

NATALIA JACH-SALAMON



EMOCJE W NARRACJACH, CZYLI O STRUKTURZE POJĘCIA STRACHU U DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM

ABSTRACT. Natalia Jach-Salamon, *Emocje w narracjach, czyli o strukturze pojęcia strachu u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym* [Emotions in narratives, that is on the structure of the concept of fear in preschool and early school age children] edited by Monika Obrębska, Emilia Soroko, „Człowiek i Społeczeństwo” vol. LVI: *Narracje w psychologii – przedmiot, proces, metoda* [Narratives in psychology – subject, process, methods], Poznań 2023, pp. 115–132, Adam Mickiewicz University, ISSN 0239-3271, <https://doi.org/10.14746/cis.2023.56.6>.

The article presents research on the structure and content of the concept of sadness, based on the statements of preschool and early school age children. The research was carried out in a transverse (transversal) system among children selected from six age groups: 4.0–4.11, 5.0–5.11, 6.0–6.11, 7.0–7.11, 8.0–8.11, 9.0–9.11. Data collected from a sample of 240 children were used to analyze the test results. There were 20 girls and 20 boys in each of the six designated age group. In order to describe the content and structure of emotional concepts the experimental technique created by S. Grabias (2012) was used. It allowed to obtain an information on six basic components of a given concept, i.e. definition/definition category, carrier, features, activities, causes, circumstances /effect and in addition his assessment.

When describing the emotions of fear, the youngest children mainly used tautological definitions containing synonyms and the oldest ones were dominated by abstract definitions. When talking about the symptoms of emotions, the surveyed children focused primarily on the perceptual indicators of experiencing it. The face and changes in facial expression are particularly significant to them. When describing a person experiencing fear, preschool children mainly referred to typical behaviors related to this emotion, i.e.: afraid, shouting, crying. Analyzes concerning the indications of children for the activities performed by the carrier of the emotion fear show that among the respondents in general, flight from the object of fear was dominant. In the opinion of the surveyed children, the main cause of fear are situations related to the violation of physical body, causing fear and anxiety in humans. Children's descriptions of reactions to other people's fear reflect their own tendency to self-regulate, that is, finding ways to deal with experiences. Fear in the perception of the respondents is a negative emotion.

Keywords: structure of the concept of fear, preschool and early school age, emotions in children

Natalia Jach-Salamon, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Katedra Psychologii Emocji i Osobowości, ul. Głęboka 45, 20-612 Lublin, e-mail: natalia.jach-salamon@mail.umcs.pl, <https://orcid.org/0000-0003-1231-8086>.

Wprowadzenie

Emocje dzieci można interpretować jako odpowiedź na ujmowanie i rozumienie świata oraz siebie. Na początku dziecko uczy się identyfikacji znaczeń prostych zdarzeń czy komunikatów. Następnie stopniowo rozszerza się zakres zjawisk, osób i zdarzeń, których ocena powoduje u niego określoną emocję. Wpływ na te zmiany zależy od poziomu rozwoju procesów poznawczych, osiągania przez dziecko kolejnych etapów myślenia, umiejętności budowania pojęć (w tym emocjonalnych czy moralnych) (Łosiak, 2007).

Przedmiotem zainteresowań psychologii emocji są emocje człowieka oraz rozumienie emocji przez człowieka. Pojęcia stawiają przed psychologią dwa główne zadania. Pierwsze polega na opisie potocznych pojęć psychologicznych używanych przez dzieci i dorosłych w aspekcie rozumienia emocji, drugie zaś na sformułowaniu zestawu naukowych pojęć, dzięki którym można by było opisać i zrozumieć zróżnicowaną klasę emocji, a także stwierdzić, jaką rolę pełnią potoczne pojęcia jako narzędzia naukowe (Russell i Lemay, 2005).

Pojęcia emocjonalne obejmują swoim zakresem informacje o przyczynach emocji, zachowaniach, wewnętrznych stanach i ich znaczeniu dla danej jednostki (Niedenthal, 2008). Dzięki nim możliwa jest kategoryzacja, która umożliwia rozpoznawanie i rozumienie sytuacji emocjonalnych. Stanowi to główny czynnik regulacyjny w relacjach interpersonalnych (Kövecses, 2011).

Strach, jako jedna z emocji podstawowych, stanowi odpowiedź organizmu na bezpośrednie, realne i fizyczne zagrożenie, np. atak zwierzęcia/człowieka bądź kataklizm (Łosiak, 2007). Obejmuje on napięcie fizjologiczne, poczucie dyskomfortu, poczucie zagrożenia. Strach uruchamia tendencję do walki albo ucieczki. Ponadto zmusza do refleksji nad przyczyną i źródłem odczuwanego napięcia (Frijda, 2005). Strach ma charakter „pobódźcowy”, a więc jest wywołany przez określony bodziec, oraz wiąże się u człowieka z zachowaniami zaradczymi, głównie z ucieczką lub unikaniem. Odgrywa ważną rolę z perspektywy adaptacyjnej i ewolucyjnej, decyduje o przetrwaniu ze względu na swoją podstawową funkcję, jaką jest ochrona życia i zasobów. Dla strachu typowe są reakcje somatyczne, takie jak: pocenie się, rumień, płytki oddech oraz objawy relacjonowane typu: kołatanie serca, różnego rodzaju bóle – głównie w obrębie jamy brzusznej (Öhman, 2005).

W okresie dzieciństwa strach stanowi reakcję na nieznanne, nagłe i zaskakujące bodźce bądź działania (aktywności). Wśród nich można wymienić: hałas, szmer, odgłosy, zjawiska atmosferyczne (np. burza, pioruny, wichura), nieznanne zwierzęta i osoby, zdarzenia i postaci wyglądające inaczej niż dotychczas (np. zmienione przez ubiór, stylizację i okoliczności) (Przetacznik-Gierowska i Makiełło-Jarża, 1992).

