

Rozwój poznawczo-społeczny dziecka w świetle oczekiwań interpersonalnych rodziców i nauczycieli

SŁAWOMIR TRUSZ

Instytut Nauk o Wychowaniu
Uniwersytet Pedagogiczny
Kraków

STRESZCZENIE

Jakość rozwoju poznawczego i społecznego dziecka, a w konsekwencji – procesu edukacji dziecka, jest w dużym stopniu określana przez nietrafne, to jest zbyt niskie lub zbyt wysokie, oczekiwania rodziców i/lub nauczycieli. Zjawisko to jest szczególnie wyraźne wśród dzieci rzekomo zaburzonych w sferze funkcjonowania poznawczego i/lub społecznego, gdy oczekiwane ograniczenia poznawcze, emocjonalne lub behawioralne, za sprawą mechanizmu samospełniającego się proroctwa, mogą przekształcić się w rzeczywistość niepełnosprawność. Analizując relację między fałszywymi oczekiwaniami a osiągnięciami dzieci, badacze udowadniają, że nawet niewielki rozmiar efektu, rzędu $r = 0,2$, obserwowany zazwyczaj w badaniach nad zjawiskiem oczekiwań, oznacza wzrost lub spadek dynamiki rozwoju poznawczego i społecznego wśród 10% dzieci obdarzanych zróżnicowanymi oczekiwaniami. W artykule omówiono wyniki klasycznych oraz współczesnych badań dotyczących wpływu zróżnicowanych oczekiwań interpersonalnych na osiągnięcia rozwojowe dzieci oraz mechanizmy, za których pomocą można wyjaśniać wyżej wskazane relacje.

Słowa kluczowe: rozwój dziecka, edukacja, oczekiwania, samospełniające się proroctwa

WPROWADZENIE

W kontaktach z ludźmi tworzymy na ich temat oczekiwania, które na najbardziej podstawowym poziomie funkcjonowania społeczno-poznawczego pełnią funkcję przystosowawczą. Negatywne są źródłem reakcji awersyjnych, pozytywne zaś skłaniają do poszukiwania kontaktu z osobami, które mogą poprawić naszą sytuację. „Zasadniczym celem umysłów jest przedstawianie przyszłości”, stwierdza Daniel Dennett, dodając, że kluczem do jej kontrolowania jest zdolność „śledzenia, a nawet przewidywania istotnych cech środowiska, stąd też wszystkie umysły są, w swej istocie, maszynami służącymi do przewidywania” (Dennett, 1991, s. 177).

W tym świetle analiza relacji między dzieckiem a rodzicem, uczniem a nauczycielem czy rówieśnikami w klasie szkolnej, bez uwzględniania oczekiwań, wydaje się niepełna, a wyprowadzane z niej wnioski bezpodstawne (Olson, Roese, Zanna, 1996). Przykładowo w rodzinie oraz w szkole czynnik oczekiwań pozwala przewidywać reakcje zdziwienia/niezadowolenia rodziców i nauczycieli, gdy dzieci zachowują się niezgodnie ze stereotypami płci, oraz wyjaśniać niższe osiągnięcia dziewcząt z przedmiotów przyrodniczych, a w konsekwencji wyraźną nadreprezentację chłopców na studiach politechnicznych, dziewcząt zaś na studiach humanistycznych (Eccles,

Jacobs, Harold, 1990; Jussim, Eccles, Madon, 1996; badania prowadzone w polskich szkołach, por. Turska, Bernacka, 2010).

Odwołując się do oczekiwań, można także wyjaśniać odmienne traktowanie wybranych uczniów przez nauczycieli oraz rówieśników (np. częstsze chwalenie *versus* częstsze krytykowanie). Na podstawie znajomości oczekiwań interpersonalnych da się również przewidywać dysproporcje w rozwoju poznawczym i społecznym uczniów, rejestrowane za pomocą różnych testów, np. Lorge-Thorndike'a (Harris, Rosenthal, 1985; Harris i in., 1992; Spitz, 1999).

OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW JAKO EFEKT SAMOSPEŁNIAJĄCYCH SIĘ OCZEKIWAŃ NAUCZYCIELI

Pod koniec lat 50. XX wieku podjęto program badawczy, w ramach którego analizowano procesy zaangażowane w powstawanie efektu samospełniających się proroctw. Zjawisko to występuje, gdy pierwotnie nietrafne definicje sytuacji (oczekiwania), za sprawą mniej lub bardziej intencjonalnych zachowań ludzi, po czasie przekształcają się w rzeczywistość (Trusz, 2010a).

Po raz pierwszy sprawczą moc oczekiwań w relacjach nauczyciel–uczeń udało się zweryfikować doświadczalnie w kontrowersyjnym eksperymencie Pigmaliona (Rosenthal, Jacobson, 1968/1992). Badanie przeprowadzono w Oak School – jednej z amerykańskich szkół podstawowych. W fazie pretestu wszystkich uczniów przebadano niewerbalnym testem inteligencji TOGA J.C. Flanagana, którego wyniki są niezależne od wiedzy i umiejętności szkolnych. Następnie wszystkich nauczycieli poinformowano, że uzyskane w nim rezultaty rzekomo służą do prognozowanie „rozkwitów” intelektualnego uczniów w ciągu kolejnych miesięcy nauki. W szkole znajdowało się 18 klas, po trzy na każdym z sześciu poziomów. Z każdej klasy wylosowano ok. 20% dzieci, przypisując je do grupy eksperymentalnej. Pozostałe włączono do

grupy kontrolnej. Oczekiwaniami nauczycieli manipulowano poprzez dostarczenie im list z nazwiskami wylosowanych dzieci, które rzekomo uzyskały wysokie wyniki w teście „rozkwitów” intelektualnego.

