
Aleksandra Bochenek*

Kompetencje emocjonalno-językowe dzieci z normatywnym rozwojem i z zaburzeniami ze spektrum autyzmu: analiza porównawcza

*Emocje stanowią język ludzkiego życia społecznego –
dostarczają zarysów schematów, które ustanawiają relacje między ludźmi.*

K. Oatley, J. M. Jenkins (2003, s. 88).

Wprowadzenie

Emocje stanowią nieodłączny element życia każdego człowieka, wykształcony w toku ewolucji wiele lat temu, ale nadal nie w pełni poznany. Z tego powodu należą one do kręgu zainteresowań wielu dyscyplin naukowych. Pełnią szereg różnorodnych funkcji, począwszy od informowania o ludzkich potrzebach, przez sygnalizowanie niebezpieczeństwa i motywowanie do działania lub ucieczki, skończywszy na nawiązywaniu interakcji między ludzkich. Mechanizmy te naturalnie towarzyszą większości ludzi, jednak dla niektórych osób mogą być wyzwaniem, zwłaszcza gdy występują u nich zaburzenia rozwojowe, takie jak np. spektrum autyzmu. Rozpoznawanie i nazywanie emocji stanowią istotny aspekt rozwoju. Poziom tych umiejętności różni się jednak w zależności od czynników poznawczych, językowych

* Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. Poczty Polskiej w Skawinie, ORCID: 0009-0007-2208-6166

i środowiskowych. Zróżnicowanie w zakresie tych zdolności dotyczy grupy dzieci zarówno z ASD, jak i z normatywnym rozwojem. W literaturze często zwracana jest uwaga na deficyty osób z ASD w obszarze umiejętności rozumienia i wyrażania emocji, które miałyby być wywołane brakiem teorii umysłu. Natomiast szczególnie istotne i równie często pomijane w analizach, dotyczących zdolności emocjonalnych u dzieci z ASD, są kwestie związane z rozwojem kompetencji językowej. Posługiwanie się językiem stanowi fundament wszelkich interakcji międzyludzkich. Brak właściwych umiejętności w zakresie operowania mową nie świadczy o braku potrzeb, uczuć czy emocji ze strony dziecka. Człowiek ma możliwość rozpoznawania, interpretowania i wyrażania przeżyć własnych oraz innych ludzi jedynie wtedy, gdy posiada zasób leksemów i form gramatycznych niezbędnych do przekazywania tej wiedzy za pośrednictwem języka (Gieszyńska, 2011, s. 48).

Głównym założeniem prowadzonych badań była ocena poziomu zdolności rozumienia i nazywania stanów emocjonalnych przez dzieci o normatywnym rozwoju oraz posiadających diagnozę zaburzeń ze spektrum autyzmu z perspektywy lingwistycznej, w celu analizy korelacji autyzmu z rozwojem kompetencji językowych, związanych z ekspresją emocji. Ze względu na szeroki zakres tematyczny badania w niniejszym artykule zostaną przedstawione jedynie wyniki dotyczące zdolności nazywania emocji, która z perspektywy lingwistycznej jest bezpośrednio powiązana z rozwojem językowym i emocjonalnym¹.

Rola języka w ekspresji emocji

Ekspresja emocji kształtuje się u człowieka w procesie socjalizacji, na który wpływają uwarunkowania kulturowe, językowe i społeczne. Proces przeżywania emocji obejmuje zarówno odpowiedzi somatyczne, reakcje fizjologiczne, ekspresje w mimice i ruchach ciała, jak i podejmowanie aktywnych działań oraz reakcje werbalne (Pawłowska, 2013, s. 17). Ponadto z wyrażaniem emocji powiązany jest proces ich regulacji. Według Dariusza Dolińskiego odpowiada on za rozpoczynanie, modyfikowanie oraz podtrzymywanie doświadczanych emocji oraz operacji umysłowych i zachowań, które im towarzyszą (Doliński, 2004, s. 381). Regulacja emocji jest kluczowym procesem dla funkcjonowania społecznego i kształtuje się stopniowo wraz z wiekiem. W pierwszym okresie rozwoju dziecka przejawia się poprzez płacz, ssanie kciuka czy kontakt wzrokowy, które sygnalizują potrzeby opiekunowi i redukują pobudzenie. Z upływem czasu dziecko zaczyna świadomie rozróżniać

¹ Niniejsza praca powstała w ramach badań do pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem dr hab. Ewy Zmudy, prof. UKEN (obrona: lipiec 2024 r.).

emocje, dostosowując sposoby ich regulacji i modyfikując automatyczne reakcje biologiczne. Samokontrola emocjonalna pozwala jednostce dostosować intensywność przeżyć do norm społecznych i kulturowych, zapewniając równowagę między ekspresją a tłumieniem emocji (Doliński, 2004, s. 383). Zarówno tłumienie emocji, jak i ich nadmierna ekspresja mogą prowadzić do trudności w funkcjonowaniu społecznym. Dlatego istotne jest kształtowanie wśród dzieci odpowiednich umiejętności w zakresie wyrażania emocji, które obejmują reakcje niewerbalne oraz werbalne. Wprowadzanie elementów dotyczących edukacji o emocjach jest niezbędne do wypracowania zgodnych z normami strategii rozumienia, reagowania i nazywania emocji. Niewątpliwie w procesie uczenia się wyrażania emocji niezbędne jest jednocześnie nabycie odpowiedniego zasobu językowego, zarówno na poziomie biernym, jak i czynnym. Język pełni kluczową rolę w procesie rozumienia i nazywania emocji. Jest narzędziem, które pozwala nie tylko na werbalizację stanów emocjonalnych, ale również przetwarzanie i tworzenie mentalnych reprezentacji. W przypadku dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu nabywanie i rozwijanie umiejętności rozumienia i nazywania emocji może być zakłócone przez deficyty językowe oraz trudności w odczytywaniu stanów emocjonalnych i intencji innych osób.

Ekspresja emocji to indywidualny sposób wyrażania uczuć za pomocą języka, gestów i dźwięków (Doliński, 2004, s. 351). Pełni funkcję komunikacyjną, odzwierciedla wewnętrzne stany psychiczne oraz wynika z potrzeby interakcji społecznych (za: Kruszewska, 2018, s. 54). Często pojawia się spontanicznie, przekazując otoczeniu stan emocjonalny jednostki (Golińska, 2006, s. 18). W analizach lingwistycznych wyróżnia się trzy grupy znaków ekspresyjnych: werbalne (językowe środki wyrażania emocji, np. jednostki leksykalne, frazy, opisy), niewerbalne (mowa ciała, gesty, mimika) oraz parawerbalne (modulacja głosu, pomrukiwania, intonacja) (Awdiejew, 2007, s. 122).

Mimika jest jednym z kluczowych narzędzi komunikacji emocjonalnej. Pełni funkcję uniwersalnego środka przekazu, ponieważ pierwsze odpowiedzi emocjonalne pojawiają się głównie w obrębie twarzy. Badania Paula Ekmana potwierdziły, że podstawowe emocje, takie jak radość, smutek, strach, złość, wstręt oraz zaskoczenie, są rozpoznawalne niezależnie od kultury, a ich ekspresja powstaje w wyniku automatycznych reakcji mózgowych (Doliński, 2004, s. 354; Łosiak, 2015, s. 322). Zmiany postawy, podobnie jak mimika, obejmują zarówno uniwersalne, jak i kulturowo uwarunkowane ruchy, które wzmacniają werbalny przekaz emocji. Najczęściej towarzyszą reakcjom wzorkowym oraz głosowym, a szczególną rolę odgrywają ruchy rąk, stanowiące analogię do wyrazu twarzy (Czapiga, 2017, s. 33–34). Pomiędzy reakcje mimiczne i postawę ciała są w dużej mierze poza świadomą kontrolą, ich interpretacja wymaga uwzględnienia kontekstu sytuacyjnego i umiejętności językowego ich opisu.

Jak wskazuje Klaus Scherer, wokalizacja, obejmująca melodię, ton, natężenie, tempo, częstotliwość oraz czas emitowanych dźwięków mowy, wzmacnia ekspresję emocji niezależnie od treści wypowiedzi (za: Łosiak, 2015, s. 322). Według Paula Ekmana mimika jest trudna do pełnej kontroli i często dominuje nad reakcjami głosowymi, jednak to wokalizacja cechuje się większą autentycznością (za: Dąbrowski, 2014, s. 144). Prozodyczna warstwa wypowiedzi umożliwia modulowanie emocji i ich bardziej precyzyjny przekaz, co ma istotne znaczenie w rozwoju językowym dziecka, szczególnie w kontekście nauki werbalizacji stanów emocjonalnych. U dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu deficyty w zakresie prozodii mogą manifestować się monotonią mowy, nieadekwatną intonacją oraz trudnościami w rozpoznawaniu emocji w głosie drugiej osoby. Dlatego terapia powinna rozwijać kontrolę intonacji i melodii mowy, by poprawić komunikację i rozumienie emocji.