Stanisław Grabias (2012), jako prekursor w zakresie opisu struktury pojęć wyeksplikowanych z wypowiedzi dzieci, określił sposób porządkowania wiedzy w zakresie przykładowych pojęć, w tym abstrakcyjnego, jakim jest „strach”. Dokonał tego na podstawie wypowiedzi dzieci dziesięcioletnich. Jego zdaniem definicja kognitywna danego zjawiska, wydobyta z wypowiedzi na jego temat, daje informacje o sposobie porządkowania wiedzy przez człowieka. Badacz sugeruje, że do dziesiątego roku życia ustala się rozwojowa norma porządkowania doświadczeń. W swojej publikacji zawarł przykładowy materiał ilustrujący strukturę pojęcia „strach”, wyłoniony na podstawie wypowiedzi dzieci. Dodatkowo niejako zasugerował i skonstruował pewien schemat pytań służący do rozmowy z dzieckiem, w którym zawarł kategorie pomagające w opisie struktury pojęć afektywnych. Są nimi: (1) formuła definicyjna: Co to jest strach?; (2) podmiot doświadczający emocji (nositel stanu): Kto się boi?; (3) cechy nosiciela określonego stanu emocjonalnego: Jakie cechy ma ten, kto się boi?; (4) charakterystyka zachowania nosiciela danej emocji: Jakie czynności wykonuje ten, kto się boi?; (5) przyczyny odczuwanych stanów emocjonalnych: Jakie mogą być przyczyny strachu?; (6) okoliczności pojawienia się danej emocji: Jakie są okoliczności strachu? – w rozumieniu: Jak wpływa stan emocjonalny drugiej osoby na nas samych, sposoby radzenia sobie z emocjami odczuwanymi przez innych ludzi w naszej obecności? (Grabias, 2012).

W nurt rozważań Grabiasa i stworzonej przez niego koncepcji struktury kognitywnej pojęcia (w tym emocjonalnego) wpisują się badania innych autorów (Borowiec, 2014; Jęczeń, 2007, 2016, 2017, 2018; Nowakowska-Kempna, 2000) zajmujących się zjawiskiem postrzegania, rozumienia i opisywania emocji przez dzieci. Wyniki ich analiz zostaną zaprezentowane we wnioskach końcowych i dyskusji wyników badań autorki artykułu.

Na zakończenie rozważań teoretycznych należy podkreślić walory użyteczności prowadzonych badań nad pojęciami emocji (tu: „strachu”). Dokonanie opracowania pojęcia „strach” u dzieci, w aspekcie m.in. jego nazywania (definiowania), rozumienia (u siebie i innych ludzi) czy wyrażania, stanowi bazę dla oddziaływań profilaktycznych, edukacyjnych i terapeutycznych.

Można wykorzystać tę wiedzę do stworzenia programów (warsztatów) treningowych/terapeutycznych w obszarze rozwoju i wsparcia kompetencji emocjonalnych, dedykowanych głównie dzieciom w wieku przedszkolnym i starszym (z uwzględnieniem grup klinicznych, np. dzieci z diagnozą zaburzeń lękowych). Oprócz kształcenia dzieci czy oddziaływań terapeutycznych wobec nich należałoby wprowadzić tematykę dziecięcej emocjonalności i mechanizmów rozwoju w tym obszarze do programów profilaktycznych (np. zdrowia psychicznego dzieci) dla nauczycieli i dorosłych oraz do treningów kompetencji rodzicielskich (wychowawczych).

Na rynku wydawniczym dotyczącym rozwoju emocjonalnego pojawia się coraz więcej nowych pomocy edukacyjnych w postaci opracowań zadań i ćwiczeń wspierających m.in. umiejętność rozpoznawania, nazywania podstawowych emocji. Często jednak wskazane pomoce są nie do końca dostosowane do wiedzy dzieci o emocjach na kolejnych etapach rozwoju. Wnioski z prowadzonych badań mogą w przyszłości stanowić sugestię do praktycznego ich przełożenia na propozycję zabawy, zadań edukujących w obszarze emocji i wspierających budowanie wiedzy w tym zakresie.

W artykule przedstawiono badania dotyczące struktury i treści pojęcia „strach” ustalanych na podstawie wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, a pytanie, na jakie w niniejszym opracowaniu szukano odpowiedzi, to: „Czym charakteryzuje się struktura i treść pojęcia strachu u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym?”.

Badania własne

Prezentowane badania własne stanowią wycinek większego projektu dotyczącego opisu oraz analizy treści i struktury pojęć afektywnych w zakresie pięciu emocji podstawowych, tj. radości, smutku, strachu, złości i zdziwienia, u dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym (Jach-Salamon i Gawda, 2022).

Zaprezentowana metodologia badań własnych jest fragmentaryczna i ograniczona do opisu struktury i treści pojęcia „strach” na podstawie wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W związku z tym zasadniczy problem badawczy brzmi: „Czym charakteryzuje się struktura i treść pojęcia strachu u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym?”.

W odniesieniu do głównego problemu badawczego sformułowano następujące szczegółowe pytania badawcze:

1. Jaką formułę definicyjną przyjmują dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w zakresie pojęcia „strach”?
2. Kto według dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym może odczuwać (być nosicielem) emocji „strach”?
3. Jakie cechy wyglądu nosiciela „strachu” wskazują badane dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym?
4. Jakie czynności, według badanych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, wykonuje nosiciel „strachu”?
5. Jakie przyczyny pojawienia się „strachu” wskazują dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym?
6. Jakie rodzaje aktywności własnej podają dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w reakcji na okoliczności wystąpienia „strachu” u innych?
7. Jakie kategorie oceny „strachu” wybierają badane dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym i jak motywują swój sąd?

Można zatem sformułować następujące hipotezy badawcze:

Hipoteza 1. Wraz z wiekiem dzieci formułują dokładniejsze definicje pojęć emocjonalnych (tu: „strachu”) oraz trafniej opisują kategorię, do której one należą.

Hipoteza 2. Wraz z wiekiem dzieci trafniej określają nosiciela emocji „strach” (m.in. częściej przypisują ją wszystkim ludziom, ponadto zanika antropomorfizm i animizm).

Hipoteza 3. Wraz z wiekiem dzieci dokładniej charakteryzują cechy wyglądu nosiciela emocji „strach” (m.in. elementy ekspresji mimicznej twarzy).

