

# Iwona Grzegorzewska

---

## Emocje w procesie uczenia się i nauczania

---

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 1 (57), 39-48

---

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

IWONA GRZEGORZEWSKA

Uniwersytet Zielonogórski

## **Emocje w procesie uczenia się i nauczania**

Emocje odgrywają szczególną rolę w edukacji z trzech powodów. Po pierwsze, wpływają na zainteresowanie, osiągnięcia oraz zaangażowanie ucznia w proces uczenia się. Po drugie, wspierają indywidualny proces rozwoju dzieci i młodzieży, stanowiąc centralny element ich zdrowia psychicznego i dobrego funkcjonowania. I ostatecznie, emocje nauczyciela doświadczane w klasie są centralnym czynnikiem kształtującym jego aktywność zawodową (zob.: Efklides, Volet 2005; Linnenbrink 2006; Schutz, Pekrun 2007; Sutton, 2005). Współcześnie, mimo obniżonej tolerancji na ujawnianie w szkole różnorodnych uczuć, coraz więcej miejsca poświęca się zagadnieniom emocji w procesie edukacji (Nias 1996; Kelchtermans 2005; Pekrun i in. 2007). Szczególny nacisk kładzie się na analizę teoretyczną tego zjawiska oraz występowanie emocji u uczniów i nauczycieli w kontekście uczenia się i nauczania. W psychologii edukacji emocje definiowane są jako złożony proces uwzględniający pobudzenie, subiektywne doświadczenia, zmiany fizjologiczne, ekspresję i tendencje do określonych zachowań (Damasio 2004; Sutton 2005; Pekrun 2006). W procesie edukacji emocje stanowią filtr, który decyduje o tym, jakie informacje zostaną przyjęte i przechowane w pamięci. Emocji nie da się oddzielić od poznania i uczenia się, to od uczuć bowiem zależy, w jaki sposób informacje są interpretowane i przechowywane. Mózg człowieka jest tak skonstruowany, że praktycznie stale doświadcza jakichś emocji. Ale, paradoksalnie, rzadko zachęca się uczniów i nauczycieli, by świadomie ćwiczyli umiejętność rozpoznawania i nazywania własnych stanów afektywnych, co prowadzi do ujawniania tylko stanów ekstremalnych. W efekcie ekspresja emocji w kontekście szkoły jest mocno zablokowana.

## Podłoże teoretyczne

Tradycyjnie, psychologiczne badania nad emocjami w procesie edukacji są przede wszystkim oparte na analizie uczuć doświadczanych przez ucznia w trakcie uczenia się (Pekrun 1992; Pekrun i in. 2002). Badania te do pewnego momentu miały charakter fragmentaryczny. Dotyczyły albo pojedynczych emocji (np. niepokoju; Zeidner 1998), albo pojedynczych funkcji emocji (np. ich wpływ na przebieg procesów poznawczych; Ashby, Isen, Turken 1999). Pierwszą pełną koncepcją wyjaśniającą rolę i znaczenie emocji w procesie uczenia jest społeczno-poznawczy model Pekruna (2006; 2007; 2009). Kluczowym pojęciem tej koncepcji są emocje osiągnięć (*achievement emotions*), które definiowane są jako emocje bezpośrednio związane z aktywnością poznawczą lub jej efektami. Początkowo badania nad emocjami osiągnięć skupiały się tylko na efektach końcowych procesu uczenia się (np. radość i dumą doświadczana przy zrealizowaniu celu albo wstyd i frustracja przy niepowodzeniach, zob.: Weiner 1985). W koncepcji R. Pekruna emocje osiągnięć odnoszą się nie tylko do efektu końcowego uczenia się, ale również do procesu jego osiągania (np. ekscytacja wzrastająca wraz z poznawaniem lub nabywaniem biegłości, nuda podczas słuchania instrukcji, czy złość, gdy realizacja zadania napotyka przeszkody (zob.: Pekrun 2006). Tym samym w procesie edukacji emocje stanowią czynnik pośredniczący pomiędzy antecedensami uczenia się a jego efektami.

