

AGNIESZKA LASOTA



JAK MAŁE DZIECKO  
POZNAJE  
RZECZYWISTOŚĆ

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego – Kraków



JAK MAŁE DZIECKO  
POZNAJE  
RZECZYWISTOŚĆ

Uniwersytet Pedagogiczny  
im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie  
Prace Monograficzne nr 617

AGNIESZKA LASOTA

**JAK MAŁE DZIECKO  
POZNAJE  
RZECZYWISTOŚĆ**

O zabawie i komunikacji  
we wczesnym dzieciństwie

Recenzent

dr hab. prof. UJK Irena Pufal-Struzik

© Copyright by Agnieszka Lasota & Wydawnictwo Naukowe UP  
Kraków 2012

redaktor Jolanta Grzegorzek  
projekt okładki Janusz Schneider  
fotografie w tekście Agnieszka Lasota

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-7271-725-2

Wydawnictwo Naukowe UP  
Redakcja / Dział Promocji  
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2  
tel./faks: 12-662-63-83, tel. 12-662-67-56  
e-mail: [wydawnictwo@up.krakow.pl](mailto:wydawnictwo@up.krakow.pl)

Zapraszamy na stronę internetową  
<http://www.wydawnictwoup.pl>

układ typograficzny i łamanie Janusz Schneider  
druk Zespół Poligraficzny UP, zam. 40/12

## Wprowadzenie

Prezentowana publikacja ma przybliżyć czytelnikom – psychologom, pedagogom, studentom, rodzicom – sposób, w jaki małe dziecko poznaje świat. Jak uczy się i zdobywa doświadczenie w procesie komunikacyjnym, stając się kompetentnym nadawcą i odbiorcą komunikatów – zarówno językowych, jak i niejęzykowych. Jak rozwija się jego umiejętność eksploracji otoczenia, poznawania go za pomocą wszystkich dostępnych zmysłów. Jak uczy się zachowań związanych z samoobsługą. Kiedy zaczyna rozumieć etykiety nadawane przedmiotom. Dowiemy się, dlaczego dziecko wcześniej potrafi nadać nazwę poprzez gest, a dopiero za kilka miesięcy użyć odpowiedniego słowa. Na czym polega zabawa na niby. Jakże aspekty rozwoju poznawczego mają wpływ na umiejętność symbolizacji u małego dziecka.

Dziecko poznaje świat poprzez zabawę – przez naśladowanie, działania na przedmiotach, potrafi też odróżnić świat fikcyjny od prawdziwego, zatracając się w zabawie symbolicznej. Rzeczywistość poznaje także dzięki umiejętności komunikacji, poprzez wchodzenie w interakcje z innymi ludźmi. To dorośli uczą dziecko społecznie akceptowanych zachowań, konwencjonalnych gestów kulturowych, wyrażania i rozumienia swoich emocji, pierwszych zachowań moralnych – odróżniania dobra od zła, a nawet takich prostych działań, jak mycie zębów czy umiejętne posługiwanie się sztućcami podczas jedzenia.

W okresie wczesnego dzieciństwa dziecko uczy się komunikacji poprzez dostępne mu środki. Komunikacja językowa jest tylko jednym ze sposobów wyrażania pojęć. Drugim, równie ważnym, jest komunikacja

niejęzykowa, a więc przekazywanie informacji poprzez gesty i działania niewerbalne.

Większość psycholingwistów koncentruje swoją uwagę głównie na rozwoju umiejętności językowych małych dzieci. Tymczasem należy przyjąć założenie, że kod językowy i niejęzykowy współistnieją w jednym systemie komunikacji dziecięcej. Dla badaczy pragnących rzetelnie i całościowo poznać umiejętności komunikacyjne dzieci we wczesnym dzieciństwie podstawową zasadą stało się badanie komunikacji niewerbalnej w połączeniu z komunikacją językową. Dla uzyskania wiarygodnego obrazu rozwoju zdolności komunikacyjnych małego dziecka, wykorzystywanych przez niego środków służących w procesie komunikacyjnym, ma to ogromne znaczenie, gdyż w tej początkowej drodze nabywania kompetencji komunikacyjnych przez dziecko szczególnie widoczne jest wzajemne przenikanie obu dróg: językowej i niejęzykowej.

Książka ta zawiera rzetelny przegląd literatury, zarówno klasycznej, jak i najnowszej, dotyczącej procesu komunikacji i symbolizacji u dzieci, a także prezentację wyników empirycznych dotyczących rozwoju komunikacji niejęzykowej u małych dzieci oraz rozwoju zabawy dziecięcej, począwszy od manipulacyjnej poprzez naśladownictwo aż do prawdziwej zabawy symbolicznej – udawanej.

Celem tej publikacji jest wprowadzenie czytelnika w świat, jaki poznaje małe dziecko: komunikacji i zabawy. Ponieważ w pierwszym roku życia, a często nawet w drugim, głównym sposobem komunikacji dziecięcej jest komunikacja niejęzykowa – właśnie jej została poświęcona duża część pracy. Drugi ważny aspekt w rozwoju dziecięcym, poruszany w publikacji, to poznawanie przez dziecko nowych przedmiotów, ich funkcji oraz umiejętność nadawania im nowych znaczeń w zabawie.

Rozwój komunikacji językowej u małych dzieci jest zdecydowanie częściej opisywany i podejmowany w opracowaniach empirycznych niż rozwój komunikacji niejęzykowej. Niestety w Polsce dotychczas niewielu badaczy podejmowało się takich badań ze względu na ograniczenia wynikające ze sposobu badania małych dzieci. Dlatego też podjęty problem badawczy wydaje się być ważnym i praktycznym dla psychologii rozwojowej, wychowawczej oraz klinicznej. W ostatnich latach coraz częściej spotykamy się z pracami teoretycznymi i empirycznymi, dotyczącymi komunikacji językowej czy niejęzykowej nie tylko dzieci zdrowych, ale także dzieci z różnego typu zaburzeniami rozwojowymi. Opracowania te dotyczą jednak głównie komunikacji alternatywnej, a badanym okresem



rozwojowym jest wiek przedszkolny. Ze względu na ubogość polskich narzędzi badawczych dotyczących rozwoju komunikacji i jego powiązań z innymi aspektami rozwoju dzieci w pierwszych latach życia, każde nowe narzędzie wydaje się być przydatną metodą badawczą. Raporty rodziców, a także bezpośrednia obserwacja zachowań dziecięcych w warunkach naturalnych również są dość efektywną metodą poznawania różnorodnych aspektów rozwoju małego dziecka. Należy także pamiętać, że wspomaganie rozwoju umiejętności komunikacyjnych małego dziecka warunkuje jego rozwój w innych sferach: poznawczej, społecznej czy emocjonalnej.

Ponieważ wśród zachowań niejęzykowych gestykulacja uważana jest za najważniejszy nośnik komunikacyjny, treść publikacji obejmuje rozwój zachowań komunikacyjnych w postaci niejęzykowej, tj. poprzez gesty oraz pierwsze działania i zabawy u dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa, a także ukazuje relację pomiędzy rozwojem językowym a niejęzykowym, zwracając uwagę na przedjęzykowe formy komunikacji oraz rolę gestykulacji w procesie nabywania języka. Przedstawiony został także problem rozwoju komunikacji niejęzykowej oraz pierwszych zabaw naśladowczych i symbolicznych u dzieci cechujących się rozwojem atypowym. Szczególną uwagę zwrócono na ukazanie relacji między komunikacją językową i niejęzykową u dzieci ze zdiagnozowanym opóźnionym rozwojem sprawności językowych. Praca ta zawiera również międzykulturową analizę porównawczą osiągnięć w zakresie niejęzykowej komunikacji oraz prostych działań zabawowych dzieci różnych narodowości. Dowiemy się, które gesty komunikatywne i zabawy są uwarunkowane wpływami kulturowymi, a które wydają się być zachowaniami wrodzonymi, niewrażliwymi na uwarunkowania środowiskowe.

Książka ukazuje także pozycję małego dziecka w kontaktach z przedmiotami. Opisano rozwój działań na przedmiotach – od pierwszych zachowań eksploracyjnych, poprzez zabawę manipulacyjną (specyficzną i niespecyficzną), naśladownictwo bezpośrednie oraz odroczone aż do pojawienia się zabaw symbolicznych. Duży fragment poświęcono różnicom w rozwoju symbolizacji u dzieci cechujących się odmiennym rodzajem sprawności językowych. Ukazana została relacja pomiędzy rozwojem komunikacji i rozwojem symbolizacji u dzieci prawidłowo rozwijających się oraz dzieci, u których rozwój komunikacji nie przebiega w sposób typowy.

W książce znajdziemy odpowiedzi na pytania: czy rozwój prostych naśladowczych działań skierowanych na siebie lub przedmioty zależy od poziomu rozwoju mowy oraz czy wychowanie dzieci w różnych kulturach wpływa na zdolność rozwijania samodzielności związanej z wykonywaniem codziennych czynności samoobsługowych. Dowiemy się, jaką rolę w rozwoju psychicznym dziecka odgrywa pojawienie się naśladownictwa i funkcji symbolicznej. Okaże się, że poziom mowy nie wpływa na rozwój naśladownictwa u małych dzieci. Wyniki badań dzieci różniących się poziomem mowy pokażą jednak, jak mocno są ze sobą powiązane mowa i zabawa symboliczna. Te dwa różne sposoby reprezentacji rzeczywistości są silnie ze sobą skorelowane. Rozwój symbolizacji zostanie ukazany również z perspektywy kulturowej. Ostatni rozdział ukazuje relację pomiędzy wiekiem, płcią, rozwojem językowym oraz kulturą, w jakiej wychowuje się dziecko, a momentem pojawiania się w ontogenezie komunikatów niejęzykowych, działań na przedmiotach oraz pierwszych zabaw o znaczeniu symbolicznym.

# Rozdział 1

## Komunikacja we wczesnym dzieciństwie

*Człowiek do wyrażania siebie,  
swoich przeżyć, idei,  
używa różnego rodzaju symboli i znaków,  
jak gesty, rysunki czy słowa.*

E. Sapir

### Natura komunikacji niejęzykowej

Coraz bardziej skuteczne porozumiewanie się dziecka z innymi ludźmi – zarówno poprzez język, jak i zachowania niejęzykowe – możliwe jest dzięki rozwijanej kompetencji komunikacyjnej. Pojęcie to dotyczy nie tylko zdolności posługiwania się językiem (czyli kompetencji językowej), ale także umiejętności używania języka w sytuacjach dostosowanych do celu i oczekiwań nadawcy i odbiorcy, biorąc pod uwagę społeczne, konwencjonalne reguły posługiwania się językiem.

Kompetencja komunikacyjna obejmuje zatem nie tylko umiejętności językowe, ale wiedzę o języku, sprawności poznawcze, pozwalające nadawcy poruszać się w przestrzeni symboli i ich znaczeń, oraz umiejętności społeczne. Jest to także zdolność do posługiwania się w komunikacji znakami i symbolami. Nie są to wyłącznie słowa. Mogą to być zachowania niejęzykowe, takie jak gesty, mimika, dotyk czy kontakt wzrokowy.

Kompetencja ta rozwija się przez całe życie poprzez uczenie się. Choć ma swe źródło we wrodzonych predyspozycjach, takich jak zdolność do różnicowania fonemów, preferowanie głosu matki, to nabywana jest w trakcie interakcji z innymi ludźmi (Twardowski 2008). Gleason i Ratner (2005) również zwracają uwagę na środowiskowe uwarunkowania kompetencji komunikacyjnej, ale wspominają, że jej podstawy leżą w teorii umysłu, polegającej na intuicyjnym rozumieniu intencji innych ludzi. Zdaniem Schaffera (2005), kompetencja komunikacyjna zależy od przyswojenia przez dziecko zdolności metakomunikacyjnych, czyli zdolności do myślenia o słowach samych w sobie i rozmyślań na temat struktury zdania.

Komunikacja to dialog pomiędzy ludźmi opierający się na komunikatach językowych i niejęzykowych. O nierozłączności sygnałów werbalnych i niewerbalnych mówił już w latach siedemdziesiątych jeden z pionierów badań nad komunikacją niewerbalną Birdwhistell (1970). Trudno analizować interakcję międzyludzką, diagnozując osobno zachowania werbalne, osobno niewerbalne. Współcześnie także wielu teoretyków badaczy zajmujących się teorią komunikacji niewerbalnej oponuje przeciwko rozdzielaniu słów i gestów i woli ujmować obszar swoich zainteresowań w terminach komunikacji lub też bezpośredniej interakcji międzyludzkiej (Knapp, Hall 2000). Komunikacja niewerbalna nie powinna więc być analizowana jako zjawisko samodzielne, lecz jako integralna część całościowo pojmowanego procesu komunikacji. Zdaniem Brockiego (2001), gestykulacja jest konsekwencją przekładu myśli w złożone działanie komunikacyjne, którego inną konsekwencją jest mowa.

Knapp i Hall (2000) twierdzą, iż posługując się powszechnym rozumieniem komunikacji niewerbalnej, traktowanej jako komunikacja realizowana za pośrednictwem środków innych niż słowa (przy założeniu, że słowa stanowią werbalny element komunikacji), należy podkreślić, że rozdzielenie zachowania werbalnego i niewerbalnego na dwie odrębne i jasno określone kategorie jest praktycznie niemożliwe. Za przykład mogą posłużyć komunikaty niejęzykowe w postaci gestów wchodzących w skład języka migowego, którym posługują się głuchoniemi. Gesty te w większości przypadków mają charakter lingwistyczny, werbalny, choć z reguły ruchy dłoni uznaje się za zachowania niewerbalne, bo nie są słowami. McNeill (1992) zwraca uwagę na lingwistyczne cechy niektórych gestów, zauważając, że różnym odmianom afazji towarzyszy zanik określonych gestów.

Określenia takie jak „język ciała” (*bodily communication*) (Argyle 1988) czy kinezyka (*kinesics*) (Birdwhistel 1970, Domachowski 1996) definiują komunikację niewerbalną, pokazując sposób, w jaki przenoszona jest informacja. Jeśli zastosujemy inne kryterium, np. intencjonalność, to wymaga to zróżnicowania między ekspresją a komunikowaniem. Komunikat niewerbalny nie tylko powinien przenieść informację w inny sposób niż językowy, ale powinien być zamierzony przez nadawcę. Jednak to kryterium uniemożliwia traktowanie jako komunikatów niewerbalnych niektórych gestów, np. ilustratorów czy regulatorów. Kryterium, które bierze się z podziału wszystkich komunikatów na werbalne i niewerbalne, stanowi kod. Punktem odniesienia tego kryterium jest język, który traktowany jest jako kod umożliwiający tworzenie symboli, za pośrednictwem których przenoszona jest informacja. Przeciwnieństwem jest komunikacja niewerbalna, gdzie mamy do czynienia z przekazywaniem informacji bez stosowania kodu. Znaczenia komunikatów są tworzone podczas interakcji. Jednak w użyciu także tego kryterium są wyjątki, ponieważ istnieje wiele gestów posiadających istotne cechy kodowości, np. emblematy.

Słynni badacze zajmujący się komunikacją niejęzykową Ekman i Friesen (1969) pokazali, że sygnały werbalne i niewerbalne mogą być kodowane na wiele sposobów. Kryterium tego podziału ze względu na rodzaj kodowania stanowi dystans między kodem i przedmiotem lub zjawiskiem podlegającym kodowaniu. W ich rozumieniu kodowanie może mieć charakter samoistny, ikoniczny oraz arbitralny. Zachowanie człowieka stanowi więc kontinuum – od kodowania samoistnego po arbitralne, a nie zbiór osobnych kategorii. Zachowania językowe, takie jak słowa, zdania, kodowane są w sposób arbitralny, niejęzykowe zaś mieszczą się w drugiej części kontinuum, co oznacza, że są kodowane samoistnie. Autorzy zwracają uwagę na wyjątki od tej reguły. Przykładem komunikatu zakodowanego samoistnie może być gest dawania czy gest przeczenia głową. Są to gesty o charakterze emblematu, które zastępują komunikat słowny. Gesty ilustrujące, uzupełniające wypowiedź słowną, są najczęściej kodowane ikonycznie. Natomiast słowa kodowane są arbitralnie, ponieważ występuje największy dystans między użytym kodem a przedmiotem kodowania. Okazuje się jednak, że czasem również gesty kodowane są arbitralnie.

Niektóre języki migowe oparte na gestykulacji mają właściwości podobne do języka mówionego. Są arbitralnymi systemami komunikacyjnymi, a używanie tych znaków przez osoby głuche rządzi się ustalonymi

regułami. Mają hierarchiczną strukturę, są spontanicznie, drogą naśladownictwa przyswajane przez dzieci, pod warunkiem, że w ich otoczeniu znajdują się osoby posługujące się tym rodzajem kodu (czyli takimi symbolicznymi gestami).

Podobny do Ekmana i Friesena sposób kodowania sygnałów w procesie komunikacyjnym można zauważyć u Scherera i Wallbotta (1979). Ich zdaniem komunikacja niewerbalna ma charakter ikoniczny i ciągły, natomiast kod językowy jest arbitralny, wyraźnie artykułowany i stosunkowo mało zmienny. Kod niejęzykowy nie jest bowiem tak precyzyjnie zorganizowany jak ma to miejsce w przypadku kodu słownego. Komunikaty językowe zawierają początek i koniec bardziej oznaczony, niż ma to miejsce w przypadku komunikatu niewerbalnego. Antas (1996) twierdzi zaś, że w odróżnieniu od symboli słownych gest zawsze jest symbolem pełnym i nierozkładalnym.

Podział komunikatów na językowe i niejęzykowe występuje także ze względu na interakcyjność. Pojawia się wiele wątpliwości, czy w toku danej interakcji za każdym razem wyłania się znaczenie sygnału niewerbalnego. Pytanie to dotyczy nie tylko bezpośredniego źródła znaczeń niejęzykowego komunikatu, ale też wpływu kontekstu społecznego.

Zarówno rozważania teoretyczne, jak i opracowania empiryczne dotyczące problematyki komunikacji niewerbalnej koncentrują się wokół trzech głównych problemów badawczych.

Pierwszy obejmuje rodzaj komunikatów niewerbalnych, takich jak: gestykulacja, postawa ciała, proksemika, haptyka – czyli komunikacja za pomocą dotyku, mimika twarzy, komunikaty wzrokowe czy zachowania głosowe.

Zdaniem Mellibrudy (1998), najważniejsze formy komunikacji niewerbalnej to:

- mimika, do której zalicza wyraz twarzy, ale także spojrzenia (oczy, usta, brwi),
- gestykulacja (ruchy rąk i nóg),
- postawa ciała i jego ruch w przestrzeni,
- kontakt zmysłowy: dotykowy oraz węchowy.

Według Mehrabiana (1972), w komunikatach dotyczących postaw i emocji ludzie reagują w 55% na mowę ciała i mimikę rozmówcy, w 38% na jego intonację głosu, a tylko w 7% na treść wypowiedzi. Dla skutecznego porozumiewania się między ludźmi biegłość w komunikacji niewerbalnej może być równie ważna jak sprawność w słownym wypowiedaniu się. W rozmowie między dwoma osobami element werbalny niesie mniej

niż 35% społecznych znaczeń sytuacji, a komunikaty niewerbalne ponad 65% (Mellibruda 1998).

Drugim obszarem zainteresowań badaczy, głównie w odniesieniu do osób dorosłych, jest określenie warunków środowiskowych komunikacji. Najczęściej badano zależności fizyczne oraz przestrzenne. Do tej pory pojawiło się kilka wartościowych opracowań ukazujących istotne różnice międzykulturowe w odniesieniu na przykład do proksemiki, czyli odległości pomiędzy uczestnikami interakcji (por. Hall 2003).

Trzeci obszar badawczy dotyczy fizycznej charakterystyki interlokutorów biorących udział w procesie komunikacyjnym, np. wyglądu zewnętrznego czy ubioru.

## Atrybuty komunikatów językowych i niejęzykowych

Język jest narzędziem poznania i porozumiewania się. Jest najdoskonalszym narzędziem komunikacji międzyludzkiej. Do rozważenia miejsca i roli języka w komunikacji międzyludzkiej posłużyć może opracowanie wybitnego językoznawcy Jakobsona (1989). Wyróżnił on takie elementy komunikacji językowej, jak: nadawca, odbiorca, komunikat, kontakt, kod oraz kontekst, a także związane z nimi funkcje. Nadawca, zdaniem Jakobsona, to twórca aktu mowy skierowanego do odbiorcy. Kontekst jest fragmentem rzeczywistości, do którego odnosi się akt mowy. Kodem są zachowania językowe i przyporządkowane im znaczenia. Kontakt to fizyczny kanał i psychiczny związek między nadawcą i odbiorcą. Na komunikat składa się treść przekazu językowego wyprodukowanego przez nadawcę lub przyjętego przez odbiorcę. Zaproponowany schemat procesu komunikowania się pozwalał wyodrębnić podstawowe funkcje, jakie pełni język w tym procesie. Pierwszą i zarazem podstawową funkcją języka jest komunikowanie się z innymi. Dlatego nazywamy ją funkcją komunikacyjną. Drugą, równie ważną, jest funkcja symboliczna, polegająca na symbolicznym ujmowaniu świata rzeczywistego za pomocą języka. Funkcja symboliczna czasem zwana jest także reprezentatywną. Są to dwie podstawowe funkcje komunikacji językowej, które są wyróżniane przez większość autorów zajmujących się językiem. Jakobson (1989) wyodrębnia sześć funkcji językowych, w zależności od tego, co stanowi przedmiot ich odniesienia. Pierwszą funkcją słowną, którą opanowują

dzieci, jest funkcja fatyczna; ukazuje ona ich skłonność do komunikowania, zanim są zdolne nadawać lub odbierać komunikat zawierający informację. Funkcja ta ma na celu otwarcie, rozpoczęcie oraz podtrzymanie kontaktu między nadawcą a odbiorcą.

Funkcja poznawcza, zwana też funkcją odniesienia (Kurcz 1976), dotyczy stosunków między komunikatem a oznaczanym fragmentem rzeczywistości: przedmiotem, zdarzeniem, zjawiskiem itd. Funkcja emotywna określa stosunki między nadawcą a komunikatem. Chodzi tu o postawę nadawcy wobec przedmiotu odniesienia, wyrażającą się w określeniach emocjonalnych, wartościujących. Funkcja konatywna (apelu) określa stosunki zachodzące między komunikatem a odbiorcą. Przekazywany komunikat ma na celu wywołanie jakiejś reakcji u odbiorcy. Inną funkcją jest funkcja poetycka (estetyczna), dotycząca stosunku komunikatu do samego siebie. Ostatnia – metajęzykowa, pozwala na określenie sensu znaków niezrozumiałych dla odbiorcy. Odnosi ona dany znak do kodu, z którego czerpie on swoje znaczenie. Funkcje wyróżnione przez Jakobsona zostały przyjęte we współczesnej semiologii, choć często występują pod innymi nazwami.

Nieco inaczej problem funkcji ujmuje Halliday (1970), który zajmuje się wyłącznie funkcjami porozumiewania się za pomocą języka, a nie jakiegokolwiek porozumiewania się. Wyróżnione przez niego funkcje: ideacyjna, interpersonalna i tekstowa wiążą się przede wszystkim z konstruowaniem, ze strukturą powierzchniową wypowiedzi. Funkcja ideacyjna odnosi konstruowany przez jednostkę tekst do jej doświadczenia poznawczego, pozajęzykowego. Funkcja interpersonalna służy wyrażaniu ról społecznych, więc jest odpowiednikiem funkcji komunikatywnej. Natomiast funkcja tekstowa, która odnosi dany element wypowiedzi do kontekstu, w którym jest zawarta, do tego, co było przedtem i będzie potem, nie ma odpowiednika w ujęciu Jakobsona.

Kielar-Turska (2001) przedstawiła funkcje języka zgodnie z następstwem rozwojowym. Najwcześniej w wypowiedziach dziecka pojawia się funkcja pragmatyczna. Dziecko zgłasza dorosłemu własne potrzeby oraz próbuje zwracać jego uwagę poprzez użycie mowy w funkcji instrumentalnej i kontrolującej. Kolejno w rozwoju dziecka pojawiają się: funkcja personalna, związana z nabyciem umiejętności wyrażania wyników swoich działań, oraz funkcja heurystyczna, polegająca na pokazywaniu, jakie informacje dziecko nabyło na temat rzeczywistości. Z wiekiem dziecko staje się coraz bardziej świadomym nadawcą i odbiorcą komunikatów, samodzielnie nawiązuje i podtrzymuje kontakty. Wchodząc w okres



średniego dzieciństwa, zaczyna interpretować zdarzenia i o nich opowiadać, wykorzystując funkcję ideacyjną. Potrafi wpływać za pomocą mowy na innych odbiorców (funkcja interpersonalna), a także używać języka w funkcji tekstowej do przekazywania informacji o świecie.

Pomiędzy zachowaniami werbalnymi i niewerbalnymi w toku interakcji zachodzi wiele mechanizmów wzajemnych relacji. Mają postać funkcji pełnionych przez komunikaty niejęzykowe, np. gesty w stosunku do słowa. Komunikaty niejęzykowe mogą: powtarzać komunikat językowy, uzupełniać, zastępować, akcentować, a także regulować proces komunikacyjny. Okazuje się także, że wysyłane komunikaty werbalne i niewerbalne mogą być sprzeczne. Co to znaczy? Sprzeczność komunikatów pojawia się, gdy nie występuje zgodność między przekazem werbalnym i niewerbalnym. Gdy słowami przenosimy inne znaczenie komunikatu – np. mówimy „jestem szczęśliwa”, lecz nasz ton głosu lub wyraz twarzy świadczą o czymś zupełnie przeciwnym. Przekaz zawierający sprzeczne komunikaty znany jest pod nazwą „podwójne wiązanie” (*spleeting*). Bardzo często w takiej sytuacji odbiorcy tych komunikatów częściej ufają językowi ciała, czyli komunikacji niewerbalnej. Są jednak badacze podważający tezę utrzymującą, że w przypadku takich sprzecznych sygnałów więcej zaufania przypisujemy sygnałom niewerbalnym niż werbalnym (por. Knapp, Hall 2000). Większość psychologów uważa, że kanały niewerbalne niosą więcej informacji i są oceniane jako bardziej wiarygodne od kanałów werbalnych, a także, że bodźce wzrokowe cechują się większą siłą oddziaływania w porównaniu z bodźcami językowymi. Komunikaty niewerbalne uznawane są za bardziej spontaniczne, mniej podatne na wszelkie manipulacje, jednocześnie bardziej wiarygodne. Wydaje się jednak trafniejsze założenie, że tylko niektóre zachowania niewerbalne są bardziej spontaniczne i że nie wszyscy, lecz niektórzy ludzie potrafią lepiej od innych kontrolować swe niejęzykowe zachowania. Dlatego też czasem ludzie wolą opierać swoją ocenę na sygnałach werbalnych, a czasem preferują bodźce niewerbalne. Błędna wydaje się też teza, że zachowania niejęzykowe służą wyłącznie przekazywaniu komunikatów emocjonalnych, podczas gdy zachowania werbalne wykorzystywane są do przekazywania idei.

Inną funkcją zachowań niejęzykowych jest podtrzymanie komunikacji werbalnej. Zachowania niewerbalne mogą modyfikować lub rozwijać treść komunikatu werbalnego. Mogą także zastępować komunikaty językowe oraz wzmacniać lub łagodzić wymowę określonych elementów komunikatu werbalnego. Językoznawcy twierdzą, że integralnym elementem

znaczenia wypowiedzi jest rytm, wysokość i siła głosu. Należy zgodzić się z tezą, że zdolność mówienia posiadamy dzięki organom mowy, ale tak naprawdę komunikujemy się całym naszym ciałem. Akcentowaniu komunikatów werbalnych służą najczęściej ruchy głowy lub rąk. Gesty stanowią ważną podporę wypowiedzi werbalnej. Ruchy rąk i całego ciała często wyprzedzają o ułamki sekundy wypowiediane treści i w ten sposób odbiorca, wspomagany wizualnie, może trafnie odebrać komunikat, korzystając ze swojej wyobraźni.

Zachowania niejęzykowe pełnią także funkcję regulującą komunikację językową. Może być ona realizowana w dwojaki sposób: poprzez koordynację własnych zachowań werbalnych i niewerbalnych w toku prezentacji komunikatu oraz poprzez koordynację własnych zachowań z zachowaniami innych uczestników interakcji.

McNeill (1992) wprowadza rozróżnienie gestykulacji, biorąc pod uwagę zdolność umysłu, jaką jest tworzenie metafor. Badacz wyróżnia pięć rodzajów gestów: deiktyczne, ikoniczne, metaforyczne, gesty batutowe oraz kohezywne.

Gesty deiktyczne to inaczej gesty wskazujące, gdyż wskazują na konkretną rzecz lub na elementy w abstrakcyjnej przestrzeni umysłowej nadawcy. Gesty ikoniczne to gesty najbardziej samodzielne semantycznie. Pełnią podobną rolę co ilustratory w typologii Ekmana i Friesena. Ilustrują wypowiedź słowną. To gesty, w których możemy znaleźć bezpośrednie podobieństwo między pojęciem a formą gestu. Są one konkretne i obrazowe, mają charakter znaków dla przedmiotów i zdarzeń. Inny charakter mają natomiast gesty metaforyczne, gdyż stają się znakami procesów myślowych. Podstawową cechą gestów metaforycznych jest fakt, że za pomocą obrazowej zawartości możemy przedstawić ideę abstrakcyjną. Gesty batutowe to gesty rytmiczne, które wiążą się z tokiem słownym. W ten sposób nadawca podkreśla wagę wypowiedzianych słów. Gesty kohezywne to tzw. spajacze tekstu lub inaczej gesty spójnościowe. Pełnią one funkcje łączenia oddzielonych czasowo części wypowiedzi, np. podczas stosowania dygresji. Te ostatnie gesty są ściśle związane z wypowiedzią słowną.

Argyle (1988) twierdził, że w komunikacji pomiędzy ludźmi główne cele zachowań niewerbalnych to: wyrażanie emocji, przekazywanie interpersonalnych relacji, prezentowanie własnych cech osobowości oraz funkcje pomocnicze stosowane podczas rozmowy, takie jak oddawanie głosu, wzmocnienie wypowiedzi słownej czy zwracanie uwagi słuchacza.

Żadna z powyższych funkcji nie ogranicza się tylko do sygnałów niewerbalnych, gdyż potrafimy wyrażać emocje, prezentować siebie oraz kierować przebiegiem komunikacji, opierając się także na sygnałach językowych. Sposób nadawania znaczeń zachowaniom werbalnym i niewerbalnym w istocie niewiele się różni. Jak twierdzi Mehrabian (1972), zachowania niewerbalne, podobnie jak komunikaty słowne, mogą służyć przekazywaniu kilku informacji jednocześnie. Na przykład gesty, podobnie jak słowa, mogą być – i często bywają – wieloznaczne, a używane w różnym kontekście sytuacyjnym mogą mieć znaczenie konotatywne lub denotatywne i tak jak słowa mają istotny udział w komunikowaniu uczuć, statusu i reakcji.

Niezwykle istotne jest nie tylko analizowanie grup czy zespołów zachowań, ale także świadomość, że sygnały niewerbalne, podobnie jak słowa, są w większości wieloznaczne. Należy podkreślić, iż znaczenie danego zachowania można trafnie odczytać tylko w połączeniu z kontekstem sytuacyjnym.

## Biologiczne i społeczne uwarunkowania zachowań niewerbalnych

Na przestrzeni lat badania nad uwarunkowaniem zachowań niewerbalnych ukazały istnienie dwóch perspektyw.

Z jednej strony uważa się, że zachowanie każdego człowieka jest jego cechą wrodzoną, instynktowną, genetycznie uwarunkowaną. Ku takiemu stwierdzeniu przychylają się Pitcairn i Eibl-Eibesfeldt (1976), którzy twierdzą, że procesy filogenetyczne człowieka, które zdeterminowały cechy anatomiczne, fizjologiczne i biochemiczne, w równym stopniu ukształtowały nasze zachowania.

Z drugiej strony natomiast można się spotkać z postulatem, że wzorce zachowań są ukształtowane przez kulturę, wychowanie, naśladownictwo, środowisko. Pogląd ten popiera Birdwhistell (1970), który twierdził, że nie ma gestów uniwersalnych. Uważał on bowiem, że żaden pojedynczy grymas ani żadna postawa nie mają identycznego znaczenia we wszystkich kulturach. A jak pisał Sapir (1978) – każdy wzorzec kulturowy i każdy pojedynczy akt zachowania społecznego pociąga za sobą komunikację. Jego zdaniem ludzie nieświadomie reagują na bodźce związane

z ekspresją ciała. Nie ulega wątpliwości, że wiele naszych zachowań ma wrodzone oraz wyuczone poprzez naśladownictwo aspekty.

Ekman i Friesen (1969), doszukując się korzeni zachowań niewerbalnych, uznali, że istnieją trzy źródła ludzkich zachowań niejęzykowych, mianowicie: mechanizmy dziedziczne, doświadczenia wspólne wszystkim przedstawicielom gatunku oraz uwarunkowania typowe dla określonej kultury, grupy czy jednostki.

Istnieje wiele badań świadczących o tym, że pewne wyrażenia mimiczne, odpowiadające poszczególnym emocjom, są wrodzone i wspólne dla wszystkich ludzi bez względu na uwarunkowania środowiskowe. Badania te jednak nie negują wpływu doświadczeń kulturowych. Wrodzone programy neurologiczne odpowiedzialne za określony wyraz twarzy mogą ulegać zmianom lub modyfikacjom spowodowanym przez zachowania wyuczone, typowe dla danej kultury (Knapp, Hall 2000). Potwierdzają także, że wiele wrodzonych elementów ulega modyfikacjom pod wpływem środowiska. Przykładem może być zdolność posługiwania się mową (Lenneberg 1980). Wprawdzie każdy człowiek rodzi się z predyspozycjami do nauki języka, jednak bez kontaktu z kulturą nie potrafi nabyć umiejętności posługiwania się nim. Przykładem tego mogą być dzieci wychowane w izolacji społecznej, u których nie rozwinęła się kompetencja językowa.

W międzykulturowych badaniach prowadzonych przez Eibl-Eibesfeldta (1987, za: Knapp, Hall 2000) nad wyrazami mimicznymi u dzieci we wczesnym dzieciństwie potwierdzona została teza o wrodzonych źródłach zachowań niejęzykowych. Wykazano, że spontaniczne mimiczne wyrażanie emocji, takich jak: smutek, strach, radość, przez dzieci z wrodzonymi dysfunkcjami wzroku i słuchu, nie różni się zasadniczo od tych samych zachowań obserwowanych u dzieci zdrowych. Najbardziej wiarygodne dowody na potwierdzenie uniwersalności mimicznych środków wyrazu można znaleźć w pracach Ekmana i Friesena (1969). Możemy więc skłaniać się ku refleksji, że występuje związek pomiędzy pewnymi wzorcami mimicznymi a określonymi stanami emocjonalnymi, bez względu na uwarunkowania środowiskowe. Nie możemy jednak jednoznacznie stwierdzić, że wszystkie aspekty mimicznych oznak emocjonalnych są uniwersalne. Zdaniem Eibl-Eibesfeldta istnieje pewien określony system praw uniwersalnych kształtujących interakcje międzyludzkie, zarówno na poziomie werbalnym, jak i niewerbalnym. Prawa te mogą być zakorzenione w pewnych ogólnoludzkich predyspozycjach odpowiedzialnych za ukierunkowanie procesu nabywania norm zachowań.

Niektóre normy natomiast mogą być zakodowane we wzorcach odniesienia przekazywanych drogą filogenetycznego przystosowania. Podobne argumenty wysuwa Capella (1991, za: Knapp, Hall 2000), twierdząc, iż niektóre wzory interakcji międzyludzkiej (wzajemne relacje uczestników) mogą mieć podłoże biologiczne. O wrodzonym uwarunkowaniu zachowań niewerbalnych można mówić w odniesieniu do kilku aspektów tych zachowań, np. wyrazów mimicznych i kontaktu wzrokowego.

Część gestów z pewnością także jest wrodzona i nie mają one charakteru naśladownictwa gestykulacji osób otaczających dziecko. Wiele gestów pojawia się mimo braku wizualnego modelu. Badania dzieci niewidomych (Iverson i in. 2000) pokazują, że gesty towarzyszą rozwojowi mowy nawet wówczas, gdy dzieci nie mogą ich nauczyć się drogą naśladownictwa. Mimo że dzieci niewidome różnią się w zakresie rozwoju gestykulacji we wczesnej ontogenezie od dzieci prawidłowo rozwijających się, to nie obserwuje się u nich opóźnień w rozwoju językowym. Mogłoby to sugerować, że przeceniamy rolę gestykulacji w rozwoju komunikacji językowej. Jednakże można to wyjaśnić w ten sposób, że dzieci niewidome nie są w stanie używać gestów jako komunikatywnego narzędzia w identyczny sposób jak dzieci zdrowe, dlatego rozwijają alternatywne strategie komunikacyjne. Podczas gdy gesty u dzieci widzących zachęcają do wypowiedzi słownych rodziców, np. nadawania słownej etykiety przedmiotowi, który wskazuje dziecko, dzieci niewidome nie mogą korzystać np. ze wspólnej uwagi z dorosłym i muszą w większym stopniu polegać na mowie w celu nawiązania komunikacji z opiekunem. Dlatego gesty są częścią procesu nabywania mowy, jednak u dzieci niewidomych ich rola jest mniejsza. Zdecydowanie odwrotna sytuacja jest w przypadku dzieci głuchych – tu podstawową formą komunikacji z innymi jest właśnie gestykulacja, rola mowy jest natomiast pomniejszona. Wielu badaczy nie zalicza gestów do działań kulturowych, lecz do zachowań naturalnych, wrodzonych. Zdaniem Brockiego (2001), dla dużej grupy etnologów gesty są jedynie domeną psychologów. Stawiają je oni po stronie zindywidualizowanych i motywowanych fizjologicznie zachowań, a nie po stronie działań kulturowych, jakimi są np. rytuały czy obrzędy. Gest staje się zwykłym wyrazem uzewnętrznienia uczuć. Nie dostrzega się natomiast jego wkładu w możliwości poznania społeczeństwa, wzorców kulturowych.

Uważa się jednak, że pewne formy komunikowania pozajęzykowego są silnie uwarunkowane kulturowo. Przykładem są: haptyka (zachowania dotykowe), proksemika czy niektóre gesty. Wiele zachowań powstaje

w wyniku naśladownictwa innych osób. Pewne gesty, np. gest „kciuk w górę”, są typowe dla danej kultury, natomiast np. wzorce kontaktu wzrokowego są silnie uwarunkowane genetycznie. Im większy jest udział procesu uczenia się w danym zachowaniu niewerbalnym, tym więcej różnych odmian tego zachowania znajdziemy w różnych kulturach i grupach etnicznych. O ile uwarunkowań wyrażenia mimicznych upatrywano dość często we wrodzonych zdolnościach, o tyle innej z form komunikacji niejęzykowej, jaką jest gestykulacja, przypisywano najczęściej kontekst społeczny i kulturowy. Zdaniem Dobek-Ostrowskiej (1999), gest nie niesie uniwersalnie jednoznacznej informacji i znaczenia, lecz odsyła do kulturowej kompetencji odbiorcy, co podczas interpretacji wymaga użycia wielu nakładających się kryteriów i kontekstów symbolicznych. Gest nigdy nie jest w pełni autonomiczny.

Przeprowadzono wiele badań nad gestykulacją. Dążą one do opisanie zbioru różnych komunikatów jako manifestacji kodu podzielanego przez grupę społeczną, a który będzie zbiorem praw służących do społecznie poprawnego nadawania i odbioru (interpretacji) tych komunikatów (Brocki 2001). Na uwagę zasługują polskie badania Domachowskiego (1996), zainspirowane badaniami Morrisa i in. (1979) przeprowadzonymi w Europie, dotyczące rozprzestrzeniania i pochodzenia wybranych gestów. Z badań tych wyciągnięto kilka ważnych wniosków. Od rozpowszechnienia i stosowania gestów zależy w dużej mierze ich znaczenie. Im słabiej gest jest rozpowszechniony, tym większa różnorodność przypisywanych mu znaczeń. Powoduje to, że znaczenie gestu jest określane przez sposób, w jaki odbiorca spostrzega sytuację, w której gest się pojawia.

Podobne pochodzenie jest jednym z czynników, które powodują, że pewne gesty są szeroko rozpowszechnione. Inne czynniki to naturalny przebieg działania, niezakłócony przez wpływy kulturowe, oraz proces symbolizacji, w trakcie którego gest jest dopasowywany do przenoszenia znaczenia, istniejącego już wcześniej, na przykład, gdy jakieś zdanie bądź słowo może łatwo zostać zamienione w gest albo w naturalny sposób odwzorowuje ideę, tkwiącą w danym znaczeniu.

Poza tym badania nad źródłem i znaczeniem komunikatów niewerbalnych, na przykład gestykulacji, zwracają w dużej mierze uwagę na właściwe nazwanie gestu. Jest to ważne, gdyż sam proces nadawania etykiet słownych symbolom niejęzykowym jest silnie naznaczony kulturowo.

Niektóre gesty mają znaczenie konwencjonalne, np. kiwanie i potakiwanie głową, klaskanie, rozłożenie rąk, znaki religijne. Konwencjonalność

niektórych gestów uwarunkowana jest kulturowo i etnicznie (Mellibruda 1998).

Chcąc więc odpowiedzieć na pytanie, czy nasze zachowania niejęzykowe mają naturę wrodzoną czy raczej zdani jesteśmy na środowiskowe uwarunkowania, nie możemy przyjąć jednego punktu widzenia. Okazuje się bowiem, że część sygnałów niewerbalnych jest najprawdopodobniej zależna od wrodzonych programów neurologicznych, inne zależą głównie od wpływów środowiskowych, jeszcze inne swych źródeł upatrują w obu tych procesach. Knapp i Hall (2000) zwracają uwagę na fakt, że zachowania, które przybierają różne formy w różnych kulturach, mogą mieć w istocie identyczne podstawy biologiczne, jeżeli pozbawimy je nabytej otoczki kulturowej.

## Przedstawne zdolności komunikacyjne

Niezwykle ważną rolę w rozwoju dziecka odgrywa zdolność porozumiewania już w 1. roku życia, czyli we wczesnym stadium komunikacji. Dziecko zaczyna używać słów dopiero w 2. roku życia, a przecież już znacznie wcześniej komunikuje się z otoczeniem, przekazuje informacje i domaga się ich od najbliższego otoczenia, wyraża swoje pragnienia, uczucia i żądania. Do komunikowania się z otoczeniem małe dziecko wykorzystuje więc zachowania niewerbalne, używając takich środków, jak: płacz, spojrzenia, gest, ruchy ciała, mimika, wokalizacja. Z chwilą opanowania języka dziecko dodaje akty mowy do swoich niewerbalnych umiejętności komunikacyjnych (Vasta, Haith, Miller 1995).

Najbardziej podstawową i naturalną formą porozumiewania się jest komunikacja dotykiem. Można powiedzieć, że wrażliwość na dotyk jest pierwszym procesem sensorycznym w rozwoju jednostki, który przybiera formę funkcjonalną. Często podkreślane jest ogromne znaczenie wczesnego porozumiewania się za pomocą dotyku. Uważa się nawet, że gdy dziecko potrafi już różnicować swoje spostrzeżenia dotykowe, stają się one źródłem różnorodnych informacji przekazywanych przez matkę.

W okresie niemowlęctwa dziecko zdobywa wiedzę o samym sobie i o otaczającym je świecie poprzez eksplorację dotykiem. Typowym doświadczeniem dotykowym w tym okresie jest dotyk matki, która przewija, karmi, pieści, kołysze i pociesza. Stopniowo dotykowi zaczynają towarzyszyć słowa, które po pewnym czasie mogą go całkiem zdominować

w interakcji dziecko–dorosły. W wielu badaniach starano się poznać wpływ dotyku na rozwój dziecka. Wykazano, że matka dotyka dziecka częściej niż ojciec. Potwierdzono także tezę, iż noworodki i niemowlęta z reguły otrzymują więcej stymulacji dotykowej niż dzieci roczne i dwuletnie. Jednakże inne badania (por. Knapp, Hall 2000) wykazują, że między 14. a 24. miesiącem życia rodzice kierują do dziecka więcej zachowań związanych z dotykiem niż w okresie niemowlęcym. Badania te wskazują również na to, iż dziewczynki, częściej niż chłopcy, są obiektami pieszczot. Inne zdanie ma Lewis (1972), który twierdzi, że przez pierwsze sześć miesięcy życia więcej fizycznych oznak miłości rodzicielskiej otrzymują chłopcy. Wiele przytaczanych wyników badań, nie tylko nad ludźmi, ale i zwierzętami, stanowi potwierdzenie tezy, że satysfakcjonująca liczba kontaktów poprzez dotyk otrzymana w niemowlęctwie i dzieciństwie ma fundamentalne znaczenie dla prawidłowego rozwoju fizycznego i psychicznego (Knapp, Hall 2000).

Do przedjęzykowych form należy też porozumiewanie się wzrokowe. Początkowo, do 3. miesiąca życia niemowlęcia, jest to bezpośredni kontakt wzrokowy. Od 4. miesiąca dziecko uczy się już podążać za spojrzeniem matki, co powoduje, że patrzy na te same przedmioty, które są w jej polu widzenia. Mówi się o wspólnej uwadze jako podstawie do nabywania języka. Ważne znaczenie dla rozwoju mowy ma również fakt, że na ogół matka używa nazwy przedmiotu w trakcie wspólnego działania, np. w zabawie „a kuku”.

Część teoretyków rozwojowych, np. Bickerton (1984), sądzi, że rozwój językowy nie jest procesem ciągłym oraz że wydarzenia następujące w okresie przedślowym mają nieznaczny wpływ na późniejszy rozwój języka dziecka. Jednak większość badaczy zakłada, że nabywanie języka stanowi proces ciągły i że pewne zdolności lingwistyczne kształtują się właśnie w okresie niemowlęcym, kiedy to zaczyna się opanowywanie umiejętności budowania struktur językowych (Vasta, Haith, Miller 1995). Istnieją więc dwa podejścia dotyczące przedwerbalnych zdolności dziecka: pierwsze, mówiące o tym, że pojawienie się mowy jest niezależne od wcześniejszego gaworzenia, i drugie, dowodzące ciągłości rozwoju werbalnego, tzn. o stopniowym podążaniu dziecięcego gaworzenia w kierunku tego języka, które dziecko słyszy i którym będzie się posługiwało.

Tomasello (2002) na przykład twierdzi, że dziecko nauczy się posługiwać symbolami językowymi, jeśli podstawę będą stanowiły zachowania nielingwistyczne komunikacyjne oraz zachowania wymagające wspólnej



uwagi, w których uczestniczą dzieci w okresie przedjęzykowym i dorośli. Nauczenie się języka, jego zdaniem, wymaga jednak dodatkowych procesów, opierających się na wspólnej uwadze.

Niektórzy autorzy uważają, że pierwsze dźwięki stanowią podstawę dla późniejszej mowy dziecka oraz że wyłaniające się z wczesnej wokalizacji słowa są kontynuacją procesów rozwojowych zaczynających się wkrótce po urodzeniu (Halliday 1975). Jest sprawą oczywistą, że dziecko uczy się szybciej słów składających się z dźwięków i sylab, których już używało, co potwierdza rolę, jaką w rozwoju mowy odgrywa gaworzenie. I znów różni badacze mają różne podejścia do gaworzenia. Jedni twierdzą, że gaworzenie dzieci z różnych środowisk językowych jest bardzo podobne, inni zauważają istotne różnice w sposobie gaworzenia przez dzieci wychowywane w różnych kulturach. Jednak kiedy dziecko zaczyna mówić, posługuje się wyłącznie słowami pochodzącymi z języka, który wcześniej słyszało. Należy także zdać sobie sprawę, że inne formy komunikacji przedwerbalnej nie zanikają natychmiast po nauczaniu się pierwszych słów. Przez pewien czas po pojawieniu się w mowie pierwszych słów dziecko ciągle jeszcze przejawia gaworzenie i posługuje się gestykulacją zastępującą. Możemy stwierdzić, że przejście między okresem przedjęzykowym i pojawieniem się mowy jest procesem ciągłym i dość płynnym. Okres przedwerbalny stanowi więc punkt startowy dla następującego po nim rozwoju językowego dziecka. Poprzez komunikację niejęzykową we wczesnym okresie rozwoju ontogenetycznego dziecka tworzy się więź pomiędzy nim a dorosłym, co pozwala na dalsze rozwijanie się komunikacji, już za pomocą słów.

## Językowe etykietowanie rzeczywistości

Uważa się, że język to środek komunikacji oraz myślenia. Dziecko opanowuje język nie dlatego, że dysponuje wrodzoną wiedzą o nim, ale dlatego, że jest on użytecznym narzędziem w kontaktach z innymi ludźmi oraz w oddziaływaniu na nich (Twardowski, 2008)

O pierwszej fazie w rozwoju językowym mówi się zamiennie jako o okresie przedwerbalnym lub przedjęzykowym (Lenneberg 1980), przygotowującym dziecko do rozwoju komunikacji słownej. Ma to miejsce w 1. roku życia dziecka. Komunikacja z otoczeniem odbywa się wtedy za

pomocą wszelkich dostępnych dziecku środków niejęzykowych. Może to być płacz, gestykulacja, kontakt wzrokowy, dotyk.

Pod koniec tego etapu dziecko zaczyna rozumieć wypowiedzi dorosłych. Rozumienie przez niemowlę innych ludzi jako istot intencjonalnych zaczyna pojawiać się około 9. miesiąca życia. Zdolność ta ujawnia się stopniowo, w miarę jak dzieci zaczynają aktywnie posługiwać się narzędziami kulturowymi, z których najważniejszym jest język (Tomasello 2002).

W 2. roku życia dziecko zaczyna używać języka do wyrażania początkowo własnych potrzeb, do zwracania uwagi dorosłego, do komunikacji. Czas ten Smoczyński (1955) nazwał okresem narodzin mowy decydującej o rozwoju myślenia, porozumiewania się i jednocześnie stanowiącej sposób zaspokajania potrzeb społecznych dziecka. Następuje gwałtowny rozwój mowy biernej, a mowa czynna zaczyna pełnić rolę komunikacyjną. Pojawiają się najpierw komunikaty złożone z jednego słowa (między 10. a 20. miesiącem życia), potem wypowiedzi dwuwyrzowe (pod koniec 2. roku życia). Dziecko zaczyna interesować się językiem, pojawiają się ogromne zmiany w ilości i jakości w zakresie słownika, jak też gramatyki, semantyki i fonetyki dziecka. Jest to okres między 2. a 3. rokiem życia.

Początki rozumienia mowy są związane z obecnością osób dorosłych czy przedmiotów w otoczeniu dziecka oraz z aktualną sytuacją. Jak pisze Largo (2000), początkowo dziecko kojarzy słowo spacer z ubieraniem się czy sadzaniem w wózk. Wraz z wiekiem jednak słowo spacer samo w sobie nabiera dla dziecka odpowiedniego znaczenia.

Słowa „mama”, „tata” czy „baba” początkowo są wymawiane przez dziecko przypadkowo, natomiast po jakimś czasie nazw tych używa już ono w sposób intencjonalny. Zdaniem autora, po raz pierwszy intencjonalne słowo „mama” możemy usłyszeć około 9. miesiąca życia dziecka. Usłyszymy je też u połowy dzieci w 12. miesiącu życia. Czasem jednak rodzice muszą poczekać z usłyszeniem słów „mama”, „tata”, nawet do 20. miesiąca życia dziecka.

W każdym okresie życia zakres słownika biernego, czyli słów rozumianych, jest szerszy niż zakres słownika czynnego, czyli słów wymawianych. Dziecko we wczesnym dzieciństwie rozumie zachowanie innych nie przez rozumienie słów, ale przez rozumienie ich zachowań, gestów, mimiki twarzy czy intonacji wypowiedzianych słów. W rozwoju rozumienia słów niemowlę kieruje afektywną intonacją mówiącego i sytuacją, z którą kojarzy zasłyszane słowo. Później reaguje ono już tylko na samo słowo,

nie wiążąc go z sytuacją, w której je przyswoiło. Niemowlę rozumie zachowanie się matki dzięki takim objawom emocjonalnym jak śmiech lub ton jej głosu. Czasem uważa się, że istnieją trzy sposoby komunikowania się matki ze swoim dzieckiem. Pierwszym jest wyraz jej twarzy, drugim zachowanie, a dopiero trzecim wypowiedzane słowa. Trudno powiedzieć, ile słów ze słownika biernego dziecko zawdzięcza rozumieniu słów jako takich, a ile wyrazowi twarzy i gestom prezentowanym przez dorosłych podczas interakcji z dzieckiem. Małe dzieci wczesnie zaczynają rozumieć znaczenie prośb i rozkazów, takich jak: „nie rusz”, „chodź”, „połóż”, częściowo dzięki skojarzeniu wypowiedzanych słów z działaniem czy gestem, jak podnoszenie ręki, a częściowo dzięki interpretacji głosu matki czy innej osoby wydającej polecenie. Aż do 18. miesiąca życia dziecka dorosły – jeśli chce mieć pewność, że dziecko go zrozumie – powinien wzmacniać swoją wypowiedź werbalną gestami.

Wyniki wielu badań na temat rozwoju semantycznego dotyczące relacji między rozumieniem i produkcją mowy przyniosły potwierdzenie dwóch tez. Pierwsza głosi, że dziecko najpierw rozumie słowa, których następnie zaczyna używać w mowie czynnej, druga natomiast dowodzi, że dziecko rozumie znacznie więcej słów niż ich używa. Półtoraroczne dziecko rozumie dwukrotnie więcej słów, niż jest w stanie wymówić.

We wczesnym okresie nabywania języka wyróżnia się trzy fazy (Birch i Malim 1997). Pierwsza to tzw. gaworzenie. Niektórzy badacze uważają, że gruchanie i gaworzenie nie są mową w ścisłym tego słowa znaczeniu, lecz reprezentują to, co Wygotski nazwał stadium przedintelektualnym. Wszystkie dzieci, także głuche, wydają takie same, podobne do mowy dźwięki, co wskazuje na ich wrodzony, a nie wyuczony charakter. Dzieci głuche gruchają – czy inaczej mówiąc – głużą. Jednak, jak twierdzą badacze, dowodzący, że mowa ma ścisłe uwarunkowania środowiskowe, u dzieci głuchych nie pojawia się już gaworzenie, gdyż jest ono wynikiem naśladownictwa.

Pod koniec 1. roku życia dźwięki wydawane przez dziecko coraz bardziej przypominają dźwięki mowy używanej w jego otoczeniu. Po ukończeniu 1. roku życia pojawiają się wypowiedzi jednowyrazowe, zwane holofrazami. Dziecko, które kończy 12 miesięcy, wypowiada pierwsze zrozumiałe słowa.

Między 12. a 18. miesiącem życia rozumienie mowy jest tak zaawansowane, że dzieci zaczynają rozumieć, że słowa mają znaczenie także pod nieobecność osób i przedmiotów, których dotyczą. Pojedyncze słowa

reprezentują poszczególne elementy rzeczywistości, takie jak: rzeczy, przedmioty, osoby czy zjawiska. Celem dziecka jest rozpoznać związek pomiędzy symbolem oraz jego desygnatem, tym, do czego się odnosi.

Gdy dziecko posługuje się wypowiedziami jednowyrazowymi, ich znaczenie w dużym stopniu zależy od intonacji i aktualnego kontekstu sytuacyjnego. Następnie dzieci zaczynają zestawiać ze sobą dwa wyrazy, tworząc w ten sposób pierwsze proste zdania. Są one budowane najczęściej z użyciem rzeczowników, czasowników, a okazjonalnie – przymiotników.

Niektórzy badacze twierdzą, że moment ten dzieci osiągają około 18. miesiąca życia, inni uważają, że nie zależy to od wieku, ale od liczby już przyswojonych wyrazów, np. kiedy zasób słów w mowie czynnej dziecka ma pojemność około pięćdziesięciu (por. Largo 2000). Jeszcze inne badania (Fenson 1994) pokazują, że zdania pojawiają się po przekroczeniu przez dziecko progu znajomości 100 słów. W nabywaniu słownika można zauważyć dwa nurty rozwojowe (por. Bates, Nelson): styl referencjalny, charakteryzujący się dużą liczbą rzeczowników i słów-etykiet dotyczących przedmiotów, oraz styl ekspresyjny, cechujący się wymieszaniem różnych typów słów i większym naciskiem na pragmatyczny aspekt języka, traktowanego jako narzędzie służące do wyrażania potrzeb i uczestniczenia w interakcjach społecznych.

W najwcześniejszych zdaniach dziecko używa tylko jednego słowa (rzeczownika albo czasownika), które w połączeniu z gestem wyraża pewną myśl. Na przykład „daj” w połączeniu z pokazaniem zabawki oznacza „daj mi zabawkę”. Słowo „piłka” z wyciągnięciem ręki w kierunku piłki oznacza „daj piłkę”. Tego typu zdań jednowyrazowych używa dziecko najpierw w okresie mniej więcej od 12. do 18. miesiąca życia, po czym zaczyna łączyć dwa lub trzy słowa, uzupełniając je gestami albo wprowadzając odmianę gramatyczną. Dzieci najpierw tworzą zestawienia dwóch gestów, następnie gestu i słowa, a dopiero potem zaczynają łączyć słowa (Goldin-Meadow i Morford 1985).

Pierwsze słowa spełniają różne funkcje pragmatyczne, służą do zadawania pytań, wyrażania prośb, skarżenia się (Vasta, Haith, Miller 1995). U dziecka półtorarocznego można zaobserwować tak zwaną eksplozję nazywania. Polega ona na etykietowaniu wszystkich elementów w otoczeniu dziecka. Dziecko uświadamia sobie, że słowa są symbolami, które mogą być przyłączone do rzeczy występujących w otaczającym świecie.

