

Dr Sławomir Trusz  
Uniwersytet Pedagogiczny  
im Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie  
Instytut Nauk o Wychowaniu

## **Autoreferat**

1. **Imię i Nazwisko:** Sławomir Trusz

2. **Posiadane dyplomy, stopnie naukowe/artystyczne – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej:**

- (1) licencjat pedagogiki, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, 2001;
- (2) magister pedagogiki, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, 2003;
- (3) doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, 2008;

Tytuł rozprawy doktorskiej: *Oczekiwania wobec uczniów a oddziaływania wychowawcze nauczycieli.*

Promotor: prof. dr hab. Mirosław J. Szymański

Recenzenci: prof. dr hab. Stanisław Palka

prof. dr hab. Andrzej Janowski

- (4) magister psychologii, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa, 2013.

3. **Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych/artystycznych.**

2008 - do chwili obecnej: adiunkt w Instytucie Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

2007-2008: asystent w Instytucie Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

2003-2007: doktorant w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie

4. **Wskazanie osiągnięcia\* wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. nr 65, poz. 595 ze zm.):**

Za najważniejsze osiągnięcie naukowe uznaję cykl 10 powiązanych tematycznie publikacji, które dotyczą mechanizmu edukacyjnego samospełniającego się prorocstwa, w którego ramach analizowane są procesy wychowania i kształcenia uczniów w szkole.

a) **Tytuł osiągnięcia naukowego/artystycznego:** Mechanizm edukacyjnego samospełniającego się prorocstwa - jego znaczenie w procesie wychowania i kształcenia uczniów w szkole

b) **Lista publikacji (autor/autorzy, tytuł/tytuły publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa)**

1. Trusz, S. (2008). Wpływ informacji o inteligencji i statusie społecznym uczniów na oczekiwania i oddziaływania wychowawcze nauczycieli. *Edukacja. Studia – Badania – Innowacje*, 103(3), 36-60. **Lista B; 6 pkt. MNiSW (na rok 2008)**

2. Trusz, S. (2009). Rola nagród i kar w powstawaniu zjawiska samospełniającego się prorocstwa w klasie szkolnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 213 (3), 101-123. **Lista B; 6 pkt. MNiSW (na rok 2009)**

3. Trusz, S. (2011). Rozwój poznawczo-społeczny dziecka w świetle oczekiwań interpersonalnych rodziców i nauczycieli. *Psychologia Rozwojowa*, 16, 21-33. **Lista B; 8 pkt. MNiSW (na rok 2011)**

4. Trusz, S. (2012). Oczekiwania interpersonalne w klasie szkolnej a jakościowe parametry oddziaływań edukacyjnych nauczycieli. *Ruch Pedagogiczny*, 83(2), 41-53. **Lista C; 12 pkt. MNiSW (na rok 2012)**

5. Trusz, S., (2013). Efekty oczekiwań interpersonalnych: ujęcie interdyscyplinarne. W: S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów* (s. 33-52). Warszawa: Scholar. **5 pkt. MNiSW (na rok 2013)**

6. Trusz, S. (2015). Kulturowa transmisja stereotypu płci. Co sprawia, że mężczyźni studiują na kierunkach ścisłych lub technicznych, a kobiety na kierunkach humanistycznych lub społecznych? *Labor et Educatio*, 3, 265-301. **Lista B; 6 pkt. MNiSW (na rok 2015)**

7. Trusz, S. i Bąbel, P. (2016). Two perspectives on expectancies. An introduction. W: S. Trusz i P. Bąbel (red.), *Interpersonal and intrapersonal expectancies* (s. 1-19). New York-London: Routledge. **5 pkt. MNiSW (na rok 2016)**

8. Bąbel, P. i Trusz, S. (2016). Expectancies effects: An attempt to integrate intra- and interpersonal perspectives. W: S. Trusz i P. Bąbel (red.), *Interpersonal and intrapersonal expectancies*. (s. 162-178). New York-London: Routledge. **5 pkt. MNiSW (na rok 2016)**

9. Trusz, S. (2017a). The teacher's pet phenomenon 25 years on. *Social Psychology of Education*, 20, 707–730. DOI: 10.1037//0022-3514.55.6.937. **Impact Factor 2016: 1,139; 5 Year Impact Factor 1,709; 15 pkt. MNiSW (na rok 2017)**

10. Trusz, S. (2017b). Four mediation models of teacher's expectancy effects on students' achievement in mathematic and literacy. *Social Psychology of Education*. DOI: 10.1007/s11218-017-9418-6. **Impact Factor 2016: 1,139; 5 Year Impact Factor 1,709; 15 pkt. MNiSW (na rok 2017)**

**c) omówienie celu naukowego/artystycznego ww. pracy/prac i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania.**

#### ***4.1. Założenia teoretyczne badań własnych na temat mechanizmu edukacyjnego samospełniającego się proroctwa***

Problematyka oczekiwań interpersonalnych od lat stanowi przedmiot zainteresowań filozofów (np. Bacon, 1620/1955; Dennett, 1991/2016), socjologów (np. Levesque i Lowe, 1992/2013; Merton, 1948/2002; Rist, 1970/2013), psychologów (np. Jussim, 2012; Rosenthal, 1981) i pedagogów (np. de Boer i in., 2016; Good, 1987/2013; Good i Brophy, 2008; Rubie-Davies, 2015; Tauber, 1997).

Na przykład Francis Bacon, w dziele *Novum Organum* (1620/1955), zauważa, że po przyjęciu określonych poglądów, rozum ludzki dąży do ich potwierdzenia, często mimo dowodów świadczących o ich fałszywości (Księga I Aforyzmów, XLVII-XLVIII). Z kolei William I. Thomas, w pracy *The Relation of Research to the Social Process* (1931), analizę relacji między spostrzeganiem społecznym a zachowaniami, zilustrował przykładem chorego psychicznie mężczyzny, który zabił kilku przypadkowych przechodniów mających niefortunny zwyczaj mówienia do siebie na ulicy. Na podstawie ruchu ich ust, mężczyzna wyobraził sobie, że jest obelżywie wyzywany, a następnie postąpił tak, jakby to była prawda. Thomas podkreśla: „*Jeżeli ludzie określą te sytuacje jako prawdziwe, one są prawdziwe w swoich konsekwencjach*” (s. 189).

