

Natalia Królicka

Uniwersytet Rzeszowski

## PORÓWNANIE KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH I KOMUNIKACYJNYCH DZIEWCZĄT I CHŁOPCÓW W WIEKU SZEŚCIU LAT

Niniejsza publikacja stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, czy płeć może stanowić jeden z wielu czynników wpływających na kompetencje językowe i rozwój mowy. W tym celu zdefiniowano pojęcia kompetencji komunikacyjnej i językowej oraz omówiono rozwój mowy dziecka ze szczególnym uwzględnieniem mowy sześciolatków (gdyż tej grupy wiekowej dotyczyły badania przeprowadzone dla potrzeb artykułu). Początkowo założono, że przewaga dziewcząt nad chłopcami w zakresie komunikacji jest tylko mitem rozpowszechnionym w opinii publicznej. Jednak dogłębniejsza analiza neurologicznego aspektu mowy człowieka potwierdziła słuszność tego przekonania. Prześlędzono historię badań nad lokalizacją ośrodków mowy oraz czynniki neurologiczne, które wpływają na rozwój mowy i wykazano szereg dowodów, które świadczą mogą, że dziewczęta szybciej rozwijają zdolność mowy, a ich umiejętności komunikacyjne znacznie przewyższają kompetencje chłopców w równoległym wieku. Potwierdziły to także wyniki własnych badań.

Słowa kluczowe: rozwój mowy dziecka, mowa a płeć, kompetencja językowa, kompetencja komunikacyjna

### Wstęp

Środowisko, w którym żyjemy, nieustannie próbuje wmówić nam, że troska o siedmiolatka, który woła *hula* zamiast *hura*, jest nieuzasadniona, bo to przecież chłopiec i jeszcze ma prawo popełniać błędy. Zupełnie inaczej odnosi się do jego młodszej siostry, której już zaleca kontrolę logopedyczną. Bo w opinii publicznej dziewczynka w tym wieku powinna pięknie realizować wszystkie głoski. Wyjaśnienie: „bo to chłopiec” daje się słyszeć na tyle często, że warto zbadac, na ile to twierdzenie można uznać za prawdziwe. Czy chłopcy rzeczywiście mogą cieszyć się „taryfą ulgową” przy ocenie ich mowy i wymowy, kompetencji językowych i komunikacyjnych, tylko ze względu na różnicę płci? I na ile te różnice wpływają na rozwój myślenia i mowy? A może różnice w zakresie nabywania języka wynikające z płci dziecka są tylko mitem?

W wielu publikacjach pojawiają się adnotacje dotyczące płci jako czynnika wpływającego na rozwój mowy, jednak często pomija się w nich wyjaśnienie,

dłaczego płeć jest tak istotna w nabywaniu języka. Celem rozważań jest próba ustalenia, czy płeć może wpływać na rozwój mowy dziecka, a jeśli tak – to dlaczego? W jakim stopniu? Ważna jest także kwestia, jak duże mogą być ewentualne różnice w mowie chłopców i dziewcząt i na czym dokładnie te różnice polegają.

W celu określenia poziomu opanowania zdolności komunikacyjnych i językowych dziewcząt i chłopców skonfrontowano opinie językoznawców, psychologów i neurologów, dodatkowo przeprowadzono badanie sondażowe na grupie dziesięciorga dzieci z oddziału przedszkolnego (pięciu chłopców i pięć dziewczynek), które zostały wytypowane do badania przez wychowawcę. Nauczyciel wybrał uczniów o zbliżonym (jego zdaniem wysokim) poziomie kompetencji językowych i komunikacyjnych. Biorąc pod uwagę różnice w zakresie budowy ośrodkowego układu nerwowego, głosy niektórych językoznawców i opinię publiczną, przyjęto hipotezę, że poziom nabycia kompetencji językowych i komunikacyjnych może być zależny od płci dziecka.

## 1. Język a użycie języka

Język wyewoluował z formy dźwiękowego porozumiewania się organizmów żywych i w powszechnej świadomości funkcjonuje jako narzędzie komunikowania się. Jednak takie rozumienie języka wydaje się ograniczone. Jest on przecież także środkiem wyrazu ludzkich myśli, uczuć, przeżyć związanych nie tylko z teraźniejszością, lecz także przyszłością czy przeszłością. Nie ogranicza się jedynie do przekazywania informacji, ale „ma wśród tych sposobów wymiany informacji uprzywilejowaną pozycję, gdyż jest czymś dla człowieka naturalnym, uniwersalnym, mającym największe (praktycznie nieograniczone) możliwości” (Łuczyński 2011: 11).

Ponadto ważne jest odróżnienie użycia języka od umiejętności, którą dysponują jego użytkownicy. Współlistnienie tych zjawisk zauważył Ferdinand de Saussure, który wyróżnił w języku dwa aspekty, wprowadzając do językoznawstwa terminy: *langue* i *parole*. Rozróżnienie dwóch stron języka umożliwiło dokładniejsze rozpoznanie i uporządkowanie umiejętności związanych z procesem mówienia. Ze sferą *langue* ściśle związana jest kompetencja językowa, natomiast z *parole* – kompetencja komunikacyjna (za: Grzegorzczkova 2007: 34).

### 1.1. Kompetencje językowe

Noam Chomsky podkreśla fakt, że na powstawanie i łączenie się znaków językowych mają wpływ zdolności umysłowe człowieka. Dzięki nim język pełni funkcję kreatywną, czyli daje użytkownikowi możliwość tworzenia dowolnej

liczby zdań ze skończonego zbioru elementów językowych (za: Grabias 1994: 30). Ludzki umysł pozwala nie tylko tworzyć wypowiedzi poprawne pod względem gramatycznym, lecz także umożliwia odróżnienie zdania gramatycznie poprawnego od błędnego, a związana z kompetencją językową znajomość syntaktycznych i leksykotaktycznych reguł języka pozwala na budowanie zdań formalnie poprawnych i zrozumiałych dla odbiorcy. Chomsky nazywa te umiejętności kompetencją językową. Kompetencja językowa precyzyjnie objaśnia, na czym polega proces tworzenia zdań, jednak aby możliwe było tworzenie aktów mowy, niezbędna jest kompetencja komunikacyjna (Grabias 1994: 32).

## 1.2. Kompetencje komunikacyjne

Wymiana komunikatów pomiędzy nadawcą a odbiorcą odbywa się w określonej sytuacji komunikacyjnej, wymaga kontekstu jasnego dla obu stron. Dell Hathaway Hymes doszedł do wniosku, że oprócz zdolności prawidłowego formułowania wypowiedzi ważne są także takie aspekty, jak elokwencja i wykrywanie reguł odpowiedniości, czyli dostosowanie komunikatu do danej sytuacji. Umiejętność adekwatnego do sytuacji zachowania społecznego, którą cechuje świadoma lub nieświadoma wiedza o regułach używania języka w różnych sytuacjach, to kompetencja komunikacyjna (za: Grabias 1994: 33). Człowiek nabywa tę zdolność w procesie socjalizacji, która niejako zmusza go do pełnienia różnych ról społecznych. Poziom opanowania tej kompetencji zależy od indywidualnych, psychicznych predyspozycji użytkownika języka i stopnia jego przystosowania do życia w danym środowisku.

## 2. Rozwój mowy dziecka

Rozwój mowy dziecka rozpoczyna się już w okresie prenatalnym. Badania dowodzą, że płód jest w stanie rozpoznać głos matki, a także na niego reagować. Kiedy niemowlę przychodzi na świat, uczy się języka poprzez naśladowanie słyszanych dźwięków. Pierwszym symptomem mowy jest krzyk, poprzez który niemowlęta komunikują swoje prymarne potrzeby lub wyrażają zmęczenie czy niezadowolenie, np. wywołane nagłą zmianą pozycji, silnym hałasem itp. W ciągu kolejnych miesięcy mowa rozwija się bardzo szybko. Mniej więcej w połowie pierwszego roku życia niemowlę zaczyna „bawić się” dźwiękami i wokalizować, czyli gaworzyć. Roczne dziecko świadomie powtarza pewne sekwencje sylabowe, tworząc w ten sposób pierwsze wyrazy. Okres wypowiedzania pierwszych zdań przypada na 2–3 rok życia dziecka – zaczyna ono wówczas budować coraz dłuższe połączenia wyrazowe.

Proces nabywania mowy dziecka powinien być zakończony w wieku sześciu lat. Do ukończenia siódmego roku życia dziecko powinno wypowiadać wszystkie głoski oraz tworzyć poprawne konstrukcje zdaniowe, a także w pełni świadomie porozumiewać się z otoczeniem<sup>1</sup>. Małgorzata Cywińska nazywa wiek przedszkolny „eksplozją gramatyki”, zauważając, że w tym okresie następuje znaczny postęp w nabywaniu umiejętności budowania zdań (Cywińska 2016: 25). Zasób słów z czasem wzrasta, dlatego dziecko tworzy zdania coraz bardziej rozbudowane i różnorodne pod względem wykorzystania rozmaitych części mowy. Sprawnie operuje zaimkami, coraz częściej unika powtórzeń i poprawnie buduje zdania z wykorzystaniem spójników, dzięki czemu wypowiedzi stają się coraz bardziej spójne.