Biorąc pod uwagę obiekt emocji (skoncentrowana na procesie lub wyniku), wartość emocji (pozytywna vs. negatywna) oraz poziom aktywacji, wyróżnia się trójwymiarową taksonomię emocji osiągnięć. Do emocji pozytywnych związanych z aktywacją zalicza się zabawę (orientacja na proces) lub radość, nadzieję, dumę i wdzięczność (orientacja na wynik), natomiast emocje pozytywne związane z dezaktywacją to relaks (orientacja na proces) lub zadowolenie i ulga (orientacja na wynik). Emocje negatywne związane z wysokim poziomem pobudzenia to złość i frustracja (orientacja na proces) oraz niepokój, wstyd i złość (orientacja na wynik). Natomiast emocje negatywne związane z niskim poziomem aktywacji to nuda (orientacja na proces) lub smutek, rozczarowanie i beznadzieja (orientacja na wynik).

Generalnie, na emocje może wpływać bardzo wiele proksymalnych czynników, takich jak percepcja sytuacji, ocena poznawcza, procesy fizjologiczne czy informacje zwrotne uzyskiwane z ekspresji mimicznej drugiej osoby. W przypadku emocji osiągnięć bliskie (proksymalne) ich determinanty to ocena poznawcza. Ocena ma charakter subiektywny i w procesie uczenia się zajmuje szczególną pozycję, od kiedy odkryto, że odgrywa ona pośredniczącą rolę w procesie wzbudzania emocji (Scherer, Schorr, Johnstone 2001). W odniesieniu do procesu edukacji wyróżniono dwa szczególne rodzaje ocen. Są to: (1) subiektywna ocena poczucia kontroli nad procesem uczenia się i jego końcowym efektem (np. oczekiwanie, że systematyczna nauka jest możliwa i prowadzi do osiągnięcia sukcesu); (2) subiektywna ocena wartości dotyczących na-

uki i jej efektów (np. spostrzegana ważność realizowanego celu lub osiągniętego sukcesu). Ocena ta odzwierciedla wzajemną relacyjność pomiędzy sytuacją związaną z uczeniem się, poczuciem „Ja”, własną aktywnością poznawczą i jej wynikami.

Poczucie kontroli nad procesem uczenia się i jego wynikami jest zależne od oczekiwań co do efektu końcowego i wyjaśnienia jego przyczyn (atrybucja). Oczekiwania i atrybucje należą do tych samych procesów poznawczych związanych z oceną przyczyn, ale podejmowanych z dwóch różnych perspektyw. Oczekiwania przyczynowe są prospektywną oceną związku pomiędzy daną aktywnością a jej skutkami w przyszłości (np. wpływ aktualnych wysiłków związanych z nauką na ocenę z egzaminu). Natomiast atrybucja przyczynowa to retrospektywna ocena przyczyn otrzymanego wyniku (np. szczęście na egzaminie jako przyczyna uzyskania dobrej oceny). Według R. Pekruna (1988; 2006) następujące rodzaje przyczynowych oczekiwań mają istotne znaczenie dla wzbudzania emocji osiągnięć. Są to: *kontrola–proces*, *aktywność–wynik* oraz *sytuacja–wynik*.

Pierwsza z ocen to tzw. *kontrola–proces*, czyli oczekiwanie, że aktywność związana z uczeniem się może być z sukcesem rozpoczęta i kontynuowana (np. przekonanie ucznia, że jest zdolny do odpowiedniego wysiłku ukierunkowanego na realizację celu poznawczego). Drugi rodzaj oczekiwań to tzw. *aktywność–wynik*. Jest to taka sytuacja, kiedy uczeń oczekuje, że jego aktywność poznawcza prowadzi do wyniku, który chce osiągnąć (np. przekonanie: *jestem zdolny, ponieważ moje wysiłki prowadzą do dobrej oceny*). Trzeci rodzaj to *sytuacja–wynik*, czyli oczekiwanie ucznia, że osiągnięty spodziewany efekt, nawet jeśli nie włoży w jego realizację wszystkich sił i nie wykorzysta wszystkich możliwości. Ten ostatni rodzaj, chociaż dość typowy w sytuacji szkolnej, nie sprzyja podjęciu odpowiedniej aktywności poznawczej ukierunkowanej na realizację określonego celu, a tym samym zwiększa prawdopodobieństwo porażki. Natomiast dwa pierwsze oczekiwania powodują wysokie poczucie wewnętrznej kontroli nad procesem uczenia się i sprzyjają wzbudzeniu pozytywnych emocji osiągnięć.

