

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Wydział Pedagogiki i Psychologii

DOROTA TURSKA

ORCID: 0000-0003-4258-9987
dorota.turska@poczta.umcs.lublin.pl

*Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji.
Implikacje dla nauczycieli*

The Effect of the Interpersonal Expectancies in Education. Implications for Teachers

STRESZCZENIE

W artykule zaprezentowano badania nad efektem oczekiwań interpersonalnych. Przedstawiono też mechanizm przekształcania się oczekiwań w zjawisko samosprawdzającej się przepowiedni w edukacji (efekt Pigmaliona). Implikację ukazanej wiedzy dla nauczycieli stanowi analiza programu Oczekiwania Nauczyciela i Osiągnięcia Ucznia (TESA). Ponadto uwzględniono tzw. listę pytań do refleksji, stanowiących pomoc w samoewaluacji.

Słowa kluczowe: efekt oczekiwań interpersonalnych; samosprawdzająca się przepowiednia; program Oczekiwania Nauczyciela i Osiągnięcia Ucznia (TESA); lista pytań do refleksji

WPROWADZENIE

Oczekiwania są „przekonaniami na temat przyszłych stanów rzeczy” (Olson, Roese, Zanna 2013, s. 581). Formułowanie oczekiwań jest „nieodłącznym i zasadniczym składnikiem codziennego życia człowieka” (Jussim 1990, s. 1), gdyż stanowi próbę przewidywania zwykle niedookreślonej przyszłości. Najbardziej znane klasyfikacje oczekiwań wykorzystują generalne rozróżnienie ich przedmiotu. Stanowiąc go zatem mogą oczekiwania na temat własnej osoby (autooczekiwania), innych ludzi (interpersonalne) (Jussim 1990) oraz obiektów pozaspołecznych (np. pogody) (Ditto, Hilton 1990). Odwołując się do ostatniego z podanych przykładów, wypada zgodzić się z tym, że oczekiwania co do słonecznego nieba nie są w stanie wpłynąć na jutrzejszą pogodę, ale ogłoszenie sondażu przewidują-

cego zwycięstwo partii politycznej może mieć wyraźny wpływ na wyniki wyborów. W przypadku, gdy oczekiwania co do jakiegoś zjawiska mają sprawczą moc dla jego rzeczywistego wystąpienia, posługujemy się pojęciem efektu oczekiwań. Może się on odnosić zarówno do autooczekiwań (np. powszechnie znany efekt placebo) (Trusz 2010, 2013a), jak i do oczekiwań interpersonalnych. W niniejszym opracowaniu zostanie dokonana analiza wyłącznie efektu oczekiwań interpersonalnych, gdyż może on mieć – odmiennie niż efekt autooczekiwań – wymiar ponadjednostkowy, wręcz kreujący rzeczywistość społeczną (Jussim 1991).

EFEKT OCZEKIWAŃ INTERPERSONALNYCH

Przyjmując definicję Roberta Rosenthala, należy wskazać, że efekt oczekiwań interpersonalnych występuje wtedy, gdy „oczekiwania jednej osoby na temat zachowań innej osoby rzeczywiście doprowadzają do wystąpienia tych zachowań” (Rosenthal 2000 s. 294). Wczesne studia w tym obszarze odbywały się w laboratoriach psychologicznych, nie były więc zakotwiczone w szeroko rozumianych naturalnych relacjach społecznych. Wspólna wszystkim badaniom strategia zakładała utworzenie dwóch grup eksperymentatorów, różniących się jedynie wzbudzonymi oczekiwaniami co do uzyskanych rezultatów. W przykładowym eksperymencie „labiryntowym” (Rosenthal, Fode 1963a) poinformowano studentów-eksperymentatorów, że dzięki odpowiedniemu kojarzeniu par szczurów udało się wyhodować zwierzęta wysoce oraz mało inteligentne. Następnie przydzielono każdemu eksperymentatorowi zwierzęta wraz z informacją na temat ich inteligencji. Zadaniem studentów było wyuczenie powierzonych im szczurów prawidłowego pokonywania labiryntu.

Różnice w postępkach zwierząt ujawniły się już w pierwszym dniu badania. Te gryzonie, które były uważane za inteligentne, rzeczywiście wykonywały zadania lepiej. Eksperyment powtórzono przy zastosowaniu skrzynki Skinnera (Rosenthal 1969). Grupy studentów eksperymentatorów uzyskały informacje, iż będą pracować z inteligentnymi zwierzętami, które zostały specjalnie wyhodowane, lub z genetycznie gorszymi osobnikami. Po zakończeniu eksperymentu okazało się, że zwierzęta, którymi opiekowali się studenci przekonani o ich inteligencji, osiągnęły lepsze rezultaty w uczeniu się niż osobniki z drugiej grupy. Przedstawione wyniki należy interpretować w kontekście faktu, że poziom „zdolności” zwierząt był określony w sposób losowy. Zróżnicowanie międzyosobnicze miało zatem miejsce w oczekiwaniach co do uzyskanych rezultatów wzbudzonych u eksperymentatorów.

