




NATALIA KŁYSZ-SOKALSKA

*Wydział Kompozycji, Dyrygentury, Wokalistyki,
Teorii Muzyki i Edukacji Artystycznej
Akademia Muzyczna im. I.J. Paderewskiego w Poznaniu*

*ul. Święty Marcin 87, 61-808 Poznań
natklysz@gmail.com*

ORCID:  0000-0002-3555-405X

Działania eksperymentalne w procesie stymulowania kompetencji werbalizowania emocji u dzieci w wieku wczesnoszkolnym¹

*Wykorzystanie niewielkiego zasobu słów dla określenia uczuć
kojarzy się z używaniem tylko kilku nazw kolorów².*

Ronald. B. Adler, Lawrence B. Rosenfeld,
Russell. F. Proctor

¹ Artykuł stanowi część rozprawy doktorskiej autorki: N. Kłysz-Sokalska, *Działania muzyczno-ruchowe w procesie stymulowania kompetencji emocjonalnych uczniów wyrażonych w języku*, komputeropis pracy doktorskiej, promotor: dr hab. K. Kuszak, prof. UAM, prom. pomocniczy: dr K. Sadowska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Poznań 2019.

² R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Poznań 2014, s. 238.

Wstęp

Wiek wczesnoszkolny jest u dziecka etapem zmian, w którym „jeżeli chodzi o sposób wyrażania i kontrolę stanów emocjonalnych — zanika tzw. spontaniczność dziecięca”³. W dużej mierze wynika to z przeobrażeń, jakie następują w otoczeniu dziecka, jak i sytuacji związanej z przejściem z roli przedszkolaka do roli ucznia.

Jednocześnie zmienia się stosunek dziecka do otoczenia. Zaś zmiana stosunku dziecka do otoczenia wymusza jego zmianę wobec samego dziecka. [...] Otoczenie może stawiać przed nim inne wymagania dotyczące radzenia sobie z emocjami⁴.

W tym okresie dziecko uczy się umiejętności trafnego obserwowania i ujmowania rzeczywistości, poznawania kulturowych narzędzi porozumiewania się, budowania mentalnych wzorów uczenia się oraz struktur społecznych powiązanych z kompetencjami emocjonalnymi⁵. Jest to czas, gdy dziecko zyskuje narzędzia do prawidłowego funkcjonowania w świecie, radzenia sobie z trudnościami i problemami, uczy się rekompensować własne braki i niedociągnięcia.

Marshall Rosenberg podkreśla, że nazywanie emocji jest drugim (po spostrzeganiu) elementem kompetencji emocjonalnych niezbędnych do precyzyjnego wyrażania siebie⁶. Problematyka werbalnego wyrażania emocji wydaje się być tym bardziej istotna, gdyż nie tylko dzieci, ale także osoby dorosłe mają trudności z precyzyjnym rozpoznaniem i nazwaniem własnych stanów emocjonalnych. „Wiele porozumiewających się osób sądzi, że wyraża uczucia, podczas gdy ich stwierdzenia tylko udają uczucia”⁷. W przypadku ekspresji emocji ważną rolę odgrywa zarówno samoświadomość emocjonalna, jak i bogaty słownik pojęć z obszaru emocji oraz umiejętność wyrażania uczuć złożonych⁸.

³ B. Janiszewska, *Rozwój emocjonalny*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii*, red. S. Siek, Siedlce 1996, s. 223.

⁴ K. Kuszak, *Kompetencje emocjonalne młodszych uczniów*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2016/2017, nr 2 (Uczeń w świecie emocji), red. K. Kuszak, s. 12.

⁵ I. Kopaczyńska, A. Nowak-Łojewska, A. Olczak, *Odwrażliwianie szkoły — doniesienie z badań o przygotowaniach szkół do reformy programowej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr specjalny, s. 49–68.

⁶ M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*, tłum. M. Markocka-Pepol, M. Kłobukowski, Warszawa 2017, s. 69.

⁷ R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor, op. cit., s. 238.

⁸ Ibidem, s. 251.

W przeprowadzonych przez siebie badaniach podjęłam zagadnienie werbalizowania emocji przez uczniów etapu wczesnoszkolnego, ponieważ, jak trafnie zauważa H. Rudolph Schaffer,

częste odwołania do odczuć ludzkich już od najmłodszych lat, pomagają dziecku kierować uwagę na te szczególne aspekty ludzkiego zachowania, będąc źródłem wrażliwości na różne odcienie ekspresji emocjonalnej, a z biegiem czasu umożliwiając mu zgromadzenie dobrze ustrukturalizowanego zasobu wiedzy na temat przyczyn i skutków emocjonalnych zachowań ludzi⁹.

Interesujące wydało mi się, czy na stymulowanie¹⁰ kompetencji emocjonalnej¹¹ w zakresie werbalizowania emocji mogą mieć wpływ działania eksperymentalne oparte na aktywności muzycznej, w których narzędziem podstawowym jest piosenka. Zastanawiające było dla mnie, czy dzięki połączeniu struktury muzycznej, która w wysoce intensywnym stopniu pobudza przeżywanie stanów emocjonalnych¹², z treścią słowną, wyrażającą treści semantyczne, można stymulować kompetencje rozumienia, rozpoznawania i nazywania emocji w odniesieniu do różnorodnych sytuacji, których doświadcza dziecko.

Prezentowane w niniejszym artykule wyniki badań stanowią wycinek badania przeprowadzonego na potrzeby mojej rozprawy doktorskiej. W artykule odniosę się do jednego z obszarów badawczych poruszonych w dysertacji — umiejętności definiowania emocji oraz istotności wpływu działań muzycznych i pozamuzycznych na wzrost poziomu tej kompetencji.

⁹ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Warszawa 2014, s. 160.

¹⁰ Pojęcie „stymulowania (stymulacji) rozwoju” rozumiem jako „oddziaływania zewnętrzne mające na celu pobudzenie pełnego rozwoju jednostki lub poszczególnych jego funkcji [...]; doskonalenie rozwoju, stwarzanie sytuacji i zachęcanie do działań prowadzących do samorealizacji”; L. Bakiera, Ż. Stelter, *Leksykon psychologii rozwoju człowieka. Tom 2*, Warszawa 2011, s. 187.

¹¹ Pojęcie „kompetencji emocjonalnej” przyjmuję za Carolyn Saarni, która definiuje ją jako „skuteczność w przeprowadzaniu wywołujących emocje transkrypcji społecznych”, przy czym „skuteczność” rozumie jako zdolności i umiejętności jednostki, pozwalające jej osiągać wybrany cel; w swojej definicji C. Saarni odwołuje się także do pojęcia „umiejętności emocjonalnych” („zdolności emocjonalnych”) jako aspektu efektywnego funkcjonowania jednostki, związanego ściśle z kompetencją emocjonalną, które są dynamiczne i wzajemnie zależne. Wśród tych umiejętności wymienia między innymi „znajomość słownictwa i wyrażen związanych ze stanami emocjonalnymi, dostępnych w danej (sub)kulturze”; C. Saarni, *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, w: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, red. P. Salovey, D.J. Sluyter, tłum. M. Karpiński, Poznań 1999, s. 95–113.

¹² J. Panksepp, G. Bernatzky, *Emotional Sounds and the Brain: the Neuro-affective Foundations of Musical Appreciation*, „Behavioural Processes” 2002, No. 60 (2), s. 133–155.

Emocje dziecka w wieku wczesnoszkolnym

Jak zauważa Lew Wygotski, uczeń na etapie edukacji wczesnoszkolnej zaczyna dostrzegać wewnętrzny charakter emocji, „powstaje w nim usensowniona orientacja we własnych przeżyciach”¹³.

Wiele emocji, które dziecko w tym okresie przeżywa, ma związek z aktywnością poznawczą w szkole, relacjami z rówieśnikami i nauczycielem. [...] Sukcesy szkolne stają się źródłem pozytywnych emocji, zaś niepowodzenia mogą wywołać szereg negatywnych emocji (w tym lęk przed szkołą, przed gniewem nauczyciela, przed starszymi dziećmi w szkole itp.)¹⁴.

Według Lidii Wołoszynowej, wiek wczesnoszkolny charakteryzuje się wzrostem umiejętności hamowania i kontrolowania emocji. Dziecko coraz lepiej radzi sobie z samokontrolą emocjonalną, a odzwierciedleniem tego staje się zgodna z normą społeczną ekspresja emocji¹⁵.

Początek wieku szkolnego cechuje się zachowaniem stałości uczuć i wartości. Dotyczy to zarówno samej jednostki, jak i otoczenia. Zauważalna jest również zdolność koordynowania myślenia afektywnego w perspektywie ciągu zdarzeń. Zachowania są spójne i niezmiennie z sytuacji na sytuację. Pojawia się również uczucie zobowiązania, które dotyczy zarówno obowiązków szkolno-domowych, jak i relacji interpersonalnych.

Rozpoczęcie nauki szkolnej wiąże się także ze wzrostem tolerancji do znoszenia dłuższych napięć emocjonalnych. Jest to niezwykle istotna umiejętność z perspektywy uczenia się, bowiem daje możliwość efektywnego funkcjonowania w sytuacji szkolnej¹⁶. Uczeń coraz lepiej radzi sobie z oczekiwaniem na gratyfikację lub informację zwrotną od nauczyciela w postaci oceny, pochwały lub krytyki.

W odróżnieniu od wieku przedszkolnego, typowa dziecięca spontaniczność przekłada się na dominację refleksji, analizy i przemyśleń. Dopiero po takiej analizie dziecko podejmuje konkretne działanie. Przestaje uzewnętrzniać swoje emocje, gdyż lepiej je kontroluje i potrafi o nich mówić. Jest to szczególnie waż-

¹³ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne, II. Dzieciństwo i dorastanie*, Poznań 2002, s. 171.

¹⁴ K. Kuszak, *Kompetencje emocjonalne młodszych uczniów...*, op. cit., s. 13.

¹⁵ L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1979, s. 625.

¹⁶ A.I. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk 2005, s. 273.

na kompetencja, ponieważ daje dziecku możliwość zdystansowania się do własnych emocji i uniemożliwia im zakłócanie pracy nad czynnościami wykonywanymi przez dziecko¹⁷.

Samokontrola emocjonalna kształtowana już w wieku przedszkolnym rozwija się w sposób ciągły, również na etapie szkolnym. Dziecko wie, w jaki sposób reagować emocjonalnie na dane sytuacje, kontroluje swoje afekty, zarówno te negatywne, jak i pozytywne. Z jednej strony, zachowania są przyporządkowane do ustalonych norm społecznych, z drugiej — zindywidualizowany jest ich środek wyrazu. Każde dziecko w inny sposób przeżywa emocje pozytywne i negatywne, inaczej reaguje na sukces i porażkę. Kompetencje emocjonalne dziecka w wieku wczesnoszkolnym zyskują swój wyraz w różnych formach dziecięcej ekspresji — działaniach muzycznych, plastycznych, ruchowych, językowych itd.

Dziecko na etapie edukacji wczesnoszkolnej w coraz większym stopniu potrafi zwerbalizować swoje emocje. Okres wieku szkolnego staje się etapem dużego wzrostu tego typu kompetencji, co pozwala na uniknięcie nieporozumień w relacjach interpersonalnych. Komunikaty werbalne formułowane przez dziecko pozwalają jego otoczeniu lepiej zrozumieć to, co aktualnie przeżywa. W odróżnieniu od dziecka w wieku przedszkolnym, dziecko w wieku wczesnoszkolnym generuje informacje werbalne z większą precyzją i w sposób zdecydowanie bardziej jednoznaczny¹⁸.

Dzieci w tym wieku określają emocję jako relację pragnienia i oczekiwanego wyniku¹⁹, w perspektywie czasu zauważalna jest jednak duża zmiana w tym zakresie, która dokonuje się w sposób systematyczny. Po dwóch latach te same dzieci przejawiają już większą dojrzałość związaną z umiejętnością identyfikowania czuć. Badania pokazały, że:

dzieci zdobywają szereg istotnych doświadczeń pozwalających na coraz lepsze identyfikowanie uczuć w środowisku szkolnym, dzięki kontaktom z rówieśnikami i nauczycielami. Uczniowie w młodszym wieku szkolnym nie tylko coraz bardziej precyzyjnie nazywają emocje obserwowane u innych osób, ale słownik odnoszący się do emocji ulega zróżnicowaniu i wzbogaceniu [...] ²⁰.

¹⁷ Ibidem, s. 272.

¹⁸ K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Poznań 2011, s. 141.

¹⁹ P.L. Harris, *Zrozumieć emocje*, w: *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland, tłum. M. Ślósarska, A. Tabaczyńska, Gdańsk 2005, s. 362.

²⁰ K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci...*, op. cit., s. 271.

Wiek wczesnoszkolny to również etap rozwoju empatii, m.in. pojawia się metapoznawcza świadomość cierpienia empatycznego, co stanowi podstawę dojrzałej empatii²¹. Z badań Kingi Kuszak wynika, że umiejętność empatycznego rozumienia uczuć innych osób i reagowania na nie przez dziecko jest zróżnicowana w zależności od sytuacji²². Jak podaje autorka, „można przypuszczać, że okres między szóstym a siódmym rokiem życia stanowi wyraźny skok w rozwoju empatii i umiejętności werbalnego jej wyrażania”²³, natomiast badania przeprowadzone po dwóch latach na tej samej grupie dzieci „wskazują, że zdolność do empatii, zrozumienie dla różnych stanów emocjonalnych doświadczanych przez otaczające osoby rozwija się systematycznie w kolejnych latach późnego dzieciństwa”²⁴. Autorka zauważa, że poprzez okazywane zrozumienie dla sytuacji nieprzyjemnych dla dziecka, a także poprzez analogię do własnych stanów emocjonalnych i doświadczeń, dzieci potrafią odnaleźć się w położeniu drugiej osoby, co może być efektem pierwszych kontaktów z rówieśnikami szkolnymi²⁵.

