

# Zjawisko samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej: przyczyny, mechanizmy i konsekwencje

Bardzo często ludzie, wchodząc w relacje z innymi osobami, tworzą na ich temat przewidywania, które po pewnym czasie ulegają spełnieniu. Analizując wskazane wyżej zjawisko, okazuje się, że formułowane przez ludzi oczekiwania mogą powodować występowanie tendencji do podejmowania działań, których celem jest ich potwierdzenie.

## Pojęcie samospełniającego się proroctwa

W naukach humanistycznych kwestią znaczenia oczekiwań w kreowaniu rzeczywistości społecznej po raz pierwszy zajął się Robert Merton (1948). Badając zjawiska ekonomiczne oraz relacje rasowe, doszedł do wniosku, że w pewnych warunkach może dochodzić do tzw. zjawiska samospełniającego się proroctwa (*self-fulfilling prophecy*). Zdaniem Mertona, występuje ono wówczas, gdy początkowo fałszywe definicje sytuacji wywołują nowe zachowania człowieka, dzięki którym definicje te przekształcają się w rzeczywistość.

Należy zaznaczyć, że w literaturze przedmiotu bardzo często termin samospełniającego się proroctwa w relacjach międzyludzkich używany jest zamiennie z równie szerokim pojęciem efektu oczekiwań interpersonalnych.

Dobłą ilustrację samospełniającego się proroctwa w relacjach międzyludzkich, czy też efektu oczekiwań interpersonalnych, stanowią wyniki eksperymentu Snydera, Tanke i Berscheid (2005). W trakcie badania aranżowano sytuację, w której pary badanych – studentek i studentów – zapoznawały się ze sobą podczas rozmowy telefonicznej. Przed rozpoczęciem konwersacji każdy student otrzymywał od eksperymentatora zdjęcie, które rzekomo przed momentem zostało zrobione studentkom, z którymi badani mieli rozmawiać. W rzeczywistości, zdjęcia zostały przygotowane wcześniej, w taki sposób, że część z nich przedstawiała kobiety fizycznie atrakcyjne, zaś druga część kobiety fizycznie nieatrakcyjne.

Przed rozpoczęciem rozmowy skontrolowano oczekiwania mężczyzn dotyczące ich przyszłych partnerek. Okazało się, że badani, którym dostarczono zdjęcia atrakcyjnych kobiet, przewidywali, że będą one towarzyskimi, pełnymi humoru i pewnymi siebie osobami. Natomiast mężczyźni, którym dostarczono fotografie nieatrakcyjnych kobiet, oczekiwali, że w trakcie rozmowy ich partnerki okażą się osobami nietowarskimi, skrępowanymi i nadmiernie poważnymi.

Oczekiwania te wpłynęły na sposób rozpoczynania rozmowy. Mężczyźni, którym dostarczono fotografię atrakcyjnej kobiety, prowadzili ożywioną, serdeczną i dowcipną konwersację, zaś wypowiedzi badanych z drugiej grupy były chłodne, zdystansowane i świadczące o małym zainteresowaniu rozmową. Co istotne, studentki uważane za atrakcyjne w odpowiedzi na zachowanie mężczyzn prowadziły konwersację w przyja-

cielski, otwarty i towarzyski sposób. Odmienne reagowały studentki z drugiej grupy. Zachowywały się one w sposób chłodny, powściągliwy i zdystansowany.

W opisanym wyżej badaniu fotografie kobiet dostarczane były mężczyznom w sposób losowy. W ten sposób ograniczono potencjalne interakcje pomiędzy atrakcyjnością sfotografowanych studentek a atrakcyjnością dziewczyn rzeczywiście uczestniczących w badaniu. W związku z tym można powiedzieć, że pierwotnie fałszywe proroctwo za sprawą zachowań partnerów interakcji uległo potwierdzeniu. Innymi słowy, postępowanie mężczyzn doprowadziło po pewnym czasie do behawioralnego potwierdzenia nieuzasadnionych oczekiwań na temat umiejętności społecznych kobiet (por. przegląd badań dotyczących problematyki samospełniania się stereotypów, Snyder 2001).

## Samospełniające się proroctwo w klasie szkolnej

Koncepcja mechanizmu samospełniającego się proroctwa nie została wykorzystana przez Mertona do interpretowania zjawisk edukacyjnych. Pomimo to już pod koniec lat 50. XX wieku zaczęto ją uogólniać na różne sytuacje szkolne (por. przegląd badań, Rosenthal 1991a). Przykładowo, analizując losy uczniów pochodzących z różnych grup mniejszościowych lub zaniedbanych środowisk, badacze zauważyli, że dzieci te są gorzej traktowane przez nauczycieli w porównaniu do reszty rówieśników. Odkryte dysproporcje zaczęto tłumaczyć różnicami w oczekiwaniach nauczycieli, formułowanych pod adresem określonych grup uczniów.

Odwołując się do hipotezy samospełniającego się proroctwa, badacze zakładali, że oczekiwania nauczycieli mogą mieć pomocny lub szkodliwy wpływ na intelektualny i społeczny rozwój dzieci. Kierunek wpływu – pozytywny lub negatywny – w takim przypadku byłby uzależniony od znaku oczekiwań. Intuicyjnie można przewidywać, że uczniowie, wobec których formułowane są wysokie, to jest pozytywne, oczekiwania, będą uzyskiwać wyższe wyniki w szkole niż uczniowie obdarzani niskimi, to jest negatywnymi, oczekiwaniami.

## Eksperyment Pigmaliona

Wpływ oczekiwań nauczycieli na funkcjonowanie szkolne uczniów po raz pierwszy został udokumentowany eksperymentalnie przez Rosenthala i Jacobson (1968/1992). Badacze ci w jednej z amerykańskich szkół pierwszego stopnia przebadali wszystkich uczniów standaryzowanym testem do pomiaru inteligencji. Nauczycieli poinformowano jednak, że test służy do przewidywania „rozkwitu” intelektualnego dzieci. Spośród wszystkich uczniów 20% w sposób losowy przypisano do warunków eksperymentalnych. Reszta dzieci znalazła się w grupie kontrolnej. Następnie każdy nauczyciel otrzymał listę z nazwiskami dzieci z własnej klasy, które znalazły się w grupie eksperymentalnej. Nauczycielom powiedziano, że w przeprowadzonym wcześniej teście dzieci te uzyskały wyniki, na podstawie których można przewidywać ich gwałtowny wzrost kompetencji intelektualnych podczas najbliższych 8 miesięcy.

Pod koniec roku szkolnego, to jest 8 miesięcy później, wszyscy uczniowie po raz drugi zostali przebadani tym samym testem do pomiaru inteligencji. Okazało się, że dzieci z grupy eksperymentalnej ujawniły znacznie większy wzrost IQ w porównaniu do

uczniów z grupy kontrolnej. Największe różnice zaobserwowano wśród uczniów z klas 1 i 2. Warto podkreślić, że niezależnie od wcześniejszych osiągnięć szkolnych dzieci, od których oczekiwano wzrostu kompetencji, osiągnęły one taki wzrost.

W jednym ze swych późniejszych artykułów Rosenthal (2002a) stwierdził, że ujawnione w eksperymencie Pigmaliona różnice wśród dzieci nie były dla badaczy zaskoczeniem. Potwierdziły one bowiem rezultaty uzyskiwane już wcześniej w badaniach laboratoryjnych, w których analizowano zjawisko behawioralnego potwierdzania się przepowiedni w układach interpersonalnych. Niespodzianką okazały się jednak wyniki uzyskiwane przez dzieci, od których nie oczekiwano gwałtownego wzrostu intelektualnego.

Pod koniec roku szkolnego nauczycieli poproszono o opisanie uczniów z grupy eksperymentalnej i kontrolnej. Okazało się, że dzieci z grupy eksperymentalnej były spostrzegane jako posiadające większą szansę na osiągnięcie sukcesu w dorosłym życiu, bardziej interesujące, ciekawe i zadowolone z życia. Ponadto były one oceniane jako bardziej wrażliwe, przystosowane społecznie i w mniejszym stopniu zabiegające o akceptację społeczną.

