

Marzena Buchnat, Aleksandra Jasielska  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Pakiet zadań wymagających zastosowania wiedzy o emocjach podstawowych – prezentacja narzędzia pomiarowego WE06

Celem artykułu jest przedstawienie autorskiego narzędzia pomiarowego WE06 służącego do oceny wiedzy o emocjach podstawowych: smutku, radości, wstrętu, złości, zdziwienia i strachu. Grupą docelową, dla której dedykowane jest narzędzie, są dzieci z lekką lub umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną, których specyfika rozwoju w zakresie wiedzy o emocjach została scharakteryzowana. Przedstawiono teoretyczną bazę narzędzia, którą stanowi koncepcja zakładająca, iż jedną z możliwych form reprezentacji wiedzy o emocjach są kody umysłowe oraz procesy zachodzące między nimi. Opierając się na tym założeniu stworzono pakiet 9 zadań dla każdej z emocji podstawowych, które nawiązują do odpowiedniej triady: kodu, funkcji i procesu, tj. kod obrazowy-spostrzeganie-percepcja, kod werbalny-ekspresja-symbolizacja oraz kod semantyczny-rozumienia-konceptualizacji. Opisano sukcesywną procedurę konstrukcji narzędzia, zawierającą poszczególne etapy, takie jak: tworzenie poszczególnych zadań, badania pilotażowe oraz weryfikację ekspercką. Zamieszczono pełen zestaw zadań zawierający materiał testowy, instrukcję oraz kryteria oceny odpowiedzi. Opisano przebieg badania z wykorzystaniem narzędzia oraz możliwe obszary jego zastosowania dotyczące m.in. praktyki społecznej, jak i edukacyjnej.

Przygotowanie narzędzia i badania pilotażowe częściowo zrealizowano dzięki Programowi „Staże i szkolenia praktyczne pracowników naukowych placówek naukowych i pracowników naukowych, naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych uczelni w przedsiębiorstwach” przyznanego autorkom przez Urząd Marszałkowski Województwa Wielkopolskiego i Unii Europejskiej (działania 8.2 i poddziałanie 8.2.1).

Słowa kluczowe: wiedza o emocjach, emocje podstawowe, niepełnosprawność intelektualna, wiek szkolny

## Tasks package requiring the use of knowledge about basic emotions – presentation of the WE06 measurement tool

The aim of the article is to present the authoring measurement tool WE06 for the assessment of knowledge about basic emotions: sadness, joy, disgust, anger, surprise and fear. The target group for which the tool is dedicated are children with mild or moderate intellectual disability, whose specificity in the area of knowledge about emotions has been characterized. The theoretical base of the tool has been presented, which is the concept assuming that one of the possible forms

of representing knowledge about emotions are mental codes and processes occurring between them. Based on this assumption, a package of 9 tasks was created for each of the basic emotions that refer to the appropriate triad: code, function and process, i.e. image code – perception, verbal code – expression – symbolization and semantic code – understanding – conceptualization. A successive procedure of tool construction has been described, including the particular stages, such as: creation of individual tasks, pilot studies and expert verification. A full set of tasks containing test material, the instruction and the criteria of the assessment has been provided. There has been described the course of the test with the use of the tool and possible areas of its application concerning, among others, social and educational practice.

Keywords: knowledge about emotions, basic emotions, intellectual disability, school age

## Wiedza o emocjach

Wiedza o emocjach to „zasób informacji dotyczących emocji i ich doświadczenia przez siebie samego, jak i przez innych ludzi, który może zostać wykorzystany, by rozumieć i interpretować wydarzenia rozgrywające się w otoczeniu jednostki” [Brenner, Salovey 1999: 302 i 315]. To dzięki tej wiedzy jednostka wie czym jest emocja i jak działa, identyfikuje i rozumie przeżycia emocjonalne swoje i innych ludzi [Górecka-Mostowicz 2005; Nowakowska-Kempna 2000; Parkinson 1998; Smith 1995: 411]. Składowymi tej wiedzy mogą być informacje na temat: pochodzenia emocji, układu czynników sprawczych odpowiedzialnych za pojawienie się danej emocji, wpływu emocji na zachowanie, specyficznych dla danej emocji technik kontroli i aktywacji, związku danej emocji z innymi, wartości przypisywanej danej emocji w indywidualnym systemie znaczeń, przewidywania ich przebiegu, czynników, od których zależy ich siła, czas trwania, następstwa, charakterystyki danej emocji pod względem walencji itp. [Fernandez-Dols, Bachorowski 2009; Maruszewski, Ściagała 1998; Russell, Lemay 2000]. Takie ujęcie jest konsekwencją założenia psychologii potocznej [Heider 1958], mówiącego, że psychologia ta zawiera tzw. wiedzę operacyjną, której jednym z aspektów jest wiedza deskryptywna o charakterze przede wszystkim informacyjnym, drugim zaś wiedza interpretacyjna wykorzystywana podczas zachowywania się w określony sposób, np. w sytuacjach emotogennych.

Wydaje się, że wiedza o emocjach ma z natury swojej charakter prototypowy, a nie kategoryalny, ponieważ to na bazie pośrednich i bezpośrednich przeżyć emocjonalnych człowiek konstruuje reprezentacje emocjonalne, które mogą przebierać postać skryptu lub schematu zarówno emocji, jak i kategorii emocji. Poszczególne fragmenty i części tej wiedzy integrowane są w mniej lub bardziej złożone struktury pojęciowe, które są identyfikowane jako naiwne teorie emocji. Teorie te różnią się w zależności od wieku, płci czy ekspozycji na doświadczenia emocjonalne [Zammuner 1995: 435]. Istnieje zgoda, że wiedza o emocjach pozostaje w związku procesami kontroli nad emocjami [Jasielska 2013]. Przykładowo

wiedza zaawansowana leży u podstaw kompetencji emocjonalnych [Saarni 1999], podczas gdy oparta na przesłankach fałszywych czy uboga na deficytach w tym zakresie [Katz, Hunter 2007; Leahy i in. 2014].

## Emocje podstawowe

Jednym z podziałów emocji jest rozróżnienie na emocje podstawowe (m.in. pierwotne, bazowe) i pochodne (m.in. wtórne, złożone). Powszechnie przyjmuje się, że emocje podstawowe posiadają następujące cechy, których pozbawione są emocje pochodne, a są to: obecność u innych naczelnych, wywoływanie specyficznej reakcji fizjologicznej, poprzedzenie powszechnymi wydarzeniami, manifestacja spójnych autonomicznych i ekspresywnych reakcji, szybkie pojawianie się, krótkotrwałość, generowanie automatycznej oceny bodźca i doświadczanie jako wydarzenia, które zachodzi poza pełną kontrolą oraz pełni znaczącą funkcję adaptacyjną [Ekman 1992]. Istnieje przynajmniej kilka kryteriów, na podstawie których dokonuje się ich rozróżnienia [Doliński 2000]. Jedno z kryteriów przyjmuje, że emocje podstawowe to te, które są doświadczane zarówno przez ludzi, jak i zwierzęta. Drugie postuluje, że emocje podstawowe to te, których nazwy najszybciej przychodzą ludziom na myśl, kiedy mają za zadanie podać przykłady emocji. Trzecie podejście postuluje, że emocje podstawowe to te, których ekspresja emocjonalna ma charakter ponadkulturowy. W efekcie wyróżniono pulę sześciu emocji, o uniwersalnych wzorcach ekspresji mimicznej; są to: radość, strach, zdziwienie, złość, smutek, wstyd. Istnieje zgoda między badaczami co do zaproponowanej listy [por. Turner, Sets 2009: 27-28].

