

SYLWIA SEUL
Uniwersytet Szczeciński

WPLYW OCZEKIWAŃ NAUCZYCIELA NA ZACHOWANIE I OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW

ABSTRACT. Seul Sylwia, *Wpływ oczekiwań nauczyciela na zachowanie i osiągnięcia uczniów* (The influence of teacher's expectations on the pupils' behaviour and achievements), „Neodidagmata” XX, Poznań 1991, Adam Mickiewicz University Press, pp. 53-63. ISBN 83-232-0302-4. ISSN 0077-653 X. Received: January 1987.

In the article the so called Pygmalion effect was discussed. This is a phenomenon of the self-fulfilling prophecy in teaching. The author presented in her article experimental studies investigating the influence of high and low teachers' expectations in relation to students and the level of their achievements. The article ends with conclusions and advice concerning the practice of teaching showing possibilities of purposeful stimulation of achievements of pupils based on communicating to the pupil's of their teacher's expectations.

Sylwia Seul, Instytut Psychologii Uniwersytetu Szczecińskiego, al. Wielkopolska 15, 70-451 Szczecin, Polska-Poland.

EFEKT OCZEKIWAŃ – SAMOSPELNIAJĄCE SIĘ PROROCTWO W NAUCZANIU

Efekt oczekiwań, czyli tzw. zjawisko samospelniającego się proroctwa odkryte i opisane zostało pierwotnie w odniesieniu do przebiegu procesu badawczego. Na gruncie licznych badań empirycznych¹ stwierdzono, że

¹ R. Rosenthal, *Interpersonal expectations: effect? the experimenter's hypothesis*, [w:] R. Rosenthal, H. L. Rosnow (eds), *Artifact in behavioral research*, Academic Press, New York 1969, s. 181-227; R. Rosenthal, *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy: further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms*, Mas Modular Publications INC, New York, 1973; J. G. Adair, J. S. Epstein, *Verbal cues in the mediations of experimenter bias*, „Psychological Reports” 1968, nr 22, s. 1045-1053. Zob. też R. Rosenthal, *On the social psychology...*; S. J. Marwit, *An investigation of communication of the communication of tester. bias by means of modeling*, unpublished doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo, 1968; L. D. Kleinsasser, *The effect of experimenter bias on WISC performance*, unpublished manuscript, Psychological Associates, St. Luis [1969].

jednym z czynników modyfikujących przebieg procesu badawczego jest cecha badacza i jego oczekiwania względem zachowania się badanych (w kontekście sformułowanej przez niego hipotezy badawczej). Owe oczekiwania to nieświadomione tendencje skłaniające badacza do takich zachowań, aby uzyskać potwierdzenie własnej hipotezy. Badacz w określony sposób spostrzega badanych, sytuacyjny kontekst i w takich warunkach na nich oddziałuje. Ponieważ osoby badane także reagują indywidualnie znajdując się w sytuacji badawczej, zatem pojawiają się wyniki określane jako skutek efektów oczekiwań badacza.

Sformułowano wiele twierdzeń szczegółowych, wyjaśniających, jak badacz wpływa, poprzez system własnych oczekiwań, na uzyskane wyniki prowadzonych przez niego badań².

Dalsze kontynuacje prowadzonych badań ujawniły występowanie efektu oczekiwań także w innych układach interakcyjnych, w tym, co będzie tematem niniejszego opracowania – w procesie nauczania. Istotę tego zjawiska ukazały przedstawione poniżej prace eksperymentalne oraz zgromadzony w nich dorobek badań.

Pierwszy z przytoczonych tu eksperymentów przeprowadzony został przez Rosenthala i Jacobsona³.