W przypadku dzieci z warunków kontrolnych, które ujawniły nieoczekiwany dla nauczycieli wzrost intelektualny, opisy były skrajnie odmienne. Uczniowie ci zostali ocenieni niżej w zakresie funkcjonowania intelektualnego, cech osobowych, jak i przystosowania społecznego. W związku z tym można powiedzieć, że

„za dobrzy” pod względem intelektualnym uczniowie byli – przynajmniej w oczach nauczycieli – zdyskredytowani, może dlatego, że nauczyciele, którzy nie potrafili postępować konsekwentnie z tymi uczniami, którzy „nie wiedzą, jakie jest ich miejsce” w utworzonym przez ich nauczycieli obrazie struktury zdolności klasy szkolnej (Rosenthal 1991a, s. 361).

Eksperyment przeprowadzony przez Rosenthala i Jacobson (1968/1992) do dziś wzbudza kontrowersje, zarówno w środowisku naukowym, jak i nauczycieli praktyków. Naukowcy, krytykując eksperyment Pigmaliona, wskazują na liczne błędy metodologiczne, które rzekomo zostały popełnione w trakcie badania, nadinterpretację wyników oraz wyrażanie w raporcie opinii zgodnych z obiegowymi przekonaniem (Snow 1995; Wineburg 1987; Spitz 1999). Zarzuty te były jednak systematycznie odpięane przez Rosenthala (1991a, 1991b, 1995).

W przypadku praktyków krytyka była związana z obawą, że wyniki eksperymentu i kolejnych badań dostarczą pretekstu do obwiniania środowisk nauczycielskich za edukacyjne porażki uczniów pochodzących z grup społecznie zaniedbanych (Rist 1987).

## Wpływ negatywnych oczekiwań nauczyciela w klasie szkolnej – efekt Golema

W eksperymencie Pigmaliona nie została poruszona inna równie kontrowersyjna kwestia – negatywnego wpływu oczekiwań nauczycieli na funkcjonowanie szkolne uczniów. Uzyskane przez Rosenthala i Jacobson (1968/1992) wyniki, sugerują, że tego typu relacja faktycznie zaistniała. Jak już wspomniano, dzieci, co do których nie posiadano wysokich oczekiwań, jednocześnie oceniane były w sposób mniej przychylny w porównaniu do uczniów z grupy eksperymentalnej. W związku z tym można założyć, że uczniowie wykraczający poza oczekiwania swych nauczycieli spotykali się z ich strony z ostrymi reakcjami i krytyką. Wniosek ten został zweryfikowany w badaniach

Leacock (za: Rosenthal 1991a), która wykazała, że stosunek emocjonalny wobec uczniów jest funkcją oczekiwań formułowanych przez nauczycieli pod adresem dzieci.

Na podstawie wyników wielu badań Kolb i Jussim (1994) stwierdzają, że nauczyciele, którzy obdarzają wybranych przez siebie uczniów wysokimi oczekiwaniami, równocześnie są przekonani, że będą oni osiągać wyższe wyniki w krótszym czasie w porównaniu do reszty rówieśników. Ponadto w przekonaniu nauczycieli dzieci te powinny wykazywać się większą gotowością do nauki, dojrzałością, kreatywnością oraz większą chęcią do współpracy i osiągnięcia celów wyznaczanych przez nauczyciela.

Konsekwencje występowania negatywnego efektu oczekiwań w klasie szkolnej, czyli tzw. efektu Golema (por. Babad, Inbar i Rosenthal 1982), mogą być olbrzymie. Okazuje się, że niskie oczekiwania nauczycieli w niekorzystny sposób wpływają na osiągnięcia szkolne dużej części dzieci, zwłaszcza tych, które pochodzą z niższych klas społecznych lub grup mniejszościowych (tj. grup społecznie stygmatyzowanych, por. Jussim i in. 2003).

Znaczenie efektu Golema zostało zademonstrowane między innymi w głośnym studium Rista (1970). Autor opisał w nim praktyki faworyzowania i dyskryminowania dzieci przez nauczycielki w jednym z amerykańskich przedszkoli. Już po tygodniu znajomości z dziećmi nauczycielki podzieliły uczniów na trzy odrębne grupy, rzekomo kierując się poziomem ich zdolności intelektualnych. Rist stwierdził jednak, że w tak krótkim czasie diagnoza potencjału intelektualnego uczniów nie była możliwa, zaś prawdziwym kryterium podziału były oczekiwania nauczycielek formułowane na podstawie informacji o przynależności dzieci do klasy społecznej.

Dzieci o najniższym statusie, a co za tym idzie obdarzane najniższymi oczekiwaniami, sadzane były przy stoliku najbardziej oddalonym od nauczyciela. W trakcie zajęć nauczycielki do minimum ograniczały ilość interakcji z tą grupą dzieci. Pod koniec roku szkolnego kontakt z nimi sprowadzał się do poleceń „siadać”. Zwrotnie dzieci obdarzane niskimi oczekiwaniami wraz z upływem roku szkolnego systematycznie zmniejszały ilość prób zwrócenia uwagi nauczycielek na siebie.

Sytuacja dzieci o statusie wysokim była odmienna. Były one sadzane przy stoliku umiejscowionym najbliżej nauczycielek. W związku z tym ilość interakcji z nauczycielkami była o wiele wyższa niż w przypadku uczniów obdarzanych niskimi oczekiwaniami. Warto również dodać, że uczniowie z grupy faworyzowanej byli nazywani przez swe nauczycielki „Tygrysami”, zaś uczniowie dyskryminowani „Klaunami”.

Rist (1970) nie dostarczył bezpośrednich dowodów na występowanie wpływu oczekiwań nauczycielek na wzrost lub spadek IQ u dzieci. Zaobserwowane zachowania uczniów mogą jednak sugerować, że efekt Golema wystąpił, sygnalizowany obniżeniem poziomu zaangażowania w naukę i motywacji uczniów do nawiązywania kontaktów z nauczycielkami.

## Źródła oczekiwań nauczycieli

Zdaniem niektórych autorów, człowiek nie może sprawnie funkcjonować w świecie (także społecznym) bez tworzenia na jego temat pewnych przewidywań. Przykładowo Olson, Roese i Zanna (1996) dowodzą, że

Każde zamierzone działanie opiera się na założeniach (oczekiwaniach) dotyczących tego, w jaki sposób świat zadziała/zareaguje w odpowiedzi na nasze zachowania. Ponieważ oczekiwania tworzą bazę, na podstawie której dokonywane są wybory zachowań, formułowanie oczekiwań jest podstawową funkcją nie tylko ludzkiego umysłu, ale również większości wędrownych organizmów (Olson, Roese i Zanna 1996, s. 211).

Podobne twierdzenie wyrażają Miller i Turnbull (1986). Na podstawie analiz różnych typów relacji międzyludzkich dowodzą oni, że ludzie, kontaktując się z nowymi osobami, bardzo często (jeżeli nie zawsze) tworzą oczekiwania na temat ich przyszłych działań lub osiągnięć.

Jak sugerują wyniki wielu badań (por. prace przeglądowe, np. Jussim i Harber 2005; Blanck 1993), tworzone przez nas założenia na temat przyszłych stanów rzeczy po pewnym czasie mogą ulegać potwierdzeniu. Podobnie w przypadku klasy szkolnej: różnice w zakresie osiągniętych przez uczniów wyników po części mogą być tłumaczone wpływem oczekiwań nauczycieli. Oczekiwania te muszą jednak spełniać podstawowy warunek, to znaczy muszą być nietrafne.

Potężnym źródłem nietrafnych oczekiwań są stereotypy społeczne oraz różnego rodzaju schematy poznawcze. W naukach społecznych dominuje pogląd, że stereotypy są pozbawionymi podstaw generalizacjami na temat cech wybranych kategorii lub grup społecznych, niezależnymi od różnic indywidualnych, które występują między ich przedstawicielami. Ponadto dodaje się, że raz sformułowane stereotypy charakteryzują się wysoką odpornością na zmianę, pomimo dopływających do człowieka nowych zaprzeczających im informacji (Macrae, Stangor, Hewstone 1999). W związku z tym już z samej definicji stereotypu można wnosić, że wyprowadzane z nich oczekiwania będą nietrafne.

Stereotypy, na postawie których nauczyciele formułują oczekiwania, mogą dotyczyć statusu socjoekonomicznego dziecka, pochodzenia etnicznego, budowy ciała, atrakcyjności fizycznej, wzorca używanego języka, płci, stylu pisma, imion itp. (por. Zuckerman, Hodgins i Miyake 1993; Tauber 1997; Madon i in. 1998). Tauber (1997) w nieco pesymistyczny sposób stwierdza, że „nauczyciele mogą i formułują oczekiwania na podstawie tego wszystkiego, co widzą, czują, dotykają, wachają lub słyszą” (Tauber 1997, s. 17).

