

ANNA KOŁODZIEJCZYK

Institut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Institute of Psychology, Jagiellonian University, Kraków
e-mail: anna.kolodziejczyk@uj.edu.pl

Relacyjna specyfika perswazji w dziecięcych zabawach w przekonywanie

Relational specificity of persuasion in children's persuasive plays

Abstract. Research suggests that social cognitive abilities, particularly social perspective-taking and theory of mind (ToM), play a role in the development of persuasion in early and middle childhood. In the presented study, the inner state talk and perspective-taking in a natural persuasive play context were studied to explore the relational specificity of persuading an adult or a peer. Ninety 5 to 7-year-olds participated in a novel persuasion role-play task in which children were invited to convince an interactive puppet-partner. The results showed that while persuading an adult, children more often included terms used to denote thoughts, memories, or knowledge, that is cognitive inner state talk, as compared to persuading a peer playmate, when they more often referred to emotional and motivational states. Talking about the personal perspective of the persuaded person or the shared perspective of both play-characters was connected with the use of direct-bilateral persuasive strategies, like compromise or bargaining.

Key words: persuasion, theory of mind, perspective taking, role-playing game

Słowa kluczowe: perswazja, teoria umysłu, przyjmowanie perspektywy, zabawy w rolę

WPROWADZENIE

Przekonywanie, prowadząc do zmiany własnego lub czyjś stosunku do czegoś przez wskazywanie racji, dowodzenie słuszności czy przewyciężanie niechęci jest jedną z bardziej interesujących zaawansowanych umiejętności społecznych i komunikacyjnych. Dla skutecznego przekonywania ważne jest adekwatne dostosowanie własnego zachowania do sytuacji i przekonywanej osoby. Perswazja wymaga bowiem nie tylko umiejętności komunikowania własnych postaw, ale także świadomości zróżnicowania perspektywy w postrzeganiu jednej sytuacji przez różne osoby, odmienności ich przekonań, postaw czy emocji. Rozwój umiejętności perswazyjnych w okresie średniego i na początku późnego dzieciństwa wydaje się za-

tem dobrym przykładem do badania umiejętności stosowania wiedzy społecznej, takiej jak przyjmowanie perspektywy i rozumienie stanów umysłowych innych osób, w konkretnym, codziennym, społecznym kontekście. W badaniach związków perswazji i wiedzy społecznej (czy, dokładniej, teorii umysłu) u dzieci pod koniec średniego dzieciństwa wskazywano zarówno na istnienie (Kołodziejczyk, 2012; Slaughter, Peterson, Moore, 2013), jak i brak systematycznych związków w tym zakresie (Bartsch, London, Campbell, 2007). Badania te polegały na niezależnym pomiarze kompetencji w zakresie rozumienia stanów umysłowych (testy ToM) i umiejętności perswazyjnych w różnego typu krótkich zadaniach kompetencji komunikacyjnej, najczęściej wymagających podpowiedzenia bohaterowi skutecznego sposobu przekonania dru-

giej osoby w podanym kontekście. Ze względu na specyfikę perswazji, jej związek z motywacją i zaburzenie w kontekście sytuacyjnym ciekawe i nie bez znaczenia wydaje się analizowanie tych umiejętności w możliwie naturalnych, codziennych sytuacjach społecznych, takich jak zabawy w role, biorąc pod uwagę zarówno wyrażany w zachowaniu poziom rozumienia umysłu, jak i perswazji (Hughes i in., 2010). Celem podjętych badań jest zatem poszukiwanie związków pomiędzy ujawnianymi w sytuacji zabawowo-zadaniowej umiejętnościami perswazji a mówieniem o stanach wewnętrznych (jako wskaźnikiem ToM) i przyjmowaniem perspektywy u dzieci pod koniec średniego dzieciństwa.

Badacze rozwoju poznania społecznego początkowo łączyli umiejętności perswazyjne ze zdolnością do przyjmowania perspektywy drugiej osoby (m.in. Clark, Delia, 1976; Burleson i in., 1986; Yeates, Schultz, Selman, 1991). Dowodzili, że wyższe umiejętności w zakresie dostrzegania i koordynacji różnych perspektyw czy punktów widzenia zmieniają stosowane sposoby przekonywania, w tym dobór i zaawansowanie wykorzystywanych strategii, ale też skuteczność podejmowanych prób perswazyjnych. W klasycznej już pracy Ruth Anna Clark i Jesse Delia (1976) dowodziły, że rozwój zdolności dostosowania się w komunikacji do przekonywanego słuchacza (*listener-adapted communication*) rozwija się stopniowo pomiędzy 6. a 12. rokiem życia. Adaptacja do perspektywy osoby przekonywanej w tym okresie, jak podkreślały, zależy m.in. od poznawczej złożoności sytuacji zadaniowej i jej rozumienia (Clark, Delia, 1976). Dzieci w wieku szkolnym, posiadające wyższe umiejętności przyjmowania perspektywy, wykorzystywały więcej sposobów przekonywania, dostosowywały przekaz do cech osoby, do której kierowały swą wypowiedź, częściej także podawały uzasadnienia dla swojej prośby. Keith Owen Yeates, Lynn Hickey Schultz i Robert Selman (1991) pokazali z kolei, że przejawiany w sytuacjach szkolnych przez osoby w okresie późnego dzieciństwa i dorastania poziom zachowań negocjacyjnych w sytuacjach konfliktowych zależy od dostępnego osobie poziomu umiejętności w zakresie przyjmowania perspektywy drugiej osoby. Amy

Dry, Robert Selman oraz Lynn Hickey Schultz (2009), badając związki umiejętności przyjmowania perspektywy i komunikacji perswazyjnej dziesięcioletków, pokazali, że wrażliwość na punkt widzenia drugiej osoby jest istotnym predyktorem jakości komunikacji perswazyjnej.

Nowe spojrzenie na rozwój umiejętności perswazyjnych dziecka w kontekście rozwoju rozumienia społecznego przyniósł nurt badań nad teoriami umysłu ze swym odmiennym teoretycznym i metodologicznym zapleczem. Analiza umiejętności perswazyjnych, jako umiejętności zastosowania wiedzy o umyśle w praktyce, pozwoliła na bliższe opisanie pragmatycznego znaczenia wiedzy o stanach umysłu w relacjach społecznych w badaniu młodszych niż badanych wcześniej grup wiekowych (zob. Hughes, 2011; Hughes, Devine, 2015). Z serii badań prowadzonych przez Karen Bartsch i współpracowników (2000, 2007, 2011) wynika, że pomiędzy 5. a 7. rokiem życia „przekonywanie mentalizuje się” w tym sensie, że dzieci w coraz większym stopniu uwzględniają przekonania drugiej osoby, formułując czy też wybierając adekwatny (to jest odnoszący się do wyrażonych przez nią postaw) argument. Niemniej badania, których celem było stwierdzenie, czy tworzenie argumentów odnoszących się do wątpliwości osoby przekonywanej łączyło się z wykonaniem zadań mierzących rozumienie fałszywych przekonań zarówno I, jak i II rzędu, przynosiły sprzeczne wyniki. W badaniach Bartsch i współpracowników (2007) nie stwierdzono takich systematycznych związków, podczas gdy badania Anny Kołodziejczyk (2012) potwierdziły związek kompetencji rozumienia stanów umysłowych I i II rzędu oraz tworzenia komunikatów perswazyjnych odnoszących się do argumentów osoby przekonywanej.

Kompetencje w zakresie rozumienia fałszywych przekonań okazały się predyktorem dziecięcych umiejętności perswazyjnych także wówczas, gdy zastosowano inne ich wskaźniki, takie jak liczba formułowanych pozytywnych argumentów w przekonywaniu drugiej osoby przez dzieci wieku od 3 do 8 lat (Slaughter, Peterson, Moore, 2013). Szersze badania prób perswazyjnych dzieci, prowadzone przez Karen Bartsch, Jennifer Cole Wright i Davida Estesa (2010)

na podstawie zebranych w bazie CHILDES interakcji słownych czworga 4–5-letnich dzieci z rodzicami pokazały natomiast, że pomiędzy 3. a 5. rokiem życia wśród stosowanych przez dzieci strategii perswazyjnych wymagających odniesienia się do stanów umysłowych osoby przekonywanej nieznacznie wzrastało jedynie stosowanie strategii wyjaśniania. Autorzy wykazali, że w naturalnych sytuacjach dzieci nieco częściej mówiły o swoich stanach umysłowych (w tym głównie o emocjach i pragnieniach) niż dorośli, ale rzadko dostosowywały strategię przekonywania do wskazówek dotyczących stanu psychicznego dorosłego partnera. Nie stwierdzono w tym zakresie zmian rozwojowych. Tylko dwoje z czworga dzieci od czasu do czasu odnosiło się do informacji o stanach umysłowych przekonywanej osoby, zmieniając sposób przekonywania z prostszego (np. *proszenie, błaganie*) na bardziej zaawansowany (np. *wyjaśnianie*).

Ten zróżnicowany i niekonsekwentny obraz jest uwarunkowany wieloma czynnikami, w tym różnicą w strategiach prowadzenia badań dziecięcych kompetencji perswazyjnych. Jak dotąd w badaniach proponowano dzieciom rozwiązywanie historyjek z dziecięcymi bohaterami (Bartsch, London, 2000; Bartsch, London, Campbell, 2007; Kołodziejczyk, 2012), analizowanie inscenizacji kukiełkowych (Bartsch, Wright, Estes, 2010) lub udział w prostych zabawach z wykorzystaniem pacynki (Weiss, Sachs, 1991; Slaughter, Peterson, Moore, 2013). Próby oparte na bardziej swobodnym i otwartym sposobie badania umiejętności perswazyjnych, choć proste i wstępne, dostarczyły ciekawszych danych (Weiss, Sachs, 1991; Slaughter, Peterson, Moore, 2013) o sposobie zachowania dzieci i wykorzystywanych przez nie sposobach przekonywania. Dziecięce próby przekonywania badano najczęściej w dość wąskim zakresie, przyjmując jeden lub dwa sposoby analizy materiału. Brano pod uwagę bądź to odnoszenie argumentacji badanego dziecka do perspektywy umysłu osoby przekonywanej (np. Bartsch, London, 2000; Bartsch, Wade, Estes, 2011), bądź też skupiano się na liczbie i rodzaju argumentów (Slaughter, Peterson, Moore, 2013), przyjmując różne kryteria analizy jakościowej. W badaniu Virginii Slaughter i współpracowników (2013) było to

ogólne zaawansowanie i pozytywne lub negatywne nacechowanie argumentacji, natomiast w analizach Bartsch, Wright i Estesa (2010) – rodzaj strategii perswazyjnej. W tym drugim badaniu autorzy nie przedstawili szczegółowych danych dotyczących związków rodzaju i zaawansowania stosowanych przez dzieci strategii przekonywania i uwzględniania stanu psychicznego dorosłego partnera interakcji. Tym samym nie wiemy, czy relacje pomiędzy różnymi wskaźnikami umiejętności perswazyjnych a teorią umysłu są specyficzne dla różnych aspektów przekonywania i obszarów rozumienia umysłu. Wydaje się także, że tworzenie możliwie otwartych i naturalnych sytuacji zabawowych motywujących dziecko do ujawniania swoich umiejętności społecznych jest odpowiednim kierunkiem w poszukiwaniu adekwatnych metod badania perswazyjnych umiejętności dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnym wieku szkolnym (zob. Weiss, Sachs, 1991; Slaughter, Peterson, Moore, 2013).

