

Wiedza o emocjach: badania nad strukturą i zmianami rozwojowymi

Małgorzata Stępień

Instytut Psychologii
Uniwersytetu Jagiellońskiego
Kraków

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest przedstawienie fragmentu wyników badań nad związkami wiedzy o emocjach ze sprawnościami językowymi i temperamentem. Przedstawione zostaną wyniki dotyczące struktury i rozwoju wiedzy o emocjach w okresie średniego i późnego dzieciństwa. Przebadano 90 dzieci w wieku 4, 6 i 8 lat. Wyróżniono trzy aspekty wiedzy o emocjach: umiejętności niewerbalne, umiejętności werbalne i wiedzę deklaratywną. Okazało się, że umiejętności werbalne i niewerbalne nie były powiązane bezpośrednio, lecz za pośrednictwem sprawności językowych. Miały one natomiast bezpośredni związek z wiedzą deklaratywną. Zaobserwowano także bardzo szybki rozwój wiedzy proceduralnej w okresie średniego dzieciństwa. Z kolei wiedza deklaratywna wzrastała równomiernie od 4 do 8 roku życia.

Słowa kluczowe: wiedza o emocjach, rozwój, emocja

WPROWADZENIE

Wiedza o emocjach ma szczególne znaczenie dla społecznego funkcjonowania człowieka, zarówno dzieci, jak i osób dorosłych. Umożliwia ona orientację we własnych przeżyciach emocjonalnych oraz udział w emocjonalnej wymianie z innymi osobami. Z tego względu istotne jest poznanie przebiegu i uwarunkowań rozwoju wiedzy na temat tego obszaru ludzkiego funkcjonowania.

Jedną z prób opisu wiedzy o emocjach jest teoria psychicznej reprezentacji emocji T. Maruszewskiego i E. Ścigały. Zakłada ona istnienie trzech rodzajów kodów. W kodzie obrazowym zapisywane są informacje na temat pobudzenia fizjologicznego oraz zewnętrznych przejawów emocji. Kod werbalny umożliwia nazywanie emocji oraz kategoryzowanie i porządkowanie posiadanej wiedzy. Z kolei kod abstrakcyjny pozwala na głębokie poznawcze przetwarzanie wiedzy. Jako pierwszy w rozwoju pojawia się kod obrazowy, następnie werbalny, a najpóźniej abstrakcyjny. Wraz z pojawianiem się poszczególnych kodów uaktywniają się także bezpośrednie przejścia pomiędzy nimi, umożliwiające wielokrotne zapisywanie tej samej informacji w postaci różnych kodów, na różnych poziomach, co zwiększa elastyczność i użyteczność posiadanej wiedzy. Model Maruszewskiego i Ścigały jest zgodny z teorią rozwoju reprezentacji Karmilloff-Smith (1992), która również zakłada istnienie kilku poziomów reprezentacji. Rozwój reprezentacji polega na ciągłym przepisywaniu (redeskrpcji) posiadanej wiedzy i jej przechodzeniu z poziomów ukrytych na poziomy jawne. Tak więc rozwój postępuje od wiedzy proceduralnej do wiedzy deklaratywnej, językowej.

Na aspekt proceduralny wiedzy o emocjach kładzie nacisk model inteligencji emocjonalnej J. Mayera i P. Saloveya (1999). Autorzy ci wyróżnili szereg zdolności, które powiązali w cztery grupy. W skład grupy pierwszej wchodzi zdolności związane z rozpoznawaniem emocji własnych i innych osób. Grupa druga obejmuje emocjonalne wspomaganie myślenia, grupa

trzecia – wiedzę na temat emocji i wreszcie grupa czwarta – regulację emocji swoich i innych ludzi. Także w tym modelu rozwój postępuje od zdolności najprostszych i w najmniejszym stopniu podlegających świadomej kontroli do coraz bardziej złożonych i uświadomionych.

