych przedstawia tabela 1.

### Kategorie analizy odpowiedzi

W celu przeprowadzenia analizy uzyskanych wyników dokonałam kategoryzacji zachowań dzieci po usłyszeniu każdego zdania, czyli poklasyfikowałam reakcje dzieci na zdania wypowiedziane przez kosmitę.

Wyróżniłam następujące kategorie:

1. „Zachowania adekwatne”, czyli takie, które były zgodne z intencją nadawcy-kosmity. Były to najczęściej reakcje (werbalne lub niewerbalne), w których dziecko wykonywało czynność, o jaką było proszone (bezpośrednio lub pośrednio), lub mówiło, że tę czynność wykona.

2. „Zachowania nieadekwatne”, czyli na przykład takie reakcje słowne, jak: „tak”, „dobrze”, „może”, „nie”, „nie umiem”. Zachowania niewerbalne, dodatkowo notowane, wskazywały na to, że dziecko nie reaguje na dyrektywę zawartą w zdaniu kosmity<sup>1</sup>.

3. „Inne zachowania” – przy ocenie zachowań dzieci brano pod uwagę fakt kilkukrotnego wystąpienia danego zachowania. Jeżeli jakaś reakcja u któregoś z dzieci wystąpiła tylko raz, umieszczano ją w kategorii nazwanej „Inne zachowania”. Kategoria ta zawierała również wszelkie inne zachowania dzieci, które były dwuznaczne i nie można ich było jasno zaklasyfikować jako wskazujące na rozumienie lub nierozumienie dyrektywy.

## WYNIKI BADAŃ

Tabela 1. Liczba dzieci w poszczególnych grupach wiekowych

Grupa wiekowa	Wiek	Liczba dzieci
Czterolatki	3;6–4;5	21
Pięciolatki	4;6–5;5	25
Sześciolatki	5;6–6;5	22

### Rozumienie dyrektyw bezpośrednich

Dyrektywą wyrażającą wprost prośbę o wykonanie czynności, którą dziecko najprawdopodobniej potrafi wykonać, było stwierdzenie: „Narysuj mi słoneczko”. Jeśli dziecko rysowało słoneczko lub mówiło na przykład: „bym narysował”, „narysuję słoneczko”, zaliczono takie zachowanie do adekwatnych. Jeśli zaś dziecko mówiło: „tak” lub „dobrze”, i nie podejmowało czynności, oceniano takie zachowanie jako nieadekwatne. Uzyskane wyniki przedstawia wykres 1.

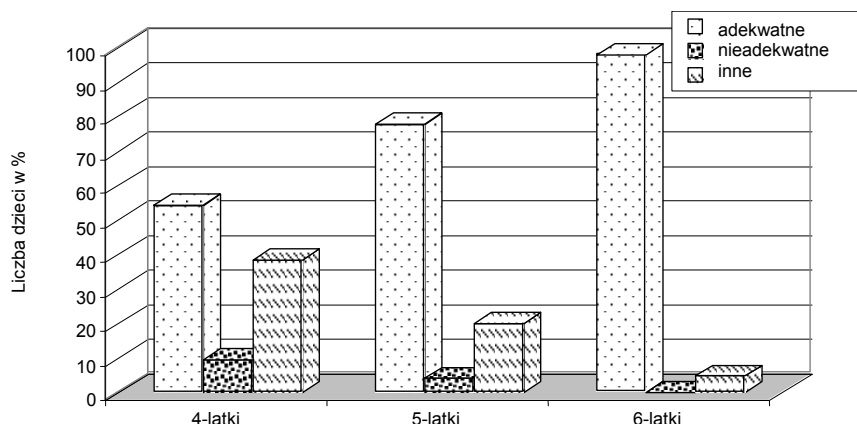
Z wiekiem wzrasta liczba zachowań czy odpowiedzi sugerujących, że dziecko wykona czynność, o którą jest proszone. W najmłodszej grupie, czterolatek, 52% dzieci tak właśnie reaguje. Wśród pięciolatek obserwujemy takie zachowanie już u 76% dzieci. Prawie wszystkie sześciolatki (95%) wykonują lub twierdzą, że wykonałyby daną czynność.