Koncepcję Thomasa rozwinął Robert Merton, który w artykule *The Self-fulfilling Prophecy* (1948/2002), rozpatrując zjawiska ekonomiczne, polityczne, społeczne i edukacyjne, jako pierwszy przedstawił formalną definicję samospełniającego się proroctwa. Zdaniem autora, samospełniające się proroctwo to nietrafna definicja sytuacji wywołująca nowe zachowania, które sprawiają, że początkowo fałszywe przewidywania przekształcają się w rzeczywistość.

Najbardziej spektakularne w badaniach mechanizmu samospełniającego się proroctwa okazały się prace Roberta Rosenthala i jego współpracowników, które dotyczyły efektów oczekiwań badacza (podsumowanie w: Trusz, 2013) oraz efektów Pigmaliona (oczekiwań interpersonalnych w edukacji), w tym efektów Galatei i Golema (wpływu, odpowiednio: pozytywnych i negatywnych oczekiwań nauczycieli na osiągnięcia szkolne uczniów, podsumowanie w: Trusz, 2011; 2013; Trusz i Bąbel, 2016; Bąbel i Trusz, 2016). Biorąc pod uwagę

prace nad efektami oczekiwań badacza, Rosenthal wykazał, że w określonych warunkach przypuszczenia badaczy wpływają znacząco na zachowania badanych osób w kierunku zgodnym z testowaną hipotezą.

Co ważniejsze, w eksperymencie Pigmaliona (Rosenthal i Jacobson, 1968/1992; systematyczne omówienie wraz z analizami i reanalizami w: Trusz, 2008, 2010, 2011, 2013a; Bąbel i Trusz, 2016), przeprowadzonym w jednej z amerykańskich szkół podstawowych, po ośmiu miesiącach nauki od momentu wzbudzenia oczekiwań nauczycieli na temat rzekomego rozkwitu intelektualnego losowo wybranych grup uczniów, odnotowano znaczący wzrost ich *IQ*, w porównaniu do dzieci z grup kontrolnych (średnio o 4 pkt. dla całej szkoły).

Prace Rosenthala, zwłaszcza eksperyment Pigmaliona, wzbudziły duże zainteresowanie opinii publicznej i podzieliły środowisko naukowe na kolejne 60 lat (omówienie kontrowersji w: Trusz, 2010, 2013a, zwłaszcza część III Kontrowersje). Większość autorów zgadza się, że oczekiwania interpersonalne są potężnym źródłem problemów społecznych, w tym uporczywego podtrzymywania/wzmacniania krzywdzących stereotypów, uprzedzeń, dyskryminacji, a w konsekwencji - różnicowania osiągnięć wielu grup ludzi (Willard i Madon, 2016). Dla odmiany krytycy podkreślają, że oczekiwania interpersonalne są zazwyczaj trafne, w związku z tym, choć korelują z zachowaniami innych osób, to nie są ich przyczyną (Jussim i Stevens, 2016).

Zgodnie z definicją zaproponowaną przez Mertona (1948/2002), zjawisko edukacyjnego samospełniającego się proroctwa występuje, gdy spełnione są trzy warunki: (1) nauczyciel utworzy fałszywe oczekiwania na temat ucznia (Trusz, 2008, 2012, 2013; Trusz i Kwiecień, 2012); (2) nauczyciel przekaze uczniowi nieuzasadnione oczekiwania za pomocą różnych zachowań, np. mniej lub bardziej spójnego systemu oddziaływań wychowawczych (np. Harris i Rosenthal, 1985/2013; Trusz, 2008, 2009, 2012) i (3) uczeń potwierdzi nietrafne oczekiwania nauczyciela, zachowując się zgodnie z nimi (np. Miller i Turnbull, 1986/2013; Rubie-Davies, 2015; Trusz, 2008, 2011, 2012, 2017b). Wskazane procesy mogą być modyfikowane przez różne czynniki kontekstowe-zakłócające (tzw. moderatory) lub pośredniczące (tzw. mediatory), np. autooczekiwania uczniów, ich samoocenę itp., które wpływają, odpowiednio: na kierunek i siłę efektów oczekiwań nauczycieli (np. Jussim, 2012; Trusz, 2012, 2013, 2017b).

Wskazane przez Mertona elementy modelu samospełniającego się proroctwa stanowią punkt odniesienia dla większości badań edukacyjnych, w których analizowane są przyczyny i konsekwencje oczekiwań nauczycieli i rodziców oraz autooczekiwania uczniów (Trusz, 2008, 2011, 2012, 2013a, 2015, 2017a, 2017b; Trusz i Bąbel, 2016a, część II).

Warto podkreślić, że do połowy lat 90-tych XX wieku opublikowano około 500 prac, w których podjęto próbę replikacji wyników eksperymentu Pigmaliona (Rosenthal i Jacobson, 1968/1992; podsumowanie w: Trusz, 2013a; Trusz i Bąbel, 2016a). Ostatecznie analizy zbiorcze

wykazały, że samospełniające się proroctwo to rzeczywiste zjawisko, które wpływa na zachowania ludzi nie tylko w laboratorium, ale również w warunkach naturalnych, np. w szkole, rodzinie, grupie rówieśniczej, a jego siła jest szczególnie duża wśród uczniów pochodzących ze środowisk stereotypizowanych, stygmatyzowanych, zagrożonych wykluczeniem społecznym itp. (Trusz, 2013; Trusz i Kwiecień, 2012; Trusz, 2016b, 2016c).