### 2.1. Rozwój słownika dziecka

Laura Dyer określa, że zasób słownictwa sześciolatka to około 2600 słów (Dyer 2004: 103). Rozwój fonologiczny u dziecka w normie intelektualnej powinien być już ukończony, więc wypowiedzianie zbitek spółgłoskowych nie powinno stanowić trudności. Elizabeth B. Hurlock podzieliła tworzenie się słownika dziecka na etap słownika ogólnego i specjalnego (Hurlock 1961: 227). Rozróżnienie zauważone przez badaczkę zostało wykorzystane w dalszej części dla uporządkowania pojawiających się kolejno w języku dziecka części mowy.

**Słownik ogólny** składa się z wyrazów niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie i porozumiewania się z otoczeniem. Wyrazy w nim zebrane mają charakter ogólny. Warto zauważyć, że w procesie przyswajania języka części mowy nie występują w sposób przypadkowy i nieuporządkowany. Są one przyswajane hierarchicznie, ze względu na stopień niezbędności słowa w procesie komunikacji. Jako pierwsze używane są rzeczowniki niezbędne do nazywania osób czy przedmiotów występujących w środowisku dziecka. Sześciolatek operuje już szerokim zbiorem rzeczowników w różnych kategoriach, zna ich znaczenie i świadomie łączy pojęcie z danym elementem rzeczywistości. Potrafi odmieniać rzeczownik przez przypadki i liczby, a także rozróżnia jego rodzaje. Kolejną częścią mowy, którą dziecko przyswaja po opanowaniu rzeczowników, są czasowniki. Pierwsze czasowniki są właściwie nieodmienne. Maria Zarębina zauważa, że w niektórych kontekstach mogą być one odbierane nawet jak rzeczowniki (Zarębina 1965: 48). Sześciolatek ma ukończony proces przyswajania kategorii czasownika, posługuje się nim w pełni świadomie, nazywając czynności i stany. Stosuje prawidłowy tryb, stronę i liczbę, a także odmienia czasownik przez osoby i rodzaje. W wypowiedzi dziecka 6-letniego dominują rzeczowniki i czasowniki (od około drugiego roku życia główną rolę w zdaniu pełnią czasowniki).

<sup>1</sup> Więcej o rozwoju mowy dziecka zob. m.in.: Hurlock 1961; Dyer 2006; Zyzik 2011 i in.

Przymiotniki i przysłówki pojawiają się około połowy drugiego roku życia. Najczęściej są wykorzystywane przez dziecko do określania przeciwstawnych cech, jak: *dobry – zły, ładny – brzydki* (Hurlock 1961: 228). Przymiotniki w mowie dziecka 6-letniego są używane stosunkowo rzadko, ale sześciolatek potrafi je stosować w poprawnej formie gramatycznej oraz prawidłowo rozdziela przymiotniki oceniające pozytywnie od negatywnych. Oszczędność słowa i skłonność do skracania wypowiedzi sprawiają, że przymiotniki są jednak często pomijane, a wypowiedzi dzieci ograniczają się jedynie do prostych zdań konstruowanych na zasadzie połączeń rzeczowników i czasowników (por. też: Szuman 1968: 107).

**Słownik specjalny** dziecko zaczyna tworzyć mniej więcej po ukończeniu trzeciego roku życia. Składa się on ze słów mających znaczenie specjalne i stosowanych wyłącznie w określonych sytuacjach na potrzebę użytkownika (Hurlock 1961: 227). Sześciolatek zainteresowany daną dziedziną wiedzy będzie poszukiwał słów, które pomogą mu określić jej elementy. Wiąże się to przede wszystkim z rozwojem własnych zainteresowań dziecka, które zmuszają do poszukiwania słownictwa niezbędnego do funkcjonowania w określonym kręgu rzeczywistości.

Oprócz słownika ogólnego i specjalnego wyróżnia się też **słownik grzecznościowy**. Zalicza się do niego słowa, które dziecko nabywa poprzez wychowanie w duchu kultury osobistej. W zbiorze owego słownika znajdują się więc takie leksemy, jak: *dziękuję, proszę* itp. Będzie to ważne dla opanowania umiejętności dostosowania słownictwa dziecka do sytuacji oficjalnej, kiedy wykorzystanie słownika grzecznościowego jest konieczne.

## 2.2. Rozwój składni

W mowie dziecka proste zdania pojedyncze pojawiają się przed ukończeniem drugiego roku życia. Zdania bardziej skomplikowane, w tym zdania złożone, notuje się dopiero po ukończeniu piątego roku życia – wcześniej używane są one sporadycznie. Sześciolatek potrafi sprawnie poradzić sobie ze skonstruowaniem poprawnego zdania złożonego, choć w jego wypowiedziach występuje ono bardzo rzadko, na co ma wpływ współczesna tendencja do skrótowości i oszczędności słowa. Na długość i jakość wypowiedzianych przez dziecko zdań wpływa wiele czynników. Dzieci wychowywane w zamożnych rodzinach lepiej radzą sobie z konstruowaniem zdań dłuższych i popełniają przy tym mniej błędów językowych, co może być uwarunkowane ich częstszym kontaktem z literaturą, sztuką i kulturą, co statystycznie rzadziej jest udziałem dzieci ze środowisk uboższych.

Co ciekawe, budowa zdań jest zależna od płci dziecka. E.B. Hurlock, powołując się w swojej pracy na badania amerykańskie, pisze: „Podobnie dziewczęta w każdym wieku przewyższają chłopców pod względem budowy zdań” (Hu-

rlock 1961: 234). Zdania konstruowane przez dziewczęta są pełne, dłuższe i bardziej poprawne. Dziewczynki chętniej rozmawiają – nie tylko w otoczeniu rówieśników, ale także z dorosłymi – i mniej trudności sprawia im dostosowanie stylu wypowiedzi do sytuacji.

Sześciolatek dobrze radzi sobie z nawiązywaniem kontaktów z rówieśnikami. Potrafi uważnie słuchać i analizować wypowiedzi innej osoby, a przy tym zastosować język adekwatny do sytuacji. Proces nabywania kompetencji zarówno językowej, jak i komunikacyjnej powinien więc na tym etapie być ukończony (choć mowa będzie się doskonaliła praktycznie przez całe życie).

### 3. Neurologia a mowa człowieka

Dziecko uczy się mówić poprzez obcowanie ze środowiskiem posługującym się danym językiem. Stanisław Szuman pisze: „aby dojść do porozumienia się z dzieckiem, dorośli oddziałują na nie bodźcami słownymi” (Szuman 1968: 25). Słowem kluczowym w tej wypowiedzi wydaje się „bodziec”. Stanisław Kowalski „słowo” definiuje właśnie jako bodziec, który „nie jest niczym innym jak tylko specyficznym układem fal akustycznych (słowo mówione) lub promieni świetlnych (słowo pisane) ukształtowanym przez odpowiednie czynniki narządów mowy lub przez odpowiednie znaki pisarskie” (Kowalski 1962: 41). Skoro słowo to bodziec, to według teorii Iwana Pawłowa, mowa rozwija się w zakresie drugiego układu sygnałowego<sup>2</sup>. Od bodźców wytwarzanych przez człowieka nieświadomie (tzw. odruchów bezwarunkowych) słowo różni się tym, że wytwarzane jest w sposób świadomy.

Dziecko w trakcie rozwoju nabywa doświadczeń i poszerza swój zasób słownictwa. Z czasem zaczyna zauważać, że określone słowa wywołują wśród otoczenia dane reakcje i zaczyna w pełni świadomie komunikować się w celu wywołania oczekiwanego działania. Rozwój mowy jest zatem ściśle zintegrowany z rozwojem zmysłowym oraz umysłowym, które mają wpływ na jakość komunikacji w późniejszym okresie życia.

#### 3.1. Historia badań nad lokalizacją ośrodków mowy

Kluczową rolę w tworzeniu się języka odgrywają procesy fizjologiczne, których receptory umieszczone są w korze mózgowej. Historia ustalenia lokalizacji ośrodków mowy w mózgu człowieka jest bardzo długa, a na ten temat powstało

---

<sup>2</sup> Pawłow wyróżnił dwa rodzaje układów: pierwszy (obejmujący bodźce przyjmowane bezpośrednio przez narządy zmysłów) i drugi (do którego należą bodźce w postaci słów pobudzających człowieka do danej reakcji, bez bezpośrednio oddziałujących na jego zmysły bodźców) (Petrozolin-Skowrońska 1996: 914).

mnóstwo różnych koncepcji<sup>3</sup>. Dla określenia lokalizacji ośrodków mowy najbardziej trafna wydaje się metoda, która polega na badaniu zaburzeń mowy i ustaleniu zależności pomiędzy niedostatkami mowy a uszkodzeniami mózgu.