Na podstawie analizy powyższych koncepcji wyodrębniono trzy aspekty wiedzy o emocjach: umiejętności niewerbalne (związane na przykład z rozpoznawaniem emocji), umiejętności werbalne (np. nazywanie emocji) oraz deklaratywną wiedzę o emocjach. Zakładano, że najwcześniej rozwijają się umiejętności niewerbalne, które są warunkiem koniecznym rozwoju umiejętności werbalnych. Z kolei wiedza proceduralna, a więc umiejętności (zarówno niewerbalne, jak i werbalne), są rozwojowo wcześniejsze od wiedzy deklaratywnej.

Hipotezy te wspierają wyniki dotychczasowych badań nad rozwojem wiedzy o emocjach. Wskazują one, że już 3–4-letnie dzieci posiadają pewną wiedzę dotyczącą emocji (Denham i Couchoud, 1990). Dzieci wcześniej opanowują umiejętności niewymagające użycia języka, takie jak rozpoznawanie i różnicowanie emocji (Camras, 1980; Denham i Couchoud, 1990; Wiggers i van Lieshout, 1985), następnie umiejętności, które wymagają jedynie zrozumienia nazw emocji, a nie samodzielnego ich stosowania (Wiggers i van Lieshout, 1985), a w dalszej kolejności opanowują umiejętności związane ze słownym opisem przeżyć emocjonalnych (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler i Ridgeway, 1986; Fidos, 1995; Malarz, 1995; Przetacznikowa, 1968; Ridgeway, Waters i Kuczaj II, 1985; Szuman, 1968). Wtedy też zaczynają opracowywać swoją wiedzę w sposób bardziej świadomy, tworząc własne teorie dotyczące znaczenia, przejawów i przyczyn różnych emocji (Brown i Dunn, 1996; Górecka-Mostowicz, 2005; Denham i Zoller, 1991). Korzystają przy tym zarówno z własnych doświadczeń (Denham i Zoller, 1991), jak i stopniowo wzbogacają swoją wiedzę o doświadczenia zdobywane pośrednio, w interakcjach z innymi osobami (Dunn, Brown, Słomkowski, Tesla i Youngblade, 1991).

Modele wiedzy o emocjach (Maruszewski i Ściagała, 1998; Mayer i Salovey, 1999) oraz

teoria rozwoju reprezentacji poznawczych (Karmilloff-Smith, 1992) wprost zakładają udział języka w rozwoju wiedzy. Opanowanie sprawności językowych jest konieczne do przepisywania posiadanej wiedzy z kodu obrazowego na werbalny i abstrakcyjny, a także do uczestnictwa w emocjonalnym dyskursie z innymi osobami. Również prowadzone w tym zakresie badania wskazują na duże znaczenie różnych aspektów języka dla rozwoju wiedzy o emocjach, takich jak inteligencja werbalna (Mayer, Caruso i Salovey, 2000), język bierny (Cutting i Dunn, 1999; Pons, Lawson, Harris i de Rosnay, 2003) i czynny (Brown i Dunn, 1996; Cutting i Dunn, 1999), gramatyka (Pons, Lawson, Harris i de Rosnay, 2003), słownictwo (Cutting i Dunn, 1999), zdolności narracyjne (Cutting i Dunn, 1999), wreszcie dyskurs emocjonalny w rodzinie (Dunn, Brown, Słomkowski, Tesla i Youngblade, 1991). Przypuszczalnie sprawności językowe mają szczególne znaczenie dla rozwoju umiejętności werbalnych w zakresie emocji (takich jak na przykład nazywanie emocji) oraz wiedzy deklaratywnej, natomiast nie mają znaczenia dla nabywania umiejętności niewerbalnych.

Mniej spójne są wyniki badań nad zależnościami wiedzy o emocjach i temperamentu. Nieliczne badania wskazują na znaczenie cech towarzyskości (Putko, 2003), emocjonalności/neurotyczności/reaktywności emocjonalnej (Matczak, 2004; Putko, 2003; Wawrzyniak, 2002) oraz zahamowania (Izard, Schultz, Fine, Youngstrom i Ackerman, 2000). Tak więc istotne okazały się cechy, które mogą regulować kontakty jednostki ze światem społecznym, a także wpływać na funkcjonowanie jej procesów poznawczych.