Hipoteza 4. Wraz z wiekiem dzieci trafniej opisują czynności nosiciela, które wykonuje on w sytuacji odczuwania emocji „strach”.

Hipoteza 5. Wraz z wiekiem dzieci dokładniej określają przyczyny pojawienia się emocji „strach”.

Hipoteza 6. Wraz z wiekiem dzieci dokonują trafniejszych opisów okoliczności wystąpienia danych stanów emocjonalnych typu „strach” (m.in. w zakresie własnych reakcji czy sposobów radzenia sobie z emocjami odczuwanymi przez innych ludzi w ich obecności).

Hipoteza 7. Zdolność do dokonywania ocen emocji „strach” uzależniona jest od wieku dzieci. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym częściej dokonują oceny relatywnej emocji niż dzieci w wieku przedszkolnym. U dzieci w wieku przedszkolnym dominuje jednoznaczna ocena emocji, tzn. albo pozytywna, albo negatywna, w zależności od walencji emocji.

Metoda i procedura

Osoby badane

Badania zostały przeprowadzone wśród dzieci w wieku od czterech do dziewięciu lat. Wybrano dzieci z ogólnej populacji z uwzględnieniem ich wieku oraz płci.

Wstępnym kryterium selekcji dzieci do badań było wyrażenie zgody na badania przez rodziców lub opiekunów dziecka. Następnym kryterium był prawidłowy rozwój intelektualny i językowy oceniany wystandaryzowanymi narzędziami na pierwszym etapie badań, a także brak przejawianych symptomów zaburzeń czy opóźnień rozwojowych dostrzeganych przez rodziców lub opiekunów dziecka. Dobór dzieci nie był więc losowy, lecz uwarunkowany powyżej wskazanymi czynnikami.

Do analizy wyników badań posłużyły dane zebrane od grupy 240 dzieci. W każdym z sześciu wyznaczonych przedziałów wiekowych znajdowało się po 20 dziewczynek i 20 chłopców.

Badania zostały przeprowadzone na terenie kilku lubelskich przedszkoli i szkół podstawowych oraz oddziałów przedszkolnych z terenu województwa lubelskiego.

Narzędzie badawcze i procedura badań

Narzędzie wykorzystywane do badania struktury pojęć afektywnych.

W celu opisu treści i struktury pojęć emocjonalnych posłużono się eksperymentalną techniką stworzoną przez Grabiasa (2012), która pozwoliła na uzyskanie informacji dotyczących sześciu podstawowych cech składowych danego pojęcia, tj. formuły definicyjnej/kategorii, nosiciela, cech, czynności, przyczyn, okoliczności/skutku, oraz dodatkowo jego oceny.

Według Grabiasa (2012), analizując wypowiedzi osób, można z nich wydobyć definicję kognitywną zjawiska będącego ich tematem.

Wywiad do badania struktury pojęć emocjonalnych (Jach-Salamon i Gawda, 2022). Pytania zadawane podczas rozmowy z dzieckiem są ukierunkowane na pozyskanie materiału na temat następujących elementów struktury kognitywnej badanego pojęcia „strach”:

1. formuła definicyjna: Co to jest „strach”?
2. podmiot doświadczający emocji „strach” (nosiciel stanu): Kto może odczuwać „strach”?
3. cechy nosiciela „strachu”: Jakie cechy wyglądu ma ten, kto się boi?
4. charakterystyka zachowania nosiciela „strachu”: Jakie czynności wykonuje ten, kto się boi?
5. przyczyny odczuwania „strachu”: Jakie mogą być powody pojawiania się określonej emocji?
6. okoliczności pojawiania się „strachu”: Jak stan emocjonalny drugiej osoby wpływa na nas samych, sposoby radzenia sobie z emocjami odczuwanymi przez innych ludzi w naszej obecności? (Grabias, 2012)
7. ocena emocji w kategoriach dobra/zła: Czy „strach” jest dobry czy zły?

Wypowiedzi dzieci były nagrywane, następnie transkrybowane. Na ich podstawie sędziowie kompetentni wyodrębnili typy/rodzaje wypowiedzi odnoszące się do każdego aspektu kognitywnej definicji pojęcia, tj. formuły definicyjnej, nosiciela itd. Dalsza analiza zebranego materiału polegała na określeniu rodzaju wypowiedzi u każdego dziecka i zliczeniu określeń wskazujących na dany rodzaj wypowiedzi. Szczegółowy opis procedury został zamieszczony w pracy Natalii Jach-Salamon i Barbary Gawdy (2022).

Badania były realizowane w układzie poprzecznym (transwersalnym) wśród dzieci wybranych z sześciu grup wiekowych: 4,0–4,11, 5,0–5,11, 6,0–6,11, 7,0–7,11, 8,0–8,11, 9,0–9,11. Celem takiego podejścia jest ukazanie kierunku, w jakim zachodzą zmiany rozwojowe w zakresie umiejętności stanowiących przedmiot badań niniejszej pracy.

Wyniki i dyskusja

Wszystkie analizy statystyczne przeprowadzono z użyciem pakietów statystycznych SPSS. Ilościowo-jakościowa prezentacja wyników w zakresie struktury modelu pojęciowego „strach” wskazuje na siedem komponentów, do których należą formuła definicyjna/kategoria, nosiciel, cechy wyglądu nosiciela, czynności wykonywane przez nosiciela, przyczyny, okoliczności i ocena, a których treść jest omówiona dalej.

Poniżej przedstawiono najważniejsze wyniki i wnioski z badań. W celu zapoznania się ze szczegółowym opisem struktury modelu pojęciowego emocji „strach” zob. Jach-Salamon i Gawda, 2022.

