

NATALIA JACH-SALAMON

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie  
Instytut Psychologii

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1231-8086>

## Struktura pojęcia *smutek* u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

### Structure of the Concept of Sadness in Preschool and Early School Age Children

#### STRESZCZENIE

W artykule przedstawiono badania dotyczące struktury i treści pojęcia *smutek*, na podstawie wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. 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. 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. W celu opisu treści i struktury pojęć emocjonalnych posłużono się eksperymentalną techniką stworzoną przez S. Grabiasa (2012), która pozwoliła na uzyskanie informacji dotyczących sześciu podstawowych cech składowych danego pojęcia, tj.: definicja/kategoria definicyjna, nosiciel, cechy, czynności, przyczyny, okoliczności/skutek oraz dodatkowo jego oceny.

**Słowa kluczowe:** struktura pojęcia smutek, wiek przedszkolny i wczesnoszkolny, emocje u dzieci.

#### SUMMARY

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 cre-

ated 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.

**Key words:** structure of the concept of sadness, preschool and early school age, emotions in children.

## WPROWADZENIE

Organizacja pracy umysłu ludzkiego osoby dorosłej i dziecka przebiega w obszarze takich czynności jak formowanie się pojęć i tworzenie skryptów. Pojęcia można definiować jako kategorie umysłowe, które służą klasyfikowaniu różnych przedmiotów podobnych ze względu na wspólną cechę czy właściwość. Różne pojęcia kategoryzują wiedzę o świecie oraz umożliwiają nam organizację własnych doświadczeń w pewne wzorce, które służą ekonomii przechowywania i wyciągania wniosków (Schaffer 2016).

Dla pełnego zrozumienia pojęć dotyczących emocji wskazane jest opisanie początków i rozwoju tychże pojęć. Czy natura, czy wychowanie odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu się wiedzy o pojęciach emocjonalnych? Te dwa stanowiska można próbować pogodzić w twierdzeniu, że pojęcia to pewien produkt rozwoju, gdyż dzieci początkowo mają wiele ograniczeń w zakresie opisywania emocji, a w swych interpretacjach kierują się doświadczeniem, obserwacją siebie i innych oraz potocznymi teoriami na temat poznawanej rzeczywistości. Już bardzo małe dzieci różnią niektóre emocje, a za podstawę ich rozróżnienia biorą ich dwa wymiary: przyjemności i aktywacji. Nie dysponują one przecież „dorosłą” wiedzą o kategoriach określanych mianem *złości* czy *smutku*. Nadają sens pojęciu *emocji* poprzez subiektywne interpretacje zdarzeń zabarwionych afektywnie. Przykładowo słowo *strach* mogą wiązać ze stanem nieprzyjemnym, a obserwując smutną osobę (opiekuna), dodatkowo widzą, że uczucie nieprzyjemności powiązane jest z niskim poziomem aktywacji. Z czasem dziecko przechodzi od tych ogólnych interpretacji do bardziej specyficznych dzięki przyswajaniu pewnego skryptu emocji, nabudowującej się wiedzy o poszczególnych elementach jego struktury, takich jak: przyczyny, przekonania, odczucia, zmiany fizjologiczne, pragnienia, aktywność, wokalne i mimiczne ekspresje (Russell, Lemay 2005).

Zarówno w literaturze polskiej, jak i anglojęzycznej nadal brakuje szczegółowego opisu struktury pojęć emocjonalnych u dzieci na przestrzeni ich rozwoju. Taka charakterystyka mogłaby umożliwić wyjaśnienie sposobu rozumienia emocji przez dzieci, konstruowanie przez nie

wiedzy emocjonalnej i w konsekwencji stanowić wsparcie dla ich rozwoju emocjonalnego.

Definiowanie nazw zjawisk emocjonalnych jest sprawą trudną zarówno dla językoznawców, jak i psychologów.

Smutek stanowi odpowiedź człowieka na utratę czegoś dla niego istotnego lub nieosiągnięcie pożądanego celu (Ellsworth, Smith 1988). Wiąże się on z niepowodzeniem i jest jego konsekwencją. A zatem im większe znaczenie ma niepowodzenie dla jednostki, tym odczucie smutku jest intensywniejsze (Jasielska, Buchnat 2018). Wydarzenie wywołujące smutek ma zawsze charakter straty czegoś, m.in.: utraty lub odejścia osoby bliskiej, pozycji społecznej czy szacunku do samego siebie, utraty wartości, ideałów bądź zamierzonych celów życiowych. Przyczyn opisywanej utraty jednostka nie może przypisać sobie ani innym ludziom, co powoduje, że smutek wiąże się z bezradnością, pasywnością, rezygnacją, jak również skupieniem na samym sobie w jego przeżywaniu (Lazarus 1991). Ludzie smutni podejmują próby rozwiązania problemu przy jednoczesnej dużej koncentracji na samym sobie, dodatkowo zwracają uwagę innych, co skutkuje otrzymaniem pomocy z zewnątrz (Barr-Zisowitz 2005).

Smutek w dzieciństwie objawia się pod postacią płaczu lub apatii, która wyraża się ogólnym zubożeniem, brakiem zainteresowania tym, co się dzieje w otoczeniu, odmową zabawy czy tendencją do płaczu (np. po nocnych koszmarach). Gdy dziecko wkracza w okres edukacji wczesnoszkolnej, pojawiają się nowe przyczyny smutku, takie jak: niepowodzenia szkolne, trudne relacje z kolegami bądź nauczycielami (np. niesprawiedliwe traktowanie) (Nowakowska-Kempna 2000).