Na początku wieku XIX ze swoją koncepcją fonologiczną wystąpił austriacki neurolog Franz Joseph Gall, wysuwając wnioski, że główne ośrodki mowy umiejscowione są w przednich płatach mózgu (za: Maruszewski 1970: 35). Potwierdził to chirurg Paul Broca, który dokonał sekcji zwłok swojego pacjenta chorującego na ropień nogi i przejawiającego zaburzenia komunikacji. Okazało się, że uszkodzeniu w mózgu mężczyzny uległa tylna część drugiego i trzeciego zwoju czołowego po stronie lewej. Kiedy potwierdzono drugi taki przypadek, Broca doszedł do wniosku, że w tej części mózgu mieści się ośrodek odpowiedzialny za mowę. Wówczas rozpoczęła się ożywiona dyskusja dotycząca istnienia w mózgu specjalnych ośrodków, które odpowiadałyby za produkcję i rozwój mowy. W 1874 r. wybitny niemiecki lekarz Paul Wernicke opisał kolejny przypadek zaburzeń mowy, polegający na tym, że chory, zdolny do wypowiedzania słów, nie rozumiał wypowiedzi innych osób. Okazało się, że przyczyną takiego stanu rzeczy były niedostatki w budowie tylnej części pierwszego zwoju skroniowego po lewej stronie. Autorem nieco innej koncepcji jest Zygmunta Freud – twórca psychoanalizy. Doszedł on do wniosku, że zaburzenia mowy mogą wynikać nie tylko z uszkodzenia ośrodków, ale także z sieci, które łączą je ze sobą (Maruszewski 1970: 37–38).

Wszystkie te odkrycia sprawiły przyjęcie jednej koncepcji głoszącej istnienie kilku ośrodków mowy. Ośrodek Wernickiego został uznany za słuchowy ośrodek mowy, a ośrodek Broki – za ośrodek kinestetyczny. Umiejscowienie tych ośrodków w półkuli mózgu zależne jest od lateralizacji użytkownika danego języka. U osób o lateralizacji prawostronnej ośrodki mowy będą znajdowały się w większości przypadków w półkuli lewej (Kowalski 1968: 64).

### 3.2. Czynniki neurologiczne wpływające na różnice w mowie wynikające z płci

Na rozwój mowy może mieć wpływ wiele czynników. Laura Dyer w swojej pracy wymienia takie elementy, jak: kolejność przyjścia dziecka na świat,

---

<sup>3</sup> Zaburzenia mowy wynikające z uszkodzeń mózgu zostały odnotowane już w starożytności, m.in. przez Hipokratesa. Valerius Maximus i Pliniusz powoływali się na przykład pewnego człowieka z Aten, który stracił „pamięć liter” w wyniku urazu głowy, co prawdopodobnie jest pierwszym opisem afazji. W późniejszych latach rozróżniano już zaburzenia wynikłe nie tylko wskutek zaburzeń mózgu, lecz także te, których przyczyną mogło być porażenie narządów mowy. Na przełomie XVII i XVIII wieku zainteresowanie zaburzeniami mowy wzrosło. Wyróżniono wówczas po raz pierwszy afazję ruchową i parafazję. Odnotowano także przypadek niezdolności powtarzania słów przy zachowaniu rozumienia mowy. Około roku 1800 opisano znaczną liczbę różnego rodzaju zaburzeń afatycznych (Maruszewski 1970: 33–34).

wpływy środowiska, rodziców czy opiekunów, korzystanie ze współczesnych środków masowego przekazu jak Internet czy telewizja. Wśród nich wymienia także płęć (Dyer 2006: 43–56).

Skoro za rozwój i sam proces komunikowania się odpowiada mózg, to warto przeanalizować jego budowę i doszukać się różnic pomiędzy chłopcami i dziewczętami na tej płaszczyźnie. Z danych przedstawionych przez M. Maruszeńskiego wynika, że ludzkie mózgi nie są identyczne. Różnice można dostrzec nie tylko w rozmiarze, ale także w stosunku pomiędzy wielkościami obu półkul, ilością bruzd, komórek nerwowych, w stopniu pofałdowania, a także w pewnych cechach mikrostrukturalnych. Okazuje się, że „waga mózgu męskiego waha się dla podstawowej części populacji pomiędzy 1150 a 1700 gramów, a dla kobiet zaś od 1100 do 1500 g” (Maruszeński 1970: 91).

F. Gall był zdania, że każda zdolność człowieka zależna jest od funkcji, jaką pełni odpowiedzialna za nią grupa komórek. Według tej teorii należałoby przypuszczać, że jeżeli jakaś umiejętność jest u danego osobnika bardziej rozwinięta, oznaczałoby to, że narząd tę funkcję pełniący musi być większy w stosunku do innych osobników. Uczony wywnioskował, że skoro ośrodki mowy mieszczą się w przednich płatach mózgu, to zgodnie z tą teorią, osoby uzdolnione językowo cechowałyby się powiększeniem tego obszaru, co skutkowałoby wypchaniem do przodu gałek ocznych. Oczywiście jest to zupełnie fantastyczna hipoteza, a jakość kompetencji komunikacyjnych z pewnością nie zależy od wielkości mózgu.

Ważnym czynnikiem wpływającym na rozwój mowy okazał się jednak nie tyle rozmiar mózgu, ile jego podział na dwie półkule. Analizując wyniki badań nad uszkodzeniami mózgu u afatyków, badacze odkryli, że na upośledzenie mowy znacznie częściej wpływają zaburzenia w funkcjonowaniu półkuli lewej niż prawej. Dało to początek mniemaniu, że to właśnie półkula lewa odpowiada za funkcję mowy. Dalsze badania i rosnąca liczba dowodów potwierdziły, że każda z ludzkich umiejętności jest zależna od funkcji określonego ośrodka w mózgu, co dało początek badaniom lateralizacji. Dowodzono, że „każda z półkul jest wyspecjalizowana w innych funkcjach” (Brannen 2002: 110–111).

Początkowo nie doszukiwano się różnic pomiędzy kobietami a mężczyznami w skutkach uszkodzeń mózgu. Odkryto jednak, że utrata mowy powstała w wyniku defektów lewej półkuli zdarza się u kobiet znacznie rzadziej niż u mężczyzn. Zaczęto przypuszczać, że lateralizacja rozwija się wprost proporcjonalnie do wieku danego użytkownika języka. Stwierdzono, że z wiekiem u mężczyzn następuje większa redukcja objętości mózgu w zakresie płatów czołowych i skroniowych (Brannen 2002: 113).

Różnice w obrębie lateralizacji u przedstawicieli obydwu płci tłumaczyli Norman Geschwind i Albert Galadura. Przypuszczali oni, że na rozwój półkul mózgu mają wpływ hormony prenatalne. Według badaczy testosteron znacznie spowalnia wzrost półkuli lewej i wzmacnia szybszy rozwój prawej. W związku



z tym odkryciem naukowcy doszli do wniosku, że „dziewczeta i kobiety mają na ogół większe umiejętności werbalne, ponieważ u żeńskiego płodu poziom testosteronu nie hamuje rozwoju lewej półkuli” (Brannen 2002: 113).

Inna teoria doszukuje się różnic związanych z lateralizacją funkcji mózgu w tempie rozwoju dziecka w okresie pokwitania. Według niej umiejętności werbalne dzieci, które wcześniej osiągają dojrzałość fizyczną, są większe. L. Brannen pisze: „jako że dziewczeta na ogół dojrzewają wcześniej niż chłopcy, przedstawiciele obu płci różnią się zdolnościami werbalnymi i przestrzennymi, ale rodzaj stanowi czynnik towarzyszący, a nie decydujący o tej różnicy” (Brannen 2002: 114). Możliwe, że fakt, iż receptory mowy w mózgu kobiet są w zbliżonej mierze rozłożone na półkuli lewej i prawej, wpływa na różnice w zakresie umiejętności werbalnych kobiet i mężczyzn.

Kolejny dowód na przewagę kobiet nad mężczyznami w tej dziedzinie przedstawiła Diane Halpern. Po przeprowadzeniu badań zauważyła, że „dziewczeta i kobiety wykazują ogólną przewagę przy wykonywaniu rozmaitych zadań werbalnych” (Brannen 2002: 127). Wykazała ponadto, że dziewczeta są bieglejsze w posługiwaniu się językiem, nie tylko mówionym, lecz także pisanym.

Jednak późniejsze badania Janet Hyde dowiodły, że różnica w zakresie korzystania z języka pomiędzy chłopcami a dziewczętami jest niewielka i być może nie wynika z płci, a uwarunkowana jest innymi czynnikami (za: Brannon 2002: 129). L. Dyer, opierając się na wynikach swoich badań, stwierdziła, że „chłopcy i dziewczeta w inny sposób przyswajają język” (Dyer 2006: 43–44). Według niej dziewczeta osiągają większe postępy w nauce, w tym także w zakresie języka. Szybciej opanowują sztukę mówienia, posługują się znacznie bardziej złożonym słownictwem, używając większej liczby rzeczowników i pojęć abstrakcyjnych. Zdania przez nie budowane są dłuższe i zawierają mniej błędów gramatycznych i leksykalnych. Chłopcy natomiast większą uwagę skupiają na przyswajaniu słów nazywających czynności i wyrazach dźwiękonaśladowczych. Badaczka wnioskuje, że przyczyną tej różnicy w rozwoju może być ilość i jakość spędzania czasu z rodzicem. Matki poświęcają więcej uwagi córkom i częściej prowadzą z nimi długie rozmowy, w tym na tematy abstrakcyjne, np. dotyczące emocji (Dyer 2006: 43–44).