Analiza statystyczna pokazała, że różnica między wynikami cztero- i sześciolatek jest istotna statystycznie ( $T = -3,57$ ;  $p = 0,001$ ), a więc można twierdzić, że w okresie przedszkolnym nadal rozwija się u dzieci rozumienie prostych dyrektyw bezpośrednich.

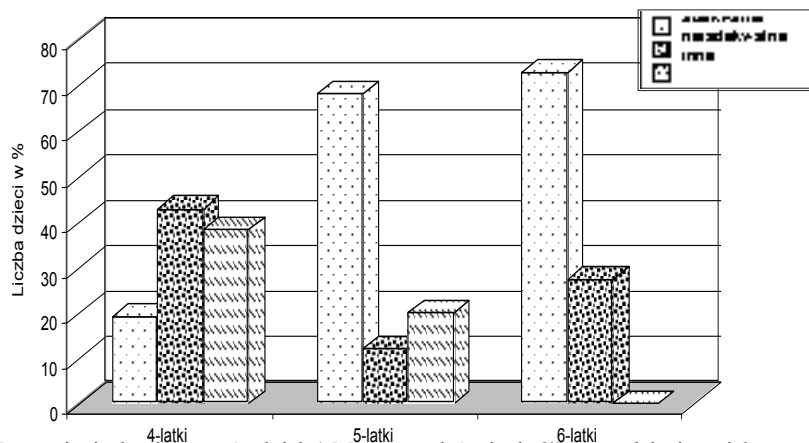
### Rozumienie dyrektyw pośrednich

*Dyrektywy pośrednie wyrażane jako pytania o możliwość wykonania czynności*

Dyrektywa pośrednia wyrażana jako pytanie o możliwość wykonania czynności zawierała się w zdaniu wypowiedzianym przez kosmitę, które brzmiało: „Możesz podać mi rękę?”. Pownownie, jeśli dziecko podawało rękę kosmicie lub mówiło: „Bym podał rękę”, „Podam rękę”, oceniano jego zachowanie jako adekwatne, świadczące o rozumieniu dyrektywy. Jeśli zaś mówiło „tak” lub „nie”, a więc odpowiadało na pytanie, a nie reagowało na dyrektywę,



**Wykres 1.** Rozumienie dyrektyw bezpośrednich („Narysuj mi słoneczko”) przez dzieci w wieku przedszkolnym; oznaczenia dotyczą wszystkich wykresów



**Wykres 2.** Rozumienie dyrektyw pośrednich („Możesz podać mi rękę?”) przez dzieci w wieku przedszkolnym

uznawano taką odpowiedź za nieadekwatną. Uzyskane odpowiedzi przedstawia wykres 2.

Analiza uzyskanych wyników wskazuje, że z wiekiem zwiększają się takie zachowania dzieci, które świadczą o traktowaniu przez nie pytania o możliwość wykonania jakiejś prostej czynności jako prośby o jej wykonanie, a nie jako pytania o możliwość wykonania. Różnice między wynikami cztero- i pięcioletków są istotne statystycznie (odpowiednio  $T = -3,28$ ;  $p = 0,002$ ; oraz  $T = -3,59$ ;  $p = 0,001$ ), a różnica między pięcio- i sześciolatkami okazała się nieistotna. Wydaje się więc, że około piątego roku życia dzieci zaczynają rozumieć dyrektywy pośrednie, które mają formę pytania o możliwość

wykonania czynności, a są w rzeczywistości prośbą o jej wykonanie.

*Dyrektywy pośrednie wyrażające prośbę o zaspokojenie potrzeby*

W naszej kulturze dość często przedstawiamy prośby, informując interlokutora o tym, jak się czujemy, czuliśmy bądź będziemy czuli, gdy ów zachowa się w taki czy inny sposób. Jest to więc przedstawianie informacji o swoich uczuciach nie po to, aby tę informację przekazać, ale raczej po to, aby uzyskać od rozmówcy pomoc czy wsparcie. Dyrektywy pośrednie, wyrażane poprzez mówienie o stanie emocjonalnym, prezentowano dzieciom w dwu stwierdzeniach,

które wypowiedział kosmita: „Bardzo bym się ucieszył, gdybym mógł się chwilę przespać” i „Bardzo bym się ucieszył, gdyby mnie ktoś przytulił”. Przyjęto opisany powyżej sposób kategoryzowania odpowiedzi (adekwatne – zgodne z intencją kosmity, a więc reakcja na próbę o zaspokojenie potrzeby; nieadekwatne – reakcje na dosłowne zrozumienie zdania kosmity; inne zachowania).