Muzyka, język i emocje — elementy wspólne

Muzyka „jest jednym z podstawowych sposobów komunikacji i pozwala na przekazywanie emocji, intencji i znaczeń”²⁶. W odniesieniu do elementów wspólnych muzyki, języka i emocji można zauważyć określone tendencje badawcze i rozwiązania praktyczne mające na celu integrację tych obszarów, np. działania muzyczne w ujęciu terapeutycznym, język muzyki a język codzienny, muzyka a emocje²⁷. Trzy przestrzenie obecne w życiu człowieka: język, emocje, muzyka, z pozoru zupełnie różne, stykają się w różnych punktach i na różnych poziomach. Pomiędzy muzyką a językiem i emocjami można dostrzec istotne podobieństwa.

²¹ M.L. Hoffman, *Empatia a rozwój moralny*, tłum. O. Waśkiewicz, Gdańsk 2006, s. 75.

²² K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci...*, op. cit., s. 150.

²³ Ibidem, s. 151.

²⁴ Ibidem, s. 272.

²⁵ Ibidem, s. 274.

²⁶ A. Zajenkowska, *Wybrane metody zastosowania specyficznej kulturowo muzyki*, w: *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, red. E. Czerniawska, Warszawa 2012, s. 118.

²⁷ Por. D. Amir, *Meeting the Sounds: Music Therapy Practise, Theory, and Research*, Israel 1999; K. Bruscia, *Defining Music Therapy*, Barcelona 1998; *Musical Identities*, eds. D.J. Hargreaves, D. Miell, R.A.R. MacDonald, Oxford 2002; P. Podlipniak, *Muzyka i język a muzykologia systematyczna. O aktualności perspektywy językowej w badaniach nad muzycznością człowieka*, „Res Facta Nova” 2014, nr 15; J. Uchyła-Zroski, *Język muzyczny relewantnym środkiem wyrażania muzyki*, „Wartości w Muzyce” 2013, t. 5; P. Przybysz, *Muzyka a emocje*, „Avant” 2013, vol. IV, nr 3.

Zbieżności pomiędzy muzyką a językiem naturalnym ujawniają się już przy stwierdzeniu, że dzieła muzyczne są napisane językiem muzyki. Interesujący wydaje się być opis muzyki „jako rodzaju języka uniwersalnego, zrozumiałego dla wszystkich uczestniczących w doświadczeniu muzyki i umożliwiającego jednoczące porozumienie ponad własnymi językami, podziałami, różnicami”²⁸. Utwory muzyczne traktowane bywają jako szeroko pojęte znaki asemantyczne, których celem jest ekspresja przeżyć kompozytora i wywołanie podobnych przeżyć u odbiorcy²⁹.

Jadwiga Uchyła-Zroski, definiując język muzyki, wskazuje, że są nim „elementy dzieła muzycznego zaprezentowane w określonej formie muzycznej, cechujące się artystycznym ujęciem treści z zachowaniem reguł fonologii, składni i semantyki”³⁰. Magdalena Krasieńska stwierdza, że utwór muzyczny nie jest tylko zapisem nutowym, ale nuty pełnią funkcję intencjonalną, posiadając funkcję symbolizowania (oznaczania). Jak zauważa autorka,

nie jest to funkcja materialna, dlatego nie może jej sprawować żaden przedmiot materialny. Wobec tego tekst nutowy uznać trzeba nie za przedmiot materialny, ale za podstawę bytową dla znaków, jakie się w niej zawierają³¹.

Zofia Lissa natomiast zauważa, że dzieło muzyczne, pomimo przeważającej ilości struktur asemantycznych, posiada również układy dźwiękowe spełniające funkcję reprezentowania³², w zależności, czy jest to muzyka absolutna czy muzyka programowa, w której „układy dźwiękowe przedstawiające [...] posiadają w swej strukturze ogólną jakość [...], analogiczną do jakości akustycznej ilustrowanego zjawiska”³³. Z. Lissa dodaje, że poza strukturami dźwiękowymi, funkcję semantyczną w muzyce mogą pełnić zjawiska ruchowe i wzrokowe, co ma miejsce w przypadku muzyki filmowej³⁴, będącej dla wielu osób źródłem przeżyć wewnętrznych, emocji.

²⁸ M. Kominek-Karolak, *Co to jest muzyka? Czy muzyka jest językiem?* [online], <http://www.muzykotekaszkojna.pl/wiecej-o-muzyce/co-to-jest-muzyka-4/> (dostęp: 14.01.2019).

²⁹ R. Grzegorzczak, *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa 2007, s. 18.

³⁰ J. Uchyła-Zroski, op. cit., s. 270.

³¹ M. Krasieńska, *Problem dzieła muzycznego w myśli estetycznej Romana Ingardena*, „Filosofia” 2013, nr 20 (1), s. 106.

³² Z. Lissa, *Wybór pism estetycznych*, Kraków 2008, s. 9–10.

³³ Ibidem, s. 10.

³⁴ Ibidem, s. 11.

W odniesieniu do korelacji pomiędzy muzyką a emocjami i językiem emocji mówi się o tym, jakoby muzyka wyrażała emocje. „Powodem, dla którego tak wielu z nas podejmuje aktywność muzyczną [...] jest fakt, że muzyka potrafi wzbudzać głębokie i znaczące emocje”³⁵, a zapis nutowy, przyjmujący formę komunikacyjnego charakteru muzyki, nie ogranicza się tylko do elementów obecnych w ekspresji muzycznej, ale posiada własność komunikowania emocji³⁶.

Hans Heinrich Eggebrecht określił ogólnofilozoficzne tło muzyki w postaci trzech jej cech: myślenia naukowego, czasu i emocji. Według autora, emocja jest jedną z podstawowych treści muzyki, bowiem „wyraża to, co dotyka i porusza człowieka w jego dziejowości i dzieje ludzkości”³⁷. Doświadczenie muzyczne dotyczy zatem całości ludzkiego przeżycia. „Można w nim doszukiwać się wszystkiego, co nas określa: emocji, ekspresji, historii, przeszłości, przyszłości i teraźniejszości. Jednocześnie jest ono niejednoznaczne, trudne do opisu, za każdym razem inne”³⁸, bowiem „nie ma jednej niepowtarzalnej emocji, której mogliśmy nadać etykietę emocji estetycznej”³⁹.

Każdy kontakt z muzyką zawiera w sobie element poznania, jak i przeżycia emocjonalnego, niezależnie od stanu wiedzy, zdolności i predyspozycji muzycznych osoby, która tego kontaktu doświadcza. Pogłębiając takie rozumienie emocji muzycznych, można stwierdzić, że niezależnie od wieku, czy też etapu edukacyjnego, muzyka może uaktywniać procesy emocjonalne. Łącząc to stwierdzenie z wiedzą na temat rozwoju (emocjonalnego, poznawczego, muzycznego) dziecka, można założyć, że prawidłowo prowadzony proces edukacji muzycznej wspiera naturalny rozwój dziecka w zakresie jego emocji i poznania, wzmacniając doświadczenie emocji muzycznych nie tylko w kontekście emocji estetycznych, ale także może wpływać na stymulowanie rozwoju szeroko rozumianych kompetencji emocjonalnych dziecka.

Aktywność muzyczna a emocje dziecka

W.A. Sacher, analizując wyniki swoich badań, stwierdziła, że „aktywność muzyczna i emocjonalność dzieci są współzależne, a związek ten jest coraz

³⁵ J.A. Sloboda, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, tłum. A. Białkowski et al., Warszawa 2002, s. 1.

³⁶ M. Jabłoński, P. Podlipniak, *Muzyka jako medium komunikacji. Dwie wizje muzykologii*, w: *Przeciw muzykologii niewrażliwej*, red. M. Jabłoński, Poznań 2014, s. 359.

³⁷ C. Dahlhaus, H.H. Eggebrecht, op. cit., s. 168.

³⁸ M. Kominek-Karolak, op. cit.

³⁹ C.W. Valentine, *The Experimental Psychology of Beauty*, 1962; podaję za: W. Tatkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1982, s. 361.

silniejszy wraz z postępującym procesem edukacji muzycznej i wiekiem uczniów⁴⁰. Ponadto działania muzyczne realizowane podczas zajęć, dzięki wspólnemu muzykowaniu, stają się „formą porozumienia, odzwierciedlenia stanów psychicznych, różnych sytuacji — czyli językiem społecznej komunikacji”⁴¹. Muzyka ma w sobie walor szczerości — ekspresji uczuć, a także walor wspólnotowy, ponieważ jest uznawana za znak więzi społecznej⁴². Odczuwanie zrozumienia i akceptacji przez otoczenie jest podstawą do prawidłowego rozwoju emocjonalnego, podczas gdy muzyka staje się tu nie celem samym w sobie, ale środkiem wychowawczo-kształcącym⁴³.

Muzyczna edukacja szkolna może silnie aktywizować sferę emocji, które jawią się „w formie budzących się przy muzyce i rozwijanych równoległe z nią: uczuć, odczuć i wzruszeń”⁴⁴. Umożliwianie dzieciom kontaktu z muzyką objawia się poprzez wzmocnienie umiejętnego przeżywania jej, rozwijania wrażliwości na nią, rozbudzania potrzeby tego kontaktu wraz z szacunkiem dla jej wartości. Istotne jest także kształtowanie w relacjach z muzyką aktywnej postawy, zarówno w zakresie ekspresji, jak i percepcji⁴⁵. Kontakt ten może mieć miejsce tylko przy odpowiednich warunkach emocjonalnych, tj. poczucia rozluźnienia, bezpieczeństwa, relaksu i braku oceniania⁴⁶.

Jednym z narzędzi nauczyciela w procesie wspierania rozwoju języka emocji może być piosenka, która łączy język naturalny z językiem muzyki⁴⁷. Śpiew jest naturalną formą ekspresji muzycznej człowieka, a zarazem najbardziej powszechną. Piosenka zaś jest najprostszym utworem muzycznym, dostosowa-

⁴⁰ W.A. Sacher, *Aktywność muzyczna a emocjonalność dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, w: *Nowe trendy w edukacji muzycznej*, red. A. Białkowski, Lublin 2005, s. 149.

⁴¹ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne*, w: *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, red. I. Wojnar, W. Pielasińska, Warszawa 1990, s. 65.

⁴² Ibidem, s. 81.

⁴³ Ibidem, s. 67.

⁴⁴ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969, s. 374.

⁴⁵ E. Frołowicz, *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka. Studium z obszaru wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, Gdańsk 2012, s. 112.

⁴⁶ J.A. Sloboda, *Wykłady z psychologii muzyki*, tłum. A. Miśkiewicz, K. Miklaszewski, Warszawa 2008, s. 33.

⁴⁷ Problematyka cech wspólnych języka i muzyki została poruszona w: K. Dadak-Kozicka, *Mowa muzyczna a język muzyczny. O możliwościach i ograniczeniach solmizacji relatywnej*, w: *Myślenie muzyczne a metoda solmizacji relatywnej*, red. M. Jankowska, W. Jankowski, Warszawa 1997; E.E. Gordon, *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*, Chicago 2007; M. Kołodziejcki, *Muzyka i język — myślenie i audiacja: kilka uwag o potrzebie budowania kompetencji audiacyjnej małego dziecka*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny” 2014, nr 3, s. 128–149.

nym do możliwości głosowych i percepcyjnych dzieci, dzięki czemu dziecko potrafi ją zrozumieć, zapamiętać i odtworzyć⁴⁸. Śpiewanie piosenek wpływa na poszerzanie wiedzy o świecie, rozwój słownictwa, a także wzbudzanie emocji i kształtowanie uczuć⁴⁹. Piosenka, swoją treścią słowną, przemawia do dziecięcej wyobraźni, pobudza zainteresowanie i koncentruje uwagę, natomiast warstwa muzyczna stanowi jej uzupełnienie, niezbędne tło, jak również wzbudza i intensyfikuje emocje dziecka. Tekst piosenki, korelując ze strukturą dźwiękową, może skutecznie wpływać na pogłębianie słownika dziecka o nowe pojęcia i zwroty⁵⁰, również te z obszaru emocji.

Założenia metodologiczne badań własnych

Przedmiotem przeprowadzonego przeze mnie badania były kompetencje emocjonalne dziecka ujawniane w języku stymulowane działaniami proponowanymi uczniom. Celem mojego badania była próba określenia, na ile opracowane w formie programu edukacyjnego muzyczne i pozamuzyczne działania eksperymentalne stymulują rozwój kompetencji emocjonalnych w zakresie rozumienia, rozpoznawania i nazywania emocji. W niniejszym artykule przedstawię wyniki badań uzyskanych w odniesieniu do jednego z celów badawczych, jakim było określenie, w jakim stopniu działania muzyczne i pozamuzyczne stymulują rozwój definiowania emocji.

Zmienną niezależną, będącą zmienną eksperymentalną⁵¹, były działania muzyczne i pozamuzyczne, proponowane uczniom podczas zajęć, wyrażone w formie zintegrowanych zadań dydaktycznych, wśród których podstawę stanowiła aktywność śpiewu wyrażona w formie piosenek autorskich i wybranych utworów z literatury dziecięcej. Ponadto wśród aktywności pojawiały się takie, jak: ruch z muzyką, percepcja muzyki, gra na instrumentach, improwizacja i tworzenie muzyki, zabawy muzyczno-ruchowe, rozmowy na temat emocji, praca z tekstem literackim — wierszem i opowiadaniem, działania z obszaru plastyki, techniki

⁴⁸ A. Trzcionka-Wieczorek, *Aktywność muzyczna dzieci w środowisku przedszkolnym — refleksje z prowadzonych badań*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 5, 2/1 (10/1), s. 218.

⁴⁹ Ibidem, s. 219.

⁵⁰ R.M. Trinick, *Sound and Sight: The Use of Song to Promote Language Learning*, „General Music Today” 2011, No. 25 (2), s. 5–10.

⁵¹ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2013, s. 230.

i innych obszarów pozamuzycznych⁵². Proponowane aktywności koncentrowały się wokół pojęć z obszaru wybranych emocji.