Prowadzono także eksperymenty, w których „obiektem studiów” byli ludzie. W studium Roberta Rosenthala i Kermita L. Fode’a (1963b) studenci-eksperymentatorzy pokazywali badanym zestaw zdjęć ludzkich twarzy. Należało dokonać oceny stopnia powodzenia lub niepowodzenia „widocznego” na sfoto-

grafowanych twarzach. Studentów poinformowano, że celem badań było stwierdzenie, czy i w jakim stopniu uda się powtórzyć jednoznaczne rezultaty takiego studium, uprzednio już przeprowadzonego. Połowie eksperymentatorów powiedziano, że już uzyskane wyniki informują, iż badani powinni ocenić ludzi na zdjęciach jako odnoszących sukcesy, drugiej połowie zaś że zdjęcia osób powinny spotkać się z niską oceną szans powodzenia. Okazało się, że wyniki w grupie, w której eksperymentatorzy oczekiwali wyższych oszacowań, istotnie były wyższe od tych uzyskanych w grupie o niskich oczekiwaniach badaczy.

Należy podkreślić, iż we wszystkich badaniach istotą oczekiwań eksperymentatorów była ich bezpodstawność czy wręcz fałszywość, która jednak doczekała się confirmacji. Akcentując ostatni z wymienionych aspektów i przekraczając ograniczenia związane z kontekstem laboratoryjnym, Rosenthal (2002; por. Trusz 2010, s. 16) doprecyzował definicję efektu oczekiwań interpersonalnych jako „zjawiska, za którego sprawą oczekiwania jednej osoby, dotyczące zachowań innej osoby, pełnią funkcję samosprawdzającej się przepowiedni” (Rosenthal 2002, s. 839).

SAMOSPRAWDZAJĄCA SIĘ PRZEPOWIEDNIA W EDUKACJI

Tytułowe pojęcie zostało wprowadzone do obszaru nauk społecznych w pierwszej połowie ubiegłego wieku przez amerykańskiego socjologa Williama Thomasa (1931). Dokonując analizy relacji pomiędzy spostrzeganiem społecznym a zachowaniem wobec innych, badacz sformułował klasyczną już tezę: „Jeżeli ludzie określą (...) sytuacje jako prawdziwe, one są prawdziwe w swoich konsekwencjach” (Thomas 1931, s. 189). Rozwinięcie tego stanowiska proponuje Robert Merton, ukazując samosprawdzającą się przepowiednię jako „fałszywą definicję sytuacji, wywołującą nowe zachowanie, które powoduje, że początkowo nieprawdziwa koncepcja staje się prawdziwą. Pozorna trafność samospełniającej się przepowiedni utrwała panowanie błędu” (Merton 1948, s. 181).

Nawiązanie do przedstawionej koncepcji, akcentującej naturalny kontekst interpersonalny samosprawdzającej się przepowiedni, skłoniło Rosenthala do postawienia śmiałego pytania: „Jeżeli szczury stają się bardziej zdolne, gdy tego od nich oczekuje eksperymentator, to czy nie będzie nadużyciem przypuszczenie, że dziecko także stanie się bardziej zdolne, jeśli takie są oczekiwania nauczyciela?” (Rosenthal 1963, s. 279). Twierdzącej odpowiedzi dostarczył klasyczny eksperyment określony jako „Pigmalion w klasie szkolnej” (Rosenthal, Jacobson 1968/1992; por. Rosenthal, Jacobson 2013).

Na początku roku szkolnego wykonano niewerbalny test inteligencji wśród wszystkich uczniów szkoły podstawowej. Jako powód badania podano identyfikację uczniów, którzy wykazują wręcz nadzwyczajne możliwości rozwoju („rozkwi-tu”) intelektualnego. Na potrzeby eksperymentu z każdej klasy wybrano losowo

około 20% dzieci – listę ich nazwisk przekazano nauczycielom. Wyraźnie należy podkreślić, że różnica pomiędzy uczniami „rozkwitającymi” (grupa eksperymentalna) a ich „zwykłymi” rówieśnikami (grupa kontrolna) zaistniała przede wszystkim w umysłach pedagogów. Co istotne, mentalnie wykreowana różnica doprowadziła do rzeczywistych konsekwencji. Po ośmiu miesiącach od wstępnego pomiaru przeprowadzono ponowne badanie. Zgodnie z hipotezą samosprawdzającej się przewidywania okazało się, że dzieci „rozkwitające” uzyskały istotnie większy wzrost ilorazu inteligencji niż ich niewyróżnieni koledzy. Najbardziej spektakularne efekty oczekiwań nauczycieli wystąpiły w klasach najmłodszych – pierwszej i drugiej.