Zdaniem Brunera (1975) dziecko, które zaczyna używać języka, jest silnie nastawione na wykonywanie bądź komentowanie czynności podejmowanej wspólnie z kimś innym. Występuje tu nie tylko podmiot, czynność i przedmiot, ale również element kontroli reprezentowany np. przez posiadanie. Nastawienie dziecka wiąże się z jednej strony z koniecznością zwracania uwagi partnera na przedmioty i osoby będące elementami owego procesu – co wymaga nazwania, wskazywania, stwierdzenia nieistnienia, witania pojawiających się elementów, lokalizowania ich, a z drugiej – obejmuje komentowanie elementów, na które zwraca się uwagę, co ma miejsce np. przy określaniu cech. Gdy matka i dziecko zwrócą uwagę na ten sam przedmiot, wtedy matka systematycznie zaczyna komentować bądź włączać w swe działanie to, co zwróciło ich wspólną uwagę. Procedura „zwrócenie uwagi na przedmiot” – „działanie na przedmiocie” jest procedurą bardzo praktyczną. Szybko wytwarza ona u dziecka oczekiwanie określonej kolejności: przedmiot – cecha, przedmiot – nazwa lub przedmiot – działanie. Jeszcze inne badania dowiodły, że kolejność elementów, jakie pojawiają się w języku, odpowiada kolejności, w jakiej dane jest dziecku doświadczenie fizyczne, lub też porządkowi zdobywania wiedzy.

Rodzice łącząc słowo z czynnością, ułatwiają dziecku zrozumienie i poznanie znaczenia tego słowa. Uważa się, że rodzice intuicyjnie wyczuwają, jaki typ wypowiedzi jest w stanie zrozumieć ich dziecko w okresie wczesnego dzieciństwa i dostosowują swój sposób mówienia do możliwości dziecka. Bardzo ważnym czynnikiem dla rozwoju mowy we wczesnej ontogenezie jest wykazywanie zainteresowania przez dorosłego oraz gotowość do komunikacji i wchodzenia w interakcję ze swoim dzieckiem.

Ogromną rolę w wyjaśnianiu procesu opanowywania języka przez dziecko i rozwoju jego umiejętności komunikowania się odegrały teorie dwóch wybitnych psychologów: Piageta (1929) oraz Wygotskiego (1971). Oni też bardzo wnikliwie prowadzili studia nad powiązaniem języka z myśleniem. Zdaniem Piageta, rozwój myślenia za pomocą reprezentacji umożliwi posługiwanie się językiem. Język jest więc sposobem wyrażania myśli. Zdolność opanowania języka przez dziecko, zdaniem Piageta, jest wynikiem zdolności poznawczych dziecka, nabywanych w procesie poznawania i doświadczania rzeczywistości.

Zanim dziecko zacznie posługiwać się słowami w komunikacji, powinno nabyć umiejętności manipulowania symbolami w innej dziedzinie

aktywności, np. w zabawie. Piaget zakładał, że do posługiwania się symbolami językowymi w mowie potrzebna jest ogólna zdolność do manipulowania symbolami, umiejętność rozróżnienia przez dziecko elementu oznaczanego od oznaczającego oraz oderwania prawdziwej funkcji od realnego przedmiotu, by nadać mu symboliczne znaczenie. Zdaniem Piageta, małe dziecko myśli obrazami.

Wyniki badań Bates, Camaioni, Volterra (1975) są potwierdzeniem tej tezy. Badania dzieci we wczesnym dzieciństwie wykazały, iż umiejętność zabawy symbolicznej (jaką jest np. udawanie picia z filiżanki), koreluje w czasie z rozwojem symboli językowych w komunikacji.

U Wygotskiego natomiast to język odgrywa nadrzędną rolę wobec rozwoju myślenia. Jego zdaniem, myśl dokonuje się w słowie. Język umożliwia więc rozwój myślenia poprzez zdolność reprezentacji rzeczywistości w umyśle dziecka. Jak to ujął Schaffer (2005), „symbole werbalne są narzędziami procesu myślowego”.

Zdaniem Wygotskiego, dzieci we wczesnym okresie rozwoju działają bez wyraźnej intencji komunikowania się z innymi. Badacz ten zwracał dużą uwagę na rolę środowiska, innych osób w otoczeniu dziecka. Jego zdaniem to dorośli wpływają na zachowanie dzieci tak, by skłonić je do intencjonalnego podjęcia dialogu komunikacyjnego. Dzieci, poprzez interakcyjne zachowania z rodzicami, uczą się słów i opanowują znaczenia tych słów. Odpowiedzi dorosłych na dziecięce działania i słowa rozwijają u dzieci intencję do komunikacji oraz sprzyjają poznawaniu nowych sposobów porozumiewania się (Kielar-Turska 2001). Coraz częściej bierze się pod uwagę aktywność własną dziecka w kształtowaniu własnego rozwoju. Bloom i Tinker (2001) stworzyli tzw. model intencjonalności w opanowywaniu języka. Zwrócili szczególną uwagę na pojawianie się intencjonalności dziecka w komunikacji z innymi. Poprzez potrzebę komunikowania się z innymi dziecko poznaje rzeczywistość, odnajduje swoje miejsce w tej rzeczywistości i coraz bardziej precyzyjnie potrafi opisać nie tylko stany zewnętrzne, ale i wewnętrzne. Twierdzą, że opanowywanie języka dokonuje się nie poprzez zewnętrzne kierunkowanie, ale właśnie dzięki wewnętrznemu potencjałowi dziecka.

Procesu opanowania języka jak do tej pory nie udało się wyjaśnić wyjątknie jedną spośród istniejących teorii. Wieloletnie badania nad rozwojem językowym u dzieci pokazują, że w procesie tym biorą udział zarówno mechanizmy wrodzone (np. teoria Chomsky`ego), materiał języ-

kowy, który słyszy dziecko (teoria McNeilla czy Skinnera), jak i kontekst sytuacyjny (na który szczególną uwagę zwracał Bernstein).

## Rozwój komunikacji językowej u dzieci we wczesnej ontogenezie

Początek rozwoju mowy biernej, czyli rozumienia słów, to 8.–9. miesiąc życia. Świadczą o tym choćby próby wykonania prostych poleceń, np. „zrób pa pa”, „daj” (Kamińska 1982). Wtedy też dzieci wskazują przedmioty za pomocą gestu deiktycznego. Wskazywanie, czyli pojawienie się gestykulacji deiktycznej, rozpoczyna się około 10. miesiąca życia (Bates, Camaioni, Volterra 1975). W tym czasie dziecko zaczyna reagować na treść wypowiedzianych do niego słów. Szczególnie wyraźna jest reakcja na słowa, które skojarzone są z jakąś sytuacją lub gestem (chodź, daj, poparte wyciągnięciem ręki). Dziecko już nie tylko rozumie, ale i zapamiętuje to, czego się nauczyło. Dalszym etapem w rozwoju mowy dziecka jest wypowiedzanie słów, czyli aktywne posługiwanie się językiem – rozwój mowy czynnej. Dzieci produkują pierwsze słowa około 1. roku życia. Gesty stają się wtedy również bardziej wyszukane, np. dziecko udaje, że pije z pustego kubka. Gest przyjmuje charakter symbolu, staje się działaniem reprezentującym, podobnie jak słowo (Volterra, Erting 1979).

Wielu badaczy poszukuje odpowiedzi na pytanie, czy istnieje pozytywny związek pomiędzy rozwojem językowym (produkcją i rozumieniem mowy) a rozwojem komunikacji niewerbalnej (np. rozwojem gestykulacji, działań niejęzykowych o charakterze komunikatywnym lub reprezentującym u dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa) oraz czy można zauważyć pewne różnice płciowe w zakresie nabywania kompetencji komunikacyjnej przez dzieci.

U dzieci prawidłowo rozwijających się istnieje związek pomiędzy wiekiem a liczbą zarówno produkowanych, jak i rozumianych słów. Kolejna potwierdzona badaniami i obserwacjami teza mówi, że w toku ontogenezy mowa bierna wyprzedza w czasie mowę czynną, tzn. dzieci więcej słów rozumieją niż potrafią wypowiedzieć.

W polskich badaniach Smoczyńskiej (por. Kraska 2003) zarówno dziewczynki, jak i chłopcy, między 8. a 18. miesiącem życia, osiągalni wysokie wyniki dotyczące rozwoju komunikacji słownej. Przed ukończeniem 1. roku życia dziewczynki produkowały średnio dziesięć słów, rozumiały

natomiast ośmiokrotnie więcej. Dziewczynki 16–17-miesięczne mówiły około 50 słów, a rozumiały prawie pięć razy więcej. Co prawda chłopcy osiągnęli słabsze wyniki niż dziewczynki, jednak te różnice płciowe zmniejszały się wraz z wiekiem. Do 1. roku życia chłopcy znali i wymawiali sześć wyrazów, lecz prawie 90 rozumeli, a przed ukończeniem 18. miesiąca życia ujawniali czynną znajomość 35 słów i ponad sześciokrotnie więcej w mowie biernej. Badanie zdolności komunikacyjnych dzieci szwedzkich, oparte na raportach rodziców, ujawniło, że 18-miesięczne dzieci znajdujące się co najmniej w 10 centylu wykazywały czynną znajomość 7 słów, bierną 45 i używały około 8 komunikatywnych gestów (Eriksson, Westerlund, Berglund 2002). W badaniach Fensona 81% badanych dzieci w wieku 16 miesięcy używało od 0 do 100 słów, natomiast ok. 16% produkowało średnio między 100 a 200 słów (Fenson 1993). Jeśli chodzi o rozumienie, to zaobserwowano, że już w 8. miesiącu życia 91% dzieci rozumie od 0 do 100 słów. W 16. miesiącu prawie połowa badanych znała między 100 a 200 wyrazów, a niecałe 40% posiadało słownik bierny ze znajomością więcej niż 200 słów.

Z całą pewnością potwierdza się teza, że dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa zdecydowanie więcej rozumieją, niż potrafią powiedzieć. O tym, że dziecko wcześniej rozumie znaczenie słów niż potrafi je wymówić, pisało wielu autorów (np. Illingworth, Illingworth 1982; Spionek 1963; Vasta, Haith, Miller 1995; Largo 2000). Obserwując rozwój komunikacji werbalnej i niewerbalnej u dzieci w 1. i 2. roku życia, można stwierdzić istnienie dodatniej korelacji pomiędzy tymi dwoma aspektami komunikacji. Wraz z wiekiem wzrasta liczba słów produkowanych i rozumianych, wzrasta także liczba i częstość pojawiających się w rozwoju ontogenetycznym dziecka gestów i działań niewerbalnych wykonywanych. Nie jest więc tak, że mowa całkowicie zastępuje w pewnym momencie komunikację niejęzykową. Okazuje się bowiem, że gestykulacja pełni różne funkcje w różnym okresie rozwojowym. Pełni także odmienne role w stosunku do mowy. Może mieć charakter autonomiczny, co zauważamy w 1. roku życia dziecka, a następnie, w późniejszym czasie, może wzmacniać czy ilustrować komunikat zawarty w słowie. W momencie gdy dziecko zaczyna posługiwać się coraz większą liczbą słów, nie zaprzestaje używania gestykulacji. Okazuje się więc, że gesty i działania niewerbalne pojawiają się proporcjonalnie do sprawności językowej i pełni różne funkcje w stosunku do mowy.



Tezę taką potwierdzają badania dotyczące relacji pomiędzy rozwojem językowym i rozwojem gestykulacji. Relacja ta jest oczywista w sytuacji, gdy rozwój komunikacji przebiega w sposób prawidłowy. Wtedy wraz z wiekiem wzrasta liczba rozumianych i wymawianych słów, zmniejsza się natomiast liczba gestów traktowanych jako etykiety przedmiotów. Nie jest ona już taka oczywista w sytuacji, gdy rozwój mowy przebiega w sposób nietypowy czy wręcz nieprawidłowy.

## Zdolność słownego porozumiewania się u dzieci z atypowym rozwojem

W literaturze przedmiotu można znaleźć niewiele polskich psycholingwistycznych badań dotyczących relacji pomiędzy rozwojem komunikacji werbalnej i niewerbalnej w przypadku zaburzonego rozwoju małego dziecka. Takie badania dotyczą np. rozwoju komunikacji u dzieci autystycznych, u dzieci z zespołem Downa, upośledzeniem umysłowym czy chociażby z opóźnionym rozwojem mowy.

W badaniach, głównie anglojęzycznych, najczęściej stawiane są następujące pytania badawcze: jak przebiega rozwój komunikacji językowej i niejęzykowej u dzieci z rozwojem atypowym? Jak wygląda relacja pomiędzy tymi dwoma rodzajami komunikacji w przypadku, gdy jeden z nich jest zaburzony? Jak radzą sobie dzieci, by osiągnąć kompetencję komunikacyjną? Czy stosują jakieś środki zaradcze? Czy wycofują się z komunikacji? Kolejne pytania dotyczą już szerszego aspektu funkcjonowania dziecka. Np. czy, a jeśli tak, to w jaki sposób zaburzenie rozwoju komunikacji wpływa na rozwój pozostałych sfer: społecznej, emocjonalnej, poznawczej?

Dla wielu badaczy istotne było zbadanie relacji pomiędzy rozwojem języka a różnymi rodzajami i aspektami komunikacji niewerbalnej. Przykładem mogą być badania zdolności komunikacyjnych dzieci autystycznych, takie jak poszukiwanie związku pomiędzy wspólną uwagą, rozwojem językowym, niejęzykowym czy rozwojem społecznym (Mundy 1995, Baron-Cohen 1989). Natomiast włoskie badania Iverson, Longobardi, Caselli (2003) dotyczyły związku pomiędzy mową a gestami u dzieci z zespołem Downa oraz różnic w rozwoju komunikacji pomiędzy tymi dziećmi a dziećmi prawidłowo rozwijającymi się we wczesnym stadium ontogenezy.

Wyniki wielu empirycznych opracowań sugerują, że inne aspekty rozwoju, takie jak na przykład wspólna uwaga czy umiejętność społecznych interakcji, mogą mieć ogromne znaczenie i bezpośredni wpływ na rozwój językowy zarówno u dzieci, u których rozwój przebiega normalnie, jak i u dzieci z rozwojem nietypowym (Mundy i in. 1990).

Na gruncie polskim prowadzonych jest wiele badań dotyczących rozwoju dzieci autystycznych (Minczakiewicz 1994, 1998; Markiewicz 2004; Pisula 2000, 2005).

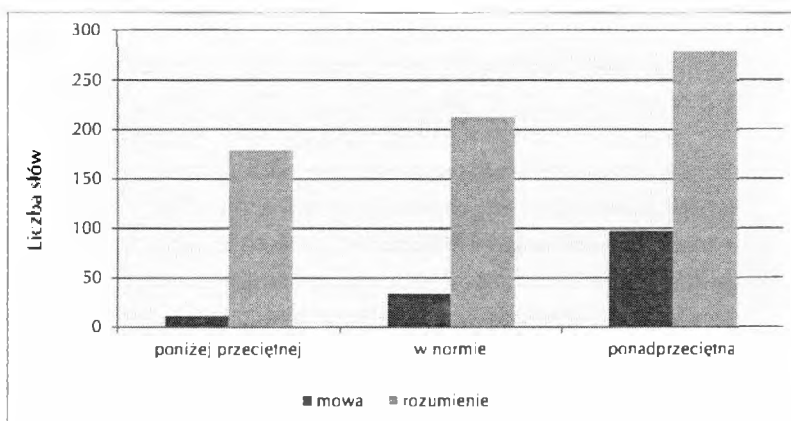
U dzieci autystycznych można zaobserwować poważne trudności w porozumiewaniu się z innymi. Według Markiewicz (2004), prawidłowy rozwój umiejętności komunikowania się wymaga od dzieci dotkniętych tą chorobą wiele pracy. Potrzeba porozumiewania się z innymi, a raczej jej brak, może stanowić źródło nieprawidłowego rozwoju umiejętności komunikacyjnych. Podobnie do problemu odnosi się Minczakiewicz. Jej zdaniem konsekwencją zaburzeń w relacjach społecznych są trudności w zakresie komunikacji. U dzieci autystycznych obserwuje się brak intencjonalności w porozumiewaniu się z innymi, co może wywierać negatywny wpływ na rozwój kompetencji komunikacyjnej.

Szerokie longitudinalne badania polskie dotyczące rozwoju komunikacji językowej i niejęzykowej u dzieci z podejrzeniem SLI (specyficznych zaburzeń rozwoju językowego) prowadzi Smoczyńska. W pierwszej części badań za pomocą narzędzia kwestionariuszowego MacArthur-Bates uzyskano wyniki dzieci 18-miesięcznych. Lasota dokonała analizy jedynie wycinku obszernego materiału – wyników 99 dzieci, dotyczących aspektu komunikacji niejęzykowej (por. Lasota 2010).

Narzędziem badawczym wykorzystanym w tych badaniach była polska adaptacja Smoczyńskiej inwentarza rozwoju mowy i komunikacji MacArthur-Bates „Słowa i Gesty” do badania rozwoju komunikacji najmłodszych dzieci. Metoda ta opiera się na wiedzy rodziców na temat językowego i niewerbalnego rozwoju własnych dzieci. Dotyczy rozumienia mowy, mówienia oraz porozumiewania się za pomocą gestów. Kwestionariusz przeznaczony jest dla dzieci prawidłowo rozwijających się w wieku od 8. do 16. miesiąca życia, lecz stosowany jest również dla dzieci starszych z opóźnionym rozwojem mowy.

Dzieci, które otrzymały bardzo niskie wyniki (poniżej 10 centyla) w teście MacArthur-Bates w części językowej, zakwalifikowano do grupy z podejrzeniem opóźnienia rozwoju mowy. W drugiej grupie znalazły się dzieci z wynikiem średnim (pomiędzy 25 a 75 centylem), i była to

grupa kontrolna – dzieci o prawidłowym rozwoju językowym. Trzecią grupę natomiast stanowiły dzieci, które uzyskały wynik ponadprzeciętny (powyżej 80 centyla). Okazało się, że już w wieku 18 miesięcy znacznie różniły się one nie tylko poziomem liczby używanych i rozumianych słów, ale także liczbą używanych gestów i komunikatów niejęzykowych (wykres 1).



**Wykres 1.** Poziom mowy czynnej i biernej u półtorarocznych dzieci z różnym poziomem mowy określonym w wieku 2 lat

Dzieci cechujące się wysokim poziomem sprawności językowych w wieku dwóch lat już pół roku wcześniej (bo w wieku 18 miesięcy) zdecydowanie przewyższały swoich rówieśników pod tym względem. Posługiwały się one największą liczbą słów w mowie czynnej oraz mowie biernej. Według oceny rodziców, dzieci z grupy ponadprzeciętnej średnio używały w mowie czynnej prawie 100 słów, a dzieci należące do grupy podejrzanego o nieprawidłowy przebieg rozwoju mowy produkowały około 12 wyrazów. Jest to osiem razy mniej niż w grupie ponadprzeciętnej. Grupa dzieci w normie językowej używała trzykrotnie więcej słów (34) niż grupa poniżej normy, ale też prawie trzykrotnie mniej niż grupa ponadprzeciętna.

Rzeczywiście, zdaniem rodziców, dzieci zdecydowanie więcej słów znały, niż produkowały. Najmniejszą liczbę wyrazów, bo około 178, w mowie biernej ujawniały dzieci z grupy poniżej normy językowej, co jest oczywiste. Dzieci w normie znały 212 etykiet słownych. Największy

zasób słownika receptywnego miały dzieci, których rozwój językowy określany był jako ponadprzeciętny – znały one 280 określeń słownych.

Zaobserwowano także różnice płciowe. W każdej grupie dziewczynki osiągały lepsze wyniki w zakresie znajomości mowy czynnej i biernej niż chłopcy z tej samej grupy, choć w grupie dzieci w normie językowej różnice te nie osiągały istotności statystycznej.

## Współistnienie aktywności językowej i niejęzykowej w procesie komunikacyjnym małego dziecka

Kilkadziesiąt lat temu twierdzono, że komunikacja niewerbalna odbywa się na innej, niezależnej od języka scenie. Obecnie wiemy, że skuteczne porozumienie współtworzą treści zarówno werbalne, jak i te przekazywane pozawerbalnie. Nie funkcjonują one na zasadzie odrębnych kodów, ale wzajemnie się uzupełniają, tworzą komunikat. Już Wundt przekonywał, że gesty i mowa wyrażają tę samą ideę umysłową. Opracowaniom empirycznym, podkreślającym powiązanie gestu ze słowem, początek dała teoria Birdwhistella (1970), mówiąca, że elementy ruchu ciała powinny być traktowane na wzór związanych części w mowie. Studia nad gestami muszą być prowadzone wraz z badaniami nad językiem. Stąd konieczność podjęcia tego problemu nie tylko przez językoznawców, ale także psychologów czy psycholingwistów.

Gesty traktuje się jako najbardziej semantyczne narzędzie komunikacji niewerbalnej. Okazuje się bowiem, że gestykulacja oddaje bardziej różnorodne i skomplikowane struktury myślowe niż linearny język. Co więcej, gest przekazuje także to, co nie zostało ujęte w komunikacie słownym, nie tylko wskazując na ikonizację, obrazowość wypowiedzianej myśli, ale wyrażając też emocje, ustosunkowanie do interlokutora interakcji, organizację czasu i przestrzeni opowiadanych treści.

Język i gest współtworzą komunikat. Oczywiście możliwe jest porozumienie bez udziału środków niewerbalnych, jednak wtedy zarówno nadawca, jak i odbiorca muszą włożyć w przekazanie i zrozumienie komunikatu zdecydowanie więcej wysiłku.

Badacze zajmujący się neuropsychologią, szukając relacji pomiędzy gestem a mową, postawili tezę, iż system rządzący zarówno mową, jak i gestem jest umieszczony w mózgu w obszarze Broca (Gentilucci, Volta 2007). Najnowsze badania (Vauclair, Imbault 2009) dotyczące

komunikacji niejęzykowej pokazują, że nawet dzieci leworęczne częściej używają prawej ręki niż lewej podczas gestykulacji deiktycznej (wskazującej). Badacze wysuwają hipotezę, że ludzie mają wyspecjalizowany obszar dla gestów komunikatywnych oraz języka w lewej półkuli, która może być niezależnym systemem kontrolującym funkcje motoryczne ręki.

Dane empiryczne potwierdzają wzajemną relację pomiędzy mową i gestami symbolicznymi. U ludzi gest jest silnie połączony z produkcją mowy. Działania motoryczne, w tym głównie gestykulacja, odgrywają ważną rolę w rozwoju języka u dzieci, poczynając już od momentu gaworzenia. Podejście rozwojowo-poznawcze opiera się na tezie, że komunikacja poprzez środki niewerbalne, takie jak gestykulacja, jest wstępną fazą do rozwoju języka. Wiele badań dowodzi istnienia ciągłości między komunikatami niejęzykowymi i językowymi w procesie porozumiewania się. Potwierdzają, że słowa i gesty są ze sobą nierozzerwalnie związane. Zarówno dzieci, jak i dorośli spontanicznie gestykują podczas wypowiedzi słownych. Ważność gestykulacji nie zmniejsza się z nabywaniem kompetencji językowej, lecz zmienia się jej forma i funkcje.

Na ścieżce rozwoju kompetencji komunikacyjnych możemy zaobserwować pojawienie się tak zwanych „kamieni milowych” – nie tylko w odniesieniu do rozwoju językowego, ale także w przypadku komunikacji niejęzykowej. Pierwszym kamieniem milowym w rozwoju ontogenetycznym jest pojawienie się gaworzenia – około 6. miesiąca życia. W tym samym czasie niemowlęta zaczynają wykonywać rytmiczne, intencjonalne ruchy rąk, takie jak wyciąganie ręki czy uderzanie przedmiotem (Iverson, Fagan 2004; Ramsay 1984).

Badania relacji pomiędzy ruchami ciała niemowląt a wokalizacją dowiodły, że u niemowląt w wieku między 6. a 9. miesiącem życia jedna piąta rytmicznych ruchów ciała była ściśle dostosowana do wokalizacji. Ponadto wokalizacja częściej towarzyszyła ruchom prawej ręki niż lewej, co potwierdza związek między motorem ruchu a lokalizacją ośrodka mowy w lewej półkuli (Iverson i Fagan 2004).

W czasie gdy niemowlęta zaczynają rozumieć słowa do nich kierowane, to jest około 8.–10. miesiąca życia, można zaobserwować kolejny postęp w zakresie gestykulacji. Jest to produkcja gestów deiktycznych, takich jak wskazywanie czy wyciąganie ręki, dawanie. Wtedy też pojawiają się pierwsze zabawy o charakterze społecznym, np. „a kuku”, oraz gesty

konwencjonalne, np. „pa pa”, wykonywane przez dziecko na pożegnanie (Bates, Dick 2001).

Między 11. a 13. miesiącem życia dzieci zaczynają wypowiadać pierwsze słowa. W tym czasie w repertuarze komunikacyjnym pojawiają się gesty wykonywane dla określenia np. działania i związane z określonymi przedmiotami. Przykładem może być gest określający rozmowę telefoniczną.

Bates i in. (1979) piszą o niektórych gestach, że działają podobnie jak słowa, jako etykiety przedmiotów czy zdarzeń, a gdy dziecko nie ma dostępu do etykiety słownej, skutecznie używa w tym celu symbolu gestykulacyjnego. Między 10. a 24. miesiącem życia dzieci opierają się w procesie komunikacyjnym na gestykulacji, dlatego produkują znacznie więcej symbolów elementów rzeczywistości poprzez gesty niż słowa.

Potwierdzają to wyniki badań naukowych. Badania Iverson i Goldin-Meadow (2005) pokazują, że dzieci średnio trzy miesiące wcześniej używają gestu jako etykiety dla przedmiotu, zanim potrafią użyć etykiety słownej. Zgodnie z hipotezą mówiącą, że gestykulacja ułatwia nabywanie mowy, gesty pozwalają dzieciom „rozmawiać” o czymś, zanim nauczą się „mówić”. Stanowią więc przejściowe narzędzie komunikacyjne we wczesnym rozwoju leksykalnym (Iverson, Goldin-Meadow 2005). Jest to zgodne z teorią McNeilla (1992) o łącznym ujęciu mowy i gestykulacji. Dzieci utrzymują reprezentację przedmiotu lub pojęcia i wyrażają to za pomocą modalności dostępnej dla nich w określonym czasie.

Kolejnym ważnym osiągnięciem rozwojowym jest pojawienie się wypowiedzi dwuelementowych. Wypowiedzi słowne, dwuwyrazowe dzieci zaczynają produkować zazwyczaj pomiędzy 18. a 24. miesiącem życia. Sukces ten poprzedza jednak łączenie słowa z gestem, czyli dwuelementowe wypowiedzi złożone z komunikatu językowego i niejęzykowego. Takie zdania złożone z gestu i słowa można zaobserwować nawet już ok. 14. miesiąca życia, stanowią one przejście między wypowiedzią złożoną z jednego słowa do wypowiedzi złożonej z kilku wyrazów (MacEachern, Haynes 2004).

Połączenia gestu ze słowem mogą pełnić różne funkcje (Özçaliskan, Goldin-Meadow 2005). Najczęściej w wypowiedziach złożonych z komunikatu lingwistycznego oraz nielingwistycznego połączenia te mają charakter wzmacniający, co oznacza, że element niejęzykowy (gest) wzmacnia słowo. Dzieje się tak wówczas, gdy dziecko pokazuje palcem kota i mówi „kotek”. Innym rodzajem wypowiedzi jest połączenie

uzupełniające – komplementarne; występuje wówczas, gdy dziecko wskazuje na matkę i mówi „jej”. Może jednak pojawić się sytuacja, w której słowo przynosi zupełnie inną informację niż gest. Jest to połączenie, w którym gest przynosi dodatkową informację, dopełniającą wypowiedź słowną. Taki rodzaj połączenia zwany jest suplementarnym. Przykładem może być sytuacja, w której dziecko w obecności matki spogląda na piłkę, wyciąga rękę w jej kierunku, mówiąc do matki „daj”, wskazuje na korale leżące na półce i mówi „mama”.



Fot. 1. Początki etykietowania przedmiotów przez dziecko

Obserwacja dokładnego czasu pojawienia się w rozwoju dziecka komunikatu dwuelementowego złożonego z połączenia gestu i mowy pozwala na określenie przewidywanego momentu pojawienia się tego samego znaczenia poprzez dwuelementowe połączenia słowne. Odstęp czasowy pomiędzy pojawieniem się wypowiedzi dwuelementowej złożonej ze słowa i gestu suplementarnego (o odmiennym znaczeniu niż słowo) a pojawieniem się wypowiedzi złożonej z dwóch słów w badaniach Iverson, Goldin-Meadow (2005) wyniósł około 2.3 miesiąca. Natomiast pomiędzy wypowiedziami złożonymi z komunikatu słownego i gestu komplementarnego a dwuwyrazowymi wypowiedziami czas ten wynosił 4.7 miesiąca.

Badania wykazują, że gestykulacja przewiduje zmiany w rozwoju komunikacji językowej nie tylko na poziomie leksykalnym (słowa), ale także na poziomie zdania (np. wypowiedź zbudowana z dwóch słów) (Iverson, Goldin-Meadow 2005). Wyposażenie niemowlęcia w gestykulacyjne etykiety przedmiotów, rzeczy czy osób pozwala zasygnalizować partnerowi komunikacyjnemu dziecka, że jest ono gotowe do podjęcia dyskursu komunikacyjnego. Gest pełni więc także rolę społeczną w rozwoju kompetencji komunikacyjnej małego dziecka.

Gesty są wskaźnikiem wczesnej kompetencji komunikacyjnej niemowlęcia. Istnieje widoczny związek rozwojowy pomiędzy stadium rozwojowym mowy i gestykulacji. Gest zarówno poprzedza, jak i sygnalizuje zbliżające się osiągnięcie słowne (Iverson, Goldin-Meadow 2005).

Uważa się, że gesty o charakterze symbolicznym wpływają na rozwój języka bardziej niż gesty deiktyczne, gdyż:

- dzieci mogą użyć gestu symbolicznego wtedy, gdy nie mają dostępu do słowa, kiedy nie potrafią wyrazić myśli słowami,
- gesty reprezentujące, podobnie jak mowa, nie wymagają kontekstu społecznego,
- natura motoryczna gestów symbolicznych (np. ikonicznych) ułatwia naukę mowy.

Gestykulacja oferuje dzieciom dostępny sposób nadawania etykiet do rozwijających się umysłowych reprezentacji przedmiotów i pojęć w ich środowisku. Stopień podobieństwa między gestem a pojęciem może służyć wzmocnieniu związku między słowem a odniesieniem.

Potwierdzono, że nauczenie dzieci w okresie przedwerbalnym prostych gestów na określenie przedmiotów czy pojęć ma pozytywny wpływ na poznawcze i lingwistyczne umiejętności dzieci.

Na gruncie polskim badania nad niewerbalnym sposobem komunikowania się dzieci w średnim dzieciństwie prowadzone były na przykład przez Grochowalską (1996, 2000). Wykazały one, że poziom komunikatów niewerbalnych podczas dziecięcych interakcji społecznych jest proporcjonalny do poziomu komunikacji językowej. Dowiedziono istnienia relacji pomiędzy rozwojem komunikacji językowej i niejęzykowej. Wraz z wiekiem dzieci w wieku przedszkolnym komunikowały się częściej zarówno poprzez słowa, jak i gesty. Jednak, jak zauważa autorka, wraz z rozwojem języka zmieniają się funkcje komunikatów niewerbalnych. Im dziecko starsze, tym bardziej rozbudowane są jego komunikaty niewerbalne o charakterze ilustrującym wypowiedź, natomiast maleje



gestykulacja zastępująca mowę. Inne badania dowiodły istnienia pozytywnego związku pomiędzy poziomem mowy a złożonością komunikatu niejęzykowego.

Longitudinalne badania nad rozwojem komunikacji niejęzykowej u dzieci we wczesnym dzieciństwie, cechujących się różnym poziomem rozwoju językowego (Lasota 2010), również potwierdziły istnienie relacji pomiędzy rozwojem komunikacji niewerbalnej oraz komunikacji opierającej się na słowach. Okazało się także, że istnieje zależność pomiędzy rozwojem językowym u małych dzieci a innym rodzajem reprezentacji rzeczywistości, a mianowicie zabawą symboliczną (Lasota 2007). Wraz z wiekiem wzrasta więc zdolność użycia symbolu zarówno w mowie, jak i w gestykulacji.

Dowodem na współistnienie obu kodów są także najnowsze badania przeprowadzone przez Sansavini i in. (2010), dotyczące rozwoju wczesnej gestykulacji, działań na obiektach, rozumienia i produkcji mowy oraz relacji między tymi poszczególnymi aspektami komunikacji. Badaniem objęto 22 włoskich dzieci prawidłowo rozwijających się w wieku od 10 miesięcy do 1,5 roku. Uzyskane wyniki potwierdziły, że wraz z wiekiem wzrasta zasób zarówno mowy czynnej, biernej, jak i gestów oraz liczba działań prezentowanych przez dzieci, skierowanych na przedmioty. Najwcześniej w rozwoju ontogenetycznym zaobserwowano komunikaty niewerbalne w postaci gestów. Miały one charakter komunikatywny. Następnie można było zaobserwować wzrost działań skierowanych na przedmioty, nie zawsze o charakterze komunikatywnym. Produkcja mowy zaś gwałtownie wzrosła z nadejściem 2. roku życia. Badaczki zaobserwowały także znaczne różnice płciowe na poziomie zarówno gestykulacji, działań na obiektach, jak i rozumienia słów na korzyść dziewczynek. Znalezione także związku pomiędzy działaniem na przedmiotach a poziomem mowy biernej, między rozwojem gestykulacji a poziomem mowy czynnej i biernej, oraz pomiędzy produkcją i rozumieniem mowy. Implikacją z tych badań wydaje się być teza, że gesty stanowią wsparcie rozwoju komunikacji werbalnej, natomiast działania na przedmiotach przyczyniają się do rozwoju reprezentacji znaczenia.

Inne badania, oceniające naturę komunikacji oraz związek pomiędzy komunikatami niewerbalnymi i werbalnymi (Gliga, Csibra, 2009) wykazały, że 13-miesięczne dzieci używają niewielkiej liczby słów, komunikując się głównie gestami deiktycznymi. Badania te stanowią potwierdzenie, że komunikaty niejęzykowe są interpretowane jako komunikatywne sygnały

i stanowią uzupełnienie komunikatu słownego. Ocena dwóch grup badanych dzieci pozwoliła na wysnucie wniosku, że małe dzieci, które obserwowały dorosłą osobę używającą komunikacji językowej i jednocześnie niewerbalnej (gestu), rozpoznawały sprzeczność w komunikacji, a ich oczekiwania były prawidłowe. Odkrycie to sugeruje, że niemowlęta oczekują, że jednoczesne komunikaty: werbalny i niewerbalny będą się uzupełniać i odnosić do tego samego przedmiotu. Okazało się bowiem, że dzieci dłużej patrzyły na ekran, gdy komunikaty nagranej na wideo osoby dorosłej były sprzeczne, np. gdy nazywany słownie przedmiot nie był ujawniany w miejscu wskazanym za pomocą gestu. Co ciekawe, taką relację między komunikatami werbalnym i niewerbalnym dzieci zauważały jedynie wtedy, gdy nadawcą obu sygnałów była jedna i ta sama osoba. To sugeruje, że dzieci tak samo doceniają naturę sygnałów niejęzykowych co językowych prezentowanych przez osoby dorosłe. Podobne badania przeprowadzili Behne, Carpenter, Tomasello (2005). W badaniu wzięło udział 60 dzieci w wieku 14, 18 i 24 miesięcy. W trakcie zabawy dorosły chował zabawkę, po czym sygnalizował dziecku miejsce schowanej zabawki poprzez dawanie komunikatywnej niejęzykowej wskazówki. Mógł to być gest wskazywania bądź komunikat wzrokowy (uporczywe przyglądanie się miejscu, w którym zabawka została schowana). Okazało się, że dzieci doskonale odczytywały obydwa rodzaje nadawanych sygnałów. Dzieci we wszystkich trzech grupach wiekowych potrafiły rozpoznać i prawidłowo odczytać komunikaty niejęzykowe. Konkluzją z badań była teza, że dzieci już w 14. miesiącu życia potrafią interpretować zachowania dorosłych, kierując się wskazówkami jedynie niewerbalnymi i traktować je jako sygnały mające charakter komunikatywny.

Wiele teoretycznych i empirycznych opracowań dowodzi więc, że systemy: językowy i niejęzykowy współistnieją ze sobą w procesie komunikacyjnym. Umiejętność użycia innych sposobów komunikacji niż językowa możliwa jest wówczas, gdy w zachowaniu dziecka można zaobserwować oznaki intencjonalności. Zakłada ona zdolność odróżniania sposobów działania od jego celowości. Dziecko, które wykazuje intencjonalne zachowanie komunikacyjne, dąży do skutecznego porozumienia się z drugą osobą. Gdy pojawia się przeszkoda w realizacji celu, jakim jest komunikacja, dziecko zaczyna szukać innych zastępczych działań do pokonania tej przeszkody. Tak też się dzieje w przypadku dzieci z opóźnionym rozwojem mowy. Wtedy gdy nie ma dostępu do słów, dziecko próbuje skutecznie porozumiewać się z dorosłym, używając do tego celu

dostępnych środków, tj. gestykulacji czy kontaktu wzrokowego. Można prześledzić to na przykładzie badań dotyczących rozwoju komunikacji niewerbalnej i zabawy u dzieci, u których rozwój językowy nie przebiega w sposób prawidłowy. W badaniach Lasoty (2010) znaleziono relację pomiędzy rozwojem komunikacji językowej i niejęzykowej u dzieci z podejrzeniem specyficznych zaburzeń rozwoju językowego, aczkolwiek okazało się, że zależność ta nie jest prostolinijna. Wyniki badań otrzymanych za pomocą kwestionariusza MacArthur-Bates pokazały, że u dzieci 1,5-letnich istnieje prosta zależność pomiędzy liczbą komunikatów językowych a liczbą używanych gestów czy innych niewerbalnych działań na przedmiotach.

Może to jednak wynikać z metody badania. Rodzice dzieci wypełniający ten kwestionariusz musieli zaznaczyć odpowiedź, czy dziecko zna lub używa określone słowo, gest czy działanie niejęzykowe. Nie udzielali natomiast odpowiedzi, czy dziecko używa gestu zamiast określonego słowa (np. czy etykietuje przedmiot gestem, a nie słowem). Inne wyniki bowiem otrzymują badacze podczas spontanicznej obserwacji małych dzieci z osłabionym rozwojem językowym. Późniejsze badania Lasoty (gdy dzieci były w wieku 2,5 lat, a badanie opierało się na obserwacji dzieci podczas sytuacji zabawowych i zadaniowych) pokazały, że badając relacje między mową a gestami, należy wziąć pod uwagę rozróżnienie pomiędzy gestami deiktycznymi i symbolicznymi oraz autonomicznymi i ilustrującymi. Okazało się, że dzieci z opóźnioną mową prezentują zdecydowanie więcej gestów autonomicznych, zastępujących mowę, mało zaś gestów ilustrujących (komplementarnych czy suplementarnych). Okazało się także, że dzieci te używają znacznej liczby gestów deiktycznych. Pozytywną korelację zaobserwowano również pomiędzy mową a zabawą symboliczną. Im niższy poziom rozwoju językowego, tym mniejsza liczba prezentowanych przez dzieci działań niejęzykowych o charakterze reprezentującym. Jest to zgodne z hipotezą, że mowa i zabawa o charakterze symbolicznym są ściśle ze sobą powiązane. Badania prowadzone w wielu krajach potwierdzają hipotezę, że osłabiony rozwój językowy może wpływać ograniczająco na rozwój poznawczy dzieci. Badania porównawcze Botting i in. (2010) dzieci prawidłowo rozwijających się oraz dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego potwierdzają wyniki uzyskane w polskich badaniach (por. Lasota 2010). Dzieci z opóźnionym rozwojem językowym wnoszą rusztowanie komunikacyjne oparte na gestach, natomiast dzieci o prawidłowym rozwoju

szybko zastępują wskazówki niejęzykowe słowem. Dotyczy to zarówno produkowania komunikatów, jak i ich odbioru i rozumienia. U dzieci ze specyficznymi zaburzeniami języka zaobserwowano także istnienie silniejszej zależności pomiędzy gestem i mową. Dzieci te istotnie częściej używają połączenia obu komunikatów niż dzieci prawidłowo rozwijające się, które wraz z wiekiem zastępują komunikaty niewerbalne łatwiejszym i bardziej wyspecjalizowanym komunikatem słownym.

W efekcie zarówno badania dzieci, u których nabywanie kompetencji komunikacyjnej przebiega w sposób prawidłowy, jak i opracowania empiryczne dotyczące zaburzeń w procesie rozwoju komunikacji stają się dowodem na współistnienie aktywności językowej i niejęzykowej.

## Rozdział 2

# Pierwsze gesty komunikatywne i zabawy społeczne

*Gest jest najpierwotniejszym,  
zupełnie zaczątkowym objawem  
myślącej postawy dziecka.*

S. Szuman

### Gestykulacja nośnikiem komunikacyjnym

Komunikacja słowna i język gestów uznawane są powszechnie za podstawowe elementy budujące stosunki międzyludzkie, jednak gesty – w przeciwieństwie do języka mówionego – były do niedawna stosunkowo słabo poznanym obszarem wiedzy o zachowaniach ludzkich. Trzydzieści lat temu było jedynie sześć publikacji naukowych w języku angielskim na ten temat. Od tej pory można zauważyć ogromny postęp, również na terenie naszego kraju. Próbuje się coraz lepiej zrozumieć naturę komunikowania się pozasłownego. Większość prac badawczych poświęcona jest jednak komunikacji niewerbalnej osób dorosłych i dotyczy sposobów rozpoznawania u nadawcy sygnałów niewerbalnych oraz metod wpływania na odbiorcę właśnie poprzez używanie odpowiednich gestów czy postawę. Wciąż niewiele wiemy na temat zachowań niewerbalnych małych dzieci. Może to być spowodowane ogromnymi trudnościami, jakie wiążą się z badaniem dzieci na przykład w okresie wczesnego dzieciństwa.

Jaką rolę pełni gestykulacja w zachowaniach komunikacyjnych? Gestykulacja traktowana jest jako ruchy ciała, głównie rąk, za pomocą których potrafimy przedstawić nasze myśli, intencje czy emocje. Gestem

jest „każdy znaczący (czyli komunikujący i posiadający interakcyjny charakter) ruch i układ (w przestrzeni i w czasie) ciała, wraz z towarzyszącym mu kontekstem działań, związanych z nim procesem wytwarzania znaczenia” (Załaźnińska 2001, s. 12). Gestykulacja może służyć zarówno wzmocnieniu wypowiedzi słownej, jak i jej akcentowaniu czy wskazywaniu pewnych elementów rzeczywistości, np. ludzi czy przedmiotów. W jednym z badań udowodniono, że gesty są sprzężone i zsynchronizowane z mową. Większe ruchy wykonywane za pomocą naszego ciała odpowiadają dłuższej wypowiedzi słownej.

Gestykulacja opisywana jest najczęściej w kategoriach zależności z mową. Może pełnić więc przeróżne funkcje – zastępować mowę, regulować przepływ i rytm interakcji, zwracać uwagę odbiorcy, kłaść nacisk na pewne treści werbalne, uzupełniać i wyjaśniać komunikat słowny czy utrzymywać treść wypowiedzi. Jeszcze inna kategoryzacja gestów ujmuje typ relacji gestu do słowa. Najczęściej wyodrębnia się dwa rodzaje gestów. Pierwszy to gesty niezależne od mowy. Gesty te nie są powiązane z mową, ale mają jednoznaczną wymowę znaczeniową. Drugim natomiast rodzajem są gesty zależne od mowy. Są one bezpośrednio związane z mową lub towarzyszą wypowiedzi. Często służą zilustrowaniu treści wypowiedzi. Mogą one akcentować lub podkreślać jakieś słowo, ukazywać tok myślenia, wskazywać na różne elementy otoczenia czy zależności przestrzenne, ilustrować tempo i rytm zjawiska, rysować obraz opisywanego przedmiotu, przedstawiać ruch ciała, a także komentować reguły i organizację procesu interakcji.

Gesty niezależne od mowy zwane są także *emblemami* lub *gestami autonomicznymi* (por. Knapp, Hall 2000). Są to sygnały niewerbalne, mające bezpośrednie znaczenie werbalne. Występują w postaci samodzielnych gestów. Badania nad gestykulacją u dzieci we wczesnym i średnim dzieciństwie pokazują, że już dwulatki potrafią rozpoznawać i używać określonych, prostych i często obserwowanych w otoczeniu emblematów. Bardzo wcześnie w rozwoju ontogenetycznym możemy zaobserwować używanie przez dzieci emblematów, takich jak potakiwanie głową jako potwierdzenie „tak”, gest przeczenia „nie”, gest obracania obu dłoni grzbietami w dół oznaczający „nie ma” czy wzruszanie ramionami „nie wiem”. Podobnie jak w przypadku rozumienia i używania mowy, małe dzieci zdecydowanie więcej gestów rozumieją niż same prezentują.

Od kilkunastu lat na całym świecie publikuje się listy gestów emblematycznych dla różnych kultur (por. Knapp, Hall 2000). Kendon (1981)

analizował szczegółowo ponad 800 gestów emblematycznych, które ujął w trzy szerokie kategorie znaczeniowe, składające się na 80% gestów niezależnych od mowy, używanych w Stanach Zjednoczonych, Kolumbii, Francji, Włoszech i Kenii. Te kategorie to: kontrola relacji międzyludzkich, przedstawienie własnych stanów lub emocji oraz reakcja oceniająca zachowania lub wygląd innych osób. Badania Ekmana w odniesieniu do pięciu różnych kultur dowiodły, że w każdej z nich występowały emblematy na powitanie i pożegnanie, wskazywanie kierunku, ocenę zachowań i wyglądu innych osób oraz na określenie własnych stanów emocjonalnych i fizycznych. Do tej pory nie udało się wyodrębnić takich emblematów, które miałyby identyczne znaczenie w każdej kulturze. Gesty niezależne od mowy są więc ściśle uwarunkowane kulturowo.

Najbardziej uniwersalne gesty to gesty określające znaczenie: „tak”, „nie”, „nie wiem”. W zależności od kultury ten sam gest może przenosić różne znaczenie lub też to samo znaczenie może być odzwierciedlane za pomocą zupełnie odmiennych gestów.

Gesty zależne od mowy, zwane *gestami ilustracyjnymi*, są bezpośrednio związane z komunikowaniem werbalnym. Takie gesty najczęściej odnoszą się do przedmiotu komunikatu, pokazują relacje między nadawcą a przedmiotem przekazu. Mogą również służyć jako wizualne znaki przestankowe, kontrolujące przekaz, lub regulować i organizować tok interakcji pomiędzy interlokutorami.

Gesty zależne od mowy są nierozzerwalnie złączone z przekazem językowym. Większość badaczy zgadza się z tym, że ruchy ciała i gesty nie są produkowane przypadkowo w toku wypowiedzi słownej, ale wiążą się z nią w jeden spójny system.

Patrząc na komunikację, w której przejawiają się gesty zależne od mowy oraz język werbalny, z całą pewnością możemy mówić o istnieniu silnej relacji między gestami a mową. Zarówno gesty, jak i słowa pełnią funkcję komunikacyjną, służą więc wyrażaniu treści w procesie interakcyjnym. Wydaje się także, że te oba elementy komunikacyjne (gesty i mowa) rozwijają się według tych samych, lub podobnych, mechanizmów. W wielu badaniach wykazano, że w rozwoju ontogenetycznym dziecko przyswaja nie tylko coraz więcej słów, ale także coraz więcej gestów. Zmienia się jednak natura zachowań gestykulacyjnych, na przykład w zakresie dominowania funkcji gestykulacji w poszczególnych okresach rozwojowych. Kendon (1983, s. 25) ujmuje to słowami:

Wydaje się, że istnieje tendencja do przechodzenia od rozbudowanej gestykulacji czy też pantomimy zastępującej mowę w kierunku bardziej precyzyjnej koordynacji, w której gesty używane są bardziej selektywnie. Z wiekiem gest wykorzystywany jest coraz rzadziej dla odświeżania całej sceny. Pojawia się on tylko w pewnych punktach wypowiedzi. Rośnie także wykorzystanie gestów abstrakcyjnych, podtrzymujących tok wypowiedzi, gest obrazowy staje się bardziej symboliczny i bardziej zawężony w znaczeniu, które oddaje.

Proces nabywania umiejętności konwencjonalnego użycia symboli (zarówno w postaci słowa, jak i gestu) zmienia naturę poznawczych reprezentacji dziecka.

## Znaczenie gestykulacji we wczesnym dzieciństwie

W 1. roku życia małe dziecko komunikuje się z dorosłym, używając w tym celu przede wszystkim gestów i innych niewerbalnych zachowań (Acredolo, Goodwyn 1990).

Gestykulacja początkowo towarzyszy niezrozumiałej wokalizacji, co sprawia wrażenie, że niemowlę pragnie, aby inni je zrozumieli. Wraz z wiekiem dziecko coraz bardziej umiejętnie wybiera środki komunikacji, tak by być dobrze zrozumianym przez odbiorcę. Gestykulacja zaczyna przybierać różne formy, poczynając od gestów adaptacyjnych, przystosowujących dziecko do aktualnej sytuacji, poprzez emblematy, regulatory, gesty afektywne aż do ilustratorów. W miarę nabywania języka, coraz bardziej zmienia się natura gestów.

Aby dziecko mogło rozumieć i traktować gesty i zachowania niewerbalne innych osób jako przejawy komunikacji, których można się nauczyć, by potem samemu ich używać, musi wiedzieć, że są one motywowane przez intencję komunikacyjną (Tomasello 2002). Zrozumienie intencji komunikacyjnej wymaga wspólnej uwagi oraz zrozumienia możliwości odwrócenia ról. Wspólna uwaga traktowana jest jako społeczno-poznawcza podstawa wczesnego nabywania języka, natomiast możliwość odwrócenia ról w zachowaniu komunikacyjnym pozwala na nabycie umiejętności aktywnego używania symboli językowych.

Gestykulacja we wczesnych fazach rozwoju ontogenetycznego zaczyna pełnić funkcję komunikacyjną. Niemowlęta aktywnie kierują uwagę i zachowanie rodziców na obiekty znajdujące się w otoczeniu dziecka,



używając w tym celu gestów wskazujących, takich jak wskazywanie palcem na przedmiot lub pokazywanie przedmiotu dorosłemu, poprzez podnoszenie go do góry (Tomasello 2002). Można powiedzieć, że takie zachowania komunikacyjne są przykładem próśb, jakie podejmują niemowlęta, by zwrócić uwagę dorosłych na przedmioty, które ich interesują. Dziecko chcąc, by matka podała mu zabawkę lub przyłączyła się do zabawy, sygnalizuje swoje żądania poprzez różne zachowania niewerbalne. Tomasello twierdzi, że taki typ gestów ma charakter „trójstronny”, gdyż dziecko poprzez gest kieruje uwagę drugiej osoby na inny element rzeczywistości. Gestem dwustronnym, czyli rytualnym, zdaniem autora, jest na przykład gest podnoszenia rączek do góry, by rodzic wziął dziecko na ręce. W tym przypadku powtarzana w określonych sytuacjach interakcja społeczna prowadzi do powstania sygnału komunikacyjnego. Za pomocą gestów trójstronnych dziecko uczy się naśladownictwa, gdyż powtarza zachowanie dorosłego. Pokazywanie przez dziecko trzymanego przedmiotu ma na celu zwrócenie uwagi dorosłego lub uzyskanie jego aprobaty. Z czasem dziecko przechodzi od pokazywania do podawania trzymanego przedmiotu dorosłemu, oczekując przy tym aprobaty lub komentarza. Następnie rozwija się zdolność wskazywania z etykietowaniem.

Ciekawe uwagi na temat rozwoju i znaczenia gestu wskazującego kreśli w swej pracy Szuman (1985). Traktuje on gest wskazywania jako akt symboliczny, zastępujący komunikat werbalny. Początkowo, u dzieci półrocznych, jest on ruchem impulsywnym, który powstaje na podstawie chwytania i dotykowego badania przedmiotu, jest gestem afektywnym. Pomiędzy 12. a 15. miesiącem życia staje się on gestem komunikacyjnym, ponieważ przyjmuje rolę gestu sygnifikatywnego. Przejście od mimowolnej do umyślnej gestykulacji powoduje, że gest – określając jakąś treść psychiczną – staje się objawem myślącej postawy dziecka.

Wśród wczesnych gestów wskazujących można wyróżnić gesty nakażące (próby skłonienia dorosłego do pewnych działań, w celu uzyskania pożądanego zachowania dorosłego) oraz gesty oznajmujące (zwrócenie uwagi dorosłego na obiekt). Dziecku nie chodzi w tym przypadku o osiągnięcie jakiegoś celu, ale dąży do współdzielenia uwagi z dorosłym.

Zdaniem Tomasello (2002), akt wskazywania przedmiotu drugiej osobie jedynie w celu podzielenia uwagi jest zachowaniem komunikacyjnym typowym wyłącznie dla ludzi. Jego brak jest natomiast istotnym wskaźnikiem diagnozy zaburzeń komunikacyjnych, np. autyzmu.



Fot. 2. Gest wskazujący

Badając funkcje gestykulacji, Volterra i Erting (1990) wyróżnili dwa typy gestów komunikatywnych – o charakterze wskazującym oraz o charakterze reprezentującym. Gesty wskazujące pojawiają się wcześniej w rozwoju ontogenetycznym dziecka, bo już pod koniec 1. roku życia. Dziecko za pomocą tego gestu prosi o przedmiot, pokazuje przedmiot, wskazuje na niego czy daje przedmiot rodzicowi. Gesty reprezentujące pojawiają się po 14. miesiącu życia. Stanowią komunikat zastępujący bądź reprezentujący pewne elementy rzeczywistości. Są to względnie trwałe układy, np. rąk, którym odpowiadają znaczenia. Obie kategorie gestów są używane przez dzieci w celach komunikacyjnych i odgrywają ważną rolę w rozwoju językowym.

Badania dotyczące rozwoju komunikacji prelingwistycznej wskazują, że niemowlęce gesty deiktyczne są złożonym komunikatywnym aktem opartym na społecznych i poznawczych umiejętnościach dziecka oraz motywacji do społecznej interakcji. Natomiast pierwsze gesty reprezentujące należy traktować jako niesymboliczne akty społeczne. Badania Liszkowskiego (2008) dowodzą, że komunikacja deiktyczna pojawia się jako założenie ludzkiej komunikacji najpierw w gestach, przed opanowaniem języka. Natomiast symboliczna komunikacja pojawia się jako transformacja komunikacji deiktycznej najpierw w mowie, a w komu-

nikacji niejęzykowej poprzez niesymboliczne społeczne interakcyjne zabawy i gry.

W klasyfikacji Butterwortha (1994) można wyróżnić dwa rodzaje gestów komunikatywnych. Pierwszy to tak zwane protoimperatywy, które służą wpływaniu na odbiorcę w celu uzyskania wskazanego obiektu. Drugi typ nazwano gestami protodeklaratywnymi, ich celem jest komentowanie aktualnej sytuacji i wywieranie wpływu na uwagę odbiorcy. Półrocznym dzieciom gest wskazywania pomaga osiągnąć rzecz, której pragną. Dwa, trzy miesiące później za pomocą tego rodzaju gestów niemowlęta skupiają uwagę odbiorcy, najczęściej dorosłego, na interesującym obiekcie. Następnie dziecko w 2. roku życia zaczyna łączyć gesty i wiązać je ze słowami. Kiedy dziecko zaczyna posługiwać się mową, początkowo łączy słowa deiktyczne (wskazujące, np. „tu”) z gestami. Pod koniec 1. roku życia dziecko próbuje poprzez gest zwrócić naszą uwagę na interesujący obiekt, ale już u dziecka półtorarocznego możemy zaobserwować umiejętność określania gestem połączonym z zaimkiem wskazującym położenie przedmiotu w przestrzeni. Różnica między stosowaniem gestów przez dziecko i przez dorosłych polega przede wszystkim na różnicy celu. Dziecko używa gestykulacji jako środka zastępczego, aby umożliwić sobie wyrażenie myśli, uczuć i emocji, których nie potrafi wyrazić w żaden inny sposób. Dorosli natomiast używają gestykulacji jako uzupełniania mowy, dla podkreślenia znaczenia wypowiedzianych słów, a tym samym dla zwiększenia ich siły i efektywności. W miarę jak dziecko uczy się wymawiać słowa, może już coraz rzadziej odwoływać się do gestów.



Fot. 3. Gest reprezentujący

Nie wszystkie gesty dziecka mają charakter komunikatywny. Zdaniem Sapira, ludzie używają przeróżnych znaków i symboli także do wyrażania świata rzeczywistego. Mogą to być słowa, które w najlepszy i najbardziej dokładny sposób opisują nasze myśli czy pragnienia, ale równie dobrze możemy w tym celu użyć gestów czy działań symbolicznych. Odnosi się to także do małego dziecka. Już od pierwszych miesięcy życia, zanim zacznie ono używać języka, wykazuje tendencję do symbolicznego ujmowania rzeczywistości. Aby wyrazić swe pragnienia, potrzeby, wskazać na interesujące obiekty, dziecko używa symbolicznych znaków, takich jak gesty, przedmioty zastępcze czy słowa (Kielar-Turska 1997). Zgodnie z koncepcją Piageta (1966) zdolność do symbolicznego myślenia ujawnia się pod koniec okresu sensomotorycznego. Właściwie poczynając od 14. miesiąca życia dziecko zaczyna używać gestów, które mają symbolizować przedmioty z otaczającego je świata. Charakterystyczne jest, że zanim dziecko zwiąże etykietę słowną z przedmiotem lub zdarzeniem często etykietuje je, używając odpowiedniego gestu (Acredolo i Goodwyn 1990). Obok etykietowania przedmiotów dziecko używa czasem gestów określających zdarzenia lub pewne cechy przedmiotów. Gesty te często nie są kierowane do innych osób, służą jedynie samemu dziecku do nazwania przedmiotu. Gesty – etykiety przejawiane w niemowlęctwie wyrażają tendencję rozwojową do symbolicznego ujmowania rzeczywistości (Kielar-Turska 1997).

