



Gabriela Kapica

WSPOMAGAJĄCA ROLA SFERY EMOCJONALNO-MOTYWACYJNEJ W INTENSYFIKACJI PROCESU WCZESNEJ EDUKACJI*

Streszczenie (abstrakt): W artykule dokonano analizy procesu intelektualnego oraz społecznego funkcjonowania młodszych uczniów pod kątem towarzyszących im doznań emocjonalnych. Szczegółowe rozważania ukazują przeżycia, których źródłem są sytuacje edukacyjne, generowane zarówno w toku tradycyjnego, jak i aktualnie pożądanego, zmodernizowanego modelu procesu uczenia się oraz komunikacji pedagogicznej.

Słowa kluczowe: funkcjonowanie uczniów, emocje w edukacji, proces uczenia się, komunikacja pedagogiczna, modele edukacyjne

THE SUPPORTING ROLE OF EMOTIONAL AND MOTIVATIONAL SPHERE IN INTENSIFICATION OF THE PROCESS OF EARLY EDUCATION

Abstract: The author analyses the emotional experience of the of the younger pupils during their intellectual and social activity. Experience of the pupils is shown in details. It has its roots in educational situations created during the traditional and (currently wanted) updated process of teaching/learning and pedagogical communication.

Keywords: student functioning, emotions in education, learning process, pedagogical communication, educational models

Wprowadzenie

Do sfer zaniedbanych, często pomijanych w pracy dydaktyczno-wychowawczej, należy sfera emocjonalno-motywacyjna. Dzieje się tak dlatego, że zbyt mało uwagi poświęca się dziecięcym przeżyciom i doznaniom, czyli stanom emocjonalnym, wywoływanym przez sytuacje związane z codziennym funkcjonowaniem uczniów, głównie intelektualnym i społecznym. „W szkole nie ma miejsca dla całej osobowości człowieka; jest tam tylko miejsce dla intelektu, ciało jest tolerowane a emocje ignorowane”¹.

Emocje nie powinny być uważane, jak w okresie romantyzmu, za przeciwwagę intelektu, na zasadzie *albo serce, albo rozum*. Odpowiednio rozwinięte, właściwie kształtowa-

* Tekst jest zaktualizowaną i rozszerzoną wersją artykułu pt. G. Kapica, *Doznania emocjonalne młodszych uczniów w procesie ich intelektualnego i społecznego funkcjonowania*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka. Teoria i praktyka*, (red.) E. Smak, E. Jędrzejowska, I. Konopnicka, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2018.

¹ Cyt. za: M. Kościelniak, *Zrozumieć Rogersa*, Wyd. Impuls, Kraków 2004, s. 17.

ne, stają się cennym sojusznikiem rozumu². „Znaczące uczenie się łączy to, co logiczne i to, co intuitywne; intelekt i uczucia, koncepcyjność i doświadczenie, idee i znaczenie”³.

Emocje zmieniają się odpowiednio do prowadzonej stymulacji, są ograniczone kontekstem i zorientowane na osiągnięcie celu. Ich treść różnicują wywołujące je czynniki.

Przez psychologów emocje postrzegane są dwojako: jako reakcje wrodzone, biologicznie zdeterminowane lub jako rezultat wpływu społeczeństwa i kultury. Ich źródłem są wydarzenia oceniane jako ważne dla jednostki. Jeżeli prowadzą do realizacji wytyczonego celu – wzbudzają emocje pozytywne, jeżeli uniemożliwiają jego osiągnięcie – powstaje emocja negatywna⁴.

Badania naukowe dowodzą, że nie ma działań uczuciowo obojętnych, bowiem zachodzi ścisły związek pomiędzy emocjami a efektywnością funkcjonowania człowieka. Zatem atmosfera psychiczna i społeczna, w jakiej zachodzi proces edukacji, tak formalnej, jak i nieformalnej, jest pochodną pozytywnego bądź negatywnego kontekstu emocjonalnego, przenikającego kreowane w tym procesie sytuacje edukacyjne.

Stwierdzenie to wskazuje na bogactwo wartości dydaktyczno-wychowawczych tkwiących w przeżyciach osób uczestniczących w procesie nauczania-uczenia się, wielostronnie stymulujących rozwój ich osobowości. Sugeruje zatem konieczność organizowania takich sytuacji edukacyjnych, w których mogłyby one w pełni angażować się w proces kształcenia i wychowania. Natomiast ujemne stany emocjonalne, towarzyszące nawet dobrze umotywowanej czynności, powodują osłabienie tej motywacji, a nawet jej zanik. Nieprawidłowością jest zatem opisywanie sytuacji dydaktycznych z pominięciem kontekstu emocjonalnego, bowiem skuteczność procesu nauczania-uczenia się w znacznym stopniu zależy także od uczuciowego stosunku osoby uczącej się do wykonywanych zadań⁵.

Doznania emocjonalne są wyrazem stosunku podmiotu do określonych wartości. Przejawiają się w nim zarówno pierwiastki intelektualno-poznawcze (na siłę przeżycia ma bowiem wpływ znajomość danych wartości), jak i emocjonalno-wolicjonalne, które niekiedy pełnią funkcję dominującą. Manifestuje się tu postawa zaangażowania, ponieważ jedne wartości sprawiają nam pełną satysfakcję uczuciową, a inne budzą uczucie przykrości i dezaprobaty. Stwarza to płaszczyznę, skłaniającą nas do określenia naszego własnego stosunku do oceny, a zarazem do działania⁶.

Opowiadając się za społeczną genezą emocji, podjęliśmy próbę prześledzenia ważniejszych doznań, jakie pojawiają się głównie w sytuacjach intelektualnego oraz społecznego funkcjonowania uczniów.

² B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 95.

³ Cyt. za: M. Kościelniak, *Zrozumieć Rogersa...*, *op. cit.*, s. 17.

⁴ H. Hurme, *Rozwój emocjonalny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, (red.) B. Harwas-Napierała, J. Trempała, tom 3. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 45-54.

⁵ Por. W. P. Zaczyński, *Uczenie się przez przeżywanie*, WSiP, Warszawa 1990, s. 60-61.

⁶ W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1969, s. 92.

I. Doznania emocjonalne w procesie edukacji

*Im bardziej nauka straci charakter nawyku i stanie się przeżyciem,
tym bardziej twórczą będzie praca i radosną szkoła*
J. Kiken⁷

Zgłębiając walory pozytywnych doznań uczuciowych należy stwierdzić, że mogą one skutecznie przyczynić się do intensyfikacji procesu nauczania-uczenia się, a także do podniesienia jego wartości wychowawczych.

Niezwykle sprzyjającą okolicznością jest tu możliwość różnicowania się przeżyć występująca głównie w okresie wczesnego dzieciństwa. Natomiast w kolejnych latach dzieci są już zdolne do kontrolowania swoich emocji oraz do ich interpretowania⁸.