Pod koniec roku szkolnego poproszono nauczycieli o opisową ocenę zachowań uczniów w różnych sytuacjach szkolnych. Dzieci, od których oczekiwano rozkwitu intelektualnego, były spostrzegane jako bardziej atrakcyjne, interesujące i szczęśliwe. Eksperyment w klasie szkolnej ukazał także nieoczekiwane rezultaty. U dzieci z grupy kontrolnej również odnotowano wzrost ilorazu inteligencji – wyraźny, lecz zdecydowanie mniejszy niż w próbie eksperymentalnej. Paradoksalnie okazało się jednak, że im bardziej „zwykli” uczniowie zyskiwali na inteligencji, tym gorzej byli oceniani przez nauczycieli pod względem przystosowania społecznego.

Opisany wpływ oczekiwań interpersonalnych na terenie klasy szkolnej jest nazywany w literaturze – zgodnie z intencją Roberta Rosenthala i Lenore Jacobson – jako efekt Pigmaliona. Nazwa zjawiska nawiązuje do starogreckiego mitu (Estin, Laporte 1995), którego idea – ukazanie procesu metamorfozy „obiekta” oddziaływań zgodnie z oczekiwaniami „kreatora” – została spopularyzowana dzięki dramatowi Georga B. Shawa (1912/1974).

Nietrudno zauważyć, iż efekt Pigmaliona może mieć dwa oblicza: pozytywne, stymulujące (efekt Galatei) oraz negatywne, inhibicyjne (efekt Golema). O efekcie Galatei mówimy w sytuacji, gdy wysokie oczekiwania nauczyciela stanowią przyczynę wzrostu możliwości poznawczych ucznia. Właśnie takie zjawisko miało miejsce w klasycznym eksperymencie Rosenthala i Jacobson, którzy ze względów etycznych wywołali u nauczycieli tylko pozytywne przekonania co do kompetencji wybranej grupy dzieci. Z kolei wpływ niskich (nadmiernie zaniżonych) oczekiwań wobec konkretnego ucznia na rzeczywiste osiągnięcia wychowanka określa się efektem Golema (Babad 1982). Z oczywistych względów badacze edukacyjni nie konstruowali „negatywnej” sytuacji eksperymentalnej, lecz odwoływali się do monitorowania pracy nauczyciela w naturalnych warunkach klasy szkolnej. Typowy sposób postępowania badawczego polegał na poproszeniu nauczyciela o oszacowanie edukacyjnych szans wychowanków na początku roku szkolnego. Następnie przez jakiś czas obserwowano interakcje pedagoga z wychowankiem. Ostatecznie określano poziom spójności wczesnych oszacowań nauczycieli edukacyjnych szans uczniów z rzeczywistymi osiągnięciami wychowanków np. pod koniec roku szkolnego (Babad 1982; Good 1981; por. Trusz 2010; Turska 2012).

PRZEKAZ OCZEKIWAŃ NAUCZYCIELA – PROPOZYCJE WYJAŚNIAJĄCE

Jak słusznie podkreśla Sławomir Trusz, „kwestią kluczową stało się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób nietrafne oczekiwania są przekazywane innym ludziom” (Trusz 2010, s. 21). W literaturze znanych jest kilka modeli wyjaśniających mechanizm przekładu tego, co zaistniało mentalnie (w umyśle nauczyciela), na rzeczywistość edukacyjną. Jak się wydaje, szczególna klarowność dotyczy propozycji Johna Darleya i Russella Fazio (1980) oraz Jere’a Brophy’ego i Thomasa Gooda (1974). Pierwszy z wymienionych modeli (Darley, Fazio 1980) dotyczy uniwersalnej interakcji pomiędzy ludźmi w sytuacjach naturalnych, które dotyczą zarówno relacji w obrębie klasy szkolnej, jak i wykraczają poza nią.

W ujęciu Darleya i Fazio (1980) interakcja ma postać cyklicznego procesu:

1. Obserwator formułuje wstępne oczekiwania wobec osoby obserwowanej („obiekту”).
2. Obserwator odnosi się do osoby docelowej w sposób zgodny z własnymi oczekiwaniami.
3. Osoba obserwowana interpretuje znaczenie działań obserwatora.
4. Bazując na tej interpretacji, osoba obserwowana odpowiada na działanie obserwatora.
5. Obserwator interpretuje zachowanie osoby docelowej.
6. Obserwator ponownie działa wobec „obiekту” i uruchamia kolejno pętlę sekwencji interakcji, poczynając od kroku drugiego.