Teoria konstruowanej emocji, którą opracowała Lisa Feldman Barrett, wskazuje na ścisłą korelację pomiędzy językiem a emocjami (Barrett, 2020, s. 49). Zgodnie z jej założeniami język ma charakter konstytuujący i stanowi zasadniczy aspekt procesu emocjonalnego (Gawda, 2018, s. 9). Badania wskazują, że zaburzenia w obszarze wiedzy pojęciowej z zakresu nazewnictwa emocji prowadzą do problemów w ich odbieraniu i analizowaniu (Lindquist i in., 2014, s. 380). Brak odpowiednich środków leksykalnych uniemożliwia nazywanie reakcji mimicznych czy pantomimicznych za pomocą słów określających emocje. W takiej sytuacji często stany emocjonalne są opisywane z pominięciem właściwego pojęcia, jak np. strach czy radość. Zamiast tych form pojawiają się odpowiadające im opisy, takie jak dzikie oczy lub uśmiechnięta twarz (Gawda, 2018, s. 10). Zdaniem Anny Wierzbickiej język pełni istotną rolę w rejestrowaniu doświadczeń i przyswajaniu pojęć emocjonalnych (Gawda, 2018, s. 11). Pozwala nadawać znaczenie bodźcom poprzez integrację wiedzy pojęciowej z zapisami pamięciowymi. Nie tylko opisuje reakcje organizmu, ale także kształtuje emocje, umożliwiając ich nazywanie, klasyfikowanie i przyswajanie. W komunikacji wykorzystywane są różnorodne środki językowe do wyrażania emocji. Należą do nich zarówno nazwy, jak i opisy uczuć, przyjmujące formę: rzeczowników, czasowników, przymiotników, przysłówków, wyrażen wielowyrazowych, a także różnych typów jednostek frazeologicznych, takich jak idiomy czy frazemy. W językowej ekspresji emocji istotną rolę odgrywają konstrukcje składniowe i stylistyczne. Zalicza się do nich m.in. pytania retoryczne, powtórzenia językowe oraz konstrukcje eliptyczne. Ich użycie w komunikacji może mieć na celu zintensyfikowanie i wzmocnienie przekazu emocjonalnego. Ponadto w językowych analizach wypowiedzi emocjonalnych występują również zróżnicowane środki słowotwórcze, takie jak afektonimy, neologizmy czy ekspresywne konstrukcje słowotwórcze. Wymienione formy językowe pozwalają na precyzyjniejsze

lub bardziej ekspresywne przekazywanie emocji, a także podkreślanie emocjonalnego nastawienia nadawcy komunikatu. Do językowego wyrażania emocji mogą również zostać wykorzystane wyrażenia peryfrastyczne, które umożliwiają subtelne przekazywanie stanów emocjonalnych. Natomiast w bezpośredniej ekspresji emocji często stosowane są wykrzyknienia.

Jak podaje Maria Kielar-Turska, rozwój emocjonalny jest ściśle powiązany z rozwojem społecznym i kształtuje się przez całe życie (Gulla, 2021, s. 71). U dzieci neurotypowych przebiega stopniowo. Początkowo dominują reakcje niewerbalne, które są kluczowe dla poczucia bezpieczeństwa. Około drugiego roku życia, wraz ze wzrostem kontaktów społecznych, intensywnie rozwija się zarówno emocjonalność, jak i mowa. Umiejętności językowe pomagają lepiej rozumieć i nazywać emocje. Jest to uwarunkowane tym, że uczenie się dzieci wspierane komunikatami werbalnymi jest skuteczniejsze (Gawda, 2018, s. 13). W wieku przedszkolnym zwiększa się zasób leksykalny dziecka związany z nazwami emocji, a także zauważa się początkowy etap kształtowania się rozumienia pojęcia dobra i zła. Jednak w przedziale wiekowym od dwóch do czterech lat określenia stanów i przeżyć obejmują jedynie 6,6% zasobu słownikowego (Kielar-Turska, 2011, s. 219). Pomiędzy piątym a siódmym rokiem życia dzieci rozwijają zdolność rozumienia i spontanicznego używania nazw emocji w codziennych sytuacjach (Kielar-Turska, 2011, s. 220). Z analizy badań Susanne Denham i Elizabeth Couchoud wynika, że dzieci łatwiej identyfikują emocje poprzez wskazywanie niż nazywanie (Stępień, 2007, s. 50). Natomiast Małgorzata Stępień zaprezentowała wyniki, które pokazują, że dzieci najwcześniej przyswajają zdolności niewymagające operowania językiem, takie jak identyfikowanie i klasyfikowanie emocji (Stępień, 2007, s. 50). Kolejno wykształcają umiejętności nazywania emocji, bez zrozumienia ich intencjonalności, co prowadzi do niemożności samodzielnego posługiwania się nimi. W końcowej fazie nabywają sprawności, które dotyczą werbalnego opisu doświadczeń emocjonalnych. W okresie przedszkolnym dzieci wykształcają zdolność nazywania przyczyn poszczególnych emocji, czyli radości, smutku, złości i strachu. Dla trzech pierwszych emocji potrafią wskazać zarówno społeczne, jak i niespołeczne źródła ich występowania, natomiast strach wiąże przede wszystkim z motywami fantastycznymi (Kielar-Turska, 2011, s. 220). Okres szkolny jest szczególnie intensywnym czasem dla rozwoju emocjonalnego. Uczestniczenie w życiu społecznym wymaga od dzieci lepszej regulacji emocji zgodnie z obowiązującymi normami. Między dziewiątym a jedenastym rokiem życia dzieci odkrywają, że można przeżywać sprzeczne emocje jednocześnie. Rozwijają także strategie regulacji emocjonalnej oraz zdolność rozumowania moralnego, co wpływa na ich sposób doświadczania emocji (Kołodziejczyk, 2011, s. 247).

U dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu zauważa się trudności w obszarze budowania adekwatnych reakcji uczuciowych, naśladowania

zachowań innych, jak również rozumienia własnych i cudzych przeżyć emocjonalnych, zamiarów i intencji. W tym kontekście nadrzędną rolę przypisuje się neuronom zwierciadlanym, których nieprawidłowe funkcjonowanie postrzegane jest jako jeden z czynników prowadzących do wystąpienia zaburzeń ze spektrum autyzmu (Korendo, 2013, s. 199). U osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu zauważa się zakłócenia sfery emocjonalnej, często przenikające się z problemami w komunikacji językowej i społecznej. Do najczęściej wymienianych trudności emocjonalnych, które mogą występować u dzieci z ASD, należą: nieumiejętność odczytywania i interpretacji uczuć oraz myśli innych osób, zakłócenia w odbieraniu bodźców i ekspresji emocjonalnej, zaburzenia w obszarze reagowania i rozumienia emocji oraz ograniczona zdolność rozumienia oczekiwań i uczuć innych ludzi (Winczura, 2011, s. 63–64). Sposób komunikowania się dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu ma charakter niespecyficzny i wysoce indywidualny, a przez niektórych określany mianem osobistego kodu komunikacyjnego. Trudności w prowadzeniu językowych interakcji społecznych i werbalnej ekspresji emocji utrzymują się często nawet u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, które wykształciły zdolność posługiwania się mową (Winczura, 2011, s. 70). W przypadku tej grupy dzieci zdarzenia częściej określone są w domenie działań niż uczuć (Attwood, 2019, s. 232). Wśród deficytów pragmatycznych występują głównie trudności ze społecznym wykorzystywaniem języka poprzez nieumiejętne komunikowanie się z dorosłymi i rówieśnikami. Problemy z odpowiednią interpretacją kontekstu, treści lub tonu wypowiedzi mogą wpływać na pojawiające się konflikty. Na potęgowanie tychże nieporozumień mogą oddziaływać skłonności osób z autyzmem do izolowania się podczas wspólnych aktywności oraz brak odpowiedniego komunikowania własnych stanów emocjonalnych. Trudności językowe, zwłaszcza w zakresie rozumienia, mogą wywierać wpływ na zaburzoną interpretację zachowań innych osób, w szczególności tych werbalnych. Język emocji zwykle opiera się na metaforach, pojęciach abstrakcyjnych, przenośniach i różnorodnych figurach stylistycznych. Ich zrozumienie wymaga umiejętnego interpretowania kontekstu i ukrytych znaczeń. Deficyty w tym zakresie mogą prowadzić do trudności w rozpoznawaniu własnych oraz cudzych stanów emocjonalnych. U osób z ASD mogą manifestować się trudności z werbalnym przekazaniem swoich emocji, uczuć, przeżyć i myśli, zwłaszcza bezpośrednio w kierunku rozmówcy. Znajomość pojęć emocjonalnych nie zapewnia wszystkim dzieciom z ASD możliwości skorelowania ich z uczuciem, które towarzyszy im w określonej sytuacji. Sprawiają wrażenie, jakby nie były zdolne do wytworzenia automatycznych skojarzeń pomiędzy emocjami a słowami (De Clercq, 2007, s. 186). Wraz ze zwiększonymi trudnościami językowymi u dzieci z ASD potęgują się problemy w ekspresji emocji. Osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu bez wątpienia odczuwają emocje

w takim samym stopniu jak inni ludzie, jednakże napotykają szczególne trudności w rozumieniu, wyrażaniu oraz radzeniu sobie z nimi (Winczura, 2011, s. 71). Niedostateczny zasób narzędzi językowych lub systemów symbolicznych może istotnie utrudnić rozwój świadomości emocjonalnej oraz zrozumienie różnorodności doznań emocjonalnych u innych osób.

Przebieg badania

Przedmiotem prowadzonych badań była ocena umiejętności rozumienia i sposobów nazywania emocji przez dzieci w normie oraz z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Chociaż całościowo badano zarówno rozumienie, jak i nazywanie emocji, niniejszy artykuł koncentruje się na wynikach dotyczących aspektu nazywania emocji. Umiejętność werbalizowania emocji stanowi kluczowy aspekt badania, ze względu na ścisłe powiązanie z rozumieniem i wyrażaniem uczuć, a także fundamentalne znaczenie dla rozwijania komunikacji społecznej. W przypadku dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu obserwuje się odmienny sposób identyfikowania i wyrażania emocji w porównaniu z dziećmi z normatywnym rozwojem. Z tego względu analiza wyżej wymienionej umiejętności pozwoli wyodrębnić możliwe trudności językowe w zakresie emocji, a tym samym wskazać obszary, na których można oprzeć oddziaływania terapeutyczne.

Badanie zostało przeprowadzone w trzech placówkach oświatowych. Wzięło w nim udział łącznie 66 dzieci w przedziale 10–11 lat. Grupę kontrolną stanowiło 50 dzieci z normatywnym rozwojem, z czego w każdym przedziale wiekowym było po 25 badanych. Do grupy badawczej zakwalifikowano 16 dzieci z diagnozą zaburzeń ze spektrum autyzmu, gdzie obie grupy wiekowe liczyły po 8 uczestników. Większość dzieci z grupy badawczej uczęszczała do szkoły specjalnej, natomiast pozostałych 6 było uczniami klas integracyjnych w szkołach ogólnodostępnych. Każde dziecko zostało przebadane indywidualnie przy użyciu autorskiego narzędzia opracowanego na potrzeby tego badania.