W prezentowanej części badań postawiono dwa cele:

- 1) eksplorację powiązań pomiędzy różnymi aspektami wiedzy o emocjach: umiejętnościami niewerbalnymi, umiejętnościami werbalnymi i wiedzą deklaratywną (a więc analizę struktury wiedzy o emocjach);

- 2) prześledzenie zmian rozwojowych wiedzy o emocjach w okresie średniego i późnego dzieciństwa.

Ponadto analizowano związek wiedzy o emocjach z poziomem rozwoju sprawności językowych i cechami temperamentu.

METODA BADAŃ

Osoby badane

Przebadano 90 dzieci z 5 krakowskich przedszkoli oraz 3 szkół podstawowych – 45 dziewczynek i 45 chłopców. Badano dzieci w wieku 4, 6 i 8 lat (po 30 dzieci z każdej grupy wiekowej). W pierwszej grupie średnia wieku wyniosła 4;6 (zakres: 4;1–4;11), w grupie drugiej – 6;6 (zakres: 6;1–6;11), zaś w grupie trzeciej – 8;6 (zakres: 8;1–8;11).

Narzędzia

Do pomiaru umiejętności w zakresie emocji wykorzystano opracowany na cele niniejszych badań test inteligencji emocjonalnej dla dzieci (TIED). Składa się on z dwóch części: werbalnej i niewerbalnej. Część niewerbalna obejmuje 4 zadania, a część werbalna – 3 zadania. W każdym zadaniu prezentowano dzieciom białe-czarne zdjęcia (7 cm na 11 cm) lub rysunki (10,5 cm na 14 cm), przedstawiające różne emocje lub sytuacje. Opierając się na prezentowanych zdjęciach, dzieci miały wykonać różne zadania. Rzetelność testu okazała się dobra. Wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha dla części niewerbalnej wyniósł 0,72, dla części werbalnej zaś – 0,83. Wiedzę deklaracyjną oceniano na podstawie rozmowy z dziećmi na temat 4 emo-

cji: radości, smutku, strachu oraz złości. Dzieci były pytane o definicje poszczególnych emocji, ich przejawy, związane z nimi zachowania oraz o przyczyny emocji. Obliczony współczynnik rzetelności alfa Cronbacha wyniósł 0,89. Mierzone umiejętności oraz przykładowe zadania i odpowiedzi dzieci prezentuje tabela 1.

Do badania sprawności językowych wykorzystano test HSET (*Heidelberger Sprachentwicklungstest*) autorstwa Grimm i Schöler, w adaptacji Przetacznikowej i Litwy (1976; zob. także Wójtowiczowa, 1993). Test ten został wybrany z uwagi na szeroki zakres mierzonych sprawności (sprawności gramatyczne, semantyczne i pragmatyczne).

W zakresie temperamentu odwoływano się do teorii Bussa i Plomina, wykorzystując test EAS-C w polskiej adaptacji Oniszczunki (1997), wypełniany przez nauczycielki. Test ten mierzy cztery cechy temperamentu: emocjonalność, towarzyskość, aktywność i nieśmiałość. Współczynniki rzetelności wahają się od 0,47 do 0,85 w zależności od podskali.

Procedura

Z każdym dzieckiem przeprowadzono 4 lub 5 sesji, około 30-minutowych. W trakcie każdej sesji przeprowadzano część testu językowego oraz jeden z elementów wiedzy o emocjach. Kolejność w tym zakresie była następująca: najpierw umiejętności niewerbalne (TIEDnw), następnie umiejętności werbalne (TIEDw), na końcu językowa wiedza o emocjach.