Podobne w swej istocie, lecz odnoszone wyłącznie do klasy szkolnej, ujęcie Brophy’ego i Gooda (1974) proponuje następującą sekwencję zdarzeń psychologicznych i behawioralnych:

1. Na początku roku szkolnego nauczyciel formułuje zróżnicowane oczekiwania co do edukacyjnych osiągnięć poszczególnych uczniów.
2. Zróżnicowane przeświadczenia pedagoga powodują odmienne, lecz zgodne z własnymi oczekiwaniami, postępowanie wobec konkretnych wychowanków.
3. To odmienne postępowanie nauczyciela stanowi dla każdego ucznia jakąś formę komunikatu na temat tego, jakich zachowań lub/i osiągnięć się od niego oczekuje.
4. Jeżeli nauczycielskie postępowanie jest spójne na przestrzeni dłuższego okresu, zaczyna ono oddziaływać na samoocenę ucznia, motywację osiągnięć, poziom aspiracji, zaangażowanie w życie klasy oraz interakcję z nauczycielem.
5. Wymienione zachowania i właściwości ucznia są generalnie zgodne z oczekiwaniami nauczyciela i wtórnie je wzmacniają.
6. W ostatecznym efekcie odmienne oczekiwania nauczyciela powodują różne, ale spójne z tymi oczekiwaniami, osiągnięcia i zachowania

uczni – dopełnia się zjawisko samosprawdzającej się przepowiedni w edukacji.

Obie zaprezentowane propozycje cechuje wyraźne podobieństwo w opisywaniu poszczególnych etapów zawartych pomiędzy ogólnymi ramami sekwencji wydarzeń. W istniejącym zapisie mają one jednak niewielką użyteczność empiryczną, gdyż trudno zweryfikować hipotezę samosprawdzającego się proroctwa, posługując się np. ogólnym pojęciem „określone odnoszenie się obserwatora” (Darley i Fazio) czy „odmienne postępowanie nauczyciela” (Brophy i Good). Podstawowe znaczenie ma zatem możliwość precyzyjnego określenia zachowań, poprzez które oczekiwania osób (nauczycieli) są przekazywane innym (uczniom). W obu propozycjach wyjaśniających zachowania „przenoszące” oczekiwania zawierają się w kroku drugim przedstawionych sekwencji zdarzeń („Obserwator odnosi się do osoby docelowej w sposób zgodny z własnymi oczekiwaniami” – Darley i Fazio; „Zróżnicowane przeświadczenia pedagoga powodują odmienne, lecz zgodne z własnymi oczekiwaniami, postępowanie wobec konkretnych wychowanków” – Brophy i Good).

Na podstawie danych pochodzących z wczesnych badań Rosenthal (2002) zaproponował koncepcję czterech czynników: klimatu, sprzężenia zwrotnego, wkładu i wydajności, będących właściwie kategoryzacją omawianych zachowań. Czynniki klimatu odnosi się do bardziej przyjaznej, cieplej emocjonalnie atmosfery, jaką nauczyciel tworzy wobec ucznia obdarzonego wysokimi oczekiwaniami. Ciepło dotyczy także zainteresowania uczniem, afirmowania jego sukcesów. Nauczycielskie komunikaty mają postać również przyjaznych sygnałów niewerbalnych, takich jak: życzliwe utrzymywanie kontaktu wzrokowego, uśmiech, potakiwanie podczas odpowiedzi. Czynniki sprzężenia zwrotnego odnosi się do wyczerpujących, rozbudowanych informacji zwrotnych, formułowanych dla ucznia, wobec którego nauczyciel ma wysokie oczekiwania. Takiemu uczniowi nauczyciel daje trudniejsze zadania, więcej od niego wymaga, jednocześnie oferując większe wsparcie w przypadku pojawiających się trudności oraz większą nagrodę w sytuacji poradzenia sobie (czynnik: wkład). I wreszcie nauczyciel ma tendencję do stwarzania „rozkwitającemu” uczniowi wielu szans do wypowiedzania się na lekcji, cierpliwego oczekiwania na odpowiedź, wręcz podpowiadania mu (czynnik: wydajność). Koncepcja czterech czynników została zweryfikowana na drodze metaanalizy wyników pochodzących z kolejnych 136 badań (por. Harris, Rosenthal 2013). Dowiedziono, że każdy z czynników odgrywa istotną rolę w procesie komunikowania oczekiwań nauczyciela wobec ucznia. Największy efekt zawarty jest jednak w czynnikach klimat i wkład, co akcentuje znaczenie nauczycielskich emocji oraz wysiłku wkładanego w proces nauczania danego ucznia.