W szkole podstawowej przebadano każde dziecko testem inteligencji opracowanym tak, aby wynik mógł wskazywać możliwości intelektualnego rozwoju ucznia. Klas było 18 i po 3 reprezentowały każdy etap rozwoju. W obrębie poszczególnych etapów klasy były utworzone z trzech grup dzieci: o ponadśrednim, średnim i niższym od przeciętnego poziomie inteligencji. Z każdej z 18 klas wybrano ok. 20% dzieci do grup eksperymentalnych, a nauczyciel posiadał ich listę. Poinformowano go, że dzieci te są szczególnie predestynowane do uzyskania wysokich osiągnięć w nauce w ciągu najbliższych 8 miesięcy. Grupę kontrolną stanowiły pozostałe dzieci. Różnice między grupą eksperymentalną a kontrolną istniały więc tylko w świadomości nauczycieli. Po 8 miesiącach, na koniec roku szkolnego wszystkie dzieci przebadano tym samym testem IQ. Składał się on z dwóch podtestów: jeden wymagał w większym stopniu rozumowania w języku angielskim, a drugi podtest wymagał uzdolnień do rozumowego abstrahowania (skrótowo pierwszy z nich dalej będzie określany jako „werbalny”, a drugi „rozumowania”). Dzieci z grup eksperymentalnych wykazały drobne osiągnięcia (2 punkty) w skali „werbalnej” w porównaniu z osiągnięciami grupy kontrolnej. Ogólny wynik był o 4 punkty wyższy w grupie eksperymentalnej. Natomiast duże

² Patrz pozycje przywoływane w przypisie 1 oraz badania i wyniki referowane przez J. Brzezińskiego, *Metodologiczne i psychologiczne wyznaczniki procesu badawczego i psychologii*, rozdział 3, Poznań 1978.

³ R. Rosenthal, L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom*, New York 1969, Holt, Rinehart and Winston, zob. też R. Rosenthal, *On the social psychology...*

różnice wystąpiły w osiągnięciach dzieci tej grupy w podteście „rozumowania” (7 punktów).

Odkrycie to jest o tyle ciekawe, że dzieci z niewielkimi zdolnościami uzyskiwały dobre wyniki wtedy, kiedy nauczyciele tego od nich oczekiwali. Przeprowadzono kilkadziesiąt tego typu eksperymentów.

Burnham, Hartsough⁴ dokonali pomiaru różnic w zdolnościach pływackich dziewcząt i chłopców w wieku 7-14 lat. Dzieci te przebywały na obozie letnim. Na początku obozu (po wstępnych pomiarach) przekazano instruktorom informację, że połowa posiada duże zdolności do nauki pływania. Na końcu obozu przeprowadzono drugi podtest, z którego wynikało, że grupa zdolniejsza (w przekonaniu instruktorów) faktycznie uzyskała lepsze efekty w pływaniu.

Jak widać, początki sformułowania i utrzymywania mocy hipotezy o samospełniającym się proroctwie wynikały z uzyskanych obserwacji, że w sytuacji, gdy nauczyciele byli przekonani o niezdolności dzieci do nauki, efekty nauczania tych dzieci były nad wyraz słabe.

Okazało się, że nauczyciel może manipulować kierunkiem osiągnięć ucznia poprzez oczekiwania, które wobec niego żywi. Jest to właśnie efekt Rosenthala (określany również jako samospełniające się proroctwo lub efekt Pigmaliona). Szkoła wpływa na osiągnięcia ucznia poprzez oczekiwania nauczyciela⁵. Subiektywny wybór przez uczniów przedmiotów bardziej lubianych wynika, jak się okazuje, również ze spostrzeganej charakterystyki nauczyciela lub też przypisywanej mu osobowości oraz wcześniejszych sukcesów w tym przedmiocie. Na podstawie dotychczasowych rozważań o roli samospełniającego się proroctwa w kontekście edukacji o tym, jak to zjawisko jest wywoływane w praktyce nauczania można przyjąć, że koresponduje ono z opracowaniami interakcjonistów⁶. Dokonano wszechstronnej analizy badań⁷ i za podstawę efektu oczekiwań nauczyciela uznano następujące czynniki: atrakcyjność ucznia, posiadanie i zbieranie specjalistycznych informacji o uczniu, pozycja społeczna rodziny ucznia, znane wcześniej starsze rodzeństwo. Wykazano⁸, badając połączenie efektu oczekiwań nauczyciela wobec uczniów i oczekiwań uczniów wobec nauczyciela, że zachowanie uczniów było funkcją oczekiwań

⁴ J. R. Burbham, *Effects of experimenter's expectancies on children's ability to learn to swim*, unpublished Master's thesis, Purdue University, 1968; zob. też R. Rosenthal, *On the social psychology...*

⁵ P. Cuttance, *Do schools consistently influence the performance of their students?* „Educational Review” 1980, nr 32, s. 204-217.

