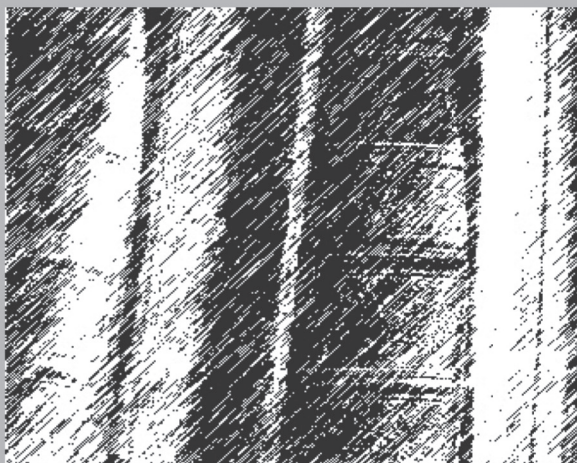




ANNA BAUTSZ-SONTAG

Rozumienie emocji a kształtowanie kompetencji interpersonalnych Praca w formule ekspresyjnych działań biblioterapeutycznych

**Understanding of emotions and formation of interpersonal competencies
Thesis in a form of expressive bibliotherapeutic activities**

Abstact: This artickle show one point of researches which was done experimental method, in which authoress checked if is it a influence expressive biblioterapheutic actions for understanding the crux of emotions by children in school age. Assuming that educational — therapeutic relation is a relation of two persons which are stand in situation of uncovering their own faces — their own I, authoress draws quality of this relations, settle them in expressive biblioterapheutic actions. Uncovering the face takes place (is performing) by more and more deeply knowing yourself and the Other. Selected result of the researches is showing that deeply knowing yourself because of better understanding the crux of emotions, especially because of perfecting this kind of knowledge and experience in understanding emotion name “compassion”, translate into improvement in society relation, it has then assessment of change not only in intrapersonality areas, but also in interpersonality areas.

Key words: educational relation, personal education expressive bibliotherapeutic activities, understanding the matter of emotion, co-feeling.

Niniejszy artykuł w zamyśle autorki stanowić ma swego rodzaju kompilację doświadczeń w zakresie efektywności pracy z wykorzystaniem formuły ekspresyjnych działań biblioterapeutycznych, doświadczeń które zebrane zostały zarówno w zamkniętych już badaniach eksperymentalnych, jak i aktualnie trwających realizacjach badawczych.

Praca z dziećmi w obszarze wychowawczo-terapeutycznym niesie ze sobą podstawowe pytania o cel takiej pracy — relacji. Jakiego rodzaju zamierzenia powinny, mogą stać się podstawą takiego rodzaju aktywności? Jaki charakter przybierać powinna sama formuła pracy, by czynić ją efektywną i adekwatną do potrzeb dzieci?

Zamierzenia terapeutyczne a jakość relacji wychowawczej

„Twarz znaczy. Nie tak jednak, jak znaczą znaki, symbole, metafory. [...] Twarz zawiera w sobie jakiś odbłask idealnego piękna, idealnego dobra, idealnej prawdy. Twarz jest wyższością, jest skonkretyzowaną chwałą, niepowtarzalną wzniosłością, wspaniałością człowieka. Zdolna porwać, zachwycić, wznieść ponad prozę świata ku poetyce istnienia. Ale jest ona także kruchością, zagubieniem, krzywdą lub biedą. Są na niej znaki minionych bólów, są miejsca dla bólów przyszłych. To przede wszystkim na twarzy człowieka przemija jego piękno i jego życie. Tutaj ukazuje się łza i umieranie. [...] Spotykając innego, spotykamy go *w jego twarzy*” (Tischner, 1998, s. 33—36, 82—85).

Stając naprzeciwko drugiego, konstruując dla niego świat doświadczeń, na przykład doświadczeń o charakterze terapeutyczno-wychowawczym, zadać musimy sobie pytanie, które stawia Tischner: czym jest twarz? Co mówi nam twarz drugiego? Co w tejże twarzy okaże się najistotniejszym zagadnieniem, obszarem do poruszenia na tu i teraz. Wydaje się, że zamierzenie wspierania rozwoju niesie w sobie zazwyczaj zamiar uaktualnienia wszystkich potencjalnych możliwości rozwojowych człowieka — osoby oraz wypełnienia, skorygowania braków, deficytów, które tej właśnie (indywidualizowanej) możliwości uaktualnienia przeszkadzają (Tarnowski, 2005; Adamski, 2005; Majka, 2005; Gadacz, 1993). Rozumiejąc rozwój człowieka, rozwój wychowanka jako holistyczny oraz indywidualizowany, relację wychowawczą określić można nie jako instrumentalną — nastawioną na osiągnięcie celu wychowawczego, ale jako wspierającą indywidualne znaczenia i sensy w rozwoju osoby (Stróżowski, 1994): poznać twarz drugiego — dziecka i poprzez to właśnie

poznanie wyznaczyć zamierzenia, które w kształtowanej w sposób dynamiczny relacji wychowawczej wytyczać mogą drogę ku pełni rozwoju osobistego. Dobrze ukształtowane bowiem, odpowiednio skorygowane lub wyznaczone siłą osobistego przykładu relacje, sposoby kształtowania więzi z innymi, jakość budowania obrazu własnego „ja” w okresie wczesnego dzieciństwa stanowią fundament w uaktualnianiu własnej tożsamości oraz osobowości w wieku dorosłym (Olbrycht, 2007; Gałdowa, 1999). Inwestycja w kształtowanie odpowiedniej jakości relacji wychowawczych, mających niejednokrotnie charakter terapeutyczny, w wieku wczesnoszkolnym oraz przedszkolnym zaowocować może konstruktywnym realizowaniem jakości relacji interpersonalnych w przyszłości. Zatem odsłonięcie „twarzy” wychowanka — wskazanie jej wzniosłości oraz kruchości, a więc tego, co stanowi potencjał oraz co świadczy o przeżytych bólach, urazach, wymagających zaopatrzenia terapeutycznego, daje możliwość urzeczywistnienia relacji pełnej autentycznej troski, zaangażowania, zindywidualizowania (Rogers, 1978; Olbrycht, 2007). Specyfikę w taki sposób rozumianej relacji wychowawczej wyznacza postawa wychowawcy określana przez następujące cechy:

- autentyczność — danie każdemu możliwości bycia sobą, niezmuszanie innych do przyjmowania cudzych uczuć, ocen i wartości, umożliwienie innym bycia sobą, a nie zmuszanie do odgrywania przypisanych im ról społecznych,
- gotowość do udzielania dziecku stosownej do jego potrzeb pomocy (czujność), do udzielania odpowiedzi na jego pytania, do zaspokajania jego zainteresowań, do dzielenia się własnymi doświadczeniami,
- empatia — dostrzeganie uczuć, wartości, postaw innych osób oraz uświadamianie ich sobie,
- twórczość — gotowość do zmiany, wykazywanie elastyczności i oryginalności w rozwiązywaniu problemów (Śliwerski, 2001).

Zamierzenia terapeutyczne, wyznaczające jakość tworzonej relacji wychowawczej, przybierają w odkrywaniu „twarzy drugiego” dwa wymiary:

- odkrywanie jakości funkcjonowania intrapersonalnego osoby — wychowanka,
- odkrywanie jakości funkcjonowania interpersonalnego osoby — wychowanka.

Realizując wspieranie tychże dwu wymiarów funkcjonowania psychologicznego osoby, konstruuje się doświadczenie głębszego poznania siebie w relacji do siebie samego, do własnego „ja” oraz w relacji do innych. Głębsze, pełniejsze poznanie siebie przekłada się z kolei na wzrastające kompetencje w zakresie kształtowania więzi oraz interakcji z innymi (Buber, 1993; Gałdowa, 1999; Goleman, 1997; Hoffman, 2006; Kwiatkowska, 1996; Satir, 2000; Salovey et al., 2005).

W zakresie funkcjonowania intrapersonalnego wskazać można następujące elementy:

1. Kompetencje emocjonalne:
 - identyfikacja emocjonalnej ekspresji mimicznej,
 - rozumienie przeżywanych emocji,
 - zachowania empatyczne,
 - regulacja emocji.
2. Przeżywane potrzeby.
3. Ujawniane lęki.
4. Realizowane mechanizmy obronne.
5. Przeżywane konflikty wewnętrzne.
6. Jakość relacji z osobami znaczącymi.

W zakresie funkcjonowania interpersonalnego wskazać można z kolei następujące wymiary:

1. Kompetencje w zakresie nawiązywania relacji.
2. Kompetencje w zakresie podtrzymywania relacji.
3. Jakość tworzenia bliskich więzi z innymi.
4. Jakość komunikacji w relacjach z innymi.

Wzajemne odniesienia wskazanych dwu obszarów funkcjonowania wydają się bezsporne. Stabilne, dobrze ukształtowane, spójne „ja” buduje bowiem fundament kształtowania się konstruktywnie funkcjonujących relacji interpersonalnych. Jednym z elementów funkcjonowania intrapersonalnego, którego wpływ na jakość relacji interpersonalnych udało się potwierdzić empirycznie, stało się rozumienie przez dzieci istoty emocji. Zdobywanie kompetencji w zakresie pojmowania przyczyn, wzbudzania, jakości ekspresji, a także radzenia sobie z emocjami przekłada się na sposób rozumienia innych, a tym samym na jakość kształtowania z nimi relacji interpersonalnych. Zatem poznanie „twarzy drugiego” możliwe staje się jedynie w perspektywie odkrycia istoty „własnej twarzy”. Własna kruchość i jej poznanie pozwala na rozumienie innego, a więc również na budowanie z nim satysfakcjonujących więzi, opartych na akceptacji, zrozumieniu, wsparciu, wolności.

Specyfika ekspresyjnych działań biblioterapeutycznych

Formuła budowania relacji wychowawczych przybrać może różne kształty. Choć zazwyczaj sposób myślenia wychowawcy o jakości tej relacji, o jej specyfice determinuje jej charakter i jakość projektowanych

działań, wybór samej formuły pracy zależny jest od zamierzeń powziętych u progu realizacji takiego rodzaju pracy.

Wydaje się, że formuła ekspresyjnych działań biblioterapeutycznych, rozumiana jako narzędzie pracy, jako konkretny, dający się scharakteryzować warsztat pracy wychowawczej, osadzona jest w perspektywie metateoretycznej w szerzej wskazywanej koncepcji wychowawczej, jaką stanowi wychowanie osobowe (Gadacz, 1993; Olbrycht, 2000, 2007). Istotę wychowania osobowego określa prowadzenie wychowanka ku rozwojowi osobistemu, dzięki pobudzaniu własnej aktywności wychowanka, autorefleksyjności, poszukiwaniu wartości, jak dobro, piękno, prawda (Olbrycht, 2007). Zamierzenia obecne w tego rodzaju myśleniu o wychowaniu zawierają w sobie kształtowanie takich charakterystyk funkcjonowania intrapersonalnego oraz interpersonalnego, jak:

- zainteresowanie światem,
- pragnienie poznawania,
- dążenie do nabywania i pogłębiania wiedzy,
- odkrywanie różnych możliwości rozwiązywania problemów,
- radość odkrywana w tworzeniu,
- umiejętność identyfikacji oraz regulacji emocji,
- kształtowanie w sobie głębszych uczuć,
- dojrzałość moralna,
- zaangażowanie w sprawy społeczne (Olbrycht, 2007).