W odniesie do retrospektywnej oceny związku między podejmowaną aktywnością a uzyskanymi ocenami wyróżnia się następujące czynniki wpływające na ocenę przyczyn sukcesu lub porażki: własna aktywność poznawcza, uzdolnienia, zewnętrzne okoliczności lub inne osoby. W kontekście edukacji, analogicznie do przyczynowych oczekiwań, zewnętrzne atrybucje (np. okoliczność uczenia się czy inni ludzie) dają podobne rezultaty, jak oczekiwania typu *sytuacja–wynik*, a wewnętrzne atrybucje (wkładany wysiłek czy indywidualne predyspozycje do uczenia się), *kontrola–proces* czy *aktywność–wynik*. Natomiast subiektywna ocena wartości dotyczy oszacowania ważności procesu aktywności poznawczej i ważności efektu końcowego uczenia się. Wyróżnia się dwa rodzaje wartościowania: wewnętrzne i zewnętrzne. Wewnętrzne wartościowanie dotyczy pozytywnej oceny procesu uczenia się, nawet jeśli jego wynik końcowy nie jest dla ucznia satysfakcjonujący. Dotyczy to na przykład sytuacji, kiedy uczeń zainteresowany biologią czerpie przyjemność z poszerzania swojej wiedzy w tym zakresie, niezależnie od tego, czy ma to wpływ na uzyskiwane oceny

z tego przedmiotu w szkole. Wartościowanie zewnętrzne ma charakter utylitarny i dotyczy sytuacji, kiedy uczeń podejmuje aktywność poznawczą tylko dlatego, że przyczynia się ona do uzyskania określonej oceny. A dobra ocena jest wartościowana wysoko, ponieważ oznacza albo akceptację rodziców i nauczycieli, i/albo wysoką średnią, a tym samym zwiększa prawdopodobieństwo dostania się na wymarzone studia lub uzyskania stypendium. Całkowita ocena wartości wyniku jest przypuszczalnie kombinacją wartości zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Sukces, na przykład, może być oceniany jako bardziej wartościowy, jeśli stanowi wartość nie tylko sam w sobie, ale dodatkowo oznacza instrumentalne korzyści w postaci pochwały i zwiększenia szans na dobry zawód.

Opisywana ocena poznawcza ucznia, związana ze spostrzeganym poczuciem kontroli i oceną ważności zadania lub jego efektu bezpośrednio wpływa na wzbudzenie emocji osiągnięć. R. Pekrun (2006) zauważa, że jeśli proces uczenia się jest spostrzegany jako pozostający pod kontrolą ucznia, a jego ostateczny efekt jest wartościowany pozytywnie, wzbudzana jest radość. Radość z uczenia się może przybierać różne formy, począwszy od ekscytacji na pojawiające się wyzwanie, a kończąc na stanie relaksu, kiedy wykonywane jest zadanie rutynowe. Gdy proces uczenia się pozostaje pod subiektywną kontrolą uczącego się, ale jego ostateczny efekt jest oceniany negatywnie, uczeń doświadcza złości. Głównie dlatego, że oczekiwany efekt nie jest dla niego satysfakcjonujący. Jeśli natomiast proces uczenia się jest oceniany pozytywnie, ale uczeń nie ma nad nim kontroli, a istniejące przeszkody nie gwarantują sukcesu, uczeń doświadcza frustracji. I ostatecznie, kiedy aktywność związana z uczeniem się nie jest wartościowana ani pozytywnie, ani negatywnie, pojawia się nuda. Nuda jest wzbudzana w przypadku zarówno zbyt niskich, jak i zbyt wysokich wymagań stawianych uczniowi w procesie uczenia się. Jeśli wymagania są zbyt niskie to aktywność poznawcza związana z ich realizacją oceniana jest jako rutynowa, co sprzyja powstawaniu nudy. Jeśli wymagania stawiane uczniowi są zbyt wysokie i przewyższają jego możliwości, uczeń może mieć trudności z odkryciem pozytywnego znaczenia danej aktywności poznawczej; w związku z tym automatycznie deprecjonuje jej wartość. Nuda staje się więc sposobem poradzenia sobie ze stresem wywołanym zbyt wysokimi wymaganiami. Podsumowując, nuda stanowi konsekwencję braku wartości i może być doświadczana zarówno przy zbyt niskich, jak i zbyt wysokich wymaganiach.