Zmienną zależną przeprowadzonego badania były zmiany poziomu kompetencji emocjonalnych w zakresie rozumienia, rozpoznawania i nazywania emocji w odniesieniu do definiowania emocji. Wskaźnikami zmiennej zależnej były wyrażone słownie definicje konkretnych emocji (ciekawość, miłość, strach), wśród których wyróżniłam: wskaźniki wysokiego poziomu kompetencji emocjonalnych wyrażonych w języku w zakresie definiowania emocji — definiowanie emocji zgodnie z przyjętą normą społeczną; operowanie pojęciem „emocja”, „uczucie”, „stan emocjonalny”; zauważanie przyczyn i skutków emocji podczas jej definiowania; określanie pozytywnego lub negatywnego charakteru danej emocji; definicje właściwe⁵³; definicje opisowe⁵⁴ (wyrażone ilościowo jako 3 pkt.); wskaźniki przeciętnego poziomu kompetencji emocjonalnych wyrażonych w języku w zakresie definiowania emocji — definiowanie emocji zgodnie z przyjętą normą społeczną; określenia stanów emocjonalnych i czynności poznawczych związanych z daną emocją; określenia działania, oznak mimicznych i posturalnych; definiowanie emocji przez pryzmat sytuacji, zdarzenia, czynności; definicje funkcjonalne⁵⁵; definicje egzemplifikacyjne⁵⁶ (wyrażone ilościowo jako 2 pkt.); wskaźniki niskiego poziomu kompetencji emocjonalnych wyrażonych w języku w zakresie definiowania emocji — zastępowanie definicji wykrzyknikami, słowami-wytrychami, definicje tautologiczne⁵⁷ (wyrażone ilościowo jako 1 pkt); definiowanie emocji niezgodnie z przyjętą normą społeczną, brak odpowiedzi (wyrażone ilościowo jako 0 pkt.).

⁵² W programie eksperymentalnym wykorzystano następujące publikacje: N. Kłysz-Sokalska, *Zaczarowany świat muzyki — piosenki, zabawy i ćwiczenia muzyczne dla dzieci*, Gdańsk 2015; G. Kasdepke, *Kocha. Lubi. Szanuje... czyli jeszcze o uczuciach*, Warszawa 2009; J. Bogudał-Borkowska, *Opowieści o Czujątkach. Ćwiczenia z empatii dla dzieci i... dorosłych*, Kraków 2017; W. Kołyszko, J. Tomaszewska, *Garść radości, szczypta złości*, Sopot 2017; W. Kołyszko, J. Tomaszewska, *Smutek i zakłete miasto*, W. Kołyszko, J. Tomaszewska, *Zazdrość i wyścigi żółwi*, Sopot 2017; W. Kołyszko, J. Tomaszewska, *Złość i smok Lubomił*, Sopot 2017; O. Brenifier, *Uczucia. Co to takiego?*, Poznań 2004; M. Józwiak, A. Putkiewicz, K. Rozmus, *Inspiracje muzyczne. Klasa 2 do podręcznika Nasza szkoła. Klasa 2*, Warszawa 2015; A. Edyk, *Od złości do radości. Wierszyki o uczuciach*, Warszawa 2016.

⁵³ B. Górecka-Mostowicz, *Co dzieci wiedzą o emocjach*, Kraków 2005, s. 51.

⁵⁴ Ibidem, s. 52.

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ Ibidem.

Formułując hipotezy badawcze, założyłam, że po ukończeniu eksperymentu dzieci z grupy eksperymentalnej w porównaniu z grupą kontrolną uzyskają wyższy poziom kompetencji emocjonalnych w zakresie rozumienia, rozpoznawania i nazywania emocji w odniesieniu do definiowania emocji.

Realizując założenia badawcze, wykorzystywałam metodę eksperymentu pedagogicznego, którego definicję przyjął za Mieczysławem Łobockim⁵⁸ i Władysławem Zaczyńskim⁵⁹. Zaletą zastosowania eksperymentu pedagogicznego była możliwość oceny o wysokim stopniu prawdopodobieństwa użyteczności proponowanych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych, m.in. dlatego, że odbywały się one w warunkach naturalnych. Jako eksperymentator występowałam w podwójnej roli: jako eksperymentator i badacz. Zależało mi na przyjaznej, życzliwej i stymulującej atmosferze podczas zajęć. W eksperymencie wykorzystywałam technikę grup równoległych⁶⁰. Obok metody eksperymentu pedagogicznego stosowałam technikę obserwacji.

Autorskim narzędziem badawczym był kwestionariusz badania kompetencji emocjonalnych wyrażonych w języku. Wybrane elementy kwestionariusza zaczerpnęłam z publikacji Barbary Góreckiej-Mostowicz⁶¹. Kwestionariusz miał taką samą budowę, zarówno podczas badania początkowego, jak i badania końcowego. W grupach eksperymentalnych i kontrolnych użyto tego samego narzędzia badawczego. Odnosząc się do prezentowanych w niniejszym artykule wyników badań, zadaniem badanych było zdefiniowanie nazw wybranych emocji (ciekawość, miłość, strach). Narzędziem wykorzystanym w trakcie prowadzenia zajęć były arkusze obserwacji uzupełnione o audiowizualne nagrania zajęć, dzięki czemu zostały zarejestrowane wszelkie przejawy komunikatów werbalnych i pozawerbalnych. Stanowiło to również formę kontroli ewentualnych zakłóceń przeprowadzanego procesu badawczego⁶².

W skład próby badawczej weszli uczniowie czterech klas drugiej szkoły podstawowej ogólnokształcącej (66 uczniów). Eksperymentem objęto losowo wybrane dwie klasy określane jako grupy eksperymentalne (grupa eksperymentalna nr 1 — 18 uczniów, grupa eksperymentalna nr 2 — 17 uczniów). Dwie pozostałe klasy były grupami kontrolnymi (grupa kontrolna nr 1 — 18 uczniów, grupa kontrolna nr 2 — 13 uczniów). Badanie właściwe podzieliłam na trzy eta-

⁵⁸ M. Łobocki, op. cit., s. 222.

⁵⁹ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1997, s. 89.

⁶⁰ M. Łobocki, op. cit., s. 232.

⁶¹ B. Górecka-Mostowicz, op. cit.

⁶² W niniejszym artykule nie odniosę się do wyników prowadzonej obserwacji.

py. We wrześniu 2016 roku przeprowadziłam badanie początkowe (pretest) z wykorzystaniem kwestionariusza kompetencji emocjonalnych wyrażonych w języku w dwóch grupach eksperymentalnych oraz w dwóch grupach kontrolnych. Następnie na przestrzeni 9 miesięcy od września 2016 roku do maja 2017 roku w grupach eksperymentalnych realizowałam program eksperymentalny oparty na działaniach muzycznych i pozamuzycznych (opisane w artykule jako zmienna niezależna). Jednocześnie prowadziłam systematyczną obserwację uczniów podczas zajęć eksperymentalnych. W czerwcu 2017 roku przeprowadziłam badanie końcowe (posttest) z wykorzystaniem tego samego kwestionariusza kompetencji emocjonalnych wyrażonych w języku w dwóch grupach eksperymentalnych oraz w dwóch grupach kontrolnych.

W trakcie trwania eksperymentu uczniom z grup eksperymentalnych proponowałam aktywności, podczas których mogli: doświadczać emocji, rozmawiać o emocjach, nazywać i definiować je, opowiadać o emocjach, wyrażać w formach niewerbalnych, np. ekspresją muzyczną — ruchową, wokalną, instrumentalną, pracować z różnymi tekstami literackimi (prozą, wierszem), wyszukiwać i nazywać emocje bohatera, zastanawiać się nad własnymi emocjami. Proponowane uczniom działania odnosiły się do emocji: strachu, smutku, miłości, ciekawości, dumy, złości oraz radości. Zdecydowana większość działań proponowanych podczas zajęć to propozycje autorskie. Korzystałam też z dostępnych w literaturze utworów: muzycznych, prozatorskich i poetyckich.

Najważniejszym, choć nie jedynym, narzędziem dydaktycznym wykorzystywanym podczas każdego zajęcia była piosenka jako forma łącząca treści językowe z muzycznymi, rozbudzająca wyobraźnię i wzbudzająca emocje. Każda z piosenek odnosiła się do wybranej emocji: strachu, smutku, miłości, ciekawości, dumy, złości oraz radości. Muzyka towarzysząca treści literackiej pełniła funkcję służebną wobec języka, tzn. odzwierciedlała stany emocjonalne zawarte w tekście (np. smutek — tonacja molowa), pełniła funkcję ilustracyjną i uzupełniającą treść słowną poprzez zmiany tonacji, rejestrów, instrumentacji, rytmiki, tempa, występujących w piosence odgłosów. Piosenki zaproponowane uczniom podczas eksperymentu przygotowałam dla potrzeb tego projektu.

Z uczniami z grup eksperymentalnych spotykałam się raz w tygodniu a zajęcia trwały 45 minut. Sala dydaktyczna, w której odbywały się zajęcia była salą danej grupy, a w przypadku realizacji aktywności wymagających większej przestrzeni, działania przenoszono do sali przeznaczonej do zajęć ruchowych i rytmicznych. Grupy kontrolne nie były objęte żadnym dodatkowym programem wspierającym rozwój werbalizacji emocji.

Wyniki badań własnych — definiowanie emocji

„Nazywanie emocji obejmuje zarówno wymiar ustalenia znajomości danego słowa, jak i rozumienia jego znaczenia”⁶³, dlatego definiowanie emocji⁶⁴ może stanowić jeden z elementów kompetencji emocjonalnych wyrażonych językiem. Jak zauważa B. Górecka-Mostowicz, dziecko, definiując daną emocję, odwołuje się do swoich wcześniejszych doświadczeń i źródeł powstawania tej emocji⁶⁵, a „słowne opisy emocji [...] rozbudowują pojęciowe rozumienie zjawisk odnoszących się do przeżywania i okazywania uczuć”⁶⁶. Zdolność definiowania, czym są emocje, „dostarcza mu podstaw do tworzenia reprezentacji zdarzeń i używania języka do ich wyrażania”⁶⁷, a schematy, jakimi są definicje emocji, umożliwiają poznawczą organizację informacji⁶⁸.

W tej części badania skoncentrowałam się na trzech emocjach: ciekawości, miłości i strachu⁶⁹. Poprosiłam uczniów, aby spróbowali zredagować definicję przedstawionych emocji, odpowiadając kolejno na pytania: „Co oznacza słowo ciekawość? Co oznacza słowo miłość? Co oznacza słowo strach?”. W odpowiedziach na zadanie, uczniowie prezentowali własną perspektywę rozumienia emocji: odwoływali się do tego, czym jest dana emocja, jakie skojarzenia doświadczeń, przeżyć, sytuacji społecznych wzbudzało myślenie o tej emocji. Odpowiedzi uczniów uporządkowałam według przyjętego wcześniej klucza (wskaźniki zmiennej zależnej), by następnie opracować je w formie ilościowej (wskaźniki wysokiego poziomu kompetencji, wskaźniki przeciętnego poziomu kompetencji, wskaźniki niskiego poziomu kompetencji).

Wyniki pretestu w odniesieniu do definiowania ciekawości pokazały, że uczniowie na początku przeprowadzonego badania mieli trudność w zdefiniowaniu tej emocji. Świadczą o tym wyniki uzyskane przez wszystkie grupy, gdzie

⁶³ B. Górecka-Mostowicz, op. cit., s. 63.

⁶⁴ Definiowanie emocji stanowi próbę skonstruowania definicji będącej werbalnym objaśnieniem znaczenia danej emocji. B. Górecka-Mostowicz określa tę kompetencję jako „definityjne wyjaśnianie nazw emocji”; B. Górecka-Mostowicz, op. cit., s. 63.

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Ibidem.

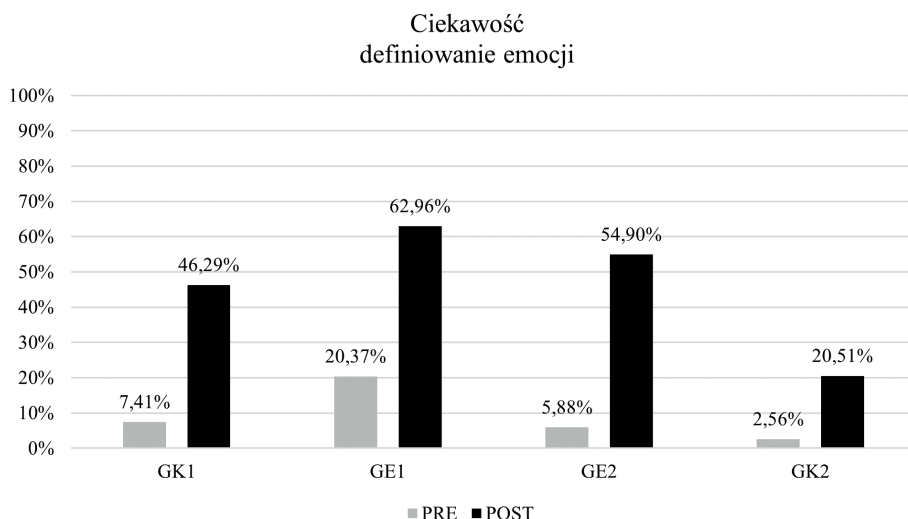
⁶⁷ Ibidem, s. 69.

⁶⁸ K. Nelson, *Event Knowledge: Structure and Functions in Development*, podają za: B. Górecka-Mostowicz, op. cit., s. 69.

⁶⁹ Poziom kompetencji definitywnego wyjaśniania nazw emocji w odniesieniu do tych samych emocji (ciekawości, miłości i strachu) badała B. Górecka-Mostowicz; B. Górecka-Mostowicz, op. cit., s. 69.

najwyższy wynik uzyskała grupa eksperymentalna GE1 (20,37%), a najniższy grupa kontrolna GK2 (2,56%). Wynik w grupie kontrolnej GK1 wyniósł 7,41%, a w grupie eksperymentalnej GE2 — 5,88%. Niskie wskaźniki liczbowe wynikają z form odpowiedzi udzielonych przez uczniów lub braku odpowiedzi. Zanotowano, że na początku klasy drugiej definiowanie ciekawości przez uczniów polegało na użyciu słów-wytrychów, tj. „fajnie”, „super”, „ekstra” lub wykrzykników, np. „wow!”, „łal” (wskaźniki niskiego poziomu kompetencji). Mogło to sugerować, że uczniowie pojmowali ciekawość w kategorii przyjemności, radości, ekscytacji, doznania pozytywnego, jednakże nie zostało to pogłębione w postaci, np. przytoczenia opisu sytuacji lub działania. Odpowiedzi uznane za przejaw niskiego poziomu kompetencji stanowiły 100% wszystkich odpowiedzi udzielonych przez uczniów z grupy kontrolnej GK1 (w tym 77,78% to odpowiedzi niezgodne z normą lub brak odpowiedzi), 88,89% — z grupy eksperymentalnej GE1 (w tym 55,56% to odpowiedzi niezgodne z normą lub brak odpowiedzi), 100% — z grupy eksperymentalnej GE2 (w tym 82,35% to odpowiedzi niezgodne z normą lub brak odpowiedzi), 100% — z grupy kontrolnej GK2 (w tym 92,31% to odpowiedzi niezgodne z normą lub brak odpowiedzi).