## Możliwości rozwojowe dzieci z niepełnosprawnością intelektualną do budowania wiedzy o emocjach

Rozwój poznawczy dziecka z niepełnosprawnością intelektualną jest ograniczony. W przypadku osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną obejmuje te same fazy co rozwój dzieci w normie intelektualnej, ale przebiega wolniej i nie przekracza fazy myślenia konkretnoobrazowego [Piaget, Inhelder 1993: 65]. Nie dochodzi zatem do osiągnięcia poziomu operacji formalnych, przez co myślenie tych dzieci nie jest abstrakcyjne i hipotetyczno-dedukcyjne [Kościelska 1998: 100; Kostrzewski 1981: 114-117; Obuchowska 1999: 233-234; Pilecka 2003: 17; Wyczęsany, Gajdzica 2006: 69]. U dzieci z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną poziom rozwoju intelektualnego jest jeszcze bardziej ograniczony, a u osób

ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną dominuje poziomu myślenia sensoryczno-motorycznego [Bogdanowicz 1991: 93]. Powoduje to u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną deficyty w zakresie, analizowania, porównywania, uogólniania czy abstrahowania. Najmniej zaburzone są procesy syntezy i analizy. Natomiast u osób z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością operacje logiczne, np. szeregowanie, występują jedynie w wyniku intensywnej rehabilitacji [Lausch-Żuk 2001: 150]. Takie ograniczenie procesów myślowych warunkuje i ogranicza sposób rozumienia emocji. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają upośledzoną zdolność wnioskowania sylogistycznego, indukcyjnego oraz przez analogię. Ich wnioskowanie charakteryzuje się zmniejszonym krytycyzmem, trudnościami w uchwyceniu istoty zachodzących zależności czy zdarzeń, związków między wnioskiem a przesłankami. Dodatkowo dzieci te w okresie wczesnoszkolnym nie osiągają stanu stabilnej równowagi, która umożliwia swobodne przenoszenie się między poziomami myślenia, często powoduje to gubienie wątków, sztywność myślenia, małą elastyczność. Trudności ze zmianą sposobu myślenia prowadzą do stosowania znanych schematów w rozwiązywaniu nowych zadań [Buchnat 2015: 37]. Osoby z umiarkowaną niepełnosprawnością są zdolne do przeprowadzenia prostego wnioskowania, ale wymaga to odpowiedniej stymulacji [Mrugalska 1996], w przypadku osób ze znaczną niepełnosprawnością operacje takie są niedostępne.

Sztywność myślenia, popełnianie błędów dotyczących logiki, nieumiejętność dokonywania uogólnień czy abstrahowania powoduje niski poziom zrozumienia emocji, szczególnie w zmieniających się warunkach poznania. Natomiast zaburzenia w zakresie myślenia abstrakcyjnego i procesie decentracji, powodują, że uczucia są odbierane jako element danej sytuacji, co w znaczący sposób obniża umiejętność wczuwania się w sytuację drugiego człowieka. Dopiero długotrwały trening empatii pozwala im na zrozumienie subiektywności uczuć i ich kontekstu sytuacyjnego [Gajdzica 2007; Simeonsson, Bailey 1988]. Niski poziom empatii ma wpływ też na budowanie więzi emocjonalnych i umiejętność komunikowania się. W przypadku osób z umiarkowaną niepełnosprawnością poziom empatii jest niski, dostępne są przede wszystkim bezpośrednio przeżycia emocjonalne dotyczące ich samych, bez możliwości zrozumienia sytuacji drugiej osoby. Z kolei u osób ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną empatia nie występuje. Osoby te ujawniają głównie podstawowe potrzeby psychiczne i charakterystyczne są dla nich częste zaburzenia zachowania [Lausch-Żuk 2001: 150].

Deficyty w procesach myślowych, występujące u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, implikują zaburzenia w procesach orientacyjno-poznawczych, które dodatkowo powodują, że percepcja wiedzy o emocjach jest uboższa. Procesy spostrzegania u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną cechują się niedokładnością, wąskim zakresem oraz zwolnionym tempem [Wyczesany, Gajdzica

2006: 68; Zabłocki 2003: 29]. Wpływ na niedokładność, mniejszy zakres i spowolnione tempo spostrzegania mają zaburzenia percepcji słuchowej i wzrokowej, przez co dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną cechuje zniekształcone postrzeganie rzeczywistości. Zauważają one głównie zewnętrzne cechy charakterystyczne obiektów, np. kolor, pomijając cechy szczegółowe. Mają problem z umiejscowieniem ich w przestrzeni i z ukształtowaniem ich pojęcia. Taki poziom spostrzegania powoduje trudności w zakresie porównywania przedmiotów, wyszukiwania ich podobieństw i różnic, a także wyszukiwania wzajemnych powiązań. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną postrzegają znacznie mniej przedmiotów w określonym czasie niż dzieci z normą intelektualną, za co odpowiedzialny jest wolniejszy przebieg procesów korowych, a odbiór otaczającej rzeczywistości jest jeszcze uboższy [Buchnat 2015:40; Chrzanowska 2003:10; Wyczesany, Gajdzica 2006: 68; Zabłocki 2003: 29].

U dzieci z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością wyżej wymienione deficyty się pogłębiają. Następuje spowolnienie, zawężenie zakresu spostrzegania. Trudności w różnicowaniu, błędy w ujmowaniu powiązań i relacji między zjawiskami percepcyjnymi [Wyczesany 2001: 33]. Takie trudności mają przełożenie na zakres postrzegania społecznego, utrudniają obserwację zmieniających się uczuć, nastrojów, śledzenia zmian w zachowaniu drugiej osoby, jak i u samego siebie, co zuboża możliwość postrzegania i zrozumienia emocji. W badaniach przeprowadzonych przez Channell, Conners, Barth [2014] ujawniono jednak, że osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną rozpoznają emocje ze zdjęć twarzy na takim samym poziomie co osoby w normie intelektualnej. Trudności w obszarze percepcji emocji pogłębiają deficyty w zakresie koncentracji uwagi, które jeszcze bardziej utrudniają zbieranie danych potrzebnych do określania stanu emocjonalnego innej osoby. Mała podzielność uwagi sprawia, że dzieci te w procesie zbierania informacji nie potrafią efektywnie korzystać z różnych źródeł. W przypadku osób z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną dominuje uwaga mimowolna, choć w toku procesu rehabilitacji można rozwinąć uwagę dowolną. Osoby ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną koncentrują uwagę głównie na przedmiotach służących zaspokajaniu ich potrzeb lub zdecydowanie wyróżniających się z otoczenia [Bogdanowicz 1991: 91; Chrzanowska 2015: 276].

Dla tworzenia się wiedzy o emocjach oprócz wyżej wymienionych czynników poznawczych i bezpośrednich doświadczeń, orientacji w zasadach życia społecznego znaczenie będą miały umiejętność utrzymania uwagi społecznej i intersubiektywności. Niestety również te procesy często bywają opóźnione i różnią się jakościowo od obserwowanych u dzieci o prawidłowym rozwoju [Cebula, Wishart 2008: 48; Fidler 2006].

Ograniczony odbiór rzeczywistości będzie miał znaczenie dla jej zrozumienia, które również jest ograniczone. Na dodatek korzystanie z wiedzy już zdobytej

jest również utrudnione z uwagi na niski zakres pamięci. Zdolność stosowania coraz to bardziej zaawansowanych strategii zapamiętywania niestety jest powiązana ze zmianami w zakresie myślenia [Stefańska-Klar 2005: 135], dlatego pamięć logiczna osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest bardzo słaba, natomiast pamięć mechaniczna, skojarzeniowa jest na przeciętnym poziomie [Kijewska 2006: 283]. Osoby te mają problemy we wszystkich obszarach procesów pamięciowych, począwszy od kodowania pobieranych informacji, przez aktywne podtrzymywanie informacji w pętli artykulacyjnej, aż do ogólnego deficytu pamięci krótkotrwałej i długotrwałej [Nęcka 2003: 182-185]. Lepiej zapamiętują materiał dotyczący teraźniejszości, związany z własnymi doświadczeniami, oparty na emocjach, który jest przechowywany w pamięci epizodycznej. Ten rodzaj pamięci u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną występuje na poziomie dzieci w normie. Znaczne ograniczenia obserwowane są natomiast w zakresie pamięci semantycznej, ponieważ zapamiętanie komunikatów językowych tworzących system wiedzy wymaga złożonych operacji pojęciowych, które są u nich zaburzone [Kościelak 1989: 48].

Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną charakteryzują się ograniczoną pojemnością pamięci, wykazują deficyty w przyswajaniu nowego materiału, szybko go zapominają, a odtwarzanie go z pamięci jest u nich niedokładne. Nie potrafią też wykorzystać nowo zdobytej wiedzy w praktyce i często uczą się na pamięć, bez zrozumienia [Głodkowska 2000: 68]. Takie specyficzne cechy pamięci utrudniają zrozumienie sytuacji społecznych, odczytywanie emocji, które są w sposobie wyrażania bardzo zmienne i zależą od kontekstu społeczno-kulturowego.