Po ośmiu miesiącach nauki uczniowie po raz kolejny rozwiązywali test TOGA. Zgodnie z hipotezą samospełniającego się proroctwa okazało się, że dzieci, od których oczekiwano rozwoju ilorazu inteligencji, uzyskały znacząco wyższe rezultaty w porównaniu z uczniami z grupy kontrolnej (średnio o 3,8 pkt; $p < 0,05$, dla 18 klas). Najsilniejszy wpływ fałszywych oczekiwań nauczycieli na rozwój zdolności umysłowych dzieci zarejestrowano w klasie I, gdzie średni wzrost ilorazu inteligencji w grupie eksperymentalnej wyniósł 27,4 pkt, w warunkach kontrolnych zaś 12 pkt. Podobnie w klasie II dzieci rzekomo rozkwitające zyskały średnio 16,5 pkt, uczniowie z grupy kontrolnej zaś 7 pkt (w obu przypadkach różnice istotne; $p < 0,05$). Warto podkreślić, że różnica 15,4 pkt ilorazu inteligencji, zarejestrowana u uczniów klasy I, odpowiada wartości jednego odchylenia standardowego w standaryzowanych testach inteligencji, co oznacza, że dzieci, które rozpoczęły badanie, znajdując się w grupie uczniów o przeciętnej inteligencji, po zaledwie ośmiu miesiącach nauki przechodziły do grupy uczniów o ponadprzeciętnym ilorazie inteligencji.

Pod koniec roku szkolnego nauczycieli poproszono także o ocenę różnych zachowań szkolnych dzieci z grupy eksperymentalnej i kontrolnej. Na tle grupy kontrolnej uczniowie „rozkwitający” jawili się jako „mający większą szansę na odniesienie sukcesu w przyszłości, bardziej interesujący, prezentujący większą ciekawość intelektualną i bardziej szczęśliwi” (Rosenthal, Jacobson, 1968/ 1992, s. 108). Co ciekawe, u dzieci z grupy kontrolnej również zaobserwowano znaczny wzrost ilorazu inteligencji, np. w klasie I średnio o 12 pkt, w klasie II zaś o 7 pkt. Paradoksalnie jednak, im bardziej zyskiwały one na inteligencji, tym gorzej były oceniane przez nauczycieli pod względem przystosowania społecznego oraz wrażliwości.

REPLIKACJE EKSPERYMENTU PIGMALIONA – DALSZE DANE DOTYCZĄCE WPŁYWU OCZEKIWAŃ NA ROZWÓJ INTELEKTUALNY DZIECKA

Eksperyment Pigmaliona stał się źródłem inspiracji dla wielu badaczy, którzy starali się powtórzyć uzyskane w nim rezultaty. Do końca ubiegłego wieku przeprowadzono około 500 tego typu replikacji (Rosenthal, 2002). Co do wartości materiału dowodowego potwierdzającego tezę, że nietrafne oczekiwania interpersonalne są źródłem istotnych zmian ilorazu inteligencji dzieci, zdania eksperymentalnych

psychologów społecznych oraz psychologów edukacji są podzielone (por. dyskusja w Trusz, 2010a).

Dokonując przeglądu badań wykonanych do 1974 roku, Herman Spitz (1999) zauważa, że na 19 eksperymentów jedynie w trzech udało się wykazać znaczący wpływ oczekiwań nauczycieli na rozwój inteligencji dzieci. Odwołując się do ustaleń Spitz, w tabeli 1 zestawiono wspomniane wyżej eksperymenty wraz z informacją o: (1) autorze badań, (2) próbie, (3) technice wywoływania oczekiwań, (4) czasie trwania eksperymentu i wykorzystanym teście do badania ilorazu inteligencji, (5) uzyskanych wynikach.

Tabela 1. Replikacje eksperymentu Pigmaliona, sprawdzające hipotezę wpływu nietrafnych oczekiwań na rozwój inteligencji uczniów (na podstawie Spitz, 1999, modyfikacja własna)