⁶ P. M. Leigh, *Great expectations and considerations of the self-fulfilling prophecy in the context of educability*, „Education Review” 1977, nr 29, s. 317-325.

⁷ J. B. Dusek, J. Gail, *The bases of teacher expectancies: a metaanalysis*, „Journal of Educational Psychology” 1983, nr 75, s. 327-347.

⁸ R. S. Feldman, A. Theiss, *The teacher and student as Pygmalion joint effects of teacher and student expectation*, „Journal of Educational Psychology” 1982, nr 74, s. 577-579.

nauczyciela. Spostrzegane przez nauczyciela zdolności ucznia były pozytywnie związane ze względnymi zmianami osiągnięć uzyskiwanych przez ucznia⁹.

W szkole podstawowej efekt oczekiwań nauczyciela bardzo łatwo można uchwycić w teście osiągnięć szkolnych dziecka¹⁰, co obrazują badania Rosenthala, Jacobsona, Epsteina, Marwita, Adaire'a, Larrabee'a, Kleinsassera¹¹. Ciekawe jest to, że efekty oczekiwań nauczyciela wobec bardzo małych dzieci są raczej niskie. Prawdopodobnie na pojawienie się tych efektów wpływają inne czynniki (np. zdolności starszego rodzeństwa wcześniej poznane przez nauczyciela). Uczniowie z wysokimi osiągnięciami spostrzegani są przez nauczyciela jako: szczęśliwi, interesujący, zadowoleni, dostosowani, towarzyscy, wrażliwi, autonomiczni, mniej zależni uczuciowo, predestynowani do sukcesów w przyszłości. Dzieci osiągające gorsze wyniki są mniej faworyzowane i spostrzegane jako mniej interesujące, niedostosowane, nauczyciel częściej zauważa ich niewłaściwe zachowanie.

Samospełniające się proroctwo w procesie nauczania ma działanie dwubiegunowe. Wysokie oczekiwania nauczyciela wobec ucznia stwarzają sytuację ułatwiającą uczniowi uzyskiwanie wyższych osiągnięć (tzw. efekt Galatei), podczas gdy niskie oczekiwania kierowane wobec ucznia opóźniają jego osiągnięcia (tzw. efekt Golema)¹².

1. MECHANIZMY POŚREDNICZĄCE W POWSTANIU EFEKTU PIGMALIONA

Przy analizie badań nad efektem Pigmaliona intrygujące jest zagadnienie: jak ludzie żywiący oczekiwania wobec zachowań innych osób przekazują je i jak oczekiwania te wpływają na pojawienie się reakcji zgodnej z nimi.

Dokonano opisu pośredniczącego w wytworzeniu się samospełniającego się proroctwa¹³, przedstawiając go następująco:

a) na początku roku szkolnego nauczyciel kształtuje sobie określone oczekiwania możliwości i zdolności ucznia w wyniku zaledwie kilku sporadycznych kontaktów z nim;

b) zgodnie z tymi zróżnicowanymi oczekiwaniami nauczyciel zachowuje się odmiennie wobec poszczególnych uczniów;

c) te zróżnicowane zachowania komunikują indywidualnie każdemu

⁹ H. Cooper, M. Findley, T. Good, *Relation between student achievement and various indexes of teacher expectations*, „Journal of Educational Psychology” 1983, nr 75, s. 327-347.

¹⁰ J. B. Dusek, F. J. O'Connell, *Teacher expectancy effects on the achievement test performance of elementary school children*, „Journal of Educational Psychology” 1973, nr 65, s. 371-377.

¹¹ Por. R. Rosenthal, *On the social psychology...*

¹² E. Y. Rabad, J. Inbar, R. Rosenthal, *Pygmalion Galatea and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers*, „Journal of Educational Psychology” 1982, nr 74, s. 459-474.