Definicja emocji „strach”

Dzieci, definiując pojęcie „strach”, podają najczęściej czasowniki opisujące ten stan emocjonalny (np. „jak ktoś się boi/przestraszył”; „to jest banie się”; „kiedy się czegoś wystraszysz”). Tego typu tendencja wystąpiła w badanych grupach wiekowych z wyłączeniem najstarszych, dziewięciolatków, które głównie dokonywały opisu emocji „strach” w kategoriach nadrzędnych, czyli formułowały definicje abstrakcyjne (tj. „emocja/uczucie”). Ponadto badani definiowali „strach” poprzez podanie przyczyn – zdarzenia będącego jego źródłem, a więc sytuując emocję w kategoriach konkretnych. Młodsze dzieci (w wieku przedszkolnym) wskazywały przyczyny odnoszące się do sytuacji, kiedy ktoś zostaje przez kogoś wystraszony lub sam odczuwa strach w stosunku do obiektów konkretnych (np. zwierząt, innych ludzi) oraz bliżej nieokreślonych zjawisk (ciemności, dźwięków). Z kolei starsze (w wielu wczesnoszkolnym) definiowały „strach” poprzez wskazanie na jego przyczynę, którą stanowią obiekty konkretne, np. zwierzęta, ale też zjawiska nieokreślone (ciemność) czy nieistniejące w realnym świecie. Ponadto ci badani podawali sytuacje, kiedy strach zostaje wywołany przez działania innych ludzi oraz kiedy człowiek obawia się utraty możliwości zarobkowania.

Należy zaznaczyć, że wraz z wiekiem stopniowo malała liczba wskazań na kategorię stanowiącą charakterystykę przyczyn pojawiania się strachu u ludzi. Natomiast odwrotną tendencję zauważono w przypadku opisu strachu w kategoriach nadrzędnych, abstrakcyjnych. W tym przypadku wraz z wiekiem rejestrowano wzrost abstrakcyjnych definicji strachu.

Co ciekawe, jedynie dzieci w wieku przedszkolnym, definiując opisywany stan afektywny, podawały nazwy w formie rzeczownika poprzez odniesienie do nierealistycznego zjawiska. Dla nich uosobieniem „strachu” może być rzecz, która w ich mniemaniu określana jest jako straszna, oraz posługiwały się przymiotnikiem „przestraszony”, opisując pojęcie „strach”.

Podsumowując, należy zaznaczyć, że dokonując opisu emocji „strach”, dzieci najmłodsze stosowały głównie definicje tautologiczne zawierające wyrazy bliskoznaczne, wśród których dominowały czasowniki opisujące ten stan emocjonalny. Natomiast wyraźny spadek tego typu odpowiedzi zaznaczył się w najstarszej grupie wiekowej. Tutaj z kolei dominowały definicje abstrakcyjne. Nieco rzadziej dokonywały definiowania „strachu” poprzez kategorię abstrakcyjną ośmiolatki. Ponadto badani, definiując emocję „strach”, odwoływali się do konkretnych sytuacji mogących być jej źródłem, czyli stosowali definicje opisowe. Kategoria ta najczęściej pojawiała się w grupie

dzieci będących u progu szkoły podstawowej oraz nieco młodszych. Również w badaniach Małgorzaty Stępień-Nycz (2015) dzieci, opisując znaczenie nazw emocji, m.in. strachu, podawały synonimy lub przekształcały je na inną formę gramatyczną: przymiotnik lub czasownik, rzadziej rzeczownik. Niemal równie często, definiując znaczenie słowa nazywającego emocje, dzieci podawały odpowiedzi, w których odwoływały się bądź to do konkretnych sytuacji mogących być źródłem emocji, bądź to do konkretnych osób przeżywających daną emocję i charakterystyk tej osoby. Ponadto badane dzieci w odpowiedzi na pytanie o znaczenie słów nazywających emocję „strach” wskazywały także konkretne obiekty na zasadzie swobodnych skojarzeń.

Wyniki innych badań nad kategoryzacją strachu dowodzą, że większość uczniów klas I–III nie potrafiła przypisać go do kategorii uczuć, natomiast niewielka część dokonywała kategoryzacji przez tautologię. W przeważającej mierze badane dzieci opisywały strach, podając jego powód oraz podstawowy efekt/objaw (Nowakowska-Kempna, 2000).

Nosiciel emocji „strach”

Badani, wskazując na nosiciela emocji „strach”, na pierwszym miejscu podawali osoby z najbliższego otoczenia (głównie rówieśników, osoby w różnym wieku czy przedstawicieli zawodów). Wyjątek w tym zakresie stanowiły dziewięciolatki, które uważały, że strach może występować u każdego. Wśród dzieci stojących u progu szkoły częściej pojawiała się kategoria dotycząca każdego człowieka (wszystkich ludzi), która z kolei dominowała w grupie dziewięciolatków. Przedszkolaki wymieniali członków najbliższej rodziny, ludzi i zwierzęta. W grupie najmłodszych również pojawiały się wskazania na postaci duchowe oraz bajkowe czy zjawiska przyrody, co jest związane z cechą myślenia dziecięcego – antropomorfizmem. Wnioski te korespondują z wynikami innych badań, zgodnie z którymi zdaniem sześciolatków strach jest emocją przypisywaną każdemu człowiekowi, członkom rodziny (rodzicom) czy osobom z najbliższego otoczenia dziecka, a także zwierzętom. Natomiast zdaniem dziesięciolatków strach odczuwają wszyscy ludzie, niezależnie od wieku i wykonywanego zawodu, lecz najbardziej małe dzieci. Według nich podmiotem doznającym strachu są też zwierzęta (Jęczeń, 2018).

Cechy nosiciela emocji „strach”

Badane dzieci, mówiąc o przejawach emocji „strach”, skupiały się przede wszystkim na percepcyjnych wskaźnikach jej przeżywania. Szczególnie

znacząca jest dla nich twarz i zachodzące w niej zmiany ekspresji mimicznej w postaci otwartych szeroko ust i oczu. Dodatkowo dzieci w wieku wczesnoszkolnym podkreślały inne aspekty mowy ciała, tj. ręce uniesione ku górze, odchylenie sylwetki/głowy do tyłu czy zasłanianie oczu rękoma. Najmłodszy, opisując wygląd osoby odczuwającej strach, stosowali głównie określenia wyrazu twarzy (miny/buzi) jako przestraszonej, przerażonej czy wystraszonej. Starsze dzieci opisywały cechy wyglądu osoby przestraszonej, również charakteryzując wygląd jej twarzy.

Badane dzieci określały wygląd osoby odczuwającej strach także poprzez opis zachowania będącego wyrazem jej przeżyć emocjonalnych lub wynikiem zmian fizjologicznych.