Poczucie kontroli i ocena wartości aktywności poznawczej i jej wyników stanowią bliskie, proksymalne determinanty emocji w edukacji. Do dalszych, dystalnych antecedensów należą czynniki indywidualne i czynniki środowiskowe. Wśród czynników indywidualnych R. Pekrun (2006) wyróżnia: czynniki personalne (jak cele uczenia się, osobiste przekonania i ogólny system wartości) oraz czynniki intelektualne takie, jak dyspozycje genetyczne i temperament. Antecedensy środowiskowe to czynniki społeczne związane z funkcjonowaniem szkoły i z interakcjami wewnątrzklasowymi (wielkość szkoły, liczebność klas, strategie uczenia, jakość udzielanych instrukcji,

wymagania, konsekwencje itp.), a także otaczające ucznia środowisko społeczne i szeroko rozumiany kontekst społeczno-historyczny.

Oprócz wyjaśnienia przyczyn powstawania różnorodnych emocji w procesie edukacji teoria R. Pekruna omawia również konsekwencje pojawienia się emocji osiągnięć podczas uczenia się. Emocje osiągnięć mają wpływ na jakość uczniowskiego zaangażowania i efekty uczenia się. Emocje osiągnięć wpływają na wykorzystanie zasobów poznawczych ucznia, jego motywację, wybór i skuteczność strategii uczenia się oraz umiejscowienie poczucia kontroli nad procesem zdobywania nowych wiadomości i umiejętności szkolnych (zewnętrzne vs. wewnętrzne). Emocje nie są więc tylko ubocznym skutkiem procesu uczenia się, ale stanowią jego integralną część będącą w bliskiej relacji z procesami poznawczymi.

## Emocje ucznia w procesie uczenia się

Badania emocji, jakich doświadczają uczniowie w trakcie edukacji, prowadzone są w kilku obszarach. Jeden z nich dotyczy analizy emocji w kontekście miejsca uczenia; np. doświadczania emocji w sytuacji codziennego pobytu w klasie szkolnej (Ahmed i in. 2010) lub podczas odrabiania zadań domowych (Dettmers i in. 2011). Pierwszym krokiem do wyjaśnienia prawdziwej natury emocji doświadczanych w trakcie lekcji jest zrozumienie, w jaki sposób emocje zmieniają się z lekcji na lekcje i jakie to ma znaczenie dla procesu uczenia się. Badania w tym zakresie, oparte na codziennym dzienniczku uczuć, wskazują, że znaczący procent wariacji wyjaśniający różnice między uczniami w tym zakresie ma podłoże indywidualne i w dużej mierze zależy od oceny poznawczej sytuacji (Ahmed i in. 2010). Co więcej, wykazano, że emocje pozytywne (takie jak dumę czy radość) mniej różnicują badanych uczniów niż emocje negatywne (np. lęk), co świadczy o tym, że emocje pozytywne są bardziej stabilne w czasie. Szczegółowa analiza uzyskanych wyników badań wskazuje, że dni, w których uczniowie doświadczają więcej pozytywnych, a mniej negatywnych emocji, to te, w których wyżej oceniają swoje kompetencje oraz bardziej doceniają atrakcyjność i ważność tematu danej lekcji. Niska ocena poznawcza dotycząca własnych kompetencji pozytywnie koreluje z niepokojem, ze złością i z poczuciem beznadziei; natomiast negatywnie z radością, dumą i nadzieją. Nie wykazano natomiast korelacji z doświadczaniem wstydu i nudy. Inne badania potwierdzają jednak, że doświadczanie nudy najprawdopodobniej jest wywołane niskim wartościowaniem realizowanych zadań (zob.: Larson, Richards 1991).

