

Joanna Lysy

Uniwersytet Gdański

Wpływ oczekiwań nauczyciela na rozwój zdolności oraz postępy uczniów na podstawie badań własnych oraz światowych badań naukowych

Abstrakt

Artykuł składa się z dwóch części: w pierwszej poruszony został problem oczekiwań interpersonalnych – zarówno w kontekście ogólnym, jak i szczegółowym – w szkołach. W tej części pracy zaprezentowane zostały teorie, a także przedstawiono wyniki badań związanych z oczekiwaniami interpersonalnymi w szkole. W drugiej części artykułu zaprezentowano wyniki własnych badań przeprowadzonych wśród uczniów klas pierwszych szkoły podstawowej oraz ich nauczycieli. W badaniu wykorzystano aplikację Test Umiejętności na Starcie Szkolnym (TUNSS).

Wstęp

Oczekiwania są definiowane przez P. Zimbardo (2012) jako stopień, w jakim ludzie są przekonani, że ich zachowania w określonych sytuacjach doprowadzą do osiągnięcia celu (s. 590). Lee Jussim w swoim artykule pod tytułem *Expectancies and Social Issues: Introduction* podkreślił, że **oczekiwania są „nieodłącznym i zasadniczym składnikiem życia codziennego”** (s. 1). Natomiast J.M. Olson, N.J. Roes i M.P. Zanna (1996) uważają, że **„pojęcie oczekiwania stanowi podstawę dla rzeczywiście wszystkich zachowań”** (s. 211).

Sławomir Trusz (2013) dokonał podziału na oczekiwania rzeczowe, czyli takie, które dotyczą zewnętrznych stanów rzeczy, autooczekiwania, dotyczące nas samych, oraz oczekiwania interpersonalne, czyli te, które dotyczą innych osób (s. 33). **W niniejszej pracy omawiane będą wyłącznie oczekiwania interpersonalne, a mianowicie oczekiwania nauczycieli wobec uczniów.**

Wskazany obszar był przedmiotem wielu badań, które zostaną zaprezentowane w pierwszej części pracy. Jednakże autorzy opisanych opracowań koncentrowali się głównie na relacjach zachodzących między oczekiwaniami interpersonalnymi a oddziaływaniami dydaktycznymi nauczycieli. W drugiej części niniejszej pracy zostaną przedstawione rezultaty badań własnych, które w pewnej części uzupełnią powstałą lukę, gdyż pokażą, w jakim stopniu nauczyciele są w stanie określić umiejętności swoich nowych uczniów, a także jaki wpływ na osiągnięcia dzieci mają oczekiwania nauczycieli. Opisane wyniki badań mogą bezpośrednio łączyć się z **praktyczną funkcją nauki, gdyż wiedza na temat niebezpieczeństw związanych z występowaniem samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej może osłabić występowanie zjawiska.** Podjęte badania mają uczulać nauczycieli na to, że **niетrafne oczekiwania w istotny sposób wpływają na osiągnięcia uczniów.**

Charakterystyka: znaczenie oczekiwań interpersonalnych

Wprawdzie problem oczekiwań był podejmowany już przez Francisca Bacona (Księga I aforyzmów, XLVI), to jednak jako pionierów naukowego zdefiniowania zjawiska uznaje się Williama Isaaca Thomasa oraz Roberta Mertona. Pierwsza wersja koncepcji pojawiła się w 1931 roku w eseju W.I. Thomasa *The Relation of Research to The Social Process*. Autor przedstawił historię człowieka, który zabił kilka osób mówiących do siebie tylko dlatego, że wierzył w to, iż osoby by te mówią coś obraźliwego na jego temat. Thomas podkreślił: „[...] jeśli ludzie określają te sytuacje jako prawdziwe, one są prawdziwe w swoich konsekwencjach” (W.I. Thomas, 1931, s. 189, za: S. Trusz, 2013, s. 34). W 1948 roku ukazał się artykuł R. Mertona *The self-fulfilling prophecy*, w którym autor opisał kolejne dowody i dokonał rozwinięcia koncepcji Thomasa. Jednocześnie w artykule tym po raz pierwszy zostało użyte pojęcie samospełniającego się proroctwa, które autor zdefiniował jako: „[...] początkowo fałszywą definicję sytuacji wywołującą nowe zachowanie, które sprawia, że fałszywa koncepcja staje się koncepcją prawdziwą” (Merton, 1948, s. 195). Merton zaznacza, że błędne oczekiwania nie zawsze ulegają potwierdzeniu, gdyż często ludzie zaprzeczają nietrafionym założeniom. Zjawisko to nazwane zostało samobójczym proroctwem.

Opierając się na definicji samospełniającego się proroctwa podanej przez Mertona, można wskazać następujące trzy warunki, które są konieczne, aby zjawisko wystąpiło w relacjach interpersonalnych (Trusz, 2013, s. 35). Początkowo obserwator, na podstawie schematów poznawczych, musi stworzyć oczekiwania na temat wybranej osoby. Następnie za pomocą zachowań, zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych, obserwator przekazuje swoje oczekiwania. W trzecim etapie wybrana osoba zaczyna zachowywać się w sposób zgodny z oczekiwaniami obserwatora.

Należy też zaznaczyć, że występują dwa rodzaje potwierdzenia oczekiwań obserwatora. Pierwszy, nazwany rzeczywistym, zachodzi, gdy tak zwany obiekt, czyli na przykład uczeń, który zdaniem nauczyciela jest mało zdolny, zaczyna słabo się uczyć. Drugi, zwany percepcyjnym, polega na tym, że obserwator, czyli na przykład nauczyciel, opierając się na błędnie obranym wizerunku ucznia, interpretuje oraz zapamiętuje tylko te informacje, które są zgodne z jego oczekiwaniami (Jussim i Eccles, 1992, za: Trusz, 2010, s. 16).