U osób z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością deficyty w zakresie zapamiętywania znacznie się pogłębiają. Występuje ograniczony zakres pamięci, a u osób ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną zakres pamięci jest znikomy, a zapamiętywanie wybitnie utrudnione [Bogdanowicz 1991: 92].

Werbalizacja stanów emocjonalnych również będzie uboższa u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, ponieważ osoby te charakteryzują się zaburzeniami na poziomie kompetencji językowych. Grabias [2001: 33] wskazuje, że deficyt ten wynika ze stopnia niepełnosprawności intelektualnej, stopień nasilenia zaburzeń mowy jest wprost proporcjonalny do głębokości niepełnosprawności.

W zakresie leksykalnym mowa dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną charakteryzuje się przede wszystkim ubogim słownictwem. W ich wypowiedziach dominują rzeczowniki i czasowniki rzadko posługują się przymiotnikami i przysłówkami. Przymiotniki, których używają, określają cechy sensoryczne, a przysłówki odnoszą się do sposobu wykonania czynności [Rakowska 1980: 121-130; Wyczesany, Gajdzica 2006: 70]. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną najczęściej posługują się zdaniami pojedynczymi. Wykazują również trudności w dekodowaniu znaczeń poszczególnych słów czy zdań, co utrudnia



im prawidłowe rozpoznanie przekazu. Na problemy ze zrozumieniem przekazu nakłada się niska umiejętność uchwycenia sensu zastanej sytuacji. Brak zrozumienia kontekstu sytuacyjnego, niska umiejętność wykorzystania posiadanej wiedzy do wyjaśnienia danego stanu rzeczywistości, trudności w dostrzeżeniu problemu i jego nazwaniu obniżają kompetencje komunikacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną [Rakowska 1996: 309]. Przeprowadzone badania wskazują jednak, że aktywność językowa takich dzieci zależy od stworzonej im sytuacji społecznej, klimatu emocjonalnego w rodzinie, motywacji do mówienia oraz osobowości dziecka [Jęczeń 2003: 129].

Wyniki badań Abbeduto i Biblera Nuccio [1993] wskazują, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną, formułując wypowiedzi, biorą pod uwagę stan emocjonalny partnera rozmowy oraz poziom jego aktywności. Wyniki przedstawionych badań prowadzą do stwierdzenia, że rozwój mowy uwarunkowany jest jakością relacji z otoczeniem społecznym [Buchnat 2015: 43]. Osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają też problemy z formułowaniem komunikatów zrozumiałych dla odbiorców, jednak winę za brak porozumienia często przypisują odbiorcy. Wykazują one również deficyty w przekazywaniu informacji deskryptywnych, a także, gdy komunikat dotyczy sytuacji wyobrazeniowej, abstrakcyjnej lub nowej, nieznanego dziecku z wcześniejszych doświadczeń [Twardowski 2002: 13-19]). Z badań przeprowadzonych przez Abbeduto i współpracowników [1991] wynika, że osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają problemy z unikaniem zakłóceń w porozumiewaniu się, np. zadawania pytań wyjaśniających daną sytuację. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w sytuacji niezrozumienia komunikatu, zamiast poprosić partnera rozmowy o wyjaśnienie, próbowały odgadnąć jego intencje, niestety często bez powodzenia, co prowadziło do przerywania rozmowy. Wszystkie wymienione trudności charakteryzujące dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną powodują ograniczenia komunikacyjne wpływające na sposób wyrażania się przez dziecko z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W przypadku osób z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną zdolności komunikacyjne są bardzo zróżnicowane. U osób tych może występować intencjonalna komunikacja werbalna, jak i nieintencjonalna komunikacja pozawerbalna, co jest warunkowane indywidualnymi możliwościami rozwojowymi, ale również czynnikami zewnętrznymi, takimi jak np. środowisko rodzinne [Marcinkowska 2013: 47]. Osoby z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną używają prostych zdań, choć ich zasób słownictwa jest znacznie bardziej ograniczony niż osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Wymowa jest wadliwa i niewyraźna. Natomiast osoby ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną zazwyczaj porozumiewają się pojedynczymi wyrazami, monosylabami, niekiedy używają prostych zdań. Wymo-

wa jest bełkotliwa, wypowiedzi agramatyczne, przez co komunikaty stają się mniej zrozumiałe dla otoczenia [Bogdanowicz 1991: 92; Lausch-Żuk 2001:150].

Osiągany przez dzieci z niepełnosprawnością intelektualną poziom myślenia uniemożliwiający odbiór informacji abstrakcyjnych, ograniczenia w zakresie analizy, syntezy, abstrahowania i uogólniania, a także zaburzenia w zakresie spostrzegania, uwagi, pamięci i mowy będzie przyczyniał się do uboższej percepcji i konceptualizacji wiedzy o emocjach. Przy czym proces konceptualizacji wymagający wyższych procesów myślowych będzie jeszcze bardziej ograniczony.

Rozwój emocjonalny osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie różni się w znaczący sposób od rozwoju osób w normie intelektualnej. Częściej jednak występuje sztywność uczuciowa, osłabienie mechanizmów kontroli warunkujących częstsze występowanie impulsywności, nadpobudliwości lub zahamowań, agresywności, niepokoju, wzmożona podatność na sugestię, a także ograniczona zdolność przeżywania uczuć wyższych. Nieprawidłowości te mogą stanowić czynnik ograniczający prawidłowe przystosowanie społeczne [Kirenko, Parcho miuk 2006: 34]. Osoby z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną charakteryzują się wrażliwością emocjonalną, ujawnianiem potrzeb psychicznych i intuicyjnych uczuć moralnych. Występuje u nich słaba kontrola popędów. Natomiast osoby ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną ujawniają potrzeby psychiczne, są zdolne do okazywania uczuć, choć wyrażają je w sposób prymitywny. Nie kontrolują popędów, dlatego często występują u nich zaburzenia zachowania [Bogdanowicz 1991: 94; Lausch-Żuk 2001: 150].

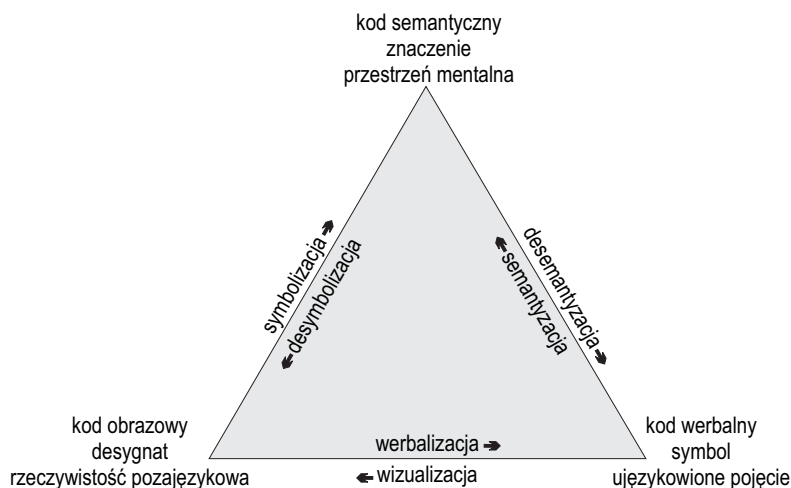
## Podstawy teoretyczne narzędzia

Jedną z dyskutowanych w literaturze przedmiotu form wiedzy emocjonalnej jest model kodów umysłowych i wzajemnych powiązań pomiędzy nimi. Taki charakter ma m.in. koncepcja Buccia [2000] o psychodynamicznych korzeniach. Zakłada ona, że w reprezentowaniu emocji używa się schematów pamięciowych, które reprezentują interakcje z osobami znaczącymi z wczesnego okresu życia. Reprezentacja emocji powstaje w wyniku niuansowego, precyzyjnego i wielokrotnego przekodowywania między specyficznymi kodami połączonymi są ze sobą za pomocą „łączy referencyjnych”, w ramach których odbywa się rekodowanie, przekładanie danych z jednego kodu na drugi. Podobnie rzecz się ma u Karmiloff-Smith [1995], która wprowadza zbliżone do „łączy referencyjnych” pojęcie „redeskrypcji reprezentacji”, rozumianej jako ciągły proces „przepisywania” wiedzy w różnych kodach na różnym poziomie jawności.