Wychowanie osobowe formułuje zatem cele — zamierzenia zawierające postulat holistycznego rozwoju osoby — poznawania „własnej twarzy” oraz „twarzy drugiego”.

Biblioterapia ekspresyjna z kolei jako skonkretyzowana formuła pracy, czerpiąca z otwartości dzieł literackich oraz potencjału terapeutycznego i wspierającego metafor, daje możliwość realizowania wskazanych zamierzeń poprzez projektowanie spotkań z literaturą (Krasoń, 2000, 2003, 2004, 2005).

Literatura, niosąc bogactwo treści i znaczeń podejmujących kluczowe zagadnienia życia osoby, wyznacza rozległy obszar rozumienia zagadnień stanowiących istotę tychże doświadczeń. Doświadczenia te dotyczą zarówno przeżyć intrapersonalnych osoby, jak i jakości kształtowania relacji interpersonalnych. Literatura podejmuje bowiem temat „twarzy”. Dogłębnie i szeroko analizuje zagadnienia jej kruchości oraz wzniosłości. Literatura obrazuje doświadczenia osoby przez pryzmat metafory innych osób oraz innych zdarzeń. W taki sposób przybliża rozumienie własnego doświadczenia intrapersonalnego oraz interpersonalnego (Baker, 1997; Krasoń, 2000; Borecka, 2001).

Metaforyczność utworów oraz ich otwartość umożliwia indywidualne odczytywanie tekstów literackich, zgodne z aktualnie najistotniejszymi

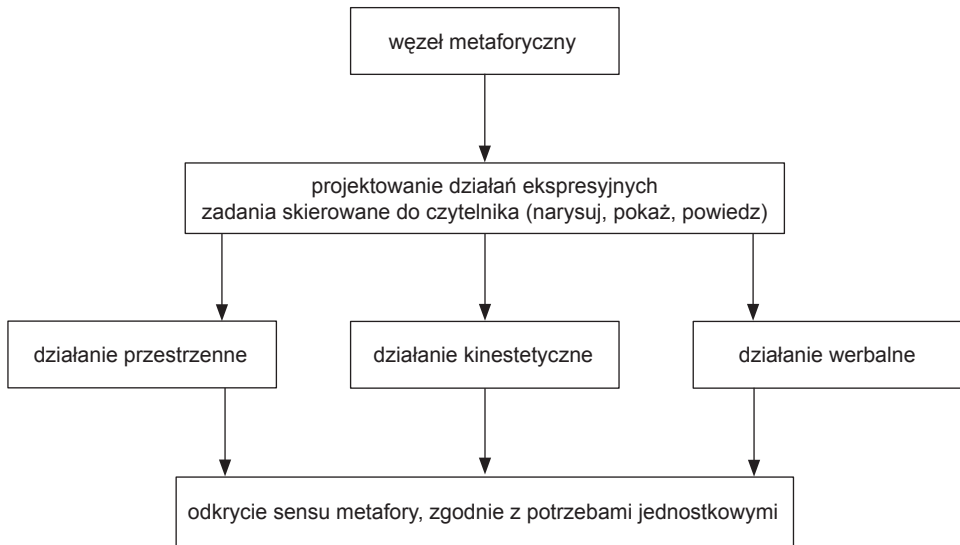
potrzebami oraz przeżyciami jednostki (Eco, 2008). Mechanizmy modelowania, jak projekcja, identyfikacja, introjekcja, kompensacja, wspomagają proces utożsamiania się z bohaterem, w ramach którego dochodzi do przeżycia lub poznania pełniejszego: wspierająco-terapeutycznego, aspektu podobnej, analogicznej do naszej sytuacji bohatera (Baker, 1997; Krasoń, 2000; Bettelheim, 1985; Molicka, 2002; Brett, 2003). „Metafory terapeutyczne otwierają nowe możliwości wyboru i podsuwają nowe punkty widzenia, mogą też uaktywniać doświadczenie, uczucia i wyobrażenia, z których posiadania słuchacz nie zdawał sobie dotąd sprawy” (Baker, 1997, s. 26). Wśród wielu zamierzeń terapeutycznych, które wskazuje się jako możliwe do zrealizowania dzięki wykorzystaniu metafor, wymienić można między innymi stawianie lub ilustrację tez, podsuwanie rozwiązań problemów, pomoc w poznawaniu siebie, przeformułowanie i zmianę definicji problemu, budowanie ego, modelowanie sposobu komunikacji, przypominanie klientom o ich własnych możliwościach (ibidem, s. 38–48).

Literatura w szczególny sposób ujawnia „twarz osoby” — jej czytelnika. Umożliwia w ten sposób odkrycie samego siebie w „twarzy drugiego” — bohatera literackiego.

Połączenie potencjału terapeutycznego zawartego i niesionego w literaturze ze szczególną realizacją przekazu tego potencjału w formule działań ekspresyjnych buduje nową jakość spotkania z literaturą. Istotą tej formuły pracy staje się przełożenie węzła metaforycznego zawartego w tekście na innego rodzaju działania pobudzające inne kanały modalnościowe. Dokonuje się zatem zawarcie metafory literackiej w geście, ruchu, obrazie, słowie wypowiedzianym, działaniu w grupie. Tym sposobem umożliwia się odkodowanie metafory utworu zgodnie z preferowanymi przez jednostkę kanałami odbioru bodźców i informacji (Krasoń, 1998, 2000, 2003, 2004, 2005); Krasoń, Szafraniec, 2000.