| Badanie | Próba | Procedura manipulacji oczekiwaniami | Czas trwania / Test IQ | Efekt |
|--|--|---|--|---|
| Flowers, 1966 (rozprawa doktorska) | Dwie z klasy VII, status społeczno-ekonomiczny (SES) niski | Dzieci z grupy eksperymentalnej umieszczone w grupie o wyższych zdolnościach, niż wynikałoby to z obiektywnych cech dzieci. | Rok szkolny / Otis | W jednej z dwóch klas dzieci z grupy eksperymentalnej zyskują 2 pkt, dzieci z grupy kontrolnej tracą 3 pkt ($p < 0,05$). |
| Anderson, Rosenthal, 1968 | Chłopcy opóźnieni umysłowo w wieku od 9. do 16. roku życia | Wprowadzeni w błąd opiekunowie. Połowa grupy eksperymentalnej ($N = 6$) nauczana również indywidualnie. | 8 tygodni / TOGA (ukryty)* | Brak różnic w inteligencji ogólnej pomiędzy grupą eksperymentalną a kontrolną (brak efektu). Dodatkowo, osoby badane nauczane indywidualnie tracą 10 pkt w skali rozumowania. |
| Conn i in., 1968 | Uczniowie klas I–VI; SES wyższy–średni | Tak samo jak u Rosenthala, Jacobson, 1968/1992 | 4 miesiące (drugi semestr) / TOGA (ukryty) | Brak statystycznie istotnych różnic. Różnice rok później w nieoczekiwanym kierunku. |
| Evans, Rosenthal, 1969 | Uczniowie klas I–VI, SES wyższy–średni | Tak samo jak u Rosenthala, Jacobson, 1968/1992 | Rok szkolny / TOGA | Brak różnic w inteligencji ogólnej między grupą eksperymentalną a kontrolną. Różnice międzypłciowe w wynikach podskali rozumowania. |
| Claiborn, 1969 (oparte na rozprawie doktorskiej) | Uczniowie klas I, SES średni | Tak samo jak u Rosenthala, Jacobson, 1968/1992 | 2 miesiące (drugi semestr) / TOGA (ukryty) | Brak istotnego wpływu (ale wszystkie średnie wartości pomiaru IQ wyższe). |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| José, 1969 (rozprawa doktorska) | Uczniowie klas I–II, 7 szkół, SES zróżnicowany | Tak samo jak u Rosenthala, Jacobson, 1968/1992. | 16 tygodni / TOGA (ukryty) | Brak istotnych różnic. |
| Kester, 1969 (rozprawa doktorska) | Uczniowie klas VII, 6 szkół, SES średni | Falszywa informacja podana nauczycielom na temat IQ dzieci z grupy eksperymentalnej. | 9 tygodni / Otis-Lennon | Brak istotnego wpływu. |
| Maxwell, 1970 (rozprawa doktorska) | Uczniowie klas II i IV, prawdopodobnie średni SES | Falszywa informacja podana nauczycielom na temat IQ dzieci z grupy eksperymentalnej. | 7 miesięcy / Stanford-Binet | Wzrost o 5,59 w grupie eksperymentalnej istotnie wyższy niż w grupie kontrolnej. |
| Keshock, 1970 (rozprawa doktorska) | Uczniowie czarnoskórzy klas II–V, SES niski | Falszywa informacja podana nauczycielom na temat IQ dzieci z grupy eksperymentalnej. | 9 miesięcy / Stanford-Binet | Brak istotnych zmian w średnich IQ w przypadku grupy eksperymentalnej lub kontrolnej. |
| Ginsburg, 1970 (rozprawa doktorska) | 5 uczniów o niższym, 5 o średnim SES oraz uczniowie klasy I, SES wyższy | Falszywa informacja podana nauczycielom na temat IQ dzieci z grupy eksperymentalnej. | Rok szkolny / TOGA | Brak istotnego wpływu. Rozwój IQ we wszystkich grupach. |
| Grieger, 1970 (rozprawa doktorska) | Uczniowie klas I–III, SES niższy i średni | W taki sam sposób jak u Rosenthala, Jacobson, 1968/1992. | 2 miesiące / California Test of Mental Maturity | Brak istotnego wpływu. Rozwój IQ we wszystkich grupach. |
| Henrikson, 1970 | Uczestnicy programu „Dobry Start” obecni w przedszkolu | Falszywa informacja podana nauczycielom, że dzieci znajdują się w najwyższej „ćwiartce”. | Rok szkolny / Slosson | Brak istotnego wpływu. |
| Fleming, Anttonen, 1971b | Uczniowie klasy II, 22 szkoły, SES niższy i średni | Falszywa informacja podana nauczycielom na temat IQ dzieci z grupy eksperymentalnej. | Rok szkolny / Kuhlman-Anderson | Brak istotnego wpływu. Rozwój IQ we wszystkich grupach. |
| Fielder, Cohen, Feeny, 1971 | Uczniowie z 36 klas I–VI, w 24 klasach duża liczba uczniów pochodzenia latynoskiego | W taki sam sposób jak u Rosenthala, Jacobson, 1968/1992. | 4 miesiące w dwóch semestrach / TOGA (ukryty) | Brak istotnego wpływu. |
| Fine, 1972 (rozprawa doktorska) | Uczniowie klas II, 5 szkół, niski SES | Falszywa informacja przekazywana nauczycielom na temat zdolności czytania uczniów z grupy eksperymentalnej. | Drugi semestr / Cognitive Abilities Test | Brak istotnego wpływu na IQ (lub czytanie). Rozwój IQ w obu grupach. |
| Pellegrini, Hicks, 1972 | Szkoła podstawowa, niski SES, 70–80% amerykańskie pochodzenia meksykańskiego | Wprowadzana indywidualnym opiekunom informacja na temat IQ dzieci z grupy eksperymentalnej. | 17 tygodni / Peabody + podskala Wechslera | Istotny wzrost tylko wtedy, gdy opiekunowie byli zapoznani z treścią testu IQ. |

| | | | | |
|-------------------------------|--|---|---|---|
| Rosenthal, Baratz, Hall, 1974 | Uczniowie klas I–VI, 96% niski SES, dzieci czarnoskóre | Falszywa informacja przekazywana nauczycielom na temat „potencjału kreatywności” badanych osób. | Rok szkolny / TOGA (ukryty) | Brak istotnego wpływu na inteligencję ogólną w przypadku połączonych grup. Uczniowie z klasy V z grupy eksperymentalnej uzyskują lepszy wynik niż uczniowie z grupy kontrolnej. |
| Sutherland Goldschmid, 1974 | Uczniowie klas I–II, 3 szkoły, średni SES | Porównanie ocen nauczycieli ze zmianami IQ. | 5 miesięcy / 4 podtesty Wechslera + Lorge-Thorndike | Brak wpływu na rozwój IQ uczniów rzekomo lepszych |

* Określenie „ukryty” dotyczy informacji co do prawdziwego przeznaczenia testu.

Dla odmiany, Monika Harris i Robert Rosenthal, broniąc wyników eksperymentu *Pigmaliona*, przekonują, że kumulatywne analizy zbiorcze, „liczące obecnie ponad 400 badań, nie tylko pokazują, że efekty oczekiwań interpersonalnych występują (ze śladową wielkością p), ale również ich wielkości mają istotne, praktyczne znaczenie” (Harris, Rosenthal, 1985, s. 363). Ostatecznie badaczom udało się ustalić, że średnia wielkość wpływu oczekiwań nauczyciela na osiągnięcia intelektualne uczniów waha się od przeciętnego, w warunkach naturalnych, do dużego, w badaniach eksperymentalnych. Według Jere Brophy’ego (1983) czynnik oczekiwań tłumaczy od 3 do 10% wariacji osiągnięć szkolnych dzieci, przy czym jego wpływ może utrzymywać się przez kilka kolejnych lat nauki dziecka w szkole, nawet jeśli utraciło ono kontakt z tendencyjnym nauczycielem (Smith, Jussim, Eccles, 1999).