Znaczenie oczekiwań interpersonalnych w szkole

Problematyka efektu oczekiwań interpersonalnych jest podejmowana przez nauki behawioralne od ponad czterdziestu lat. Badania prowadzone w klasie szkolnej skupiają się przede wszystkim na zjawisku przekształcania się początkowo fałszywych oczekiwań nauczycieli na temat uczniów w cechy przez nich posiadane. Zjawisko to zostało nazwane samospełniającym się edukacyjnym proroctwem (Trusz, 2010).

W połowie lat 60. ubiegłego wieku psycholog amerykański pochodzenia niemieckiego Robert Rosenthal oraz amerykańska nauczycielka Lenore F. Jacobson przeprowadzili eksperyment na temat efektu oczekiwań w edukacji. Na początku roku szkolnego losowo wybrano 20% uczniów szkoły

podstawowej w San Francisco. Przystąpili oni do testu inteligencji TOGA – Test of General Ability. Nauczycielom tych uczniów przekazano informację, iż testy sugerują, że dzieci, które badacze wybrali losowo, są potencjalnymi talentami, więc można się spodziewać niezwykłych osiągnięć intelektualnych. Ponowne badania pod koniec roku szkolnego wykazały, że w porównaniu z innymi uczniami wskazane dzieci zdecydowanie poprawiły swoje wyniki IQ. Efekt widoczny był przede wszystkim wśród najmłodszych uczniów, czyli wśród dzieci 6–7-letnich: 20% wskazanych uczniów poprawiło wyniki IQ o co najmniej 30 punktów, a 80% o co najmniej 10 punktów. Rosenthal podsumował wyniki badania: „[...] dzieci, od których oczekiwano rozwoju intelektualnego, stawały się bardziej ożywione intelektualnie i niezależne lub przynajmniej w taki sposób były postrzegane przez nauczycieli” (Rosenthal 2002, s. 30, za: Trusz, 2013, s. 39). W 1968 roku Rosenthal i Jacobson opublikowali podsumowanie rezultatów swoich prac w książce *Pygmalion in the classroom*. Autorzy opisywane zjawisko nazwali „efektem Pigmaliona”.

Zjawisko opisane przez Rosenthala i Jacobson wywołało wiele dyskusji, a także skłoniło do kolejnych badań na ten temat. W literaturze psychologicznej i pedagogicznej spotykamy próby eksperymentalnego sprawdzenia, jak wiadomości o zdolnościach ucznia mogą wpływać na zachowanie nauczyciela. Eksperymenty te dotyczą jedynie wybranych elementów nauczania.

Kwestią kluczową w badaniach dotyczących oczekiwań interpersonalnych jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób oczekiwania są przekazywane innym ludziom. Robert Rosenthal pokazał, że istnieją aż cztery czynniki, które biorą udział w powstawaniu efektu samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej: klimat, wydajność, wkład oraz sprzężenia zwrotne (Trusz, 2010). Za klimat w klasie odpowiedzialny jest przede wszystkim nauczyciel, który zarówno poprzez komunikaty werbalne, jak i niewerbalne prezentuje serdeczny bądź też oschły stosunek do uczniów. Kolejny czynnik efektu samospełniającego się proroctwa, czyli czynnik wydajności, związany jest z tendencją do stwarzania uczniom lepszych warunków do udzielania odpowiedzi poprzez wydłużanie czasu oraz łagodniejsze traktowanie. Czynnik wkładu dotyczy ilości informacji, jaką nauczyciele chcą przekazać swoim uczniom w zależności od oczekiwań. Materiał przygotowywany przez nauczycieli dla uczniów, od których więcej oczekują, jest zazwyczaj obszerniejszy i bardziej skomplikowany. Ostatni czynnik dotyczy ilości i zróżnicowania sprzężeń zwrotnych. Zdaniem R. Rosenthala nauczyciel częściej nagradza uczniów, których obdarzył wysokimi oczekiwaniami (Trusz, 2010).

Efekt oczekiwań nauczyciela nie jest zjawiskiem pojawiającym się wyłącznie w laboratoriach. W ostatniej metaanalizie, przeprowadzonej na próbie 478 badań, Rosenthal (1997) ujawnił, że przeciętna wielkość wpływu oczekiwań interpersonalnych wynosi $r = 0,30$, co w interpretacji BESD oznacza, że średnio od 35% do 65% dzieci doświadczą w klasie specjalnego traktowania ze strony nauczycieli w wyniku pojawiania się efektu oczekiwań. Należy zauważyć, że mechanizm samospełniającego się proroctwa wpływa na karierę szkolną dziecka (Smith i in., 1999).

Badania polskie

W 1967 roku w swoim eksperymencie A. Frączek przedstawił działanie schematów percepcyjno-poznawczych. Autor sugerował, że na podstawie posiadanych informacji o jakiejś osobie tworzymy jej obraz i właśnie ten obraz został nazwany schematem percepcyjno-poznawczym. Schemat działa jako układ, który na początku selekcjonuje informacje napływające, następnie je modyfikuje, a na końcu inspiruje określone działania.

Badania dotyczące wpływu oczekiwań nauczyciela na osiągnięcia uczniów w Polsce zostały przeprowadzone w roku 1975 przez Krystynę Skarżyńską. Autorka przebadła 38 studentek, które zostały przydzielone do dwóch grup. Pierwsza grupa uczyła ucznia rzekomo zdolnego, druga zaś ucznia rzekomo niezdolnego. Uczniem w obu grupach była ta sama dziewczyna, która zachowywała się zawsze we wcześniej ustalony sposób, taki sam w obu grupach.

