

Anna Gałkowska
Wydział Psychologii
Uniwersytet Warszawski

Maciej Haman
Wydział Psychologii
Uniwersytet Warszawski

ROZUMIENIE RÓŻNICY MIĘDZY EMOCJĄ RZECZYWISTĄ A OKAZYWANĄ U DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM¹

UNDERSTANDING OF THE DIFFERENCE BETWEEN REAL AND EXPRESSED EMOTIONS IN MIDDLE CHILDHOOD CHILDREN

Summary. Children's understanding of emotion is an important issue in the area of the development of social cognition. The presented research was aimed at investigating when children start to understand emotion as a mental state. The role of the perspective from which children assess the emotion (self-perspective and third person perspective) was also investigated. Valence of emotion and sex of the child were also controlled.

79 4-year old and 80 6-year old children participated in the study. The participants listened to the stories depicting situations which were expected to provoke positive or negative emotion in the stories' protagonists. However the protagonists were showing reaction which suggested an opposite emotional state. Then, children were asked about the stories protagonists' real emotions and how they would felt in the similar situations themselves. The order in the sequence of questions about emotions of the story's protagonist and children's emotions was controlled.

The results show that 4-year old children yet represent emotions rather as an internal mental states than characteristics of behavior (attributions of real emotion were more frequently based on the situations than on the behavioral clues), although this ability undergoes some developmental change during next two years of child's development. However, a very strong effect of emotion's valence makes some conclusions not fully warranted.

The results are discussed in the contexts of children's theory of mind, ability to control emotion, and also in the context of socialization processes – patterns of attachment.

¹ Przygotowanie tej pracy finansowane było ze środków na badania naukowe, przyznanych przez MNiSW M. Hamanowi i A. Melon-Gałkowskiej w latach 2009-2011. Autorzy dziękują anonimowym recenzentom, których uwagi przyczyniły się do wprowadzenia istotnych zmian w tekście artykułu.

Adres do korespondencji: Maciej Haman, e-mail, meh@psych.uw.edu.pl

Wprowadzenie

Emocje są nierozłącznym elementem życia wszystkich ludzi. Już niemowlęta doświadczają emocji i wykorzystują je do komunikowania się z otoczeniem. Umożliwia im to m.in. wykształcenie się przywiązania do opiekuna, co warunkuje ich przetrwanie. Wraz z wiekiem rozwija się świadomość własnych emocji oraz dostrzeganie i rozumienie emocji innych osób, co jest niezbędne do adekwatnego funkcjonowania dziecka, a później człowieka dorosłego, w życiu społecznym. Dobrze rozwinięte rozumienie emocji (przez niektórych badaczy nazwane wiedzą emocjonalną, por. Rudkowska, 2006) ma duże znaczenie m.in. w pozyskiwaniu przyjaźni, rozwijaniu pozytywnych relacji z rówieśnikami oraz przystosowaniu się do życia szkolnego (Smith, 2001; Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, Queenan, 2003).

Punktem zwrotnym w rozwoju rozumienia emocji u dzieci jest zmiana poznawcza polegająca na postrzeganiu przez nie emocji jako wewnętrznego stanu mentalnego. Dzięki temu dzieci zaczynają postrzegać, że wyznacznikiem większości emocji nie są obiektywne właściwości zdarzeń, ale przede wszystkim ich znaczenie dla osoby i dlatego trafniej je oceniają. Zdolność przypisywania sobie i innym stanów mentalnych typu przekonania, pragnienia, uczucia czy intencji nazywana jest „naïwną teorią umysłu” (por. Białecka-Pikul, 2002; Doherty, 2008). Duża liczba badań dotycząca tej zdolności odnosiła się do rozumienia przez dzieci fenomenu rzeczywistość – pozór. Rozróżnienie to zostało również zastosowane w badaniach dotyczących rozumienia emocji. W efekcie można rozróżnić dwie emocje: rzeczywistą i okazywaną. Wewnętrzny stan emocjonalny jest „rzeczywistą” emocją, a zewnętrzna ekspresja „okazywaną” emocją.

U dzieci w wieku przedszkolnym dostrzegalny jest zdecydowany rozwój „teorii umysłu”, co przejawia się między innymi w rozumieniu prostej przyczynowości zachowania (Doherty, 2008), rozróżnianiu między perspektywą własną a innych osób (Flavell, Flavell, Green, Moses, 1990; Gordon, Olson, 1998), zdolności do dostrzegania różnicy między tym, co rzeczywiste i udawane (Leslie, 1987; Harris, Kavanaugh, 1993) oraz manipulowaniu zachowaniem w celu osiągnięcia własnych celów (Moses, 1993). Rozwój rozumienia stanów mentalnych przez dzieci ma ścisły związek z rozwojem rozumienia przez nie emocji. Dzieci zaczynają łączyć zaspokojenie potrzeb i pragnień oraz realizację celów z konkretnymi emocjami. Poprzez intencjonalne działanie zaczynają dążyć do wzbudzenia u siebie danej emocji bądź też poprzez zrozumienie udawania i częste zabawy symboliczne zaczynają odgrywać różne emocje. Prowadzi to do wzmoczonej kontroli emocji i do zrozumienia, że może występować rozbieżność między emocją rzeczywistą a okazywaną (por. Harris, 2008).

Współczesne badania z zakresu rozwoju poznawczego wskazują na istotne zmiany w rozumieniu emocji w zależności od wieku (por. Pons, Harris, de Rosnay, 2004; Harris, 2008, Widen, Russell, 2008). Wydaje się, że we wczesnym wieku przedszkolnym dzieci porzucają koncepcję, w której emocje identyfikowane są na podstawie wskazówek behawioralnych, na rzecz koncepcji, do której najpierw włączana jest interpretacja sytuacji w kategoriach stanów wewnętrznych (w szczególności zaspokojenia pragnień/celów podmiotu emocji). Następnie, w późniejszym wieku przedszkol-

nym, do modelu włączane są również przekonania (które mogą być prawdziwe bądź fałszywe) oraz inne predyspozycje i stany wewnętrzne podmiotu emocji, które muszą być wywnioskowane z pośrednich wskazówek. W wieku 4-6 lat dzieci zaczynają rozumieć, że może występować rozbieżność między zewnętrzną ekspresją emocji a rzeczywiście odczuwaną emocją i częściej, oprócz zachowania i sytuacji biorą pod uwagę na przykład unikatowe informacje o danej osobie (por. Rieffe, Meerum Terwogt, Cowan, 2005). Ponadto 6-latkę rozumieją, że to jaką ktoś ma ekspresję mimiczną twarzy nie musi być zgodne z tym jak naprawdę się czuje (Saarni, Campos, Caras, Witherington, 2006). Postanowiliśmy sprawdzić, które ze stosunkowo wcześnie przyswojonych wskazówek emocji (zachowanie i mentalistyczna interpretacja sytuacji) będą preferowane w warunkach niejednoznacznej informacji. Kierowanie się wskazówkami dotyczącymi zaspokojenia bądź nie pragnienia dziecka mogłoby wskazywać na to, że dzieci rozumieją emocję jako stan mentalny, a nie charakterystykę zachowania. Zasadne wydaje się więc następujące pytanie:

(1) Czy istnieje związek między wiekiem (4 i 6 lat) a oceną emocji rzeczywistej, gdy występuje rozbieżność między emocją okazywaną w zachowaniu a emocją wynikającą z zaistniałej sytuacji i wynikających z niej stanów wewnętrznych bohatera?