W jednej z ostatnich metaanaliz, do której włączono 674 badań, John Hattie (2009) obliczył, że całkowity rozmiar wpływu oczekiwań nauczycieli na osiągnięcia uczniów przyjmuje wartość  $d$ -Cohena = 0,43. Oznacza to, że uczniowie obdarzani przez nauczyciela wysokimi oczekiwaniami prezentują po pewnym czasie znacząco wyższe osiągnięcia w nauce, w porównaniu do ok. 67% dzieci, wobec których nauczyciele nie przyjęli takich założeń (Coe, 2002).

#### **4.2. Cele badań własnych na temat mechanizmu edukacyjnego samospełniającego się proroctwa**

Pomimo tak dużego, praktycznego znaczenia problematyki oczekiwań nauczycieli oraz setek prac badawczych i teoretycznych opublikowanych na zachodzie Europy i USA, tematyka efektu Pigmaliona w polskojęzycznej literaturze z zakresu pedagogiki oraz pokrewnych nauk społecznych jest niezwykle rzadko poruszana i badana.

Zgodnie z najlepszą moją wiedzą, jak dotąd w Polsce opublikowano zaledwie kilka prac empirycznych w tym zakresie (Seul, 1995; Skarżyńska, 1975, 1977; Turska i Bernacka, 2010), tyleż tłumaczeń artykułów anglojęzycznych (np. Jussim i in., 2000/2008; Merton, 1948/2002; Word i in., 1974/2005) i krótkich opracowań teoretycznych. W tych ostatnich analizowane są przyczyny (np. proces „szufladkowania” uczniów (Janowski, 2002) i konsekwencje - negatywne, np. obniżanie się zdolności poznawczych dzieci, narastanie problemów z zachowaniem itp. (np. Berner, 2006; Konarzewski, 2004) i pozytywne, np. wzrost kompetencji poznawczych i społecznych dzieci (Chomczyńska-Rubacha, 2014; Nowosad, 2014; Szymański, 2003) - zjawiska samospełniającego się proroctwa oraz aspekty etyczne badań, w których manipuluje się oczekiwaniami nauczycieli (Łobocki, 2013; Niemierko, 2009).

Przedstawiona w poprzednim punkcie autoreferatu tematyka jest przeze mnie analizowana w ramach badań eksperymentalnych, korelacyjnych oraz prac teoretycznych. Biorąc pod uwagę badania eksperymentalne (Trusz, 2008, 2012), realizowałem w nich następujące cele. Po pierwsze dokonałem w nich możliwie wszechstronnej - teoretycznej i empirycznej - analizy efektów oczekiwań nauczycieli w dziedzinie wychowania, której istotnym elementem są oddziaływania wychowawcze nauczycieli, przy jednoczesnej kontroli wybranych zmiennych kontekstowych.

Zgodnie z teorią czterech czynników pośredniczących w powstawaniu zjawiska edukacyjnego samospełniającego się proroctwa (np. Harris i Rosenthal, 1985/2013) oddziaływania

te wiążę z czynnikiem sprzężeń zwrotnych, tj. specyficznym układem pochwał i krytyki, kierowanych przez nauczycieli wobec uczniów obdarzanych zróżnicowanymi oczekiwaniami (Chomczyńska-Rubacha, 2014; Konarzewski, 1987; Łobocki, 2009). Z kolei, do grupy moderatorów włączyłem: (1) wybrane parametry jakościowe nagradzających i awersyjnych sprzężeń zwrotnych oraz (2) prywatne teorie wychowania nauczycieli.

Po drugie porównałem w nich efekty oczekiwań rejestrowane w grupie polskich nauczycieli z wynikami prac zachodnich. Tym samym podjąłem próbę uchwycenia i opisanie względnie uniwersalnych czasowo i przestrzennie prawidłowości dotyczących funkcjonowania uczniów i nauczycieli w środowisku „obciążonym” oczekiwaniami oraz różnic, w tym specyficznych fenomenów związanych z efektem Pigmaliona, np. wpływem prywatnych teorii wychowania nauczycieli na proces komunikowania uczniom oczekiwań za pośrednictwem mniej lub bardziej adekwatnego systemu oddziaływań wychowawczych.

Dla odmiany badania korelacyjne (Trusz, 2015, 2017a, 2017b) podporządkowałem następującym celom. Po pierwsze podjąłem próbę oszacowania stopnia, w jakim wybory edukacyjne kobiet i mężczyzn, studiujących na kierunkach humanistycznych/społecznych lub technicznych/ścisłych, można tłumaczyć wpływem zróżnicowanych oczekiwań nauczycieli i rodziców oraz autooczekiwań uczniów szkół średnich, przy jednoczesnej kontroli wybranych moderatorów, np. czasu nauki matematyki i języka polskiego, wyników maturalnych z j. polskiego i matematyki itp.

Po drugie dokonałem formalnej i treściowej charakterystyki zjawiska ulubieńców nauczycieli (*teacher's pet phenomenon*), tj. faworyzowania wybranych uczniów w wyniku obdarzania ich wysokimi oczekiwaniami, oraz oszacowałem wpływ wskazanego zjawiska na jakość funkcjonowania społecznego, emocjonalnego i edukacyjnego ulubieńców vs pozostałych uczniów. Po trzecie podjąłem próbę oceny stopnia, w jakim wyniki maturzystów w nauce matematyki i języka polskiego można wyjaśniać wpływem zróżnicowanych oczekiwań nauczycieli, przy jednoczesnej kontroli zmiennych pośredniczących (mediatorów), tj. samooceny uczniów, ich autooczekiwań i czasu nauki wskazanych wyżej przedmiotów. Po czwarte przygotowałem standaryzowane narzędzia służące do oceny struktury, treści i funkcji oczekiwań interpersonalnych nauczycieli oraz rodziców, jak również autooczekiwań uczniów.