Badania dotyczące doświadczania emocji w procesie edukacji dotyczą również sytuacji związanej z odrabianiem zadań domowych. Od dawna trwa spór na temat korzyści i strat związanych z zadawaniem prac domowych. Niewątpliwie stanowią one istotne uzupełnienie edukacji szkolnej, a niektórzy uczniowie czerpią przyjemność

z odrabiania lekcji w domu. Z drugiej jednak strony, dla przeciążonych uczniów i ich rodziców są źródłem negatywnych emocji i wprowadzają wiele napięć w życiu rodzinnym (Corno, Xu 2004). Najczęściej doświadczane emocje to wzrastająca złość i nuda, które w konsekwencji przyczyniają się do obniżenia motywacji. W niektórych przypadkach uczniowie są tak sfrustrowani podczas odrabiania zadań domowych, że zupełnie przestają pracować nad wyznaczonymi zadaniami. W badaniach S. Verma, D. Sharma, i R.W. Larson (2002) uczniowie doświadczają więcej negatywnych emocji podczas odrabiania zadań domowych niż podczas innej aktywności szkolnej. Powstaje zatem pytanie, w jaki sposób te negatywne emocje ucznia wpływają na jego osiągnięcia szkolne. Odpowiedzi dostarczają badania przeprowadzone przez U.A. Trautwein i współpracowników (2009). Odkryli oni wzajemną relację pomiędzy emocjami związanymi z zadaniami domowymi a poziomem osiągnięć. Otóż, słabe wyniki w nauce prognozują nasilenie negatywnych emocji podczas odrabiania lekcji w domu i odwrotnie, negatywne emocje doświadczane podczas wykonywania zadań domowych przyczyniają się do pogorszenia wyników w nauce.

## **Emocje nauczyciela w procesie nauczania**

Czynniki poznawcze, motywacyjne i emocjonalne stanowią centralne pojęcia związane z aktywnością umysłową człowieka. Mimo to w literaturze poświęconej nauczycielom i ich funkcjonowaniu w procesie edukacji autorzy skupiają się głównie na dwóch pierwszych aspektach. Dużo miejsca poświęca się aktywności nauczyciela związanej z uczeniem, rozwiązywaniem problemów, ze wzbudzaniem motywacji czy z wyznaczaniem sposobów oceniania, natomiast niewiele miejsca zajmują zagadnienia związane z doświadczaniem emocji. Całkiem niesłusznie, bowiem emocje nauczyciela doświadczane w klasie są centralnym czynnikiem kształtującym jego aktywność zawodową (Sutton 2005; Keltchermans 2005). Przeżywane przez niego uczucia wpływają jednak na jego umiejętności praktyczne w zakresie przekazywanej wiedzy, profesjonalnego kształtowania współpracy między uczniami oraz przyczyniają się do jego rozwoju osobistego i dobrego samopoczucia w podobny sposób, jak emocje wpływają na efekty uczenia się i samopoczucie ucznia.

Najnowsze badania pokazują, że nauczyciele w klasie szkolnej doświadczają wielu różnorodnych emocji, w zależności od tego, w jaki sposób interpretują i oceniają zachowania uczniów (Sutton 2005). Indywidualne doświadczenia nauczyciela, jakim są jego emocje zależą więc od wzajemnych relacji pomiędzy jego procesami poznawczymi (takimi jak oceny, opinie, sądy) a jego zachowaniami. W wielu wypadkach uczniowie są świadomi, że mogą wpływać na przeżywanie przez nauczyciela pozytywnych lub negatywnych emocji (Sutton, Wheatley 2003). Źródłem pozytywnych emocji w pracy na-