Powyższe propozycje uzupełnia koncepcja psychicznej reprezentacji emocji, autorstwa Maruszewskiego i Ścigały [1998]. Odwołuje się ona do klasycznego



trójkąta semiotycznego [Odgen, Richards 1989], w którym relacja słowa (znaku) do przedmiotu (desygnat = reprezentant rzeczywistości pozajęzykowej) jest zapośredniczona myślą (pojęcie) o tym przedmiocie. Słowo wywołuje myśl o przedmiocie stanowiącą jego znaczenie, inaczej reprezentacją semantyczną. Maruszewski i Ścigała [1995] dla opisu znaczenia emocji posłużyli się odpowiednio pojęciami kodu obrazowego, kodu werbalnego i kodu abstrakcyjnego. Podobnie jak w romb informacyjny zaproponowanym przez Nowakowską-Kempną [2000: 87-88], który służyć do opisu sposobu konceptualizacji rzeczywistości pozajęzykowej. W jego strukturze występują takie elementy, jak: rzeczywistość pozajęzykowa, biegun fonetyczno-fonologiczny ujętykowanego pojęcia i przestrzeń mentalna (rys. 1).



Rysunek 1. Kody i procesy tworzące reprezentację emocji.

Źródło: Opracowanie własne.

Koncepcja reprezentacji emocji poza stabilnymi elementami włącza również łączące je relacje, które nie są niczym innym jak czynnościami poznawczymi i instrumentalnymi.

W ramach kodu obrazowego powstają prymitywne, niedostępne świadomości reprezentacje skryptowe wypełnione zindywidualizowaną treścią i jako takie stanowią podstawę do odmiennego reagowania różnych osób na te same bodźce sytuacyjne. Kod ten łączy się z kodem werbalnym procesami werbalizacji i wizualizacji. W kodzie werbalnym reprezentacja emocji ma budowę prototypową i zawiera typową, uogólnioną wiedzę dotyczącą emocji najczęściej doświadczanych w określonych sytuacjach. Jego połączenie z kodem abstrakcyjnym stanowi procesy semantyzacji i desemantyzacji. W kodzie abstrakcyjnym powstaje

najbardziej uogólniona reprezentacja emocji polegająca na nadawaniu znaczenia. W jej ramach emocje reprezentowane są jako pojęcia, które zawierają aprioryczną wiedzę w postaci potocznych teorii emocji. Kod abstrakcyjny łączy się z obrazowym parą procesów, takich jak symbolizacja i desymbolizacja. Poszczególne kody i ich wzajemne przekształcania nie zawierają tylko aspektu treściowego wiedzy emocjonalnej, ale także wzbudzane w ich ramach czynności poznawcze i instrumentalne pod postacią takich funkcji i procesów, jak spostrzeganie (percepcja), wyrażanie (symbolizowanie) i rozumienie (konceptualizacja) emocji.

## Narzędzie

### Założenia konstrukcyjne

Tworząc narzędzie, które miałyby służyć pomiarowi wiedzy o emocjach podstawowych u dzieci kierowano się trzema przesłankami dotyczącymi: rozwoju poznawczego dzieci, rozwoju mowy dziecięcej oraz charakteru relacji interpersonalnych nawiązywanych przez dziecko.

Wiedza na temat emocji posiadana przez dzieci nie są w pełni rozwiniętą strukturą z elementami abstrakcyjnymi na podobieństwo wiedzy osób dorosłych [Papadopulo 1995]. Dlatego do badań dziecięcej wiedzy o emocjach, rekomendowane są takie strategie empiryczne, które w dużej mierze bazują na konkretnym dziecięcym doświadczeniu [Saarni 1999: 149-150]. Są to m.in. metoda obserwacyjna, w której wywołuje się dziecięce emocje i obserwuje manifestowane zachowanie dziecka (np. procedura niechcianego prezentu stosowana wobec dzieci) [Saarni 1999], metoda bezpośrednich próbek zachowania, w której wybiera się jasno określoną sytuację emocjonalną zawierającą interakcję społeczną i prosi dziecko, aby zareagowało w tej sytuacji, np. dziecko ma pokazać jak będzie się zachowywało, aby kogoś pocieszyć (np. rozmowa piagetowska zawierająca przykładowe pytanie „Wyobraź sobie, że ktoś jest czymś zaniepokojony, co się wtedy dzieje?” [Górecka-Mostowicz 2005: 47]; metoda sprawozdania, która polega na zapytaniu dziecka wprost, jakie przewiduje "dobre" i "złe" konsekwencje cudzego zachowania emocjonalnego (np. studia nad reakcjami młodzieży na katastrofę promu kosmicznego) [Challenger, Gould, Gould 1991]; metoda narracji – analiza narracji na temat doświadczeń emocjonalnych, które są opowiadane dziecku, o dziecku (wspomnienia autobiograficzne), podsłuchane przez dziecko i przez dziecko tworzone (autonarracja), np. analiza skryptu smutku przedstawionego w opowiadaniu dla dzieci w wieku przedszkolnym „Franklin ma zły dzień” autorstwa P. Bourgeois i B. Clark [Jasielska 2008].

Kierując się powyższymi wskazówkami w projektowanych zadaniach wykorzystano materiał konkretny i pochodzący z codziennego doświadczenia dzieci (np. zdjęcie przedstawiające dziecięcą ekspresję emocji, okładkę książki). Wyboru takiego materiału do badań dokonano także z chęci uniknięcia nadmiernej eksploatacji podejścia leksykalnego w badaniu wiedzy o emocjach, które dominuje w studiach nad znaczeniem emocji. Emocje bowiem są zjawiskiem pozajęzykowym, w związku z czym analizując tylko wypowiedź badanego, tak na dobrą sprawę badamy tylko językowy obraz emocji, a przecież „w potocznym języku emocjonalnym przekazywane są złożone znaczenia społeczne i moralne daleko wykraczające poza referencyjne znaczenie określeń emocji” [White 2005: 57]. Ponadto zastosowanie zadań oszczędnych w warstwie językowej uwzględnia fakt, że zasób słownictwa dziecięcego jest ograniczony.

W funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym dzieci wyróżnia się szereg kompetencji, jak m.in.: zdolność do nawiązywania i utrzymywania relacji z rówieśnikami, regulacja emocji, zgodna z oczekiwaniami społeczny kontrola impulsów, empatia czy rozumienie stanów umysłowych innych ludzi [Czub, Matejczuk 2015: 25-26]. Wybrane kompetencje wyraźnie wskazują, że naturalnym środowiskiem ich nabywania jest, poza środowiskiem rodzinnym, środowisko rówieśnicze [Harris 1995]. Czub i Matejczuk [2015: 21] podkreślają, że konieczne jest, aby dokonując opisu kompetencji emocjonalno-społecznych uwzględniać zależność między zachowaniem będącym wyrazem emocji (np. ekspresja emocji, modyfikowanie reakcji emocjonalnych, kontrola impulsów), a zachowaniem społecznym (np. sposób nawiązywania relacji z innymi, zdolność do współpracy umiejętność rozwiązywania konfliktów). Na podstawie powyższych przesłanek, akcentujących istotny wpływ procesu socjalizacji na rozwój dziecka, materiały wykorzystane w narzędziu zostały przygotowane tak, aby prezentować wizerunki i zachowania innych dzieci, a nie osób dorosłych [Jasielska, Maksymiuk 2010: 84].

## Etapy konstrukcji

### Etap 1 – tworzenie zadań

Tworząc poszczególne zadania posiłkowano się lub inspirowano badaniami, w których przyjmowano koncepcję kodów reprezentacji emocji. Były to badania nad dorosłymi osobami cierpiącymi na aleksytymię Maruszewskiego i Ściągły [1998], badania Góreckiej-Mostowicz [2005], które zostały przeprowadzone wśród dziewczynek w wieku 4-9 lat i studentek oraz logitudinalne badania Stępień-Nycz [2015], w których uczestniczyły dzieci w wieku przedszkolnym. We wszystkich z tych badań brały udział osoby w normie intelektualnej.

Dodatkowo stworzono własne zadania. W kodzie obrazowym była to identyfikacja mimicznej ekspresji emocji podstawowych na podstawie zdjęcia twarzy dziecka [por. Skala Inteligencji Emocjonalnej – Twarze, Matczak i in. 2005]. W tym celu pozyskano zdjęcia z zasobów osobistych oraz płatnych banków zdjęć „Stock”. W kodzie werbalnym do pomiaru wiedzy społeczno-kulturowej stworzono test badający znajomość przysłów wykorzystując grę planszową „Quiz Granny o przysłowiach »Do trzech razy sztuka«” [2002]. W kodzie abstrakcyjnym do pomiaru asocjacja między symbolem językowym a graficznym emocji stworzono narzędzie wykorzystując wskazania symboli graficznych emocji dokonane przez studentów psychologii UAM [Molińska 2016].