Pojawia się teraz zasadniczy problem dotyczący weryfikacji tezy mówiącej o tym, że w percepcji ucznia rzeczywiście zapisują się wzorce zachowań nauczyciela, zróżnicowane ze względu na oczekiwania pedagoga. Empiryczną konfirma-

cję tej tezy, będącej istotą trzeciego kroku w obu propozycjach („Osoba obserwowana interpretuje znaczenie działań obserwatora” – Darley i Fazio; „To odmienne postępowanie nauczyciela stanowi dla każdego ucznia jakąś formę komunikatu na temat tego, jakich zachowań lub/i osiągnięć się od niego oczekuje” – Brophy i Good), oferuje wieloletni program badań zespołu Rhony Weinstein (Weinstein 2004; por. Turska, Bernacka 2010). Badaczka informuje, że już czwartoklasiści, poproszeni o oszacowanie własnych zdolności, w 66% odzwierciedlają wyniki analogicznego szacowania dokonanego przez ich nauczycieli. Świadomość uczniów co do odmiennego traktowania przez nauczyciela istnieje już u pierwszoklasistów i wzrasta wraz z wiekiem wychowanków. Rozwojowo wcześniejsza jest przy tym percepcja specyfiki interakcji nauczyciela z innymi uczniami w klasie, zwłaszcza z uzyskującymi niskie wyniki w uczeniu się, nieco późniejsza zaś jest percepcja odnoszenia się nauczyciela do samego siebie. Ilustracją rozwojowo wcześniejszej percepcji jest cytowana przez Weinstein wypowiedź siedmioletniego ucznia: „Nauczyciel ciągle go beszta i nie słucha go” (Weinstein 2002, s. 96). Natomiast egzemplifikacja późniejszej rozwojowo percepcji ma następującą postać: „Widzę to spojrzenie, które mówi: »jestem tobą bardzo rozczarowany«. Nie nawidzę, kiedy tak robi. To sprawia, że czuje się jak głupia. Po prostu: głupia, szalona, pusta” (uczennica, 11 lat) (Weinstein 2002, s. 96).

Przytoczone wypowiedzi wskazują, że dzieci odbierają sygnały od nauczyciela i internalizują je jako prawdziwe. Tą drogą dowiadują się „czegoś” o sobie i modyfikują koncepcję siebie. Tym samym należy się zgodzić z przekonaniem Weinstein (2002), że oczekiwania nauczyciela mogą już w początkowym etapie szkolnego uczenia się znacząco wpływać na „trajektorie” edukacyjną dziecka. Praktyczną odpowiedź na nieustanną potrzebę podnoszenia świadomości nauczycieli co do mocy ich oczekiwań oferuje program Oczekiwania Nauczyciela i Osiągnięcia Ucznia (Teacher Expectations and Student Achievements – TESA).

PROGRAM TESA

Należy wyraźnie podkreślić, że przekaz oczekiwań zachodzi w warunkach znacznego przeciążenia nauczyciela bodźcami natury społecznej. Wynikają one z codziennych interakcji z poszczególnymi uczniami oraz konieczności kontrolowania nieprzewidywalnej dynamiki funkcjonowania corocznie zmieniających się zespołów klasowych. W tym kontekście zrozumią się następująca wypowiedź pedagoga: „(...) wielokrotnie, gdy prowadzę lekcję, zarządzam całą klasą i monitoruję każdego ucznia z osobna, łatwo jest mi zapomnieć o postulatach, które powinienem realizować w imię tego, czym jest dobre nauczanie” (cyt. za: Hamachek 1995, s. 69). Celem programu TESA jest taka pomoc w rozwoju zawodowym nauczyciela, pedagoga i psychologa szkolnego, by teoretyczne postulaty stały się treścią codziennej praktyki (Cantor, Kester, Miller 1997). Pro-

gram powstał w Wydziale Edukacji hrabstwa Los Angeles w latach 70. XX w. jako unikalna aplikacja już zaistniałej wiedzy na temat samosprawdzającej się przepowiedni w edukacji. Sformułowanie koncepcji czterech czynników „przenoszących” oczekiwania pedagoga (zwłaszcza w odniesieniu do ucznia upatrywanego jako Golem) umożliwiło znaczną intensyfikację programu. TESA zachęca nauczycieli – w ramach zajęć warsztatowych – do ewaluacji i samoewaluacji stylu interakcji z uczniami, analizowanego w trzech obszarach – „pasmach” aktywności (*strands*). Stanowią je: a) możliwości odpowiadania, b) sprzężenie zwrotne, c) szacunek dla osoby ucznia. W każdym z tych pasm wyodrębniono tzw. kluczowe zachowania nauczyciela (Kohut 2014).