uczyciela są najczęściej interakcje z uczniami: obserwowanie, jak się uczą i osiągają postępy, zwłaszcza gdy mają trudne początki. Im więcej pozytywnych emocji w relacjach z podopiecznymi, tym częściej nauczyciele spędzają z nimi czas i organizują pozalekcyjne zajęcia (tamże). Nauczyciele doświadczają też pozytywnych emocji, gdy uda im się zrealizować własne plany i zamierzenia na lekcji, gdy doświadczają wsparcia od kolegów z pracy oraz gdy rodzice akceptują oceny nauczyciela i wspierają jego wysiłki (Sutton 2005). Emocje nauczyciela, takie jak radość, zadowolenie, duma, pozytywnie wpływają zarówno na uczniów, jak i na efektywność pracy nauczyciela. Dotychczasowe badania pokazują, że uczniowie obserwujący w czasie lekcji pozytywne uczucia i dobry humor u nauczyciela chętniej realizują powierzone im zadania i rzadziej stosują podczas uczenia się strategie unikowe (Turner, Midgley i in. 2002; Turner, Meyer i in. 2003). Jednocześnie nauczyciele, którzy częściej doświadczają podczas pracy pozytywnych emocji, są bardziej konstruktywni podczas uczenia, mają więcej kreatywnych pomysłów, lepiej sobie radzą w relacjach interpersonalnych z uczniami oraz stosują bardziej efektywne sposoby zmniejszenia codziennego stresu szkolnego (Sutton 2005).

Wpływ na efektywność nauczania mają również negatywne emocje. Nauczyciele najczęściej doświadczają złości i frustracji w sytuacjach, gdy realizacja wyznaczonych celów zostaje zablokowana. Dzieje się tak zazwyczaj wtedy, gdy uczniowie naruszają obowiązujące zasady, osiągają słabe wyniki w nauce lub prezentują zachowania, które postrzegane są przez nauczyciela jako pozostające poza jego kontrolą (np. lenistwo, niechęć do nauki, nieuwaga). Negatywne emocje doświadczane są również z powodu złych relacji z innymi nauczycielami, czy braku współpracy z rodzicami. O ile ekspresja negatywnych emocji przez ucznia nie jest akceptowana w środowisku szkolnym, o tyle wyrażanie złości i frustracji przez nauczyciela jest dozwolone. Co więcej, wielu nauczycieli wyznaje przekonanie, że okazywanie negatywnych uczuć pomaga im utrzymać dyscyplinę w klasie i czyni ich pracę bardziej efektywną (Sutton 2004). Wiedza na temat złożoności emocji w procesie edukacji, ich źródeł oraz konsekwencji doświadczania, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych emocji, na proces uczenia powinna pomóc nauczycielom w budowaniu odpowiedniej równowagi emocjonalnej. Szczególną rolę odgrywają tutaj efektywne strategie regulacji emocji. Zalicza się do nich: (1) nieustanną pracę nad poprawą własnej samoświadomości emocjonalnej, (2) analizę, jak zachowanie nauczyciela (np. krzyk) jest odbierane przez ucznia, (3) zwiększanie pozytywnych emocji, oraz (4) redukcję emocji negatywnych (Sutton 2005).

## **Implikacje praktyczne i wnioski**

Społeczno-poznawcza koncepcja R. Pekruna wskazuje, że emocje uczniów w kontekście edukacji mogą być pozytywnie wzbudzone poprzez wzmocnienie ich poczucia