Wykonaniowe wskaźniki rozumienia umysłu

Nie bez znaczenia jest także to, jakie wskaźniki umiejętności dzieci w zakresie rozumienia umysłu przyjmowano w dotychczasowych badaniach. W znakomitej większości były to kompetencje ujawniane w testach fałszywych przekonań (Bartsch, London, Campbell, 2007; Kołodziejczyk, 2012) lub przekonań i emocji (Slaughter, Peterson, Moore, 2013). Tymczasem badacze rozwoju rozumienia umysłu proponują rozróżnienie poziomu kompetencji dziecka i poziomu wykonania (Hughes i in., 2010), wskazując na istotny problem ujawniania w konkretnej sytuacji społecznej umiejętności rozumienia umysłu przez dzieci. A jak zauważają badacze (Hughes i in., 2010), ujawniany w konkretnej sytuacji poziom rozumienia jest najlepszą miarą wykorzystanych w danym kontekście kompetencji.

Istotnym wskaźnikiem umiejętności wykorzystania kompetencji rozumienia stanów umysłowych (teorii umysłu – ToM) jest mówienie o stanach wewnętrznych, czyli *inner state talk* (IST zwane w skrócie językiem mentalnym) (np. Hughes i in., 2010). Wskaźnik ten pozwala na pomiar zakresu odnoszenia się w komunika-

cji do stanów wewnętrznych własnych i drugiej osoby – zarówno stanów poznawczych, takich jak myśli lub przekonania, jak i stanów motywacyjnych czy emocjonalnych. Jak podkreślają Claire Hughes, Serena Lecce i Charlotte Wilson (2007), codzienne przejawy aktywności umysłowej dzieci, polegającej na przypisywaniu sobie i innym osobom stanów psychicznych, np. to, jak dzieci mówią o swoich przekonaniach czy nastroju, są lepszym wskaźnikiem umiejętności społeczno-poznawczych niż zadania eksperymentalne przynajmniej z trzech powodów. Po pierwsze, lepiej pozwalają uchwycić istotne zmiany, takie jak wcześniejsze zainteresowanie dzieci stanami emocjonalno-motywacyjnymi niż prawdziwymi i fałszywymi przekonaniem. Po drugie, lepiej pozwalają uchwycić motywacyjny i relacyjny charakter codziennych interakcji, które wpływają na ujawnianie lub maskowanie podstawowych kompetencji poznawczych dziecka. Po trzecie, jak zauważyła to wcześniej także Janet Wilde Astington (2003), funkcjonowanie społeczne danej osoby nie tylko i nie tyle zależy od umiejętności ujawnianych przez nią samą, ile jest rozwijane i realizowane w relacjach z innymi, szczególnie starszymi, partnerami dostarczającymi „rusztowania” dla umiejętności dzieci. Jak podkreślają Hughes, Lecce i Wilson (2007), mówienie o stanach wewnętrznych jest dobrym wskaźnikiem rozumienia społecznego ze względu na stabilność różnic indywidualnych w zakresie mówienia o stanach psychicznych w różnych kontekstach (np. podobny poziom mówienia przez dziecko o stanach wewnętrznych w rozmowach z rówieśnikami i rodzicami), a także z powodu istotnych związków pomiędzy mówieniem o stanach wewnętrznych i wykonywaniem typowych testów teorii umysłu. Z uwagi na charakter podjętej problematyki taki wykonaniowy wskaźnik umiejętności rozumienia stanów umysłowych przez dzieci zastosowano w omawianym poniżej badaniu.

Jak zauważają Hughes, Lecce i Wilson (2007), jakość mówienia o stanach wewnętrznych (IST) zależy od tego, kogo dotyczy rozmowa, od samego dziecka oraz drugiego uczestnika interakcji. Autorzy stwierdzili silniejsze związki wykonania testów teorii umysłu i zakresu mówienia o stanach wewnętrznych wówczas, gdy

odnosiło się do drugiej osoby lub obu partnerów interakcji niż do rozwiązującego zadanie dziecka. Dane te wskazują na zasadność poszerzenia poszukiwań adekwatnych, wyrażanych w zachowaniu wskaźników ujawniania rozumienia społecznego o miary związane z dostrzeganiem perspektywy drugiej osoby. Takie ujęcie jest zgodne z ujmowaniem teorii umysłu w kontekście zdolności do przyjmowania perspektywy. Jak podkreśla Josef Perner ze współpracownikami, dyskutując relację pomiędzy rozwojem języka i teorią umysłu (Perner, Brandl, Garnham, 2003; Perner, Zauner, Sprung, 2005), zasadnicza zmiana w rozumieniu umysłu, jaka zachodzi około 4. roku życia, wiąże się z odkryciem istotnych wskaźników językowych, które pozwalają dziecku na odróżnienie poszczególnych punktów widzenia. Jak podkreślają, fakt ten pozwala dziecku rozumieć różne punkty widzenia w sytuacji konfliktu potrzeb i stanowi fundament rozwoju teorii umysłu (Perner, Brandl, Garnham, 2003). Ponadto tradycja badań nad rozwojem umiejętności perswazyjnych wskazuje na podstawowe znaczenie umiejętności przyjmowania perspektywy (Clark, Delia, 1976; Burleson i in., 1986; Yeates, Schultz, Selman, 1991). Jak dotąd, w badaniach tych wskazywano, że o istotnym rozwoju w tym zakresie można mówić pod koniec późnego dzieciństwa i w okresie adolescencji (Clark, Delia, 1976; Yeates, Schultz, Selman, 1991). Wydaje się, że zbliżenie dwu tradycji: badań nad teoriami umysłu i przyjmowaniem perspektywy, zaowocuje lepszym zrozumieniem rozwoju umiejętności przekonywania już pod koniec wieku przedszkolnego i na początku wieku szkolnego.

Relacyjna specyfika przekonywania i rozumienia stanów umysłowych

Badania nad stosowaniem wiedzy o umyśle w sytuacjach społecznych pokazały relacyjne zróżnicowanie stosowania tej wiedzy (Hughes, Devine, 2015). Na przykład w badaniach nad mówieniem o stanach wewnętrznych trzylatki wykazywały się wyższą umiejętnością rozumienia przyczyn złości u mamy niż u rówieśnika, natomiast wyższym zrozumieniem przyczyn smutku

rówieśnika niż mamy (np. Hughes, Dunn, 2002). Badania nad słownictwem dotyczącym stanów psychicznych pokazały, że trzylatki częściej odnosili się do emocji, rozróżniając z mamami niż z rówieśnikami (Dunn, Brown, Beardsall, 1991). Rok później te same dzieci w rozmowach z rówieśnikami lub rodzeństwem używały więcej określeń stanów poznawczych niż w rozmowach z rodzicami. Jednym z ustaleń *Pennsylvania Study of Social Understanding* (Dunn, 1999) było stwierdzenie, że dzieci w wieku przedszkolnym w naturalnych interakcjach społecznych odnoszą się do stanów wewnętrznych spontanicznie częściej w rozmowach z rówieśnikami niż z dorosłymi, a wspólna zabawa z rówieśnikiem jest sytuacją, w której dzieci najczęściej mówią o stanach wewnętrznych.

Tymczasem badania dziecięcych umiejętności perswazyjnych nie pokazały stałych i konsekwentnych odmienności w przekonywaniu osób w różnym wieku przez dzieci pod koniec wieku przedszkolnego i we wczesnym wieku szkolnym. W jednym z pierwszych studiów Gordon Finley i Carolyn Humphreys (1974), badając włoskie dziewczęta w wieku 5, 8 i 13 lat, pokazali, że przekonując mamę i najlepszą przyjaciółkę, jedynie dziewięciolatki używały znacząco więcej i bardziej zróżnicowanych strategii podczas przekonywania przyjaciółek. Badania dzieci w wieku przedszkolnym przeprowadzone przez Deborah Weiss i Jacqueline Sachs (1991) metodą ustrukturyzowanej zabawy w role pokazały brak zróżnicowania prób przekonywania rówieśników i rodziców wówczas, gdy analizowano zarówno liczbę, jak i rodzaj stosowanych strategii perswazyjnych. Z kolei w badaniach Clark i Delii (1976), w których dzieci w wieku szkolnym miały za zadanie przekonać do czegoś osobę dorosłą: mamę lub nieznaną kobietę, pokazały, że sposoby przekonywania używane w kontakcie z osobą nieznaną były bardziej złożone i wskazywały na wyższy poziom umiejętności przyjmowania perspektywy. Zastosowane w badaniu historyjki dotyczące przekonywania osoby obcej i bliskiej (nieznanej kobiety vs mamy) były odmienne, dlatego trudno powiedzieć, czy specyfika zadania, czy znajomość osoby była czynnikiem różnicującym odpowiedzi dzieci. Ciekawych danych dostar-