Wykres 1. Definiowanie ciekawości w grupach eksperymentalnych i kontrolnych w pre- i postteście



Wśród odpowiedzi uczniów w preteście uznanych jako reprezentujące przeciętny poziom kompetencji odnotowano kilka przykładów definicji funkcjonalnych i egemplifikacyjnych, np. „że ciekawe, jaką dostanę ocenę z testu”, „zagląda się przez dziurkę od klucza”, „chcemy coś sprawdzić, na przykład, co jest w pudełku”. Tego typu odpowiedzi stanowiły 5,56% wszystkich odpowiedzi udzielonych przez uczniów z grupy eksperymentalnej GE1. W wypowiedziach udzielonych przez uczniów z pozostałych grup nie odnotowano odpowiedzi świadczących o przeciętnym poziomie kompetencji badanej zmiennej.

Przykładem wypowiedzi uznanej za taką, która reprezentuje wysoki poziom kompetencji jest wypowiedź ucznia nr 4 z grupy eksperymentalnej GE1, według którego „ciekawość jest wtedy, gdy ktoś chce się czegoś dowiedzieć, a nie wie”. Jest to przykład łączenia przeżyć emocjonalnych z czynnościami poznawczymi oraz przyczyn wzbudzenia ciekawości z jej możliwym skutkiem.

Wart zauważenia jest fakt, iż wielu uczniów pozostawiło zadanie bez odpowiedzi, co wpłynęło na końcowe rezultaty pretestu.

Wybrane definicje skonstruowane przez uczniów w badaniu początkowym ujęłam w tabeli poniżej (tabela 1).

Tabela 1. Wybrane definicje ciekawości zaproponowane przez uczniów (pretest)

Poziom kompetencji	GK1	GE1	GE2	GK2
Wskaźniki wysokiego poziomu kompetencji	—	ciekawość jest wtedy, gdy ktoś chce się czegoś dowiedzieć, a nie wie	—	—
Wskaźniki przeciętnego poziomu kompetencji	—	chcemy coś sprawdzić, na przykład, co jest w pudełku	—	—
Wskaźniki niskiego poziomu kompetencji	fajne; ciekawe; żeby zwiedzać; coś zobaczyć; super; wow!	fajne; ciekawe; super; wow; ła!; co to?	ciekawe coś; schowane; fajne; super; wow; ekstra	fajnie; supcio

Działania muzyczne realizowane w ramach eksperymentu nie miały na celu prezentowania uczniom definicji poszczególnych emocji. Zadania proponowane uczniom miały spełniać rolę narzędzia do wspierania rozwoju emocjonalnego dziecka w zakresie werbalizowania emocji. Działania muzyczne realizowane podczas zajęć eksperymentalnych miały spełniać dwa podstawowe cele: 1. stymulowanie rozwoju języka poprzez wzbogacanie zasobu słownikowego odnoszącego się do emocji, 2. wzmocnienie tego rozwoju poprzez wzbudzenie przeżycia emocjonalnego wynikającego z kontaktu z muzyką i aktywnościami muzycznymi. Definiowanie wybranych emocji, a raczej próby konstruowania definicji, miały miejsce podczas działań muzycznych i innych proponowanych uczniom i podejmowane były we współpracy nauczyciela z dziećmi.

Wśród działań nastawionych na stymulowanie rozwoju kompetencji językowych w zakresie ciekawości należy wspomnieć o propozycji aktywności z piosenką pt. *Tyle pytań w mojej głowie* skomponowaną na potrzeby eksperymentu. Jedną z czynności zaproponowanych uczniom podczas poznawania piosenki było działanie *ciekawe, czy...* Uczniów zachęcono do tego, by wymyślili interesujące ich rzeczy, na które nie znają odpowiedzi i by podjęli próbę ich uzyskania we współpracy z grupą. Uczniowie kolejno wypowiadali formułkę: „ciekawe, czy...”, dodając do niej dowolne zagadnienie, np. „ciekawe, czy pingwin potrafi latać”, „ciekawe, czy istnieją kwiaty, które brzydko pachną”, „ciekawe, czy na innych planetach jest życie”⁷⁰. Działanie mogło przyjąć również inną formę wypowiedzi, np. „ciekawe, jak...”, „ciekawe, ile...”, „ciekawe, gdzie...”. Po zakończeniu ćwiczenia, zachęcałam uczniów do dzielenia się swoimi pytaniami. Działanie *ciekawe, czy...* miało na celu zachęcenie uczniów do refleksji nad tym, co ich zastanawia, co ich ciekawi i wyrażenie tego w formie komunikatu skierowanego w stronę kolegów i koleżanek z grupy. Zachęcałam też uczniów do aktywnego słuchania wypowiedzi kolegów i koleżanek oraz podejmowania prób parafrazowania ich wypowiedzi⁷¹.

W ramach działań zrealizowanych w programie eksperymentalnym proponowałam uczniom zabawę pt. *Nowa orkiestra*. Przed rozpoczęciem czynności związanych z aktywnością muzyczną, nauczyciel rozmawiał z uczniami, jaką emocją jest ciekawość, jaki ma charakter, kiedy może być emocją pozytywną, a kiedy negatywną oraz jak wyglądałby świat, gdyby ludzie nie odczuwali cieka-

⁷⁰ Przytoczone propozycje ćwiczenia zostały wymyślone przez uczniów z grup eksperymentalnych.

⁷¹ Por.: R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor, op. cit., s. 209–212.

wości. Kolejnym elementem była prezentacja fragmentów utworów pochodzących z różnych epok literatury muzycznej. Dobierając utwory, kierowałam się tym, aby aparat wykonawczy wybranych dzieł był zróżnicowany. Po wysłuchaniu fragmentów kompozycji, nauczyciel pytał uczniów o różnice dostrzeżone na płaszczyźnie wykonawczej (aparat wykonawczy). Zachęcono uczniów do refleksji na temat zmian w zakresie instrumentacji wprowadzanych przez kompozytorów różnych epok oraz celowości tego zabiegu. Uczniowie zauważyli, że kompozytorzy, chcąc uniknąć znudzenia odbiorcy, poszukiwali nowych i ciekawych rozwiązań, co prowadziło do zmian w instrumentacji. Uczniowie upatrywali w tym działaniu chęć zaciekawienia słuchaczy, jak i zaspokojenia ciekawości przez samego twórcę dzieła (uczeń nr 2 GE1: „Ludzie na widowni pytali, co tak brzmi, nigdy nie słyszałem czegoś takiego”; uczeń nr 3 GE1: „Kompozytor zastanawiał się, czy takie instrumenty fajnie będą grały i czy się innym to spodoba”; uczeń nr 18 GE2: „No, bo on był ciekawy, czy jak zrobi instrument z metalu, to będzie tak samo grał jak z drewna. I chciał to wszystko sprawdzić, żeby nie było nudno”).

Zmiany, jakie dostrzeżono w podczas analizy wyników badania końcowego w zakresie definiowania ciekawości, odnosiły się do większej świadomości doświadczania tej emocji przez uczniów w konkretnych sytuacjach życiowych. Wyrażało się to zasobem słów użytych podczas próby zdefiniowania emocji. Wyniki posttestu tej części badania pokazały, że uczniowie z grup eksperymentalnych znacznie częściej niż uczniowie z grup kontrolnych podejmowali próbę zdefiniowania emocji z szerszej perspektywy. Wśród odpowiedzi udzielonych przez uczniów pojawiały się definicje wskazujące na wysoki poziom badanej kompetencji, co przejawiało się próbą zreagowania definicji właściwej lub opisowej zawierającej pojęcie „emocji”, jak i przyczynę i skutek odczuwania ciekawości, np. „to jest emocja pozytywna, bo zastanawiamy się nad czymś, na przykład, co jest w pudełku, a to może jest prezent” (uczeń nr 7 GE1), „że to taka emocja, co kusi do zagłębienia, żeby zobaczyć przez dziurkę od klucza” (uczeń nr 10 GE1), „to jest taka emocja, która zachęca do czegoś, mówi, że jesteśmy czymś zainteresowani” (uczeń nr 13 GE2), „ciekawość jest wtedy, gdy nie możemy doczekać się, żeby coś zobaczyć” (uczeń nr 12 GK1). Tego typu odpowiedzi stanowiły 22,22% wszystkich odpowiedzi udzielonych przez uczniów z grupy kontrolnej GK1, 38,89% — z grupy eksperymentalnej GE1, 17,65% — z grupy eksperymentalnej GE2, 15,38% — z grupy kontrolnej GK2.

Definicje wskazujące na przeciętny poziom kompetencji odnosiły się przede wszystkim do opisów sytuacji i przykładów działań pod wpływem ciekawości, stanowiły zatem propozycje definicji funkcjonalnych lub egzemplifikacyjnych.

Tego typu odpowiedzi stanowiły 27,78% wszystkich odpowiedzi udzielonych przez uczniów z grupy kontrolnej GK1, 27,78% — z grupy eksperymentalnej GE1, 41,18% — z grupy eksperymentalnej GE2, 7,69% — z grupy kontrolnej GK2.

Ponadto wśród wypowiedzi pojawiły się także słowa-wytrychy, wykrzykniki, opisy ogólnikowe (uczeń nr 10 GK1: „niektórzy są ciekawscy”). Odpowiedzi uznane za przejaw niskiego poziomu kompetencji stanowiły 50,00% wszystkich odpowiedzi udzielonych przez uczniów z grupy kontrolnej GK1 (w tym 33,33% to odpowiedzi niezgodne z normą lub brak odpowiedzi), 33,34% — z grupy eksperymentalnej GE1 (w tym 16,67% to odpowiedzi niezgodne z normą lub brak odpowiedzi), 41,17% — z grupy eksperymentalnej GE2 (w tym 11,76% to odpowiedzi niezgodne z normą lub brak odpowiedzi), 84,61% — z grupy kontrolnej GK2 (w tym 76,92% to odpowiedzi niezgodne z normą lub brak odpowiedzi). Wybrane definicje zaproponowane przez uczniów w badaniu końcowym ujęłam w tabeli poniżej (tabela 2).

Najwyższy wynik w badaniu końcowym (posttest) w zakresie definiowania ciekawości uzyskała grupa eksperymentalna GE1 (62,96%), najniższy — grupa kontrolna GE2 (20,51%). Pozostałe grupy objęte badaniem uzyskały rezultaty w wysokości 54,90% (grupa eksperymentalna GE2) i 46,29% (grupa kontrolna GK1). Poza analizą ilościową, warta uwagi jest analiza jakościowa, pokazująca zmiany, jakie dokonały się na przestrzeni dziewięciu miesięcy trwania eksperymentu w konstruowaniu definicji przez uczniów grup eksperymentalnych (tabela 3). W badaniu początkowym wybrani uczniowie z grup objętych eksperymentem definiowali ciekawość w sposób mało precyzyjny, korzystając ze słów-wytrychów. Zmiana, jaka nastąpiła po upływie dziewięciu miesięcy, wskazuje nie tylko na większy zasób środków językowych tych uczniów, ale i na większą świadomość sytuacji, podczas których odczuwa się ciekawość.

W celu określenia, czy różnica między przyrostem kompetencji w grupach eksperymentalnych jest istotnie wyższa od różnicy przyrostu w grupach kontrolnych przeprowadziłam obliczenia statystyczne porównujące wyniki posttestu grup badawczych. Wyniki obliczeń (tabela 4) wskazały, że badana różnica jest istotna statystycznie, co potwierdza wpływ zmiennej niezależnej na przyrost kompetencji definiowania ciekawości.

Tabela 2. Wybrane definicje ciekawości zaproponowane przez uczniów (posttest)

Poziom kompetencji	GK1	GE1	GE2	GK2
Wskaźniki wysokiego poziomu kompetencji	<p>ciekawość jest wtedy, gdy nie możemy doczekać się, żeby coś zobaczyć;</p> <p>to takie zastanowienie, co tam jest ciekawego i czy mogę to otworzyć</p>	<p>to jest emocja pozytywna, bo zastanawiamy się nad czymś, na przykład, co jest w pudełku, a to może jest prezent;</p> <p>że to taka emocja, co kusi do zagłędania, żeby zobaczyć przez dziurkę od klucza;</p> <p>kiedy czuje się tę emocję, zadaje się dużo pytań i zagłęd do czego się da</p>	<p>ciekawość jest wtedy, kiedy ktoś chce się czegoś dowiedzieć;</p> <p>to jest taka emocja, która zachęca do czegoś, mówi, że jesteśmy czymś zainteresowani;</p> <p>to słowo to takie uczucie, że jestem czymś zainteresowany albo zaciekawiony i chcę coś sprawdzić;</p> <p>jestem ciekawy, jak coś jest zrobione i jak działa i sprawdzam to</p>	<p>ciekawość jest, jak coś jest ciekawe i mnie interesuje; że coś jest takie niesamowite i ciekawe i ja chcę to zobaczyć</p>
Wskaźniki przeciętnego poziomu kompetencji	<p>że jestem podekscytowany, jak w urodziny i czekam na niespodziankę</p>	<p>że jestem ciekawa, co jest w drugim pokoju;</p> <p>że to taka tajemnica, bo nie wiadomo, co tam jest w środku</p>	<p>że czujemy się szczęśliwi i chcemy szybko otworzyć prezent;</p> <p>że chcemy coś przegłędnać i zobaczyć, co to ciekawego jest</p>	<p>że byłam ciekawa, jaką dostanę ocenę ze sprawdzianu</p>
Wskaźniki niskiego poziomu kompetencji	<p>niektórzy są ciekawscy;</p> <p>fajne; ciekawe; super; wow; łą</p>	<p>fajne; fajnie; super; wow; ekstra</p>	<p>jestem ciekawski hihi; fajne; super; wow; ekstra</p>	<p>fajnie; super; ciekawy jest; niezłe</p>