W procesie edukacji dla kreowania okazji sprzyjających przeżywaniu oraz emocjonalnemu zaangażowaniu duże znaczenie ma możliwość bezpośredniego porozumiewania się i prowadzenia dialogu. Troszczyć się o to szczególnie nauczyciele-wychowawcy pozytywnie nastawieni do swych partnerów, dbający o ich podmiotowość, o klimat intelektualnej swobody i twórczej wymiany myśli. Pracując na rzecz dzieci, odchodzą od tresury, przestają być zwykłymi „przerabiaczami materiału”, nieumiejącymi w nikim wzbudzić fascynacji ani nikogo zainspirować.

Współczesny świat stawia przed dziećmi coraz więcej wyzwań zarówno natury intelektualnej, jak i emocjonalnej. Codzienne stresory mogą wpłynąć na ich rozwój, kształtując ich zdolność do radzenia sobie w trudnych sytuacjach.

Komunikacja z dzieckiem nie powinna polegać wyłącznie na przekazywaniu pozytywnych i negatywnych komentarzy. To, w jaki sposób komunikujemy się z dziećmi, determinuje ich sposób spostrzegania świata, ludzi i siebie. Nasza narracja może dodawać im witalności, wiary w siebie i energii do działania, ale może być i raniąca. To, co przekazujemy dzieciom, nie mieści się tylko w słowach, jakie wypowiadamy. „Niezwykle ważną ścieżką edukacyjną jest narracja wspierająca życzliwą i łagodną postawę wobec samego siebie. Taki sposób komunikacji pozbawiony jest oceniania. Nie rozliczamy dziecka ani jego osiągnięć, ale pokazujemy, że jest ważne i kochane takie, jakie jest. W przekazie skupiamy się nad tym, co ono przeżywa i pokazujemy mu, że to, czego doświadcza ma sens i w tym doświadczeniu powinno być dla siebie dobre”⁹.

Wspieranie rozwoju emocjonalnego dzieci buduje też u nich zdolność do radzenia sobie ze stresem. Uczą się, że kłopoty są częścią życia, ale dzięki swoim własnym umiejętnościom będą w stanie sobie z nimi poradzić. Wspieranie optymizmu i akceptacji to dla dzieci klucz do bardziej harmonijnego rozwoju i zwiększania pewności siebie¹⁰.

⁷ I. Kiken, *Badania eksperymentalne nad ortografią*, Warszawa 1935, s. 66.

⁸ H. Hurme, *Rozwój emocjonalny...*, *op. cit.*, s. 55 i 58.

⁹ A. Gębka, *Słowa, które niosą. Mały pogodny optymista*, „Newsweek” extra 2025, nr 1, s. 25-27.

¹⁰ M. Stańczyk, *Słońce w plecaku. Mały pogodny optymista*, „Newsweek” extra 2025, nr 1, s. 68-71.

Kształtując sferę emocjonalno-motywacyjną dzieci powinniśmy systematycznie dbać o ich emocjonalny dobrostan, towarzyszyć im w ich przeżyciach. Poszukując sprawdzonych wzorców w tym zakresie, proponujemy skorzystać z propozycji wielu dziecięcych psychologów, psychoterapeutów, doradców rodzinnych, pedagogów, którzy dzielą się swymi doświadczeniami na łamach „Newsweeka”¹¹. Możemy je polecić także rodzicom, szczególnie uczniom w młodszym wieku szkolnym. Powyżej wybraliśmy fragmenty tekstów dwóch autorów spośród dwudziestu pięciu.

Tworzenie przyjaznej atmosfery wychowawczej uzależnione jest w dużym stopniu od cech osobowych nauczyciela-wychowawcy, co już wiele lat temu mocno akcentował A. Kamiński. Na tej zależności oparł przeciwieństwo swą harcerską metodę wychowawczą.

Pisał: „Najlepsza metoda w rękach człowieka obojętnego lub niezdolnego nic nie daje; gorzej – daje wyniki opłakane. Metody same przez się to martwe schematy. Dopiero w duszy człowieka, który się jakąś metodą zainteresował, zrozumiał ją, ogrzał żarem swego serca i ożywił swą wyobraźnią, dopiero w duszy ludzkiej powstaje cud ożywienia się martwej konstrukcji: metoda staje się wówczas czynnikiem twórczym, zdolnym wywołać oddźwięk w innych sercach i umysłach. Oddźwięk tym bardziej płodny, im zdolniejszy jest człowiek, który je stosuje”¹².

Doznania emocjonalne sprawiają, że proces edukacji może stać się dla dzieci działalnością interesującą, fascynującą, wręcz pasjonującą, przynoszącą radość, dodającą odwagi do pokonywania trudności, wywołującą poczucie sprawstwa oraz wiarę we własne siły. Niezbędne jest jednak kreowanie odpowiednich sytuacji edukacyjnych, w których owo przeżywanie byłoby realne. Powtórzmy zatem za R. Kapuścińskim: „Można przekazać wiedzę, ale nie można przekazać przeżycia. Przeżycie posiada dodatkowy wymiar egzystencjalny, wobec którego słowo jest zbyt ubogie, zbyt bezradne”¹³.

To od nauczyciela zależy, czy w klasie zapanuje odpowiednia atmosfera, wywołująca pozytywne doznania emocjonalne, czy też będzie dominować tresura, przymus, rygoryzm i wychowanie dyrektywne, negatywnie nastawiające uczniów do procesu edukacji.

Przeżywanie, podniesione przez W. Okonia do rangi jednej z czterech strategii kształcenia, jest przeciwstawieniem się jednostronnemu intelektualizmowi, schematyzmowi działań edukacyjnych, jak i ich skutków. Właściwy klimat emocjonalny znacząco ułatwia łączenie treści poznawczych ze sferą uczuciową uczniów, a pozytywny kontekst emocjonalny sprzyja wydobywaniu różnorodnych wartości, które są uwikłane w realizowane treści. Tego typu strategia polega na stwarzaniu w pracy szkolnej i pozaszkolnej sytuacji „wywołujących przeżycia emocjonalne pod wpływem odpowiednio eksponowanych wartości zamkniętych w dziele literackim, sztuce teatralnej, filmie, obrazie, rzeźbie, dziele architektury, utworze muzycznym, lub czynie ludzkim, a także w pięknie przyrody, uro-

¹¹ *Mały pogodny optymista*, (red.) I. Zabielska-Stadnik. „Newsweek” extra 2025, nr 1.

¹² Cyt. za: B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Wyd. Impuls, Kraków 2010, s. 148.

¹³ R. Kapuściński, *Lapidaria II*, Wyd. Agora, Warszawa, 2014, s. 41.

kach gór, ciszy wieczoru, kontemplacji religijnej czy nastroju oczekiwania na coś ważkiego”¹⁴.

Realizacja założeń strategii uczenia się przez przeżywanie wymusza na osobach kierujących procesem edukacji nie tylko znajomość merytorycznych treści kształcenia, ale i kreatywność oraz oryginalność działania. Wymaga od nich wyrzeczenia się zbyt silnie utrwalonych nieraz przyzwyczajęń, nawyków, a więc rutyny. Osoby te powinny być gotowe do stosowania na co dzień niekonwencjonalnych metod i form działania, bliższych nie-raz sztuce niż nauce. C. Freinet radził: „Budźcie zapał w swych uczniach (...). Z odrobiną sukcesu, zachęty i zaufania, w środowisku sprzyjającym pracy, dziecko może dotrzeć na koniec świata!”¹⁵.