Na koniec, w ramach prac teoretycznych (Trusz, 2009, 2011, 2013; Trusz i Bąbel, 2016; Bąbel i Trusz, 2016), realizowałem następujące cele. Po pierwsze starałem się uprzystępnąć polskim odbiorcom wyniki klasycznych i współczesnych badań empirycznych oraz studiów teoretycznych na temat edukacyjnego samospełniającego się proroctwa. Tym samym podjąłem próbę wprowadzenia na rodzimy grunt nauk o wychowaniu tematyki efektów oczekiwań nauczycieli i rodziców oraz autooczekiwań uczniów. Po drugie przedstawiłem mocne i słabe strony prac

realizowanych w tym zakresie oraz wskazałem tematy, które wzbudzają największe kontrowersje w środowisku badaczy i nauczycieli praktyków. Po trzecie podjąłem próbę integracji perspektywy intra- i interpersonalnej efektów oczekiwań w ramach jednego modelu teoretycznego.

Podsumowując, wskazane cele można wiązać z podstawowymi funkcjami nauki, tj. wszechstronnym opisem analizowanych zjawisk oraz próbą ich zrozumienia. Podane funkcje łączą z celem praktycznym prowadzonych przeze mnie badań. Ich utylitarny wymiar jest szczególnie wyraźny w świetle analiz, z których wynika, że wiedza na temat negatywnych następstw nietrafnych oczekiwań (efektu Golema) może łagodzić, a nawet odwracać tendencję nauczycieli do niesprawiedliwego traktowania wybranych uczniów (Trusz, 2013).

Ponadto, teorie naukowe, formułowane na podstawie gromadzonego w badaniach materiału empirycznego, mogą służyć praktyce, np. jej racjonalnemu zmienianiu, o czym świadczą realizowane od wielu lat na zachodzie programy profilaktyczne, np. program *TESA (Teachers Expectations and Students Achievement)*. Cykl 8 artykułów opublikowanych w czasopiśmie popularnonaukowym dla nauczycieli (por. załącznik nr 3, pkt. III.I. Osiągnięcia dydaktyczne i w zakresie popularyzacji nauki i sztuki), w których przedstawiłem uzyskane rezultaty, ma w moim zamyśle pełnić podobną funkcję, tj. uwrażliwiać praktyków na to, że w sprzyjających warunkach nietrafne oczekiwania mogą wywierać znaczący wpływ na jakość funkcjonowania uczniów w klasie szkolnej.

#### **4.3. Wyniki badań eksperymentalnych. Efekty oczekiwań interpersonalnych w klasie szkolnej**

Przedstawiony w artykułach pt. „*Wpływ informacji o inteligencji i statusie społecznym uczniów na oczekiwania i oddziaływania wychowawcze nauczycieli*” (Trusz, 2008) i „*Oczekiwania interpersonalne w klasie szkolnej a jakościowe parametry oddziaływań edukacyjnych nauczycieli*” (Trusz, 2012) materiał empiryczny został częściowo zgromadzony w badaniach realizowanych przeze mnie w trakcie przygotowywania rozprawy doktorskiej. Wskazany materiał, po przeprowadzeniu gruntownych teoretycznych i statystycznych reanaliz oraz ponownym przedyskutowaniu uzyskanych rezultatów, został opublikowany w pracach (Trusz, 2008, 2012) stanowiących część ocenianego osiągnięcia habilitacyjnego.

Opisany w artykułach eksperyment dotyczył wybranego fragmentu edukacyjnego samospełniającego się proroctwa. W ramach 10 strzałkowego modelu efektów oczekiwań, zaproponowanego przez Roberta Rosenthala (1981), fragment ten obejmuje relacje między składowymi *A-B-C*, reprezentującymi wpływ oczekiwań (element *B*) na zachowania nauczycieli (element *C*), za których pomocą są one komunikowane uczniom, przy jednoczesnej kontroli wybranych moderatorów (element *A*), tj. czynników decydujących o kierunku relacji między

składową *B* i *C* modelu. Innymi słowy oszacowałem wpływ wzbudzanych eksperymentalnie oczekiwań na kierowane wobec uczniów oddziaływania wychowawcze nauczycieli różniących się poziomem analizowanego w danym momencie moderatora.

Warto podkreślić, że wskazany obszar, do momentu opublikowania wyników autorskiego eksperymentu (Trusz, 2008, 2012), nie był przedmiotem systematycznych badań. Autorzy wcześniejszych prac (przeгляд w: Trusz, 2013a, część I. *Badania*; Trusz i Bąbel, 2016a, część II, *Interpersonal expectancies*) w większości przypadków koncentrowali się na relacjach między oczekiwaniami nauczycieli a oddziaływaniami dydaktycznymi lub też na relacjach między oczekiwaniami a oddziaływaniami wychowawczymi nauczycieli, ale bez uwzględniania w nich modyfikującego wpływu zmiennych kontekstowych (np. Skarżyńska, 1975, 1977).

W eksperymencie uczestniczyło 150 nauczycieli (147 kobiet), których losowo przydzieliłem do czterech grup eksperymentalnych i jednej kontrolnej. W etapie wzbudzania u nauczycieli zróżnicowanych oczekiwań, badanym prezentowałem przygotowane na użytek eksperymentu informacje, dotyczące pewnego ucznia - chłopca w wieku ok. 7 lat. W zależności od warunku eksperymentalnego chłopiec był przedstawiany jako: (1) pochodzący z rodziny o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym (*SEE*) i posiadający wysokie *IQ*; (2) pochodzący z rodziny o wysokim *SEE* i posiadający niskie *IQ*; (3) pochodzący z rodziny o niskim *SEE* i posiadający wysokie *IQ*; (4) pochodzący z rodziny o niskim *SEE* i posiadający niskie *IQ*. W grupie kontrolnej nie podano informacji na temat *SEE* i *IQ* ucznia.