czyło także wykorzystanie modelu wywierania wpływu Toni Falbo i Letitii Anne Peplau (1980) w badaniach dorastających oraz dzieci w wieku szkolnym. W modelu tym zakłada się, że niesymetryczność relacji dziecko–dorosły czy dorastający–dorosły (np. rodzic) w porównaniu z symetrycznymi relacjami z rówieśnikami powinna skłaniać dzieci i dorastających do częstszego stosowania strategii pośrednich (*indirect strategies*), polegających np. na staraniach zmierzających do wywarcia korzystnego wrażenia za pomocą manipulacji, niż strategii bezpośrednich, polegających na wskazaniu wprost własnej perspektywy i pragnień (*direct strategies*), takich jak prośzenie lub argumentowanie. Model zakłada częstsze stosowanie w relacjach niesymetrycznych w porównaniu z relacjami symetrycznymi strategii dwustronnych (*bilateral*), to jest takich, które uwzględniają drugą stronę interakcji, niż strategii jednostronnych (*unilateral*), w których przekonujący nie bierze pod uwagę drugiej, przekonywanej strony. Ken-Ichii Ohbuchi i Ikuyo Yamamoto (1990) sprawdzali, czy w rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych przez dzieci pomiędzy 8. a 12. rokiem życia ujawni się zróżnicowanie strategii związane z rodzajem osoby przekonywanej i wiekiem dzieci. Stwierdzili, że dzieci w badanym okresie stosowały więcej i bardziej zróżnicowanych strategii, w tym częściej strategii dwustronnych (*bilateral*), przekonując osobę dorosłą (mamę), a mniej zróżnicowanych i częściej strategii jednostronnych (*unilateral*), przekonując rówieśnika. Autorzy brali pod uwagę także drugi wymiar strategii wywierania wpływu, tj. ich ukierunkowanie (*directness*). Okazało się, że w odróżnieniu od badań nad dorastającymi (Cowan, Drinkard, MacGavin, 1984), ten wymiar nie różnicował odpowiedzi badanych dzieci w wieku szkolnym. Należy jednak zaznaczyć, że w badaniach autorzy proponowali rozwiązywanie hipotetycznych scenariuszy typowych sytuacji społecznych, odmiennych dla relacji z osobą dorosłą i rówieśnikiem, stąd stwierdzone różnice, także w tych badaniach, mogą być funkcją odmiennej tematyki proponowanych sytuacji.

Uwzględniając dotychczasowe wyniki badań, w prezentowanym projekcie postanowiono poddać analizie dziecięce umiejętności prze-

konywania w kontekście ujawnianych w zabawie w role umiejętności rozumienia stanów umysłowych (mówienie o stanach wewnętrznych – IST) i przyjmowania perspektywy. Celem prezentowanych badań jest, po pierwsze, sprawdzenie, czy pod koniec okresu średniego dzieciństwa (między 5. a 7. rokiem życia) zmienia się umiejętność przekonywania realizowana w typowej dla tego okresu aktywności, tj. w zabawie w role. Po drugie, czy ujawniane w zabawie umiejętności przekonywania zależą od specyfiki kontekstu, tj. od tego, czy dziecko w zabawie komunikuje się z rówieśnikiem, czy z osobą dorosłą. Po trzecie, czy umiejętności przekonywania wiążą się w tym okresie z wykonanymi wskaźnikami rozumienia stanów umysłowych (mówienie o stanach wewnętrznych – IST) i przyjmowania perspektywy.

METODA

Osoby badane

W badaniu wzięło udział 90 dzieci z trzech grup wiekowych, w tym 47 dziewcząt i 43 chłopców. Zbadano 28 dzieci pięcioletnich ($M = 5$ lat 5 miesięcy, $SD = 3,66$), 32 dzieci sześcioletnich ($M = 6$ lat 4 miesiące, $SD = 3,31$) oraz 30 dzieci siedmioletnich ($M = 7$ lat 5 miesięcy, $SD = 4,61$). Warunkiem uczestnictwa w badaniu była zgoda rodziców, potwierdzona przez dziecko werbalnie przed przystąpieniem do zabawy. Na podstawie rozmów z dyrektorami dwu przedszkoli i szkół wybrano do badania placówki, w których przebywają dzieci o różnicowanym statusie socjoekonomicznym.

Materiały

Do zabawy polegającej na przekonywaniu partnera interakcji przygotowano pacynki przedstawiające dzieci obu płci oraz osoby dorosłe obu płci. W zależności od rodzaju proponowanej zabawy (z rówieśnikiem lub osobą dorosłą) dzieci wybierały odpowiednie pacynki. W zabawie polegającej na przekonywaniu osoby dorosłej dzieci wybierały spośród pacynek przedstawiających dziecko (takiej samej płci jak płęć

dziecka) oraz z pary pacynek przedstawiających dorosłych obojga płci.

Procedura

Opisywane badanie było częścią szerszego projektu służącego badaniu rozwoju rozumienia społecznego i kompetencji społecznych dzieci. Badający odwiedzał dwukrotnie w ciągu dwu tygodni poprzedzających badanie przedszkole lub szkołę, w której na co dzień przebywały badane dzieci, spędzając z nimi kilka godzin w celu wzajemnego poznania, towarzysząc dzieciom w zabawie swobodnej i organizowanej przez nauczyciela. W przypadku przedszkola badania prowadzono w trakcie czasu przeznaczanego na swobodne zabawy dzieci, w szkole natomiast badania prowadzono, kiedy dzieci przebywały w świetlicy szkolnej. Wybrano placówki, w których obok miejsca przeznaczonego dla całej grupy znajdowało się drugie, mniejsze pomieszczenie, do którego można było zaprosić do zabawy badane dziecko, zapewniając niezakłócony przebieg badania. Na początek dziecko zapraszało do wykonywania trwającego ok. 10 minut zadania poznawczego na ekranie komputera (dotyczącego innych aspektów rozwoju poznawczego dziecka – zadanie pamięciowe). Po wykonaniu tego zadania oraz na koniec spotkania (po wykonaniu innych zadań) osoba prowadząca badanie proponowała wspólną zabawę w role z wykorzystaniem pacynek. Całe spotkanie trwało zwykle 20–25 minut. Rozmowy w trakcie zabawy polegającej na przekonywaniu były nagrywane na dyktafon, a następnie spisywane.

Zabawa w przekonywanie. Dzieciom proponowano zabawę w odgrywanie ról, polegającą na przekonywaniu. Każde dziecko przekonywało rówieśnika i osobę dorosłą. W badaniu kolejnych dzieci zmieniano porządek zadań. Zabawę każdorazowo rozpoczynano od wyboru zabawek oraz etapu wstępnego. Dziecko proponowało imiona dla postaci biorących udział w zabawie, a następnie badacz rozpoczynał trwającą około 2 minut zabawę wstępną. W jej trakcie zachęcał dziecko do poznania zabawek oraz podjęcia zabawy w odgrywanie ról (przywitanie z postacią, rozmowa o tym, w co pacynki lubią się bawić). Następnie badacz przystępo-

wał do wprowadzenia zadania. Niezależnie od tego, czy przekonywanie dotyczyło rówieśnika, czy osoby dorosłej, proponowano dziecku sytuację, w której rówieśnika lub rodzica (reprezentowanych przez pacynkę) ma przekonać do wspólnej zabawy lub wizyty w kinie. W trakcie zabawy przekonywana postać odgrywana przez badacza (rówieśnik dziecka, osoba dorosła) czterokrotnie odmawiała, korzystając z argumentu dotyczącego własnych pragnień (*nie chce mi się*), przekonań (*myślę, że...*), emocji (*nuda*) i obiektywnych aspektów sytuacji (*pada deszcz*). Dokładne brzmienie argumentów oraz scenariusz zabawy zaprezentowano w aneksie. W trakcie zabawy rola badacza, obok odgrywania postaci przekonywanej, polegała także na motywowaniu dziecka do kontynuowania zabawy. Badacz ściszym głosem (na boku, wychodząc z roli) zachęcał dziecko do kontynuowania zabawy (mogło to polegać jedynie na jednokrotnej podpowiedzi typu „spróbuj” lub „co możesz teraz powiedzieć”, gdy dziecko nie reagowało na słowa przekonywanej postaci). Niezależnie od liczby podjętych prób przekonywania badacz podawał dziecku wszystkie cztery argumenty, a następnie zgadzał się z propozycją (tj. ulegał namowom). Ostatni etap polegał na swobodnej interakcji z dzieckiem, będącej kontynuacją scenariusza zabawy perswazyjnej (tj. wspólnej zabawy na podwórku lub wyjścia do kina). Jeśli badane dziecko wyrażało chęć zmiany tematu zabawy, zgadzano się na zmianę. Przyjęto, że takie zachowanie badacza, tj. kontynuacja wspólnej zabawy, zbliży sytuację zadaniową do naturalnej zabawy w odgrywanie ról i będzie sprzyjać motywowaniu dziecka do zaangażowania się w jej przebieg.

Stosowane wskaźniki analizy

Oceniając wykonanie zadania, analizowano: poziom umiejętności perswazyjnych, wykonaniowe wskaźniki teorii umysłu (mówienie o stanach wewnętrznych – IST) i przyjmowanie perspektywy.

Analizując ujawniany w zadaniu **poziom umiejętności perswazyjnych**, sprawdzano liczbę podjętych przez dziecko prób przekonywania, liczbę prób przekonywania odnoszących się do

treści argumentu osoby przekonywanej, a także rodzaju wykorzystywanej strategii.

Po pierwsze, niezależnie od tego, jaki sposób przekonywania wybrało dziecko, liczono każdą podjętą przez nie próbę przekonywania. Po drugie, analizowano, czy przekonując, dziecko odnosi się do treści argumentu osoby przekonywanej (1 pkt) czy też nie bierze go pod uwagę (0 pkt). Po trzecie, analizowano rodzaj wykorzystanej strategii. Na podstawie propozycji Weiss i Sachs (1991) wyróżniono 23 rodzaje podstawowych strategii perswazyjnych. Zgodnie z propozycją klasyfikacji Glorii Cowan, Joan Drinkard i Laurie MacGavin (1984) oraz Yeqing Bao, Edwarda F. Fern i Shibin Sheng (2007) przyporządkowano je następnie do czterech kategorii wyróżnionych przez zastosowanie dwu wymiarów: ukierunkowania (*directness*) i obustronności (*bilaterality*). Ukierunkowanie (*directness*) dotyczy tego, czy dana osoba koncentruje się na bezpośrednim wskazaniu wprost własnej perspektywy i pragnień: strategię bezpośrednie (*direct strategies*), takich jak proślenie lub argumentowanie, czy też stosuje strategię pośrednie (*indirect strategies*), np. stara się wywrzeć korzystne wrażenie przez manipulowanie. Z kolei obustronność (*bilaterality*) dotyczy stosowania sposobów angażowania osoby przekonywanej; są to strategię dwustronne (*bilateral strategies*), polegające na sugerowaniu lub proponowaniu kompromisu, albo strategię jednostronne (*unilateral strategies*), które nie biorą pod uwagę drugiej strony, polegają na stosowaniu prostych próśb czy okazywaniu emocji, np. niezadowolenia. Połączenie obu wymiarów pozwoliło na wyróżnienie czterech grup strategii:

- **bezpośrednich – dwustronnych** (wymiana – układ, dowodzenie, kompromis, prowokowanie pytaniem „dlaczego”);
- **bezpośrednich – jednostronnych** (asertywne wyrażenie własnych celów, prosta prośba, proste stwierdzenie, proślenie z odwołaniem, łagodzenie prostego proślenia, błaganie, groźby i rozkazy, buntowanie się, siła);
- **pośrednich – dwustronnych** (podstęp i wprowadzenie w błąd, aluzja, manipulowanie, gwarantowanie, odwołanie do autorytetu lub normy, wpływanie na emocje przekonywanego lub przekonującego);

- **pośrednich – jednostronnych** (stawianie w sytuacji bez wyjścia, grzeczność, przysługi, okazywanie negatywnych emocji, dystansowanie się).