Dzieci przedszkolne, opisując człowieka przeżywającego strach, odwoływały się w swoich odpowiedziach głównie do typowych zachowań związanych z tą emocją, tj.: boi się, krzyczy, płacze. Ponadto charakteryzowały wygląd osoby odczuwającej strach poprzez opis jej zachowań, takich jak ucieczka, ochrona, czy zmian fizjologicznych. U przedszkolaków widoczna była tendencja do odzwierciedlania ekspresji mimicznej strachu w trakcie opisu wyglądu osoby w tym stanie emocjonalnym. Stąd można wnioskować, że ich wiedza o przejawach strachu funkcjonuje zarówno na poziomie proceduralnym, jak i deklaratywnym.

Opisy dzieci w młodszym wieku szkolnym koncentrowały się na wskazaniu zachowań charakterystycznych dla osoby odczuwającej strach, takich jak płacz. Ponadto pojawiły się charakterystyki zmian fizjologicznych takiej osoby, jej odczuć płynących z ciała (trzęsie się, piszczy) czy wskazanie na przybranie obronnej postawy ciała.

W badaniach Nowakowskiej-Kempnej (2000) przedstawiono model objawowy uczucia wyłoniony na podstawie odpowiedzi badanych dzieci w młodszym wieku szkolnym, który pokazuje, że wśród objawów strachu dominują: milczenie, płacz, ucieczka, wołanie o pomoc i chowanie się. Na strach uczniowie reagowali również drżeniem ciała, przestraszonym głosem czy obgryzaniem paznokci. Podobne zachowania wskazują wyniki innych badań, w których to dzieci, opisując ekspresję niewerbalną strachu, zwracały uwagę na płacz, krzyk oraz drżenie ciała (Stępień-Nycz, 2015). Wnioski te korespondują z wynikami innych badań, zgodnie z którymi zdaniem sześciolatków i dziesięciolatków człowiek, który się boi, ma m.in. wystraszone oczy i otwartą buzię, krzyczy, ucieka lub płacze, a także trzęsie się, pocą mu się ręce (Jęczeń, 2018).

W literaturze w odniesieniu do strachu jako przejawu emocji również wymienia się zmiany mimiczne (szeroko otwarte oczy, podniesione brwi,

podłużne zmarszczki na czole, otwarte usta), charakterystyczną postawę ciała (skulona sylwetka, zasłanianie twarzy lub ciała, cofnięcie głowy), zmiany fizjologiczne (bładość twarzy, drżące ręce i nogi, zimny pot, przyspieszone bicie serca, przyspieszony oddech, gula w gardle, napięte mięśnie) oraz zmiany wokalne (wysoki, drżący głos, wypowiedzi związane ze strachem) (de Catanzaro, 1999; Doliński, 2000; Ekman i Friesen, 1975; Nowakowska-Kempna, 1995; Wallbott i Scherer, 1989).

Można zatem stwierdzić, że wiedza dzieci o przejawach emocji – choć z pewnością niepełna – jest zgodna z wiedzą naukową i wiedzą potoczną, mającą źródło we własnych doświadczeniach emocjonalnych oraz w języku wykorzystywanym do mówienia o emocjach. Dzieci mają świadomość, że emocje manifestują się poprzez zmiany cielesne.

Czynności wykonywane przez nosiciela emocji „strach”

Analizy dotyczące wskazań dzieci na czynności wykonywane przez nosiciela emocji „strach” dowodzą, że wśród ogółu badanych (oprócz sześciu- i dziewięciolatków) dominowała ucieczka przed przedmiotem strachu. W następnej kolejności ci badani (dodatkowo z wyłączeniem ośmiolatków) wskazywali na czynność obronną, czyli działania typu: poszukiwanie wsparcia u osób bliskich, stosowanie strategii mających na celu odwrócenie uwagi od źródła strachu czy aktywne radzenie sobie z przedmiotem strachu. Ponadto wskazywali na zachowania, tj. boi się, trzęsie się, płacze, piszczy czy krzyczy, oraz pojedyncze opisy świadczące o braku chęci do podejmowania jakichkolwiek działań czy o tendencji do izolowania się od innych ludzi. Z kolei wśród odpowiedzi dzieci starszych dominowały wskazania na czynności fizjologiczne i ucieczkę przed przedmiotem strachu. Ci badani także podawali przykłady zachowań opisanych jako obrona oraz ograniczenie aktywności.

Również z badań Stępień-Nycz (2015) wynika, że dzieci, opisując zachowania związane z emocją „strach”, zaznaczają działania zaradcze, zarówno samotne (ucieczka, chowanie się, próby zwalczenia strachu), jak i społeczne (szukanie pomocy u bliskich osób), a także – choć w niewielkim stopniu – zachowania ekspresywne, takie jak krzyk i płacz.

Przyczyny emocji „strach”

W opinii badanych dzieci główną przyczyną strachu są sytuacje związane z naruszeniem cielesności fizycznej powodujące lęk i niepokój u człowieka.

Dzieci w wieku przedszkolnym w swoich odpowiedziach opisywały jako przyczyny strachu zachowania wrogie ze strony innych ludzi, bycie świadkiem trudnych zdarzeń, zwierzęta i bliżej nieokreślone przedmioty. U starszych pojawiły się podobne wskazania odnoszące się do przyczyn odczuwania strachu przez człowieka, a u dziewięciolatków zarejestrowano ponadto takie źródła, jak strach przed wodą, wysokością i nieznanymi.

Drugą opisywaną przez badane dzieci przyczyną strachu było zagrożenie fikcyjne. Wśród dzieci przedszkolnych pojawiły się wskazania na postaci fantastyczne występujące w bajkach i horrorach czy realnie istniejące, tylko w przebraniu. Również z innych badań wynika, że dzieci sześciolatnie dostrzegają podobne źródła strachu (Jęczeń, 2017). Dodatkowo w ich percepcji przedmiotem strachu mogą być: wspomnienie koszmarów sennych, dzieła plastyczne, doznania słuchowe i wzrokowe czy manekin używany do odstraszenia ptaków. Wypowiedzi najmłodszych odzwierciedlają zatem sposób, w jaki interpretują oni świat, przedmioty i otaczające ich zjawiska, charakteryzujący się dużym udziałem wyobraźni i myślenia magicznego. Dzięki temu z łatwością przypisują cechy żywych organizmów przedmiotom martwym (animizm) oraz wierzą w istnienie i obecność istot nierzeczywistych, jak: duchy, spersonifikowany strach czy potwory, które w konsekwencji stają się dla nich obiektami wywołującymi strach.