S. 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 do rozmowy z dzieckiem, w którym zawarł kategorie służące pomocą w opisie struktury pojęć afektywnych. Są nimi: 1. Formuła definicyjna: Co to jest strach?; 2. Podmiot doświadczający emocji (nosiciel 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 (zob.: Borowiec 2014; Jęczeń 2007, 2016, 2017, 2018; Nowakowska-Kempna 2000) zajmujących się zjawiskiem postrzegania, rozumienia i opisywania emocji przez dzieci.

Dane z literatury wskazują, że w wieku przedszkolnym, dzięki wzbogaceniu słownictwa oraz gramatycznemu i semantycznemu różnicowaniu określeń emocji, poszerzają się kompetencje językowego wyrażania emocji oraz umiejętności ich definiowania (Kielar-Turska 2015). Dziecięca wiedza o emocjach koreluje przede wszystkim ze sprawnościami językowymi i poznawczymi, a w tym również rozumieniem fałszywych przekonań (Cutting, Dunn 1999).

Wiek przedszkolny jest okresem wyraźnych zmian jakościowych w rozwoju myślenia, które to stopniowo uniezależnia się od bezpośrednich doświadczeń i przenosi się na płaszczyznę wyobrażeniowo-konkretną (Jęczeń 2007). W wyżej wymienionych procesach coraz większy udział biorą kompetencje językowe (Borowiec 2007; Jęczeń 2007). Dzieci dążą do uporządkowania rzeczywistości na bazie zdobytego doświadczenia, chętnie udzielając odpowiedzi na pytania typu: „co to?“, „po co?“, „dlaczego?“. Interpretują rzeczywistość odnoszącą się do świata emocji według potocznych doświadczeń językowych (Bartmiński 2001; Jęczeń 2007).

U przedszkolaków pojęcia o emocjach mają charakter bardziej „behawiorystyczny” (opisują zachowanie człowieka w określonym stanie emocjonalnym) niż „mentalistyczne” (Harris, Saarni 1989). Małe dzieci częściej dokonują opisu emocji w kategoriach ekspresji mimicznej lub zachowania aniżeli stanu wewnętrznego człowieka. Dodatkowo przyczyn ludzkich emocji upatrują w sytuacjach zewnętrznych, a nie zjawiskach dziejących się w umyśle (Oatley, Jenkins 2003). W wieku przedszkolnym dominują typy definicji celowych, użytkowych i funkcjonalnych, które łączą się z subiektywną i egocentryczną postawą dziecka wobec otaczającej rzeczywistości. Przy wyjaśnianiu emocji zaczynają odwoływać się do stanów wewnętrznych innych ludzi – ich celów i pragnień. Jest to niewątpliwie związane z wczesnym przejawem dziecięcych teorii umysłu,

które sugerują, że ich własne stany umysłowe są odrębne i mogą się zmieniać, oraz że stany wewnętrzne innych ludzi mogą być inne niż ich własne (Astington 1993; Harris 1989).

Dzieci już w średnim dzieciństwie budują własne teorie wyjaśniające zjawiska emocjonalne oraz następuje wyraźny wzrost ich zdolności i skłonności do mówienia o doświadczeniach emocjonalnych. Jest to związane z rozwojowymi zmianami poznawczymi, które wpływają na rozumienie zdarzeń świata społecznego i umiejętnościami ich werbalizowania (Dunn 1998).

W dziecięcym obrazie świata częścią ciała, która daje możliwość poznania tego, co przeżywa człowiek, jest twarz. Natomiast oczy stanowią ten element ludzkiej twarzy, które według sześciolatków są zaangażowane w przeżywanie emocji, tj.: radości, smutku, wstydu, tęsknoty, ciekawości, zdziwienia, strachu, podziwu, gniewu (Jęczeń 2016). Wnioski z dotychczas prowadzonych analiz wskazują, że sześciolatki posiadają model poznawczy w zakresie emocji. Jego kluczowe aspekty to przede wszystkim: podmiot doświadczający emocji, objawy, przyczyny i umiejscowienie (nie w każdym przypadku). Dokonana przez badane dzieci konceptualizacja emocji związana jest z ich postawą antropocentryczną wobec rzeczywistości, antropomorfizmem w opisywaniu zwierząt, roślin czy obiektów martwych oraz egocentryzmem w sposobie myślenia o otaczającej ich rzeczywistości i innych ludziach. Podczas definiowania emocji dzieci odwoływały się do opisów przykładowych sytuacji, zdarzeń zapamiętanych w formie skryptów. Ich zasób pojęciowy nie był w stanie dokonać konceptualizacji emocji bez sięgania do charakterystyki świata zewnętrznego. Natomiast dziesięciolatki posiadają schemat poznawczy emocji uwzględniający następujące podkategorie: poziom nadrzędny (uczucie), podmiot doświadczający emocji (człowiek, czasami zwierzę), przyczyny emocji, objawy. Dodatkowo czasami dzieci przywołują takie kategorie jak umiejscowienie czy sposób odbioru emocji, które zawierały treści związane z zobaczeniem, dotknięciem czy usłyszeniem emocji. Jednakże zawsze mają na względzie, iż jest to pośredni sposób postrzegania tych zjawisk, zazwyczaj poprzez wygląd i zachowanie danej osoby. Schemat poznawczy dzieci dziesięcioletnich został wzbogacony (w porównaniu do modelu sześciolatków) o poziom nadrzędny (zaklasyfikowanie nazw emocji do kategorii emocje/uczucia), a także opis sposobu odbioru emocji. Badani w znacznie mniejszym stopniu dokonywali antropomorfizacji elementów otaczającej je rzeczywistości, a stosowane metafory i porównania tworzyli głównie za pomocą zwrotów z języka osób dorosłych (Jęczeń 2007, 2017).

