



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Problem oczekiwań szkolnych uczniów w świetle różnych teorii psychologicznych

Author: Alicja Filipczyk-Gałązka

Citation style: Filipczyk-Gałązka Alicja. (1994). Problem oczekiwań szkolnych uczniów w świetle różnych teorii psychologicznych. "Chowanna" (T. 1, (1994), s. 20-31).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1994	R. XXXVI (XLVII)	T. 1	s. 20-31
------------	--	---------------	---------------------	------	----------



Alicja FILIPCZYK-GALĄZKA

Problem oczekiwań szkolnych uczniów w świetle różnych teorii psychologicznych

1. Pojęcie oraz znaczenie problemu oczekiwań

Proces kształcenia to nieustanna wymiana kontaktów nauczycieli i uczniów, pozostających ze sobą we wzajemnej interakcji, czyli powiązaniach. Pojęcie „interakcja” oznacza nie tylko wymianę bodźców i reakcji między partnerami, ale również wzajemne postrzeganie się oraz porozumienie.

W pierwszych kontaktach nauczyciela z uczniami możemy mówić tylko o istnieniu styczności formalnej, oscylującej wokół określonych zadań, wyznaczających z kolei swoisty zespół obowiązków, odmiennych dla każdej ze stron. Wypełnienie swoich obowiązków stanowi gwarancję osiągnięcia określonych skutków. Warunkiem spełnienia zróżnicowanych obowiązków nauczycieli i uczniów jest wytworzenie stosunków osobistych, które określają formę wzajemnego przystosowania.

W ramach każdego układu społecznego można wyróżnić wiele zjawisk, powstających na płaszczyźnie wymiany oddziaływań, styczności i kontaktów. Jednym z nich są oczekiwania, które jako silny i znaczący mechanizm motywacyjny są składnikiem każdej interakcji, dotyczą więc także układów nauczyciel—uczeń.

W języku potocznym mówiąc o oczekiwaniach, myślimy o pewnych wymaganiach, jakie mamy wobec innych osób, bądź o pewnych spodziewanych efektach, przypuszczeniach, nadziejach i pragnieniach. Oczekiwania nie są bowiem niczym innym jak spodziewanymi rezultatami określonego postępowania w danych sytuacjach, co trafnie ujmują Mac Corquodale i Mechl w postaci 3 zmiennych:

„S1 — to bodziec, którego spostrzeżenie powoduje istnienie prawdopodobieństwa, że jeśli wykonana zostanie reakcja R1, to pojawi się inny bodziec S2.” (C o f e r, A p p l e y, 1972).

Oczekiwania, mające szczególne znaczenie dla regulacji aktywności i podejmowania decyzji, nie są należycie doceniane w literaturze pedagogicznej. Brak bowiem szerszych opracowań tego zagadnienia w aspekcie pedagogicznym, poza nielicznymi wzmiankami koncentrującymi się jedynie na oczekiwaniach nauczycieli wobec uczniów oraz ich konsekwencjach.

Prace ilustrujące wpływ określonych oczekiwań nauczyciela w stosunku do uczniów wywodzą się z licznych badań prowadzonych w ramach psychologii społecznej nad przebiegiem interakcji. Oczekiwaniom nadawano trojaką rolę w stosunku do przebiegu interakcji, traktując je bądź, jako czynnik konieczny do wystąpienia pełnej interakcji międzyludzkiej (J o n e s, G e r a r d, 1967) bądź jako czynnik warunkujący osiągnięcie celu interakcji (A r g y l e, 1971). Z. Z a b o r o w s k i (1973) przypisuje natomiast oczekiwaniom rolę czynnika wyznaczającego dynamikę interakcji.

Z punktu widzenia dydaktyki najbardziej trafna wydaje się funkcja oczekiwania jako czynnika warunkującego osiągnięcie celu. Wpływ oczekiwań nauczyciela wobec uczniów zdolnych i słabych badała również K. Skarżyńska, podkreślając zależność istniejącą między systemem oczekiwań nauczyciela a jego schematem percepcyjno-poznawczym ucznia (S k a r ż y ń s k a, 1981).