Zdolność nadawania etykiet przedmiotom za pomocą gestykulacji pojawia się w rozwoju ontogenetycznym mniej więcej w tym samym czasie co etykietowanie za pomocą słów, choć te dotyczą innych przedmiotów. Okazuje się też, że dziecko, które więcej gestykułuje, jednocześnie więcej nazywa słowami. W momencie opanowania przez dziecko słowa będącego nazwą przedmiotu lub zdarzenia gest – etykieta zanika. Jeśli rodzice reagują na niewerbalne zachowania swoich dzieci oraz nazywają przedmiot wskazany przez dziecko, to taki rodzaj reagowania ma pozytywny wpływ na używanie przez dziecko różnych form etykietowania (Masur 1983)

Dane empiryczne stanowią wsparcie dla stanowiska reprezentowanego przez poznawczych teoretyków języka. Świadczą bowiem o tym, że pojawienie się zdolności poznawczych – używanie symboli do określenia rzeczy z otaczającego świata – związane jest z pojawieniem się zdolności językowych, takich jak etykietowanie przedmiotów, zdarzeń czy ludzi. Sugerują one także istnienie ciągłości w rozwoju językowym, w którym

gestykulacja stanowi prymitywną, pierwotną formę nazywania do momentu zastąpienia jej bardziej efektywną formą – etykietowania słownego.

## Pierwsze niejęzykowe zachowania komunikacyjne i interakcyjne

Pod koniec 1. roku życia dziecko jest zdolne do naśladowania takich prostych gestów komunikatywnych lub społecznych, jak np. gest „pa pa” czy zabawa w „kosi kosi”. Już w drugiej połowie 1. roku życia można zaobserwować gesty i działania mające charakter typowo komunikatywny. Wraz z wiekiem zwiększa się liczba gestów i działań, za pomocą których dziecko stara się wyrazić swe potrzeby czy prośby. Odbiorcą w tym wieku jest najczęściej osoba dorosła, czyli rodzic. Od wrażliwości rodzica zależy, w jakim stopniu komunikat dziecka stanie się dla niego zrozumiały. Dlatego niezwykle istotne jest, by rodzic zwracał uwagę na sygnały wytwarzane przez dziecko, które mają charakter intencjonalności. Między 1. a 2. rokiem życia obserwuje się w rozwoju dzieci ogromny postęp w zakresie liczby wykorzystywanych w komunikacji środków zarówno werbalnych (słów), jak i niewerbalnych (gestów). Wiele badań potwierdza istnienie korelacji pomiędzy wiekiem dziecka a liczbą gestów i działań niewerbalnych komunikatywnych wykorzystywanych w procesie interakcji.

Pierwsze gesty mające cechy komunikatywności mogą przyjmować charakter protoimperatywny – wskazujący, bądź protodeklaratywny – opisowy. Protoimperatywna gestykulacja polega na wpływaniu na odbiorcę, np. na osobę dorosłą, by uzyskać przedmiot wskazywany przez nadawcę – dziecko. Takimi gestami będą: wyciąganie rączek, podnoszenie rąk do góry, sygnalizujące, że dziecko chce, by rodzic wziął je na ręce, pokazywanie palcem czy dawanie przedmiotu. Gesty protodeklaratywne zaś służą komentowaniu aktualnej sytuacji i zdolności wywierania określonego wpływu na uwagę odbiorcy. Przykładem gestów opisowych jest gest głowy – potakiwania i przeczenia, gest posyłania całusów, gest „pa pa” czy wzruszanie ramionami.

I tak, dzieci 8-miesięczne za pomocą gestów wskazywania lub wyciągania rączki osiągają rzecz, której pragną. Ale już dwa miesiące później, za pomocą gestów deklaratywnych, przekazują swój komunikat, skupiając zainteresowanie rodziców czy opiekunów na zauważonym przez nie obiekcie lub na własnej osobie.

Wiele obserwacji niemowlęcych zachowań komunikacyjnych wskazuje, że najwcześniej rodzice obserwują u swoich dzieci gest podnoszenia rącek do góry. Równie wcześnie i dość często u niemowląt można zauważyć gest wyciągania ręki. Takie protoimperatywy można zaobserwować około 8. miesiąca życia u dziecka prawidłowo rozwijającego się.

U dzieci w tym wieku można zaobserwować także imperatywny gest otwierania i zamykania dłoni. Od około 9.–10. miesiąca życia dzieci używają gestu wskazywania palcem na interesujący przedmiot, by zwrócić uwagę rodzica. Bardzo rzadko wykonywanym przez niemowlęta gestem jest układanie palca na ustach oznaczającego „cicho” (por. Kraska 2003).

Gesty protoimperatywne pojawiają się wcześniej w rozwoju ontogenetycznym, bo już w drugiej połowie 1. roku życia. Większość dzieci półtorarocznych powinna umieć posługiwać się tego rodzaju gestami, wyrażającymi prośby, życzenia czy żądania. Jedynie gest palca na ustach, ilustrujący komunikat „bądź cicho”, pojawia się w rozwoju późno, gdyż nawet u dzieci półtorarocznych występuje bardzo rzadko. Widoczne są także różnice płciowe – częściej zauważany jest on u dziewczynek niż u chłopców.



Fot. 4. Gest protoimperatywny – dziecko podnosi rączki do góry

Badania potwierdzają dane z literatury, że gestykulacja imperatywna wyprzedza pojawienie się gestów protodeklaratywnych. To oznacza, że gestykulacja pełniąca charakter opisujący rzeczywistość pojawia się później w rozwoju ontogenetycznym. Gest opisowy, jakim jest wykonywanie rączką „pa pa”, można u niektórych dzieci zaobserwować już w 1. roku życia. Lecz dopiero w 2. roku życia gest ten pojawia się u wszystkich dzieci – posługują się one nim, by pożegnać się z kimś, kto odchodzi.

U małych dzieci można także zaobserwować różnicę w częstotliwości występowania gestów zastępujących słowa „tak” i „nie”. Dotyczy to gestów deklaracyjnych – kiwanie głową potakująco oraz kręcenie głową przecząco. Okazuje się, że dzieci wcześniej i częściej posługują się gestem przeczenia niż potakiwania. Gesty te można zauważyć pod koniec 1. roku życia. Częstość pojawiania się gestów, takich jak wzruszanie ramionami, na określenie komunikatu „nie wiem”, czy mlaskanie „mniam mniam”, gdy coś smakuje, również wzrasta z wiekiem i jest różna w zależności od płci. Częściej obserwuje się tego rodzaju komunikaty u dziewczynek niż u chłopców (por. Kraska 2001). Najpóźniej w toku ontogenezy spośród wszystkich protodeklaratywów pojawia się gest posyłania całusów. Dane procentowe wskazują także na różnice płciowe związane z częstością pojawiania się tego gestu. Okazało się bowiem, że dziewczynki, niezależnie od wieku, częściej posyłają całusy niż chłopcy.

Wyniki obserwacji i analiz komunikacji niewerbalnej w postaci gestów protoimperatywnych oraz protodeklaracyjnych wskazują na istnienie bezpośredniego związku tego typu gestów z rozwojem społeczno-emocjonalnym we wczesnym dzieciństwie. Ten rodzaj niewerbalnej komunikacji, a mianowicie komunikacja deklaracyjna oraz zdolność wspólnej uwagi, może stanowić odzwierciedlenie rozwoju umiejętności dziecka do zainicjowania wspólnej uwagi czy dzielenia stanu emocjonalnego z innymi osobami w stosunku do przedmiotu lub sytuacji (Bates, Camaioni, Volterra 1975).

Jakie istotne różnice w zakresie ujawniania się pierwszych gestów o charakterze komunikatywnym pojawiają się między dziećmi ze względu na różnice płciowe? Wiele badań wskazuje na występowanie różnic płciowych w zakresie gestykulacji prezentowanej przez dzieci w 1. i 2. roku życia, na korzyść dziewczynek.

Okazuje się, że w odniesieniu do większości gestów i zachowań komunikatywnych dziewczynki osiągają nieco wyższe wyniki niż chłopcy. W zakresie kilku gestów różnice te są zdecydowanie istotne. Jest to na przykład gest: palec na ustach – „cicho”. Różnice między płcią żeńską i męską zaobserwowano w umiejętności posługiwania się gestem: otwiera, zamyka dłoń. W polskich badaniach (por. Kraska 2001) gest ten był reprezentowany przez prawie 90% dzieci płci żeńskiej w wieku od 8 do 17 miesięcy oraz przez 79,5% dzieci płci przeciwnej. Wszystkie dziewczynki już w 16. miesiącu życia ujawniały w swym zachowaniu ten gest, natomiast dopiero miesiąc później pojawił się on u wszystkich chłopców. W większości badanych kultur (włoskiej, amerykańskiej, polskiej) zdecydowanie częściej u dziewczynek

niż u chłopców pojawia się gest posyłania całusów. Więcej dziewczynek niż chłopców w 2. roku życia zna, rozumie i posługuje się gestem wzruszania ramion, znaczącym „nie wiem”.

Innym rodzajem gestów i działań niejęzykowych, które można zaobserwować u dzieci już w 1. roku życia, są gesty wykorzystywane do interakcji z dorosłym. W takiej zabawie o charakterze społecznym dziecku potrzebna jest druga osoba – by patrzyła na nie lub wspólnie się z nim bawiła.

Zabawa społeczna jest podstawowym rodzajem zabawy w pierwszych miesiącach życia dziecka. W ciągu pierwszych dwóch lat życia to głównie poprzez zabawę można obserwować jak dziecko nabywa umiejętności odpowiednich zachowań, gestów czy innych środków stosowanych w celach komunikacyjnych oraz w sytuacjach wyrażających stosunki międzyludzkie w rodzinie, grupie itd. Przykładem takich działań są zabawy: „sroczka kaszkę warzyła”, „idzie kominiarz po drabinie” czy „idzie rak nieborak” – gdzie mama, używając odpowiednich gestów, bawi się wspólnie z dzieckiem.

Wraz z wiekiem dziecka wzrasta liczba działań społecznych, co jest zgodne zarówno z naszymi obserwacjami potocznymi, jak i z naukową literaturą. Bates, Camaioni i Volterra (1975) twierdzili, że dziecko, zanim zrozumie funkcjonalną wartość dzielenia się informacjami z innymi osobami, używa komunikacji niewerbalnej głównie dla celów społecznych. W związku z tym do gestykulacji włącza użycie przedmiotów poprzez ich wskazywanie, pokazywanie, dawanie itd., do osiągnięcia celu, jakim jest zwrócenie uwagi dorosłego.



Fot. 5. Zabawy z odbiciem lustrzanym



Najwcześniej pojawiającą się zabawą społeczną jest bardzo pospolita w Polsce zabawa „nie ma – a jest / a kuku”. Obserwacje dzieci w 1. roku życia wykazują, że zabawę w „a kuku” zna prawie 90% chłopców w 8.–9. miesiącu życia i ponad 80% dziewczynek w tym wieku (por. Kraska 2001). Inne zabawy i działania społeczne, takie jak zabawa w berka czy taniec, są rzadziej obserwowane przez rodziców dzieci najmłodszych. Rzadko w zabawie dziecięcej niemowląt i dzieci w 2. roku życia pojawia się gest ikoniczny unoszenia rąk do góry, ilustrujący cechę: jaki jestem duży. Najnowsze longitudinalne badania Lasoty (w przygotowaniu) dotyczące rozwoju komunikacji niejęzykowej oparte na analizie studium przypadku pokazują, że już przed ukończeniem 1. roku życia rodzice obserwują inne gesty ikoniczne, takie jak np. „dziecko pokazuje, że ma kłopot” – dotykając obiema rączkami twarzy lub głowy.

Zarówno 8-miesięczne dziewczynki, jak i chłopcy potrafią bawić się z rodzicem w sroczkę. Zauważa się także tendencję związaną z płcią. Taki rodzaj zabawy społecznej, jak taniec czy zabawa w sroczkę, wcześniej i częściej można zaobserwować u dziewczynek niż u chłopców.

Konkludując, w rozwoju ontogenetycznym wraz z wiekiem wzrasta liczba wykonywanych gestów i działań o charakterze społecznym. Drugi wniosek jest taki, że pewne gesty można zaobserwować wcześniej i częściej w rozwoju ontogenetycznym u dziewczynek niż u płci przeciwnej.

## Spółeczne zabawy i zachowania interakcyjne u dzieci z zaburzeniami rozwojowymi

Badanie rozwoju różnych rodzajów komunikacji niewerbalnej w 2. roku życia wskazuje, że może ona przyczynić się do lepszego zrozumienia i wyjaśnienia rozwoju społeczno-emocjonalnego małych dzieci. Najczęstszym potwierdzeniem tej tezy są badania, które dotyczą powiązania języka z innymi sferami rozwoju. Szczególnie widoczne jest to u dzieci, które przejawiają opóźnienie lub zakłócenie rozwoju językowego – wtedy bardzo często pojawia się ryzyko wystąpienia negatywnych skutków w sferze emocjonalnej czy społecznej. Także umiejętności komunikacji niejęzykowej bardzo często wiązane są z rozwojem społecznym i poznawczym we wczesnej ontogenezie. Są one również prekursorem rozwoju językowego (Bates i in. 1979, Bruner 1975).

Bez względu na funkcje pełnione przez komunikację niejęzykową, wraz z wiekiem dziecka zaobserwować można tendencję wzrostową w zakresie liczby i rodzaju prezentowanej gestykulacji. Szczególnie jest to widoczne u dzieci między 1. a 2. rokiem życia. Takie komunikaty niejęzykowe mogą pełnić różne role i mogą być wykorzystywane w różnych sytuacjach. Mogą przyjmować postać gestów komunikatywnych opisowych lub wskazujących. Może to być zachowanie niejęzykowe wykorzystujące umiejętność wspólnej uwagi czy zabawy oparte na wzajemności (np. dawanie i branie) podczas społecznej interakcji.

Badania rozwoju komunikacji niejęzykowej dzieci autystycznych prowadzone są od wielu lat. W kilku badaniach doszukiwano się różnic w rozwoju gestykulacji u dzieci z autyzmem i dzieci prawidłowo rozwijających się. W badaniach Colgan i in. (2006), w których badano dzieci między 9. a 12. miesiącem życia, założono, że różnice mogą pojawić się zarówno w liczbie prezentowanych gestów, momencie pojawienia się ich w toku rozwoju ontogenetycznego, jak i w różnorodności typów gestykulacji wykorzystywanej w celu społecznej interakcji. Postawiono hipotezę, że ograniczona różnorodność gestykulacji, mała liczba gestów inicjowanych przez dziecko, a większa liczba gestów naśladowczych może być związana z późniejszą diagnozą autyzmu. Okazało się jednak, że ani zasób gestykulacji, ani spontaniczność wykonywania gestów nie miały związku z autyzmem. Potwierdziła się natomiast hipoteza mówiąca o znacznie ograniczonym repertuarze różnego typu gestykulacji prezentowanej przez dzieci, u których w późniejszym czasie potwierdzono autyzm.

Czy dzieci, u których zdiagnozowano opóźniony rozwój sprawności językowych, również cechują się opóźnionym rozwojem zachowań niejęzykowych? Wciąż nie ma na to pytanie jednoznacznej odpowiedzi. Polskie badania (Lasota 2010) dotyczą oceny rozwoju pierwszych gestów o charakterze komunikacyjnym i interakcyjnym u dzieci półtorarocznych. Pozwoliły one na znalezienie odpowiedzi na pytanie: Czy dzieci z odmiennym poziomem sprawności językowych różnią się pod kątem liczby lub rodzaju gestykulacji wykorzystywanej do komunikacji i interakcji społecznej? Poniżej przedstawiono wyniki 66 dzieci 18-miesięcznych, badanych metodą kwestionariuszową (MacArthur-Bates), oddzielnie dla dwóch grup – ze względu na poziom rozwoju językowego oraz ze względu na płeć w każdej z nich.

**Tabela 1.** Średnia liczba gestów komunikatywnych u dzieci w wieku 1;6 z różnym poziomem sprawności językowych

Płeć	Poziom mowy	
	poniżej normy	w normie
Chłopcy	8,79	9,47
Dziewczynki	10,5	10,43

W odniesieniu do gestów o charakterze komunikatywnym, pojawiających się dość wcześnie w rozwoju, istotne różnice wystąpiły w grupie chłopców. Chłopcy z najuboższym repertuarem słów i jednocześnie znajomością najmniejszej liczby podstawowych gestów komunikatywnych różnili się znacznie od chłopców, których poziom mowy był w normie oraz od obu grup dziewczynek. Dziewczynki bez względu na poziom mowy używały podobnej liczby gestów w komunikacji.

Bez względu na poziom mowy dzieci półtoraroczne opanowują już i bardzo często wykorzystują w komunikacji gesty protoimperatywne. Takie gesty jak wyciąga rękę, daje przedmiot, podnosi do góry rączki oraz gest reprezentujący „robi pa pa”, były rozumiane i wykonywane przez wszystkie badane dzieci. Najrzadziej obserwowanym przez rodziców gestem był gest ikoniczny – palec na ustach, oznaczający „cicho”.

**Tabela 2.** Odsetek dzieci w 18. miesiącu życia z różnym poziomem sprawności językowych prezentujących gesty komunikatywne (z wykluczeniem zmiennej płci)

Pierwsze gesty komunikatywne	Poziom mowy	
	w normie	poniżej normy
Kręci głową przecząco	97,35	82,30
Pokazuje palcem	96,45	93,80
Wzrusza ramionami	88,55	78,05
Otwiera i zamyka dłoń	85,90	94,75
Posyła całusy	69,15	56,75
Kiwa głową potakująco	62,00	56,75
Młaszczę mniam mniam	53,59	59,40
Palec na ustach: cicho!	41,70	42,70

Okazało się jednak, że w zależności od poziomu mowy prezentowanego przez 18-miesięczne dzieci zaobserwowano różnice w zakresie znajomości i użycia niektórych gestów i działań niejęzykowych wykorzystywanych w komunikacji ostensywnej. Wykluczając zmienną płci, zauważono, że dzieci o prawidłowym rozwoju językowym częściej używają gestu przeczenia głową, a także wzruszania ramionami. Ponieważ gesty te mogą przyjmować charakter zastępujący mowę (w sytuacji gdy dziecko wykonuje gest bez komunikatu słownego) oraz ekwiwalentów mowy (w sytuacji gdy dziecko jednocześnie wykonuje gest i produkuje komunikat słowny, np. nie, nie wiem), stwierdzono, że w przypadku dzieci w normie językowej komunikat składał się z dwóch elementów, tj. gestu i słowa, natomiast dzieci o niskim poziomie rozwoju języka częściej w tym wieku posługują się jeszcze samym gestem.

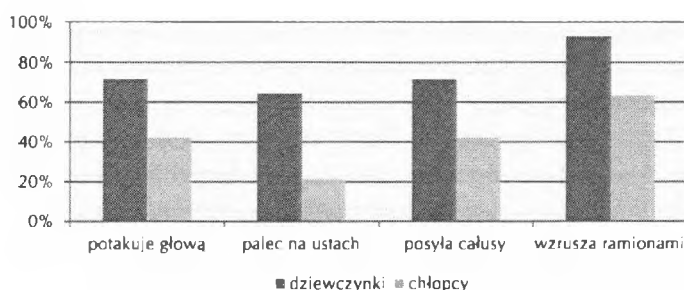
Wśród gestów deklaratywnych dzieci najczęściej używały gestu machała rączką na pożegnanie. Wszystkie badane dzieci, bez względu na poziom rozwoju mowy, rozumiały znaczenie i same wykonywały ten gest. Co ciekawe, dzieci w tym wieku częściej znały gest kręcenia głową „nie” niż gest potakiwania „tak”. Prawie połowa dzieci z opóźnionym rozwojem mowy prezentowała gest potakiwania, ale aż ponad 80% znało i wykorzystywało w komunikacji gest przeczenia. Wyniki grup w obrębie danej płci wskazują na korelację pomiędzy liczbą ujawnianych gestów a poziomem rozwoju mowy. Im wyższy poziom sprawności językowych, tym większa liczba rozumianych i czynnie używanych gestów konwencjonalnych.

Zaobserwowano także znaczne różnice płciowe w znajomości gestów komunikatywnych. Chłopcy o niskim poziomie rozwoju językowego w zakresie trzech gestów deklaratywnych nie osiągnęli poziomu 50% częstości pojawiania się. Były to gesty: kiwa głową potakująco, posyła całusy, młazzcze mniem, mniem.

Największe różnice płciowe zaobserwowano w grupie dzieci charakteryzujących się opóźnionym rozwojem mowy. Różnice te zostały zaprezentowane na wykresie 2.

Gest potakiwania głową w komunikacji z rodzicem prezentowało prawie 72% dziewczynek i tylko 42,1% chłopców. Podobne proporcje pojawiają się w odniesieniu do gestu posyłania całusów. Większą znajomość tego gestu również ujawniały dziewczynki. Bardzo duża różnica międzypłciowa pojawiła się w odniesieniu do działania niewerbalnego, jakim jest kładzenie palca na usta. Gest ten prezentowało jedynie 21%

chłopców z grupy poniżej przeciętnej i aż 65% dziewczynek z tej samej grupy. Innym gestem, który częściej prezentowały dziewczynki, był gest wzruszania ramionami lub rozkładania rąk, by pokazać, że czegoś nie ma. Można zauważyć, że w przypadku trzech z tych gestów jest to zgodne z wcześniejszymi wynikami badań dzieci w wieku od 8 do 17 miesięcy. U dzieci cechujących się prawidłowym poziomem rozwoju językowego także pojawiła się różnica płciowa w odniesieniu do gestu, jakim jest posyłanie całusów na odległość. Gest ten zaobserwowano u 85% dziewczynek i tylko u połowy chłopców. W zabawach o charakterze społecznym nie zaobserwowano różnic płciowych.



**Wykres 2.** Różnice płciowe w zakresie pierwszych gestów komunikatywnych u dzieci z grupy poniżej przeciętnej

Otrzymane rezultaty badań zgodne są z badaniami przeprowadzonymi w innych krajach (Bates i in. 1979, Dunham, Dunham, Curwin 1993, Mundy i in. 1995, Tomasello 1988), potwierdzającymi, że różnice widoczne w rozwoju niejęzykowym oraz społeczne zdolności komunikacyjne mogą korelować z poziomem rozwoju językowego. Istnieją przesłanki, by twierdzić, że obserwacje rozwoju umiejętności komunikacyjnych za pomocą środków niejęzykowych w 2. roku życia mogą dostarczać wczesnych informacji o dzieciach, u których w wieku przedszkolnym w wyniku zaburzeń komunikacji językowej pojawią się wtórne trudności w rozwoju emocjonalnym czy zachowaniu.

Wiele wyników badań świadczy o tym, że rozwój komunikacji niewerbalnej może łączyć się z rozwojem różnych aspektów sfery społeczno-poznawczej (Bruner 1975, Bretherton i in. 1981, Tomasello 1995). Badania przynoszą także potwierdzenie, że różnice widoczne w rozwoju

społeczno-poznawczym mają ogromne znaczenie w emocjonalnej i behawioralnej regulacji interakcji społecznych. Wiele z nich sugeruje, że gorsze zdolności komunikacji niewerbalnej mogą odgrywać istotną rolę w trudnościach wewnątrz relacji matka–dziecko, co z kolei negatywnie wpływa na rozwój społeczno-emocjonalny małych dzieci. Wiele badań potwierdziło, że trudne do odczytania niewerbalne sygnały bądź brak reakcji na wysyłane komunikatywne sygnały może wpływać negatywnie na relację matka–dziecko (Mundy, Seibert, Hogan 1985, Wetherby, Prizant 1993). Może być i tak, że to zakłócenie relacji matka–dziecko negatywnie przekłada się na wczesny rozwój komunikacji niewerbalnej u dziecka (Bretherton i in. 1979, Stern 1985).

Jeśli potrzeby komunikacyjne dziecka nie są zaspokojone z jakichś względów za pośrednictwem komunikatów słownych (np. rozwój mowy jest opóźniony), należy zaproponować mu sposób przekazywania informacji wspomagający lub nawet zastępujący mowę. Może to być gestykulacja. Sytuacja dziecka niemówiącego jest o tyle trudna, że rozumie ono komunikaty werbalne kierowane do niego, ale samo nie jest w stanie takich wysłać. Musi się więc opierać w dużej mierze na komunikacji alternatywnej. W jeszcze gorszej sytuacji są dzieci, które mają trudności nie tylko z mową czynną, ale i bierną. Wtedy skuteczny proces komunikacyjny wymaga ogromnego wysiłku nie tylko od dziecka, ale i od nadawcy, który musi dostosować swoje umiejętności i kompetencję komunikacyjną do odbiorcy. Tak też jest z rodzicami dzieci, których rozwój mowy nie przebiega w sposób typowy i naturalny, a zaburzenie to współwystępuje z innymi zaburzeniami rozwoju psychospołecznego.

Dlatego tak ważna jest ocena niewerbalnych umiejętności komunikacji dzieci, dostarczająca wiele wskazówek do oceny różnic we wczesnym rozwoju społeczno-poznawczym, które z kolei mogą stać się odniesieniem do emocjonalnej i behawioralnej regulacji zachowań małych dzieci w toku interakcji społecznych.

## Różnice międzykulturowe w zakresie gestów komunikatywnych

Psycholingwiści przypisują dużą rolę gestykulacji we wczesnym rozwoju komunikatywnym małych dzieci (Bates i in. 1979). Badania różnych kultur potwierdzają, że wszystkie dzieci, bez względu na kraj, w jakim

żyją, początkowo w rozwoju ontogenetycznym komunikują się, używając gestów i robią to zdecydowanie wcześniej niż są w stanie produkować słowa (np. Bates i in. 1979, Iverson, Capirci, Caselli 1994). Następnie, wraz z poszerzaniem słownika mowy, kontynuują produkcję gestów w połączeniu ze słowami (np. Butcher, Goldin-Meadow 2000, Capirci i in. 1996, Morford, Goldin-Meadow 1992). Ogólną implikacją wyłaniającą się z międzykulturowych badań jest teza, że gesty produkowane wcześniej w rozwoju ontogenetycznym mają za zadanie przekazywanie informacji, których dzieci jeszcze nie potrafią wyrazić słowami (Capone, McGregor 2004, Goldin-Meadow 2003, Volterra i in. 2005).

Uważa się na przykład, że włoskie dzieci są zanurzone w kulturze bogatej w gestykulację. Obserwując stosunkowo duży repertuar gestykulacji, prezentowany przez dorosłych Włochów, w wielu badaniach zakładano, że to całkiem możliwe, że małe dzieci wychowywane we Włoszech również rozwijają stosunkowo duży repertuar gestów, większy niż repertuar prezentowany przez dzieci z innych krajów (por. Capirci i in. 2005).

Na takiej tezie zostały oparte między innymi badania dotyczące porównań komunikacji niewerbalnej dzieci włoskich i amerykańskich, prowadzone przez Iverson i in. (2008). Badaczki wysunęły hipotezę, że jeżeli włoskie dzieci naprawdę mają większy repertuar gestykulacyjny niż dzieci amerykańskie, to te pierwsze mogłyby zacząć produkować połączenia gestu ze słowem, a następnie połączenia dwuwyrazowe, wcześniej niż dzieci amerykańskie. Zbadano rozwój gestów i produkcję mowy u bardzo małych (między 10. a 24. miesiącem życia) włoskich i amerykańskich dzieci w odstępie czasowym pomiędzy początkiem pojawiania się pierwszych słów a początkiem połączeń złożonych z dwóch wyrazów. Zakładano zgodnie z literaturą, że pierwsze pojawiające się słowa w repertuarze dzieci to czas między 10. a 12. miesiącem życia, natomiast dwuwyrazowe połączenia można zaobserwować u dzieci między 17. a 21. miesiącem życia. Obserwowano takie zachowania komunikatywne, jak: ujawniany samotnie gest, słowa oraz wypowiedzi złożone z połączenia gestu i słowa.

Dane zostały zebrane w porównywalnych warunkach dla dwóch grup dzieci. Postawiono pytanie badawcze, czy włoskie dzieci prezentują bogatszy repertuar komunikatów niewerbalnych w porównaniu z amerykańskimi oraz czy ma on wpływ na zasób słownictwa u dzieci i czas pojawienia się dwuwyrazowych wypowiedzi.

W efekcie znaleziono różnice w wielkości repertuarów gestów wyprodukowanych przez dzieci włoskie i amerykańskie. Okazało się, że wielkość ta jest odwrotnie proporcjonalna do bogactwa słownikowego dzieci. Im więcej gestów obserwowano u dzieci, tym miały one mniejszy zasób słownikowy. Mimo tych różnic w obu kulturach pojawienie się połączenia gestu i słowa niezawodnie prognozowało początek dwuwyrazowych połączeń, podkreślając mocną podstawę gestu jako zwiastuna rozwoju lingwistycznego.

Zaobserwowane gesty miały charakter deiktyczny oraz reprezentacyjny. Gesty deiktyczne mają odniesienie do teraźniejszości i do konkretnego kontekstu.

Analiza wyników pokazywała, że dzieci produkowały trzy typy gestów deiktycznych: a) pokazywanie przedmiotu, b) wskazywanie na przedmiot, dotykanie, przyklepywanie dłonią oraz c) wyciąganie ręki, zamykanie i otwieranie dłoni. Reprezentacyjne gesty różnią się od gestów deiktycznych tym, że ich formy zmieniają się z ich znaczeniami, a w interpretacji są mniej zależne od kontekstu. Badane dzieci użyły dwóch typów reprezentacyjnych gestów. Były to:

- gesty ikoniczne – mogące jasno odzwierciedlać znaczenie, np. działania (ruchy ciała jako taniec, unoszenie pustej ręki do ust udając jedzenie), przedmiotu (pięść przyłożona do ucha udająca telefon) czy cechy (ruchy ręką oznaczające coś gorącego),
- gesty konwencjonalne – których formy w sposób arbitralny odnoszą się do ich znaczeń, np. kręcenie głową oznaczające „nie” czy wykonywany gest ręką jako „pa pa”.

Wyniki tych badań pokazały, że dzieci obu kultur różniły się zarówno ilością, jak i rodzajem produkowanej gestykulacji. Amerykańskie dzieci produkowały głównie gesty deiktyczne, a zdecydowanie mniej gestów reprezentujących. Natomiast włoskie dzieci miały większy repertuar gestów reprezentacyjnych. Co ciekawe, gesty symboliczne ujawniane przez dzieci amerykańskie miały głównie charakter konwencjonalny, natomiast gestykulacja symboliczna dzieci włoskich była zdecydowanie bogatsza w gesty reprezentujące i miała charakter zarówno konwencjonalny, jak i ikoniczny. U dzieci włoskich zaobserwowano zdecydowanie mniej wypowiedzi słownych w porównaniu z amerykańskimi rówieśnikami, ale za to więcej komunikatów niejęzykowych w postaci gestów. Te odkrycia są zgodne z innymi badaniami, opartymi na przykład na rodzicielskich inwentarzach, pokazującymi, że u włoskich dzieci obserwowano mniejszy



repertuar słowny niż u amerykańskich rówieśników. Być może wyjaśnienia należy szukać w tezie, że dzieci włoskie mają mniejszy repertuar słów, gdyż używają większej liczby gestów symbolicznych, zastępujących te słowa. Dzieci amerykańskie natomiast znajdują dostęp do słów, używając jedynie gestów wskazujących, ilustrujących mowę, a nie zastępujących mowę emblematów w postaci symbolicznej gestykulacji. W ten sposób reprezentujące gesty mają konkretny wkład w komunikatywny potencjał dzieci włoskich, stając się środkiem wyrażenia znaczeń, których jeszcze nie są w stanie przekazać w słowach (Caselli, Volterra 1990, Capirci i in. 2005). Być może dzieci włoskie w naturalny, spontaniczny sposób tworzą gesty reprezentujące, gdyż wykonują takie działania w kontekście społecznej interakcji, naśladując inne osoby. W środowisku bogatym w takie zachowania dzieci stają się bardziej wrażliwe i chętniej korzystają z tego rodzaju modalności w komunikacji.

Inne badania dotyczące rozwoju gestykulacji dziecięcej, szczególnie o charakterze symbolicznym, przypisują duże znaczenie zachowaniom i zdolnościom komunikacyjnym dorosłych. W amerykańskich badaniach (Goodwyn, Acredolo 1993, Goodwyn, Acredolo, Brown 2000) znaleziono pozytywną korelację pomiędzy zamierzoną gestykulacją rodziców, kierowaną do swoich pociech, a wzrostem gestów symbolicznych u tych dzieci.

W badaniach włoskich okazało się również, że wszystkie dzieci, bez względu na kulturę, w której wyrastały, łączyły pojedyncze gesty z pojedynczymi słowami i zaczęły to robić kilka miesięcy przed wyprodukowaniem pierwszych dwuwyrzowych połączeń. Ponadto wszystkie dzieci, nim dokonały połączenia dwuwyrzowego w swoich wypowiedziach, produkowały połączenia gestu ze słowem. Zaobserwowano silną korelację pomiędzy czasem pojawiania się w rozwoju pierwszych połączeń gest + słowo a czasem pojawiania się połączeń słowo + słowo. Dokładna analiza rozwoju gestykulacji o charakterze deiktycznym i symbolicznym wykazała, że to gesty wskazujące zdecydowanie bardziej niż reprezentujące są istotnym elementem w wypowiedziach dwuelementowych złożonych z gestu i słowa. Sytuacja taka pojawia się nawet w procesie komunikacyjnym dzieci, których repertuar gestykulacyjny zawiera znaczną liczbę gestów symbolicznych. Dzieci włoskie, mimo że używają znacznie większej liczby komunikatów niejęzykowych w postaci gestów niż dzieci amerykańskie, nie różnią się jednak w zakresie budowy połączeń dwuelementowych, używając do tego celu podobnie jak inne dzieci

gestów deiktycznych i słowa. Potwierdzają to inne badania prowadzone w tej kulturze (Pizzuto, Capobianco 2005). Ponadto dzieci włoskie zaczęły produkować połączenia gestu i słowa w tym samym czasie co dzieci amerykańskie, na podstawie czego można było przewidzieć początek dwuwyrazowych wypowiedzi w obu grupach. Wydaje się więc, że nie tylko moment pojawienia się pierwszych gestów, pierwszych słów, ale nawet zdań złożonych z elementów lingwistycznych jest uniwersalny w rozwoju ontogenetycznym i niezależny od wpływów kulturowych.

Ponieważ różne kultury i języki znacznie odbiegają od siebie zarówno formą, jak i treścią komunikacji, jest powód, by wierzyć, że nawet we wczesnych fazach rozwoju mogą istnieć różnice dotyczące rozwoju gestykulacji, nabywania mowy czy gramatyki. Ważny jest nie tylko przekład językowy, ale i uwzględnienie specyfiki kultury danej społeczności. I tak np. w wersji japońskiej Ogury i innych uwzględniono kłanianie się jako gest konwencjonalny bardzo wcześnie pojawiający się u dzieci japońskich. W zabawach społecznych w adaptacji hiszpańskiej Jacksona-Maldonado pojawia się *tortillitas* (rodzaj zabawy – robienia pizzy, ciasta), zamiast amerykańskiej zabawy *patty cake* (robienia pasztecików). W adaptacji polskiej Smoczyńskiej taką zabawą jest „srocza kaszkę warzyła”.

W zakresie zachowań typowo społecznych oczywiście można zaobserwować istotne różnice między kulturami. Są kultury, w których dzieci uczą się, że przy powitaniu należy patrzeć prosto w oczy drugiej osoby, podczas gdy w innych – że należy głowę pochylać, unikając kontaktu wzrokowego. Natomiast na pożegnanie dzieci, naśladując swoich rodziców, albo machają rączką, mówiąc „pa pa”, albo używają ilustrującego gestu potakiwania głową z użyciem komentarza słownego „do widzenia”, albo też – co obserwujemy najczęściej u dzieci włoskich – posyłają całusy.

Porównanie wyników badań prowadzonych w trzech odmiennych kulturach zarysowało ciekawe różnice. W badaniach włoskich (Casselli, Casadio 1995) uczestniczyło 315 dzieci między 8. a 17. miesiącem życia. W badaniach amerykańskich (Fenson i in. 1994) udział wzięło 659 małych dzieci w wieku 8–16 miesięcy. Wyniki dzieci polskich (349 dzieci między 8. a 17. miesiącem życia) to część badań prowadzonych przez Smoczyńską (por. Kraska 2001, 2003).

Czy najwcześniejsze gesty i działania niejęzykowe pojawiające się w rozwoju dziecka, pełniące rolę komunikatywną i interakcyjną, są uwarunkowane kulturowo?

Analiza wyników badań dzieci wychowywanych w odmiennych kulturach wykazała istnienie pewnych istotnych różnic w zakresie gestów przyjmujących charakter społeczny i komunikatywny. Okazało się, że stosunkowo więcej dzieci polskich niż włoskich w wieku między 8. a 17. miesiącem życia posługiwało się gestem deiktycznym polegającym na wyciąganiu ręki, w celu podania przedmiotu osobie dorosłej. Również gest potakującego ruchu głową zaobserwowano u prawie dwukrotnie większej liczby dzieci polskich niż włoskich. Podobne wyniki dotyczyły innego gestu – wzruszania ramionami. Polskie dzieci częściej używały komunikatu zastępującego wyrażenie językowe „nie wiem” poprzez gest wzruszania ramionami lub rozkładania rąk. Ponieważ dzieci włoskie wychowane są w kulturze bogatej w gesty symboliczne, u nich zdecydowanie częściej niż u polskich rówieśników obserwowano gest posyłania całusów. Jest to gest bardzo powszechny w tej kulturze.



**Fot. 6.** Gest protoimperatywny – dziecko wyciąga rękę w kierunku dorosłego, pokazując kamyczek

Podobne różnice w zakresie pierwszych gestów komunikatywnych pojawiły się pomiędzy dziećmi polskimi i amerykańskimi. W zakresie protoimperatywów, takich jak wyciąganie dłoni, dawanie przedmiotu czy wskazywanie, dzieci amerykańskie osiągały nieco wyższe wyniki niż dzieci polskie, jednak nie były to różnice istotne statystycznie. Dzieci polskie

również w porównaniu z dziećmi amerykańskimi wykazały częstsze posługiwanie się gestem potakiwania głową. Polscy rodzice zaobserwowali także częściej niż rodzice amerykańscy gest wzruszania ramionami. Prawie połowa dzieci polskich i tylko 28% dzieci amerykańskich ujawniało komunikat „nie wiem” poprzez gest wzruszania ramionami. Dzieci polskie w porównaniu z amerykańskimi rówieśnikami w wieku 8–16 miesięcy częściej prezentowały także gest deiktyczny polegający na otwieraniu i zamykaniu dłoni. Dzieci amerykańskie natomiast częściej prezentowały gest symboliczny – mlaszcze, pokazując, że coś mu smakuje.

Można z całą pewnością stwierdzić, że nie wszystkie zabawy i działania pojawiające się w 1. i 2. roku życia w zabawie i komunikacji dziecięcej mają charakter uniwersalny. Okazało się, że wiele zabaw jest nąsiąkniętych kulturowymi uwarunkowaniami. Duży wpływ kultury można zaobserwować już w odniesieniu do pierwszych zabaw społecznych. Porównując polską i włoską adaptację kwestionariusza, za pomocą którego przeprowadzono badania, okazało się, że tylko dwa działania na sześć były wspólne dla obu narodowości. Jest to zabawa w „a kuku” oraz taniec. W przypadku obu tych zabaw można także zauważyć istotne różnice między osiągnięciami dzieci. Rodzice dzieci wychowywanych w Polsce częściej odpowiadali, że ich dzieci znają i bawią się w „nie ma – a jest/a kuku” w porównaniu z rodzicami dzieci włoskich. U dzieci włoskich obserwowano natomiast więcej zachowań przypominających swą formą taniec. Porównania dzieci polskich i amerykańskich wykazały, że dzieci obu narodowości w wieku od 8 do 16 miesięcy nie różnią się w zakresie takich zabaw społecznych, jak „nie ma – a jest/a kuku” oraz śpiewa i tańczy. W obu grupach kulturowych najczęściej spotykaną zabawą była zabawa w „a kuku”. Dzieci narodowości amerykańskiej zdecydowanie częściej ujawniały zabawę w berka niż dzieci w Polsce, rzadziej natomiast prezentowały gest ikoniczny „jaki jestem duży”.

Podsumowując, pierwsze gesty komunikatywne to najwcześniejsze gesty, jakie można zaobserwować w rozwoju ontogenetycznym dzieci we wczesnym dzieciństwie. Bardzo wczesnie niemowlęta uczą się jak za pomocą gestu zwrócić uwagę dorosłego lub uzyskać odpowiednią reakcję. Wydaje się, że pewne emblematy, takie jak wskazywanie czy wyciąganie rąk przez dziecko, są gestami uniwersalnymi i mają to samo znaczenie bez względu na uwarunkowania kulturowe. Jednakże nawet w zakresie podstawowych gestów służących do komunikacji dziecka z otoczeniem można zaobserwować różnice wynikające z wychowania

dzieci w różnych środowiskach i kulturach. Przykładem są gesty na powitanie czy pożegnanie.

Wyniki badań międzykulturowych pokazują także, że rodzice mogą pobudzać oraz wzbogacać repertuar gestykulacji swoich dzieci. Najlepiej robić to podczas zabawy z dzieckiem. Jest to najbardziej naturalna metoda. Jednak niezbędnym warunkiem pełnienia przez gesty na przykład funkcji symbolicznej jest to, aby nie były one jedynie częścią rytualnych zabaw z dorosłymi, lecz by została w nich zawarta wiedza dziecka o danym przedmiocie. Jest to możliwe jedynie wówczas, gdy dziecko samo dokonuje wyboru formy wykonywanych przez siebie gestów (Piszczek 1995).

## Rozdział 3

# Dziecko w świecie przedmiotów

*Droga dziecka do przedmiotu  
i od przedmiotu do dziecka  
prowadzi przez drugiego człowieka.*

L. Wygotski

### Przedmioty w centrum aktywności dziecięcej

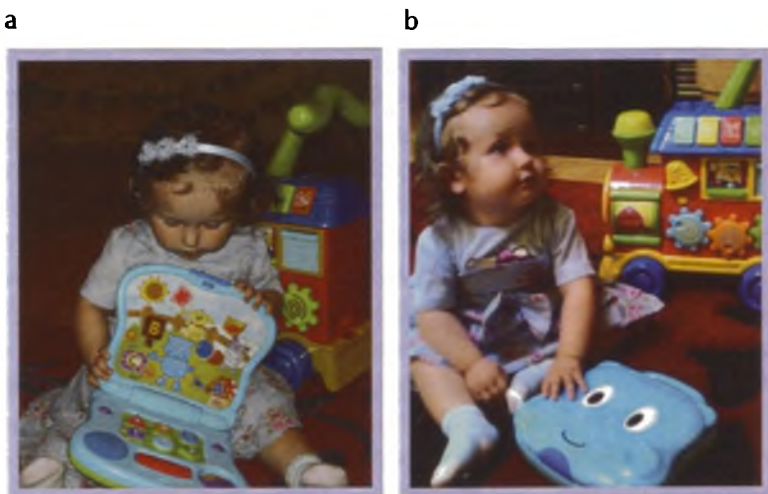
Dziecko od momentu urodzenia bardzo żywo reaguje na to, co je otacza. W pierwszych miesiącach życia można zaobserwować głównie diadyczną interakcję dziecka z osobą (matką lub innym opiekunem). Później następuje znaczny wzrost uwagi i zainteresowania w kierunku przedmiotów otaczających dziecko. Uwaga dziecka przesuwana jest z osoby na obiekty i rzeczy, co jest rezultatem rozwoju czynności manipulacyjnych. Wtedy też interakcje pomiędzy dzieckiem a rodzicem ulegają rozszerzeniu. Dziecko zaczyna kierować swoją uwagę zarówno na społecznego partnera, jak również na obiekty. W 2. roku życia interakcję dziecko – rodzic traktuje się więc jako triadyczną. Od tego czasu interakcje dziecka z innymi ludźmi zachodzą coraz częściej właśnie poprzez przedmioty.

Stern (1985) dowiódł, że zachowania społeczno-komunikacyjne niemowląt między 7. a 12. miesiącem życia sugerują, że dzieci te posiadają zdolność do dzielenia trzech aspektów stanów umysłowych z innymi ludźmi. Niemowlęta w tym okresie posiadają:

- wspólną orientację lub intencję w osiągnięciu celu w odniesieniu do przedmiotów lub wydarzeń,

- wspólną uwagę z dorosłym i umiejętność dzielenia wspólnej wizualnej/zmysłowej perspektywy dotyczącej przedmiotów,
- umiejętność dzielenia stanu emocjonalnego lub wspólnej odpowiedzi afektywnej na przedmioty czy sytuacje.

W podobny sposób Wellman (1992) opisywał wczesny rozwój poznawczy, ujmując zdolność 9–12-miesięcznych niemowląt do współdziałania z innymi ludźmi pod względem trzech aspektów. Są to: pragnienia (dążenie do osiągnięcia tych samych przedmiotów lub zdarzeń), percepcja (w podobny sposób poznawanie przedmiotów poprzez zmysły: wzroku, słuchu, węchu) oraz emocje (te same emocjonalne reakcje na przedmioty czy sytuacje).



Fot. 7a i b. Uwaga dziecka skierowana na przedmiot i na osobę

W początkowym stadium rozwoju dziecko jedynie wodzi wzrokiem za przedmiotem, dopiero po 4. miesiącu zaczyna oddziaływać fizycznie na rzeczywistość. Mniej więcej wtedy można bowiem zaobserwować umiejętność chwytania rączkami przedmiotów i manipulowania nimi. Poprzez manipulację i zabawę dziecko poznaje poszczególne przedmioty coraz dokładniej. Posługując się przedmiotami w działaniu, poznaje nowe informacje na ich temat, a także uczy się wykorzystywać je zgodnie z ich budową czy funkcją. Jak pisał Szuman (1955), początkowo działanie dziecka ma charakter bezpośredniego, fizycznego oddziaływania na przedmioty realne, znajdujące się w otoczeniu. Stopniowo działalność ta nabiera charakteru działania pozafizycznego. W fazie fizycznego

oddziaływania na otaczający świat dziecko wykonuje wiele ruchów ciała, dzięki którym nawiązuje bezpośredni i fizyczny kontakt z daną rzeczą. Następne czynności motoryczne polegają na ruchach, które zmieniają i przekształcają przedmiot, zgodnie z potrzebą i intencją dziecka. W 1. roku życia czynności zabawowe mają prostą strukturę. Każdy nowy przedmiot czy element rzeczywistości budzi zainteresowanie dziecka, przejawiające się w aktywnym reagowaniu na niego. Aby dziecko uświadomiło sobie poprzez przedmiot własne działania, musi zaobserwować i stwierdzić rezultaty działania, tj. zmiany zachodzące w przedmiocie (Szuman 1955). W ontogenetycznym rozwoju dziecko poznaje skutki oddziaływań na przedmioty albo samodzielnie, albo przy pomocy dorosłych. Dziecko, które naśladując dorosłych pisze ołówkiem na papierze, nie od razu spostrzega, że pozostają na nim kreski, znacznie później zaś rozumie, że w zależności od ruchów jego ręki trzymającej ołówek powstają różne figury i wzory. Początkowo bazgroły mają charakter bezładny. Po krótkim czasie są już kontrolowane, by w końcu były także przez dziecko nazywane.

Poprzez aktywność manipulacyjną dzieci odślaniają właściwości przedmiotów. To właśnie dzięki zdolności manipulacji u niemowlęcia pojawia się świadomość stałości przedmiotu. Jest to przekonanie, że przedmioty istnieją nawet wówczas, gdy znikają z naszego pola widzenia. Dlatego dopiero w drugiej połowie 1. roku życia możemy zaobserwować u małego dziecka umiejętność poszukiwania przedmiotu częściowo ukrytego (6.–8. miesiąc życia), a pod koniec 1. roku – schowanego całkowicie. Dopiero w tym wieku dziecko szuka zabawki, gdy zniknie mu ona z pola widzenia. Czynności eksploracyjne stanowią kamień milowy w rozwoju poznawczym dziecka, gdyż pozwalają gromadzić wiedzę o świecie. Nabywanie zdolności do działania na przedmiotach jest najważniejszym zadaniem dziecka na tym etapie życia.

Aktywność własna dziecka przejawia się w różnorodnych jego czynnościach i działaniach. Proste czynności manipulacyjne czy lokomocyjne służą dziecku do eksplorowania nowego i jeszcze nie odkrytego świata. Nabywanie doświadczenia dokonuje się zatem przede wszystkim przez odkrywanie, nawet jeśli dorośli pośredniczą w tym procesie i w jakimś stopniu kierują jego przebiegiem. Czynności eksploracyjne pojawiają się bardzo wcześnie w rozwoju ontogenetycznym. Stają się coraz bardziej złożone w miarę rozwoju aktywności percepcyjnej oraz motoryki dużej,



czyli ruchów lokomocyjnych, i motoryki małej, tj. ruchów rąk i palców umożliwiających chwytanie i manipulację.

Dzięki percepcyjnym czynnościom eksploracyjnym oraz zdolnościom manipulacyjnym i lokomocyjnym zdobyte informacje stają się źródłem dziecięcej wiedzy o świecie i orientacji w otoczeniu. Zdaniem Piageta (1966), poprzez takie czynności sensoryczno-motoryczne dziecko staje się coraz bardziej inteligentne. Piaget uważał, że zmiany rozwojowe w myśleniu spostrzeżeniowo-ruchowym są rezultatem aktywnego manipulowania przedmiotami, badania ich przez niemowlęta, które konstruują rzeczywistość dzięki współpracy informacji sensorycznych i motorycznych. Podejście Piageta było kwestionowane przez badaczy, którzy wykazali, że niemowlęta rozumieją coś z niezależnie od nich istniejącego świata fizycznego już w momencie, który zbiega się w czasie z ich najwcześniejszymi próbami manipulowania przedmiotami, czyli zanim użyją tych manipulacji do „konstruowania” świata (por. Tomasello 2002). Niektórzy badacze twierdzą, że dzieci posiadają wiedzę o przedmiotach zanim zdobędą doświadczenia manipulacyjne. Ich badania są jednak krytykowane ze względu na metodologię i ogromne trudności badania tak małych dzieci.

Zgodnie z teorią Piageta, przystosowanie organizmu do otoczenia i regulowanie wzajemnych z nim stosunków dokonuje się w płaszczyźnie zmysłowej i ruchowej poprzez dwie formy: asymilację, polegającą na włączaniu nowych obiektów do schematów czynnościowych, i akomodację – dostosowywanie istniejących schematów do natury obiektów. Między 8. a 12. miesiącem życia dziecko zaczyna przewidywać zdarzenia, jakie mogą się pojawić, na przykład „płacze, gdy widzi, że osoba siedząca przy nim podnosi się lub nieco oddala, przewidując jej wyjście, albo otwiera szeroko usta, słysząc dźwięk łyżeczki w szklance z sokiem” (Piaget 1966, s. 265). Percepcyjne czynności eksploracyjne są z natury rzeczy aktywne, celowe i znaczące od pierwszych dni życia, gdyż niemowlę od początku dąży do wykrywania możliwości działania, wychwytyjąc selektywnie te zdarzenia i te rzeczy w otaczającym je świecie, które dostarczają mu najważniejszych informacji dla jego aktywności (Przetacznik-Gierowska 1993).

Wczesne czynności eksploracyjne przybierają wyraźne formy już w 1. roku życia, a wraz z wiekiem przekształcają się w bardziej złożone czynności, kiedy eksploracja staje się wybiórcza i ukierunkowana. Dziecko coraz lepiej uświadamia sobie, jaki użytek może czynić z uzyskanych

informacji dla działania i jak wykorzystywać to, czego dostarcza środowisko w zabawie i w czynnościach codziennych. W miarę ogólnego rozwoju psychomotorycznego eksploracja percepcyjna rzeczywistości staje się coraz bardziej specyficznie ukierunkowana i systematyczna (Przetacznik-Gierowska 1993).

Czynności eksploracyjne pojawiają się w kontekście nowych bodźców i sytuacji i prowadzą do zaspokojenia poznawczych potrzeb dziecka. Pojawienie się eksplorowania związane jest z asymilacją i akomodacją, co oznacza, że dziecko stosuje wiele różnych schematów czynnościowych do jednego przedmiotu oraz modyfikuje czynności w celu wykrycia różnych właściwości przedmiotu. Czynności eksploracyjne, inaczej badawcze, należy odróżnić od czynności wykonawczych (Poddjakow 1983). Zachowanie badawcze trwa krótko i nie towarzyszą mu negatywne emocje. Zachowanie wykonawcze zaś nastawione jest przede wszystkim na osiągnięcie celu.

W kontakcie z przedmiotami dziecko stosuje dwa rodzaje środków:

- przekształcająco-odtworzące, pozwalające odkryć cechy obiektu niezauważone podczas pierwszego kontaktu,
- klasyfikujące, służące do rozpoznania własności obiektów, związane z ich przynależnością do pewnej klasy obiektów.

Poprzez czynności eksploracyjne u dziecka budzi się zainteresowanie nowością, następuje poszukiwanie nowych sposobów działania (Piaget 1966), tworzą się dynamiczne powiązania między spostrzeżeniami (Szuman 1985). W ten sposób niemowlę zdobywa informacje i doświadczenia poznawcze, dzięki którym przechodzi na wyższy poziom rozwoju.

Dziecko poznaje otaczającą je rzeczywistość poprzez działanie, używając do tego przedmiotów, które zostały stworzone przez człowieka i dla człowieka. Świat dziecka jest światem społecznym (Prillwitz 1996). Przedmioty, którymi manipuluje, bawi się, zostały stworzone do określonych celów użytkowych (np. posługiwanie się łyżką czy widelcem podczas jedzenia). Zabawki natomiast są to uproszczone, o mniejszych rozmiarach przedmioty użytkowe wykorzystywane w codziennym życiu. Piaget (1966) traktuje przedmiot jako pierwotny kompleks polisensoryczny, który obiektywizuje się dzięki koordynacji różnych czynności dziecka, np. dzięki chwytności zabawki śledzonej wzrokiem. Jego zdaniem, dla dziecka obiekt staje się przedmiotem wówczas, gdy nie przestając być źródłem doznań i doświadczeń, ujmowany jest jako realnie istniejący

niezależnie od wykonywanych na nim czynności. Podobnie o zachowaniu eksplorującym mówi Szuman (1985). Jego zdaniem spostrzeganie wielozmysłowe umożliwia dziecku poznanie przedmiotu i jego własności. Dziecko poznaje obiekt wielozmysłowo i przekształca go w procesie wielosensorycznej identyfikacji.

Na początku 2. roku życia dziecko staje się coraz bardziej kompetentne eksploracyjnie. Podobnie jest w sferze komunikacyjnej. Kiedy dziecko staje się coraz bardziej kompetentnym nadawcą komunikatów językowych, coraz większą rolę odgrywa badanie, poznanie rzeczywistości za pomocą słów. W tym czasie kształtuje się podstawowa reprezentacja świata przedmiotów fizycznych, czyli wiedza o przedmiotach, która doskonaleni się w procesie aktywnego eksperymentowania z przedmiotami. Aktywna postawa badawcza dziecka odgrywa ważną rolę w poznawaniu świata. Bo przecież, jak pisał w swych rozważaniach Szuman, dziecko orientuje się w świecie właśnie poprzez działanie.

Bezpośredni kontakt z przedmiotami to niejęzykowy sposób zdobywania wiedzy (Prillwitz 1996). Początkowo schematy sensoryczne i motoryczne nie są reprezentowane symbolicznie. Małe dziecko zaczyna bawić się łyżką i traktuje ją jako przedmiot, który akurat wpadł mu w ręce w konkretnej sytuacji. Po długich ćwiczeniach wykształci się pojęcie funkcjonalne łyżki, jako narzędzia służącego do jedzenia, które jest silnie związane z konkretnym przedmiotem postrzeganym przy jedzeniu. Dopiero w momencie pojawienia się funkcji semiotycznej w rozwoju dziecka rozwija się symbol dla przedstawienia wizualnego lub werbalnego łyżki. W okresie wczesnego dzieciństwa reprezentacje enaktywne (działaniowa) i ikoniczne (obrazowa) przeważają nad reprezentacją symboliczną (pojęciową) (Bruner 1978). Podobny pogląd na temat rozwoju reprezentacji działaniowej u małych dzieci zauważamy u wielu autorów (Prillwitz 1996, Spionek, Przetacznikowa 1975).

Celem zabawy jest gromadzenie doświadczeń i odkrywanie wiedzy o świecie, doskonalenie umiejętności korzystania i posługiwania się nowymi przedmiotami oraz doznawanie przyjemności z samego procesu bawienia się. Odgrywa ona szczególnie ważną rolę w kształtowaniu myślenia dziecka i utwalaniu się w jego umyśle różnorodnych doświadczeń.

Zachowania eksploracyjne były tematem zainteresowania wielu badaczy. Badania przeprowadzała między innymi Hutt (1966, za: Przetacznik-Gierowska 1993), definiując eksplorację jako aktywność, w trakcie której dziecko bada przedmioty i zdarzenia w swoim otoczeniu oraz swe

własne cechy fizyczne. Hutt wyróżniła zachowania eksploracyjne, występujące w początkowej fazie rozwoju, i następujące po nich zachowania zabawowe. Jej zdaniem eksplorację specyficzną, należy odróżnić od eksploracji zróżnicowanej i tylko tę drugą można traktować jako zabawę. Wyniki badań potwierdziły istnienie relacji między formą zachowań eksploracyjnych a osobowością i stylem poznawczym dzieci w późniejszym okresie życia.

W innych badaniach eksperymentalnych (Kaiser 1969) wykazano, że czynności eksploracyjne są skierowane na obiekty lub osoby, w zależności od częstości ich występowania w otoczeniu dziecka. Okazało się, że dzieci między 9. a 12. miesiącem życia, przebywające w domu dziecka, czyli miejscu ubogim w bodźce społeczne, przejawiały większą aktywność skierowaną na osoby, natomiast dzieci wychowujące się w normalnych rodzinach częściej w tym wieku uwagę swą kierowały na przedmioty.

Na aktywność eksploracyjną wpływa również sposób, w jaki matka kontaktuje się z dzieckiem w odniesieniu do przedmiotów. Bowlby (1971), badając zależność między zachowaniem matek a aktywnością dzieci między 9. a 18. miesiącem życia stwierdził, iż matki używają samorzutnie określonych sposobów stymulowania aktywności poznawczej dzieci, modyfikowanych stosownie do wieku niemowlęcia. Większą kompetencją eksploracyjną wykazują się dzieci, których matki częściej skupiają uwagę dziecka na obiektach czy zdarzeniach, używając zróżnicowanych strategii stymulacyjnych i preferując strategie fizyczne (jak wskazywanie, postukiwanie, kierowanie ręką dziecka), strategie werbalne, odpowiednie dla starszych dzieci (Belsky, Goode, Most 1980). Można więc stwierdzić, że dorosły jest nie tylko inicjatorem i osobą kierującą dziecięcym działaniem, ale staje się też dla niego bezpośrednim wzorem do naśladowania.