Dziecko będące u progu szkoły podstawowej zaczyna stosować definicje opisowe, które świadczą o wyższym poziomie rozwoju (Borowiec 2014). W młodszym wieku szkolnym następuje formowanie się pojęć w wyniku wyodrębniania i uogólniania istotnych cech przedmiotów i zjawisk oraz ich systematyzacja (Jęczeń 2007). Dziecko, dokonując opracowań treści pojęć, nie od razu korzysta ze swej wiedzy językowej, ale stosuje różne strategie – od pragmatycznych, poprzez częściowo semantyczne do semantycznych (Borowiec 2014).

Wielu badaczy podkreśla zależność występowania danej nazwy stanów emocjonalnych w słowniku dzieci od ich wcześniejszych doświadczeń związanych z poznawczymi zainteresowaniami i potrzebami (Bartmiński 1990; Gašiorek 1991; Jedliński 2000).

## BADANIA WŁASNE

Prezentowane badania własne stanowią wycinek większego projektu dotyczącego opisu oraz analizy treści i struktury pojęć afektywnych w zakresie pięciu emocji podstawowych – *radość*, *smutek*, *strach*, *złość*, *zdziwienie* – u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym<sup>1</sup>.

Zaprezentowana metodologia badań własnych jest fragmentaryczna i ograniczona do opisu struktury i treści pojęcia *smutek*, na podstawie wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnych i wczesnoszkolnych. W związku z tym zasadniczy problem badawczy brzmi następująco: Czym charakteryzuje się struktura i treść pojęcia *smutek* 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 *smutek*?
2. Kto według dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym może odczuwać (być nosicielem) emocji *smutek*?
3. Jakie cechy wyglądu nosiciela *smutku* wskazują badane dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym?
4. Jakie według badanych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym czynności wykonuje nosiciel *smutku*?

---

<sup>1</sup> Zaprezentowane wyniki są częścią projektu badawczego realizowanego w ramach pracy doktorskiej zatytułowanej „Struktura pojęć afektywnych u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym”, napisanej w Katedrze Psychologii Emocji i Osobowości pod kierunkiem dr hab. Barbary Gawdy, prof. nadzw.

5. Jakie przyczyny pojawienia się *smutku* wskazują dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym?
6. Jakie rodzaje aktywności własnej podają dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w reakcji na okoliczności wystąpienia *smutku* u innych?
7. Jakie kategorie oceny *smutku* wybierają badane dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym i jak motywują swój sąd?

Można zatem sformułować następujące hipotezy badawcze:

Hipoteza 1. Wraz ze wzrostem wieku dzieci formułują dokładniejsze definicje pojęć emocjonalnych (tu: *smutku*) oraz trafniej opisują kategorię, do której one należą.

Hipoteza 2. Dzieci ze wzrostem wieku trafniej określają nosiciela emocji *smutek* (m.in. częściej przypisują je wszystkim ludziom oraz zanika antropomorfizm i animizm).

Hipoteza 3. Wraz ze wzrostem wieku dzieci dokładniej charakteryzują cechy wyglądu nosiciela emocji *smutek* (m.in. elementy ekspresji mimicznej twarzy).

Hipoteza 4. Wraz ze wzrostem wieku dzieci trafniej opisują czynności nosiciela, które wykonuje w sytuacji odczuwania emocji *smutek*.

Hipoteza 5. Wraz ze wzrostem wieku dzieci dokładniej określają przyczyny pojawienia się emocji *smutek*.

Hipoteza 6. Wraz ze wzrostem wieku dzieci dokonują trafniejszych opisów okoliczności wystąpienia danych stanów emocjonalnych typu *smutek* (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 *smutek* 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 4 do 9 lat. Do badań 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 wystan-

daryzowanymi narzędziami na pierwszym etapie badań, jak również brak przejawianych symptomów zaburzeń czy opóźnień rozwojowych ocenianych przez rodziców lub opiekunów dziecka. Zatem dobór dzieci nie był losowy, lecz uwarunkowany powyższymi 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 prowadzone na terenie kilku lubelskich przedszkoli oraz szkół podstawowych, jak również 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 S. Grabiasa (2012), która pozwoliła na uzyskanie informacji dotyczących sześciu podstawowych cech składowych danego pojęcia, tj.: formuła definicyjna/kategoria, nosiciel, cechy, czynności, przyczyny, okoliczności/skutek oraz dodatkowo jego oceny.

Według Grabiasa (2012) analizując wypowiedzi osób, można z nich wydobyć definicję kognitywną zjawiska będącego jego tematem. Autorka badań niejako odwróciła tę procedurę i sformułowała pytania wywiadu, opierając się na elementach struktury kognitywnej pojęć emocjonalnych, takich jak: *radość, smutek, strach, złość, zdziwienie*.