Różnice w sposobie traktowania przez nauczyciela uczniów dobrych i słabych omawiają także autorzy amerykańscy J. Brophy i T. Good, którzy opracowali model interakcji między nauczycielem i uczniem, uwzględniający wpływ oczekiwań nauczycieli wobec uczniów na jej przebieg (B r o p h y, G o o d, 1974). Badania nad wpływem oczekiwań nauczycieli na osiągnięcia szkolne uczniów prowadzone były już w latach pięćdziesiątych, a nieco później R. R o s e n t h a l i L. J a c o b s o n (1968) zajmowali się studiami nad zjawiskiem „samospelniających się przepowiedni”. Pojęcie to wprowadzone zostało już wcześniej przez R. Mortona na określenie sytuacji społecznych, w których błędna definicja sytuacji wywołuje takie zachowania, które z kolei zmieniają sytuację według fałszywej definicji. Oznacza to, że oczekiwania jednej osoby wywołane błędną definicją sytuacji powodują jej określone zachowania wobec drugiej osoby, co

provokuje tę osobę do zachowań potwierdzających i zgodnych z oczekiwaniami pierwszej osoby.

Zagadnienie oczekiwań pośrednio omawiane jest w różnych publikacjach dotyczących kontaktów ucznia z nauczycielem, rozpatrywanych w kontekście ich przyczyn negatywnych bądź pozytywnych, wpływających najczęściej z cech osobowości nauczyciela czy ucznia. Problemem tym zajmuje się W. K o z ł o w s k i (1980), który omawia kwestię zaufania w kontaktach ucznia z nauczycielem jako jednego z głównych oczekiwań w tej relacji, co podkreśla także J. B. R o t t e r (1980), traktując zaufanie jako zmienną osobowościową i określając ją jako zgeneralizowanie oczekiwania, iż można polegać na słowach, obietnicach, wypowiedziach innej osoby. Wzajemne oczekiwania nauczyciela i ucznia pojmuje się również jako ekwiwalenty spodziewane w toku wzajemnych styczności (P o p l u c z, 1988). Zagadnienie oczekiwań występuje przede wszystkim w ramach psychologii społecznej, głównie jako kluczowe pojęcie w teoriach motywacji oraz w teoriach pełnienia ról społecznych.

Prowadząc rozważania na temat oczekiwań w aspekcie psychologicznym, należy potwierdzić założenia psychologii poznawczej, traktującej człowieka jako aktywnego odbiorcę informacji, który je przetwarza w toku własnych czynności i działań. Pojęcie „oczekiwania” odgrywa główną rolę w tej koncepcji, podkreśla się bowiem, iż system oczekiwań jest ważnym czynnikiem determinującym ludzkie zachowanie, stymulowane nie tylko przez przeszłość, ale również przez przyszłość, przez to, co człowiek antycypuje i przewiduje. J. K o z i e l e c k i (1976) wskazuje, iż ludzie formułują 2 rodzaje oczekiwań — pierwszy polega na przewidywaniu zdarzeń niezależnych od działania podmiotu, drugi sprowadza się do przewidywania konsekwencji własnego działania, a więc rezultatów wykonywania pewnej czynności, poprzedzonej często próbą określenia prawdopodobieństwa możliwych zjawisk. W przypadku interakcji: nauczyciel — uczeń mamy do czynienia przede wszystkim z drugim rodzajem oczekiwań.

2. Pojęcie oczekiwań w teoriach motywacji

Zagadnienie oczekiwań wiąże się ściśle z problematyką motywacji, co często podkreślane jest w różnych teoriach motywacji; szczególnie należy tu wymienić teorię Atkinsona, Irwina, McClellanda oraz prace Tolmana (M a d s e n, 1980). Teoria Atkinsona dotycząca motywacji osiągnięć stanowi odmianę teorii decyzji, wywodzącej się głównie z ekonomii; podkreśla się tu, iż jednostka podejmuje swoje decyzje na podstawie ryzyka okre-