Na relacje dziecka z matką i ich wpływ na rozwój mowy zwraca uwagę także E.B. Hurlock, powołując się na wnioski McCarthy, która różnic dopatrywała się właśnie w stosunkach rodzinnych. Według niej na etapie naśladowania mowy dziewczeta chętniej sugerują się mową matki. Matka zajmuje się dziećmi częściej niż ojciec, stąd ilość czasu na pobieranie wzoru mowy od ojca przez syna jest znacznie krótsza (Hurlock 1961: 250).

E.B. Hurlock pisze także o wpływie płci na jakość opanowania języka. Badaczka analizuje różnice wynikające z płci na każdym etapie rozwoju mowy. W pierwszym roku życia dziecka nie odnotowała znacznych różnic pomiędzy

dziewczynkami i chłopcami. Dysproporcję zauważyła dopiero u dzieci po ukończeniu drugiego roku życia. E.B. Hurlock skonstratowała: „chłopcy na ogół później uczą się mówić niż dziewczynki. Budują zdania krótsze i pod względem gramatycznym mniej poprawne. Użycie i zrozumienie znaczeń słów jest gorsze, a wymowa mniej dokładna w każdym wieku życia”. Także wady wymowy częściej pojawiają się u osób płci męskiej niż u przedstawicielek płci żeńskiej tej samej grupy wiekowej. Obliczono, że na jedną kobietę z defektem mowy przypada ośmiu mężczyzn z tym samym niedostatkiem realizacji głosek (Hurlock 1961: 250).

## 4. Badania sondażowe

### 4.1. Metodologia badań

Aby zweryfikować przytoczone powyżej opinie, przeprowadzono badania sondażowe. Grupę sześciolatków poddano czterem próbom, które miały określić aktualny stan kompetencji językowych i komunikacyjnych dziewcząt i chłopców. Wykorzystano trzy karty badań, na których umieszczone zostały obrazki pomocnicze do ćwiczeń. Dodatkowo przeprowadzono orientacyjne badanie mowy i sprawności narządów aparatu artykulacyjnego w celu ustalenia różnic pomiędzy dziewczętami i chłopcami w zakresie fonetyki. Badani przy pomocy przedstawionej im karty badania odpowiadali na pytania i wykonywali zadania. Każda próba pozwalała na zdobycie określonej liczby punktów, przyznawanych w zależności od stopnia trudności i liczby elementów wchodzących w skład wykonania ćwiczenia. Schemat przyznawania punktów w poszczególnych zadaniach został przedstawiony w tabelach.

Tab. 1. Próba 1

Próba I: swobodna rozmowa	
Pyt. 1: <i>Jak masz na imię?</i>	0–1 pkt
Pyt. 2: <i>Ile masz lat?</i>	0–1 pkt
Pyt. 3: <i>Lubisz chodzić do szkoły?</i>	0–1 pkt
Pyt. 4: <i>Jak spędzasz czas ze swoimi przyjaciółmi?</i>	0–1 pkt
Pyt. 5: <i>Czym się interesujesz?</i>	0–1 pkt
Pyt. 6: <i>Kim chciałbyś/chciałabyś zostać w przyszłości?</i>	0–1 pkt

Tab. 2. Próba 2

Próba II: badanie wymowy					
sok	0–1 pkt	żaba	0–1 pkt	łazienka	0–1 pkt
pestka	0–1 pkt	łyżwy	0–1 pkt	ciastko	0–1 pkt
lis	0–1 pkt	czapka	0–1 pkt	bocian	0–1 pkt
cytryna	0–1 pkt	rękawiczki	0–1 pkt	łokieć	0–1 pkt

klocek	0–1 pkt	klucz	0–1 pkt	dzieci	0–1 pkt
latawiec	0–1 pkt	dżem	0–1 pkt	rodzina	0–1 pkt
zebra	0–1 pkt	drożdżówka	0–1 pkt	rekin	0–1 pkt
wózek	0–1 pkt	ślimak	0–1 pkt	parasol	0–1 pkt
dzwonek	0–1 pkt	huśtawka	0–1 pkt	ser	0–1 pkt
pełdzel	0–1 pkt	miś	0–1 pkt	lalka	0–1 pkt
szalik	0–1 pkt	mysz	0–1 pkt	lody	0–1 pkt
muszla	0–1 pkt	ziemniak	0–1 pkt	fotel	0–1 pkt

Tab. 3. Próba 3

Próba III: czynniki inne niż płęć			
Artykulatory		Słuch fonematyczny	
Pionizacja języka	0–1 pkt	kury : góry	0–1 pkt
Ruch języka do kąćików ust	0–1 pkt	kawka : ławka	0–1 pkt
Kłaskanie językiem	0–1 pkt	praży : plaży	0–1 pkt
Ściąganie warg	0–1 pkt	Tomek : domek	0–1 pkt
Wydymanie policzków	0–1 pkt	kotek : motek	0–1 pkt

Tab. 4. Próba 4

Próba IV: Badanie kompetencji komunikacyjnych	
<b>Opis postaci</b>	
Konstrukcja opisu (maks. 3 pkt)	
– rozpoczęćie (np. <i>to jest lew</i> )	1 pkt
– przedstawienie cech wyglądu	1 pkt
– przedstawienie cech charakteru	1 pkt
Wyrażenia nazywające cechy (maks. 5 pkt):	
– min. 5 wyrażęń	5 pkt
– 3–4 wyrażenia	3 pkt
– 2–1 wyrażenia	2 pkt
– 0 wyrażęń	0 pkt
<b>Dostosowanie do sytuacji komunikacyjnej</b>	
Rozróźnienie sytuacji komunikacyjnych (maks. 2 pkt):	
– samodzielne skonstruowanie wypowiedzi	2 pkt
– dopasowanie na podstawie wypowiedzi badającego	1 pkt
– brak rozróźnienia	0 pkt
Słownictwo (maks. 3 pkt):	
– formuła powitalna dla kaźdej sytuacji	2 pkt
– zwroty grzecznościowe	1 pkt
<b>Prowadzenie narracji</b>	
Konstrukcja narracji	3 pkt
Wbudowanie sytuacji odniesienia	1 pkt
Słownictwo (maks. 3 pkt):	
– rozpoczęćie (np. najpierw, na początku itp.)	1 pkt
– określenia sygnalizujące następstwo czasu (np. potem, następnie)	1 pkt
– zakończenie (np. na koniec)	1 pkt

**Tab. 5.** Schemat oceny poszczególnych zadań wchodzących w skład badania

<b>Ocena poprawności językowej (na podstawie wszystkich 4 prób)</b>	
Bardzo dobra (zupełny brak błędów językowych)	5 pkt
Dobra (rzadko występujące błędy językowe)	4 pkt
Zadawalająca (częste występowanie błędów językowych)	2 pkt

Dzięki skali punktowej możliwe było dokładne określenie wystąpienia ewentualnej różnicy w zakresie sprawności językowych pomiędzy badanymi grupami, a także sprawdzenie, czy rozbieżność jest na tyle duża, by można wykluczyć błąd statystyczny. Maksymalna liczba punktów do zdobycia wyniosła 77.

Analiza zdolności komunikacyjnych i językowych polegała na badaniu grupy dzieci sześciolletnich pod kątem czterech prób językowych, do których wykorzystano trzy autorskie karty badania zatytułowane na potrzeby pracy: *próba II*, *próba III*, *próba IV*. Zadania miały na celu określenie i późniejsze porównanie zdolności komunikacyjnych dziewcząt i chłopców w określonej grupie wiekowej.

#### **4.2. Ocena zdolności porozumiewania się w języku polskim, rozumienie i odbiór nadawanego komunikatu**

Próba I polegała na swobodnej rozmowie badającego z dzieckiem. Ocenie podlegała umiejętność komunikowania się w języku polskim, rozumienie, odbiór i stosowna reakcja na nadany komunikat, zdolność utrzymania kontaktu i podtrzymania rozmowy oraz poprawność gramatyczna i leksykalna wypowiedzi dziecka, na którą zwracano uwagę także w kolejnych zadaniach. Każdemu dziecku zadano trzy pytania zamknięte i trzy pytania otwarte. Za odpowiedź na każde z nich badany mógł otrzymać jeden punkt.

