

Wiedza o przyczynach i przejawach emocji dzieci kończących edukację przedszkolną

GRAŻYNA RUDKOWSKA

Akademia Pedagogiczna
Krakowie

STRESZCZENIE

Celem badań było uchwycenie wiedzy dzieci dotyczącej przyczyn oraz przejawów emocji własnych i emocji rodziców. Jako metodę badań zastosowano rozmowę z dzieckiem mającą charakter zdań niedokończonych. Wyniki badań 120 dzieci kończących edukację przedszkolną wskazują, że rozumieją one związek między emocjami a wzbudzającymi je zdarzeniami i dysponują już zasobem informacji dotyczących przyczyn lęku, smutku, złości i radości przeżywanych przez siebie i swoich rodziców oraz aktów ekspresji i aktów działania związanych z tymi emocjami. Określone zdarzenia mają dla dzieci różną wartość emotogenną, zależną od ich oceny poznawczej.

WPROWADZENIE

W ostatnich latach pojawiło się nowe ujęcie procesów emocjonalnych, wprowadzające takie pojęcia, jak inteligencja emocjonalna (Goleman, 1997; Mayer, Salovey, 1999) i kompetencja emocjonalna (Saarni, 1999). Powstają nowe koncepcje emocji, a pomiędzy poszczególnymi autorami występują znaczne rozbieżności dotyczące natury procesów emocjonalnych i ich rozwoju. Ponownie analizowane są zarówno biologiczne, jak i kulturowe uwarunkowania tych procesów oraz interakcje między nimi. Ogromne zainteresowanie rozwojem emocjonalnym człowieka i jego powiązaniem z innymi sferami rozwoju powoduje konieczność dalszych badań, wyjaśniających powstałe

problemy.

Emocje są podstawą interakcji społecznych i „stanowią język ludzkiego życia społecznego” (Oatley, Jenkins, 2003, s. 88). Sposób doświadczania i wyrażania emocji pozostaje pod wpływem otaczającej człowieka społeczności, a zarazem wpływa na proces jego socjalizacji i charakter relacji społecznych (Eisenberg, Fabes, Losoya, 1999). Emocjonalność jednostki jest złożoną strukturą, w której poziom neuroanatomiczny i psychologiczny są wzajemnie powiązane (Maruszewski, Ścigała, 1998). Zgodnie z podejściem kognitywnym szczególnego znaczenia dla doświadczania emocji nabiera ocena poznawcza zdarzenia, które ją wywołuje (Lazarus, 1999a; 1999b; Frijda, 1999), co wskazuje na ścisły związek między rozwojem emocjonalnym i poznawczym (Camras, 1999; Hurme, 2002). Choć równocześnie nie powinno się negować roli systemu neuronalnego, w tym neurotransmitterów w aktywacji emocji (Izard, 1999; Doliński, 2000).

Nowsze badania nad rozwojem emocjonalnym koncentrują się na ekspresji emocjonalnej oraz regulacji emocjonalnej i dotyczą głównie małych dzieci (Vasta, Haith, Miller, 1995; Goleman, 1997; Eisenberg, Fabes, Losoya, 1999; Rothbart, 1999; Saarni, 1999; Hurme, 2002). Sporo uwagi poświęca się też zaburzeniom emocjonalnym i ich uwarunkowaniom (Ranschburg, 1993; Kozłowska, 1996; Pospiszyl, 1998; Molicka, 2001; Oatley, Jenkins, 2003). Niewiele danych empirycznych dotyczy natomiast poznawczego aspektu rozwoju emocjonalnego, który można określić jako wiedzę

o emocjach czy inaczej wiedzę emocjonalną, a wydaje się on niesłychanie istotny przy uwzględnieniu nowego paradygmatu w podejściu do emocji, a zarazem jest najbardziej adekwatnym określeniem dla podjętego w niniejszej pracy problemu badawczego.

Termin „wiedza emocjonalna pojawia się w tłumaczeniach z literatury amerykańskiej (Goleman, 1997; Mayer, Salovey, 1999; Brenner, Salovey, 1999; Harris, 2005), ale niekiedy jest też używany przez polskich autorów (Maruszewski, Ścigała, 1998; Matczak, 2004). Według Eliota Brennera i Petera Saloveya (1999, s. 302), wiedza emocjonalna to zasób informacji dotyczących emocji i ich doświadczenia przez siebie i innych, który może być wykorzystany w procesie rozumienia i interpretacji wydarzeń rozgrywających się w otoczeniu jednostki. Wiedzę tę można traktować – zgodnie z ujęciem Johna Mayera i Petera Saloveya (1999) – jako jeden z czterech składników inteligencji emocjonalnej, obok umiejętności wyrażania emocji, regulacji emocji i emocjonalnego wspomagania myślenia. Z kolei wśród pięciu składników inteligencji emocjonalnej opisywanych przez Daniela Golemana (1997) częściowo pokrywa się ona ze składnikiem pierwszym, czyli samoświadomością własnych emocji oraz ze składnikiem czwartym, czyli rozpoznawaniem emocji u innych.

Do zasobu informacji o emocjach i doświadczenia ich przez siebie i innych, czyli do wiedzy o emocjach można zaliczyć – choć Brenner i Salovey (1999) nie artykułują tego elementu – umiejętność rozpoznawania sytuacji poprzedzających emocje, inaczej przyczyn lub źródeł emocji. W tym miejscu należy podkreślić, że dopiero ostatnio (już po zaprojektowaniu i przeprowadzeniu referowanych badań własnych) ukazały się prace, których autorzy, np. Nancy L. Stein, Tom Trabasso i Maria Liwag (2005, s. 556) zaznaczają, iż zrozumienie emocjonalnego doświadczenia nie jest możliwe bez zidentyfikowania wydarzenia inicjującego, czyli poprzedzającego daną emocję. Na marginesie warto zaznaczyć, że zdarzenia te są różnie określane przez poszczególnych autorów, np. jako zdarzenia poprzedzające emocje (Lazarus, 1999a; Ekman, 1999), wydarzenia

wyzwalające emocje (Oatley, Jenkins, 2003), sytuacje bodźcowe (Camras, 1999), źródła emocji (Gerstmann, 1987; Molička, 2001), przyczyny emocji (Jundziłł, 1998; Oatley, Jenkins, 2003; Stein, Trabasso, Liwag, 2005) lub sytuacje emotogenne (Maruszewski, Ścigała, 1998), a często dany autor posługuje się tymi terminami zamiennie.

Tomasz Maruszewski i Elżbieta Ścigała (1998, s. 53), twórcy koncepcji psychicznej reprezentacji emocji, podkreślają, że emocje jako przedmiot reprezentacji mają specyficzne właściwości, gdyż są zjawiskami częściowo subiektywnymi oraz procesami, które zmieniają się w czasie. Reprezentacja obiektów świata zewnętrznego ogranicza się do poznania i jest niezależna od kontekstu, natomiast reprezentacja emocji jest uwikłana w kontekst i umożliwia w przede wszystkim wartościowanie, a dopiero potem poznanie. Zdaniem autorów reprezentacja emocji jest tworzona w kodzie obrazowym, werbalnym i abstrakcyjnym.

Zgodnie z ujęciem Richarda Lazarusa (1999a, 1999b), głównym wyznacznikiem emocji jest poznawcza ocena zdarzenia dokonywana przez jednostkę, procesy emocjonalne bowiem są uwikłane w procesy poznawcze. Wzorce oceny poznawczej poszczególnych emocji są w różnym stopniu skomplikowane, gdyż niektóre emocje mogą być poznawczo bardziej złożone od innych. Można sądzić, że istnieją uniwersalne wyznaczniki tzw. prototypowych emocji, określane jako podstawowe tematy relacyjne danych emocji.