Wskaźnikiem poziomu rozumienia stanów umysłowych, czyli przejawiania umiejętności przypisywania sobie i innym stanów wewnętrznych w trakcie zabawy, było mówienie o stanach wewnętrznych (*inner state talk* – IST). Zastosowano zaproponowany w badaniach Claire Hughes, Alex Marks, Rosie Ensor oraz Sereny Lecce (2010) schemat, wyróżniając dwa rodzaje określeń stanów wewnętrznych: poznawcze oraz emocjonalne. Określenia poznawcze odnoszą się do myśli, przekonań, pamięci, percepcji samego dziecka, jak również postaci uczestniczących w zabawie. Do najczęściej występujących należały takie terminy, jak: *wiedzieć, myśleć, pamiętać, widzieć, uczyć się*. Do określeń emocjonalnych i motywacyjnych zakwalifikowano słowa odnoszące się zarówno do emocji, jak i do pragnień. Do częściej występujących określeń emocji należały: *smucić się, cieszyć się, lubić*; natomiast częściej występującymi określeniami pragnień były: *chcieć, móc*. W analizie zliczano wszystkie występujące w wypowiedzi dziecka określenia obu rodzajów. Zgodnie z propozycją Hughes i współpracowników (2010) osobno zliczano określenia odnoszące się do stanów wewnętrznych osoby przekonującej, granej przez osobę badaną (stany wewnętrzne własne), oraz osoby przekonywanej lub podzielanych wspólnie (stany wewnętrzne drugiej osoby lub podzielane).

Oceniając **perspektywę** uwzględnianą przez osobę badaną, zastosowano własny system klasyfikacji. Brano pod uwagę odnośnienie się w propozycji perswazyjnej do perspektywy osobistej uczestników zabawy lub skupienie się na cechach sytuacji, czyli na perspektywie sytuacyjnej. Wyróżniono trzy rodzaje perspektywy osobistej:

- perspektywę własną, polegającą na odnoszeniu się, do tego, o czym myśli, czego chce, co czuje osoba przekonująca (np. *ale ja chcę, proszę cię; ale ja się nie będę nudzić*);
- perspektywę drugiej osoby, związaną z formułowaniem argumentu perswazyjnego uwzględniającego sposób widzenia sytuacji przez osobę przekonywaną (np. *wcale się nie będziesz nudzić; będziesz się fajnie bawić*); oraz

- perspektywę wspólną, związaną z odnoszeniem się do podzielanych wspólnie myśli, odczuć zachowań (np. *możemy iść, będzie fajnie; nie będziemy się nudzić*).

Perspektywa sytuacyjna dotyczyła sposobów przekonywania, w których osoba odnosi się do obiektywnych aspektów sytuacji (np. *wcale nie, tam będzie fajnie*). Wydzielono także wypowiedzi pozostałe, nienależące do wymienionych kategorii – tzw. wypowiedzi inne (np. *nie, nie wiem już, co powiedzieć; daj spokój*). W obliczeniach uwzględniano każde występowanie poszczególnych, wyróżnionych rodzajów perspektyw w wypowiedzi dziecka. W poszczególnych częściach wypowiedzi dziecka, w odpowiedzi na każdy argument osoby przekonywanej, możliwe było wyróżnienie jednej lub kilku perspektyw (np. *No, ja chcę..., nie będziesz się nudzić!* – perspektywa osobista własna, perspektywa drugiej osoby).

Dwadzieścia protokołów oceniało niezależnie dwu koderów. Ich zgodność oceniana za pomocą statystyki kappa-Cohena wahała się od .64 do .82, w zależności od kryterium klasyfikacji (najwyższa w ocenie liczby prób przekonywania odnoszących się do treści argumentu osoby przekonywanej, a najniższa dla rodzaju strategii perswazyjnej) i rodzaju zabawy. Różnice w ocenie wyjaśniono w trakcie dyskusji z główną autorką badań.

By kontrolować wpływ długości wypowiedzi dziecka, policzono wszystkie powiedziane przez dziecko słowa w trakcie ocenianej części obu zabaw w odgrywanie ról. Dane te wykorzystywano w analizach jako zmienną kontrolowaną.

WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

Przekonywanie: zakres i rodzaj prób perswazyjnych

Wstępna analiza pokazała, że wszystkie dzieci wybrały pacynki i chętnie angażowały się w zabawę. Troje badanych nie zaproponowało jednak ani jednej próby przekonania rówieśnika, a dwoje innych – żadnej próby przekonania

Tabela 1. Wskaźniki umiejętności perswazyjnych, rozumienia stanów umysłowych i przyjmowania perspektywy zastosowane w badaniu

Zmienne	Wskaźniki
Umiejętności perswazyjne	Liczba prób przekonywania (LPP) Liczba prób przekonywania odnoszących się do treści argumentu osoby przekonywanej (LPPA) Strategia przekonywania (bezpośrednie vs pośrednie, jednostronne vs dwustronne): • Bezpośrednie – dwustronne (BD) • Bezpośrednie – jednostronne (BJ) • Pośrednie – dwustronne (PD) • Pośrednie – jednostronne (PJ)
Rozumienie stanów umysłowych	Mówienie o stanach wewnętrznych: Poznawcze vs emocjonalno- motywacyjne Stany wewnątrz własne vs drugiej osoby i podzielane
Przyjmowanie perspektywy	Rodzaj perspektywy: • Osobista (własna, drugiej osoby, wspólna) • Sytuacyjna • Inna

osoby dorosłej; 53% osób badanych zaproponowało jakiś sposób przekonywania w odpowiedzi na każdy argument przedstawiony w zabawie przez przekonywaną postać.

Wstępne analizy wykazały, że liczba podjętych prób przekonywania nie zależała ani od rodzaju zadania, ani od kolejności prezentacji zadań, ani od płci osób badanych. Wykonując analizę wariancji z powtarzaniem pomiarem dla rodzaju zadania perswazyjnego (x2: przekonywanie rówieśnika, rodzica) oraz wieku (3 grupy wiekowe), stwierdzono także brak zróżnicowania liczby prób przekonywania zależnie od:

- rodzaju zadania przekonywania $F(1.87) = .038, p = .846, \eta^2 = .000$;
- wieku $F(2.87) = 2.567, p = .083, \eta^2 = .056$;
- a także dla interakcji rodzaju zadania i wieku osób badanych, $F(2.87) = .595, p = .554, \eta^2 = .013$.

Oceniając, w jakim stopniu dzieci w proponowanym sposobie przekonywania odnoszą się do treści argumentu wyrażonego przez osobę przekonywaną, wykonano analizę wariancji z powtarzaniem pomiarem dla rodzaju zadania perswazyjnego (x2: przekonywanie rówieśnika, rodzica) oraz wieku (trzy grupy wiekowe) osób badanych. Analizy pokazały istotny efekt rodzaju zadania $F(1.87) = 5,571, p = .021, \eta^2 = .060$,

i wieku $F(2.87) = 7.443, p = .001, \eta^2 = .146$ oraz nieistotną interakcję rodzaju zadania i wieku $F(2.87) = .434, p = .659, \eta^2 = .010$. Dokładne analizy *post hoc* z korektą NIR pokazały, że dzieci siedmioletnie istotnie częściej niż sześciolatnie ($p = .016$) i pięcioletnie ($p < .001$) podejmowały próby przekonywania odnoszące się do argumentów osoby przekonywanej. Osoby badane także częściej odnosiły się do argumentów przekonywanego rówieśnika niż rodzica ($p = .021$). Dane opisowe zamieszczono w tabelach 2 i 3.

Na koniec wykonano analizę częstości stosowania przez badanych wyróżnionych czterech rodzajów strategii przekonywania (x4: bezpośrednie – dwustronne, bezpośrednie – jednostronne, pośrednie – dwustronne, pośrednie – jednostronne), w dwu zadaniach perswazyjnych (przekonywanie rówieśnika, rodzica) w zależności od wieku osób badanych (trzy grupy wiekowe). Wyniki analizy wariancji pokazały silne zróżnicowanie stosowania czterech typów strategii $F(3.261) = 99.752, p < .001, \eta_p^2 = .534$, przy nieistotnym efekcie rodzaju zadania, $F(1.87) = .038, p = .846, \eta_p^2 = .000$ i wieku $F(2.87) = 2.567, p = .083, \eta_p^2 = .056$. Analizy wskazały na brak istotnych efektów interakcji dla strategii i rodzaju zadania, $F(3.261) = 2.694, p = .051, \eta_p^2 = .030$, strategii i wieku, $F(6.261) = 2.032, p = .062$,

Tabela 2. Dane opisowe (średnie i odchylenia standardowe w nawiasie) dla zmiennych wykorzystanych w badaniu w trzech grupach wiekowych