W rozwoju rozumienia emocji jako stanu mentalnego, dzieci muszą rozpoznać perspektywę danej osoby dotyczącą jej wcześniejszych doświadczeń i muszą wykorzystać tę perspektywę do wnioskowania o nietypowej reakcji emocjonalnej w danej sytuacji. W literaturze można odnaleźć informacje mówiące o tym, że mimo iż 4-latkę są w stanie odróżnić własne stany mentalne, a w szczególności własne przekonania, od stanów mentalnych innych osób (Flavell, Flavell, Green, Moses, 1990), to jednak umiejętność ta jest krucha i zawodzi w sytuacjach bardziej obciążających poznawczo (Flavell, 1978 za: Taylor, 2007; Doherty, 2008). Sześcioletki z kolei potrafią już rozumieć, że można mieć przekonania o przekonaniach innej osoby (II poziom rozumienia przekonania, Wimmer, Perner, 1983). W tym wieku dzieci uznają już, że między własnymi stanami a stanami mentalnymi innych osób mogą występować znaczne różnice (Baron-Cohen, O'Riordan, Stone, Jones, Plaisted, 1999). Dodatkowo, dzieci w wieku wczesnoszkolnym są w stanie brać pod uwagę unikatowe informacje o danej osobie przy przewidywaniu jej reakcji i stanów emocjonalnych (Saarni, Campos, Caras, Witherington, 2006) oraz kontrolować własne emocje i zaczynają dostrzegać, że mogą okazywać emocję inną od odczuwanej (Saarni, 1999; Bell, Wolfe, 2003). Należy przy tym zauważyć, że słaby związek (lub brak związku) między emocją przypisaną samemu sobie a osobie trzeciej stanowi może dodatkowy argument za reprezentacją emocji jako stanu wewnętrznego, a nie zdeterminowanego wyłącznie zewnętrznymi (sytuacją lub zachowaniem). Zasadne wydaje się zatem postawienie następującego pytania:

(2) Czy istnieje związek między wiekiem (4 i 6 lat) a oceną emocji rzeczywistej, gdy występuje rozbieżność między emocją okazywaną w zachowaniu a zgodną ze stanem wewnętrznym wynikającym z sytuacji, w zależności od tego, czy pytanie dotyczy bohatera historyjki (III osoby) czy własnej emocji dziecka (I osoby)?

Zgodnie z tezami jednego z nurtów badań nad rozwojem dziecięcych koncepcji umysłu, tzw. „teorią symulacji”, dzieci rozumieją doświadczenia innych osób dzięki odegraniu ich (symulacji) w kategoriach własnych doświadczeń (Nielsen, 2002). W związku z tym, dzieci lepiej rozumieją innych, gdy więcej wiedzą o sobie i im więcej doświadczeń posiadają (Gordon, 1992). Jeśli założenie to jest prawdziwe, ocena emocji innej osoby powinna być więc łatwiejsza, jeśli dziecko miało najpierw możliwość postawienia się w jej sytuacji, co może zostać uchwycone przez zadanie pytania o I osobę (własną emocję) jako pierwszego w kolejności. Z drugiej strony zgodnie z założeniami „teorii teorii” (Gopnik, Wellman, 1992), „naiwna teoria umysłu” jest abstrakcyjnym konstruktym, który w każdej sytuacji uwzględnia relacje między stanami mentalnymi podmiotu i spostrzeganą przez niego sytuacją. Związek między atrybucją własnych emocji a emocji III osoby powinien być silny tylko wtedy, gdy z analizy całości zdarzenia wynika, że stany mentalne innej osoby powinny pokrywać się z własnym stanem, natomiast to, który z tych stanów rozpatrywany jest jako pierwszy nie powinno mieć znaczenia. Dlatego warto sprawdzić:

(3) Czy istnieje związek między wiekiem (4 i 6 lat) a oceną emocji rzeczywistej własnej i bohatera historyjki, gdy występuje rozbieżność między emocją okazywaną w zachowaniu a zgodną ze stanem wewnętrznym wynikającym z sytuacji, w zależności od kolejności prezentacji pytań o emocję własną i III osoby?

Sformułowane wyżej trzy pytania są przedmiotem badania przedstawionego w niniejszym artykule. Ponieważ jednak znak emocji (Peeters, Czapiński, 1990; Nielsen, 2002; Łosiak, 2007, Thompson, Laible, Ontai, 2003) oraz płęć osoby badanej (Baron-Cohen, 2002) wielokrotnie wskazywane były w literaturze jako czynniki istotnie wpływające na przetwarzanie informacji o emocjach (jak i na same procesy emocjonalne, co mieści się już poza problematyką tej pracy), w schemacie przeprowadzonego eksperymentu uwzględnione zostały również te dwie zmienne.

Podsumowując, głównym celem podjętych badań było porównanie zdolności różniczenia emocji rzeczywistej i okazywanej (wskaźnika rozumienia emocji jako stanu mentalnego) przez dzieci w wieku 4 i 6 lat. Dodatkowo, sprawdzono czy związek ten zależy od perspektywy, z której oceniana jest emocja (pytania o I lub III osobę) oraz możliwości w pierwszej kolejności postawienia się w danej sytuacji (kolejność prezentowanych pytań). Kontrolowane były także płęć dziecka i znak emocji.

Metoda badania

Osoby badane. W badaniu wzięło udział 159 dzieci z 5 publicznych przedszkoli w Warszawie i okolicach, w tym 79 dzieci w wieku 4 lat (średnia 4;5, zakres 4;1-4;11, 39 dziewcząt i 40 chłopców) oraz 80 dzieci w wieku 6 lat (średnia 6;7, zakres 6;1-6;11, po 40 dzieci każdej płci). Badania zostały przeprowadzone za zgodą dyrekcji wszystkich placówek i rodziców dzieci. Udział dzieci w badaniu był dobrowolny.

Materiały. Przygotowanych zostało 6 krótkich historyjek. Trzy z nich opowiadały o dzieciach, których pragnienie zostało zaspokojone (oczekiwana emocja pozytywna), 3 pozostałe o dzieciach, które nie dostawały tego, czego pragnęły (oczekiwana emocja negatywna; por. Gnepp, Gould, 1985; Bartsch, Wellman, 1989; Harris, 2008)². We wszystkich przypadkach zachowania bohaterów pośrednio wskazywały (choć nie dostarczały bezpośrednich wskazówek)³ na emocje odmienne, niż wynikały z sytuacji. Każda ze scenek miała innego bohatera. Wśród bohaterów było po połowie chłopców i dziewczynek. Do każdej z historyjek zadawane były cztery pytania: (a) „Czy X ucieszył się, czy zmartwił?”, odpowiadające perspektywie III osoby; pytania kontrolne (b) i (c) sprawdzające, czy osoby badane zapamiętały kluczowe elementy zdarzenia oraz (d) „Jak czułabyś/czułbyś się w takiej sytuacji?”, co odpowiada perspektywie I osoby. Przykładowe historyjki wraz z pytaniami oraz tabela zestawiająca najważniejsze elementy wszystkich historyjek znajdują się, odpowiednio, w załączniku A i B. Połowie osób badanych zadawano pytanie (a) – o emocję bohatera – jako pierwsze, a pytanie (d) – o własną emocję – jako ostatnie. Drugiej połowie osób zadawano pytanie (d) jako pierwsze, natomiast pytanie (a) jako ostatnie.

Przebieg badania. Badania prowadzone były w oddzielnych pomieszczeniach na terenie przedszkoli. Każde dziecko badane było indywidualnie. Na początku badania następowało krótkie nawiązanie kontaktu z badanym. Proszono dzieci o przedstawienie siebie oraz przeprowadzano z nimi krótką rozmowę, np. o ulubionych zabawach czy zajęciach. Następnie dziecko było wprowadzane w przebieg badania: „Przeczytam ci zaraz sześć krótkich scenek i po każdej zadam Ci pytania z nią związane. Proszę Cię, abyś uważnie ich wysłuchał(a) i odpowiedział(a) na pytania”. Gdy dziecko wydawało się zaniepokojone sytuacją, dostawało więcej czasu na oswojenie się z osobą przeprowadzającą badanie. Sześć historyjek testowych prezentowanych było w ramach jednej sesji badawczej, trwającej przeciętnie około 15 minut. Odpowiedzi dziecka były kodowane na bieżąco, część sesji była także nagrywana za pomocą dyktafonu.