Wyniki większości badań wskazują, że stereotypy te są często bezpodstawne. Przykładem może być budowa ciała człowieka. Biorąc pod uwagę klasyfikację typów budowy ciała Sheldona (1942, za: Zimbardo 1999), okazuje się, że osoby o budowie mezomorficznej (muskularne, silne, kanciaste) są oceniane bardziej pozytywnie w zakresie cech osobowości, reputacji czy funkcjonowania społecznego niż osoby o budowie endomorficznej (grube, miękkie, krągłe) i ektomorficznej (szczupłe, wysokie, kruche). Badania udowadniają, że osoby mezomorficzne oceniane są jako odważne, przywódcze, dojrzałe, sprawne w grze, bardziej przyjacielskie, atrakcyjne seksualnie, wysoce kompetentne, uczciwe. Z kolei budowa endomorficzna łączona jest z takimi cechami, jak: niechlujność, uległość, przygnębienie, nieuczciwość, kłótniowość, lenistwo. Na koniec budowa ektomorficzna wyzwała takie skojarzenia, jak: lęklliwość, nerwowość, tchórzostwo, słabość, smutek, brak zdrowia.

Stereotypy dotyczące budowy ciała funkcjonują również u nauczycieli. Adams i Cohen (1974) badali wpływ wyglądu fizycznego dzieci w wieku przedszkolnym oraz uczniów klas 4 i 7 na jakość interakcji dzieci z nauczycielami. Analizy reakcji nauczycieli – troskliwości i pobłażliwości wobec uczniów oraz ich ocen na temat atrakcyjności twarzy oraz wyglądu fizycznego dzieci – ujawniły, że inicjowanie oraz przebieg interak-

cji nauczyciela z uczniem w dużym stopniu związany był z wyglądem fizycznym dziecka. Wyniki badań sugerują zatem, że istnieje wyraźny wzorzec stereotypu, który dotyczy odmiennych wyobrażeń na temat cech osobowych związanych z typem budowy ciała. Jego występowanie, przynajmniej w kulturze euroatlantyckiej, wydaje się powszechne i niezależne od płci oraz wieku osób badanych (Staffieri 1967; Caskey i Felker 1971; Spillman i Everington 1989).

Pomimo powszechności oczekiwań, wysokich w przypadku osób o budowie mezomorficznej i niskich wobec osób o budowie endomorficznej i ektomorficznej, wnioskowanie na temat cech osób na podstawie tego stereotypu jest bezpodstawne. Zimbardo (1999) stwierdza, że typy budowy ciała Sheldona nie pozwalają w sposób trafny przewidywać ludzkich zachowań.

Jak już wspomniano, źródłem nietrafnych oczekiwań interpersonalnych mogą być też schematy poznawcze ludzi. Zdaniem Olsona i innych (1996), są one strukturami umysłowymi (*mental structures*), zawierającymi przekonania oraz informacje na temat określonych klas przedmiotów i zdarzeń. Za ich pomocą ludzie mogą porządkować posiadaną wiedzę na temat różnych faktów, zdarzeń i procesów zachodzących w świecie. Na ich podstawie mogą być również generowane oczekiwania, zwłaszcza wówczas, gdy dostęp do wszystkich potrzebnych człowiekowi informacji jest ograniczony. Z tego też względu można przypuszczać, że część tego typu oczekiwań będzie cechować się niską trafnością.

Przykładowo Seaver (1973) odkrył, że nauczyciele mogą tworzyć nieuzasadnione oczekiwania na temat osiągnięć uczniów, korzystając z informacji o wynikach szkolnych uzyskiwanych niegdyś przez ich starsze rodzeństwo. Seaver wykazał, że istnieje silniejsza relacja między wynikami uzyskiwanymi przez rodzeństwo, gdy jest ono nauczane przez tego samego nauczyciela, niż w przypadku gdy rodzeństwo nauczane jest przez różnych nauczycieli.

## Trafność oczekiwań nauczycieli

Siła efektu samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej radykalnie zmniejsza się, gdy przewidywania nauczycieli oparte są na uzasadnionych informacjach, np. o wynikach uzyskiwanych przez uczniów w trakcie roku szkolnego. W tym przypadku z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że oczekiwania będą cechowały się wysoką trafnością, co oznacza, że na ich podstawie nauczyciele będą w stanie celnie przewidywać osiągnięcia uczniów, bez wpływania na nie (Jussim i Harber 2005; Jussim 1993).

Hipotezę tę, starał się potwierdzić Jussim (1989), który w przeprowadzonych przez siebie badaniach analizował relacje zachodzące pomiędzy zjawiskiem samospełniającego się proroctwa, zniekształceń percepcyjnych oraz trafnością spostrzegania. Opierając się na metodzie równań strukturalnych, Jussim wskazuje, że choć hipoteza samospełniającego się proroctwa znalazła swe potwierdzenie, to wpływ oczekiwań nauczycieli na uzyskiwane przez uczniów wyniki jest niewielki ( $\beta = 0,12$ ;  $p < 0,01$  – dla ocen uczniów wystawianych przez nauczyciela i  $\beta = 0,17$ ;  $p < 0,0001$  – w przypadku ocen uzyskiwanych przez uczniów w standaryzowanych testach osiągnięć). Okazało się również, że oczekiwania nauczycieli w minimalnym stopniu wpływają na motywację uczniów do nauki.

Jeśli chodzi o zniekształcenia percepcyjne, okazało się, że choć wpływają one w niewielkim stopniu na wystawiane uczniom oceny ( $\beta = 0,19$ ;  $p < 0,0001$ ), to w przypadku wyników uczniów w standaryzowanych testach osiągnięć szkolnych ( $\beta = -0,005$ ,  $p = \text{n.i.}$ ) tego typu wpływ już nie wystąpił. Jussim, podsumowując uzyskane przez siebie wyniki, stwierdza, że potwierdzają one „wyłaniające się z badań edukacyjnych powszechne przekonanie, że oczekiwania nauczycieli generalnie mocniej przewidują osiągnięcia uczniów z racji tego, że są one trafne niż dlatego, że tworzą one samospełniające się proroctwa” (Jussim 1989, s. 478), oraz dodaje „Uczniowie potwierdzają oczekiwania nauczycieli przede wszystkim dlatego, że są one trafne” (Jussim 1989, s. 478).

## Rodzaje oczekiwań interpersonalnych a kwestia ich trafności

Poziom trafności oczekiwań interpersonalnych uzależniony jest od typu informacji używanych do tworzenia przewidywań. Jones i McGillis (1976) wskazują dwa alternatywne źródła wiedzy, na podstawie których ludzie formułują oczekiwania interpersonalne. Po pierwsze, mogą oni korzystać z informacji o przynależności kategoryjnej człowieka (tzw. oczekiwania opierane na kategorii – *category-based expectancies*). Przykładowo w sytuacjach szkolnych nauczyciele, odwołując się do wiedzy o przynależności kategoryjnej uczniów (np. wiedzy o niskim i wysokim statusie socjoekonomicznym rodzin uczniów), mogą formułować odpowiednio – wysokie i niskie oczekiwania na temat ich przyszłych osiągnięć szkolnych.

Wysoka dostępność informacji kategoryjnych, przy jednoczesnym braku innych bardziej pogłębionych informacji o uczniu, stwarza sytuacje, w których nauczyciele są szczególnie podatni na formułowanie oczekiwań opieranych na kategorii oraz wykorzystywanie ich do wyjaśniania zachowań i osiągnięć szkolnych uczniów (Jussim i in. 2003).

Po drugie, ludzie mogą tworzyć oczekiwania, odwołując się do informacji o właściwościach i zachowaniach konkretnych osób (tzw. oczekiwania opierane na obiekcie – *target-based expectancies*). Obserwując działania ludzi w różnych sytuacjach życiowych lub przeciągu dłuższego czasu, możemy formułować oczekiwania na temat przyszłych zachowań czy poziomu funkcjonowania zadaniowego w podobnych okolicznościach. W szkole na przykład od ucznia, który uczył się dobrze w klasach od 1 do 3, nauczyciele mogą oczekiwać podobnie zadawalających wyników w klasie 4 lub od ucznia, który otrzymywał niskie oceny z testów z matematyki można oczekiwać, że nie będzie sobie radził z materiałem z przedmiotów pokrewnych (np. fizyki).