Jeśli chodzi o dziecko – ważniejsze jest rozbudzenie w nim pragnienia wiedzy, niż przedstawianie mu suchych faktów, do przyjęcia których nie jest ono przygotowane „Odczuwanie jest dwakroć ważniejsze niż wiedza. Jeśli fakty są nasionami, które wydadzą później owoce mądrości, to uczucia i wrażenia zmysłowe stanowią żyzną glebę, w której te nasiona wzrosną. Lata wczesnego dzieciństwa to czas przygotowywania gleby. Dopiero wówczas, gdy nasze uczucia się rozbudzą – poczucie piękna, podniecenie tym co nowe i nieznane, odczuwanie sympatii, współczucia, podziwu lub miłości – zapagniemy wiedzy o obiekcie naszej emocjonalnej reakcji. Raz osiągnięta wiedza pozostanie na stałe”¹⁶.

Ponadto dziecku uczącemu się potrzebny jest sukces, który niesie radość, rozwija wytrwałość w dążeniu do celu oraz chęć pokonywania trudności. Nawet drobne przejawy powodzenia stają się źródłem optymizmu oraz wiary we własne siły. „Należy zrobić wszystko, co jest w naszej mocy, aby dziecko doświadczyło, jak bezcennym bodźcem jest uczucie, że ja mogę, że uda mi się, zarówno w szkole, jak i w ogóle w życiu”¹⁷. Takie przeżycia wywołać może w dziecku jedynie atmosfera pełna troski o jego rozwój, o zaspokojenie potrzeb psychicznych, wypełniona życzliwością, akceptacją oraz szacunkiem dla jego osobowości. Sukces z reguły pobudza do wysiłku, wpływa na wytrwałość w dążeniu do celu, na gotowość do podejmowania nowych, trudniejszych zadań, wydłuża też pracę nad ich wykonaniem.

II. Przeżycia emocjonalne w procesie poznawania rzeczywistości

Liczne obserwacje i eksperymenty wykazały, że aktywną postawę w procesie zdobywania wiedzy stymulują tylko te sytuacje, które wprawiają uczniów w stan intelektualnego za-kłopotania, fascynacji, rozbudzając w nich ciekawość. Są więc źródłem głębszych przeżyć emocjonalnych. Dążenie do stworzenia w środowisku edukacyjnym optymalnej, przyjaznej atmosfery, wywołanie u uczących się pozytywnych przeżyć to najskuteczniejsze sposoby przeciwdziałania schematyzmowi, obojętności i nudzie.

¹⁴ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 203.

¹⁵ C. Freinet, *Gawędy Mateusza*, Wyd. PSAPCF, Otwock-Warszawa 1993, s. 30 i 59.

¹⁶ B. Devall, G. Sessions, *Ekologia głęboka*, Wyd. Biały Obłok, Warszawa 1994, s. 247.

¹⁷ E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1982, s. 50.

„Poprzez świadome i celowe łączenie struktur poznawczych z przeżyciami emocjonalnymi treści intelektualne przestają być suche i obojętne, stają się porywające, budzą zapal oraz wiarę w ich znaczenie i wartość”¹⁸.

Rozpatrując zagadnienie doznań emocjonalnych młodszych uczniów w procesie zdobywania wiedzy, dokonamy ich porównania w dwu różnych sytuacjach edukacyjnych, których źródłem są dwa modele kształcenia: behawiorystyczno-transmisyjny oraz konstruktywistyczno-interakcyjny¹⁹.

W pierwszym, dominującym wciąż modelu, uczniowie przyswajają gotową wiedzę, stąd jej deklaratywno-pamięciowy charakter. W procesie tym nie pełnią oni roli ani podmiotów, ani badaczy czy eksperymentatorów, są więc biernymi uczestnikami procesu edukacji. Pozytywnych stanów uczuciowych zatem budzić nie będzie:

- wpajanie i mechaniczne odtwarzanie „cudzej” wiedzy, stosowanie „cudzych” strategii rozwiązywania problemów, uczenie się „po śladzie”, wyrażanie „cudzym” językiem tego, czego się uczymy, pomijanie wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej, pozorowanie zadań twórczych oraz warunków do wysuwania śmiałych pomysłów;
- atmosfera bezrefleksyjnego monologu, świadcząca o rozbudowanej władzy nauczyciela nad wiedzą, niedyskutowalność, narzucanie uczniom kontekstów cudzej interpretacji, pozbawianie ich prawa do osobistych wyjaśnień i do własnej wersji interpretacyjnej;
- nierespektowanie rzeczywistych możliwości uczniów, infantylizacja i prymitywizacja treści kształcenia, intelektualna nieadekwatność;
- stosowanie prawie wyłącznie zbiorowych form nauczania, polegających na kierowaniu krok po kroku – ujednoliconą aktywnością wszystkich uczniów (z dominującą na lekcjach pogadanką), brak zaś pracy w zespołach;
- stosowanie sztywnych procedur metodycznych, dyrektywne sterowanie aktywnością poznawczą uczniów, hamowanie aktywności poszukującej;
- w zakresie komunikacji językowej – nadmierna troska o poprawność gramatyczną wypowiedzi, a więc pomijanie mówienia spontanicznego uczniów, słabe nasycenie formami narracyjnymi, redukcja języka potocznego.

U uczestników organizowanego w taki sposób procesu kształcenia z pewnością dominować będą wszelkie przejawy braku motywacji do nauki, takie jak: znudzenie, brak zainteresowania, obojętność, niechęć do wysiłku, brak zaangażowania, nierzadko lęk przed niepowodzeniem, nauczycielską dezaprobatą i przed karą, także rodzicielską oraz przed jej skutkami. Rychło pojawi się także niechęć do podejmowania nowych zadań czy wyzwań, ponieważ da o sobie znać niski poziom ambicji oraz edukacyjnych i życiowych aspiracji.

¹⁸ K. Sośnicki, cyt. za: W. P. Zaczyński, *Uczenie się...*, op. cit., s. 102.

¹⁹ D. Klus-Stańska, J. Kruk, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna*, (red.) D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, WAiP, Warszawa 2009, 473-504; D. Klus-Stańska, *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 2, s. 35-44; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2014; R. Michalak, *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. UAM, Poznań 2004.

Uczenie się pod presją nauczycielskich nakazów i zakazów niszczy potencjał poznawczy dzieci i ich naturalną ciekawość, paraliżuje swobodę dziecięcego działania, a nade wszystko odbiera radość uczenia się. Zabijanie wrodzonej potrzeby odkrywania świata gasi w nich entuzjizm, tak charakterystyczny dla wieku dziecięcego.

Dodajmy jeszcze, że szkoła współczesna od lat jawi się jako symbol przymusu, narzucania obowiązków, zbyt surowej dyscypliny, a nierzadko jako źródło stresu.