ślanego poprzez wartości lub użyteczność ewentualnych przynęt. W terminach matematycznych wyraża się to w formie następującego wzoru:

$$\text{Wybór} = f(\text{Wartość} \times \text{Prawdopodobieństwo Sukcesu})$$

Atkinson wykorzystując niniejszy wzór, wyraził go, operując terminologią i aparaturą pojęciową teorii motywacji:

$$\text{Wzbudzony motyw} = f(\text{Dyspozycja motywacyjna} \times \text{Przynęta} \times \text{Oczekiwanie})$$

We wzorze tym Atkinson rozumie kolejno:

- przynętę jako wartość,
- oczekiwanie jako prawdopodobieństwo sukcesu,
- dyspozycję motywacyjną jako potwierdzenie faktu, iż istnieją różnice indywidualne, ignorowane w ujęciach ekonomicznych i matematycznych.

Ponadto przyjmuje on w swej teorii termin „tendencja” do określenia aktualnego stanu motywacji; w przypadku motywacji osiągnięć, a z taką mamy do czynienia w procesie nauczania — uczenia się, może on przyjąć formy tendencji do osiągania sukcesu bądź tendencji do unikania niepowodzenia. Warto nadmienić, iż w teoriach motywacji osiągnięć termin „motywacja” oznacza stan dążenia do jakiegoś celu.

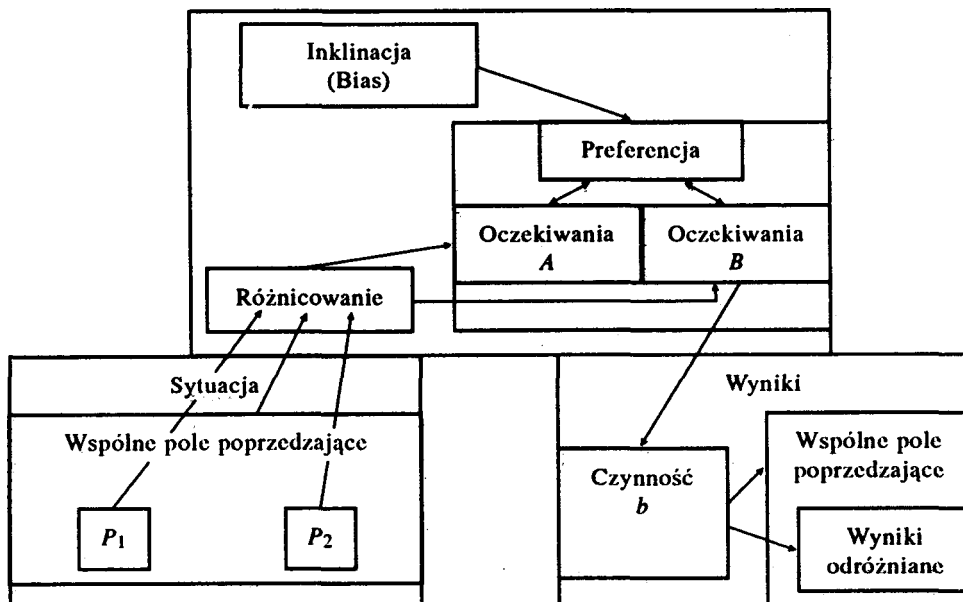
„Oczekiwanie” w teorii Atkinsona stanowi termin kierunkowy, odnoszący się do zmiennej poznawczej, powodującej wybór określonego działania i ukierunkowanie go na cel (H i l g a r d, 1961). Oznacza to, iż zachowanie człowieka zdeterminowane jest przez zewnętrzne podniety, oczekiwanie wyniku oraz przez osobistą dyspozycję, czyli motyw. Szczególnie istotne wydaje się określenie faktu, iż dyspozycje jednostki, jej motywy są nabyte w trakcie wychowania, natomiast oczekiwania są głównie zdeterminowane przez bodźce pochodzące z sytuacji zadaniowej, do której można właściwie sprowadzić istotę procesu kształcenia. Ważny jest tu stopień trudności zadania, czyli względne prawdopodobieństwo sukcesu lub niepowodzenia, o czym winni szczególnie pamiętać nauczyciele, formułując zadania dla uczniów. Teoria Atkinsona dowodzi ważności oczekiwań w sterowaniu zachowaniem jednostki.