#### **Wywiad do badania struktury pojęć emocjonalnych**

Pytania zadawane podczas rozmowy z dzieckiem są ukierunkowane na pozyskanie materiału na temat następujących elementów struktury kognitywnej badanego pojęcia *smutku*:

1. Formuła definicyjna: Co to jest *smutek*?
1. Podmiot doświadczający emocji *smutek* (nosiciel stanu): Kto może odczuwać *smutek*?
1. Cechy nosiciela *smutku*: Jakiego posiada cechy wyglądu?
1. Charakterystyka zachowania nosiciela *smutku*: Jakiego czynności wykonuje?
1. Przyczyny odczuwania *smutku*: Jakiego mogą być powody pojawiania się określonej emocji?
1. Okoliczności pojawiania się *smutku*: Jakiego wpływa stan emocjonalny drugiej osoby na nas samych, sposoby radzenia sobie z emocja-



mi odczuwanymi przez innych ludzi w naszej obecności (Grabias, 2012);

1. Ocena emocji w kategoriach dobra/zła: Czy *smutek* jest dobry czy zły?

Wypowiedzi dzieci były nagrywane, następnie transkrybowane. Na podstawie wypowiedzi dzieci sędziowie kompetentni wyodrębnili typy/rodzaje wypowiedzi odnoszące się do każdego aspektu kognitywnej definicji pojęcia, tj. formuły definicyjnej, nosiciela itd. Następnie analiza zebranego materiału w postaci wywiadów z dziećmi polegała na określeniu rodzaju wypowiedzi u każdego dziecka i zliczeniu określeń wskazujących na dany rodzaj wypowiedzi.

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

Prezentacja wyników w zakresie struktury modelu pojęciowego *smutek* wskazuje na siedem komponentów: formuła definicyjna/kategoria, nosiciel, cechy wyglądu nosiciela, czynności wykonywane przez nosiciela, przyczyny, okoliczności i ocena, których treść przedstawia się następująco.

### **Definicja emocji *smutek***

Definiując znaczenie słowa *smutek*, dzieci podają najczęściej słowa bliskoznaczne (lub te same słowa, lecz w innych formach gramatycznych). Wśród nich dominują czasowniki opisujące ten stan emocjonalny. Ponadto badani opisywali *smutek* poprzez podanie przyczyn – sytuacji będącej jego źródłem, a więc definiując emocję w kategoriach konkretnych. Ich wiedza zatem ma charakter przede wszystkim zbioru egzemplarzy, choć część najstarszych dzieci (głównie ośmio- i dziewięciolatków) dokonywała uogólniania posiadanej wiedzy i jej ujmowania w kategoriach pojęć nadrzędnych (abstrakcyjnych) (to *emocja/uczucie*). Badane dzieci, definiując *smutek*, posługiwały się również przymiotnikami opisującymi ten stan afektywny. Najmłodsi stosowali głównie określenia takie jak *smutny* czy *niegrzeczny*. Natomiast najstarsi z badanych używali dodatkowo przymiotników typu *przygnębiony* czy *nieszczęśliwy*.

Niewiele badanych dzieci dokonywało opisu emocji *smutek* przez podanie synonimu jej nazwy w formie rzeczownika. Definiowały one zjawisko abstrakcyjne, jakim jest charakteryzowane uczucie przez odniesienie do smutnego wyrazu twarzy, bliżej nieokreślonego przedmiotu czy opisu w kategoriach braku dobrego nastroju. Pojedyncze dzieci (z wyjątkiem czterolatków) definiowały *smutek* poprzez synonim nazwy w formie przyśłówka *smutno* oraz *przykro*.

Sposób definiowania *smutku* był odmienny w poszczególnych grupach wiekowych: dzieci najmłodsze najczęściej podawały czasowniki definiujące *smutek*, a więc stosowały głównie definicje tautologiczne. Z kolei u dzieci wkraczających w okres wczesnoszkolny również dominowała ta kategoria odpowiedzi, lecz także pojawiły się odniesienia do konkretnych przyczyn/źródeł smutku, czyli budowały definicje opisowe. Natomiast dzieci najstarsze najczęściej dokonywały opisu tejże emocji w kategoriach nadrzędnych, abstrakcyjnych. Tutaj z kolei dominowały definicje abstrakcyjne, dzieci stosowały nazwy z poziomu nadrzędnego (abstrakcyjnego), tj. *emocja*, *uczucie*.

Również w badaniach Stępień-Nycz (2015a) dzieci, opisując znaczenie nazw emocji, m.in. *smutek*, podawały synonimy lub przekształcały je na inną formę gramatyczną: przymiotnik lub czasownik, rzadziej rzeczownik. Niemal równie często definiując znaczenie słowa nazywającego emocję, 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. Dodatkowo wskazywały również konkretne obiekty na zasadzie swobodnych skojarzeń.

Ponadto wyniki innych badań nad kategoryzacją smutku dowodzą, że przeważająca większość uczniów klas I–III nie potrafiła przypisać go do kategorii uczuć, natomiast niewielka ich część dokonywała kategoryzacji przez tautologię (czyli np. *smutek to smutek*). W przeważającej mierze badane dzieci opisywały *smutek*, podając jego powód oraz podstawowy efekt/objaw. Co więcej, opisując *smutek*, uczniowie łączyli go z synonimami (np. *zmartwieniem*, *nieszczęściem*, *przykrością* czy *krzywdą*) (Nowakowska-Kempna 2000).

### **Nosiciel emocji *smutek***

Badane dzieci (z wyjątkiem najstarszych ośmio- i dziewięciolatek) jako nosiciela emocji *smutek* na pierwszym miejscu podawały osoby z najbliższego otoczenia (głównie rówieśników, osoby w różnym wieku czy przedstawicieli zawodów). Przedszkolaki w następnej kolejności wymie-

niały członków najbliższej rodziny. W tej grupie również pojawiały się wskazania na postaci fikcyjne oraz bajkowe czy też zjawiska przyrody lub przedmioty, co związane jest z cechą myślenia dziecięcego, czyli antropomorfizmem. Wśród dzieci stojących u progu szkoły pojawiała się kategoria dotycząca każdego człowieka (wszystkich ludzi), która z kolei dominowała w grupie najstarszych (ośmio- i dziewięciolatków). Ci badani również wskazywali na nosiciela emocji *smutek* osoby z najbliższego otoczenia, członków rodziny czy zwierzęta.