Z racji tego, że oczekiwania opierane na obiekcie są wyprowadzane z dość bogatej wiedzy, której źródłem jest pogłębiona i często długotrwała obserwacja zachowań tego samego ucznia, można przypuszczać, że są one bardziej trafne niż stereotypowe oczekiwania opierane na kategorii. Przykładowo sąd nauczyciela: Adam będzie uzyskiwał w liceum wyższe oceny z przedmiotów ścisłych niż Kasia, ponieważ już w gimnazjum otrzymywał on, w przeciwieństwie do Kasi, same dobre oceny z matematyki, wydaje się bardziej uzasadniony niż twierdzenie, że Adam z przedmiotów ścisłych będzie uzyskiwał w liceum wyższe wyniki niż Kasia, ponieważ jest chłopcem lub dlatego, że pochodzi z bogatej rodziny.

Jednak oczekiwania opierane na obiekcie mogą uruchamiać i rozwijać u nauczycieli wzory atrybucyjne dotyczące zachowań uczniów, które zapewniają stabilność

w zakresie percepcji i oceny tych zachowań (Levesque i Lowe 1992). W takim przypadku można przewidywać, że nauczyciele z powodu zniekształceń percepcyjnych będą korzystniej interpretować zachowania i osiągnięcia szkolne uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami w porównaniu do uczniów obdarzanych oczekiwaniami niskimi. Przykładowo można przewidywać, że uczniowie posiadający opinię dobrych i jednocześnie obdarzani przez nauczyciela wysokimi oczekiwaniami będą otrzymywać wyższe oceny za częściowo poprawne odpowiedzi, w porównaniu do uczniów, którzy nie posiadają tak dobrej opinii i nie są obdarzani równie wysokimi oczekiwaniami (Brophy 1983).

Podsumowując, efekt oczekiwań interpersonalnych może być ograniczony lub całkowicie eliminowany, gdy pierwotne oczekiwania nauczycieli są trafne (Jussim 1989, 1993) lub nietrafne, ale na tyle elastyczne, że poddają się weryfikacji i zmianie pod wpływem docierających do nauczyciela zaprzeczających informacji na temat konkretnych zachowań uczniów. W takich warunkach stereotypowe oczekiwania opierane na kategorii będą przekształcane w bardziej trafne oczekiwania opierane na obiekcie.

Przewidywania te zostały potwierdzone przez Raudenbusha (1984), który ujawnił, że duże rozmiary efektu oczekiwań interpersonalnych występujące w pierwszych kilku tygodniach kontaktu nauczycieli z uczniami maleją wraz z wydłużaniem się czasu interakcji. Wyniki te mogą sugerować, że dopływ informacji pochodzących z bezpośredniej, długotrwałej i pogłębionej obserwacji uczniów sprawia, że pierwotnie fałszywe oczekiwania są przez nauczycieli modyfikowane. Ich przekształcanie powoduje, że stają się one bardziej trafne, przez co w ograniczonym stopniu wpływają one na osiągnięcia uczniów. W takiej sytuacji oczekiwania nauczycieli mogą odnajdywać swoje potwierdzenie w zachowaniach uczniów, jednak ich spełnianie w tym przypadku jest wynikiem trafności pierwotnie sformułowanych oczekiwań.

Z taką interpretacją zgadzają się również inni badacze. Brophy (1983) twierdzi, że oczekiwania nauczycieli są wysoce trafne, ponieważ odzwierciedlają faktycznie istniejące wśród uczniów różnice. W związku z tym, z definicji, nie mogą one prowadzić do efektu samospełniającego się proroctwa. Ponadto Brophy sugeruje, że w warunkach naturalnych, nawet jeśli nauczyciele tworzą nietrafne oczekiwania, to nie są one zbyt długo utrzymywane, ze względu na stały dopływ informacji pochodzących z bezpośrednich kontaktów nauczycieli z uczniami.

## Proces przekazywania oczekiwań w klasie szkolnej

Drugim warunkiem potwierdzania oczekiwań jest ich przesłanie, to jest ich zakomunikowanie uczniom. Kwestia ta zostanie przedyskutowana w kolejnych akapitach, które poświęcono procesom pośredniczenia oczekiwań (*mediation of expectancies*).

Na podstawie pierwszych 30 badań dotyczących efektu oczekiwań interpersonalnych Rosenthal (1991a; 2002b) zaproponował jedną z najbardziej wpływowych teorii mediacji efektu oczekiwań. Nosi ona nazwę teorii czterech czynników pośredniczących w powstawaniu efektu oczekiwań nauczyciela. Opisuje ona cztery główne klasy zachowań nauczycieli, hipotetycznie zaangażowanych w przekazywanie oczekiwań uczniom. Należą do nich: (1) klimat (*climate*); (2) sprzężenia zwrotne (*feedback*); (3) wkład (*input*); (4) wydajność (*output*).

Czynnik pierwszy, *klimat*, związany jest z tendencyjnymi zachowaniami nauczyciela, dzięki którym w klasie tworzona jest cieplejsza, bardziej serdeczna atmosfera dla uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami. Ciepło może być komunikowane zarówno werbalnie, jak i niewerbalnie, np. za pomocą uśmiechu, częstszego kontaktu wzrokowego, pochylania ciała. Kontrastowo, wobec uczniów, którzy obdarzani są niskimi oczekiwaniami, nauczyciele będą tworzyć chłodny i bardziej oschły klimat emocjonalny (Rosenthal 1991a, 2002a i b).

Czynnik drugi, *sprzężeń zwrotnych*, związany jest z kierowanymi przez nauczyciela oddziaływaniami zwrotnymi wobec uczniów. Rosenthal (1991a) wskazuje, że uczniowie obdarzani wysokimi oczekiwaniami otrzymują większą ilość pozytywnych sprzężeń (pochwał i nagród) w porównaniu do uczniów, wobec których formułowane są niskie oczekiwania. Odwrotna zależność występuje w przypadku negatywnych sprzężeń (krytyki i kar), które będą częściej odbierane przez uczniów obdarzanych niskimi oczekiwaniami w porównaniu do uczniów, wobec których oczekiwania są wysokie.

Powyzsza formuła została zmodyfikowana. Obecnie czynnik sprzężeń zwrotnych wiązany jest z kierowaniem bardziej zróżnicowanych i bogatszych w informacje oddziaływań zwrotnych wobec uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami. Harris i Rosenthal (1985) większe zróżnicowanie wiąże z sytuacją, w której rodzaj sprzężenia zwrotnego jest uzależniony od stopnia ocenianej przez nauczyciela poprawności działań lub odpowiedzi ucznia. Zakłada się, że nauczyciel będzie częściej adekwatnie reagował na zachowania uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami, to jest nagradzał i chwalił za postępowanie zgodne z normami szkolnymi, prawidłowe odpowiedzi i działania oraz karał i krytykował za postępowanie sprzeczne z wartościami szkolnymi, niepoprawne działania oraz odpowiedzi. Odmienny i jednocześnie nieadekwatny wzór reakcji nauczyciela będzie występować w przypadku uczniów, wobec których sformułowano niskie oczekiwania.

Czynnik trzeci, *wkład*, związany jest z tendencją nauczyciela do nauczania większej ilości i/lub trudniejszego materiału uczniów, wobec których kierowane są wysokie oczekiwania.

W przypadku uczniów, wobec których nauczyciele kierują wysokie oczekiwania, rola czynnika wkładu jest klarowna. Prezentowanie większej ilości materiału powoduje, że uczniowie w trakcie zajęć mogą włączać do posiadanych struktur wiedzy większą ilość nowych informacji. Kontakt z trudniejszym materiałem zmusza uczniów do większego wysiłku intelektualnego i bardziej skomplikowanych, prowadzonych na wyższym poziomie abstrakcji operacji umysłowych. W konsekwencji poziom wiedzy oraz umiejętności okaże się znacząco wyższy u dzieci obdarzanych wysokimi oczekiwaniami w porównaniu do uczniów, wobec których sformułowano niskie oczekiwania.

Czynnik czwarty, *wydajność*, wyraża się w zasięgu, do którego nauczyciel tworzy uczniom okazje do wypowiedziania się oraz działania w klasie. Można przyjąć, że uczniowie obdarzani wysokimi oczekiwaniami będą otrzymywać od nauczycieli większą ilość szans na prezentowanie własnej wiedzy i umiejętności, w porównaniu do uczniów, od których oczekuje się niewiele.