Tabela 2. Współczynniki korelacji r Pearsona między miarami poszczególnych aspektów wiedzy o emocjach

Test	TIEDnw	TIEDw	TIED razem
TIEDw	0,5	1	–
TIED razem	0,83	0,89	1
Wiedza	0,71	0,63	0,76

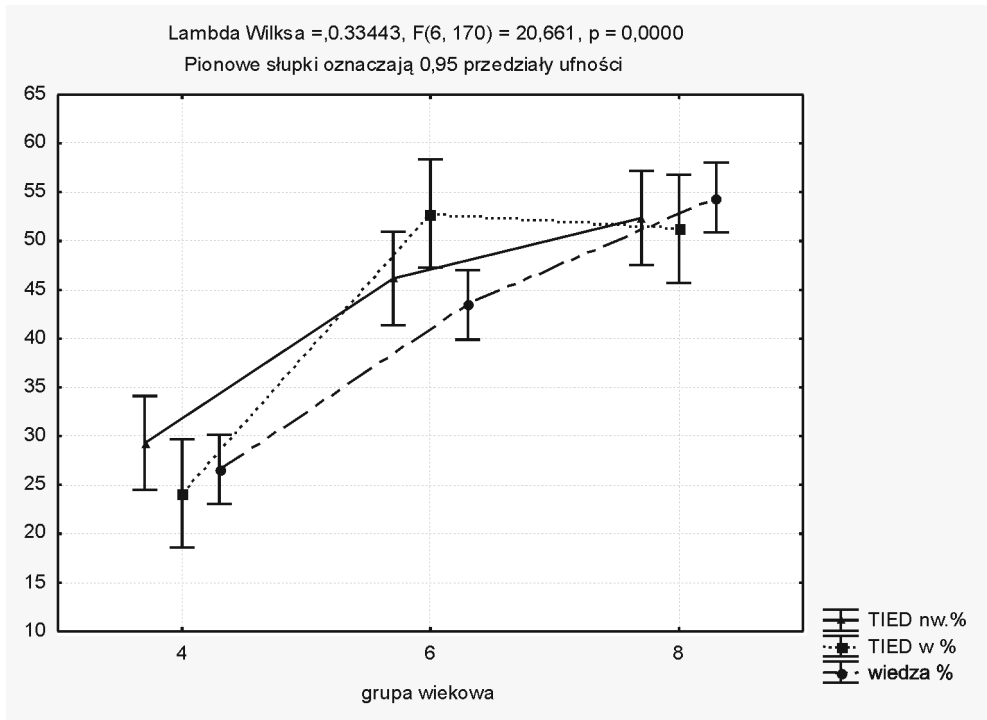
Wszystkie korelacje są istotne co najmniej na poziomie $p < 0,0001$.

TIEDnw – test mierzący umiejętności niewerbalne;

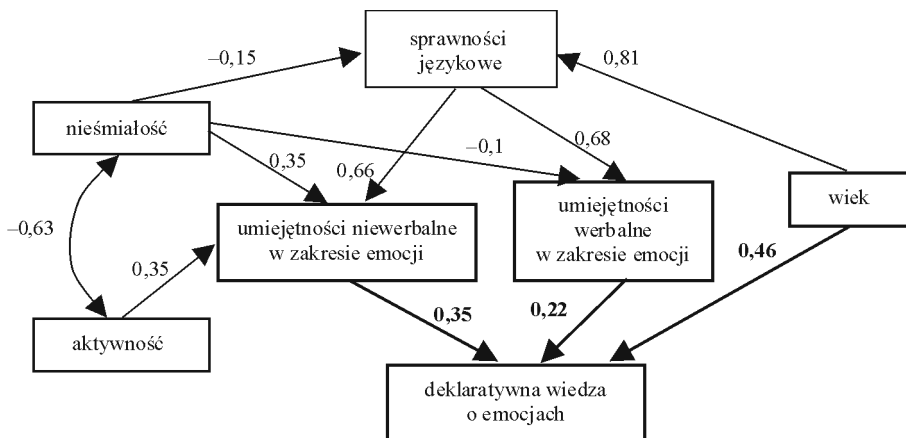
TIEDw – test mierzący umiejętności werbalne;

TIED razem – suma wyników w zakresie umiejętności niewerbalnych i werbalnych dotyczących emocji.