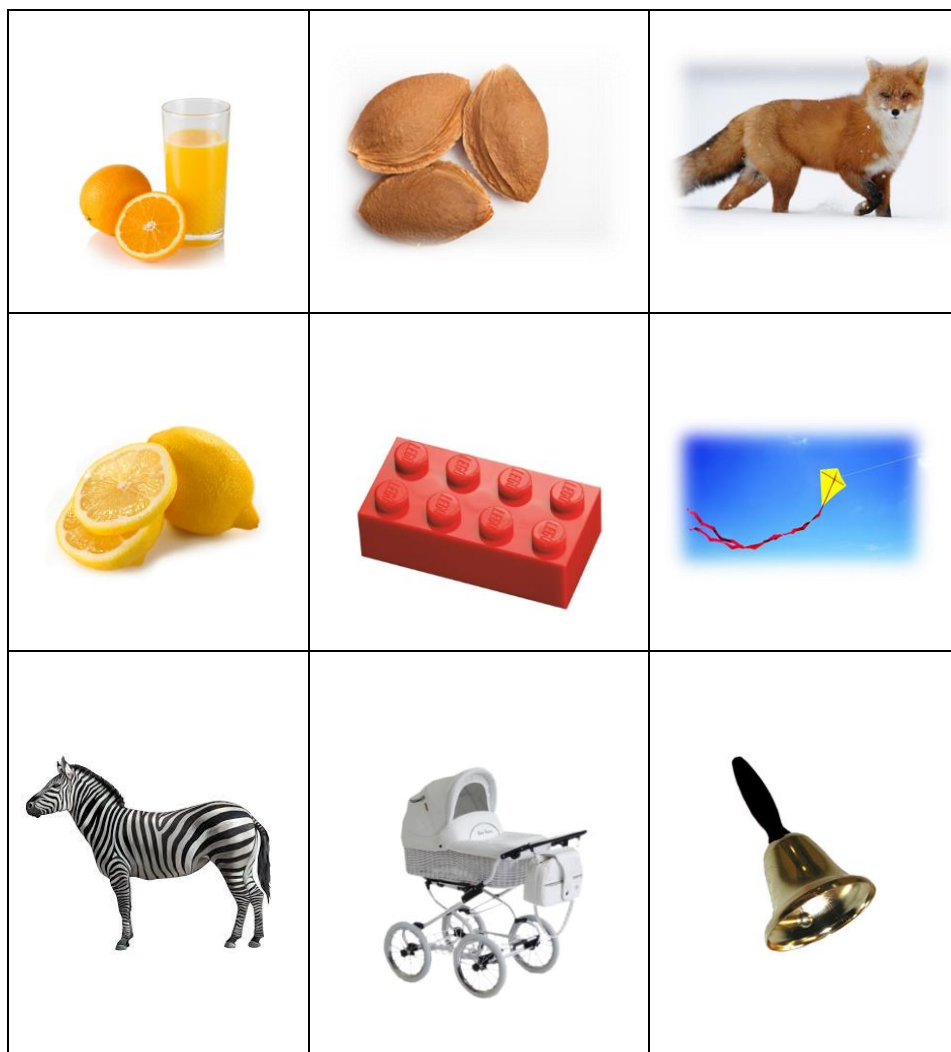
Wszystkie dzieci zaliczyły próbę pomyślnie. Porozumiewały się poprawnie w języku polskim, właściwie odbierały komunikaty, a ich reakcja na nie była poprawna. Chętnie udzielały odpowiedzi na zadawane im pytania. Mowa dziecka sześciolletniego charakteryzuje się zadawaniem niezliczonej ilości pytań, na które często nie można postawić jednoznacznej odpowiedzi. Badani, w rozmowie na temat własnych zainteresowań czy sposobu spędzania czasu z przyjaciółmi, nie tylko odpowiadali na pytania stawiane przez badającego, lecz także zadawali pytania typu: *dlaczego?*, *po co?*, *jak?* itp. Co ciekawe, dziewczęta w kwestii zadawania pytań okazały się mniej dociekliwe. Chętniej opowiadały o własnych doświadczeniach, ale tylko dwie na pięć przejawiały skłonności do nadmiernego zadawania pytań. Chłopcy znacznie częściej zdecydowali się na zadawanie pytań, a ponadto wytrwale dążyli do uzyskania satysfakcjonującej odpowiedzi.

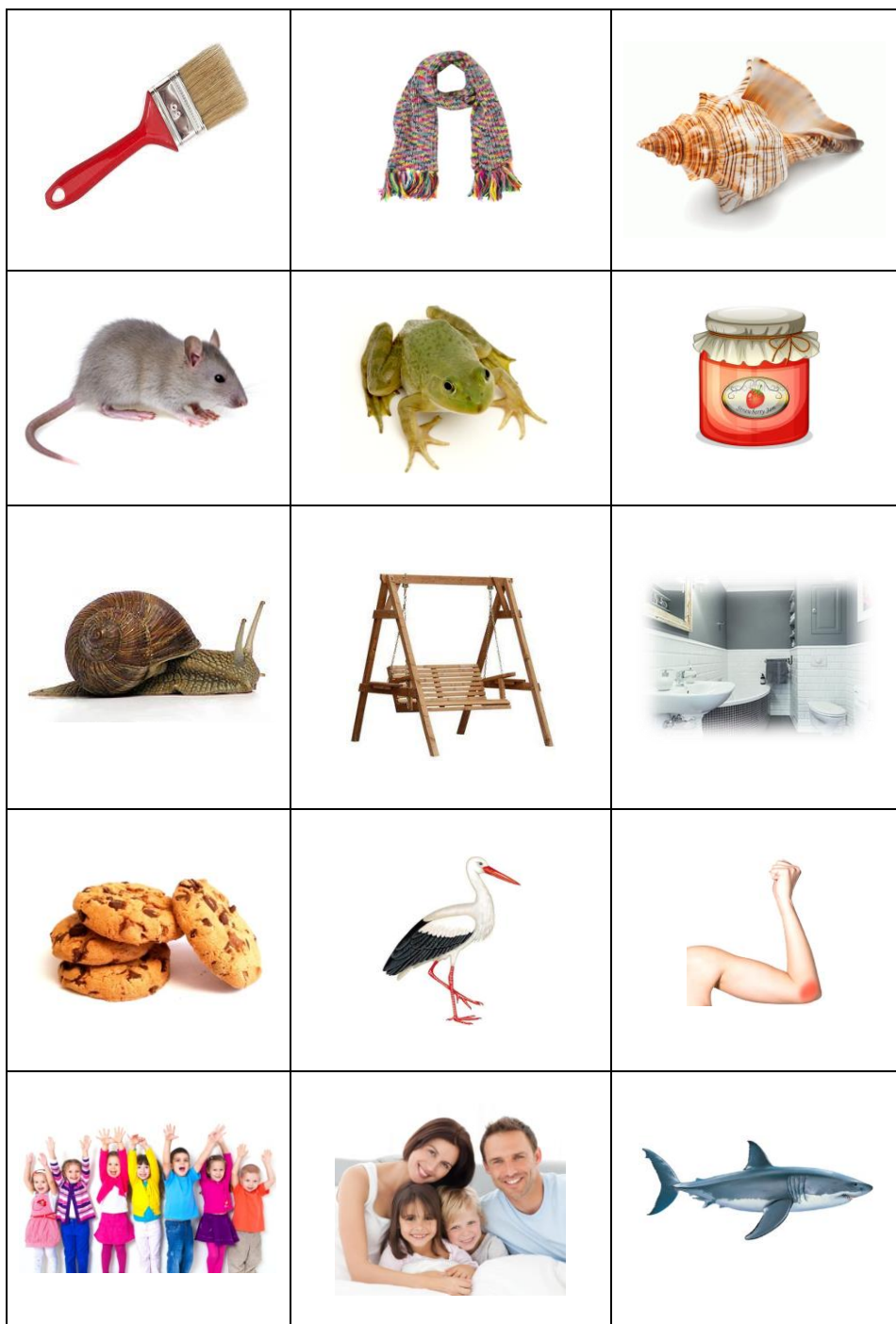
Wszystkie dzieci wykazały zdolność rozumienia nadawanego komunikatu i odpowiedniej nań reakcji. Badani chętnie utrzymywali kontakt wzrokowy z na-

dawcą komunikatu. Jeśli chodzi o zdolność podtrzymania kontaktu i własny wkład w przebieg rozmowy, zdecydowanie lepiej wypadli chłopcy.

### 4.3. Ocena wymowy dziewcząt i chłopców

W próbie II sprawdzono frekwencję występowania niedostatków w zakresie realizacji głosek u obu badanych grup i porównano otrzymane wyniki. Wykorzystano autorski kwestionariusz badania wymowy. Uwzględniono w nim desygnaty odsyłające do słów, w których występują głoski mogące jeszcze sprawiać trudność sześciolatkom.







Ponieważ sześciolatek powinien realizować już wszystkie głoski, wymowę sprawdzono tylko pod kątem tych najtrudniejszych, które w mowie dziecka pojawiają się najpóźniej. Zbadano umiejętność realizacji głosek dentalizowanych szeregu syczącego (czyli: [s], [z], [c], [dz]), ciszącego (czyli: [ś], [ź], [ć], [dź]) i szumiącego (czyli: [sz], [rz], [cz], [dż]) oraz głoski [r] i [l] we wszystkich możliwych pozycjach wyrazu (głoski bezdźwięczne i sonorne w nagłosie, śródgłosie i wygłosie, pozostałe – w nagłosie i śródgłosie).

Okazuje się, że z 10-osobowej grupy dzieci jedynie dwie dziewczynki realizują głoski poprawnie. Fakt ten nie powinien dziwić, gdyż odsetek dzieci z wadami wymowy z biegiem lat gwałtownie wzrasta<sup>4</sup>.

W 5-osobowej grupie dziewcząt u trzech stwierdzono niedostatki w realizacji głosek. Dziewczynka 1. nie radziła sobie z wymową głoski [r] we wszystkich pozycjach wyrazu i dokonywała substytucji [r] : [l] np.: [lek'in] 'rekin', [pala-sol] 'parasol', [sel] 'ser'. U dziewczynki 3. zauważono sygmatyzm międzyzębowy boczny i, co za tym idzie, błędną realizację głosek dentalizowanych szeregu syczącego oraz mieszanie szeregu szumiącego z realizowanym błędnie syczącym, np.: [musla] 'muszla', [zaba] 'żaba', [kluc] 'klucz'. Podobnie (międzyzębowo) mówiła dziewczynka 4., u której jednak nie stwierdzono substytucji. U dziewczynki 2. i dziewczynki 5. nie wykryto zaburzeń mowy.