W kolejnym etapie - mediacji zróżnicowanych oczekiwań nauczycieli - uczestnikom wyświetliłem dwa krótkie nagrania wideo. W pierwszym, chłopiec zachowywał się zgodnie, natomiast w drugim – niezgodnie z normami społecznymi. Następnie prosiłem nauczycieli o ocenę zachowań i wskazanie właściwych, ich zdaniem, oddziaływań wychowawczych. Podczas eksperymentu kontrolowałem również potencjalne moderatory procesu komunikowania oczekiwań nauczycieli. W tym celu do testowanych modeli, po kolei, wprowadzałem: (1) wybrane parametry jakościowe oddziaływań wychowawczych i (2) prywatne teorie wychowania nauczycieli.

Wykonane analizy ujawniły (Trusz, 2008), że informacje na temat cech indywidualnych ucznia (rzekomego *IQ*) i przynależności kategoryjnej (rzekomego *SEE* rodziny), były istotnym źródłem zróżnicowanych oczekiwań nauczycieli na temat: (1) osiągnięć edukacyjnych, (2) zachowań społecznych i (3) sukcesu życiowego chłopca w dorosłym życiu. Najbardziej jednoznaczne przewidywania utworzyły osoby, którym prezentowałem informacje o tożsamy znakach. W przypadku danych o odmiennych znakach, oczekiwania były mniej wykrystalizowane.

Oczekiwania oddziaływały na oceny postępowania chłopca oraz proponowane przez nauczycieli oddziaływania wychowawcze. Ich zniekształcający wpływ był szczególnie wyraźny w odniesieniu do zachowania przyjaznego - badani, u których wzbudzono pozytywne przewidywania



na temat dziecka, dostrzegali w jego postępowaniu przejaw serdecznego stosunku wobec rówieśnika, a następnie kierowali wobec niego nagradzające sprzężenia zwrotne. To samo zachowanie dziecka zostało ocenione gorzej przez nauczycieli, u których wzbudzone niskie oczekiwania. Ponadto, wskazana grupa uczestników powstrzymywała się od wzmacniania przyjaznych zachowań ucznia. Proces komunikowania oczekiwań zanikał w przypadku kar - ich użycie nie było różnicowane poziomem oczekiwań nauczycieli, ale charakterem zachowania dziecka. Gdy chłopiec postępował wrogo wobec rówieśników, osoby badane rezygnowały z nagród i sięgały po awersyjne sprzężenia zwrotne.

Prócz tego udało mi się wykazać (Trusz, 2012), że proces komunikowania zróżnicowanych oczekiwań nauczycieli jest istotnie modyfikowany przez wybrane parametry jakościowe sprzężeń zwrotnych. W badaniu uwzględniłem następujące parametry oddziaływań wychowawczych: (1) ocena skuteczności; (2) ocena atrakcyjności (w przypadku nagród); (3) ocena awersyjności (w przypadku kar); (4) ocena częstości stosowania w praktyce; (5) prywatne teorie wychowania nauczycieli, tj. ich postawy w wymiarze permissywności-dyrektywności w edukacji.

Zakładane relacje między wskazanymi parametrami oddziaływań wychowawczych, a prawdopodobieństwem ich wyboru przez nauczycieli, oceniłem w serii wielokrotnych analiz regresji. Wykonane testy ujawniły, że właściwości sprzężeń zwrotnych były istotnie różnicowane poziomem wzbudzonych wcześniej u nauczycieli oczekiwań na temat ucznia (chłopca w wieku ok. 7 lat, zachowującego się w prezentowanych nagraniach wideo zgodnie lub niezgodnie z normami społecznymi). Badani z wysokimi oczekiwaniami starali się wzmacniać przyjazne zachowanie dziecka, korzystając z wysoce atrakcyjnych lub często stosowanych w praktyce nagród. Dla odmiany, uczestnicy o niższych oczekiwaniami to samo - przyjazne - zachowanie ucznia starali się wygaszać lub eliminować, odpowiednio: rezygnując z jego nagradzania lub sięgając po kary.

Zróżnicowane oczekiwania nauczycieli wpływały istotnie na poziom adekwatności stosowanych oddziaływań wychowawczych. W przeciwieństwie do nauczycieli pozytywnie nastawionych wobec ucznia, badani z pozostałych grup oceniali postępowanie chłopca w nietrafny - negatywny - sposób, a następnie kierowali wobec niego układ silnych, awersyjnych oddziaływań, dążąc do skutecznego eliminowania zachowań *de facto* zgodnych z normami społecznymi.

W przypadku wrogich zachowań chłopca, gotowość korzystania z awersyjnych sprzężeń zwrotnych przez nauczycieli o wysokich oczekiwaniami była powiązana z oceną ich skuteczności oraz prywatnymi teoriami wychowania. Wskazane osoby tym chętniej sięgały po kary, w im większym stopniu wierzyły w ich skuteczność, oraz - paradoksalnie - opowiadały się za podejściem permissywnym w wychowaniu. Dla odmiany, nauczyciele o niższych oczekiwaniami, zwłaszcza zwolennicy podejścia dyrektywnego w wychowaniu, w doborze kar kierowali się oceną ich skuteczności i częstości stosowania w praktyce.

Uzyskane w eksperymencie rezultaty dostarczył argumentów na rzecz tezy, zgodnie z którą efekty oczekiwań nauczyciela, uprzednio rejestrowane przede wszystkim w dziedzinie oddziaływań dydaktycznych i osiągnięć akademickich uczniów (przeгляд w: Trusz, 2013a), występują również w dziedzinie oddziaływań wychowawczych. Nauczyciele, za pomocą różnych układów sprzężeń zwrotnych, przekazują uczniom mniej lub bardziej korzystne przewidywania dotyczące ich zachowań, co może wpływać na kierunek i dynamikę procesu wychowania w klasie szkolnej. Ponadto relacje między oczekiwaniami a kierowanymi wobec uczniów sprzężeniami zwrotnymi mogą być modyfikowane przez prywatne teorie wychowania nauczycieli.