Kwestionariusz składał się z 12 zadań. Do badanych emocji zaliczono 6 podstawowych, które w literaturze przedmiotu wyszczególnił Paul Ekman, czyli: radość, smutek, strach, złość, wstręt i zaskoczenie (Łosiak, 2015, s. 320). Wykorzystane zadania miały na celu ocenę umiejętności rozpoznawania, rozumienia oraz nazywania emocji przez uczestników badania. Różniły się pod względem bodźców (fotografie, rysunki, opisy sytuacyjne), a także poziomu trudności – od prostego rozpoznawania ekspresji mimicznych po analizę przyczyn i skutków emocji oraz językowego operowania pojęciami emocjonalnymi. Podczas badania zwracano uwagę na umiejętność dopasowywania emocji do reakcji werbalnych i niewerbalnych oraz identyfikację

frazeologizmów związanych z emocjami. Zadania uwzględniały także różne aspekty rozwoju językowego i poznawczego, wymagając od dzieci zarówno intuicyjnego rozpoznawania emocji, jak i bardziej złożonej refleksji nad ich znaczeniem, konsekwencjami i kontekstem występowania. Miały również na celu ocenę zasobu leksykalnego badanych w zakresie emocji, umiejętności odnoszenia różnych sytuacji do własnych doświadczeń emocjonalnych oraz zdolności do budowania adekwatnych wypowiedzi. Wykorzystany w kwestionariuszu materiał obrazkowy oraz fotograficzny pochodził z pomocy terapeutycznych używanych do pracy nad kształtowaniem umiejętności rozumienia i nazywania emocji². Cele wraz ze zwięzłą charakterystyką zadań, które zostały opracowane na potrzeby badania, zebrano w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka zadań badawczych dotyczących rozpoznawania, rozumienia i nazywania emocji

Numer zadania	Cel zadania	Opis zadania
I	Rozpoznawanie i nazywanie emocji na podstawie wyrazu twarzy	Badani rozpoznawali ekspresje mimiczne zaprezentowane kolejno na 6 kolorowych fotografiach, skupiających się zwłaszcza na ludzkich twarzach. Na każdym zdjęciu przedstawione zostały osoby w codziennych sytuacjach, podczas których przeżywały badane emocje. Przed prezentacją fotografii zadawano pytanie: „Co czuje osoba na zdjęciu?”. Badane dzieci zostały poinformowane, aby do każdego zdjęcia podać jedną nazwę emocji.
II	Rozpoznawanie i dopasowywanie emocji na podstawie podobieństwa wyrazu twarzy	Zadaniem badanych było dopasowanie do zdjęć z poprzedniego zadania fotografii, które przedstawiały osoby wyrażające takie same emocje. W tym zadaniu zaprezentowano 8 kolorowych zdjęć ludzkich twarzy, obrazujących poza badanymi emocjami także ciekawość i znużenie. Badane dzieci zostały poinformowane, że spośród podanych zdjęć należy wybrać po jednym do każdego z wcześniej zaprezentowanych.
III	Rozpoznawanie i nazywanie emocji na podstawie schematycznego przedstawienia wyrazu twarzy	Zadaniem badanych było rozpoznanie ekspresji mimicznych, na podstawie 6 schematycznych czarno-białych rysunków ludzkich twarzy (buziek). Przed prezentacją każdego z nich zadano pytanie: „Jakie uczucia pokazuje buzia?”. Badane dzieci zostały poinformowane, aby do każdej buźki podać jedną nazwę emocji.

² Wykorzystany materiał obrazkowy oraz fotograficzny pochodził z następujących pomocy terapeutycznych oraz jednej strony internetowej: Blok i in. (2022, s. 20, 42, 54, 76, 78, 24, 34, 58, 72, 80), Malek (2022a, s. 25, 2022b, s. 6, 21, 22, 23, 26, 37), Hinz (2023), Poznaję świat. Emocje (2022, s. 5, 6, 10, 11, 15), Fabisiak-Majcher i Ławczys (2023), Nino (2020).

IV	Rozpoznawanie i nazywanie emocji na podstawie kontekstu sytuacyjnego i reakcji niewerbalnych	Zadaniem badanych było dopasowanie do przeczytanego opisu zdarzenia z życia codziennego odpowiedniej fotografii, która obrazowała minę i gesty adekwatne do zaistniałej sytuacji. Następnie dzieci zostały poproszone o nazywanie emocji, którą przeżywa osoba w opisanej sytuacji.
V	Tworzenie definicji badanych pojęć emocjonalnych	Podczas tego zadania zaprezentowano pojedynczo badane emocje w postaci haseł. Za każdym razem skierowano do dzieci polecenie: „Pomyśl, co według ciebie znaczy: radość/smutek/strach/złość/wstręt/zaskoczenie i podaj własne rozumienie tego słowa”. Badanym, którzy mieli trudności w podaniu definicji, podawano pytanie pomocnicze: „Jakie myśli/zdarzenia/zachowania kojarzą ci się z tym słowem?”.
VI	Identyfikowanie, nazywanie emocji i wskazywanie ciągu przyczynowo-skutkowego w procesie emocjonalnym	To zadanie składało się z 3 powiązanych ze sobą części. Dzieciom przedstawiono kolejno 6 zdjęć sytuacyjnych, które obrazowały badane emocje. Materiał fotograficzny był jednakowy do każdej części zadania. W pierwszej z nich zadaniem dziecka było udzielenie odpowiedzi na pytania dotyczące opisu zaprezentowanej sytuacji i wyglądu osób na zdjęciach. W kolejnej części dzieciom przedstawiono 3 warianty odpowiedzi do każdego zdjęcia. Zadaniem badanych było wybranie zdania adekwatnego do przedstawionej sytuacji na fotografii, a następnie uzasadnienie swojego wyboru. W ostatniej części zadawano dzieciom 3 pytania: „Kiedy odczuwałeś/aś taką samą emocję?”, „W jakich sytuacjach?”, „Jak się zachowujesz, gdy odczuwasz tę emocję?”. Podczas zadawania pytań bazowano na tych samych zdjęciach. Na zakończenie poproszono dzieci, aby narysowały swoją minę, która towarzyszy im podczas odczuwania takiej emocji.
VII	Identyfikowanie, nazywanie emocji oraz dopasowanie do reakcji werbalnych	Badanym pokazano zdjęcia przedstawiające ludzi, którzy wyrażają emocje za pomocą gestów i mimiki. Ich zadaniem było zidentyfikowanie badanych emocji, wyrażanych przez każdą osobę z fotografii, a następnie dopasowanie odpowiednich dźwięków lub okrzyków do poszczególnych postaci na zdjęciach.
VIII	Rozpoznawanie przyczyn i skutków emocji oraz ich nazywanie	Zadaniem badanych było dokończenie 12 zdań. Połowa z nich dotyczyła przyczyny wywołującej emocję, a reszta skutku jej wystąpienia. Każde zdanie zostało zaprezentowane dziecku pojedynczo.
IX	Identyfikowanie związku pomiędzy znaczeniem frazeologizmu, a emocją przestawioną na zdjęciu	Zadaniem badanych było ułożenie wyrazów w odpowiedniej kolejności, tak aby utworzyć pełne wyrażenie frazeologiczne, a następnie dopasowanie do niego odpowiedniego zdjęcia. Dzieciom, które miały trudności z bezpośrednim dopasowaniem wyrażenia do zdjęcia, zasugerowano, aby w pierwszej kolejności nazwały emocje, które przedstawiają zdjęcia, a potem kolejno dokonały ich przyporządkowania. Tym, które błędnie ułożyły frazeologizm lub nie potrafiły tego zrobić, podano prawidłowy wzorzec, aby mogły wykonać drugą część zadania.

X	Rozpoznawanie i nazywanie emocji na podstawie zagadki językowej	Na podstawie przeczytanych zagadek badane dzieci miały za zadanie nazwać emocje, które każda z nich opisywała. Zaprezentowane zagadki treściowo dotyczyły reakcji werbalnych i niewerbalnych, powstałych w wyniku procesu emocjonalnego. Każda z 6 zagadek została zaprezentowana dzieciom pojedynczo.
XI	Rozpoznawanie i nazywanie emocji oraz stosowanie odpowiednich do sytuacji emocjonalnej konstrukcji językowych	Badani otrzymali obrazek sytuacyjny, na którym znajdowało się 6 osób. Kolorowy rysunek przedstawiał zachowania członków rodziny, którzy znajdowali się w kuchni podczas przygotowywania i spożywania posiłku. Zadaniem dzieci było dokonanie analizy zachowań członków rodziny i nazywanie towarzyszących im emocji. Po wykonaniu pierwszego etapu zadania poproszono je o wyrażenie własnej opinii i zbudowanie językowej wypowiedzi, która odpowiadała poszczególnym uczuciom towarzyszącym bohaterom ilustracji w danej chwili. Jeśli badane dziecko miało trudność ze zidentyfikowaniem emocji, proszono je o opisanie sytuacji omawianej osoby.
XII	Ocena zasobu leksykalnego z zakresu pozytywnych i negatywnych emocji	Podczas tego zadania do badanych kierowano 2 polecenia: „Wymień wszystkie pozytywne emocje, jakie znasz”, a następnie „Wymień wszystkie negatywne emocje, jakie znasz”. Badane dzieci zostały uprzedzone, że na wykonanie zadania mają minutę, która będzie odmierzana stoperem.

Źródło: opracowanie własne.

Porównanie wyników badanych grup

Ze względu na szeroki zakres prowadzonych badań i obszerność zgromadzonego materiału w niniejszym artykule zostanie zaprezentowane porównanie wyników badanych grup w odniesieniu do wybranych zadań, które w szczególności dotyczyły nazywania emocji oraz analizowania umiejętności językowych z tego zakresu. W analizie porównawczej uwzględniono sześć kluczowych zadań: I, III, V, VI, XI i XII.

Zadanie I – rozpoznawanie i nazywanie emocji na podstawie wyrazu twarzy.

Dzieci jedenastoletnie w porównaniu z dziesięcioletnimi z normatywnym rozwojem wykazywały się większym zasobem słów opisujących emocje. Ich zasób leksykalny odznaczał się większą precyzją i różnorodnością, co pozwalało na wnikliwsze i bogatsze opisywanie stanów emocjonalnych oraz identyfikowanie emocji innych osób. Jak pokazuje analiza przeprowadzonych badań, u jedenastolatków, pomimo wykorzystywania zaawansowanego

słownictwa, obserwuje się często jego nieadekwatne stosowanie względem pól semantycznych. Może to wynikać m.in. z dynamiki rozwoju emocjonalnego i językowego, która wpływa na chęć wykorzystywania nowo poznanych słów, co w efekcie może prowadzić do ich nieodpowiedniego stosowania. Należy jednak zaznaczyć, że podejmowanie takich prób jest naturalnym elementem procesu uczenia się.