Oczekiwanie jako prawdopodobieństwo sukcesu jest głównym motywem do podjęcia określonego działania; przenosząc więc to stwierdzenie do dydaktyki, należy docenić znaczenie wzajemnych oczekiwań uczniów i nauczycieli dla efektywności procesu nauczania — uczenia się.

Inną teorią, zasługującą na uwagę ze względu na podejmowany temat, jest oryginalna teoria motywacji F. W. I r w i n a (1971), który łączy preferencje i oczekiwania, określając je jako dyspozycyjne stany organizmu, zmiany zaś w zakresie tych stanów, takie jak np. uczenie się, jako procesy. Stwierdza on również, iż psychologia dąży do powiązania tych stanów i procesów z uprzednimi oraz towarzyszącymi im zmiennymi z jednej strony, a z czynnościami z drugiej. Z rozważań Irwina wynika, że traktuje on preferencje oraz oczekiwania jako stany obserwowane pośrednio poprzez zachowanie; wyjaśniając zaś ich logiczne właściwości co do wyniku czynności, stwierdza, iż nie są one stałą właściwością organizmu, ale zmieniają się pod wpływem różnych zmiennych. Model tej teorii (schemat 1) uwiadcza, że skutkiem czynności są wyniki obejmujące „wspólne pole wyników” oraz „wyniki odróżniane”. Triada, jaką tworzą: preferencja pożądana bądź awersja, oczekiwanie *a* i oczekiwanie *b*, determinuje czynność. Na preferencje wpływa inklinacja obejmująca stany emocjonalne, oczekiwania zaś powstają pod wpływem sytuacji tworzonej wspólnie przez „wspólne pole poprzedzające” oraz „właściwości różnicowalne” w danej sytuacji (I r w i n, 1971).

S c h e m a t 1

Teoria motywacji
(Według: I r w i n, 1971)



W procesie nauczania — uczenia się, rozpatrywanym w kontekście czynności nauczyciela i uczniów, nakierowanym na osiągnięcie określonego wyniku w postaci wykonania pewnego zadania, przedstawione przez Irwinę zależności wydają się szczególnie widoczne i winne być uwzględniane w pracy dydaktycznej.

3. Oczekiwanie a proces afektywny

Problem oczekiwań odnajdujemy także w pracach McClellanda (Coffey, Appley, 1972) który twierdzi, iż motywację działania trzeba rozpatrywać w kategorii oczekiwań i działań zmierzających do ich realizacji. Uważa on wszystkie motywy za wyuczone tendencje do dążenia lub unikania. Dążenie pojawia się, gdy bodźce sygnałowe wywołują oczekiwanie wystąpienia efektu pozytywnego w danej sytuacji, unikanie zaś występuje, gdy bodziec sygnałowy wzbudza przewidywanie uczucia przykrości. McClelland wiąże więc oczekiwania z procesem afektywnym, próbując identyfikować afekty pozytywne i negatywne. Zakłada, iż rozbieżność między oczekiwaniem, rozumianym jako poziom adaptacji, a percepcją jest źródłem powstania pierwotnego, nie wyuczonego afektu. Jeśli zatem zdarzenie jest takie, jak oczekiwano, to nie reaguje się emocjonalnie; jeśli zaś bodźce te różnią się o jakąś wielkość od oczekiwań, to reaguje się afektem, co może doprowadzić w następstwie do powstania motywacji na zasadzie kojarzenia sygnałów. Wielkość rozbieżności decyduje o charakterze negatywnym bądź pozytywnym emocji. Uważa się, że małe rozbieżności przynoszą afekt pozytywny, natomiast zbyt duże wywołują afekt negatywny.