Po analizie wyników stwierdzono, że informacja o zdolnościach ucznia, która została przekazana na początku, wpływała na ukształtowanie się u nauczyciela schematu percepcyjnego ucznia. Obraz ucznia dotyczył nie tylko jego zdolności, lecz także wpływał na inne właściwości. **Jak możemy przeczytać w artykule K. Skarżyńskiej (1975):** „Hallo-efekt sprawia, że uczeń przedstawiony jako zdolny jest pozytywnie oceniany również w innych kategoriach (np. wydaje się sympatyczny), natomiast uczeń przedstawiony jako niezdolny oceniany jest negatywnie również w innych kategoriach (np. wydaje się niesympatyczny)” (s. 16). Przyjęty obraz ucznia wpływa następnie na oczekiwania nauczyciela, według którego między innymi uczeń zdolny powinien szybko się uczyć, a uczeń niezdolny powinien potrzebować więcej czasu i prób na opanowanie tego samego materiału. Co się stanie, jeśli zachowania ucznia nie zgadzają się z oczekiwaniami nauczyciela? Podczas opisanego przez K. Skarżyńską eksperymentu zaobserwowano różne zabiegi, za pomocą których nauczyciele próbowali podtrzymać swoje oczekiwania. Bardzo często dochodziło do modyfikacji oceny trudności zadania wykonywanego przez ucznia. Nauczyciele przeceniali poziom wykonania zadania przez ucznia zdolnego, a jednocześnie nie doceniali takiego samego wykonania przez ucznia uznanego za niezdolnego.

W 1977 roku K. Skarżyńska przeprowadziła kolejne badania, których celem było eksperymentalne stwierdzenie, jaką rolę w kształtowaniu obrazu ucznia u nauczyciela odgrywa informacja o poziomie motywacji ucznia. Osobami badanymi w tym eksperymencie byli studenci. Badanych podzielono na pięć grup. Grupa pierwsza dostała wiadomość o tym, że uczeń jest bardzo zainteresowany rozwiązywaniem zadań. Grupę drugą poinformowano, że przydzielony uczeń należy do osób zupełnie niezainteresowanych zadaniem. W grupie trzeciej zwrócono uwagę na zdolności ucznia, a grupie czwartej powiedziano, że przydzielony uczeń jest niezdolny. Grupie kontrolnej nie podawano żadnej informacji o uczniu.

Eksperyment ten pokazał, że informacja o zdolnościach i motywacji ucznia może w znaczący sposób wpłynąć na stosunek nauczyciela do ucznia oraz na jego wyniki w nauce.

W roku 2012 Sławomir Trusz opisał wyniki swoich badań w artykule *Oczekiwania interpersonalne w klasie szkolnej a jakościowe parametry oddziaływań edukacyjnych nauczycieli*. Uczestnikami eksperymentu było 150 nauczycieli. Na początku eksperymentu nauczyciele zostali poproszeni o wypełnienie dwóch kwestionariuszy: Skali Preferencji Behawioralnych dla Nauczycieli oraz Skali Preferencji Behawioralnych.

W kolejnej części eksperymentu nauczyciele zapoznali się z dwoma nagraniami wideo. Przed prezentacją badanych podzielono losowo na pięć grup: cztery były eksperymentalne, a jedna kontrolna. Badani z grup eksperymentalnych otrzymali opinie o uczniu (wydane rzekomo przez poradnię pedagogiczno-psychologiczną). Opinie te zawierały także informacje o statusie socjoekonomicznym i poziomie inteligencji dziecka. Badani z grupy kontrolnej nie dostali żadnej opinii. Po zapoznaniu się z dokumentacją nauczyciele mogli obejrzeć filmy, które prezentowały zachowania chłopca w młodszym wieku szkolnym. Pierwsze zachowanie było zgodne z normami społecznymi, natomiast drugie prezentowało konflikt oraz użycie przez chłopca siły wobec rówieśników. Na zakończenie tej części eksperymentu nauczyciele zostali poproszeni o ocenę twierdzeń, które dotyczyły przyszłych osiągnięć szkolnych i wychowawczych obserwowanego dziecka. Był to pomiar oczekiwań nauczycieli wobec danego dziecka.

Po analizie wyników możemy zauważyć, że nauczyciele z grupy kontrolnej swoje oczekiwania opierali tylko na obserwacji zachowania dziecka, natomiast nauczyciele z grup eksperymentalnych w dużym stopniu sugerowali się poziomem IQ chłopca i statusem rodzinnym (Trusz, 2012).

Badania własne

Podjęte badania dotyczą zjawiska samospełniającego się proroctwa na początku edukacji. Doprecyzowując, podmiotem badań byli nauczyciele nauczania początkowego, a także uczniowie klasy pierwszej szkoły podstawowej. Bardzo często już na początku roku szkolnego nauczyciele potrafią określić możliwości nowych uczniów. Założeniem badania było sprawdzenie, czy po miesiącu pracy nauczyciele są w stanie określić możliwości swoich uczniów, czy te sprostżenia są poprawne, a także jaki mają wpływ na osiągnięcia uczniów.

Analiza dostępnej literatury na temat efektu oczekiwań interpersonalnych pozwoliła sformułować następujące hipotezy:

H1. Już po miesiącu od rozpoczęcia roku szkolnego nauczyciele tworzą pierwsze oceny umiejętności i możliwości swoich nowych uczniów.

H2. Uczniowie, którzy na początku roku szkolnego uzyskali wysokie wyniki w Teście Umiejętności na Starcie Szkolnym i jednocześnie zostali pozytywnie ocenieni przez nauczyciela, na koniec roku szkolnego osiągną najlepsze wyniki.

H3. Uczniowie, którzy na początku roku szkolnego uzyskali wysokie wyniki w teście, ale nie zostali pozytywnie ocenieni przez nauczyciela, pod koniec roku szkolnego nie osiągną tak dobrych wyników jak uczniowie, o których wspominaliśmy w H3.

H4. Uczniowie, którzy na początku roku szkolnego nie uzyskali wysokiego wyniku w teście, ale zostali pozytywnie ocenieni przez nauczyciela, pod koniec roku szkolnego osiągną dobre wyniki.

H5. Uczniowie, którzy na początku roku szkolnego nie uzyskali wysokiego wyniku w teście i nie zostali pozytywnie ocenieni przez nauczyciela, pod koniec roku szkolnego osiągną najsłabsze wyniki.