Indywidualizacja działań realizowana jest zatem nie tylko poprzez wskazywanie metafory, cechującej się otwartością oraz niezliczoną potencjalnością odczytań, ale również poprzez formułę odczytywania metafory — polisensoryczną. Konstrukcję działań ekspresyjnych można nakreślić następująco:

Oddziaływania biblioterapeutyczne w taki sposób konstruowane, mające charakter warsztatów prowadzonych między innymi w ramach eksperymentów pedagogicznych, trwają w czasie, angażując w różny sposób ich twórcę oraz odbiorcę. Osoba konstruująca warsztaty realizować musi własne zadania, formułując treściową ich zawartość oraz dbając o kształt związany z ich specyfiką. Odbiorca warsztatów tego typu (np. dziecko — wychowanek) może z kolei czerpać z ich formuły w sposób, który rozłożony jest w czasie. Oddziaływanie warsztatów prowadzonych w formule ekspresyjnych działań biblioterapeutycznych w czasie przedstawia rys. 2.



Rys. 1. Konstrukcja polisensoryczna działania na kanwie metafory tekstu

Źródło: Krasoń, 2004, s. 368.

TWÓRCA	WARSZTAT OTWARTY	ODBIORCA
wybór tekstu literackiego odnajdowanie w nim potencjalnie obecnych symboli akcydentalnych projektowanie otwartych ekspresyjnych działań interpretacyjnych		wkomponowanie doświadczeń warsztatu otwartego w strukturę doświadczeń „ja” stopniowe odkrywanie coraz głębszego osobistego znaczenia symbolu — metafory nadbudowywanie samoświadomości

Rys. 2. Oddziaływanie biblioterapeutyczne w czasie

Źródło: opracowanie własne.

Praca w obszarze funkcjonowania intrapersonalnego oraz interpersonalnego dzieci podejmowana w ramach ekspresyjnych działań biblioterapeutycznych ma szczególny wymiar. Otwiera bowiem potencjalne możliwości rozwoju w sposób zindywidualizowany, nienarzucający, respektujący granice psychologiczne oraz gotowość na przyjmowane zmiany. Ponadto oddziałująca w czasie zaprasza do rozwoju, daje nowe perspektywy spostrzegania „własnej twarzy” oraz „twarzy innego” w sposób, którego efekty i realizację wstępnych zamierzeń może odroczyć w czasie, dokonuje się natomiast w bezpiecznej i nieingerującej formie. Spotka-

nie z literaturą staje się spotkaniem drugiego w jego twarzy i odkryciu w nim siebie.

Odniesienia empiryczne

W celu poparcia założenia, iż rozumienie emocji przekłada się na kształtowanie kompetencji interpersonalnych jednostki, autorka niniejszego artykułu chce przedstawić wyniki badań empirycznych, w zakresie których tego typu zależność stała się zauważalna.

Badania przeprowadzone zostały metodą eksperymentu pedagogicznego. Osobami badanymi, uczestnikami eksperymentu, były dzieci klas pierwszych szkoły podstawowej. Prowadzone dla dzieci zajęcia w formule ekspresyjnych działań biblioterapeutycznych wykazały, że praca nad pogłębianiem jednej ze sfer funkcjonowania intrapersonalnego, jakim jest rozumienie emocji, przełożyło się na pogłębienie wśród dzieci kompetencji interpersonalnych, czego wskaźnikiem stały się poprawa relacji interpersonalnych w grupie oraz znaczne pogłębienie wśród dzieci rozumienia emocji współczucia — współodczuwania. Pogłębienie rozumienia istoty empatii (współczucia, współodczuwania) w zachowaniach dzieci odzwierciedlało się w jakości relacji interpersonalnych obserwowanych w uczestniczącej w eksperymencie grupie dzieci.

Metodologia rzeczonego eksperymentu pedagogicznego miała następujący kształt:

Problem badawczy pracy brzmiał: *Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób zajęcia biblioterapeutyczne podejmujące zagadnienia związane z rozumieniem emocji oraz ekspresją emocjonalną mogą stanowić czynnik wspierający rozwój elementów inteligencji emocjonalnej dzieci?* — definiowanej w niniejszej pracy właśnie jako rozumienie emocji własnych i cudzych oraz trafna interpretacja ekspresji emocjonalnej.

Uszczegóławiającymi problem badawczy pytaniami badawczymi były:

- Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób zajęcia biblioterapeutyczne wpływają na zmianę w zakresie rozumienia przez dzieci przyczyn wzbudzenia emocji?
- Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób zajęcia biblioterapeutyczne wpływają na zmianę w zakresie rozumienia przez dzieci ekspresji emocjonalnej?
- Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób zajęcia biblioterapeutyczne wpływają na zmianę w zakresie rozumienia przez dzieci przeżyć i zachowań związanych z przeżywaniem emocji?

- Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób zajęcia biblioterapeutyczne wpływają na zmianę w zakresie rozumienia przez dzieci ekspresji mimicznej związanej z przeżywaniem emocji?
 - Czy zajęcia biblioterapeutyczne podejmujące zagadnienia inteligencji emocjonalnej przyniosą wśród dzieci z grupy eksperymentalnej — w porównaniu z grupą kontrolną — zmianę w zakresie rozumienia emocji?
 - Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób zajęcia biblioterapeutyczne wpływają na zmianę wyników osiąganych przez dzieci w Teście Świadomości Interpersonalnej?
 - Czy wśród dzieci z grupy eksperymentalnej w porównaniu z dziećmi z grupy kontrolnej zaistnieją różnice w zakresie osiąganych wyników w Teście Świadomości Interpersonalnej?
 - Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób zajęcia biblioterapeutyczne wpływają na zmianę zachowań dzieci w grupie rówieśniczej?
- Opisano następujące zmienne oraz ich wskaźniki:

Tabela 1

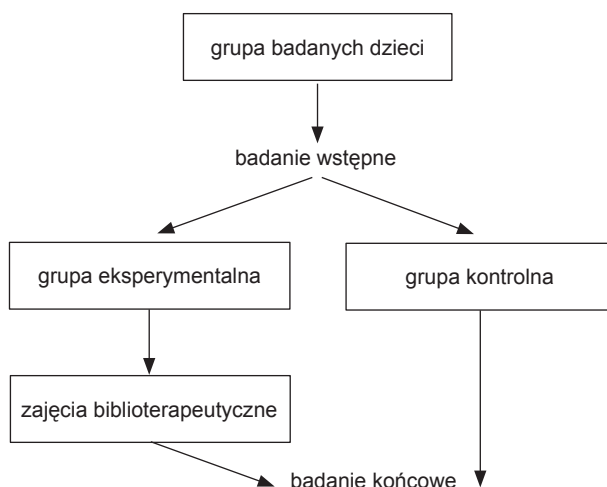
Zmienne i ich wskaźniki

Zmienne	Wskaźniki	Narzędzia
Niezależne		
zajęcia biblioterapeutyczne	zapisy umieszczone w konspektach	konspekty
Zależne		
rozumienie istoty poszczególnych emocji — przyczyn, ekspresji, przeżyć i zachowań oraz ekspresji mimicznej towarzyszących przeżywaniu emocji	ocena wypowiedzi dziecka przyznana przez sędziów kompetentnych	pytanie otwarte — ocena sędziów kompetentnych
rozumienie przeżyć emocjonalnych własnych i cudzych	wynik punktowy otrzymany w Teście Świadomości Interpersonalnej (perspektywa deklaratywna)	Test Świadomości Interpersonalnej
zachowania dziecka związane z ekspresją emocjonalną oraz relacjami interpersonalnymi	zachowania dziecka wskazane w trakcie obserwacji (perspektywa realizacyjna)	scheduła obserwacyjna

Źródło: opracowanie własne.

Metodą wykorzystaną przy prowadzeniu badań stał się eksperyment pedagogiczny. Zastosowano technikę grup równoległych.

Schemat przeprowadzonego eksperymentu pedagogicznego ukazuje rys. 3.



Rys. 3. Konstrukcja przeprowadzonego eksperymentu pedagogicznego

Źródło: opracowanie własne.

Osoby badane — przebieg badań

Grupa eksperymentalna: dzieci jednej z klas pierwszych Szkoły Podstawowej nr 34 w Chorzowie (18 dzieci).

Grupa kontrolna: dzieci drugiej z klas pierwszych Szkoły Podstawowej nr 34 w Chorzowie (20 dzieci).

Równoległość grup można wykazać, biorąc pod uwagę następujące wskaźniki:

- ten sam wiek badanych dzieci,
- podobny wiek rozwojowy dzieci (nie został on zbadany),
- ten sam poziom edukacji,
- podobna sytuacja socjoekonomiczna rodzin dzieci (dane z wywiadu przeprowadzonego z wychowawczyniami obu klas),
- podobna struktura socjometryczna klasy (określona na podstawie badania socjometrycznego).

Przeprowadzono 20 warsztatów w formule ekspresyjnych działań biblioterapeutycznych. W badaniach diagnostycznych, które stały się podstawą szacowania zmiany w funkcjonowaniu dzieci, rozumianej jako efekt oddziaływań poprzez ekspresyjne działania biblioterapeutyczne, zastosowano dwa narzędzia diagnostyczne. Były nimi:

1. **Pytanie otwarte dotyczące rozumienia emocji** (zob. załącznik 1) było zadawane dzieciom indywidualnie w trakcie krótkiej rozmowy z dzieckiem. Odpowiedzi dzieci badająca notowała. Każde dziecko było pytane o to, jakie są przyczyny, ekspresja, przeżycia i zachowania oraz ekspresja mimiczna towarzyszące doświadczaniu takich emocji, jak

Tabela 2

**Rozumienie przez dzieci z grupy eksperymentalnej
istoty emocji „współczucie”**

Imię dziecka	Współczucie							
	przyczyny		ekspresja		przeżycia		ekspresja mimiczna	
	pretest	post-test	pretest	post-test	pretest	post-test	pretest	post-test
Tomek	0	3	0	0	0	0	0	1
Monika	0	3	0	0	0	0	0	1
Kuba	0	0	0	0	0	0	0	0
Adrian	0	1	0	0	0	0	0	1
Artur	0	0	0	0	0	0	0	0
Ola	0	3	0	0	0	0	0	1
Kamil	2	3	0	0	0	0	1	1
Patrycja	0	2	0	0	0	0	0	1
Klaudia	3	3	0	0	3	3	0	1
Iwona	0	3	0	0	0	1	0	0
Karolina S.	0	3	0	0	0	3	1	1
Mateusz	0	1	0	0	0	1	0	1
Karolina D.	2	2	0	0	0	0	0	1
Magda	2	3	0	0	0	3	1	1
Sławek	0	0	0	0	0	0	0	1
Patryk	0	3	0	0	0	0	0	1
Marta	0	3	0	0	0	3	0	1
Paweł	1	3	0	2	0	0	1	1
Liczba określeń bardzo dobrych	1	11	0	0	1	4	0	0
Określenia bardzo dobre [%]	5,5	61	—	—	5,5	22	—	—
Liczba określeń dobrych	3	2	0	1	0	0	0	0
Określenia dobre [%]	17	11	—	6,5	—	—	—	—
Liczba określeń przeciętnych	1	2	0	0	0	2	4	15
Określenia przeciętne [%]	5,5	11	—	—	—	11	22	83
Liczba określeń nietrafnych lub brak określeń	13	3	18	17	17	12	14	3
Określenia nietrafne lub brak określeń [%]	72	17	100	94	94	67	78	17