Schemat badania. Badanie prowadzone zostało w schemacie mieszanym, z wiekiem, płcią i kolejnością pytań o I i III osobę jako czynnikami międzygrupowymi oraz znakiem emocji i perspektywą I lub III osoby jako czynnikami wewnątrzgrupowymi. Schemat badania przedstawiony jest w tabeli 1.

² W tak skonstruowanej historyjce wpływ sytuacji na emocje bohatera może zostać określony tylko przez odniesienie sytuacji do stanu wewnętrznego bohatera (spełnienie lub niespełnienie pragnienia). Wynika to stąd, że w przebiegu zdarzenia zewnętrzna relacja bohatera do przedmiotu emocji nie zmienia się: w przypadku oczekiwanej emocji negatywnej cały czas nie posiada upragnionego przedmiotu, w przypadku oczekiwanej emocji pozytywnej nie korzysta z tego, że uzyskał upragniony przedmiot.

³ Zasada ta, niestety, została częściowo naruszona w jednej historyjce, w której zostało użyte sformułowanie „*uśmiechnięty poszedł się bawić*”. Porównanie wyborów dokonanych przez dzieci w tej historyjce z dwoma pozostałymi, z której wynikały emocje negatywne nie wykazało jednak żadnych istotnych różnic.

Tabela 1. Schemat badania

Grupa wiekowa	4 lata		6 lat		Uwagi
Podgrupa	Pytanie o emocję bohatera jako pierwsze	Pytanie o emocję własną dziecka jako pierwsze	Pytanie o emocję bohatera jako pierwsze	Pytanie o emocję własną dziecka jako pierwsze	
Przebieg badania					
Nawiązanie kontaktu					
Wprowadzenie Historyjki 1	Historyjka 1				
Pytanie testowe 1a	Pytanie o emocję bohatera	Pytanie o emocję własną dziecka	Pytanie o emocję bohatera	Pytanie o emocję własną dziecka	3 historyjki z oczekiwaną emocją negatywną)
Pytania testowe 1b, c		2 Pytania kontrolne			i
Pytanie testowe 1d	Pytanie o emocję własną dziecka	Pytanie o emocję bohatera	Pytanie o emocję własną dziecka	Pytanie o emocję bohatera	3 historyjki z oczekiwaną emocją pozytywną
Wprowadzenie Historyjki 2	Historyjka 2				
Pytanie testowe 2a	Pytanie o emocję bohatera	Pytanie o emocję własną dziecka	Pytanie o emocję bohatera	Pytanie o emocję własną dziecka	w 4 losowych porządkach (emocja pozytywna i negatywna na przemian)
Pytania testowe 2b, c		2 Pytania kontrolne			
Pytanie testowe 2d	Pytanie o emocję własną dziecka	Pytanie o emocję bohatera	Pytanie o emocję własną dziecka	Pytanie o emocję bohatera	
...	...	itd. do	Historyjki 6	...	

Wyniki

Przed przystąpieniem do głównych analiz statystycznych sprawdziliśmy liczbę poprawnych odpowiedzi na pytania kontrolne, dotyczące przebiegu opisanego w historii zdarzenia. Suma prawidłowych odpowiedzi wahała się od 7 do 12, co oznacza, że każde badane dziecko odpowiedziało prawidłowo na więcej niż połowę pytań. Analiza wariancji w schemacie 2 x 2 (wiek x płeć) wykazała wprawdzie istotny efekt wieku ($F(1, 156) = 12,54, p < 0,001$, jednak różnica między grupami wiekowymi jest niewielka i średnie w obu grupach są wysokie: 10,5, czyli 88% prawidłowych odpowiedzi u dzieci 4-letnich i 11,23, czyli 94% u dzieci 6-letnich. Brak jakichkolwiek efektów płci. Można więc uznać, że zrozumienie i zapamiętanie kluczowych elementów historii nie stanowiło dla badanych dzieci trudności, co pozwala przejść do głównych analiz.

Odpowiedzi na pytania testowe (o emocję bohatera i własną) zakodowane zostały na dwa sposoby. Po pierwsze dla każdej z perspektyw (I i III osoba) została obliczona proporcja wyborów emocji zgodnych z sytuacją, będącą źródłem stanu mentalnego bohatera (skala od 0 do 1), oddzielnie dla emocji pozytywnych i negatywnych. Po drugie policzona została zgodność między oceną emocji bohatera a emocji własnej (ponownie oddzielnie dla emocji o różnym znaku). Każda para zgodnych odpowiedzi liczona była jako 1 punkt, każda przeciwstawna jako -1. Liczby też zostały następnie zsumowane odrębnie w zależności od tego, czy dla I osoby dokonana została atrybucja emocji na podstawie spełnionego/niespełnionego pragnienia, czy zachowania bohatera. Dzięki temu można było testować hipotezy dotyczące ułatwiającej roli symulacji emocji bohatera poprzez postawienie się w jego sytuacji. Powstała w ten sposób skala od -3 do 3, w której wartości ujemne wskazują tendencję do stosowania dwóch przeciwstawnych kryteriów przy przypisywaniu emocji bohaterowi historii, a określaniu hipotetycznej własnej emocji. Wartości bliskie zera wskazują na niezależne mechanizmy określania emocji własnych i bohatera, a wartości dodatnie wskazują na kierowanie się tymi samymi kryteriami w obu sytuacjach. Każdemu dziecku przypisane zostały cztery powstałe w ten sposób liczby (2 znaki emocji x 2 podstawy przypisania emocji sobie samemu). Uzyskane w ten sposób wskaźniki podstawione zostały do odpowiednich schematów analizy wariancji.

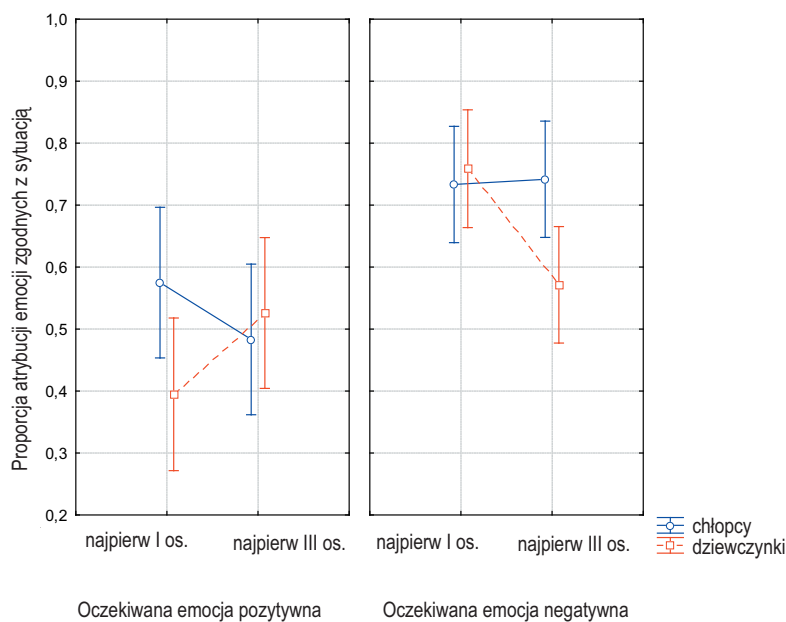
Dla pierwszego wskaźnika (zgodności oceny emocji z sytuacją) wstępnie przeprowadzona została analiza w schemacie 2 (wiek) x 2 (płeć) x 2 (kolejność pytań) x 2 (perspektywa: I lub III osoba) x 2 (znak emocji) z powtarzanym pomiarem dla dwóch ostatnich czynników. Jedynym istotnym efektem głównym okazał się wpływ znaku emocji ($F(1, 151) = 19,93, p < 0,00005, \eta^2_{cz} = 0,12$) – emocje negatywne znacznie częściej niż pozytywne przypisywane były zgodnie z sytuacją. Natomiast czynnik perspektywy (emocji własnej lub bohatera) wszedł w istotne dwu- lub trzymiennowe interakcje ze wszystkimi pozostałymi czynnikami, co oznacza, że mechanizmy oceny emocji własnej różnią się od mechanizmów oceny emocji innej osoby. Jednocześnie nie jesteśmy do końca pewni, czy atrybucje z perspektywy I i III osoby można w ogóle

uznać za równoważne miary⁴. Uzasadnia to przeprowadzenie odrębnych analiz dla poszczególnych perspektyw, a (w następnym kroku) oddzielnej analizy zgodności ocen pomiędzy perspektywami (drugi wskaźnik).