Odpowiedzi dzieci po usłyszeniu wypowiedzianego przez kosmitę zdania: „Bardzo bym się ucieszył, gdybym mógł się chwilę przespać”, przedstawia wykres 3.

Analizując wyniki przedstawione na wykresie 3, można zauważyć dużą różnorodność dziecięcych zachowań. Do kategorii „inne zachowania” zaliczono bardzo wiele niezwykle zróżnicowanych reakcji dzieci (aż 67% wypowiedzi i zachowań dzieci czteroletnich). Najczęściej dzieci nie podawały żadnej odpowiedzi, co pokazuje, że zrozumienie prawdziwej intencji w tym przypadku jest dla dzieci przedszkolnych bardzo trudne.

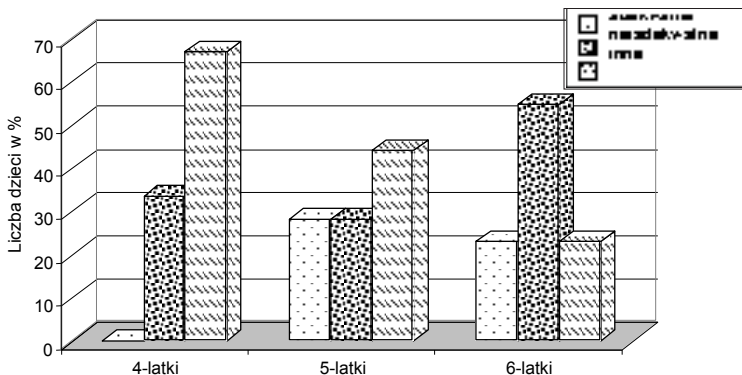
Analiza wypowiedzi adekwatnych ujawnia jednak, że różnice pomiędzy wynikami cztero- i pięcioletków oraz cztero- i sześciolatków są istotne statystycznie (odpowiednio:  $T = -3,05$ ;  $p = 0,005$  oraz  $T = -2,81$ ;  $p = 0,01$ ). Różnica pomiędzy wynikami pięcio- i sześciolatków znowu okazuje się nieistotna. Można więc ponownie stwierdzić, że około piątego roku życia następuje znacząca zmiana w dziecięcym

rozumieniu dyrektyw pośrednich.

Przedstawioną tezę potwierdzają również wyniki uzyskane przez dzieci, gdy ich zadaniem była reakcja na stwierdzenie: „Bardzo bym się ucieszył, gdyby mnie ktoś przytulił”. Dyrektywa ta, w odróżnieniu od poprzedniej, zawiera wyraźne wskazanie na odbiorcę (przytulić może ktoś). Wykres 4 przedstawia wyniki uzyskane w tym zadaniu.

Analiza powyższych danych wyraźnie pokazuje, że istnieje istotna statystycznie różnica między wynikami cztero- i pięcioletków oraz cztero- i sześciolatków (odpowiednio:  $T = -3,26$ ;  $p = 0,002$  oraz  $T = -4,20$ ;  $p = 0,000$ ). Nieistotna okazuje się znowu różnica pomiędzy pięcio- i sześciolatkami. Można więc powiedzieć, że około piątego roku życia następuje wyraźna zmiana – większość dzieci zaczyna traktować stwierdzenie rozpoczynające się od słów: „Bardzo bym się ucieszył, gdyby...”, jako prośbę o wykonanie czynności.