W 5-osobowej grupie chłopców u wszystkich badanych stwierdzono błędne realizacje głosek. Najczęstszym problemem był brak prawidłowej realizacji głosek szeregu szumiącego, przy czym całkowite zaburzenia tego szeregu stwierdzono u trzech badanych, częściowe tylko u chłopca 1. Badanie wykazało, że substytuował on niektóre głoski dentalizowane z szeregu szumiącego ich bez-

<sup>4</sup> Tę tendencję potwierdzają badania np. Kitlińskiej-Król (2011: 24).

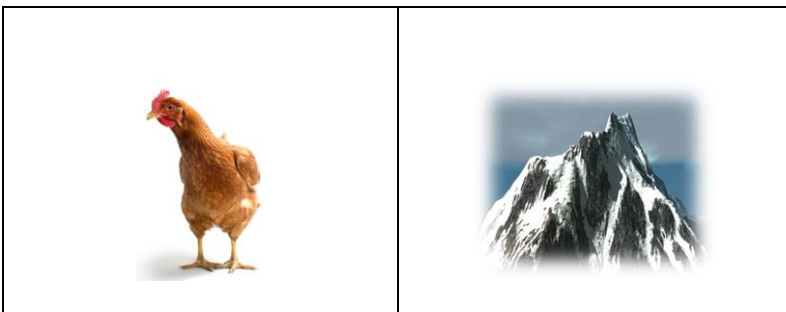
dźwięcznymi odpowiednikami, np.: [šaba] ‘żaba’ lub (podobnie jak chłopiec 3.) mieszał szereg szumiący z syczącym, np.: [capka] ‘czapka’, [drozżufka] ‘drożdżówka’. Chłopiec 2. głoski szeregu szumiącego substytuował głoskami szeregu syczącego np.: [sal'ik] ‘szalik’, [ɥzyzy] ‘łyżwy’, [klucz] ‘klucz’ oraz błędnie realizował głoskę [r] wymawiając ją jako [l], podobnie jak chłopiec 4., który dodatkowo mieszał szeregi: szumiący i syczący, wymawiając głoski szumiące jako syczące i odwrotnie. Problemem okazał się także nieutralony szereg dźwiękowy, co skutkowało mieszaniami głosek, np.: [sok] : [šok], [l'is] : [l'iš], [šal'ik] : [sal'ik], [čapka] : [capka]. Zdarzała się też substytucja zwarto-szczelinowej *c* przez szczelinową *s*, np.: [sytryna] ‘cytryna’. Chłopiec 5. błędnie realizował głoskę *r*, przesuując w artykulacji drganie z czubka języka na języczek.

#### 4.4. Ocena sprawności aparatu artykulacyjnego i słuchu fonematycznego

Aby móc przeanalizować przyczyny niedostatków w zakresie realizacji głosek i skutków występowania błędów wymowy, podjęto próbę III, mającą na celu określenie innych (niż płeć) czynników, które mogłyby mieć wpływ na niewłaściwą wymowę. Postanowiono sprawdzić, w jakim stopniu dzieci są gotowe pod względem fizycznym do przyswajania języka i rozwijania sprawności artykulacyjnych. W tym celu zbadano sprawność aparatu artykulacyjnego i słuch fonematyczny.

Poproszono dzieci o wykonanie kilku przykładowych ćwiczeń sprawdzających stan aparatu mowy, takich jak: pionizacja języka, ruch języka do kąć ust, klaskanie językiem, ściągnięcie i rozciągnięcie warg, wydymanie i wciąganie policzków. Sprawność narządów aparatu artykulacyjnego (tj. warg, języka, policzków) oceniono jako bardzo dobrą u 9 na 10 przebadanych dzieci. Jedynie u chłopca 2. zauważono problem z pionizacją języka, która była spowodowana zbyt krótkim wędzidełkiem podjęzykowym.

Słuch fonematyczny przebadano przy użyciu przygotowanych dla celów pracy kart:







Dzieci miały za zadanie wskazywać obrazek, który przedstawiał desygnat nazwany przez badającego (badający wypowiadał wyrazy o podobnym brzmieniu po kilka razy, w dowolnej kolejności): *kura – góra, kawka – lawka, praży – plaży, Tomek – domek, kotek – motek*. Warto podkreślić, że badanie było orientacyjne – sprawdzono różnicowanie tylko kilku głosek. Każdy z badanych uzyskał maksymalną liczbę punktów w ćwiczeniu sprawdzającym słuch fonematyczny. Część dzieci myliła opozycję *praży – plaży*, ale po kilkukrotnym powtórzeniu zadania badani zauważali różnicę i wskazywali ilustracje poprawnie.

#### 4.5. Analiza kompetencji językowych na podstawie konstrukcji opisu postaci

Karta próby IV obejmowała badania kompetencji komunikacyjnych i składała się z trzech ćwiczeń przygotowanych specjalnie dla celów badania. Zadania miały przede wszystkim ujawnić stan indywidualnego słownictwa każdego z badanych, określić dominujące części mowy, a także wskazać umiejętności fleksyjne i narracyjne.

W ćwiczeniu pierwszym poproszono dzieci o opis postaci. Przedstawiono obrazek z wizerunkiem lwa, aby ułatwić zidentyfikowanie opisywanego obiektu, przyporządkowanie do określonej kategorii nadrzędnej i odwołanie do jego zachowania:



Sprawdzano spójność, poprawność gramatyczną i leksykalną wypowiedzi oraz oceniano sposób opisu według określonego kryterium. Kryterium obejmowało: odpowiednie rozpoczęcie opisu, czyli włączenie opisywanej postaci do kategorii nadrzędnej (np. przyporządkowanie do grupy zwierząt), bogactwo indywidualnego słownika językowego dziecka, liczbę i jakość użytych przymiotników, nazywanie cech wyglądu i charakteru. Oceniano poprawność konstrukcji wypowiedzi i zastosowanie w niej przymiotników i przysłówków.

Wynik badania potwierdził wniosek, że leksemy nazywające cechy częściej pojawiają się w wypowiedziach dziewcząt. Przeliczono liczbę użytych przez dzieci przymiotników i przysłówków dla potwierdzenia lub obalenia tezy, że dziewczęta chętniej określają cechy. Wynik badania potwierdził ten wniosek. Dziewczęta w swoich wypowiedziach użyły łącznie 13 przymiotników i 3 przysłówków, natomiast chłopcy – 9 przymiotników i 2 przysłówków. Opisy dziewcząt były znacznie dokładniejsze, jednak tylko dwie z nich skonstruowały wypowiedź zgodnie z wymaganiami podanymi w kryterium<sup>5</sup>. Pozostałe dziewczęta pomijały przedstawienie postaci i przystępowały od razu do ukazania jej cech. Chłopcy nato-

<sup>5</sup> Oceniano odpowiednie rozpoczęcie opisu (wyjaśnienie, kim jest opisywana postać), podanie cech jej wyglądu oraz charakteru.

miast lepiej poradzi sobie z rozpoczęciem opisu (trzech chłopców poprawnie zaczęło swoją wypowiedź): – *To lew.* – *To jest lew.* – *Na obrazku jest lew.*

Wachlarz przymiotników i przysłówków użytych przez dziewczęta jest znacznie szerszy niż u chłopców. Można podzielić je na następujące kategorie:

- a) określające rozmiar: *duża, długi, małe, mała,*
- b) określające prędkość: *najszybciej,*
- c) określające cechy wyglądu: *włochaty, ostre, żółtawy,*
- d) określające cechy charakteru, subiektywne wrażenia: *najbardziej niebezpieczny, uroczy.*

W wypowiedziach dziewcząt przeważały przymiotniki określające rozmiar. Przy określaniu desygnatów dziewczęta zwróciły także uwagę na to, w jakim stopniu podane cechy są właściwe opisywanemu zwierzęciu. Pojawiły się więc przymiotniki w stopniu najwyższym: *najszybciej, najbardziej niebezpieczny*, pośrednio oddające natężenie cechy, a także przymiotniki takie, jak *żółtawy* – czyniące to w sposób bezpośredni (za pomocą formantów słowotwórczych – por. Doroszewski, Wieczorkiewicz 1961: 127). Wyraz *żółtawy* można rozumieć jako „niezupełnie żółty”. Przymiotniki mogą waloryzować dodatnio lub ujemnie. W wypowiedziach dziewcząt występują przymiotniki waloryzujące dodatnio: *uroczy* oraz ujemnie: *najbardziej niebezpieczny*.