Wyznacznikiem większości emocji nie są zatem obiektywne właściwości zdarzeń, ale przede wszystkim ich znaczenie dla podmiotu (Frijda, 1999). Pełne zrozumienie procesu emocjonalnego wymaga wiedzy o dokonywanych przez człowieka ocenach zdarzeń, a nie tylko wiedzy o wzorcach reakcji fizjologicznych i ekspresyjnych. Na ocenę danego zdarzenia wpływają wartości kulturowe, co ilustrują różnice w spostrzeganiu porażki przez Japończyków i Amerykanów. Japończycy szczególnie negatywnie przeżywają niepowodzenia wynikające z braku wysiłku, natomiast dla Amerykanów bardziej negatywny jest brak zdolności. Ocenianie jest też zależne od

zmiennych osobowościowych i indywidualnych doświadczeń jednostek należących do tej samej kultury, np. sposób radzenia sobie z sytuacją może wpływać na jej ocenę poznawczą (Lazarus, 1999a). Umiejętność rozpoznawania sytuacji emotogennych dotyczy nie tylko własnych, lecz także cudzych emocji. Staje się jednym z warunków tworzenia kompetencji społecznych i prawidłowej interpretacji relacji interpersonalnych.

ZAŁOŻENIA BADAŃ WŁASNYCH

Jak wspomniano na wstępie, większość badań nad rozwojem emocjonalnym koncentruje się na ekspresji emocjonalnej oraz samoregulacji i dotyczy małych dzieci lub młodzieży dorastającej i dorosłych. Natomiast niewiele badań jest poświęconych analizie zasobu informacji dotyczących emocji i ich doświadczania przez siebie i innych, a przecież nabywanie tej wiedzy powinno być podstawą regulacji emocjonalnej.

Szczególnie interesujące wydaje się zbadanie wiedzy emocjonalnej dzieci kończących edukację przedszkolną, czyli dzieci znajdujących się w końcowym okresie średniego dzieciństwa i posiadających zbliżone doświadczenia socjalizujące związane z uczęszczaniem do przedszkola. Rodzi się pytanie, czy dzieci w tym wieku potrafią rozpoznawać sytuacje emotogenne i jakie podają przyczyny własnych i cudzych emocji? Czy znają przejawy określonych emocji i są zdolne do przewidywania własnych i cudzych reakcji emocjonalnych? Stąd nasz problem badawczy dotyczy analizy wiedzy tych dzieci o przyczynach i przejawach emocji. Podjęcie nauki w szkole stawia przed nimi nowe zadania związane z samoregulacją emocjonalną, której niezbędną podstawą jest właśnie wiedza o emocjach.

Zmiany rozwojowe we wzbudzaniu emocji – które z pewnością będą wpływać na dziecięcą wiedzę o sytuacjach emotogennych – polegają przede wszystkim na zmianie emocjonalnego znaczenia pewnych sytuacji bodźcowych. „Te zmiany w zakresie poznawczej oceny bodźców i pozapoznawczym ich oszacowaniu mogą wynikać z rozwoju poznawczego i społecznego” (Camras, 1999, s. 294). W miarę dorastania

dziecka, gdy zmieniają się jego relacje społeczne i rozumienie innych ludzi, zmieniają się też okoliczności wzbudzające różne emocje (Dunn, 1999). Powyższe stwierdzenia obu autorek sugerują, że dla dzieci w różnym wieku i o różnych doświadczeniach indywidualnych obiektywnie podobne sytuacje mogą mieć odmienną wartość emotogenną. Również Keith Oatley i Jennifer Jenkins (2003) podkreślają, że w okresie wczesnego dzieciństwa zachodzą wyraźne zmiany co do typów wydarzeń wyzwalających emocje.

Za Carrollem Izardem (1999) warto zaznaczyć, że zmianom rozwojowym ulegają również związki emocji z poznaniem, gdyż przeżywanie niektórych emocji wymaga wyższego poziomu rozwoju poznawczego. Struktury pojęciowe identyfikujące określone wydarzenia różnicują się wraz z wiekiem, w znacznym stopniu pod wpływem kultury (Hurme, 2002). Z kolei Maruszewski i Ścigała (1998, s. 86–87) zakładają, że zwłaszcza w kodzie abstrakcyjnym podstawowa różnica między dziećmi a dorosłymi polega na tym, iż małe dzieci nie uświadamiają sobie przyczyn emocji, gdyż nie uwzględniają szerokiego kontekstu sytuacyjnego obejmującego zdarzenia poprzedzające. Zdaniem autorów rozwój reprezentacji emocji polega na zmianach jakościowych w poszczególnych kodach i tworzeniu bogatych połączeń między nimi. Powyższe stwierdzenia charakteryzują podstawowe trendy w rozwoju emocjonalnym, jednak nadal otwarte pozostaje pytanie dotyczące wiedzy współczesnych polskich dzieci kończących edukację przedszkolną na temat źródeł przeżywanych przez siebie emocji. Badania Barbary Góreckiej-Mostowicz (2005), poświęcone wiedzy o emocjach obejmujące dzieci w wieku 4, 6 i 9 lat, dotyczą umiejętności identyfikowania emocji na podstawie wyrazów mimicznych i metafor wizualnych, wyjaśniania nazw emocji oraz przechodzenia między kodami wyróżnionymi w modelu Maruszewskiego i Ścigały (1998), natomiast nie uwzględniają werbalizowanych przez dzieci przyczyn i przejawów emocji własnych oraz emocji rodziców.

Rozwój poznawczy, językowy, a zwłaszcza rozwój terminologii emocjonalnej u dzieci sześciolletnich wpływa na ich zasób informacji

o emocjach i jego wykorzystanie w kontaktach społecznych (Brenner, Salovey, 1999; Kielar-Turska, 2000, Oatley, Jenkins, 2003). Rozwój umiejętności rozpoznawania sytuacji emotogennych dotyczy nie tylko własnych, ale i cudzych emocji. Nieliczne badania wskazują, że wraz z wiekiem jednostka coraz lepiej potrafi zidentyfikować przyczyny emocji doświadczanych przez innych ludzi (Oatley, Jenkins, 2003), choć jest to aspekt rozwoju emocjonalnego szczególnie silnie związany z różnicami indywidualnymi. Wielu autorów podkreśla natomiast, że zdolność do rozumienia cudzych emocji – a w badaniach założono, że jednym z jej elementów powinna być właśnie umiejętność rozpoznawania przyczyn określonych stanów emocjonalnych – współwystępuje z poziomem kompetencji społecznych i akceptacją ze strony innych (Cassidy, Parke, Butkovsky, Braungart, 1992; Saarni, 1999). Prawdopodobnie stanowi to wyjaśnienie faktu, że u dzieci sześciolletnich zaznacza się wyraźna stałość wyborów socjometrycznych, a dzieci popularne potrafią utrzymać swoją pozycję w grupie rówieśniczej (Rudkowska, 2001).