Zmienne	Wiek			
	5-latki n=28	6-latki n=32	7-latki n=30	Razem N=90
Liczba prób przekonywania	7.53 (2.67)	8.09 (2.49)	8.90 (1.64)	8.18 (2.35)
Liczba prób przekonywania odnoszących się do treści argumentu osoby przekonywanej	2.78 (1.72)	3.15 (1.54)	4.83 (1.91)	3.60 (1.93)
Rodzaj strategii przekonywania				
Bezpośrednie – dwustronne	2.78 (2.54)	3.56 (2.60)	4.53 (2.27)	3.64 (2.54)
Bezpośrednie – jednostronne	3.82 (2.16)	3.75 (1.81)	3.53 (1.69)	3.70 (1.87)
Pośrednie – dwustronne	.78 (0.87)	0.78 (1.23)	.80 (.99)	.78 (1.04)
Pośrednie – jednostronne	.14 (.75)	.00 (.00)	.03 (.18)	.05 (.43)
Mówienie o stanach wewnętrznych	2.03 (2.13)	1.12 (1.49)	2.00 (1.53)	1.73 (1.75)
Poznawcze – suma	.92 (1.18)	.31 (.73)	.63 (.88)	.61 (.96)
Własne stany wewnętrzne	.57 (1.10)	.18 (.64)	.33 (.75)	.35 (.85)
Stany wewnętrzne drugiej osoby i podzielne	.35 (.73)	.12 (.42)	.30 (.59)	.25 (.59)
Emocjonalne – suma	1.14 (2.12)	.90 (1.39)	1.33 (1.21)	1.12 (1.59)
Własne stany wewnętrzne	.96 (1.75)	.56 (.80)	.56 (.72)	.68 (1.16)
Stany wewnętrzne drugiej osoby i podzielne	.14 (.52)	.34 (.82)	.80 (1.09)	.43 (.88)
Perspektywa				
Osobista – suma	2.96 (2.04)	3.06 (1.93)	3.93 (1.98)	3.32 (2.01)
Własna	1.71 (1.84)	1.12 (1.33)	.96 (1.47)	1.25 (1.56)
Drugiej osoby	.21 (.68)	.43 (.80)	.76 (.93)	.47 (.83)
Wspólna	1.03 (1.07)	1.50 (1.50)	2.20 (1.47)	1, .58 (1.43)
Sytuacyjna	2.17 (1.51)	2.65 (1.92)	2.10 (1.88)	2.32 (1.79)
Inne	1.07 (1.21)	1.00 (1.24)	.90 (1.15)	.98 (1.19)
Liczba wypowiedzianych słów w zabawie	45.60 (22.16)	47.09 (21.82)	58.60 (25.86)	50.46 (23.80)

$\eta_p^2 = .045$, oraz zadania i wieku $F(2.87) = .595$, $p = .554$, $\eta_p^2 = .013$, a także strategii, zadania i wieku $F(6.261) = .346$ $p = .912$, $\eta_p^2 = .008$. Przeprowadzone analizy *post hoc* z korektą NIR efektu typu strategii pokazały, że osoby badane istotnie częściej stosowały strategie bezpośrednie obu typów: bezpośrednie – dwustronne i bezpośrednie – jednostronne, niż oba typy strategii pośrednich, tj. pośrednie – dwustronne ($p < .001$) i pośrednie – jednostronne ($p < .001$). Ponad-

to osoby badane stosowały częściej strategie pośrednie – dwustronne niż strategie pośrednie – jednostronne ($p < .001$). Dane opisowe zamieszczono w tabelach 2 i 3.

Mówienie o stanach psychicznych i perspektywa ujawniana w zabawie w role

Analizy wykonano niezależnie – dla mówienia o stanach wewnętrznych oraz przyjmowanej

Tabela 3. Dane opisowe (średnie i odchylenia standardowe w nawiasie) dla zmiennych wykorzystanych w badaniu w dwu rodzajach zadania: przekonywanie rówieśnika lub dorosłego

Zmienne	Rodzaj zadania	
	Przekonywanie rówieśnika	Przekonywanie dorosłego
Liczba prób przekonywania	4.07 (1.33)	4.11 (1.32)
Liczba prób przekonywania odnoszących się do treści argumentu osoby przekonywanej	1.76 (1.40)	2.05 (1.53)
Rodzaj strategii przekonywania:		
Bezpośrednie – dwustronne	1.94 (1.46)	1.70 (1.36)
Bezpośrednie – jednostronne	1.77 (1.05)	1.92 (1.13)
Pośrednie – dwustronne	.33 (.67)	.45 (.67)
Pośrednie – jednostronne	.02 (.21)	.03 (.23)
Mówienie o stanach w wewnętrznych		
Poznawcze – suma	.15 (0.39)	.45 (.82)
Własne stany wewnętrzne	.05 (.23)	.30 (.75)
Stany wewnętrzne drugiej osoby i podzielne	.10 (.33)	.15 (.44)
Emocjonalne – suma	.66 (1.10)	.45 (.79)
Własne stany wewnętrzne	.37 (0.77)	.31 (.62)
Stany wewnętrzne innych osób i podzielne	.28 (.62)	.14 (.46)
Perspektywa		
Osobista	1.57 (1.14)	1.65 (1.18)
Własna	.58 (.81)	.66 (.97)
Drugiej osoby	.34 (.63)	.13 (.37)
Wspólna	.68 (.81)	.90 (.84)
Sytuacyjna	1.17 (1.04)	1.13 (1.03)
Inne	.50 (.69)	.44 (.65)
Liczba wypowiedzianych słów w zabawie	27.65 (16.40)	22.82 (10.94)

perspektywy. Analizy wariancji z powtarzaniem pomiarem dotyczyły mówienia o stanach wewnętrznych, tj. porównania stosowania określeń rodzaju stanów wewnętrznych, (x2: poznawcze, emocjonalne) w stosunku do postaci biorących udział w zabawie (x2: odnoszenie do stanów odgrywanej postaci lub drugiej osoby i stanów podzielanych przez obie postaci) w zależności od wieku (x3: grupy wiekowe). W analizie stwierdzono istotny efekt rodzaju określeń stanów wewnętrznych $F(1.87) = 5.591, p = .020$ $\eta_p^2 = .060$, istotny efekt postaci biorących udział w zabawie, $F(1.87) = 5.052, p = .027$ $\eta_p^2 = .055$,

i nieistotny efekt wieku $F(2.87) = 2.199, p = .117$ $\eta_p^2 = .048$. Stwierdzono ponadto nieistotny efekt interakcji rodzaju określeń stanów wewnętrznych i postaci $F(1.87) = .790, p = .376$ $\eta_p^2 = .009$, oraz rodzaju określeń stanów wewnętrznych i wieku, $F(2.87) = .593, p = .555$ $\eta_p^2 = .013$, przy istotnym efekcie interakcji postaci i wieku $F(2.87) = 4.546, p = .013$ $\eta_p^2 = .095$. Nieistotny okazał się efekt interakcji wszystkich zmiennych, tj. rodzaju określeń stanów wewnętrznych, postaci i wieku $F(2.87) = 1.777, p = .175, \eta_p^2 = .039$. Analiza efektu rodzaju określeń stanów wewnętrznych metodą porów-

nania parami z korektą NIR pokazała, że wszystkie osoby badane częściej mówiły o stanach emocjonalno-motywacyjnych niż poznawczych ($p = .020$). Dokładne analizy efektu interakcji pomiędzy postacią, do której badani odnosili określenia stanów umysłowych, a wiekiem osób badanych pokazała po pierwsze, że pięcioletki ($M = .76, SE = .12$) nieco częściej niż sześciolatki ($M = .37, SE = .11, p = .02$) mówiły o stanach wewnętrznych własnych, tj. odgrywanej przez siebie postaci $F(2.87) = 3.07, p = .05, \eta_p^2 = .07$. Po drugie, siedmiolatki ($M = .55, SE = .09$) częściej niż pięcioletki ($M = .25, SE = .09, p = .01$) i sześciolatki ($M = .23, SE = .09, p = .03$) mówiły o stanach wewnętrznych przekonywanej postaci lub wspólnych podzielanych stanach wewnętrznych, $F(2.87) = 3.54, p = .03, \eta_p^2 = .07$. Po trzecie, tylko pięcioletki istotnie częściej mówiły o stanach wewnętrznych granej przez siebie postaci ($M = .76, SE = .12$) niż o stanach wewnętrznych postaci przekonywanej ($M = .25, SE = .09, p < .001$).

Dalsze analizy wykonano w celu stwierdzenia, czy rodzaj zadania ma znaczenie dla rodzaju stosowanych określeń stanów wewnętrznych i osób, których te określenia dotyczą. Analiza wariancji z powtarzaniem pomiarem dla rodzaju zadania (x2: przekonywanie rodzica lub rówieśnika), rodzaju stanów wewnętrznych (x2: poznawcze, emocjonalne) oraz postaci występujących w zabawie (x2: odnoszenie do stanów podgrywanej postaci lub drugiej osoby i stanów podzielanych przez obie postaci) pokazały interesujące zależności. Po pierwsze, stwierdzono istotny efekt rodzaju określeń stanów wewnętrznych $F(1.89) = 5.870, p = .017, \eta_p^2 = .062$, postaci, $F(1.89) = 4.279, p = .041, \eta_p^2 = .046$ i nieistotny efekt zadania, $F(1.89) = .408, p = .525, \eta_p^2 = .005$. Stwierdzono istotny efekt interakcji zadania i rodzaju określeń stanów mentalnych, $F(1.89) = 12.419, p < .001, \eta_p^2 = .122$. Pozostałe efekty interakcji okazały się nieistotne, a mianowicie efekt zadania i postaci, $F(1.89) = 3.614, p = .061, \eta_p^2 = .039$, rodzaju określeń stanów mentalnych i postaci, $F(1.89) = .688, p = .409, \eta_p^2 = .008$ oraz zadania, rodzaju określeń stanów mentalnych i postaci, $F(1.89) = .565, p = .454, \eta_p^2 = .006$. Dokładna analiza metodą porównań parami z poprawką dla porównań wielokrotnych

efektu interakcji zadania oraz rodzaju określeń stanów umysłowych ujawniła, że przekonując rówieśnika, osoby badane częściej mówiły o stanach emocjonalnych i motywacyjnych ($M = .52, SE = .09$) niż poznawczych ($M = .07, SE = .02, p < .001$). W zadaniu polegającym na przekonywaniu rodzica dzieci równie często mówiły o stanach emocjonalno-motywacyjnych ($M = .22, SE = .04$) jak o poznawczych ($M = .22, SE = .04$). Jednocześnie, przyglądając się tej interakcji, stwierdzono interesującą asymetryczną relację: dzieci mówiły o stanach emocjonalno-motywacyjnych częściej wówczas, gdy przekonywały rówieśnika ($M = .52, SE = .09$) niż gdy przekonywały rodzica ($M = .22, SE = .04, p < .001$), natomiast o stanach poznawczych częściej mówiły, przekonując rodzica ($M = .22, SE = .04$) niż rówieśnika ($M = .07, SE = .02, p < .001$).