Za pomocą zachowań werbalnych i niewerbalnych nauczyciel dostarcza uczniom, wobec których utrzymywane są wysokie oczekiwania, więcej okazji do zadawania pytań, interpretowania niejasnego materiału i proszenia o dodatkowe wskazówki. Dodatkowo należący do tej kategorii uczniowie są częściej wywoływani do odpowiedzi, a zadawane im pytania są trudniejsze. W trakcie odpowiedzi otrzymują oni większą

ilość czasu do namysłu, a gdy jest to konieczne, nauczyciel stara się w odpowiedni sposób kierować odpowiedzią ucznia, poprzez dostarczanie potrzebnych wskazówek lub podpowiedzi. Nauczyciele mogą również w odmienny sposób interpretować wypowiedzi ustne lub pisemne dzieci. Odpowiedzi uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami o wątpliwej jakości będą z większym prawdopodobieństwem korzystniej oceniane w porównaniu do uczniów obdarzanych niskimi oczekiwaniami.

Zachowania zaangażowane w przekazywanie oczekiwań nauczycieli były również identyfikowane przez innych autorów. Na przykład Brophy (1983) zestawił listę 17 zachowań pośredniczących, wśród których znalazły się: skracanie czasu oczekiwania na odpowiedź; udzielanie odpowiedzi za ucznia lub przekazywanie pytania innym osobom, gdy dziecko ma wątpliwości i zwleka z udzieleniem odpowiedzi; stawianie niższych wymagań co do jakości wypowiedzi ustnych i pisemnych; rzadsze zadawanie pytań uczniom; inicjowanie mniejszej ilości interakcji, które, gdy już zaistnieją, są mniej serdeczne i bardziej prywatne niż publiczne; ściśle monitorowanie struktury i kierunku działań uczniów.

Ponadto nauczyciele wykazują tendencję do nagradzania niewłaściwych zachowań lub niepoprawnych odpowiedzi; częstszego krytykowania za pomyłki; rzadszego chwaleń za odnoszone sukcesy; ograniczania uczniom dostępu do informacji zwrotnych na temat ich publicznych wystąpień; udzielania rzadszych i uboższych w informacje odpowiedzi na pytania uczniów; obdarzania mniejszą ilością uśmiechów; ograniczania kontaktu wzrokowego; rzadszego pochylania ciała oraz potakiwania głową; kierowania mniejszej ilości uwagi uczniom; sadzania ich dalej od tablicy; wykorzystywania nieefektywnych, ale czasochłonnych metod nauczania, w sytuacji gdy czas interakcji z uczniami jest ograniczony.

Wskazane zachowania kierowane są wobec uczniów obdarzanych przez nauczyciela niskimi oczekiwaniami. W przypadku uczniów, wobec których formułowane są wysokie oczekiwania, nauczyciel wykazuje tendencję do: stronniczego oceniania wypowiedzi uczniów i interpretowania wątpliwości na ich korzyść; kierowania mniejszej ilości dyrektywnych oddziaływań oraz dawania większej swobody w działaniu, co wpływa na poziom samodzielności uczniów (Brophy 1983).

Przeprowadzone przez Harris i Rosenthala (1985, 1986) zbiorcze analizy wyników kilkuset badań dotyczących efektu oczekiwań interpersonalnych potwierdziły, że zarówno zaproponowane przez Rosenthala (1991a) kategorie klimatu, sprzężeń zwrotnych, wkładu i wydajności, jak i wskazane przez Brophy'ego (1983) konkretne zachowania, w sposób istotny uczestniczą w procesie przekazywania oczekiwań.

## Modele pośredniczenia efektu oczekiwań interpersonalnych nauczyciela

Po opublikowaniu raportu z eksperymentu Pigmaliона przeprowadzono setki badań, w których próbowano replikować rezultaty uzyskane przez Rosenthala i Jacobson (1968/1992). Ostatecznie metaanalizy, w których podsumowano wyniki wcześniej przeprowadzonych badań, udowodniły, że wpływ oczekiwań rzeczywiście istnieje, a jego wielkość ma praktyczne znaczenie (np. Rosenthal i Rubin 1978; Harris i Rosenthal 1985, 1986; Rosenthal 1997).

Od tego momentu kwestią kluczową w badaniach stało się ustalanie struktury oraz identyfikowanie czynników wpływających na siłę oraz kierunek efektu oczekiwań. Na tej podstawie zaczęto wprowadzać modele, które służą do wyjaśniania prawidłowości związanych z powstawaniem i przebiegiem zjawiska samospełniającego się proroctwa w relacjach międzyludzkich.

Z uwagi na ograniczoną ilość miejsca w kolejnych akapitach zostaną przedstawione jedynie dwa, wydaje się, najbardziej wpływowe modele – Brophy’ego (1983) oraz Darleya i Fazio (1980)<sup>1</sup>.

## Model Brophy’ego (1983)

Brophy zakłada, że oczekiwania mogą wpływać na osiągnięte przez uczniów wyniki szkolne za pośrednictwem odmiennego traktowania dzieci przez nauczycieli. Odmiennie oddziaływania wywołują postawy, zachowania i oczekiwania uczniów, które zwrótnie potwierdzają wcześniej sformułowane przez nauczycieli przekonania. Na podstawie serii badań, w których analizowano relacje pomiędzy oczekiwaniami nauczycieli i uczniów a wzorami interakcji zachodzącymi pomiędzy tymi uczniami i ich nauczycielami, Brophy (1983) zaproponował własny, 6-etapowy model samospełniającego się proroctwa.

W etapie pierwszym nauczyciel na początku roku szkolnego formułuje zróżnicowane oczekiwania na temat wybranych uczniów. W etapie następnym, stosownie do wcześniej przyjętych założeń – wysokich lub niskich, nauczyciel zaczyna traktować uczniów w sposób zróżnicowany. W przypadku nietrafnych i sztywnych oczekiwań oddziaływania kierowane wobec uczniów stają się nieadekwatne.

W etapie trzecim zróżnicowane i nietrafne oddziaływania komunikują uczniom, jakich zachowań w klasie oraz jakich wyników szkolnych oczekuje od nich nauczyciel. Z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że po pewnym czasie zachowania partnerów interakcji upodobnią się za sprawą mechanizmu wyrównywania postaw (por. Zaborowski 1976). Na przykład ciepło wyrażane werbalnie i niewerbalnie przez nauczycieli wobec uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami będzie przez nich odwzajemniane za pomocą podobnych zachowań, natomiast wrogość i brak życzliwości nauczyciela będzie prowadzić uczniów obdarzanych niskimi oczekiwaniami do wyrażania podobnego chłodu i unikania kontaktów z nauczycielem.

W kolejnym etapie konsekwentnie tendencyjne zachowania nauczycieli oraz brak aktywnego oporu ze strony uczniów lub prób zmiany własnej sytuacji po pewnym czasie doprowadza do przekształcenia koncepcji siebie uczniów (*self-concept*), motywacji osiągnięć, poziomu aspiracji, zachowań w klasie szkolnej oraz interakcji z nauczycielem.

W etapie przedostatnim zmiany dokonujące się w uczniach spowodują, że faktyczne funkcjonowanie szkolne uczniów zbliży się do pierwotnie zakładanego przez nauczyciela, co dopełni i wzmocni oczekiwania. Ostatecznie w etapie szóstym długotrwałe traktowanie uczniów w odmienny sposób doprowadzi do rzeczywistych różnic, odzwierciedlanych za pomocą różnych miar osiągnięć uczniów (np. wyników testów, ocen szkolnych, poziomu mierzonej inteligencji).

---

<sup>1</sup> Zainteresowanych czytelników można odesłać do innych, równie interesujących propozycji, np. Jussima (1986), Rosenthala (1994) czy Olsona i innych (1996).

Obserwowane różnice w zachowaniach uczniów w tej sytuacji mogą być traktowane jako miara potwierdzenia fałszywych oczekiwań, a tym samym i efektu samospełniającego się proroctwa.

## Model Darleya i Fazio (1980)

Druga z analizowanych w tym artykule propozycji to model należący do rodziny poznawczych. Według Darleya i Fazio (1980), mechanizm wpływu oczekiwań interpersonalnych jest procesem liniowym i wieloetapowym. Każdy etap zawiera opis sekwencji interakcji przebiegających pomiędzy obserwatorem (*perceiver*) a obiektem obserwacji (*target*) oraz warunków, których spełnienie określa kierunek, zakres i wielkość wpływu oczekiwań interpersonalnych. W warunkach szkolnych pełny cykl samospełniającego się proroctwa, zdaniem Darleya i Fazio, wygląda w sposób opisany poniżej.