Wzorcem i najistotniejszym punktem odniesienia w rozwoju emocjonalnym są dla dzieci ich rodzice (Maruszewski, Ścigała, 1998). Życie rodzinne jest pierwszą szkołą, w której uczymy się, co myśleć o naszych uczuciach i jakie mogą być reakcje innych na nasze zachowanie emocjonalne. Na to nauczanie emocjonalne składają się zarówno relacje rodzice – dzieci, jak i relacje między rodzicami oraz ich sposoby radzenia sobie z własnymi emocjami (Goleman, 1997). Niezmiernie ważne są też rodzinne rozmowy o emocjach, które pomagają dzieciom zrozumieć emocjonalne implikacje danych wydarzeń (Harris, 2005). Jednak często są one świadkami niespójnej komunikacji, co może wywoływać dezorientację co do doświadczania emocji przez innych ludzi i trudności w kształtowaniu obrazu samego siebie (Satir, 2000). Należy zatem próbować uchwycić, w jakim stopniu relacje wewnątrzrodzinne są obecne w werbalizowanych przez dzieci przyczynach ich emocji. Rodzi się też pytanie, czy dzieci sześciolletnie potrafią podać przyczyny emocji przeżywanych przez rodziców oraz jak

sposprzegają ich przejawy. Warto również zbadać, czy dzieci te potrafią przewidzieć reakcje rodziców na emocje doświadczane przez ich córki i synów. Poza rodziną sytuacje emotogenne ważne dla dzieci mogą wystąpić w środowisku przedszkolnym i wpływać zarówno z relacji z nauczycielką (Misiorna, 1994), jak i z rówieśnikami (Asher, Rose, 1999). Przyczyny dziecięcych emocji tkwią nie tylko w świecie realnym, w kontaktach z przyrodą, a zwłaszcza w interakcjach społecznych (Leary, Kowalski, 2001), lecz są też związane z rozwojem wyobraźni, kontaktami z literaturą, sztuką i mediami (Gerstmann, 1987; Kielar-Turska, 2003; Oatley, Jenkins, 2003).

Nadal jednak nikłe są dane dotyczące wiedzy dzieci o przyczynach przeżywanych przez siebie emocji. Czy potrafią one określić wydarzenia, które wywołują ich lęk, smutek lub radość? Czy są świadome tego, że dane sytuacje mają dla nich większą lub mniejszą wartość emotogenną? W nielicznych opracowaniach poruszających problem przyczyn dziecięcych emocji nie zawsze można precyzyjnie wyodrębnić, czy przedstawiają one wiedzę dzieci na temat sytuacji emotogennych wywołujących przeżywane przez nie emocje, czy źródła tych emocji ustalono z pominięciem dziecięcych przekonań. Częste rozbieżności występujące między poszczególnymi autorami są spowodowane tym, że albo prezentują oni tylko refleksje teoretyczne, związane zresztą z różnymi orientacjami, albo – opierają się na badaniach empirycznych, prowadzonych różnymi metodami i na różnych grupach, często zawężonych do dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi, gdyż najczęściej analizowane jest doświadczanie lęku i strachu.

Warto przypomnieć, że zgodnie z tradycją psychologiczną, a zwłaszcza psychoanalityczną, źródłem strachu jest zagrożenie zewnętrzne, natomiast źródłem lęku – konflikt wewnętrzny (Maruszewski, Ścigała, 1998), do czego nawiązuje Lazarus (1999a), który podając tematy relacyjne dla poszczególnych emocji, określa lęk jako niepewne zagrożenie, głównie egzystencjalne. Jednak często taka dychotomia nie jest możliwa, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci, w tym do ich wiedzy o emocjach.

Wielu autorów używa zamiennie terminów lęk i strach, niekiedy wyróżniając emocję właściwą i dysfunkcjonalną (Ranschburg, 1993; Wolpe, Wolpe, 1999; Doliński, 2000; Oatley, Jenkins, 2003).

Za typowe dla dzieci w wieku przedszkolnym uważa się lęki przed ciemnością oraz zjawiskami atmosferycznymi i zwierzętami (Kozłowska, 1984; Gerstmann, 1987; Ranschburg, 1993), choć niektórzy sądzą, że lęk przed burzą i węzami pojawia się niezależnie od wieku (Hurme, 2002). Wymieniane są też lęki imaginacyjne (Ranschburg, 1993; Molicka, 2001; Stein, Trabasso, Liwag, 2005)), traktowane niekiedy jako główny rodzaj lęków w tym wieku (Oatley, Jenkins, 2003). Inne sytuacje lękotwórcze to pozostanie samemu w domu i rozłąka z bliską osobą (Gerstmann, 1987), przybierająca czasem patologiczną postać lęku separacyjnego (ICD-10, 2000). Według niektórych autorów pod koniec wieku przedszkolnego zaznacza się lęk przed odrzuceniem przez grupę rówieśniczą (Misiorna, 1994; Asher, Rose, 1999) lub – ujmując szerzej – lęk społeczny (Leary, Kowalski, 2001). Jednak często sama metoda badania, np. pytanie dzieci tylko o obawy przeżywane w przedszkolu (Misiorna, 1994) prowadzi do konstatacji, że połowa przedszkolaków lękowo odbiera zachowanie nauczycielki, które staje się jedną z głównych przyczyn lęku w tym wieku, co jest niezgodne z doniesieniami innych autorów. Stein, Trabasso i Liwag (2005), którzy o przyczynach dziecięcych emocji pytali dzieci i ich rodziców, podają tylko najczęściej występujące w ujęciu dzieci wydarzenia inicjujące strach, jak wyobrażone istoty i koszmary senne (23%) oraz bliżej niesprecyzowane, niestety, „spostreganie zagrożenia dla Ja i innych” (40%). Warto wspomnieć, że wypowiedzi badanych rodziców na temat przyczyn emocji przeżywanych przez ich dzieci nie zawsze były zgodne z dziecięcą percepcją. Autorzy uważają, iż nie można zakładać, że to rodzice dokonują trafnej oceny wydarzeń inicjujących u ich dzieci poszczególne emocje, bo często myślą się przy rozpoznawaniu dziecięcych przekonań.

W świetle powyższych kontrowersji istotne staje się uchwycenie, jakie sytuacje

emotogenne są w percepcji dzieci dominujące we wzbudzaniu ich lęku i innych emocji, np. radości, o której uwarunkowaniach jest niewiele danych. Można założyć, że inne sytuacje wzbudzają rozbawienie niemowlęcia – czemu poświęcono wiele badań – niż dziecka w wieku przedszkolnym (Rothbart, 1999). Z wypowiedzi dzieci w tym wieku wynika, że cieszy je wspólna zabawa z rówieśnikami (Asher, Rose, 1999; Rudkowska, 2001). Najczęściej wymieniane przez nie przyczyny radości to: zabawa, zaangażowanie w jakąś aktywność i otrzymanie pożądanego przedmiotu (Stein, Trabasso, Liwag, 2005).

Liczne są badania poświęcone znajomości przez dzieci ekspresji emocjonalnej (Maruszewski, Ścigała 1998; Camras, 1999; Oatley, Jenkins, 2003; Górecka-Mostowicz, 2005). Rodzi się natomiast pytanie, jakie przejawy dzieci spontanicznie włączają do reprezentacji danej emocji, czy – opierając się na terminach używanych przez Oatleya i Jenkins (2003) – akty ekspresji, czy akty działania przez nią wywołanego, czy oba akty łącznie?