W dalszej kolejności analizowano dziecięce sposoby przekonywania pod kątem przyjmowanej przez nich perspektywy. Wykorzystując metodę analizy wariancji z powtarzaniem pomiarem, sprawdzano, czy rodzaj przyjmowanej perspektywy (x5: osobista-własna, osobista-drugiej osoby, osobista-wspólna, sytuacyjna i inne) w obu zadaniach (x2: przekonywanie rówieśnika, rodzica) zależy od wieku (x3: pięcioletki, sześciolatki i siedmiolatki) osób badanych. Stwierdzono istotny efekt rodzaju perspektywy, $F(4.340) = 18.726, p < .001, \eta_p^2 = .181$, natomiast nieistotny efekt zadania $F(1.85) = .060, p = .806, \eta_p^2 = .001$ oraz wieku $F(2.85) = 1.444, p < .242, \eta_p^2 = .033$. Analiza ujawniła istotną interakcję perspektywy i wieku, $F(8.340) = 2.514, p = .011, \eta_p^2 = .056$ oraz perspektywy i zadania, $F(4.340) = 2.384, p = .050, \eta_p^2 = .028$. Analiza pokazała nieistotne interakcje zadania i wieku, $F(2.85) = 1.391, p = .254, \eta_p^2 = .032$ oraz perspektywy, zadania i wieku, $F(8.340) = .904, p = .513, \eta_p^2 = .021$. Dokładne analizy *post hoc* z korektą NIR pokazały, że interakcja perspektywy i wieku dotyczy częstszego stosowania przez dzieci siedmioletnie niż pięcioletnie ($p < .001$) takich sposobów przekonywania, w których osoba badana podkreśla perspektywę osobistą drugiej osoby. Również dzieci siedmioletnie, przekonując, częściej niż pięcioletnie ($p < .001$) i sześciolatki ($p = .029$) odnosiły się do per-

Tabela 4. Korelacje proste oraz cząstkowe (w nawiasach, z kontrolą wieku oraz długości wypowiedzi) pomiędzy wskaźnikami perswazji oraz mówienia o stanach wewnętrznych

Zmienne	Komunikacja perswazyjna					
	LPP	LPPA	Rodzaj strategii perswazyjnej			
			Bezpośrednie – dwustronne	Bezpośrednie – jednostronne	Pośrednie – dwustronne	Pośrednie – jednostronne
Mówienie o stanach wewnętrznych						
Suma	.045 (.002)	.120 (.101)	.024 (-.094)	.054 (.146)	-.043 (-.037)	-.025 (-.017)
Poznawcze						
Własne stany wewnętrzne	-.101 (-.119)	-.089 (-.084)	-.143 (-.220*)	-.017 (-.31)	.123 (.132)	.068 (.072)
Stany wewnętrzne drugiej osoby i podzielne	.167 (.158)	.184 (.201)	.322** (.318**)	-.173 (-.143)	-.075 (-.072)	-.056 (-.053)
Suma	.013 (-.007)	.033 (.051)	.071 (.004)	-.121 (-.063)	.062 (.072)	.025 (.031)
Emocjonalne						
Własne stany wewnętrzne	-.097 (-.052)	-.157 (-.081)	-.275** (-.236*)	.296** (.279**)	-.055 (-.058)	-.054 (-.063)
Stany wewnętrzne drugiej osoby i podzielne	-.203 (-.088)	-.408*** (-.275*)	.332** (.139)	-.151 (-.021)	-.082 (.080)	-.005 (-.019)
Suma	.030 (-.002)	.104 (-.078)	-.033 (-.114)	.144 (.201)	-.092 (-.089)	-.042 (-.037)
Perspektywa						
Osobista						
Własna	-.032 (.028)	-.188 (-.098)	-.359** (-.320**)	.427*** (.418***)	.047 (.045)	-.021 (-.031)
Drugiej osoby	.267* (.178)	.410*** (.288**)	.391*** (.258*)	-.208* (-.121)	-.025 (-.018)	.112 (.142)
Wspólna	.363*** (.275**)	.265* (.085)	.558*** (.434***)	-.271** (-.170)	-.036 (-.028)	-.053 (-.035)
Suma	.346** (.281**)	.213* (.096)	.281** (.138)	.053 (.174)	.001 (.010)	-.008 (.009)
Sytuacyjna	.380*** (.394***)	.119 (.144)	.293** (.316**)	-.041 (-.024)	.211* (.214*)	.006 (.007)
Inne	.097 (.178)	-.098 (-.022)	-.101 (.039)	.269* (.196)	.025 (.017)	-.107 (-.125)

Objaśnienia: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; LPP – liczba prób perswazyjnych, LPPA – liczba prób perswazyjnych uwzględniających argument osoby przekonywanej.

spektywy wspólnej obu postaci w zabawie (dane opisowe zamieszczono w tabeli 2). Dalsza analiza interakcji przyjmowanej perspektywy i zadania pokazała, że dzieci częściej odnosiły się do perspektywy partnera w zadaniu polegającej na przekonywaniu rówieśnika ($p = .002$), natomiast częściej mówiły o perspektywie wspólnej w zadaniu polegającym na przekonywaniu rodzica ($p = .035$) (dane opisowe – tabela 3).

Przekonywanie a perspektywa i mówienie o stanach wewnętrznych

Na koniec poszukiwano współzależności pomiędzy ujawnianymi w zaaranżowanej sytuacji zabawowej a umiejętnościami w zakresie perswazji, mówienia o stanach wewnętrznych i przyjmowania perspektywy. Analizując związki, wykonano szereg analiz korelacji (zob. tabela 4) prostych oraz cząstkowych, kontrolując wpływ wieku oraz długości wypowiedzi.

Stwierdzono, że mówienie o stanach wewnętrznych wiąże się ze sposobem przekonywania, jeśli uwzględnimy zróżnicowanie rodzajów określeń stanów wewnętrznych (poznawcze vs emocjonalno-motywacyjne) oraz osób, do których się odnosiły. Im częściej osoby badane stosowały strategie perswazyjne bezpośrednie – dwustronne, tym częściej używały określeń poznawczych stanów wewnętrznych odnoszących się do przeżyć przekonywanej osoby, $r(86) = .318$, $p = .003$ (korelacje cząstkowe), natomiast rzadziej odnosiły się do poznawczych stanów granej przez siebie postaci $r(86) = -.220$, $p = .039$ (korelacje cząstkowe). Analiza różnic tych związków, zgodnie z procedurą dla korelacji zależnych zaproponowaną przez Ihno A. Lee and Kristophera J. Preachera (2013), pokazała, że związki te są istotnie różne $z = 3.411$, $p < .001$. Ponadto stwierdzono, że im częściej dzieci mówiły o stanach emocjonalnych i motywacyjnych granej przez siebie postaci, tym częściej stosowały bezpośrednie jednostronne strategie przekonywania (takie jak *proste prośby*), $r(86) = .279$, $p = .008$, a rzadziej strategie bezpośrednie dwustronne, $r(86) = -.236$, $p = .027$. Porównanie tych korelacji pokazało, że są one istotnie różne $z = 2.98$, $p = .002$. Na

koniec ustalono, że mówienie o poznawczych stanach osoby przekonywanej związane było z proponowaniem argumentów odnoszących się do treści argumentów prezentowanych przez osobę przekonywaną.

Stosowane przez dzieci sposoby przekonywania łączyły się także z rodzajem perspektywy przyjmowanej przez osobę przekonującą. Osoby, które podejmowały więcej prób przekonywania, także częściej stosowały argumenty odnoszące się do perspektywy osobistej przekonywanej postaci. Liczba podejmowanych prób przekonywania łączyła się z przyjmowaniem wspólnej perspektywy w przekonywaniu, a także z częstszym koncentrowaniem się na aspektach sytuacyjnych. Gdy w analizie uwzględniono odwołanie się w argumentacji do treści argumentu wypowiedzianego przez osobę przekonywaną, stwierdzono, że towarzyszy temu częstsze odwoływanie do osobistej perspektywy drugiej osoby. Gdy przeanalizowano związki perspektywy przekonywania z rodzajami stosowanych strategii, to okazało się, że stosowanie strategii bezpośrednich – dwustronnych (takich jak *wymiana* czy *kompromis*) wiąże się z częstszym przyjmowaniem w argumentowaniu osobistej perspektywy drugiej osoby $r(86) = .258$, $p = .015$ (korelacje cząstkowe) i perspektywy wspólnej $r(86) = .434$, $p < .001$ (korelacje cząstkowe), a rzadszym odnoszeniem się do perspektywy własnej osoby przekonywanej $r(86) = -.320$, $p = .002$ (korelacje cząstkowe). Analiza różnic współczynników korelacji metodą zaproponowaną przez Lee i Preachera (2013) dla korelacji zależnych pokazała, że są one istotnie różne, zarówno dla korelacji występujących pomiędzy stosowaniem strategii bezpośrednich – dwustronnych z perspektywą własną i strategii bezpośrednich – dwustronnych z perspektywą wzajemną $z = 4.86$, $p < .001$, jak i dla stosowania strategii bezpośrednich – dwustronnych i perspektywą własną lub drugiej osoby $z = 3.856$, $p < .001$. Stosowaniem prostych strategii perswazyjnych bezpośrednich – jednostronnych, takich jak *prośenie* czy *wyrażanie własnych preferencji*, wiązało się z częstszym odwoływaniem się do własnej osobistej perspektywy osoby przekonywanej.

DYSKUSJA

W wykonanej analizie dziecięcych prób perswazyjnych proponowanych w przebiegu zabawy w odgrywanie ról stwierdziliśmy, że takie czynniki, jak wiek, płeć czy rodzaj zadania nie miały znaczenia dla podjęcia zabawy i ogólnej liczby prób przekonywania. Wiek osób badanych i rodzaj zadania miały istotne znaczenie dla dojrzałości proponowanych argumentów, czyli odnoszenia się w przekonywaniu do wątpliwości wyrażonych przez osobę badaną. Podobnie jak w badaniach Bartsch i współpracowników (2000, 2007), dzieci siedmioletnie istotnie częściej niż młodsi koledzy formułowały propozycje przekonywania odnoszące się do argumentów osoby przekonywanej. Stwierdzono jednak interesujące zróżnicowanie relacyjne, gdyż osoby badane częściej odnosiły się do argumentów rówieśnika niż rodzica. Wydaje się, że podobnie jak w badaniach Judy Dunn (1999) zabawa z rówieśnikiem – nawet jeśli w tym przypadku była to jedynie postać odgrywana przez osobę dorosłą – w większym stopniu niż zabawa z postacią dorosłą sprzyja ujawnianiu posiadanych kompetencji do przypisywania sobie i innym stanów wewnętrznych.