W etapie pierwszym nauczyciel na początku roku szkolnego formułuje zróżnicowane, tj. wysokie lub niskie oczekiwania na temat swoich uczniów, np. ich osiągnięć czy ogólnego funkcjonowania w trakcie roku szkolnego. Przewidywania te mogą być opierane na informacjach pochodzących z różnych źródeł, np. z bezpośredniej obserwacji lub z dokumentacji szkolnej (opinii z poradni pedagogiczno-psychologicznych itp.). Kolejnym źródłem, które często prowadzi do zniekształceń w spostrzeganiu ucznia, są stereotypy społeczne lub schematy poznawcze nauczyciela (por. część poświęconą źródłom oczekiwań nauczycieli). Niektóre z wczesnych przewidywań mogą być nietrafne, a jednocześnie na tyle sztywne, że nawet sprzeczne z nimi postępowanie uczniów nie jest w stanie ich zmienić.

W etapie drugim oczekiwania wpływają na interakcje nauczycieli z uczniami, zaś w etapie trzecim uczniowie interpretują postępowanie nauczyciela. W stopniu, w jakim postępowanie to spostrzegane jest jako przejaw specjalnego traktowania (np. dyskryminowania lub faworyzowania) wybranej kategorii uczniów, które wynika z wcześniej przyjętych przez nauczyciela założeń, uczniowie będą oczekiwać podobnego traktowania w przyszłości, a wzorce interakcji utrwala się.

Uczniowie mogą również tłumaczyć postępowanie nauczyciela, odwołując się do jego dyspozycji osobowych lub czynników sytuacyjnych, które zmuszają go do podjęcia określonych działań. W takim przypadku zachowania nauczyciela będą spostrzegane raczej jako incydentalne niż jako wyraz trwałej tendencji do specjalnego traktowania wybranych uczniów. Na podstawie tego typu interpretacji uczniowie z mniejszym prawdopodobieństwem będą oczekiwać ze strony nauczyciela podobnego traktowania w przyszłości, a proces samospełniającego się proroctwa zostanie osłabiony lub przerwany.

W etapie czwartym uczniowie reagują na wcześniej zaobserwowane i interpretowane postępowanie nauczycieli. Ich reakcje w pewnym stopniu mogą być związane z wcześniejszymi zachowaniami nauczycieli. Zaistniała zgodność będzie potwierdzać słuszność wcześniej sformułowanych przewidywań. Jest to szczególnie prawdopodobne w sytuacji, gdy komunikowane oczekiwania (por. część dotyczącą procesu przekazywania oczekiwań w klasie szkolnej) są zgodne ze schematami „ja” uczniów (*self-schemas*) lub są przez nich akceptowane (por. Jussim 1986). Gdy zgodność taka nie zachodzi, uczniowie mogą reagować w sposób, który przeczy oczekiwaniom nauczycieli.

W etapie piątym nauczyciele interpretują postępowanie uczniów. Większość ludzi wykazuje tendencję do ochrony i utrzymywania raz sformułowanych oczekiwań (por. Olson i in. 1996). Zachowania uczniów, które potwierdzają oczekiwania, będą wiązane z wewnętrznymi, trwałymi cechami uczniów (tzw. atrybucje dyspozycyjne), co doprowadzi do ostatecznego potwierdzenia pierwotnych przewidywań. Natomiast zachowania niezgodne z oczekiwaniami z dużym prawdopodobieństwem będą tłumaczone czynnikami sytuacyjnymi, co spowoduje, że niekiedy będą one odbierane przez nauczyciela jako dowód fałszywości wcześniej sformułowanych przewidywań.

W etapie ostatnim uczniowie interpretują własne reakcje na zachowania nauczyciela. Zgodnie z nimi mogą oni dochodzić do przekonania, że ich postępowanie trafnie odzwierciedla ich prawdziwą naturę. W konsekwencji uczniowie zmieniają schematy „ja” oraz postępowanie w kierunku zgodnym z oczekiwaniami nauczyciela.

Model Darleya i Fazio w wyraźny sposób podkreśla znaczenie procesów atrybucji oraz mechanizmów przetwarzania informacji, które mogą być uruchamiane przez uczniów i nauczycieli podczas interpretowania zachowań. Dzięki temu możliwe staje się wyjaśnianie różnic w podatności uczniów na wpływ oczekiwań, a tym samym wielkości ich behawioralnego potwierdzenia. Na przykład pewni uczniowie mogą być bardziej świadomi i mocniej reagować na określoną kombinację oczekiwań i wynikającego z nich postępowania nauczycieli. W związku z tym można przypuszczać, że będą oni w większym zakresie potwierdzać oczekiwania nauczycieli.

W odmiennej sytuacji znajdą się uczniowie, którzy z mniejszą wnikliwością i uwagą śledzą zachowania swych nauczycieli. Świadomość komunikowanych oczekiwań będzie w tym przypadku niższa, a co za tym idzie, ich wpływ na zachowania uczniów o wiele mniejszy. Świadomość oczekiwań może również wyzwać aktywny opór wśród uczniów, który będzie przejawiany w postaci zachowań jaskrawo niezgodnych z przewidywaniami nauczycieli. W takiej sytuacji stopień, w jakim oczekiwania przekształcają się w efekt samospełniającego się proroctwa, zostanie w istotny sposób ograniczony (Hilton i Darley 1985).

## Wielkość wpływu oczekiwań nauczycieli na wyniki szkolne uczniów

Biorąc pod uwagę wyniki omówionych wcześniej badań, można postawić zasadnicze z punktu widzenia pedagogiki pytanie o to, jaki procent uczniów pod wpływem oczekiwań nauczycieli w realnych sytuacjach szkolnych ujawnia wzrost lub obniżkę poziomu kompetencji. Pytanie to, jak widać, dotyczy praktycznego znaczenia zjawiska samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej.

Optymiści twierdzą, że wpływ oczekiwań nauczycieli na jakość szkolnego funkcjonowania dzieci w różnych płaszczyznach (np. motywacji do nauki, trwałej gotowości do podejmowania zadań czy uzyskiwanych wyników w nauce) w swym absolutnym rozmiarze jest niewielki. Tak na przykład Brophy (1983) przekonuje, że jedynie od 5% do 10% różnic w wynikach uzyskiwanych przez uczniów może być tłumaczone wpływem oczekiwań nauczycieli.

Wyniki innych badań (Rosenthal i Rubin 1978; Harris i Rosenthal 1985, 1986; Rosenthal 1994, 1997) wskazują, że średnia wielkość wpływu oczekiwań na zachowania osób, które je sformułowały, jak i zachowania osób, wobec których są one kierowane,

waha się od  $r = 0,2$  do  $0,3^2$ . Wskazana wielkość efektu jest istotna, mając na uwadze, że wpływ oczekiwań o takiej sile może wywoływać trwale zmiany w zachowaniach uczniów oraz koncepcji własnych zdolności (*self-concept of ability*), co w konsekwencji może podnosić podatność dzieci na kolejne oddziaływania niskich lub wysokich oczekiwań, i w konsekwencji doprowadzać do domknięcia się cyklu samospełniającego się proroctwa.

Jussim (1999) twierdzi, że średni wpływ oczekiwań o wielkości  $r = 0,2$  powoduje, że co dziesiąte dziecko z grupy uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami, po pewnym czasie zaprezentuje ponadprzeciętny wzrost osiągnięć szkolnych. Natomiast w przypadku uczniów obdarzanych niskimi oczekiwaniami co dziesiąte dziecko ujawni znaczny spadek osiągnięć szkolnych.

Wielkość efektu wahająca się od  $0,2$  do  $0,3$  może wydawać się marginalna i nieistotna. Alternatywną miarą, która w praktyczny sposób przedstawia wielkość wpływu oczekiwań interpersonalnych na zachowania osób, jest tzw. *Binomial Effect Size Display* (BESD), zaproponowany przez Rosenthala i Rubina (1982). Za pomocą BESD można ocenić, w jakim stopniu na zmianę zachowań osób badanych (np. uczniów) wpływają nowo wprowadzone procedury eksperymentalne (np. oddziaływania wychowawcze nauczyciela)<sup>3</sup>. I tak w przypadku omawianych wcześniej czterech czynników pośredniczących w powstawaniu efektu oczekiwań nauczyciela okazuje się, że np. tworzenie cieplejszego klimatu w klasie doprowadza do wzrostu ilości uczniów uzyskujących wyniki powyżej przeciętnej od  $31,7\%$  – w przypadku dzieci obdarzanych niskimi oczekiwaniami, do  $68,2\%$  – w przypadku uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami (Harris i Rosenthal 1985).