Narzędzia – TUNSS

Test Umiejętności na Starcie Szkolnym przeznaczony jest dla dzieci 5-, 6- i 7-letnich. Jest to test, który każdy uczeń wykonuje indywidualnie za pomocą tableta. Mierzy on umiejętności dzieci poprzez próbki ich zachowania. TUNSS dostosowuje się trudnością do poziomu umiejętności dziecka poprzez dobieranie kolejnych zadań zgodnie z wcześniej udzielonymi odpowiedziami. Dzięki temu dzieci mogą wykonać test wielokrotnie, jak miało to miejsce w badaniu opisanym w niniejszym artykule.

Test składa się z 336 zadań, w tym 127 mierzących umiejętności matematyczne, 106 mierzących umiejętności niezbędne do nauki pisania oraz 103 mierzących umiejętności związane z nauką czytania. W skład Testu Umiejętności na Starcie Szkolnym wchodzi trzy skale: skala umiejętności matematycznych, która obejmuje cztery obszary treści: liczby, pomiar, przestrzeń i kształt oraz związki i zależności; skala pisania obejmująca również cztery obszary treści: sprawność wzrokowo-motoryczną, sprawność wzrokowo-przestrzenną, sprawność słuchowo-językową oraz kaligrafię i pisanie; skala czytania, która obejmuje trzy obszary treści: sprawność słuchowo-językową, sprawność wzrokowo-słuchową oraz umiejętność czytania.

W badaniu opisanym w artykule dzieci rozwiązujące Test Umiejętności na Starcie Szkolnym nie podchodziły do zadań związanych z umiejętnością czytania. Ze względu na fakt, że pierwsze badania odbywały się już na początku roku szkolnego w klasie pierwszej, autor badania zakładał, że spora część uczniów może nie umieć jeszcze czytać.

Ankieta

Ankieta, którą wypełniali nauczyciele klas pierwszych, była ankietą jednorazową. Składała się z pytań zamkniętych (Dudkiewicz, 2000, s. 85–86).

W pierwszej części badania nauczyciele zostali poproszeni o ocenę na skali od 1 do 7 cech każdego ucznia w swojej klasie. Wymienione cechy to: zdolny, kreatywny, inteligentny, otwarty, pomysłowy. W drugiej części badania, również na skali od 1 do 7, nauczyciele oceniali u swoich uczniów ich umiejętności, czyli: liczenie obiektów, dodawanie i odejmowanie, rozpoznawanie banknotów i monet, określanie wielkości obiektów, odczytywanie godzin na zegarze, rozpoznawanie figur płaskich, różnicowanie lewej i prawej strony ciała, znajomość liter, odtwarzanie informacji usłyszanej. Ze względu na fakt, że w ankietach każdy nauczyciel imiennie oceniał swoich uczniów, ankieta nie może zostać przedstawiona jako załącznik do artykułu.

Osoby badane

Do udziału w eksperymencie zaproszono sześć nauczycielek nauczania wczesnoszkolnego, które w danym roku szkolnym zostały wychowawczyniami w klasach pierwszych. Badanie przeprowadzono w jednej z warszawskich szkół podstawowych. W roku szkolnym 2014/2015 edukację w klasie pierwszej rozpoczęło 127 uczniów, z czego 105 przystąpiło do badania. Uczniowie byli podzieleni na sześć klas.

Przebieg badania

W październiku 2014 roku nauczycielki z klas pierwszych zostały poproszone o wypełnienie ankiety, która dotyczyła umiejętności ich nowych uczniów. W tym samym czasie uczniowie klas pierwszych brali udział w Teście Umiejętności na Starcie Szkolnym. Pod koniec roku szkolnego uczniowie kolejno raz wypełnili Test Umiejętności na Starcie Szkolnym.

Wyniki i dyskusja

Wszyscy uczniowie, którzy wzięli udział w badaniu, osiągnęli postęp w ciągu roku szkolnego. Najlepszy wynik osiągnął uczeń, który na początku roku otrzymał 52,4 pkt, a pod koniec roku 59,1 pkt. Ten sam uczeń w liczeniu uzyskał na początku roku 49,9 pkt, a pod koniec roku 55,2 pkt. Inny uczeń z liczenia na początku roku otrzymał 60,1 pkt, a pod koniec roku szkolnego uzyskał 66,2 pkt. Jednakże z czytania uczeń ten osiągnął mniejszy postęp, gdyż na początku roku uzyskał 63,7 pkt, a pod koniec roku 65,4 pkt. W październiku najwyższy wynik z czytania uzyskał uczeń, który otrzymał aż 70,2 pkt. Pod koniec roku szkolnego ten sam uczeń z czytania otrzymał 71,3 pkt.

W Aneksie zostały zaprezentowane przykładowe wyniki z dwóch klas. Na potrzeby badania klasy te zostały nazwane A i B.

Jeśli chodzi o postrzeganie uczniów na początku roku szkolnego przez nauczycieli, to uczeń, który uzyskał niewielki postęp w czytaniu był oceniany przez nauczyciela jako uczeń przeciętny: zdolny – 4/7 pkt, kreatywny – 3/7 pkt, inteligentny – 3/7 pkt. Jeśli chodzi o znajomość liter ucznia na początku roku szkolnego, nauczyciel ocenił jako 7/7 pkt. Według nauczyciela uczeń miał jedynie problem z różnicowaniem lewej i prawej strony ciała.