Analizując rodzaj zaproponowanej strategii przekonywania, stwierdzono, że badane dzieci istotnie częściej posługiwały się w zabawie strategiami bezpośrednimi obu typów, tj. bezpośrednimi – dwustronnymi i bezpośrednimi – jednostronnymi, niż strategiami pośrednimi. Wynik ten jest o tyle interesujący, że w badaniu Ken-Ichi Ohbuchi i Ikuyo Yamamoto (1990) ten wymiar nie różnicował próśb dzieci w wieku szkolnym. Wydaje się, że strategie bezpośrednie – jednostronne dominują w perswazyjnych zachowaniach dzieci, ponieważ są poznawczo prostsze. Takie proste strategie jak prośby dominowały także w perswazyjnych próbach dzieci przedszkolnych w badaniach Weiss i Sachs (1991). Strategie bezpośrednie – dwustronne są poznawczo bardziej skomplikowane, a ich wzrost stosowania obserwowany w przedstawionych badaniach zgodny jest z wynikami badania dzieci przedszkolnych Bartsch, Wright i Estesa (2010) oraz dzieci szkolnych Susan L. Kline i Barbary L. Clinton (1998). Wzrost stosowania takich

strategii bezpośrednich – dwustronnych, jak *do wodzenie czy kompromis* wiąże się ze stopniowym wzrostem umiejętności argumentacyjnych (Kline, Clinton, 1998; Kuhn i in., 2013). Warto zauważyć, że wśród strategii pośrednich dzieci częściej stosowały strategie pośrednie – dwustronne niż strategie pośrednie – jednostronne. Wynik ten jest o tyle interesujący, że strategie pośrednie – dwustronne uwzględniające perspektywę przekonywanej osoby są poznawczo znacznie bardziej złożone niż strategie pośrednie – jednostronne. Możliwe, że natura zadania, tj. werbalna interakcja z osobą dorosłą, sprzyjała takim zachowaniom. Zaobserwowane prawidłowości warto potraktować z pewną ostrożnością, a stwierdzoną asymetrię w stosowaniu strategii w zadaniu polegającym na przekonywaniu rówieśnika i osoby dorosłej zweryfikować w badaniu polegającym na analizie realnych interakcji rówieśniczych.

Interesująca okazała się również analiza ujawnianych w sytuacji perswazyjnej dziecięcych kompetencji do przypisywania sobie i innym stanów wewnętrznych. Analiza wypowiedzi dotyczących stanów wewnętrznych występujących w takiej specyficznej interakcji pokazała, że osoby badane częściej mówiły o stanach emocjonalno-motywacyjnych niż poznawczych. Dane te są zgodne z wcześniejszymi obserwacjami dzieci przedszkolnych w naturalnych sytuacjach zabawowych, w których dzieci częściej mówią o stanach emocjonalno-motywacyjnych niż poznawczych (Białecka-Pikul, 2012; Wellman, 2014). Interesujące, że tendencja ta ujawniła się jedynie w zadaniu polegającym na przekonywaniu rówieśnika, natomiast nie w zadaniu polegającym na przekonywaniu dorosłego. Dzieci mówiły o stanach emocjonalno-motywacyjnych częściej, gdy przekonywały rówieśnika, niż gdy przekonywały rodzica, częściej zaś mówiły o stanach poznawczych, przekonując rodzica niż rówieśnika. Najmłodsze, pięcioletki, także częściej mówiły o stanach wewnętrznych odgrywanej przez siebie postaci niż o stanach osoby przekonywanej. Podobnego zróżnicowania nie zaobserwowano w zadaniu polegającym na przekonywaniu rodzica. To ciekawe dane, pokazujące, że nie tylko w realnej interakcji z rówieśnikiem, jak w badaniach Hughes i Dunn (2002), ale także w sytuacji,

gdy rola rówieśnika jest jedynie odgrywana, można zaobserwować taką relacyjną specyfikę wyrażania stanów psychicznych. Dane te pozostają w zgodzie z ogólnym kierunkiem wyników uzyskanych w badaniach Jennifer M. Jenkins, Sheri L. Turrell, Yuiko Kogushi, Susan Lollis i Hildy S. Ross (2003), które pokazywały, że czterolatki, rozmawiając ze starszym rodzeństwem, częściej mówią o stanach poznawczych, niż rozmawiając z młodszym bratem lub siostrą. Możliwe zatem, że pomiędzy 5. a 7. rokiem życia dzieci uczą się relacyjnej specyfiki komunikacji z dorosłym i rówieśnikiem w tym sensie, że odczytują, iż komunikacja z dorosłym wymaga odnoszenia się do obecnych relatywnie częściej w języku starszych partnerów interakcji i trudniejszych terminów opisujących stany epistemiczne niż emocjonalno-motywacyjnych. Wydaje się zatem, że u progu późnego dzieciństwa wzrasta rozumienie, że dorośli częściej mówią o tym, co myślą i uważają (stany poznawcze), a rówieśnicy – co czują i chcą (stany emocjonalno-motywacyjne); wzrasta także umiejętność zastosowania tej wiedzy w kontekście związanym z przekonywaniem.

Dodatkowa analiza perspektywy ujawniającej w proponowanych argumentach perswazyjnych pokazała istotny wpływ czynnika wieku osób badanych oraz rodzaju zadania. Okazało się, że starsze, siedmioletnie, dzieci częściej niż najmłodsze, pięcioletnie, podkreślały perspektywę osobistą osoby przekonywanej, a także częściej mówiły o tym, co stanowi o wspólnej perspektywie obu postaci zaangażowanych w zabawie. Jak pokazały analizy, dzieci częściej odnosiły się do perspektywy partnera w zadaniu polegającym na przekonywaniu rówieśnika, częściej natomiast mówiły o perspektywie wspólnej w zadaniu polegającym na przekonywaniu rodzica. Dane te są ciekawe także dlatego, że we wcześniejszych badaniach, stosujących odmienne kryteria oceny umiejętności przyjmowania perspektywy (np. Clark, Delia, 1976) takiej relacyjnej specyfiki nie stwierdzono, nawet u starszych badanych dzieci. Jedynie Bartsch, Wright i Estes (2010) pokazywali, że w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych związanych z przekonywaniem dzieci nieco częściej mówiły rodzicom o swoich stanach psychicznych (w tym głównie o emocjach i pragnieniach) niż dorośli-rodzice, nawet jeśli

w konsekwencji rzadko dostosowywały strategię przekonywania do wskazówek dotyczących mentalnej perspektywy dorosłego partnera. Te interesujące dane mogą wskazywać na wrażliwość dzieci na odmienną uwzględnianą perspektywę w komunikacji dorosłych i rówieśników. Możliwe, że dzieci stopniowo dostrzegają, że dorosły, rozmawiając z dzieckiem, częściej mówi o tym, co dotyczy jego i dziecka (czyli skłonny jest do przyjmowania rozwojowo trudniejszej perspektywy wspólnej), podczas gdy rówieśnik częściej mówi o tym, co dotyczy jego samego. Wyniki badania wskazują, że dzieci sukcesywnie od 5. do 8. roku życia uczą się stosowania odpowiednich i charakterystycznych dla partnera (dorośli vs dziecko) wzorów komunikacji, tj. mówienia o tym, co dotyczy perspektywy wspólnej i drugiej osoby z partnerem dorosłym, a nie o tym, co dotyczy jego samego w kontakcie z rówieśnikiem. Warto zaznaczyć, że w badaniu zapewniono porównywalne warunki, tj. zarówno partner „dorosły”, jak i „rówieśnik” komunikowali się tak samo. Może to wskazywać, że dzieci przenosiły swoje doświadczenia społeczne i komunikacyjne nabyte w innych kontekstach, a nie dostosowywały się tylko do wymagań sytuacji.

Analiza powiązań dziecięcych zachowań perswazyjnych analizowanych z punktu widzenia sposobu przekonywania, przyjmowanej perspektywy i mówienia o stanach psychicznych ujawniła trzy główne prawidłowości. Po pierwsze, im częściej dzieci proponowały sposoby przekonywania odnoszące się do treści argumentu formułowanego przez osobę przekonywaną, tym częściej mówiły o jej stanach poznawczych i osobistej perspektywie przekonywanej osoby. Po drugie, osoby badane tym częściej stosowały strategie perswazyjne bezpośrednie – dwustronne, takie jak *kompromis* czy *wymiana*, im częściej używały określeń poznawczych stanów wewnętrznych odnoszących się do przeżyć osoby przekonywanej, a im rzadziej mówiły o poznawczych stanach granej przez siebie postaci. Ponadto stosowanie strategii bezpośrednich – dwustronnych wiązało się z częstszym przyjmowaniem w argumentowaniu osobistej perspektywy drugiej osoby i perspektywy wspólnej, a rzadszym odnoszeniem się do perspektywy własnej granej przez siebie

postaci. Po trzecie, stosowanie strategii bezpośrednich – jednostronnych, takich jak *poste prosby*, wyrażanie własnych preferencji czy bardziej aktywne naciski i *blagania*, było pozytywnie związane z mówieniem o stanach emocjonalnych i motywacyjnych granej przez siebie postaci i odwoływaniem się do jej osobistej perspektywy, negatywnie natomiast – ze wskazywaniem perspektywy drugiej osoby lub wspólnej perspektywy postaci uczestniczących w zabawie.