Wiedza – zadania mierzące deklaracyjną wiedzę o emocjach.



Wykres 1. Rozwój wiedzy o emocjach w okresie średniego i późnego dzieciństwa



Wykres 2. Rozwój wiedzy o emocjach, sprawności językowe i temperament

Wyniki badań

Okazało się, że wszystkie mierzone aspekty wiedzy o emocjach były z sobą powiązane. Wyniki przedstawiono w tabeli 2.

Dalsza analiza wykazała, że związek umiejętności werbalnych i niewerbalnych dotyczących emocji nie jest bezpośredni. Gdy obliczono korelacje cząstkowe, kontrolując wyniki w teście sprawności językowych, związki tych dwóch aspektów wiedzy proceduralnej przestały być istotne.

Przeanalizowano także poziom wykonania poszczególnych testów przez dzieci w różnym wieku. Średnie i odchylenia standardowe prezentuje tabela 3.

W grupie dzieci 4-letnich granicznie istotna była różnica w wykonaniu testu TIEDnw oraz TIEDw ($p = 0,09$) – dzieci najlepiej wykonywały zadania niewerbalne. Niemal jednocześnie rozwijają się umiejętności werbalne – dzieci 6-letnie najlepiej radziły sobie z zadaniami wymagającymi tych właśnie umiejętności. Naj-

starsze dzieci wszystkie zadania wykonywały na tym samym poziomie.

Powyższe wyniki wskazują na bardzo duży wzrost w zakresie wiedzy proceduralnej w średnim dzieciństwie. Dalszy wzrost był już znacznie wolniejszy i dzieci 6- i 8-letnie nie różnią się od siebie pod tym względem. Z kolei wiedza deklaracyjna rozwija się przez cały okres dzieciństwa, w sposób stały. W sposób obrazowy wyniki te prezentuje wykres 1.

Na podstawie założeń teoretycznych oraz uzyskanych wyników podjęto także próbę analizy zależności przyczynowo-skutkowych za pomocą analizy ścieżek, w programie Amos 6.0. Wyniki analizy przedstawia wykres 2.

Na wykresie przedstawione zostały standaryzowane wagi regresji – wskaźnik ten określa, o ile (w jednostkach odchylenia standardowego) ulegnie zmianie wielkość danej zmiennej zależnej, przy zmianie wielkości zmiennej niezależnej o 1 odchylenie standardowe.

Z uwagi na brak rozkładu normalnego niektórych zmiennych w modelu, estyma-

Tabela 3. Statystyki opisowe dla poszczególnych testów (wyniki w procentach wykonania)

Wiek	4-latki		6-latki		8-latki	
	Śr.	SD	Śr.	SD	Śr.	SD
TIEDnw	29	13	46	12	52	14
TIEDw	24	17	53	15	51	12,9
Wiedza	26	9	43	9,5	54	10,5

Śr. – średnia;

SD – odchylenie standardowe.

Nazwy testów patrz tabela 2.

Tabela 4. Wskaźniki dobroci dopasowania modelu do danych

Wskaźnik dobroci dopasowania	Wartość wskaźnika
χ^2/df	1,3*
GFI (<i>Goodness of fit</i>)	0,97**
IFI (delta Bollen)	0,98**
TLI (rho Bollen)	0,96**
RMSEA Steigera-Linda	0,059***

* wielkość bliska 1 oznacza dobre dopasowanie modelu do danych

** wielkość powyżej 0,95 oznacza dobre dopasowanie modelu do danych

*** wielkość poniżej 0,05 oznacza dobre dopasowanie modelu do danych

cji dokonano metodą ADF (*Asymptotically Distribution-free Estimates*), która nie wymaga rozkładu normalnego zmiennych. Okazało się, że model nieistotnie odbiega od danych ($\chi^2 = 13,11$; $df = 10$; $p = 0,21$). Model posiada ponadto dobre wskaźniki dopasowania. Zostały one przedstawione w tabeli 4.