WPLYW OCZEKIWAŃ INTERPERSONALNYCH NA ROZWÓJ I FUNKCJONOWANIE SPOŁECZNE DZIECI W KLASIE SZKOLNEJ

Nieuzasadnione oczekiwania interpersonalne mogą oddziaływać również na inne, poza inteligencją, zmienne osiągnięć dzieci. Jedną z nich są zachowania w grupie rówieśniczej, których charakter (np. wrogość *versus* przyja-

źność) może świadczyć o poziomie przystosowania społecznego dzieci.

Rozwijane przez nauczyciela wyobrażenia na temat wybranych dzieci w klasie szkolnej mogą wpływać na ich relacje z rówieśnikami. W jednym z pierwszych badań nad efektem *Golema*, tj. negatywną odmianą efektu samospełniających się proroctw, Ray Rist (1970) przez trzy lata prowadził obserwację tych samych czarnoskórych uczniów jednej z amerykańskich szkół podstawowych. Po zaledwie ośmiu dniach od rozpoczęcia zajęć w klasie „0” nauczycielka (również czarnoskóra) podzieliła dzieci na trzy grupy, przypisując je do trzech odrębnych stolików. W swych wyborach nauczycielka rzekomo kierowała się potencjałem intelektualnym uczniów, stąd też do stolika 1 przydzieliła dzieci bystre, do stolików 2 i 3 zaś – mniej zdolne.

Rist (1970) zauważyła, że żadna z dostępnych nauczycielce informacji o uczniach nie dotyczyła inteligencji dzieci. Prawdziwym kryterium podziału były oczekiwania nauczycielki, utworzone na podstawie danych o statusie socjoekonomicznym rodzin uczniów. Dlatego też przy stoliku 1 siedziały dzieci pochodzące z rodzin najzamożniejszych, najschludniej ubrane i używające literackiego języka, przy stolikach 2 i 3 zaś – uczniowie pochodzący z rodzin uboższych, ubrani w zniszczone ubrania oraz posługujący się czarnym dialektem (*Ebonics*). Zdaniem nauczycielki dzieci ze stolika 1, w porównaniu z resztą uczniów,

były predysponowane do odnoszenia największych sukcesów w nauce.

Podczas zajęć nauczycielka komunikowała uczniom zróżnicowane oczekiwania, wyraźnie faworyzując dzieci ze stolika 1 kosztem pozostałych. Dopuszczała również do sytuacji, w których dzieci ze stolika 1 kpiły z uboższych kolegów i lekcewały ich. Wskazany wzorzec relacji Rist ilustruje następującym przykładem: „Milt podszedł do obserwatora i powiedział mu, by spojrzeć na buty Lilli. Zapytałem go, dlaczego powinienem to zrobić, a on odpowiedział: «Ponieważ są tak podarte i brudne». (Milt jest ze stolika 1, Lilli ze stolika 3)” (Rist, 1970, s. 426).

Dodatkowo, dzieci ze stolika 1 zachowywały się w jawnie wrogi sposób wobec pozostałych rówieśników. W jednej z takich sytuacji „nauczycielka wyznaczyła Gregory’ego na «szeryfa» wycieczki (...). Pani Caplow po prostu patrzyła, jak Gregory podchodzi do ucznia i wypychając go za linię, mówi: «Chłopcze, stój tam, gdzie powinienes». On kilka razy podchodził do uczniów ze stolika 3, pokazywał im tarczę, którą dała mu nauczycielka, i mówił: «Nauczycielka wyznaczyła mnie na szeryfa»” (Rist, 1970, s. 428).

Co ciekawe, mimo wyraźnie lepszego traktowania dzieci ze stolika 1 przez nauczycielkę, np. dostarczania im większej ilości materiału nauczania, przeprowadzony pod koniec klasy „0” test inteligencji nie wykazał istotnych różnic inteligencji wśród uczniów. Nie musi to jednak oznaczać, że negatywny rezultat oczekiwań nauczyciela nie wystąpił w badanej przez Rista klasie. Zdaniem Lee Jussima i jego współpracowników (Jussim i in. 2008) negatywne oczekiwania nauczycielki oraz dzieci ze stolika 1 mogły destruktywnie wpływać na poziom motywacji do nauki uczniów ze stolików 2 i 3 oraz podnosić ich wrażliwość na urzeczywistnianie negatywnych oczekiwań na sferze funkcjonowania społecznego.

Rzeczywiście, dane zebrane przez Rista (1970) świadczą o tym, że tego typu wpływ wystąpił. Autorowi udało się zaobserwować, że „wrogość, którą dzieci ze stolików 2 i 3 zaczęły prezentować względem siebie, na wiele sposobów odzwierciedlała to, co mówili na

ich temat uczniowie ze stolika 1 oraz nauczycielka. (...) Dzieci ze stolików 2 i 3 nazywały siebie «głupkami», «bałwanami», «tępakami»” (Rist, 1970, s. 429). Dodatkowo, „dzieci ze stolików 2 i 3 nie rozpoczęły roku szkolnego, wyśmiewając i lekceważąc siebie nawzajem. Tego typu proces społeczny zaczął się wyłaniać z zarysu struktury społecznej narzuconej na klasę przez nauczycielkę. Ponadto, dzieci ze stolika 1 były wyraźnie socjalizowane do wzorca zachowań, zgodnie z którym wiedziały, że mogą kierować wrogość i agresję względem tych ze stolików 2 i 3, ale nie wobec siebie. [Nauczycielka] ustaliła wzorzec zróżnicowanych zachowań, który został przyjęty przez klasę” (Rist, 1970, s. 430).

Uzyskane przez Rista dane znajdują potwierdzenie w wynikach prac innych autorów. Na przykład William Peters (1971, za: Braun, 1976) opisuje badanie, w którym analizowano zakres, w jakim wywołane przez znaczących innych uczucie niższości/wyższości u dzieci może być źródłem międzygrupowej nieufności, gniewu oraz poczucia beznadziejności. Pewna nauczycielka, odwołując się do kryterium koloru oczu, podzieliła uczniów klasy III szkoły podstawowej na grupę dzieci brązowoi niebieskookich, jednocześnie zapewniając, że pierwsze z nich są lepsze, tj. bardziej inteligentne, niż drugie, więc należy im się więcej przywilejów.