Jedne z ostatnich badań dotyczących sposobu komunikowania się matki z dzieckiem (Lasota 2010, Kielar-Turska, Lasota 2010) pokazały, że rodzice dzieci we wczesnym dzieciństwie, w zależności od ich poziomu sprawności językowych, stosowali odmienne strategie komunikacyjne podczas zabawy z dziećmi. Rodzice dzieci z opóźnionym rozwojem językowym zdecydowanie częściej niż rodzice dzieci prawidłowo rozwijających się pod względem językowym stosowali strategię ograniczającą. Polegała ona na stosowaniu komunikatów, zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych, o charakterze imperatywnym, zakazującym i nakazującym.

Inicjatorem we wspólnej zabawie był rodzic, który ograniczał zachowanie i aktywność dziecka.

Na podstawie innych badań stwierdzono, że jeśli matki uświadomią sobie znaczenie własnych działań skierowanych na skupianie uwagi dziecka na przedmiotach i czynnościach, wzrasta wówczas liczba ich zachowań stymulacyjnych. Te postawy matek powodowały wzrost aktywności eksploracyjnych małych dzieci, które nie tylko przemieszczały przedmioty w przestrzeni i wykazywały ich cechy użytkowe, ale podejmowały też proste zabawy z elementami fikcji (Belsky, Goode, Most 1980). Podobne związki zachodzą na wyższych szczeblach rozwoju. U dzieci w wieku od 3 do 6 lat zdolności eksploracyjne zależą nie tylko od stopnia ich ciekawości poznawczej, ale także od uczestnictwa matki w zabawach i innych czynnościach dziecka.

Czynności eksploracyjne dzieci w wieku przedszkolnym stają się coraz bardziej zróżnicowane i specyficzne. Dzięki badaniu otoczenia i intensywnym kontaktom z osobami dorosłymi dziecko nie tylko zdobywa więcej informacji o świecie, ale aktywnie buduje swoją wiedzę na temat świata fizycznego i społecznego. Obszar czynności poznawczych rozszerza się znacznie pod wpływem rozwoju mowy. Z wiekiem zwiększa się obszar działalności dziecka dzięki poszerzeniu się jego orientacji w świecie i wiedzy o nim.

Wszelkie działania dziecka we wczesnym dzieciństwie oraz jego interakcje z dorosłymi poprzedzają posługiwanie się symbolami – słowami.

## Manipulacja dziecięca – poznawanie rzeczywistości przez dotyk

Jedna ze starszych teorii dotyczących zabawy opiera się na tak zwanej przyjemności funkcjonalnej. Zakłada ona, że dziecko bawi się w sposób intencjonalny, by uzyskać przyjemność, jaka pojawia się w momencie opanowania i kształtowania czynności motorycznych. Taka definicja wydaje się być słuszna w stosunku do zabaw manipulacyjnych i funkcjonalnych, czyli pierwszych zabaw, obserwowanych w rozwoju ontogenetycznym dziecka. Zabawy manipulacyjne mogą przybrać dwojaki charakter: pierwotny oraz wtórny.



Fot. 8. Pierwsze zabawy manipulacyjne

Nie wszystkie czynności niemowląt mają charakter zabawowy. Oglądanie twarzy bliskich osób, wsłuchiwanie się w dźwięki wymawianych przez dorosłego słów nie zawsze i nie w każdej sytuacji można nazwać czynnościami zabawowymi, choć mogą one wywoływać radosne ożywienie niemowlęcia, wyrażające się śmiechem, gruchaniem bądź też w późniejszym okresie gaworzeniem (Spionek 1963). Natomiast postukiwanie przedmiotem o podłogę lub uderzanie jednym przedmiotem o drugi, potrząsanie grzechotką i wsłuchiwanie się w wytwarzane w ten sposób dźwięki, zamykanie i otwieranie pudełeczek, przyciskanie „piszczących” zabawek – wszystkie te działania można określić jako czynności zabawowe wieku niemowlęcego. Ponieważ większość tych czynności ma charakter manipulacji, nazywamy je zabawowymi czynnościami manipulacyjnymi lub zabawami manipulacyjnymi.

Zabawy manipulacyjne polegają, ogólnie rzecz biorąc, na oddziaływaniu dziecka na przedmioty i zabawki. W 1. roku życia zabawy te przybierają formę manipulowania prymitywnego, niespecyficznego w stosunku do możliwości działania, jakie stwarza dany przedmiot: niemowlę dotyka i naciska przedmiot, wymachuje, postukuje lub pociera nim o podłogę, potrząsa go czy zbliża do ust. Obchodzi się w podobny sposób z różnymi przedmiotami.

Nie do końca jest jasne, czy czynności ruchowe i manipulacyjne niemowląt, skierowane najpierw na własne ciało (np. wydymanie warg, przebieranie paluszkami czy skubanie koszulki), a potem na przedmioty

(potrząsanie przedmiotem, dotykanie go, branie do buzi, przekładanie z ręki do ręki), mają charakter zabawy czy tylko ćwiczenia odruchów. Sprawę tę próbował rozstrzygnąć Piaget (1959), nadając takim czynnościom nazwę: zabawy-ćwiczenia i charakteryzując je w kategoriach aktywności asymilacyjnej: po włączeniu nowych elementów do schematu czynnościowego dziecko powtarza wielokrotnie daną czynność dla przyjemności. Bühler (1933) nazywa takie czynności, jak: podrygiwanie ciałem, poruszanie rączkami i nóżkami, pełzanie i raczkowanie, podsakiwanie, gaworzenie, chwytanie i rzucanie, toczenie piłki, jazda na koniu na biegunach itp., zabawami funkcjonalnymi, które dominują w wieku niemowlęcym, a zanikają po ukończeniu przez dziecko 3 lat. Zgodnie z poglądem Wygotskiego (1978), zabawę funkcjonalną należy traktować jako ćwiczenie funkcji sensoryczno-motorycznych, zakładając, że motywacja takich czynności jest nieświadoma. Inaczej pojmuje zabawy funkcjonalne Okoń (1987), ujmując je jako te działania na przedmiotach, w których dziecko uwzględnia specyficzne ich funkcje, między innymi funkcje narzędziowe. Z początkiem 2. roku życia pojawiają się manipulacje specyficzne. Są to próby otwierania i zamykania pudełek, wkładanie mniejszych przedmiotów do większych, mieszanie łyżeczką w kubku, próba włożenia klucza do zamka itp. Takie działania zakładają koordynację kilku schematów czynnościowych oraz różnicowanie czynności pokrewnych po to, by je dostosować do swoistej struktury i funkcji obiektu manipulacji (Przetacznik-Gierowska 1993).

Ważnym aspektem rozwoju manipulacji jest koordynacja wzrokowo-ruchowa, która w dużym stopniu wpływa na ukształtowanie świadomości stałości przedmiotu. Piaget zauważył, że około 4. miesiąca życia niemowlęta zaczynają sięgać po przedmioty i chwycić je. Chwytanie przedmiotu i sięganie przebiega pod kontrolą wzroku od momentu pojawienia się chwytu dowolnego, tj. od 4. miesiąca życia. Od tej chwili dziecko próbuje przekładać przedmiot z ręki do ręki, chwycić jednocześnie kilka przedmiotów, szukać ich, gdy znikną z pola widzenia. Około 8.-9. miesiąca życia manipuluje przedmiotem, używając obu rąk, a chwyt nożykowy zostaje zastąpiony chwytem pęsetkowym (Spionek, Przetacznikowa 1975, Kielar-Turska, Białecka-Pikul 2000). W tym samym czasie dzieci zaczynają szukać przedmiotów, które zniknęły z ich pola widzenia i nawet próbują pokonywać pojawiające się przeszkody przy ich osiągnięciu. Między 12. a 18. miesiącem życia zaczynają śledzić przemieszczanie przedmiotów w nowe miejsca w przestrzeni, zarówno wtedy, gdy mogą

widzieć ich ruch, jak i wtedy, gdy nie mają takiej możliwości. Pojawiają się też początki rozumienia przestrzennych, czasowych i przyczynowych relacji między przedmiotami.

W 1. roku życia dziecko manipuluje w sposób niespecyficzny, to znaczy w odniesieniu do wszystkich przedmiotów zostają zastosowane te same schematy czynnościowe. Dopiero na początku 2. roku życia działania dziecka stają się specyficzne. Wtedy też dziecko poznaje sposoby używania przedmiotów, a także ich funkcje, głównie przez zabawę z osobą dorosłą. Poprzez te rozwojowe osiągnięcia dziecka potwierdza się teza Wygotskiego, który twierdził, że zawsze pomiędzy dzieckiem a przedmiotem jest drugi człowiek.

Pod koniec 1. roku życia niemowlęta są ciągle w ruchu. Cieszy je zmiana pozycji ciała i bez większego trudu pozycje te zmieniają. Samodzielnie siadają i kładą się, podnoszą i opuszczają nóżki, raczkują i chodzą, trzymając się ścian i mebli. Radość sprawia w tym wieku każdy zdobyty przedmiot, który natychmiast niemowlę poznaje wszystkimi zmysłami. Chociaż dziecko w tym wieku pociąga i interesuje nowość zabawki, jej kształt, barwa i dźwięk, który się z niej przy postukiwaniu, machaniu czy też przyciskaniu wydobywa, to jednak bawi się w sposób zbliżony wszystkimi zabawkami, niezależnie od ich przeznaczenia. Bardziej złożone formy zabawowe, te, z których można wywieść poszczególne rodzaje zabaw, charakterystyczne dla późniejszej działalności dziecka, rozpoczynają się w 2. roku życia. Wtedy dopiero można mówić o początkach zabaw tematycznych, konstrukcyjnych i dydaktycznych. Zabawowe czynności manipulacyjne niemowlęcia stanowią jednakże swoiste przygotowanie do tych późniejszych, złożonych postaci zabaw, tworząc ich ontogenetyczną podstawę. Dziecko poprzez manipulację nawiązuje bezpośredni kontakt z przedmiotem, poznaje jego cechy i zdobywa doświadczenie, na podstawie którego buduje wiedzę o przedmiocie.

Zdaniem Bühler (1933), dzieci w 1. roku życia wykonują różne czynności na przedmiotach lub z przedmiotami. Można je zaliczyć do czterech kategorii:

- czynności wykonywane przy posługiwaniu się nieruchomymi przedmiotami za pomocą własnej ręki, np. dotykanie, chwytanie, stukanie,
- czynności, które polegają na poruszaniu jakiegoś przedmiotu, porzucaniu, podnoszeniu, opuszczaniu,



- manipulowanie przedmiotem poruszającym na przedmiocie nieruchomym,
- manipulowanie dwoma poruszonymi przedmiotami.

W 1. roku życia celem działania dziecka jest uczenie się i ćwiczenie funkcji związanych z ruchami na przedmiocie i z jego pomocą.

Osiągnięciem niemowlęcia jest wykształcenie praktycznych i zabawowych umiejętności dotyczących chwytania i manipulowania przedmiotami, zależnie od ich właściwości, a przede wszystkim od kształtu i budowy. Pod koniec 1. roku życia dziecko potrafi już zazwyczaj nie tylko wymachiwać różnymi przedmiotami i zabawkami, postukiwać nimi i eksplorować je z różnych stron, lecz także wykonuje niektóre manipulacje specyficzne, np. wkłada przedmioty do większych, wyjmuje je, toczy piłkę. Obserwując rozwój zabaw dziecka w 2. roku życia można zauważyć, jak uczy się ono manipulować kawałkiem materiału czy szmatką, przykrywać nimi coś i zawijać. Gdy nauczyło się już nimi manipulować, wykorzystuje je do zabawy z lalkami (przykrywa je, owija) (Szuman 1955). Zamykanie i otwieranie różnych rzeczy (pudełek, kubeczków) jest źródłem wielu zabaw dziecka na przestrzeni całego 2. i 3. roku życia. Naukę manipulowania różnymi przedmiotami kontynuuje dziecko w okresie poniemowlęcym podczas zabawy oraz posługując się przedmiotami codziennego użytku.



Fot. 9. Poznawanie właściwości przedmiotu

W trakcie czynności manipulacyjnych, zmierzających do eksploracji świata, dziecko poznaje ogólne i specyficzne cechy przedmiotów oraz niektóre zależności między zjawiskami i sytuacjami. Doświadczenia ukształtowane w kontakcie z konkretnym przedmiotem przenosi na inne podobne obiekty. Uczy się też określonych form i sposobów zachowania w stosunku do przedmiotów (Przetacznikowa, Makiełło-Jarża 1974). Dzięki manipulacji doskonalą się stopniowo motoryka rąk i koordynacja wzrokowo-ruchowa. Dziecko coraz sprawniej wykonuje czynności motoryczne pod kontrolą wzroku. Jednocześnie dostosowuje swe ruchy do kształtu i odległości przedmiotów.

Zabawy ruchowo-manipulacyjne są najbardziej charakterystycznym rodzajem zabaw dzieci we wczesnym dzieciństwie. Mają ogromne znaczenie nie tylko dla wyćwiczenia ruchów rąk oraz usprawnienia motoryki całego ciała, lecz także dla rozwoju umysłowego dziecka. Mimo że struktura tych zabaw jest bardzo prymitywna i polega na powtarzaniu pewnych czynności wielokrotnie, widać już wyraźne związki z rzeczywistością społeczno-kulturową. Poprzez czynności na przedmiotach wykonywane w toku zabaw manipulacyjnych dziecko zostaje bowiem wprowadzone w świat wytworów za pośrednictwem osób dorosłych, których działanie stanowi wzorce do naśladowania. Podobnie jak podczas czynności codziennych, tak też w toku zabawy manipulacyjnej dziecko odkrywa znaczenia społeczne przedmiotów służących do zaspokojenia potrzeb ludzkich i uczy się używać rozmaitych rzeczy zgodnie z ich przeznaczeniem (Żebrowska 1986). Manipulacja przyjmuje początkowo charakter niespecyficzny, bo niemowlę nie potrafi posługiwać się przedmiotem zgodnie z jego przeznaczeniem. Niektóre własności przedmiotu poznaje samo, wiele innych natomiast poprzez naśladowanie czynności dorosłych. Oczywiście wraz z wiekiem zmniejsza się liczba niespecyficznych czynności manipulacyjnych, a rośnie liczba czynności o charakterze specyficznym.

W procesie rozwoju pierwotne zabawy manipulacyjne są istotnym szczeblem prowadzącym do poznania przedmiotu, czyli uzyskania wiedzy o różnych cechach przedmiotu w powiązaniu z jego obrazem. Wiadomości sensoryczne, stanowiące podstawę wiedzy o przedmiocie: jaki jest w dotyku, jakie wydaje dźwięki, do czego służy itp. prowadzą do drugiego istotnego w toku ontogenezy szczebla rozwojowego. Tym szczeblem jest zdolność zastosowania przedmiotów jako narzędzi (Dzierżanka-Wyszyńska 1972). Badania empiryczne przedstawione

w dalszej części pokazują osiągnięcia małych dzieci w zakresie zabaw głównie manipulacyjnych o charakterze specyficznym.

## Funkcjonalne użycie przedmiotów

Czas manipulacji specyficznej przypada na 2. rok życia. Dziecko dostosowuje własne ruchy do kształtu, wielkości przedmiotów i ich położenia, dlatego są one bardziej precyzyjne. Od tego momentu dziecko uczy się posługiwać przedmiotami codziennego użytku. Podstawą nabywania tych umiejętności jest mechanizm naśladowania wzoru proponowanego przez osobę dorosłą. W 2. roku życia czynności wykonywane przez dziecko na przedmiotach codziennego użytku oraz na zabawkach są nie tylko coraz bardziej zróżnicowane, lecz też coraz bardziej specyficzne, tzn. przystosowane do struktury i funkcji przedmiotu. Czynności te, swobodne i podejmowane przez dziecko dla przyjemności, zmiierzają zwykle do przekształcenia określonego stanu rzeczy, do oddziaływania na przedmioty i do przeistaczania ich za pomocą odpowiednich ruchów manipulacyjnych, niekiedy przy użyciu narzędzi, stosownie do potrzeb jednostkowych i społecznych. Dzięki działaniu na przedmiotach, w okresie zabaw manipulacyjnych niemowlę zdobywa motoryczną znajomość przedmiotów i związaną z tym wiedzę, dotyczącą zmysłowo-spostrzegalnych właściwości rzeczy i przedmiotów otoczenia. Drugi rok życia dziecka jest okresem intensywnej nauki w zakresie zdobywania wiedzy o użyteczności i umiejętności technicznego stosowania poszczególnych przedmiotów. Szuman podkreślał dużą rolę takiej formy aktywności dziecka, którą nazywał działaniem, a przede wszystkim rolę manipulacji przedmiotami codziennego użytku. U dziecka najważniejszą formą działania są właśnie czynności manipulacyjne i czynności konstrukcyjne. Dzięki tej aktywności dziecko aktywnie kształtuje swe funkcje poznawcze. W toku działania dokonuje ono wielu czynności poznawczych: wyodrębnia i obserwuje przedmiot działalności, poznaje warunki, w których działa, bo od nich zależy wynik jego czynności, zauważa skutki działania, odzwierciedla w świadomości sposoby i metody, którymi posłużyło się do osiągnięcia celu, poznaje w działaniu własne motywy i pragnienia oraz swe możliwości (Przetacznikowa, Makiełto-Jarża 1974).

Manipulacja specyficzna przedmiotami, a więc ruchy dostosowane do funkcji i budowy przedmiotów, kształtuje się i doskonali m.in. podczas

wykonywania czynności codziennych. Wiele z tych czynności dziecko zaczyna wykonywać naśladowując dorosłych. Uczy się posługiwać prostymi narzędziami, np. łyżką, widelcem, grzebieniem czy ołówkiem. Próbuje wkładać buty, zapinać guziki. Początkowo przy tych czynnościach pomagają dorośli, stopniowo dziecko staje się coraz bardziej samodzielne w zakresie samoobsługi i prostych ruchów narzędziowych związanych z posługiwaniem się przedmiotami codziennego użytku (np. łyżką, kubkiem, grzebieniem). Czynności związane z samoobsługą (myciem, czesaniem czy ubieraniem) wymagają długotrwałych ćwiczeń. Wykształcenie odpowiednich nawyków ruchowych w tym zakresie łączy się bowiem z orientacją dziecka w budowie przedmiotów codziennego użytku, także z orientacją w budowie własnego ciała. Aby np. poprawnie się ubrać, dziecko musi wiedzieć, gdzie ma nałożyć dany rodzaj ubioru (czapkę na głowę, buciki na nogi). Rozwój prakcji, jak i innych ruchów manipulacyjnych, jest ściśle związany z rozwojem wiedzy i doświadczenia dziecka, z kształtowaniem się jego procesów poznawczych.

Ogromną rolę odgrywa połączenie między ręką a okiem, czyli między zmysłami dotyku i wzroku. Koordynacja wzrokowo-ruchowa wytwarza się drogą wielokrotnych powtórzeń, przy dużym wysiłku ze strony dziecka. Ontogenetycznie najpierw obserwuje się skierowanie wzroku na rękę, która przypadkowo czegoś dotknęła lub coś uchwyciła, a dopiero potem ręka dziecka kieruje się na przedmiot spostrzeżony, znajdujący się w zasięgu jego możliwości uchwycenia (Dzierżanka-Wyszyńska 1972).

Analizując fazowy przebieg rozwoju umiejętności manipulacyjnych – od niespecyficznych do specyficznych – można stwierdzić, iż ukształtowanie się różnych form ruchów rąk typowych dla różnorodnych czynności dokonuje się dzięki temu, że dziecko ma możliwość manipulacji różnymi przedmiotami; w swych ruchach manipulacyjnych musi dostosować się do struktury tych przedmiotów; pod wpływem oddziaływania otoczenia uczy się posługiwać przedmiotami zgodnie z ich strukturalną i użyteczną funkcją. Istnieje także pewna prawidłowość w sposobie przystosowywania się ruchów rąk dziecka do właściwego posługiwania się różnymi przedmiotami. Ruchy przystosowujące się do poszczególnych przedmiotów i narzędzi mają początkowo charakter zabawowy, względnie eksploracyjny i wiążą się z mniejszą lub większą koncentracją uwagi (uświadomienie sobie przedmiotu i własnego działania). Stopniowo ruchy te się automatyzują i przybierają charakter prakcji. W procesie opanowywania prakcji można wyróżnić trzy etapy. W pierwszym dziecko uczy

się, do czego służy nowo poznany przedmiot, np. łyżka czy grzebień, lub do jakiej części ciała należy dana część ubrania, jak np. but czy czapka. Drugi etap rozwoju prakcji charakteryzuje wyróżnianie przez dziecko poszczególnych części przedmiotu oraz zrozumienie związku między tymi elementami a funkcją przedmiotu. Dziecko uczy się wyodrębniać w bucie sznurowadła i poznaje, że należy wkładać je w odpowiednie dziurki. Manipulując ołówkiem, chwytą go w taki sposób, by zaostrozonym końcem móc coś narysować. Zaczyna pojmować, że rysowanie jest możliwe tylko końcem zaostrozonym. W ostatnim etapie dziecko opanowuje daną czynność narzędziową. Rozwój prakcji polega na automatyzacji, tzn. zwiększaniu precyzji i szybkości ruchów, zmniejszaniu napięcia mięśniowego oraz stopniowym eliminowaniu ruchów zbędnych (Szychowiak 1982). Osiągnięcie doskonałości czynnościowej w nabytym, umiejętnym i sprawnym posługiwaniu się przedmiotami i narzędziami nazywane jest eupraksją.

Pierwsze próby opanowywania manipulacji specyficznej są bardzo trudne. Dziecko, które zaczyna samodzielne jeść zupę, co ma miejsce około 15. miesiąca życia, nie potrafi jeszcze trzymać łyżki w sposób prawidłowy. Dopiero dwuletnie dziecko umie poprawnie posługiwać się łyżką. Półtoraroczne dziecko opanowuje samodzielne picie z kubeczka, używając do tego celu obu rąk. Rozwój innych prakcji przebiega jednak znacznie wolniej. Na przykład umiejętność rozbierania i ubierania się w pierwszej połowie 2. roku życia jest jeszcze tak mała, że można mówić jedynie o podejmowaniu prób, a nie o wykonaniu określonej czynności, co potwierdzają badania empiryczne. Wcześniej pojawiają się czynności rozbierania niż ubierania, a jednym z najwcześniejszych przejawów rozbierania jest ściąganie bucików i skarpetek, co można zaobserwować w działaniach rocznego dziecka. Dzierżanka-Wyszyńska (1972) próbowała wykryć pewne prawidłowości kształtowania się prakcji u dzieci w ontogenezie, czyli nabywania sprawności w posługiwaniu się przedmiotami i narzędziami codziennego użytku. Na podstawie swoich badań stwierdziła, iż 62% dzieci dwuletnich umie posługiwać się łyżką, u trzylatków liczba ta wzrasta do 78,6%. Najnowsze badania pokazują, że umiejętności te dzieci opanowują wcześniej. W okresie wczesnego dzieciństwa dzieci opanowują tylko niektóre nawyki ruchowe tego rodzaju. W okresie średniego dzieciństwa następuje dalszy rozwój i doskonalenie się zabaw funkcjonalnych i manipulacji specyficznej, co wpływa na wzrost samodzielności i zaradności dziecka.

Uczenie we wczesnym dzieciństwie zachodzi mimowolnie, w każdych okolicznościach. Zadaniem rodzica jest więc wykorzystywanie tych okoliczności, stwarzanie okazji do możliwości bezpiecznej eksploracji, poznawania świata, pomaganie dziecku, budowanie rusztowania dla rozwoju dziecka, zachęcanie dziecka do działania, ale, jak pisał Wygotski (1971), to, czym ostatecznie i na jak długo zainteresuje się dziecko, zależy od niego samego.

## Działania na przedmiotach we wczesnym dzieciństwie

Jak w rozwoju ontogenetycznym przebiega rozwój umiejętności małych dzieci w zakresie działań na przedmiotach?

Oczywiście wraz z wiekiem można zaobserwować coraz większą liczbę działań na przedmiotach. To oznacza, że dzieci będące na przykład w 18. miesiącu życia prezentują zdecydowanie częściej i więcej działań skierowanych na zabawki czy przedmioty codziennego użytku, niż dzieci 12-miesięczne.

Badania (por. Kraska 2003) pokazują, że istnieje silna korelacja pomiędzy wiekiem a liczbą gestów i działań niewerbalnych skierowanych na zabawkę lub przedmiot codziennego użytku, zaobserwowanych u badanych dzieci między 8. a 17. miesiącem życia. Dzieci ze względu na płeć nie różnią się natomiast liczbą wykonywanych działań na przedmiotach. To znaczy, że chłopcy równie często jak dziewczynki posługują się działaniami na przedmiotach.

Wiele badań nad rozwojem zabawy potwierdza, że w 2. roku życia dziecko kieruje swe zainteresowanie ku funkcjom, które są przypisywane różnym przedmiotom. Z całą pewnością należy stwierdzić, że liczba i rodzaj działań na przedmiotach prezentowana przez dzieci zwiększa się wraz z wiekiem. Rodzice mogą zaobserwować już pewne działania i czynności skierowane na przedmioty lub siebie u swoich dzieci zanim skończą one 1. rok życia. Zdecydowanie za wcześnie na takie działania samoobsługowe, jak wkładanie buta czy czesanie. W przypadku manipulacji specyficznej, jaką jest gest czesania włosów za pomocą grzebień czy szczotki, występuje wyraźny wzrost częstości pojawiania się tej czynności u dzieci około 1. roku życia. U dzieci półtorarocznych można zaobserwować próby wkładania czapki na głowę oraz bucików na nogę.

Badania Largo (2000) pokazują, że wkładanie ubrania jest zdecydowanie trudniejszą czynnością niż jego zdejmowanie. Najnowsze badania Lasoty potwierdzają tę tezę. Obserwacje zachowań niejęzykowych niemowląt wykazały, że 8.–9.-miesięczne dzieci potrafią zdjąć sobie czapkę z głowy, a dwa miesiące później chętnie zdejmują sobie skarpetki z nówek. Zakładanie ubrań natomiast jest zdecydowanie trudniejsze.

W 2. roku życia dzieci zaczynają się powoli usamodzielniać. Przekonujemy się o tym, gdy dziecko dokonuje pierwszych prób samodzielnego jedzenia, ubierania itd. Pierwsze przejawy prób samodzielnego jedzenia pojawiają się już w 12. miesiącu życia (głównie palcami), ale dopiero w 18. miesiącu już wszystkie dzieci powinny podejmować pierwsze próby samodzielności (Largo 2000). Dziecko najpierw nabywa umiejętności samodzielnego picia (15. miesiąc życia), a następnie umiejętności posługiwania się łyżką (około 18. miesiąca życia). Umiejętność samodzielnego jedzenia i picia powinny więc być opanowane przed ukończeniem 2. roku życia. Już niemowlęta ośmiomiesięczne próbują samodzielnie pić z kubeczka (Lasota, w przygotowaniu). Wykazują wtedy także duże zainteresowanie łyżką, dlatego możemy zaobserwować pierwsze próby naśladowania rodzica karmiącego dziecko, kiedy ono samo łyżką próbuje nabrać z talerzyka pokarm i trafić z nim do własnej buzi. Wiele najnowszych badań potwierdza, że większość prawidłowo rozwijających się dzieci w 18. miesiącu potrafi samodzielnie trzymać łyżkę i jeść oraz samodzielnie pić. Drugi rok życia jest więc przełomowym okresem, kiedy dokonują się pierwsze próby samodzielnego jedzenia, picia z kubeczka czy użycia szczotki do włosów. Dziecko właśnie poprzez naśladowanie uczy się stosowania przedmiotów codziennego użytku zgodnie z ich przeznaczeniem. Okazuje się także, że istnieje pewna relacja między tym kiedy dzieci potrafią coś zrobić rzeczywiście a tym co robią w zabawie udawanej. Podobnie jak w przypadku zabawy prawdziwej, dzieci wcześniej prezentują gest symboliczny, udając, że mieszają łyżeczką w kubeczku, niż działanie polegające na przelewaniu płynów na niby.

Bardzo często rodzice bawią się ze swoimi dziećmi używając piłki. Im bardziej jest ona kolorowa, tym większe wzbudza zainteresowanie dziecka. Bez względu na to, z jakiego materiału jest zrobiona (gumowa, pluszowa itd.) jest dla dziecka nie tylko świetną zabawką, ale zdecydowanie korzystnie wpływa na jego rozwój. Początkowo dziecko uczy się ją trzymać w rękach, następnie rzucać, a na końcu kopać. Bardzo

wcześnie w rozwoju możemy zaobserwować zabawę piłką. Po ukończeniu 1. roku życia większość dzieci wykazuje w zabawie aktywność związaną z piłką.

a



b



Fot. 10 a i b. Pierwsze próby samodzielnego jedzenia

Dzieci bardzo wcześnie naśladowują nie tylko czynności samoobsługowe, ale także inne działania, które spostrzegają u swoich rodziców. Poznają funkcje określonych przedmiotów. Tak jest na przykład z telefonem. Bardzo często małe dzieci bawią się, udając, że rozmawiają przez telefon. Jeszcze kilka lat temu przykładły do ucha słuchawkę telefoniczną, a w zabawie na niby taką słuchawkę mógł zastępować banan. Obecnie dzieci bawią się prawdziwymi telefonami swoich rodziców bądź telefonem–zabawką, który do złudzenia przypomina prawdziwy telefon komórkowy, a nawet posiada podobne funkcje (np. dzwonki–melodyjki). W zabawie symbolicznej telefon komórkowy zastępowany jest pudełeczkiem, a czasem nawet kalkulatorem. Taka zabawa w rozmowę telefoniczną z użyciem zabawki–telefonu jest szczególnie lubiana przez dzieci w 2. roku życia. Dziecko naśladowując rodziców, odzwierciedla nie tylko sam akt telefonowania, ale uczy się rozmawiać z aparatem tak jak z drugim człowiekiem – pokazując przy tym wielość przeżywanych emocji.





Fot. 11. Naśladownictwo rozmowy telefonicznej

Od najmłodszych lat dziecka rodzice obdarowują je zabawkami zgodnymi z jego płcią. W domu gdzie są dziewczynki jest wiele lalek oraz niezbędnych akcesoriów do zabawy nimi. Chłopcom natomiast kupuje się autka, pociągi czy samoloty. Dlatego już w 2. roku życia obserwujemy preferencje dzieci ze względu na płeć w zakresie wybierania zabawek do zabawy. Zabawa autkiem częściej jest zauważana u chłopców niż u dziewczynek. Oczywiście zależy to także od posiadania rodzeństwa – większe jest prawdopodobieństwo, że dziewczynka będzie bawiła się autkiem wówczas, gdy ma brata. Mamy pewność, że w domu tym jest większa dostępność takiej zabawki, niż wtedy, gdy dziewczynka ma siostrę lub jest jedynaczką. Ponieważ rzadziej rodzice kupują samoloty niż autka, rzadziej też możemy zaobserwować przejawy takiej zabawy u dzieci.

Czy już w 2. roku życia można zaobserwować różnice między dziewczynkami a chłopcami w zakresie działań manipulacyjnych i zabawowych na przedmiotach? Okazuje się, że tak. Z pewnością będą to różnice związane z przedmiotami najczęściej wykorzystywanymi w zabawie dzieci – w przypadku chłopców będą to autka, u dziewczynek lalki. Okres wczesnego dzieciństwa to czas, kiedy stereotypowe podejście

rodziców związane z wychowaniem, np. dotyczące rodzaju zabawek, jakimi powinny bawić się ich dzieci, ujawnione zostaje w zachowaniu dzieci. Dzieci naśladują swoich rodziców, obserwują ich, dlatego dziewczynki zakładają mamy biżuterię, torebkę, a chłopcy wolą krawaty czy zegarki, bo noszą je tatusiowie. Ale jeśli rodzice są liberalni i pozwalają swoim dzieciom bawić się zabawkami nawet niezgodnymi z płcią, wówczas widzimy, że dziewczynki wykazują zainteresowanie autkami i często się nimi bawią, a chłopcy, równie często jak dziewczynki, chcieliby wozić swojego misia w wózku. Zabawy symboliczne skierowane na misia i lalkę odgrywają ogromne znaczenie nie tylko w przebiegu rozwoju poznawczego, ale także emocjonalnego czy społecznego.

## Zabawa funkcjonalna i czynności samoobsługowe u dzieci z nieprawidłowym przebiegiem rozwoju komunikacji

Uważa się, że zarówno zabawa funkcjonalna, jak i symboliczna wiążą się z rozwojem języka i zdolnościami komunikacji społecznej. Nie wszystkie badania jednak to potwierdzają. Wiele z nich pokazuje istnienie związku między zabawą funkcjonalną a jednym z aspektów rozwoju języka. I tak, badania Lewis i in. (2000) potwierdzają istnienie korelacji pomiędzy zabawą symboliczną a mową – zarówno czynną, jak i bierną, ale także pomiędzy zabawą funkcjonalną, która koreluje z poziomem mowy czynnej w średnim i późnym dzieciństwie. Badania Ungerer i Sigman (1984) wskazują na istnienie związku pomiędzy wczesną zabawą funkcjonalną (w 13. miesiącu życia) a późniejszymi zdolnościami językowymi (w 22. miesiącu życia). Klasyczne badania Bates i in. (1979) wskazywały na istnienie korelacji zarówno zabawy funkcjonalnej, jak i symbolicznej u dzieci prawidłowo rozwijających się w wieku pomiędzy 9. a 13. miesiącem życia, choć korelacja była silniejsza z mową czynną.

W odróżnieniu od dzieci typowo rozwijających się, dzieci autystyczne ze specyficznymi zaburzeniami w zakresie zabawy symbolicznej wykazywały opóźniony rozwój zarówno w stosunku do dzieci prawidłowo rozwijających się, jak i dzieci z opóźnionym rozwojem językowym (Baron-Cohen i in. 1996, Charman 1998, Mundy i in. 1987). Badania Mundy i in. (1987) wykazały dodatkowo, że u dzieci w wieku 3–6 lat mowa

receptywna korelowała z zabawą funkcjonalną, a zabawa symboliczna zarówno z mową czynną, jak i z mową bierną. Porównania (Stone i in. 1990) dzieci autystycznych z dziećmi z uszkodzeniem słuchu, upośledzeniem czy zaburzonym rozwojem językowym wykazały, że dzieci ze zdiagnozowanym autyzmem zdecydowanie uzyskiwały najniższe wyniki, tzn. najmniej czasu poświęcały na zabawę funkcjonalną, także prezentowały mniej zabaw naśladowczych w porównaniu z dziećmi nieautystycznymi.

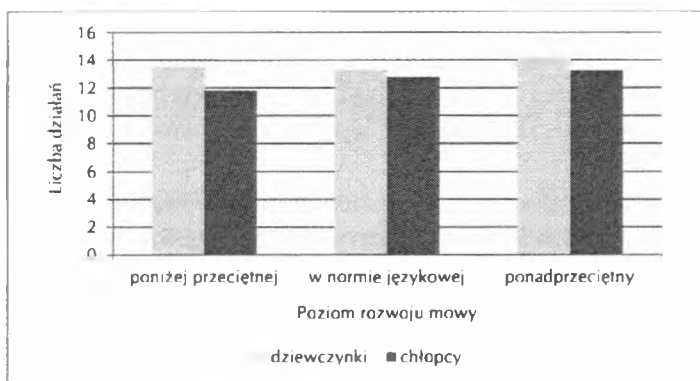
U dzieci z zaburzonym rozwojem językowym, zdiagnozowanym w wieku 18 miesięcy, wpływ zabawy funkcjonalnej na poziom rozwoju językowego nie jest aż tak jednoznaczny.

Badania polskie (Lasota 2008), prowadzone na grupie dzieci 18-miesięcznych, poświęcone były ocenie poziomu zabawy przedmiotami u dzieci z podejrzeniem opóźnionego rozwoju językowego. Podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: Czy poziom sprawności językowych dzieci w 2. roku życia wpływa na liczbę i częstość wykonywanych działań na przedmiotach w zabawie i czynnościach samoobsługowych? Czy poziom mowy, a także płeć dziecka mogą mieć wpływ na to, jakimi przedmiotami bawią się dzieci?

W badaniu wykorzystano polską adaptację kwestionariusza MacArthur-Bates, w której pojawia się kategoria działań na przedmiotach. Zostały tam zawarte zabawy manipulacyjno-funkcjonalne, np. lata samolocikiem, przykładania słuchawkę do ucha. Są także działania o charakterze czynności samoobsługowych (praksji), np. czesze się szczotką, myje zęby, podejmuje pierwsze próby ubierania się. To działania dziecka skierowane na siebie. Można również znaleźć kilka działań o charakterze symbolicznym. Będzie to np. gest przykładania głowy do ręki – dziecko udaje, że śpi oraz przelewanie płynów na niby czy mieszanie płynów na niby.

Wyniki tychże badań wskazują, że dzieci z różnym poziomem mowy w bardzo niewielkim stopniu różnią się w zakresie liczby czy częstości wykonywania działań na przedmiotach. Znaczące różnice pojawiły się w obrębie płci męskiej. Działania na przedmiotach i na sobie zaobserwowano najrzadziej w grupie chłopców cechujących się najniższym poziomem rozwoju językowego. Największa różnica pojawiła się w porównaniu z chłopcami prezentującymi wysokie sprawności językowe. Jeśli chodzi o różnice między dziewczynkami a chłopcami, to okazało się, że różnice pojawiły się, lecz nie w liczbie działań, ale w rodzaju prezentowanych zabaw na przedmiotach. Dziewczynki prezentowały nieco więcej takich działań niż chłopcy, jednak różnice nie były znaczące. Jednocześnie dziewczynki bez

względu na poziom rozwoju mowy prezentowały działania niewerbalne o charakterze manipulacyjnym i funkcjonalnym z podobną częstotliwością. Wszystkie dzieci, bez względu na poziom rozwoju mowy oraz płeć, potrafiły rzucać piłką, bawić się autkiem. Nie pojawiły się także żadne różnice w zakresie czynności skierowanych na siebie. Większość dzieci w tym wieku potrafiło pić z kubeczka, jeść widelcem lub łyżką, myć zęby, czesać, wkładać czapkę czy buta (por. Lasota 2010). Tylko w przypadku czynności samoobsługowych, takich jak: mycie, wycieranie buzi, zauważono istotną różnicę płciową na korzyść dziewczynek – prakcję tę zaobserwowano u 93% dziewczynek i 30% mniej chłopców w normie językowej (u dzieci z pozostałych grup również istniała różnica między dziewczynkami a chłopcami, jednak nie taka znaczna).



**Wykres 3.** Liczba działań na przedmiotach w zależności od poziomu rozwoju mowy i płci

Oceniając różnice w zakresie działań na przedmiotach między dziećmi o różnym poziomie mowy, okazało się, że duże różnice pojawiły się w przypadku czynności, które miały charakter udawany. Chłopcy z grupy poniżej przeciętnej zdecydowanie rzadziej prezentowali takie działania symboliczne niż chłopcy lepiej mówiący. W przypadku dziewczynek sytuacja była podobna. U niewielu dziewczynek z grupy poniżej normy językowej (28%) można było dostrzec przejawy zabawy symbolicznej, polegającej na przelewaniu płynów na niby, co zaobserwowano u połowy badanych rówieśnic z pozostałych grup. Łatwiejszą zabawą udawaną okazało się mieszanie na niby łyżeczką, którą najbardziej licznie prezentowały właśnie dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej. Jeśli przyjmiemy tezę,

że symbolizacja w mowie przebiega równoległe z rozwojem symbolizacji w zabawie, to wyniki te stanowią potwierdzenie tej tezy. Okazało się także, że w odniesieniu do prostych działań na niby pojawiły się istotne różnice płciowe. Szczególnie w grupie poniżej przeciętnej dziewczynki istotnie częściej w porównaniu z chłopcami posługiwały się dwoma gestami: dziecko udaje, że śpi, przykładając głowę do ręki oraz gest o charakterze symbolicznym: dziecko pokazuje, że coś jest gorące, dmuchając lub odsuwając palec. Gesty te ujawniane były dwukrotnie częściej w zabawie dziewczynek niż chłopców. W rozdziale poświęconym symbolizacji przekonamy się, że rzeczywiście dziewczynki prezentują istotnie więcej gestów i działań symbolicznych niż chłopcy, nie tylko tych wcześniej pojawiających się, najprostszych, ale także bardziej złożonych, skierowanych nie tylko siebie, ale na inne osoby lub przedmioty. Związek pomiędzy poziomem mowy a liczbą prostych działań o charakterze naśladowczym zaobserwowano w grupie dziewczynek. Najmniejsza liczba rodziców dziewczynek z grupy poniżej normy językowej zauważyła zabawę polegającą na zakładaniu koralików na szyję czy zegarka na rękę, w porównaniu z rodzicami dzieci z pozostałych grup. U chłopców sytuacja taka pojawiła się w odniesieniu do zabawy samolotem. Dwukrotnie więcej chłopców o prawidłowym rozwoju mowy niż chłopców z grupy poniżej normy językowej bawiło się, używając do tego celu zabawki-samolotu. Dzieci zdecydowanie preferowały zabawę autkiem niż samolotem. Być może wiąże się to z większą dostępnością w domu takiej zabawki. W przypadku tej zabawy pojawiła się także różnica płciowa na korzyść chłopców. Zabawa ta pojawiła się u 42% badanych chłopców i niewiele ponad 7% dziewczynek z grupy ponadprzeciętnej, jedynie w grupie poniżej normy chłopcy tak samo rzadko jak dziewczynki bawili się samolotem. Inna różnica płciowa, którą zaobserwowano w grupie ponadprzeciętnej, dotyczyła właśnie zabawy naśladowczej, w której więcej dziewczynek niż chłopców z tej samej grupy bawiło się, zakładając koraliki. Taką zabawę ujawniało 85% badanych dziewczynek i nieco ponad połowa chłopców. Oczywiście związane jest to z procesem naśladowania rodziców. Dziewczynki częściej obserwują i naśladują swoje mamy, zakładając ich biżuterię, buty czy dodatki do ubrań (nakrycia głowy, szale). O innych różnicach w działaniach, w których rodzic staje się modelem do naśladowania dla swojego dziecka, przeczytamy w rozdziale 4.

## Kulturowe uwarunkowania praktyki i innych działań na przedmiotach

W tej części rozdziału zostanie ukazana próba odpowiedzi na pytanie: czy zabawa manipulacyjno-funkcjonalna jest uwarunkowana kulturowo? Aby sprawdzić, czy rozwój działań i zachowań niewerbalnych skierowanych na siebie lub na przedmioty jest uwarunkowany kulturowo, a jeśli jest, to w jakim stopniu, dokonano porównania osiągnięć dzieci z trzech różnych kultur: polskiej, włoskiej i amerykańskiej.

Analiza porównawcza działań skierowanych na przedmioty dzieci polskich i włoskich w wieku 8–17 miesięcy wykazała różnice kulturowe w zakresie kilku rodzajów zachowań dzieci w 2. roku życia. U dzieci polskich rodzice częściej obserwowali takie działanie samoobsługowe, jak mycie zębów. Czynność mycia zębów pojawiła się u prawie 40% polskich dzieci w wieku 8–16 miesięcy i 28% dzieci włoskich. Zdecydowanie więcej polskich dzieci do 17. miesiąca ujawniało takie działanie lub jego pierwsze próby, jak wkładanie buta. To zadanie próbowała wykonywać połowa badanych dzieci polskich i tylko 32,4% dzieci włoskich.



Fot. 12. Działania skierowane na siebie – próba wkładania butów

Także więcej polskojęzycznych dzieci rozumiało i prezentowało gest odsuwania palca i dmuchania na coś gorącego. Ostatnim działaniem, które częściej obserwowano w zabawie dzieci polskich, było wachanie kwiatków. Więcej dzieci polskich ujawniało ten gest w porównaniu z dziećmi włoskimi.

Przewaga dzieci włoskich ujawniła się natomiast w zakresie dwóch gestów o charakterze symbolicznym, tj. udaje, że śpi oraz miesza płyn. Różnica jest znacząca, gdyż prawie dwukrotnie więcej dzieci włoskich niż polskich, w wieku od 8 do 17 miesięcy, znało i używało gestu: udaje, że śpi. Taka różnica nie jest zaskoczeniem, gdyż – jak już zostało wspomniane – dzieci włoskie mają dużą liczbę gestów reprezentujących (symbolicznych) w swoim repertuarze komunikacji niejęzykowej.

Ciekawe, że dzieci włoskie w porównaniu z polskimi rówieśnikami zdecydowanie częściej ujawniały umiejętność samodzielnego picia z kubeczka. U ponad 85% badanych dzieci włoskich i 2/3 dzieci polskich zaobserwowano czynność związaną z samoobsługą, czyli tzw. prakcję, jaką jest umiejętność picia z kubka.

Nie zaobserwowano natomiast różnicy pomiędzy dziećmi polskimi i włoskimi w zakresie takich gestów i działań na przedmiotach związanych z samoobsługą, jak posługiwanie się łyżką czy czesanie się. Jedynie 1/3 dzieci do 17. miesiąca, bez względu na miejsce pochodzenia, przejawiało takie działania, jak mycie się.

Rodzice obserwowali wiele podobnych przejawów zabawy funkcjonalnej i symbolicznej.

Bardzo często w obu grupach rodzice obserwowali zabawę w przykładanie słuchawki do ucha. Gest taki wykonywało 2/3 badanych dzieci – zarówno polskich, jak i włoskich. Podobnie było z używaniem zabawek przeznaczonych dla chłopców – autek. Prawie 60% badanych, bez względu na kraj, w którym się wychowuje, ujawniało zabawę z użyciem zabawki–samochodu. 80% dzieci polskich i włoskich bawiło się, wykorzystując do tego celu piłkę. Najrzadziej w obu kulturach pojawiała się natomiast zabawa inną zabawką – samolotem. Jedynie około 12% dzieci bez względu na kulturę bawiło się w latanie samolocikiem.

Jakie różnice międzykulturowe pojawiły się natomiast pomiędzy dziećmi polskimi i amerykańskimi? Pierwszy wniosek, jaki można wysnuć, jest następujący: gesty i działania skierowane na przedmioty są prezentowane przez większą liczbę dzieci amerykańskich między 8. a 16. miesiącem życia, niż dzieci polskich w tym samym wieku. Zdecydowanie mniejsza

liczba dzieci polskich ujawniała umiejętności samoobsługowe, takie jak np. samodzielne jedzenie łyżką oraz picie z kubeczka. Aż 82% dzieci amerykańskich i tylko nieco ponad połowa polskich próbuje jeść łyżeczką. Prawie wszystkie dzieci amerykańskie w badaniach Fensona wykazywały umiejętność picia z kubeczka. W badaniach polskich ta czynność związana z samoobsługą prezentowana była przez 2/3 badanych do 16. miesiąca życia. Połowa dzieci amerykańskich od 8. do 16. miesiąca życia ujawniała też umiejętności skierowane na własną osobę, a związane z wykonywaniem toalety: myje zęby i myje się. Zdaniem polskich rodziców, te same czynności wykonywała tylko 1/3 dzieci. Dzieci amerykańskie częściej niż polskie bawią się autkami. Taką zabawę z użyciem zabawki–samochodziku zaobserwowano u 3/4 dzieci amerykańskich i tylko u 60% dzieci polskich.

W jakich działaniach polskie dzieci wykazały przewagę nad amerykańskimi rówieśnikami? Były to np. zabawy na niby. Zabawę w mieszanie płynów na niby zaobserwowano u większej liczby dzieci polskich. Nasze dzieci częściej niż rówieśnicy anglojęzyczni prezentowały też gest odsuwania palca i dmuchanie na gorące. 42% polskich dzieci i tylko 1/4 dzieci amerykańskich do 16. miesiąca życia znało ten gest.

W zakresie niektórych działań skierowanych na siebie dzieci nie różniły się między sobą.

Połowa badanych dzieci w wieku 8–16 miesięcy – zarówno polskich, jak i amerykańskich – próbowała wykonywać czynność wkładania czapki, i nieznacznie mniej – władania buta. Podobnie jak w przypadku rówieśników z dwóch pozostałych kultur, dzieci amerykańskie równie często prezentowały zabawę przykładania słuchawki do ucha. Nie powinno nas to dziwić. W czasach powszechności komputerów i telefonów komórkowych małe dzieci prezentują takie zachowania naśladując swoich rodziców.

Nie zaobserwowano różnic międzykulturowych także w zakresie działań skierowanych na przedmioty, gdy zabawka jest neutralna, uniwersalna jeśli chodzi o płeć. Takim przykładem są zabawy piłką, które obserwowano u 2/3 badanych z obu kultur. Można więc stwierdzić, że umiejętność rzucania piłką jest wolna zarówno od uwarunkowań kulturowych, jak i płciowych – przynajmniej w tym pierwszym okresie rozwojowym. U 1/3 wszystkich badanych dzieci, bez względu na uwarunkowania kulturowe, pojawiają się także inne gesty. Dwa skierowane na siebie: zakładanie koralii lub zegarka oraz zabawa symboliczna – udaje, że śpi,



a także czynność skierowana na przedmiot, w tym przypadku na rośliny, tj. dziecko pokazuje jak wąża kwiatki.

Reasumując, większość działań skierowanych na przedmioty oraz zabaw funkcjonalnych jest wolna zarówno od uwarunkowań płciowych, jak i kulturowych. Analiza porównawcza ujawniła niewielkie różnice pomiędzy trzema zupełnie odmiennymi kulturami. Włosi – bogaci w gestykulację, częściej prezentują działania o cechach działań reprezentujących, ale polskie dzieci czynią to częściej niż amerykańskie. Dzieci polskie w porównaniu z pozostałymi później w rozwoju ujawniały czynności samoobsługowe, takie jak picie z kubeczka, a w porównaniu z amerykańskimi – jedzenie łyżeczką. Dzieci amerykańskie rzeczywiście ujawniały więcej zachowań samoobsługowych, związanych z własną osobą w porównaniu z dziećmi polskimi czy włoskimi. Być może związane jest to z tym, iż rodzice amerykańscy kładą duży nacisk na samodzielność swoich dzieci już od pierwszych lat. Polskich rodziców natomiast cechuje duża nadopiekuńczość w stosunku do własnych dzieci i co za tym idzie – wyręczanie ich.

Mówiąc o rozwoju działań dziecka skierowanych na przedmioty, należy przywołać słowa Prillwitza (1996), twierdzącego, że małe dziecko czerpie wiedzę na temat otaczającego go świata (czyli świata przedmiotów) z dwóch źródeł. Pierwszym są własne doświadczenia z przedmiotami, drugim – informacje o przedmiotach, ich właściwościach i funkcjach, których udzielają dziecku dorośli podczas konkretnej interakcji.

Myślę, że ogromny wpływ na rozwój umiejętności działań na przedmiotach, a co za tym idzie – na rozwój komunikacji i symbolizacji mają rodzice. Rolą każdego mądrego rodzica jest zapewnienie swojemu dziecku optymalnych możliwości zabawy, poprzez stwarzanie poczucia bezpieczeństwa, zapewnienie odpowiednich zabawek czy przedmiotów wykorzystywanych w zabawie; dawanie różnorodnych wzorców do naśladowania, a przede wszystkim poprzez wspólną zabawę z własnym dzieckiem i umożliwienie mu bycia inicjatorem w tej zabawie. Sytuacja taka sprzyja budowaniu relacji pomiędzy dzieckiem i jego światem rzeczywistym.

## Rozdział 4

# Naśladownictwo fundamentem rozwoju zabawy

*Przeżycia dziecka w kontakcie ze światem otaczającym  
inicjują wykonywanie czynności,  
którym ono nadaje znaczenie  
w powoływanym przez siebie świecie wyobrażonym.*  
M. Tyszkowa

### Zabawa jako przejaw dziecięcej aktywności

Naśladownictwo dziecięce odciska się w rozmaitych sferach rozwoju. Zabawa dziecięca przyczynia się do fizycznego rozwoju dziecka, pomaga poznać i zrozumieć świat, pełni rolę terapeutyczną, uwalnia od napięć, a dorosłym daje możliwość obserwacji dziecka (Hurlock 1985). Zabawa to przejaw aktywności dziecka, który staje się jednocześnie wyznacznikiem jego rozwoju. Jest też podstawową formą jego zachowania w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa. Cechą odróżniającą zabawę od innych rodzajów działań ludzkich, takich jak nauka czy praca, jest zadowolenie odczuwane przez osobę podejmującą się zabawy. Osiągnięcie tego stanu jest jednocześnie celem zabawy samym w sobie. Taką interpretację zabawy przyjmuje polska badaczka Przetacznik-Gierowska (1990). Podobne stanowisko zajmuje Okoń (1987), twierdząc, że zabawa jest to działanie wykonywane dla własnej przyjemności. Oparte jest ono jednak na udziale wyobraźni, która tworzy nową rzeczywistość. Huizinga (1967) uważa, że zabawa jest dobrowolną czynnością, która jest celem sama w sobie, z towarzyszącym jej uczuciem radości i napięcia.

Wygotski (1995) zwrócił uwagę na fakt, że w początkowych fazach rozwoju ontogenetycznego dziecko w zabawie robi to, na co ma ochotę, gdyż zabawa ma wiązać się z odczuwaniem przyjemności, dopiero potem następuje zabawa podporządkowana regułom. W późniejszych latach rezygnacja z działania wywołanego własnymi impulsywnymi doznaniem na rzecz podporządkowania się regułom staje się w zabawie drogą do uzyskania stanu maksymalnej przyjemności.

Niektórzy z badaczy kładą nacisk na możliwości uczenia się, jakie daje zabawa. Traktują zabawę jako środek do osiągnięcia przez małe dziecko sprawności motorycznych i poznawczych. Zabawa wspomaga zdolność rozwiązywania problemów i zrozumienia posługiwania się narzędziami. Dla Szumana (1983) zabawa to naturalna, wrodzona, specjalna metoda uczenia się małego dziecka. To charakterystyczna i swoista forma aktywności, dzięki której dziecko uczy się i zdobywa doświadczenie. W swych licznych pracach podkreśla on wartość zabawy jako czynności, która wszechstronnie rozwija psychikę małego dziecka: jego umysł, uczucia, wolę oraz umiejętność współżycia i współdziałania z rówieśnikami. „Zabawa pozwala dziecku być aktywnym i działać. Nie umie ono jeszcze działać tak jak dorośli, tj. na serio, produkując rzeczy ekonomicznie i społecznie pożyteczne, więc jego działalność ogranicza się głównie do zabawy” (Szuman 1983). Autor ten uważa, iż dziecko podejmuje i realizuje czynności zabawowe dlatego, że jego podstawową potrzebą jest poznawanie otoczenia, nawiązywanie kontaktu z rzeczami i osobami, czyli możliwość działania.

Zabawa jest ujmowana jako wiodący czynnik ogólnego rozwoju dziecka. Zdaniem Wygotskiego (1995), stwarza „strefę najbliższego rozwoju”, w której dziecko może działać na wyższym poziomie niż przewidziany dla jego wieku. Jednym ze sposobów oceny możliwego rozwoju dziecka w danym momencie jest określenie dystansu między poziomem aktywności osiągniętym w trakcie zabawy i aktywnością w innych codziennych sytuacjach. Piaget wiąże rozwój zabawy z rozwojem inteligencji i stwierdza, że można ocenić poziom rozwoju dziecka na podstawie obserwacji jego zabaw. Zdaniem Piageta (1945, s. 116–117), istnieją „trzy wielkie typy struktur, które charakteryzują zabawy dziecięce i w szczególności określają ich klasyfikację: ćwiczenie, symbol i reguła”.

Pierwszym rodzajem zabawy jest zabawa sensoryczno-motoryczna, którą obserwujemy do końca 2. roku życia. W zabawie takiej nacisk położony jest na ćwiczenia i kontrolę ruchów oraz na badanie przedmiotów

wieloma zmysłami, przede wszystkim zaś za pomocą wzroku i dotyku. Autor swoimi badaniami udowodnił, że w tym wieku zabawowe czynności dziecka zawierają wiele powtarzających się ruchów, które wykonywane są dla samej przyjemności demonstrowania rozwijającej się sprawności w wykonywaniu tych czynności.

Drugi typ zabawy, jaki obserwujemy u dzieci dopiero po ukończeniu 1. roku życia, to zabawa symboliczna. Pojawia się na początku 2. roku życia i rozwija na przedoperacyjnym poziomie rozwoju inteligencji. Dziecko podczas tej zabawy wykorzystuje swoją wyobraźnię, fantazję, używając jednego przedmiotu jako symbolu innego. Dziecko staje się twórcą.

Trzeci typ zabawy wyróżniony przez Piageta to zabawa z regułami. Ten rodzaj możemy zaobserwować na poziomie konkretnego rozwoju inteligencji, czyli od 7. roku życia. Wtedy też procesy myślowe dziecka stają się bardziej logiczne, a dziecko potrafi wykorzystywać w zabawie rozmaite reguły i procedury.

Można stwierdzić, że zabawa jest wyrazem procesu asymilacji, w którym dziecko usiłuje dopasować wiedzę o otaczającej je rzeczywistości do posiadanych już doświadczeń i sposobu rozumienia świata.

Dyner (1983) określa zabawę jako najbardziej charakterystyczną cechę życia dziecka, jako istotę i ciągłą nutę jego życia. Dziecko pragnie zabawy, bo zabawa zaspokaja jego chęć działania i poznania rzeczywistości.

Zabawa jest przejawem aktywności dziecka, na którą składa się wiele różnorodnych czynności i działań. Uważana jest za jeden z głównych rodzajów działalności człowieka, odgrywających istotną rolę w jego życiu, w szczególności w okresie dzieciństwa (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża 1985). Wygotski postrzegał zabawę jako dziejącą się w wyobraźni fikcyjną realizację niedających się realizować życzeń i pragnień. Natomiast zdaniem Elkonina (1984), dopiero gdy dziecko zaczyna grać daną rolę, jego działanie staje się zabawą.