W przypadku dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, zarówno u młodszych, jak i u starszych, zauważa się trudności z jednoznacznym zidentyfikowaniem i nazwaniem emocji. W obu grupach wiekowych dzieci najlepiej poradziły sobie z rozpoznaniem i nazwaniem smutku i radości. Starsze dzieci częściej podawały rzeczownikowe nazwy prototypowe w porównaniu z dziesięcioletnimi, u których dominowały nazwy w formie przymiotników. Jedenastolatki odznaczyły się lepszą skutecznością w rozpoznaniu i nazwaniu strachu, wstrętu i zaskoczenia. Złość natomiast została zidentyfikowana w podobnym stopniu, z niewielką przewagą młodszych dzieci. Najwięcej trudności obu grupom sprawiło rozpoznanie oraz nazwanie wstrętu i zaskoczenia. Jak podają Sherri C. Widen i James A. Russell, prawidłowe kojarzenie mimiki wyrażającej wstręt z tą emocją rozwija się stopniowo, zazwyczaj od około 9. roku życia. Oznacza to, że u dzieci w wieku 10 i 11 lat umiejętność poprawnej interpretacji wstrętu może nie być jeszcze w pełni ukształtowana (Widen i Russell, 2013, s. 271–299). Podobne wyniki odnotowali Fulvia Castelli (2005) oraz Mirko Uljarević i Antonia Hamilton (2013), pokazując, że trudności w rozpoznawaniu wstrętu występują zarówno u dzieci neurotypowych, jak i u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. W tych obszarach można było zauważyć najwięcej nieadekwatnych odpowiedzi i zróżnicowanych pojęć, co jest zgodne z obserwacjami, że dzieci w tym wieku mogą stosować własne kategorie emocji lub używać opisów sytuacyjnych zamiast nazw emocji, zwłaszcza gdy różnice mimiczne między emocjami są subtelne.

Analiza wypowiedzi, zarówno dzieci z normatywnym rozwojem, jak i z ASD pozwala zauważyć, że większość badanych potrafiła prawidłowo rozpoznać i nazwać emocje podstawowe na podstawie zaprezentowanych na zdjęciach wyrazów twarzy. Dzieci z ASD częściej popełniały błędy w identyfikacji emocji podstawowych, zwłaszcza w przypadku wstrętu i zaskoczenia. Natomiast dzieci z normatywnym rozwojem wykazały się większą poprawnością w rozpoznawaniu emocji, a popełniane przez nie błędy w głównej mierze dotyczyły zaskoczenia. Dzieci z normatywnym rozwojem znacznie częściej posługiwały się prototypową nazwą emocji w porównaniu z dziećmi z ASD. Zarówno dzieci z grupy kontrolnej, jak i badawczej używały najczęściej nazw prototypowych w odniesieniu do: smutku, złości, strachu i radości. Najrzadsze użycie nazw prototypowych zauważa się w przypadku wstrętu i zaskoczenia. Należy nadmienić, że żadne spośród dzieci z autyzmem nie użyło prototypowej nazwy zaskoczenia. Częściej podawały one nazwy

synonimiczne oraz określenia wynikające z kontekstu, które pojawiały się w postaci różnych części mowy, ale w mniejszym stopniu były adekwatne semantycznie.

Tabela 2. Zestawienie części mowy użytych do określenia emocji podstawowych przez dzieci z normatywnym rozwojem i z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

Część mowy	Dzieci z normatywnym rozwojem	Dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu
rzeczownik	284	41
przymiotnik	30	45
czasownik	2	3
wyrażenie złożone z kilku części mowy	0	6

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Jak wynika z tabeli 2, przedstawiającej zestawienie ilościowo-jakościowe, dzieci z normatywnym rozwojem wykazały się większą preferencją w używaniu rzeczownikowych nazw emocji, co może świadczyć o lepszej zdolności do mentalizacji emocji. Dzieci z ASD częściej wykorzystywały przymiotnikowe niż rzeczownikowe formy nazw emocji. Należy jednak zaznaczyć, że badani z autyzmem wykazali się większą zmiennością i różnorodnością wskazanych części mowy, co może świadczyć o bardziej złożonym podejściu do interpretacji emocji i trudności w ich jednoznacznym nazwaniu.

Zadanie III – rozpoznawanie i nazywanie emocji na podstawie schematycznego przedstawienia wyrazu twarzy.

Zarówno dzieci dziesięcioletnie, jak i jedenastoletnie, z normatywnym rozwojem, wykazały się umiejętnością rozpoznawania i nazywania emocji na podstawie symbolicznych wyrazów mimicznych. Obie grupy najlepiej rozpoznawały smutek i posługiwały się w 100% nazwą prototypową. W przypadku radości i złości dzieci z obu grup wiekowych użyły wszystkich określeń zawartych w oczekiwanym polu semantycznym. Natomiast w przypadku pozostałych emocji wystąpiły częściowo nieprawidłowe identyfikacje. Badane dzieci często rozpoznawały wstręt jako inną emocję o negatywnym nacechowaniu, taką jak złość, niechęć, rozpacz, znużenie czy niecierpliwość. Zjawisko to obserwuje się zarówno u dzieci neurotypowych, jak i u dzieci z ASD. Może ono wynikać z faktu, że zarówno wstręt, jak i pozostałe negatywne emocje przekazują społeczną informację o potępieniu, w związku z czym dzieci mogą mieć trudności w ich rozróżnianiu (Wang i in., 2024, s. 7). Pomyłki pojawiające się w wypowiedziach badanych przy rozpoznawaniu

emocji o podobnym podłożu i symptomach fizjologicznych mogą być uwarunkowane zbieżnością cech mimicznych, które na obrazkach schematycznych są odizolowane od kontekstu sytuacyjnego. Analogiczne obserwacje zostały odnotowane w badaniach nad rozwojem emocji, wskazujących, że dzieci w wieku 5–15 lat znacznie trafniej identyfikują wyrażenia emocjonalne, gdy prezentowane są one w szerszym kontekście sytuacyjnym zilustrowanym na obrazku niż w sytuacji wyizolowanej mimiki (Theurel i in., 2016, s. 259). Co istotne, autorzy tych badań zauważyli, że już dzieci pięcioletnie, wspierane przez kontekst wizualny, interpretują emocje na poziomie zbliżonym do dwunastolatków, którzy takiego wsparcia nie otrzymują (Theurel i in., 2016, s. 260). Wyniki te, podobnie jak rezultaty niniejszego badania, podkreślają fundamentalną rolę kontekstu w różnicowaniu emocji, a zwłaszcza negatywnych. Jednocześnie należy zauważyć, że umiejętność rozpoznawania emocji rozwija się stopniowo. Anne Theurel, Arnaud Witt, Jennifer Malsert, Fleur Lejeune, Chiara Fiorentini, Koviljka Barisnikov oraz Edouard Gentaz wskazują, że choć u piętnastolatków poziom trafności rozpoznawania emocji może być już zbliżony do poziomu dorosłych, to jednoznaczne określenie momentu osiągnięcia tego etapu wymaga dalszych badań. W świetle powyższego można wnioskować, że wiek 10–11 lat jest okresem szczególnie sprzyjającym wspieraniu i stymulowaniu umiejętności różnicowania emocji, gdyż dzieci wykazują już predyspozycje do prawidłowej identyfikacji, lecz w wielu przypadkach potrzebują dodatkowych wskazówek kontekstowych.

Porównanie dwu grup wśród dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu pokazuje, że wraz z wiekiem częściej posługują się one nazwami rzeczownikowymi emocji. Radość jest najskuteczniej rozpoznawaną emocją w obrębie całej grupy badawczej. Cechuje się dużą różnorodnością terminów, które są używane do jej opisanie. Dzieci starsze lepiej rozpoznają smutek i prezentują większą spójność w jego nazywaniu. Jedenastolatki rozpoznają strach i złość na podobnym poziomie, ale wykazują mniejsze zróżnicowanie w używanych terminach. W przypadku zaskoczenia starsze dzieci podają więcej określeń, ale także prezentują wyższy poziom rozpoznania emocji. Najtrudniejszą emocją do rozpoznania i nazwania w obu grupach wiekowych jest wstręt.

Analiza wypowiedzi zarówno dzieci z normatywnym rozwojem, jak i z ASD pozwala zauważyć, że większość badanych potrafiła prawidłowo rozpoznać, a w konsekwencji nazwać emocje podstawowe na podstawie zaprezentowanych na schematach wyrazów twarzy. Dzieci z ASD częściej popełniały błędy, zwłaszcza w przypadku smutku, złości, wstrętu i zaskoczenia. Dzieci z normatywnym rozwojem wykazały się większą poprawnością, gdyż w przypadku radości, smutku i złości nie udzieliły żadnej błędnej odpowiedzi. Najwięcej trudności miały zaś ze zidentyfikowaniem strachu, osiągając wynik tożsamy dla dzieci z ASD. Obydwie badane grupy często

utożsamiały strach z emocją zaskoczenia. Trudność ta nie jest jednak specyficzna tylko dla dzieci. Annie Roy-Charland, Melanie Perron, Olivia Beaudry i Kaylee Eady w swoich badaniach zwracają uwagę na to, że właściwe odczytanie mimicznych wyrazów strachu i zaskoczenia oraz ich poprawne nazwanie stanowi wyzwanie również dla dorosłych (Roy-Charland i in., 2014, s. 1215). Rozbieżność tę można tłumaczyć podobieństwem wzrokowym obu emocji. Zarówno strach, jak i zaskoczenie aktywują podobne grupy mięśni mimicznych, odpowiedzialne m.in. za unoszenie brwi czy otwieranie ust, co utrudnia ich jednoznaczne odróżnienie zarówno przez dzieci, jak i dorosłych. Warto podkreślić, że percepcja mimiki nigdy nie zachodzi w izolacji. Mimika pełni kluczową rolę w komunikacji społecznej, lecz w codziennych interakcjach jest zawsze osadzona w szerszym kontekście społecznym. Jak podają Matthias Wieser i Tobias Brosch nieobecność kontekstu sytuacyjnego, charakterystyczna dla schematycznych i wyizolowanych bodźców eksperymentalnych, znacznie utrudnia prawidłowe różnicowanie emocji, zwłaszcza tych o podobnych cechach mimicznych, takich jak strach i zaskoczenie (Wieser i Brosch, 2012, s. 1-2). W badaniach nad rozpoznawaniem i nazywaniem emocji wykorzystanie schematycznych wyrazów twarzy odwołuje się do dominującego w literaturze podejścia teorii podstawowych emocji, zgodnie z którym odbiór emocji opiera się na szybkiej i automatycznej kategoryzacji prototypowych, uniwersalnych wyrażań (Smith i in., 2005, s. 184-189).