Podobnych wniosków dostarczają wyniki innych badań, gdzie zdaniem sześciolatków i dziesięciolatków *smutek* jest emocją przeżywaną przez wszystkich ludzi, niezależnie od wieku i zdobytego doświadczenia, a także przez zwierzęta (Jęczeń 2017).

### **Cechy nosiciela emocji *smutek***

Dzieci, opisując przejawy emocji *smutek*, skupiały się głównie na dostępnych percepcyjnie wskaźnikach jej przeżywania, a w szczególności zmianach mimicznych widocznych na twarzy w postaci braku uśmiechu, opuszczonej głowy i oczu, jak również zmianach w zachowaniach osoby przeżywającej *smutek*, takich jak płacz i ogólne smucenie się. Wnioski te korespondują z wynikami innych badań, w których to wyłoniony model objawowy smutku pokazujący, że typowym objawem smutku według uczniów klas 0–III są łzy/płacz oraz smutna mina, którą wskazało większość pierwszoklasistów i połowa uczniów klasy III (Nowakowska-Kempna 2000). Podobnie dowodzą inne badania, które pokazują, że dla dzieci podstawowym wyrazem smutku był płacz, przyjmowanie smutnej miny lub smutnej postury ciała (Stępień-Nycz 2015a). Powyższe wnioski korespondują z danymi dostępnymi w literaturze dotyczącymi charakterystycznych przejawów smutku, do których należą również zmiany w głosie, takie jak: płacz, cichy głos, obniżony ton, wypowiedzi związane ze smutkiem lub milczenie oraz zmiany postawy ciała: opuszczone ręce, postawa zgarbiona i zamknięta, spoglądanie w dół, wycofywanie się (de Catanzaro 1999; Doliński 2000; Scherer 1998; Wallbott, Scherer 1989).

W innych badaniach, opisując przejawy emocji, dzieci brały pod uwagę ekspresję emocjonalną oraz działanie afektywne. Na *smutek* prawie połowa sześcio- i siedmiolatków reaguje płaczem. Część badanych w obliczu smutku przejawia tendencję do poszukiwania interakcji z bliskimi osobami oraz odwrotną, typu izolacja od innych ludzi, i angażowaniem się w aktywności typu oglądanie TV czy kontakt ze zwierzętami (Rudkowska 2006). Podobnych rezultatów dostarczają badania Jęczeń (2017), gdzie według sześciolatków wiodącym objawem smutku są łzy

i płacz. Dodatkowo w opinii dziesięciolatków charakterystyczny dla smutku jest brak uśmiechu, jak również zachowania typu: mało się odzywa, nie bawi się czy postawa – ma opuszczone ręce i spuszczoną głowę.

### **Czynności wykonywane przez nosiciela emocji *smutek***

Analizy dotyczące wskazań dzieci na czynności wykonywane przez nosiciela emocji *smutek* dowodzą, że wśród ogółu badanych (z wyłączeniem cztero- i dziewięciolatków) dominowało ograniczenie aktywności, które przejawiało się pod postacią braku chęci do podejmowania jakichkolwiek działań, tendencji do izolowania się od innych ludzi czy angażowania się w samotną zabawę. W następnej kolejności dzieci wskazywały na czynności związane z ekspresją emocji *smutek* poprzez płacz i smucenie się oraz polegające na inicjowaniu zachowań społecznych czy poszukiwaniu wsparcia u innych osób. W ich wypowiedziach sporadycznie pojawiły się działania polegające na pesymistycznym myśleniu o sobie, podkreślaniu swojego złego samopoczucia czy deklarowaniu działań służących poradzeniu sobie ze smutkiem. Natomiast najmłodsi badani najczęściej wskazywali czynności polegające na inicjowaniu zachowań społecznych bądź ograniczeniu aktywności, bierności w działaniu i izolowanie się od innych. Z kolei wśród odpowiedzi najstarszych dominowały czynności związane z ekspresją emocji *smutek* w formie płaczu i smucenia się, jak również zachowania świadczące o braku chęci do podejmowania jakichkolwiek działań i tendencji do izolowania się od innych. Ci badani podkreślali w swych wypowiedziach aspekty związane z próbą poznawczego opracowania przeżyć wewnętrznych, poradzenia sobie ze smutkiem czy negatywnym myśleniem.

Również z badań M. Stępień-Nycz (2015a) wynika, że dzieci, opisując zachowania związane z emocją *smutek*, zwracały uwagę na potrzebę samotności, izolowanie się od innych osób, często również podkreślały niechęć do podejmowania aktywności. Zdaniem badanych dzieci *smutek* w zachowaniu przejawia się przede wszystkim poprzez płacz. Sporadycznie dzieci mówiły o werbalnej ekspresji smutku lub poszukiwaniu pocieszenia u bliskich osób.

### **Przyczyny emocji *smutek***

W opinii wszystkich badanych dzieci główną przyczyną smutku są sytuacje, w których człowiek doznaje urazu w formie agresji fizycznej i psychicznej ze strony innych ludzi oraz własnych działań. Ponadto dzieci w wieku przedszkolnym w następnej kolejności dostrzegały źródło smutku w ograniczeniach człowieka, które dotykają sferę jego dóbr mate-

rialnych i pozamaterialnych, czyli kontaktów z innymi ludźmi. Wskazane źródło smutku nie jest z kolei tak znaczące dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Dla nich bowiem istotną przyczyną tego stanu afektywnego są sytuacje doświadczenia straty, m.in. osób bliskich, ich zdrowia oraz korzyści materialnych i niematerialnych w postaci osiągnięć czy możliwości. Wskazanie straty jako przyczyny smutku nie zostało natomiast zarejestrowane w grupie najmłodszych dzieci.