## Etap 2 – badania pilotażowe

Po zaprojektowaniu zadań przeprowadzono badania pilotażowe. Ich celem było określenie wstępnej trafności przygotowanego narzędzia, określenie czasu potrzebnego na wykonanie zadań z uwzględnieniem męczliwości uczestników badania, wyznaczenie średniego czasu wykonania, kompozycja zadań w całym pakiecie, uzyskanie informacji na temat niewralgicznych momentów przeprowadzania badania itp. Badanie to objęło: 1) grupę (N = 8) studentów psychologii UAM realizujących seminarium magisterskie; 2) grupę (N = 16) adolescentów w wieku od 12 do 15 lat z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym będących uczniami Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego im. J. Korczaka w Mosinie [por. Pytel 2016]; 3) grupę (N = 5) dzieci w wieku 8–9 lat w normie intelektualnej; 4) grupę (N = 5) dzieci w wieku 8–9 lat z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Uzyskane informacje zwrotne przyczyniły się do krytycznej oceny stworzonego pakietu i koniecznej modyfikacji poszczególnych zadań w ostatecznej wersji narzędzia

## Etap 3 – weryfikacja ekspercka

Zgodnie z systemową koncepcją twórczości Csikszentmihalyia [1996, za: Nęcka 2001] narzędzie poddano weryfikacji w obrębie tzw. pola, czyli systemu, który dokonuje selekcji nowych propozycji. Pole to forma społecznej organizacji, zawierająca środowisko składające się z prominentnych w danej dziedzinie osób-ekspertów, którzy selekcionują dokonania jednostek. Dokonywany przez członków pola proces odbioru wytworu i ich selekcja może dotyczyć zarówno projektów skończonych, jak i pierwszych prób podejmowanych przez twórców [Nęcka 2001: 185]. Kierując się tą wskazówką narzędzie prezentowano w gremiach specjalistów na różnych etapach zawansowania pracy nad nim. I tak pierwsza jego wstępna prezentacja na podstawie wycinkowych badań pilotażowych odbyła się w roku 2014 wśród psychologów rozwojowych podczas XXIII Ogólnopolskiej Konferencji



















Psychologii Rozwojowej [Jasielska, Buchnat 2014]. Następnie w roku 2015 część dotycząca badań dzieci z niepełnosprawnością intelektualną została zaprezentowana pedagogom specjalnym [Buchnat, Jasielska 2015] w ramach VII Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej poświęconej problematyce niepełnosprawności intelektualnej. W tym samym roku na VI Ogólnopolskiej Konferencji dotyczącej emocji [Jasielska, Buchnat 2015] przedstawiono główny moduł narzędzia dotyczący podstawowych kodów, procesów i funkcji. W roku 2016 na II Konferencji Psychologii Pozytywnej [Jasielska, Buchnat 2016] zaprezentowano wycinek badań dotyczących radości, dokonując porównania wyników uzyskanych przez dzieci w normie intelektualnej, dzieci z upośledzeniem w stopniu lekkim i umiarkowanym. Z kolei badania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym zreferowano [Pytel i in. 2016] psychologom klinicznym podczas II Konferencji Psychologii Klinicznej. W roku 2017 na XXVI Konferencji Psychologii Rozwojowej przedstawiono [Jasielska i in. 2017] i ponownie badania dotyczące radości, ale zrealizowane. Każde z tych wystąpień przyczyniło się do udoskonalenia zaprojektowanych pojedynczych zadań, jak i dostarczyło refleksji nad merytorycznym aspektem całego narzędzia. Asymilacja poszczególnych informacji zwrotnych pozwoliła na stworzenie narzędzia w zaprezentowanej poniżej formie.

## Opis narzędzia

W końcowej postaci narzędzie składa się z 9 zadań dedykowanych 6 emocjom podstawowym, co w sumie daje 54 zadania. Każdemu kodowi, procesowi, funkcji przypisane są 3 zadania korespondujące ze specyfiką tego kodu. W zdaniach dla kodu obrazowego, zaprezentowanych w tabeli 1 wraz z kryteriami oceny, uczestnik badania ma za zadanie nazwać emocje prezentowane na izolowanych, kolorowych zdjęciach ekspresji mimicznej dzieci, zidentyfikować emocje dziecięcego bohatera kreskówkowej scenki rodzajowej oraz dokonać identyfikacji emocji w izolowany graficznym schemacie twarzy wyrażającym emocje.

W zdaniach dla kodu werbalnego, zaprezentowanych w tabeli 2 wraz z kryteriami oceny, uczestnik badania ma odpowiadać na pytania na temat każdej z emocji zadawane przez prowadzącego badanie, dokończyć zdania wypowiedziane przez prowadzącego badanie, z których jedna grupa dotyczy konkretnych przyczyn sytuacyjnych emocji druga konkretnego zachowania manifestowanego przez osobę doświadczającą tej emocji oraz wybrać jedną z trzech propozycji (test jednokrotnego wyboru) stanowiącą dokończenie sparafrazowanego popularnego przysłowia.

Tabela 1. Zadania w kodzie obrazowym

	Kod obrazowy / Funkcja: spostrzeganie / Proces: percepcja					OCENA WYKONANIA
	SMUTEK	ZDZIWIENIE	WSTRĘT	STRACH	RADOŚĆ	
ZADANIA	Polecenie: Powiedz co czuje dziecko na zdjęciu?					
TWARZ <sup>a</sup> identyfikacja ekspresji mimicznej ze zdjęcia						
SCENKA <sup>b</sup> rozpoznanie emocji na podstawie kontekstu sytuacyjnego i zachowania	Polecenie: Powiedz co czuje/przeżywa ten chłopiec/dziewczynka?					
						
	Polecenie: Powiedz co czuje buzia?					
EMOTIKONA <sup>c</sup> identyfikacja ekspresji mimicznej na podstawie graficznego schematu twarzy						

Źródło: Opracowanie własne.



Tabela 2. Zadania w kodzie werbalnym

ZADANIA	Kod werbalny/ Funkcja: wyrażanie / Proces: symbolizowanie					OCENA WYKONANIA
	SMUTEK	ZDZIWIENIE	WSTRĘT	STRACH	RADOŚĆ	
ROZMOWA <sup>c</sup> ujawnienie wiedzy o emocji; definiowanie nazwy	Co znaczy słowo					
	smutek	zdziwienie?	wstręt	strach	radość	złość
	Co przychodzi ci do głowy, kiedy słyszysz to słowo?					
	Czy widziałeś jak ktoś (jest)					
	smutny?	zdziwiony?	brzydzi się?	przestraszony?	radosny?	rozszoszczony?
	Wyobraź sobie, że					
	ktoś jest zasmucony, co się wtedy dzieje?	ktoś jest zdziwiony, co się wtedy dzieje?	ktoś się brzydzi, co się wtedy dzieje?	ktoś jest przestraszony, co się wtedy dzieje?	ktoś jest radosny, co się wtedy dzieje?	ktoś jest rozszoszczony, co się wtedy dzieje?
	Po czym można poznać, że					
	ktoś jest smutny?	ktoś jest zdziwiony?	ktoś się brzydzi?	ktoś jest przestraszony?	ktoś jest radosny?	ktoś jest rozszoszczony?"
	Czy chcesz coś dodać?					
Przeczytaj Tobie początek zdania i chcę, żebyś je dokończył/a						

Za każdą trafną odpowiedź na pytanie uczestnik otrzymuje 1 pkt. Za odpowiedź trafną w pytaniach otwartych uznawana jest odpowiedź, która jest poprawna oraz różni się treściowo od wcześniejszych odpowiedzi.  
Za odpowiedź trafną w pytaniu zamkniętym uznawana jest odpowiedź, z przykładem, rozwinięciem lub autoreferencją; wynik min = 0, max = 5.