Doświadczenie emocji jest w pewnym stopniu uwarunkowane kulturowo. Zatem zdarzenia wywołujące dziecięce emocje będą uwikłane w wartości i zwyczaje typowe dla danej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Może też ona przyczynić się do związanych z płcią różnic w demonstrowaniu przejawów emocji. Normy kulturowe powodują, że chłopcy znacznie częściej niż dziewczynki są uczeni ukrywania emocji (Eisenberg, Fabes, Losoya, 1999; Kenrick, Neuberg, Cialdini, 2002; Pilecka, 2005), a w obliczu stresu rzadziej poszukują wsparcia społecznego (Brenner, Salovey, 1999). Prawdopodobnie związane z płcią różnice w doświadczeniu emocji nie ograniczają się do ekspresji emocjonalnej, ale dotyczą również sytuacji emotogennych, gdyż chłopcy najbardziej obawiają się utraty autonomii, natomiast dziewczynki pęknięć w kontaktach koleżeńskich (Goleman, 1997), choć zmienną modyfikującą te różnice może być wiek. Niestety, niektórzy badacze, w tym również Stein i inni (2005), zupełnie pomijają wpływ płci na dziecięce emocje i dziecięcą wiedzę o emocjach.

Dostrzeżone w literaturze braki i rozbieżności skłaniają do sformułowania następujących celów badań:

1. Opisanie przyczyn emocji własnych i emocji rodziców w percepcji dzieci 6-letnich.
2. Opisanie przejawów emocji własnych i emocji rodziców w percepcji dzieci 6-letnich.
3. Uchwycenie ewentualnych różnic związanych z płcią w dziecięcej percepcji przyczyn i przejawów emocji.

METODA BADAŃ

Badana grupa

Badaniami objęto¹ 120 dzieci, w tym 60 dziewczynek i 60 chłopców z najstarszych grup krakowskich przedszkoli, w wieku od 6;3 do 7;2 (średnia 6;6). Wszystkie dzieci uczęszczały minimum 3 lata do przedszkola, a badania zostały przeprowadzone w drugim semestrze roku szkolnego, dlatego określam je jako kończące edukację przedszkolną.

Metoda

Podstawową metodą badań była rozmowa z dzieckiem, mająca charakter zdań niedokończonych. Analizie poddano cztery najbardziej znane dzieciom emocje, co potwierdziły badania pilotażowe, czyli lęk, smutek, złość i radość. Dzieci miały zwerbalizować przyczyny emocji własnych (np. „Najbardziej boję się...”) oraz emocji doświadczanych przez ich matki i ojców (np. „Moja mama najbardziej smuci się...”, „Mój tata najbardziej złości się...”). Po każdym zdaniu były proszone o zastanowienie się, czy wskazane zdarzenie wywołuje u nich najsilniejszą emocję. Kolejna grupa zdań dotyczyła przejawów emocji własnych („Gdy jestem smutny, to...”) i emocji doświadczanych przez rodziców („Gdy mama się boi, to...”) oraz reakcji rodziców na emocje przeżywane przez dzieci („Gdy się złościę, to mama...”, „Gdy się cieszę, to tata...”).

WYNIKI

Spostrzeganie przez dzieci przyczyn emocji własnych i emocji rodziców

Jakie są dostrzegane przez dzieci sześciolatnie przyczyny ich emocji? Warto podkreślić, że część badanych korygowała swoje pierwsze wypowiedzi, próbując stopniować sytuacje emotogenne wywołujące u nich najsilniejsze emocje (np. „Boję się psów, ale najbardziej boję się burzy”, „Jest mi smutno, gdy mi ktoś w przedszkolu dokucza, ale bardziej się smuce, gdy babcia jest chora”).

Umieszczone w tabeli 1 podawane przez badanych przyczyny emocji wskazują, że niekiedy to samo zdarzenie może wywoływać u poszczególnych dzieci różne emocje negatywne. Na przykład pozostanie samotnie w domu może powodować lęk lub smutek, a dokuczanie i ośmieszanie przez rówieśników może stanowić podłoże smutku lub złości. Prawdopodobnie lękotwórcze oddziaływanie samotności jest rezultatem zaznaczającego się lęku separacyjnego czasami połączonego z grą wyobraźni, natomiast występujący w tej sytuacji smutek wynika z poczucia osamotnienia. Uzyskane wyniki wskazują, że u dzieci sześciolatnich lęki irracjonalne dominują nad lękami racjonalnymi (co jest zgodne z uwagami Oatleya, Jenkins, 2003), gdyż 40% lęka się ciemności, która jest przeciw polem dla imaginacji, a 15% wprost deklaruje, że najbardziej boi się duchów, diabłów, różnych stworów i innych zjawisk nadprzyrodzonych. Tylko 7,5% badanych podaje, że lęk wzbudza ją u nich relacje rodzinne, zwłaszcza kłótnie między rodzicami lub krzyk, a nawet groźba bicia skierowana do dziecka, a nieliczni badani wymieniają lęk przed chorobą, złodziejami i zwierzętami. Warto dodać, że badani równolegle uczniowie klasy III jako przyczynę lęku podają atak terrorystyczny i wojnę, co nie wystąpiło u przedszkolaków.

Zdaniem sześciolatek, smutek wywołuje u nich przede wszystkim izolacja w grupie, zwłaszcza brak towarzystwa do zabawy (30,8%) i różne formy dokuczania (25%), czyli dla ponad połowy badanych podstawową sytuacją emotogenną są złe relacje rówieśnicze. Niektóre dzieci dodają, że chciałyby zmienić swój wygląd lub swoje zachowanie, aby zyskać sympatię kolegów, co potwierdza rolę kontaktów interpersonalnych w ich życiu. Traktując

Tabela 1. Przyczyny emocji własnych w percepcji dzieci sześciolletnich (N = 120)

Przyczyny emocji	Dziewczynki		Chłopcy		Różnice (z)	Razem	
	N	%	N	%		N	%
Lęk							
ciemność	26	43,3	23	38,3	Ni	49	40,8
zjawiska atmosferyczne	11	18,3	8	13,3	Ni	19	15,2
zjawiska nadprzyrodzone	9	15,0	9	15,0	Ni	18	15,0
bycie samym	9	15,0	7	11,7	Ni	16	13,3
relacje w rodzinie	3	5,0	6	10,0	Ni	9	7,5
Inne	2	3,3	7	11,7	Ni	9	7,5
Smutek							
izolacja w grupie	17	28,3	20	33,3	Ni	37	30,8
Dokuczanie	19	31,7	11	18,3	1,78 *	30	25,0
straty materialne	6	10,0	8	13,3	Ni	14	11,6
bycie samym	5	8,3	8	13,3	Ni	13	10,8
stan innych	7	11,7	5	8,3	Ni	12	10,0
relacje w rodzinie	4	6,7	4	6,7	Ni	8	6,7
obraz siebie	2	3,3	4	6,7	Ni	6	5,0
Złość							
Dokuczanie	25	41,7	36	60,0	2,03 *	61	50,8
Zakazy	16	28,3	9	15,0	Ni	25	20,8
Niepowodzenia	12	20,0	10	16,7	Ni	22	18,4
Inne	7	11,7	5	8,3	Ni	12	10,0
Radość							
Zabawa z rodziną	21	35,0	16	26,7	Ni	37	30,8
Zabawa	16	26,7	15	25,0	ni	31	25,8
prezenty	10	16,7	18	30,0	1,76 *	28	23,3
pochwały	6	10,0	2	3,3	Ni	8	6,6
cudza radość	4	6,7	1	1,7	Ni	5	4,2
Inne	3	5,0	8	13,3	Ni	11	9,2

*p = 0,05, ** p = 0,01

łącznie dwie wyodrębnione w tabeli 1 grupy przyczyn smutku, można zauważyć, że 16,6% badanych reaguje empatycznie na smutek, biedę lub chorobę innych ludzi, w tym na stan dziadków i rodziców oraz spory między nimi. Nikły odsetek deklaruje, że smuci się z powodu własnych niedoskonałości.