Analiza przypisania emocji bohaterowi historyjki w schemacie 2 (wiek) x 2 (płeć) x 2 (kolejność pytań) x 2 (znak emocji) nie wykazała istotnego efektu wieku (choć pokazana została marginalnie istotna interakcja wieku i płci, $F(1, 151) = 3,40$, $p = 0,06$, omówiona dalej). Uzyskano natomiast efekt znaku emocji ($F(1, 151) = 24,68$, $p < 0,00001$, $\eta^2_{cz} = 0,14$) oraz trzyczynnikową interakcję znaku emocji, płci i kolejności pytań ($F(1, 151) = 5,51$, $p < 0,025$, $\eta^2_{cz} = 0,04$). Kształt rozkładu średnich na rycinie 1, jak i obliczone kontrasty, pokazują, że znaczną część tej interakcji można wyjaśnić większą liczbą atrybucji negatywnych emocji przez dziewczynki, po prze-myśleniu zdarzenia i postawieniu się przez nie w danej sytuacji (pytanie o własną emocję jako pierwsze). Oznacza to wzrost liczby atrybucji zgodnych z sytuacją, gdy pytanie zadane zostało w drugiej kolejności, a oczekiwana była emocja negatywna oraz spadek w przypadku oczekiwanej emocji pozytywnej (planowane porównanie: $p < 0,002$). Wspomniana wcześniej interakcja wieku i płci polegała głównie na tym, że starsze dziewczynki nieco częściej kierowały się zachowaniem bohatera. Jednak kontrast ten nie jest istotny i prawdopodobnie interakcja ta jest efektem nałożenia się innych czynników.

Podsumowując, wydaje się, że ani wiek, ani kolejność pytań nie wpłynęły znacząco na ocenę rzeczywistej emocji bohatera historyjki. W całości wyników większość ocen oparta była na analizie hipotetycznych stanów mentalnych bohatera postawionego w danej sytuacji, a nie zachowaniu, co pozwala sądzić, że już 4-letnie dzieci reprezentują emocję bohatera jako stan wewnętrzny (potwierdzają to testy t porównujące proporcję ocen zgodnych z sytuacją we wszystkich 6 historyjkach z oczekiwaną z rozkładu losowego proporcją 0,5: dla dzieci 4-letnich $t(78) = 1,86$, $p < 0,05$; dla dzieci 6-letnich $t(79) = 6,02$, $p < 0,001$). Wyniki zdają się też świadczyć przeciwko teorii symulacji – kolejność pytań wywarła istotny wpływ tylko na przypisywanie bohaterowi emocji negatywnych przez dziewczynki, przy czym w przypadku oczekiwanej emocji pozytywnej prowadziło to do obniżenia liczby atrybucji opartych na sytuacji. Bardzo istotny natomiast okazał się czynnik znaku emocji, co będzie przedmiotem końcowej dyskusji.

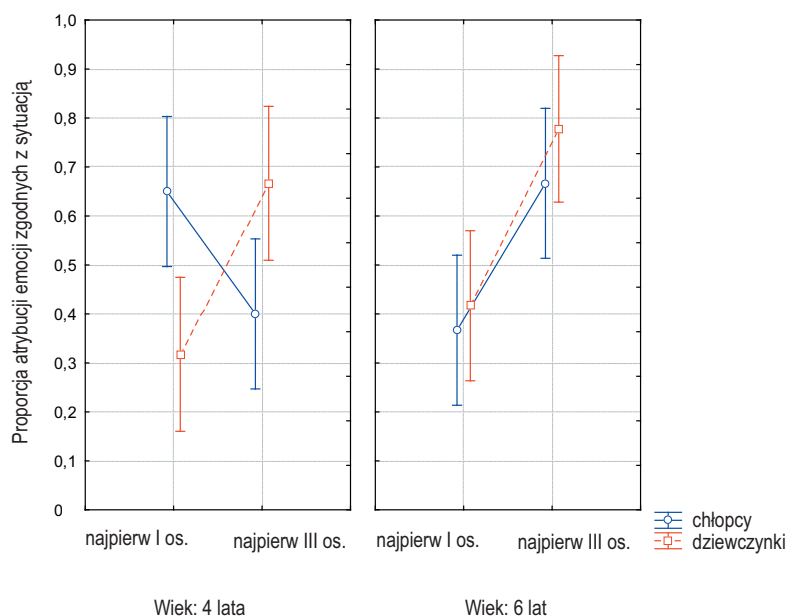
⁴ Nierównoważność pytań o I i III osobę jest możliwa ze względu na nieco inne sformułowanie pytania oraz ze względu na to, że w przypadku emocji bohatera historyjki, badane dzieci musiały rozwiązać konflikt między sytuacją a okazanym zachowaniem, wnioskując natomiast o własnych emocjach nie muszą (choć mogą) uwzględniać emocji okazywanych przez bohatera.



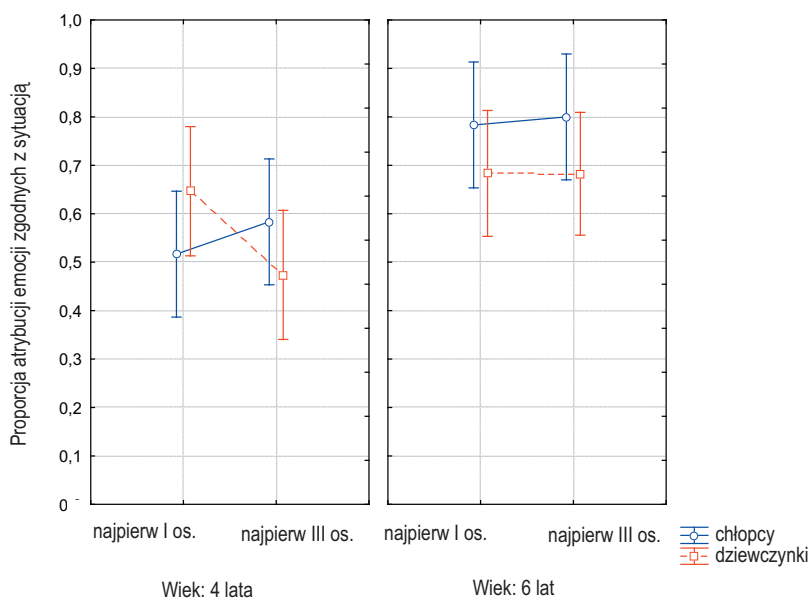
Rycina 1. Pytanie o emocję bohatera: Trzyczynnikowa interakcja znaku emocji, płci i kolejności pytań (pionowe słupki oznaczają 95% przedział ufności)