Przenosząc te założenia do dydaktyki, można przypuszczać, że jeśli oczekiwania uczniów znajdują bardzo nieznaczne potwierdzenie w działaniu nauczyciela i funkcjonowaniu szkoły, to ich motywacja obniży się gwałtownie. Pożądana natomiast wydaje się mała dysproporcja, która może być czynnikiem motywującym ucznia do podjęcia większego wysiłku, skoro widzi on możliwość realizacji swych oczekiwań. Potwierdzenie lub niepotwierdzenie oczekiwań można osiągnąć w wielu wymiarach i w odniesieniu do wielorakich poziomów adaptacji, co powoduje ogromne zróżnicowanie rodzajów i poziomów motywacji jednostkowych. Konieczne wydaje się więc, by nauczyciel starał się indywidualnie rozpoznawać oczekiwania poszczególnych uczniów i odpowiednio modyfikować działania dydaktyczne.

4. Oczekiwania a pełnienie roli

W stosunkach społecznych osoby nie tylko błędnie spostrzegają zachowanie partnerów, ale często przejawiają wobec nich różnego rodzaju oczekiwania. Zależy to w dużej mierze od rodzaju interakcji, w jakiej pozostają partnerzy. Każda bardziej trwała forma wzajemnego przystosowania może być określona jako pewien stosunek ról. Konkretny rodzaj stosunku, jakim jest np. stosunek nauczyciela i ucznia, charakteryzuje się wzajemnym uzależnianiem zachowań każdej z osób nim objętej. Warunek przystosowania stanowi wspólny układ wzajemnych oczekiwań osób wchodzących w interakcję, włączając w to również przewidywanie oczekiwań jednego partnera wobec drugiego. Nie można jednak określić jednoznacznie zależności między antycypacją oczekiwań a wzajemnym przystosowaniem jednostek. Jednostka, w naszym przypadku uczeń, może wiedzieć czego się od niej oczekuje, ale nie znajduje w sobie motywacji, aby spełnić owe oczekiwania, albo nie jest w stanie im sprostać. Jeśli zatem oczekiwania mają pełnić pozytywną rolę we wzajemnej adaptacji, to partnerzy powinni znać swoje oczekiwania, które z kolei muszą korespondować z obiektywnym stanem rzeczywistości, czyli być możliwe do realizacji. Partnerzy zaś winni odnajdywać w sobie motywację do ich realizacji.

Znajomość oczekiwań partnera jest uwarunkowana w dużej mierze przeszłymi doświadczeniami, dzięki którym może nastąpić zbliżenie na płaszczyźnie wzajemnych oczekiwań, wskutek obserwowania swoich reakcji i zachowań, stanowiących bodziec dla partnera, dających możliwość interpretowania ich w kategoriach takiego stosunku ról, jakiego partnerzy od siebie oczekują, czyli pozwalających na lepsze rozpoznawanie oczekiwań oraz, w konsekwencji, na ich realizację. Nie zrealizowane oczekiwania mogą powodować konflikt i frustrację. Często źródłem konfliktu staje się sprzeczność oczekiwań pod adresem roli, co jest konsekwencją jednoczesnej przynależności do różnych grup, np. do klasy szkolnej (pełnienie roli ucznia) oraz grupy rówieśniczej. W takiej sytuacji jednostka narażona bywa na jednoczesne oddziaływanie sprzecznych nacisków. Mogą wystąpić 2 konflikty równocześnie, np. człowiek oczekuje, że będzie musiał robić coś, czego robić nie chce, a jednocześnie stanie w obliczu sprzecznych oczekiwań. Konflikt ról wynikający z oczekiwań może mieć podstawę w niechęci jednego partnera do oczekiwań drugiego.

Nie zawsze mamy jednak do czynienia z konfliktem w ramach różnych stosunków ról; konieczne jest jednak, by jednostka podzielała normatywne oczekiwania swoich różnorodnych partnerów w odniesieniu do odmiennych w każdym przypadku stosunków. Istotne jest to, by w specyficznych

sytuacjach istniał układ oczekiwań ważniejszy, odpowiedni dla różnych grup (N e w c o m b, T u r n e r, C o n v e r s e, 1970).

Pełnienie jakiegokolwiek roli wiąże się z określonymi zadaniami, których wykonywanie ułatwia spełnienie związanych z daną rolą oczekiwań. Warto jeszcze raz podkreślić konieczność rozeznania we wzajemnych oczekiwaniach, które determinuje łatwość nawiązywania kontaktów; efektywność współdziałania ułatwia zaspokajanie potrzeb partnera interakcji, co wpływa na pomyślną współpracę w sposób zasadniczy.