Zabawę traktuje się dwójako. Pierwsza jej funkcja ma polegać na roli zastępczej, w której dziecko podejmuje czynności zabawowe, poprzez naśladowanie zachowań dorosłych, a która zastępuje dziecku rzeczywiste działania. Druga natomiast ma polegać na przygotowaniu do dalszych działań, nauki i pracy. Zabawa stanowi więc konieczny warunek prawidłowego rozwoju dziecka i przygotowania go do życia w społeczeństwie. Gardner (1982) twierdzi, że zabawy w rozwoju dziecka mają na celu przede wszystkim lepsze opanowanie świata. Pozwalają na wypracowanie lepszych i bardziej adekwatnych sposobów i mechanizmów radzenia

sobie z problemami i lękami. Każda zabawa pozwala także na lepsze rozumienie siebie i relacji między sobą a światem zewnętrznym. A to, co dzieje się poprzez zabawy symboliczne, to nic innego jak wstępne odkrywanie relacji między rzeczywistością a fantazją.

Dzięki zabawie rozwija się i wzbogaca wewnątrzpsychiczna aktywność dziecka (Tyszkowa 1990). Ukształtowanie i różnorodność form tej aktywności są nie tylko warunkiem rozwoju poznawczego i kształtowania się aparatu psychicznego jednostki, ale decydują także o jej zewnętrznym bogactwie lub jej braku.

Kubicka (2000) uznaje zabawę za istotę tworzenia. Dziecko poprzez zabawę używa swych twórczych zasobów, a jednocześnie rozwija myślenie dywergencyjne. Poprzez takie zabawy, jak zabawy tematyczne, w których dziecko może przyjąć odpowiednie role, stymulowane jest twórcze myślenie, a różnorodność zabaw tematycznych może stanowić zapowiedź rozwoju twórczości także w późniejszym okresie życia.

U większości autorów zajmujących się teoriami zabawy można wyodrębnić podobną klasyfikację zabaw ze względu na poziom poznawczy.

Najwcześniej w rozwoju ontogenetycznym pojawiają się zabawy o charakterze manipulacyjnym i funkcjonalnym. Zabawy manipulacyjne to proste, powtarzające się ruchy mięśni rąk, wykonywane z przedmiotami lub bez przedmiotów. Pojawiają się one, gdy dziecko osiągnie zdolność chwytania, co jest możliwe około 4.–5. miesiąca życia. Przykładem takich zabaw jest potrząsanie grzechotką, branie do ust klocka, stukanie klockiem o podłogę. Zabawy funkcjonalne polegają na zabawie przedmiotem zgodnie z jego przeznaczeniem. I tak, dziecko będzie stukało młotkiem, próbowało wkładać klucz do zamka, pisać ołówkiem. Możemy więc śmiało stwierdzić, że najmłodsze dzieci w rozwoju ontogenetycznym początkowo gromadzą doświadczenia poprzez zabawy manipulacyjne. Podczas takich zabaw zdobywają informacje o zewnętrznych właściwościach i cechach przedmiotów i elementów świata realnego. Zabawy te rozwijają umiejętności posługiwania się zarówno przedmiotami–zabawkami, jak i przedmiotami codziennego użytku. Zdaniem Grzeszkiewicz (2003), w okresie średniego dzieciństwa zabawa manipulacyjna przechodzi w zabawę badawczą, w której przedmiotem działania jest otaczająca dziecko rzeczywistość.

Zabawy o charakterze konstrukcyjnym mają już na celu stworzenie czegoś. Dziecko może układać klocki, by „zrobić pociąg”, „zbudować wieżę”, może z piasku ulepić „tort” czy wyciąć z papieru „ptaszka”.

Zabawy konstrukcyjne pozwalają na rozwój wyobraźni przestrzennej oraz relacji przestrzennych między przedmiotami. Uczą planowania wykonywania swoich czynności nie tylko w rzeczywistości, ale i w myśli i wyobraźni. Według Szumana (1985), małe dziecko uczy się i rozwija poprzez budowanie, podobnie jak dziecko starsze uczy się i rozwija poprzez książkę.



Fot. 13. Zabawa konstrukcyjna – budowanie domu z klocków

Zabawy symboliczne, czyli zabawy na niby, inaczej zwane zabawami udawanymi, polegają na wykorzystaniu przedmiotu jako symbolu innego elementu rzeczywistości. Na przykład sznurek może być w takiej zabawie węzłem lub rzeczką, klocek może zastępować samochód lub stół. Zabawy o charakterze symbolicznym mają największy wpływ na rozwój pozostałych funkcji u dziecka. W procesie gromadzenia treści do zabawy tematycznej udział biorą prawie wszystkie funkcje poznawcze: uwaga, pamięć, percepcja, wyobraźnia i myślenie. W tego typu zabawach rozwija się pomysłowość, zaradność i inicjatywa małego dziecka (Lipina 1981). Dużą rolę przypisuje się także możliwościom, jakie stwarza zabawa na niby, np. ekspresji emocji i uczuć, rozładowywania napięcia emocjonalnego, rozwiązywania konfliktów wewnętrznych.

Najpóźniej w rozwoju ontogenetycznym pojawiają się gry z regułami. To wszelkiego typu zabawy, w których dziecko bawi się według narzuconych zasad, reguł. Ogromną rolę pełni tutaj instrukcja zabawy, a przykładem są wszelkiego rodzaju gry planszowe, zabawy ruchowe, takie jak gra w klasy, w skakankę czy zabawa piłką w dwa ognie. Ten rodzaj zabawy pojawia się pod koniec średniego dzieciństwa i dominuje przez cały okres szkolny.

## Zdolność naśladowania krokiem milowym w rozwoju psychicznym dziecka

Początkiem zabawy tematycznej w rozwoju ontogenetycznym jest zabawa naśladowcza, polegająca na powtarzaniu czynności prostej, znanej dziecku z własnego doświadczenia, a przenoszonej przez nie na inne przedmioty. Jak pisze Jankowska (1992, s. 47):

Czynność układania lalki do snu u dziecka w wieku 1;10 m. ż. ma następujący przebieg: wyjmuję lalkę z łóżeczka, potrząsa nią, mówi „pa, pa”, kładzie ją do łóżeczka, przykrywa kołderką, kołyszę łóżeczkiem, mówi „pi” (tzn. lalka śpi). W tym przypadku zachowanie dziecka jest naśladowaniem zachowań matki, w których ono brało udział lub które spostrzegło.

Dziecko od pierwszych miesięcy życia uczy się naśladować. Zdolność do naśladowania jest właściwością rozwijającej się umysłowości dziecka, które w ten sposób ujawnia swój czynny stosunek do otoczenia. We wczesnym dzieciństwie naśladownictwo spełnia rolę zasadniczą, kierującą poznaniem rzeczywistości. Dążenie dziecka do odtworzenia wzoru wzmacnia jego aktywność i samodzielność działania. Zgodnie z twierdzeniem Buhler (1933), dziecko w wieku 8 miesięcy rozumie domaganie się dorosłych, gdy ci pokazują mu jakąś formę zachowania, którą dziecko ma naśladować. W pierwszym kwartale 2. roku życia naśladownictwo zamierzone ustępuje miejsca naśladownictwu dowolnemu. Naśladownictwo dowolne występuje wtedy, gdy osobnik manifestuje swój stosunek do bodźca nie tylko za pomocą mimiki, ale także za pomocą ruchów, gestów i słów. Zabawy naśladowcze, spontanicznie podejmowane przez dziecko, rozpoczynają się często przypadkowo. Zazwyczaj mają charakter zabaw samotnych, dziecko tylko czasem informuje otoczenie o swoim działaniu.

Zabawom tym często towarzyszy mowa egocentryczna (Jankowska 1992). Występowanie zabaw naśladowczych u dziecka świadczy o tym, że potrafi ono już odróżnić funkcję od przedmiotu oraz że pewne funkcje potrafi przenosić na inne przedmioty (np. usypianie nie tylko lalki, ale też innej zabawki). Bez względu na to czy funkcje zostają przypisane właściwie danym przedmiotom czy nie, oznacza to, że zostały one oddzielone od przedmiotów i musiała powstać ich reprezentacja w umyśle dziecka. Reprezentacja funkcji umożliwia odtworzenie pewnych czynności z nią związanych, początkowo w sytuacjach bardzo podobnych do doświadczeń dziecka, potem coraz bardziej zróżnicowanych.

Zdaniem Piageta (1966, 1996), naśladowanie, w odróżnieniu od zabawy symbolicznej, pojawia się, gdy dominują mechanizmy akomodacji, tj. wtedy gdy inteligentna aktywność dziecka jest sterowana ciekawością poznawczą skierowaną na obiekty zewnętrzne i wydarzenia. Zabawa natomiast pojawia się, gdy dominuje przyjemność podejmowania działań jako takich, tj. asymilacja otaczającego świata do siebie. Funkcją naśladownictwa, zarówno bezpośredniego (w obecności modelu), jak i odroczonego (po pewnym czasie, na podłożu wyobrażeń), będącego jakby przedłużeniem procesów akomodacji, jest dostosowanie wytworzonych już przez dziecko schematów czynnościowych do środowiska oraz do modeli i wzorów, jakie dziecko w nim napotka. Ponadto, jak trafnie stwierdzili Gloton i Clero (1985), naśladowanie u dziecka zawsze ma charakter interpretacji osobistej, mniej lub bardziej intencjonalnej i uświadomionej, elementów świata rzeczywistego, a także nowego sposobu ustrukturywania tych elementów poprzez wprowadzenie oryginalnych zachowań.

Od jakiego momentu w rozwoju dzieci są zdolne do naśladownictwa? Eksperymenty Meltzoffa i Moore (1977) dowiodły, że dzieci już w trzecim dniu życia są zdolne do naśladowania wyrazów mimicznych swych opiekunów. Badania Guernsey nad dziećmi w wieku od 2 do 21 miesięcy wskazują, że te najmłodsze dzieci potrafiły naśladować wyrazy mimiczne. Potwierdziła to także swymi badaniami polska badaczka Jankowska (1961), która badała naśladownictwo mimiczne, dźwiękowe i manipulacyjne. Odkryła, że naśladownictwo manipulacyjne wzrasta z każdym miesiącem życia, natomiast naśladownictwo dźwiękowe i mimiczne stopniowo zanika. Nie znaczy to jednak, że tendencja naśladownicza wygasa, lecz że w miarę rozwoju dziecka wyraża się ona w innej formie. Naśladownictwo manipulacyjne przebiega od ruchów przypadkowych,



bezlądnych i chaotycznych, poprzez reakcje częściowe aż do reakcji całkowitych.

Przeobrażanie procesu naśladowania, jego dynamizmu zależne jest zarówno od samego dziecka, jak i elementów zewnętrznych, dostarczanych przez otoczenie. Środowisko, w którym przebywa dziecko, może ułatwić lub utrudnić opanowanie pewnych zachowań, dostarczając mu lub pozbawiając je wzorów i odpowiednich warunków.

Zabawy naśladowcze sprzyjają powtarzaniu pewnych doświadczeń dziecka, dzięki którym coraz lepiej rozróżnia ono funkcję od przedmiotu. W tego rodzaju zabawach cel nie jest jasno uświadomiony, dziecko koncentruje się na samym działaniu, mniej jest zainteresowane wynikiem. W pierwszych dwóch latach życia umiejętność naśladowania rozwija się i staje się ważnym sposobem uczenia się. Dzięki niej dziecko uczy się powtarzać proponowane i akceptowane przez dorosłych zachowania. Tak wczesnie pojawiająca się w rozwoju zdolność do naśladowania wyrazów twarzy, potem gestów i ruchów pomaga dziecku wejść w interakcję z innymi osobami (Kielar-Turska, Białecka-Pikul 2000).

Dziecko w 2. roku życia przejawia w zabawie szereg zachowań odzwierciedlających jego szybki rozwój poznawczy, językowy i społeczny. Poprzez naśladowanie uczy się używania przedmiotów zgodnie z przeznaczeniem: skierowanych na zewnątrz (np. pisze ołówkiem, używa pilota TV, myje naczynia, odkurza) lub skierowanych na siebie (np. czesze się, myje zęby). Dzieci bawią się przedmiotami, jakie mogą odnaleźć w swoim otoczeniu. Szczególnie interesujące wydają im się przedmioty, których używają dorośli, np. telewizor czy odkurzacz. Dziecko, szczególnie we wczesnym dzieciństwie, ma wielką potrzebę naśladowania wszystkiego, co obserwuje. Chciałoby w możliwie największym stopniu uczestniczyć w działaniach dorosłych i mieć możliwość naśladownictwa (Largo 2000).

## Rozwój imitacji u dzieci we wczesnej ontogenezie

Należy uświadomić sobie, że naśladownictwo jest podstawowym sposobem uczenia się we wczesnym dzieciństwie. Dziecko naśladowuje wszelkie obserwowane przez siebie zachowania dorosłego. W jakich czynnościach dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa najchętniej naśladowują

swoich rodziców, opiekunów czy innych dorosłych? Czy dzieci różnią się umiejętnością wykonywania poszczególnych działań naśladowczych w zależności od płci? Czy dziewczynki różnią się od chłopców pod względem liczby lub momentu pojawiania się zabaw o charakterze naśladowczym? Na te pytania uzyskamy odpowiedź w dalszej części rozważań.

Podobnie jak w przypadku innych działań niejęzykowych skierowanych na przedmioty, w przypadku działań naśladowczych możemy mówić o korelacji pomiędzy wiekiem a liczbą ujawnianych działań przez dzieci. To oznacza, że wraz z wiekiem dzieci prezentują coraz więcej zabaw o charakterze naśladowczym. Takie zabawy naśladujące zachowania rodziców można zaobserwować już w 8. miesiącu życia. Rozkwit zabaw naśladowczych pojawia się przed ukończeniem 18. miesiąca życia, czyli w momencie, gdy u dziecka zaczynamy obserwować pierwsze przejawy funkcji symbolicznej. Przed pojawieniem się typowej zabawy na niby dzieci prezentują wiele zachowań typowo naśladujących rodzica. Nie ma natomiast różnic pomiędzy liczbą działań naśladowczych prezentowanych przez dziewczynki i przez chłopców. To oznacza, że działania o charakterze naśladowczym nie są uwarunkowane płcią, w odróżnieniu od zabaw typowo udawanych, symbolicznych, w których widoczna jest przewaga – zarówno w liczbie, jak i rodzaju – na korzyść dziewczynek, co zostało przedstawione w rozdziale 5.

W jaki sposób rodzice bawią się ze swoimi dziećmi? U najmłodszych dzieci najczęściej pojawiającymi się gestami i działaniami o charakterze naśladującym czynności dorosłych – zdaniem rodziców – jest zabawa włącznikiem światła w „zapala/gasi światło”. Prawie połowa dzieci 8.-9.-miesięcznych wykazuje zainteresowanie włącznikiem światła, ale już wszystkie półtoraroczne dzieci potrafią bawić się przełącznikiem. Około roku, czyli wtedy gdy dziecko eksploruje większą przestrzeń w domu, zaczyna interesować się także kontaktami (Lasota, w przygotowaniu). Należy pamiętać więc o ich zabezpieczeniu, bo dzieci uwielbiają tam wkładać swoje paluszki oraz różne przedmioty.

Rodzice bardzo wcześnie bawią się z dziećmi książeczkami. Pokazują obrazki, opowiadają, czytają. Czytanie książeczek zdecydowanie pozytywnie wpływa na rozwój mowy i komunikacji u dzieci we wczesnym dzieciństwie. Należy w tym miejscu przypomnieć, że rozumienie, czyli mowa bierna u dzieci, pojawia się jeszcze przed ukończeniem 12. miesiąca życia. Dzieci zaczynają rozumieć proste polecenia społeczne,

najczęściej używane przez rodziców słowa. Rodzice etykietują, nadając nowym przedmiotom czy zjawiskom nazwy i w ten sposób dziecko uczy się, że każdy element rzeczywistości ma swoją nazwę. Gdy dorosły czyta książki, nieważne czy z dzieckiem, dla dziecka czy dla siebie, to okazuje się, że dziecko także chętnie sięga po książki. Częściej prosi, aby mu rodzic poczytał, a nawet trzymając książkę i naśladowując ruchy zaobserwowane u dorosłych samo „czyta”. Zdaniem rodziców prawie 40% badanych dzieci 8.–9.-miesięcznych wykonuje czynność przypominającą czytanie książki. Bardzo wcześnie dzieci zaczynają interesować się przedmiotami wykorzystywanymi przez rodziców. Na przykład aż 40% chłopców i nieco mniej dziewczynek przed ukończeniem 1. roku życia naśladuje rodziców, wciskając przyciski na pilocie telewizyjnym. U dzieci przed 11. miesiącem życia nie zaobserwujemy jeszcze złożonych działań naśladowczych, takich jak odkurzanie, mycie podłogi, mycie naczyń czy podlewanie kwiatków. Ale już na przełomie 1. i 2. roku życia możemy zaobserwować u niektórych dzieci, jak chętnie podczas swojej zabawy zamiatają czy zmywają podłogę. To działanie naśladowcze pojawia się częściej niż na przykład zmywanie naczyń, zdecydowanie częściej też można zaobserwować ten rodzaj działań w zabawach dziewczynek niż chłopców.

Drugi rok życia to początek zabaw poza domem, na przykład w piaskownicy. Dzieci przejawiają więc zabawę funkcjonalną, jaką jest używanie łopatk, wiaderka czy innych zabawek do piasku. Wraz z wiekiem dzieci spędzają coraz więcej czasu na takich zabawach funkcjonalnych, które powoli zmieniają się w zabawy symboliczne. Kiedy dziecko zna już dobrze użyteczność i funkcje przypisane określonym przedmiotom, bez większych problemów potrafi oderwać znaczenie od przedmiotu, by nadać mu nowy sens. I tak, babka z piasku zaczyna być tortem, a łopatka łyżką.

Innymi przedmiotami, początkowo używanymi w zabawie manipulacyjnej niezgodnie z przeznaczeniem, a następnie prawidłowo w zabawie funkcjonalnej, są ołówki i długopis. Prawie połowa dzieci 13.–14.-miesięcznych potrafi używać ołówka zgodnie z jego funkcją, a 90% dzieci 16.–17.-miesięcznych posługuje się ołówkiem czy długopisem do stawiania pierwszych kreski. W rozwoju rysunku te pierwsze kreski, kropki i ślady zostawiane na papierze przez dzieci zwane są bazgrołami (Szuman 1927).



Fot. 14. Funkcjonalne użycie ołówka

Od najwcześniejszych chwil dzieci interesują się instrumentami muzycznymi. Początkowo zabawa takimi instrumentami nie przypomina muzyki. Dziecko poznaje funkcjonowanie gitary czy cymbałków, aczkolwiek wycucie rytmu można zaobserwować nawet u najmłodszych dzieci, które tańczą, ruszając bioderkami, śpiewają, nie pamiętając słów czy grają na instrumentach, które są w domu. Połowa ankietowanych rodziców potwierdziła, że ich dzieci między 8. a 17. miesiącem życia bawią się, wykorzystując grę na instrumentach muzycznych. Potwierdzają to również najnowsze badania Lasoty oparte na obserwacji niemowląt, które pokazują, że roczne dzieci potrafią tańczyć w rytm muzyki, podrygują ciałem, nawet gdy są trzymane na rękach u dorosłego, wykazują także zainteresowanie instrumentami muzycznymi, np. gitarą. Już niemowlęta uwielbiają zabawki edukacyjne, które wydają dźwięki. Roczne dzieci intencjonalnie potrafią naciskać guziki w zabawce, by włączyć muzykę.

Czy między dziewczynkami a chłopcami w okresie wczesnego dzieciństwa można zaobserwować istotne różnice w zakresie umiejętności wykonywania czynności i zachowań naśladowczych? Raczej niewiele. Okazuje się, że w kategorii działań i zachowań naśladowczych znajduje się największa liczba gestów i zachowań zabawowych, które w równym

stopniu są prezentowane przez dziewczynki i chłopców. Jedynie w zakresie dwóch działań zaobserwowano różnice istotne statystycznie. Okazało się także, że to chłopcy osiągają wyższe wyniki w częstotliwości wykonywania tych gestów.



Fot. 15. Użycie klucza zgodnie z jego funkcją

Chłopcy, bez względu na wiek, częściej niż dziewczynki bawili się w sposób funkcjonalny, wkładając klucz do zamka w drzwiach. Na przykład rodzice zaobserwowali takie działanie u 3/4 chłopców w wieku 13–15 miesięcy i tylko u ponad połowy dziewczynek w tym samym wieku. Podobnie duże różnice zaobserwowano w przypadku działania typowo męskiego, jakim jest stukanie młotkiem. Zaobserwowane ono zostało u większej liczby chłopców niż dziewczynek między 8. a 17. miesiącem życia. Bardzo duża różnica ze względu na płeć występuje także w zabawie polegającej na kręceniu kierownicą – dwukrotnie częściej zaobserwowano ją u chłopców niż dziewczynek. W jaki sposób można to wyjaśnić? Chłopcy posiadają w domu zdecydowanie więcej autek, mają zatem więcej sposobności do takiej zabawy. Dziewczynki, którym kupuje się lalki, a nie samochody, nie mają ani okazji, ani odpowiedniej zabawki do tego rodzaju zabawy. Nieznaczne różnice w częstotliwości używania gestów naśladowczych na korzyść chłopców pojawiły się również w zachowaniach: gra na instrumentach, sprząta odkurzaczem. Dziewczynki

między 1. a 2. rokiem życia częściej niż chłopcy (jednak nie są to różnice istotne statystycznie) prezentowały działania typowe dla kobiety. Częściej sprzątały, myły podłogę czy ścierały kurze, naśladowując swoją mamę podczas wykonywania codziennych porządków. Zdecydowanie niezależne od płci okazały się zabawy naśladowcze, takie jak: używa pilota TV, bawi się w piasku łopatką, zamiata podłogę, czyta książeczkę czy zapala/gasi światło.



Fot. 16. Naśladowanie czynności dorosłych – sprzątanie

Można wysnuć wniosek, że pierwsze zabawy naśladowcze u małych dzieci nie są uwarunkowane płcią. Dzieci w równym stopniu chcą naśladować mamę i tatę i wykonywać czynności przypisane do obu płci. Zwróćmy uwagę, że największe różnice między płciami pojawiają się w przypadku działań lub czynności ewidentnie związanych z rolą płciową. W kategorii działań naśladowanych jest to stukanie młotkiem i kręcenie kierownicą – na korzyść chłopców oczywiście, w działaniach na przedmiotach chłopcy także osiągnęli wyższe wyniki niż dziewczynki np. w zabawie autkiem. Natomiast, jak się przekonamy w kolejnym rozdziale, dziewczynki zdecydowanie częściej i wcześniej w rozwoju ontogenetycznym ujawniają zabawy o charakterze symbolicznym. Analiza statystyczna dotycząca różnic płciowych w zakresie wykonywania poszczególnych gestów i działań niewerbalnych wykazała, że największe

różnice pomiędzy dziewczynkami i chłopcami występują w zabawach lalką. Dziewczynki osiągają istotnie wyższe wyniki w częstotliwości i liczbie pojawiających się działań i czynności o charakterze symbolicznym niż chłopcy.

Podsumowując, warto zwrócić uwagę, że w okresie wczesnego dzieciństwa dzieci są zainteresowane głównie samym działaniem, a nie jego rezultatem. W związku z tym ich zabawy są krótkie, szybko nudzą się już zdobytym przedmiotem, nie doprowadzają do końca rozpoczętej zabawy. Ich uwaga jest mimowolna, więc bawią się przedmiotem, który je w danym momencie zainteresował. Jednocześnie dzieci uwielbiają rutynę, powtarzalność. W ten sposób budują sobie poczucie bezpieczeństwa. Bawią się w tę samą zabawę, wielokrotnie powtarzają pewien określony rodzaj działań, np. chcą, by czytać im wciąż tę samą książeczkę, której treść znają na pamięć. My dorośli, wykazując się dużą dozą cierpliwości, musimy zrozumieć, że akceptując takie zabawy, pozwalamy na swobodny rozwój psychiczny, emocjonalny i społeczny naszego dziecka. Zgodnie z teorią Piageta, właśnie poprzez zabawę, działania na przedmiotach i czynności naśladowujące zachowanie dorosłych zachodzi rozwój inteligencji dziecka.

## Zachowania naśladowcze a zaburzenie rozwoju

Zarówno obserwacje, jak i badania longitudinalne pokazują, że z rozwojem języka i komunikacji związane są trzy elementy: wspólna uwaga, zdolność imitacji oraz zabawa symboliczna. Wiele badań stanowiło dla dwóch torów rozważań i dociekań. Po pierwsze – który z tych aspektów jest najsilniejszym predykatorem aktualnych zdolności językowych dziecka, po drugie – czy można mówić o relacji pomiędzy tymi aspektami a oceną rozwoju komunikacji u dzieci z typowym i atypowym rozwojem?

Jak wygląda zdolność imitacji u dzieci z zaburzonym rozwojem? Czy umiejętność naśladowania w zabawie odgrywa znaczącą rolę dla rozwoju dziecka? Odpowiedzi na te i wiele innych pytań szukało wielu badaczy. Wyniki badań przyniosły potwierdzenie, że zdolności naśladowcze korelują z wczesnymi umiejętnościami językowymi. Tak się dzieje w przypadku dzieci z autyzmem (Charman i in. 2000, 2003). Ostatnie badania dotyczące naśladownictwa i działań na przedmiotach u dzieci ze

spektrum autyzmu pokazują istnienie korelacji pomiędzy umiejętnością imitacji w 20. miesiącu życia a poziomem języka receptywnego w 42. miesiącu życia (Charman i in. 2003). Inne badania pokazują, że umiejętność naśladowania przez dzieci autystyczne w wieku 2 lat może być predykatorem poziomu mowy czynnej u tych samych dzieci w wieku 4 lat. Związku pomiędzy rozwojem językowym a imitacją czy zabawą symboliczną u dzieci autystycznych szukali także Toth i in. (2006).

Ponieważ odroczone imitacja polega na wyprodukowaniu przez dzieci działań opartych na zgromadzonych umysłowych reprezentacjach działań i społecznych sytuacji poprzez umiejętność odwołania się do wspomnień, niepowodzenie w zdolności naśladowania może wpływać negatywnie na rozwój wspólnej uwagi, zabawy społecznej, a nawet zdolności rozumienia teorii umysłu (Meltzoff 2005). Dzieci z autyzmem mają problemy z imitowaniem prostych działań społecznych, co może się przekładać na trudności w rozwoju tych wymienionych powyżej aspektów.

A jak to wygląda u dzieci z zaburzonym rozwojem językowym?

Polskie badania dotyczące różnic w zakresie działań niewerbalnych imitacyjnych u dzieci cechujących się odmiennym poziomem sprawności językowych wykazały niewiele istotnych różnic pomiędzy dziećmi.

W badaniach wzięło udział 99 dzieci w wieku 18 miesięcy, przypisanych do trzech różnych grup w zależności od poziomu rozwoju mowy. Brano pod uwagę także płeć badanych dzieci.

Postawiono pytanie badawcze: Czy różnice w zakresie działań naśladowczych nasilają się u dzieci we wczesnym dzieciństwie w zależności od prezentowanego przez nich poziomu rozwoju językowego?

Analiza materiału empirycznego, dotyczącego naśladowania czynności dorosłych, nie wykazała żadnych istotnych różnic pomiędzy grupami zróżnicowanymi według stopnia opanowania języka w obrębie jednej płci w zakresie liczby ujawnianych działań naśladowczych przez dzieci. Różnice pomiędzy grupami pojawiły się w jakościowej analizie tych czynności, co oznacza, że dzieci ze względu na płeć i sprawności językowe częściej lub rzadziej prezentowały określony rodzaj działań o charakterze naśladowczym.

U prawie wszystkich badanych dzieci w wieku 1,6, bez względu na poziom mowy i płeć rodzice zaobserwowali takie czynności, jak: zapala/gasi światło, udaje, że czyta książkę, bawi się pilotem. Najrzadziej pojawiały się natomiast w zabawach dziecięcych działania naśladowcze polegające na myciu naczyń i podlewaniu kwiatów.



Jakie pojawiły się różnice między dziećmi ze względu na ich poziom rozwoju mowy?

U chłopców zaobserwowano różną znajomość w odniesieniu do dwóch działań naśladowujących dorosłych. Chodzi o takie czynności, jak zamiatanie podłogi oraz czytanie książeczki. Chłopcy prezentujący przeciętny poziom rozwoju mowy rzadziej naśladowali mycie podłogi w porównaniu z pozostałymi chłopcami. Warto zwrócić uwagę, że nie dotyczy to dzieci z grupy o najniższym poziomie rozwoju mowy. Ta grupa, podobnie jak grupa ponadprzeciętna, dość często prezentowała w zabawie zachowanie naśladowujące rodzica, który myje podłogę. Nie jest to więc działanie, które jest uwarunkowane poziomem mowy. Należy je raczej wiązać z wychowaniem, czego nie można powiedzieć o kolejnym działaniu. Znany przez dzieci gest symboliczny: udaje, że czyta książkę był prezentowany przez wszystkich badanych chłopców z grup o prawidłowym i ponadprzeciętnym rozwoju językowym. Jednak chłopcy z podejrzeniem opóźnionego rozwoju językowego zdecydowanie rzadziej bawili się, wykorzystując książeczkę. W zakresie takich działań naśladowczych, jak zabawa w piaskownicy z użyciem łopatk, zakładanie okularów czy zabawa funkcjonalna polegająca na wkładaniu klucza do zamka, chłopcy nie różnili się między sobą częstością ich wykonywania.

U badanych półtorarocznych dziewczynek różnice ze względu na poziom rozwoju mowy pojawiły się w odniesieniu do innych działań na przedmiotach. Okazało się, że zdecydowanie mniej dziewczynek w normie językowej, niż rówieśniczek z pozostałych dwóch grup, ujawniało dwa działania o charakterze naśladowczym. Pierwsze to pojawiający się już w drugiej połowie 1. roku życia gest włączania i wyłączania światła. Dziewczynki w normie językowej rzadziej interesowały się włącznikiem w porównaniu do pozostałych dzieci. Najmniej dziewczynek, także z tej grupy, pokazywało w zabawie działanie naśladowujące mamę podczas ścierania kurzu. Różnice międzygrupowe w zakresie częstości prezentowania tego działania w zabawach pomiędzy dziewczynkami o prawidłowym rozwoju językowym a pozostałymi grupami okazały się istotne statystycznie.

Wyniki tych badań pokazały, że zarówno liczba, jak i częstość pojawiania się działań naśladowczych w rozwoju ontogenetycznym dziecka nie zależą od poziomu sprawności językowych, jakie dziecko prezentuje w danym czasie. Czy częstość pojawiania się działań naśladowczych zależy od płci? W badaniach dzieci z różnym poziomem mowy stwierdzono,

iż pojawianie się poszczególnych gestów u obu płci przebiega dość harmonijnie. Dziewczynki równie często jak chłopcy posługiwały się określonym rodzajem gestów i działań naśladowczych prezentowanych w zabawie. Niewielkie różnice między płcią pojawiły się w grupie poniżej przeciętnej oraz ponadprzeciętnej. W grupie dzieci najstabilniej komunikujących się werbalnie dziewczynki, częściej niż chłopcy, prezentowały zabawę polegającą na wycieraniu kurzu i zmywaniu plam. Chłopcy z tej grupy natomiast częściej niż dziewczynki grali na instrumentach. Nie były to jednak różnice istotne statystycznie.

Większość typowych działań naśladowczych prezentowanych przez dzieci we wczesnym dzieciństwie nie jest więc uwarunkowana ani płcią, ani poziomem rozwoju mowy. Różnice płciowe pojawiają się tam, gdzie zabawy zgodne są ze stereotypem danej płci.

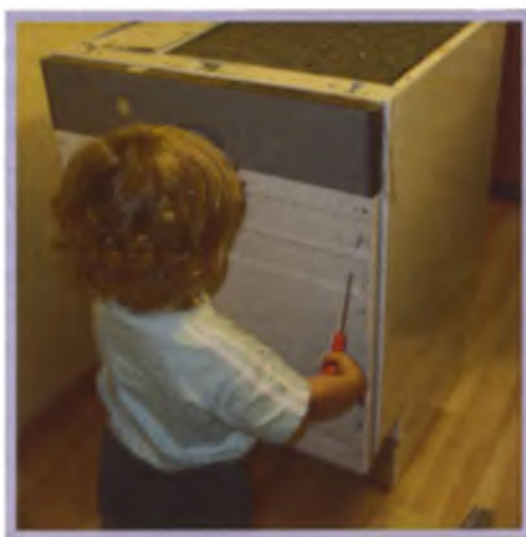
## Naśladownictwo w zabawie dziecięcej w ujęciu międzykulturowym

Skoro już wiemy, że zachowania naśladowcze nie są uzależnione od płci, chyba że dziecko naśladuje typowo damskie lub typowo męskie działania (chłopcy – zabawy młotkiem, wkrętakiem, a dziewczynki – zabawy lalką, przebieranie się w stroje mamy, malowanie się), sprawdzimy jak wygląda sytuacja ze względu na kulturę, w jakiej wychowuje się dziecko. Spróbujemy znaleźć odpowiedź na pytanie: Czy dzieci wychowywane w różnych kulturach ujawniają wcześniej czy zdecydowanie później pewne umiejętności i działania naśladowcze?

Porównanie osiągnięć dzieci polskich oraz włoskich w wieku od 8 do 17 miesięcy w zakresie działań i gestów o charakterze naśladowczym wykazało, że w większości działań i zachowań o charakterze naśladowczym dzieci obu narodowości wykazują ich znajomość w takim samym stopniu i posługują się nimi porównywalnie często. Istotne różnice pojawiają się jedynie w odniesieniu do trzech działań naśladowczych. Rodzice dzieci polskich częściej obserwowali w zabawie czynności związane z wykonywaniem pewnych prac porządkowych w domu. Były to działania takie, jak: zamiatanie/zmywanie podłogi, sprzątanie odkurzaczem oraz mycie naczyń. Więcej dzieci polskich niż włoskich w zabawie naśladuje rodzica zamiatającego podłogę. Prawie połowa dzieci polskich

i 38,7% włoskich bawiło się, wykorzystując szczotkę do zamiatania. Dwukrotnie więcej polskich dzieci w porównaniu z dziećmi włoskimi bawiło się w sprzątanie odkurzaczem. Bardzo mały procent wszystkich badanych dzieci wykonywał czynność mycia naczyń, choć częściej zaobserwowano ją u dzieci polskich, niż włoskich. Wynika z tego, że dzieci polskie częściej niż ich włoscy rówieśnicy obserwują czynności porządkowe wykonywane przez rodziców w domu. A czy dzieci polskie częściej „pomagają w sprzątaniu” niż dzieci amerykańskie?

Analiza wyników osiągnięć dzieci polskich i amerykańskich w zakresie wykonywania gestów i działań naśladowczych czynności dorosłych pokazała, że istotne statystycznie różnice pojawiły się w częstości wykonywania pięciu gestów i działań naśladowczych. Cztery z nich zdecydowanie częściej zostały zaobserwowane w zachowaniu dzieci amerykańskich. Jedno działanie natomiast częściej prezentowały dzieci polskie – chodzi o zabawę funkcjonalną, polegającą na wkładaniu klucza do zamka. W zabawach dzieci amerykańskich natomiast częściej obserwowano stukanie młotkiem oraz kręcenie kierownicą.



Fot. 17. Zabawa naśladowcza zgodna z rolą płciową – chłopczyk i typowo męskie zajęcie

Okazało się także, że u dzieci polskich między 8. a 16. miesiącem życia rodzice rzadziej obserwowali zabawę instrumentami muzycznymi

i pierwsze próby gry na nich w porównaniu z rodzicami dzieci anglojęzycznych. Także zabawy w piaskownicy z użyciem łopatkę częściej prezentowane były przez dzieci amerykańskie niż ich rówieśników w Polsce. U ponad połowy badanych dzieci amerykańskich między 1. a 2. rokiem życia i jedynie u 1/3 polskich dzieci zaobserwowano gest zakładania okularów. Rodzice obu grup narodowościowych bardzo często obserwowali zabawę, której przedmiotem była książeczka. Dzieci udawały, że czytają, oglądały ją, wykazywały zainteresowanie książeczką. Najrzadziej obserwowanym działaniem, zarówno w polskiej, jak i amerykańskiej zabawie dziecięcej, podobnie jak w kulturze włoskiej, było mycie naczyń. Równie rzadko we wszystkich trzech grupach kulturowych pojawiała się czynność podlewania kwiatków.

Porównywalne wyniki dzieci wszystkich trzech narodowości osiągnęły w zakresie działań naśladowczych, takich jak: czytanie książki (ok. 2/3 badanych dzieci), pierwsze próby trzymania i pisania ołówkiem (gest zaobserwowany u prawie 1/2 badanych dzieci) oraz podlewanie kwiatków, ścieranie kurzu (ok. 1/3 dzieci).

W przeciwieństwie do wrodzonych wzorców zachowań sposób zabawy wynikający z naśladownictwa może przybierać rozmaite formy. I tak, jak pisze Largo (2000) oraz co potwierdzają niniejsze badania, gestykulacja dzieci z różnych kultur (polskiej, włoskiej czy jeszcze innej) bardzo się różni. Podobnie jest z zabawą. Sposoby zachowania, które nabywane są drogą naśladownictwa, nacechowane są uwarunkowaniami kulturowymi, w których dzieci się wychowują. Trudno byłoby na przykład przeprowadzić badania porównawcze, dotyczące umiejętności posługiwania się łyżką, gdyż dzieci europejskie posługują się łyżką, chińskie pałeczką, natomiast indyjskie jedzą za pomocą dłoni. Nasze badania także wykazały istnienie różnic kulturowych. O tym, że istnieją różnice w zakresie działań i gestów niejęzykowych wykonywanych na przedmiotach i że są one uwarunkowane kulturowo świadczy nawet fakt, iż adaptacje narzędzia badawczego dostosowywane były do typowych zabaw czy działań występujących w danej kulturze.

Rozdział ten pokazał nam jak rozwija się umiejętność naśladowania czynności dorosłych u małych dzieci. Ukazana została analiza poszczególnych działań i zachowań niewerbalnych, będących przejawem naśladownictwa bezpośredniego bądź odroczonego czynności wykonywanych najczęściej przez dorosłych. Pokazano różnice między dziećmi w zależności od wieku, płci, narodowości czy sprawności językowych.

Jak pisał Prillwitz (1996), forma bezjęzykowego przekazywania informacji za pomocą przedmiotów przez ich zastosowanie lub po prostu pokazanie to zasadniczy sposób zdobywania wiedzy przez małe dziecko. W wyniku interakcji, której podstawą jest obserwacja, naśladownictwo i trening, dziecko gromadzi znaczną część swojej wiedzy.

Myślę, że trafna będzie konkluzja, że właśnie poprzez naśladownictwo dzieci gromadzą doświadczenia o właściwościach fizycznych świata przedmiotów, badają i rozumieją relacje przestrzenne między nimi, a także przyswajają sobie sposób obchodzenia się z przedmiotami oraz ich użyteczność czy funkcjonalność. To poprzez zabawy naśladowujące czynności dorosłych małe dzieci rozwijają umiejętności społeczne, stając się jednocześnie coraz bardziej kompetentne w procesie komunikowania się z innymi. Rozwijają myślenie przyczynowo-skutkowe. Dzięki możliwości eksperymentowania z przedmiotami stają się także coraz bardziej kreatywne.

## Rozdział 5

# Symbolizacja w zabawie dziecka

*Zabawa ma charakter twórczy  
i prowadzi do samodzielnego poznawania  
i przekształcania rzeczywistości.*

W. Okoń

### Zdolność dziecka do posługiwania się symbolami

We wczesnym dzieciństwie dziecko opanowuje wiele symboli, szybko uczy się nimi posługiwać. Obok języka dziecko zaczyna wyrażać swój stosunek do otaczającej go rzeczywistości poprzez inne systemy symboliczne, takie jak gesty, rysunek czy zabawa. Specyficznym rodzajem zabawy jest zabawa w udawanie. Pojawia się w niej funkcja symboliczna.

Funkcja symboliczna to umiejętność wyobrażania sobie przedmiotów i sytuacji aktualnie niespostrzeganych oraz zdolność posługiwania się znakami lub symbolami zastępującymi oznaczane elementy rzeczywistości. Takimi znakami mogą być gesty, słowa czy obrazy umysłowe. Najwcześniejszym przejawem funkcji symbolicznej w okresie wczesnego dzieciństwa jest poszukiwanie ukrytego przedmiotu, który dziecko wyobraża sobie, a potem nazywa. To świadczy o tym, że dziecko posiada zdolność umysłowej reprezentacji, gdyż zachowuje przedmiot w pamięci w postaci obrazu i słowa.

Naśladowanie prostych codziennych czynności, takich jak usypianie czy karmienie lalki, obserwowane w zabawach tematycznych, również

zawiera się w sferze symbolicznej, bo nie jest bezpośrednią, lecz odroczonej imitacją czynności dorosłych. Działania te polegają na wprowadzeniu w zabawę przedmiotów zastępczych, takich jak lalka, miś, z udawanym działaniem „na niby”.

Zdaniem Piageta (1966), funkcja symboliczna pojawia się między 14. a 18. miesiącem życia dziecka. Polega na przywoływaniu nieobecnych przedmiotów i zjawisk za pośrednictwem symboli i znaków. Najnowsze badania pokazują jednak, że zachowania antycypacyjne oraz aktywność wyobrażeniową można zaobserwować już przed 13. miesiącem życia. Pierwsze przejawy zdolności symbolizacji zauważamy w naśladownictwie odróżnicowanym, przyswajaniu mowy, pojawieniu się zabawy na niby oraz w wyobrażeniach. Za najważniejsze Piaget uważa naśladownictwo odróżnicowane. Uznał je za wyższy poziom rozwoju, stanowiący punkt wyjścia do wyobrażeń. Bodźcem pobudzającym dziecko do tworzenia w wyobraźni staje się spostrzegana sytuacja. Ten rodzaj wyobrażeń występuje w ontogenezie najwcześniej (Oléron i in. 1967). Są to wyobrażenia reproduktywne, odtwarzające spostrzeżoną sytuację czy przedmioty. Wyobrażeniem przedmiotu dziecko zaczyna posługiwać się około 18. miesiąca życia. Zdaniem Piageta, wyobrażenia te to właśnie odroczone naśladownictwo. Występują one w umyśle dziecka w czasie nieobecności osoby czy przedmiotu, ale są poprzedzone dłuższym jego obserwowaniem. Ten rodzaj wyobrażeń ma charakter reproduktywny, dotyczy bowiem zarówno samego działania, jak i jego wyników.

Rolę reprezentacji umysłowych w rozwoju dziecka rozpatruje także Bruner (1978). Uważa on, że dziecko może tworzyć reprezentacje poprzez działanie – są to reprezentacje tzw. enaktywne, za pomocą obrazu – reprezentacje ikoniczne oraz za pomocą słów – reprezentacje symboliczne. Sposób uzyskania reprezentacji warunkuje i uczestniczy w powstawaniu wyobrażeń.

Intensywny rozwój funkcji symbolicznej oraz zabawy na niby przypada na średnie dzieciństwo. We wczesnym dzieciństwie możemy zaobserwować jedynie proste działania skierowane na lalkę czy misia. Nie mają one najczęściej charakteru sekwencji, ale pojedynczych zachowań symbolicznych.

Rozwój zdolności do symbolicznego ujmowania świata, według Piageta, postępuje od stosowania jako oznaczników elementów związanych z własnym ciałem, poprzez działania na przedmiotach, do działań w stosunku do innych osób. Zdaniem Tomasello (2002), dziecko, by

nauczyć się konwencjonalnego użycia symbolu, znaku czy języka musi zrozumieć, dlaczego ktoś używa takiego symbolu, przede wszystkim musi zrozumieć intencjonalne znaczenie użycia takiego narzędzia czy symbolu.

W zabawie symbolicznej dziecko zaczyna rozumieć, że jakaś jedna rzecz, stanowiąca element oznaczający, np. pudełko, zastępuje jakąś inną rzecz, stanowiącą element oznaczany, np. samochód (przesuwając pudełko, dziecko wyobraża sobie, że jeździ autem). Okoń (1987, s. 94) za Piagetem wyróżnia trzy fazy zabawy symbolicznej:

1. Pierwsza faza jest fazą pośrednią między zabawą-ćwiczeniem a zabawą symboliczną, w której pojawiają się schematy symboliczne, czyli „reprodukcje schematów zmysłowo-ruchowych poza ich kontekstem i przy braku ich zwykłego celu”, np. dziecko, leżąc w łóżeczku udaje, że śpi. Następnie dziecko w zabawie zaczyna stosować schematy naśladowcze odroczone, rytualizując te zachowania czy gesty, które symbolizują spanie, i używa ich w różnych sytuacjach, np. usypia lalkę, kołysząc wózek lub huśtając ją w ramionach.
2. Druga faza przypada na okres od 4. do 7. roku życia i charakteryzuje się znacznym rozwojem zabaw symbolicznych. Coraz bardziej uporządkowana staje się struktura zarówno przez sekwencję zdarzeń, jak i towarzyszące czynnościom ruchowym zachowania werbalne. Wraz z wiekiem dzieci przywiązują coraz większe znaczenie do możliwie wiernego i dokładnego naśladowania sytuacji realnych, kształtuje się również symbolika zespołowa dzięki różnicowaniu i podziałowi ról podczas zabaw grupowych.
3. W fazie trzeciej, od 7/8 do 12 lat rozpoczyna się okres schyłkowy zabawy symbolicznej, opartej na asymilacji deformującej. Wtedy też coraz większe znaczenie zaczynają odgrywać reguły zabawy.

W zabawach udawanych trudno odnaleźć granicę między fikcją a rzeczywistością. Przedmioty, którymi dziecko posługuje się w swej zabawie, mają zazwyczaj charakter umowny, zastępczy. Nie tylko zabawki i przedmioty zastępcze są symbolami rzeczywistych przedmiotów lub istot (lalka – dziecko, klocek – auto), lecz często same ruchy i czynności są również umowne, dalekie od realnej wielkości i dokładności wzoru. Takie zachowania i działania zyskują znaczenie symboli przez sam fakt, że zostają przeniesione w sytuacje zabawowe, nie są więc realnie użytecznymi działaniami. Określanie takich zabaw mianem symbolicznych znajduje swe uzasadnienie (Szuman, Przetacznikowa, Hurlock). Zabawa



symboliczna zwana jest także zabawą na niby, fikcyjną, iluzyjną, udawaną czy imaginacyjną. Jak pisał Szuman: „Istotą tych zabaw jest odtwarzanie w postaci zabawowej (ludycznej) najróżniejszych czynności, sytuacji, faktów i zdarzeń zaobserwowanych w życiu” (Szuman 1958, s. 58).

Początki zabaw symbolicznych przypadają na okres wczesnego dzieciństwa. Są to proste zabawy o charakterze naśladowczym i odtwórczym, których typowym przykładem są zabawy lalką czy misiem. Dziecko już na początku 2. roku życia zaczyna naśladować czynności, które bezpośrednio przedtem pokazano mu na tych samych zabawkach. Nie potrafi jednak przenieść tych czynności na inną zabawkę czy przedmiot.

Zabawy o charakterze symbolicznym w ujęciu Bornsteina (1998) przechodzą przez pewne stadia rozwojowe. Pierwsze stadium – udawanie skierowane na siebie (*self-directed pretense*) – jest najprostszą formą udawania. Dziecko wykonuje udawane działania w odniesieniu do własnej osoby. Przykładem może być zabawa, w której dziecko udaje, że pije z pustej filiżanki lub je z pustego talerzyka. Zabawka używana jest znacząco, ale tylko w stosunku do siebie samego. Na tym poziomie samo dziecko jest w centrum działania i własnej aktywności. Trudniejszą formą symbolizacji jest udawanie skierowane na innych (*other-directed pretense*). Dziecko wykonuje działanie na niby w odniesieniu do innej osoby lub rzeczy (np. zabawki – lalki, misia, autka). Zachowaniem świadczącym o tym etapie może być czesanie misia, który nie ma włosów czy karmienie lalki. Takie działania symboliczne zawarte zostały w kwestionariuszu MacArthur–Bates jako zachowania z kategorii: „Zabawa lalką/misiem”. Dzieci odnoszą wówczas używane przedmioty do lalki, która reprezentuje osobę, i to lalka (zabawka) znajduje się w centrum aktywności dziecka. Na wyższym stadium rozwojowym pojedyncze czynności udawane dziecko zaczyna łączyć w sekwencje (*sequential pretense*). Podczas zabawy wykonuje ciąg czynności w stosunku do lalki czy misia, np. kładzie do łóżka, przykrywa kocykiem, śpiewa kołysankę. Ten etap dotyczy zabawy zabawkami. Najwyższym etapem, według Bornsteina, jest zabawa w udawanie z przedmiotami zastępczymi (*substitution pretense*), czyli tak zwana zabawa z przemianowywaniem (por. Elkonin 1984). Dziecko w zabawie na niby używa przedmiotów, które stają się symbolami innych przedmiotów czy istot. Na przykład dziecko udaje, że klocek to auto, ołówek to drzewo. Działanie takie łączy się ze zjawiskiem decentracji. Dziecko dopiero wtedy tak naprawdę zdolne jest do prawdziwej zabawy symbolicznej. Decentracja w zabawie symbolicznej pozwala na większą

złożoność działań symbolicznych, sekwencje zabaw trwają dłużej, wzrasta liczba zabaw wykorzystujących wyobraźnię, widoczne jest odejście od tego, co dane percepcyjnie.

Leslie (1994) uważa, że struktura zabawy w udawanie, pojawiającej się w połowie 2. roku życia dziecka, to relacja pomiędzy trzema elementami: podmiotem – dzieckiem, podstawową reprezentacją – przedmiotem, którym dziecko bawi się, oraz reprezentacją drugiego rzędu – dotyczącą treści udawania. Gdy dziecko udaje, że klocek jest filiżanką pełną herbaty, to nie przestaje rozumieć, jakie są prawdziwe właściwości klocka czy filiżanki. Zdolność do udawania wymaga umiejętności rozróżnienia rzeczywistości od reprezentacji tej rzeczywistości. Zabawa na niby wyraża się w tym, że dzieci nie tylko odgrywają sytuacje na niby, ale także rozumieją udawanie innych osób, np. matki.



Fot. 18. Zabawa tematyczna

Zabawa w udawanie może przyjmować różne formy:

- odniesienia (*reference*) – udawanie, że jakiś przedmiot jest tym czym naprawdę nie jest (np. klocek – autem, patyk – konikiem),
- prawdy (*truth*) – traktowanie przedmiotu tak, jak gdyby posiadał on pewne cechy, których w rzeczywistości nie posiada,
- istnienia (*existence*) – wyobrażanie sobie rzeczy, której w rzeczywistości nie ma.

Kryterium wyróżnienia tych rodzajów zabawy na niby stanowi relacja między reprezentacją a tym, co ona reprezentuje.

Zabawy z używaniem zastępczych przedmiotów i wykonywaniem czynności na niby mają istotne znaczenie zarówno dla rozwoju wyobrażeń i twórczej aktywności dziecka, jak i dla rozwoju umiejętności posługiwania się przez nie znakami, w tym także znakami językowymi (Kielar-Turska 1997). Zabawy symboliczne są najlepszą okazją do wypróbowywania umiejętności posługiwania się różnego rodzaju oznacznikami.

Odtwarzanie rzeczywistości w zabawie dokonuje się w sposób symboliczny i umowny. Dziecko odtwarza znane sobie przedmioty i zdarzenia przy użyciu przedmiotów zastępczych oraz za pomocą własnych działań na niby. Wprowadza je to w świat czynności symbolicznych, właściwych dla aktywności człowieka. Przedmiotem tej aktywności jest odbiór, kodowanie i transformacja oraz przekazywanie informacji przy użyciu znaków (symboli) i przenoszonych przez nie znaczeń. W dzieciństwie czynności te muszą przybierać formę uzewnętrzną w działaniu na przedmiotach, niemniej jednak ich rola jest taka sama – stanowią one istotę aktywności psychicznej człowieka (Tyszkowa 1990).

McCune-Nicolich (1981) sugeruje, iż rozwój zabawy w udawanie u dzieci między 8. a 30. miesiącem życia jest zgodny z teoriami Piageta, Wernera i Kaplana. Przed pojawieniem się zabawy w udawanie dziecko demonstruje znajomość funkcji codziennych przedmiotów za pomocą gestu. Następnym etapem jest naśladowanie codziennych czynności dorosłych. Kolejną zdolnością jest umiejętność decentracji, kiedy dziecko przenosi swe udawane czynności z siebie na lalkę czy innych uczestników zabawy. Pojedyncze czynności zaczynają się łączyć w sekwencje. Wczesne udawanie zależy od kontekstu oraz dostępnych przedmiotów. Pod koniec 2. roku życia w zabawie zachodzi dekontekstualizacja oraz zaznacza się mniejsza zależność od dostępności przedmiotów.

Istotą zabaw symbolicznych jest odgrywanie sytuacji wyobrażonych. Jak pisał Wygotski (1995, s. 80), „w zabawie dziecko operuje znaczeniem oddzielnym od rzeczy, ale nie oddzielnym od realnego działania i rzeczywistego przedmiotu”. W czynnościach zabawowych dziecko zachowuje świadomość własnej odrębności, tworzonej przez własne działania, zgodne z przyjętą konwencją rzeczywistości zabawowej i znanej mu rzeczywistości realnej. Własne działania zabawowe nabierają więc znaczenia symboli, wyobrażających działania realne w nowej, powoływanej przez bawiące się dziecko rzeczywistości zabawowej. Dlatego te zabawy

nazywa się symbolicznymi, fikcyjnymi. Jest tak, gdyż wyobrażenia dziecka ma charakter szczególny – mianowicie jest ściśle związana z aktywnością w świecie przedmiotowym. W tworzeniu wyobraźniowej sytuacji zabawowej podstawową rolę odgrywają własne działania dziecka, a mowa pełni rolę wspomagającą.

Zdaniem Appelt (2005), różnica pomiędzy zabawą „na serio” – rzeczywistą, a zabawą „na niby” – symboliczną, opiera się na kilku kryteriach. Zabawa na serio dominuje w okresie wczesnego dzieciństwa, ma charakter manipulacyjny i funkcjonalny, dziecko nie odróżnia sytuacji zabawy od sytuacji realnej, przedmioty wykorzystywane w zabawie są używane zgodnie z ich przeznaczeniem. Zabawa symboliczna dominuje natomiast w okresie średniego dzieciństwa; dziecko zastępuje jeden przedmiot innym elementem rzeczywistości, ma świadomość znalezienia się w sytuacji zabawowej, źródłem przyjemności jest osiągnięcie określonego celu w zabawie. Czynnikiem determinującym zabawę rzeczywistą jest sytuacja zewnętrzna, otoczenie, dominującą funkcją psychiczną zaś jest spostrzeganie, w odróżnieniu od zabawy na niby, gdzie dominują wyobrażenia, a determinują ją motywy i pragnienia dziecka.

## Reprezentacja rzeczywistości w zabawie i w mowie

Pierwsze działania wskazujące na istnienie w umysłach dzieci pewnej formy reprezentacji rzeczywistości możemy zaobserwować w 2. roku życia. Zdaniem Piageta, nabywanie zdolności do reprezentacji związane jest z postępowaniem w rozwoju poznawczym dziecka i ujawnia się zarówno w jego zabawie, jak i w procesie uaktywniania języka. Rozwój pierwszych umiejętności reprezentacyjnych, takich jak posługiwanie się symbolami w zachowaniach niejęzykowych, był badany przez kilku autorów. W celu zaobserwowania spontanicznej tendencji dziecka do używania symboli w zachowaniach niewerbalnych w większości z tych badań prezentowano dwuletnim dzieciom przedmioty codziennego użytku. Okazało się, iż przedmioty te wywołują u dziecka chęć zabawy naśladowczej, tj. reprodukcję zachowań związanych z tymi przedmiotami, ale poza kontekstem. Przejawem procesu dekontekstualizacji były konwencjonalne działania dzieci z wykorzystaniem nieadekwatnych przedmiotów oraz symulowanie istnienia przedmiotu niepojawiającego się w danym

kontekście. Wyniki takich badań (Musatti 1987) są zgodne z kierunkami rozwojowymi, np. wzrastająca zdolność koordynowania w zabawie sekwencji aktywności typu „na niby”, przejawianie w tego typu zabawach zachowań społecznych skierowanych na partnera, pojawienie się zdolności przypisywania przedmiotom znaczeń różnych od zwykle spotykanych, jak i z kolejnością pojawienia się różnych zachowań w procesie rozwojowym. Rozwój zdolności angażujących posługiwanie się danym systemem symboli (np. działania występujące na co dzień związane z używaniem danych przedmiotów) wydaje się być wspomagany przez wzrost świadomości dziecka na temat imitującego i zabawowego charakteru własnej aktywności, a następnie przez zdolność dziecka do planowania własnych działań imitujących (McCune-Nicolich 1977).

Wiele badań poświęcono również poszukiwaniu związku pomiędzy zdolnością posługiwania się symbolami a procesem nabywania języka, szczególnie u dzieci między 1. a 2. rokiem życia. I tak, włoscy badacze (Bates i in. 1979), oceniający zdolność posługiwania się symbolami w procesie opanowywania mowy przez małe dzieci, stwierdzili istnienie silnego związku pomiędzy zdolnością rozumienia mowy oraz jej produkcji a umiejętnością użycia symboli w zabawie. W badaniach szukamy więc potwierdzenia, że procesy poznawcze zaangażowane w nabywanie dwu systemów symbolicznych, czyli zabawy w udawanie oraz języka, są identyczne lub bardzo podobne. W badaniach tych znalazło się więc potwierdzenie tezy postulowanej przez Piageta o relacji między rozwojem zabawy a nabywaniem mowy. Badania prowadzone na gruncie polskim (por. Lasota 2007) przyniosły potwierdzenie tej tezy.

Związek między rodzajem zachowań symulujących a rozwojem komunikacji można również rozpatrywać w inny sposób, mianowicie poprzez badanie powiązań między różnymi zdolnościami reprezentacyjnymi, mającymi miejsce w okresie przedwerbalnym. Veneziano (1981) stwierdziła ścisłą relację między rozwojem działań na niby w zabawach z przedmiotami a przejawianymi wokalizacjami w procesie komunikowania się w 1. roku życia, czyli w okresie przedślowym. Zdolność dziecka do pojawienia się konwencjonalnych ruchów i dźwięków pojawia się najpierw w jednym lub drugim typie tych zachowań i wpływa na pojawienie się w pozostałych. Carter (1979, por. Musatti 1995) uważała, że ten sam proces konwencjonalizacji pojawia się w gestykulacji i aktach wokalizacyjnych, a także, że prowadzi on do zmiany ich wspólnej roli w komunikowaniu się dziecka między 1. a 2. rokiem życia. Obserwując zachowania dziecka między

12. a 16. miesiącem życia, opisała kilka rodzajów zachowań komunikacyjnych i sensomotorycznych schematów, wykorzystujących zarówno gesty, jak i dźwięki. Okazało się, że wraz z rozwojem komunikacyjnym, gesty i dźwięki ulegały coraz silniejszej konwencjonalizacji, przyjmując formę spójnego zachowania określonego typu.