dok. tabeli 2

ZDANIA		PRZYCZYNA:						
NIEDOKOŃCZONE <sup>c</sup> dopasowanie słowa do podanego pola semantycznego	Gdy ktoś jest samotny to przeżywa...	Gdy ktoś otrzymuje niespodziewaną wiadomość to przeżywa...	Gdy ktoś wacha coś śmierdzącego to przeżywa...	Gdy ktoś spotyka wielkiego wilka to przeżywa...	Gdy ktoś wygrał nagrodę to przeżywa...	Gdy ktoś układa klocki i kolejno raz nie może ułożyć wieży to przeżywa.	1. brak dopasowania (brak odpowiedzi) 2. dopasowanie błędne lub ogólne 3. dopasowanie dopusz- czalne, opis zachowa- nia lub negacja 4. dopasowanie poprawne oraz synonimy	
	Gdy ktoś płacze to przeżywa...	Gdy ktoś otwiera szeroko usta to przeżywa...	Gdy ktoś marszczy nos to przeżywa...	Gdy ktoś ucieka to przeżywa...	Gdy ktoś uśmiech się to przeżywa...	Gdy ktoś tupie i krzyczy to przeżywa...		
		ZACHOWANIE						
	<b>Polecanie:</b> Przysłowia to takie wypowiedzi, które w kilku słowach ujmują to co wymaga długiego opisu. Zadam ci pytanie i przeczytam trzy odpowiedzi. Wybierz tę odpowiedź, która pasuje według Ciebie							
PRZYSŁOWIA <sup>a</sup> stosowanie wiedzy społeczno-kulturowej	Czego nie należy czynić drugiemu? To co ciębie nie śmiesz To co tobie niemilo Na co nie masz ochoty	Jaka woda brzezi rwie? Mętna Górska Cicha	Jakiemu koniowi nie zagłada się w zęby? Młodemu Sprzedawanemu Darowanemu	Jakie oczy ma strach? Przerażające Wielkie Bezbarwne	Kto się śmieje? Kto ma dobry humor Kto się śmieje ostatni Kto usłyszał zabawną historijkę	Co piękności szkodzi? Złość Brak makijażu Złe odżywianie	1.brak stosowania wie- dzy (brak odpowiedzi) 2. błędne stosowanie wiedzy 3. poprawne stosowanie wiedzy	






Źródło: Opracowanie własne.

W zdaniach dla kodu semantycznego, zaprezentowanych w tabeli 3 wraz z kryteriami oceny, uczestnikowi badania jest prezentowana okładka książki-atrapy z wydrukowanym tytułem i autorem (Jan Nowak); jego zadanie polega na określeniu, jaką emocję przeżywałby bohater literacki z tej książki, w kolejnym zadaniu również prezentowana jest książka-atrapa, ale z symbolem graficznym na okładce (i autorem) i zadanie również polega na określeniu emocji bohatera, a w kolejnym zadaniu uczestnik jest proszony o połączenie tytułów książek z okładkami.

## Przebieg badania

Przeprowadzenie badania z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną wymaga odpowiedniego przygotowania miejsca i procedury działania. Ma to na celu zapewnienie dziecku z niepełnosprawnością intelektualną optymalnych warunków do pracy z uwzględnieniem jego potrzeb i możliwości. Pomieszczenie, w którym zostaje przeprowadzone badanie, powinno nie rozpraszać i umożliwiać przeprowadzenie badania w ciszy. Z racji na szybką męczliwość dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, krótkotrwałą koncentracją uwagi, zaleca się przeprowadzenie badania podczas dwóch spotkań, a podczas niego robienie przerw, np. na krótkie ćwiczenie ruchowe, zgodnie z potrzebami dziecka. Podział zadań na dwa spotkania jest celowy i ma zapewnić dziecku optymalne warunki do pracy. Na pierwszym z nich, oprócz wypełnienia metryczki, realizuje się zadania: EMOTIKONA, SCENKA, ROZMOWA, TYTUŁ. Na drugim pozostałe zadania: TWARZ, ZDANIA NIEDOKOŃCZONE, IKONOGRAFIKA, PRZYSŁOWIA, ŁĄCZENIE. Takie przyporządkowanie zadań ma na celu pracę w obszarze różnych kodów na każdym spotkaniu, w celu uniknięcia sytuacji, że w jednym dniu dziecko pracuje na materiale sprawiającym mu większą trudność lub powtarzających się podobnych zadaniach. Ma to umożliwić dziecku za każdym razem możliwość osiągnięcia poczucia sukcesu. Praca na poszczególnych zadaniach oparta jest na materiale konkretnym, np. zdjęciach, obrazkach, kartach pracy, ma to na celu ułatwienie koncentracji uwagi dziecka na zadaniu. Kolejność przeprowadzanych zadań jest dobrana celowo pod kątem zróżnicowania sposobu ich wykonywania, a także logicznego powiązania treści. Przeprowadzenie poszczególnych zadań wymaga każdorazowo potwierdzenia ze strony dziecka zrozumienia sposobu wykonania zadania. Dziecko nie ma określonego czasu na wykończenie zadania, jest on uzależniony od jego potrzeb i możliwości.

Tabela 3. Zadania w kodzie semantycznym

ZADANIA	Kod semantyczny/Funkcja: rozumienie/Proces: konceptualizowanie						OCENA WYKONANIA
	SMUTEK	ZDZIWIENIE	WSTRĘT	STRACH	RADOŚĆ	ZŁOŚĆ	
TYTUŁ <sup>b</sup> desemantyzacja metafory językowej	„Zagubiony miś”	„Jacek ma oczy szeroko otwarte”	„Chora Ania połyka gorzki syrop”	„Krysia sama w ciemnym pokoju”	„Królewna Śmieszka”	„Zbuntowany krasnoludek”	1. brak desemantyzacji (brak odpowiedzi) 2. desemantyzacja błędna lub ogólna 3. desemantyzacja dopuszczalna lub opis zachowania lub negacja 4. desemantyzacja poprawna oraz synonimy
IKONOGRAFIKA <sup>c</sup> desymbolizacja metafory ikonograficznej		?					1. brak desymbolizacji 2. desymbolizacja błędna lub ogólna 3. desymbolizacja dopuszczalna lub opis zachowania lub negacja 4. desymbolizacja poprawna oraz synonimy
ŁĄCZENIE <sup>a</sup> asocjacja symboliczna językowej i ikonograficznej metafory					TYTUŁ + IKONOGRAFIKA		1. brak asocjacji (brak odpowiedzi) 2. asocjacja błędna 3. asocjacja dopuszczalna 4. asocjacja poprawna

<sup>a</sup> zadania autorskie; <sup>b</sup> zadania z badań Góreckiej-Mostowicz [2005], [Stępień-Nycz 2015], <sup>c</sup> Zadania inspirowane zadaniami w pracy Góreckiej-Mostowicz [2005]  
Źródło: Opracowanie własne.

## Obszary zastosowania

Przedstawione narzędzie zostało opracowane w celu pomiaru wiedzy o emocjach podstawowych dzieci, w szczególności mając na uwadze dzieci z lekką i umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną oraz charakteryzowania wiedzy w obszarze kodu obrazowego, werbalnego i abstrakcyjnego. Pozwala ono na zdiagnozowanie czy wiedza u dziecka z niepełnosprawnością intelektualną jest na poziomie: kodu obrazowego, czyli reprezentacji skryptowych, które charakteryzują się zindywidualizowaną treścią determinującą zróżnicowany sposób reagowania osób na te same bodźce sytuacyjne; kodu werbalnego stanowiąc ogólną wiedzę dotyczącą emocji doświadczanych w konkretnych sytuacjach, czy kodu abstrakcyjnego stanowiąc uogólnioną reprezentację emocji umożliwiającą nadawanie znaczenia. Określenie faktycznej wiedzy o poszczególnych emocjach stanowi podstawę do opracowania efektywnych programów działań indywidualnie dopasowanych do możliwości i potrzeb konkretnego dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie budowania wiedzy o emocjach. Umożliwia także określenie zróżnicowania poziomu wiedzy o poszczególnych emocjach podstawowych i wskazanie obszarów do pracy w ich zakresie w celu uzupełnienia ewentualnych luk. Wiedza o emocjach pozwala dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną na lepsze zrozumienie stanów emocjonalnych, co stanowi podstawę treningu panowania nad swoimi emocjami. Świadomość własnych emocji i umiejętność panowania nad nimi przyczynia się do lepszego funkcjonowania społecznego.

Narzędzie to pozwala, oprócz określenia aspektu treściowego wiedzy o emocjach, na zdiagnozowanie trudności w obszarze takich funkcji poznawczych i instrumentalnych, jak: spostrzeganie (percepcja), wyrażanie (symbolizowanie) i rozumienie (konceptualizacja) osób z niepełnosprawnością intelektualną. Trudności w zakresie wykonania zadania dedykowanego konkretnemu kodowi czy procesowi będą wskazywać na zaburzenia konkretnych funkcji, stanowiąc tym samym wskazówkę do pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną.