Warto zauważyć, że różnica pomiędzy stwierdzeniami: „Bardzo bym się ucieszył, gdybym mógł się chwilę przespać” i „Bardzo bym się ucieszył, gdyby mnie ktoś przytulił”, polega nie tylko na wroście „ładunku emocjonalnego”, ale na wyraźnym sformułowaniu adresata oczekiwań. Kosmita oczekiwał, że przytuli go „ktoś”. Czy spowodowało to wzrost liczby zachowań świadczących o traktowaniu tego stwierdzenia jako dyrektywy? Porównanie liczby adekwatnych zachowań uzyskanych



**Wykres 3.** Rozumienie dyrektyw pośrednich („Bardzo bym się ucieszył, gdybym mógł się chwilę przespać”) przez dzieci w wieku przedszkolnym

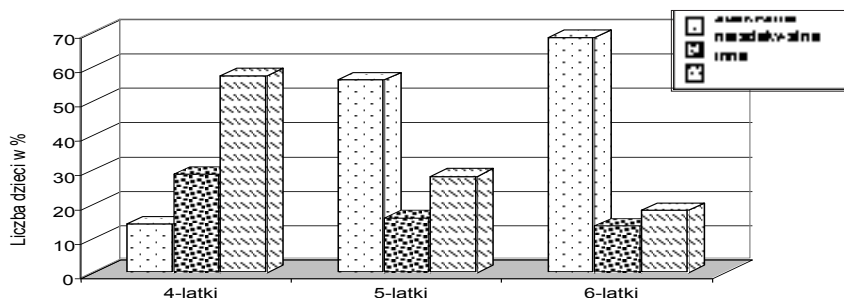
w odpowiedzi na dwie omawiane dyrektywy przedstawia tabela 2.

Porównując odpowiedzi adekwatne pięcioletków wykazano, że pomiędzy wynikami uzyskanymi w odpowiedzi na stwierdzenia: „Bardzo bym się ucieszył, gdybym mógł się chwilę przespać” oraz „Bardzo bym się ucieszył, gdyby mnie **ktos** przytulił”, istnieje statystycznie istotna różnica ( $T = -2,59$ ;  $p = 0,0016$ ). Tę samą zależność odkryto w wynikach sześciolatków ( $T = -3,25$ ;  $p = 0,004$ ). Zdanie: „Bardzo bym się ucieszył, gdyby mnie ktoś przytulił”, rozumiało adekwatnie więcej dzieci pięcioletki i sześciolatki. Można więc twierdzić, że prawdopodobnie jaśniejsze wskazanie adresata oczekiwań, nawet w dyrektywie pośredniej, ułatwia pięcioletkom i sześciolatkom jej odczytanie.

*Dyrektywy pośrednie wyrażane poprzez podanie informacji o stanie psychofizycznym*

Innym sposobem wyrażenia prośby, a więc rodzajem dyrektywy pośredniej, jest opisanie własnego stanu psychofizycznego. Mówiąc: „Och, jak mnie boli głowa!”, rzadko chcemy jedynie podać nadawcy informację o naszym stanie psychofizycznym, a częściej oczekujemy zainteresowania, współczucia czy, po prostu, reakcji w formie pytania: „Czy dać ci coś przeciwbólowego?”. Mimo że nie mówimy: „Bardzo bym się ucieszył, gdybyś dał mi coś przeciwbólowego” lub „Czy możesz dać mi coś przeciwbólowego?”, to jednak pośrednio faktycznie wyrażamy prośbę o pomoc. Rozumienie przez dzieci takiego sposobu prezentowania intencji badano, gdy kosmita mówił: „Jestem głodny. Bardzo długo nic nie jadłem”. Uzyskane wyniki przedstawia wykres 5.

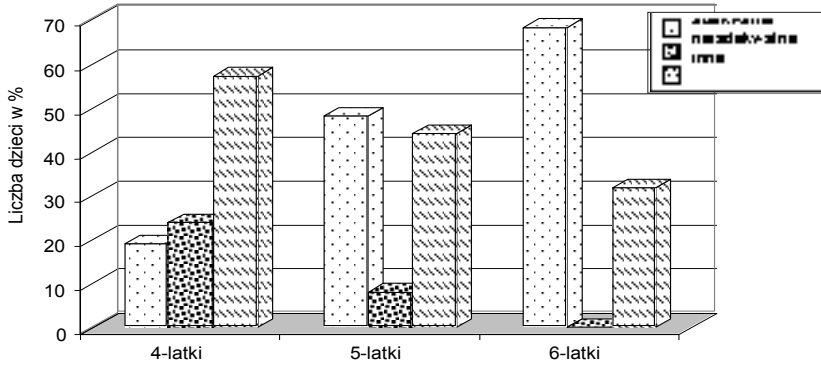
Analiza otrzymanych wyników prowadzi do wniosku, że dla czterolatków odkrycie prawdziwej intencji nadawcy jest trudne