kompetencji i kontroli nad procesem uczenia się i jego wynikami oraz poprzez kształtowanie właściwej oceny tej aktywności i jej efektów (Pekrun 2006). Można tego dokonać na kilka sposobów. Po pierwsze, przez dbanie o jakość instrukcji poznawczych i wymagań stawianych uczniowi. Jasno określone, wyraźne, odpowiednie do możliwości ucznia zadania wzbudzają pozytywne emocje dotyczące osiągnięć i przyczyniają się do wzrostu poczucia kontroli nad procesem uczenia się oraz pozytywnego wartościowania procesu uczenia się i jego efektów. Po drugie, poprzez wzbudzanie motywacji i kształtowanie wartości wykonywanych zadań, zarówno w klasie, jak i domu. Nauczyciele i rodzice mogą „zarazić” uczniów swoim entuzjazmem do nauki i pozytywnych wyników szkolnych. Kolejnym aspektem wykorzystania koncepcji emocji osiągnięć w procesie edukacji jest kształtowanie wspierającego środowiska, które sprzyja uczeniu się i osiągnięciu dobrych wyników w nauce. Dzieje się tak poprzez uczenie autonomii i kooperacji (indywidualne vs. zespołowe uczenie się). Pozwolenie uczniom na niezależność podczas zdobywania nowej wiedzy i umiejętności wspiera ich poczucie kompetencji, pozytywnie wpływa na proces wartościowania realizowanych zadań, a w konsekwencji wzbudza pozytywne emocje. Dodatkowo praca zespołowa zapewnia realizację wielu potrzeb społecznych dzieci i młodzieży, a tym samym przyczynia się do zwiększenia zaangażowania w proces uczenia się. Należy przy tym pamiętać, aby zadania zespołowe nie przekraczały indywidualnych możliwości uczniów. Jeśli wymagania są zbyt duże, a jednocześnie prowokuje się zachowania rywalizacyjne sprzyja to doświadczaniu negatywnych emocji, takich jak lęk, wstyd i poczucie bezradności. Kolejną implikacją praktyczną jest odpowiednia struktura realizowanych celów i oczekiwań co do efektów uczenia. Odpowiednio sformułowane cele powinny uwzględniać trzy aspekty: indywidualny, rywalizacyjny i kooperacyjny. Uwzględnienie wieloczynnikowej struktury celów pozwala uczniom o różnym potencjale na pozytywną ocenę swoich kompetencji, a tym samym przyczynia się do wzbudzania pozytywnych emocji. Na przykład uczniowie przeciętni będą mieli większe poczucie kontroli przy indywidualnych i zespołowych aspektach realizowanych celów w porównaniu z celami rywalizacyjnymi, ale ich średni emocjonalny afekt ulegnie wyrównaniu. Jedną z ważniejszych konsekwencji uwzględniania emocjonalnej analizy realizowanych podczas uczenia celów jest powstrzymanie niezdrowej rywalizacji. Innym zadaniem nauczycieli jest dbanie o odpowiednie informacje zwrotne przekazywane uczniowi po jego sukcesie lub porażce. Nieustanne negatywne oceny otrzymywane przez danego ucznia powodują obniżenie poczucia kontroli nad procesem uczenia, a tym samym przyczyniają się do wzbudzenia takich emocji jak niepokój czy bezradność. Ciągła koncentracja na niepowodzeniach gwałtownie zmniejsza zaangażowanie ucznia i obniża szanse na pozytywne wyniki. Nauczyciel powinien unikać przekazywania uczniowi informacji, że jego wyniki są stale niewystarczające. Powinien raczej potraktować niepowodzenia jako informacje o tym, nad czym uczeń powinien jeszcze popracować.

Podsumowując, należy podkreślić, że uwzględnienie wpływu procesów emocjonalnych na przebieg i efekty uczenia się i nauczania staje się współczesnym wyzwa-

niem dla pedagogów i nauczycieli. Należy przy tym zaznaczyć, że społeczno-poznawcza koncepcja emocji osiągnięć może być wykorzystywana nie tylko w odniesieniu do przeżyć uczniowskich, ale także do emocji doświadczanych przez nauczyciela. Przeżywane przez niego uczucia wpływają przecież na jego umiejętności praktyczne w zakresie przekazywanej wiedzy, profesjonalnego kształtowania współpracy między uczniami oraz przyczyniają się do jego rozwoju osobistego i dobrego samopoczucia w podobny sposób, jak wpływają na efekty uczenia się i samopoczucie ucznia. Emocje nauczyciela doświadczane w klasie są podstawowym czynnikiem kształtującym jego aktywność zawodową.