Wydaje się, że analiza procesu komunikowania oczekiwań w klasie szkolnej, w której poprzestaje się na ocenie częstości występowania określonych typów oddziaływań wychowawczych nauczycieli może być zbyt powierzchowna. W badaniach warto uwzględnić parametry jakościowe sprzężeń zwrotnych. Dzięki temu możliwa jest ocena wpływu uprzedzeń nauczycieli na adekwatność stosowanych w klasie szkolnej oddziaływań wychowawczych. Podnosi to w znaczącym stopniu ekologiczną trafność wniosków dotyczących specyfiki procesu wychowania, realizowanego w środowisku szkolnym, obciążonym oczekiwaniami nauczycieli.

#### ***4.4. Wyniki badań korelacyjnych. Efekty oczekiwań interpersonalnych nauczycieli i rodziców oraz autooczekiwania uczniów jako mechanizmy kulturowej transmisji stereotypu płci***

W pracy „*Kulturowa transmisja stereotypu płci. Co sprawia, że mężczyźni studiują na kierunkach ścisłych lub technicznych, a kobiety na kierunkach humanistycznych lub społecznych?*” (Trusz, 2015) przedstawiłem modele teoretyczne „kulturowej transmisji stereotypu płci”, w których świetle można tłumaczyć różnice w zakresie wyborów edukacyjnych kobiet i mężczyzn studiujących na kierunkach humanistycznych/społecznych lub technicznych/ścisłych. Proponowane modele testowałem na podstawie danych pochodzących od 1373 studentów (681 kobiet) I roku studiów technicznych/ścisłych ( $n = 637$ ) i humanistycznych/społecznych ( $n = 700$ ). Zmienne uwzględnione w badaniu kontrolowałem za pomocą autorskiego narzędzia – Skali Transmisji Stereotypu (STS) - o zadowalających właściwościach metrycznych.

Prawdopodobieństwo wyboru określonego kierunku studiów wyjaśniałem, wiążąc za pomocą funkcji logitowej wskazaną zmienną z następującymi predyktorami: (1) oczekiwaniami nauczycieli i (2) rodziców; (3) naciskiem wywieranym przez nauczycieli i (4) rodziców, aby iść na proponowany kierunek studiów; (5) autooczekiwaniem studentów dotyczącymi możliwości poradzania sobie na studiach społeczno-humanistycznych lub ścisłych/technicznych; (6) poglądami studentów na temat roli kobiet i mężczyzn w życiu społecznym; (7) czasem inwestowanym przez

nich w naukę języka ojczystego i (8) matematyki; (9) wynikami testu maturalnego z języka ojczystego i (10) matematyki.

Przeprowadzone analizy ujawniły, że najistotniejszym predyktorem wyboru kierunku studiów były oczekiwania nauczycieli i rodziców, a następnie – w grupie kobiet: ich poglądy na temat roli kobiet i mężczyzn w życiu społecznym oraz nacisk rodziców, aby iść na proponowany przez nich kierunek studiów, natomiast w grupie mężczyzn: ich autooczekiwania i nacisk rodziców. Co warto podkreślić, w przypadku wspólnych, znaczących dla badanych studentek i studentów predyktorów, kierunek ich wpływu na prawdopodobieństwo wyboru studiów był odwrotny.

O ile w grupie kobiet prawdopodobieństwo wyboru studiów humanistycznych lub społecznych wzrastało wraz z obniżaniem się oczekiwań nauczycieli i rodziców, o tyle w grupie mężczyzn wybór kierunków humanistycznych lub społecznych stawał się coraz bardziej możliwy wraz ze wzrostem wartości wskazanego czynnika. Szansa pójścia na studia techniczne lub ścisłe była szczególnie wysoka wśród kobiet akceptujących poglądy promaskulinistyczne. Z drugiej strony, w grupie mężczyzn wybór studiów technicznych lub ścisłych stawał się coraz bardziej możliwy wraz ze wzrostem autooczekiwań. Biorąc pod uwagę znaczenie nacisków znaczących innych, aby iść na sugerowany przez nich kierunek studiów, okazało się, że w kontaktach z córkami rodzice doradzali zgodny ze stereotypem płci wybór studiów humanistycznych lub społecznych, a w kontaktach z synami - studiów ścisłych lub technicznych.

Z uzyskanych wyników wyłania się dość pesymistyczny - choć zgodny z ustaleniami innych autorów (np. Benbow i Stanley, 1980, 1983; Jussim i in., 1996; Konarzewski, 1995, 2004) - obraz studentek. Badane kobiety decydowały się na studia humanistyczne lub społeczne w wyniku negatywnych oczekiwań nauczycieli i rodziców oraz nieuzasadnionej wiary w to, że na kierunkach nietechnicznych mogą studiować osoby, które angażują się w naukę języka ojczystego w niewielkim stopniu. Z drugiej strony studia techniczne lub ścisłe wybierały kobiety o poglądach promaskulinistycznych.

W zdecydowanie korzystniejszej sytuacji znaleźli się mężczyźni, których preferencje w zakresie humanistycznych lub społecznych kierunków studiów były spójne z wysokimi oczekiwaniami nauczycieli i rodziców, czasem inwestowanym w naukę języka polskiego oraz wynikami uzyskanymi na maturze z tego przedmiotu. Wynika z tego, że sylwetka przeciętnego studenta, w porównaniu do studentki kierunków społecznych lub humanistycznych, jest bardziej koherentna. Jediną rysą na spójnym obrazie były autooczekiwania – wybierając nietechniczne studia, badani mężczyźni kierowali się negatywnymi przewidywaniami dotyczącymi możliwości utrzymania się na kierunkach innych niż społeczne lub humanistyczne.