¹³ J. Propy, *Research on the self-fulfilling...*

uczniowi o tym, jakich zachowań w klasie i jakiej realizacji zadań oczekuje się od niego;

d) jeżeli nauczyciel jest konsekwentny przez dłuższy czas i jeżeli uczniowie aktywnie nie opierają się lub nie zmieniają, wówczas samoświadomość ucznia wpływa na osiągniętą motywację, poziom aspiracji i interakcję z nauczycielem;

e) jeżeli efekty ogólne będą uzupełniane i oczekiwania nauczyciela wzmacniane, wówczas ci uczniowie będą potwierdzali bardziej te oczekiwania niż w innym wypadku;

f) ostatecznie wytworzy te różnice w osiągnięciach uczniów.

Omawiane zjawisko jest rezultatem komunikacji werbalnej i niewerbalnej pomiędzy uczniem i nauczycielem. Opierając się na takim twierdzeniu w opisie modelu wywołującego efekt Pigmaliona można wyróżnić czynniki pośredniczące w jego wytworzeniu, a mianowicie: klimat (*the climate factor*), sprzężenie zwrotne (*the feed back factor*), wkład (*the input factor*), wydajność (*the output factor*).

Nauczyciele stwarzają cieplejszy klimat emocjonalny dla swoich „specjalnych” uczniów. Poniżej przedstawiono przykład badania, który obrazuje wpływ czynnika klimatu.

Chaikin, Siegler i Derlega¹⁴ polecieli studentom college’u nauczenie dwunastoletnich chłopców krótkiego fragmentu tekstu. Nauczanie przeprowadzono w domu. Jedną podgrupę uczniów przedstawiono jako wysoko uzdolnionych (od 130 IQ „Bright”), drugą jako mało zdolnych (poniżej 85 IQ „Dull”) oraz grupę kontrolną bez szczególnych zdolności. Zachowanie towarzyszące nauczaniu nagrano na wideokasety. Następnie zanalizowano ilościowo i jakościowo pojawiające się tu zachowania niewerbalne. Okazało się, że studenci uczący zdolnych (w ich przekonaniu) chłopców 3 razy częściej uśmiechali się i 2,5 raza częściej kiwali głową niż studenci uczący pozostałych uczniów.

Nauczyciele podają swoim „specjalnym” uczniom bardziej zróżnicowane sprzężenie zwrotne, sugerujące właściwe wykonanie. Jest ono czynnikiem niezbędnym do ukazania ciepła czy pochwał w sposób mniej lub bardziej specyficzny w odpowiedzi na reakcję ucznia, bądź poprzez korekcję lub zauważenie, że odpowiedź jest poprawna. Sprzężenie zwrotne stosowane przez nauczycieli przeznaczone jest dla uczniów nie tylko w celu skorygowania (bądź niekorygowana) ich odpowiedzi, ale także np. skrytykowana niewłaściwych relacji. Krytyka nie musi korelować z klimatem emocjonalnym, gdyż także nauczyciel usposobiony ciepło względem dziecka może reagować krytycznie na jego wypowiedzi.

¹⁴ Chaikin, E. Siegler, V. J. Derlega, *Nonverbal mediators of teacher expectancy effects*, unpublished manuscript, Old Dominion University, 1972; zob. też. R. Rosenthal, *On the social psychology...*

Jeden z eksperymentów Medinnusa i Unruha¹⁵ polegał na tym, że wybrano chłopców IQ z przedziału 95-105. Nauczycielom powiedziano, że połowa z nich ma IQ wyższy od 105, a reszta ma IQ niższy od 95. Następnie zarejestrowano zachowanie tych nauczycieli na wideokasie. Z przeprowadzonych analiz tego zachowania wynikało, że „zdolniejsi” byli częściej chwaleni, a „niezdolni” częściej ganieni, krytykowani. Ogólna nasuwająca się tu hipoteza brzmi: sprzężenie zwrotne będzie bardziej zróżnicowane w sytuacji, gdy jest ono dostarczane uczniom, od których się więcej oczekuje.