Odmienne przyczyny smutku podawali badani w wieku 6–7 lat, którzy to wśród jego przyczyn wymieniali głównie złe relacje z rówieśnikami (tj. dokuczanie czy ośmieszanie). Część badanych przejawiała zachowania empatyczne w reakcji na stan innych ludzi czy zwierząt, co nie było dotąd opisywane przez autorów badań dotyczących dziecięcych źródeł emocji (Rudkowska 2006).

Rozważania innej autorki na temat smutku pokazują, że badane dzieci (klas 0–III) jako jego najczęstszą przyczynę podawały chorobę, śmierć, biedę i nieszczęście oraz samotność, zakaz, złą ocenę i straty (Nowakowska-Kempna 2000). Inne badania dowodzą, że do przyczyn smutku dzieci zaliczają nieobecność osób lub niemożność wchodzenia w interakcje społeczne czy niesatysfakcjonujące relacje społeczne (typu agresja ze strony innych). Dodatkowo źródłem smutku bywa ból i uszkodzenie ciała, straty materialne oraz ograniczenia własnej aktywności (Stepień-Nycz 2015a).

### **Okoliczności emocji *smutek***

Badane dzieci, opisując własne reakcje w odpowiedzi na smutek drugiego człowieka, przeważnie podają zachowania mające na celu pomóc osobie odczuwającej smutek w jego redukcji poprzez autoregulację czy znalezienie innego sposobu na poradzenie sobie z przeżyciami. Ich opisy koncentrowały się głównie na pocieszeniu w formie słownej oraz gestem, obdarowaniu jakimś przedmiotem/prezenterem, pomocy fizycznej czy pytaniu o ewentualną pomoc, propozycji wspólnej aktywności, typu zabawa, oraz informowaniu innych o przeżywanym przez daną osobę smutku. Natomiast deklaracje działań sugerowane przez czterolatki opierały się głównie na aktywnościach, które prawdopodobnie oni sami wykonują w sytuacji bycia smutnym, takich jak zabawa lub mówienie o smutku komuś dorosłemu. Wśród najstarszych dzieci znalazły się wskazania dotyczące próby poznawczego opracowania smutku odczuwanego przez daną osobę w postaci rozmowy o jego przyczynach i udzielania pomocy, gdy wyrazi ona na nią zgodę.

Pojedyncze osoby z badanych grup wiekowych (oprócz dziewięciolatek) wskazywały w swoich odpowiedziach na zachowania zgodne ze

stanem emocjonalnym osoby smutnej, czyli odzwierciedlały negatywny stan afektywny tej osoby. Może tu zachodzić zjawisko zarażania afektywnego (Hatfield, Cacioppo, Rapson 1994) lub odpowiedzi dzieci stanowią jedynie przejaw rodzącej się uczuciowości wyższej, czyli zdolności do empatii.

Również nieliczni najmłodsi badani deklarowali sposób reakcji odmienny z zachowaniami osoby smutnej, czyli podawali twierdzenia o treści sugerującej skupienie się na własnych aktywnościach sprawiających im radość lub odwracających uwagę od otoczenia, gdzie obecny jest ktoś smutny.

Na zakończenie powyższych wniosków można stwierdzić, że dziecięce reakcje na smutek innych ludzi mogą stanowić odzwierciedlenie ich własnych zachowań w postaci tendencji do autoregulacji.

### **Ocena emocji smutek**

Smutek w percepcji badanych jest emocją negatywną. Dzieci przedszkolne, opisując przyczyny swojej oceny, skupiają się wokół samego faktu przeżywania smutku przez daną osobę. Ponadto generuje on niewłaściwe zachowania u osoby, która go odczuwa, stanowi wyraz jej niezaspokojonych potrzeb, ogranicza aktywność oraz powoduje izolację społeczną. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym również wskazywały na negatywne zachowania przy udziale smutku i ograniczenia w kontaktach z innymi ludźmi. Ich wypowiedzi sugerują też, że smutek jest zły, ponieważ ma negatywny wpływ na zdrowie człowieka, generuje negatywne myśli, ogranicza motywację do działań. Dodatkowo powoduje, że człowiek jest nieszczęśliwy oraz koncentruje się na objawach smutku.

Jednak w opinii badanych smutek również może mieć wartość pozytywną. Na taki aspekt zwracają uwagę dzieci starsze, tj. w wieku wczesnoszkolnym; dostrzegają „oczyszczającą” moc smutku oraz sugerują, że różnorodność emocji eliminuje nudę w naszym życiu. Wskazały one na pozytywną wartość smutku, dzięki któremu nabieramy nowych doświadczeń, uczymy się na błędach, jak również sugerują, że smutna osoba nie zawsze oddziałuje w negatywny sposób na innych ludzi. Dla kontrastu dzieci w wieku przedszkolnym, nadając smutkowi wartość pozytywną, wskazywały na zachowania zaradcze, które wykonują inni w celu poprawy nastroju osoby odczuwającej smutek. Deklarowały także, że smutny nastrój nie jest przyczyną złych zachowań, z czasem mija i można wtedy zaangażować się w aktywności sprawiające przyjemność.

Oceny ambiwalentnej dokonały nieliczne badane dzieci. Według najmłodszych (z wyjątkiem czterolatków) smutek nieuzasadniony, powodu-

jący negatywne objawy i zachowania, jest stanem negatywnym. Jednocześnie staje się pozytywny, gdy służy poradzeniu sobie z nadmiarem energii, wynika z potrzeby bliskości z osobą w danej chwili nieobecną czy też możliwa jest jego autoregulacja. W opinii dzieci starszych dobrą stroną smutku jest możliwość jego przemijania i autoregulacji oraz że jest on naturalnym stanem afektywnym występującym u każdego człowieka. Natomiast negatywna ocena smutku wynika z sytuacji, w której człowiek nie uzyska wsparcia w poprawie własnego nastroju i dłużej tkwi w swoim smutku.