Role dzieci lepszych i gorszych zostały przyswojone bardzo szybko. Dowodzi tego sytuacja, w której „jedna uroczą niebieskooką dziewczynką, należąca do grupy najbardziej popularnych dzieci w klasie, została prawie rozbita pod wpływem presji. Chodziła przygarbiona, nagle stała się niezdarna, potykała się o każdą rzecz, uzyskiwała gorsze wyniki w nauce. Podczas przerwy, idąc smutna przez plac zabaw, została celowo uderzona ramieniem w plecy przez brązowooką dziewczynkę, która wcześniej była jej najlepszą przyjaciółką” (Peters, 1971, za: Braun, 1976, s. 202).

Zmiany w zachowaniach dzieci można tłumaczyć mechanizmem samospełniającego się proroctwa. Uczniowie postępowali zgodnie z nowymi rolami, źródłem informacji bowiem była nauczycielka. Dodatkowo, uczniowie

„wierzyli, ponieważ *widzieli*, że w istocie tak było (...). Czy gorsza grupa nie pracowała gorzej? Czy oni wciąż nie działali niepoprawnie? Czy nie stawali się nadąsani, nieuważni i nieszczęśliwi?” (Peters, 1971, za: Braun, 1976, s. 203). Można przyjąć, że dzieci na podstawie fałszywej, ale wiarygodnej dla nich informacji, utworzyły nietrafne oczekiwania, a następnie w ich świetle oceniały rówieśników oraz traktowały ich w niekoleżeński sposób. Zwrotnie, rzekomo gorsi niebieskoocy uczniowie stawali się bardziej nieszczęśliwi i niezorganizowani zgodnie z pierwotnie fałszywym oczekiwaniami dzieci brązowookich.

Kierunek i siła wpływu nietrafnych oczekiwań interpersonalnych na rozwój kompetencji społecznych dzieci w dużym stopniu jest zależna od znaku oraz stopnia wykrystalizowania schematów „ja” oraz autooczekiwań dzieci (Kuklinski, Weinstein, 2001; McKown, Weinstein, 2008). Jednym z ważniejszych autooczekiwań dzieci jest pragnienie utrzymania spójności między zachowaniami a schematem „ja”. Stąd też, jeśli dziecko nisko ocenia własne kompetencje i wierzy, że problem, który ma rozwiązać, wykracza poza jego możliwości, to wzrasta prawdopodobieństwo, iż będzie ono postępować zgodnie z wyobrażeniem osoby mało zdolnej, zarówno w sferze funkcjonowania społecznego (np. unikanie kontaktów z kolegami, wynikające z zaniżonej oceny własnej atrakcyjności interpersonalnej), jak i intelektualnego (np. rozwiązywanie zadań poniżej własnych możliwości).

Dane dostarczone przez Carla Brauna (1976) dobrze ilustrują tę prawidłowość. Pewien chłopiec o ilorazie inteligencji mieszczącym się w granicach 115–125 pkt bez trudu rozwiązywał zadania wymagające zdolności werbalnych i niewerbalnych. Jednocześnie borykał się z trudnościami w nauce matematyki i języka angielskiego, które tłumaczył niskimi kompetencjami intelektualnymi. Aby wykazać, że się myli, badacze zapoznali chłopca z wynikami testu inteligencji. W następnym semestrze powtórzono pomiar inteligencji. Uzyskane przez chłopca wyniki obniżyły się, mieszcząc się w przedziale 85–100 pkt. Najwyraźniej niekorzystny schemat „ja” wpłynął

na zachowanie chłopca w kierunku zgodnym z niskimi autooczekiwaniami.

Podobnie w wymiarze funkcjonowania społecznego, jeśli autooczekiwania dzieci są negatywne, to kierowane wobec nich działania, niezależnie od intencji partnera, mogą być interpretowane zgodnie z negatywnym schematem „ja”. Na przykład próby aktywizowania dzieci społecznie wycofanych, poprzez przyznawanie im odpowiedzialnych funkcji w grupie, mogą być interpretowane raczej jako formy nacisku/manipulowania niż wspierania (Babad, 2009). W konsekwencji odrzucanie pomocy i niewywiązywanie się z powierzonych zadań może stanowić dla nauczyciela dowód, że dziecko jest społecznie niedostosowane.

W bardziej współczesnych badaniach Rhona Weinstein ze współpracownikami (Kuklinski, Weinstein, 2001; McKown, Weinstein, 2008) wykazała, że osiągnięcia uczniów da się lepiej przewidywać, gdy w analizach uwzględniane są dziecięce autooczekiwania i oceny tendencyjnych oddziaływań nauczycieli, za których pośrednictwem zróżnicowane oczekiwania są im komunikowane. Jak podkreślają Clark McKown i Rhona Weinstein (2008), „gdy dzieci zauważają, że nauczyciel faworyzuje uczniów dobrych względem uczniów słabszych, oczekiwania nauczyciela są silniej powiązane z osiągnięciami ucznia, potencjalnie przyczyniając się do większej rozbieżności między uczniami lepszymi i słabszymi w nauce” (s. 257).

Niekorzystny obraz „ja” wzmocniony przez negatywne oczekiwania nauczyciela może po czasie wywoływać u dzieci syndrom wyuczonej beznadziejności, a następnie bezzadności (Dweck, Master, 2009). Dodatkowo, świadomość niesprawiedliwego traktowania, np. częstszego karania i rzadszego nagradzania, może godzić w morale uczniów, wyzwać w nich uczucie przygnębienia i złości oraz pragnienie zmiany niesprawiedliwego nauczyciela, a w następstwie generalizacji bodźców awersyjnych, wywoływać u uczniów tendencję do unikania wszelkich sytuacji związanych z uczeniem się (Babad, 2009; Trusz, 2010b).