Umiejętność posługiwania się symbolami, umieszczona w złożonym schemacie rozwojowych zmian, jakim podlegają zdolności dziecka do tworzenia reprezentacji w 2. roku życia, współgra z nabywaniem innych zdolności, przyczyniając się również do zmiany procesu komunikowania się (Musatti 1987). Badania argentyńskie (Peralta de Mendoza, Salsa 2003) potwierdzają tezę, że dzieci uczą się relacji między symbolami w podobny sposób jak uczą się nowego słowa na określenie nieznanego przedmiotu.

Gibson (1979) twierdzi, iż symboliczne przedmioty charakteryzują się tak zwaną „podwójną rzeczywistością”, ponieważ mają własne znaczenie i ujmowane są w danym kontekście, ale też jednocześnie stają się reprezentacją (symbolem) zupełnie czegoś innego. DeLoache (1995) używa określenia „podwójna reprezentacja”. Aby zrozumieć i nabyć umiejętność posługiwania się symbolami, zdaniem DeLoache, dziecko musi osiągnąć poziom podwójnej reprezentacji (*dual representation*), to jest musi umysłowo reprezentować konkret symbolicznego przedmiotu, ale też jednocześnie abstrakcyjną relację symbolu do przedmiotu. Dopiero osiągnięcie podwójnej reprezentacji umożliwia małym dzieciom zrozumienie i użycie symbolu. Tomasello mówi nawet o „potrójnej reprezentacji”, kiedy obiekt posiada reprezentację sensoryczno-motoryczną, intencjonalną oraz symboliczną. Badania pokazują, iż zarówno symbol–słowo, jak i symbol–gest są łatwiejsze dla młodszych dzieci, niż gdy symbolem staje się inny przedmiot. Młodsze dzieci skupiają się bowiem bardziej na konkretnym przedmiocie, niż na jego reprezentacji symbolicznej. Nie posiadają więc jeszcze podwójnej reprezentacji, gdzie muszą spostrzec symbol oraz zinterpretować jego relację do obiektu. Potwierdzenie stanowią badania Tomasello, Striano i Rochat (1999). Zabawa polegała na używaniu symbolu przedmiotu przez dorosłego, a rolą dziecka (w wieku 18–30 miesięcy) było rozpoznanie przedmiotu oznaczanego. W pierwszej części badania używano symbolu–słowa. W drugiej części dorosły prosił o daną rzecz, pokazując miniaturę tej rzeczy (zabawkową replikę właściwego przedmiotu, np. prosząc o młotek, pokazywał młotek–zabawkę). Wyniki pokazały, iż pierwszą część zadania dzieci, bez względu

na wiek, wykonywały bezbłędnie. Jednak w drugiej części młodsze dzieci miały problemy. Okazały się one bardzo słabe w interpretowaniu intencji komunikacyjnych dorosłego, wyrażanych za pomocą przedmiotowej reprezentacji. Wynik może wydawać się nam zaskakujący, bo zabawa powinna być dla dziecka łatwa ze względu na podobieństwo miniaturowej zabawki do przedmiotu. Można jednak wynik zinterpretować w ten sposób, że młodsze dzieci były zajęte zabawką jako obiektem fizycznym, którym można manipulować, co utrudniało spojrzenie na niego jako na symbol (młodsze dzieci często wyciągały rękę po zabawkę). Dzieci 26-miesięczne radziły sobie z tą zabawką, jednak trudności pojawiały się wtedy, gdy przedmiot używany jako symbol miał inne intencjonalne zastosowanie (np. gdy dorosły używał filiżanki jako kapelusza). Przedmiot ten jednocześnie spełniał trzy funkcje:

- był przedmiotem fizycznym (można go chwytać, manipulować nim),
- był intencjonalnym wytworem konwencjonalnie służącym do czegoś (np. do picia),
- stał się symbolem innego przedmiotu w danej sytuacji.

Stąd mowa o potrójnej reprezentacji. W zabawie symbolicznej, jak mówi Tomasello (2002), wyraźne jest rozróżnienie naturalnych i intencjonalnych zachowań przedmiotów. Zabawa symboliczna polega więc na wydobywaniu intencjonalnych zastosowań różnych przedmiotów i bawieniu się nimi. I tak np. dwulatek może wziąć ołówek i udawać, że jest to młotek. Ale według Hobsona (1993) dziecko będące na etapie wczesnej zabawy symbolicznej, używając rzeczy w sposób niekonwencjonalny, spogląda na dorosłego z rozbawionym wyrazem twarzy, ponieważ zdaje sobie sprawę, że nie jest to intencjonalne czy konwencjonalne użycie przedmiotu, a niekonwencjonalne użycie potraktowane zostaje jako coś zabawnego. Autor interpretując ten fakt twierdzi, że zabawa symboliczna wymaga dwóch podstawowych kroków:

- po pierwsze, dziecko używając przedmiotów i wytworów ludzkich musi być zdolne do rozumienia i przejmowania intencji dorosłych (tzn. dziecko najpierw wie, jak my używamy ołówka, czyli zna jego intencjonalne zastosowanie),
- po drugie, należy zastosować odłączenie intencjonalnych zastosowań od kojarzonych z nimi przedmiotów (mogą być innymi przedmiotami).

Badania dotyczące rozwoju reprezentacji symbolicznej w zabawie dzieci pokazują, iż na wczesnym etapie rozwoju ontogenetycznym elementem zastępującym, np. lalkę, nie może być dowolna rzecz. Badania DeLoache (1995, 1999), dotyczące wpływu różnych czynników ułatwiających lub utrudniających zdolność do symbolizacji we wczesnej ontogenezie, potwierdzają, iż im bliższy jest symbol rzeczywistemu przedmiotowi, tym wcześniej i łatwiej dziecko potrafi bawić się w zabawę symboliczną.

Zabawy symboliczne polegające na zastępowaniu jednego przedmiotu innym, na udawaniu zachowań, na tworzeniu sytuacji fikcyjnej wiążą się nie tylko z rozwojem twórczej aktywności małego dziecka, ale przede wszystkim z rozwojem umiejętności posługiwania się przez nie symbolami w procesie komunikacji. Dlatego przejście od zabawy skierowanej na siebie do zabawy ukierunkowanej na lalkę może być odniesieniem do przejścia od wypowiedzi jednowyrazowej do kombinacji słów (Lowe i Costello 1988). U dziecka pomiędzy 18. a 24. miesiącem życia możemy zaobserwować po raz pierwszy działania na niby skierowane do lalki, a nie do siebie. W tym samym czasie pojawiają się pierwsze kombinacje słowne. Istnieje więc związek między odniesieniem przedmiotu do lalki a powstawaniem słownych kombinacji. Wniosek ten wydaje się potwierdzać hipotezę, że zabawa symboliczna jest wstępem do tworzenia sekwencji wypowiedzi przez małe dziecko.

Okres pomiędzy wczesnym a średnim dzieciństwem charakteryzuje się dużą zmiennością zabaw symbolicznych, częstością pojawiania się takich działań i gestów, przede wszystkim umiejętnością zastosowania przedmiotu jako symbolu. Dzieci wraz z wiekiem różnią się ilością doświadczeń i różnorodnością symbolicznych działań. Z pewnością można to również powiązać z nabywaniem umiejętności narracyjnych.

## Przejawy zabawy symbolicznej we wczesnym dzieciństwie

Używanie gestów symbolicznych wskazuje na umiejętność użycia przedmiotu zgodnie z jego funkcją, przy jednoczesnej zdolności nadania mu innego znaczenia. Ten rodzaj działań pojawia się znacznie później w spontanicznej zabawie dziecięcej w porównaniu z prostymi zabawami manipulacyjnymi czy funkcjonalnymi. Mimo że poziom i rodzaj zabaw



funkcjonalnych nie korelują z poziomem rozwoju mowy, to wydają się one swoistym przygotowaniem do rozwoju reprezentacji symbolicznej w zabawie. Dziecko zaczyna wykorzystywać przedmioty nie tylko w sposób zgodny z ich przeznaczeniem, ale potrafi oderwać pierwotne znaczenie od obiektu, by nadać mu nowe.

W rozwoju ontogenetycznym pierwsze działania o charakterze udawanym będziemy mogli zaobserwować około 1. roku życia. Wraz z wiekiem zwiększa się liczba oraz rodzaj takich zabaw. Co ciekawe, wiele badań potwierdza różnicę pomiędzy dziećmi, jaką możemy zaobserwować odnośnie do zabawy w udawanie. Są to różnice płciowe. Już na początku 2. roku życia można zauważyć, że dziewczynki zdecydowanie wcześniej i częściej prezentują działania o charakterze symbolicznym niż chłopcy. Zarówno badania włoskie, amerykańskie, jak i polskie wykazały znaczące różnice płciowe.

U dzieci do 12. miesiąca życia w odniesieniu do gestów i zabaw o charakterze symbolicznym obserwowano bardzo niskie wyniki bez względu na płeć, choć już wtedy zarysowały się pierwsze różnice międzypłciowe. U dziewczynek w wieku 13–15 miesięcy życia zauważono wyraźny wzrost liczby zabaw na niby, czego nie zaobserwowano u chłopców. Podobnie w najstarszej grupie wiekowej, gdzie u dziewczynek rodzice obserwowali średnio około 8 gestów i czynności naśladowczych w zabawie lalką lub misiem. Badania potwierdziły istnienie silnej zależności pomiędzy płcią a działaniami i zachowaniami udawanymi prezentowanymi przez dzieci w 1. i 2. roku życia. Badania dowiodły także istnienie pozytywnej korelacji pomiędzy wiekiem dzieci a liczbą gestów i czynności wykonywanych na lalce czy misiu.

Jak pamiętamy, w 2. roku życia dziecko zaczyna odgrywać proste scenki z udziałem lalek czy misiów. Wraz z wiekiem obserwacja codziennej rzeczywistości sprawia, że zabawy naśladowcze przyjmują charakter zabaw symbolicznych, w których dziecko zaczyna odgrywać całe scenki zachowań dorosłych w różnych sytuacjach, jak np. wizyta u lekarza czy zakupy w sklepie.

Najwcześniejszą zabawą, jaką możemy zaobserwować u naszych dzieci już na pod koniec 1. roku życia, jest zabawa udawana, polegająca na noszeniu na rękach lalki czy misia. Równie wcześnie dzieci całują i przytulają swoje przytulanki. U dziewczynek wcześniej niż u chłopców rodzice mogą zauważyć mówienie do misia. Zarówno u dziewczynek, jak i u chłopców z najmłodszej grupy wiekowej najczęściej obserwowanym

gestem symbolicznym jest całowanie lalki. Można mówić o dużych różnicach płciowych w zakresie wykonywania tego działania. W 2. roku życia dziewczynki częściej ujawniają w zabawie lalką gest całowania niż chłopcy.



**Fot. 19.** Przejawy naśladownictwa i zabawy symbolicznej skierowanej na lalkę

Porównania zachowań dzieci polskich (Kraska 2001) wykazały, że dziewczynki między 10. a 17. miesiącem życia dwukrotnie częściej niż chłopcy podczas zabawy kładły lalkę spać. Równie często przykrywały lalę. We wszystkich grupach badanych, bez względu na wiek, u chłopców obserwowano ten gest zdecydowanie rzadziej, gdyż tylko u 8% badanych chłopców i 25% dziewczynek.

Bardzo łatwym działaniem symbolicznym okazuje się także zabawa w karmienie. Taki rodzaj zachowania pojawia się dwukrotnie częściej w zabawach dziewczynek. W 2. roku życia u co trzeciej dziewczynki podczas zabawy z lalką możemy zauważyć gesty symboliczne związane z karmieniem. Około 30% dziewczynek między 10. a 17. miesiącem życia próbuje karmić swoją lalkę butelką. Tyle samo dziewczynek karmi lalkę używając do tego celu łyżeczki. Takie działania związane z karmieniem zaobserwowano jedynie u ok. 15% badanych chłopców. O ile w 14. miesiącu zaobserwowano ten rodzaj zabawy skierowanej na lalę u co czwartego dziecka, o tyle w 17. miesiącu aż 60% prezentowało takie zachowanie w zabawie. W badaniach dzieci 18-miesięcznych (Lasota

2008) okazało się, że najczęściej dzieci prawidłowo rozwijających się prezentowało gest całowania lalki, następnie noszenia lalki na rękach, wozienia w wózku i karmienia. Badania te również wykazały istotne różnice płciowe na korzyść dziewczynek.

Dziewczynki częściej niż chłopcy bawią się lalką lub misiem, używając do tego celu wózka. Oczywiście różnice płciowe możemy wyjaśnić mniejszą dostępnością zabawki-wózka w domu chłopca. Zdecydowanie częściej wśród zabawek męskich znajdziemy samochody czy inne „typowe”, czyli zgodne ze stereotypem męskich zabawek przedmioty.

U badanych polskich dzieci w wieku od 8 do 17 miesięcy działanie symboliczne naśladowujące rodzica, polegające na noszeniu lalki lub misia, obserwowane było przez rodziców u połowy dziewczynek oraz tylko u 1/4 chłopców. Bardzo rzadko, bez względu na płeć dziecka uczestniczącego w zabawie symbolicznej, można zaobserwować takie działania, jak mycie czy przewijanie lalki. Tylko 15% badanych dziewczynek w 2. roku życia ujawniło czynność mycia lalki, a 10% czynność przewijania/wysadzania. W przypadku chłopców 11,1% z nich myło lalkę, a 5% przewijało.

Wraz z wiekiem coraz więcej dzieci podczas zabawy z lalką ubiera ją oraz czesze, czyli wykonuje działania praksyjne skierowane na inną osobę/przedmiot. W badaniach co trzecie dziecko roczne próbowało czesać swoją lalkę. Natomiast w przypadku dzieci półtorarocznych – zabawę w czesanie, przytulanki zaobserwowało trzech z czterech rodziców. Interpretując te wyniki, należy stwierdzić, że zabawy symboliczne dziewczynek polegają głównie na opiekowaniu się kimś i troszczeniu; u chłopców zabawy opierają się na rywalizacji, aktywności fizycznej. Dlatego dziewczynki częściej bawią się lalkami, chłopcy zaś wybierają pojazdy czy klocki. U dziewczynek wcześniej w rozwoju i więcej zaobserwujemy zabaw o charakterze symbolicznym, natomiast u chłopców przeważają zabawy funkcjonalne (np. używanie narzędzi podczas wspólnej pracy z tatą) czy konstrukcyjnych (budowanie z klocków, układanie torów dla pociągów itd.).

Uzyskane wyniki badań mówią także o tym, jak wcześnie można zaobserwować u dzieci różne style wychowania przez rodziców zależne od płci. Dzieci bawią się, używając zabawek, jakie kupują im rodzice. Jak pokazują badania socjologiczne (por. Krajewska 2003), dziewczynkom producenci zabawek dedykują lalki z akcesoriami do ich pielęgnacji, zestawy gospodarstwa domowego, często będące miniaturką prawdziwych

przedmiotów używanych przez dorosłych. Dla chłopców wśród zabawek znajdziemy pluszowe zwierzęta, autka, pociągi czy samoloty. Często także figurki postaci ludzkich przedstawiające znane postacie z kreskówek czy gier komputerowych.

W badaniach Largo i Howard (1979), dotyczących umiejętności zabawy lalką przez dzieci różnej płci, nie stwierdzono istotnych różnic u dzieci w ciągu pierwszych 18 miesięcy życia. Jednak ich procedura badawcza zdecydowanie się różniła. Podczas bezpośredniego badania dawali oni dzieciom, chłopcom i dziewczynkom, różne zabawki, np. lalkę, buteleczkę, grzebień, miniaturowe mebelki. Mimo że część chłopców nigdy wcześniej nie bawiła się lalkami, to w trakcie badania świetnie sobie radziła.

Należy jednak pamiętać, że kiedy dziecko nie ma możliwości i określonych warunków zabawy, bo np. w domu nie ma żadnej lalki, na co wielokrotnie rodzice zwracają uwagę, to chłopcy będą rzadziej prezentować działania symboliczne skierowane na misia czy inną przytulankę. Dlatego różnice między liczbą zabaw o charakterze udawanym między dziewczynkami a chłopcami można zaobserwować już pod koniec 1. roku życia.

Obserwacje dzieci w 2. roku życia, wykazujące istnienie różnic płciowych w zabawach, skłoniły badaczy (Largo, Howard 1979) do wysnucia pewnych tez. Stwierdzono mianowicie, że chłopcy w swych zabawach skłaniają się raczej ku odkrywczości, natomiast dziewczynki ku zabawom symbolicznym i społecznym. Obserwacje dzieci w wieku przedszkolnym wskazują na nasilenie różnic płciowych wraz z wiekiem.

Myślę, że należałoby zastanowić się nad pytaniem: Czy u tak małych dzieci, w 1. i 2. roku życia, różnice w zabawach dziewczynek i chłopców są zdeterminowane płcią czy też uwarunkowane w większym stopniu przez stereotypowe myślenie rodziców tych dzieci? To właśnie rodzice, szczególnie chłopców, są bardzo rygorystyczni pod tym względem. Nie kupują dziecku lalki, wózka dla lali, akcesoriów związanych z zabawą lalką, bo – jak sami mówią – ich dziecko to syn. W domu posiada więc kolekcję autek, samolotów itd. Rodzice dziewczynek są bardziej wyrozumiali pod tym względem i częściej zezwalają na zabawy tak zwane chłopięce.

## Zabawa na niby u dzieci z zaburzeniami rozwojowymi

Związku pomiędzy zabawą symboliczną a rozwojem mowy doszukiwano się zarówno u dzieci prawidłowo rozwijających się (McCune-Nicolich 1981, Shore, O'Connel i Bates 1984), jak i u dzieci z zaburzeniami rozwojowymi. Mundy i in. (1987) w swoich badaniach odkryli istnienie silnego związku pomiędzy poziomem mowy czynnej i biernej a poziomem zabawy w udawanie u dzieci w wieku przedszkolnym, cierpiących na autyzm. Późniejsze badania (Mundy i in. 1993) dotyczyły rozwoju zabawy symbolicznej u dzieci z opóźnieniem umysłowym w średnim dzieciństwie. Stwierdzono w nich, że różnice w zabawie symbolicznej korelują z umiejętnościami wspólnej uwagi, ale nie wiążą się ze społecznymi umiejętnościami interakcji.

Badania Charmana i in. (1997) pokazały istnienie różnic w zakresie rozwoju zabawy symbolicznej i wspólnej uwagi u dzieci 20-miesięcznych prawidłowo rozwijających się, dzieci z opóźnieniem umysłowym oraz dzieci autystycznych. Porównując dzieci z opóźnieniem umysłowym i dzieci autystyczne, okazało się, że zarówno jedne, jak i drugie prezentowały zabawę funkcjonalną, natomiast w odniesieniu do zabawy o charakterze symbolicznym dzieci autystyczne wypadają gorzej niż dzieci upośledzone umysłowo.

W kolejnych badaniach (Charman i in. 2000) badacze ci stawiają tezę, iż zdolność do imitacji, zabawa symboliczna oraz wspólna uwaga mogą być prekursorem rozwoju języka i teorii umysłu. Udowodnili, że zdolność do imitacji w 20. miesiącu życia dziecka koreluje z poziomem rozwoju mowy czynnej w 44. miesiącu życia, natomiast umiejętność wspólnej uwagi skierowanej na zabawkę pomiędzy dorosłym a 20-miesięcznym dzieckiem jest predykatorem teorii umysłu badanych dzieci w 44. miesiącu życia.

Badania Smith i Bryson (2007), dotyczące umiejętności użycia dwóch typów gestów reprezentacyjnych u dzieci z autyzmem (gesty społeczno-komunikatywne i działania pantomimiczne na przedmiotach), wykazały istnienie relacji pomiędzy rozwojem językowym a rozwojem gestów symbolicznych. Przebadano dzieci autystyczne oraz dwie grupy porównawcze: dzieci z nieautystycznym opóźnieniem rozwoju – dopasowane pod względem wieku oraz poziomu mowy biernej oraz dzieci prawidłowo rozwijające się – dopasowane pod względem poziomu mowy biernej. Dzieci z obu grup porównawczych prezentowały więcej działań

naśladowczych niż dzieci autystyczne, choć one także wykazywały rozumienie znaczenia gestów. Grupa dzieci autystycznych miała problemy z etykietowaniem przez gestykulację oraz wykonywała mniej działań na przedmiotach po słownej prośbie. Dzieci charakteryzujące się opóźnionym rozwojem językowym (włączając także autyzm) wykazywały trudności z symbolicznym, niekonwencjonalnym użyciem przedmiotu, używając przedmiotów zgodnie z ich funkcją i przeznaczeniem.

Już pod koniec lat 70. Bates i in. (1979) wysunęli tezę, że pojawienie się gestów symbolicznych w zabawie i komunikacji połączone jest w rozwoju ze zdolnością do reprezentacyjnego myślenia. Z kolei teoria Barona-Cohena (1989), dotycząca rozwoju umiejętności wspólnej uwagi oraz społecznych umiejętności interakcji u dzieci z autyzmem sugeruje, iż dzieci te muszą w pierwszym przypadku włączać bardziej wyszukane procesy reprezentacji niż w drugim. Zabawa symboliczna jest z pewnością miarą rozwoju reprezentacji, choć umiejętność wspólnej uwagi również musi wykorzystywać procesy symbolicznej reprezentacji.

Inne badania (Beeghly, Cicchette 1990) dotyczyły jakości związku między rozwojem językowym a zabawą na niby u dzieci z zespołem Downa. Podobne badania na grupie dzieci z zespołem Downa (w wieku od 32 do 95 miesięcy) przeprowadzono w celu wykrycia relacji pomiędzy symboliczną reprezentacją językową i symboliczną reprezentacją niejęzykową (O'Toole, Chiat 2006). Postawiono pytanie badawcze: czy symboliczne zachowania są ze sobą powiązane oraz czy korelują z rozwojem języka czy ze zdolnościami niejęzykowymi? Podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, czy istnieje różnica w zakresie używania przez dzieci trzech typów symboli: gestów, miniatur oraz abstrakcyjnych symboli. Okazało się, że zabawa symboliczna i symboliczne rozumienie znacząco korelowały z poziomem mowy czynnej i biernej, ale nie ze zdolnościami niejęzykowymi. Związek pomiędzy językiem a symbolicznymi działaniami niejęzykowymi odwrotnie korelował z wiekiem. Najsilniejszy obserwowano u młodszych dzieci, a wraz z wiekiem związek ten osłabiał się. Stwierdzono również, że dzieci z większą łatwością traktowały gesty jako symbole przedmiotu, niż miniatury czy abstrakcyjne symbole jako reprezentacje innego przedmiotu. Badania te stanowią potwierdzenie, że gesty symboliczne i mowa są ze sobą ściśle powiązane, nawet w sytuacji atypowego rozwoju. Potwierdzają to także badania nad zabawą symboliczną i rozwojem wczesnej komunikacji u dzieci niesłyszących (Casby, McCormack 1985). Wykazano istnienie silnej pozytywnej korelacji pomiędzy rodzajami zabawy o charakterze

symbolicznym oraz rozwojem komunikacyjnym tych dzieci. Badania holenderskie pokazują różnice w zakresie rozwoju zabawy o charakterze symbolicznym u dzieci z zaburzeniem rozwoju mowy (Van der Kooij 1989). Wyniki wszystkich prezentowanych badań potwierdzają istnienie różnic w zakresie rozwoju zabawy symbolicznej między dziećmi z zaburzeniami rozwojowymi a dziećmi prawidłowo rozwijającymi się. Również na gruncie polskim (Lasota 2007, 2008) zaczęto szukać zależności pomiędzy rozwojem językowym, niejęzykowym a zabawą symboliczną. W badaniach (Lasota 2008) wzięło udział 99 dzieci w 18. miesiącu życia, które zakwalifikowano do trzech grup, a czynnikiem różnicującym był poziom rozwoju językowego. Jak wiemy, dzieci 18-miesięczne dopiero uczą się używania symbolu jako zastępnika określonego przedmiotu, czego przejawem są pierwsze gesty i działania symboliczne.

Czy półtoraroczne dzieci różniące się poziomem sprawności językowych wykazywały różnice w częstotliwości posługiwania się gestami o charakterze symbolicznym?

Jak pokazuje tabela 3, nie wszystkie zachowania i gesty o charakterze symbolicznym były prezentowane w równym stopniu przez poszczególne grupy, wyróżnione zarówno ze względu na płeć, jak i stopień opanowania języka.

**Tabela 3.** Liczba działań symbolicznych ujawnianych przez dzieci 18-miesięczne, z uwzględnieniem poziomu rozwoju mowy i płci

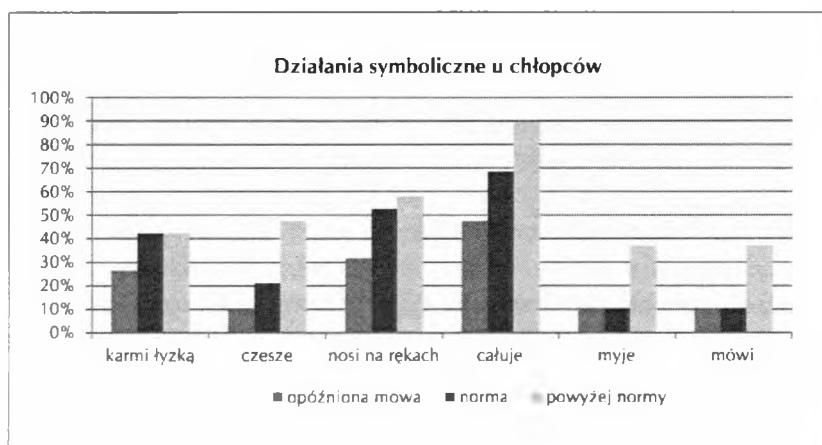
Płeć	Poziom rozwoju mowy		
	poniżej przeciętnej	w normie	ponadprzeciętny
Chłopcy	2,95	4,11	5,05
Dziewczynki	7,50	8,21	9,57

Dzieci, w zależności od płci oraz poziomu rozwoju mowy, prezentowały odmienną liczbę działań symbolicznych skierowanych na przytulankę (lalkę/misia), takich jak noszenie, wożenie, całowanie czy przytulanie.

Istotne różnice pomiędzy grupami zaobserwowano u chłopców. Oznacza to, że dziewczynki bez względu na poziom rozwoju mowy ujawniały w swych zabawach podobną liczbę działań na niby, choć różniły się rodzajem zabaw czy działań. Duże różnice pojawiły się jednak w przypadku chłopców, szczególnie pomiędzy grupą o bardzo niskim

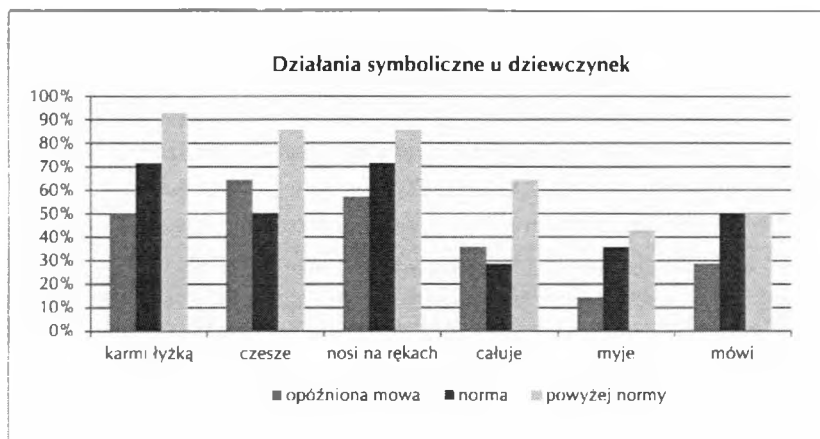
poziomie mowy a grupą cechującą się wysokim poziomem sprawności językowych. Chłopcy z opóźnionym rozwojem mowy ujawniali znajomość średnio trzech gestów i działań reprezentacyjnych, podczas gdy chłopcy bardzo dobrze komunikujący się słownie prezentowali więcej, bo pięć takich działań podczas zabawy. Także dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej ujawniały mniejszą znajomość działań symbolicznych, niż ich rówieśniczki dobrze mówiące. Porównując uzyskane wyniki badanych dzieci z poprzednimi badaniami (por. Kraska 2003), okazuje się, że grupa chłopców 16.–17.-miesięcznych osiągała podobne wyniki co chłopcy z grupy ponadprzeciętnej (5,4), natomiast dziewczynki posługiwały się średnio taką liczbą gestów i działań udawanych (8,20) co dziewczynki 18-miesięczne, cechujące się prawidłowym rozwojem językowym. Oznacza to, że zarówno dziewczynki, jak i chłopcy w naszych nowszych badaniach, należący do grupy poniżej normy językowej, prezentowały poziom gestów i działań niejęzykowych niższy niż dzieci 16–17-miesięczne.

Różnice ze względu na poziom rozwoju mowy pojawiły się i u chłopców, i u dziewczynek. Największe rozbieżności można było zauważyć pomiędzy zabawą dzieci z opóźnionym rozwojem językowym a dziećmi o wysokim poziomie rozwoju mowy (wykres 4, 5).



**Wykres 4.** Istotne różnice pomiędzy chłopcami z trzech grup badanych, w zakresie zabawy symbolicznej





**Wykres 5.** Istotne różnice pomiędzy dziewczynkami z trzech grup badanych, w zakresie zabawy symbolicznej

Chłopcy słabo mówiący podczas zabawy na niby bardzo rzadko udawali, że czeszą misia, ubierają, myją go czy z nim rozmawiają.

Najłatwiejszym gestem symbolicznym był gest całowania misia – zauważono tu tendencję wzrostową, uzależnioną od poziomu mowy dziecka. O ile tylko połowa chłopców z opóźnionym rozwojem mowy prezentowała ten gest, o tyle znany był on 90% chłopców z najwyższym poziomem mowy. Podobny wzrost częstości użycia gestu symbolicznego w grupach chłopców zaobserwowano w odniesieniu do takich działań, jak: kładzie misia do łóżka, przykrywa kocykiem, karmi łyżką, nosi na rękach i mówi do misia. Takie zachowania symboliczne obserwowano u większej liczby dzieci cechujących się dobrym lub ponadprzeciętnym poziomem językowym, niż u dzieci przejawiających pewne opóźnienia w zakresie rozwoju językowego.

W grupie dziewczynek różnice były mniejsze, gdyż zdecydowanie częściej niż chłopcy posługiwali się one w zabawach gestami i działaniami reprezentacyjnymi, aczkolwiek i w tym przypadku ujawniły się różnice ze względu na poziom rozwoju mowy. Znacząco mniej dziewczynek o bardzo niskim poziomie mowy w porównaniu do pozostałych używało w zabawie takich gestów czy zachowań, jak przewijanie (około 15%) czy mówienie do lalki (29%).

Pozytywną zależność pomiędzy liczbą dzieci prezentujących działania symboliczne a poziomem rozwoju językowego zauważono w obrębie takich działań, jak układanie lalki do snu. Taką zabawę ujawniała połowa

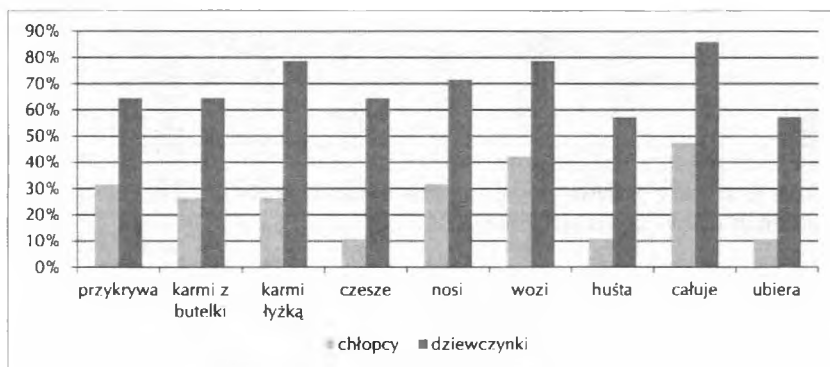
dziewczynek z grupy najniższej pod względem rozwoju mowy i ponad 92% z grupy najwyższej. Podobnie w przypadku huśtania, kołysania lalki (57% – grupa z opóźnionym rozwojem mowy, 71% – grupa w normie i 86% – grupa ponadprzeciętna) czy okrywania przytulanki kocykiem, choć te różnice nie były aż tak duże.

We wszystkich grupach dziewczynek najczęściej pojawiały się w zabawie takie działania, jak całowanie, noszenie na rękach oraz układanie lalki do snu, najrzadziej zaś czynności związane z toaletą wykonywaną na lalce (mycie, przewijanie, czesanie). Dwukrotnie więcej dziewczynek z grupy powyżej normy bawiło się w mycie lalki w porównaniu z dziewczynkami z grupy poniżej przeciętnej. U prawie trzy razy mniejszej liczby dziewczynek cechujących się niskim poziomem komunikacji słownej zaobserwowano także gest „przewijania misia” w porównaniu z dziewczynkami zdecydowanie lepiej komunikującymi się werbalnie. Są to jednak różnice nieistotne, ze względu na niewielką liczbę dzieci, u których mogliśmy zaobserwować te działania w wieku 18 miesięcy. Ciekawa sytuacja pojawiała się w odniesieniu do gestu karmienia lalki z butelki. Okazało się, że dziewczynki w normie językowej rzadziej prezentowały tę czynność niż dziewczynki z grupy poniżej normy. Nie przekładało się to na częstsze prezentowanie gestu karmienia łyżeczką. Również w tym przypadku dziewczynki w normie rzadziej bawiły się w karmienie lalki. Bez względu na sposób karmienia swojej zabawki to dziewczynki w normie językowej najrzadziej prezentowały ten typ zabawy.

Ponieważ, jak to już zostało zauważone wcześniej, w kategorii działań i zabaw o charakterze symbolicznym pojawiają się duże różnice płciowe, poniżej została zaprezentowana szczegółowa analiza przejawiania funkcji symbolicznej w zabawie u dzieci z różnym poziomem rozwoju mowy w poszczególnych rodzajach działań i zachowań.

Zdroworozsądkowo wydawać by się mogło, że skoro dziewczynki częściej bawią się lalkami czy misiami, naturalne jest, iż to u dziewczynek częściej niż u chłopców zaobserwujemy występowanie gestów i działań udawanych. W badaniach okazało się jednak, iż częstość występowania tego rodzaju zabaw u dziewczynek jest zdecydowanie większa niż moglibyśmy przypuszczać. Największe różnice wystąpiły w działaniach dzieci w grupie poniżej przeciętnej (wykres 6). U dziewczynek obserwowano znacząco częściej niż u chłopców działania w zakresie aż dziewięciu zabaw o charakterze symbolicznym. Zabawę polegającą na czesaniu lalki zauważono sześć razy częściej u dziewczynek niż u chłopców. Podobnie

z ubieraniem lalki czy usypianiem – w opinii rodziców chłopcy prezentowali takie działania pięć razy rzadziej niż dziewczynki. Prawie 65% półtorarocznych dziewczynek bawiło się z lalką, przykrywając ją kocykiem i karmiąc za pomocą butelki, w przypadku chłopców natomiast – zaobserwowano taką zabawę u około 30% z nich.

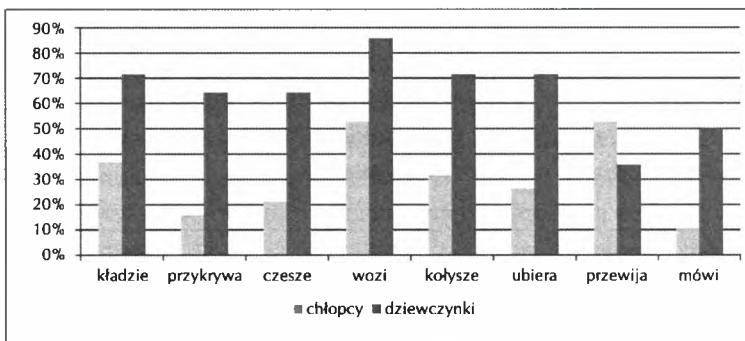


**Wykres 6.** Różnice płciowe w zakresie działań symbolicznych w grupie poniżej normy językowej

Bez względu na płeć w obu grupach dzieci rzadko w zabawie rozmawiały ze swoją lalką. Jest to jednak oczywiste, biorąc pod uwagę, że były to grupy z najniższym poziomem rozwoju mowy, więc dzieci częściej komunikowały się niejęzykowo, aniżeli poprzez słowa. U dzieci z pozostałych grup językowych zachowania komunikacyjne skierowane do przytulanki zaobserwowano u prawie połowy dziewczynek oraz nieco mniejszej liczby chłopców.

Różnice płciowe w grupie dzieci w normie językowej, jak również dzieci prezentujących wysoki poziom sprawności językowych również były duże, bo chłopcy zdecydowanie rzadziej używali ośmiu gestów i działań w porównaniu z dziewczynkami z tych samych grup (wykres 7).

Największe rozbieżności w używaniu gestów symbolicznych pomiędzy dziewczynkami a chłopcami o prawidłowym rozwoju językowym pojawiły się w zabawie polegającej na przykrywaniu lalki kocykiem. Ten gest został zaobserwowany czterokrotnie częściej w zabawie dziewcząt niż chłopców. Dziewczynki częściej też kładą lalkę spać do łóżeczka. Trzy razy więcej dziewczynek (65%) niż chłopców (21%) w zabawie czesze lalkę i ubiera ją. Najwięcej dzieci z tej grupy – bez względu na płeć – prezentowało działanie polegające na wożeniu lalki lub misia w wózku.



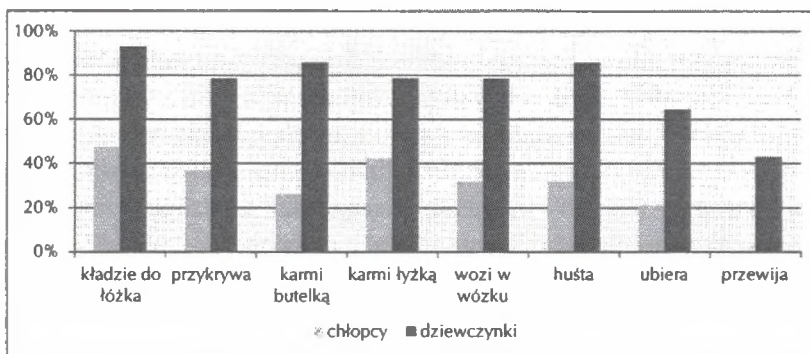
**Wykres 7.** Różnice płciowe w zakresie działań symbolicznych w grupie dzieci w normie językowej

Wystąpiła także różnica płciowa: z opinii rodziców wynika, że ponad 85% dziewczynek w trakcie zabawy woziło lalkę w wózku, to samo robiła tylko połowa badanych chłopców. W grupie tej pojawiła się także różnica w wykonywaniu czynności „przewijania misia”, którą zaobserwowano u 5% badanych chłopców i aż u 35% dziewczynek. W odróżnieniu od grupy poprzedniej, więcej dzieci z tej grupy podczas zabawy nawiązywało kontakt słowny z lalką. Jednak taką zabawę podejmowało znacznie więcej dziewczynek niż chłopców.



**Fot. 20.** Działanie symboliczne – wożenie lalki w wózku

W grupie dzieci cechujących się dobrą komunikatywnością również zaobserwowano kilka różnic płciowych w zakresie przejawiania się w zabawie określonych zachowań symbolicznych (wykres 8).



**Wykres 8.** Różnice płciowe w zakresie działań symbolicznych w grupie dzieci powyżej normy językowej

Z relacji rodziców wynika, że dziewczynki częściej niż chłopcy ujawniały zabawy polegające na kładzeniu lali do łóżka. Więcej dziewczynek z tej grupy okrywa lalkę kocykiem. Także w zakresie takich działań, jak karmienie swojej zabawki – zdecydowanie więcej dziewczynek niż chłopców prezentowało tę czynność w swoich zabawach. Dziewczynki częściej też woziły lalkę w wózku, ubierały ją czy przewijały.

Reasumując, we wszystkich grupach różnice pomiędzy dziewczynkami a chłopcami pojawiły się w odniesieniu do takich zachowań skierowanych na lalkę lub misia, jak: przykrywa lalkę/misia kocykiem, wozi lalkę w wózku, huśta lalkę oraz ubiera ją. Prawie 2/3 dziewczynek i tylko 1/3 chłopców z grupy poniżej przeciętnej potrafiło bawić się lalką poprzez przykrywanie jej kocykiem. W grupie dzieci z prawidłowym rozwojem mowy ten gest został zaobserwowany czterokrotnie częściej w zabawie dziewcząt niż chłopców. We wszystkich grupach pojawiła się także znacząca różnica płciowa w zakresie zabawy: wozi lalkę w wózku. W grupie poniżej przeciętnej dwukrotnie więcej dziewczynek, bo prawie 3/4 badanych, podczas zabawy nosiło lalkę na rękach czy woziło ją w wózku. Pierwszą czynność wykonywało 32% chłopców, natomiast drugą 42%. Z obserwacji rodziców wynika, że trzy na cztery dziewczynki cechujące się prawidłowym rozwojem językowym wożą lalkę w wózku, to samo robi jedynie połowa badanych chłopców z tej grupy. Także dziewczynki

posługujące się w komunikacji już nie tylko słowami, ale i prostymi zdaniami, w relacjach rodziców, częściej niż chłopcy ujawniały zabawy lalką czy misiem polegające na kładzeniu lali do łóżka, przykrywaniu jej kocykiem, karmieniu butelką i łyżką oraz wożeniu w wózku czy huśtaniu. Dziewczynki zdecydowanie częściej ubierały lalki, a także przewijały. Chłopcy natomiast, tak samo często jak dziewczynki, nosili lalki/misie na rękach, czesali je, myli, całowali i mówili do nich.

W zakresie gestów i działań symbolicznych w każdej z grup zaobserwowano różnice płciowe na korzyść dziewczynek. Jest to zgodne z danymi z literatury (Fenson i in. 1994). Dlaczego tak się dzieje, że występują istotne różnice między dziewczynkami a chłopcami w zakresie rozwoju symbolizacji zarówno w procesie komunikacji, jak i w zabawie? Do tej pory nie znaleziono jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie. Wpływu na rozwój umiejętności użycia symbolu doszukiwano się zarówno wśród czynników wewnętrznych (np. spowodowanych różnicami anatomicznymi i funkcjonalnymi mózgu), jak również zewnętrznych (warunków środowiskowych, w jakich wychowywane jest dziecko).

Uważa się, że sposób zabawy jest specyficzny dla wieku dziecka. Odpowiada bowiem aktualnemu stadium rozwoju. My możemy się pokusić o stwierdzenie, że poziom sprawności komunikacyjnych także wpływa na sposób zabawy symbolicznej przez dziecko w okresie wczesnego dzieciństwa. Coraz więcej badań empirycznych potwierdza istnienie relacji pomiędzy tymi dwoma sposobami reprezentacji przez dziecko świata rzeczywistego, jakimi są język i zabawa symboliczna. Występowanie zabaw na niby świadczy o tym, że dziecko potrafi odróżnić funkcję od przedmiotu oraz że pewne funkcje potrafi przenosić na inne przedmioty. Jeśli funkcje zostają oddzielone od obiektu, oznacza to, że powstała w umyśle dziecka ich reprezentacja. Reprezentacja funkcji umożliwia odtworzenie pewnych czynności z nią związanych – początkowo w sytuacjach bardzo podobnych do doświadczeń dziecka, a następnie coraz bardziej zróżnicowanych. Analiza danych uzyskanych w 18. miesiącu życia badanych dzieci potwierdza tezę, iż zabawa symboliczna pojawia się mniej więcej w tym samym czasie co mowa oraz że jest ściśle z nią związana. Dzieci wykazujące prawidłowy przebieg rozwoju językowego prezentowały większą liczbę działań i gestów o charakterze symbolicznym, aniżeli dzieci z zaburzonym rozwojem językowym. Wyniki te mogą świadczyć o istnieniu zależności pomiędzy rozwojem mowy a rozwojem zabawy symbolicznej. Być może wynika

to z faktu, iż zarówno udawanie, jak i mowa to zdolność do używania symboli i zamiany jednych na inne. Według Lesiego (1994), zdolność zabawy symbolicznej wiąże się z komunikacją intencjonalną, a obie zależą od zdolności metareprezentacji. Zdaniem Lewis i in. (2000) natomiast, zdolność do symbolizacji może być prerekwizytem do rozwoju zabawy symbolicznej i języka, a metareprezentacja może być warunkiem wstępnym dla zabawy symbolicznej i komunikacji intencjonalnej. Moim zdaniem, badania te stanowią uzasadnienie tezy, iż język jako jedna z form reprezentacji symbolicznej rozwija się równoległe z innymi formami, takimi jak zabawa symboliczna.

Potwierdzeniem tego są wyniki dalszej części badań longitudinalnych (por. Lasota 2007, 2008), w których ocenie poddano poziom rozwoju komunikacji oraz zabawy symbolicznej dzieci 30-miesięcznych.

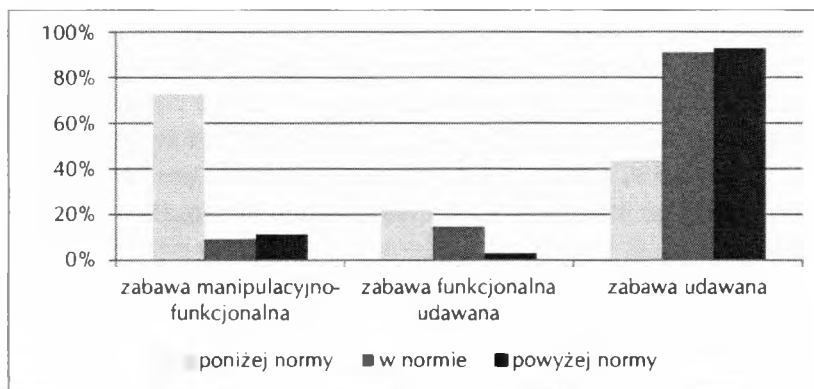
## Udawanie z przemianowywaniem przedmiotów

W badaniach dotyczących rozwoju umiejętności użycia symbolu w zabawie uczestniczyła grupa 99 dzieci w wieku 2,5 lat. Analizie poddano wszystkie gesty i działania symboliczne prezentowane przez dzieci podczas dwóch sytuacji o charakterze zabawy.

Pierwszy rodzaj zabawy miał charakter zabawy substytucyjnej kierowanej i był nastawiony na ocenę umiejętności użycia symbolu w zabawie. Zadaniem dziecka była zabawa przedmiotami przygotowanymi przez badacza (kasztan, ołówek, kawałek materiału, pudełeczko, klucz, sznurek). Natomiast drugi rodzaj zabawy miał charakter zabawy swobodnej z rodzicem, podczas której można było ocenić poziom prezentowanej przez dziecko zabawy.

Poziom zabawy symbolicznej oceniano poprzez takie aspekty, jak: struktura zabawy symbolicznej (czy dziecko przejawiało w zabawie pojedyncze czynności czy miały one charakter sekwencji działań symbolicznych tworzących schemat narracyjny w zabawie), liczba użytych przedmiotów, zdolność przejmowania inicjatywy przez dziecko, umiejętność wspólnej zabawy z dorosłym, twórcze (nowe) lub odtwórcze podejście do zabawy prezentowane przez badane dzieci w porównaniu z propozycją wprowadzoną przez eksperymentatora.

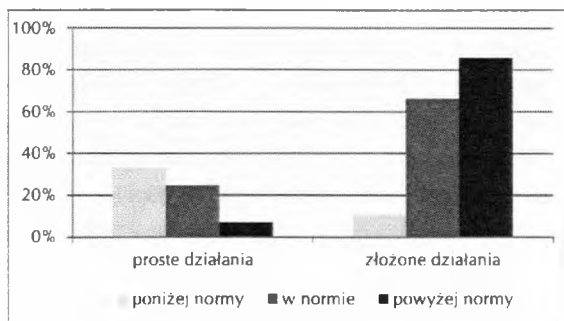
Wyniki uzyskane w tych badaniach okazały się zgodne z wynikami badań przeprowadzonych w innych krajach. Rzeczywiście, poziom komunikacji za pomocą słów korelował z poziomem prezentowanej przez dziecko zabawy symbolicznej. Dzieci prezentujące najniższy poziom rozwoju językowego wykazywały najniższy poziom zabawy symbolicznej.



**Wykres 9.** Odsetek dzieci prezentujących różne rodzaje zabawy substytucyjnej

W zabawie substytucyjnej, w której dziecko musiało użyć przedmiotu jako symbolu innego przedmiotu (np. klucza jako pieska), u dzieci z podejrzeniem opóźnienia rozwoju mowy najczęściej obserwowano zabawę manipulacyjno-funkcjonalną – 80% chłopców i 60% dziewczynek prezentowało taki rodzaj zabawy (72% dzieci, bez uwzględnienia zmiennej płci). Zabawę miniaturowymi zabawkami, zwaną przez Barona-Cohena (1987) funkcjonalną zabawą udawaną, również najczęściej prezentowały dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, przy czym trzy razy częściej dziewczynki niż chłopcy. Tylko u 43% chłopców i dziewczynek z tej grupy zaobserwowano przejawy zabawy symbolicznej, polegającej na przemianowywaniu, przy czym u 33% były to zabawy, które nie posiadały kontekstu sytuacyjnego, mające charakter pojedynczych czynności symbolicznych. Dziecko potrafiło przemianować jeden przedmiot w coś innego, ale nie tworzyło sekwencji działań następujących po sobie (np. bawiło się kasztanem, jakby to była mała piłeczka, ignorując pozostałe przedmioty).





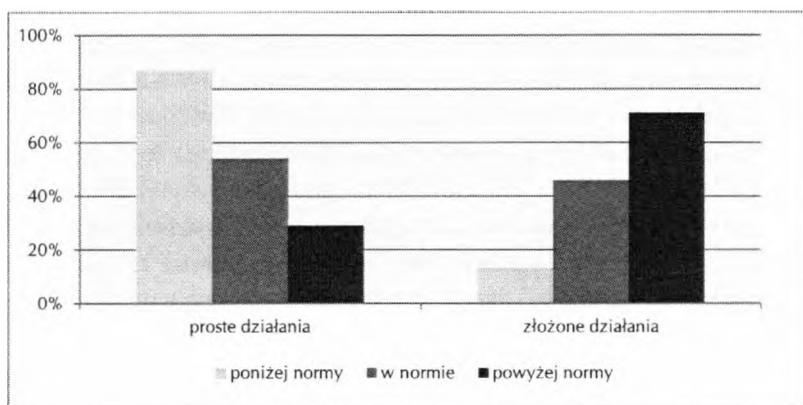
**Wykres 10.** Odsetek dzieci prezentujących proste/złożone działania symboliczne podczas zabawy udawanej

Prawdziwą zabawę symboliczną z przemianowaniem przedmiotów przejawiało natomiast 90% dzieci z grup porównawczych, a u ponad 85% dzieci z grupy powyżej normy językowej pojawiał się schemat narracyjny. Była to zabawa mająca postać sekwencji zdarzeń następujących po sobie, umiejscowionych w odpowiednim kontekście sytuacyjnym. W takiej zabawie uruchamiany był cały schemat narracyjny. Dzieci opowiadały bajkę, z różnymi przygodami bohaterów. Narracja nie zawsze miała charakter werbalny. Często dzieci stosowały onomatopeje, treść zabawy była także często przedstawiana za pomocą gestów symbolicznych.

Przykładem zabawy sekwencyjnej, w której występuje schemat narracyjny, jest zabawa, w której dziecko udaje, że pudełko to statek, który pływa po morzu (po stole), a na statku jest kotek (kasztan) i piesek (klucz). Innym przykładem zabawy, w którym dziecko uruchamia schemat narracyjny, jest sytuacja, gdzie dziecko odwraca klucz (używając go inaczej niż badacz) i mówi „pieski powinny chodzić na nóżkach”, udaje, że chodzi, demonstrując to kluczem, następnie „piesek goni kotka” (którym jest ołówek), a potem dziecko mówi, że „bierze psa na smycz” i zawiązuje sznurek na kluczu. Zgodnie z danymi umieszczonymi na wykresie 10, zauważamy, że wraz z wyższym poziomem rozwoju kompetencji komunikacyjnych u dzieci rośnie zdolność do tworzenia schematu narracyjnego w zabawie na niby. Dzieci z niskim poziomem rozwoju mowy częściej prezentowały pojedyncze czynności i gesty reprezentujące.

Podczas zabawy swobodnej z rodzicem w grupie dzieci z podejrzeniem opóźnienia rozwoju języka często pojawiała się zabawa funkcjonalna. W innych grupach praktycznie takich przejawów nie zaobserwowano.

Zabawa symboliczna miniaturowymi zabawkami to funkcjonalna zabawa udawana, gdyż zabawki używane są zgodnie z ich funkcją i przeznaczeniem. Z symbolem mamy do czynienia wtedy, gdy jeden przedmiot lub czynność zastępuje inny, to znaczy, że staje się symbolem dla innego przedmiotu czy czynności. Zabawa symboliczna podczas zabawy swobodnej z rodzicem polegała więc na wykonywaniu określonych symbolicznych gestów oznaczających daną czynność, np. dziecko udawało, że nalewa herbatę do filiżanek, kąpie misia, karmi go. Działania te wykonywane były na misiu lub na innych przedmiotach. Dziecko miało dostęp do zabawek miniaturowych. Zdecydowanie większą liczbę czynności symbolicznych zaobserwowano w zabawie dzieci o prawidłowym i ponadprzeciętnym poziomie rozwoju językowego.



**Wykres 11.** Odsetek dzieci prezentujących proste/złożone działania podczas zabawy z rodzicem

Dzieci te również w zabawie swobodnej, a nie zaaranżowanej częściej prezentowały całe sekwencje zdarzeń (wykres 11), np. zabawa w kąpiel misia, przygotowanie posiłku i karmienie misia, czy układanie misia do snu. Dzieci z niskim poziomem rozwoju mowy prezentowały mniej działań i gestów symbolicznych, a jeśli się już one pojawiały, to zdecydowanie częściej miały charakter pojedynczych czynności. Podobnie jak w poprzednim przypadku, zabawy kierowanej – wraz z wyższym poziomem rozwoju komunikacji językowej dzieci prezentowały więcej działań mających charakter schematu narracyjnego, a mniej pojedynczych, przypadkowych i oderwanych od kontekstu czynności udawanych.

Rozwój funkcji symbolicznej wiąże się z odkryciem i modyfikowaniem relacji między elementem oznaczanym a oznaczającym i postępuje w kierunku coraz pełniejszego odróżnicowania elementu oznaczającego od oznaczanego. Łatwiejszą rzeczą jest zatem wykonywanie czynności symbolicznych na przedmiotach, z którymi są one związane (miś), niż na zastępnikach symbolicznych (ołówki). Dziecko poprzez zabawę symboliczną pokazuje, co wie na temat rzeczywistego świata. Zgodnie z koncepcją Piageta (1966) do 4. roku życia dziecko dokonuje projekcji symbolicznych schematów na nowe obiekty. Reprodukuję własne działania na niby (udaje płacz misia) lub zapożycza działania innych obserwowanych osób (naśladuje matkę). Występują proste identyfikacje jednego obiektu w drugim (klocek jako kot) lub zastępowanie scen rzeczywistych scenami wyobrażonymi (przygotowanie kąpielii lalki na niby). Dopiero od około 4. roku życia zabawa ta staje się bardziej uporządkowana, dzieci używają wielu przedmiotów zastępczych, rozwija się schemat narracyjny w zabawie, dzieci przyjmują określone role i przestrzegają pewnych ustalonych reguł.

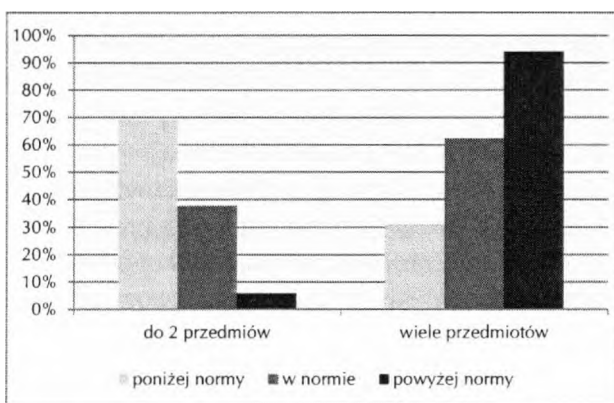
Poświadczają to wyniki otrzymane przez Rescorlę i Goossens (1992). Ich zdaniem dzieci z opóźnionym rozwojem językowym wykazują mniejszą decentrację w zabawie, mniejszą liczbę symbolicznych przekształceń oraz mniej zabaw sekwencyjnych. W zabawie z przemianowywaniem przygotowane przedmioty nie przypominały rzeczy do zabawy. Dziecko musiało znaleźć więc relację między elementem oznaczanym i oznaczającym, z czym największy kłopot miały dzieci z opóźnionym rozwojem językowym. Wynik ten jest zgodny z innymi badaniami, potwierdzającymi związek między mową a zabawą symboliczną. Im wyższy poziom językowy prezentowały dzieci, tym wyższy poziom zabawy symbolicznej był przez nie ujawniany (O'Reilly, Painter, Bornstein 1997)

Ocena zabawy pod względem twórczego rozwiązania wykazała, że w zależności od poziomu sprawności językowych dzieci prezentowały odmienne strategie zabawy. Najwięcej zabaw będących kontynuacją zabawy badacza, tj. mających charakter odtwórczy, zaobserwowano w grupie o najniższym poziomie komunikacji werbalnej. Najwięcej zabaw, których twórcami stawały się dzieci, dostrzeżono w grupie najbardziej komunikatywnej.