Niezwykle celnie i obrazowo tego rodzaju szkolne „rytuały” ujął Horace Mann, stwierdzając: „Nauczyciel, który usiłuje nauczać, jednocześnie nie rozbudzając w uczniu pragnienia wiedzy – kuje zimne żelazo”²⁰.

Jeszcze bardziej wymowne są następujące słowa P. Kline’a: „Nauka jest najbardziej efektywna wówczas, gdy sprawia radość”²¹. Ciekawie zorganizowane zajęcia powinny być zatem źródłem głębokich przeżyć, fascynacji i inspiracji, gdyż sukces rodzi pozytywne uczucia.

Do powyższych idei nawiązują wprost założenia konstruktywistyczno-interakcyjnego modelu nauczania, w którym szczególną rolę odgrywa wstępny, „przygotowawczy” etap procesu uczenia się, jakim jest *konflikt poznawczy*. Jest to stan naruszenia równowagi poznawczej, wynikający z rozbieżności pomiędzy posiadaną wiedzą i jej rozumieniem a doświadczaną sytuacją. „Jest on rodzajem wyzwania intelektualnego, gdyż zawiera w sobie elementy, których jednostka nie może wyjaśnić w zgodzie z posiadaną przez siebie wiedzą. Wywołuje więc zaskoczenie, zaciekawienie, zaburzając stan równowagi w strukturach poznawczych”²². Pojawiające się wówczas u uczniów pożądane stany psychiczne, wyrażające pozytywne, wręcz radosne przeżycia – takie jak: pragnienie wiedzy, ciekawość, fascynacja, zdziwienie, radość odkrycia i tworzenia, zaangażowanie, pasja, satysfakcja – poprawiają jakość zabiegów edukacyjnych i zwielokrotniają ich skuteczność, podnosząc efektywność poznania i działania.

Reasumując, nie doprowadzimy do poprawy jakości procesu uczenia się, jeśli nadal lekceważyć będziemy udział całej osobowości dzieci w procesie zdobywania wiedzy poprzez jej samodzielne konstruowanie.

Zatem – „co zrobić, aby nasze dzieci pokochały naukę? Sprawić, aby dostarczała im więcej emocji!”²³. Dzieci powinny być w stanie czujności, ale jednocześnie zrelaksowane, bo wtedy mózg jest gotowy na nowe wyzwania i nie jest hamowany przez poczucie zagrożenia. Badania wykazały także, że karanie dzieci złymi ocenami nie daje pozytywnego wpływu na ich wyniki w nauce, ponieważ do 12. roku życia nie uczą się na własnych błędach²⁴.

²⁰ E. Karmolińska, *Zasłużyć na święto*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 8, s. 7.

²¹ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Wyd. Moderski i S-ka, Poznań 2000, s. 20.

²² D. Klus-Stańska, J. Kruk, *Tworzenie warunków...*, *op. cit.*, s. 481.

²³ K. Burda, *Dotknij, żeby zrozumieć*, „Newsweek” 2016, nr 37, s. 74.

²⁴ Tamże, s. 76.

Badania wskazują, że na negatywny stan uczniowskiej sfery emocjonalno-motywacyjnej mają oceny, nawet pozytywne. Jako element zewnętrznej motywacji są jednym z czynników hamujących ten proces, obniżającym jego jakość. Są silnie powiązane z aprobatą lub dezaprobatą społeczną, co powoduje brak zainteresowania przedmiotem uczenia się. Najbardziej szkodliwe są oceny negatywne, gdyż wprowadzają stres związany z zagrożeniem. Pojawiają się impulsy do walki lub ucieczki. A te są przeciwieństwem otwartej ciekawości, kluczowej dla procesu uczenia się. Jak pisze P. Sikora – wprowadzić nie posiadamy jednej najlepszej propozycji, jak zorganizować system edukacji bez ocen, „ale oceny precz ze szkoły!”²⁵.

III. Doznania emocjonalne w procesie społecznego funkcjonowania uczniów

Przekroczenie progu szkoły stanowi jedno z kluczowych zdarzeń w życiu dziecka. Stykając się poza domem i rodziną z nowymi, ważnymi dla siebie osobami, angażuje się w coraz szersze relacje społeczne, które stopniowo modyfikują jego funkcjonowanie, prowadzą do przyjęcia własnych standardów zachowań, odmiennych od dotychczasowych.

Szkoła jako instytucja jest dla uczniów określoną rzeczywistością społeczną i jako taka stanowi „swoiste laboratorium społeczne”, w którym dzieci zdobywają podstawowe kompetencje do uczestnictwa w kontaktach z innymi ludźmi. Są one niezbędne w procesie aktywnego przystosowania się do życia w szkole, a następnie poza jej murami, w szeroko pojętej przestrzeni społecznej.

W nowej socjologii dzieciństwa podkreśla się aktywną rolę dzieci we własnym rozwoju oraz ich produktywność uczestnictwa w świecie dorosłych. „Dzieci to aktorzy społeczni, samodzielnie kreujący swoje dziecięce kultury, ale także wpływający na kształt środowiska społecznego ludzi dorosłych, w którym przebywają”²⁶.

Ważne znaczenie dla uczniów mają także kontakty z osobami z różnych kręgów społecznych oraz z ludźmi spoza klasy i szkoły, funkcjonującymi w najbliższym środowisku, uznawanymi za znaczące, mającymi wpływ na budowanie tożsamości oraz obrazu ich własnej osobowości. Kreowane przez nich wzorce osobowe, początkowo w drodze naśladownictwa, kształtują m. in. dziecięce ambicje i aspiracje edukacyjne i życiowe.

W procesie uczenia się i poznawania rzeczywistości znaczącym elementem jest jego kontekst społeczny. Dziecko od najmłodszych lat powinno uświadamiać sobie, że nie funkcjonuje całkowicie indywidualnie, w odosobnieniu, a zdobywając wiedzę, odkrywając świat, nie może być „samotnym poszukiwaczem”. Zgromadzone przez ludzkość bogactwo wiedzy jest produktem społecznym, stanowi rezultat przedsięwzięć i wysiłków wielu osób ściśle ze sobą współpracujących. Powstawało ono na drodze podejmowanych społecznych „zabiegów” w postaci współpracy w zespołach, licznych debat, dyskusji, publicznych pre-

²⁵ P. Sikora, *Stopnie do piekła*, „Tygodnik Powszechny”, 11-17 IX. 2024, s. 30-33.

²⁶ M. Nowicka, *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi?*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, (red.) D. Klus-Stańska, Wyd. Impuls, Kraków 2014, s. 179; H. Sowińska, *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości*, (red.) H. Sowińska, Wyd. UAM, Poznań 2011.

zentacji, upowszechniania, popularyzowania, ale i oceniania, recenzowania oraz poddawania krytyce²⁷.