Różnicujące sprzężenie zwrotne w postaci krytyki jest mniej efektywne, jeżeli nie towarzyszy mu dostateczne wzmocnienie pozytywne skłaniające do poprawienia błędów odpowiedzi. Wysokie negatywne sprzężenie zwrotne, któremu nie towarzyszy sprzężenie zwrotne pozytywne może być pośrednikiem negatywnych oczekiwań nauczyciela.

Rothbart, Dalfen i Barrett¹⁶ prezentują następujące badanie obrazujące wpływ sprzężenia zwrotnego. Studentki pedagogiki miały za zadanie przeprowadzenie dyskusji z uczniami ze starszych klas szkoły podstawowej, którzy w przekonaniu studentek dzielili się na inteligentnych i nieinteligentnych. Rezultaty wskazują, że nie ma różnic między pozytywnymi i negatywnymi wzmocnieniami skierowanymi do dzieci. Istnieje natomiast różnica w czasie koncentrowanej uwagi na poszczególnych grupach wynosząca 21% na korzyść grupy „zdolnych”.

Prawdopodobnie również koncentracja uwagi jest czynnikiem pośredniczącym w oczekiwaniach nauczyciela i w przyszłości będzie rozpatrywana oddzielnie i wyodrębniona z czynnika określanego jako „sprzężenie zwrotne”.

Nauczyciele podczas nauczania ujawniają swoim „wybrany” uczniom trudniejszy materiał i w większej ilości.

W eksperymencie Mc Leana¹⁷ nauczyciele mieli dwie grupy uczniów „zdolnych” i „niezdolnych”. W trakcie nauczania zdolnym eksponowano 9 i więcej słów do wyuczenia, a „niezdolnym” tylko 3 słowa, „zdolnych” nauczono średnio 10,5 słowa, a „niezdolnych” 8,7 słowa.

Przyjmuje się, uogólniając, że nauczyciele uczą więcej tych uczniów, od których oczekują lepszych wyników, a mniej tych, wobec których nie mają szczególnych oczekiwań. W ten sposób prezentuje się oddziaływanie czynnika wkładu.

Ostatnim wymienionym tu czynnikiem jest „wydajność”. Nauczyciel daje

¹⁵ G. R. Medinnus, R. P. Unruch, *Teacher expectations and verbal communication*, unpublished manuscript, San Jose State College, 1971, zob. też R. Rosenthal, *On the social psychology...*

¹⁶ M. Rothart, S. Dalfen, R. Barret, *Effects of teachers expectancy on student – teacher interaction*, „Journal of Educational Psychology” 1971, nr 62, s. 49-53, zob. też R. Rosenthal, *On the social psychology...*

¹⁷ B. A. Mc Lean, Unpublished data, Harvard University, 1970, zob. też R. Rosenthal, *On the social psychology...*

więcej swobody swoim „wybranym” uczniom. Zachęca do większej aktywności tych, od których więcej oczekuje. Wydajność może się wyrażać częstszym wywoływaniem do odpowiedzi dzieci „lepszycy” niż pozostałych, zadawaniem im trudniejszych pytań z jednoczesnym udzielaniem dłuższego czasu na odpowiedź, a niekiedy „pomocą” w formułowaniu poprawnej odpowiedzi. Ten element wydajności może być rozpoznany jako czynnik narzucania zadań przez nauczyciela.

Howe¹⁸ badał, jak długo nauczyciele czekali na odpowiedź „swojego” ucznia przed powtórzeniem pytania lub postawieniem innego pytania, albo też wzywając inne dziecko do odpowiedzi na to samo pytanie. Czas mierzono w sekundach. Okazało się, że nauczyciele dawali dłuższy czas na odpowiedź „swoim” uczniom. Przekazanie uzyskanych wyników tym nauczycielom wywołało u nich zaskoczenie i dociekliwość.

Badania wskazują, że nauczyciel zadaje uczniom pytania trudne i otwarte. Zatem uczeń „wybrany” dostaje zadanie bardziej skomplikowane i więcej czasu na jego rozwiązanie. Ma on większą swobodę w demonstrowaniu swoich możliwości intelektualnych.