5. Istota problemu oczekiwań w interakcji uczeń — nauczyciel

Poznanie oczekiwań i ich uwzględnianie w kontaktach uczeń — nauczyciel to problem wysoce złożony, wymagający dogłębnych badań teoretycznych i empirycznych, uwzględniających obydwu partnerów interakcji, a więc nauczyciela i ucznia.

Oczekiwania nauczycieli wobec uczniów

Sposób oddziaływania nauczyciela na uczniów w trakcie pracy dydaktycznej jest w dużej mierze wyznaczony poprzez jego oczekiwania wobec uczniów, co w konsekwencji powoduje takie ich zachowania, które potwierdzają te oczekiwania. Badania oczekiwań nauczycieli podejmowano wielokrotnie, toteż mają one długoletnią tradycję. Podkreśla się przede wszystkim wpływ oczekiwań nauczycieli na osiągnięcia szkolne uczniów. Nauczyciel wchodząc w interakcję z uczniem, stara się stworzyć jego obraz, zbierając stopniowo wiedzę o nim. D. Hargreaves (H a r g r e a v e s, H e s t e r, M e l l o r, 1975) uważa, że nauczyciel buduje obraz ucznia etapami, poczynając od luźnych spostrzeżeń i spekulacji myślowych, poprzez etap „rozpracowania”, kiedy stara się przewidzieć zachowanie ucznia i zarazem sklasyfikować go w obrębie jakiegoś typu, aż do ostatniej fazy, kiedy nauczyciel upewni się, że obraz dobrze oddaje rzeczywistość.

P. W o o d s (1983) w swych badaniach dowodzi, iż część nauczycieli nie wychodzi poza etap luźnych spostrzeżeń i spekulacji. Ponadto nauczyciele często nie posiadają wiedzy o uczniu. Pojawia się poza tym zjawisko etykietowania ucznia i przejmowania pewnej obiegowej opinii o nim. Nauczyciel zamyka się wówczas na jakiegokolwiek nowe spostrzeżenia, utrwalając w sobie

wyrobioną opinię i stereotypy na temat danego dziecka. Zjawisko to, znane w literaturze brytyjskiej jako „reifikacja” (Green, 1977), jest ściśle związane z wcześniej już wspomnianym mechanizmem samosprawdzających się przepowiedni, którymi zaczęto szeroko interesować się po badaniach R. Rosenthala i L. Jacobsona (1968). Prowadzono wiele badań, które potwierdzają założenie, iż uczniowie będą zachowywali się w taki sposób, jakiego wymagają od nich nauczyciele, a raczej jaki im przypisują. Jeśli więc nauczyciel daje uczniowi wiele razy do zrozumienia, że jest niemądry i niezdolny, zacznie się on w końcu tak zachowywać. Problem ten wiąże się ściśle z kwestią różnego zachowania się nauczycieli w stosunku do uczniów zdolnych i niezdolnych oraz różnego ich oceniania. Zależność strategii oceniania ucznia od spostrzegania jego zdolności badała K. Skarżyska (1981), dowodząc, iż nauczyciel modyfikuje swoją strukturę czynności pod wpływem poczynionych spostrzeżeń, stwarzając inną sytuację uczniowi zdolnemu, a inną niezdolnemu. W rezultacie uczeń spostrzegany jako niezdolny znajduje się w gorszej sytuacji. Nauczyciel jest z nim w luźniejszej relacji, mniej mu pomaga oraz stosuje inną strategię nagradzania i karania, skazując niejako tego ucznia na uzyskiwanie gorszych wyników.