Punktacja odpowiedzi: 3 pkt — bardzo dobre określenie; 2 pkt — dobre określenie; 1 pkt — przeciętne określenie; 0 pkt — nietrafne określenie lub brak określenia.

Źródło: opracowanie własne.

radość, smutek, gniew, strach, zazdrość, wstyd, poczucie winy, współczucie. Określając ekspresję mimiczną towarzyszącą przeżywaniu poszczególnych emocji, dzieci miały wskazać odpowiadającą danej emocji „buźkę” spośród przedstawionego zestawu „buziek”. Zanotowane odpowiedzi udzielone przez dzieci były następnie poddane ocenie przez trzech sędziów kompetentnych.

2. Test Świadomości Interpersonalnej (zob. załącznik 2) jest testem skonstruowanym w Mellon University. Składa się on z dwóch części. Pierwsza z nich zawiera 11 historyjek, opowiadających ogólne sytuacje mogące ucieszyć, przestraszyć, zasmucić lub rozczłóścić dziecko. Część druga Testu zawiera 12 historyjek ukazujących dziecko testowane w zachowaniu, które wywołuje w innym dziecku radość, strach, smutek lub złość. Przed wysłuchaniem historyjek testowanym dzieciom pokazuje się rysunki twarzy przedstawiających te cztery stany uczuciowe i pomaga się dziecku w prawidłowym zidentyfikowaniu każdego z nich. Każdej historyjce w części pierwszej towarzyszy rysunek dziecka o pustej, pozbawionej szczegółów twarzy, wykonującego opisaną czynność. Testowane dziecko proszone jest o uzupełnienie rysunku wybranym obrazkiem twarzy najpełniej ukazującym uczucia dziecka z historyjki. Rysunki twarzy przedstawiane są w przypadkowej kolejności i egzaminator identyfikuje odpowiedni stan uczuciowy z prezentowanym obrazkiem.

Wybrane wyniki badań. Szczególnie interesującym, wartym podkreślenia wynikiem przeprowadzonego eksperymentu pedagogicznego stała się zmiana, jaka dokonała się w zakresie rozumienia przez dzieci istoty emocji nazwanej w pracy „współczuciem”, a określającej wszelkie relacje empatyczne, relacje współodczuwania.

Diagnozowane w badaniu wstępnym oraz końcowym rozumienie przez dzieci z grupy eksperymentalnej istoty emocji „współczucie” miało następujące wyniki (zob. tabela 2).

Tabela 3

**Wyniki badania wstępnego i końcowego
w zakresie rozumienia emocji „współczucie” (%)**

Wyniki badań	Współczucie			
	przyczyny	ekspresja	przeżycia	ekspresja mimiczna
Pretest > posttest	—	—	—	—
Pretest = posttest	5 28	17 94	13 72	7 39
Pretest < posttest	13 72	1 5	5 28	11 61

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4

**Porównanie wyników dzieci z grup eksperymentalnej i kontrolnej —
rozumienie istoty emocji „współczucie”**

Współczucie		Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna	
		pretest	posttest	pretest	posttest
Przyczyny	Liczba określeń bardzo dobrych	1	11	3	3
	Określenia bardzo dobre [%]	5	61	15	15
	Liczba określeń dobrych	3	2	2	0
	Określenia dobre [%]	17	11	10	—
	Liczba określeń przeciętnych	1	2	4	5
	Określenia przeciętne [%]	5	11	20	25
	Liczba określeń nietrafnych lub brak określeń	13	3	11	12
	Określenia nietrafne lub brak określeń [%]	72	17	55	60
Ekspresja	Liczba określeń bardzo dobrych	0	0	0	0
	Określenia bardzo dobre [%]	—	—	—	—
	Liczba określeń dobrych	0	1	0	0
	Określenia dobre [%]	—	5	—	—
	Liczba określeń przeciętnych	0	0	0	0
	Określenia przeciętne [%]	—	—	—	—
	Liczba określeń nietrafnych lub brak określeń	18	17	20	20
	Określenia nietrafne lub brak określeń [%]	100	94	100	100
Przeżycia	Liczba określeń bardzo dobrych	1	4	0	0
	Określenia bardzo dobre [%]	5	22	—	—
	Liczba określeń dobrych	0	0	0	0
	Określenia dobre [%]	—	—	—	—
	Liczba określeń przeciętnych	0	2	0	0
	Określenia przeciętne [%]	—	11	—	—
	Liczba określeń nietrafnych lub brak określeń	17	12	20	20
	Określenia nietrafne lub brak określeń [%]	94	67	100	100
Ekspresja mimiczna	Liczba określeń bardzo dobrych	4	15	3	3
	Określenia bardzo dobre [%]	22	83	15	15
	Liczba określeń nietrafnych lub brak określeń	14	3	17	17
	Określenia nietrafne lub brak określeń [%]	78	17	85	85

Źródło: opracowanie własne.