U dzieci w wieku wczesnoszkolnym także, jednak rzadziej, pojawiły się wskazania na przedmiot strachu, którym jest ciemność czy historie o duchach. Ponadto dzieci najstarsze, oprócz wskazań na sytuacje codzienne stanowiące źródło strachu, zaczęły opisywać przyczyny społeczne, czyli strach przed niepowodzeniem, oceną czy gniewem innych ludzi.

Ostatnie z wyodrębnionych źródeł strachu to agresja/wrogie tendencje, które pojawiło się we wszystkich grupach wiekowych (z wyłączeniem czterolatków). Dotyczyło ono wskazań na przyczyny emocji „strach” w kontekście przejawów agresywnych zachowań społecznych mających charakter międzynarodowy lub lokalny (np. wojny, konflikty).

Wyniki innych analiz pokazują, że uczniowie klas zerowych i pierwszych jako przyczynę pojawienia się strachu podawali: nieznanne zwierzę, oglądanie telewizji, ciemność i samotność. Dzieci uczęszczające do klasy drugiej wskazywały na przyczyny w rodzaju: zaskoczenie przez coś lub kogoś, telewizja, ciemność, nieznanne zwierzęta, sprawdzian i odpytywanie, przewidywana kara. Najstarsi badani – uczniowie klasy trzeciej – najczęściej opisywali przyczynę strachu w kategoriach stresu szkolnego, wskazując sprawdzian i odpytywanie, dalej ciemność i samotność, oglądanie telewizji i zaskoczenie. Ponadto wymieniali brak odwagi oraz starość i śmierć,

co stanowi przejaw budującej się u dzieci w tym wieku refleksji nad życiem i przemijaniem (Nowakowska-Kempna, 2000). Dodatkowo wyniki analiz prowadzonych przez Stępień-Nycz (2015) pokazują, że badani źródeł strachu upatrują zazwyczaj w wytworach własnej wyobraźni czy elementach przyrody (zwierzęta i zjawiska atmosferyczne). Wśród rzadziej wymienianych przyczyn strachu badane dzieci podawały: inne osoby i ich zachowania (np. straszenie, agresja), osobiste niepowodzenia, zagrożenia fizyczne lub materialne.

Okoliczności emocji „strach”

Badane dzieci, opisując własne reakcje w odpowiedzi na strach drugiego człowieka, w znacznej mierze podają zachowania mające na celu pomoc osobie odczuwającej strach, polegające na jego redukcji poprzez autoregulację czy znalezienie innego sposobu na poradzenie sobie z przeżyciami. Ich opisy koncentrowały się głównie na podjęciu wielu czynności zaradczych, by poprawić nastrój osoby przestraszonej, jak pocieszenie w formie słownej i gestem, pomoc i ochrona fizyczna, ewentualne informowanie innych ludzi, będących w stanie pomóc takiej osobie. Ponadto odpowiedzi najmłodszych badanych zawierały deklarację wspólnej zabawy oraz pocieszenie i gest przytulenia. Natomiast wśród wskazań dzieci starszych, wkraczających w wiek szkolny, pojawiły się dodatkowo sposoby redukcji strachu u danej osoby polegające na próbie przekazania jej racjonalnej argumentacji czy poznawczego opracowania emocji „strach” w trakcie rozmowy o jego przyczynach. Najstarsi badani deklaruowali również działania aktywne, takie jak obrona, pomoc czy też zachowania redukujące odczuwanie strachu przez daną osobę.

Nieliczni badani w wieku wczesnoszkolnym wskazali na aktywności niezgodne ze stanem emocjonalnym osoby odczuwającej strach, które koncentrowały się na jej ignorowaniu, obojętności czy też odczuwaniu innej emocji, niż odczuwała ona sama. Najwięcej wskazań na aktywność niezgodną ze stanem afektywnym osoby przestraszonej pojawiło się w grupie najmłodszych dzieci. To sugeruje niepełne rozumienie sytuacji strachu.

Pojedyncze dzieci w wieku przedszkolnym oraz ośmioletnie wskazywały w swoich deklaracjach na zachowania zgodne ze stanem emocjonalnym osoby odczuwającej strach. Ich odpowiedzi sugerowały współodczuwanie strachu z daną osobą i występowanie zachowań typu ucieczka, charakterystycznych dla przestraszonej osoby. Jest to najprawdopodobniej oznaką zrozumienia sytuacji strachu, posiadania większej wiedzy na ten temat.

Powyższe wnioski skłaniają do refleksji, że w dziecięcych opisach reakcji na strach drugiego człowieka odzwierciedla się ich własna tendencja do auto-regulacji, czyli znalezienia sposobów na poradzenie sobie z przeżyciami.

Ocena emocji „strach”

Strach w percepcji badanych jest emocją negatywną. Dzieci przedszkolne, opisując przyczyny swojej oceny, skupiają się wokół samego faktu przeżywania strachu przez daną osobę. Ponadto w ich percepcji strach jest zły bez głębszej przyczyny, wymaga od człowieka działań zaradczych, takich jak ucieczka, walka, i może ograniczać jego kontakty z rówieśnikami. Według nich jest on zły, gdyż powoduje negatywne emocje, zachowania i myśli u człowieka na temat przedmiotu strachu, którym są obiekty realnie istniejące. W wieku przedszkolnym dużą rolę w poznaniu świata i zjawisk otaczających mają wyobrażenia i myślenie magiczne, dzięki którym dzieci z łatwością przypisują cechy żywych organizmów przedmiotom martwym (animizm) oraz wierzą w istnienie i obecność istot w rodzaju duchów.