Analogiczna do poprzedniej analiza, przeprowadzona dla perspektywy I osoby, wykazała istotne efekty wieku ($F(1, 151) = 12,73, p < 0,0005, \eta^2_{cz} = 0,08$), znaku emocji ($F(1, 151) = 7,16, p < 0,01, \eta^2_{cz} = 0,05$) i kolejności pytań ($F(1, 151) = 8,35, p < 0,005, \eta^2_{cz} = 0,05$), a także szereg interakcji, w tym interakcję wszystkich czterech czynników ($F(1, 151) = 5,12, p < 0,03, \eta^2_{cz} = 0,04$), która w związku z tym będzie głównym przedmiotem analizy (pozostałe interakcje można traktować jako składowe). Efekt wieku sprowadza się do nieco większej liczby atrybucji zgodnych z mentalistyczną interpretacją sytuacji u dzieci 6-letnich. Efekt kolejności pokazuje, że dzieci ogólnie częściej przypisują sobie emocję zgodną z zaspokojeniem pragnień, jeżeli miały możliwość przedtem rozmawiać o emocji bohatera historyjki i odpowiedzieć na pytania kontrolne, przypominające najważniejsze elementy historyjki. Oba te efekty są jednak silnie modyfikowane przez omówioną dalej interakcję i ich pełna interpretacja jest możliwa tylko po uwzględnieniu roli innych czynników. Jak widać na rycinach 2a i 2b, w ocenie własnej emocji sytuacją i jej konsekwencjami dla stanów umysłowych bohatera historyjki, a nie jego zachowaniem, kierują się przede wszystkim starsze dzieci, ale tylko wtedy, gdy sytuacja powinna prowadzić do emocji negatywnej (chłopcy nieco częściej niż dziewczynki). Gdy oczekiwana jest emocja pozytywna, wyniki są bardziej złożone. Brak w tym przypadku ogólnego efektu wieku, a atrybucje emocji zależą od interakcji wieku, płci i kolejności pytań. Dziewczynki w obu grupach wiekowych zachowują się tak samo, tzn. kierują się emocją okazaną przez bohatera,

gdy o własnej emocji mówią w pierwszej kolejności. Jeżeli jednak mają wcześniej możliwość analizy sytuacji, poprzez ocenę rzeczywistej emocji bohatera i ponowną analizę sytuacji w trakcie odpowiadania na pytania kontrolne, wtedy znacznie bardziej uzależniają ocenę swojej emocji od wywołanego sytuacją stanu wewnętrznego bohatera. Podobnie zachowują się 6-letni chłopcy, ale u 4-letnich kierunek zależności jest odwrotny: możliwość analizy sytuacji sprawia, że bardziej skłonni są kierować się zachowaniem bohatera i, co za tym idzie, przypisać sobie niezgodną z sytuacją emocję negatywną, przy czym właśnie różnice w zachowaniu dzieci 4-letnich wydają się najbardziej wyrazistym składnikiem całej wieloczynnikowej interakcji. Opis ten należy traktować jednak dość ostrożnie, z kontrastów składające się na tę interakcję istotne statystycznie są te, które dotyczą 4-letnich dziewczynek pytanych najpierw o własną emocję oraz te, które dotyczą 6-letnich dziewczynek pytanych najpierw o emocje bohatera (wszystkie $p < 0,05$, test HSD Tukeya). Podobnie jak w przypadku poprzedniej analizy, można ostrożnie stwierdzić, że w obu grupach wiekowych dzieci reprezentują emocje (tu: hipotetyczne emocje własne) jako stany wewnętrzne – odpowiednie testy t wykazały istotne różnice średniej liczby ocen emocji zgodnych z sytuacją w stosunku do poziomu losowego (dla 4-latków $t(78)=4,60$, $p < 0,001$; dla 6-latków $t(79)=2,97$, $p < 0,0025$).



Rycina 2a. Pytanie o emocję własną: Czteroczynnikowa interakcja wieku, płci i kolejności pytań dla oczekiwanych emocji pozytywnych (pionowe słupki oznaczają 95% przedział ufności)



Rycina 2b. Pytanie o emocję własną: Czteroczynnikowa interakcja wieku, płci i kolejności pytań dla oczekiwanych emocji negatywnych (pionowe słupki oznaczają 95% przedział ufności)

Zaobserwowane natomiast efekty wieku w rzeczywistości spowodowane są różnicami w sposobie przetwarzania informacji w zależności przede wszystkim od znaku, a w drugiej kolejności możliwości wcześniejszego przemyślenia sytuacji, gdy pytanie o emocje bohatera historyjki padało jako pierwsze. Ten ostatni efekt jest niezgodny z teorią symulacji, ponieważ zakłada ona jednokierunkowy wpływ na ocenę emocji własnych i bohatera. Efekty tych czynników w pewnym stopniu modyfikowała też płeć badanego dziecka.

Analiza zgodności atrybucji emocji własnych i bohatera historyjki w tym samym schemacie co obie poprzednie analizy, z rodzajem zgodności (w oparciu o sytuację lub o zachowanie bohatera historyjki) jako dodatkowym czynnikiem wewnątrzgrupowym, przyniosła kilka istotnych wyników. Po pierwsze większa zgodność emocji przypisanych sobie i bohaterowi historyjki występowała, gdy dziecko kierowało się interpretacją sytuacji ($F(1, 151) = 27,85, p < 0,00001, \eta^2_{cz} = 0,16$). Pojawiła się jednak istotna interakcja ze znakiem emocji pokazująca, że dotyczy to tylko emocji negatywnych ($F(1, 151) = 24,678, p = 0,00001, \eta^2_{cz} = 0,14$), a także ogólny efekt główny znaku emocji (większa zgodność przypisywanych sobie i bohaterowi emocji występowała, gdy oczekiwana była emocja negatywna ($F(1, 151) = 5,79, p < 0,02, \eta^2_{cz} = 0,04$)). Po trzecie wystąpił efekt płci: chłopcy dokonywali istotnie więcej zgodnych atrybucji niż dziewczynki ($F(1, 151) = 10,53, p < 0,0015, \eta^2_{cz} = 0,07$). Wszystkie te efekty wymagają jednak ostrożnej interpretacji, ponieważ wystąpiła interakcja znaku

oczekiwanej emocji, płci, kolejności pytań i podstawy atrybucji ($F(1, 151) = 5,50$, $p < 0,025$, $\eta^2_{cz} = 0,04$). W przypadku oczekiwanej emocji negatywnej zgodne atrybucje na podstawie zachowania bohatera dokonywane były stosunkowo rzadko (wskaźnik zgodności około 0 vs. 1, 2 dla atrybucji na podstawie sytuacji) i częściej wtedy, gdy najpierw oceniana była emocja bohatera, a nie emocja własna. Ponadto chłopcy ogólnie częściej generowali zgodne oceny, gdy w pierwszej kolejności określali emocję bohatera, podczas gdy u dziewczynek było to bardziej zależne od znaku emocji i podstawy atrybucji, ale generalnie większą zgodność ocen wykazywały, gdy w pierwszej kolejności określały emocję własną. Ogólnie uznać należy, że zgodność atrybucji była co najwyżej umiarkowana – w poszczególnych komórkach schematu wskaźniki zgodności wahały się od -0,6 do 1,7 w skali od -3 do 3 i średnio wynosiły dla oczekiwanych emocji negatywnych 1,19, a pozytywnych 0,36. Co ciekawe, znacznie mniejsza zgodność (średnio zaledwie 0,06) wystąpiła, gdy dziecko najpierw dokonywało atrybucji własnej emocji i oparło się przy tym na zachowaniu bohatera. Oznacza to, że w tych warunkach badania wykorzystanie przez dzieci zachowania bohatera do określenia własnej emocji w analogicznej sytuacji nie wpływało w żaden sposób na to, na jakiej podstawie określona zostanie następnie rzeczywista emocja bohatera. Taki wynik z jednej strony wskazuje na rolę konstruktów mentalnych w przypisaniu emocji, z drugiej strony stoi w sprzeczności z teorią symulacji. W wynikach przeprowadzonej analizy brak jakichkolwiek efektów wieku ($F(1, 151) < 1$).

Wyniki wskazują więc na to, że emocje nie były przypisane w sposób przypadkowy (pierwsze dwie analizy), ale jednocześnie mechanizmy ich przypisania były niezależne, lub tylko słabo związane, w perspektywach I i III osoby. Łącznie wskazuje to, że podstawą atrybucji emocji było coś więcej niż tylko bezpośrednie informacje o sytuacji i zachowaniu, coś co wiązało się z interpretacją tych informacji w kategoriach stanów mentalnych przypisywanych sobie lub bohaterowi.