Badania prowadzone przez Keddiego potwierdzają tezę, iż nauczyciele mają inne oczekiwania i wymagania w stosunku do uczniów zdolnych i niezdolnych, oraz wykazują, iż ustalają oni inne normy zachowania dla poszczególnych grup uczniów. Zmienia się także intensywność pracy nauczyciela w zależności od typu ucznia. Często zdarza się, że nauczyciel sądzi, iż nie warto czegoś wyjaśniać uczniowi niezdolnemu, ale jest sens to samo tłumaczyć uczniowi zdolnemu. Różnice w postępowaniu nauczyciela wobec uczniów spostrzeganych jako zdolni i niezdolni nie służą wyrównaniu poziomu wykonywania zadań przez obydwie grupy uczniów; raczej przeciwnie — powodują pogłębianie się różnic między uczniami zdolnymi i niezdolnymi. Badanie problemu oczekiwań nauczycieli i ocenianie struktury ich czynności wymaga jednak analizy wielu zmiennych; przedstawioną więc tu analizę można traktować jedynie jako zasygnalizowanie problemu.

Oczekiwania uczniów

Oczekiwania zawsze wyznaczają punkt startowy interakcji. Uczniowie przychodząc do szkoły, formułują pewne prekoncepty, czegoś spodziewają się od nauczyciela i szkoły. Analiza oczekiwań uczniów wydaje się nawet problemem najważniejszym, gdyż uczniowie często nie uświadamiają sobie swoich oczekiwań, nie potrafią określić ich źródła.

Oczekiwania formułowane są po części pod wpływem kontaktu z nauczycielami, można je więc traktować jako preliminarz interakcji nauczyciel — uczeń, jako stały składnik tej interakcji oraz jako jej rezultaty (J a n o w s k i, 1989). Prowadzono wiele badań nad oczekiwaniami uczniów w stosunku do cech osobowości nauczyciela oraz jego stylu kierowania. Przykładowo, badania prowadzone przez R. Nasha dowodzą, iż 12-letni uczniowie oceniają nauczyciela za pomocą 6 wymiarów:

1. Utrzymanie porządku.
2. Nauczanie.
3. Tłumaczenie rzeczy trudnych.
4. Interesujące prowadzenie zajęć.
5. Sprawiedliwość i uczciwość.
6. Przyjazne nastawienie.

Oczekiwania te potwierdzają założenie, iż uczniowie wymagają aktywnej roli nauczyciela, sami zaś wolą być pasywni, przyjmując postawę odbiorców (S t u b b s, D e l a m o n t, eds., 1976).

Badania W o o d s a (1983) dowodzą, iż uczniowie oczekują, by ich uczono, oceniano i wymagano od nich. Niespełnianie tych oczekiwań wywołuje brak respektu w stosunku do nauczyciela. Uczniowie oczekują, że nauczyciel stworzy pewne ramy dla ich zachowań, z jednoczesnym zachowaniem pewnej swobody dla ich własnych decyzji. Stwierdzenia te mogą wydawać się nieco dziwne przy obecnej tendencji do propagowania demokratycznego stylu kierowania, w którego ramach aktywność uczniów jest niezbędna. Styl demokratyczny daje uczniom większą wolność i swobodę, co może być — z jednej strony — czynnikiem motywującym, ale równocześnie — z drugiej strony — może pogłębić niepokój i niepewność części uczniów, którzy lepiej funkcjonują w warunkach lekko autokratycznego nauczania.

Nauczyciele są oceniani przez uczniów ze względu na wiele czynników, co z kolei staje się podstawą do formułowania określonych oczekiwań wobec nich, które próbowano sklasyfikować w kilku kategoriach (P o p l u c z, 1988):

- oczekiwania poznawcze, dotyczące wiedzy i prowadzenia lekcji przez nauczyciela;
- oczekiwania promocyjne, związane z uzyskiwaniem dobrych ocen;
- oczekiwania moralne, takie jak: poczucie bezpieczeństwa, zaufanie, uznanie;
- oczekiwania społeczne, wyrażające się w miłej atmosferze, współpracy;
- oczekiwania twórcze, takie jak rozwój indywidualności i wszelkie doznania intelektualne;
- oczekiwania osobowe, dotyczące cech osobowości nauczycieli.