Opisywane zadanie pokazuje również, że dzieci z normatywnym rozwojem znacznie częściej posługiwały się prototypową nazwą emocji w porównaniu z dziećmi z ASD. Częściej podawały zróżnicowane i adekwatne semantycznie nazwy emocji. W obu badanych grupach najmniejsze użycie nazw prototypowych zauważa się w przypadku wstrętu i zaskoczenia. Dzieci z normatywnym rozwojem ponownie wykazały się większą preferencją w używaniu rzeczownikowych nazw emocji, co może świadczyć o lepszej zdolności do ich mentalizacji. Dzieci z ASD w przypadku nazywania emocji na podstawie schematów twarzy na porównywalnym poziomie wykorzystywały przymiotnikowe i rzeczownikowe formy. W przeciwieństwie do dzieci z normatywnym rozwojem posługiwały się również formami czasownika. Badani z autyzmem wykazali się większą zmiennością i różnorodnością wskazanych części mowy.

Zadanie V – tworzenie definicji badanych pojęć emocjonalnych.

Analiza wyników grupy kontrolnej pokazuje, że jedenastolatki wykazują się większym zasobem leksykalnym i bardziej precyzyjnym tworzeniem definicji emocji podstawowych niż dziesięciolatki. Dzieci starsze utworzyły definicje do każdej badanej emocji, natomiast młodsze w pojedynczych przypadkach nie wykonały zadania w pełni. Obie grupy wiekowe na wysokim poziomie

wykazały się umiejętnością definiowania radości. Dzieci dziesięcioletnie częściej niż ich starsi koledzy odwołują się do własnych przeżyć, konkretnych sytuacji i rzadziej wykorzystywały pojęcia abstrakcyjne związane z emocjami. Jedenastolatki częściej wykorzystują uogólnienia, nazwy synonimiczne oraz zauważają korelacje emocji podstawowych z bardziej złożonymi. Dzieci jedenastoletnie również częściej i precyzyjniej, w porównaniu z dziesięcioletkami, wymieniają emocjonalne reakcje fizjologiczne zachodzące zarówno wewnątrz organizmu, jak i na zewnątrz.

U dzieci ze spektrum autyzmu zauważa się zindywidualizowany profil rozumienia emocji, który przejawia się zróżnicowanymi formami ich nazywania i definiowania. Zarówno dzieci młodsze, jak i starsze używają do opisów emocji prostego, skonkretyzowanego słownictwa, opartego na własnych przeżyciach i doświadczeniach. Dzieci jedenastoletnie budowały dłuższe wypowiedzi, wzbogacone o przykłady codziennych doświadczeń i relacji. Wraz z wiekiem u dzieci z ASD obserwuje się tendencję wzrostową do wzbogacania definicji emocji o opisy reakcji fizjologicznych oraz behawioralnych, a także kontekstów abstrakcyjnych. Zauważanie relacji przyczynowo-skutkowych pokazuje, że dzieci mają zdolność do rozumienia emocji i ich interpretacji. Pomimo że dzieciom z ASD mogą towarzyszyć specyficzne trudności podczas opisywania emocji, obserwuje się tendencje do wykorzystywania zróżnicowanych form językowych i kontekstów społecznych, aby utworzyć jak najskuteczniejszy przekaz komunikacyjny.

Porównując wyniki dzieci neurotypowych oraz tych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, można zauważyć podobieństwa i różnice:

- w długości wypowiedzi – dzieci z ASD budują krótsze definicje niż dzieci z normatywnym rozwojem;
- w precyzji i jakości wypowiedzi – dzieci neurotypowe częściej odwołują się do konkretnych sytuacji oraz własnych i cudzych doświadczeń, a dzieci z ASD definiują emocję, podając jej przyczynę, skutek lub nazwę synonimiczną, a niekiedy nawiązują do własnych doświadczeń, ale robią to w sposób bardziej ogólny i mniej precyzyjny niż dzieci z normatywnym rozwojem;
- w zasobie leksykalnym – dzieci z autyzmem odznaczają się uboższym zasobem słownikowym, co skutkowało prostymi i bardziej ogólnymi odpowiedziami lub ich brakiem, do opisu emocji dzieci z ASD częściej wykorzystują przymiotniki, czasowniki i imiesłowy przymiotnikowe, co może wskazywać na strategię opisowego wyrażania przeżyć emocjonalnych;
- w posługiwaniu się pojęciami abstrakcyjnymi i zauważaniu relacji przyczynowo-skutkowych – dzieci z normatywnym rozwojem częściej wykorzystywały do opisu pojęcia abstrakcyjne, a w przypadku relacji przyczynowo-skutkowych zauważały zarówno te proste, jak i bardziej

złożone, natomiast dzieci z ASD odwoływały się zwłaszcza do prostych aniżeli wielowątkowych zależności, z którymi miały trudności.

Zadanie VI – identyfikowanie, nazywanie emocji
i wskazywanie ciągu przyczynowo-skutkowego
w procesie emocjonalnym.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że wszystkie dzieci z grupy kontrolnej na pierwsze pytanie: „Kto jest na zdjęciu?” udzieliły 100% adekwatnych odpowiedzi. Warto zaznaczyć, że jeżeli na zdjęciu znajdowały się dwie postacie to dzieci jedenastoletnie uwzględniały obie osoby w swoich wypowiedziach. Większość badanych dobrze poradziła sobie z udzieleniem odpowiedzi na drugie pytanie: „Co robi pan/pani? / Co robią dzieci?”. Dziesięciolatki najczęściej odwoływały się do czynności, a także mimiki, stosując proste i konkretne sformułowania. Nieliczne podawały kontekst emocjonalny. Jedenastolatki dodatkowo odwoływały się do gestów i wyglądu zewnętrznego przedstawionych osób. Tylko w przypadku złości żaden jedenastolatek nie nawiązał do przedstawionej sytuacji emocjonalnej. Na pytanie dotyczące wyglądu przedstawionych bohaterów dzieci wykazały się dużą różnorodnością odpowiedzi, które w każdym przypadku były adekwatne do sytuacji. Wszystkie dzieci zwracały uwagę zarówno na nazwy, jak i sposoby wyrażanych emocji oraz wygląd zewnętrzny. Jednak ponad 90% dziesięciolatków odwołało się w tym przypadku do nazw emocji, wykorzystując ich przymiotnikowe formy. Z kolei wypowiedzi dzieci jedenastoletnich dotyczyły większej ilości szczegółów. Analiza danych z niniejszego zadania pokazuje, że wszystkie osoby z normatywnym rozwojem potrafią argumentować emocje. Najczęściej odnosiły się one do: sytuacji szkolnych, relacji koleżeńskich, preferencji żywieniowych, zainteresowań, wypadków, sytuacji w domu, chorób, porażek i sukcesów. Najwięcej trudności przysporzyło im nazwanie własnych ekspresji emocjonalnych. W szczególności problemy te dotyczyły nazwania wstrętu. Można również zauważyć, że łatwiej przychodziło im nazwanie negatywnych aniżeli pozytywnych zachowań. Dzieci wykazały się również znajomością emocji przedstawionych na rysunkach, udzielone przez nie odpowiedzi w znacznej większości były adekwatne do odpowiadających im emocji. Ukazywały różnicowanie emocji za pomocą: wielkości oczu, kierunku patrzenia, kształtu ust, a także ukazania zębów lub języka. Mniej osób zwracało uwagę na: obecność nosa, kształt brwi, rumieńce na twarzy oraz łzy pojawiające się w przypadku niektórych emocji.

Na pierwsze pytanie: „Kto jest na zdjęciu?” jedenastolatki z ASD w większości udzieliły adekwatnych odpowiedzi, natomiast dzieci dziesięcioletnie zmagaly się z większymi trudnościami. Odpowiadając na drugie pytanie, najczęściej odwoływały się do czynności. Niewielu badanych zwracało uwagę

na kontekst emocjonalny. Trzecie zadanie, dotyczące bezpośrednio wyglądu przedstawionych bohaterów, zostało wykonane z dużą różnorodnością odpowiedzi, które w każdym przypadku były adekwatne do sytuacji. Dzieci jedena-stoletnie zwracały uwagę zarówno na nazwy emocji, jak i wygląd zewnętrzny. W zakresie nazywania stanów emocjonalnych odniosły się do wszystkich emocji. Z kolei ponad połowa dziesięciolatków odwoływała się do nazw emocji, wykorzystując zwłaszcza ich przymiotnikowe formy podczas opisu wyglądu osób. Uzasadniając swoje wybory, osoby badane odwoływały się najczęściej do wyglądu twarzy, mimiki, przeżywanej emocji, stanu zdrowia, wykonywanej czynności oraz kontekstu sytuacyjnego. Dziesięciolatki z ASD miały duże trudności z prawidłową argumentacją i wskazaniem sytuacji, kiedy przeżywały opisaną emocję. Troje dzieci dziesięcioletnich nie udzieliło żadnej odpowiedzi, a pozostałe wykonały to wybiórczo zwłaszcza w przypadku smutku, złości i wstrętu. Nie wszystkie dzieci potrafiły podać argumenty dotyczące konkretnych sytuacji. Zwracały jednak uwagę na własne odczucia, ale ich odpowiedzi były niekiedy niepoprawne gramatycznie i nie zawsze adekwatne do danej emocji. Najczęściej, wskazując własne zachowania, posługiwały się krótkimi wypowiedziami, które składały się z jednego, dwóch lub trzech wyrazów. Osoby z ASD wykazywały największe trudności w graficznym odwzorowaniu mimicznych przejawów emocji. Tylko dwoje dziesięcioletnich dzieci przedstawiło mimiczne odpowiedniki wszystkich badanych emocji w sposób umożliwiający ich jednoznaczną identyfikację. Natomiast rysunki starszych dzieci zawierały więcej szczegółów, a pięcioro z nich wykonało je w sposób adekwatny do przedstawianych emocji. W obu grupach badani najczęściej zwracali uwagę na kształt ust.