2. INNE CZYNNIKI SPRZYJAJĄCE WYTWORZENIU EFEKTU PIGMALIONA

Zauważono¹⁹, że nauczyciele stwarzający warunki do powstania efektu Pigmaliona są częściej krytyczni, mniej przyjaźni, dogmatyczni, zachowują większy dystans, koncentrują się na utrzymaniu autorytetu. Zaobserwowano subtelny mechanizm²⁰ pojawiania się w warunkach publicznych sprzężenia zwrotnego między wysokimi oczekiwaniami nauczyciela wobec uczniów a zachowaniem tego nauczyciela w trakcie przebiegu nauczania. Wobec niskich oczekiwań sprzężenie zwrotne musi być zdeterminowane tendencją do zakończenia interakcji²¹. Prezentowany na schemacie model Coopera²² obrazuje komunikację oczekiwań nauczyciela wobec uczniów i wpływ tej komunikacji na efekty nauczania. Poprzez taki model podjęto próby integracji wymienionych czynników w samospełniającym się proroctwie: klimatu, sprzężenia zwrotnego, inicjowania zmienności prac, podtrzymywania zachowania uczniów – oczekiwania powiązania z kontekstem interakcji, na co zwraca uwagę Good²³ – oraz tego, jak zachowania ucznia są w jego przekonaniu kontrolowane przez nauczyciela (por. schemat na s. 60).

¹⁸ M. B. Rowe, *Science, silence and sanctions*, „Science and Children” 1969, nr 6, s. 11-13, zob. też R. Rosenthal, *On the social psychology...*

¹⁹ E. Y. Babad, J. R. Rosenthal, *Pygmalion, Galatea...*

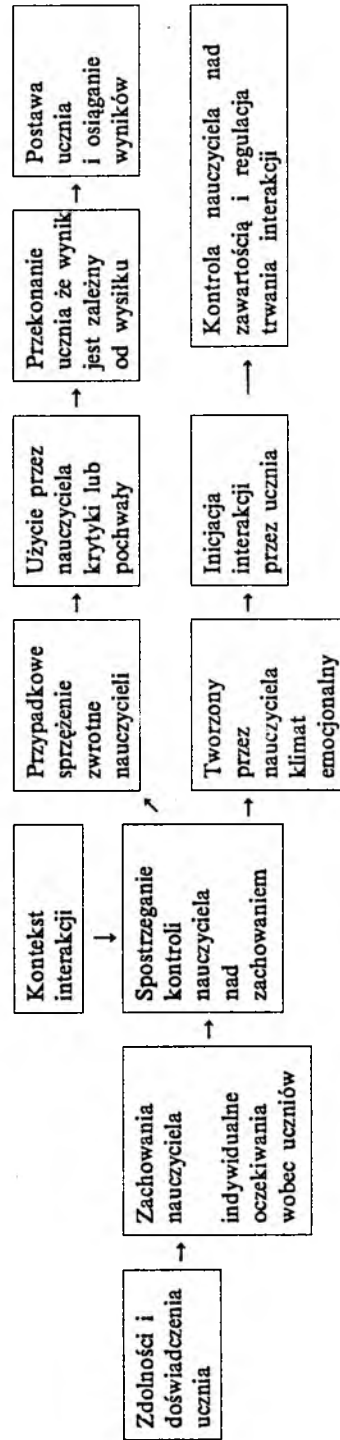
²⁰ H. M. Cooper, *Pygmalion grows up. Studies in the expectation communication process*, Longman, New York 1983.

²¹ T. L. Good, *Classroom expectations: teacher-pupil interactions*, [w:] J. H. Mc Millan (ed.) *The social psychology of school learning*, Academic Press, New York 1983.

²² H. M. Cooper, *Pygmalion grows...*

²³ T. L. Good, *Classroom expectations...*

Model komunikowania oczekiwań nauczyciela uczniom według Coopera



Model ten uwzględnia kształtowanie różnorodnych oczekiwań wobec zachowania uczniów. Zmienność doświadczenia oraz zdolności dziecka składają nauczyciela do oceny prawdopodobieństwa osiągnięcia przez nie sukcesów. Np. im wyższy jest iloraz inteligencji ucznia, tym wyższe zwykło mu się przypisywać szanse w rozwiązywaniu zadań szkolnych.