Dodatkowo w wypowiedziach badanych w młodszym wieku szkolnym pojawiły się pojedyncze wskazania na wartość relatywną smutku. Ich oceny odnosiły się do faktu, że nadana wartość dla smutku – pozytywna bądź negatywna – zależy od tego, w jaki sposób człowiek na niego reaguje. Gdy pod wpływem smutku wchodzi w zachowania trudne (destrukcyjne, autoagresywne), wtedy jest on oceniany jako emocja zła. Kiedy człowiek potrafi zapanować nad emocją *smutku* i dokonuje poznawczego opracowania tego uczucia, wówczas jego wartość staje się pozytywna.

## PODSUMOWANIE

Uzyskane wyniki są dyskutowane pod kątem treści, jakie wchodzi w zakres struktury pojęć emocjonalnych, w tym *smutku*, u dorosłych opisanych przez innych badaczy zajmujących się tematyką ludzkiej emocjonalności. Dziecko rozwija wiedzę o emocjach poprzez nabudowywanie 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 dotyczące pojęć emocjonalnych wśród dorosłych pokazują, że w strukturze pojęcia *smutek* znajduje się wyraźny akcent na jego przyczynę społeczną w postaci straty – negatywne zdarzenie, które przynosi utratę czegoś lub kogoś ważnego w życiu. Wśród przyczyn określanych mianem „psychiczne” wymieniono m.in. bezsilność, brak nadziei. Smutek objawia się najczęściej pod postacią spowolnienia psychomotorycznego, zachowań unikających angażowanie się w kontakty społeczne, reakcji behawioralnych (typu brak uśmiechu, płacz) oraz poznawczych – negatywnych myśli o sobie (np. krytykowanie siebie, obwinianie się). W prototypowej strukturze smutku jako jego konsekwencja występuje tłumienie emocji oraz podejmowanie aktywności zaradczych w celu regulacji negatywnych odczuć (np. mówienie o swoim nastroju) (Shaver et al., 1987).

W badaniach B. Gawdy (2017) struktura pojęcia *smutek* wyłoniona na podstawie zadań fluencji werbalnej pokazuje, że najczęściej pojawiają się objawy fizyczne/behawioralne: brak aktywności czy brak uśmiechu, płacz oraz emocjonalne związane z postawą unikającą kontaktów społecznych. W pojęciu *smutek* dość rzadko obecne są objawy poznawcze i motywacyjne, smutek raczej wiązany jest z poddaniem się, nostalgią czy refleksją. Następnie osoby wskazują na negatywne konsekwencje smutku dla zdrowia (zaburzenia, choroby) czy relacji interpersonalnych świadczące o samotności, odosobnieniu. Struktura tego pojęcia zawiera również przyczyny społeczne, oprócz głównej dotyczącej straty (np. śmierci osoby bliskiej, odrzucenia), związane z rozczarowaniem czy porażką. W swych deklaracjach badani wskazywali także na cechy osobowości czy wyrażenie związane ze smutkiem, typu: samotność, depresja czy delikatność. Ponadto najnowsze analizy badające pokolenia w zakresie m.in. struktury pojęcia *smutku* wykazały, że obie generacje *digital natives* posiadają odmienne pojęcie tej emocji niż pokolenie X, a zaobserwowane różnice dotyczyły mniej złożonej struktury *smutku* w pokoleniach sieci. Badania wykazały, że przedstawiciele generacji X generowali więcej słów na hasło *smutek*, w tym więcej słów dotyczących przyczyn (straty), predyspozycji, objawów fizycznych i konsekwencji doświadczania tej emocji. Prezentowane wyniki są spójne z charakterystyką *digital natives*, których cechuje dynamika, przerzutność uwagi i wielozadaniowość, co nie sprzyja refleksyjności i dłuższej koncentracji – wymaganej w przeżywaniu smutku (Gawda, Kosacka, Banaszkiwicz 2020).

Porównanie struktury emocji *smutek* wyłonionej na podstawie odpowiedzi dzieci z badaniami prowadzonymi wśród dorosłych nasuwa kilka wniosków. Po pierwsze, dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym, podobnie jak dla dorosłych, istotną przyczyną smutku są sytuacje doświadczenia straty, m.in. osób bliskich, ich zdrowia oraz korzyści materialnych i niematerialnych, w postaci osiągnięć czy możliwości. Ponadto dzieci w wieku przedszkolnym dostrzegały źródła smutku w ograniczeniach człowieka, które dotyczą sfery kontaktów z innymi ludźmi, wpisujących się w przyczyny społeczne wymieniane przez osoby dorosłe. Po drugie, wiedza dzieci o przejawach emocji *smutek* opiera się głównie na dostępnych percepcyjnie wskaźnikach jego przeżywania. W jego rozpoznawaniu szczególnie znacząca jest twarz i zachodzące w niej zmiany mimiczne w postaci braku uśmiechu, opuszczonej głowy i oczu, jak również zmiany w zachowaniach osoby przeżywającej smutek, takie jak płacz i ogólne smucenie się. Ten element struktury również zawiera się w objawach smutku wskazywanych przez dorosłych.