Porównując wyniki dzieci z normatywnym rozwojem oraz tych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, można zauważyć następujące podobieństwa i różnice:

- dzieci z ASD podobnie jak dzieci z normatywnym rozwojem w większości prawidłowo identyfikowały osoby na zdjęciach;
- dzieci z autyzmem, opisując zdjęcia, najczęściej posługiwały się czasownikami i przymiotnikami, odwołując się zazwyczaj do wykonywanych czynności i wyglądu, a znacznie rzadziej do stanu emocjonalnego;
- dzieci z normatywnym rozwojem najczęściej odwoływały się do mimiki, czynności, konkretnych nazw emocji, ale także uwzględniały różne konteksty emocjonalne;
- dzieci z obu badanych grup potrafiły uzasadniać przeżycia emocjonalne, opierając się na doświadczeniach szkolnych i domowych, relacjach koleżeńskich, zainteresowaniach oraz sukcesach i porażkach;
- dzieci zarówno z grupy kontrolnej, jak i badawczej najwięcej trudności miały z nazywaniem własnych ekspresji emocjonalnych, zwłaszcza w przypadku wstrętu;

- wypowiedzi dzieci z ASD miały zwykle prostszą formę, a niekiedy były niekompletne i niepoprawne gramatycznie, w porównaniu z wypowiedziami dzieci neurotypowych;
- trudności dzieci z autyzmem przejawiały się także w graficznym odwzorowaniu emocji, ich rysunki zawierały mniej elementów z obszaru ludzkiej twarzy, a najczęściej uwzględnianym fragmentem był kształt ust.

Można stwierdzić, że dzieci z normatywnym rozwojem w lepszym stopniu potrafiły rozpoznawać, opisywać i argumentować zauważane emocje niż dzieci z ASD, zwłaszcza w zakresie kontekstu emocjonalnego oraz szczegółowych elementów mimicznych i pantomimicznych.

Zadanie XI – rozpoznawanie i nazywanie emocji oraz stosowanie odpowiednich do sytuacji emocjonalnej konstrukcji językowych.

Wyniki tej części badania pokazały, że wszystkie dzieci – zarówno z normatywnym rozwojem, jak i zaburzeniami ze spektrum autyzmu – prawidłowo dokonały opisu obrazka sytuacyjnego. Każde z nich zwróciło uwagę na wszystkich bohaterów i sytuację, w których się znajdują. Uczniowie z obu badanych grup poprawnie nazwali większość emocji, mogących towarzyszyć postaciom widniejącym na ilustracji. Większość dzieci wskazała również adekwatne uzasadnienia swoich wyborów, poprzez wskazanie możliwych wypowiedzi bohaterów. Wypowiedzi jedenastolatków z normatywnym rozwojem były bardziej zróżnicowane, ale jednocześnie krótsze. W swoich wypowiedziach osoby te odniosły się do wszystkich postaci i podały uzasadnienia swoich wyborów. Dzieci z ASD miały tendencję do mniej zróżnicowanych odpowiedzi, co może wskazywać na trudności w identyfikowaniu i różnicowaniu emocji. Podane przez nie uzasadnienia były proste i niekiedy mniej adekwatne niż w przypadku ich rówieśników z normatywnym rozwojem. Wypowiedzi zwłaszcza młodszych dzieci z ASD były mniej nacechowane emocjonalnie. Pojawianie się trudności w obszarze podawania adekwatnych uzasadnień może być uwarunkowane problemami w łączeniu emocji z odpowiednimi wypowiedziami.

Porównując wyniki dzieci z normatywnym rozwojem oraz tych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, można zauważyć następujące podobieństwa i różnice:

- w obu grupach dzieci potrafiły dokonać prawidłowego opisu obrazka sytuacyjnego, jednak wypowiedzi dzieci z ASD były mniej precyzyjne i zróżnicowane, a ich uwaga skierowana była głównie na bohaterów ilustracji;
- u dzieci z autyzmem, poza mniej zróżnicowanym zasobem leksykalnym, można było zaobserwować również prostsze i krótsze konstrukcje

oraz mniej adekwatne do kontekstu sytuacyjnego i społecznego uzasadnienia;

- u dzieci z normatywnym rozwojem zauważa się bardziej rozbudowane i adekwatne do kontekstów wypowiedzi, co może świadczyć o lepszych zdolnościach mentalizacji poznawczej;
- wypowiedzi dzieci z ASD, w porównaniu z wypowiedziami dzieci z normatywnym rozwojem, miały charakter bardziej ogólny i w mniejszym stopniu nacechowany emocjonalnie, co może świadczyć o trudnościach w tworzeniu korelacji pomiędzy emocjami a odpowiadającymi im wypowiedziami;
- dzieci z ASD miały większe trudności z zauważaniem złożonych i szczegółowych relacji emocjonalnych, które częściej były wskazywane przez dzieci neurotypowe.

Zadanie XII – ocena zasobu leksykalnego z zakresu pozytywnych i negatywnych emocji.

Na podstawie analizy wyników dzieci z grupy kontrolnej można zauważyć, że dziesięciolatki wykazały się mniejszym zasobem leksykalnym podczas wymieniania nazw emocji zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. W obu grupach wiekowych dzieci częściej wymieniały emocje pozytywne, przy mniejszej liczbie wymienianych w ciągu minuty emocji, ale wraz ze wzrostem liczby wymienianych emocji zaczynały dominować emocje negatywne. Żadne dziecko dziesięcioletnie nie podało więcej niż sześć emocji, a jedenastoletnie więcej niż osiem. Może to sugerować występowanie ograniczeń w zdolnościach do szybkiego wymieniania emocji w ciągu jednej minuty, co może być uwarunkowane rozwojowo bądź jednostkowo. W obu grupach zauważa się podobne wzorce, które dotyczą wskazywania emocji, a niewielkie różnice odnoszą się zwłaszcza do szczegółów, np. zasobu słownictwa czy poziomu rozwoju emocjonalnego.

U dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu występują różnice w umiejętnościach wskazywania emocji pozytywnych i negatywnych w obu grupach wiekowych. Wraz ze wzrostem liczby wymienianych emocji dzieci wskazywały więcej emocji negatywnych. Jedenastolatki charakteryzują się większą łatwością wymieniania emocji, o czym może świadczyć fakt, że jedynie jedno starsze dziecko nie wskazało jakichkolwiek nazw emocji, ale dokonało opisu przyczyn emocji. Natomiast dwoje dziesięciolatków nie wskazało ani nazwy emocji, ani jej opisu. Młodsze dzieci wymieniały mniej zróżnicowane emocje, posługując się synonimami w różnych formach gramatycznych. Starsze dzieci wymieniały bardziej zróżnicowane emocje, głównie w obszarze przeżyć negatywnych. Znacznie częściej dokonywały jednak opisu różnych stanów, zachowania, które nie były właściwą nazwą emocji. Może to wynikać z większego doświadczenia i umiejętności językowych.

Analiza wyników pokazuje, że dzieci z normatywnym rozwojem potrafiły wymienić więcej emocji zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, w porównaniu z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Może to wskazywać na większy zasób leksykalny z zakresu emocji oraz dokładniejszą identyfikację stanów mentalnych. Najwięcej dzieci neurotypowych wymieniało po trzy lub cztery emocje pozytywne w ciągu jednej minuty, natomiast dzieci z ASD wymieniały głównie jedną lub dwie emocje pozytywne. W przypadku emocji negatywnych dzieci z grupy kontrolnej najczęściej wymieniały cztery lub pięć emocji, a z grupy badawczej po dwie lub pięć emocji negatywnych.

Wnioski końcowe

Z przeprowadzonych przeze mnie badań wynika, że dzieci z normatywnym rozwojem oraz z zaburzeniami ze spektrum autyzmu z perspektywy lingwistycznej prezentują zróżnicowany poziom. W analizie uwzględniono czynnik wieku, obejmujący dzieci dziesięcio- i jedenastoletnie. Choć różnica między nimi jest niewielka, wybór taki był świadomy i celowy. Rozwój emocjonalny ma charakter stopniowy i dynamiczny, dlatego już tak mała różnica czasu może wskazywać na istotne przesunięcia w zakresie rozpoznawania i nazywania emocji. Dzieci w tym wieku intensywnie rozwijają słownictwo emocjonalne, co sprzyja pogłębianiu rozumienia emocji i różnicowania podobnych stanów afektywnych (Streubel i in., 2020; Nook i in., 2018). Badania wskazują na stopniowy wzrost słownictwa emocjonalnego od wieku przedszkolnego do późnej adolescencji, które podwaja się średnio co dwa lata między 4. a 11. rokiem życia (Dong i Nation, 2025, s. 459). Wsparciem dla tego wniosku są badania Marty Ponari i jej współpracowników z 2018 roku, którzy wskazali wiek 8 lat i 6 miesięcy jako moment najszybszego wzrostu przyswajania słów abstrakcyjnych, w tym określeń związanych z emocjami. Ponadto Eric Nook, Stephanie Sasse, Hilary Lambert, Katie McLaughlin i Leah Somerville stwierdzili, że poziom „abstrakcyjności” definicji słów emocjonalnych dojrzewa stopniowo i utrzymuje się aż do około 18. roku życia (Nook i in., 2018, s. 1347). Zestawienie tych ustaleń wskazuje, że rozwój słownictwa emocjonalnego i umiejętność rozpoznawania emocji ma charakter stopniowy i dynamiczny, a dzieci w wieku 10 i 11 lat osiągają już znaczący poziom kompetencji, który pozwala na precyzyjne różnicowanie emocji i ich kontekstów. Wiek 10 i 11 lat jest szczególnie także z perspektywy edukacyjnej, ponieważ wówczas dzieci kończą etap edukacji wczesnoszkolnej i rozpoczynają naukę na kolejnym poziomie, co wiąże się z nowymi wymaganiami poznawczymi i społecznymi. Zmiana ta wpływa również na rozwój kompetencji emocjonalnych: dzieci w tym okresie uczą się lepszego samokontrolowania emocji,

rozpoznawania ich u innych i wykorzystywania języka w celu wyrażania stanów afektywnych w interakcjach społecznych (Garner, Waajid, 2008, s. 89–100). W literaturze podkreśla się, że okres późnego dzieciństwa jest kluczowy dla kształtowania umiejętności rozumienia emocji w powiązaniu z kontekstem społecznym i sytuacyjnym (Pons i Harris, 2019, s. 431–449). Celem niniejszego badania było zatem nie tylko porównanie dwóch sąsiadujących grup wiekowych, a w szczególności pokazanie, jak dzieci w tym okresie radzą sobie z rozpoznawaniem i nazywaniem emocji w warunkach izolowanej mimiki oraz przy wsparciu kontekstu sytuacyjnego. Uwzględniono emocje podstawowe, które – według teorii Paula Ekmana i Roberta Plutchika – mają charakter uniwersalny i wrodzony oraz odgrywają istotną rolę w zachowaniach adaptacyjnych. Pozwoliło to prześledzić, jak dzieci na progu adolescencji różnicują ekspresje afektywne i wykorzystują słownictwo emocjonalne do ich opisu. Należy nadmienić, iż trudno jest odizolować ocenę sposobów nazywania emocji bez uwzględnienia umiejętności ich odbierania i identyfikowania, co może wynikać z wzajemnej korelacji między kształtowaniem rozwoju emocjonalnego i językowego.