Oczekiwania te w sprzężeniu zwrotnym z kontekstem interakcji wpływają na spostrzeganie przez dziecko kontroli nauczyciela nad jego zachowaniem. Trzy aspekty mogą decydować o jej spostrzeganiu: treść (czego dotyczy interakcja), synchronizacja (czy występuje), trwanie (jak długo). Nauczyciel może interpretować potencjalne zachowanie ucznia w związku z sytuacyjną kontrolą jego następstw. Jednym ze sposobów jest koncentracja uwagi na tym, kto inicjuje interakcję. Jeżeli nauczyciel nawiązuje kontakt, to on jest tym, który wybiera tematy i pytania, jakie będzie zadawał. Wysoką kontrolą może się on przyczynić do osiągnięcia przez uczniów pozytywnych wyników. Kontrola spostrzegana przez dzieci wywiera wpływ na informacyjne sprzężenie zwrotne i klimat społeczno-emocjonalny w klasie. Można ją zwiększać tworząc i utrzymując środowisko społeczno-emocjonalne poprzez relatywnie rzadkie stosowanie pochwał lub krytyki w interakcjach z uczniami, wobec których żywi się niskie oczekiwania. Nauczyciele będą krytyczniej oceniać ich wysiłki. Natomiast pochwały lub krytyka przy ocenie uczniów obdarzonych wysokimi oczekiwaniami uzależnione będą od ukazywanego wysiłku lub wkładu pracy. Wraz ze wzrostem oczekiwań wzrasta stosowanie klimatu i sprzężenia zwrotnego kontekstu przysłych interakcji.

Różnice w sprzężeniu zwrotnym wpływają na kształtowanie uczniowskich przekonań o tym, że ważny jest wysiłek włożony w uzyskanie indywidualnych wyników. Częstość pochwał i krytyki oraz klimat emocjonalny tworzony przez nauczycieli w klasie związany jest z oceną interakcji inicjowanej przez ucznia. Zatem wszystkie trzy czynniki: klimat, sprzężenie zwrotne i wysiłek mogą być przyczynowo powiązane, zintegrowane z osobistą kontrolą nauczyciela. Negatywny klimat i sprzężenie zwrotne wobec uczniów o niskich oczekiwaniach zmniejsza inicjowane przez niego interakcje.

Spostrzeganie związku między wysiłkiem a wynikiem wpływa na jakość motywacji w zachowaniu ucznia. Dla uzyskania odpowiedniej motywacji dziecka konieczne jest przekonanie, że może ono samo wpływać na swoje wyniki. Zauważono, że nauczyciel krytykuje częściej uczniów o wysokich oczekiwaniach wtedy, gdy zauważa z ich strony brak wysiłku, natomiast stosuje pochwałę wówczas, gdy wysiłek ucznia jest duży. Nie odnotowano podobnej zależności w stosunku do uczniów o niskich oczekiwaniach. Są oni częściej chwaleni i krytykowani z przyczyn niezależnych od wysiłku. Sytuacja taka może u nich wytworzyć przekonanie, że osobisty wysiłek włożony w rozwiązywanie zadań nie zwiększa szansy na odniesienie sukcesu.

W niniejszym opracowaniu ukazana została rola, jaką w procesie nauczania pełni samospelniające się prorocstwo. Istnienie tego zjawiska – jego znaczenie i skutki – nie jest na ogół dostrzegane w praktyce oświatowej.

Znajomość mechanizmów pośredniczących w genezie tego zjawiska skłonić winna nauczyciela do zwiększenia takich zachowań, dzięki którym uczniowie mogliby odczytać jego oczekiwania i uzyskiwać przez to wysokie rezultaty. Udoskonaliliby to proces nauczania całej klasy. Obserwacja klasy ujawnia logiczny wzorzec różnic w zachowaniu nauczycieli wobec tych uczniów, względem których żywią oni wysokie bądź niskie oczekiwania. Na osiągnięcia ucznia oddziałują sprzężenia zwrotne, które mogą wytworzyć przekonanie, że w miarę wzrostu wysiłku ucznia będą rosły jego osiągnięcia. Zmienność zdolności ucznia i jego doświadczeń spostrzeganych przez nauczyciela wpływa na ukształtowanie różnych oczekiwań wobec tych uczniów. Jeżeli uczeń o niskich oczekiwaniach inicjuje interakcję, spotyka się z niskim sprzężeniem zwrotnym, słabą kontrolą. Nauczyciel hamuje tę inicjowaną interakcję, krytykuje i chwali, kontrolując zachowania ucznia wobec celów zewnętrznych. Natomiast uczniowie o wysokich oczekiwaniach są częściej chwaleni i wartość ich jest oceniana nie na podstawie zewnętrznych zachowań, lecz wysiłku włożonego w realizację celu.