Dokuczanie, które dla 25% badanych stanowi przyczynę smutku, jest dla połowy dzieci źródłem złości. Pozostałe bodźce wywołujące tę emocję w percepcji badanych to różne zakazy stosowane przez rodziców, np. zakaz oglądania telewizji, używania gier komputerowych,

jedzenia słodyczy (21,6%) oraz własne niepowodzenia (17%). Zatem w tym przypadku występuje zgodność deklaracji badanych z tematem relacyjnym dla gniewu podanym przez Lazarusa (1999a), czyli sytuacjami pomniejszającymi wartość ja, do których można też zaliczyć swobodę działania.

Warto podkreślić, że dziewczynki i chłopcy ze zbliżoną częstotliwością podają przyczyny lęku, natomiast związane z płcią różnice dotyczą tylko dokuczania jako źródła smutku lub złości. W celu sprawdzenia istotności statystycznej różnic zastosowano stosunek

krytyczny „z” porównujący liczebności. Obliczone wartości współczynnika z wskazują, że dokuczanie jest częściej źródłem smutku dla dziewczynek niż dla chłopców ($z = 1,78$, $p = 0,05$), którzy z kolei odbierają je bardziej jako zniewagę wywołującą złość ($z = 2,03$, $p = 0,05$).

W percepcji 56% badanych ich radość jest rezultatem zabawy, przy czym dla połowy z nich jest to zabawa z rodzicami, zatem sytuacje rodzinne częściej wywołują emocje pozytywne niż negatywne. Tylko 23,3% dzieci deklaruje nastawianie materialistyczne, cie-

sząc się z prezentów, a jest to zarazem jedyną przyczyną z nieco większą liczbą wskazań chłopców niż dziewczynek ($z = 1,76$, $p = 0,05$). Niewielki odsetek badanych wymienia też pochwały, cudzą radość, zwycięstwo w grach, odwiedziny kolegów. Warto nadmienić, że dla około 80% dzieci wychowujących się w domach dziecka źródłem radości jest sam fakt przebywania z rodziną (Pollak, 2003).

Zatem większość dzieci 6-letnich trafnie łączy określone wydarzenia z przeżywanymi przez siebie emocjami, choć oczywiście niektóre źródła emocji mogą być nieuświadomione,

Tabela 2. Przyczyny emocji rodziców w percepcji dzieci sześciolletnich (N = 120)

Przyczyny emocji	Matki		Ojcowie		Różnice (z)
	N	%	N	%	
Lęk					
Dzieci	64	53,3	47	39,2	2,25 *
lęki fobiczne	20	16,7	–	–	5,03 **
praca, pieniądze	7	5,8	21	17,5	2,88 **
Inne	11	9,2	11	9,2	Ni
nie wiem	9	7,5	14	11,7	Ni
nie boi się	9	7,5	27	22,5	3,34 **
Smutek					
złe zachowanie dzieci	49	40,8	36	30,0	1,78 *
zdrowie dzieci	21	17,5	23	19,2	ni
kłótnie rodzinne	19	15,8	13	10,8	ni
Inne	11	9,2	14	11,6	ni
nie wiem	2	1,6	7	5,8	1,75 *
Złość					
złe zachowanie dzieci	57	47,5	49	40,8	ni
kłótnie rodzinne	26	21,7	19	15,8	ni
kłopoty w pracy	16	13,3	29	24,2	2,13 *
przeszkadzanie	9	7,5	6	5,0	ni
Inne	8	6,7	4	3,3	ni
nie złości się	4	3,3	6	5,0	ni
Radość					
dobre dzieci	66	55,0	61	50,8	ni
radość dzieci	14	11,6	11	9,2	ni
prezenty	12	10,0	4	3,3	2,18*
sukcesy w pracy	11	9,2	21	17,5	1,98*
czas wolny	10	8,3	14	11,7	ni
inne	7	5,8	9	7,5	ni

*p = 0,05, ** p = 0,01

czyli zgodnie z koncepcją A. Karmiloff-Smith (1995, za: Kiejar-Turska, 2005) ich wiedza może mieć charakter ukryty. Badani próbują też wskazywać sytuacje wyzwalające emocje ich matek i ojców. Tylko niewielki odsetek dzieci nie potrafi podać przyczyn lęku lub smutku swoich rodziców, którzy prawdopodobnie ukrywają te negatywne emocje przed swoimi pociechami. Warto podkreślić, że przypisywanie określonych źródeł emocji rodzicom nie jest – z wyjątkiem dotyczącym przeżywania strachu przez ojca – zależne od płci badanych dzieci, ale czasem zależy od płci rodzica, dlatego w tabeli 2 ujęto łącznie wyniki dziewczynek i chłopców.

W percepcji sześciolatków rodzice najczęściej lękają się o dzieci, ich zdrowie i bezpieczeństwo („...żebym nie zachorowała”, „...gdy sam wychodzę na pole”), przy czym takie obawy nieco silniej przeżywają matki niż ojcowie ($z = 2,25$, $p = 0,05$). W odczuciu dzieci jedynie matki przeżywają lęki określone jako fobiczne (pająki, węże, burza itp.), co jest zgodne z danymi psychiatrycznymi, według których fobie znacznie częściej występują u kobiet (ICD-10, 2000). Z kolei ojcowie częściej doświadczają lęku o pracę lub trudności w niej i o byt materialny rodziny ($z = 2,88$, $p = 0,01$), co wpisuje się w tradycyjny model ojca. Według dzieci, oboje rodzice sygnalizują lęki związane ze zdrowiem własnym i innych członków rodziny, kradzieżami, jazdą samochodem, sportem itp. W percepcji badanych ojcom (22,5%) częściej niż matkom (7,5%) obce jest uczucie lęku. Jest to jedyna kategoria wypowiedzi cechująca się większą liczbą wskazań chłopców ($z = 2,19$, $p = 0,05$), którzy prawdopodobnie tak pragną spostrzegać rolę mężczyzny.

Również smutek rodziców jest najczęściej związany z sytuacją dzieci, gdyż w odczuciu badanych ponad połowa matek i ojców doświadcza tej emocji z powodu ich złego zachowania lub stanu zdrowia. Według badanych, choroby dzieci podobnie martwią oboje rodziców, natomiast nieodpowiednie zachowanie nieco częściej jest przyczyną smutku matek ($z = 1,78$, $p = 0,01$). Warto zauważyć, że w percepcji sześciolatków ich naganne zachowanie wywołuje u rodziców nie tylko smutek, ale również gniew. Można przypuszczać, że jest to

związane z różnymi modelami wychowawczymi stosowanymi przez rodziców, którzy prawdopodobnie w różnych perspektywach czasowych przeżywają obie te emocje. Zwłaszcza ojcowie częściej reagują złością niż smutkiem na złe zachowanie dzieci, co potwierdza fakt, iż są spostrzegani jako bardziej karzący niż matki (Rudkowska, 2003). Podłożem smutku matek i ojców jest przede wszystkim rodzina, gdyż oprócz dzieci może on być wywołany kłótniami między nimi lub nimi i dziadkami oraz chorobami różnych członków rodziny, a niekiedy złą sytuacją materialną. Przyczyn złości rodziców badane dzieci też upatrują głównie w różnych sytuacjach rodzinnych, poważnych lub błahych, albo w sytuacjach zewnętrznych (przegryany mecz, psujące się auto, braki w sklepie). Negatywne emocje związane z pracą nieco częściej ujawniają ojcowie (24,2%) niż matki (13,3%), które zdają się być bardziej skoncentrowane na rodzinie. Godny odnotowania jest fakt, że dzieci uczęszczające do przedszkola dostrzegają problemy profesjonalne rodziców.