W grupie chłopców odnotowano tylko 3 przymiotniki – u wszystkich badanych te same<sup>6</sup>:

- a) określające cechy: *ostre,*
- b) określające barwy: *czarny, brązowy.*

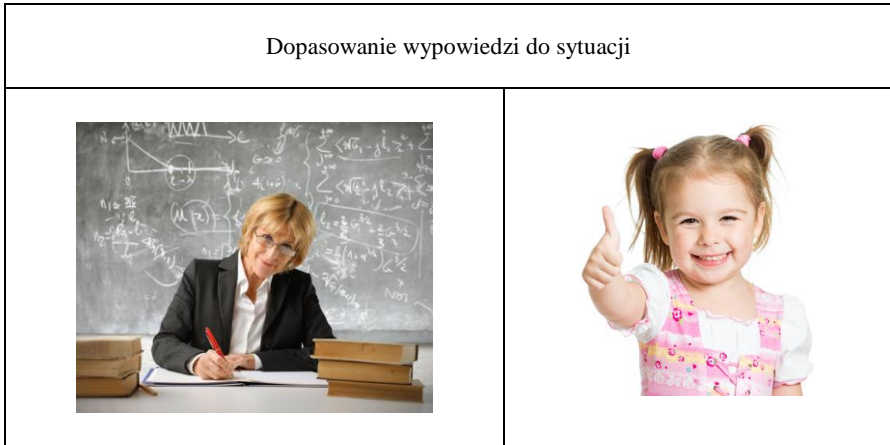
Chłopcy w swoich wypowiedziach ograniczyli się jedynie do nazywania barw. Nie używali przymiotników stopniowanych ani waloryzujących.

#### 4.6. Ocena umiejętności dostosowania wypowiedzi do sytuacji

Drugim zadaniem grupy badanych było dostosowanie wypowiedzi do określonej sytuacji komunikacyjnej. Zadaniem każdego uczestnika było skierowanie prośby o wytłumaczenie materiału z ostatniej lekcji odpowiednio do kolegi/koleżanki i do nauczycielki. Badano w ten sposób nie tylko kompetencje komunikacyjne, lecz także bogactwo indywidualnego słownika (wykorzystanie słownictwa oficjalnego i potocznego). Aby ułatwić uczestnikom wejście w rolę, zaprezentowano im plansze przedstawiające osoby, do których mają się zwrócić:

---

<sup>6</sup> Dzieci były badane indywidualnie i nie słyszały swoich wypowiedzi. Niemożliwe jest więc, by powtarzały po sobie. W związku z tym uznano zasób słownictwa chłopców w zakresie przymiotników za bardzo ubogi.



Ocenie podlegało przede wszystkim rozróżnienie sytuacji komunikacyjnych, czyli umiejętność wykorzystania stylu potocznego i oficjalnego. Zaskakujący jest fakt, że spora grupa badanych dzieci nie potrafiła sformułować dwóch wypowiedzi o tej samej tematyce z rozróżnieniem na odmianę potoczną i oficjalną. Największy problem z tym zadaniem mieli chłopcy.

Spośród pięciu przebadanych chłopców jedynie dwóch poprawnie skonstruowało swoje wypowiedzi<sup>7</sup>. W grupie dziewcząt tylko jedna badana nie wykonała ćwiczenia. Najczęstszym błędem okazał się brak formuły powitalnej lub zwrotu do nauczycielki (np. *proszę pani*). Bardzo często badani popełniali błąd językowy, mówiąc *proszę panią* zamiast *proszę pani*. Ponadto zdania formułowane przez dzieci były niespójne i nielogiczne, a nawet niezrozumiałe dla odbiorcy, np.:

- *Co robiliście?*
- *Proszę panią, bo mnie tak na ostatniej lekcji nie było i ja nie wiem.*

Badani mieli problem z rozwinięciem wypowiedzi i wytłumaczeniem powodu nieobecności, co może być spowodowane zbyt ubogim zasobem słownictwa.

Dziewczęta stosowały zwroty grzecznościowe, np.:

- *Czy mi pani powie, co było na zadanie?*
- *Proszę panią...?*
- *Czy mi pani wytłumaczy?*

Często zdarzały się wypowiedzi urwane, zamknięte spadkiem intonacyjnym (kadencją), np.:

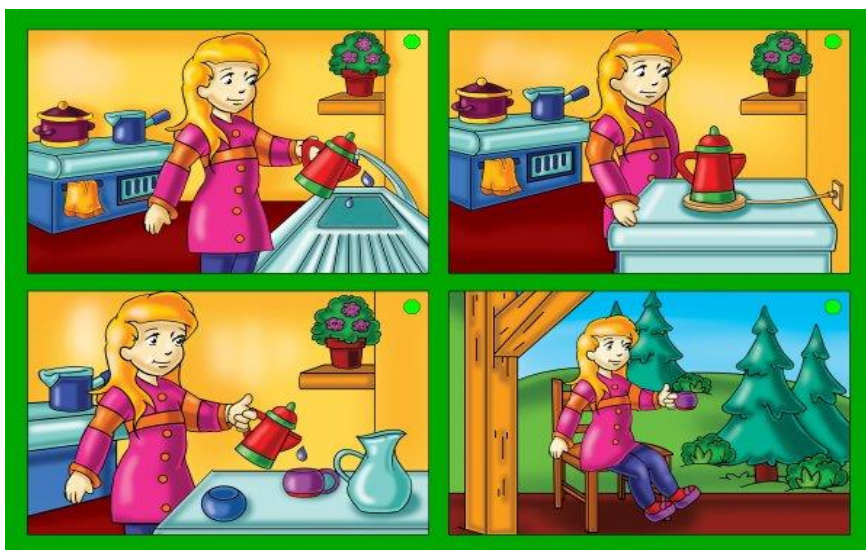
- *Byłam chora, miałam gorączkę. Proszę mi powiedzieć.*

<sup>7</sup> W związku z brakiem umiejętności samodzielnego skonstruowania przez dzieci wymaganej wypowiedzi badający zaprezentował im dwa różne zdania i zlecił dopasowanie ich do sytuacji potocznej i oficjalnej. Wszyscy badani poprawnie dopasowali zdania.

Można stwierdzić, że wypowiedzi formułowane przez dzieci w sytuacji oficjalnej były mało grzeczne, a nawet przybierały formę raczej delikatnych rozkazów niż prośby. Być może niepowodzenia związane z realizacją tego zadania były spowodowane sztucznością sytuacji i dzieci nie potrafiły wejść w rolę i odegrać rozmowy „na niby”.

#### 4.7. Ocena zdolności narracyjnych

Celem zadania trzeciego było zbadanie umiejętności narracyjnych. Badani mieli opisać sytuację przedstawioną na planszy z historyjką obrazkową:



Ocenić podlegały: sposób rozpoczęcia i zakończenia narracji, wbudowanie w narrację wymaganych sytuacji odniesienia, liczba pauz namysłu, stosowanie wyrażen określających następstwo czasu, bogactwo indywidualnego słownictwa językowego oraz inwencja twórcza w konstruowaniu wypowiedzi.

W budowaniu narracji lepsi okazali się chłopcy. Każdy z nich wprowadził do wypowiedzi przynajmniej dwa z trzech wymaganych elementów<sup>8</sup>. Chłopiec 5. jako jedyny spośród wszystkich badanych dzieci uzyskał maksymalną liczbę punktów: odwołał się do wszystkich sytuacji odniesienia i poprawnie skonstruował wypowiedź z wyraźną formułą początkową i końcową: *Najpierw pani z kubkiem poszła do kranu i nalata wody. Potem przypięła do prądu dzbanek i jak*

<sup>8</sup> Oceniano: rozpoczęcie narracji (np. na początku, pewnego dnia), wprowadzenie określeń dotyczących następstwa czasu (np. później, potem, następnie) oraz wyraźne zakończenie (np. na koniec, po wszystkim).

się ugotowało to nalala do kubka i na koniec poszła na pole i sobie piła. Wątpliwa jednak wydaje się poprawność językowa tej wypowiedzi.

Ważną kwestią wydaje się indywidualny słownik dzieci, oceniany jako bardzo ubogi. Szczególną trudność sprawiło nazwanie przedmiotu – czajnika, co zarówno u chłopców, jak i u dziewczynek skutkowało niedomówieniami, np.:

*Później nalala yyyy a później poszła na pole i piła.*

*Pani nalala wody i przypięła coś do prądu i potem ugotowała i nalala.*

Dzieci często odnajdywały zabawne synonimy, które miały zastąpić słowo ‘czajnik’, np.: *dzbanek* czy *wazon*.

Słownictwo podlegające ocenie w tej części zadania, czyli występowanie określników czasu, ocenia się w stopniu dobrym. Bardzo często dzieci wplatały w swoje wypowiedzi słowa takie, jak: *później*, *potem*, *następnie*. Czworo badanych dzieci (dwie dziewczynki i dwóch chłopców) odpowiednio rozpoczęło narrację:  *pewnego dnia*, *najpierw*. Jednak wyraźne zakończenie toku narracji wystąpiło tylko u chłopca 5.: *i na koniec...*

Próba samodzielnego sformułowania krótkiego opowiadania dowiodła, że spora część dzieci bardzo często popełnia różnego rodzaju błędy językowe. Warto zatem bliżej przyjrzeć się punktacji i określić ewentualne rozbieżności w wykonaniu zadań przez dziewczęta i chłopców.

#### 4.8. Omówienie punktacji i wyników badań

W tab. 6 przedstawiono liczbę punktów zdobytych przez dziewczęta i chłopców w poszczególnych zadaniach.