Istotą treningu właściwych zachowań w obrębie pasma możliwości odpowiadania jest uwrażliwienie nauczyciela na znaczenie równego podziału szans wypowiedzania się i aktywizowania wychowanków. Oznacza to potrzebę przewyciężenia typowej dla pedagoga tendencji kierowania pytań głównie do tych uczniów, od których oczekuje, że będą znali odpowiedź (Brandt 1982). TESA natomiast akcentuje konieczność oferowania uczniom, którzy są postrzegani jako słabi, takiej samej jak innym uczniom indywidualnej pomocy, a także stawiania im wyzwań w procesie uczenia się wykraczających poza prostą reprodukcję informacji. Szczególnie interesująca jest kwestia podjętej przez program operacjonalizacji nauczycielskiego zachowania: oczekiwanie na udzielenie odpowiedzi przez ucznia. Jak się okazuje (Cantor, Kester, Miller 1997), można wyodrębnić tu dwa rodzaje latencji pedagoga. Pierwszy rodzaj oczekiwania odnosi się do krótkiej pauzy, jaką stosuje nauczyciel pomiędzy zadaniem pytania a odpowiedzią ucznia – to tzw. czas oczekiwania 1. Czas oczekiwania 2 lokuje tę pauzę po wypowiedzi ucznia tak, by miał on możliwość korekty lub skomentowania swojej początkowej wypowiedzi. W programie zwraca się uwagę na to, że typowym zachowaniem wobec słabych uczniów jest skracanie czasu oczekiwania 1, praktyczna nieobecność zaś czasu oczekiwania 2, który jest zasadniczym przywilejem uczniów dobrych.

Właściwe zachowania, przyporządkowane do pasma sprzężenie zwrotne, polegają na dostarczaniu informacji zwrotnych, które mają charakter albo afirmacji osiągnięcia ucznia, albo jego merytorycznej korekty. Warto w tym miejscu odwołać się raz jeszcze do rezultatów badań Weinstein (2002), które ukazują, iż specyfiką nauczycielskich informacji zwrotnych, kierowanych do uczniów, od których oczekiwano mniej, jest całkowita powierzchowność, zgeneralizowana negacja lub – opacznie pojmowana jako pomoc – bezkrytyczna pochwała nie do końca poprawnej wypowiedzi. Program TESA akcentuje – jako poprawne zachowania pedagoga wobec uczniów słabych – „sprawiedliwe” udzielanie zasłużonych pochwał, uważne słuchanie oraz ukazywanie zrozumienia emocji dziecka (tak jak ma to miejsce w przypadku wysoko ocenianych wychowanków).

Waga nauczycielskich interakcji w obrębie pasma określanego jako szacunek dla osoby ucznia jest uzasadniana np. rezultatami badań odnoszących się

do czynników zapobiegających ryzyku przedwczesnego porzucenia edukacji (Ackerman 1997). Arlena Ackerman informuje, że istnienie chociaż jednego nauczyciela prawdziwie zainteresowanego uczniem jako człowiekiem (a nie wyłącznie poziomem pełnionej przez niego roli w systemie edukacyjnym) stanowi najsilniejszy czynnik prewencyjny. Program podnosi świadomość konieczności manifestowania wobec uczniów o niskich oczekiwaniach takich samych zachowań jak te, które są kierowane do „dobrych” wychowanków. Operacjonalizacja tych zachowań ukazuje znaczenie fizycznej bliskości nauczyciela („przebywanie w zasięgu ramienia ucznia”), a nawet przyjaznego dotykania wychowanka, uprzejmości i cierpliwości pedagoga oraz jego bezpośrednich stwierdzeń co do zainteresowania uczniem.

Badania dotyczące skuteczności programu koncentrowały się zasadniczo wokół dwóch obszarów: 1) subiektywnego poczucia rozwoju zawodowego nauczycieli, wynikającego z uczestnictwa w zajęciach TESA, 2) obiektywnej rejestracji osiągnięć i zachowań dzieci nauczanych przez uczestników programu w porównaniu z odpowiednio dobraną grupą kontrolną (Hamachek 1995). W odniesieniu do pierwszego aspektu ukazano, że nauczyciele podkreślają wzrost świadomości co do inhibicyjnej wagi negatywnych oczekiwań oraz rozumieją, że ten przekaz może zachodzić w bardzo subtelnym „opakowaniu” gestów, mimiki czy intonacji. W odniesieniu do drugiego aspektu zarejestrowano niewielki, ale konsekwentnie pojawiający się efekt pozytywny, dotyczący osiągnięć i dyscypliny uczniów szkół (zwłaszcza na poziomie podstawowym), które korzystały z programu.