Zaobserwowano bezpośredni związek sprawności językowych z proceduralną wiedzą o emocjach – umiejętnościami werbalnymi i niewerbalnymi. Umiejętności te były z kolei w sposób bezpośredni związane z wiedzą deklaratywną w zakresie emocji, natomiast nie były związane z sobą nawzajem. Na wiedzę deklaratywną bezpośredni wpływ wywierał także wiek.

DYSKUSJA

Analizując strukturę wiedzy o emocjach, na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić odrębność różnych jej aspektów: umiejętności niewerbalnych (np. rozpoznawanie emocji, wyrażanie emocji w sposób niewerbalny), umiejętności werbalnych (np. nazywanie emocji, słowne ich wyrażanie) i wiedzy deklaratywnej.

Okazało się – wbrew przypuszczeniom – że umiejętności niewerbalne i werbalne dotyczące emocji nie są z sobą powiązane w sposób bezpośredni, lecz poprzez wpływ sprawności językowych. Można więc wnioskować, że sprawności językowe odgrywają istotną rolę w nabywaniu wiedzy o emocjach już na poziomie proceduralnym, a nie tylko deklaratywnym. Przypuszczalnie pewien poziom sprawności językowych jest konieczny, aby możliwe było przepisanie wiedzy zapisanej w kodzie obrazowym na kod werbalny.

Mimo że brakuje bezpośrednich związków, nie można jednak twierdzić, że umiejętności niewerbalne i werbalne rozwijają się niezależnie od siebie. Rozwojowo wcześniejsze są umiejętności niewerbalne, choć zaobserwowane różnice w wykonaniu zadań niewerbalnych i werbalnych przez najmłodsze dzieci nie były duże (por. wykres 1). Wydaje się, że konieczny jest pewien poziom opanowania umiejętności niewerbalnych, aby mogły się rozwijać umie-

jętności werbalne. Z kolei najpóźniej rozwija się wiedza deklaratywna, która bazuje na wcześniejszym rozwoju wiedzy proceduralnej i jest od niej bezpośrednio zależna. Jest to kierunek rozwoju zgodny z propozycją Maruszewskiego i Ścigały (1998) oraz Mayera i Saloveya (1999).

Rozwój umiejętności niewerbalnych związany był głównie ze zwiększaniem się precyzji rozpoznawania emocji, a także ze zmniejszaniem się liczby rozpoznań błędnych. Ponadto dzieci coraz lepiej potrafiły przewidywać zachowania, które mogą być następstwem określonych sytuacji.

W zakresie umiejętności werbalnych wzrasta umiejętność precyzyjnego i adekwatnego nazywania emocji. Coraz więcej pojawia się nazw powszechnie używanych (*radość; smutek; strach*), a zmniejsza się liczba opisów wyrazów mimicznych używanych zamiast nazw emocji (np. *uśmiecha się; ma otwartą buzię; ma paskową minę*), a także neologizmów (np. *uśmiechność*). Coraz mniej jest także opisów niespecyficznych (np. *czuje się dobrze; czuje się źle*), a ich miejsce zajmują precyzyjne nazwy emocji (np. *jest wesoły; jest smutny*). Ponadto wraz z wiekiem zwiększa się adekwatność i różnorodność potencjalnych przyczyn przypisywanych różnym emocjom oraz sposobów radzenia sobie z nimi. Dzieci nabywają także umiejętności adekwatnego i precyzyjnego wyrażania swoich emocji w sposób werbalny (np. reakcja na wiadomość o odwołaniu spotkania w zależności od emocji: *smutek: przykro mi, bo myślałem że przyjdiesz; radość: bardzo fajnie, bo właśnie idę na urodziny do kolegi; złość: ale jesteś, nie będę cię lubiał!*).