## Zakończenie

W związku z faktem, że niepełnosprawność intelektualna może determinować poziom rozumienia emocji [Cebula, Moore, Wishart 2006; Wishart i in 2007], istotne wydaje się określenie, jaki jest faktyczny zasób wiedzy o emocjach dzieci z niepełnosprawnością intelektualną oraz wskazanie, w jakich obszarach jest ona zróżnicowana pomiędzy dziećmi w normie intelektualnej a dziećmi z lekką czy

umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną. Określenie stopnia zawansowania wiedzy o emocjach dzieci z niepełnosprawnością intelektualną pozwala na opracowanie efektywnych działań wspierających ich rozwój w tym obszarze, mających na celu poszerzenie, korygowanie lub ewentualnie kompensowanie tej wiedzy [por. Górecka-Mostowicz 2003]. Jest to szczególnie ważne z uwagi na podnoszenie ich kompetencji rozwojowych w obszarze funkcjonowania emocjonalnego. Wyniki przeprowadzonych badań [Izard i in 2011; Trentacosta, Fine 2010] ujawniły istotne związki pomiędzy wiedzą o emocjach a osiąganymi kompetencjami społecznymi oraz częstotliwością pozytywnych i negatywnych zachowań społecznych, co wskazuje, że wiedza o emocjach będzie również warunkowała funkcjonowania społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Przedstawione narzędzie WE06 pozwala na określenie stopnia zawansowania wiedzy o emocjach podstawowych w obszarze kodu obrazowego, kodu werbalnego i kodu abstrakcyjnego. Umożliwia to określenie, w jaki sposób dzieci z niepełnosprawnością intelektualną rozumieją emocje. Czy posługują się modelem objawowym rozumienia emocji [Nowakowska-Kempna 2000: 366], w którym obserwowalne przejawy emocji, takie jak: mimika, pantomimika czy proksemika, są utożsamiane z istotą danej emocji. Ponieważ manifestowane przejawy emocji są łatwo dostępne percepcyjnie, to zgodnie z zasadą korespondencji te konkretne dane rejestrowane w kodzie obrazowym zostają uznane za daną emocję. Czy raczej posiłkują się bardziej zaawansowanym poznawczo modelem przyczynowym, zgodnie z którym to właśnie przyczyna emocji jest właściwością, na podstawie której jednostka opiera swoje wyjaśnienia dotyczące korelacji poszczególnych elementów doświadczenia emocjonalnego [Ahn i in. 2000; Jasielska 2013; Siemer 2008]. Przedstawione narzędzie pozwala na określenie czy wiedza o emocjach ma charakter niedostępnej świadomości reprezentacji skryptowej, czy ma budowę prototypową i zawiera typową, uogólnioną wiedzę, czy jest to wiedza na poziomie nadawania znaczenia. Oprócz aspektu treściowego narzędzie WE06 diagnozuje jak poszczególne kody przekształcają się, pozwala to na uchwycenie aspektu proceduralnego wiedzy i zbadanie funkcji oraz procesów poznawczych, takich jak: spostrzeganie – percepcja, wyrażanie – symbolizowanie i rozumienie – konceptualizacja.

Jednym z atutów skonstruowanego narzędzia jest fakt, że pozwala ono rejestrować spontaniczne zachowania badanego zbliżone do jego codziennej aktywności. Minusem z kolei jest czasochłonność badania, która u niektórych badanych z niepełnosprawnością intelektualną może prowadzić do zniechęcenia. Choć badanie w konstrukcji swojej odwołuje się do trzech różnych kodów reprezentacji, to w przewadze korzysta z wypowiedzi językowej, co jest zjawiskiem powszechnym w badaniach nad wiedzą emocjonalną [Gawda 2007; Jasielska 2013], choć nie jedyną strategią rekomendowaną do pomiaru skryptów emocjonalnych [Saarni



1999: 149]. Przykładowo w badaniach metaforycznego rozumienia emocji zastosowano m.in. rysunek [Wiśniewska-Kin 2009], a w teście wiedzy o emocjach wyrażanie emocji ekspresją mimiczną [Stępień-Nycz 2015]. Techniki te jednoznacznie wykraczały poza językowy obraz świata i ich zastosowanie można rozważyć jako modyfikację warsztatową w przyszłych badaniach nad narzędziem.

## Bibliografia

- Ahn W., Kim N.S., Lassaline M.E., Dennis M.J. (2000), *Causal Status as a Determinant of Feature Centrality*, „Cognitive Psychology”, nr 41, s. 361–416.
- Abbeduto L., Davies B., Furman L., Solesby S. (1991), *Identifying the referents of spoken messages: The use of context and classification requests by children with mental retardation and by non retarded children*, „American Journal on Mental Retardation”, no. 93, s. 551–562.
- Abbeduto L., Nuccio J. (1993), *Dynamic contextual variables and the directives of person with mental retardation*, „American Journal on Mental Retardation”, no. 5, s. 547–558.
- Bogdanowicz M. (1991), *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa.
- Brenner E.M., Salovey P. (1999), *Regulacja emocjonalna w okresie dzieciństwa: aspekty rozwojowe, interpersonalne i indywidualne* [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), Dom Wydawniczy Rebis, Poznań, s. 302–327.
- Bucci W. (2000), *The Need for a “Psychoanalytic Psychology” in the Cognitive Science Field*, „Psychoanalytic Psychology”, no. 17, s. 203–224.
- Buchnat M. (2015), *Formy organizacji kształcenia dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Buchnat M., Jasielska A. (2015), *Inne emocje-poznawcza reprezentacja emocji dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, VII Ogólnopolska Konferencja „Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Krytyczna analiza”, Poznań (Obrzycko), 15–16 kwietnia.
- Cebula K.R., Moore D.G., Wishart J.G. (2006), *Social cognition in children with Down’s syndrome: Challenges to research and theory building*, „Journal of Intellectual Disability Research”, nr 54, s. 113–134.
- Cebula K.R., Wishart J. (2008), *Social cognition in children with Down syndrome*, „International Review of Research in Mental Retardation”, nr 35, s. 43–86.
- Channell M.M., Conners F.A., Barth J.M. (2014), *Knowledge in Children and Adolescents With Down Syndrome: A New Methodological Approach*, „American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities”, t. 119, nr 5, s. 405–421
- Chrzanowska I. (2003), *Funkcjonowanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole podstawowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Czub M., Matejczuk (2015), *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*, IBE, Warszawa.
- Doliński D. (2000), *Ekspresja emocji. Emocje podstawowe i pochodne* [w:] *Psychologia- podręcznik akademicki*, t. 2, J. Strelau (red.), GWP, Gdańsk, s. 319–394.
- Ekman P. (1992), *An argument for basic emotions*, „Cognition and Emotion”, no. 6, s. 169–200.