LISTA PYTAŃ DO REFLEKSJI

Dla osób zainteresowanych, a niemogących uczestniczyć w programie, Don Hamachek (1995) opracował tzw. listę pytań do refleksji. Ma ona na celu pomóc nauczycielom w samodzielnym rozwijaniu: a) większej świadomości pozytywnych lub negatywnych oczekiwań, jakie formułują wobec poszczególnych uczniów, b) głębszego zrozumienia sposobu, w jakim komunikują te oczekiwania, c) wglądu do zmian, które mogą wprowadzić, aby wzmocnić u uczniów percepcję pozytywnych oczekiwań pedagoga. Jak się wydaje, zasadne jest pełne przytoczenie tej listy:

1. Jacy uczniowie przynależą do grupy, co do której już wiesz, że „będą dobrzy”? Co takiego jest w twoim zachowaniu, co przekazuje te pozytywne oczekiwania?
2. A jacy to uczniowie, co do których nie masz pewności, czy sobie poradzą w nauce? Jak przypuszczasz, czy stosujesz wypowiedzi lub zachowania, które komunikują ten przekaz?
3. Czy są uczniowie, wobec których masz tendencję do częstszego zwracania się niż do innych, którzy są najczęstszymi odbiorcami twoich po-

- chwał? Zastanów się nad własną odpowiedzią na te pytania – co ta odpowiedź sugeruje na temat dostępności pozytywnych doświadczeń dla wszystkich uczniów w twojej klasie?
4. Czy są uczniowie, których otaczasz cieplejszymi – niż innych – emocjami? Jak opisałbyś/opisałabyś swoje interakcje z nimi? Czy możesz powiedzieć, że uzyskują oni od ciebie więcej – pomocy, pozytywnych wibracji, zachęcających słów?
 5. A co z tymi uczniami, wobec których masz mniej pozytywne emocje? Jak opisałbyś/opisałabyś różnice w twoim zachowaniu wobec tych dwóch grup wychowanków?
 6. Jakiego rodzaju rzeczy robisz/co mówisz, gdy przekazujesz uczniowi komunikat „wiem, że dasz sobie radę”?
 7. I odwrotnie – czy znajdziesz w swoim zachowaniu nawet ukryte wiadomości, których zasadniczy sens brzmi: „prawdopodobnie nie potrafisz tego zrobić”?
 8. Czy pewnym uczniom – bardziej niż innym – oferujesz więcej czasu na udzielenie odpowiedzi na pytania i na wyrażanie własnych pomysłów? Jak sądzisz, co jest komunikowane w ten, nawet niejawni, sposób uczniom „po obu stronach tego przywileju”?
 9. Jeżeli ukryta kamera filmowałaby twoje interakcje z uczniami, załóżmy przez jeden tydzień, jak sądzisz, co mogłaby ujawnić o sposobach traktowania różnych wychowanków?
 10. Jeżeli grupa twoich uczniów, mających trudności edukacyjne, miałyby napisać krytykę ciebie jako nauczyciela, to jak sądzisz, co by napisano o twoim postępowaniu zawodowym w relacji do: informacji zwrotnych, które im przekazujesz, wyników, jakich oczekujesz, klimatu, który tworzysz, oraz wkładu, jaki im oferujesz? (Hamachek 1995, s. 72–73).

ZAKOŃCZENIE

Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji jest zjawiskiem wielokrotnie empirycznie potwierdzonym, oferującym jednak wciąż nowe płaszczyzny analiz. Podejmowana od pół wieku problematyka niezmiennie wydaje się ważna i wymagająca na bieżąco aktualizowanej popularyzacji. W niniejszym opracowaniu zawarto tylko niezbędne kompendium wiedzy na temat efektu oczekiwań, odsyłając osoby zainteresowane tym tematem do bogatego wyboru tekstów dostępnych dla czytelnika polskiego dzięki monografii wydanej pod redakcją naukową S. Trusza (2013b). Czyniąc nauczycieli głównymi odbiorcami tego artykułu, ukazano, że wiedza o omawianym zjawisku jest niezbędnym i zarazem wstępnym warunkiem zrozumienia mechanizmu przekładu własnych oczekiwań na osiągnięcia uczniów. Istotnie pomocna może okazać się prezentacja programu TESA, a nade wszystko – lista pytań do refleksji.