W wypadku wiedzy deklaratywnej wraz z wiekiem wzrasta znacznie zasób wiedzy dziecka na temat różnych emocji. Wraz z wiekiem dzieci coraz bardziej precyzyjnie potrafią opisywać wzorce ekspresji emocji (np. *smutny człowiek ma płaczącą minę – Piotruś, 4 lata; ma minę uśmiechniętą do góry nogami, bez wystawionych zębów – Kuba, 6 lat*), podają także coraz więcej przykładów zachowań związanych z różnymi emocjami. Opisując przyczyny emocji, starsze dzieci podają przykłady bardziej ogólne (np. *człowiek jest smutny,*

kiedy się zdarzy jakiś przykry wypadek) niż dzieci młodsze (np. *jest smutny, jak ktoś jemu zabiera zabawkę*). Uzyskane wyniki wskazują więc nie tylko na wzrost ilościowy w zakresie wiedzy o emocjach, ale także na zmiany jakościowe, związane ze zwiększającą się precyzją i adekwatnością posiadanej wiedzy.

Można przypuszczać, że szybki wzrost wiedzy proceduralnej w okresie średniego dzieciństwa, obserwowany także w innych badaniach (Fidos, 1995; Malarz, 1995) wiąże się z wymaganiami, jakie stawia dziecku nowa sytuacja przedszkola. Aby mogło ono skutecznie funkcjonować w grupie rówieśniczej, musi nabyć szereg umiejętności związanych z odczytywaniem, przewidywaniem i wyrażaniem emocji. Ponadto interakcje z rówieśnikami stanowią czynnik sprzyjający nabywaniu tych umiejętności. W tym okresie także zaobserwowano najszybszy przyrost sprawności językowych, które również wywierają znaczny wpływ na nabywanie proceduralnej wiedzy o emocjach. Z kolei wiedza deklaratywna, związana bardziej z ogólnym rozwojem poznawczym dziecka (np. w zakresie pamięci czy myślenia abstrakcyjnego), rozwijała się stopniowo w okresie średniego i późnego dzieciństwa. Wyniki te są spójne z danymi uzyskanymi przez Górecką-Mostowicz (2005).

Okazało się także, zgodnie z założeniem, że wiedza proceduralna (a więc umiejętności) ma duże znaczenie dla rozwoju wiedzy deklaratywnej. Obok wieku, umiejętności werbalne

i niewerbalne były jej najlepszym predyktorem. Wynik ten jest zgodny z kierunkiem rozwoju reprezentacji proponowanym przez Karmilloff-Smith (1992) oraz Maruszewskiego i Ściągły (1998).

Podsumowując, można stwierdzić, że w pewnej mierze potwierdzono model rozwoju reprezentacji emocji Maruszewskiego i Ściągły (1998). Dwa niższe kody – obrazowy i werbalny – okazały się z sobą powiązane głównie przez rozwój sprawności językowych, które umożliwiają redeskrypcję reprezentacji i jej wzbogacanie. Niższe poziomy reprezentacji okazały się istotne dla rozwoju poziomu najwyższego, a więc wiedzy deklaratywnej. Pełny rozwój wiedzy we wszystkich trzech kodach umożliwia sprawne funkcjonowanie jednostki. Wydaje się jednak, że kluczowe znaczenie mają podstawowe umiejętności – niewerbalne i werbalne, gdyż to one rozwijają się najszybciej w okresie średniego dzieciństwa, stanowiąc ważne narzędzie umożliwiające skuteczne funkcjonowanie interpersonalne.

Uzyskane wyniki zachęcają do kontynuowania badań w tym zakresie. Także wykorzystany w badaniach test inteligencji emocjonalnej dla dzieci stanowi dobry punkt wyjścia do dalszej eksploracji tego obszaru. Zróżnicowanie zadań (zarówno pod względem poziomu, jak i treści), a także połączenie oceny wiedzy proceduralnej i deklaratywnej wydaje się trafnym sposobem diagnozy reprezentacji emocji.