Największym zaskoczeniem w klasie 1B, była ocena przez nauczyciela, a także wyniki Testu Umiejętności na Starcie Szkolnym ucznia z numerem 6. Nauczyciel dał najmniej punktów właśnie temu uczniowi. Jednocześnie należy zaznaczyć, że była to najniższa ocena nie tylko w tej klasie, lecz także w skali całego badania. Różnica w ocenie między tym uczniem a pozostałymi osobami była znacząca. Uczeń otrzymał tylko 2/7 pkt za zdolność, a po jednym punkcie za kreatywność, inteligencję, otwartość i pomysłowość. Różnicowanie części ciała nie zostało przez nauczyciela ocenione (jako u jedyne go ucznia), natomiast za znajomość liter uczeń otrzymał 5/7 pkt. Była to zdecydowanie najniższa ocena. Uczeń podczas pierwszego rozwiązywania testu otrzymał najwyższe wyniki z czytania (aż 70,2 pkt). Jeśli chodzi o matematykę, wynik

też był jednym z lepszych w klasie (66 pkt). Analizując postęp na koniec roku szkolnego, można stwierdzić, że uczeń poprawił swój wynik z czytania tylko o 1,1 pkt, z liczenia zaś o 1,9 pkt. Przyglądając się wynikom tego ucznia, możemy zauważyć potwierdzenie hipotezy 4. Uczeń, mimo tego, że test na początku roku szkolnego napisał na wysokim poziomie, to w ciągu roku zrobił mały postęp, który może być spowodowany innymi oczekiwaniami nauczyciela.

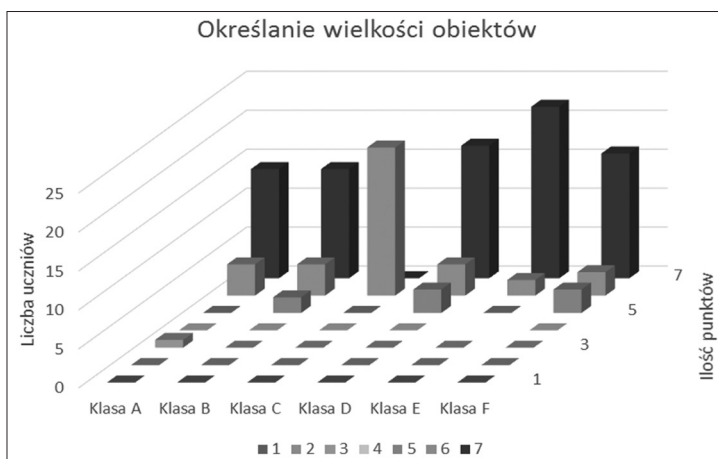
Chcąc przyjrzeć się sytuacji ucznia (gdyż zaskoczeniem był fakt, że najsłabszy według nauczyciela uczeń osiąga najwyższe wyniki), dowiedziałam się, że uczeń posiada starsze rodzeństwo, uczęszczające do tej samej szkoły. Rodzeństwo ma spore problemy z nauką. Przez nauczycieli oceniani są jako „słabi”. Przypuszczać więc można, że w przypadku tym doszło do stereotypowej oceny ucznia, opartej na wcześniejszych doświadczeniach nauczyciela z osobami spokrewnionymi. Uczeń, mimo wstępnych ogromnych możliwości, nie osiągnął spektakularnej poprawy.

Wyniki w klasie C

W klasie C na 20 osób w badaniu wzięło udział 14 uczniów. W klasie tej, w ocenie przez nauczyciela zdolności, kreatywności, inteligencji, otwartości i pomysłowości swoich uczniów, zaobserwowałam wystawione najwyższe z możliwych ocen w każdym przypadku. Nauczyciel zaznaczył w adnotacji na dole kartki, że po tak krótkim czasie nie chce oceniać swoich nowych uczniów. Traktuje ich wszystkich jednakowo. Jeśli chodzi o drugą część ankiety, w której nauczyciel poproszony był o ocenę umiejętności, nauczyciel uczciwie stwierdził, co już sprawdził, a o czym nie chce się jeszcze wypowiadać. Po zasięgnięciu informacji na temat wychowawcy dowiedziałam się, że był to młody nauczyciel, nowy pracownik szkoły. Godne pochwały jest, że nauczyciel jednakowo oceniał swoich nowych uczniów, a ponadto że nie wypowiadał się na tematy, których nie był pewien.

Ocena umiejętności uczniów

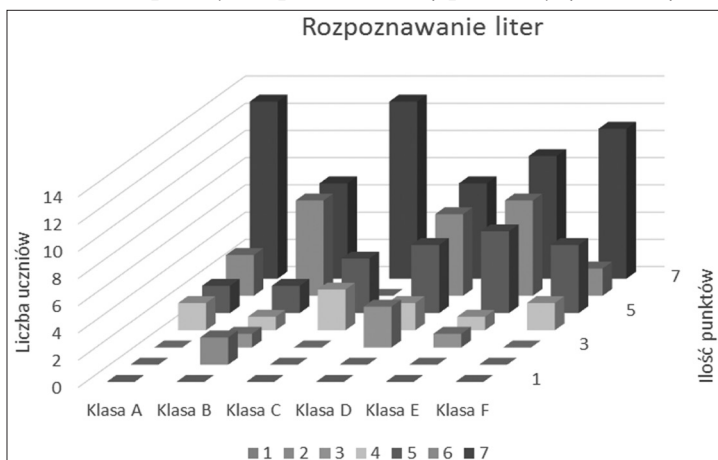
W drugiej części ankiety nauczyciele zostali poproszeni o ocenienie następujących umiejętności uczniów: liczenie obiektów, dodawanie i odejmowanie, rozpoznawanie banknotów i monet, określanie wielkości obiektów, odczytywanie godzin na zegarze, rozpoznawanie figur płaskich, różnicowanie lewej i prawej strony ciała, znajomość liter, odtwarzanie informacji usłyszanej. Najwyższe oceny otrzymali uczniowie w określaniu wielkości obiektów. Aż 63,8% uczniów otrzymało maksymalną liczbę punktów (7/7 pkt), 34,2% uczniów otrzymało 6 punktów.



Rysunek 1. Umiejętność określania wielkości obiektów przez uczniów klas pierwszych na podstawie ankiet wypełnionych przez nauczycieli

Wysoko oceniona przez nauczycieli została także umiejętność liczenia obiektów: 30% uczniów otrzymało 7 pkt, 25% uczniów – 6 pkt, 20% uczniów – 5 pkt.