Dzieci z obu badanych grup zazwyczaj potrafiły posługiwać się adekwatnymi do kontekstu nazwami emocji. Należy jednak podkreślić, że różnice pomiędzy nimi dotyczyły zwłaszcza kontekstu jakościowego. Dzieci neurotypowe wykazały się większą trafnością w identyfikowaniu i nazywaniu emocji podstawowych, przedstawionych za pomocą kodu obrazowego i werbalnego. Skuteczniej rozpoznawały je zarówno na podstawie mimiki, gestów, mowy ciała, schematów twarzy, zdjęć sytuacyjnych, jak i opisów językowych uwzględniających przyczyny oraz skutki przeżyć emocjonalnych. Zauważały bardziej szczegółowe różnice i tym samym wykazały się wysoką precyzją w opisywaniu stanów emocjonalnych. Posługiwały się bogatym, precyzyjnym i zróżnicowanym słownictwem z zakresu emocji w różnych polach semantycznych, nacechowanych pozytywnie i negatywnie. Znacznie częściej używały prototypowych rzeczowników w porównaniu z rówieśnikami z ASD, u których przeważały formy przymiotnikowe i opisowe aniżeli konkretne nazwy emocji. Dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu wykazywały zadawalający poziom rozumienia i nazywania stanów emocjonalnych. Ich interpretacje i wypowiedzi charakteryzowały się jednak mniejszą trafnością i precyzją. Szczególne trudności były obserwowane w kontekście subtelnych sygnałów przekazywanych drogą werbalną i niewerbalną. Wykorzystywały mniej dokładny i zróżnicowany język do opisu stanów emocjonalnych. Ich dłuższe wypowiedzi zazwyczaj były mniej rozbudowane. Można jednak było u nich zauważyć tendencje do częstszego opisywania sytuacji, zdarzeń i kontekstów niż konkretnego wskazywania nazw emocji. Należy zwrócić uwagę, że dzieci z autyzmem lepiej rozpoznawały subtelne różnice mimiczne na schemacie niż fotografii ludzkiej twarzy,

co zwiększyło używanie formy rzeczownikowej podczas nazywania schematów twarzy. Dzieci z normatywnym rozwojem na zadawalającym poziomie potrafiły dopasować reakcje werbalne do zdjęć sytuacyjnych. Natomiast osoby z ASD dobrze radziły sobie z rozpoznawaniem i nazywaniem emocji na podstawie opisów werbalnych, jednak niekiedy nie zwracały odpowiedniej uwagi na szczegóły opisów językowych, co mogło skutkować rozbieżnościami w późniejszym nazewnictwie. Dzieci z normatywnym rozwojem na wyższym poziomie tworzyły i dopasowywały związki frazeologiczne niż w przypadku dzieci z ASD. Największe różnice pomiędzy badanymi grupami na korzyść badanych z normatywnym rozwojem można było zaobserwować w posługiwaniu się frazeologizmami oraz jakościowym używaniem środków werbalnych. W obu grupach, zarówno kontrolnej, jak i badawczej, można było zaobserwować trudności w rozpoznawaniu i nazywaniu wstępu i zaskoczenia. Natomiast takie emocje jak radość, smutek, strach i złość były zwykle interpretowane i nazywane z większą poprawnością w obu grupach. Dzieci z normatywnym rozwojem miały tendencję do podawania bardziej złożonych emocji, które często współwystępują z podstawowymi emocjami lub są ich następstwem i kontynuacją w czasie. Dzieci neurotypowe najczęściej wykorzystywały do nazywania emocji nazwy prototypowe w formie rzeczownika, a ich rówieśnicy z ASD zwykle posługiwali się różnymi częściami mowy: rzeczownikami, przymiotnikami, czasownikami oraz wyrażeniami złożonymi z kilku części mowy. Dzieci z grupy kontrolnej na wysokim poziomie wykazały się umiejętnością definiowania emocji, w szczególności tych pozytywnych. Badani z normatywnym rozwojem w opisach emocjonalnych wskazywali nie tylko własne przeżycia i konkretne sytuacje, a także wykorzystywali pojęcia abstrakcyjne związane z emocjami, na które zwykle nie zwracały uwagi dzieci z ASD. U badanych z grupy kontrolnej częściej obserwowano stosowanie uogólnień, bogaty zasób nazw synonimicznych oraz wspieranie się korelacjami pomiędzy emocjami podstawowymi a towarzyszącymi im bardziej złożonymi uczuciami. Częściej i precyzyjniej, w porównaniu z rówieśnikami z autyzmem, wymieniały emocjonalne reakcje fizjologiczne zachodzące zarówno wewnątrz organizmu, jak i na zewnątrz. Dzieciom z ASD mogą towarzyszyć specyficzne trudności podczas opisywania emocji, jednak obserwuje się tendencje do wykorzystywania zróżnicowanych form językowych i kontekstów społecznych, aby utworzyć jak najskuteczniejszy przekaz komunikacyjny. Badani z ASD charakteryzują się zindywidualizowanym profilem rozumienia emocji, przejawiającym się zróżnicowanymi formami ich nazywania i definiowania. Używali do opisów emocji prostego, skonkretyzowanego słownictwa, opartego na własnych przeżyciach i doświadczeniach. Rzadziej posługiwali się nazwami prototypowymi. W porównaniu z dziećmi w normie budowali krótsze wypowiedzi, które były skupione zwykle na przykładach z codziennych doświadczeń

i relacji. Przeprowadzone badania ukazały, że dzieci z normatywnym rozwojem cechuje zdolność do budowania wypowiedzi językowych, które są zazwyczaj dostosowane do kontekstu sytuacyjnego i emocjonalnego. Prawdłowo tworzyły one formy narracyjne i adekwatnie dobierały słownictwo do wieku oraz kontekstu emocjonalnego. Dzieci z zaburzeniami ze spektrum niekiedy podawały mniej spójne i złożone wypowiedzi, jednakże uwzględniały w większości kontekst sytuacyjny i emocjonalny. Potrafiły budować formy narracyjne i zazwyczaj adekwatne wypowiedzenia. Często posługiwały się przymiotnikami. Natomiast ich wypowiedzi zwykle zawierały prostsze, mniej złożone słownictwo. Wypowiedzi dzieci z ASD były w mniejszym stopniu nacechowane emocjonalnie, a częściej zawierały fakty i szczegóły konkretnych zdarzeń i sytuacji. Można było zaobserwować w niektórych przypadkach trudności z utożsamianiem się z osobami przedstawionymi w konkretnej sytuacji społecznej, i tym samym całościowe zrozumienie ich perspektywy, co mogło mieć wpływ na obniżone, u niektórych osób, postrzeganie zdarzeń w kontekście społeczno-emocjonalnym. Natomiast zarówno młodsze, jak i starsze dzieci z ASD potrafiły w niektórych przypadkach uwzględnić wiek osób, do których dostosowywały wypowiedzi. Lepsze umiejętności dzieci z normatywnym rozwojem w zakresie budowania wypowiedzi, które miałyby być utożsamione z sytuacją innych osób, mogą być związane z wyższymi zdolnościami w zakresie mentalizacji poznawczej. U dzieci w nomie można było zauważyć, że na równym poziomie potrafiły nazywać emocje oraz podawać prawdopodobne wypowiedzi. Natomiast osobom z ASD łatwiej było nazwać przeżywaną emocję niż podać prawdopodobną wypowiedź. Może to świadczyć o tym, że ich mentalizacja emocji jest na wyższym poziomie niż mentalizacja poznawcza. W związku z tym można stwierdzić, że trudności w adekwatnym budowaniu wypowiedzi o charakterze emocjonalnym mogą być uwarunkowane zwłaszcza niedostatecznym rozwojem językowym w tym obszarze.

Zakończenie

Umiejętne wyrażanie emocji i stanów wewnętrznych stanowi fundament budowania relacji międzyludzkich. Dzięki temu możliwe jest nie tylko nawiązywanie kontaktów, ale także zaspokajanie podstawowych potrzeb emocjonalnych, takich jak poczucie bliskości i bezpieczeństwa. Przedstawione wyniki podkreślają istotę wzajemnego kształtowania rozwoju emocjonalnego i językowego w celu wypracowania jak najlepszych możliwości komunikacyjnych w sferze emocjonalno-społecznej. Jak zauważyli Beverley Fehr i James A. Russell, „wszyscy rozumieją, co to jest emocja, dopóki nie zostaną poproszeni o jej zdefiniowanie” (za: Oatley i Jenkins, 2003, s. 95). To stwierdzenie

podkreśla złożoność procesu zarówno rozumienia, jak i wyrażania stanów emocjonalnych, szczególnie u dzieci. Rozpoznanie potencjału i trudności w tym zakresie u badanych z normatywnym rozwojem, jak również z zaburzeniami ze spektrum autyzmu pozwala na wdrożenie odpowiednich technik i strategii, które mogą wzajemnie wspierać rozwój komunikacyjny i emocjonalny. Jako przykład takich oddziaływań można wskazać ćwiczenia językowe, takie jak tworzenie list nowych słów czy poznawanie synonimów, które pomagają dzieciom precyzyjniej wyrażać emocje i lepiej je rozumieć. W efekcie wpływa to pozytywnie na ich relacje z innymi, sprzyjając budowaniu głębszego zrozumienia i empatii w kontaktach międzyludzkich.