Tego rodzaju związki są istotą społecznego konstruowania wiedzy, którego podstawę stanowi komunikacja oraz stosowany w niej język. Współdziałający ze sobą uczniowie uruchamiają tzw. mowę eksploracyjną, będącą odmianą „głośnego myślenia”, czyli „mówienia dla uczenia się”. Wzajemne kontakty sprzyjają wytwarzaniu pomysłów podczas wspólnego rozwiązywania problemów, nad którymi pracuje zespół. Uruchomiony zostaje proces negocjacji społecznych, będący istotą dochodzenia do koncepcji świata współtworzonego społecznie. Zespołowe rozwiązywanie zadań nie jest jednakże prostą sumą aktywności poszczególnych członków, gdyż każdy z nich wnosi swój własny wkład, podnosząc jakość oraz efektywność pracy zespołu²⁸.

Według J. Dewey’a „kluczem do prawdziwej nauki jest ukierunkowana aktywność w grupie społecznej”, toteż większą uwagę powinniśmy zwracać na przemyślane organizowanie produktywnej pracy w zespołach²⁹. Potwierdzeniem tej tezy są wyniki najnowszych badań mózgu, przeprowadzonych za pomocą rezonansu magnetycznego. Okazało się, że w procesie uczenia się najmocniej aktywizują się ośrodki odpowiedzialne za myślenie przyczynowo-skutkowe oraz za zachowania społeczne. Świadczy to o tym, że wiedza najskuteczniej przyswajana jest w kontaktach z innymi osobami³⁰.

W tym kontekście warto poddać głębszej analizie rodzaje doznań emocjonalnych towarzyszących dzieciom w procesie ich społecznego funkcjonowania, ukazując jednocześnie ich wpływ na jakość życia społecznego jednostek, jak i uczniowskich zespołów.

I tak – w dużym skrócie – możemy stwierdzić, iż dodatnie przeżycia, niosące radość wspólnego działania, budując pozytywny klimat emocjonalny, stymulują zbiorową aktywność społeczną uczniów, ułatwiają kształtowanie kompetencji kooperatywnych, a jednocześnie: zapewniają bliskość, uczą wrażliwości, empatii, koleżeństwa i przyjaźni,

- „poprawiają” socjometryczną strukturę grupy, podnosząc poziom tolerancji i wzajemnej akceptacji, przezwyciężają egocentryzm oraz nadmierny indywidualizm,
- niosą optymizm i radość życia, a nawet entuzjazm,
- zapewniają podmiotowość, rozwijają kreatywność, rodzą wzajemne zaufanie i życzliwość,
- zapewniają bezpieczeństwo,
- uczą altruizmu, współczucia oraz gotowości do niesienia sobie pomocy,
- wdrażają do solidarności i współodpowiedzialności za wspólnie wykonywaną pracę,

²⁷ D.C. Phillips, J.F. Soltis, *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 81-82.

²⁸ D. Klus-Stańska, J. Kruk, *Tworzenie warunków...*, *op. cit.*, s. 482-483.

²⁹ Cyt. za: D.C. Phillips, J.F. Soltis, *Podstawy wiedzy...*, *op. cit.*, s. 86.

³⁰ K. Burda, *Dotknij, żeby...*, *op. cit.*, s. 75.

- skłaniają do szlachetnej rywalizacji, bez lęku o efekty własnego działania, bez wrogości i wzajemnej niechęci³¹.

Niezwyczajnie przekonującym, pedagogicznie wartościowym przykładem działań opartych na kooperacji, skoncentrowanych wokół budowanych propozycji edukacyjnych, jest praca z zastosowaniem metody projektów. Zintegrowane poczynania nauczyciela i uczniów polegają tu na wspólnym konstruowaniu linii działania, głównie poprzez wytyczanie celów i zadań, konsultowanie i planowanie metod i form oraz harmonogramu realizacji projektu. W ten sposób powstają sytuacje dydaktyczno-wychowawcze sprzyjające wyzwalaniu pożądanych stanów emocjonalnych w postaci wzajemnego zaufania, szacunku, radości z razem osiągniętych sukcesów. Tak rodzi się więź między wszystkimi podmiotami procesu edukacji, zaangażowanie oraz troska o efekty wspólnej pracy.

Nie bez znaczenia są tu także elementy sprzyjające społecznemu konstruowaniu wiedzy przez uczniów. Praca zespołowa zapobiega bowiem indoktrynacji w postaci narzucaniu uczniom jedynie słusznego widzenia świata, wdraża do dyskusji, do konfrontowania stanowisk oraz do negocjowania poglądów czy pomysłów. Uczy też demokratycznych zasad funkcjonowania³².

Wbrew pozorom, wykorzystywanie metody projektów nie jest jeszcze w edukacji początkowej zbyt częstym zjawiskiem. Badania rzeczywistości szkolnej na tym szczeblu kształcenia wskazują na szereg praktyk promujących przestarzałe, niezbyt pożądane wzorce społecznych zachowań uczniów w postaci bezwzględnego nieraz podporządkowania się autorytetom dorosłych, unifikacji poglądów i postaw, szablonowości i schematyczności dziecięcych działań, nadmiernie dyrektywnego stosunku nauczyciela do dzieci.

Wyniki badań na ten temat prezentuje M. Nowicka, uwzględniając następujące trzy obszary bycia dziecka w szkole: relacje z nauczycielem, rola ucznia oraz działania na zajęciach. W wyniku ich szczegółowej analizy stwierdziła, że do najczęściej wstępujących źródeł negatywnych przejawów społecznego funkcjonowania młodszych uczniów należały: kult nauczyciela, sztywne kierowanie, maskowanie władzy klimatem życzliwości (relacje z nauczycielem), zamknięte wzory odgrywania ról społecznych, ich jednowariantowość, szczegółowość wymagań, nieredefiniowalność (rola ucznia), a także blokowanie

³¹ H. Sowińska, *Rozwój kompetencji...*, op. cit., s. 273-275; E. Zalewska, *Kształcenie zintegrowane jako koncepcja zmiany w polskiej edukacji początkowej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, (red.) D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009; G. Kapica, *Kształtowanie kompetencji kooperatywnych – najbardziej zaniedbanym obszarem współczesnej edukacji*, [w:] *Edukacja do współżycia i współdziałania*, (red.) G. Kapica, Wyd. PWSZ, Racibórz 2010.

³² *Uczenie metodą projektów*, (red.) B. D. Gołębiak, WSiP, Warszawa 2002; J. Uszyńska-Jarmoc, *Metoda projektów a możliwości konstruowania przez dziecko wiedzy o sobie i świecie*, [w:] *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*, (red.) S. Guz, Wyd. UMCS, Lublin 2005; M. S. Szymański, *O metodzie projektów*, Wyd. ŻAK, Warszawa 2010; E. Marek, *Renesans metody projektów*, „Życie Szkoły” 2011, nr 1; A. Mikina, *Metoda projektów dla szkół podstawowych. Klasy 1-3*, Oficyna Wydawnicza MM Wydawnictwo Prawnicze, Poznań 2014.

samodzielności dzieci, ich sprawstwa, ograniczanie kontroli poznawczej nad zadaniem, premiowanie działań odtwórczych (działania na zajęciach)³³.