BIBLIOGRAFIA

- Ackerman A. (1997), *Educating Throw Away Children: What We Can Do to Help Children at Risk*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Babad E. (1982), *Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of Biased and Unbiased Teachers*, "Journal of Educational Psychology", Vol. 74(4),
DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.459>.
- Brandt R. (1982), *On school improvement: A conversation with Ronald Edmonds*, "Educational Leadership", Vol. 40.
- Brophy J., Good T. (1974), *Teacher-student Relationships: Causes and Consequences*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Cantor J., Kester D., Miller A. (1997), *Amazing Results! Teacher Expectations and Student Achievement (TESA)*, Paper presented at the Annual Meeting of the California Educational Research Association, Santa Barbara, CA.
- Darley J.M., Fazio R.H. (1980), *Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence*, "American Psychologist", Vol 35(10),
DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.10.867>.
- Ditto P., Hilton J. (1990), *Expectancy Processes in the Health Care Interaction Sequence*, "Journal of Social Issues", Vol. 46(2), **DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb01925.x>**.
- Estin C., Laporte H. (1995), *Książka o mitologii Greków i Rzymian*, Warszawa: Wydawnictwo RTW.
- Good T. (1981), *Teacher expectations and student perceptions: A decade of research*, "Educational Leadership", Vol. 5.
- Hamachek D. (1995), *Expectations Revisited: Implications for Teachers and Counselors and Questions for Self-assessment*, "Journal of Humanistic Education and Development", Vol. 34(2),
DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2164-4683.1995.tb00116.x>.
- Harris M.J., Rosenthal R. (2013), *Przekazywanie efektów oczekiwań interpersonalnych: 31 meta-analiz*, [w:] S. Trusz (red.), *Efekt oczekiwań interpersonalnych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jussim L. (1990), *Expectancies and Social Issues: Introduction*, "Journal of Social Issues", Vol. 46(2), **DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb01920.x>**.
- Jussim L. (1991), *Social Perception and Social Reality: A Reflection-Construction Model*, "Psychological Review", Vol. 98(1), **DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.98.1.54>**.
- Kohut L.M. (2014), *The Impact of Teacher Expectations on Student Achievement*, "Theses and Dissertations (All)", Vol. 441, <http://knowledge.library.iup.edu/etd/441> (dostęp: 10.12.2018).
- Merton R.K. (1948), *The Self-fulfilling Prophecy*, "The Antioch Review", Vol. 8(2),
DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/4609267>.
- Olson J.M., Roese N.J., Zanna M. (2013), *Oczekiwanie*, [w:] S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rosenthal R. (1963), *On the social psychology of the psychological experiment: The experimenter's hypothesis as unintended determinant of experimental results*, "American Scientist", Vol. 51.
- Rosenthal R. (1969), *Interpersonal expectations*, [w:] R. Rosenthal, R.L. Rosnow (eds.), *Artifact in*

- Behavioral Research*, New York: Academic Press.
- Rosenthal R. (2000), *Expectancy Effects*, [w:] A.E. Kazdin (ed.), *Encyclopedia of Psychology*, Vol. 3, Washington: American Psychological Association; New York: Oxford University Press.
- Rosenthal R. (2002), *Covert communication in classrooms, clinics, courtrooms and cubicles*, "American Psychologists", Vol. 57(11), DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.11.839>.
- Rosenthal R., Fode K.L. (1963a), *The effect of experimenter bias on the performance of the albino rat*, "Behavioral Science", Vol. 8(3), DOI: <https://doi.org/10.1002/bs.3830080302>.
- Rosenthal R., Fode K.L. (1963b), *Three Experiments in Experimenter Bias*, "Psychological Reports", Vol. 12(2), DOI: <https://doi.org/10.2466/pr0.1963.12.2.491>.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968/1992), *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, New York: Irvington Publisher.
- Rosenthal R., Jacobson L. (2013), *Oczekiwanie nauczycieli: determinant wzrostu IQ uczniów*, [w:] S. Trusz (red.), *Efekt oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Shaw G.B. (1912/1974), *Pigmalion. Przypadek romantyczny w pięciu aktach*, Warszawa: PIW.
- Thomas W.I. (1931), *The Relations of Research to the Social Process. Essays on Research in the Social Sciences*, Washington: Brookings Institution.
- Trusz S. (2010), *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Trusz S. (2013a), *Efekt oczekiwań interpersonalnych: ujęcie interdyscyplinarne*, [w:] S. Trusz (red.), *Efekt oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Trusz S. (red.) (2013b), *Efekt oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Turska D. (2012), *Efekt oczekiwań interpersonalnych – sto lat po fenomenie Mądrego Hansa*, „Zamojskie Studia i Materiały”, nr 14.
- Turska D., Bernacka R.E. (2010), *Maths lessons – are they gender neutral in the Polish perspective? Report on the third stage of research*, "New Educational Review", Vol. 3–4.
- Weinstein R.S. (2004), *Reaching Higher. The Power of Expectations in Schooling*, Cambridge: Harvard University Press.

SUMMARY

The article presents research on the effect of interpersonal expectations. The mechanism of transforming expectations into the phenomenon of self-fulfilling prophecy in education (Pygmalion effect) is presented. As implications of the presented knowledge for teachers, the Teacher Expectation and Student Achievement (TESA) program was analyzed, and a "list of questions for reflection" was included as an aid in self-evaluation.

Keywords: the effect of the interpersonal expectancies; self-fulfilling prophecy; Teacher Expectations and Student Achievement (TESA); reflection questions list