Największe różnice w ocenach dotyczyły umiejętności rozpoznawania liter, a także dodawania i odejmowania. Należy jednak podkreślić zagadnienie dotyczące różnicy pomiędzy literami drukowanymi a pisanymi, na które zwrócili uwagę nauczyciele. Część dzieci rozpoznaje na początku klasy pierwszej tylko litery drukowane.



Rysunek 2. Umiejętność rozpoznawania liter przez uczniów klas pierwszych na podstawie ankiet wypełnionych przez nauczycieli

Na podstawie ankiet wypełnionych przez nauczycieli możemy zauważyć, że ponad połowa uczniów na początku pierwszej klasy szkoły podstawowej nie różnicuje prawej i lewej strony ciała. Nauczyciele określili, że 55,2% uczniów ma problem z rozróżnianiem stron ciała. Ponadto żaden nauczyciel nie był w stanie ocenić u swoich uczniów dwóch z wymienionych umiejętności: rozpoznawanie

banknotów i monet oraz odczytywanie godzin na zegarze. Niektórzy nauczyciele dopisali informację, że nie zdążyli sprawdzić, czy ich uczniowie posiadają już te umiejętności, gdyż jest to początek roku szkolnego. Nauczyciele podkreślili jednocześnie, że nie jest to uwzględnione w programie klasy pierwszej.

Dyskusja

Przyglądając się ankietom przeprowadzonym wśród nauczycieli, możemy zauważyć, że już po miesiącu nauki w nowym roku szkolnym z nowymi uczniami nauczyciele wyrabiają sobie jakiś wizerunek każdego ucznia. Tylko jeden na sześciu nauczycieli nie chciał oceniać pierwszoklasistów, przyznając, że jest na to za wcześnie. Jest to zatem potwierdzenie naszej pierwszej hipotezy.

Analizując wyniki osiągnięć wszystkich uczniów w klasach pierwszych w danej szkole, zauważyłam, że w pierwszej klasie dochodzi do próby wyrównania poziomu. Uczniowie, którzy na początku roku szkolnego napisali test słabo, pod koniec roku osiągnęli spory postęp. Uczniowie, którzy na początku mieli dobry wynik, nie mieli aż tak spektakularnego postępu. Jest to bardzo dobra wiadomość, jeśli chodzi o słabszych uczniów, którzy na początku edukacji mają w pewnym stopniu wyrównywane szanse. Nie są oni zostawieni bez pomocy, zwraca się na nich uwagę. Jest to zatem zaprzeczenie hipotezy 5. Jednocześnie wyniki badań nie potwierdziły hipotezy 2, czyli uczniowie, którzy na początku roku w teście osiągnęli dobre wyniki, a także zostali dobrze ocenieni przez nauczyciela, nie poczynili widocznych postępów. Nasuwa się tu pytanie: co dzieje się z uczniami uzdolnionymi w klasie pierwszej? Dlaczego żaden uczeń, który na początku roku osiągnął dobry wynik w TUNSS-ie, nie poprawił znacząco swoich wyników?

Zakończenie

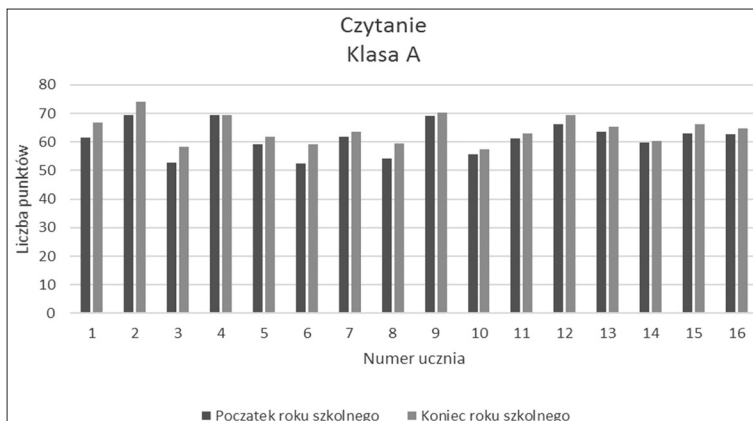
Efekt oczekiwań interpersonalnych jest obecny w klasie szkolnej. Nauczyciele budują obraz ucznia, a następnie swoje oczekiwania już nawet po miesiącu nauki. Zaprezentowanie wyniki badań Rosenthala, Skarżyńskiej czy Trusza potwierdzają częstotliwość występowania tego zjawiska.

Na podstawie badań własnych mogę wnioskować, że potwierdzeniem występowania w szkole samospełniającego się proroctwa jest między innymi sytuacja ucznia, który na początku roku szkolnego osiągnął bardzo wysokie wyniki, ale został oceniony przez nauczyciela jako „uczeń słaby”. Nietrafne oczekiwania w znaczący sposób wpłynęły na jego osiągnięcia.

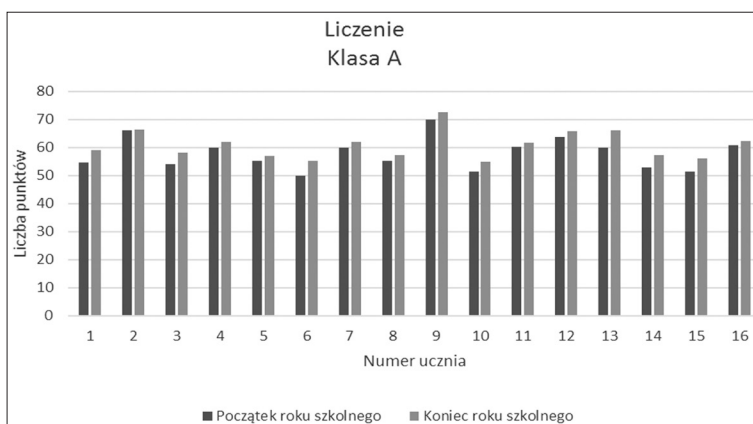
Na koniec chciałabym przywołać słowa Babada (1993):

Dziś nie ma wątpliwości, że efekt samospełniającego się proroctwa istnieje, a oczekiwania nauczycieli – opierane na sfabrykowanych informacjach, jak również rzeczywiście istniejących różnicach wśród uczniów – mogą w systematyczny sposób wpływać na [...] wyobrażenia nauczycieli o uczniach, ich oceny, osiągnięcia uczniów w obiektywnych testach, a nawet IQ (s. 128).