Interpretacja wyników

Zmianą, która została uwidoczniiona w sposób szczególny, stała się jakość rozumienia przez dzieci istoty emocji „współczucie” — zarówno w porównaniu wyników badania wstępnego i końcowego dzieci z grupy eksperymentalnej, jak i w porównaniu wyników badania wstępnego i końcowego grup eksperymentalnej i kontrolnej.

Wyniki umożliwiające porównanie rozumienia przez dzieci istoty emocji „współczucie” w badaniu wstępnym i końcowym uwidaczniają bardzo istotną zmianę, jaka nastąpiła w tym zakresie po zajęciach biblioterapeutycznych. Współczucie stanowiło emocję najmniej znaną dzieciom wśród wszystkich emocji, których rozumienie przez dzieci zostało poddane badaniu. W badaniu wstępnym:

- 72% dzieci nie potrafiło podać przyczyn współczucia,
- żadne dziecko nie podawało ekspresji związanej ze współczuciem,
- 94% dzieci nie wskazywało przeżyć i zachowań towarzyszących współczuciu,
- 78% dzieci źle identyfikowało ekspresję mimiczną związaną ze współczuciem.

W badaniu końcowym z kolei:

- wzrosła liczba dzieci (61%) bardzo dobrze rozumiejących przyczyny wzbudzania emocji „współczucie”,
- nieco mniejszy był wzrost (do 22%) liczby dzieci bardzo dobrze rozumiejących przeżycia i zachowania związane ze współczuciem,
- z kolei bardzo duża liczba dzieci (83%) po zajęciach biblioterapeutycznych dobrze identyfikowała ekspresję mimiczną związaną z emocją „współczucie”.

Warsztaty biblioterapeutyczne, na których podjęto zagadnienia dotyczące rozumienia emocji „współczucie”, stanowiły tylko część zajęć biblioterapeutycznych. W obszarze psychologicznym związanym z emocją „współczucie”, „współodczuwanie” można wskazać takie stany emocjonalne, jak empatia, współodczuwanie, dostrojenie się emocjonalne. Tematyka tego rodzaju — dotycząca istoty emocji, empatii, bycia uważnym na przeżycia, radości oraz cierpienia innych, a więc przełożenia rozumienia istoty emocji na rozumienie więzi z innymi (kompetencji interpersonalnych) — podejmowana przez same dzieci pojawiała się również w trakcie zajęć biblioterapeutycznych prowadzonych wokół innej problematyki, zwłaszcza tej dotyczącej więzi i relacji.

Dzieci same podejmowały temat współodczuwania, odnosząc go do relacji we własnej klasie, grupie. Podnosiły te zagadnienia, problemy na każdym niemal warsztatach biblioterapeutycznych, co w wynikach badań miało swoje odzwierciedlenie w kształcie struktury socjometrycznej grupy, zmienionej w badaniach końcowych w sposób znaczący w porów-

naniu ze strukturą ujawnianą w badaniach wstępnych (zob. Piworowicz, 2006).

Zatem w zaznaczającej się w wynikach badań analizie wskazać można zależność pomiędzy rozumieniem przez dzieci istoty emocji a wzrostem ich kompetencji interpersonalnych.

Bibliografia

- Adamski F., 2005: *Personalizm — filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*. W: *Wychowanie personalistyczne*. Red. F. Adamski. Kraków.
- Baker Ph., 1997: *Metafory w psychoterapii. Teoria i praktyka*. Tłum. J. Węgrodzka. Gdańsk.
- Bettelheim B., 1985: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Tłum. D. Danek. T. 1—2. Warszawa.
- Borecka I., 2001: *Biblioterapia. Teoria i praktyka*. Warszawa.
- Brett D., 2003: *Bajki, które leczą*. Tłum. H. Dankiewicz. Cz. 1 i 2. Gdańsk.
- Buber M., 1993: *Problem człowieka*. Tłum. J. Doktor. Warszawa.
- Eco U., 2008: *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*. Tłum. L. Eustachiewicz et al. Warszawa.
- Gadacz T., 1993: *Wychowanie jako spotkanie osób*. W: *Człowiek — wychowanie — kultura*. Red. F. Adamski. Kraków.
- Gąłdowa A., 1999: *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. Kraków.
- Gołdawa A., 2000: *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Kraków.
- Goleman D., 1997: *Inteligencja emocjonalna*. Tłum. A. Jankowski. Poznań.
- Hoffman M., 2006: *Empatia i rozwój moralny*. Tłum. O. Waśkiewicz. Gdańsk.
- Krasoń K., 1998: *Baśniowa terapia*. „Guliwer”, nr 3.
- Krasoń K., 2000: *Rozumienie i wyjaśnianie przeżywanego tekstu a komunikacja metaforyczna w pracy z dzieckiem potrzebującym wsparcia*. W: *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja, psychokorekcja*. Red. B. Kaja. Bydgoszcz.
- Krasoń K., 2003: *Recepcja i wartości literatury dla dzieci nacechowanej terapeutycznie*. W: *Dziecko — Nauczyciel — Rodzice. Konteksty edukacyjne*. Red. R. Piwowarski. Białystok.
- Krasoń K., 2004: *Wymiary biblioterapii ekspresyjnej — kilka refleksji wprowadzających*. W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty — inspiracje — obszary realizacji*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala. Katowice.
- Krasoń K., 2005: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice.
- Krasoń K., Szafraniec G., 2000: *Dwa światy: ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja — odkrywanie — poznawanie*. Kraków.
- Kwiatkowska G.E., 1996: *Wstęp do psychologii hermeneutycznej. Geneza, teoria, zastosowania badawcze*. Lublin.
- Majka J., 2005: *Wychowanie chrześcijańskie — wychowaniem personalistycznym*. W: *Wychowanie personalistyczne*. Red. F. Adamski. Kraków.
- Molicka M., 2002: *Bajkoterapia*. Poznań.