#### **4.5. Wyniki badań korelacyjnych. Bezpośrednie i pośrednie efekty oczekiwań nauczyciela w edukacji matematycznej i literackiej uczniów**

Oczekiwanie nauczycieli mogą wpływać na osiągnięcia szkolne uczniów bezpośrednio lub pośrednio, poprzez szereg mediatorów kojarzonych z osobą ucznia, tj. jego samooceną, autooczekiwaniem i motywacją do nauki. W artykule pt. „*Four mediation models of teacher expectancy effects on students' outcomes in mathematics and literacy*” (Trusz, 2017b) przedstawiłem wyniki badań korelacyjnych, w których testowałem 4 modele teoretyczne wiążące wyżej wskazane zmienne z: (1) ocenami maturzystów z matematyki i (2) języka polskiego oraz (3) wynikami egzaminu dojrzałości z matematyki i (4) języka polskiego.

W badaniu uczestniczyło 1374 absolwentów szkół średnich. W ramach każdego modelu testowałem jedną relację (ścieżkę) bezpośrednią, tj. między oczekiwaniami nauczycieli a wynikami uczniów w nauce matematyki/języka polskiego, oraz siedem ścieżek pośrednich, w których zmienne niezależne były wiązane ze zmiennymi zależnymi przez wybrane mediatory, tj. samoocenę uczniów, ich autooczekiwania i motywację do nauki, zoperacjonalizowaną jako średni, deklarowany przez respondentów, czas poświęcany na naukę matematyki lub języka polskiego w klasie maturalnej. Łącznie przetestowałem 4 efekty bezpośrednie oraz 28 efektów pośrednich oczekiwań nauczycieli. Uwzględnione w modelach zmienne kontrolowałem za pomocą wystandaryzowanych kwestionariuszy o zadowalających charakterystykach metrycznych.

Przeprowadzone analizy ścieżek ujawniły, że całkowity wpływ oczekiwań nauczycieli był najsilniejszy w przypadku ocen z matematyki, a następnie - wyników testu maturalnego z matematyki i języka polskiego oraz ocen z języka polskiego. Ponadto okazało się, że bezpośrednie wpływy oczekiwań nauczycieli były silniejsze niż całkowite wpływy pośrednie w odniesieniu do wyników z matematyki, natomiast w przypadku języka polskiego, uzyskałem odwrócony wzorec rezultatów.

Dla wszystkich zmiennych zależnych bezpośrednie efekty oczekiwań nauczycieli okazały się pozytywne. Dla odmiany, kierunki efektów pośrednich odwracały się po uwzględnieniu czynnika samooceny lub autooczekiwania uczniów w relacji między oczekiwaniami nauczycieli a wynikami uczniów w nauce matematyki i języka polskiego, odpowiednio. W przypadku matematyki, oczekiwania nauczycieli były w największym stopniu pośredniczone przez samoocenę uczniów i czas poświęcany na naukę, natomiast w odniesieniu do języka polskiego - przez autooczekiwania uczniów i czas poświęcany na naukę.

Uzyskane rezultaty mają swój praktyczny sens. Biorąc pod uwagę próg zdawalności egzaminu dojrzałości, wyznaczony na 30% punktów, oraz 6-cio stopniową skalę ocen, obowiązującą w szkole średniej, okazało się, że zmiana oczekiwań nauczycieli ze skrajnie niskich

w skrajnie wysokie była powiązana ze wzrostem wyników testu maturalnego i ocen z matematyki o ok. 43% i 1,5 stopnia oraz spadkiem wyników testu maturalnego i ocen z języka polskiego o ok. 7% i 0,5 stopnia. Wskazane zmiany, wyrażone w jednostkach odchylenia standardowego, wyniosły odpowiednio: 1,6 SD, 1,7 SD, 0,5 SD i 0,25 SD i były one wyższe (w przypadku matematyki) lub zbliżone (w przypadku literatury) pod względem wielkości do efektów raportowanych przez innych autorów (np. Hattie, 2009; Jussim, 2012).

#### ***4.6. Wyniki badań korelacyjnych. Charakterystyka formalna i treściowa zjawiska ulubieńców nauczycieli***

Oczekiwania nauczycieli korelują z pozycją społeczną ucznia w klasie szkolnej. W związku z tym uczniowie obdarzani wysokimi oczekiwaniami w grupie rówieśniczej częściej pełnią rolę ulubieńców nauczycieli, a obdarzani niskimi oczekiwaniami - outsiderów.

Zjawisko ulubieńców nauczycieli jest szeroko rozpoznawane i negatywnie oceniane zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli. Faworyzowanie wybranych dzieci wpływa niekorzystnie na panujący w klasie szkolnej klimat emocjonalny, rozwój społeczny oraz osiągnięcia szkolne uczniów. W artykule pt. *The teacher's pet phenomenon 25 years on* (Trusz, 2017a), przedstawiłem wyniki przeprowadzonego na szeroką skalę badania, w którym zidentyfikowałem możliwe przyczyny i konsekwencje zjawiska ulubieńców, ocenianego z perspektywy uczniów oraz nauczycieli.

Analiza danych pochodzących od 2164 uczniów szkół ponadpodstawowych oraz 138 nauczycieli ujawniła, że praktyka faworyzowania wybranych uczniów jest zjawiskiem masowym na każdym etapie szkolnej edukacji. Zjawisko ulubieńców jest negatywniej spostrzegane przez uczniów niż nauczycieli, choć postawa wobec niego była modyfikowana przez poglądy uczestników badania dotyczące dwóch hipotetycznych typów ulubieńców, tj. ulubieńców pełniących w klasie funkcję lidera vs ulubieńców odrzucanych przez rówieśników. Co warto podkreślić, oceny nauczycieli były negatywne w podgrupie opisującej ulubieńców-liderów i łagodniały w podgrupie opisującej ulubieńców nieakceptowanych w klasie szkolnej. Opisany wzorec wyników odwracał się wśród uczniów. Podobieństwo uzyskanych rezultatów z wynikami prac innych autorów sugeruje, że zjawisko ulubieńców nauczyciela jest uniwersalne czasowo i przestrzennie.