Badanie oczekiwań szkolnych uczniów wymaga, podobnie jak w przypadku nauczycieli, uwzględnienia wielu zmiennych, mających wpływ na ich kształt, takich jak:

- geneza i źródło istniejących oczekiwań;
- rozwój i przeobrażanie się oczekiwań w trakcie nauki szkolnej;
- zależność oczekiwań od typu ucznia;
- oczekiwania uczniów a ich stosunek do nauki szkolnej;
- poziom aspiracji i samoocena uczniów;
- stan realizacji oczekiwań.

Problem oczekiwań szkolnych uczniów oraz nauczycieli przedstawiony zarysowo w aspekcie różnych teorii psychologicznych jest zagadnieniem niezmiernie istotnym dla problematyki dydaktyczno-wychowawczej. Zasygnalizowana tu kwestia wpływu oczekiwań nauczycieli na poziom osiągnięć uczniów oraz znaczenie oczekiwań szkolnych uczniów jako czynnika silnie motywującego wydają się ważnym problemem w analizie i badaniu skuteczności procesu kształcenia.

Warto dodać, iż pewien rodzaj uczenia się klasyfikowany jako odruch warunkowy może być w rzeczywistości uczeniem się znaków, które Tolman definiuje jako nabyte oczekiwania (Hilgard, 1961). Oznacza to, że oczekiwania często zmieniają się, są tworem dynamicznym, co wpływa również z samej dynamiki interakcji. Nauczyciel powinien zatem poprzez swoje czynności modyfikować oczekiwania swych uczniów.

Bibliografia

- Agryle M., 1971: *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. London, Penguin Books.
- Brophy J., Good T., 1974: *Teacher — Student Relationships: Causes and Consequences*. New York, Holt, Rinehart and Winston INC.
- Cofler C. N., Appley M. M., 1972: *Motywacja: teoria i badania*. Warszawa, PWN
- Green A., 1977: *Structural Features of the Classroom*. In: Woods W., Hammersley, P.: *Schools and Experience*. London, Croom Helm.
- Hargreaves D., Hester S., Mellor F., 1975: *Experience in Classroom*. London, Ractledge and Kegan Paul.
- Hilgard E. R., 1961: *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa, PWN.
- Irwin F. W. 1971: *Intentional Behaviour and Motivation — a Cognitive Theory*.
- Janowski A., 1989: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa, WSiP.
- Jones E. E., Gerard B. H., 1967: *Foundations of Social Psychology*. New York, Wiley.
- Keddie N., 1971: *Classroom knowledge*. In: Young W.: *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London, Collier Macmillan.
- Kozielecki J., 1976: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa, PIW.

- K o z ł o w s k i W., 1980: *Zaufanie w kontaktach ucznia z nauczycielem*. „Nowa Szkoła”, nr 2.
- M a d s e n K. B., 1980: *Współczesne teorie motywacji*. Warszawa, PWN.
- N a s h R., 1976: *Pupils Expectations of Their Teachers*. In: *Explorations in Classroom*. Eds. W. M. S t u b b s, S. D e l a m o n t. New York, John Wiley and Sons.
- N e w c o m b T., T u r n e r R., C o n v e r s e P., 1970: *Psychologia społeczna*. Warszawa, PWN.
- P o p ł u c z J., 1988: *Problem wzajemnych oczekiwań uczniów i nauczycieli*. „Ruch Pedagogiczny”, T. 1—2, nr 35.
- R o t t e r J. B., 1980: *Interpersonal Trust, Trustworthiness and Gullibility*. „American Psychologist”, Vol. 35, No. 1.
- R o s e n t h a l R., J a c o b s o n L., 1968: *Pygmalion in The Classroom. Teacher Expectation and Pupil Intellectual Development*. New York, Holt, Rinehart and Winston
- S k a r ż y ń s k a K., 1981: *Spostrzeganie ludzi*. Warszawa, PWN.
- S t u b b s W. M., D e l a m o n t S., eds., 1976: *Explorations in Classroom*. New York, John Wiley and Sons.
- W o o d s P., 1983: *Sociology and The School. An Interactionist Viewpoint*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Z a b o r o w s k i Z., 1973: *Teoria równowagi interpersonalnej*. „Nowa Szkoła”, nr 6.