Badane dzieci różniły się także przyjmowaniem na siebie roli inicjatora. Zaobserwowano, że w zabawie badającego z dziećmi z grupy poniżej normy językowej to dorosły najczęściej był inicjatorem. U dzieci

w grupie kontrolnej zauważono wymianę roli inicjatora między dorosłym a dzieckiem. Natomiast najczęściej w roli inicjatora odnajdowały się dzieci z grupy ponadprzeciętnej. W zabawie swobodnej dziecka z rodzicem dzieci z grupy poniżej normy rzadko wchodziły w rolę inicjatora, którą najczęściej przejmował rodzic. W grupach porównawczych inicjatorami stawały się zaś dzieci. Obserwacja zabawy swobodnej z rodzicem pozwoliła na wysunięcie kolejnych wniosków. Okazało się, że dzieci z zaburzoną komunikacją słowną częściej bawiły się samotnie, natomiast największy odsetek zabaw wspólnych, w których rodzic czynnie uczestniczył, zaobserwowano w grupie dzieci o przeciętnym rozwoju mowy.

Wyniki badań pokazały także, że w zależności od prezentowanego poziomu rozwoju mowy dzieci charakteryzowały się różnym poziomem zabawy symbolicznej, wyrażanym liczbą przedmiotów używanych w zabawie. Prawie 2/3 badanych cechujących się niskim poziomem rozwoju werbalnego używało w zabawie tylko jednego lub dwóch przedmiotów. Największą liczbą przedmiotów zastępczych bawiły się dzieci prezentujące jednocześnie bogaty komentarz słowny (wykres 12). Im wyższy poziom rozwoju językowego u dzieci, tym częściej można było zaobserwować u nich zabawę z wykorzystaniem wielu przedmiotów zastępczych. Z największą łatwością przychodziło to dziewczynkom z grupy powyżej przeciętnej. Bez problemu potrafiły one przemianować dostępne przedmioty na inne elementy – zwierzęta czy obiekty nieożywione, np. kasztan to tort, ołówek to nóż, a odwrócone pudełko to stół, na którym stoi tort.



**Wykres 12.** Odsetek dzieci używających w zabawie udawanej dwóch lub więcej przedmiotów

Badania potwierdziły tezę o dużej koncentracji w zabawie dzieci z opóźnionym rozwojem mowy. Badania Rescorli i Goossens (1992) wykazały, że dzieci z zaburzoną mową nie potrafią dostrzec wielu aspektów jednego elementu rzeczywistości oraz używają w zabawie tych samych schematów. W niniejszych badaniach większość dzieci z podejrzeniem zaburzenia rozwoju językowego bawiła się jednym lub dwoma przedmiotami, zazwyczaj używanymi przez badacza. Wraz z wyższym poziomem rozwoju mowy liczba wykorzystywanych w zabawie przedmiotów wzrastała. Ponad połowa dzieci w normie językowej oraz 80% chłopców i 100% dziewcząt z grupy powyżej przeciętnej używała wielu przedmiotów. Fakt ten świadczy o pojawianiu się dekoncentracji w zabawie dzieci charakteryzujących się lepszym rozwojem językowym. Dzieci, które posługiwały się jednym przedmiotem, wybierały zazwyczaj przedmiot, który wcześniej już został użyty i przemianowany przez osobę dorosłą. Twórczy charakter miały zabawy z wykorzystaniem wielu przedmiotów, w trakcie których dzieci potrafiły dodatkowo przemianować przedmiot kilkakrotnie, np. klucz na początku zabawy był pieskiem, potem dziecko zmieniło go na lalkę, kasztan był kamieniem, poduszką, piłką czy kotkiem, w zależności od inwencji twórczej dziecka. Zdaniem Szumana (1955), w 2. roku życia można zauważyć w zabawie jak dziecko próbuje manipulować kawałkiem materiału czy szmatki, przykrywać nimi coś i zawijać. Następnie wykorzystuje je do zabawy lalkami. Szmatka wykorzystana w naszych badaniach również najczęściej stawała się kołderką dla pieska lub lali, choć zdarzało się, że została przemianowywana na statek czy dom.

Uzyskane wyniki pokazują, że dzieci o niskim poziomie kompetencji językowych często używają w zabawie tych samych schematów, natomiast twórczy aspekt zabawy, polegający na wprowadzaniu nowej zabawy, mogliśmy najczęściej obserwować w grupie dzieci o ponadprzeciętnym rozwoju mowy. Dzieci, u których zaobserwowano przejawy twórczej zabawy, najczęściej stosowały jednocześnie schemat narracyjny w zabawie symbolicznej. Odtwórczą zabawę natomiast prezentowały dzieci z grupy poniżej przeciętnej: u połowy badanych chłopców i 1/3 dziewcząt z tej grupy obserwowano kontynuację zabawy badacza. Dzieci w normie również kontynuowały zabawę badacza, ale potrafiły też wprowadzać nowe wątki. Natomiast dzieci z grupy powyżej normy językowej najczęściej wymyślały nową zabawę, nie powielając schematu badacza, lub kontynuowały, a następnie dodawały nowe elementy do

zabawy rozpoczętej przez osobę badającą. Dziewczynki, bez względu na grupę, częściej niż chłopcy prezentowały twórcze rozwiązania, wymyślając nową treść zabawy. W grupie poniżej przeciętnej pojawiły się dzieci podejmujące nową zabawę, choć o najniższym poziomie. One zazwyczaj nie słuchały instrukcji badacza, bawiąc się w sposób manipulacyjno-funkcjonalny. Ponieważ dzieci te bawiły się same, stawały się jednocześnie inicjatorami swojej zabawy. W sytuacji swobodnej zabawy z rodzicem dzieci z podejrzeniem zaburzenia rozwoju językowego także, zdecydowanie częściej niż pozostałe, podejmowały zabawę samotną. Ponad połowa dziewczynek i 2/3 chłopców z tej grupy nie bawiła się razem z matkami, lecz samodzielnie, co bardziej przypominało zabawę równoległą niż wspólną. Na pewno wpływ na to miał też fakt, że to właśnie rodzice dzieci z niskim poziomem mowy najczęściej biernie uczestniczyli w zabawie. W przypadku dzieci o przeciętnym rozwoju mowy prawie wszyscy rodzice czynnie uczestniczyli w zabawie, a zabawa swobodna w tej grupie zdecydowanie częściej była zabawą wspólną niż samotną. Najczęściej w interakcję z rodzicem wchodziły zatem dzieci cechujące się prawidłowym rozwojem mowy, następnie dzieci z grupy ponadprzeciętnej, najrzadziej zaś dzieci z grupy poniżej przeciętnej. Być może fakt samotnej zabawy wpływał na poziom prezentowanych działań symbolicznych. Badania Bornsteina i Cote (2005) pokazują, iż zabawy symboliczne z udziałem rodziców prezentowane są na wyższym poziomie rozwoju aniżeli zabawy samotne, z użyciem tych samych zabawek.

Zdolność podjęcia roli inicjatora w zabawie okazała się czynnikiem różnicującym grupy o różnym poziomie rozwoju mowy. Wydaje się, że poziom sprawności językowej dzieci wpływał na zdolność podejmowania inicjatywy w zabawie z osobą dorosłą. W grupie dzieci z najniższym poziomem rozwoju językowego inicjatorem najczęściej była osoba badająca. W zabawie dzieci prawidłowo rozwijających się inicjatorem był w równym stopniu badający, jak i samo dziecko. Natomiast w grupie dzieci bardzo dobrze komunikujących się za pomocą mowy najczęściej inicjatywę przejmowało dziecko. Również w zabawie swobodnej dziecka z rodzicem wykryto pewną zależność pomiędzy poziomem rozwoju językowego dzieci a umiejętnością podejmowania przez nie inicjatywy. Dzieci z grupy poniżej normy częściej przyjmowały w zabawie postawę bierną, a inicjatywę przejmował rodzic, który kierował przebiegiem zabawy. Taką sytuację zaobserwowano u 70% dziewcząt i 85% chłopców. Dzieci z grup porównawczych najczęściej same pełniły rolę inicjatora,

a rodzice włączali się do zabawy, nie narzucając jej treści. Wyniki tych badań pozwalają wysunąć tezę, iż lepsza sprawność językowego komunikowania się sprzyja inicjowaniu przez dziecko zabawy. Pogląd ten jest zgodny z dotychczasowymi badaniami prowadzonymi nad rozwojem dzieci z zaburzeniem rozwoju językowego w innych krajach. Na przykład badania Fujiki i in. (1996, 1997) oraz Gertner, Rice, Hadley (1994) dowiodły, że dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego rzadziej wchodziły we wzajemne interakcje z rówieśnikami, rzadziej były wybierane jako partnerzy w zabawie, a także same rzadziej inicjowały interakcje. Podobne badania prowadzili Rice, Sell, Hadley (1991). Okazało się, że dzieci z problemami związanymi z procesem nabywania mowy, w wieku przedszkolnym unikały wchodzenia w rolę inicjatora, rzadziej inicjowały kontakty z rówieśnikami, częściej wchodziły w relacje z dorosłymi niż z innymi dziećmi, a ich komunikaty były zazwyczaj niewerbalne.

Uzyskane w tych badaniach wyniki 2,5-letnich dzieci pokazują pewne tendencje związane z rozwojem społecznym dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa. Dotychczasowe badania skupiały się na relacjach rówieśniczych głównie w okresie przedszkolnym. Te badania ukazują nowy aspekt, a mianowicie zwracają uwagę, że zaburzenie rozwoju językowego może wpływać na jakość relacji dziecko–dorosły.

W ocenie poziomu rozwoju zabawy symbolicznej stwierdzono nie tylko różnice pomiędzy grupami w obrębie danej płci, ale także różnice płciowe, głównie w grupie o najniższym poziomie rozwoju językowego. Dziewczynki prezentowały zdecydowanie więcej działań o charakterze symbolicznym, które częściej miały postać sekwencji, chłopcy natomiast częściej bawili się manipulując przedmiotami, a symboliczna zabawa polegała na pojedynczych prostych działaniach. Podobne wnioski można znaleźć w badaniach Bornsteina i Cote (2005). Analizie poddano 10-minutową próbkę czasową zabawy samotnej, a następnie zabawy wspólnej z matką. Pod uwagę brano takie czynniki, jak: zabawa skierowana na siebie i innych, sekwencje czynności w zabawie, udawanie zastępcze (*pretend substitution*). Okazało się, że dziewczynki podejmowały znacznie więcej czynności symbolicznych w porównaniu z chłopcami. Dzieci ujawniły więcej zabaw symbolicznych w zabawach z matką, niż w zabawie samotnej. Dziewczynki okazały się znacząco lepsze w rozwoju językowym w porównaniu z chłopcami w tym samym wieku, jak również

wykazywały wyższy poziom zabawy symbolicznej, bez względu na to, czy bawiły się same czy w towarzystwie matki.

Niniejsze badania odkryły istnienie dodatniej korelacji pomiędzy prezentowanym przez badane dzieci poziomem zabawy symbolicznej a komentarzem werbalnym towarzyszącym zabawie. Wyniki tych badań poparte zostały wynikami innych badaczy. Badania Lewis i in. (2000), dotyczące dzieci we wczesnym i średnim dzieciństwie, wykazały związek pomiędzy mową – zarówno ekspresywną, jak i receptywną – a zabawą symboliczną. Zabawa funkcjonalna w ujęciu Barona-Cohena korelowała z mową czynną. Także inne badania pokazują, iż zabawa symboliczna, silniej niż zabawa funkcjonalna, koreluje z opanowaniem języka.

Prezentowane badania własne wykazały, że dzieci z wyższym poziomem rozwoju językowego przejawiały jednocześnie wyższy poziom zabawy symbolicznej, polegający na wykorzystywaniu w zabawie złożonych, sekwencyjnych działań symbolicznych opartych na schemacie narracyjnym, umiejętności użycia przedmiotu jako symbolu innego przedmiotu, wykorzystania wielu przedmiotów jako elementów zastępujących, wykazywaniu inicjatywy w zabawie oraz twórczego podejścia do sytuacji zabawowej.

## Wpływ odmienności kulturowej na rozwój zabawy w udawanie

Czy dzieci wychowane w różnych krajach różnią się momentem pojawiania się w rozwoju ontogenetycznym poszczególnych zachowań skierowanych na lalkę lub misia, a wymagających użycia reprezentacji symbolicznej przez dziecko?

Porównując osiągnięcia dzieci polskich i włoskich między 8. a 17. miesiącem życia zaobserwowano, że dzieci polskie wcześniej używały niektórych gestów symbolicznych w rozwoju niż dzieci włoskie. Duża różnica na korzyść dzieci polskich pojawiła się w zakresie działania polegającego na okrywaniu lalki kocykiem w trakcie zabawy. Częściej także układały one lalkę do snu. W kulturze polskiej dzieci bardzo często bawią się wózkami, szczególnie małe dziewczynki. Dlatego w zakresie tego działania również przewyższały one dzieci włoskie. Zdecydowanie więcej polskich dzieci w zabawie z lalką czy misiem okazuje pozytywne emocje, całując swoją przytulankę. Wynik może wydawać się nieco



zaskakujący, bo w rozdziale dotyczącym pojawiania się pierwszych gestów komunikatywnych mogliśmy przeczytać, że to dzieci włoskie zdecydowanie częściej ujawniały gest posyłania całusów na odległość. W przypadku gestu symbolicznego skierowanego na przedmiot, a nie na osobę, to dzieci pochodzące z Polski częściej prezentowały go w zabawie. Mimo iż – o czym już wspomiano – niewielka liczba dzieci polskich ujawniała zabawę, podczas której myła lub wycierała lalkę, to i tak okazało się, że robią to częściej niż dzieci włoskie. Około 30% badanych polskich dzieci w zabawie czesze lalkę, a jedynie 20% rodziców dzieci włoskich zaobserwowała taką czynność. Dzieci obu narodowości nie różnią się natomiast w zakresie umiejętności wykonywania gestów i działań symbolicznych, takich jak np. gest karmienia łyżką, który został zaobserwowany u około 25% dzieci. Również 25% badanych dzieci w wieku od 8 do 17 miesięcy, bez względu na narodowość, huśta lalkę i mówi do lalki. 30% badanych dzieci obu narodowości w tym wieku w zabawie nosi lalkę lub misia na rękach, a 20% udaje, że rozmawia ze swoją lalką.

Bardzo podobne różnice w zakresie częstości posługiwania się gestami i działaniami symbolicznymi zaobserwowano także pomiędzy dziećmi polskimi oraz amerykańskimi (por. Kraska 2001, 2003). Przypomnę, że do analizy porównawczej wykorzystano wyniki badań amerykańskich (Fenson i in. 1994), w których wzięło udział 659 dzieci w wieku od 8 do 16 miesięcy.

Na podstawie porównania uzyskanych wyników w badaniach polskich i amerykańskich można stwierdzić, że dzieci obu narodowości między 8. a 16. miesiącem życia różnią się w zakresie pięciu działań symbolicznych zawartych w kwestionariuszu MacArthur-Bates.

Dzieci polskie równie często jak amerykańskie wykonują takie działania skierowane na lalkę lub misia podczas zabawy, jak: karmienie z butelki czy karmienie łyżką. Co prawda nieco częściej dzieci amerykańskie karmiły butelką, a dzieci polskie łyżką, jednak różnice te nie są znaczące. Konkluzja jest więc taka, że 20% badanych dzieci, bez względu na kulturę, ujawnia w zabawie przejawy karmienia, skierowanego nie na siebie, lecz na lalkę lub misia. Podobna liczba dzieci polskich w zabawie wozí lalkę w wózkú (25%), ubiera lalkę (20%), myje oraz przewija lalkę. Najrzadziej przez obie grupy prezentowana była czynność przewijania lalki. Zaobserwowano ją jedynie u 6% dzieci polskich i 4% dzieci amerykańskich. Podobnie jak u dzieci włoskich także rzadko pojawiającym się gestem w rozwoju ontogenetycznym małego dziecka było działanie:

myje/wyciera lalkę. U dzieci do 16. miesiąca życia zauważyło je 11,1% rodziców polskich i 10% rodziców amerykańskich. W zakresie pięciu gestów symbolicznych ujawnianych w zabawie przez dzieci polskie i amerykańskie zaobserwowano istotne statystycznie różnice. Dzieci polskie zdecydowanie częściej ujawniały w zabawie działanie polegające na układaniu lalki. Zostało ono zaobserwowane przez dwukrotnie więcej rodziców polskich niż amerykańskich. Podobne wyniki osiągnęły dzieci pomiędzy 1. a 2. rokiem życia w zakresie wykonywania gestu huśtania lalki. Natomiast gest przykrywania lalki lub misia kocykiem, choć pojawiał się rzadko u wszystkich badanych dzieci, to jednak był obserwowany u większej liczby dzieci amerykańskich (ok. 20%) niż polskich w tym samym wieku. W zachowaniu większej liczby dzieci amerykańskich rodzice także zauważyli takie czynności, jak całowanie lalki oraz mówienie do lalki. U około 60% dzieci amerykańskich w wieku 8–16 miesięcy zaobserwowano w zabawie gest całowania lalki. Ten sam gest ujawniała połowa dzieci polskich w tym samym wieku. W obu grupach kulturowych był to jednak gest znany przez największą liczbę badanych dzieci w tym wieku. Dwukrotnie więcej dzieci amerykańskich niż polskich podczas zabawy rozmawiało z lalką, natomiast zachowania komunikacyjne w stosunku do zabawki zaobserwowano tylko u co czwartego rówieśnika polskiego.

Niewątpliwie w początkowym okresie rozwoju ontogenetycznego dziecka dominuje niewerbalna forma przekazywania informacji, a dziecko gromadzi wiedzę poprzez obserwację, naśladownictwo i zabawę. Nowa jakość pojawia się w takim momencie rozwoju, gdy przedmiotem komunikacji i zabawy stają się elementy rzeczywistości niewystępujące w aktualnej sytuacji (Twardowski 2008). W zabawie konieczne staje się wtedy posłużenie się symbolami lub znakami reprezentującymi określone elementy świata realnego, a w komunikacji zaczyna przeważać słowo nad gestem.

## Rozdział 6

# Moment pojawiania się gestów i działań niewerbalnych w rozwoju ontogenetycznym

*Rozwój myślenia dziecięcego  
splata się ściśle z rozwojem jego działalności,  
przede wszystkim zaś z zabawą i rozwojem mowy,  
jak również z bogatszą wciąż wiedzą o otaczającej rzeczywistości.*

H. Spionek, M. Przetacznikowa

## Umiejętność zabawy i komunikacji w pierwszych latach życia

Język słowny, ze swą zadziwiającą złożonością struktury i bogactwem słownika, jest oczywiście głównym środkiem, za pomocą którego ludzie wyrażają swoje myśli i uczucia. Byłoby jednak poważnym błędem przyjąć założenie, że język słów jest jedynym środkiem porozumiewania się. Wiele badań potwierdza tezę, że dziecko posługuje się łącznie kilkoma kanałami komunikacji, a język stanowi jeden ze sposobów wyrażania posiadanych pojęć (Shugar, Smoczyńska 1980). Takie elementy komunikacji, jak: mimika, postawa ciała, gestykulacja oraz określone cechy głosu stanowią potężne środki komunikowania się. W szerokim ujęciu komunikacja niewerbalna oznacza wszelkie porozumiewanie się, które nie opiera się wyłącznie na słowach lub symbolach słów. Zainteresowanie badaczy koncentruje się na czterech głównych typach ekspresji niewerbalnej. Przedmiotem wielu badań jest mimika twarzy, ponieważ emocje najwyraźniej ujawniają się na twarzy, przynajmniej u ludzi. Drugi obszar

badan to kinezyka (*kinesics*), która zajmuje się pozycjami ciała, postawą, gestami i innymi ruchami ciała. Proksemika (*proxemics*) interesuje się przestrzenną odległością między ludźmi, którzy wchodzi z sobą w jakąś interakcję, jak również ich stosunkiem do siebie (przejawiającym się w kontakcie dotykowym i wzrokowym). Czwarty obszar badań dotyczy parajęzyka (*paralanguage*), który obejmuje głosowe, lecz niejęzykowe aspekty porozumiewania się, cechy głosu, takie jak wysokość, natężenie czy tempo mówienia, błędy oraz inne zakłócenia płynności mowy, a także dźwięki niejęzykowe, jak śmiech i ziewanie (Zimbardo 1996).

Coraz częściej akceptowane jest przypuszczenie, że w ontogenezie ekspresja gestów stanowi wstęp do ekspresji słowa. W okresie przedstawnym dziecko komunikuje się używając gestów i innych reakcji niewerbalnych. Zachowania te są przedmiotem szczególnego zainteresowania zwolenników teorii ciągłości, którzy utrzymują, że późniejszy język dziecka jest kształtowany na podstawie tego rodzaju wczesnych umiejętności komunikowania się (por. Vasta, Haith, Miller 1995). Gestykulacja w okresie niemowlęcym spełnia wiele funkcji pragmatycznych, takich jak wyrażanie próśb czy nawiązywanie kontaktu. Gestykulacja przedstawną początkowo pełni funkcję komunikacji referencjalnej, a następnie funkcję symbolu dla etykietowania przedmiotów, zdarzeń i właściwości. Cechy charakteryzujące wczesną gestykulację potwierdzają słuszność podejścia poznawczego, mówiącego, że zarówno komunikacja werbalna (gaworzenie), jak i komunikacja niewerbalna (gestykulacja) mają wspólną podstawę w postaci osiągnięć w rozwoju poznawczym. Wczesne słowa tylko częściowo wypierają gestykulację i inne niewerbalne formy komunikowania się. Wszystkie zebrane dane stanowią argument za tezą, że okres przedstawni odgrywa ważną rolę w późniejszym rozwoju języka dziecka.

W rozwoju ontogenetycznym dziecka najwcześniej można zaobserwować gesty, które przyjmują charakter prostych gestów komunikatywnych. Stanowią one ważny prerekwizyt dla rozwoju języka. Wspólne zabawy z rodzicem, np. a kuku, oraz zachowania rytualne, takie jak taniec, okazują się ważnym elementem wczesnych interakcji społecznych, podstawowych dla rozwoju komunikacji. Zgodnie z literaturą, większość tego typu niewerbalnych zachowań komunikatywnych i społecznych pojawia się przed ukończeniem przez dziecko 1. roku życia (Bates i in. 1975, 1979).

Poprzez dziecięce zabawy przedmiotami oraz naśladowanie zachowań rodziców czy innych dorosłych wzrastają zdolności poznawania i rozumienia świata przedmiotów oraz umiejętność ich używania (Piaget

1952, Tomasello 2002, Prillwitz 1996). Pierwsze schematy zaczynają się pojawiać w zabawach dziecięcych przed ukończeniem 1. roku życia, lecz bardziej złożone dopiero w późniejszym czasie.

Przełomem w zabawie i komunikacji są pierwsze prawdziwe symboliczne gesty i działania, prezentowane przez dzieci we wczesnym dzieciństwie. Taki rodzaj zachowań symbolicznych pojawia się nieco później niż działania na przedmiotach oparte na naśladownictwie. Odwołując się do teorii Piageta, można stwierdzić, że wiele zachowań niejęzykowych i symbolicznych jest prekursorem lub korelatem wczesnej komunikacji językowej.

Na podstawie wielu opracowań empirycznych zarówno dzieci polskich, jak i innych narodowości można stwierdzić, że rozwój zabawy przebiega w sposób uniwersalny. Większość dzieci opanowuje odpowiednie schematy i używa określonego rodzaju zabawy bez względu na uwarunkowania kulturowe – czynnikiem decydującym jest wiek oraz poziom rozwoju poznawczego. Szczegółowe analizy typów zabaw, używanych przedmiotów i częstości pojawiania się określonych gestów symbolicznych w zabawie pokazują istnienie różnic związanych z wpływem środowiska i kultury, w jakiej rozwija się i wzrasta dziecko.

Pozwala to na określenie przebiegu linii rozwojowej komunikacji niewerbalnej oraz zabawy u dzieci we wczesnej ontogenezie, począwszy od zabawy funkcjonalnej aż do symbolicznej.

Najwcześniej w rozwoju ontogenetycznym, tj. około 8. miesiąca życia, można zaobserwować takie gesty, jak: podnosi rączki, otwiera, zamyka dłoń, robi pa pa, wyciąga rękę, daje przedmiot. Są to pierwsze gesty o charakterze komunikatywnym obserwowane podczas interakcji z dorosłym. Można zauważyć, iż zgodnie z podziałem Butterwortha (1994) na gesty protoimperatywne oraz protodeklaratywne, zdecydowanie wcześniej w rozwoju ontogenetycznym zauważamy ten pierwszy rodzaj gestów. Większość wczesnych gestów przyjmuje charakter imperatywów – poleceń i prośb. Najwcześniejszym protodeklaratywem ujawniającym się w toku ontogenezy jest wykonywanie ręką gestu pa pa.

W 8. miesiącu życia obserwujemy też pojawienie się pierwszych zabaw społecznych w jakie angażuje się rodzic. Przykładem jest zabawa z rodzicem w: nie ma, a jest / a kuku.

U tak małych dzieci nie zaobserwujemy natomiast gestów czy działań niejęzykowych o charakterze symbolicznym. Dane te stanowią więc potwierdzenie tezy Piageta, dotyczącej momentu pojawiania się zdolności

reprezentacji rzeczywistości w umyśle. Pierwszy rok życia to zdecydowanie za wcześnie na tak rozbudowane schematy poznawcze. Zgodnie z podziałem Fensona na gesty wcześnie pojawiające się w ontogenezie i gesty pojawiające się później, można zaobserwować, że u dzieci przed ukończeniem 1. roku życia, bez względu na uwarunkowania kulturowe, nie obserwuje się gestów późnych.

Pod koniec 1. roku życia obserwuje się przede wszystkim gesty służące dziecku do komunikacji.

Zdaniem Kamińskiej (1982), od 7. miesiąca życia dzieci zaczynają posługiwać się częściej jedną ręką, np. wyciągając ją po przedmiot czy zabawkę. W 9. miesiącu zaczynają już naśladować ruchy dorosłego, wykonując ruchy ręką na pożegnanie. Podobne wyniki otrzymały Bates i Baker (1992). Dziecko 8- czy 9-miesięczne potrafi za pomocą komunikatów niejęzykowych odpowiedzieć na gesty, wyrazy twarzy i dźwięki pochodzące z otoczenia. Niektóre dzieci jednak wykonują takie gesty dopiero przed swoimi pierwszymi urodzinami. Najwcześniej ujawniającą się zabawą o charakterze społecznym w toku ontogenezy jest zabawa w a kuku. Taki wniosek wysunęła Kamińska, twierdząc, iż zabawy w chowanego (nie ma, a jest/a kuku) rozpoczynają się już w 8. miesiącu życia. Zdaniem Lézine (1963) zabawa rodzica z dzieckiem w chowanego pojawia się około 10. miesiąca. Natomiast R. i C. Illingworth (1982) twierdzą, że taki rodzaj zabawy interakcyjnej rozpoczyna się w 9. miesiącu życia, jednak częstość jej występowania wzrasta aż do ukończenia 1. roku życia dziecka. Wyniki polskich badań (por. Kraska 2001) potwierdzają tezę autorów, gdyż wraz z wiekiem obserwuje się intensywny wzrost częstości zabawy w a kuku. Okazuje się, że w 12. miesiącu życia większość prawidłowo rozwijających się dzieci potrafi bawić się w tę zabawę z dorosłym.

Między 10. a 12. miesiącem życia można zaobserwować kolejne gesty komunikatywne. Większość dzieci w tym wieku z powodzeniem używa gestu przeczenia poprzez kręcenie głową w celu zakomunikowania nam odmowy. Można zauważyć, iż w rozwoju ontogenetycznym w repertuarze komunikacyjnym zarówno u chłopców, jak i u dziewczynek wcześniej obserwuje się gest przeczenia niż gest potakiwania. Być może spowodowane jest to tym, że w tym czasie dzieci zaczynają także rozumieć pierwsze zakazy stosowane przez rodziców i częściej obserwują ten gest u rodziców. A pamiętajmy, że gestów społecznych i komunikatywnych dzieci uczą się drogą naśladownictwa.



Fot. 21. Zainteresowanie światem przedmiotów

Niemowlę już w 8. lub 9. miesiącu życia zaczyna pokazywać określone przedmioty i podążać w ich kierunku z wyciągniętym palcem wskazującym. W 11. miesiącu potrafi wskazać przedmiot nazwany przez rodzica. Dziecko jeszcze przed ukończeniem 1. roku życia potrafi więc na życzenie dorosłego pokazać palcem, gdzie jest lalka czy klocek. Bates, O`Connel, Shore (1987) mówią o komunikacji referencjalnej, pojawiającej się około 11.–12. miesiąca życia, polegającej na zwróceniu uwagi dziecka przez dorosłego. O rozwoju gestu wskazywania w ontogenezie piszą także Volterra i Erting (1990). Twierdzą oni, iż gesty wyrażające prośbę o przedmiot, pokazywanie, podawanie przedmiotu osobie dorosłej możemy zaobserwować między 9. a 13. miesiącem życia

Okolo 1. roku życia pojawia się również większość prostych zabaw społecznych, takich jak: zabawa w sroczkę, taniec i śpiew. Jeszcze przed wejściem dziecka w 2. rok życia możemy zauważyć jego pierwsze działania skierowane na osobę lub na przedmioty. Wielu rodziców przyznaje, że ich pociechy w tym wieku potrafią bawić się przedmiotami lub przynajmniej próbują pewnych działań manipulacyjnych, nazywanych czynnościami praksyjnymi, a związanymi z rozwojem samodzielności u dzieci. Mam na myśli takie działania, jak: próby picia z kubka, czesania się

grzebieniem oraz zabawy, np. potrafi rzucać piłką, przykłada słuchawkę do ucha, jeździ autkiem. Jest to także czas, w którym można zaobserwować działania przygotowujące do umiejętności użycia symbolu, a mianowicie działania naśladowcze czynności innych osób. W tym wieku dzieci bawią się książeczką, udając, że czytają. Ulubioną zabawą jest także zabawa włącznikiem światła (zapala/gasi światło). Duża grupa dzieci potrafi także w tym wieku bawić się telefonem komórkowym rodziców czy pilotem telewizyjnym.

Wyniki wielu badań pokazują, że około 10. miesiąca życia rodzice w procesie interakcji z dzieckiem wprowadzają zabawy paluszkowe, np. sroczka kaszkę warzyła. Taki rodzaj zabaw sprzyja nie tylko utrwalaniu fizycznego i emocjonalnego kontaktu matki z dzieckiem, ale rozwojowi funkcji poznawczych i motorycznych rąk (Kamińska 1982). Jak pamiętamy, między 9. a 12. miesiącem życia przeważają u dzieci zabawy manipulacyjne i funkcjonalne. Zabawy te są zróżnicowane i uzależnione od rodzaju zabawki. Młodsze niemowlęta w taki sam sposób bawią się grzechotką, lalką i pudełkiem. Manipulują nimi, biorą do buzi, rzucają, uderzają. Starsze zaczynają używać zabawek zgodnie z ich budową i przeznaczeniem. Szczególnie wyraźnie widoczne jest to pod koniec okresu niemowlęcego, kiedy dziecko grzechotką potrząsa, by usłyszeć dźwięk, piłką potrafi rzucać, a autkiem bawi się, jeżdżąc nim.

Dzieci w 2. roku życia potrafią już nie tylko bawić się zabawkami w zróżnicowany sposób, ale także znają właściwe zastosowanie niektórych przedmiotów codziennego użytku (np. próbują czesać się szczotką, wycierać buzię). Rozwijają się więc apraksje, polegające na umiejętnym posługiwaniu się przedmiotami codziennego użytku (por. Kamińska 1982, Szychowiak 1982, Dzierżanka-Wyszyńska 1972). Rodzice stopniowo zwiększają liczbę i rodzaj przedmiotów, którymi dziecko początkowo manipuluje, a później zaczyna się posługiwać (Spionek 1963). W zabawie, przykładając słuchawkę do ucha, dziecko naśladuje rodziców i zaczyna rozumieć, do czego służy telefon. W 12. miesiącu życia potrafi współdziałać z dorosłym podczas ubierania i rozbierania, np. wkłada rękę w rękawy kurtki czy bluzki. W tym wieku dziecko zaczyna naśladować rodziców, uczy się, jak miesza się łyżeczką w kubku, czesać czy myć się, co wyraziście uwidaczniają wyniki najnowszych badań. Połowa rocznych dzieci próbuje wkładać czapkę na głowę, ma za sobą pierwsze próby wkładania buta, co w 8. miesiącu życia obserwuje się sporadycznie. U wielu dzieci między 10. a 12. miesiącem życia obserwuje się



pierwsze próby samodzielnego jedzenia łyżką. Osiągnięcia dzieci w wielu czynnościach potwierdzają wcześniejsze dane zawarte w literaturze (Lézine 1963, Dzierżanka-Wyszyńska 1972, Kamińska 1982, Illingworth, Illingworth 1982). Porównanie jednak całości danych nie jest możliwe ze względu na brak danych w literaturze lub nieporównywalność przeprowadzanych badań. Przykładem są badania Dzierżanki-Wyszyńskiej (1972), która opisywała pierwsze próby wkładania butów przez dzieci we wczesnym dzieciństwie. Były to jednak buty sznurowane z wysokimi cholewkami. W dzisiejszych czasach małym dzieciom bardzo często kupujemy buty na rzepy, co zdecydowanie ułatwia ich zakładanie czy zdejmowanie. W związku z tym nowsze badania pokazują, że spora liczba dzieci już pod koniec 1. roku życia podejmuje pierwsze próby zakładania bucików. Na początku 2. roku życia, w 13. miesiącu, aż 65% badanych dzieci polskich prezentowało takie działanie (por. Kraska 2001). Natomiast u Dzierżanki-Wyszyńskiej ten rodzaj działania zaobserwowany został tylko u 8% dzieci w 2. roku życia.

Między 13. a 15. miesiącem życia obserwuje się pojawianie kolejnych gestów używanych do komunikacji z dorosłym. Takim gestem jest wzmieszanie ramionami, gdy dziecko chce powiedzieć „nie wiem”. Wiele dzieci zaczyna także używać gestu potakiwania głową dla określenia „tak”.

Pomimo tego, że gesty opisowe, protodeklaratywne, pojawiają się później w rozwoju komunikacji niż gesty protoimperatywne, wskazujące, to u dzieci powyżej 1. roku życia liczba ujawnianych gestów wskazujących jest równa liczbie komunikatów niejęzykowych o charakterze opisowym. Dzieci 13.–15.-miesięczne bardzo często posługują się gestami zarówno w celu wyrażenia prośby, życzenia, jak i po to, by coś oznajmić, wywrzeć wpływ na odbiorcę.

W tym wieku dzieci chętnie bawią się z rodzicami w tzw. zabawy społeczne. Wciąż popularna jest zabawa w „a kuku”, zabawa w „srocza kaszkę warzyła” czy zabawa w berka. Dzieci uwielbiają zabawę w chowanego. Potrafią zatańczyć, gdy je poprosimy lub włączymy muzykę. Roczne dzieci znają także zabawę „pokaż jaki jesteś duży”.

Drugi rok życia cechuje się szybkim rozwojem gestów i działań na przedmiotach. W tym wieku następuje rozwój praktyki i manipulacji specyficznej. Wielu rodziców obserwuje w tym czasie zainteresowanie swoich dzieci czynnościami samoobsługowymi, takimi jak mycie się czy pierwsze próby użycia szczoteczki do zębów. Znaczna część dzieci w tym wieku próbuje samodzielnie zakładać czapkę czy buty. To także początek

zabawy na niby. Dzieci udają, że śpią, wykonując gest przyłożenia ręki do głowy. Pojawiają się pierwsze gesty o charakterze symbolicznym, jakie dzieci wykonują na lalkach lub misiach. Najwcześniej w takiej zabawie dzieci całują lalkę i noszą ją na rękach. O tym, jak ważną rolę odgrywa naśladownictwo w rozwoju dziecka świadczy fakt, że małe dzieci karmią lalkę czy misia w podobny sposób, w jaki rodzice wykonują te czynności wobec samych dzieci. Szczegółowe badania (por. Kraska 2001) pokazują, że u dzieci do 14. miesiąca życia można zaobserwować przewagę zabawy w karmieniu z butelki nad zabawą w karmienie łyżeczką. U starszych dzieci natomiast częściej w zabawach obserwowano czynność karmienia misia za pomocą łyżeczki.

Ponieważ w 1. roku życia dziecko najczęściej jest karmione za pomocą butelki, taką samą czynność przejawia w zabawie z lalką. Wraz z wiekiem rodzice karmią dziecko łyżeczką i coraz rzadziej używają do tego celu butelki, dlatego dziecko, które samo zaczyna jeść łyżeczką, karmi też łyżeczką swoją lalkę. Dzieci w tym wieku w zabawie z lalką częściej noszą ją na rękach, niż kładą spać. Noszenie lalki jest prostsze do wykonania niż położenie lalki spać.

Drugi rok życia to czas, kiedy dziecko chętnie uczestniczy w codziennych zajęciach i próbuje naśladować czynności dorosłych. Dziecko we wczesnym dzieciństwie odtwarza to, co zaobserwowało wcześniej i zakodowało w pamięci. Najczęściej są to właśnie zachowania mające w zamierzeniu dziecka upodobnić je do rodziców. Niespełna dwuletnie dziecko „pisze”, „czyta”, „pierze” itp. (Szychowiak 1982, Illingworth, Illingworth 1982, Kamińska 1982). Dziecko wykazuje zdolność do „uwewnętrznionego” naśladownictwa.

W zachowaniu dzieci 13.–15.-miesięcznych można już zaobserwować wiele działań i zabaw o charakterze naśladowczym. Są to przede wszystkim zabawy funkcjonalne. Dzieci wkładają klucz do zamka, stukają młotkiem czy sprzątają przy pomocy zmiotki lub odkurzacza. Wiele dzieci zaczyna interesować się ołówkiem i próbuje nakreślać na kartce pierwsze bazgroty. Robią tak nawet wówczas, gdy ołówek nie jest zastrugany. U prawie wszystkich dzieci można zaobserwować działania zapala/gasi światło i „czyta” książkę. W tym czasie wykonują one coraz więcej zabaw naśladowczych, gdyż mają możliwość zaobserwowania tego w domu. Nieco później dopiero pojawiają się działania i zabawy oparte na symbolizacji. Można stwierdzić, iż jest to wyższy szczebel rozwoju zabawy, gdyż w tym przypadku ważny jest czynny udział wyobraźni

i związane z tym przyjęcie przez dziecko określonej roli. W kategoriach dotyczących działań na przedmiotach wszelkie gesty i działania są proste i nieskomplikowane, wręcz odtwórcze, jak: czesze się, węża kwiatki, rzuca piłką, kręci kierownicą. Natomiast w zabawach, w których dziecko wykorzystuje w zabawie symbole, odgrywa całe zdarzenie z udziałem przedmiotów, zabawek, np. mycie lalki, przewijanie jej. Zaczyna samo wchodzić w role. Zgadza się to z poglądami wielu autorów (Piaget 1952, Spionek 1963, Przetacznikowa, Makiełło-Jarża 1974).



**Fot. 22.** Zabawa funkcjonalna  
– użycie przedmiotów zgodnie z ich funkcją

W rezultacie, w zabawach i interakcjach społecznych u dzieci w 13.–15. miesiącu życia można zaobserwować wiele gestów wczesnie pojawiających się w rozwoju ontogenetycznym, głównie służących do komunikacji i nawiązywania interakcji społecznych. Jest to też czas zabaw naśladowczych i funkcjonalnych z użyciem innych przedmiotów.

Dzieci półtoraroczne mają opanowane wszystkie gesty konwencjonalne używane do komunikowania się z dorosłymi. Komunikacja niejęzykowa stanowi wciąż ważny sposób porozumiewania się, gdyż dziecko opanowuje dopiero podstawowe słowa. W tym wieku pojawiają się także

wszystkie gesty i zabawy społeczne i rytualne, a w porównaniu z dziećmi młodszymi, zwiększa się także częstość występowania tego typu zabaw. Następuje rozwój zabaw silnie nacechowanych naśladownictwem. Dziewczynki zakładają więc korale należące do mam, a chłopcy noszą kluczyki od aut swoich tatusiów i kręcą kierownicą. Dzieci pomagają w sprzątaniu rodzicom – oprócz zamiatania podlewają też kwiatki czy ścierają kurze. W tym wieku widoczny jest także intensywny rozwój zabawy symbolicznej. Nie tylko u dziewczynek, ale również u chłopców rodzice mogą zaobserwować w tym czasie złożone zabawy z wykorzystaniem lalki lub misia. Będą to zabawy, w których dziecko wozi misia w wózku, nosi i huśta, ubiera i czesze lalkę. Bardzo rzadko pojawiają się takie działania, jak: przykrywanie lalki, mycie/wycieranie lalki, przewijanie/wysadzanie lalki, mówienie do lalki (por. Kraska 2001). Pierwsze zabawy tematyczne, pojawiające się w toku rozwoju, to kąpiel, karmienie i usypianie lalki. Potwierdzają to wyniki wielu badań.

## Płeć a gestykulacja i zabawa dziecięca

W wielu badaniach, np. amerykańskich (Feldman i in. 2000, Fenson i in. 1994), szwedzkich (Eriksson 2002) pojawiają się istotne różnice płciowe. Dziewczynki osiągają zazwyczaj wyższe wyniki niż chłopcy w zakresie rozwoju kompetencji komunikacyjnej czy zabawy symbolicznej. Podobne wyniki otrzymano w badaniach, gdzie wykorzystano narzędzie, jakim jest kwestionariusz MacArthur-Bates. W badaniach amerykańskich dziewczynki mają lepsze osiągnięcia we wszystkich kategoriach, także językowych, ujętych w kwestionariuszu Słowa i Gesty, dotyczącym rozumienia, mowy czynnej, rozumienia fraz oraz gestów całkowitych (por. Morisset, Barnard, Booth 1995).

Również w badaniach polskich wystąpiły istotne różnice między płcią żeńską i męską (por. Kraska 2001, 2003). W pierwszych gestach komunikatywnych pojawiły się różnice w zakresie czterech zachowań. Dziewczynki częściej niż badani chłopcy w tym samym wieku używały takich gestów, jak: kładzie palec na ustach – cicho, otwiera/zamyka dłoń, posyła całusy, wzrusza ramionami. W zabawach o charakterze społecznym także u dziewczynek częściej obserwowano: zabawę w sroczkę, śpiewanie i taniec.

Dziewczynki uzyskały lepsze wyniki niż chłopcy w próbach wkładania buta. Istotnie częściej obserwowano u nich także zabawę koralami i zegarkiem. Chłopcy natomiast częściej niż dziewczynki bawili się autkami i wykonywali działanie jeżdżenia autkiem. Z pewnością jest to spowodowane tym, iż chłopcom najczęściej kupuje się samochodziki, żołnierzyki, natomiast dziewczynkom lalki. Widoczny jest tu duży wpływ społecznych i kulturowych uwarunkowań. Dzieci uczą się ról typowych dla określonej płci. Dziewczynki częściej zakładają korale, bo naśladują w ten sposób mamę. Kilkuletnie dziewczynki naśladują mamę, robiąc sobie makijaż, używając szminki mamy, ubierając się w jej sukienki czy chodząc w butach na obcasie. Jest to naturalne zachowanie ujawniane w zabawach dziewczynek. U chłopców jednak nie zauważa się tego rodzaju zachowań naśladujących matkę. Częściej interesują się tym, co robi ich tata, chcą mu pomagać, np. podają narzędzia podczas pracy, dlatego też w zachowaniach chłopców spotyka się zabawy np. młotkiem. Od małego dziecka widoczny jest podział ról: żeńskiej i męskiej. Zgodnie z wieloma badaniami, nie tylko z dziedziny psychologii, ale i socjologii (por. Krajewska 2003), najbardziej pożądanymi i upragnionymi przez dzieci zabawkami są te, które jednocześnie w największym stopniu utrwalają stereotypowy podział ról. Zdaniem Krajewskiej, zabawki dla określonej płci wpisują się w dwa odrębne światy; różnią się tematyką i estetyką oraz przyczyniają się do kształtowania odmiennych u dziewczynek i chłopców umiejętności oraz postaw. Rodzice natomiast często nieświadomie kształtują w dzieciach pewne cechy tradycyjnie przypisywane danej płci i zachęcają do rozwoju określonych zainteresowań i typów aktywności, wynikających ze zróżnicowania płciowego.

Dzięki zabawkom dzieci zdobywają różne umiejętności. Lalki kształtują wrażliwość emocjonalną i empatię, natomiast pojazdy są źródłem wiedzy technicznej. Klocki i inne budowle pozwalają rozwijać umiejętności konstrukcyjne i zdolności przestrzenne. Wśród zabawek niewiele znajdziemy przedmiotów uniwersalnych, niezależnych od płci. U dzieci we wczesnym dzieciństwie różnic płciowych nie zaobserwowano w przypadku zabaw o charakterze manipulacyjnym czy funkcjonalnym, jak: przykładanie słuchawki do ucha, rzucanie piłką czy przy próbach samoobsługi. Podobnie nie pojawiły się różnice między dziewczynkami i chłopcami w zabawach naśladowczych, niezwiązanych z rolami społecznymi, np. zapala/gasi światło, czyta książkę czy używa pilota TV.



**Fot. 23.** Dziewczynka naśladuje mamę  
– zabawa zgodna ze stereotypem płci

Zabawy na niby zdecydowanie częściej prezentowane są we wczesnym rozwoju ontogenetycznym przez dziewczynki. W 2. roku życia pojawia się tzw. manipulacja gałgankowa, jak ją niektórzy badacze nazywają, polegająca na zabawie szmatkami, wstążkami, które dziecko składa, rozwija, zawija, owija w nie różne przedmioty, lalki. W zabawach tych zwykle dominują dziewczynki, co może być rezultatem naśladowania czynności wykonywanych przez matkę i początkiem procesu identyfikowania się z nią oraz ze swą przyszłą rolą. Podobne konstatacje wysuwają R. i C. Illingworth (1982). Twierdzą, że dziecko od 18. miesiąca życia naśladuje matkę. Zabawa lalką staje się coraz bardziej wyszukana, polega bowiem np. na układaniu lalki w łóżku, przykrywaniu jej. Podobnie twierdzi Spionek (1963), iż w trzecim i czwartym kwartale 2. roku życia liczba wykonywanych przez dziecko czynności „na niby” wyraźnie się powiększa. Dzieci pod koniec 2. roku życia potrafią już nie tylko karmić

i wozić lalę w wózku, ale umieją ją na niby myć, czesać, wycierać jej nos, wysadzać na nocnik czy układać do snu i okrywać kołderką. Aby to jednak było możliwe, należy dziecku dostarczać odpowiednich zabawek oraz przedmiotów codziennego użytku, które są w poszczególnych zabawach niezbędne. Może to stanowić jedno z wyjaśnień, dlaczego dziewczynki osiągnęły istotnie lepsze wyniki niż chłopcy w zakresie wykonywania gestów i działań symbolicznych podczas zabawy lalką czy misiem. Być może właśnie chłopcy nie mają wśród swych zabawek lalki czy wózka, częściej natomiast bawią się samochodami, kolejkami czy klockami, bo takie są dostępne w domu.

Analiza działań i zachowań naśladowczych pod kątem różnic płciowych również pozwoliła na pewne odkrycia w tym zakresie. Chłopcy częściej ujawniają w zabawach takie działania, jak: kręci kierownicą i stukają młotkiem, co oczywiście nas nie dziwi, gdyż są to działania zgodne z rolą płciową. Chłopcy równie często jak dziewczynki natomiast próbują pomagać мамie w wykonywaniu (rzeczywistym lub w zabawie) domowych porządków, takich jak: mycie, odkurzanie, podlewanie kwiatków.

Myślę, że należy zwrócić uwagę na jeden istotny fakt. Okazało się, że działania naśladowcze są słabo uwarunkowane płcią, co oznacza, że większość zachowań o charakterze naśladowczym pojawiała się w tym samym czasie u obu płci.

W jaki sposób możemy wyjaśnić istnienie różnic pomiędzy osiągnięciami chłopców i dziewczynek w zakresie gestów, działań niewerbalnych i pierwszych zabaw w rozwoju ontogenetycznym?

W odniesieniu do działań o charakterze symbolicznym, które najczęściej są wykonywane na lalkach lub misiach, przewaga osiągnięć dziewczynek jest wyjaśniana przede wszystkim uwarunkowaniami społecznymi, stereotypami związanymi z płcią żeńską i jej rolą w domu. Z kolei różnice w zakresie gestykulacji i innych zachowań niejęzykowych często wyjaśnia się czynnikami biologicznymi.

W wielu badaniach prowadzonych w różnych kulturach (np. włoskiej czy amerykańskiej) istniała przewaga płci żeńskiej we wczesnym rozwoju komunikacji językowej i niejęzykowej. Dziewczynki w przybliżeniu o 1–2 miesiące wyprzedzały chłopców w rozwoju. Hipotezą wyjaśniającą ten fakt może być rola dojrzewania komórek mózgowych. Prawdopodobnie u dziewczynek komórki mózgowie dojrzewają wcześniej niż u chłopców (por. Fenson i in. 1994). Pod uwagę należy wziąć także wpływ czynników kulturowych, które odgrywają również ważną rolę w rozwoju komunikacji

międzyludzkiej. Feldman i in. (2000) w swych badaniach zasugerowali, iż być może rodzice przeceniają umiejętności komunikacyjne swych dzieci, które dopiero się rozwijają, szczególnie w okresie niemowlęctwa. Nie wyjaśnia to jednak faktu, dlaczego dziewczynki osiągają wyższe wyniki zarówno w rozwoju mowy, jak i gestów.

Używając odmiennej metodologii, różni badacze (Bates i in. 1975, Eriksson i Berglund 1999, Fenson i in. 1993, Laakso i in. 1999) pokazali, że rzeczywiście występują różnice między dziewczynkami i chłopcami w zakresie produkowania gestów. Dziewczynki ujawniają zdecydowanie więcej gestów niż chłopcy w tym samym wieku. Wyjaśniano to dwojako. Po pierwsze, badania pokazują, że duży wpływ na różnice płciowe może mieć wrażliwość komunikacyjna matki. Laakso i in. (1999), badając matki i ich dzieci w celu oceny różnych aspektów matczynej wrażliwości komunikacyjnej, przeanalizowali bardzo wiele czynników, np. skierowanie i podtrzymywanie uwagi dziecka, strategie motywacyjne czy dostępność emocjonalną. Okazało się, że w zależności od płci dziecka matki różniły się w zakresie poszczególnych badanych aspektów. Jeszcze inni szukali wyjaśnienia różnic w odmienności komunikatów kierowanych przez dorosłych do dziecka w zależności od jego płci. Kolejnym problemem może być aspekt metodologiczny przeprowadzonych badań. Okazuje się bowiem, że w wielu przypadkach dziewczynki otrzymują wyższe wyniki jedynie na skalach dotyczących zabawy symbolicznej naśladowującej rodzica, czyli w czasie zabawy lalką lub misiem. Kategoria ta zawiera bowiem głównie czynności typowe dla zabawy lalką. Wyniki takie otrzymali zarówno badacze amerykańscy, włoscy, jak i szwedzcy czy polscy, stosujący jednakowe narzędzie badawcze. Niektórzy autorzy uważają, że jest to jedynie tendencja, a nie różnice istotne statystycznie oraz że ta tendencja zmienia się wraz z modelem rodziny, jaki panuje w danym społeczeństwie. W wielu krajach coraz bardziej odchodzi się od modelu tradycyjnego (żony zajmującej się domem i pracującego męża), na rzecz rodzin, w których panuje partnerski układ, a obowiązki rodzinne są rozdzielane na oboje rodziców i trzeba przyznać, iż mężczyźni coraz chętniej podejmują się zadań związanych z wychowaniem dzieci i przejmowaniem obowiązków domowych. W związku z tym społeczeństwa pokazują dzieciom coraz mniej odróżnicowaną społeczną rolę związaną z płcią, co przekłada się na najnowsze wyniki badań dotyczących zabaw małych dzieci, pokazujące wzrost wyników chłopców.

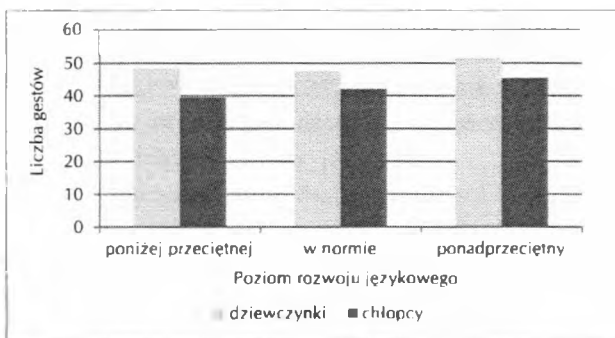


Oceniając poziom i rodzaj zabawy dziecięcej, ogromne znaczenie ma metodologia prowadzonych badań. Warta rozważenia jest zarówno hipoteza biologiczna, związana z dojrzewaniem neuronalnym, jak i hipoteza podkreślająca znaczną rolę środowiska, w jakim dziecko się rozwija.

## Gestykulacja i symbolizacja u dzieci z różną sprawnością językową

Wiele empirycznych opracowań dowodzi, że różne typy umiejętności niejęzykowej komunikacji mogą nie odzwierciedlać tego samego poziomu w zakresie wczesnego rozwoju języka. Ta obserwacja jest zgodna z hipotezą, że różne typy niejęzykowych umiejętności komunikacyjnych mogą odzwierciedlać różne aspekty wczesnego rozwoju psychicznego (Mundy i Willoughby 1996).

Badania za pomocą narzędzia badawczego, jakim jest kwestionariusz MacArthur-Bates, służącego do oceny rozwoju komunikacji językowej i niejęzykowej dzieci do 16. miesiąca życia prawidłowo rozwijających się lub dzieci starszych z różnym rodzajem dysfunkcji, takich jak opóźniony rozwój mowy, autyzm, zespół Downa, rozszczepienie podniebienia itd., prowadzone są na świecie od lat 90. XX wieku. Okazało się, że narzędzie to jest bardzo dobrym predykatorem dalszego rozwoju dziecka. Polski materiał empiryczny (por. Lasota 2010), otrzymany dzięki adaptacji kwestionariusza do warunków polskich (Smoczyńska), oceniający poziom rozwoju komunikacji niejęzykowej u dzieci 18-miesięcznych cechujących się różnym poziomem sprawności językowych potwierdził istnienie relacji pomiędzy rozwojem językowym i niejęzykowym u dzieci we wczesnym dzieciństwie. Analiza ilościowa wykazała istotne różnice między dziećmi z trzech grup badanych (poniżej normy językowej, w normie i powyżej normy językowej), w zakresie liczby używanych gestów i słów. Dzieci (zarówno dziewczynki, jak i chłopcy) z grupy poniżej przeciętnej prezentowały uboższy słownik mowy biernej w porównaniu z dziećmi w normie czy powyżej normy. Różniły się także poziomem mowy czynnej. Według opinii rodziców, w 18. miesiącu życia najwięcej słów produkowały dzieci z grupy ponadprzeciętnej (średnio: dziewczynki – 125, chłopcy – 70), najmniej zaś z grupy poniżej przeciętnej (dziewczynki – 14, chłopcy – 9). W zakresie poziomu gestykulacji istotne różnice zauważono zarówno w zależności od poziomu mowy, jak i płci dzieci (wykres 13).



**Wykres 13.** Liczba gestów i działań niejęzykowych prezentowanych przez dzieci w wieku 18 miesięcy w zależności od poziomu rozwoju językowego i płci

Analiza wyników 18-miesięcznych chłopców, prezentujących różny stopień sprawności językowych wykazała, że najmniejszą liczbą gestów całkowitych posługiwali się chłopcy z grupy poniżej normy językowej, największą zaś chłopcy z grupy o wysokim poziomie językowym. Dziewczynki, bez względu na poziom rozwoju mowy, gestykulacją posługiwały się z taką samą częstotliwością, choć prezentowały wyższe wyniki niż chłopcy z tej samej grupy. Rodzice dziewczynek z grupy poniżej normy językowej zaobserwowali znajomość średnio 48 gestów, natomiast rodzice chłopców twierdzili, iż synowie znają około 39 takich działań. Oznacza to, że dziewczynki znały i prezentowały więcej gestów w komunikacji i zabawie niż chłopcy z tej samej grupy. Podobne różnice między płciowymi pojawiły się w grupie dzieci powyżej przeciętnej pod względem rozwoju mowy. W tym przypadku także dziewczynki okazały się lepsze od chłopców, wykazując się większą znajomością gestów w porównaniu ze swymi rówieśnikami.

Najmniej gestów i działań niejęzykowych, zarówno w komunikacji, jak i w zabawie, rodzice zaobserwowali u chłopców z grupy charakteryzującej się bardzo słabym opanowaniem języka. Prezentowali oni zdecydowanie najmniejszą liczbę gestów w stosunku do pozostałych dzieci. Największe rozbieżności w takich zachowaniach i działaniach, jak: pierwsze gesty komunikatywne, działania skierowane na przedmioty czy zabawy lalką i misiem pojawiły się pomiędzy grupą chłopców z podejrzeniem opóźnionego rozwoju językowego a chłopcami z grupy powyżej przeciętnej. Natomiast w zabawach społecznych zaobserwowano różnicę pomiędzy dziewczynkami cechującymi się różnym poziomem

sprawności językowych. Poziom sprawności językowych nie wpływa, jak się okazało, na rozwój działań i zachowań naśladowczych. Dzieci bez względu na poziom rozwoju mowy prezentowały podobny stopień opanowania poszczególnych działań i zachowań naśladowczych.

Szczegółowa analiza jakościowa wykazała istotne różnice międzygrupowe, zwłaszcza pomiędzy osiągnięciami chłopców z grupy poniżej i powyżej normy językowej. Chłopcy z grupy poniżej przeciętnej rzadziej prezentowali poszczególne rodzaje gestów, choć różnice te dotyczyły niewielkiej liczby gestów. Największą rozbieżność między wynikami zaobserwowano w odniesieniu do gestów i działań o charakterze symbolicznym. Najmniej tego rodzaju zachowań prezentowali chłopcy o niskim poziomie językowym. Zdecydowanie najwyższe wyniki w zakresie umiejętności symbolizacji w zabawie wykazały dzieci z grupy ponadprzeciętnej, z czego dziewczynki osiągały lepsze wyniki niż chłopcy w każdej grupie.