Tego rodzaju rzeczywistość społeczna nie sprzyja rozwijaniu społecznej aktywności dzieci. Odgórnie narzucane zadania nie sprawiają radości, nie wywołują satysfakcji, gdyż nie są to działania wspólnie podejmowane. Dziecko, pozbawione pełnienia roli podmiotu, partnera, czuje się niedowartościowane, lekceważone, pozbawione możliwości współdecydowania o sprawach własnych oraz swojej klasy. Istnieją zatem obawy, czy tak prowadzony proces szkolnej socjalizacji oraz społecznej edukacji ukształtuje u uczniów kompetencje do funkcjonowania w dzisiejszej rzeczywistości, pełnej nieprzewidywalnych zjawisk, czy przygotowuje ich do świadomego i kreatywnego uczestnictwa w kulturze współczesnej³⁴.

Innym przykładem negatywnych sytuacji edukacyjnych o podłożu społecznym jest zjawisko dziecięcej rywalizacji. Przeniesione na grunt relacji interpersonalnych obniża poziom kapitału ludzkiego, zrywa bowiem więzi, wzajemne zaufanie, rodzi egoizm, pozbawia empatii, poczucia bezpieczeństwa, niesie ucieczkę od współdziałania, „winduje” jednostki silne, ale jednocześnie bezwzględne, pozbawione wrażliwości społecznej³⁵.

Rywalizacja nadmiernie wykorzystywana w procesie edukacji nie sprzyja też podniesieniu jego efektywności. Dla przykładu – konkursy pobudzają jedynie krótkotrwałą motywację do działania, pojawiającą się tylko podczas ich trwania, która mija tuż po ich zakończeniu. Ponadto duża liczba konkursów oraz ich różnorodność potęgują u uczniów przekonanie, że nie warto uczyć się dla posiadania i rozszerzania wiedzy, ponieważ nie gwarantuje to uznania i prestiżu wśród rówieśników. Badania wykazały też, że rywalizacja, pomimo wielu zalet, tłumi poszukiwania, eksperymentowanie, próbowanie, czyli blokuje działania o charakterze eksploracyjnym, hamuje kreatywność, obniża motywację wewnętrzną, wzbudza nieufność, pesymizm, niechęć, może być też źródłem agresji³⁶. Dlatego też dla większości uczniów, a szczególnie dla mniej uzdolnionych i mniej odpornych psychicznie, staje się źródłem negatywnych stanów uczuciowych.

IV. Procesy emocjonalne w procesie twórczym

*Emocje, mimo ograniczonej zawartości treściowej,
mogą ułatwić realizację twórczych zamierzeń*

A. Tokarz³⁷

³³ M. Nowicka, *Dziecko w procesie...*, op. cit., s. 178-203.

³⁴ Tamże, s. 178-203; H. Sowińska, *Rozwój kompetencji...*, op. cit., s. 273-275 oraz 300-301.

³⁵ T. Pilch, *Rywalizacja*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Wyd. ŻAK, Warszawa 2006, s. 567-575.

³⁶ D. Doliński, *Ciemna strona rywalizacji*, „Przegląd Psychologiczny” 1998, tom 41, nr 3-4, s. 181-194; K.J. Szmidt, *Konkurs czyli porażka. Szkolna praktyka stymulowania zdolności uczniów*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, (red.) J. Bonar, A. Buła, Wyd. Impuls, Kraków 2011, s. 170 i nast.

³⁷ A. Tokarz, *Dynamika procesu twórczego*, Wyd. UJ, Kraków 2005, s. 63.

Wyróżnia się dwie grupy emocji związanych z poznawczym aspektem procesu twórczego: emocje poznawcze pozytywne i negatywne. Do pierwszych zalicza się ciekawość, zdumienie, zdziwienie, zaskoczenie, fascynację, pasję. Antagonistyczna grupa obejmuje: nudę, obojętność, znudzenie, niechęć, przesyt. Powstają one naprzemiennie, aczkolwiek dominują te pierwsze, a szczególnie ciekawość. Emocje wyznaczają rodzaj, zakres, różnorodność czynności eksploracyjnych, decydują o kierunkach poszukiwań i działań, inaczej mówiąc – funkcjonują jako swoiste, naturalne heurystyki procesu twórczego. Mogą ułatwić lub utrudnić realizację twórczych zamierzeń³⁸. Najczęściej jednak emocje pozytywne działają prokreatywnie, emocje negatywne – antykreatywnie, choć pewna dawka emocji ujemnych może, jak się zdaje, proces twórczy dynamizować. Emocje są nie tylko jednym z wielu elementów egzystencji, ale przede wszystkim są czynnikiem, który aktywizuje postawę i energię twórczą oraz przyspiesza wielopoziomowy i wielopłaszczyznowy rozwój osobowości człowieka³⁹. Prawdopodobnie sama dynamika emocji jest bardziej istotna niż znak emocji⁴⁰.

Szczególnym odczuciem, jakiego doznaje twórca, jest radość z odkrycia. Jak stwierdził C. Bernard – jest ona „zapewne największą, jakiej człowiek w ogóle może zaznać”. Odczucia tego rodzaju mają, przynajmniej na krótko, potężną funkcję energetyzującą⁴¹.

Badania J. Kozielskiego wykazały, że „w sytuacjach transgresyjnych, twórczych zachodzi *pozytywne przesunięcie afektywne*. Polega ono na tym, że emocje przyjemne, takie jak zadowolenie, radość ciekawość, nadzieja, fascynacja, duma występują częściej i odgrywają większą rolę regulacyjną niż w analogicznych działaniach normalnych. Jednocześnie rzadziej pojawiają się sytuacje negatywne, takie jak niepokój, lęk, gniew, agresja czy pogarda. To przesunięcie pozytywne dynamizuje dokonywanie transgresji; emocje przyjemne mogą pełnić rolę dodatkowych motywów”⁴².

Emocje pozytywne działają zatem jako czynnik poprawiający samopoczucie i podwyższający energię działania. Ich pojawienie się ma istotne i korzystne skutki jako wzmocnienie poszczególnych ogniw systemu motywacyjnego twórczości, sprzyjające również jego autonomiczności. Są ponadto źródłem nowych dążeń (motywów) wzmacniającym „Ja”. Jednakże tego rodzaju motywacyjna funkcja procesów emocjonalnych w twórczości najczęściej jest ignorowana⁴³.

Reasumując, „procesy emocjonalne nie są balastem dla umysłu i źródłem zakłóceń racjonalności, a wręcz przeciwnie – są niezbędne dla prawidłowego funkcjonowania umysłu

³⁸ Więcej – Tamże, s. 59-63.

³⁹ J. Lesiewicz, *Wpływ emocji na twórczość – analiza psychologiczna problemu*, „Annales Universitatis M. Curie-Skłodowska” 199, 1 Secito J, Vol. IV, s. 58.

⁴⁰ A. Tokarz, *Dynamika procesu...*, op. cit., s. 77.

⁴¹ Tamże, s. 64.

⁴² J. Kozielski, *Społeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*, Wyd. Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2004, s. 102.

⁴³ A. Tokarz, *Dynamika procesu...*, op. cit., s. 65.

i osobowości, a ich brak jest tak samo destrukcyjny, jak zaburzenia, które mogą powodować⁴⁴.