## Bibliografia

- AHMED W., van der WERF G., MINNAERT A, KUYPER H., 2010, Students' Daily. *Emotions in the Classroom: Intraindividual Variability and Appraisal Correlates*, British Journal of Educational Psychology, 80 (4).
- ASHBY F.G., ISEN A.M., TURKEN A.U., 1999, *A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition*, Psychological Review, 106.
- CORNO L., XU J., 2004, *Homework as the job of childhood*, Theory into Practice, 43.
- DAMASIO A.R., 2004, *Emotions and feelings: A neurobiological perspective*, [in:] A.S.R. Manstead, N. Frijda, A. Fischer (eds.), *Feelings and emotions*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- DETMERS S., TRAUTWEIN U., LÜDTKE O., GOETZ T., FRENZEL A.C., PEKRUN R., 2011, *Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes*, *Contemporary Educational Psychology*, 36.
- EFKLIDES A., VOLET S., 2005, *Feelings and emotions in the learning process*, Learning and Instruction, 15(5).
- KELCHTERMANS G., 2005, *Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy*, Teaching and Teacher Education, 21.
- LARSON R.W., RICHARDS M.H., 1991, *Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts*, Child Development, 62.
- LINNENBRINK E.A., 2006, *Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition*, Educational Psychology Review, 18.
- NIAS J., 1996, *Thinking about feeling: The emotions in teaching*, Cambridge Journal of Education, 26(3).
- PEKRUN R., 1988, *Emotion, Motivation und Persönlichkeit [Emotion, motivation and personality]*, Psychologie Verlags Union, Munich, Weinheim.
- PEKRUN R., 1992, *Kognition und Emotion in studienbezogenen Lern- und Leistungssituationen: Explorative Analysen*, Unterrichtswissenschaft, 20.
- PEKRUN R., 2006, *The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice*, Educational Psychology Review, 18.
- PEKRUN R., GOETZ T., TITZ W., PERR R.P., 2002, *Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research*, Educational Psychologist, 37.
- PEKRUN R., FRENZEL A., GOETZ T., PERRY R., 2007, *The Control –Value Theory of Achievement Emotions: An integrative Approach to Emotions in Education*, [in:] P.A. Schutz, R. Pekrun (eds.), *Emotion in education*, Elsevier, Oxford, UK.
- PEKRUN R., STEPHENS E.J., 2009, *Goals, Emotion and Emotion Regulation: Perspectives of the Control-Value Theory*, Human Development, 52.

- SCHERER K.R., SCHORR A., JOHNSTONE T. (eds.), 2001, *Appraisal processes in emotion*, Oxford University Press, Oxford, UK.
- SCHUTZ P.A., PEKRUN R., 2007, *Emotion in education*, Elsevier, Oxford, UK.
- SUTTON R.E., 2004, *Emotional regulation goals and strategies of teachers*, *Social Psychology of Education*, 7 (4).
- SUTTON R.E., 2005, *Teachers' Emotions and Classroom Effectiveness: Implications from Recent Research*, The Clearing House, 78.
- SUTTON R.E., WHEATLEY, 2003, *Teacher's emotion and teaching: A review of the literature and directions for the future research*, *Educational Psychology Review*, 15.
- TRAUTWEIN U., NIGGLI A., SCHNYDER I., LÜDTKE O., 2009, *Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement*, *Journal of Educational Psychology*, 101.
- TURNER J.C.D., MEYER C., MIDGLEY D., PATRICK H., 2003, *Teacher discourse and sixth graders' reported affect and achievement behaviors in two high mastery/high performances mathematics classrooms*, *Elementary School Journal*, 103.
- TURNER J.C.D., MIDGLEY D., GHEEN M., ANDERMANN E.M., KANG Y., PATRICK H., 2002, *The classroom environment and student's reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study*, *Journal of Educational Psychology*, 94.
- VERMA S., SHARMA D., LARSON R.W., 2002, *School stress in India: Effects on time and daily emotions*, *International Journal of Behavioral Development*, 26.
- WEINER B., 1985, *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, *Psychological Review*, 92.
- ZEIDNER M., 1998, *Test anxiety. The state of the art*, Plenum, New York.

### **Emotions in the process of learning and teaching**

There are three reasons for which emotions play an important role in education. Firstly, they influence pupils' interest, achievements and commitment into the learning process. Secondly, they support an individual development process of children and youth being a central element of their mental health and proper functioning. And, finally, teachers' emotions experienced in the classroom are the key factor that shapes their professional activity. This article discusses the issue of emotions in the learning and teaching process putting a special emphasis on R. Pekrun's social and cognitive concept.