Interpretując w analogiczny sposób wielkość wpływu pozostałych czynników, okazuje się, że dla sprzężeń zwrotnych granice te wynoszą od  $46,6\%$  do  $53,4\%$ ; dla wkładu, od  $33,4\%$  do  $66,6\%$ ; i dla wydajności, od  $40,2\%$  do  $59,8\%$ . Za pomocą BESD można również przedstawiać wpływ oczekiwań komunikowanych przez konkretne, wyodrębnione przez Brophy'ego (1983) zachowania. Przykładowo skracanie dystansu fizycznego w kontaktach z uczniem, które można sprowadzić do wyższej częstości pochylania ciała wobec wybranej kategorii dzieci, czy też sadzania ich w mniejszej odległości od biurka nauczyciela, wpływa na wzrost osiągnięć  $65\%$  uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami. W przypadku uczniów, wobec których sformułowano niskie oczekiwania, podobnego wzrostu doświadczy jedynie  $35\%$  dzieci (por. Harris i Rosenthal 1985).

Należy również zaznaczyć, że początkowa wielkość wpływu, rzędu  $r = 0,2$ , zgodnie z hipotezą akumulacji efektu samospełniającego się proroctwa, może z czasem narastać (Smith, Jussim i Eccles 1999). Wzrost ten jest wysoce prawdopodobny w przypadku oczekiwań formułowanych na podstawie powszechnie przyjmowanych stereotypów, np. płci, klasy społecznej lub rasy. Wydaje się, że hipoteza akumulacji znalazła swe potwierdzenie w badaniach Spionek (1975), w których autorka analizowała proporcję uczniów znajdujących się na pograniczu normy intelektualnej i jednocześnie borykających się

---

<sup>2</sup> Wielkość efektu często przedstawiana jest za pomocą współczynnika korelacji  $r$  Pearsona lub proporcji variancji – wyniki uzyskiwane przez uczniów, wyjaśnianej wpływem oczekiwań nauczycieli.

<sup>3</sup> Wartość procentowa wyrażana przez BESD w przypadku uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami wyprowadzana jest z wzoru  $(0,50 + r/2) \times 100\%$ , zaś dla uczniów obdarzanych niskimi oczekiwaniami, ze wzoru  $(0,50 - r/2) \times 100\%$ , gdzie  $r$  to rozmiar efektu wyrażony za pomocą współczynnika korelacji  $r$  Pearsona.

z niepowodzeniami w nauce. Spionek wskazuje, że proporcja ta na przestrzeni 2 lat nauki powiększyła się ponad dwukrotnie.

Okazało się również, że w ciągu 5 lat nauki dzieci, które w klasie 1 i 2 prezentowały najgorsze wyniki, ale mieściły się w normie intelektualnej, ujawniły spadek ilorazu inteligencji o 12 punktów i tym samym znalazły się w grupie uczniów na pograniczu normy intelektualnej. Należy pokreślić, że u uczniów, którym udało się przezwyciężyć trudności w nauce, nie odnotowano dużego spadku poziomu inteligencji. Natomiast w grupie uczniów, u których niepowodzenia szkolne nasilały się wraz z czasem edukacji, spadek okazał się o wiele większy.

Ponadto pojawienie się wysokich lub niskich oczekiwań nauczyciela może być zdarzeniem krytycznym dla dalszej kariery szkolnej wielu uczniów. Wykazano (Smith i in., 1999), że oczekiwania nauczycieli, pomimo braku faktycznego kontaktu dziecka z dorosłym, mogą wpływać na karierę szkolną uczniów przez sześć kolejnych lat nauki. Dlatego długotrwały wpływ fałszywych oczekiwań obserwatora o niewielkim na pozór rozmiarze  $r = 0,2$  w perspektywie wielu lat może okazać się bardzo istotny.

## Podsumowanie

Intencją autora artykułu było możliwie wielostronne przedstawienie problematyki samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej. Efekt oczekiwań nauczyciela jest realnym zjawiskiem – co oznacza, że wpływa on na dużą część uczniów, określając tym samym jakość ich funkcjonowania szkolnego.

Wpływ ten nie ogranicza się jedynie do aktualnie zdobywanych przez uczniów ocen szkolnych. Konsekwentne komunikowanie oczekiwań wpływa na poziom zaangażowania dziecka w naukę, tendencję do podejmowania wyznaczonych celów czy poszukiwania twórczych rozwiązań. Z czasem wpływ ten może prowadzić do trwałych zmian w schematach „ja” oraz poczucia własnej wartości uczniów (Harris, Rosenthal i Snodgrass 1986). Jak wskazują wyniki badań, schematy „ja” oraz samoocena to struktury, które w dużym stopniu określają gotowość człowieka do podejmowania wyzwań oraz pokonywania pojawiających się w życiu trudności, a tym samym prezentowania wysoce adaptacyjnych wzorów postępowania (Lachowicz-Tabaczek 2004).

W tym kontekście może więc dziwić bardzo ograniczona liczba prac empirycznych oraz przeglądowych polskich autorów poświęcona omawianym zagadnieniom<sup>4</sup>. Jak dowodzi Snodgrass i Rosenthal (1982), świadomość nauczycieli dotycząca potencjalnych niebezpieczeństw wynikających z występowania efektu oczekiwań może osłabiać, a nawet odwracać tendencję do uprzywilejowanego lub dyskryminującego traktowania wybranych uczniów.

Mając na uwadze skromną ilość polskojęzycznych publikacji, z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że znajomość problematyki związanej z efektem samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej jest wśród polskich nauczycieli o wiele niższa. Tym samym w polskiej szkole rozmiar wpływu oczekiwań na osiągnięcia szkolne dzieci może być większy, niż sugerują to wyniki zagranicznych badań. Autor wierzy, że

<sup>4</sup> Czytelnika można odesłać do badań K. Skarżyńskiej (1975, 1977), S. Seul (1995) i E. Dryll (2001) oraz interesującej pracy przeglądowej M. Babiuch (1990). Prócz tego ukazało się kilka prac autorów zachodnich, przetłumaczonych na język polski, np. cytowane wcześniej prace: L. Jussima (1999), R. Rosenthala (1991a, b) czy praca M. Gilly'ego (1987).

niniejsza publikacja, przybliżając polskiemu czytelnikowi rozległą problematykę efektu samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej, choć w niewielkim stopniu zapełni tę lukę.

W artykule w sposób szczegółowy omówiono jedynie wybrane zagadnienia, natomiast inne, z uwagi na ograniczoną ilość miejsca, zostały jedynie zarysowane. Przykładem mogą być tu tzw. moderatory efektu samospełniającego się proroctwa – czynniki, które określają kierunek oraz siłę efektu oczekiwań interpersonalnych<sup>5</sup>. Zagadnienia te, ze względu na swe praktyczne znaczenie, wymagają odrębnego i należyście pogłębionego omówienia.

## LITERATURA

- Adams G. i Cohen A. [1974] *Children's physical and interpersonal characteristics that affect student-teacher interactions*, „Journal of Experimental Education”, 43, s. 1–5
- Babad E., Inbar J. i Rosenthal R. [1982] *Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers*, „Journal of Educational Psychology”, 74, s. 459–474
- Babiuch M. [1990] *Oczekiwania nauczycieli a osiągnięcia szkolne uczniów. Przegląd koncepcji i badań*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2, s. 95–105
- Blanck P.D. (red.) [1993] *Interpersonal expectations: Theory, research and applications*, New York
- Brophy J. [1983] *Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectation*, „Journal of Educational Psychology”, 75, s. 631–661
- Caskey S.R. i Felker D.W. [1971] *Social stereotyping of female body image by elementary school age girls*, „The Research Quarterly”, 42, s. 251–255
- Cooper H. i Hazelrigg P. [1988] *Personality moderators of interpersonal expectancy effects: An integrative research review*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 55, s. 937–947
- Darley J. i Fazio R. [1980] *Expectancy confirmation process arising in the social interaction sequence*, „American Psychologist”, 35, s. 867–881
- Dryll E. [2001] *Interakcja wychowawcza*, Warszawa
- Gilly M. [1987] *Nauczyciel – uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*, Warszawa
- Harris M.J. i Rosenthal R. [1985] *Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 Meta-analyses*, „Psychological Bulletin”, 97, s. 363–386
- Harris M.J. i Rosenthal R. [1986] *Four factor theory in the mediation of teacher expectancy effects*, [w:] R.S. Feldman (red.), *The social psychology of education. Current research and theory*, Cambridge, s. 91–115
- Harris M.J., Rosenthal R. i Snodgrass S.E. [1986] *The effects of teacher expectations, gender, and behavior on pupil academic performance and self-concept*, „Journal of Educational Research”, 79, s. 173–179
- Hilton J.L. i Darley J.M. [1985] *Constructing other persons: A limit on the effect*, „Journal of Experimental Social Psychology”, 21, s. 1–18

---

<sup>5</sup> Czynniki moderującymi mogą być np. schematy „ja” oraz samoocena uczniów, atrybucje nauczycieli na temat zachowań uczniów, stopień podobieństwa pomiędzy uczniami a nauczycielami, prywatne (ukryte) teorie nauczycieli na temat inteligencji ludzkiej, cechy osobowości nauczycieli i uczniów itp. Por. np. Cooper i Hazelrigg (1988).