Dyskusja

Przedstawione wyniki badań pokazały, że wiek badanych dzieci wpływa na ocenę emocji zgodnych z sytuacją i implikowanymi przez nią stanami mentalnymi tylko wtedy, gdy pozostałe czynniki: płeć dziecka, znak emocji, perspektywa oraz kolejność zadanych pytań tworzą specyficzne układy. Należy zauważyć, że 4- i 6-letnie dzieci nie różnią się znacząco, gdy pytanie wymaga określenia emocji bohatera historyjki (perspektywa III osoby). Generalnie obie grupy wiekowe ulegają tu tendencji do asymetrycznego przypisywania emocji w zależności od znaku (częściej kierując się interpretacją sytuacji w przypadku emocji negatywnych). Dodatkowo (bez względu na wiek i inne czynniki) w przypadku oczekiwanej emocji negatywnej wystąpiła większa zgodność ocen, ale tylko zgodnych z sytuacją. Przynajmniej w przypadku emocji negatywnych, pozwala to uznać, że badane dzieci rozumieją różnice między emocją rzeczywistą a okazywaną, przypisując bohaterowi emocję zgodną z sytuacją, a nie okazywaną przez niego zachowaniem. Taki wzorzec odpowiedzi uznaliśmy wcześniej za wskaźnik reprezentowania emocji jako stanu mentalnego, a nie charakterystyki zachowania. Także zgodność atrybucji emocji w I i III osobie nie była duża (w zależności od układu warunków eksperymentalnych, od niewielkiej rozbieżności do średniej

zgodności), co wskazuje na to, że dzieci nie kierowały się jedynie dostępnymi wskazówkami, ale raczej starały się wnioskować na podstawie dodatkowych informacji, które pozwalały im, przy stałych warunkach zewnętrznych, przypisywać różne emocje. Możemy więc z pewną ostrożnością uznać, że już 4-letnie dzieci reprezentują emocje jako stany wewnętrzne. Wiek odgrywał niewielką rolę i zawsze tylko w interakcji z innymi czynnikami.

Ostrożność jest jednak konieczna, ponieważ w przypadku 4-latków tylko dla emocji negatywnych (oraz łącznej proporcji bez względu na znak emocji) liczba atrybucji zgodnych z sytuacją jest istotnie wyższa od poziomu losowego. Gdyby jednak dzieci nie reprezentowały ogólnie emocji jako stanów mentalnych, należałoby oczekiwać losowych odpowiedzi albo bez względu na znak emocji, albo konsekwentnie oceny powinny być dokonywane na podstawie zachowania bohatera, bądź wreszcie, ze względu na ogólną tendencję do atrybucji emocji negatywnych, proporcja zgodnych z sytuacją emocji pozytywnych byłaby poniżej poziomu losowego. Żaden z tych trzech wzorców odpowiedzi nie pojawia się w żadnej z badanych grup. Bardziej prawdopodobnym wyjaśnieniem wydaje się więc, że relatywnie mniejsza liczba atrybucji wynikających z interpretacji sytuacji emocji pozytywnych w porównaniu z negatywnymi (choć wciąż nie mniejsza niż liczba atrybucji emocji pozytywnych opartych na zachowaniu bohatera) jest efektem asymetrii pozytywno-negatywnej, a nie deficytów reprezentacji emocji jako stanów umysłu. W innych badaniach również wymagających określenia emocji bohatera historyjki, badane dzieci okazywały podobną tendencję do przypisywania emocji negatywnych.

W świetle uzyskanych wyników spróbujemy odpowiedzieć na dwa pozostałe, zarysowane we wstępie pytania. Wygląda na to, że mechanizmy przypisania emocji sobie a oceny rzeczywistej emocji bohatera (pytanie 2) są wyraźnie różne. Co ciekawe, różnica ta nie sprowadza się do większego zawierzenia wskazówkom behawioralnym w przypadku bohatera, a braniu pod uwagę przede wszystkim interpretacji sytuacji w przypadku własnych emocji. W obu przypadkach proporcja emocji przypisanych na podstawie sytuacji jest zbliżona. W przypadku jednak emocji bohatera historyjki, istotne znaczenie ma znak emocji, a w dalszej kolejności dwa dodatkowe czynniki interakcyjne: płeć i kolejność pytań, natomiast w przypadku określania emocji własnych jest to bardziej skomplikowane. Występują tu jedyne w naszych analizach istotne różnice związane z wiekiem.

Po pierwsze 6-latki, ogólnie częściej niż 4-latki, odnosiły się do pragnień bohatera i tego, czy zostały one zaspokojone przy ocenie emocji, gdy pytanie dotyczyło tego, jak one czułyby się w danej sytuacji (przynajmniej, gdy oczekiwana była emocja negatywna). Ten wynik prawdopodobnie pokazuje rzeczywistą różnicę w rozumieniu emocji. Wygląda na to, że 6-letnie dzieci dostrzegają już, że na reakcję emocjonalną mają wpływ również unikatowe doświadczenia osoby i, co za tym idzie, sytuacja nie determinuje całkowicie stanu wewnętrznego bohatera. Dzieci 6-letnie, w odróżnieniu od 4-latków, są w stanie zrozumieć, że osoba może czuć się inaczej niż wskazywałaby na to sytuacja, gdyż mogły zaistnieć nieznane warunki modyfikujące oczekiwany stan emocjonalny (por. Gnepp, Gould, 1985). Z zapisów sesji testowych wynika, że część dzieci 6-letnich (ale nie 4-latków) komentowała przy ocenie emocji rzeczywi-

stej III osoby swój wybór między innymi takimi stwierdzeniami, jak: „musiała już nie chcieć tej lalki, dlatego się nią nie bawiła”, „cieszył się, bo miał posprzątany pokój”, „zmartwił się, bo już przestał lubić tort czekoladowy” czy „w telewizji na pewno leciała inna bajka”. Odpowiedzi takie sugerują, że dzieci szukały wyjaśnienia odmiennej od spodziewanej reakcji emocjonalnej bohatera historyjki, podczas gdy antycypowaną własną emocję określały na podstawie bezpośrednio dostępnej informacji.

Po drugie starsze dzieci częściej były skłonne przypisać sobie emocje pozytywne zgodne z sytuacją, wtedy gdy pytanie o emocje dziecka postawione w sytuacji bohatera historyjki występowało jako ostatnie, czyli najpierw dziecko mogło „przećwiczyć” atrybucję emocji w bezpiecznej III osobie, a dopiero później odpowiadało, jak samo by się czuło (to samo można powiedzieć o 4-letnich dziewczynkach, ale tylko w przypadku oczekiwanej emocji pozytywnej). „Przećwiczenie” emocji pozwalało na przewyciężenie efektu pierwszeństwa emocji negatywnej (należy przy tym zauważyć, że w przypadku oczekiwanej emocji negatywnej u starszych dzieci wpływ kolejności się nie ujawniał, ale generalnie proporcja atrybucji opartych na sytuacji była bardzo wysoka). Z obydwoma wnioskami dobrze koresponduje obserwacja, że dla emocji negatywnej proporcja zgodnych ocen emocji własnej i bohatera opartych na zachowaniu była niska i istotnie niższa niż proporcja zgodnych atrybucji opartych na sytuacji.

Pokazany wyżej efekt kolejności, związany z pytaniem (3), jest jednym z ciekawszych wyników badania. Kolejność w jakiej dzieci rozpatrywały emocje własne i bohatera historyjki niewątpliwie może odgrywać rolę, jednak inną, niż mogłaby być oczekiwana z „teorii symulacji”. Okazuje się, że możliwość przemyślenia sytuacji i zachowania bohatera historyjki wpływa na bardziej obiektywną (zgodną z sytuacją i jej konsekwencjami dla stanów mentalnych) atrybucję emocji własnej niż w przeciwnym kierunku (postawienie się najpierw w sytuacji bohatera historyjki nie zwiększa później liczby przypisania mu emocji zgodnej z sytuacją). Nie można również powiedzieć, że rozpatrywanie w pierwszej kolejności sytuacji z perspektywy I osoby prowadzi do bardziej spójnych atrybucji (co też wynikać powinno z „teorii symulacji”). W przypadku chłopców występuje tendencja w przeciwnym kierunku, u dziewczynek zależy to od innych czynników.