Tabela 3. Zmiany w zakresie definiowania ciekawości w odniesieniu do wybranych odpowiedzi uczniów z grup eksperymentalnych

Uczeń objęty badaniem	Odpowiedź udzielona w preteście	Odpowiedź udzielona w postteście
Uczeń nr 2 GE1	chcemy coś sprawdzić, np. co jest w pudełku	kiedy czuje się tę emocję, zadaje się dużo pytań i zagląda do czego się da
Uczeń nr 10 GE1	wow!	że to taka emocja, co kusi do zaglądania, żeby zobaczyć przez dziurkę od klucza
Uczeń nr 18 GE1	ale ciekawe	że to taka tajemnica, bo nie wiadomo, co tam jest w środku
Uczeń nr 6 GE2	fajne	że chcemy coś przegłębnie i zobaczyć, co to ciekawego jest
Uczeń nr 13 GE2	że coś jest ciekawe i fajne	to jest taka emocja, która zachęca do czegoś, mówi, że jesteśmy czymś zainteresowani
Uczeń nr 15 GE2	że chcę coś otworzyć	to słowo to takie uczucie, że jestem czymś zainteresowany albo zaciekawiony i chcę coś sprawdzić

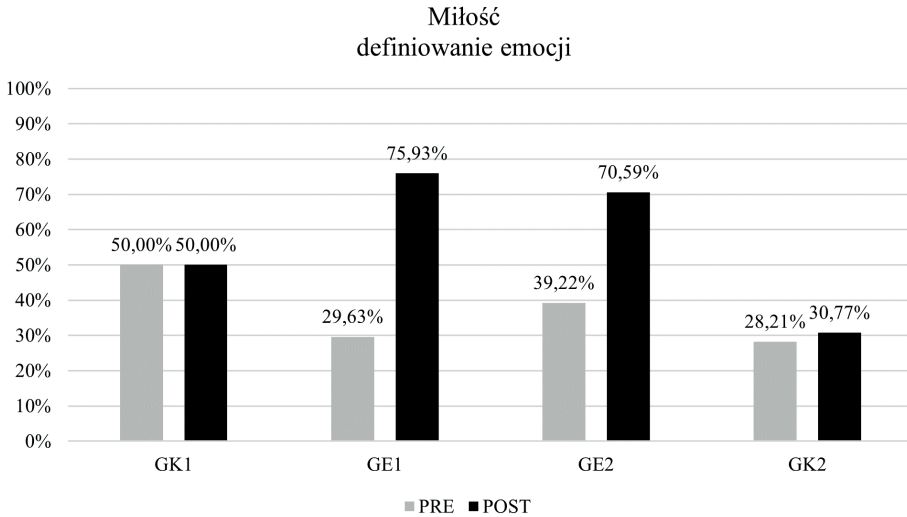
Tabela 4. Istotność statystyczna różnic średniego przyrostu kompetencji definiowania ciekawości

		Test Levene'a		Test t równości średnich						
		F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	95% przedział	
									Dolna granica	Górna granica
Ciekawość	Założono równość wariancji	1,985	0,164	-1,717	64	0,005	-0,51797	0,30161	-1,12051	0,08456
	Nie założono równości wariancji			-1,700	59,049	0,004	-0,51797	0,30475	-1,12777	0,09182

Wyniki pretestu w odniesieniu do definiowania miłości pokazały, że uczniowie, definiując miłość, wskazywali na dwa jej rodzaje: namiętną, dostrzeganą pomiędzy dwojgiem zakochanych w sobie osób i przyjacielską, która może być

utożsamiana z miłością rodzicielską⁷². W obu przypadkach nawiązywali do różnych elementów związanych z miłością: symbolicznie, pozawerbalnymi przejawami ekspresji i werbalnymi wyrazami uczuć.

Wykres 2. Definiowanie miłości w grupach eksperymentalnych i kontrolnych w pre- i posttestie



Na początku przeprowadzonego badania (pretest) uczniowie najczęściej definiowali tę emocję przez pryzmat symboli graficznych odzwierciedlających tę emocję (serce, serce ze strzałą). Ponadto, wśród definicji miłości skonstruowanych przez uczniów, pojawiały się określenia związane z odczuwaniem miłości, tj. kochać, kocham oraz opisy działania w zakresie pozawerbalnej ekspresji miłości, tj. przytula, całowanie, buziaczki. Tego typu wypowiedzi stanowiły 50,00% wszystkich odpowiedzi udzielonych przez uczniów z grupy kontrolnej GK1 (w tym 16,67% to odpowiedzi niezgodne z przyjętą normą społeczną lub brak odpowiedzi), 72,22% — z grupy eksperymentalnej GE1 (w tym 38,89% to odpowiedzi niezgodne z przyjętą normą społeczną lub brak odpowiedzi), 64,71% — z grupy eksperymentalnej GE2 (w tym 17,65% to odpowiedzi niezgodne z przyjętą normą społeczną lub brak odpowiedzi) oraz 61,54% — z grupy kontrolnej GK2 (w tym 53,85% to odpowiedzi niezgodne z przyjętą normą społeczną lub brak odpowiedzi).

⁷² Por. E. Hatfield, R.L. Rapson, *Miłość i procesy przywiązania*, w: *Psychologia emocji*, op. cit., s. 821.

W badaniu początkowym odnotowano przykłady definicji egzemplifikacyjnych i funkcjonalnych, np. kochać mamę, tatę i siostrę i zrobić dla nich wszystko (uczeń nr 13 GE2). Te definicje stanowiły 33,33% wszystkich odpowiedzi udzielonych przez uczniów z grupy kontrolnej GK1, 27,78% — z grupy eksperymentalnej GE1, 35,29% — z grupy eksperymentalnej GE2 oraz 38,46% — z grupy kontrolnej GK2.

Wśród definicji wskazujących na wysoki poziom kompetencji pojawiły się takie, które łączyły w sobie różne elementy miłości wyrażone werbalnie, np. kochać kogoś i spędzać z kimś dużo czasu (uczeń nr 1 GK1), że mama i tata mnie kochają i przytulają (uczeń nr 14 GK1). W grupie kontrolnej GK2 tego typu wypowiedzi stanowiły 16,67% wszystkich odpowiedzi udzielonych przez uczniów z tego grupy. W grupach eksperymentalnych GE1 i GE2 oraz w grupie kontrolnej GK2 nie odnotowano wypowiedzi uczniów wskazujących na wysokie kompetencje w zakresie definiowania miłości.

Najwyższy wynik w preteście w odniesieniu do definiowania miłości uzyskała grupa kontrolna GK1 (50,00%), a najniższy grupa kontrolna GK2 (28,21%). Wynik w grupie eksperymentalnej GE1 wyniósł 29,63%, a w grupie eksperymentalnej GE2 — 39,22%. Wybrane definicje skonstruowane przez uczniów w badaniu początkowym ujęłam w tabeli poniżej (tabela 5).

Działania eksperymentalne mające na celu stymulowanie kompetencji emocjonalnych w zakresie definiowania miłości, podobnie jak w przypadku ciekawości, nie opierały się na przytaczaniu przez prowadzącego definicji tej emocji w ujęciu encyklopedycznym, ale raczej na wspólnym (nauczyciela i uczniów) poszukiwaniu znaczenia tej emocji. Opracowując program eksperymentalny, odniosłam się do wyników uzyskanych w badaniu pilotażowym, dzięki którym otrzymałam informacje na temat poziomu werbalizowania miłości przez uczniów na poziomie klasy drugiej szkoły podstawowej. Zauważyłam, że uczniowie dysponują elementarnym zasobem w formie takich określeń, jak: Kocham, kochać, Kocham Cię. Badanie początkowe w badaniu właściwym potwierdziło te wyniki. Moim celem było tworzenie takich sytuacji edukacyjnych, w których uczniowie mogli podejmować próby zrozumienia emocji, rozmawiać o nich, definiować je. W programie eksperymentalnym stworzono uczniom warunki, w których mogli poznawać emocje, słowa, za pomocą których emocje są wyrażane, wyrażać własnymi słowami to, jak je rozumieją, itp.

Jednym z działań muzycznych zaproponowanych uczniom była praca z piosenką pt. *Z Tobą chcę spędzać najmiłsze chwile*, która została skomponowana na potrzeby eksperymentu. Po wysłuchaniu piosenki uczniowie zostali zachęcani do tego, by zastanowili się nad przykładami własnych doświadczeń, które wska-

zują na to, że ktoś ich kocha. Kolejnym elementem była próba dostrzeżenia sygnałów wskazujących na to, że to oni kogoś darzą miłością: w jaki sposób to okazują i czy zawsze jest to jasny sygnał dla drugiej osoby. W trakcie rozmowy nauczyciel ukierunkowywał dyskusję, formułując pytania, np. o przyczyny miłości, o skutki miłości itp. Ponadto podczas dyskusji zastanawiano się, czy zawsze musi być przyczyna, czy istnieje takie coś, jak miłość bezwarunkowa.

Tabela 5. Wybrane definicje miłości zaproponowane przez uczniów (pretest)

Poziom kompetencji	GK1	GE1	GE2	GK2
Wskaźniki wysokiego poziomu kompetencji	kochać kogoś i spędzać z kimś dużo czasu; że mama i tata mnie kochają i przytulają	—	—	—
Wskaźniki przeciętnego poziomu kompetencji	jak ktoś kogoś bardzo lubi; kocham Cię	jak ktoś kogoś przytula; jak ktoś się z kimś całuje; kochać	jak ktoś jest zakochany; kochać mamę, tatę i siostrę i zrobić dla nich wszystko; kochać	kochać kogoś; mama mnie przytula
Wskaźniki niskiego poziomu kompetencji	serce; ślub; całowanie; radość	chłopak i dziewczyna; całowanie; randka; ślub; zakochany	serce; usta; serduszek; buziaczki	serce; love; walentynki; serce ze strzałą

Projektując propozycje aktywności dla uczniów z grup eksperymentalnych, wymyśliłam działanie pt. *Sieć miłości*. Moim założeniem było zainspirowanie uczniów do refleksji nad tym, że miłość ma różne oblicza: nie ma jednej miłości, przyjmuje ona różne formy, może mieć różne źródła i kierunki. Celem ćwiczenia miało być wskazanie na zróżnicowane oblicza miłości i stymulowanie umiejętności werbalizowania tych uczuć. Zaproponowałam uczniom następujące środki dydaktyczne, z którym mogły w dowolny sposób korzystać w zależności od indywidualnych potrzeb i preferencji: biała kartka z bloku rysunkowego o formacie A3, wycięte różnokolorowe kółka z bloku technicznego, jedno większe kółko w dowolnym kolorze, klej, nożyczki oraz różnokolorowe fragmenty muliny.

Poprosiłam uczniów, by zapisali (lub narysowali) na kolorowych kółkach imię osoby, sytuację, hobby, które wzbudza w nich miłość. Zasugerowałam uczniom, by kółka były tego samego koloru, w zależności od rodzaju miłości, np. na żółtych słowa odnoszące się do osób, np. mama, tata, brat, babcia, na zielonych słowa odnoszące się np. do zwierząt, na niebieskich słowa odnoszące się np. do hobby (piłka nożna, muzyka). Poprosiłam, aby na większym kółku w dowolnym kolorze uczniowie zapisali swoje imię (inną opcją mogło być np. narysowanie siebie), a następnie przykleili je w dowolnym miejscu kartki z bloku. Różnokolorowe kółka, prezentujące różne obiekty miłości, uczniowie mogli przykleić w dowolnych miejscach kartki, by następnie podjąć próbę połączenia ich z kołem, w którym widniało imię autora pracy. Zaproponowałam, że do takiego połączenia mogą wykorzystać np. kolorowe paski muliny. Powstałe prace stały się swego rodzaju indywidualnymi mapami miłości. Po zakończeniu pracy zachęcałam uczniów do prezentowania i opowiadania o swoich dziełach, o źródłach miłości i o różnych jej obliczach.

Wyniki posttestu przeprowadzonego po upływie dziewięciu miesięcy sugerują, że uczniowie w sposób bardziej świadomy i rozbudowany słownie konstruują definicję miłości. Podobnie, jak w preteście, również w wynikach posttestu odnotowano definicje egzemplifikacyjne i funkcjonalne, które wskazywały na przyczynę lub skutek odczuwania miłości, np. „być zakochanym i rysować serca wszędzie” (uczeń nr 10 GK1), „na przykład ja kocham W., ale mu nie powiem, bo się wstydzę” (uczeń nr 7 GE1), „mama mnie przytula i bawi się ze mną” (uczeń nr 14 GE1). Tego typu definicje stanowiły 44,44% wszystkich wypowiedzi udzielonych przez uczniów z grupy kontrolnej GK1, 50,00% — z grupy eksperymentalnej GE1, 23,53% — z grupy eksperymentalnej GE2 i 23,08% — z grupy kontrolnej GK2.

We wszystkich grupach badawczych w postteście w poszczególnych wypowiedziach uczniów pojawiły się definicje opisowe, np. „kiedy się czuje miłość, to się kogoś kocha, np. moją mamę i tatę” (uczeń nr 9 GK1), „to znaczy, że się kogoś kocha i przytula” (uczeń nr 13 GK2), „to znaczy, że mama mnie kocha, bo codziennie rano daje mi buzi i mnie przytula” (uczeń nr 10 GE2). W wynikach grup eksperymentalnych zaobserwowano ponadto próby skonstruowania definicji właściwych, które wydają się być najbardziej precyzyjną formą komunikowania doświadczanych emocji⁷³, np. „to jest emocja i ona oznacza silne uczu-

⁷³ R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor zauważają, że najbardziej precyzyjna jest wypowiedź zawierająca trzy elementy: opis zachowania, uczuć, i konsekwencji; R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor, op. cit., s. 146.

cie kogoś do innej osoby albo do rzeczy albo do zwierzęcia” (uczeń nr 17 GE1), „to znaczy, że my kogoś kochamy i ktoś nas kocha i lubimy spędzać razem czas” (uczeń nr 4 GE1), „ta emocja oznacza, że ktoś kocha kogoś i wtedy mówi »kocham Cię«” (uczeń nr 17 GE2). Definicje uznane za przejaw wysokiego poziomu kompetencji definiowania miłości stanowiły 16,67% wszystkich wypowiedzi udzielonych przez uczniów z grupy kontrolnej GK1, 38,89% — z grupy eksperymentalnej GE1, 47,06% — z grupy eksperymentalnej GE2 i 15,38% — z grupy kontrolnej GK2.