Po trzecie, smutek w percepcji badanych dzieci głównie wiąże się z zachowaniami opisanymi jako ograniczenie aktywności (m.in. brak chęci do podejmowania działań, tendencja do izolowania się) oraz czynnościami związanymi z jego ekspresją poprzez płacz i smucenie się, jak również polegającymi na inicjowaniu zachowań społecznych (poszukiwanie wsparcia). W ich wypowiedziach sporadycznie pojawiły się działania o typie pesymistycznego myślenia o sobie, podkreślania złego samopoczucia czy deklarowania działań służących poradzeniu sobie ze smutkiem, które w opisach najstarszych dzieci wiązały się z próbą poznawczego opracowania przeżyć wewnętrznych. Opisane zachowania również włączają się w charakterystykę czynności wskazywanych przez dorosłych.

#### BIBLIOGRAFIA

- Astington J., 1993, *The child's Discovery of the mind*, Cambridge.
- Barr-Zisowitz C., 2005, „Smutek” – czy istnieje takie zjawisko?, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, Gdańsk, s. s. 761-779.
- Bartmiński J., 1990, *Językowy obraz świata*, Lublin.
- Bartmiński J., 2001, *Styl potoczny*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 115-134.
- Borowiec H., 2007, *Kategorie interpretowania rzeczywistości w języku dzieci*, [w:] *Język. Interakcja. Zaburzenia mowy. Metodologia badań*, red. T. Woźniak, A. Domagała, t. 2, seria: Mowa. Teoria-Praktyka, Lublin, s. 107-132.
- Borowiec H., 2014, *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*, Lublin.
- Cutting A.L., Dunn J., 1999, *Theory of mind, emotion understanding, language and family background: individual differences and interrelations*, “Child Development” 70(4), s. 853-865.
- De Catanzaro D.A., 1999, *Motywacje i emocje. W ujęciu ewolucyjnym, fizjologicznym, rozwojowym i społecznym*, Warszawa.
- Doliński D., 2000, *Ekspresja emocji. Emocje podstawowe i pochodne*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2. red. J. Strelau, Gdańsk, s. 351-368.
- Dunn J., 1998, *Doświadczenie i rozumienie emocji, relacji społecznych oraz przynależności kulturowej*, [w:] P. Ekman, R.J. Davidson, *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, Gdańsk, s. 295-298.
- Ellsworth P.C., Smith C.A., 1988, *From appraisal to emotion: Differences among unpleasant feelings*, “Motivation and Emotion” 12(3), s. 271-302.
- Gąsiorok K., 1991, *Abstrakta w rozwoju dzieci i młodzieży*, Kraków.
- Gawda B., 2017, *Struktura pojęć emocjonalnych. Wykorzystanie technik fluencji werbalnej*, Lublin.
- Gawda B., Kosacka K., Banaszekiewicz P., 2020, *Psychologia emocji pokolenia digital natives*, Lublin.
- Grabias S., 2012, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin, s. 15-71.
- Hatfield E., Cacioppo J.T., Rapson R.L., 1994, *Emotional Contagion*, Paris.
- Harris P.L., 1989, *Children and emotion: The development of psychological understanding*, Oxford.

- Harris P.L., Saarni C., 1989, *Children's understanding of emotion: An introduction*, [w:] *Children's understanding of emotion*, red. C. Saarni, P.L. Harris, Cambridge, s. 3-24.
- Jasielska A., Buchnat M., 2018, *Wiedza na temat smutku u dzieci z różnym poziomem rozwoju intelektualnego*, „Studia Edukacyjne” 47, s. 257–287.
- Jęczeń U., 2007, *Językowa projekcja emocji. Emocje w zachowaniach językowych dzieci upośledzonych umysłowo i dzieci w normie intelektualnej*, [w:] *Język, interakcja, zaburzenia mowy. Metodologia badań*, red. T. Woźniak, A. Domagała, Lublin, s. 133-171.
- Jęczeń U., 2016, *Strach jest koło ucha, czyli umiejscowienie emocji w ciele człowieka w wypowiedziach sześciolletnich dzieci*, „Logopedia” 45, s. 33–52.
- Jęczeń U., 2017, *Językowa projekcja emocji w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa*, Lublin.
- Jęczeń U., 2018, *Językowe wykładniki pojęcia „radość” w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa*, „ANNALES” 31(4), s. 97–119.
- Jedliński R., 2000, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków.
- Kielar-Turska M., 2015, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* red. J. Trempała, Warszawa, s. 202-233.
- Lazarus R.S., 1991, *Emotion and Adaptation*, New York.
- Nowakowska-Kempna I., 2000, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*, cz. 2., Warszawa.
- Oatley K., Jenkins J.M., 2003, *Zrozumieć emocje*, Warszawa.
- Rudkowska G., 2006, *Wiedza o przyczynach i przejawach emocji dzieci kończących edukację przedшкоlną*, „Psychologia Rozwojowa” 11(2), s. 77–91.
- Russell J.A., Lemay G., 2005, *Pojęcia dotyczące emocji*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, Gdańsk, s. 617–633.
- Schaffer H.R., 2016, *Psychologia dziecka*, Warszawa.
- 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), s. 1061–1086.
- Shweder R.A., 1998, „*Nie jesteś chory, tylko się zakochałeś*”, [w:] *Natura emocji*, red. P. Ekman, R.J. Davidson, Gdańsk, s. 36–47.
- Stępień-Nycz M., 2015, *Rozwój reprezentacji emocji w dzieciństwie*, Warszawa.
- Wallbott H.G., Scherer K.R., 1989, *Assessing emotion by questionnaire*, [w:] *Emotion: Theory, research and experience*, red. R. Plutchik, H. Kellerman, t. 4: *The measurement of emotion*, New York, s. 55–82.