Według opinii dzieci w wieku wczesnoszkolnym emocja „strach” to stan negatywny, ponieważ może być przyczyną niewłaściwych zachowań jednostki. Ponadto unieszczęśliwia człowieka, wywołuje u niego objawy somatyczne, negatywnie wpływa na życie i zdrowie oraz ogranicza aktywność własną człowieka. Ci badani wskazywali również na tendencję do uogólniania strachu na różne obiekty. Jednocześnie w opinii badanych w wieku wczesnoszkolnym emocja „strach” może mieć także pewną wartość pozytywną. Zwracali oni uwagę na motywacyjną funkcję strachu, który chroni przed niebezpieczeństwem, skłaniając do ucieczki bądź unikania niebezpieczeństw. Sporadycznie badani stwierdzali, że strach stanowi jedynie rodzaj emocji przeżywanych przez człowieka.

Oceny ambiwalentnej dokonali nieliczni badani. Według dzieci przedszkolnych (z wyjątkiem sześciolatków) dobrą stroną strachu jest fakt jego przemijania, a złą – sama sytuacja straszenia jednych przez drugich. W grupie dzieci wczesnoszkolnych strach nieuzasadniony, powodujący nadmierne negatywne objawy i reakcje, jest stanem negatywnym. Jednocześnie staje się pozytywny, gdy chroni przed niebezpieczeństwem, jest wynikiem reakcji innych ludzi lub sam przemija.

Jedynie w wypowiedziach badanych w młodszym wieku szkolnym pojawiły się pojedyncze wskazania na wartość relatywną strachu. Treść ich wypowiedzi sugerowała, że wartość nadana strachowi – pozytywna bądź negatywna – zależy od tego, jak człowiek reaguje w sytuacji odczuwania

go oraz jaki jest powód strachu. Jeśli dana osoba pod wpływem strachu wchodzi w zachowania niszczycielskie lub indukuje strach w kimś innym, to wtedy jest on zły. Natomiast gdy człowiek potrafi zapanować nad emocją strachu i potrafi bać się „na niby”, wówczas jest on dobry.

Podsumowanie

Otrzymane wyniki są dyskutowane w aspekcie treści, jakie wchodzi w zakres struktury pojęć emocjonalnych, w tym „strachu”, u dorosłych opisanych przez innych badaczy zajmujących się tematyką ludzkiej emocjonalności. Dziecko rozwija wiedzę o emocjach poprzez nadbudowywanie treści wchodzących w zakres struktury pojęć afektywnych. Jego rozumienie i interpretowanie zjawisk emocjonalnych staje się stopniowo coraz dojrzałe i pełniejsze wraz ze wzrostem jego doświadczeń i naturalną linią rozwoju osobowości.

Analizy odnoszące się do opisu struktury pojęć emocjonalnych u dorosłych pokazują, że struktura pojęcia „strach” zawiera informacje o przyczynach, wśród których wymienia się przyczyny społeczne (np. obawa przed odrzuceniem, przed porażką), zagrożenie fizyczne, przyczyny związane ze strachem przed urazem oraz nową sytuacją. Typowe objawy dla emocji „strach” obejmują reakcje fizjologiczne (pocenie się, przyspieszony oddech), emocjonalne (zdenerwowanie, niepokój), cielesne (drżenie, trzęsienie się) czy dotyczące wzroku (rozglądanie się z niepokojem), a także różne zachowania w rodzaju: płacz, krzyk, wezwanie pomocy, ucieczka. Prototyp pojęcia „strach” zawiera rozmaite konsekwencje, czyli zachowania wywołane pod wpływem strachu, do których należy ukrywanie strachu przed innymi oraz podejmowanie aktywności służących poradzeniu sobie ze strachem, jak próby uspokojenia, pocieszania samego siebie (Jasielska, 2013; Shaver i in., 1987).

Podobne poglądy formułują również inni badacze, twierdzący, że w strukturze pojęcia „strach” dominują określenia odnoszące się do nieekstremalnych przyczyn (np. wystąpienie publiczne, egzamin), następnie objawów (różne objawy somatyczne bądź formy ekspresji, typu płacz, krzyk), zwierząt i przedmiotów wywołujących strach (np. siekiera, nóż) oraz aspektów egzystencjalnych (np. zło, świadomość, Bóg) (Gawda, 2017). W stosunku jednak do propozycji prototypowego ujęcia przez Petera Rolpha Shavera i zespół (1987) pojęcia „strach”, w strukturze wygenerowanej na podstawie zadania fluencji werbalnej znajdujemy elementy odmienne, wykraczające poza konstrukcję prototypową. Należą do nich aspekty egzystencjalne czy sytuacje fikcyjne (np. horror, duchy, potwór), a także wskazania na osoby związane

z sytuacją strachu (np. mama, profesor, tłum) czy na szczególne rodzaje czynników, jak zwierzęta (np. pająk, osy) czy przedmioty (Gawda, 2017).

Ponadto najnowsze badania dotyczące pokoleń (dwie generacje *digital natives*: pokolenie Y i Z; pokolenie X; pokolenie BB), w zakresie m.in. struktury pojęcia „strach”, wykazały niewielkie jej zróżnicowanie pomiędzy generacjami. Obecność wskazań dotyczących choroby akcentowana jest przez pokolenie BB, a zjawisk fikcyjnych w strukturze „strach” najwięcej jest w generacji Z. Rezultaty są spójne z doświadczeniami życiowymi typowymi dla zadań rozwojowych danej fazy życia oraz ich charakterystyką pokoleń. Wątek chorób w strukturze pojęcia „strach” u BB odzwierciedla doświadczenia problemów zdrowotnych, ograniczeń kontaktów społecznych z tym powiązane, pogorszenie warunków materialnych, odczucie osamotnienia, strach przed chorobą czy lęk o losy bliskich. Z kolei kwestia obecności zjawisk fikcyjnych w strukturze pojęcia „strach” u osób młodych (pokolenie Z) odzwierciedla ich zainteresowania treściami fantastycznymi i doświadczenia z nimi związane (np. 79% korzysta z platformy Netflix). Porównanie leksyki powiązanej ze strachem pomiędzy pokoleniami wykazało, że najwięcej słów oraz najwięcej rzeczowników abstrakcyjnych podawały osoby z pokolenia BB, z kolei najwięcej rzeczowników konkretnych generowały osoby z pokoleń Z i Y (Gawda, Kosacka i Banaszekiewicz, 2020).