W postteście wśród odpowiedzi uczniów pojawiły się także słowa-wytrychy lub określenia ogólnikowe, znajdujące się w polu semantycznym miłości, jednakże stanowiące przejaw niskiego poziomu badanej kompetencji. Tego typu wypowiedzi stanowiły 38,89% wszystkich wypowiedzi udzielonych przez uczniów z grupy kontrolnej GK1 (w tym 27,78% to odpowiedzi niezgodne z przyjętą normą społeczną lub brak odpowiedzi), 11,11% — z grupy eksperymentalnej GE1 (wszystkie odpowiedzi zgodne z przyjętą normą), 29,41% — z grupy eksperymentalnej GE2 (w tym 5,88% to odpowiedzi niezgodne z przyjętą normą społeczną lub brak odpowiedzi) i 61,54% — z grupy kontrolnej GK2 (w tym 51,54% to odpowiedzi niezgodne z przyjętą normą społeczną lub brak odpowiedzi).

Najwyższy wynik w postteście w odniesieniu do definiowania miłości uzyskała grupa eksperymentalna GE1 (75,93%), a najniższy grupa kontrolna GK2 (30,77%). Wynik w grupie eksperymentalnej GE2 wyniósł 70,59%, a w grupie kontrolnej GK1 — 50,00%. Wybrane odpowiedzi uczniów zaprezentowałam w tabeli nr 6.

Podobnie jak w przypadku definiowania ciekawości, również w odniesieniu do definicji miłości zauważono zmiany w konstruowaniu wypowiedzi przez wybranych uczniów w postteście. Początkowo definicje dotyczyły pojedynczych słów lub ogólnikowych zwrotów. Po upływie dziewięciu miesięcy uczniowie formułowali rozbudowane opisy definicyjne, których treść wskazywała na zgodność z ogólnie przyjętą normą (tabela 7).

W celu uzyskania informacji, czy różnica między przyrostem kompetencji w grupach eksperymentalnych jest istotnie wyższa od różnicy przyrostu w grupach kontrolnych przeprowadziłam obliczenia statystyczne porównujące wyniki posttestu grup badawczych. Wyniki obliczeń (tabela 8) wskazały, że badana różnica jest istotna statystycznie, co potwierdza wpływ zmiennej niezależnej na przyrost kompetencji definiowania miłości.

Tabela 6. Wybrane definicje miłości zaproponowane przez uczniów (posttest)

Poziom kompetencji	GK1	GE1	GE2	GK2
Wskaźniki wysokiego poziomu kompetencji	<p>kiedy się czuje miłość, to się kogoś kocha, np. moją mamę i tatę;</p> <p>kochać kogoś i go przytulać i całować</p>	<p>to jest emocja i ona oznacza silne uczucie kogoś do innej osoby albo do rzeczy albo do zwierzęcia;</p> <p>to znaczy, że my kogoś kochamy i ktoś nas kocha i lubimy spędzać razem czas;</p> <p>to jest takie silne uczucie i bije wtedy mocno serce i się ciągle chce bawić z nim</p>	<p>ta emocja oznacza, że ktoś kocha kogoś i wtedy mówi „kocham Cię”;</p> <p>jak się czuje miłość to trzeba podejść do mamy i powiedzieć, że się ją kocha;</p> <p>to znaczy, że mama mnie kocha, bo codziennie rano daje mi buzi i mnie przytula</p>	<p>to znaczy, że się kogoś kocha i przytula</p>
Wskaźniki przeciętnego poziomu kompetencji	<p>przychodzi mi do głowy mama, tata, siostra, bo ich kocham;</p> <p>być zakochanym i rysować serca wszędzie;</p> <p>kochać kogoś</p>	<p>wtedy się kogoś kocha i całuje;</p> <p>mama mnie przytula i bawi się ze mną;</p> <p>na przykład ja kocham W., ale mu nie powiem, bo się wstydzę;</p> <p>kocham Cię</p>	<p>mama mnie kocha;</p> <p>że kocham mojego chomika i rybki;</p> <p>że kocham spędzać z kimś czas</p>	<p>można być zakochanym w kimś;</p> <p>jak się kogoś kocha to się całuje;</p> <p>kocham</p>
Wskaźniki niskiego poziomu kompetencji	<p>serce; całus; wesele; ślub</p>	<p>serce; ślub; zabawa; całowanie; przytulas</p>	<p>serce; przytulanie; całowanie; mama i tata</p>	<p>serce; całowanie; para</p>

Tabela 7. Zmiany w zakresie definiowania miłości w odniesieniu do wybranych odpowiedzi uczniów z grup eksperymentalnych

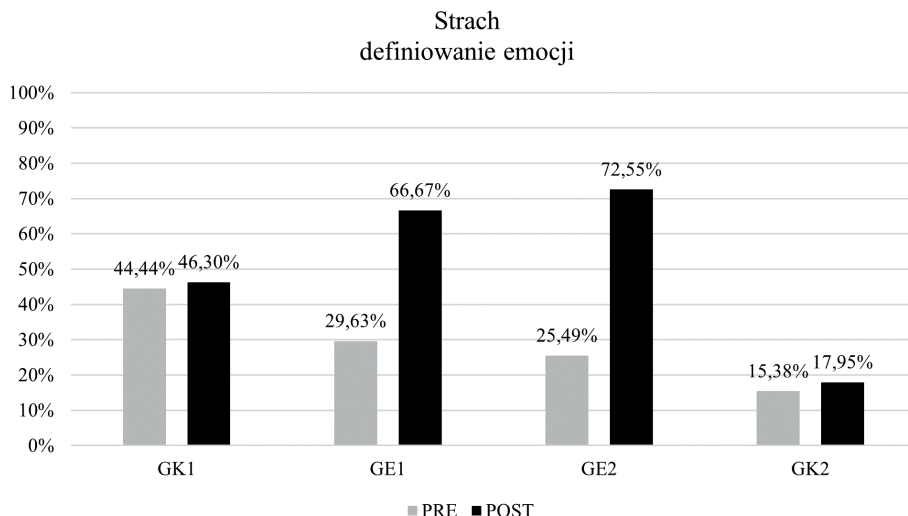
Uczeń objęty badaniem	Odpowiedź udzielona w preteście	Odpowiedź udzielona w postteście
Uczeń nr 5 GE1	serce	że ktoś kogoś kocha i chce się z nim bawić i przytulać
Uczeń nr 16 GE1	jak się przytula	to jest takie silne uczucie i bije wtedy mocno serce i się ciągle chce bawić z nim
Uczeń nr 17 GE1	kochać	to jest emocja i ona oznacza silne uczucie do kogoś albo do rzeczy albo do zwierzęcia
Uczeń nr 10 GE2	jak ktoś jest zakochany	to znaczy, że mama mnie kocha, bo codziennie rano daje mi buzi i mnie przytula
Uczeń nr 11 GE2	serce	że kocham spędzać z kimś czas
Uczeń nr 17 GE2	buziaczki	ta emocja oznacza, że ktoś kogoś kocha i wtedy mówi „kocham Cię”

Tabela 8. Istotność statystyczna różnic średniego przyrostu definiowania miłości

		Test Levene'a		Test t równości średnich						
		F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	95% przedział	
									Dolna granica	Górna granica
Miłość	Założono równość wariancji	0,920	0,341	-5,512	64	0,000	-1,46452	0,26569	-1,99529	-0,93374
	Nie założono równości wariancji			-5,484	61,419	0,000	-1,46452	0,26704	-1,99842	-0,93061

Definicje zaproponowane przez uczniów podczas badania początkowego najczęściej skupiały się wokół werbalnej ekspresji doświadczania tej emocji, np. „bać się”, „boję się”, „że ktoś się boi”. W swoich wypowiedziach uczniowie podejmowali próbę znalezienia przyczyny strachu, która mogła wynikać z ich własnych doświadczeń, np. „jak ktoś mówi coś strasznego”, „boję się psa”. Tego typu wypowiedzi, uznane jako przejaw przeciętnego poziomu kompetencji, stanowiły 55,56% wszystkich odpowiedzi udzielonych przez uczniów z grupy kontrolnej GK1, 33,33% — z grupy eksperymentalnej GE1, 23,53% — z grupy eksperymentalnej GE2, 15,38% — z grupy kontrolnej GK2.

Wykres 3. Definiowanie strachu w grupach eksperymentalnych i kontrolnych w pre- i postteście



Uczniowie, definiując strach w preteście, wskazywali także na przyczyny wywołujące tę emocję, np. „pies z zębami”, „groźny pies”, jak i te o charakterze przewidywalnym wynikającym z niepokoju (lękowym⁷⁴), np. „sprawdzian”, „test”. Jako źródła strachu uczniowie podawali postaci abstrakcyjne, wyobrażenia, wynikające z doświadczeń literackich, bajkowych, filmowych, np. „duchy”, „straszny potwór”, „straszne historie”. Tego typu wypowiedzi, uznane jako przejaw niskiego poziomu kompetencji, stanowiły 44,44% wszystkich odpowiedzi udzielonych przez uczniów z grupy kontrolnej GK1 (w tym 22,22% to odpowiedzi niezgodne z przyjętą normą społeczną lub brak odpowiedzi), 66,66% — z grupy eksperymentalnej GE1 (w tym 44,44% to odpowiedzi niezgodne z przyjętą normą społeczną lub brak odpowiedzi), 76,47% — z grupy eksperymentalnej GE2 (w tym 47,06% to odpowiedzi niezgodne z przyjętą normą społeczną lub brak odpowiedzi), 84,61% — z grupy kontrolnej GK2 (w tym 69,23% to odpowiedzi niezgodne z przyjętą normą społeczną lub brak odpowiedzi). Wypowiedzi, które mogły zostać uznane jako przejaw wysokiego poziomu kompetencji, nie pojawiły się w odpowiedziach uczniów z żadnej z grup.

Analizując uzyskane wyniki, odnotowano, że najwyższy wynik w preteście w odniesieniu do definiowania strachu uzyskała grupa kontrolna GK1 (44,44%),

⁷⁴ Lęk — trwożne przewidywanie przyszłych zagrożeń lub nieszczęść, któremu towarzyszą uczucia dysforyczne lub somatyczne objawy napięcia; *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, DSM-IV, American Psychiatric Association 1994, s. 764.

a najniższy grupa kontrolna GK2 (15,38%). Wynik w grupie eksperymentalnej GE1 wyniósł 29,63%, a w grupie eksperymentalnej GE2 — 25,49%. Wybrane definicje uczniów w badaniu początkowym ujęłam w tabeli poniżej (tabela 9).

Tabela 9. Wybrane definicje strachu zaproponowane przez uczniów (pretest)

Poziom kompetencji	GK1	GE1	GE2	GK2
Wskaźniki wysokiego poziomu kompetencji	—	—	—	—
Wskaźniki przeciętnego poziomu kompetencji	bać się; boję się psa; że ktoś się boi	jak boję się czegoś; ktoś się boi; bać się czegoś	jak ktoś mówi coś strasznego; bać się czegoś; boi się	jak ktoś krzyczy ze strachu; bać się
Wskaźniki niskiego poziomu kompetencji	uciekamy; o nie; potwór; test; straszne historie	ciemność; potwór; buu	straszny potwór; sprawdzian; pies z zębami	duchy; groźny pies; aaa!

Projektując działania w ramach programu eksperymentalnego, zwróciłam uwagę na to, by stworzyć uczniom okazje do rozmów i podejmowania prób definiowania emocji z ich perspektywy. Narzędziem, które miało to umożliwić, była stworzona dla potrzeb tych działań piosenka pt. *Zamaluję strachy*. Założyłam, że rozmowa na temat strachu, która zainspirowana została treścią piosenki, może dotyczyć prób określenia praktyk służących oswojeniu dziecka ze strachem i radzenia sobie z destrukcyjnym charakterem tej emocji. Zależało mi na tym, aby treść piosenki i jej warstwa muzyczna wzajemnie się dopełniały, by dzięki temu uczniowie mogli zastanowić się nad tą emocją, jej przyczynami, sposobami radzenia sobie z nią. Rozmawiałam też z uczniami na temat tego, jak rozumieją oni strach, prosiłam, by spróbowali tak, jak czują i potrafią, opowiedzieć o niej swoim kolegom i koleżankom.

Wśród zaproponowanych przeze mnie aktywności pojawiło się także działanie *Magiczne zaklęcie na strach*. Proponując uczniom aktywności inspirowane tym działaniem, założyłam, że będą mieli okazję, by na własny użytek wymyślić formuły „odczarowujące strach”. Tutaj ważna była swoboda uczniów i wykorzystanie przez nich takich sposobów działania, które były im najbliższe np. przy pomocy gestów, słów, gry na instrumentach, ruchu, śpiewu. Przed rozpoczęciem działania, poprosiłam dzieci, aby spróbowali przywołać zaklęcia i magiczne zwroty, znane im z literatury i animacji. Zaklęcia wymyślone przez uczniów

były zróżnicowane i bogate w środki ekspresji, niektóre z nich przyjęły formę rymowanki, np. zaklęcie ucznia nr 2 GE1: „żegnaj strachu, żegnaj tu, ja nie boję się i już”.

Ważnym dla mnie elementem spotkań z uczniami była rozmowa, czym jest strach, co może wzbudzać tę emocję i czy zawsze wiąże się z nieprzyjemnymi odczuciami. Rozmowa stała się okazją do tego, by uczniowie mogli podzielić się własnymi przemyśleniami na temat różnych źródeł strachu. Odwoływali się do własnych doświadczeniach, do wiedzy z literatury dziecięcej. Ponadto uczniowie wskazywali na różne oblicza strachu, które nauczyciel starał się nazwać w najbardziej precyzyjny sposób. Rozmowa dotyczyła także wskazania różnic pomiędzy strachem, lękiem, niepokojem, przerażeniem, paniką i tremą. Uczniowie starali się wskazać różne źródła strachu, by wspólnie zastanowić się nad tym, co można zrobić w sytuacji, gdy odczuwa się tę emocję. Dzieci, proponując rozwiązania, odwoływały się do własnych codziennych doświadczeń związanych z kontaktem z najbliższymi osobami, wśród których najczęściej pojawiała się rozmowa, przytulenie, uśmiech.