W zakresie prezentowanego poziomu komunikacji niejęzykowej w postaci gestów i działań niewerbalnych oraz pierwszych zabaw dziecięcych zaobserwowano także różnice uwarunkowane płcią. Chłopcy z grup poniżej przeciętnej oraz powyżej przeciętnej w zakresie mowy osiągalni istotnie niższe wyniki niż ich rówieśniczki z tych samych grup. Rodzice zaobserwowali znacznie więcej działań niejęzykowych u dziewczynek aniżeli u chłopców. W każdej z grup wyróżnionych ze względu na poziom opanowania języka zaobserwowano różnice w liczbie używanych gestów wczesnych (pojawiających się przed 10. miesiącem życia) na korzyść dziewczynek, choć istotne różnice pojawiły się głównie w grupach poniżej normy oraz powyżej normy językowej. Gesty późne, wśród których znalazły się naśladowcze działania na przedmiotach oraz proste zabawy o charakterze symbolicznym, również częściej prezentowane były przez dziewczynki, bez względu na sprawności językowe. Znaczące różnice pojawiły się w grupach poniżej oraz powyżej przeciętnej, największe różnice wystąpiły w gestach komunikatywnych oraz symbolicznych.

Okazało się, że zabawy symboliczne są silnie uwarunkowane płcią, czego nie odnotowano w przypadku zabaw naśladowczych.

Szczegółowa analiza w obrębie każdej z badanych grup, w zależności od poziomu rozwoju językowego, umożliwiła wykrycie istotnych różnic płciowych dotyczących zdolności symbolizacji i komunikacji u małych dzieci. W grupie poniżej przeciętnej dziewczynki wykazywały znajomość

większej liczby gestów niż chłopcy w zakresie pierwszych gestów wykorzystywanych w komunikacji, działań na przedmiotach oraz zabaw z użyciem symbolu. Największą rozbieżność w wynikach zaobserwowano właśnie w zabawach o charakterze symbolicznym, gdzie dziewczynki prezentowały prawie trzykrotnie więcej gestów i działań tego rodzaju niż chłopcy z tej grupy. Stwierdzono także istnienie różnic w częstotliwości prezentowania gestów z poszczególnych kategorii.



Fot. 24. Naśladowanie domowych czynności

W grupie dzieci w normie językowej zaobserwowano duże rozbieżności ze względu na płeć w osiągnięciach dzieci w zabawie na niby z wykorzystaniem lalki lub misia. Dziewczynki prezentowały dwukrotnie więcej zachowań i gestów o charakterze symbolicznym niż chłopcy z tej grupy. Analiza wszystkich gestów ujętych w kwestionariuszu wykazała znaczące różnice w poziomie częstotliwości używania, podobnie jak w grupie poprzedniej, gestykulacji o charakterze komunikatywnym, działań na przedmiotach i zabaw symbolicznych. Chłopcy cechujący się prawidłowym przebiegiem rozwoju mowy, tak jak chłopcy z pozostałych grup zdecydowanie rzadziej niż dziewczynki ujawniali znajomość działań na niby skierowanych na lalkę.

Liczba komunikatów niejęzykowych i symbolicznych prezentowanych przez dziewczynki i chłopców z grupy ponadprzeciętnej także była różna. Znaczące różnice ilościowe zaobserwowano w odniesieniu do zabaw i rytuałów oraz zabaw symbolicznych. Dziewczynki prezentowały dwukrotnie więcej działań symbolicznych niż chłopcy w tej grupie. Znajomość poszczególnych rodzajów gestów także była różna w zależności od płci badanych dzieci, głównie w kategoriach działań na przedmiotach, zabaw społecznych i zabaw na niby. Największe rozbieżności na korzyść dziewczynek zaobserwowano w znajomości działań i gestów symbolicznych prezentowanych w zabawie. Pomiedzy badanymi dziećmi w wieku 18 miesięcy, różniącymi się poziomem sprawności językowych, nie stwierdzono różnic płciowych w zakresie mowy czynnej i biernej. Zaobserwowano natomiast istotne różnice międzypłciowe w odniesieniu do komunikatów niejęzykowych prezentowanych przez dzieci w tym wieku. Okazało się, że dziewczynki używały znacząco więcej gestów niż chłopcy. Największa rozbieżność w liczbie używanych gestów i działań niejęzykowych wystąpiła we wszystkich grupach w zakresie działań na niby skierowanych na lalkę lub misia. Dziewczynki wykazywały znacznie większą znajomość gestów i działań symbolicznych w zabawie aniżeli chłopcy. Brak różnic płciowych stwierdzono w odniesieniu do liczby pierwszych gestów komunikatywnych oraz działań i zachowań naśladowczych. Duże różnice między dziećmi ze względu na płeć i poziom rozwoju mowy pojawiły się w analizie szczegółowej, oceniającej znajomość określonych gestów czy działań niejęzykowych o charakterze komunikatywnym lub symbolicznym.

## Kulturowe uwarunkowania gestów i działań o charakterze komunikatywnym i symbolicznym we wczesnym dzieciństwie

Możliwości poznania szerszego przekroju rozwoju, określenia podobieństw i różnic kulturowych w rozwoju komunikacji dają narzędzia, które można zaadaptować do warunków określonego środowiska. Takim narzędziem jest inwentarz rozwoju komunikacji językowej i niejęzykowej MacArthur–Bates. Dzięki temu, że kwestionariusz został zaadaptowany do wielu kultur, możliwe było przeprowadzenie analiz porównawczych

po między osiągnięciami dzieci polskich (polska adaptacja i badania Smoczyńskiej), amerykańskich (oryginalna wersja inwentarza, badania Fensona i in. 1993), włoskich (włoska adaptacja i badania Caselli, Casadio 1995), szwedzkich (Eriksson, Berglund 1998) czy francuskich (Kern, Géraldine 2003)

Studia porównawcze dzieci wychowanych w różnych kulturach pozwoliły na określenie, które działania i gesty niewerbalne o charakterze komunikatywnym i symbolicznym są uwarunkowane kulturowo, a które są wolne od wpływów środowiskowych i kulturowych. Porównując otrzymane wyniki dzieci z trzech kultur: polskiej, amerykańskiej i włoskiej, okazało się, że wiele gestów jest uniwersalnych, pojawiają się w tym samym czasie w ontogenezie i są w podobny sposób prezentowane przez dzieci, pełniąc rolę gestów komunikatywnych lub reprezentujących. W każdej z badanych kultur pojawiły się także takie działania niejęzykowe, które są silnie nacechowane środowiskowo. Z pewnością nie są one wrodzone, lecz nabyte drogą naśladownictwa. Są to pierwsze zabawy społeczne, w których rodzic nawiązuje dialog z dzieckiem poprzez wspólne działania.

W zakresie pierwszych gestów komunikatywnych stwierdzono nieznaczne różnice między wynikami dzieci polskich i włoskich w wieku od 8. do 17. miesiąca życia. Tylko częstość wykonywania trzech gestów różni się istotnie w obu kulturach. Są to działania: daje przedmiot, kręci głową potakująco istotnie więcej dzieci polskich prezentowało te działania, oraz gest ikoniczny posyłania całusów, który częściej prezentowały dzieci włoskie. Bardzo mało polskich dzieci wykonywało gest posyłania całusów. Wyjaśnienie może stanowić fakt, iż w naszej kulturze częściej prosimy małe dziecko, by na „do widzenia” wykonało gest pa pa, aniżeli gest posyłania całusów. Dorosli bardzo często sami wykonują gest machania ręką na pożegnanie dziecka i jednocześnie używają słownej prośby „zrób pa pa”. Następnie wraz z wiekiem dziecko uczy się od dorosłych wyrażania tego samego znaczenia za pomocą różnych środków i typów komunikatów (np. prawdziwy pocałunek w policzek na pożegnanie).

Dzieci polskie w porównaniu z dziećmi amerykańskimi osiągały wyższe wyniki w wykonywaniu gestów: kręci głową potakująco oraz wzrusza ramionami, otwiera, zamyka dłoń. Knapp i Hall (2000) uważają, iż gest wzruszenia ramionami obserwuje się dość wcześnie w rozwoju ontogenetycznym. Jest to emblemat oznaczający „nie ma”. Amerykańskie dzieci

częściej posługują się natomiast emblematem *mniam, mniam*, oznaczającym, że coś im smakuje. W odniesieniu do pierwszych gestów komunikatywnych we wszystkich trzech grupach narodowościowych gesty te pojawiają się w podobnym czasie rozwoju ontogenetycznego dziecka, a także ujawniają się w zachowaniach dzieci z podobną częstotliwością. We wszystkich grupach kulturowych dzieci we wczesnym dzieciństwie prezentowały najczęściej gesty: deiktyczny – wyciąga rękę oraz ikoniczne – *robi pa pa*, *podnosi rączki*.

Emblematy, takie jak *wzrusza ramionami*, *kręci głową*, *robi pa pa*, *kładzie palec na ustach: cicho!*, występują w postaci samodzielnych gestów, a wśród członków danej społeczności występuje zgodność co do ich znaczenia. Widzimy, że choć pojawiają się one z różną częstotliwością u dzieci z różnych kultur, są to emblematy uniwersalne.

Największe różnice u dzieci z różnych krajów występują w zakresie pierwszych zabaw społecznych i rytuałów. Zabawy należące do tej kategorii są w dużej mierze uwarunkowane kulturowo (w adaptacji włoskiej i polskiej znajdują się tylko dwie takie same pozycje i w obu wystąpiły różnice istotne statystycznie w częstości wykonywania tych gestów). W zabawach typu: *nie ma – a jest/a kuku* dzieci polskie okazały się częstszymi uczestnikami takich interakcji z rodzicami, natomiast u dzieci włoskich więcej obserwowano zachowań przypominających taniec. Natomiast różnice pomiędzy dziećmi polskimi a amerykańskimi wystąpiły w zabawach typu: *srocзка kaszkę warzyła*, *jaki duży* czy *zabawa w chowanego*. Podobne wyniki osiągnęły dzieci obu kultur w zakresie prezentowania zabaw: *śpiewa i tańczy*.

Pierwsze gesty komunikatywne oraz zabawy interakcyjne między dorosłym i dzieckiem to gesty wczesnie pojawiające się w rozwoju dzieci, gdyż zgodnie z danymi zebranymi na polskiej grupie badanej, na 12 gestów należących do kategorii pierwszych gestów komunikatywnych u dzieci w 16. miesiącu życia zaobserwowano średnio 10,4 gestów. Natomiast w odniesieniu do zabaw społecznych w 16. miesiącu zaobserwowano średnio znajomość 5 na 6 działań. Jest to zgodne z danymi zawartymi w studiach Fensona i in. (1994), którzy uzyskali podobne wyniki w swych badaniach. Na 12 gestów i działań komunikatywnych u ponad połowy badanych dzieci w 16. miesiącu życia zaobserwowano średnio 11 gestów, a w przypadku zabaw interakcyjnych – 5 działań.

Porównania osiągnięć dzieci w wieku 8–16 miesięcy, wychowanych w różnych kulturach i środowiskach, pokazały istotne różnice w zakresie

umiejętności wykonywania pierwszych prakcji czy działań skierowanych na przedmioty. Dzieci amerykańskie wykazują najczęściej zachowania związane z samoobsługą, takie jak: je łyżką, pije z kubka, myje zęby, myje się. Ponieważ są to działania naśladowcze, być może rodzice dzieci amerykańskich wcześniej zaczynają dzieciom prezentować te zachowania, pokazują i uczą samodzielności. W zachowaniach symbolicznych, np. w zabawie: udaje, że śpi, to dzieci włoskie osiągnęły wyższe wyniki niż dzieci z pozostałych grup. Dzieci polskie częściej niż amerykańskie ujawniały zabawę symboliczną: mieszanie płynów na niby. U dzieci w 1. i 2. roku życia, bez względu na kulturę, bardzo rzadko obserwowana była zabawa przelewania płynów na niby. Najwięcej dzieci polskich w porównaniu z innymi grupami kulturowymi wykazało się znajomością gestu: odsuwa palec, dmucha na gorące.

Dzieci polskie i amerykańskie równie często w danym wieku próbowały wykonywać czynności skierowane na siebie, takie jak: wkładanie buta. Takie działanie było jednak częściej obserwowane u dzieci polskich niż włoskich. Prawie połowa polskich dzieci między 8. a 17. miesiącem życia, zdaniem rodziców, próbowała wkładać buta na nogę, a ponad połowa wkładać czapkę na głowę. W rozwoju ontogenetycznym prakcje, takie jak czesanie się, pojawiają się u badanych dzieci wcześniej niż mycie zębów. Dzieci także wcześniej ujawniają umiejętność nałożenia czapki na głowę niż założenia buta czy skarpetki. Co ciekawe, wcześniej dzieci potrafią coś zdjąć (rozebrać się) niż założyć na siebie (ubrać się). Można zauważyć, że wraz z wiekiem częściej pojawia się zabawa symboliczna polegająca na mieszaniu płynów na niby, niż zabawa w udawanie, że śpi. We wszystkich grupach kulturowych wzrasta także liczba zabaw z przelewaniem płynów na niby. Bez względu na kulturę w tym samym czasie następuje rozwój manipulacji specyficznej i działań na przedmiotach.

Eksploracja w zakresie rozwoju zabaw symbolicznych u dzieci z trzech odmiennych kultur dowiodła, że dzieci polskie zdecydowanie częściej ujawniały w zabawach działania i gesty o charakterze symbolicznym, niż dzieci z pozostałych kultur w tym samym okresie rozwojowym. We wszystkich trzech grupach kulturowych dzieci nie różniły się częstością wykonywania takich działań symbolicznych, jak: karmienie z butelki, karmienie łyżką, ubieranie lalki. Czynności te zaobserwowano u 1/5 wszystkich badanych dzieci, bez względu na narodowość. Bardzo rzadko natomiast we wszystkich grupach pojawiała się w zabawie na



niby czynność wysadzania/przewijania lalki. U dzieci polskich zdecydowanie częściej od pozostałych pojawia się element zabawy, jakim jest kładzenie lalki spać. Amerykańskie dzieci natomiast częściej mówią do lalki i całują ją.

U dzieci wychowywanych w polskiej kulturze widoczny jest więc szybszy rozwój zabawy symbolicznej, polegający na pojawianiu się w rozwoju ontogenetycznym wcześniej i częściej niż w innych kulturach działań i gestów o charakterze symbolicznym.

W naśladowaniu czynności dorosłych dzieci polskie uzyskiwały wyższe wyniki niż dzieci włoskie, lecz niższe niż amerykańskie. Częściej niż włoskie zamiatały/zmywały podłogę, sprzątały odkurzaczem, myły naczynia. Dzieci amerykańskie natomiast ujawniały w swych zachowaniach takie działania, jak gra na instrumentach, kręcenie kierownicą, kopanie łopatką, zakładanie okularów. Dane te potwierdzają istnienie różnic w zakresie zabaw naśladowczych u dzieci we wczesnym dzieciństwie w zależności od uwarunkowań kulturowych. W Polsce dzieci obserwują rodziców, najczęściej matki, podczas pracy w domu, kiedy sprzątają, piorą, myją – i takie zabawy przeważają w zachowaniach dzieci polskich. Natomiast dzieci amerykańskie ujawniają częściej zabawę zabawkami. Uniwersalne działania naśladowcze, pojawiające się w tym samym czasie i z tą samą częstotliwością u wszystkich dzieci, bez względu na kulturę, to „czytanie” książki i „pisanie” ołówkiem.

W kategorii czynności naśladowczych dorosłych w amerykańskich badaniach dzieci 16-miesięczne ujawniały znajomość i umiejętne posługiwanie się średnio 12 gestami i działaniami, w polskich badaniach – średnia pojawiania się tego typu zachowań u dzieci w tym samym wieku to 11 gestów.

Częstość i moment pojawienia się gestów i działań niewerbalnych u dzieci polskich są bardzo zbliżone do wyników uzyskanych we wcześniejszych badaniach.

Średnia gestów całkowitych u dzieci w 10. miesiącu życia w badaniach Feldmana wynosiła 21,8 (por. Feldman i in. 2000), Fensona 18,4 (por. Fenson i in. 1994), w polskich bardzo podobnie – 19,6. W 12. miesiącu życia dziecka średnia u Feldmana wynosiła 26,6, w badaniach Fensona – 27,8, natomiast w polskich – 29,9. Feldman, przeprowadzając badania w Pittsburghu w 1999 r. na bardzo licznej próbie dzieci (2156), ujął więcej zmiennych demograficznych. Jednakże wpływ tych zmiennych dotyczy momentu pojawienia się i liczby komunikatów językowych (np. edukacja

matki odwrotnie korelowała z rozumieniem fraz i produkcją słownika w 12. miesiącu życia dziecka). Nie miały one natomiast bezpośredniego przełożenia na czas czy liczbę pojawiających się gestów i działań niewerbalnych w rozwoju ontogenetycznym. W badaniach Fensona i in. (1994) również pojawiła się odwrotna korelacja między edukacją matki a mową bierną od 8. do 12. miesiąca życia dziecka. W innych badaniach Fenson i in. (1994) przeprowadzali badania podłużne, w których uczestniczyło 217 dzieci. Zmiennymi niezależnymi były wiek, płeć i zmienna społeczno-ekonomiczna. W analizie częściowych wyników dzieci polskich nie wzięto pod uwagę zmiennej społeczno-ekonomicznej, może być to jednak zachętą do dalszej pracy, by w przyszłości analizując wyniki uzyskiwane gotowymi narzędziami, np. kwestionariuszem MacArthur-Bates, wziąć pod uwagę także inne zmienne.

Wraz z wiekiem dziecka poziom rozwoju komunikacji i reprezentacji niejęzykowej w postaci gestów, działań na przedmiotach, naśladownictwa i zabawy symbolicznej rośnie w obu grupach płci. Wiek jako parametr rozwoju jest więc bardzo ważny. W wielu działaniach jedna płeć (męska) osiąga niższe wyniki niż druga (żeńska). Istotne są więc także uwarunkowania płciowe wielu zabaw.

Okazało się, że poziom sprawności językowych wpływa na pomyślny przebieg rozwoju komunikacji niejęzykowej i symbolizacji również w późniejszym okresie wczesnego dzieciństwa.

Porównania międzykulturowe pokazały różnice w osiągnięciach dzieci w zakresie rozwoju komunikacji i symbolizacji i dowiodły istnienia wielu uwarunkowań kulturowych i społecznych w tym zakresie.

Mimo że w przypadku wielu gestów czy działań niejęzykowych możemy doszukiwać się biologicznych źródeł, to jednak duża część zachowań niejęzykowych małego dziecka nabywana jest w drodze naśladownictwa. Należy zwrócić uwagę na fakt, że dzieci już od wczesnego dzieciństwa bawią się w sposób utrwalający kulturowo przyjęte wzorce ról społecznych kobiet i mężczyzn. Dlatego pojawiają się różnice międzykulturowe nie tylko w zabawach dziecięcych, ale także w konwencjonalizacji gestów i zachowań niejęzykowych, co zostało zawarte w niniejszej publikacji.

Bardzo ważne w prawidłowym rozwoju małych dzieci jest to, by dorośli dostarczali im wielu zróżnicowanych bodźców. Najłatwiej robić to poprzez wspólną zabawę rodzica ze swoim dzieckiem.

Pamiętajmy bowiem, że bez względu na kulturę, w jakiej żyjemy, wspólne zabawy z dzieckiem sprzyjają rozwojowi poznawczemu i motorycznemu, ale przede wszystkim polegają na dawaniu poczucia bezpieczeństwa oraz rozwijaniu i umacnianiu emocjonalnego kontaktu z dzieckiem. A wchodzenie w interakcję z dzieckiem poprzez zabawę jest najbardziej naturalną metodą budowania rusztowania prawidłowego rozwoju małego dziecka.

## Bibliografia

- Acredolo L., Goodwyn S., 1990, *The significance of symbolic gesturing for understanding language development*, [w:] R. Vasta (red.), *Annals of Child Development*, Jessica Kingsley Publishers, London, s. 1–42.
- Antas J., 1996, *Gest, mowa, myśl*, [w:] R. Grzegorzczkova, A. Pajdzińska (red.), *Językowa kategoryzacja świata*, Wyd. UMCS, Lublin, s. 71–96.
- Appelt K., 2005, *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk, s. 95–130.
- Argyle M., 1988, *Bodily Communication*, Methuen & Co, New York.
- Argyle M., 1991, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa.
- Arriaga R.J., Fenson L., Cronan T., Pethick S.J., 1998, *Scores on the Mac Arthur communicative development inventory of children from low and middle income levels*, *Applied Psycholinguistics*, 19, s. 209–223.
- Baron-Cohen S., 1987, *Autism and symbolic play*, *British Journal of Developmental Psychology*, 5, s. 139–148.
- Baron-Cohen S., 1989, *The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, s. 285–298.
- Baron-Cohen S., Cox A., Baird G., Swettenham J., Nightingale N., Morgan K., Drew A., Charman T., 1996, *Psychological markers in the detection of autism in infancy in a large population*, *British Journal of Psychiatry*, 168, s. 158–163.
- Bates E., Benigni L., Bretherton T., Camaioni L., Volterra V., 1979, *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*, Academic Press, New York.
- Bates E., Camaioni L., Volterra V., 1975, *The acquisition of performatives prior to speech*, *Merrill-Palmer Quarterly*, 21 (3), s. 205–226.
- Bates E., Thal D., 1988, *Language and gesture in late talkers*, *Journal of Speech and Hearing Research*, 31, s. 115–123.

- Bates E., Marchman V., Thal D., Fenson L., Dale P., Reznick J.S., Reilly J.S., Hartung J. P., 1994, *Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary*, *Journal of Child Language*, 21, s. 85–123.
- Bates E., O'Connell B., Shore, C., 1987, *Language and communication in infancy*, [w:] J. Osofsky (red.), *Handbook of infant development*, Wiley, New York, s. 149–203.
- Beeghly M., Cicchette D. (red.), 1990, *Children with Down syndrome: A developmental perspective*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Behne T., Carpenter M., Tomasello M., 2005, *One-year-olds comprehend the communicative intentions behind gestures in a hiding game*, *Developmental Science*, vol. 8, nr 6, s. 492–499,
- 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), s. 1168–1178.
- Berko Gleason J.B., Bernstein Ratner N.B. (red.), 2005, *Psycholingwistyka*, GWP, Gdańsk.
- Bickerton D., 1984, *The Language Bioprogram Hypothesis*, *Behavioral and Brain Sciences*, 7 (2), s. 173–222.
- Birch A., Malim T., 1997, *Psychologia rozwojowa w zarysie, od niemowlęstwa do dorosłości*, PWN, Warszawa.
- Birdwhistell R.L., 1970, *Kinesics and context: Essays on body motion communication*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Bloom L., Tinker E., 2001, *The intentionality model and language acquisition: Engagement, effort, and the essential tension*, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66 (267).
- Bokus B., Haman M., (red.), 1992, *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Energia, Warszawa.
- Bornstein M., 1998, *Children at work. Scientists at play*, Referat wygłoszony na II Międzynarodowej Konferencji „Children`s Receptive Play”, Kraków.
- Bornstein, M., Cote L., 2005, *Symbolic development among monolingual and bilingual infants*, X International Congress for the Study of Child Language, Berlin.
- Botting N., Riches N., Gaynor M., Morgan G., 2010, *Gesture production and comprehension in children with specific language impairment*, *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 28, nr 1, s. 51–69.
- Bowlby J., 1971, *Attachment*, Harmondsworth, Penguin.
- Bretherton I., Bates E., Benigni L., Camaioni L., Volterra V. 1979, *Relationships between cognition, communication, and quality of attachment*, [w:] E. Bates, L. Benigni, I. Bretherton, L. Camaioni, V. Volterra, *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*, Academic Press, New York, s. 223–269.

- Bretherton I., Bates E., McNew S., Shore C., Williamson C., Beeghly-Smith M. 1981, *Comprehension and production of symbols in infancy*, *Developmental Psychology*, 17, s. 728–736.
- Brocki M., 2001, *Język ciała w ujęciu antropologicznym*, Astrum, Wrocław.
- Bruner J.S., 1975, *The ontogenesis of speech acts*, *Journal of Child Language*, 2, s. 1–19.
- Bruner J.S., 1978, *Poza dostarczone informacje*, PWN, Warszawa.
- Bruner J.S., 1980, *Ontogeneza aktów mowy*, [w:] G. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, PWN, Warszawa.
- Bühler Ch., 1933, *Dzieciństwo i młodość*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Butcher C., Goldin-Meadow S., 2000, *Gesture and the transition from one- to two-word speech: When hand and mouth come together*, [w:] D. McNeill (red.), *Language and gesture*, Cambridge University Press, New York, s. 235–257.
- Butterworth G., 1994, *Infancy*, [w:] A.M. Colman (red.), *Companion encyclopedia of psychology*, Routledge, London.
- Butterworth G., 1997, *Niemowlęctwo*, [w:] P. Bryant, A.M. Colman (red.), *Psychologia rozwojowa*, Zysk i S-ka, Warszawa.
- Butterworth G., Harris M., 1994, *Principles of Developmental Psychology*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Capirci O., Iverson J., Pizzuto E., Volterra V., 1996, *Communicative gestures and the transition to two-word language assessment*, *Journal of Child Language*, 23, s. 645–673.
- Capirci O., Contaldo A., Caselli M.C., Volterra V., 2005, *From Action to language through gesture: a longitudinal perspective*, *Gesture*, 5, 1/2, s. 155–177.
- Capone N.C., McGregor K.K., 2004, *Gesture development: A review for clinicians and researchers*, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, s. 173–186.
- Cappella J.N., 1991, *The biological origins of automated patterns of human interaction*, *Communication Theory*, 1, s. 4–35.
- Casby M.W., McCormack S.M., 1985, *Symbolic Play and Early Communication Development in Hearing-Impaired Children*, *Journal of Communication Disorders*, vol. 18, nr 1, s. 67–78.
- Caselli M.C., Casadio P., 1995, *Il primo vocabolario del bambino*, Istituto di Psicologia del Consiglio Nazionale delle Ricerche, Roma.
- 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, s. 69–111.
- Caselli M.C., Volterra V., 1990, *From communication to language in hearing and deaf children*, [w:] V. Volterra, C.J. Erting (red.), *From gesture to language in hearing and deaf children*, Springer Verlag, New York, s. 263–277.
- Charman T., 1998, *Specifying the nature and course of the joint attention impairment in autism in the pre-school years: Implications for diagnosis and*

- intervention. Autism, The International Journal of Research and Practice*, 2, s. 61–79.
- Charman T., Baron-Cohen S., Swettenham J., Baird G., Drew A., Cox A., 2003, *Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorder*, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, s. 265–285.
- Charman T., Baron-Cohen S., Swettenham J., Baird G., Cox A., Drew A., 2000, *Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind*, *Cognitive Development*, vol. 15, nr 4, s. 481–498.
- Charman T., Swettenham J., Baron-Cohen S., Cox A., Baird G., Drew A., 1997, *Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation*, *Developmental Psychology*, vol. 33, nr 5, s. 781–789
- Colgan S., Lanter E., McComish C., Watson L., Crais E., Baranek G., 2006, *Analysis of Social Interaction Gestures in Infants with Autism*, *Child Neuropsychology*, vol.12, nr 4–5, s. 307–319.
- Debesse M. (red.), 1963, *Psychologia dziecka. Od urodzenia do wieku młodzieńczego*, PZWS, Warszawa.
- DeLoache J.S., 1995, *Early understanding and use of symbols: The model model*, *Current Directions in Psychological Science*, 4, s. 109–113.
- DeLoache J.S., Peralta de Mendoza O.A, Anderson K.N., 1999, *Multiple Factors in Early Symbol Use: Instructions, Similarity, and Age in Understanding a Symbol – Referent Relation*, *Cognitive Development*, 14, s. 299–312.
- Dobek-Ostrowska B., 1999, *Podstawy komunikowania społecznego*, Astrum, Wrocław.
- Domachowski W., 1994, *Komunikacja niewerbalna*, [w:] W. Domachowski, S. Kowalik, J. Mikulska, *Z zagadnień psychologii społecznej*, PWN, Warszawa.
- Domachowski W., 1996, *Gesty i ich znaczenie we współczesnej Polsce*, *Czasopismo Psychologiczne*, nr 3, s. 183–188.
- Domachowski W., 1999, *Poza twarzą, poza gestem*, *Charaktery*, nr 1, s. 12–18.
- Dunham P.J., Dunham F., Curwin A., 1993, *Joint attentional states and lexical acquisition at 18 months*, *Developmental Psychology*, 29, s. 827–831.
- Dyner W.J., 1983, *Zabawy tematyczne dzieci w domu i przedszkolu*, Ossolineum, Wrocław.
- Dzierżanka-Wyszyńska A., 1972, *Rozwój psychomotoryki małego dziecka*, PZWS, Warszawa.
- Ekman P., Friesen W.V., 1969, *The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding*, *Semiotica*, 1, s. 49–98.
- Elkonin D.B., 1984, *Psychologia zabawy*, WSiP, Warszawa.
- Eriksson M., Berglund E., 1998, *Communicative development in swedish children 8–16 months old. The swedish early communicative development inventory – words and gestures*, Department of Psychology, Stockholm University, Stockholm, s. 8–16.

- Eriksson M., Westerlund M., Berglund E., 2002, *A screening version of the Swedish communicative development inventories designed for use with 18-month-old children*, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol. 45, nr 5, s. 948–960.
- Feldman H.M., Dolaghan Ch.A., Campbell T.F., Kurs-Lasky M., Janosky J.E., Paradise J.L., 2000, *Measurement properties of the MacArthur communicative development inventories at ages one and two years*, *Child Development*, 71, s. 310–322.
- Fenson L., Bates E., Dale P.S., Goodman J., Reznick J.S., Thal D., 2000, *Measuring variability in early child language. Don't shoot the messenger*, *Child Development*, 71, s. 323–328
- Fenson L., Dale P.S., Reznick J.S., Bates E., Thal D.J., Pethick S.J. 1994, *Variability in early communicative development*, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59.5 (242).
- Fenson L., Dale P.S., Reznick J.S., Thal D., Bates E., Hartung J.P., Pethick S., Reilly J.S., 1993, *The MacArthur communicative development inventories: User's guide and technical manual*, CA: Singular Publishing Group, San Diego.
- Fenson L., Kagan J., Kearsley R.B., Zelazo P.R., 1976, *The developmental progression of manipulative play in the first two years*, *Child Development*, 47, s. 232–236.
- Fenson L., Ramsey D., 1980, *Decentration and integration of the child's play in the second year*, *Child Development*, 51, s. 171–178.
- Fraser C., Bellugi W., Brown R., 1980, *Poziom opanowania gramatyki w naśladowaniu, rozumieniu i produkowaniu mowy*, [w:] G. Shugar, M. Smoczyńska, (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, PWN, Warszawa.
- Frydrychowicz S., 1999, *Proces mówienia. Wybrane psychologiczne aspekty na przykładzie interpretacji zdania niejednoznacznego*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- Frydrychowicz S., Rzepa T., 1988, *Relacje między doświadczeniem językowym a doświadczeniem indywidualnym*, Ossolineum, Wrocław–Kraków–Gdańsk–Łódź.
- Fujiki M., Brinton B., Tood C., 1996, *Social skills with specific language impairment*, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27, s. 195–202.
- Fujiki M. i in., 1997, *The ability of children with specific language impairment to access and participate in an ongoing interaction*, *Journal of Speech and Hearing Research*, 40 (5), s. 1011–1025.
- Gałkowski T., 1981, *Pierwszych 6 lat życia*, PZWL, Warszawa.
- Gardner R.C., 1982, *Language attitudes and language learning*, [w:] E. Bouchard, E. Ryan, H.Giles, *Attitudes towards language variation*, Edward Arnold, London, s. 132–147.
- Gentilucci M., Volta R.D., 2007, *The motor system and the relationships between speech and gesture*, *Gesture*, vol. 7, nr 2, s. 159–177.



- Gertner B., Rice M., Hadley P., 1994, *The influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom*, *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, s. 913–923.
- Gibson E.J., 1979, *The development of perception as an adaptative process*, *American Scientist*, 58, s. 59–107.
- Gliga T., Csibra G., 2009, *One-Year-Old Infants Appreciate the Referential Nature of Deictic Gestures and Words*, *Psychological Science*, vol. 20, nr 3, s. 347–353.
- Gloton R., Clero, C., 1985, *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa,
- Goldin-Meadow S., 2003, *Hearing gestures: How our hands help us think*, MA: Harvard, University Press Cambridge.
- Goldin-Meadow S., Morford M., 1985, *Gesture in early child language: Studies of deaf and hearing children*, *Merrill-Palmer Quarterly*, 31, s. 145–176.
- Goldin-Meadow S., Morford M., 1992, *Comprehension and production of gesture in combination with speech in one-word speakers*, *Journal of Child Language*, 19 (3), s. 559–580
- Goodwyn S.W., Acredolo L.P., 1993, *Symbolic gesture versus word: Is there a modality advantage for onset of symbol use?*, *Child Development*, 64, s. 688–701.
- Goodwyn S.W., Acredolo L.P., Brown C.A., 2000, *Impact of symbolic gesturing on early language development*, *Journal of Nonverbal Behavior*, 24, s. 81–103.
- Grochowalska M., 1996, *Komunikowanie się dzieci w zabawie*, *Wychowanie w Przedszkolu*, 6, s. 323–326.
- Grochowalska M., 2000, *Aktywność językowa a niewerbalne komunikowanie się dzieci*, *Wychowanie w Przedszkolu*, 6, s. 334–339.
- Grochowalska M., 2002, *Cestykulacja i mowa. O niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym*, Wyd. Nauk. AP, Kraków.
- Grzeszkiewicz B., 2003, *Spółeczny charakter zabaw dzieci*, *Wychowanie Na Co Dzień*, nr 3, s. 5–8.
- Hall E.T., 1997, 2003, *Ukryty wymiar*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza S.A, Warszawa.
- Halliday M.A.K., 1970, *Language structure and language function*, [w:] J. Lyons (red.), *New Horizons in Linguistic*, 1 Harmondsworth, Penguin, England, s. 40–164.
- Halliday M.A.K., 1975, *Learning how to mean: Explorations in the development of language*, Elsevier, New York.
- Hobson P., 1993, *Autism and the development of mind*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Huizinga J., 1967, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa.
- Hurlock E., 1985, *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa.
- Hutt C., 1966, *Exploration and play in children*, *Symposium of the Zoological Society of London*, 18, s. 61–81
- Illingworth R., Illingworth C., 1982, *Niemowlęta i małe dzieci*, PZWL, Warszawa.

- Iverson J., Capirci O., Caselli M., 1994, *From communication to language in two modalities*, *Cognitive Development*, 9, s. 23–43.
- Iverson J.M., Capirci O., Volterra V., Goldin-Meadow, 2008, *Learning to talk in a gesture-rich world: early communication in Italian vs. American children*, *First Language*, 28, s. 164–181.
- Iverson J.M., Fagan M.K., 2004, *Infant vocal-motor coordination: Precursor to the gesture-speech system?*, *Child Development*, 75, s. 1053–1066.
- Iverson J.M., Longobardi E., Caselli M.C., 2003, *Relationship between gestures and words in children with Down syndrome and typically developing children in the early stages of communicative development*, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 2, s. 179–197.
- Iverson J.M., Tencer H.L., Lany J., Goldin-Meadow S., 2000, *The relation between gesture and speech in congenitally blind and sighted language-learners*, *Journal of Nonverbal Behavior*, 24 (2), s. 105–130.
- Iverson J.M., Goldin-Meadow S., 2005, *Gesture paves the way for language development*, *Psychological Science*, 16, s. 367–371
- Jakobson R., 1989, *W poszukiwaniu istoty języka*, PIW, Warszawa.
- Jankowska A., 1961, *Naśladownictwo u dzieci w wieku od 2 miesięcy do 2 lat włącznie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Łódź.
- Jankowska H., 1992, *Rozwój czynności poznawczych u dzieci*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Kaczmarek L., 1966, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wyd. Lubelskie, Lublin.
- Kaiser J., 1969, *Rola schematów asymilacyjnych w autoregulacji reakcji społecznych we wczesnych stadiach ontogenezy*, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Psychologiczno-Pedagogiczne*, 14, s. 7–33
- Kamińska M. (red.), 1982, *Od noworodka do przedszkolaka*, PZWL, Warszawa.
- Kendon A., 1967, *Some functions of gaze – direction in social interaction*, *Acta Psychologica*, 26, s. 22–63.
- Kendon A. (red.), 1981, *Nonverbal Communication, Interaction and Gesture: Selections from Semiotica*, *Approaches to Semiotics*, vol. 41.
- Kendon A., 1983, *Gesture and Speech: How They Interact*, [w:] J.M. Wiemann, Harrison (red.), *Nonverbal Interaction*, Sage Publications, Beverly Hills, California, s. 13–46.
- Kern S., Geraldine H., 2003, *Development of communicative gestures in French infants from 8 to 16 months*, [www.ebookbrowse.com/kern-2003b-pdf](http://www.ebookbrowse.com/kern-2003b-pdf)
- Kielar-Turska M., 1989, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Kielar-Turska M., 1992, *Dziecko i komunikacja. Jak dziecko staje się kompetentne komunikacyjnie?*, *Wychowanie Przedszkolne*, nr 6, s. 323–330.
- Kielar-Turska M., 1997, *Język dziecka w poznawaniu i interpretacji świata*, *Wychowanie w Przedszkolu*, nr 3, s. 132–137.
- Kielar-Turska M., 2001, *Psychologiczne i psycholingwistyczne badania nad mową dziecka. Retrospekcja i obszary aktualnych badań*, [w:] S. Grabias (red.), *Zaburzenia mowy*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M., 2000, *Wczesne dzieciństwo*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa.
- Kielar-Turska M., Lasota A., 2010, *Strategie komunikacyjne stosowane przez matki w interakcji z małym dzieckiem*, *Psychologia Rozwojowa*, t. 15, nr 1, s. 47–60.
- Knapp M., Hall J., 2000, *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław.
- Kowalski S., 1962, *Rozwój mowy i myślenia dziecka*, PWN, Warszawa.
- Krajewska A., 2003, *Zabawki jako forma socjalizacji do ról płciowych*, [w:] B. Łaciak (red.), *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, ISP, Warszawa.
- Kraska A., 2001, „Rozwój komunikacji niewerbalnej we wczesnej ontogenezie”, praca magisterska pisana pod kierunkiem prof. M. Kielar-Turskiej, UJ, Kraków.
- Kraska A., 2003, *Relacje między rozwojem sprawności językowych i niejęzykowych we wczesnej ontogenezie*, *Psychologia Rozwojowa*, t. 8, nr 5, s. 63–74
- Kraska A., 2004, *Lalka czy samochód – zabawy najmłodszych*, *Wychowanie w Przedszkolu*, 10.
- Kubicka D., *Kręte ścieżki twórczej myśli*, *Charaktery*, nr 3.
- Kurcz I., 1976, *Psycholingwistyka. Przegląd problemów badawczych*, PWN, Warszawa.
- Kurcz I., 1995, *Pamięć. Uczenie się. Język*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*, PWN, Warszawa.
- 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 & Development*, 22, s. 541–556.
- Largo R.H., 2000, *Wiek niemowlęcy*, Wydawnictwo Wiedza i Życie, Warszawa.
- Largo R.H., Howard, J.A., 1979, *Developmental progression in play behavior of children between nine and thirty month. Spontaneous play and imitation*, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 21, s. 299–311.
- Lasota A., 2007, *Symboliczne ujmowanie rzeczywistości we wczesnym dzieciństwie*, *Psychologia Rozwojowa*, t. 12, nr 1, s. 13–21.
- Lasota A., 2008a, *Aktywność niejęzykowa dzieci z opóźnionym rozwojem mowy*, [w:] W. Pilecka, K. Bidziński, M. Pietrzekiewicz (red.), *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego, Kielce.
- Lasota A., 2008b, „Rozwój komunikacji niejęzykowej u dzieci z opóźnionym rozwojem mowy”, praca doktorska pisana pod kierunkiem prof. M. Kielar-Turskiej, UJ, Kraków.

- Lasota A., 2010, *Świat gestów i symboli w komunikacji dziecięcej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Lenneberg E.H., 1980, *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*, [w:] G. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, PWN, Warszawa.
- Leslie A., 1994, *Pretending and believing Issue in the theory of mind*, *Psychological Review*, 94, s. 412–426.
- Lewis V., Boucher J., Lupton L., Watson S., 2000, *Relationships between symbolic play, functional play, verbal and nonverbal ability in young children*, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35, s. 117–127.
- Lézine I., 1963, *Pierwsze lata życia*, [w:] M. Debesse (red.), *Psychologia dziecka. Od urodzenia do wieku młodzieńczego*, PZWSz, Warszawa.
- Lipina S., 1981, *Zabawa*, [w:] I. Dudzińska, S. Lipina, K. Włażnik, *Metodyka wychowania w przedszkolu*, WSiP, Warszawa
- Liszkowski U., 2008, *A differentiated perspective on infant gestures*, *Gesture*, vol. 8, nr 2, s. 180–196
- Markiewicz K., 2004, *Możliwości komunikacyjne dzieci autystycznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Masur E.F., 1983, *Transitions in representational ability: Infants' verbal, vocal, and action imitation during the second year*, *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, s. 437–456.
- McCune-Nicolich L., 1977, *Beyond sensorimotor intelligence: Assesment of symbolic maturity through analysis of pretend play*, *Merrill-Palmer Quarterly*, 23, s. 89–101.
- McCune-Nicolich L., 1981, *Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language*, *Child Development*, 52, s. 785–797.
- McEachern D., Haynes W.O., 2004, *Gesture-speech combinations as a transition to multiword utterances*, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 13 (3), s. 227–235.
- McNeill D., 1992, *Hand and mind. What gestures reveal about thought*, University of Chicago Press, Chicago–London.
- Mehrabian A., 1972, *Nonverbal communication*, Aldine-Atherton, Chicago, Illinois.
- Mellibruda L., 1998, *Komunikacja interpersonalna. Cz. 1. Ukryty język czyli komunikacja niewerbalna*, *Remedium*, nr 12, s. 6–9.
- Meltzoff A.N., 2005, *Imitation and other minds: The "Like Me" hypothesis*, [w:] S. Hurley i N. Chater (red.), *Perspectives on imitation: From cognitive neuroscience to social science*, MIT Press, Cambridge, s. 55–77.
- Meltzoff A., Moore M., 1977, *Imitation in newborn infants. Exploring the range of gesture imitated and underlying mechanisms*, *Developmental Psychology*, 25, s. 954–962.

- Mendyk E., 1999, *Zabawa dziecka przejawem jego własnej aktywności*, *Wychowanie w Przedszkolu*, 3, s. 184–188.
- Minczakiewicz E., 1994, *Z badań nad rozwojem mowy dzieci autystycznych*, [w:] W. Dykik (red.), *Autyzm, kontrowersje i wyzwania*, Eruditus, Poznań.
- Minczakiewicz E., 1998, *Rzeczywistość i komunikacja dzieci autystycznych*, *Szkoła Specjalna*, s. 73–74.
- Morisset C.E., Barnard K.E., Booth C.L., 1995, *Toddlers' language development: Sex differences within social risk*, *Developmental Psychology*, vol 31(5), s. 851–865
- Morris D., Collett P., Marsh P., O'Shaughnessy M., 1979, *Gestures: Their origins and distributions*, Jonathan Cape, London.
- Mundy P., 1995, *Joint attention and social-emotional approach behavior in children with autism*, *Development and Psychopathology*, 7, s. 63–82
- Mundy P., Kasari C., Sigman M., Ruskin E., 1995, *Nonverbal communication and early language acquisition in children with Down syndrome and in normally developing children*, *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, s.157–167
- Mundy P., Sigman M., Kasari C., 1990, *A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children*, *J. Autism Devel. Disord.*, 20, s. 115–128.
- Mundy P., Sigman M. Kasari C., 1993, *The theory of mind and joint-attention deficits in autism*, [w:] S. Cohen, H. Tager-Flusberg, D. Cohen, *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism*, Oxford University Press, Oxford, s. 181–203.
- Mundy P., Sigman M., Ungerer J., Sherman T., 1987, *Nonverbal communication and play correlates of language development in autistic children*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, s. 349–364.
- Mundy P., Seibert J.M., Hogan A.E., 1985, *Communication skills in mentally retarded children*, [w:] M. Sigman i in. (red.), *Children with emotional disorders and developmental disabilities*, Grune and Stratton, New York, s. 45–70.
- Mundy P., Willoughby J., 1996, *Nonverbal Communication, Joint Attention, and Early Socioemotional Development*, [w:] M. Lewis, M. Wolan Sullivan, *Emotional development in atypical children*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey
- Musatti T., 1987, *Reprezentacja poznawcza i komunikowanie się dzieci*, [w:] G.W. Shugar, B. Bokus (red.), *Wiedza i język*, Ossolineum, Wrocław.
- Musatti T., 1995, *Zdolność do komunikacji i reprezentacji we wczesnej zabawie społecznej*, [w:] A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Nęcki Z., 1992, *Komunikowanie interpersonalne*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Nelson K., 1973, *Structure and strategy in learning to talk*, *Monographs of Society for Research in Child Development*, 38.
- Okoń A., 1987, *Zabawa a rzeczywistość*, WSIP, Warszawa.

- O'Reilly A.W., Painter K.M., Bornstein M.H., 1997, *Relations between language and symbolic gesture development in early childhood*, *Cognitive Development*, 12, s. 185–197.
- O'Toole C., Chiat S., 2006, *Symbolic functioning and language development in children with Down syndrome*, *International Journal of Language & Communication Disorders*, vol. 41, nr 2, s. 155–171.
- Özçaliskan S., Goldin-Meadow S., 2005, *Gesture is at the cutting edge of language development*, *Cognition*, 96, s. 101–113.
- Peralta de Mendoza O.A., Salsa A.M., 2003, *Instruction in early comprehension and use of a symbol–referent relation*, *Cognitive Development*, vol. 18, nr 2, s. 269–284
- Piaget, J., 1929, *Mowa i myślenie dziecka*, Lwów–Warszawa.
- Piaget J., 1935, *Jak sobie dziecko świat przedstawia*, Książnica Atlas, Lwów.
- Piaget J., 1945, *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- Piaget J., 1952, *The child's conception of number*, Humanities, New York.
- Piaget J., 1966, *Narodziny inteligencji dziecka*, PWN, Warszawa.
- Piaget J., 1966, *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa.
- Pisula E., 2000, *Autyzm u dzieci*, PWN, Warszawa.
- Piaget J., Inhelder B., 1996, *Psychologia dziecka*, wyd. 2, Siedmioróg, Wrocław.
- Pisula E., 2005, *Małe dziecko z autyzmem. Diagnoza i terapia*, GWP, Gdańsk.
- Piszczek M., 1995, *Wczesna interwencja i pomoc dzieciom niepełnosprawnym. Materiały szkoleniowe*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa.
- Pitcairn T.K., Eibl-Eibesfeldt I., 1976, *Concerning the evolution of nonverbal communication in man*, [w:] E.C. Simmel, M. Hahn (red.), *Communicative Behavior and Evolution*, Academic Press, New York, s. 81–113.
- Poddjakow N., 1983, *Myślenie przedszkolaka*, WSIP, Warszawa.
- Prillwitz S., 1996, *Język, komunikacja i zdolności poznawcze dzieci niesłyszących*, WSIP, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., 1990a, *Zabawa w świetle współczesnej psychologii*, cz. I, *Wychowanie w Przedszkolu*, 9.
- Przetacznik-Gierowska M., 1990b, *Zabawa w świetle współczesnej psychologii*, cz. II, *Wychowanie w Przedszkolu*, 10.
- Przetacznik-Gierowska M., 1993, *Świat dziecka. Aktywność, poznanie, środowisko*, UJ, Kraków.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., 1985, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSIP, Warszawa
- Przetacznikowa M., 1978, *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, wyd. 2, WSIP, Warszawa.
- Przetacznikowa M., Makiełło-Jarża G., 1974, *Psychologia rozwojowa*, WSIP, Warszawa.

- Ramsay D.S., 1984, *Onset of duplicated syllable babbling and unimanual handedness in infancy: Evidence for developmental change in hemispheric specialization?*, *Developmental Psychology*, 20, s. 64–71.
- Rescorla L., Goossens M., 1992, *Symbolic play development in toddlers with expressive specific language impairment (SLI-E)*, *Journal of Speech and Hearing Research*, 35 (6), s. 1290–1302.
- Rice M.L., Sell M.A., Hadley P.A., 1991, *Social interactions of speech and language-impaired children*, *Journal of Speech and Hearing Research*, 34 (6), s. 1299–1307.
- Sansavini A., Bello A., Guarini A., Savini S., Stefanini S., Caselli M.C., 2010, *Early development of gestures, object-related actions, word comprehension and word production, and their relationships in Italian infants. A longitudinal study*, *Gesture*, vol. 10, nr 1, s. 52–85.
- Sapir E., 1978, *Kultura, język, osobowość*, PIW, Warszawa.
- Schaffer H.R., 2005, *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa.
- Scherer K.R., Wallbott H.G., Scherer U., 1979, *Methoden zur Klassifikation von Bewegungsverhalten: Ein funktionaler Ansatz [Methods for the classification of movement behavior: A functional approach]*, *Zeitschrift für Semiotik*, 1, s. 177–192.
- Shore C., O'Connell B., Bates E., 1984, *First sentences in language and symbolic play*, *Developmental Psychology*, 20, s. 872–880.
- Shugar G.W., Smoczyńska M. (red.), 1980, *Badania nad rozwojem języka dziecka*, PWN, Warszawa.
- Smith I., Bryson S., 2007, *Gesture imitation in autism: II. Symbolic gestures and pantomimed object use*, *Cognitive Neuropsychology*, vol. 24, nr 7, s. 679–700.
- Smoczyński P., 1955, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Ossolineum, Wrocław.
- Sokal R.R., 1995, *Biometry. Analysis of proportions*, W.Ch. Freeman and Company, New York, s. 760–778.
- Spionek H., 1963, *Rozwój i wychowanie małego dziecka*, PZWL, Warszawa.
- Spionek H., Przetacznikowa M., 1975, *Wiek niemowlęcy*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa.
- Stern D.N., 1985, *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*, Basic Books, New York.
- Stone W.L., Lemanek K.L., Fishel P.T., Fernandez M.C., Altemeier W.A., 1990, *Play and imitation skills in the diagnosis of autism in young children*, *Pediatrics*, 86, 2, s. 267–272.
- Strelau J. (red.), 2000, *Psychologia. Podręcznik akademicki. T. 1. Podstawy psychologii*, GWP, Gdańsk.
- Szuman S., 1927, *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, Książnica Atlas, Łwów–Warszawa.

- Szuman S., 1955, *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Ossolineum, Wrocław.
- Szuman S., 1983, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Szuman S., 1985a, *Dzieła wybrane*. T. 1. *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, WSIP, Warszawa.
- Szuman S., 1985b, *Dzieła wybrane*. T. 2. *Podstawy rozwoju i wychowania w ontogenezie*, WSIP, Warszawa.
- Szychowiak B., 1982, *Psychologia rozwojowa dla rodziców. Okres wczesnego dzieciństwa*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Thal D., O' Hanlon L., Clemmons M., Frailin L., 1999, *Validity of parent report measure of vocabulary and syntax for preschool children with language impairment*, *Journal of Speech, Language and Hearing Disorders*, 42, s. 482–496.
- Tomasello M., 1988, *The role of joint attentional process in early language development*, *Language Sciences*, 10, s. 69–88.
- Tomasello M., 1995, *Joint attention as social cognition*, [w:] C. Moore, P. Dunham (red.), *Joint attention: its origins and role in development*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, PIW, Warszawa.
- Tomasello M., Striano T., Rochat P., 1999, *Do young children use objects as symbols?*, *British Journal of Developmental Psychology*, 17(4), s. 563–584.
- Toth K., Munson J., Meltzoff A., Dawson G., 2006, *Early Predictors of Communication Development in Young Children with Autism Spectrum Disorder: Joint Attention, Imitation, and Toy Play*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, s. 993–1005.
- Twardowski A., 2008, *Rola kompetencji komunikacyjnej w poznawaniu świata i siebie przez dziecko z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] W. Pilecka, K. Bidziński, M. Pietrzakiewicz (red.), *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego, Kielce.
- Tyszkowa M., 1990, *Rola zabawy w rozwoju psychiki dziecka*, *Wychowanie w Przedszkolu*, 2–3, s. 67–73.
- Ungerer J., Sigman M., 1984, *The relation of play and sensorimotor behavior to language in the second year*, *Child Development*, 55, s. 1448–1455.
- Van der Kooij R., 1989, *Research on children's play*, *Play & Culture*, 21, s. 20–34.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., 1995, *Psychologia dziecka*, WSIP, Warszawa.
- Vauclair J., Imbault J., 2009, *Relationship between manual preferences for object manipulation and pointing gestures in infants and toddlers*, *Developmental Science*, vol. 2, nr 6, s. 1060–1069.
- Veneziano E., 1981, *Early language and nonverbal representation: a reassessment*, *Journal of Child Language*, 8, s. 541–563.
- Volterra V., Erting R., 1990, *From gesture to language in hearing and deaf children*, Springer Verlag, New York.



- Volterra V., Caselli M.C., Capirci O., Pizzuto E., 2005, *Gesture and the emergence and development of language*, [w:] M. Tomasello, D. Slobin (red.), *Beyond Nature-Nurture. Essays in Honor of Elizabeth Bates*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, s. 3–40.
- Wetherby A.M., Prizant B.M., 1993, *Profiling Communication and Symbolic Abilities in Young Children*, *Communication Disorders Quarterly*, vol. 15, nr 1, s. 23–32
- Wygotski L.S., 1971, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa.
- Wygotski L.S., 1978, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa.
- Wygotski L.S., 1995, *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, [w:] A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Załązińska A., 2001, *Schematy myśli wyrażone w gestach. Gesty metaforyczne obrazujące abstrakcyjne relacje i zasoby podmiotu mówionego*, Universitas, Kraków.
- Żebrowska M. (red.), 1986, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa.
- Zimbardo P., Ruch F.L., 1996, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa.



## Spis treści

Wprowadzenie	5
<b>Rozdział 1</b>	
<b>Komunikacja we wczesnym dzieciństwie</b>	<b>9</b>
Natura komunikacji niejęzykowej	9
Atrybuty komunikatów językowych i niejęzykowych	13
Biologiczne i społeczne uwarunkowania zachowań niewerbalnych	17
Przedśłowne zdolności komunikacyjne	21
Językowe etykietowanie rzeczywistości	23
Rozwój komunikacji językowej u dzieci we wczesnej ontogenezie	29
Zdolność słownego porozumiewania się u dzieci z atypowym rozwojem	31
Współistnienie aktywności językowej i niejęzykowej w procesie komunikacyjnym małego dziecka	34
<b>Rozdział 2</b>	
<b>Pierwsze gesty komunikatywne i zabawy społeczne</b>	<b>43</b>
Gestykulacja nośnikiem komunikacyjnym	43
Znaczenie gestykulacji we wczesnym dzieciństwie	46
Pierwsze niejęzykowe zachowania komunikacyjne i interakcyjne	51
Społeczne zabawy i zachowania interakcyjne u dzieci z zaburzeniami rozwojowymi	55
Różnice międzykulturowe w zakresie gestów komunikatywnych	60
<b>Rozdział 3</b>	
<b>Dziecko w świecie przedmiotów</b>	<b>68</b>
Przedmioty w centrum aktywności dziecięcej	68
Manipulacja dzieciąca – poznawanie rzeczywistości przez dotyk	75

Funkcjonalne użycie przedmiotów	81
Działania na przedmiotach we wczesnym dzieciństwie	84
Zabawa funkcjonalna i czynności samoobsługowe u dzieci z nieprawidłowym przebiegiem rozwoju komunikacji	88
Kulturowe uwarunkowania praktyki i innych działań na przedmiotach	92
<b>Rozdział 4</b>	
<b>Naśladownictwo fundamentem rozwoju zabawy</b>	96
Zabawa jako przejaw dziecięcej aktywności	96
Zdolność naśladowania krokiem milowym w rozwoju psychicznym dziecka	101
Rozwój imitacji u dzieci we wczesnej ontogenezie	103
Zachowania naśladowcze a zaburzenie rozwoju	109
Naśladownictwo w zabawie dziecięcej w ujęciu międzykulturowym	112
<b>Rozdział 5</b>	
<b>Symbolizacja w zabawie dziecka</b>	116
Zdolność dziecka do posługiwania się symbolami	116
Reprezentacja rzeczywistości w zabawie i w mowie	122
Przejawy zabawy symbolicznej we wczesnym dzieciństwie	126
Zabawa na niby u dzieci z zaburzeniami rozwojowymi	131
Udawanie z przemianowywaniem przedmiotów	141
Wpływ odmienności kulturowej na rozwój zabawy w udawanie	150
<b>Rozdział 6</b>	
<b>Moment pojawiania się gestów i działań niewerbalnych w rozwoju ontogenetycznym</b>	153
Umiejętność zabawy i komunikacji w pierwszych latach życia	153
Płeć a gestykulacja i zabawa dziecięca	162
Gestykulacja i symbolizacja u dzieci z różną sprawnością językową	167
Kulturowe uwarunkowania gestów i działań o charakterze komunikatywnym i symbolicznym we wczesnym dzieciństwie	171
<b>Bibliografia</b>	178



**Agnieszka Lasota**, doktor nauk humanistycznych, psycholog dziecięcy. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki psychologii rozwoju umiejętności komunikacyjnych oraz reprezentacji symbolicznej u dzieci we wczesnym i średnim dzieciństwie. Autorka wielu prac naukowych z zakresu psychologii dziecka oraz programów profilaktyczno-terapeutycznych dla dzieci i młodzieży.

Książka ma przybliżyć czytelnikom – psychologom, studentom, rodzicom – sposób, w jaki małe dziecko poznaje świat. Jak uczy się i zdobywa doświadczenie w procesie komunikacyjnym, stając się kompetentnym nadawcą i odbiorcą komunikatów – zarówno językowych, jak i niejęzykowych. Jak eksploruje otoczenie, poznaje je za pomocą wszystkich dostępnych zmysłów. Jak uczy się zachowań związanych z samoobsługą. Kiedy zaczyna rozumieć etykiety nadawane przedmiotom. Dowiemy się, dlaczego dziecko wcześniej potrafi nadać nazwę poprzez gest, a dopiero za kilka miesięcy użyć odpowiedniego słowa. Na czym polega zabawa na niby. Jakie aspekty rozwoju poznawczego mają wpływ na umiejętność symbolizacji u małego dziecka.

Uniwersytet Pedagogiczny  
im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie  
Prace Monograficzne nr 617

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-7271-725-2