Warto też na chwilę zatrzymać się nad bardzo silnym, choć drugorzędym ze względu na problem tej pracy, efektem znaku emocji. Po pierwsze wskazówki emocji negatywnych, zarówno behawioralne, jak i sytuacyjne, mogą być traktowane (w warunkach konfliktu informacji) jako niosące istotniejszą (wiązącą się z zagrożeniem) informację. Po drugie negatywne emocje wymagają większego zaangażowania procesów kontroli. Odpowiednie postępowanie z emocjami negatywnymi czyni jednostkę bardziej przystosowaną społecznie i zwiększa jej szansę przeżycia (Saarni, 1979, 1999). W procesie wychowania, dzieci uczone są kontrolowania swoich negatywnych emocji, co w rezultacie powoduje, że dzieci częściej je ukrywają i wcześniej zaczynają rozumieć, że inni też mogą mieć powody, żeby je ukryć (por. Eisenberg, Fabes, Losoya, 1999; Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, Queenan, 2003). Takie efekty socjalizacji również dobrze pasują do uzyskanych w naszym badaniu związanych z wiekiem różnic rozkładów atrybucji własnej emocji w przypadku oczekiwanej emocji negatywnej.

Wnioski końcowe

Nasze wyniki wskazują na to, że już 4-letnie dzieci nie są zależne wyłącznie od behawioralnych wskazówek w rozpoznawaniu i ocenie emocji, nawet w sytuacji niepewności (por. Denham, Couchoud, 1990). Niestety, bardzo silna (choć zgodna z innymi badaniami) asymetria w przetwarzaniu wskazówek emocji o różnym znaku powoduje, że efekty pozostałych zmiennych nie zawsze są dostatecznie wyraziste i spójne. Wydaje się, że badane dzieci posiadały pewnego rodzaju teorię emocji, jako stanu wewnętrznego, na podstawie której dokonywały atrybucji. Wydaje się także, że jedynym ogólnym efektem rozwojowym, jaki w badanym przedziale wieku pośrednio mogło pokazać nasze badanie, jest wzbogacenie tej teorii o założenie, że mogą istnieć nieznanne czynniki powodujące odmienną od oczekiwanej emocję bohatera. Niewykluczone też, że taka wzbogacona teoria wcześniej pojawia się u dziewczynek niż u chłopców (choć zarówno interpretacja uzyskanych różnic wiekowych, jak i między płciowych nie jest oczywista i wyniki nie są do końca spójne z żadnym z możliwych wyjaśnień). Uzyskany wzorzec wyników (w szczególności dane dotyczące związków kolejności pytań i perspektywy, z której dokonywana jest atrybucja z rodzajem wykorzystanych wskazówek i zgodnością dokonywanych ocen) jest zgodny z oczekiwanym na podstawie „teorii teorii” i wyraźnie sprzeczny z „teorią symulacji”. W końcowych akapitach podejmiemy próbę (częściowo o charakterze spekulatywnym) wskazania na potrzebę dalszego badania czynników, które składają się na taki obraz procesów wnioskowania o emocjach u dzieci w wieku przedszkolnym. Chcielibyśmy się skupić na jedynych uzyskanych efektach rozwojowych, pokazujących że 6-latkę częściej niż 4-latkę przypisują sobie negatywną emocję zgodną ze stanem zaspokojenia lub niezaspokojenia pragnień i, w odróżnieniu od 4-letnich chłopców, są w stanie zgodnie z sytuacją ocenić domniemaną własną emocję pozytywną, szczególnie gdy dzięki pytaniom kontrolnym mogą ponownie przeanalizować wydarzenia.

Pierwsza hipoteza wyjaśniająca te efekty, którą można zaproponować, wskazywałaby na ogólnie wyższą sprawność przetwarzania informacji, a przede wszystkim lepiej rozwinięte procesy kontrolne, szczególnie ważne w sytuacji konfliktu informacyjnego, na którym oparte było wykorzystane w badaniu zadanie (rola funkcji zarządczych w rozwoju wyższych stadiów „teorii umysłu” jest szeroko dyskutowana w literaturze w ostatnich latach, por. Doherty, 2008). Starsze dzieci poszukują dodatkowych informacji w sytuacji, gdy występuje konflikt wskazówek emocji, a nie tylko dokonują wyboru bardziej wiarygodnych (wskazują na to dodatkowe wyjaśnienia generowane przez tę grupę wiekową). Być może jest to także sprawa samej reprezentacji konfliktu, czyli dwóch alternatywnych stanów emocji (por. Kestenbaum, Gelman, 1995). Dzieci 4-letnie mogą nie dostrzegać jeszcze, że można odczuwać więcej niż jedną emocję, tym bardziej emocje pozostające ze sobą w konflikcie. Dlatego pytania kontrolne, które mogłyby umożliwić ponowną analizę historyjek, nie są dla nich pomocne. Nie zmienia to faktu, że 4-latkę wiedzą, że emocja niekoniecznie musi być uzewnętrzniona w zachowaniu (podobnie jak 6-latkę, młodsze dzieci w żadnym przypadku nie preferowały zachowania bohatera jako bardziej wiarygodnej wskazówki, a w przypadku emocji negatywnej częściej wskazywały emocję zgodną z oczekiwaną interpretacją sytuacji).

Po drugie wyniki te mogą być efektem socjalizacji. Skoro 4-letnie dzieci są już zdolne do reprezentowania emocji, jako stanu wewnętrznego, mogą podejmować dążenia do kontrolowania tych stanów u siebie, np. poprzez zabawy w udawanie. Stają się także obiektem działań wychowawczych, ukierunkowanych na kontrolę ekspresji emocji. Z oczywistych względów chodzi przede wszystkim o kontrolę emocji negatywnych. Dlatego dokonując atrybucji z perspektywy 1 osoby, unikają wskazania emocji negatywnej.

Powyższa hipoteza, choć prosta i dość prawdopodobna ma pewną wadę – nie wyjaśnia, dlaczego efekt unikania przypisywania sobie negatywnych emocji nie utrzymuje się u dzieci 6-letnich, bardziej zaawansowanych w procesie socjalizacji. Wyjaśnić może to jednak trzecia hipoteza. To, że 6-latki zdecydowanie częściej niż 4-latki odnosiły się do sytuacji przy ocenie negatywnej emocji rzeczywistej, szczególnie w pytaniu o 1 osobę, może mieć związek z tym, że według badaczy więzi, mniej więcej w wieku 6 lat widoczny staje się wpływ bezpiecznej więzi na rozumienie negatywnych emocji. Dzięki otwartej komunikacji z zaufanym opiekunem możliwa jest spokojna rozmowa odnośnie do wydarzeń zakłócających spokój czy tych bardzo nieprzyjemnych (por. Thompson, Laible, Ontai, 2003). Dochodzi do tego pytanie, czy procesy socjalizacji i budowania więzi przebiegają inaczej w przypadku dziewczynek niż chłopców, co mogłoby wyjaśnić uzyskane różnice międzypłciowe.

Tak więc, choć żadna z postawionych wyżej hipotez nie wyjaśnia wyników w całości, dobrze się nawzajem uzupełniają. Na początku dzieci zaczynają dostrzegać, że ktoś może odczuwać własne emocje (jako stany wewnętrzne), ale dopiero zaawansowane przybieranie perspektywy, związane z ogólnym rozwojem funkcji zarządczych i zasobów przetwarzania informacji, pozwalają na dostrzeżenie, że stan ten nie jest zdefiniowany jednym czynnikiem i że możliwe są mieszane emocje. To umożliwia efektywniejszą kontrolę ekspresji emocji, zwłaszcza negatywnych. Rozwój możliwości regulacji emocji sprawia, że dzieci zaczynają lepiej rozumieć czynniki wpływające na emocje, stają się mniej zaabsorbowane własnymi emocjami i są w stanie ujrzeć odmienne doświadczenie emocjonalne innych (por. Nielsen, 2002). Towarzyszy temu rozwój więzi z rodzicami (opiekunami), umożliwiający bardziej obiektywny stosunek nawet do własnych emocji. Jednym z przejawów więzi jest korzystanie z rozmowy jako metody „negocjowania” emocji, dlatego 6-letnie dzieci były w stanie obiektywnie powiązać nawet własne negatywne emocje z sytuacją, gdy pytanie o emocję własną zadawane było na końcu rozmowy i dziecko mogło wcześniej „przećwiczyć” interpretację sytuacji na osobie bohatera historyjki, a następnie, dzięki pytaniom kontrolnym, ponownie przetworzyć najważniejsze informacje o sytuacji.