V. Zabawa – źródłem przeżyć oraz pożądanej atmosfery emocjonalnej

*W zabawie zawiera się wszystko to,
co się w życiu liczy*

A. Stern⁴⁵

Nauczyciel – edukator może aranżować sytuacje edukacyjne przez intencjonalne wprowadzanie stymulatorów aktywności emocjonalnej, wywołujących pożądane przeżycia czy stany uczuciowe. Te pojawiające się w toku zajęć emocjogenne elementy poszerzają wachlarz działań ułatwiających tworzenie się właściwej atmosfery, przyjaznej uczącym się podmiotom.

Do takich wartościowych stymulatorów należy niewątpliwie włączana w nurt zajęć aktywność ludyczna, zabawowa, przesycona doznaniem emocjonalnymi. Jako szczególna sytuacja edukacyjna wywiera znaczący wpływ na wielostronne kształtowanie się osobowości jednostki, i to bez względu na wiek.

Zabawa to niewyczerpane źródło aktywności, zwiastun nieustającej, nieograniczonej wprost spontaniczności bądź kreatywności. Ponadto poprzez systematyczne inicjowanie w procesie edukacji czynności zabawowych możemy optymalizować i intensyfikować nie tylko aktywność umysłową, sensomotoryczną, werbalną, ale i emocjonalną⁴⁶.

Podczas zabawy dziecko uzewnętrznia swoje stany emocjonalne, realizuje na jej gruncie te potrzeby, których nie jest w stanie zrealizować na co dzień. Zabawa, przebiegająca w atmosferze wzajemnej akceptacji, partnerstwa i zaufania, w poczuciu bezpieczeństwa, gwarantuje bawiącym się dobre samopoczucie, wyzwala radość ze wspólnego działania, entuzjazm, czyni z bawiących się współtwórców i współorganizatorów.

Jakże wymownym akcentem eksponującym pedagogiczne wartości zabawy jest sprecyzowana przez L.S. Wygotskiego następująca teza dotycząca „rośnięcia” bawiącego się dziecka: „W zabawie dziecko zawsze jest powyżej swego zwykłego, codziennego zachowania; jest ono jakby o głowę wyższe od samego siebie! A w tym przerastaniu własnej osoby kryje się tajemnica wszelkiej twórczości”⁴⁷.

Wprawdzie teza ta odnosi się do dziecka, jednak równie trafnie określa wzrost aktywności bawiącej się młodzieży, dorosłych, jak i osób w wieku podeszłym.

⁴⁴ Tamże, s. 64.

⁴⁵ A. Stern, *Zabawa. O uczeniu się, zaufaniu i życiu pełnym entuzjazmu*, Wyd. Element, Gliwice 2017, s. 44.

⁴⁶ A. Kamiński, *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*, PZWS, Warszawa 1960; W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa 1982; G. Kapica, *Zabawa jako forma wychowania*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, (red.) W. Szewczuk, Wyd. Fundacja INNOWACJA, Warszawa 1999; G. Kapica, *Zabawa synonimem kreatywności*, „Życie Szkoły” 2003, nr 4; G. Kapica, *Zabawa. Jest w niej ukryty skarb*, [w:] *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, (red.) S. Włoch, Wyd. UO, Opole 2006; T. Siek-Piskozub, *Uczyć się bawiąc*, PWN, Warszawa 2001.

⁴⁷ Cyt za: W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość...*, op. cit., s. 17.

A oto zestawienie kluczowych walorów edukacyjnych gier i zabaw sprzyjających kształtowaniu się pozytywnego klimatu emocjonalnego:

- przynoszą odprężenie i relaks, poprawiają samopoczucie, pomagają w odzyskaniu równowagi ciała, umysłu i ducha, prowadzą do wsłuchiwania się w siebie, dzięki czemu łatwiej o złagodzenie różnorodnych dolegliwości psychosomatycznych;
- są źródłem przyjemności ze wspólnego działania; uczestnicy zabaw czerpią autentyczną radość z tego rodzaju spotkań; jeśli tworzą stałą grupę zabawową – coraz chętniej i częściej spotykają się w swym gronie;
- ułatwiają komunikację interpersonalną, skracają dystans między liderem a grupą;
- tworzą klimat bezpieczeństwa, wzajemnego zaufania i życzliwości;
- rozwijają zdolność empatii, gdyż umożliwiają nam wczuwanie się w sytuację współuczestników zabawy, lepsze rozumienie ich położenia i towarzyszących im stanów uczuciowych;
- wspomagają gotowość do kooperacji oraz wzajemnej pomocy; nie ma bowiem zabaw w zespole, które by tak mocno zespały jej uczestników, jednoczyły wokół podejmowanych zadań, w naturalny sposób wdrażały do współpracy i współdziałania oraz współodpowiedzialności za ich wykonanie;
- ułatwiają wzajemne poznanie, integrują grupę, wzmacniają koleżeństwo i przyjaźń oraz poczucie przynależności do określonej społeczności; zaspokajają zatem jedną z fundamentalnych potrzeb psychicznych jednostki, jaką jest poczucie przynależności;
- rozwijają kreatywność, tworzą klimat szlachetnej, przyjaznej rywalizacji;
- są źródłem sukcesów indywidualnych i zespołowych, optymizmu, poczucia sprawstwa oraz wiary we własne siły.

„Zabawa – jest w niej ukryty skarb!” – w taki właśnie sposób – trawestując tytuł słynnego *Raportu dla UNESCO* pod redakcją J. Delorsa – najdobitniej i najkrócej pragniemy podsumować ogrom niedających się przecenić wartości edukacyjnych zabawy, także w zakresie stymulowania aktywności emocjonalnej jej uczestników⁴⁸.

Uwagi końcowe

Dokonana analiza zagadnienia doznań emocjonalnych młodszych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej ujawnia wiele nieprawidłowości pedagogicznych, które stają się źródłem dezintegracji poznawczego i społecznego funkcjonowania dzieci. Prowadzą one do hamowania rozwoju i deformowania ich sfery emocjonalno-motywacyjnej.

Zdaniem R. Michalak codzienność szkolna, uboga w wartościowe oferty edukacyjne, nie stwarza uczniom odpowiednich warunków do doświadczania osobistych przeżyć, generowania i wyrażania własnych odczuć oraz kierowania nimi. Pozwala jedynie na rozpoznawanie i nazywanie uczuć innych osób, np. bohaterów czytanek, lektur. W związku

⁴⁸ G. Kapica, *Zabawa, jest...*, op. cit., s. 65-80.

z tym dziecko nie rozwija osobistych kompetencji w tym zakresie, poznaniu nie towarzyszy zaangażowanie emocjonalne, ale beznamienne przyswajanie nazw i określeń⁴⁹. Świat szkolny młodszych uczniów zbudowany jest bowiem na zasadach niesprzyjających pełnemu i swobodnemu rozwojowi ich osobowości. Dokonująca się z tego powodu dezintegracja poznawczego i społecznego funkcjonowania pociąga za sobą także zakłócenia w kształtowaniu się sfery emocjonalno-motywacyjnej.