Porównując wiedzę badanych dzieci o emocjach z danymi, które ukazują badania dorosłych, stwierdza się występowanie treści wspólnych w zakresie struktury tego pojęcia. W pierwszej kolejności należy się odnieść do przyczyn emocji „strach” wymienianych przez badane dzieci, które jako główne jego źródło traktują zachowania wrogie ze strony innych ludzi, zwierzęta i bliżej nieokreślone przedmioty, a u najstarszych, dziewięciolatków, zarejestrowano także strach przed wodą, wysokością i nieznajomymi. Wśród przyczyn dzieci wskazywały również zagrożenie fikcyjne (np. duchy, strachy czy potwory), a najstarsi badani jako źródło strachu zaczęli opisywać przyczyny społeczne, czyli strach przed niepowodzeniem czy oceną ze strony innych ludzi. Wyżej wymienione przyczyny zawierają się w strukturze pojęcia „strach” reprezentowanej przez dorosłych.

Kolejna kwestia dotyczy objawów emocji „strach”, które w opinii badanych dzieci zawierają się przede wszystkim w dostępnych percepcyjnie wskaźnikach jego przeżywania. Szczególnie znacząca jest dla nich twarz i zachodzące w niej zmiany ekspresji mimicznej w postaci otwartych szeroko ust i oczu. Dodatkowo dzieci w wieku wczesnoszkolnym podkreślały inne aspekty mowy ciała (np. ręce uniesione ku górze, odchylenie sylwetki/głowy do tyłu czy zasłanianie oczu rękoma). Badane dzieci określały także wygląd

osoby odczuwającej strach poprzez opis zachowania będącego wyrazem jej przeżyć emocjonalnych (np. boi się, krzyczy, płacze), odczuć płynących z ciała (np. trzęsie się), zachowań typu ucieczka, ochrona. Ten element struktury również zawiera się w objawach strachu wskazywanych przez dorosłych.

Ostatnia poruszana w tym miejscu kwestia dotyczy konsekwencji, czyli zachowań wywołanych pod wpływem strachu, które przez badane dzieci były opisywane jako czynności wykonywane przez nosiciela emocji „strach”. Wśród ich wskazań występowała głównie zarówno ucieczka przed przedmiotem strachu, jak i obrona (działania takie, jak poszukiwanie wsparcia u osób bliskich, stosowanie strategii mających na celu odwrócenie uwagi od źródła strachu) czy aktywne radzenie sobie z przedmiotem strachu. Powyższy opis zachowań także w dużej mierze wpisuje się w obraz charakterystyki pojęć emocjonalnych dokonywany przez dorosłych.

Literatura

- Borowiec, H. (2014). *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Catanzaro, D.A., de (1999). *Motywacje i emocje. W ujęciu ewolucyjnym, fizjologicznym, rozwojowym i społecznym*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Doliński, D. (2000). Ekspresja emocji. Emocje podstawowe i pochodne. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2 (ss. 351–368). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ekman, P., Friesen, W.V. (1975). *Unmasking the Face: A Guide to Recognizing Emotions from Facial Clues*. Hoboken, NJ: Prentice Hall.
- Frijda, N.H. (2005). Punkt widzenia psychologów. W: M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (ss. 88–108). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gawda, B. (2017). *Struktura pojęć emocjonalnych. Wykorzystanie technik fluencji werbalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gawda, B., Kosacka, K., Banaszkiewicz, P. (2020). *Psychologia emocji pokolenia digital natives*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grabias, S. (2012). Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego. W: S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy* (ss. 15–71). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Jach-Salamon, N., Gawda, B. (2022). *Struktura pojęć afektywnych u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Jasielska, A. (2013). *Charakterystyka i konsekwencje potocznego rozumienia emocji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jęczeń, U. (2007). Językowa projekcja emocji. Emocje w zachowaniach językowych dzieci upośledzonych umysłowo i dzieci w normie intelektualnej. W: T. Woźniak, A. Domała (red.), *Język, interakcja, zaburzenia mowy. Metodologia badań* (ss. 133–171). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Jęczeń, U. (2016). Strach jest koło ucha, czyli umiejscowienie emocji w ciele człowieka w wypowiedziach sześciolletnich dzieci. *Logopedia*, 45, 33–52.
- Jęczeń, U. (2017). *Językowa projekcja emocji w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Jęczeń, U. (2018). Językowe wykładniki pojęcia „radość” w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 31(4), 97–119.
- Kövecses, Z. (2011). *Język, umysł, kultura. Praktyczne wprowadzenie*. Kraków: Universitas.
- Łosiak, W. (2007). *Psychologia emocji*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Niedenthal, P.M. (2008). Emotion Concepts. W: H. Lewis, J. Haviland-Jones, L. Barrett (red.), *Handbook of Emotions* (ss. 587–600). New York: Guilford Press.
- Nowakowska-Kempna, I. (1995). *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*. Warszawa: WSP TWP.
- Nowakowska-Kempna, I. (2000). *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*, cz. 2. Warszawa: WSP TWP.
- Öhman, A. (2005). Strach i lęk z perspektywy ewolucyjnej, poznawczej i klinicznej. W: M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (ss. 719–744). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Przetacznik-Gierowska, M., Makiełło-Jarża, G. (1992). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Russell, J.A., Lemay, G. (2005). Pojęcia dotyczące emocji. W: M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (ss. 617–633). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Shaver, P.R., Schwartz, J., Kirson, D., O’Connor, C. (1987). Emotion Knowledge: Further Exploration of a Prototype Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1061–1086. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1061>.
- Stępień-Nycz, M. (2015). *Rozwój reprezentacji emocji w dzieciństwie*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenie Filomatów – Wydawnictwo Liberi Libri.
- Wallbott, H.G., Scherer, K.R. (1989). Assessing Emotion by Questionnaire. W: R. Plutchik, H. Kellerman (red.), *Emotion: Theory, Research and Experience*, t. 4: *The Measurement of Emotion* (ss. 55–82). New York: Academic Press.