Biorąc pod uwagę dotychczasowe, nieliczne wyniki badań, warto podkreślić, że zgodnie z analizami Bartsch i współpracowników (2000, 2007), kluczowym elementem w rozwoju wczesnych umiejętności perswazyjnych jest dostrzeżenie poznawczej perspektywy drugiej osoby. Dzieci stosujące bardziej zaawansowane strategie perswazyjne, wskazujące na wyższe umiejętności argumentacyjne, częściej mówią o poznawczych stanach osoby przekonywanej, także w swobodnej interakcji zabawowej, a nie tylko w bardziej ustrukturowanych sytuacjach zadaniowych, jakie proponowała w swoich próbach eksperymentalnych Bartsch i współpracownicy (2011) czy Kołodziejczyk (2012). Warto zauważyć także nowe dane uzyskane w tym badaniu. W sytuacji, w której dziecko samo formułowało próbę przekonywania, stosując bardziej zaawansowane strategie perswazyjne bezpośrednie – dwustronne, częściej mówiło o stanach poznawczych przekonywanej postaci, częściej też odnosiło się do perspektywy drugiej osoby. Mówienie o emocjach i pragnieniach wiązało się ze stosowaniem poznawczo prostszych strategii. Trudno jednoznacznie stwierdzić, które z nich są bardziej efektywne z perspektywy celów dziecka, niemniej w takiej zaaranżowanej sytuacji zabawowej przekonanie osoby dorosłej w większym stopniu skutkowało odnoszeniem się do jej argumentów i mówieniem o stanach poznawczych. Przekonywanie rówieśnika natomiast wiązało się z odwoływaniem do bardziej

zaawansowanych strategii i mówienia o emocjach i pragnieniach.

Badania te wskazują na zasadność bliższej analizy ujawnianych w codziennych sytuacjach społecznych wskaźników rozumienia stanów umysłowych. Obok mówienia o stanach wewnętrznych (poznawczych i emocjonalno-motywacyjnych) istotna okazuje się także ujawniana perspektywa, tj. o czyich argumentach, przekonaniach, emocjach czy pragnieniach mówi dziecko. Dane te wskazują na potrzebę prób zbliżenia tradycji badań nad teoriami umysłu (ToM) oraz przyjmowaniem perspektywy społecznej, podejmowanych choćby w tradycji selmanowskiej.

Analizując wyniki badania, warto wziąć pod uwagę jego ograniczenia, takie jak długość prowadzonych zabaw czy charakter interakcji. Krótka zabawa z dorosłym mogła stanowić nie dość zróżnicowany zasób okazji do ujawniania się kompetencji społecznych dziecka. W przyszłości warto także podjąć próbę badania umiejętności perswazyjnych w relacjach rówieśniczych bez udziału dorosłych eksperymentatorów. Warto także w tym interesującym obszarze przekonywania porównać wskaźniki wykonaniowe i kompetencyjne rozumienia umysłu (np. mówienie o stanach umysłowych i testy fałszywych przekonania) oraz przyjmowania perspektywy (np. językowy wskaźnik perspektywy zastosowany w badaniu i selmanowskie zadania przyjmowania perspektywy), przy kontroli takich istotnych aspektów, jak poziom rozwoju językowego i komunikacyjnego dziecka.

Mając świadomość istotnych ograniczeń przeprowadzonych badań, warto zwrócić uwagę na ich implikacje. Badania tego rodzaju kładą nacisk na potrzebę badania społecznych kompetencji dziecka w naturalnej, otwartej sytuacji społecznej, w której dziecko zmotywowane jest do ujawniania swoich kompetencji i możliwości.

BIBLIOGRAFIA

- Astington J.W. (2003), Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence. W: B. Repacholi, V. Slaughter (eds.), *Individual Differences in Theory of Mind: Implications for Typical and Atypical Development*, 13–38. New York: Psychology Press.

- Bao Y., Fern E.F., Sheng S. (2007), Parental style and adolescent influence in family consumption decisions: An integrative approach. *Journal of Business Research*, 60, 672–680.
- Bartsch K., London K. (2000), Children's use of mental state information in selecting persuasive arguments. *Developmental Psychology*, 36, 352–365.
- Bartsch K., London K., Campbell M.D. (2007), Children's attention to beliefs in interactive persuasion tasks. *Developmental Psychology*, 43, 111–120.
- Bartsch K., Wright J.C., Estes D. (2010), Young children's persuasion in everyday conversation: Tactics and attunement to others' mental states. *Social Development*, 19, 394–416.
- Bartsch K., Wade Ch.E., Estes D. (2011), Children's attention to others' beliefs during persuasion: Improvised and selected arguments to puppets and people. *Social Development*, 20, 316–333.
- Białecka-Pikul M. (2012). *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Burleson B.R., Applegate J.L., Burke J.A., Clark R.A., Delia J.G., Kline S.L. (1986), Communicative correlates of peer acceptance in childhood. *Communication Education*, 35, 349–361.
- Clark R.A., Delia J.G. (1976), The development of functional persuasive skills in childhood and early adolescence. *Child Development*, 47, 1008–1014.
- Cowan G., Drinkard J., MacGavin L. (1984), The effects of target, age, and gender on use of power strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1391–1398.
- Dray A.J., Selman R.L., Schultz L.H. (2009), Communicating with intent: A study of social awareness and children's writing. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 116–128.
- Dunn J. (1999), New directions in research on children's relationships and understanding. *Social Development*, 8, 137–141.
- Dunn J., Brown J., Beardsall L. (1991), Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448–455.
- Falbo T., Peplau L.A. (1980), Power strategies in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 618–628.
- Finley G.E., Humphreys C.A. (1974), Naive psychology and the development of persuasive appeals in girls. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue*, 6(1), 75–80.
- Hughes C. (2011), *Social Understanding and Social Lives: From Toddlerhood through to the Transition to School*. London, NY: Psychology Press. Taylor & Francis Group.
- Hughes C., Devine R.T. (2013), Theory of mind. W: D.S. Dunn (ed.), *Oxford Bibliographies in Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Hughes C., Devine R.T. (2015), A social perspective on theory of mind. W: M. Lamb (ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 7th ed. Vol. III. *Social, Emotional and Personality Development*, 564–608. Hoboken, NJ: Wiley.
- Hughes C., Dunn J. (2002), "When I say a naughty word". Children's accounts of anger and sadness in self, mother and friend: Longitudinal findings from ages four to seven. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 515–535.
- Hughes C., Lecce S., Wilson Ch. (2007), "Do you know what I want?" Preschoolers' talkabout desires, thoughts and feelings in their conversations with sibs and friends. *Cognition and Emotion*, 21, 330–350.
- Hughes C., Marks A., Ensor R., Lecce S. (2010), A longitudinal study of conflict and inner-state talk in children's conversations with mothers and young siblings. *Social Development*, 19, 822–837.
- Jenkins J., Turrell S., Kogushi Y., Lollis S., Ross H. (2003), A longitudinal investigation of the dynamics of mental state talk in families. *Child Development*, 74, 905–920.
- Kline S.L., Clinton B.L. (1998), Developments in children's persuasive message practices. *Communication Education*, 47(2), 120–136.
- Kołodziejczyk A. (2012), Korzystanie z informacji o przekonaniach w tworzeniu argumentu perswazyjnego. Rola rozumienia fałszywych przekonań pierwszego i drugiego rzędu. *Psychologia Rozwojowa*, 17(4), 45–62.
- Kuhn D., Zillmer N., Cornwell A., Zavala J. (2013), Developing norms of argumentation: Metacognitive, epistemological, and social dimensions of developing argumentative competence. *Cognition and Instruction*, 31(4), 456–496.
- Lee I.A., Preacher K.J. (2013, September), Calculation for the test of the difference between two dependent correlations with one variable in common: Computer software. Available from <http://quantpsy.org>.

- Ohbuchi K.I., Yamamoto I. (1990), Power strategies of Japanese children in interpersonal conflict: Effects of age, gender and target. *Journal of Genetic Psychology*, 151(3), 349–360.
- Perner J., Brandl J., Garnham A. (2003), What is a perspective problem? Developmental issues in understanding belief and dual identity. *FactaPhilosophica*, 5, 355–378.
- Perner J., Zauner P., Sprung M. (2005), What does “that” have to do with point of view? The case of conflicting desires and “want” in German. W: J.W. Astington, J. Baird (eds.), *Why Language Matters for Theory of Mind*, 220–244. New York, NY: Oxford University Press.
- Slaughter V., Peterson C.C., Moore C. (2013), I can talk you into it: Theory of mind and persuasion behavior in young children. *Developmental Psychology*, 49, 227–231.
- Wellman H. (2014), *Making Minds: How Theory of Mind Develops*. London: Oxford University Press.
- Weiss D.M., Sachs J. (1991), Persuasive strategies used by preschool children. *Discourse Processes*, 14, 55–72.
- Yeates K.O., Schultz L.H., Selman R.L. (1991). The development of interpersonal negotiation strategies in thought and action: A social-cognitive link to behavioral adjustment and social status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 3, 369–405.

ANEKS

Zabawa w przekonywanie. Przykład scenariusza zadania

Wprowadzenie do przekonywania rówieśnika

Umówmy się, że to są najlepsze/-si koleżanki/koledzy. Dzisiaj X (wstawiamy imię zaproponowane przez dziecko) przyszła do koleżanki/kolegi i chce, żeby razem poszły/li na plac zabaw. Ona (zaproponowane imię) chce iść, ale koleżanka (imię ustalone wcześniej) odmawia.

Bawimy się tak, że ty X (imię zaproponowane przez dziecko) chcesz iść na plac zabaw, a ja nie chcę.

Wprowadzenie do przekonywania rodzica

To jest X (imię nadane przez dziecko) i jej (mama/tata– zgodnie z wcześniejszym ustaleniem). Dzisiaj jest sobota i X (imię nadane przez dziecko) chciała, żeby wybrali się razem do kina, ale (mama/tata) odmówił/-a.

Bawimy się tak, że ty X (imię zaproponowane przez dziecko) chcesz iść dzisiaj ze mną do kina, a ja, jej (mama/tata), nie chcę. Spróbuj mnie przekonać.

Stale elementy historii perswazyjnych

Argumenty	Zabawa: „Kino”	Zabawa: „Plac zabaw”
Wstęp:	<i>No co tam? Co dzisiaj robimy?</i>	<i>Cześć, fajnie, że jesteś. Co będziemy robić?</i>
Rodzaje argumentów (podawanych w zmiennej kolejności):		
1) pragnienia	<i>Nie chce mi się iść.</i>	<i>Nie chce mi się iść.</i>
2) przekonania	<i>Myślę, że możemy już nie zdążyć.</i>	<i>Myślę, że zajmie nam to za dużo czasu.</i>
3) emocje	<i>Ojej, ale się będę nudzić.</i>	<i>Ojej, ale się będę nudzić.</i>
4) fizyczna przeszkoda	<i>Ale nie wiadomo, o której zaczyna się seans.</i>	<i>Ale przecież wczoraj padało i będzie mokro.</i>