OCZEKIWANIA RODZICÓW A ROZWÓJ POZNAWCZY I SPOŁECZNY DZIECI

Zjawiska udokumentowane w badaniach nad wynikami oczekiwań w klasie szkolnej występują także w rodzinie, z jednej strony wpływając na zachowania rodziców, z drugiej zaś – na jakość rozwoju poznawczego i społecznego dzieci. Lee Jussim, Jacquelynne Eccles i Stephanie Madon (1996) przekonują, że chociaż większość badań „skupia się wyłącznie na związkach między oczekiwaniami nauczyciela a osiągnięciami ucznia, efekt oczekiwań niewątpliwie występuje w wielu innych relacjach: pracodawca–pracownik, terapeuta–klient i rodzic–dziecko” (s. 287). Dlatego też dokonane w nich odkrycia „odnoszą się i mają zastosowanie w wielu innych relacjach, poza relacją nauczyciel–uczeń” (Jussim, Eccles, Madon, 1996, s. 287).

Sytuację dziecka przebywającego w różnych środowiskach socjalizacyjnych warto rozpatrywać z punktu widzenia tzw. efektu akumulacji oczekiwań (Jussim, Harber, 2005). Wpływy oczekiwań nauczycieli i rodziców mogą się nakładać, co sprawia, że całkowita siła efektu jest wyższa niż w sytuacji, gdy dziecko jest faworyzowane lub defaworyzowane wyłącznie w jednym środowisku, np. gdy nauczyciel wyraża niepochlebne opinie na temat zdolności matematycznych ucznia, natomiast rodzice, wspierając dziecko, rozwiązują z nim dodatkowe zadania z algebry.

Oczekiwania nauczycieli i rodziców nie muszą nachodzić na siebie, ale oddziaływać na rozwój dziecka „równolegle”. Warto wówczas sytuację dziecka analizować z punktu widzenia kategorii skrzyżowanych lub piętn wielorakich, gdy efekty kilku etykiet są addytywne, co wzmacnia całkowitą siłę zjawiska samospełniających się proroctw (Kwiatkowska, 2009; Jussim i in. 2008; Trusz, 2010a). Przykładem może być sytuacja, w której zarówno rodzice, jak i nauczyciele tworzą negatywne oczekiwania, przy czym założenia pierwszych dotyczą pamięci dziecka, drugich zaś funkcjonowania społecznego, a konkretnie – zastraszania/terroryzowania uczniów przez rówieśników (Rigby, 2005).

Analizowane relacje warto zilustrować wynikami prac, w których próbowano oszacować zakres wpływu oczekiwań rodziców na jakość rozwoju poznawczego i społecznego ich dzieci. Michelle Englund, Amy Luckner, Gloria Whaley i Byron Egeland (2004) w badaniach panelowych oceniały siłę związku między oczekiwaniami matek a ilorazem inteligencji i osiągnięciami ich dzieci w nauce. Dane gromadzono od urodzenia dziecka do rozpoczęcia przez nie edukacji w klasie III szkoły podstawowej podczas systematycznie prowadzonych wywiadów z matkami i nauczycielami, laboratoryjnych obserwacji matek i dzieci w różnych sytuacjach zadaniowych oraz testów inteligencji dzieci. Weryfikowano hipotezy, że (a) oczekiwania matek wpływają na poziom ich zaangażowania w edukację dziecka oraz jego wyniki w nauce, (b) poziom zaangażowania matek w naukę dziecka koreluje z osiągnięciami szkolnymi dziecka oraz zwrótnie (c) osiągnięcia szkolne dziecka są powiązane z oczekiwaniami i zaangażowaniem matek w naukę ich dzieci.

Autorkom częściowo udało się potwierdzić zakładane relacje, chociaż ich siła nie była zbyt wysoka. Wpływ oczekiwań na poziom zaangażowania matek w edukację wzrastał wraz z przechodzeniem dziecka z klasy I ($\beta = 0,00$) do klasy III ($\beta = 0,21$; $p < 0,05$). Oczekiwania matek nie wpływały jednak na wyniki dzieci w klasie I i III, to raczej wyniki dziecka w klasie I oddziaływały na oczekiwania matek ($\beta = 0,17$; $p < 0,05$) oraz poziom ich zaangażowania w edukację dziecka ($\beta = 0,14$; $p < 0,05$). Nie da się jednak wykluczyć, że relacja między oczekiwaniami a osiągnięciami dzieci mogła być pośredniczona przez zaangażowanie matek w ich naukę, zwłaszcza w klasie III, gdzie połączenie między wskazanymi czynnikami okazało się istotne, wskazując, że wyższym oczekiwaniom towarzyszyło istotnie większe zaangażowanie w edukację dzieci.

Z kolei Stephanie Madon, Max Guyll, Richard Spoth i Jennifer Willard (2004) oceniały zakres, w jakim przekonania rodziców dotyczące spożywania alkoholu przez dzieci pełni funkcję samospełniających się proroctw,

wyzwalając, a następnie wzmacniając ich zachowania związane z nadużywaniem alkoholu w przyszłości. Informacje dotyczące konsumpcji alkoholu pochodziły z wypełnianych przez dzieci skal samoopisowych.

Zgodnie z hipotezą akumulacji efektu negatywnych oczekiwań okazało się, że zachowania dzieci związane z konsumpcją alkoholu dało się przewidywać w największym stopniu, gdy oboje rodzice przeceniali ilość wypitego przez dziecko alkoholu w przyszłości. Efektu akumulacji nie zaobserwowano w przypadku pozytywnych oczekiwań rodziców, co oznacza, że przewidywane wzrosty ilości zachowań związanych z nadużywaniem alkoholu były zbliżone, niezależnie od tego, czy wyłącznie jeden czy oboje rodziców niedoceniało częstotliwości sięgania przez dzieci po alkohol.

KONKLUZJE I REKOMENDACJE

Dane, z których do tej pory korzystano, pochodzą z badań prowadzonych na zachodzie Europy oraz w Stanach Zjednoczonych. Warto w związku z tym postawić pytanie, czy podobne efekty oczekiwań występują również w polskich rodzinach oraz szkołach. Wydaje się, że tak.