**Tab. 6.** Wyniki uzyskane przez dwie grupy badanych w poszczególnych zadaniach

Zadanie	Dziewczęta	Chłopcy
Swobodna rozmowa	22 pkt	18 pkt
Wymowa	147 pkt	125 pkt
Sprawność aparatu artykulacyjnego i słuchu fonemetycznego	30 pkt	28 pkt
Opis postaci	25 pkt	22 pkt
Dostosowanie do sytuacji	19 pkt	16 pkt
Narracja	10 pkt	12 pkt
Poprawność językowa	4 pkt	2 pkt
<b>RAZEM</b>	<b>257 pkt</b>	<b>223 pkt</b>

Suma punktów zdobytych przez dziewczęta daje im pewną przewagę nad grupą chłopców. W poszczególnych zadaniach rozbieżność punktowa pomiędzy badanymi grupami nie jest zbyt duża. Dziewczęta jednak zdobyły o 22 punkty więcej w próbie II, czyli przy orientacyjnym badaniu wymowy. Okazuje się, że chłopcy mają największy problem z poprawną realizacją głosek. Gdyby nie

sprawdzono wymowy dzieci, rozbieżność punktowa mogłaby okazać się zbyt mała, by jednoznacznie określić dominację grupy dziewcząt.

Dla porównania wyników poszczególnych osób opracowano tabelę z liczbą punktów zdobytych we wszystkich ćwiczeniach przez każdego badanego indywidualnie (tab. 7).

**Tab. 7.** Suma punktów uzyskanych indywidualnie przez każde dziecko we wszystkich zadaniach

Dziewczynka 1	53 pkt	Chłopiec 1	48 pkt
Dziewczynka 2	54 pkt	Chłopiec 2	37 pkt
Dziewczynka 3	38 pkt	Chłopiec 3	45 pkt
Dziewczynka 4	48 pkt	Chłopiec 4	34 pkt
Dziewczynka 5	60 pkt	Chłopiec 5	55 pkt

Z tabeli wynika, że spośród wszystkich badanych najwięcej punktów uzyskała przedstawicielka grupy dziewcząt, zdobywając 60 punktów. Natomiast najslabiej wypadł chłopiec, który uzyskał 34 punkty. Różnica pomiędzy najwyższą liczbą punktów u dziewcząt (60 pkt) i chłopców (55 pkt) wynosi 5 pkt, natomiast pomiędzy najniższą liczbą – 4 pkt. Nie jest to zbyt duża rozbieżność, jednak stanowi dowód na to, że kompetencje językowe i komunikacyjne dziewcząt są oceniane lepiej niż chłopców.

Ponadto badanie wykazało, że dziewczęta operują szerszym zakresem słów. Przebadano słownik indywidualny dzieci z każdej grupy pod kątem różnych kategorii. Okazało się, że dziewczęta w swoich wypowiedziach użyły większej liczby przymiotników, a także udowodniono, że stosowane przez nie części mowy są bardziej różnorodne niż w przypadku chłopców. Dowiedziono także, że dziewczęta łatwiej dostosowują swoje wypowiedzi do sytuacji i częściej używają zwrotów grzecznościowych. Dziewczęta popełniły mniej błędów językowych, co pozwala ocenić ich mowę na poziomie dobrym pod względem poprawności. Chłopcy uzyskali większą liczbę punktów od dziewcząt jedynie w zadaniu dotyczącym prowadzenia narracji, jednak rozbieżność pomiędzy grupami jest bardzo mała – wynosi tylko 2 pkt. Chłopcy z łatwością opowiadali o tym, co widoczne jest na obrazku, jednak trudniej było im odwołać się do własnych doświadczeń, co wymaga myślenia bardziej abstrakcyjnego. Dziewczęta lepiej radziły sobie w ćwiczeniach wymagających pewnej inwencji mówiącego, np. przy opisie postaci, kiedy należało podać cechy charakteru, których nie można było zobaczyć na obrazku.

Podane w rozdziale teoretycznym dowody, przytoczone opinie językoznawców, skala punktowa przedstawiona w pracy oraz własne wnioski i refleksje jednoznacznie dowodzą, że kompetencje komunikacyjne i językowe dziewcząt są znacznie lepiej rozwinięte niż chłopców w tej samej grupie wiekowej.

## Wnioski

Badacze rozwoju mowy dziecka wykazali istnienie różnic dotyczących rozwoju mowy, które mogłyby wynikać z płci dziecka. Przewaga dziewcząt w tym zakresie może być skutkiem wielu czynników. Wymieniano m.in. stosunki rodzinne, w tym częstszy kontakt matki z córką, dysproporcje w budowie mózgu obu płci, relacje pomiędzy półkulą lewą a prawą, na które wpłynąć mogły hormony prenatalne czy tempo rozwoju w okresie pokwitania. Deborah Tannen dodatkowo zauważa, że dziewczęta i chłopcy żyją w „odmiennych światach słów” (Tannen 1994: 47), dlatego też dzieci muszą przystosować siebie i swój język do funkcjonowania w określonym środowisku. Najlepszym dowodem na istnienie rozbieżności w używaniu języka przez kobiety i mężczyzn wydaje się opinia publiczna, w której (nie bez przyczyny) istnieje stereotyp gadatliwej kobiety i małomównego mężczyzny, o czym – powołując się na Dale Spender – pisze D. Tannen: „Dale Spender sugeruje, że większość ludzi instynktownie (jeżeli nie świadomie) czuje, że kobiety, tak jak dzieci, powinno się widzieć, lecz nie słyszeć, toteż cokolwiek by powiedziały, wydaje się, że to zbyt wiele. Badania wykazały, że jeżeli w grupie kobiety i mężczyźni mówią tyle samo, to ludzie sądzą, że więcej mówiły kobiety” (Tannen 1994: 47).

Obiektywnym dowodem dokumentującym tezę o rozbieżnościach pomiędzy rozwojem mowy u dziewcząt i chłopców są wyniki badań, które potwierdziły hipotezę, że dziewczęta wcześniej osiągają sprawność językową, a ich warsztat pod względem komunikacyjnym jest znacznie bardziej różnorodny niż chłopców w tym samym wieku. Należałoby jednak zastanowić się nad faktem, czy grupa męska nie wyrównuje tego poziomu w dalszych etapach rozwoju.

Zaskakujący jest fakt, że chłopcy w wieku szkolnym pod względem zdolności językowych i komunikacyjnych niezwykle często oceniani są bardzo nisko, natomiast wśród dorosłych użytkowników języka u przedstawicieli obydwu płci można wyróżnić mnóstwo wspaniałych mówców, dziennikarzy, wykładowców. Wówczas różnice w mowie kobiet i mężczyzn są właściwie niezauważalne lub po prostu ich nie ma. Warto zastanowić się nad ustaleniem granicy, w której chłopcy dorównują dziewczętom i stają się równie cenionymi wirtuozami komunikacji.

## Literatura

- Brannon L., 2002, *Psychologia rodzaju*, Gdańsk: Gdańskie Wydaw. Psychologiczne.
- Cywińska M., 2016, *Opanowywanie języka i mowy przez dziecko [w:] Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty*, red. M. Cywińska, Poznań: Wydaw. Naukowe UAM, s. 13–32.
- Doroszewski W., Wieczorkiewicz B. (red.), 1961, *Gramatyka opisowa języka polskiego z ćwiczeniami*, t. I: *Fonetyka. Części mowy. Słowotwórstwo*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.



- Dyer L., 2006, *Mowa dziecka. Zrozum i rozwiń mowę dziecka*, Poznań: Liber.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gruba J., 2012, *Test do badania sluchu fonemowego*, Poznań: Komlogo.
- Grzegorzycykowa R., 2007, *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa: PWN.
- Hurlock E.B., 1961, *Rozwój dziecka*, wyd. II, Warszawa: PWN.
- Kitlińska-Król M., 2011, *Opieka logopedyczna nad mową dziecka*, Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu.
- Kowalski S., 1962, *Rozwój mowy i myślenia dziecka. Analiza rozwoju mowy i myślenia dziecka w sytuacjach społeczno-wychowawczych przedszkola*, Warszawa: PWN.
- Łuczyński E., 2011, *Rozgryzając tajniki mowy. Wiedza o języku polskim dla logopedów*, Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Maruszewski M., 1970, *Mowa a mózg. Zagadnienia neuropsychologiczne*, Warszawa: PWN.
- Petrozolin-Skowrońska B. (red.), 1966, *Mała encyklopedia PWN*, Warszawa: PWN.
- Szuman S., 1968, *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, Warszawa: PWN.
- Tannen D., 1994, *Ty nic nie rozumiesz! Kobieta i mężczyzna w rozmowie*, Warszawa: W.A.B.
- Zarębina M., 1965, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Zyzik E., 2011, *Mowa dzieci w wieku przedszkolnym i sposoby jej wspomagania*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, nr 20.

### **Comparison of language and communicative competencies differences between six-year-old girls and boys**

#### **Summary**

This publication is an attempt to answer the question whether sex may be one of the many factors affecting language competencies and speech development. For that purpose the terms of communicative and language competencies have been defined. Also discussed has been the development of speech in a child, with particular attention paid to the speech of six-year-olds (as the research carried out for the purpose of the article refers to that age group). Initially, it has been assumed that the advantage of girls over boys as regards communication is only a myth widespread in public. However, a thorough analysis of the neurological aspect of human speech has confirmed the rightness of that belief. A history of research on the location of speech organs and neurological factors which affect speech development have been analysed and a series of evidence found to confirm that girls may develop speech faster, and their communicative abilities are much ahead of that of boys at the same age. This has also been confirmed by the results of own research.

**Key words:** speech development in a child, speech vs sex, language competence, communicative competence