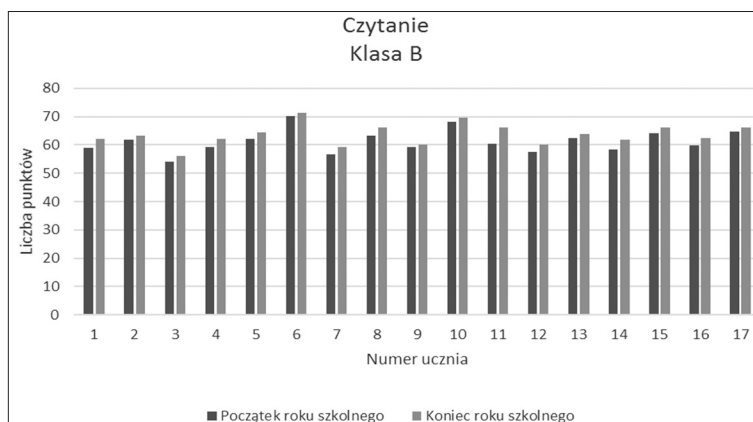
Aneks



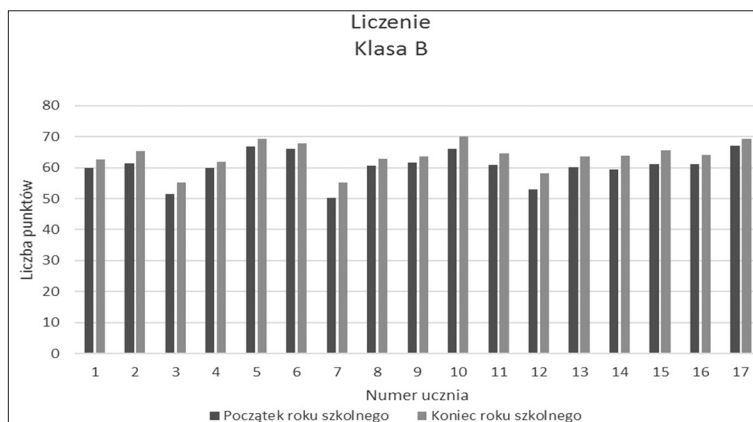
Rysunek 3. Wyniki czytania na podstawie Testu Umiejętności na Starcie Szkolnym w klasie 1A na początku i na końcu roku szkolnego



Rysunek 4. Wyniki liczenia na podstawie Testu Umiejętności na Starcie Szkolnym w klasie 1A na początku i na końcu roku szkolnego



Rysunek 5. Wyniki czytania na podstawie Testu Umiejętności na Starcie Szkolnym w klasie 1B na początku i na końcu roku szkolnego



Rysunek 6. Wyniki liczenia na podstawie Testu Umiejętności na Starcie Szkolnym w klasie 1B na początku i na końcu roku szkolnego

Bibliografia

- Allport J.L. (1974). *Teacher behavior across ability group. A consideration of the medium of Pygmalion effects.* „Journal of Educational Psychology”, nr 66, s. 348–553.
- Bacon F. (1955). *Novum Organum* (tłum. J. Wikarjak). Warszawa: PWN.
- Blanck D. (1993). *Interpersonal Expectations: Theory, Research and Applications.* Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Brewer M.B. (1999). *Kiedy stereotypy powodują stereotypizację: wpływ stereotypów na spostrzeganie osób.* W: C.N. Macrae, Ch. Stangor i M. Hewstone (red.). *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, s. 208–224. Gdańsk: GWP (tłum. M. Majchrzak, A. i M. Kacmajor i A. Nowak).
- Campbell D.T. (1993). *Systematic errors to be expected of the social scientist on the basis of a general psychology of cognitive bias.* W: P.D. Blanck (red.), *Interpersonal expectations: Theory, research and applications*, s. 25–41. New York: Cambridge University Press.
- Dusek J., O'Connell E.J. (1973). *Teacher expectancy effects on the achievement test performance of elementary school children.* „Journal of Educational Psychology”, nr 65, s. 371–377.
- Dusek J., Gail J. (1983). *The bases of teacher expectancies: a metaanalysis.* „Journal of Educational Psychology”, nr 75, s. 889–897.
- Harris M.J. i Rosenthal R. (1985). *Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses.* „Psychological Bulletin”, 97, 363–386.
- Jussim L. (1986). *Self-fulfilling Prophecies: a Theoretical and Integrative Review.* „Psychological Review”, 93, 429–445.
- Jussim L. (1990). *Expectancies and social issues: Introduction.* „Journal of Social Issues”, 46, 1–8.
- Korzeniowski K. (1978). *Osobowościowe przesłanki spostrzegania osób jako wartości autonomicznej.* „Studia Psychologiczne”, nr 22/1, s. 85–93.
- Kozłowski W. (1975). *Spostrzeganie interpersonalne. Problemy metodologiczne.* „Psychologia Wychowawcza”, nr 18, s. 509–519.
- Leigh P.M. (1977). *Great expectation: a consideration: of the self-fulfilling prophecy in the context of educability.* „Educational Review”, nr 29, s. 317–329.
- Meron R. (1948). *The self-fulfilling prophecy.* The Antioch Review, Vol. 8, No. 2, pp. 193–210. Za: <http://entrepreneurscommunicate.pbworks.com/f/Merton.%2BSelf%2BFulfilling%2BProfecy.pdf> [dostęp: 17.01.2015].
- 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*, s. 211–238. New York: The Guilford Press.
- Poznaniak W. (1994). *Sygmaty i dylematy etyczne w warunkach zmiany społecznej.* W: J. Brzeziński, W. Poznaniak (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, s. 304–324. Poznań–Toruń.
- Prohaska F., Feldman R.S. (1979). *The student as a Pygmalion: effect of student expectation on the teacher.* „Journal of Educational Psychology”, nr 67, s. 531–536.
- Rosenthal R. (1994). *Interpersonal Expectancy Effects: A 30-Year Perspective.* *Current Directions in Psychological Science.* Vol. 3, nr 6, s. 176–179, http://www.altteaching.org/Rosenthal_1994.pdf.
- Seul S. (1987). *Zjawisko samospełniającego się proroctwa w procesie nauczania.* „Zeszyty Naukowe US”, nr 19. Prace IPIP. Wybrane problemy nauczania początkowego, s. 65–72.