Na przykład Magdalena Kwiecień i Sławomir Trusz (2010) podjęli próbę identyfikacji wymiarów oraz związanych z nimi cech, za których pomocą osoby przygotowujące się do zawodu pedagoga tworzą prototypowe obrazy ucznia młodszego (klasy I–III) oraz starszego (klasy IV–VI) szkoły podstawowej. Z punktu widzenia omawianej problematyki czytelnika może zainteresować fakt, że zrekonstruowany na podstawie analizy czynnikowej obraz ucznia pozbawiony był cech, które tradycyjnie wiąże się z kompetencjami poznawczymi, np. inteligencją, kreatywnością, pojętnością. Wyodrębnione dyspozycje osobowe dziecka dotyczyły właściwości, które mogą w istotnym stopniu wpływać na jakość podejmowanych przez nie relacji z nauczycielem i rówieśnikami. Autorzy stwierdzają, że w oczach przyszłych pedagogów dziecko młodsze jest intelektualnie „nijakie”, ale idealnie dopasowane

do roli grzecznego ucznia, tj. z uśmiechem wykonującego polecenia nauczyciela, dziecko starsze zaś – emocjonalnie niedojrzałe i społecznie niedostosowane oraz bezrefleksyjne i intelektualnie „nijakie”.

Ponadto polscy nauczyciele generują wyjątkowo niekorzystne oczekiwania na temat poznawczego i społecznego funkcjonowania dzieci o rzekomo niskim ilorazie inteligencji i niskim statusie społeczno-ekonomicznym, a następnie pod ich wpływem tendencyjnie postrzegają i oceniają ich zachowania. W konsekwencji nauczyciele chętnie i dotkliwie karzą uczniów za przewinienia oraz rezygnują z ich nagradzania za zachowania zgodne z normami społecznymi (Trusz, 2010a). Wskazany układ reakcji to jeden z czterech ogólnych wzorców zachowań, za których pośrednictwem nauczyciele/rodzice mogą komunikować dzieciom zróżnicowane oczekiwania.

Prócz kar/krytyki oraz nagród/pochwał, tj. czynnika sprzężeń zwrotnych, oczekiwania mogą być pośredniczone za pomocą czynnika klimatu, wkładu i wydajności (Rosenthal, 2002). Okazuje się, że w porównaniu z dziećmi obdarzonymi niskimi oczekiwaniami dzieci faworyzowane otrzymują większą ilość bardziej adekwatnych informacji zwrotnych na temat poprawności działań (sprzężenia zwrotne). Dodatkowo mogą one liczyć na większe wsparcie emocjonalne (klimat), większą ilość bardziej skomplikowanego materiału nauczania (wkład) oraz takie warunki rozwojowe, które ułatwiają prezentowanie własnej wiedzy i umiejętności w szkole oraz domu (wydajność).

Na podstawie serii metaanaliz Monika Harris i Robert Rosenthal (1985) wykazali, że każdy z wyodrębnionych czynników uczestniczy w komunikowaniu oczekiwań oraz znacząco koreluje z różnymi zmiennymi osiągnięć dzieci. Autorom udało się obliczyć średnie rozmiary efektu (wartość pierwsza współczynnika korelacji reprezentuje siłę wpływu oczekiwań na zachowania komunikujące, druga – siłę relacji między zachowaniami komunikującymi a osiągnięciami dzieci), które wyniosły: dla klimatu $r = 0,20$ i $0,36$; dla sprzężeń zwrotnych $r = 0,13$ i $0,07$; dla wkładu $r = 0,26$ i $0,33$ i dla wydajności $r = 0,19$ i $0,20$.

Odwołując się do miary BESD¹ (*Binomial Effect Size Display*), wykorzystywanej m.in. w badaniach metaanalitycznych do szacowania siły wpływu (rozmiaru efektu) manipulacji eksperymentalnej (Harris, Rosenthal, 1985), łatwo obliczyć, że wielkość $r = 0,26$ dla wkładu w relacji oczekiwania–zachowania komunikujące oznacza wzrost liczby nauczycieli/rodziców prezentujących ponadprzeciętną ilość bardziej skomplikowanego materiału nauczania od ok. 37% (wysokie oczekiwania) do ok. 63% (niskie oczekiwania) spowodowany wpływem zróżnicowanych oczekiwań. Z kolei w relacji zachowania komunikujące–osiągnięcia uczniów $r = 0,33$ dla tego samego czynnika oznacza, że komunikowanie oczekiwań za pomocą zróżnicowanego materiału nauczania współwystępuje ze wzrostem liczby uczniów uzyskujących ponadprzeciętne wyniki od 33,5% (niskie oczekiwania) do 66,5% (wysokie oczekiwania). Pozostałe wielkości można interpretować podobnie. Przedstawione pomiary wskazują, że oczekiwania nie tylko wpływają na sposób traktowania dzieci przez nauczycieli/rodziców, ale też na ujawniane przez nie osiągnięcia w dziedzinie funkcjonowania poznawczego, zadaniowego i społecznego.

Na koniec warto podać kilka reguł postępowania, których stosowanie obniża praw-

dopodobieństwo wystąpienia negatywnej, a podnosi szansę pojawienia się pozytywnej odmiany efektu oczekiwań interpersonalnych w szkole i rodzinie (Darley, Fazio, 1980; Jusim, Harber, 2005; Trusz, 2010a). Nauczyciel/rodzic powinien: (1) aktywnie poszukiwać informacji na temat cech indywidualnych dziecka, koncentrując się przede wszystkim na jego zachowaniach, ujawnianych w różnych sytuacjach i dłuższej perspektywie czasu; (2) zawieszać ocenę do momentu uzyskania informacji, których źródłem jest obserwacja zachowań dziecka; (3) zwracać uwagę na informacje wieloznaczne i gdy jest to możliwe, interpretować je na korzyść dziecka; (4) wskazywać dzieciom, że poziom ich zdolności intelektualnych zależy przede wszystkim od energii wkładanej w naukę; (5) tłumaczyć niskie wyniki dzieci chwilowym brakiem właściwego zaangażowania w naukę, a sukcesy – wysokim poziomem motywacji i zdolności intelektualnych; (6) angażować dzieci w różne działania edukacyjne, nawet jeśli miałyby się to wiązać z chwilowym zaburzaniem toku lekcji/domowych obowiązków oraz (7) gdy jest to możliwe, przekazywać dzieciom konstruktywne informacje zwrotne, tj. chwalić za prawidłowe działania/wypowiedzi oraz zachęcać do większego wysiłku, a ignorować zachowania niezgodne z przyjętymi normami społecznymi.