Wyniki posttestu wykazały wzrost kompetencji językowych z zakresu werbalizowania emocji związanych z definiowaniem emocji we wszystkich grupach badawczych po upływie dziewięciu miesięcy. Uczniowie podejmowali próbę skonstruowania definicji opisowych, egzemplifikacyjnych i funkcjonalnych strachu w oparciu o własne doświadczenia i przeżycia. Wśród źródeł strachu, częściej niż w badaniu początkowym, uczniowie odwoływali się do własnych przeżyć związanych z edukacją i doświadczeniami pozaszkolnymi, tj. „test”, „sprawdzian”, „konkurs”, „występ”, które zastępowały rzadziej pojawiające się odwołania do postaci fikcyjnych, tj. „potwór”, „duchy”, wynikających z kontaktu z literaturą dziecięcą lub obrazami z mediów.

Jak wspomniano wcześniej, we wszystkich grupach badawczych odnotowano zmiany związane z rozwojem badanej kompetencji. Istotna jest jednak różnica przyrostu umiejętności definiowania emocji między grupami eksperymentalnymi a kontrolnymi. Analiza wyników badań zebranych od wszystkich uczniów uczestniczących w badaniu wykazała, że najwyższy wynik w postteście uzyskała grupa eksperymentalna GE2: 72,55% (w tym: 41,18% stanowiły odpowiedzi uczniów uznane za przejaw wysokiego poziomu kompetencji definiowania strachu, 41,18% — przeciętnego poziomu kompetencji i 17,64% — niskiego poziomu kompetencji, gdzie 5,88% to odpowiedzi niezgodne z przyjętą normą lub brak odpowiedzi). Wynik posttestu w grupie eksperymentalnej GE1 wyniósł 66,67% (w tym: 38,89% stanowiły odpowiedzi uczniów uznane

za przejaw wysokiego poziomu kompetencji definiowania strachu, 33,33% — przeciętnego poziomu kompetencji i 27,78% — niskiego poziomu kompetencji, gdzie 11,11% to odpowiedzi niezgodne z przyjętą normą lub brak odpowiedzi). W grupach kontrolnych również odnotowano progres, jednak był on niewielki. Grupa kontrolna GK1 uzyskała wynik 46,30% (w tym: 5,56% stanowiły odpowiedzi uczniów uznane za przejaw wysokiego poziomu kompetencji definiowania strachu, 55,56% — przeciętnego poziomu kompetencji i 38,89% — niskiego poziomu kompetencji, gdzie 27,78% to odpowiedzi niezgodne z przyjętą normą lub brak odpowiedzi), a grupa kontrolna GK2 — 17,95% (w tym: 7,69% stanowiły odpowiedzi uczniów uznane za przejaw wysokiego poziomu kompetencji definiowania strachu, 7,69% — przeciętnego poziomu kompetencji i 84,61% — niskiego poziomu kompetencji, gdzie 69,23% to odpowiedzi niezgodne z przyjętą normą lub brak odpowiedzi), co stanowi najniższy wynik w tej części badania.

Analizując wypowiedzi uczniów w postteście, zauważyłam, że uczniowie z grup eksperymentalnych częściej próbowali zdefiniować strach w ujęciu definicji właściwej, np. „ta emocja zazwyczaj jest negatywna, chyba że ostrzega nas przed czymś” (uczeń nr 2 GE1), „to jest uczucie, kiedy się boimy czegoś albo kogoś” (uczeń nr 10 GE2). Pojęcie emocji lub uczucia nie pojawiło się w żadnej z wypowiedzi uczniów z grup kontrolnych. Uczniowie z grupy eksperymentalnej bardziej precyzyjnie wyjaśniali przyczyny i przejawy określonej emocji, np. „czuje się przerażenie i panikę, że chciałbym uciec stąd, jak najdalej” (uczeń nr 15 GE2). Odwoływali się także do znanych im związków frazeologicznych, które odnosiły się do tej emocji, np. „dostać gęsią skórkę” (uczeń nr 11 GE1), „trząść się ze strachu” (uczeń nr 15 GE2), „strach ma wielkie oczy” (uczeń nr 16 GE2). Wybrane definicje zaproponowane przez uczniów w badaniu końcowym ujęłam w tabeli poniżej (tabela 10).

Uczniowie z grup eksperymentalnych starali się możliwie precyzyjnie wyrazić swoje myśli w konstruowaniu definicji strachu. Zgodne z normą społeczną, jednakże krótkie i ogólnikowe, definicje zaproponowane w preteście, zastąpili rozbudowanymi, popartymi przykładami i odniesieniami do własnych doświadczeń definicjami strachu, wśród których znaleziono liczne elementy z działań eksperymentalnych proponowanych podczas zajęć, np. wypowiedź ucznia nr 10 GE1: „strach ma wielkie oczy, bo nie ma się czego bać” (parafraza słów piosenki opracowanej na potrzeby eksperymentu pt. *Zamaluję strachy*). Zmiany odnotowane na wybranych przykładach wypowiedzi uczniów zaprezentowałam w tabeli poniżej (tabela 11).

Tabela 10. Wybrane definicje strachu zaproponowane przez uczniów (posttest)

Poziom kompetencji	GK1	GE1	GE2	GK2
Wskaźniki wysokiego poziomu kompetencji	czasami ktoś się czegoś boi i jest wtedy nieprzyjemnie; uczucie, jak się boję czegoś i chowam pod kołdrę	ta emocja zazwyczaj jest negatywna, chyba że ostrzega nas przed czymś; to oznacza, że ktoś się czegoś boi i chce się schować	to jest uczucie, kiedy się boimy czegoś albo kogoś; czuje się przerażenie i panikę, że chciałbym uciec stąd, jak najdalej; takie nieprzyjemne uczucie, bo chcę uciec od potwora	że się boję i chcę uciekać od tego groźnego psa
Wskaźniki przeciętnego poziomu kompetencji	jak ktoś opowiada straszne historie; boję się sprawdzianu; bać się	boję się, że dostanę złą ocenę; bać się; dostać gęsią skórę; strach ma wielkie oczy, bo nie ma się czego bać	boję się, że ktoś czegoś nie zrobi, a ja tego bardzo chcę; trząść się ze strachu; strach ma wielkie oczy; jak ma się gęsią skórę	boję się, że nie dostanę prezentu; kiedy ktoś będzie na mnie krzyczeć
Wskaźniki niskiego poziomu kompetencji	potwór; groźny pies; horror; straszna historia; sprawdzian	potwór; wilk z zębami; konkurs; występ; trema	lęk wysokości; groźny wilk; test; aaa	pies; duchy; ciemność

W celu zweryfikowania, czy różnica między przyrostem kompetencji w grupach eksperymentalnych jest istotnie wyższa od różnicy przyrostu w grupach kontrolnych przeprowadziłam obliczenia statystyczne porównujące wyniki posttestu grup badawczych. Wyniki obliczeń (tabela 12) wskazały, że badana różnica jest istotna statystycznie, co potwierdza wpływ zmiennej niezależnej na przyrost kompetencji definiowania strachu.

Tabela 11. Zmiany w zakresie definiowania strachu w odniesieniu do wybranych odpowiedzi uczniów z grup eksperymentalnych

Uczeń objęty badaniem	Odpowiedź udzielona w preteście	Odpowiedź udzielona w pościeście
Uczeń nr 2 GE1	ktoś się boi	ta emocja zazwyczaj jest negatywna, chyba że ostrzega nas przed czymś
Uczeń nr 10 GE1	bać się czegoś	strach ma wielkie oczy, bo nie ma się czego bać
Uczeń nr 10 GE2	pies z zębami	to jest uczucie, kiedy się boimy czegoś albo kogoś
Uczeń nr 15 GE2	boi się	czuje się przerażenie i panikę, że chciałbym uciec stąd, jak najdalej
Uczeń nr 17 GE2	jak ktoś mówi coś strasznego	takie nieprzyjemne uczucie, bo chcę uciec od potwora

Tabela 12. Istotność statystyczna różnic średniego przyrostu definiowania strachu

		Test Levene'a		Test t równości średnich						
		F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	95% przedział	
									Dolna granica	Górna granica
Strach	Założono równość wariancji	4,268	0,043	-5,382	64	0,000	-1,30691	0,24284	-1,79203	-0,82179
	Nie założono równości wariancji			-5,417	63,979	0,000	-1,30691	0,24128	-1,78892	-0,82490

Podsumowanie

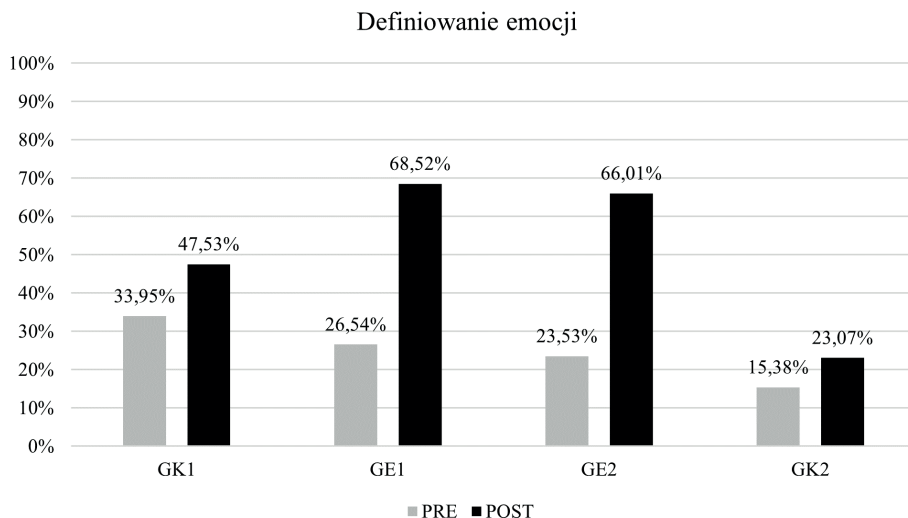
Podsumowując uzyskane wyniki w badaniu początkowym, zaobserwowałam, że uczniowie z wszystkich grup definiowali emocje ciekawości, miłości i strachu zgodnie z przyjętą normą, tzn. odwoływali się do przejawów mimicznych, posturalnych, zachowań, działań i sytuacji, które były spójne ze schematem przeżywania tych emocji przyjętym w społeczeństwie. Zróznicowanie w przytaczanych źródłach danej emocji mogło wynikać z różnych doświadczeń uczniów, jak i ze zróznicowanego zasobu językowego w zakresie tej emocji. W swoich wypowiedziach w preteście uczniowie z wszystkich grup najczęściej odwoływali się do werbalnej ekspresji emocji, np. „bać się”, „kochać” lub źródeł tych emocji będących elementem pobudzającym doświadczanie danego uczucia, np. „dziurka od klucza”, „pudełko”, „potwór”, „duch”. W wybranych odpowiedziach uczniów

zauważono spostrzeżenie przyczyn i skutków danej emocji, co można było uznać za próbę skonstruowania definicji egzemplifikacyjnej lub opisowej.

Najwyższy wynik w badaniu początkowym uzyskała grupa kontrolna GK1 (33,95%), a najniższy — grupa kontrolna GK2 (15,38%). Grupy eksperymentalne uzyskały wyniki wynoszące: 26,54% (grupa eksperymentalna GE1) i 23,53% (grupa eksperymentalna GE2).

Wyniki badania końcowego przeprowadzonego we wszystkich grupach badawczych po upływie dziewięciu miesięcy wykazały, że kompetencja definiowania emocji wzrosła w przeciągu tego okresu czasu, jednakże przyrost ten był różny między grupami eksperymentalnymi a kontrolnymi. Najwyższy wynik w postępie uzyskała grupa eksperymentalna GE1 (68,52%), nieco niższy — grupa eksperymentalna GE2 (66,01%). W wynikach grup kontrolnych wzrost badanej kompetencji był znacznie niższy: grupa kontrolna GK1 uzyskała wynik 47,53%, a grupa kontrolna GK2 — 23,07%, co stanowiło najniższy wynik w tej części badania.

Wykres 4. Definiowanie emocji w grupach eksperymentalnych i kontrolnych w pre- i postępie



Analizy jakościowe wypowiedzi uczniów uzyskanych w ramach badania końcowego pokazały, że w grupach eksperymentalnych, częściej niż miało to miejsce w grupach kontrolnych, uczniowie podejmowali próbę skonstruowania definicji opisowych lub właściwych. Uczniowie z grup objętych eksperymentem znacznie częściej zauważali przyczyny i skutki danej emocji, spostrzegali moż-

liwe rezultaty doświadczania tej emocji, jak i proponowali możliwości radzenia sobie z destrukcyjnym wpływem tej emocji (np. „strach ma wielkie oczy, bo nie ma się czego bać”). Wypowiedzi uczniów z grup eksperymentalnych wskazywały na bogatszy zasób słownikowy pojęć odnoszących się do emocji. W wypowiedziach uczniów odnotowałam także związki frazeologiczne, pasujące tematycznie do opisywanej emocji. Zauważyłam, że uczniowie odwołują się do doświadczeń, które zdobyli podczas spotkań w ramach programu eksperymentalnego. Jest to dla mnie informacja, że zajęcia były dla nich inspirujące i ważne poznawczo. Wyrażano je poprzez parafrazowanie fragmentów tekstów piosenek odnoszących się do danej emocji, poprzez przytaczanie związków frazeologicznych omawianych podczas zajęć oraz w formie odwoływania się do wybranych źródeł emocji.

W celu weryfikacji hipotezy badawczej przeprowadziłam obliczenia statystyczne, które pozwoliły odrzucić hipotezę zerową (o braku zmian) na rzecz hipotezy alternatywnej, według której grupy eksperymentalne uzyskują wyższe wyniki od grup kontrolnych, co ma być wynikiem wpływu zmiennej niezależnej na rozwój definiowania wybranych emocji. Zauważyłam, że naturalne (pozbawione czynnika eksperymentalnego) zmiany w zakresie definiowania emocji są znacznie mniejsze niż ma to miejsce w przypadku grup, w których wprowadzono zmienną niezależną. Analizując średnie wyniki posttestu w grupach kontrolnych i eksperymentalnych, zauważyłam prawie dwukrotny wzrost kompetencji w grupach eksperymentalnych (tabela 13). Różnica pomiędzy wynikami grup eksperymentalnych a kontrolnych jest istotna statystycznie, zarówno w odniesieniu do ujęcia całościowego badanej zmiennej (tabela 16: $p=0,000$), jak i zmian w zakresie poszczególnych emocji (tabela 14: $p=0,000$).