Jak można było oczekiwać, według badanych, również źródłem radości matek (66,6%) i ojców (60%) są przede wszystkim dzieci, ich grzeczne i pomocne zachowanie oraz wszelkie osiągnięcia, ale także ich radość („...gdy ja się cieszę”). Sukcesy w pracy jako przyczynę radości ojca wymienia 17,5% badanych, a radości matki 7,5%, więc i w tym przypadku – jak we wszystkich sytuacjach związanych z pracą zawodową – częściej jest ona spostrzegana przez badanych jako źródło emocji ojca niż matki.

Spostrzeganie przez dzieci przejawów emocji własnych i emocji rodziców

A jak badane dzieci werbalizują przejawy swoich emocji? Wyniki przedstawione w tabeli 3 pokazują, że lęk powoduje u nich ucieczkę (38,3%), do której zaliczam też wymieniane przez dzieci „chowanie się” oraz poszukiwanie pomocy (31,2%), głównie u rodziców, czyli znane dzieciom strategie radzenia sobie z emocjami. Częściej skłonne do szukania pomocy są dziewczynki niż chłopcy ($z = 2,43$, $p = 0,01$), co jest zgodne z danymi z literatury (Brenner, Salovey, 1999). Zatem 70% sześciolatków

Tabela 3. Przejawy emocji własnych w percepcji dzieci sześciolletnich (N = 120)

Przejawy emocji	Dziewczynki		Chłopcy		Różnice (z)	Razem	
	N	%	N	%		N	%
Lęk							
ucieczka	18	30,0	28	46,7	1,89 *	46	38,3
poszukiwanie pomocy	25	41,7	13	21,7	2,43 **	38	31,2
placz i krzyk	11	18,3	10	16,6	ni	21	17,5
zmiany mimiczne i pantomimiczne	6	10,0	9	15,0	ni	15	12,5
Smutek							
placz	33	55,0	24	40,0	1,67 *	57	47,5
poszukiwanie pocieszenia	14	23,3	17	28,3	ni	31	25,8
izolacja	5	8,3	13	21,7	2,08 *	18	15,0
inne	8	13,3	6	19,9	ni	14	11,6
Złość							
krzyk	24	40,0	28	46,7	ni	52	43,3
izolacja	16	26,7	11	18,3	ni	27	22,5
agresja fizyczna	12	20,0	14	23,3	ni	26	21,7
groźna mina	8	13,3	7	11,7	ni	15	12,5
Radość							
Śmiech	39	65,0	34	56,7	ni	73	60,8
Podsaski	8	13,3	13	21,7	ni	21	17,5
dzielenie się radością	6	10,0	4	6,6	ni	10	8,3
Inne	7	11,7	9	15,0	ni	16	13,3

*p = 0,05, ** p = 0,01

łączy swój lęk z aktami działania, natomiast pozostałe dzieci wymieniają płacz i krzyk oraz kulenie się, zamykanie oczu, bezruch lub przerażoną minę, czyli koncentrują się na ekspresji emocjonalnej. Na smutek prawie połowa badanych reaguje płaczem, do którego tylko nieco częściej przyznają się dziewczynki ($z = 1,67$, $p = 0,05$), więc wzorzec kulturowy zakazujący płaczu chłopcom nie jest jeszcze przez dzieci w tym wieku w pełni przyswojony. Również doświadczanie tej emocji skłania część badanych do poszukiwania interakcji z bliskimi osobami. Zarazem zastanawia fakt, że 26,6% badanych nie szuka pocieszenia u innych ludzi, ale izoluje się w swoim pokoju (15%) lub ogląda TV czy przebywa z ulubionymi zwierzętami (11,6%).

Złość przejawiają badani głównie agresją werbalną (43,3%) lub fizyczną (21,7%), która objawia się tupaniem, trzaskaniem drzwiami, rzucaniem zabawkami lub uderzeniami ręką o przedmioty. 22,5% deklaruje, że stara się wtedy izolować od innych („...idę do swojego

pokoju”), a 12,5% ogranicza się do „złej” lub „groźnej” miny, próbując opisać swoją mimikę. W wyrażaniu złości brak jest istotnych statystycznie różnic związanych z płcią. Dziewczynki i chłopcy z podobną częstotliwością opisują też swoją radość. Przy tej emocji zdecydowana większość badanych, bo 78,3%, koncentruje się na ekspresji emocjonalnej, przejawiającej się śmiechem i podskokami, a pozostali mówią o wesołej zabawie, bieganiu i dzieleniu się radością z innymi. Zatem opis własnych reakcji emocjonalnych jest zależny od treści emocji.

Podobną prawidłowość można zaobserwować analizując wypowiedzi dzieci dotyczące przejawów emocji ich rodziców (tabela 4). Najwięcej opisów ekspresji emocjonalnej (ok. 60%) występuje przy charakterystyce przeżywania lęku – jeśli zaś pominiemy badanych, według których jest on obcy ich rodzicom – to takie zmiany zauważa u ojca 74% dzieci, a u matki 67% dzieci. Warto dodać, że badani przedstawiają zmiany fizjologiczne, które sami

Tabela 4. Przejawy emocji rodziców w percepcji dzieci sześciolletnich (N = 120)

Przejawy emocji	Matki		Ojcowie		Różnice (z)
	N	%	N	%	
Lęk					
przerażona mina	63	52,5	57	47,5	ni
ucieczka	19	15,8	8	6,6	2,31 *
przytulanie dziecka	9	7,5	2	1,6	2,16 *
zmiany fizjologiczne	11	9,2	12	10,0	ni
nie boi się	9	7,5	27	22,5	3,34 **
Smutek					
wykonywanie różnych prac	43	35,8	53	44,2	ni
smutna mina	26	21,7	20	16,7	ni
placz	23	19,2	–	–	5,35 **
milczenie, izolacja	21	17,5	34	28,3	2,02 *
Inne	7	5,8	13	10,8	ni
Złość					
krzyk	52	43,3	44	36,7	ni
zła mina	30	25,0	25	20,8	ni
milczenia, izolacja	29	24,2	32	26,7	ni
bicie dzieci	2	1,6	7	5,8	1,76 *
Inne	3	2,5	6	5,0	ni
nie złości się	4	3,3	6	5,0	ni
Radość					
śmiech	56	46,7	68	56,7	ni
dzielenie się radością	38	31,6	33	27,5	ni
zabawa z dzieckiem	26	21,7	19	15,8	ni

*p = 0,05, ** p = 0,01

zaobserwowali („błady”, „drży”, „trzęsą się jej ręce”) lub słyszeli od rodziców („mówi, że mocno bije jej serce”), a podobnych uwag nie czynią wobec własnego zachowania. Pozostałe dzieci mówią o aktach działania, np. ucieczce, która częściej charakteryzuje matki niż ojców oraz o przytulaniu dziecka.