- Seul S. (1988). *Paradygmaty: sytuacjonizm, personalizm i interakcjonizm w badaniach psychologicznych i pedagogicznych*. „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 22, s. 17–25.
- Seul S. (1991). *Komunikacja oczekiwań nauczyciela*. W: *Doskonalenie systemu komunikacji dydaktycznej*. Materiały z międzynarodowej konferencji naukowej zorganizowanej przez IPIP US w dniach 12–13 listopada, pod red. J. Parafiniuk-Soińskiej. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe US. Cz.1 i 2, s. 147–156.
- Seul S. (1991). *Efekt oczekiwań – komunikacja niewerbalna – proces nauczania w klasie szkolnej*. „Neodidagmata”, nr 18, s. 41–49.
- Skarżyńska K. (1975). *Wiadomości o zdolnościach ucznia a struktura czynności nauczyciela*. „Psychologia Wychowawcza”, 1. s. 1–20.
- Skarżyńska K. (1975). *Informacje o motywacji i zdolnościach ucznia a struktura czynności nauczyciela*. „Psychologia Wychowawcza”, 3. s. 51–61.
- 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*, s. 453–468. Warszawa: WN PWN (tłum. L. Grzesiuk, J. Kowalczevska, J. Radzicki, A. Tyszkiewicz, M. Zagrodzki).
- Stefanowicz J. (1976). *Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów*. Warszawa, WSiP.
- Tauber R.T. (1993). *Self-fulfilling prophecy: a practical guide to its use in education*. Westport DC, Praeger Publishers.
- Thomas W.I. (1931). *The relations of research to the social proces*. W: W.I. Thomas (red.), *Essays on research in the social sciences: Papers presented in a general seminar conducted by the Committee on Training of the Brookings Institution, 1930–31*, s. 75–194. Washington: Kennikat Press. Za: http://www.brocku.ca/MeadProject/Thomas/Thomas_1931.html [dostęp: 11.02.2015].
- Trusz S. (2007). *Samospełniające się proroctwo w klasie szkolnej*. „Nowa Szkoła” nr 2, s. 21–27.
- Trusz S. (2007). *Pigmalion i Golem w szkole*. „Psychologia w Szkole” nr 4, s. 85–98.
- Trusz S. (2007). *Samospełniające się proroctwa nauczycieli*. „Psychologia w Szkole” nr 2, s. 85–96.
- Trusz S. (2008). *Wpływ informacji o inteligencji i statusie społecznym uczniów na oczekiwania i oddziaływania wychowawcze nauczycieli*. „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” nr 3, s. 36–60.
- Trusz S. (2008). *Niezdrowe faworyzowanie*. „Psychologia w Szkole”, nr 4, s. 9–18.
- Trusz S. (2009). *Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Między efektem Golema a efektem Galatei*. W: *Czas na dialog! Materiały z I Ogólnopolskiej Konferencji Nauczycieli Szkolnictwa Specjalnego*, pod red. N. Grzegorzczak-Dłuciak. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 53–73.
- Trusz S. (2009). *Rola nagród i kar w powstawaniu zjawiska samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 101–123.
- Trusz S. (2009). *Niech stanie się geniusz*. „Psychologia Dziś”, nr 2, s. 56–59.
- Trusz S. (2009). *Wyjść z koła samosprawdzających się przepowiedni*. „Psychologia w Szkole”, nr 3, s. 104–113.
- Trusz S. (2010). *Zjawisko samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej: przyczyny, mechanizmy i konsekwencje*. „Debata Edukacyjna”, nr 3, s. 48–66.
- Trusz S. (2010). *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Trusz S. (2010). *Efekt Pigmaliona: realne zjawisko edukacyjne czy próba manipulacji opinią publiczną? W: Manipulacja: pedagogiczno-społeczne aspekty*. Cz. 2, Komunikacja, dydaktyka, wychowanie a manipulacja, pod red. J. Aksman. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM, s. 75–89.

- Trusz S. (2010). *Psychospołeczne wyznaczniki skuteczności oddziaływań edukacyjnych nauczyciela*. W: *Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli*, pod red. W. Kremienia, T. Lewowickiego i S. Sysojowej. Warszawa–Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP: Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, s. 313–328.
- Trusz S. (2010). *W klasie spełniają się proroctwa*. „Psychologia w Szkole”, nr 3, s. 121–128.
- Trusz S. (2010). *Między ideałem a typową wadą: uczniowie w oczach przyszłych pedagogów*. W: *Student na współczesnym uniwersytecie: ideały i codzienność*, pod red. nauk. D. Pauluk. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 221–254.
- Trusz S. (2012). *Oczekiwania interpersonalne w klasie szkolnej a jakościowe parametry oddziaływań edukacyjnych nauczycieli: zjawisko samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej – wprowadzenie w problematykę*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 2, s. 41–53.
- Trusz S. (2013). *Efekty oczekiwań interpersonalnych: wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Word C.O., Zanna M.P. i Cooper J. (2005). *Zachowania niewerbalne jako mediatory samospełniającego się proroctwa w interakcjach międzyrasowych*. W: E. Aronson (red.), *Człowiek istota społeczna. Wybór tekstów*, s. 453–468. Warszawa: WN PWN (tłum. L. Grzesiuk, J. Kowalczevska, J. Radzicki, A. Tyszkiewicz, M. Zagrodzki).