PRZYPIS

¹ Miara procentowa dla dzieci obdarzanych wysokimi oczekiwaniami, tj. najczęściej przypisanych do warunków eksperymentalnych, jest obliczana na podstawie wzoru $(0,50 + r/2) \times 100$, dla dzieci obdarzanych niskimi oczekiwaniami zaś – ze wzoru $(0,50 - r/2) \times 100$, gdzie r to wielkość efektu wyrażona za pomocą współczynnika korelacji Pearsona.

BIBLIOGRAFIA

- Babad E. (2009), *The Social Psychology of the Classroom*. New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Braun C. (1976), Teacher Expectation: Sociopsychological Dynamics. *Review of Educational Research*, 46, 185–213.
- Brophy J. (1983), Research on the Self-fulfilling Prophecy and Teacher Expectation. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631–661.
- Dennett D.C. (1991), *Consciousness Explained*. Boston: Little, Brown and Company.

- Darley J., Fazio R. (1980), Expectancy Confirmation Processes Arising in the Social Interaction Sequence. *American Psychologist*, 35, 867–881.
- Dweck C.S., Master A. (2009), Self-Theories Motivate Self-Regulated Learning [w:] D.H. Schunk, B.J. Zimmerman (red.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Application*, 31–51. New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Eccles J. S., Jacobs J. E., Harold R. D. (1990), Gender Role Stereotypes, Expectancy Effects, and Parents' Socialization of Gender Differences. *Journal of Social Issues*, 46, 183–201.
- Englund M.M., Luckner A.E., Whaley G.J., Egeland B. (2004), Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96, 723–730.
- Harris M. J., Rosenthal R. (1985), Mediation of Interpersonal Expectancy Effects: 31 Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 97, 363–386.
- Harris M.J., Milich R., Corbitt E.M., Hoover D.W., Brady M. (1992), Self-fulfilling Effects of Stigmatizing Information on Children's Social Interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 41–50.
- Jussim L., Harber K.D. (2005), Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131–155.
- Jussim L., Eccles J.S., Madon S. (1996), Social Perception, Social Stereotypes, and Teacher Expectations: Accuracy and the Quest for the Powerful Self-Fulfilling Prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 281–388.
- Jussim L., Palumbo P., Chatman C., Madon S., Smith A. (2008), Piętno a samospełniające się proroctwa [w:] T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull (red.), *Społeczna psychologia piętna*, 342–383. Warszawa: PWN.
- Kuklinski M.R., Weinstein R.S. (2001), Classroom and Developmental Differences in a Path Model of Teacher Expectancy Effects. *Child Development*, 72, 1554–1578.
- Kwiatkowska A. (2009), Kategoryzacje społeczne skrzyżowane: o tym, czy „prawie my” znaczy to samo co „my”, a „niezupelnie oni” to samo co „oni”, oraz o innych osobliwościach kategorii społecznych [w:] M. Kossowska, M. Kofta (red.), *Psychologia poznania społecznego*, 295–310. Warszawa: PWN.
- Kwiecień M., Trusz S. (2010), Między ideałem a typową wadą: uczniowie w oczach przyszłych pedagogów [w:] D. Pauluk (red.), *Student w uniwersytecie*, 221–254. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Madon S., Guyll M., Spoth R., Willard J. (2004), Self-Fulfilling Prophecies. The Synergistic Accumulative Effect of Parents' Beliefs on Children's Drinking Behavior. *Psychological Science*, 15, 837–845.
- McKown C., Weinstein R. (2008), Teacher Expectations, Classroom Context, and the Achievement Gap. *Journal of School Psychology*, 46, 235–261.
- Olson J.M., Roese N.J., Zanna M.P. (1996), Expectancies [w:] E.T. Higgins, A.W. Kruglanski (red.), *Social Psychology: Handbook of Basic Principles*, 211–238. New York: The Guilford Press.
- Peters W. (1971), *A Class Divided*. New York: Doubleday and Co.
- Rigby K. (2005), Why Do Some Children Bully at School? The Contributions of Negative Attitudes Towards Victims and the Perceived Expectations of Friends, Parents and Teachers. *School Psychology International*, 26, 147–161.
- Rist R. (1970), Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 40, 411–451.
- Rosenthal R. (2002), The Pygmalion Effect and Its Mediating Mechanisms [w:] J. Aronson (red.), *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*, 25–36. San Diego: Academic Press.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968/1992), *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Irvington Publisher.
- Smith A.E., Jussim L., Eccles J. (1999), Do Self-Fulfilling Prophecies Accumulate, Dissipate, or Remain Stable Over Time? *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 548–565.
- Spitz H.H. (1999), Beleaguered Pygmalion: History of the Controversy Over Claims That Teacher Expectancy Raises Intelligence. *Intelligence*, 27, 199–234.
- Turska D., Bernacka E.R. (2010), Conduct Of Male Teachers Of Mathematics In The Perception Of Female And Male Pupils. A Lower Secondary School Perspective [w:] B. Maj, E. Swoboda, K. Tatis (red.),

- Motivation via Natural Differentiation in Mathematics*, 57–69. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Trusz S. (2010a), *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Trusz S. (2010b). Rola kar i nagród w powstawaniu zjawiska samospełniającego się proroctwa w szkole. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 213, 101–123.