„Klasy początkowe stały się miejscem całkowitej destrukcji i fragmentacji relacji interpersonalnych łączących dzieci, spójności więzi rodzinnych i środowiskowych z doświadczeniami szkolnymi, emocji przeżywanych wobec tych doświadczeń, wiedzy i rozumienia rzeczywistości (...). Doprowadzają do rozpadu poczucia spójności siebie, własnych myśli, uczuć i sposobów bycia w świecie. Czynią dziecko członkiem organizacji biurokratyzowanej, istotą wyabstrahowaną z rzeczywistości pozaszkolnej”⁵⁰.

Na koniec warto przytoczyć przeświadczenie A. Żywczok na temat roli i znaczenia emocji w procesie funkcjonowania jednostki: „Postawa miłośnika, zwłaszcza ludzi nauki, wyprzedza postawę znawcy (...) Trzeba wpieryw pokochać jakieś zajęcie, jakiś rodzaj wysiłku umysłowego, zmysłowego czy emocjonalnego, by ukształtować postawę kompetentnego znawcy określonej dziedziny wiedzy. Nie tyle znawstwo generuje pozytywne emocje związane z poznaniem, ale miłość obiektu poznania uruchamia system motywacji do jego coraz głębszego rozpoznawania. Miłość nauki i sympatia dla jej specyfiki gwarantuje trwanie przy przedmiocie poznania”⁵¹.

To „*więcej niż intuicyjne*” przeświadczenie autorka oparła na niezwykle interesującej analizie tajników rozwoju naukowego kilkudziesięciu wybitnych uczonych, autorytetów nauki.

Bibliografia

1. Burda K., *Dotknij, żeby zrozumieć*, „Newsweek” 2016, nr 37.
2. Devall B., Sessions G., *Ekologia głęboka*, Wyd. Biały Obłok, Warszawa 1994.
3. Dekkers M., *Poczwarka. Od dziecka do człowieka*, W. A. B., Warszawa 2007.
4. Doliński D., *Ciemna strona rywalizacji*, „Przegląd Psychologiczny” 1998, tom 41, nr 3/4.
5. Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Wyd. Moderski i S-ka, Poznań 2000.
6. Freinet C., *Gawędy Mateusza*, Wyd. PSAPCF, Otwock-Warszawa 1993.
7. Gębka A., *Słowa, które niosą. Mały pogodny optymista*, „Newsweek” extra 2025, nr 1, s. 25-27.
8. *Uczenie metodą projektów*, (red) B.D. Gołębiak WSiP, Warszawa 2002.
9. Hurme H., *Rozwój emocjonalny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, (red.) B. Harwas-Napierała, J. Trempała, tom 3., Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003.

⁴⁹ Cyt. za: D. Klus-Stańska, *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *(Anty) edukacja wczesnoszkolna*, (red.) D. Klus-Stańska, Wyd. Impuls, Kraków 2014, s. 47-48.

⁵⁰ Tamże, s. 60.

⁵¹ A. Żywczok, *Aksjologia odkrycia naukowego. Studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2009, s. 265.

10. Kamiński A., *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*, PZWS, Warszawa 1960.
11. Kapica G., *Zabawa jako forma wychowania*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, (red.) W. Szewczuk, Wyd. Fundacja INNOWACJA, Warszawa 1999.
12. Kapica G., *Zabawa synonimem kreatywności*, „Życie Szkoły” 2003, nr 4.
13. Kapica G., *Zabawa. Jest w niej ukryty skarb*, [w:] *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, (red.) S. Włoch, Wyd. UO, Opole 2006.
14. Kapica G., *Kształtowanie kompetencji kooperatywnych – najbardziej zaniedbanym obszarem współczesnej edukacji*, [w:] *Edukacja do współbycia i współdziałania*, (red.) G. Kapica, Wyd. PWSZ Racibórz 2010.
15. Kapuściński R., *Lapidaria II*, Wyd. Agora, Warszawa 2014.
16. Karmolińska E., *Zasłużyć na święto*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 8.
17. Kiken I., *Badania eksperymentalne nad ortografią*, Warszawa 1935.
18. Klus-Stańska D., *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *(Anty) edukacja wczesnoszkolna*, (red.) D. Klus-Stańska, Wyd. Impuls, Kraków 2014.
19. Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2014.
20. Klus-Stańska D., Kruk J., *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna*, (red.) D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
21. Klus-Stańska D., *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 2.
22. Kościelniak M., *Zrozumieć Rogersa*, Impuls, Kraków 2004.
23. Koziński J., *Spółczesność transgresyjna. Szansa i ryzyko*, Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa 2004.
24. Lesiewicz J., *Wpływ emocji na twórczość – analiza psychologiczna problemu*, „Annales Universitatis M. Curie-Skłodowska” 1991, Secito J, Vol. IV, 5.
25. Malmquist E., *Nauka czytania w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1982.
26. *Mały pogodny optymista*, (red.) I. Zabielska-Stadnik, „Newsweek” extra 2025, nr 1.
27. Marek E., *Renesans metody projektów*, „Życie Szkoły” 2011, nr 1.
28. Michałak R., *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. UAM, Poznań 2004.
29. Mikołajczyk K., *Kompetencje emocjonalne dziecka w późnej fazie dzieciństwa*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości*, (red.) H. Sowińska, Wyd. UAM, Poznań 2011.
30. Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
31. Phillips D. C., Soltis J. F., *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
32. Pilch T., *Rywalizacja*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom 5, Wyd. ŻAK, Warszawa
33. Sikora P., *Stopnie do piekła*, „Tygodnik Powszechny”, 11-17 IX. 2024.
34. Sowińska H., *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości*, (red.) H. Sowińska, Wyd. UAM, Poznań 2011.
35. Stańczyk M., *Słońce w plecaku. Mały pogodny optymista*, „Newsweek” extra 2025, nr 1, s. 68-71.
36. Stern A., *Zabawa. O uczeniu się, zaufaniu i życiu pełnym entuzjazmu*, Wyd. Element, Gliwice 2017.
37. Szambelan J., *Uczucia a wychowanie*, „Życie Szkoły” 1982, nr 11-12.

-
38. Szczepańska M., *Edukacja kulturalna dziecka w wieku przedszkolnym*, Impuls, Kraków 2000.
 39. Szmidt K.J., *Konkurs czyli porażka. Szkolna praktyka stymulowania zdolności uczniów* [w]: *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, (red.) J. Bonar, A. Buła, Wyd. Impuls, Kraków 2011.
 40. Szymański M. S., *O metodzie projektów*, Wyd. ŻAK, Warszawa 2010.
 41. Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*, Wyd. Impuls, Kraków 2010.
 42. Tokarz A., *Dynamika procesu twórczego*, Wyd. UJ, Kraków 2005.
 43. Zaczyński W. P., *Uczenie się przez przeżywanie*, WSiP, Warszawa 1990,
 44. Zalewska E., *Kształcenie zintegrowane jako koncepcja zmiany w polskiej edukacji początkowej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, (red.) D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Dane kontaktowe

Gabriela Kapica, gmkapica2@wp.pl