Podsumowując, możemy powiedzieć, że wyniki przeprowadzonych przez nas badań mogą prowadzić do modelu rozwoju reprezentacji emocji u dzieci w wieku przedszkolnym, zgodnie z którym już 4-letnie dzieci reprezentują emocje jako wewnętrzne stany umysłowe, ale można sądzić, że w kolejnych 2 latach życia (a zapewne również później) następuje rozwój zarówno tworzonej przez dziecko reprezentacji („teorii”) emocji (poprzez dodanie do niej nowych wymiarów), jak i wykorzystania tej reprezentacji w procesach kontroli ekspresji emocji i budowania relacji społecznych. Należy od razu podkreślić, że nie jest to zależność jednokierunkowa – osiągnięcie kolejnych etapów rozwoju poznawczego umożliwia uruchomienie kolejnych etapów socjalizacji, ale zarazem przebieg socjalizacji wpływa na to, jak dziecko rozumie emocje. Szczególnie

ciekawy wydaje się tu wątek związku rozumienia emocji z budowaniem więzi, który zostanie bardziej zgłębiony w planowanych obecnie badaniach. Zaproponowany tu model wymaga jednak dalszych badań, których wyniki mogłyby służyć do bezpośredniej weryfikacji jego przewidywań. Uzyskane przez nas wyniki potwierdziły też istnienie rozwojowego wymiaru, znanego skądinąd, zjawiska asymetrii pozytywno-negatywnej.

Literatura cytowana

- Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 6, 248-254.
- Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R., Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407-418.
- Bartsch, K., Wellman, H.M. (1989). Young children's attribution of action to beliefs and desires. *Child Development*, 60, 946-964.
- Bell, M.A., Wolfe, Ch.D. (2004). Emotion and Cognition: An Intricately Bound. *Developmental Process*. *Child Development*, 75, 366-370.
- Białecka-Pikul, M. (2002). *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu. Badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74, 238-256.
- Denham S.A., Couchoud E.A. (1990). Young preschoolers' ability to identify emotions in equivocal situations. *Child Study Journal*, 20, 153-169.
- Doherty, M.J. (2008). *Theory of Mind. How Children Understand Others' Thoughts and Feelings*. Hove: Psychology Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Losoya, S. (1999). Reakcje emocjonalne: ich regulacja, korelaty społeczne i socjalizacja. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.) *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* (s. 223-281). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Flavell, J.H., Flavell, E.R., Green, F.L., Moses, L.J. (1990). Young children's understanding of fact beliefs versus value beliefs. *Child Development*, 61, 915-928.
- Gnepp, J., Gould, M.E. (1985). The development of personalized inferences: Understanding other people's emotional reactions in light of their prior experiences. *Child Development*, 56, 1455-1464.
- Gopnik, A., Wellman, H.M. (1992). Why the Child's Theory of Mind Really Is a Theory. *Mind and Language*, 7, 145-171.
- Gordon, A.C.L., Olson, D.R., (1998). The Relation between Acquisition of a Theory of Mind and the Capacity to Hold in Mind. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68, 70-83.
- Gordon, R. (1992). The simulation theory and the theory. *Mind and Language*, 7, 11-35.
- Harris, P.L. (2008). Understanding emotion. W: M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, L. Feldman Barrett (red.) *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.
- Harris, P.L., Kavanaugh, R.D. (1993). Young children's understanding of pretense. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, 103-108.

- Kestenbaum, R., Gelman, S.A. (1995). Preschool Children's identification and Understanding of Mixed Emotions. *Cognitive Development*, 10, 443-458.
- Leslie, A. (1987). Pretence and representation: The origins of 'theory of mind'. *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Łosiak, W. (2007). *Psychologia emocji*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Moses, L.J. (1993). Young children's understanding of belief constraints on intention. *Cognitive Development*, 8, 1-25.
- Nielsen, L. (2002). The simulation of emotion experience: On the emotional foundation of theory of mind. *Phenomenology and the Cognitive Science*, 1, 225-286.
- Peeters, G., Czapiński, J. (1990). Positive-negative asymmetry in evaluations: The distinction between affective and informational negativity effects. W: W. Stroebe, M. Hewstone (red.) *European Review of Social Psychology*. London: Wiley.
- Pons, F., Harris, P.L., de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152.
- Rieffe, C., Meerum Terwogt, M., Cowan, R. (2005). Children's understanding of mental states as cause of emotion. *Infant and Child Development*, 14, 259-272.
- Rudkowska, G. (2006). Wiedza o przyczynach i przejawach emocji dzieci kończących edukację przedszkolną. *Psychologia Rozwojowa*, 11, 2, 77-91.
- Saarni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, 15, 424-429.
- Saarni, C. (1999). Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie. W: P. Salovey, D. Sluyter (red.) *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* (s. 75-131). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Saarni, C., Campos, J.J., Camras, L.A., Witherington, D. (2006). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. W: D. Damon, R.M. Lerner, N. Eisenberg (red.) *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (t. 3, s. 226-299). New York: Wiley.
- Smith, M. (2001). Social And emotional competencies: Contributions to young African-American children's peer acceptance. *Early Education and Development*, 12, 49-72.
- Taylor, M. (2007). Rozwój poznania społecznego z perspektywy teorii umysłu. W: B. Bokus, G.W. Shugar (red.) *Psychologia języka dziecka* (s. 268-308). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Thompson, R.A., Laible, D.J., Ontai, L.L. (2003). Early understandings of emotion, morality, and self: developing a working model. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 137-171.
- Widen S.C., Russell J.A. (2008). Young children's understanding of others' emotions. W: M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, L. Feldman Barrett (red.) *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.
- Wimmer, H., Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

ZAŁĄCZNIKI

ZAŁĄCZNIK A

Pełne teksty przykładowych historyjek (z oczekiwaną emocją pozytywną i negatywną):

1. Historyjka z oczekiwaną emocją negatywną

Mama obiecała Stasiowi, że w nagrodę za posprzątanie pokoju dostanie czekoladę. Wysprzątał więc dokładnie cały swój pokój. Niestety, mama zapomniała kupić czekoladę i Staś nie dostał nagrody, której oczekiwał. Chłopiec uśmiechnięty poszedł się bawić.

2. Historyjka z oczekiwaną emocją pozytywną

Marta długo czekała na Boże Narodzenie, gdyż mama obiecała, że dostanie lalkę, którą bardzo chciała mieć. Na gwiazdkę, gdy dziewczynka rozpakowała prezent okazało się, że jest tam właśnie taka lalka, o której marzyła. Marta odłożyła lalkę na półkę i nie chciała się nią bawić.

ZAŁĄCZNIK B

Najważniejsze elementy wszystkich 6 historyjek wykorzystanych w badaniu

Lp.	Bohater historyjki	Obiekt pożądanego	Emocja oczekiwana (spełnione – niespełnione pragnienie)	Emocja okazywana
1.	Chłopiec	czekolada	emocja negatywna (niespełnione)	uśmiechnięty poszedł się bawić
2.	Dziewczynka	niejedzenie zupy	emocja negatywna (niespełnione)	zjadła całą zupę do ostatniej kropelki
3.	Chłopiec	klocki Lego	emocja negatywna (niespełnione)	podskakując sobie poszedł
4.	Dziewczynka	lalka	emocja pozytywna (spełnione)	odłożyła lalkę na półkę i nie chciała się nią bawić
5.	Chłopiec	ulubiony tort	emocja pozytywna (spełnione)	poszedł, popatrzył i odszedł od stołu
6.	Dziewczynka	obejrzenie bajki	emocja pozytywna (spełnione)	wyszła z pokoju