Negatywny klimat i sprzężenie zwrotne mogą zmniejszyć inicjowanie interakcji przez uczniów. W wyniku kontroli nauczyciela nad interakcją następuje regulacja jej zawartości i trwania. W rezultacie przypadkowego sprzężenia zwrotnego może wytworzyć się u ucznia przekonanie o zależności efektów uczenia się od włożonego wysiłku. Przekonanie takie jest niezbędne do wytworzenia motywacji do dalszych działań, które będą decydowały o przyszłych osiągnięciach w szkole. Nauczyciele kształtują swoje oczekiwania opierając się często na pierwszym wrażeniu czy opiniach innych. Wzmacniają je w kontakcie z uczniami, gdy ich wrażenia wyniesione z interakcji są niesprzeczne, co sugeruje, że potencjalny poziom oczekiwań, jaki się wytworzy w interakcji, zależy od poziomu początkowego.

SYLWIA SEUL

DIE BEEINFLUSSUNG DER SCHÜLERLEISTUNGEN UND -VERHALTENSWEISEN DURCH DIE ERWARTUNGEN DES LEHRERS

Zusammenfassung

Im vorliegenden Aufsatz wurde der sog. Pygmalion-Effekt, d.h. das Phänomen der sich selbst erfüllenden Erwartung im Lehrprozeß besprochen. Es wurden Versuche dargestellt, deren Ziel es war, den Einfluß großer und kleiner Erwartungen des Lehrers den Lernenden gegenüber auf die Schülerleistungen zu untersuchen.

Die Analyse der Untersuchungsergebnisse konzentrierte sich in erster Linie auf diejenigen Faktoren, die zur Entstehung des Phänomens der sich selbst erfüllenden Erwartung beitrugen, und zwar das Klima (the climate factor), die Rückkopplung (the feedback factor), den Beitrag (the input factor), die Leistung (the output factor). Der Anteil dieser Faktoren am analysierten Prozeß wurde anhand der Beispiele von verschiedenen Experimentalarbeiten dargestellt. Es wurde das Modell von H. M. Cooper besprochen, in dem der analysierte Prozeß als die Interaktion Lehrer – Schüler gestaltet wurde. Zum Schluß wurde auf die praktischen Möglichkeiten einer zielbewußten Stimulation der Schülerleistungen durch die Mitteilung den Schülern von dem Lehrer seiner Erwartungen hingewiesen.

СИЛЬВИЯ СЕУЛЬ

ВЛИЯНИЕ ЭКСПЕКТАЦИЙ УЧИТЕЛЯ НА ПОВЕДЕНИЕ И УСПЕХИ УЧЕНИКОВ

Резюме

В статье описан так называемый эффект Пигмалиона, то есть самореализующегося предугадывания в обучении. Представлены экспериментальные труды, исследующие влияние крупных и небольших ожиданий учителя по отношению к ученикам на уровень их достижений.

Анализ результатов концентрируется особенно вокруг опосредованных механизмов в выработке самореализующейся антиципации, в том числе таких факторов, как: климат, обратная связь, вклад, производительность. Характеристика участия этих факторов в анализируемом процессе иллюстрируется примерами разнообразных экспериментальных работ. Представлена модель коммуникации экспектации учителя ученикам Х. М. Купера, показывающая протекание анализируемого процесса в интерактивной системе учитель-ученик. Статья заканчивается выводами и указаниями по отношению к практике преподавания, показывающими возможности целенаправленного стимулирования достижений учеников, базирующегося на передаче учениками ожиданий учителя.