**Wykres 4.** Rozumienie dyrektyw pośrednich („Bardzo bym się ucieszył, gdyby mnie ktoś przytulił”) przez dzieci w wieku przedszkolnym

**Tabela 2.** Liczba dzieci odpowiadających adekwatnie na dwie wybrane dyrektywy

		“Bardzo bym się ucieszył, gdybym mógł się chwilę przespać”		Bardzo bym się ucieszył, gdyby mnie ktoś przytulił”	
		liczba dzieci	%	liczba dzieci	%
	Czterolatki	0	0	3	14
	Pięcioletki	7	28	14	56



**Wykres 5.** Rozumienie dyrektyw pośrednich („Jestem głodny. Bardzo długo nic nie jadłem”) przez dzieci w wieku przedszkolnym

(przeważają odpowiedzi nieadekwatne – 24%, i inne – aż 57%). Bardzo mała liczba dzieci czteroletnich traktuje stwierdzenie: „Jestem głodny. Bardzo długo nic nie jadłem”, jako prośbę o wykonanie czynności (19%). Natomiast prawie połowa (48%) pięcioletków i przeważająca część (68%) sześciolatek traktuje to stwierdzenie jako prośbę o nakarmienie. Różnice pomiędzy liczbą zachowań adekwatnych u cztero- i pięcioletków oraz cztero- i sześciolatek są istotne statystycznie (odpowiednio:  $T = -2,15$ ;  $p = 0,037$  oraz  $T = -3,66$ ;  $p = 0,001$ ). Innymi słowy, ponownie stwierdzono, że w wieku około pięciu lat dzieci zaczynają rozumieć intencje rozmówcy wyrażone nie wprost.

## WNIOSKI Z BADAŃ

Podsumowując zebrany materiał, można stwierdzić, że rozumienie intencji komunikacyjnej zawartej w dyrektywach nie zawsze jest dla dzieci przedszkolnych sprawą łatwą. W przypadku formułowania dyrektyw bezpośrednich („Narysuj mi słończko”), w których jasno i precyzyjnie określamy, czego od dziecka oczekujemy, większość dzieci – nawet czteroletnich – reaguje właściwie. Rozumienie dyrektyw pośrednich okazuje się bardziej skomplikowane.

I tak, jeśli dyrektywy pośrednie są formu-

lowane jako pytania o możliwość wykonania danej czynności, która jest prosta, i wiadomo, że dziecko potrafi ją wykonać („Możesz podać mi rękę?”), to poprawność reakcji zależy przede wszystkim od wieku badanego: wraz z wiekiem dzieci coraz częściej traktują takie stwierdzenia właśnie jako prośby o wykonanie danej czynności, wyraźny przełom następuje tu jednak dopiero w wieku pięciu lat, gdy takie zachowanie możemy już uznać za powszechne.

Nieco więcej trudności sprawia dzieciom odczytanie intencji rozmówcy wówczas, gdy dyrektywy są formułowane jako informowanie o stanie emocjonalnym („Bardzo bym się ucieszył, gdyby mnie ktoś przytulił”) czy psychofizycznym („Jestem głodny. Bardzo długo nic nie jadłem”). Analiza uzyskanego materiału pozwoliła zauważyć, że traktowanie takich dyrektyw zgodnie z ich właściwą, choć ukrytą intencją komunikacyjną wzrasta z wiekiem, przy czym także w tym wypadku widoczny przełom następuje w wieku pięciu lat.