W trakcie działań terapeutycznych oraz codziennych zabaw stymulujących rozwój dziecka warto wykorzystywać ćwiczenia oparte na dialogu, tworzeniu scenek sytuacyjnych oraz opowiadaniu historii uwzględniających konteksty emocjonalne. Kształtowanie zdolności rozpoznawania i adekwatnego reagowania na emocje w codziennych sytuacjach można dodatkowo wspierać poprzez zadawanie pytań otwartych, skłaniających do refleksji i zachęcających dzieci do opisywania swoich stanów emocjonalnych. Szczególnie wartościową metodą jest prowadzenie dziennika wydarzeń wzbogaconego o zapiski, rysunki lub fotografie ilustrujące sytuacje, w których dziecku towarzyszyły różne emocje. Takie podejście może skutecznie przyczynić się do rozwijania zarówno umiejętności językowych, jak i emocjonalnych, co w dłuższej perspektywie sprzyja lepszej komunikacji i większej samoświadomości emocjonalnej.

Bibliografia

- Attwood, T. (2019). *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*. (A. Sawicka-Chrapkiewicz, tłum.). Gdańsk: Hamonia Universalis.
- Awdiejew, A. (2007). *Gramatyka interakcji werbalnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Barrett, L. F. (2020). *Jak powstają emocje. Sekretne życie mózgu*. (A. Jarosz, tłum.). Warszawa: CeDeWu.
- Bednarczyk, S. i Gawlina, Z. (2004). Wspomaganie rozwoju emocjonalnego dziecka w wieku przedszkolnym. W: D. Skulicz, *Zdrowie w edukacji elementarnej – wprowadzenie do konstruowania programów autorskich* (s. 49–61). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Błok, B., Brzeska, Z., Marszałek, M. i Radtke-Michalewska, K. (2022). *Uczę się rozumieć innych. Emocje i gesty*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia.
- Castelli, F. (2005). Understanding emotions from standardized facial expressions in autism and normal development. *Autism*, 9(4), 428–449.
- Cieszyńska, J. (2011). *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda Krakowska*. Kraków: Centrum Metody Krakowskiej.

- Czapiga, Z. (2017). Niewerbalne sposoby wyrażania emocji (na przykładzie literatury polskiej i rosyjskiej). *Acta Universitatis Lodzensis Folia Linguistica Rossica*, (14), 27–38.
- Davidson, R. J. (2012). O emocji, nastroju i innych pojęciach afektywnych. W: P. Ekman i R. J. Davidson, *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia* (s. 50–89). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dąbrowski, A. (2014). Czym są emocje? Prezentacja wieloskładnikowej teorii emocji. *Analiza i Egzystencja*, (27), 123–146.
- De Clercq, H. (2007). *Autyzm od wewnątrz – przewodnik*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, Fundacja Synapsis.
- Dong, Y., & Nation, K. (2025). Charting the frequency and diversity of emotion words in children's language: Written language matters. *First Language*, 45(4), 457–475.
- Doliński, D. (2004). Emocje, poznanie i zachowanie. W: J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 369–394). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Fabisiak-Majcher, A. i Ławczys, E. (2023). *Emocje w języku. Nauka rozpoznawania emocji i empatycznej komunikacji*. Kraków: Wydawnictwo WiR.
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(2), 89–100.
- Gawda, B. (2018). Wstęp. Język emocji. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, (kwiecień), 9–15.
- Golińska, L. (2006). *Emocje przyjaciół czy wróg*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Grabias, S. (2003). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grzesiuk, A. (1995). *Składnia wypowiedzi emocjonalnych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gulla, B. (2021). *Wrażliwość człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hinz, M. (2023). *Historyjki obrazkowe z emocjami*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia.
- Jęczeń, U. (2017). *Językowa projekcja emocji w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kielar-Turska, M. (2011). Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny. W: J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 202–233). Warszawa: PWN.
- Kołodziejczyk, A. (2011). Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny. W: J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 234–258). Warszawa: PWN.
- Korendo, M. (2013). *Językowa interpretacja świata w wypowiedziach osób z zespołem Aspergera*. Kraków: Omega Stage Systems – Jędrzej Cieszyński.
- Kruszewska, A. (2018). *Emocje, uczucia i społeczne zachowania emocjonalne dzieci na progu szkolnym*. Siedlce: Wydawnictwo AKKA.
- Kurcz, I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Kuszek, K. (2011). *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Lindquist, K. A., Gendron, M., Barrett, L. F., & Dickerson, B. C. (2014). Emotion Perception, but not Affect Perception, Is Impaired With Semantic Memory Loss. *American Psychological Association*, 14(2), 375–387.
- Łosiak, W. (2015). Emocja jako komunikat. *Poznańskie Studia Slawistyczne*, (9), 319–331.
- Malek, R. (2022a). *Dzień dobry moje emocje*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia.
- Malek, R. (2022b). *Spokojnie to tylko emocje*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia.
- Młynarczyk-Karabin, E. (2016). Komunikacja dzieci z autyzmem – przegląd badań. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 2(32) 103–116.
- Nino, T. (2020). *Posted in FooEating food with hair in it is safe?*. <http://rubbinbuttzbbq.com/food-business/food-with-hair-in-it-is-safe>
- Nook, E. C., Sasse, S. F., Lambert, H. K., McLaughlin, K. A., & Somerville, L. H. (2018). The nonlinear development of emotion differentiation: Granular emotional experience is low in adolescence. *Psychological Science*, 29(8), 1346–1357.
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (2003). *Zrozumieć emocje*. Warszawa: PWN.
- Pawłowska, B. (2013). *Emocje społeczne w pracy nauczyciela i przedstawiciela handlowego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pisula, E. i Omelańczuk, I. (2020). Zaburzenia ze spektrum autyzmu jako całościowe zaburzenia rozwoju. W: I. Grzegorzewska, L. Cierpiątkowska i A. R. Borkowska, *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (s. 293–311). Warszawa: PWN.
- Pons, F., & Harris, P. L. (2019). Children's understanding of emotions or Pascal's "error": Review and prospects. W: V. LoBue, K. Pérez-Edgar i K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (s. 431–449). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_17
- Poznaję świat. Emocje. Kapitan Nauka*. (2022). Warszawa: Wydawnictwo Edgard.
- Roy-Charland, A., Perron, M., Beaudry, O., & Eady, K. (2014). Confusion of fear and surprise: A test of the perceptual-attentional limitation hypothesis with eye movement monitoring. *Cognition and Emotion*, 28(7), 1214–1222.
- Smith, M. L., Cottrell, G. W., Gosselin, F., & Schyns, P. G. (2005). Transmitting and decoding facial expressions. *Psychological Science*, 16(6), 184–189.
- Stępień, M. (2007). Wiedza o emocjach: badania nad strukturą i zmianami rozwojowymi. *Psychologia Rozwojowa*, 12(1), 49–59.
- Streubel, B., Gunzenhauser, K., Grosse, G., & Saalbach, H. (2020). Emotion vocabulary and its contribution to emotion understanding in children aged 4 to 9 years. *Journal of Experimental Child Psychology*, 193, 104790.
- Sworowska, A. (2022). *Językowe wykładniki emocji we współczesnych szwedzkich tekstach literackich i ich polskich przekładach*. Warszawa: Repozytorium Uniwersytetu Warszawskiego.
- Theurel, A., Witt, A., Malsert, J., Lejeune, F., Fiorentini, C., Barisnikov, K. & Gentaz, E. (2016). The integration of context in facial emotion recognition in 5- to 15-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, 252–271.
- Uljarevic, M., & Hamilton, A. (2013). Recognition of emotions in autism: A formal meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(7), 1517–1526.
- Wang, Y., Luo, Q., Zhang, Y., & Zhao, K. (2024). Synchrony or asynchrony: Development of facial expression recognition from childhood to adolescence based on large-scale evidence. *Frontiers in Psychology*, 15, 1–9.

- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2013). Children's recognition of disgust in others. *Psychological Bulletin*, 139(2), 271–299.
- Wieser, M. J., & Brosch, T. (2012). Faces in context: A review and systematization of contextual influences on affective face processing. *Frontiers in Psychology*, 3(471), 1–13.
- Winczura, B. (2011). Rozwój emocjonalny dziecka z autyzmem w rodzinie. *Wychowanie w Rodzinie*, (4), 63–86.
- Winczura, B. (2016). *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Streszczenie

Zdolność rozumienia i nazywania emocji kształtuje się w wyniku wzajemnych oddziaływań w rozwoju emocjonalnym, społecznym i językowym. Poziom tych umiejętności może być odmienny u dzieci z normatywnym rozwojem i tych z diagnozą zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD). Różnice te mogą wynikać z trudności w identyfikowaniu i wyrażaniu emocji, które u osób z ASD często są związane z deficytami poznawczymi lub językowymi.

Celem niniejszego artykułu jest analiza zdolności nazywania emocji przez dzieci z normatywnym rozwojem oraz dzieci ze spektrum autyzmu, z uwzględnieniem korelacji pomiędzy kompetencjami językowymi a ekspresją emocjonalną. Badanie zostało przeprowadzone w grupie 66 dzieci w wieku 10–11 lat. Wyniki ukazują występujące różnice ilościowo-jakościowe między badanymi grupami, zarówno pod względem zasobu i precyzji używanego słownictwa, jak i strategii językowych wykorzystywanych do opisu emocji.

Emotional and Linguistic Competences of Children with Typical Development and Autism Spectrum Disorder: A Comparative Analysis

Abstrakt

The ability to understand and name emotions develops through interactions between emotional, social, and linguistic growth. The level of these skills may differ between children with typical development and those diagnosed with autism spectrum disorder (ASD). This may be due to difficulties in identifying and expressing emotions among individuals with ASD, which can stem from cognitive or linguistic deficits. The aim of this article is to analyze the ability to name emotions in children with typical development and those with ASD, considering the correlation between language competence and emotional expression. The study was conducted on a group of 66 children aged 10–11. The results reveal quantitative and qualitative differences between the studied groups in terms of vocabulary range, precision, and linguistic strategies used to describe emotions.

Słowa kluczowe: kompetencje emocjonalno-językowe, zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD), normatywny rozwój, nazywanie emocji, słownictwo emocjonalne

Keywords: Emotional-linguistic competences, Autism Spectrum Disorder (ASD), Typical development, Emotion naming, Emotion vocabulary