Znacznie rzadziej zmiany mimiczne pojawiają się przy opisie smutnych rodziców (ok. 20%), a wywołany tą emocją płacz występuje tylko u matek. Około 40% dzieci podkreśla, że rodzice próbują uporać się ze smutkiem, wykonując różne prace („...aby zapomnieć”). Inną reakcją rodziców jest milczenie i izolacja, częściej dostrzegana przez dzieci u ojców niż u matek (z = 2,01, p = 0,05). W podobny sposób ok. 25% matek i ojców reaguje też na inną negatywną emocję, a mianowicie na złość. Jednak najczęściej złości się rodi-

ce krzyczą (ok. 40%) i przybierają „złe” miny (ok. 20%). W percepcji dzieci tylko nieliczny odsetek rodziców demonstruje swój gniew poprzez agresję fizyczną, w tym – niestety – bicie dzieci (1,6% matek i 5,8% ojców), jeśli one były jego powodem. Radość rodziców, w obserwacji dzieci, przejawia się śmiechem, zabawą z dziećmi i dzieleniem się z nimi swoim nastrojem, czyli w tym przypadku badani w podobny sposób spostrzegają zachowanie matek i ojców oraz swoje własne. Natomiast nieco inaczej opisują swoje i cudze przejawy emocji negatywnych, artykułując różnice w zachowaniu dziecka i osoby dorosłej. Fakt, że rzadziej mówią o swojej ekspresji emocjonalnej niż o ekspresji rodziców można tłumaczyć tym, że siebie nie widzą, więc koncentrują się na aktach działania, rozumiejąc związki między

emocjami a zachowaniem.

Badane dzieci potrafią też przewidzieć reakcje rodziców na doświadczane przez siebie emocje, tylko sporadycznie padają odpowiedzi „nie wiem”. Jeśli przeżywają lęk, to spodziewają się od ojca głównie tłumaczenia i uspokojenia słownego (56%) oraz przytulania (20%), natomiast od matki nieco częściej przytulania (48%) niż tłumaczenia (36%). Reakcje rodziców są też zależne od płci dziecka, gdyż tłumaczenia ze strony ojca oczekuje 72% chłopców i 40% dziewczynek ($z = 3,71$, $p = 0,01$), a ze strony matki 42% chłopców i 30% dziewczynek ($z = 1,54$, ni), czyli zwłaszcza ojcowie starają się przygotować synów do roli odważnego mężczyzny, co prawdopodobnie sprawia, że przerażeni chłopcy rzadziej szukają pomocy niż dziewczynki.

Na smutek córek i synów matki i ojcowie reagują podobnie i to niezależnie od płci dziecka, głównie pocieszaniem i przytulaniem (prawie 80%), natomiast pozostali też są smutni lub próbują dziecko rozśmieszyć. Uwzględniając fakt, że 26% badanych deklaruje w chwili smutku izolację od innych ludzi, można zauważyć, że okazywanie smutku przez rodzica nie daje dzieciom wsparcia. Na przejawy złości dziecka ojcowie reagują krzykiem (46%), a rzadziej tłumaczeniem, że tak nie wolno się zachowywać (25%), natomiast matki nieco częściej tłumaczą (42%) i są smutne (15%) niż krzyczą (34%). Niewielki odsetek badanych, głównie chłopców (13%), wymienia klapsy otrzymywane zwłaszcza od ojców. Widok radosnego dziecka bardzo cieszy prawie wszystkich rodziców.

PODSUMOWANIE

Uzyskane wyniki wskazują, że dzieci kończące edukację przedszkolną dysponują już wiedzą emocjonalną dotyczącą – w zakresie podstawowych emocji – sytuacji emotogennych oraz wzbudzanych przez nie aktów ekspresji i aktów działania. Rozumieją zatem znaczenie sytuacji poprzedzających i łączą określone przyczyny z emocjami przeżywanymi przez siebie i swoich rodziców, choć oczywiście niektóre źródła mogą pozostawać poza ich świadomością albo swojej wiedzy nie potrafią zwerbalizować.

Ponad połowa dzieci sześciolletnich deklaruje przeżywanie lęku przed ciemnością i nadprzyrodzonymi zjawiskami, a tylko niewielki odsetek lęków realnych, związanych z sytuacją rodzinną, sporadycznie zaś występują lęki fobiczne, dotyczące np. zwierząt, co jest zgodne ze stwierdzeniem Oatleya i Jenkins (2003), że u dzieci w tym wieku dominują lęki imaginacyjne. Według badań Stein, Trabassa i Liwag (2005), tego typu przyczyny są nieco rzadsze, ale autorzy podają łącznie wyniki dzieci w wieku 3–7 lat. Zatem wśród lęków najsilniej przeżywanych brak jest przyczyn związanych z przedszkolem, a zwłaszcza z osobą nauczycielki, co sugeruje Misiorna (1994). W ujęciu badanych ich smutek wywołują głównie złe relacje z rówieśnikami, co potwierdza znaczenie dla dzieci w tym wieku kontaktów interpersonalnych (Asher, Rose, 1999; Rudkowska, 1997; 2001), choć trudno przewidzieć, czy równie często taką przyczynę podawałyby dzieci nieuczęszczające do przedszkola. Około 20% badanych reaguje empatycznie, smucąc się z powodu stanu innych ludzi czy zwierząt, a jest to sytuacja niewymieniana przez innych autorów. Przyczyną złości dzieci w tym wieku są sytuacje pomniejszające wartość ja, zwłaszcza dokuczanie oraz różne zakazy i niepowodzenia. Ich radość wywołuje głównie możliwość zabawy, często zabawy z rodzicami, rzadziej wymieniane są prezenty i pochwały, a sporadycznie cudza radość, zatem dzieci częściej przejmują od innych emocje negatywne niż pozytywne. Poszczególne wydarzenia mają dla dzieci różną wartość emotogenną, nie tylko w aspekcie natężenia emocji, ale i jej treści, co prawdopodobnie jest rezultatem oceny poznawczej. Na przykład pozostawanie samotnie w domu może wzbudzać lęk, przypuszczalnie związany z lękiem separacyjnym i grą wyobraźni, oraz powodować smutek, który zdaje się wynikać z poczucia osamotnienia. Również dokuczanie i ośmieszanie może być przyczyną dziecięcego smutku, choć częściej wywołuje złość. Podobne zjawisko podkreślają Stein i inni (2005), według których np. ukaranie może u dzieci wywoływać złość lub smutek. Jest to zresztą jedyna przyczyna dziecięcej złości wymieniana przez autorów jako prototypowa,

co może być spowodowane dużą rozpiętością wiekową badanych przez nich dzieci. Można sądzić, że dla czterolatków dokuczanie ze strony rówieśników i różne niepowodzenia mogą mieć mniejszą wartość emotogenną. Płeć tylko w niewielkim stopniu modyfikuje uchwycione prawidłowości, mianowicie dokuczanie częściej wywołuje smutek u dziewczynek, które mogą je odbierać jako odrzucenie przez innych, natomiast u chłopców taki atak częściej jest przyczyną złości.

W percepcji zdecydowanej większości badanych również emocje doświadczane przez ich rodziców mają swoje przyczyny, najczęściej związane z dziećmi, co – jak można przypuszczać – nie jest wynikiem dziecięcego egocentryzmu, ale znalazłoby potwierdzenie w badaniach rodziców. Tym bardziej, że dzieci dostrzegają też inne sytuacje emotogenne działające na ich matki i ojców, dotyczące np. relacji między małżonkami i innymi członkami rodziny lub ich pracy zawodowej, a niekiedy błahych zdarzeń życiowych. Tylko w przypadku lęku

aż 25% badanych, w tym głównie chłopcy, uważa, iż ich ojcowie nie doświadczają takiej emocji, co może być życzeniowym spostrzeganiem odważnego ojca, ukrywaniem lęku przed dzieckiem lub rzeczywistym brakiem istotnych przyczyn. W ujęciu sześciolatków określone zdarzenia mogą wywoływać różne emocje rodziców, np. naganne zachowanie dzieci może budzić ich gniew lub smutek, który częściej przypisują matkom niż ojcom. Również dla ojców praca zawodowa nieco częściej niż dla matek jest źródłem emocji.