BIBLIOGRAFIA

- Bretherton I., Fritz J., Zahn-Waxler C., Ridgeway D. (1986), Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective. *Child Development*, 57, 529–548.
- Brown J.R., Dunn J. (1996), Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789–802.
- Camras L. (1980), Children's understanding of facial expressions used during conflict encounters. *Child Development*, 51, 879–885.
- Cutting A.L., Dunn J. (1999), Theory of mind, emotion understanding, language and family background: individual differences and interrelations. *Child Development*, 70(4), 853–865.
- Denham S.A., Couchoud E.A. (1990), Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20, 194–201.
- Denham S.A., Zoller D. (1991), 'When my hamster died, I cried': preschoolers' attributions of the causes of emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 152(3), 371–373.
- Dunn J., Brown J., Slomkowski C., Tesla C., Youngblade L. (1991), Children's understanding of other

- people's feelings and beliefs: individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352–1366.
- Fidos A. (1995), *Rozwój umiejętności odtwarzania emocji oraz grania roli innej osoby w okresie średniego i późnego dzieciństwa*. Niepublikowana praca magisterska, przygotowana pod kierunkiem prof. M. Kielar-Turskiej. Kraków: UJ.
- Górecka-Mostowicz B. (2005), *Co dzieci wiedzą o emocjach*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Izard C.E., Schultz D., Fine S.E., Youngstrom E., Ackerman B.P. (2000), Temperament, cognitive ability, emotion knowledge, and adaptive social behavior. *Imagination, Cognition and Personality*, 19(4), 305–330.
- Karmiloff-Smith A. (1992), *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*.
- Malarz D. (1995), *Rozwój kompetencji komunikacyjnej: czy i jak zmienia się umiejętność rozpoznawania emocji i grania roli innej osoby w okresie dzieciństwa*. Niepublikowana praca magisterska, przygotowana pod kierunkiem prof. M. Kielar-Turskiej. Kraków: UJ.
- Maruszewski T., Ściągła E. (1998), *Emocje – aleksytymia – poznanie*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Matczak A. (2004), Rola temperamentu w rozwoju człowieka. *Psychologia Rozwojowa*, 9(1), 9–21.
- Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. (2000), Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298.
- Mayer J.D., Salovey P. (1999), Czym jest inteligencja emocjonalna? [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Oniszczenko W. (1997), *Kwestionariusz temperamentu EAS Arnolda H. Bussa i Roberta Plomina. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Pons F., Lawson J., Harris P.L., de Rosnay M. (2003), Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347–353.
- Przetacznikowa M. (1968), *Rozwój i funkcje przymiotników w mowie dzieci do lat sześciu* [w:] S. Szuman (red.), *O rozwoju języka i myślenia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Przetacznikowa M., Litwa A. (1976), *H-S-E-T (Heidelbergerer Sprachentwicklungstest). Adaptacja testu rozwoju językowego dla dzieci od 3 do 9 lat autorstwa B. Grimm i H. Schöler*.
- Putko A. (2003), Teoria umysłu i rozpoznawanie emocji: wpływ temperamentu i starszego rodzeństwa. *Psychologia rozwojowa*, 8(5), 41–54.
- Ridgeway D., Waters E., Kuczaj II S.A. (1985), Acquisition of Emotion – Descriptive Language: Receptive and Productive Vocabulary Norms for Ages 18 Months to 6 Years. *Developmental Psychology*, 21(5), 901–908.
- Szuman S. (1968), *Rozwój treści słownika dzieci. Zagadnienie i niektóre wyniki badań* [w:] S. Szuman (red.), *O rozwoju języka i myślenia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Wawrzyniak M. (2002), Aleksytymia i neurotyzm: różnicowanie i werbalizacja emocji podstawowych. *Przegląd Psychologiczny*, 45(1), 109–122.
- Wiggers M., van Lieshout C.F.M. (1985), Development of recognition of emotions: children's reliance on situational and facial expressive cues. *Developmental Psychology*, 21(2), 338–349.
- Wójtowiczowa J. (1993), Jak skonstruować dobry test językowy uczy nas H-S-E-T [w:] J. Bartmiński i in. (red.), *Opuscula logopaedica: in honorem Leonis Kaczmarek*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.