Przeprowadzone badanie eksperymentalne, jak i systematycznie prowadzone obserwacje (nieopisane w artykule) pozwoliły mi wywnioskować, że dzieci mają duży potencjał w rozwoju werbalizacji emocji, co pokazują wyniki uzyskane w grupach eksperymentalnych i kontrolnych. Zauważyłam, że holistyczne i zintegrowane podejście do rozwoju werbalizacji emocji (kiedy dzieci miały możliwość systematycznie wyrażać emocje) wydaje się być słuszną drogą, co potwierdzają wyniki badań odnoszące się do problematyki umiejętności definiowania emocji. Analizując reakcje uczniów na proponowane im aktywności, odnotowałam, że w przypadku stymulowania rozwoju słownika emocji dziecka za pomocą dziecięcej literatury muzycznej, podstawową i najbliższą dziecku jest piosenka, dlatego tekst piosenki powinien być zrozumiały dla dziecka i bliiski jego doświadczeniom, a muzyka winna być spójna z tekstem w odniesieniu do tonacji, trybu, interwałów, tempa, harmonii itd.

Potrzeba ciągłych badań naukowych w zakresie rozwoju emocjonalnego i stymulowania rozwoju kompetencji emocjonalnych jest wyzwaniem, szczególnie w odniesieniu do dzieci młodszych, u których werbalizacja uczuć wyraża się wąskim zasobem słów. Należy szukać nowych rozwiązań, które będą wpływały na proces rozwoju języka emocji, będącego jednym z determinantów funkcjonowania w społeczeństwie.

Tabela 13. Wyniki obliczeń statystycznych dla kompetencji definiowania emocji

Wyniki grup w preteście i postteście					
		Średnia	Błąd standardowy	95% przedział ufności	
				Dolna granica	Górna granica
Grupy eksperymentalne	Pre	2,229	0,332	1,566	2,891
	Post	6,486	0,501	5,484	7,487
Grupy kontrolne	Pre	2,290	0,353	1,586	2,995
	Post	3,258	0,533	2,194	4,322

Tabela 14. Wyniki obliczeń statystycznych dla kompetencji definiowania emocji — w odniesieniu do poszczególnych emocji

Test Statistics ^a				
		Ciekawość	Miłość	Strach
Grupy eksperymentalne	N	35	35	35
	Średnia Pre	0,4000	1,0000	0,8286
	Odchylenie standardowe Pre	0,69452	0,80440	0,85700
	Średnia Post	1,8857	2,4000	2,2000
	Odchylenie standardowe Post	1,23125	1,06274	1,07922
	Z	-4,791 ^b	-4,706 ^b	-4,592 ^b
	p	0,000	0,000	0,000
Grupy kontrolne	N	31	31	31
	Średnia Pre	0,1613	1,2258	0,9032
	Odchylenie standardowe Pre	0,37388	1,02338	0,94357
	Średnia Post	1,1290	1,1613	0,9677
	Odchylenie standardowe Post	1,33521	1,15749	1,01600
	Z	-3,327 ^b	-,521 ^c	-,229 ^b
	p	0,001	0,602	0,819

a. Test Wilcoxona rangowanych znaków

b. Based on negative ranks

c. Based on positive ranks

Tabela 15. Wyniki obliczeń statystycznych dla kompetencji definiowania emocji — analiza wariancji, test efektów międzyobiektywych

Test kontrastów międzyobiektywych					
Źródło	Typ III sumy kwadratów	df	Średni kwadrat	F	p
Stała	1672,082	1	1672,082	183,742	0,000
Grupa	82,385	1	82,385	9,053	0,004
Błąd	528,410	64	9,100		

Tabela 16. Wyniki obliczeń statystycznych dla kompetencji definiowania emocji — analiza wariancji, test kontrastów wewnątrzobiektywych

Test kontrastów wewnątrzobiektywych					
Źródło	Typ III sumy kwadratów	df	Średni kwadrat	F	p
Pomiar (pre vs post)	224,393	1	224,393	63,313	0,000
Pomiar (pre vs post) * Grupa	88,938	1	88,938	25,094	0,000
Błąd	226,827	64	3,544		

STRESZCZENIE

Artykuł prezentuje wybrane aspekty poruszone w badaniach własnych, których tematem było stymulowanie rozwoju kompetencji emocjonalnych w obszarze werbalizacji emocji przez dzieci za pomocą eksperymentalnego programu opartego na działaniach muzycznych. Umiejętność wyrażania słowem własnych i cudzych przeżyć wynikających z różnych sytuacji pozwala na ukształtowanie myślenia o emocjach jako o elemencie funkcjonowania w społeczeństwie. To, w jaki sposób są wyrażane, może wpływać na relacje z bliższym lub dalszym otoczeniem. Precyzyjne wyrażanie doświadczanych stanów emocjonalnych za pomocą bogatego zasobu języka daje szansę na poczucie bycia wysłuchanym, zrozumianym i zaakceptowanym. Założeniem przeprowadzonych badań było zweryfikowanie, na ile opracowane i zaproponowane uczniom działania edukacyjne, przyjmujące formę programu eksperymentalnego z podstawą w formie piosenki, mogą stymulować umiejętności związane z identyfikowaniem emocji własnych i innych ludzi oraz wpływać na kompetencję ich werbalizowania, co z kolei ma sprzyjać budowaniu relacji społecznych. W treści artykułu w sposób skrótowy przedstawiono podłoże teoretyczne badań: emocje dziecka w wieku wczesnoszkolnym oraz elementy wspólne dla emocji, języka i muzyki. Następnie zaprezentowano założenia metodologiczne oraz wybrane wyniki eksperymentu — w zakresie definiowania emocji oraz rozpoznawania i nazywania emocji w oparciu o treść literacką (wiersz). Całość wieńczy podsumowanie zawierające wnioski końcowe i refleksje.

SŁOWA KLUCZOWE: werbalizowanie emocji, kompetencja emocjonalna, emocje dziecka, działania muzyczne

SUMMARY

Experimental Activities in the Process of Stimulating the Competence of Verbalizing Emotions in Early School-age Children

The article presents selected aspects raised in own research, whose subject was to stimulate the development of emotional competence in the area of emotion verbalization by children using an experimental program based on musical activities. The ability to express one's own and other people's experiences resulting from different situations allows to shape thinking about emotions as an element of functioning in society. The way they are expressed can affect relationships with the near or distant environment. Precise expression of experienced emotional states using a rich language resource gives one the chance to be heard, understood and accepted. The assumption of the conducted research was to verify to what extent the educational activities developed and proposed to students, taking the form of an experimental program with the basis of the song form, can stimulate skills related to identifying emotions of one's own and other people and affect the competence of verbalizing them, which in turn is supposed to help build social relations. The article briefly presents the theoretical background of the study: the emotions of an early school age child and elements common to emotions, language and music. Next, methodological assumptions and selected results of the experiment were presented — in terms of defining as well as recognizing and naming emotions based on literary content (a poem). The whole is completed by a summary containing final conclusions and reflections.

KEYWORDS: verbalization of emotions, emotional competence, child's emotions, musical activities

BIBLIOGRAFIA

- Adler Ronald B., Rosenfeld Lawrence B., Proctor Russell F., *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Poznań 2014.
- Amir Dorit, *Meeting the Sounds: Music Therapy Practise, Theory, and Research*, Israel 1999.
- Bakiera Lucyna, Stelter Żaneta, *Leksykon psychologii rozwoju człowieka. Tom 2*, Warszawa 2011.
- Bruscia Kenneth, *Defining Music Therapy*, Barcelona 1998.
- Brzezińska Anna Izabela, *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk 2005.
- Dańdak-Kozińska Katarzyna, *Mowa muzyczna a język muzyczny. O możliwościach i ograniczeniach solmizacji relatywnej*, w: *Myślenie muzyczne a metoda solmizacji relatywnej*, red. Mirosława Janowska, W. Jankowski, Warszawa 1997.
- Dahlhaus Carl, Eggebrecht Hans Heinrich, *Co to jest muzyka?*, tłum. Dorota Lachowska, Warszawa 1992.
- Frołowicz Elżbieta, *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka. Studium z obszaru wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, Gdańsk 2012.
- Gordon Edwin E., *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*, Chicago 2007.
- Górecka-Mostowicz Barbara, *Co dzieci wiedzą o emocjach*, Kraków 2005.
- Grzegorzczak Renata, *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa 2007.
- Harris Paul L., *Zrozumieć emocje*, w: *Psychologia emocji*, red. Michael Lewis, Jeannette M. Haviland, tłum. Magda Ślósarska, Anna Tabaczyńska, Gdańsk 2005, s. 361–375.
- Hatfield Elaine, Rapson Richard L., *Miłość i procesy przywiązania*, w: *Psychologia emocji*, red. Michael Lewis, Jeannette M. Haviland, tłum. Magda Ślósarska, Anna Tabaczyńska, Gdańsk 2005.
- Hoffman Martin L., *Empatia a rozwój moralny*, tłum. Olena Waśkiewicz, Gdańsk 2006.
- Jabłoński Maciej, Podlipniak Piotr, *Muzyka jako medium komunikacji. Dwie wizje muzykologii*, w: *Przeciw muzykologii niewrażliwej*, red. Maciej Jabłoński, Poznań 2014, s. 353–373.
- Janiszewska Bożena, *Rozwój emocjonalny*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii*, red. S. Siek, Siedlce 1994, s. 220–231.
- Kłysz-Sokalska Natalia, *Działania muzyczno-ruchowe w procesie stymulowania kompetencji emocjonalnych uczniów wyrażonych w języku*, komputeropis pracy doktorskiej, promotor: dr hab. Kinga Kuszak, prof. UAM, prom. pomocniczy: dr Katarzyna Sadowska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Poznań 2019.
- Kołodziejki Maciej, *Muzyka i język — myślenie i audiacja: kilka uwag o potrzebie budowania kompetencji audiacyjnej małego dziecka*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny” 2014, nr 3, s. 128–149.
- Kominek-Karolak Maria, *Co to jest muzyka? Czy muzyka jest językiem?* [online], <http://www.muzykoteczaszkolna.pl/wiecej-o-muzyce/co-to-jest-muzyka-4/> (dostęp: 14.01.2019).
- Kopaczyńska Iwona, Nowak-Łojewska Agnieszka, Olczak Agnieszka, *Odwrażliwianie szkoły — doniesienie z badań o przygotowaniach szkół do reformy programowej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr specjalny, s. 49–68.

Krasińska Magdalena, *Problem dzieła muzycznego w myśli estetycznej Romana Ingardena*, „Filo-Sofija” 2013, nr 20 (1), s. 101–117.

Kuszak Kinga, *Kompetencje emocjonalne młodszych uczniów*, w: *Uczeń w świecie emocji*, red. K. Kuszak, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane”, 2016/2017, nr 2 (Uczeń w świecie emocji), red. Kinga Kuszak, s. 9–24.

Kuszak Kinga, *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Poznań 2011.

Lissa Zofia, *Wybór pism estetycznych*, Kraków 2008.

Łobocki Mieczysław, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999.

Musical Identities, eds. MacDonald Raymond A. R., Hargreaves David J., Miell Dorothy, Oxford 2002.

Panksepp Jaak, Bernatzky Günther, *Emotional Sounds and the Brain: the Neuro-affective Foundations of Musical Appreciation*, „Behavioural Processes” 2002, Nr. 60 (2), s. 133–155.

Podlipniak Piotr, *Muzyka i język a muzykologia systematyczna. O aktualności perspektywy językowej w badaniach nad muzycznością człowieka*, „Res Facta Nova” 2014, nr 15, s. 301–318.

Przybyś Piotr, *Muzyka a emocje*, „Avant” 2013, vol. IV, nr 3.

Przychodzińska Maria, *Wychowanie muzyczne*, w: *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, red. Irena Wojnar, Wiesława Pielasińska, Warszawa 1990.

Rosenberg Marshall B., *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*, tłum. Marta Markocka-Pepol, Michał Kłobukowski, Warszawa 2017.

Saarni Carolyn, *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, w: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, red. Peter Salovey, David J. Sluyter, tłum. Marek Karpiński, Poznań 1999, s. 95–113.

Sacher Wiesława A., *Aktywność muzyczna a emocjonalność dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, w: *Nowe trendy w edukacji muzycznej*, red. Andrzej Białkowski, Lublin 2005.

Schaffer H. Rudolph, *Psychologia dziecka*, tłum. Aleksander Wojciechowski, Warszawa 2014.

Sloboda John A., *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, tłum. Andrzej Białkowski et al., Warszawa 2002.

Sloboda John A., *Wykłady z psychologii muzyki*, tłum. Andrzej Miśkiewicz, Kacper Miklaszewski, Warszawa 2008.

Szuman Stefan, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969.

Tatarkiewicz Władysław, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1982.

Trinick Robin M., *Sound and Sight: The Use of Song to Promote Language Learning*, „General Music Today” 2011, Nr. 25 (2), s. 5–10.

Trzcionka-Wieczorek Anna, *Aktywność muzyczna dzieci w środowisku przedszkolnym — refleksje z prowadzonych badań*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 5, 2/1 (10/1).

Uchyla-Zroski Jadwiga, *Język muzyczny relewantnym środkiem wyrażania muzyki*, „Wartości w Muzyce” 2013, t. 5, 267–277.

Wołoszynowa Lidia, *Młodszy wiek szkolny*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. Maria Żebrowska, Warszawa 1979, s. 522–643.

Wygotcki Lew S., *Wybrane prace psychologiczne, II. Dzieciństwo i dorastanie*, Poznań 2002.

Zaczyński Władysław, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1997.

Zajenkowska Anna, *Wybrane metody zastosowania specyficznej kulturowo muzyki*, w: *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, red. Ewa Czerniawska, Warszawa 2012, s. 118–127.