Najbardziej skomplikowane okazało się odkrycie prawdziwej intencji interlokutora wówczas, gdy informował on o swoim stanie emocjonalnym, ale nie sugerował żadnej osoby czy wskazówki co do możliwości zaspokojenia jego potrzeby („Bardzo bym się ucieszył, gdybym mógł się chwilę przespać”). Wprawdzie w odpowiedzi na stwierdzenie: „Jestem głod-



ny. Bardzo długo nic nie jadłem”, rozmówca również nie wskazuje metody ani osoby, która mogłaby zaspokoić jego potrzebę, ale wydaje się, że sformułowanie „jestem głodny” jest zwyczajowo przyjętą i często używaną – nawet przez małe dzieci – formą dyrektywy bezpośredniej: „Daj mi jeść”.

Uzyskane wyniki z pewnością należy potraktować jako wstępne. Dopracowanie zasad klasyfikacji odpowiedzi, zastosowanie procedury sędziów kompetentnych, aby sprawdzić rzetelność przyjętej kategoryzacji, wydają się koniecznością. Jednakże uzyskane wyniki pozwalają sądzić, że rozumienie intencji zawartych w niektórych dyrektywach pośrednich u większości dzieci rozpoczyna się w wieku pięciu lat. Jest to także okres, w którym najsilniej rozwijają się tak zwane dziecięce teorie umysłu (por. Kielar-Turska, 2001). Aby dziecko zrozumiało intencję mówiącego zawartą w dyrektywie pośredniej, musi wszak rozważyć,

co też rozmówca „ma na myśli”. Musi więc wiedzieć, że inni ludzie mogą mieć pewne pragnienia, emocje czy przekonania, które są nieobserwowalne.

Reasumując, można powiedzieć, że zebrany materiał pozwolił na wstępne określenie, iż dzieci zaczynają rozumieć dyrektywy pośrednie około piątego roku życia, co niewątpliwie jest powiązane z momentem rozkwitu tak zwanych teorii umysłu. Rozumienie intencji zawartych w tych dyrektywach wzrasta (przynajmniej u większości dzieci) z wiekiem, ale jest także uzależnione od sposobu ich formułowania i częstości występowania w mowie potocznej. Dalsze, obszerniejsze badania pozwolą, mam nadzieję, na precyzyjniejszą analizę problemu rozumienia dyrektyw przez dzieci przedszkolne.

## PRZYPIS

<sup>1</sup> Największą wątpliwość budzi odpowiedź „nie”, która, przykładowo, po dyrektywie „Możesz podać mi rękę?”, mogła oznaczać, że dziecko prawidłowo odczytało intencję nadawcy, ale po prostu nie chce tego zrobić. Zawsze jednak reakcja niewerbalna dziecka oraz brak innych słownych reakcji mimo dalszych zachęt skłaniały do uznania, że taka odpowiedź wynika z niezrozumienia dyrektywy.

## LITERATURA

- Abbeduto L. (1984), Situational influences on mentally retarded and non-retarded children's production of directives. *Applied Psycholinguistics*, 5, 147–166.
- Austin J.L. (1993), *Mówienie i poznawanie: rozprawy i wykłady filozoficzne*. Warszawa: PWN.
- Bishop D.V.M. (1999), *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. East Sussex, UK: Psychology Press Ltd.
- Boniecka B. (1995), *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bruner J.S. (1986), *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kielar-Turska M. (1989), *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Kielar-Turska M. (2001), Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, 83–130. Warszawa: PWN.
- Kurcz I. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- McTear M.F., Conti-Ramsden G. (1992), *Pragmatic disability in children*. London: Chapman.
- Pawłowska R. (1996), Kształcenie umiejętności rozumienia zdania [w:] E. Sękowska (red.), *Świadomość językowa – kompetencja – dydaktyka*. Warszawa: Elipsa.
- Sachs J., Devin J. (1976), Young children's use of age-appropriate speech styles in social interaction and role-playing. *Journal of Child Language*, 3, 81–98.
- Searle J.R. (1987), *Czynności mowy*. Warszawa: PWN.
- Shatz M. (1978), On the development of communicative understandings: An early strategy for interpreting

- and responding to messages. *Cognitive Psychology*, 10, 271–301.
- Shugar G.W. (1982), *Interakcja, koordynacja linii działania i funkcjonowanie językowe*. Wrocław: Ossolineum.
- Twardowski A. (2002), *Kształcenie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych*. Kalisz–Poznań: Instytut Pedagogiczno-Artystyczny, UAM.