- Olbrycht K., 2000: *Prawda, piękno i dobro w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice.
- Olbrycht K., 2007: *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*. Toruń.
- Piworowicz M., 2006: *Oddziaływanie tekstem nacechowanym terapeutycznie jako metoda kształtowania pozytywnych relacji interpersonalnych w młodszy wieku szkolnym*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. K. Krasoń. Uniwersytet Śląski. Wydział Pedagogiki i Psychologii. Maszynopis.
- Rogers C.R., 1978: *Uczyć się jak być wolnym*. W: *Przełom w psychologii*. Red. K. Jankowski. Tłum. K. Jankowski et al. Warszawa.
- Salovey P. et al., 2005: *Aktualne kierunki badań nad inteligencją emocjonalną*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. Lewis, J. Haviland-Jones. Tłum. M. Kacmajor et al. Gdańsk.
- Satir V., 2000: *Rodzina tu powstaje człowiek*. Tłum. Ł. Ochmańska, M. Trzebiatowska. Gdańsk.
- Stróżowski W., 1994: *Istnienie i sens*. Kraków.
- Śliwerski B., 2001: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.
- Tarnowski J., 2005: *Jak wychowywać? Uczyć się od wychowanków (przyjaciół)*. Kraków.
- Tischner J., 1998: *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*. Kraków.

Aneks

Załącznik 1

Pytanie otwarte dotyczące rozumienia przez dzieci istoty emocji

Arkusz odpowiedzi

	Przyczyny	Ekspresja emocjonalna	Przeżycia i zachowania	Ekspresja mimiczna
Radość				
Smutek				
Strach				
Gniew				
Zazdrość				
Wstyd				
Poczucie winy				
Współczucie				

Test Świadomości Interpersonalnej

Instrukcja

Badający rozkłada przed dzieckiem obrazki przedstawiające dziecko tej samej płci co dziecko testowane. Obrazki ułożone są w następującej kolejności:

zadowolone — smutne — przestraszone — złe

To są obrazki przedstawiające twarz Małgosi (Jasia).

Powiedz mi, jak czuje się Małgosia na każdym obrazku?

Badający wskazuje pierwszy obrazek. Podpowiada testowanemu dziecku nazwy stanów uczuciowych, których dziecko nie potrafi samo zidentyfikować. Badający wskazuje twarze, których przedstawiany stan emocjonalny prawidłowo nazywa.

A teraz opowiem Ci kilka historyjek. TY powiesz mi, jak w tej sytuacji czuł(a)by się Małgosia/Jaś?

Po opowiedzeniu danej historii badający wskazuje dziecku do wyboru cztery stany emocjonalne, z których dziecko ma wybrać stan adekwatny do stanu emocjonalnego przeżywanego przez bohatera historii.

1. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdybyś dał(a) jej lodą?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?
2. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby chciał(a) się z tobą bawić, ale ty nie mogłabyś (mógłbyś), ponieważ jest późno i trzeba iść spać?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?
3. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdybyś zepsuł(a) jej (jego) ulubioną zabawkę?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?
4. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdybyś ją (jego) popchnął (popchnęła), a ona (on) upadł(a)by i skaleczył(a)by sobie nóżkę?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?
5. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdybyś udawał(a) wilka i gonił(a) ją (go) po pokoju, w którym byłoby zupełnie ciemno?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?
6. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdybyś najpierw bawił(a) się z nią (nim), a potem poszedł (poszła) bawić się z innymi dziećmi?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?
7. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby właśnie skończył(a) budować wieżę z klocków, a ty zburzył(a)byś ją?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?
8. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdybyś opowiedział(a) jej o duchach?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?
9. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdybyś podarł(a) na malutkie kawałeczki jej (jego) ulubiony rysunek?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?
10. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdybyś powiedział(a) coś bardzo niedobrego o jej (jego) mamusi albo tatusiu?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?

11. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdybyś nie chciał(a) się z nią (nim) bawić?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?
12. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdybyś ją (jego) zaprosił(a) do zabawy z tobą?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?
13. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby jej (jego) mama chciała ją (go) zabrać w miejsce, w które ona (on) bardzo lubi chodzić?
Był(a)by zadowolona(y), smutna(y), przestraszona(y) czy zła(y)?

Opis czynności:

1. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby chciał(a) coś zrobić, a mama powiedziałaby „nie”?
2. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby jej (jego) mama obiecała jej (mu), że pójdą razem do kina, a potem jej (go) tam nie zabrała?
3. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby jej (jego) mama zmusiła ją (go) do zjedzenia czegoś, czego bardzo nie lubi?
4. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby śniło się jej (mu), że goni ją tygrys?
5. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby upadł(a) i skaleczył(a) sobie nóżkę?
6. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby koleżanka (kolega), z którą (którym) się bawi, zabrał(a) jej (mu) zabawkę?
7. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby nie mogła (mógł) wyjść pobawić się na podwórku, bo jest chora i musi leżeć w łóżku?
8. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby musiał(a) być sama w ciemnym pokoju?
9. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby ktoś, kogo bardzo lubi, musiał wyjechać?
10. Jak czuł(a)by się Małgosia (Jaś), gdyby dostał(a) nową zabawkę w prezencie?