- Jones E.E. i McGillis D. [1976] *Correspondent inferences and the attribution cube: A comparative reappraisal*, [w:] J.J. Harvey, W.J. Ickes, i R.F. Kidd (red.), *New directions in attribution research*, Vol. 1, Hillsdale, NJ, s. 389–420
- Jussim L. [1986] *Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review*, „Psychological Review”, 93, s. 429–445
- Jussim L. [1989] *Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 57, s. 469–480
- Jussim L. [1993] *Accuracy in interpersonal expectations: A reflection-construction analysis of current and classic research*, „Journal of Personality”, 61, s. 638–688
- Jussim L. [1999] *Samospelniające się przepowiednie a utrzymywanie się stereotypów społecznych: rola interakcji diadycznych i sił społecznych*, [w:] C.N. Macrae, Ch. Stangor i M. Hewstone (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk, s. 133–160
- Jussim L. i Harber K.D. [2005] *Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies*, „Personality and Social Psychology Review”, 9, s. 131–155
- Jussim L., Palumbo P., Chatman C., Madon S. i Smitch, A. [2003] *Stigma and self-fulfilling prophecy*, [w:] T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl i J.G. Hull (red.), *The social psychology of stigma*, New York, s. 374–419
- Kolb K.J. i Jussim L. [1994] *Teacher expectations and underachieving gifted children*, „Roeper Review”, 17, s. 26–30
- Lachowicz-Tabaczek K. [2004] *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*, Gdańsk
- Levesque M.J. i Lowe C.A. [1992] *The importance of attributions and expectancies in understanding academic behaviour*, [w:] F.J. Medwey, T.P. Cafferty (red.), *School psychology: A social psychological perspective*, New Jersey, s. 47–83
- Macrae C.N., Stangor Ch. i Hewstone M. (red.) [1999] *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk
- Madon S., Jussim L., Keiper S., Eccles J., Smith A., i Palumbo P. [1998] *The accuracy and power of sex, social class, and ethnic stereotypes: A naturalistic study in person perception*, „Personality and Social Psychology Bulletin”, 24, s. 1304–1318
- Merton R.K. [1948] *The self-fulfilling prophecy*, „Antioch Review”, 8, s. 193–210
- Miller D.T. i Turnbull W. [1986] *Expectancies and interpersonal processes*, „Annual Review of Psychology”, 37, s. 233–256
- Olson J.M., Roese N.J. i Zanna M.P. [1996] *Expectancies*, [w:] E.T. Higgins i A.W. Kruglanski (red.), *Social Psychology: Handbook of basic principles*, New York, s. 211–238
- Raudenbush S.W. [1984] *Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy induction: A synthesis of findings from 18 experiments*, „Journal of Educational Psychology”, 76, s. 85–97
- Rist R. [1970] *Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in the ghetto education*, „Harvard Educational Review”, 40, s. 411–451
- Rist R. [1987] *Do teachers count in the lives of children?* „Educational Researcher”, 16, s. 41–42
- Rosenthal R. [1991a] *O społecznej psychologii samospelniającego się proroctwa. Dalsze dane potwierdzające istnienie efektów Pigmaliona i mechanizmów pośredniczących w ich występowaniu*, [w:] J. Brzeziński i J. Siuta (red.), *Spoleczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych. Wybór tekstów*, Poznań, s. 341–387

- Rosenthal R. [1991b] *Oczekiwanie interpersonalne. Skutki przyjętej przez badacza hipotezy*, [w:] J. Brzeziński i J. Siuta (red.), *Spoleczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych. Wybór tekstów*, Poznań, s. 235–339
- Rosenthal R. [1994] *Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective*, „Current Directions in Psychological Science”, 6, s. 176–179
- Rosenthal R. [1995] *Critiquing Pygmalion: A 25-year perspective*, „Current Directions in Psychological Science”, 6, s. 171–172
- Rosenthal R. [1997, sierpień] „Interpersonal expectancy effects: A forty year perspective”, referat wygłoszony na The American Psychological Association Convention, Chicago
- Rosenthal R. [2002a] *Covert communication in classrooms, clinics, courtrooms, and cubicles*, „American Psychologist”, November 2002, s. 839–849
- Rosenthal R. [2002b] *The Pygmalion effect and its mediating mechanisms*, [w:] J. Aronson (red.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*, San Diego, s. 25–36
- Rosenthal R. i Jacobson L. [1968/1992] *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils intellectual development*, New York
- Rosenthal R. i Rubin D. [1982] *A simple general purpose display of magnitude of experimental effect*, „Journal of Educational Psychology”, 74, s. 166–169
- Rosenthal R. i Rubin D.B. [1978] *Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies*, „Behavioral and Brain Sciences”, 3, s. 377–386
- Seaver W.B. [1973] *Effects of naturally induced teacher expectancies*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 28, s. 333–342
- Seul S. [1995] *Oczekiwanie nauczyciel a wyniki nauczania*, Szczecin
- Skarżyńska K. [1975] *Wiadomości o zdolnościach ucznia a struktura czynności nauczyciela*, „Psychologia Wychowawcza”, 1, s. 1–20
- Skarżyńska K. [1977] *Informacje o motywacji i zdolnościach ucznia a struktura czynności nauczyciela*, „Psychologia Wychowawcza”, 1, s. 51–61
- Smith A.E., Jussim L. i Eccles J. [1999] *Do Self-Fulfilling Prophecies Accumulate, Dissipate, or Remain Stable Over Time?* „Journal of Personality and Social Psychology”, 77, s. 548–565
- Snodgrass S.E. i Rosenthal R. [1982] *Teacher suspiciousness of experimenter's intent and the mediation of teacher expectancy effects*, „Basic and Applied Social Psychology”, 3, s. 219–230
- Snow E.R. [1995] *Pygmalion and intelligence?* „Current Directions in Psychological Science”, 6, s. 169–171
- Snyder M. [2001] *Self-fulfilling stereotypes*, [w:] A. Branaman (red.), *Self and Society*, Massachusetts, s. 30–36
- Snyder M., Tanke, E.D. i Berscheid E. [2005] *Spostrzeganie społeczne i zachowanie interpersonalne: o samospełniających się właściwościach stereotypów społecznych*, [w:] E. Aronson (red.), *Człowiek istota społeczna. Wybór tekstów*, Warszawa, s. 573–591
- Spillman D.M. i Everington C. [1989] *Somatotypes revisited: Have the media changed our perception of the female body image?* „Psychological Reports”, 64, s. 887–890
- Spionek H. [1975] *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa
- Spitz H.H. [1999] *Beleaguered Pygmalion: History of the controversy over claims that teacher expectancy raises intelligence*, „Intelligence”, 27, s. 199–234
- Staffieri J.R. [1967] *A study of social stereotype of body image in children*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 7, s. 101–104

- Tauber R.T. [1997] *Self-fulfilling prophecy: A practical guide to its use in education*, Westport DC
- Wineburg S.S. [1987] *The self-fulfillment of the self-fulfilling prophecy: A critical appraisal*, „Educational Researcher”, 16, s. 28–40
- Zaborowski Z. [1976] *Stosunki międzyludzkie*, Wrocław
- Zimbardo P.G. [1999] *Psychologia i życie*, Warszawa
- Zuckerman M., Hodgins H.S. i Miyake K. [1993] *Precursors of interpersonal expectations: The vocal and physical attractiveness stereotypes*, [w:] P.D. Blanck (red.), *Interpersonal expectations: Theory, research and applications*, New York, s. 194–218