- Fernandez-Dols J.M., Bachorowski J.A. (2009), *Emotions. Encyclopedia of psychological Assessment*, SAGE Publications, [http://www.sageereference.com/psyaassessment/Article\\_n76.html](http://www.sageereference.com/psyaassessment/Article_n76.html) [dostęp: 12.01.2018].
- Fidler D.J. (2006), *The emergence of a syndromespecific personality profile in young children with Down syndrome*, „Down Syndrome Research and Practice”, nr 10(2), s. 53–60.
- Gajdzica Z. (2007), *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Gawda B. (2007), *Ekspresja pojęć afektywnych w narracjach osób z osobowością antyspołeczną*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Głódkowska J. (2000), *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, WSiP, Warszawa.
- Gould B.B., Gould J.B. (1991), *Young people's perception of the space shuttle disaster: Case study*, „Adolescence”, no. 26, s. 295–303.
- Górecka-Mostowicz B. (2003), *Wspomaganie poznawczej reprezentacji emocji u dzieci przedszkolnych i szkolnych-refleksje i propozycje* [w:] *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce*, J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków, s. 140–149.
- Górecka-Mostowicz B. (2005), *Co dzieci wiedzą o emocjach*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Grabias S. (2001), *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Harris J.R. (1995), *Where is the child's environment? A group socialization theory of development*, „Psychological Review”, vol. 102(3), s. 458–489.
- Heider F. (1958), *The psychology of interpersonal relationships*, Wiley, New York.
- Izard C.E., Woodburn E.M., Finlon K.J., Krauthamer-Ewing E.S., Grossman S. R., Seidenfeld A. (2011), *Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation*, „Emotion Review”, no. 3, s. 44–52.
- Jasielska A. (2008), *Seminarium monograficzne „Jesteś osowiały czy zbaraniałeś” – potoczne rozumienie emocji, materiały dydaktyczne dla studentów*.
- Jasielska A. (2013), *Charakterystyka i konsekwencje potocznego rozumienia emocji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Jasielska A. Buchnat M. (2015), *Wiedza dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną na temat emocji – prezentacja narzędzia badawczego*, VI Ogólnopolska Konferencja „Bliżej emocji”, Lublin, 11–12 czerwca.
- Jasielska A., Maksymiuk R. (2010), *Dorośli reklamują dzieci kupując. Kindermarketing i psychologia*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- Jasielska A., Buchnat M., Ligocka M. (2017), *Wiedza na temat radości u dzieci o różnym poziomie rozwoju intelektualnego*, XXVI Ogólnopolska Konferencja Psychologii Rozwojowej „Potencjał rozwojowy w biegu życia: w kierunku samorealizacji”, Szczecin, 1–3 czerwca.
- Jasielska A., Buchnat M. (2016), *Królewna Śmieszka” – dziecięca wiedza o radości zależna od poziomu rozwoju umysłowego*, II Konferencja Psychologii Pozytywnej, 12–14 maja, Poznań.
- Jęczeń U. (2003), *Uwarunkowania rozwoju kompetencji językowej i komunikacyjnej u dzieci upośledzonych umysłowo*, „Logopedia”, nr 32, s. 127–138.
- Karmiloff-Smith A. (1995), *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*, MIT Press, Cambridge.
- Katz L.F., Hunter E.C. (2007), *Maternal meta-emotion philosophy and adolescent depressive symptomatology*, „Social Development”, no. 16, s. 343–360.

- Kirenko J., Parchomiuk M. (2006), *Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym*, WSSSP, Lublin.
- Kijewska M. (2006), *O możliwościach usprawniania pamięci dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim* [w:] *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, S. Sadowska (red.), Wydawnictwo Akapit, Toruń, s. 281–289.
- Kostrzewski J. (1981), *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo* [w:] *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, K. Kirejczyk (red.), PWN, Warszawa, s. 52–65.
- Kościelak R. (1989), *Psychologiczne podstawy upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kościelska M. (1998), *Oblicza upośledzenia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lausch-Żuk J. (2001), *Pedagogika osób z umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym* [w:] *Pedagogika specjalna*, W. Dykcik (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 149–167.
- Leahy R.L., Tirsch D., Napolitano L. A. (2014), *Regulacja emocji w psychoterapii*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Marcinkowska B. (2013), *Model kompetencji komunikacyjnych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – w poszukiwaniu wzajemności i współpracy*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Maruszewski T., Ścigała E. (1998), *Emocje – aleksytymia-poznanie*, Humaniora, Poznań.
- Maruszewski T., Ścigała E. (1995), *Poznawcza reprezentacja emocji*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 38, s. 245–278.
- Matczak A., Piekarska J., Studniarek A. (2005), *Skala Inteligencji Emocjonalnej – Twarze*, SIE-T, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Molińska M. (2016), *Reprezentacje symboliczne emocji – czy łatwiej dekodujemy radość czy smutek?*, II Konferencja Psychologii Pozytywnej, Poznań, 12–14 maja.
- Mrugalska K. (2006), *Osoby z upośledzeniem umysłowym* [w:] *Osoby upośledzone fizycznie lub umysłowo*, K. Mrugalska (red.), CRSS, Warszawa.
- Nęcka E. (2003), *Inteligencja: geneza – struktura – funkcje*, GWP, Gdańsk.
- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk.
- Nowakowska-Kempna I. (2000), *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*, część II. *Data*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Warszawa.
- Obuchowska I. (1999), *Dzieci upośledzone w stopniu lekkim* [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, I. Obuchowska (red.), WSiP, Warszawa, s. 199–239.
- Ogden C.K., Richards I.A. (1989), *The meaning of meaning*, Orlando.
- Papadopulo K. (1995), *The development of children's understanding of negative reflexive social emotions* [w:] *Everyday Conceptions of Emotion: An Introduction to the Psychology, Anthropology, and Linguistic of Emotion*, J.A. Russell, J.-M. Fernandez-Dols, A.S.R. Manstead, J.C. Wellenkamp (red.), Kluwer, Dordrecht, s. 333–351.
- Parkinson B. (1998), *Ideas and realities of emotion*, Routledge, London.
- Piaget J., Inhelder B. (1993), *Psychologia dziecka*, Siedmioróg, Wrocław.
- Pilecka W. (2003), *Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej* [w:] *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, W. Pilecka, J. Pilecki (red.), Wydawnictwo WSP, Kraków, s. 9–35.
- Pytel M. (2016), *Rozumienie emocji przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym*, Instytut Psychologii UAM, Poznań (niepubl. praca magisterska).

- Pytel M., Jasielska A., Buchnat M. (2016), *Rozumienie emocji przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym*, II Krajowa Konferencja Psychologii Klinicznej „Oblicza integracji w obszarach teorii i praktyki psychologii klinicznej”, Poznań, 24–26 listopada.
- Rakowska A. (1980), *Znajomość określonych grup słownictwa przez dzieci lekko upośledzonych umysłowo*, „Szkoła Specjalna”, nr 2, s. 121–130.
- Rakowska A. (1996), *Język mówiony dzieci lekko upośledzonych umysłowo w sytuacji szkolnej* [w:] *Dyskurs edukacyjny*, T. Rittel (red.), Wydawnictwo WSP, Kraków, s. 51–69.
- Russell J.A., Lemay G. (2005), *Pojęcia dotyczące emocji* [w:] *Psychologia emocji*, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), GWP, Gdańsk, s. 617–633.
- Saarni C. (1999), *The development of emotional competence*, NGuilford Press, ew York.
- Siemer M (2008), *Beyond prototypes and classical definitions: Evidence for a theory-based representation of emotion concepts*, „Cognition and Emotion”, nr 22, s. 620–632.
- Simeonsson R.J., Bailey D.R. (1988), *Assessing Needs of Family with Handicapped Infants*, „Journal of Special Education”, no. 22, s. 117–127.
- Smith K. (1995), *Social psychological perspectives on laypersons' theories of emotion* [w:] *Everyday Conceptions of Emotion: An Introduction to the Psychology, Anthropology, and Linguistic of Emotion*, J.A. Russell, J.-M. Fernandez-Dols, A.S.R. Manstead, J.C. Wellenkamp (red.), Kluwer, Dordrecht, s. 399–414.
- Stefańska-Klar R. (2005), *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, t. 2, s. 130–163.
- Stępień- Nycz M. (2015), *Rozwój reprezentacji emocji w dzieciństwie*, Liber Libri, Warszawa.
- Trentacosta C.J., Fine S.E. (2010), *Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review*, „Social Development”, no. 19, s. 1–29.
- Turner J.H., Stets J.E. (2009), *Socjologia emocji*, PWN, Warszawa.
- Twardowski A. (2002), *Kształtowanie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- White G.M. (2005), *Reprezentacje znaczenia emocjonalnego: kategoria, metafora, schemat, dyskurs* [w:] *Psychologia emocji*, M. Lewis, J.M. Haviland- Jones (red.), GWP, Gdańsk, s. 53–71.
- Wishart J.G., Cebula K.R., Willis D.S., Pitcairn T.K. (2007), *Understanding of facial expressions of emotion by children with intellectual disabilities of differing aetiology*, „Journal of Intellectual Disability Research”, nr 51(7), s. 551–563.
- Wiśniewska-Kin M. (2009), *„Miłość jest jak wiatrak” – czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Wyczesany J. (2001), *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Wyczesany J., Gajdzica Z. (2006), *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Zabłocki K.J. (2003), *Upośledzenie umysłowe – wybrane zagadnienia edukacji i terapii*, Novum, Płock.
- Zammuner V. L. (1995), *Naive theories of emotional experience: jealousy* [w:] *Everyday Conceptions of Emotion: An Introduction to the Psychology, Anthropology, and Linguistic of Emotion*, J.A. Russell, J.-M. Fernandez-Dols, A.S.R. Manstead, J.C. Wellenkamp (red.), Kluwer, Dordrecht, s. 435–455.