W charakterystyce przejawów emocji dzieci uwzględniają zarówno ekspresję emocjonalną, jak i działanie emocjonalne, choć opis obu tych aktów jest zależny od rodzaju emocji i osoby jej doświadczającej. Na przykład przeżywanie lęku przez siebie łączą głównie z takimi działaniami, jak ucieczka i poszukiwanie pomocy, natomiast przedstawiając lęk rodziców, koncentrują się na mimice, pantomimice i zmianach fizjologicznych. Znacznie rzadziej zmiany mimiczne pojawiają się w opisie smutnych rodziców, ale

dzieci zwracają uwagę, że ich matki i ojcowie wykonują różne działania, aby zapomnieć o smutku. Większość badanych potrafi przewidzieć reakcje rodziców na własne stany emocjonalne. Może to być przyczyną tego, że przerażone dziewczynki częściej szukają pomocy niż chłopcy. Mianowicie rodzice, a zwłaszcza ojcowie, częściej tłumaczą chłopcom, że nie ma się czego bać, natomiast dziewczynki przytulają, udzielając im wsparcia. Prawdopodobnie dlatego chłopcy wybierają nieco inne strategie radzenia sobie z takimi negatywnymi emocjami, jak lęk i smutek, natomiast wiedza dzieci dotycząca przeżywania przez siebie złości i radości nie wykazuje różnic związanych z płcią.

Rozwijająca się u dzieci reprezentacja emocji obejmuje świadomość, że dla różnych jednostek różne mogą być zdarzenia wywołujące emocje i różne ich przejawy, o czym świadczy zróżnicowany opis emocji rodziców i własnych.

PRZYPIS

¹ Część badań przeprowadziły uczestniczki seminarium magisterskiego G. Rudkowskiej, prowadzonego w Akademii Pedagogicznej w Krakowie: J. Furgał, A. Proń, L. Zajączkowska

LITERATURA

- Asher S.R., Rose A.J. (1999), Wspieranie społeczno-emocjonalnego przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, 333–376. Poznań: Rebis.
- Brenner E.H., Salovey P. (1999), Regulacja emocjonalna w okresie dzieciństwa [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, 288–327. Poznań: Rebis.
- Brzezińska A. (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wyd. Scholar.
- Camras L. (1999), Dwa aspekty rozwoju emocjonalnego: ekspresja i wzbudzenie emocji [w:] P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji*, 290–294. Gdańsk: GWP.

- Cassidy J., Parke R.D., Butkovsky L., Braungart J.M. (1992), Family peer connections. The roles of emotional expressiveness within the family and children understanding of emotion. *Child Development*, 63, 603–618.
- Doliński D. (2000), Emocje, poznanie i zachowanie [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia*, t. 2, 369–394. Gdańsk: GWP.
- Dunn J. (1999), Doświadczenie i rozumienie emocji, relacji społecznych oraz przynależności kulturowej [w:] P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji*, 295–298. Gdańsk: GWP.
- Eisenberg N., Fabes R.A., Losoya S. (1999), Reakcje emocjonalne i ich regulacja, korelaty społeczne i socjalizacja [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, 223–280. Poznań: Rebis.
- Ekman P. (1999), Zdarzenia poprzedzające a metafory emocji [w:] P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji*, 131–134. Gdańsk: GWP.
- Frijda N.J. (1999), Emocje wymagają procesów poznawczych [w:] P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji*, 174–179. Gdańsk: GWP.
- Gerstmann S. (1987), *Rozwój uczuć*. Warszawa: WSiP.
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Górecka-Mostowicz B. (2005), *Co dzieci wiedzą o emocjach*. Kraków: Wyd. Naukowe AP.
- Harris P.L. (2005), Zrozumieć emocje [w:] M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.) *Psychologia emocji*, 361–375. Gdańsk: GWP.
- Hurme H. (2002), Rozwój emocjonalny [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 3, 45–70. Warszawa: PWN.
- ICD-10. *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania* (2000). Kraków–Warszawa: Vesalius.
- Izard C.E. (1999), Związki międzysystemowe [w:] P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji*, 298–303. Gdańsk: GWP.
- Jundziłł I. (1998), Przyczyny lęków u dzieci. *Problemy Rodziny*, 4, 21–25.
- Kenrich D.T., Neuberg S.L., Cialdini R.B. (2002), *Psychologia społeczna*. Gdańsk: GWP.
- Kielar-Turska M. (2000), Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, 83–129. Warszawa: PWN.
- Kielar-Turska M. (2003), Dziecko i media: reklama w życiu dziecka. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica I*, 109–124. Kraków: Wyd. Naukowe AP.
- Kielar-Turska M. (2005), Rozwój reprezentacji poznawczej na przykładzie potocznej wiedzy o polityce [w:] M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Psychologia współczesna: oczekiwania i rzeczywistość*, 203–216. Kraków: Wyd. Naukowe AP.
- Kozłowska A., (1984). *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Kozłowska A. (1996), *Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego*. Warszawa: „Żak”.
- Lazarus R. (1999a), Uniwersalne zdarzenia poprzedzające emocje [w:] P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji*, 146–153. Gdańsk: GWP.
- Lazarus R. (1999b), Ocena poznawcza [w:] P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji*, 183–190. Gdańsk: GWP.
- Leary M., Kowalski R.M. (2001), *Lęk społeczny*. Gdańsk: GWP.
- Maruszewski T., Ściagała E. (1998), *Emocje – aleksytymia – poznanie*. Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.
- Matczak A. (2004), Rola temperamentu w rozwoju człowieka. *Psychologia Rozwojowa*, t. 9, 1, 9–21.
- Mayer J.D., Salovey P. (1999), Czym jest inteligencja emocjonalna? [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, 23–69. Poznań: Rebis.
- Misiorna E. (1994), Lęki i poczucie zagrożenia u dzieci. *Wychowanie w Przedszkolu*, nr 2, 81–85.
- Molicka M. (2001), Uwarunkowania lęku u dzieci oraz bajki terapeutyczne jako metoda redukcji niepokoju [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju*, t. 3, 202–212. Bydgoszcz: Wyd.

Uczelniane AB.

Oatley, K., Jenkins J.M. (2003), *Zrozumieć emocje*. Warszawa: PWN.

Pilecka W. (2005), Dziecko wobec bólu i cierpienia – jak je rozumie i doświadcza [w:] M. Le-dzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Psychologia współczesna: oczekiwania i rzeczywistość*, 190–202. Kraków: Wyd. Naukowe AP.

Pollak M. (2003), *Analiza porównawcza emocji dzieci z domów dziecka i dzieci wychowywanych w rodzinach*. Praca magisterska niepublikowana, przygotowana pod kierunkiem G. Rudkowskiej. Akademia Pedagogiczna w Krakowie.

Pospiszyl I. (1998), *Przemoc w rodzinie*. Warszawa: WSiP.

Ranschburg J. (1993), *Lęk, gniew, agresja*. Warszawa: WSiP.

Rothbart M.K. (1999), Rozwój emocjonalny: zmiany reaktywności i samoregulacji [w:] P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji*, 310–313. Gdańsk: GWP.

Rudkowska G. (1997), Samooceny dzieci kończących edukację przedszkolną. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN*, t. L, 61–74.

Rudkowska G. (2001), Kontakty interpersonalne dzieci kończących edukację przedszkolną [w:] B. Kaczmarek, K. Markiewicz, S. Orzechowski (red.), *Nowe wyzwania w rozwoju człowieka*, 257–266. Lublin: UMCS.