#### ***4.7. Wyniki prac teoretycznych. Proces komunikowania oczekiwań interpersonalnych w klasie szkolnej***

W artykule pt. „*Rola nagród i kar w powstawaniu zjawiska samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej*” (Trusz, 2009) scharakteryzowałem proces komunikowania oczekiwań nauczycieli w klasie szkolnej za pomocą czynnika sprzężeń zwrotnych, tj. specyficznego układu nagród i kar oraz pochwał i krytyki kierowanej przez nauczycieli wobec uczniów. Udział czynnika sprzężeń zwrotnych w powstawaniu edukacyjnego samospełniającego się proroctwa omówiłem biorąc pod uwagę założenia: (1) Roberta Rosenthala 10 strzałkowego modelu efektów oczekiwań interpersonalnych oraz (2) Roberta Rosenthala teorii czterech czynników pośredniczących w powstawaniu efektów oczekiwań nauczyciela, ilustrując diskutowane prawidłowości wynikami klasycznych i współczesnych badań empirycznych prowadzonych w tym zakresie.

Ponadto, w artykule zwróciłem uwagę na społeczny kontekst oraz informacyjną rolę czynnika sprzężeń zwrotnych w edukacji uczniów. Na koniec, odwołując się do wyników meta-analiz, w których oceniano udział sprzężeń zwrotnych w procesie komunikowania oczekiwań nauczycieli, scharakteryzowałem miarę *BESD (Binomial Effect Size Display)*, za której pomocą można interpretować wielkość wpływu: (1) oczekiwań na zachowania nauczycieli oraz (2) zachowań nauczycieli na osiągnięcia szkolne uczniów.

#### **4.8. Wyniki prac teoretycznych. Efekty oczekiwań interpersonalnych rodziców i nauczycieli**

W artykule „*Rozwój poznawczo-społeczny dziecka w świetle oczekiwań interpersonalnych rodziców i nauczycieli*” (Trusz, 2011), w jego pierwszej części omówiłem rezultaty klasycznego eksperymentu *Pigmaliона* (Rosenthal i Jacobson, 1968/1992) oraz wyniki kilkunastu badań replikacyjnych, w których weryfikowano hipotezę wpływu oczekiwań nauczycieli na funkcjonowanie intelektualne uczniów. Zestawiając dane pochodzące z badań replikacyjnych zwróciłem uwagę na: podstawowe charakterystyki prób wykorzystanych w eksperymentach, procedur wzbudzania oczekiwań u nauczycieli, czasu trwania eksperymentów, sposobów pomiaru zmian zdolności poznawczych uczniów oraz uzyskane w eksperymentach wyniki.

Zmiany w zachowaniach uczniów, wywołane oczekiwaniami nauczycieli, wyjaśniałem odwołując się do mechanizmów samospełniającego się proroctwa oraz strukturyzacji autooczekiwań dzieci. Negatywny obraz „ja”, wzmacniany przez niskie oczekiwania nauczyciela, może kształtować u dzieci syndrom wyuczonej bezradności. Ponadto, świadomość tendencyjnego traktowania może wzbudzać uczucie przygnębienia i złości, a w konsekwencji skłaniać dzieci do unikania niesprawiedliwego nauczyciela i/lub sytuacji związanych z uczeniem się.

W drugiej części artykułu wykazałem, że zjawiska rejestrowane w badaniach nad efektami oczekiwań nauczycieli występują również w środowisku rodzinnym, wpływając z jednej strony na zachowania rodziców, a z drugiej – na dynamikę rozwoju poznawczego i społecznego dzieci.

Sytuację dziecka przebywającego w różnych środowiskach socjalizacyjnych omówiłem, biorąc pod uwagę zjawisko akumulacji lub „równoległego” oddziaływania oczekiwań rodziców i nauczycieli.

#### ***4.9. Wyniki prac teoretycznych. Efekty oczekiwań interpersonalnych: podejście interdyscyplinarne***

Po opublikowaniu wyników badań eksperymentalnych na temat edukacyjnego samospełniającego się proroctwa (Trusz, 2008, 2012) podjąłem udaną próbę przełożenia z języka angielskiego na język polski, a następnie wydania w pracy zwartej pod moją redakcją, kluczowych artykułów dotyczących efektów oczekiwań nauczyciela. Prace translatorskie i edytorskie, od momentu uzyskania zgody autorów i wydawnictw na przekład i ponowne wydanie, do ich opublikowania na polskim rynku wydawniczym trwały 5 lat, tj. od 2009 do 2013 r.

Książka pt. „*Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*” (Trusz, 2013a) składa się z trzech części: (1) Badania; (2) Teorie i (3) Kontrowersje, i zawiera 27 artykułów uznanych w świecie badaczy zjawiska samospełniającego się proroctwa, np. R. Rosenthala, E. Babada, J. Brophy’ego i in. Do pracy włączyłem również dwie przedmowy napisane przez: Roberta Sternberga (*University of Cambridge*) oraz Johna Josta wraz z Yaacovem Tropem (*New York University*), i autorski artykuł przeglądowy pt. „*Efekty oczekiwań interpersonalnych: Ujęcie interdyscyplinarne*” (Trusz, 2013) w języku polskim i angielskim. We wskazanym artykule kreślę historię badań nad efektami oczekiwań, wskazując na ich filozoficzne, socjologiczne, psychologiczne i edukacyjne inspiracje oraz korzenie. Następnie charakteryzuję Roberta Mertona koncepcję samospełniającego się proroctwa oraz omawiam wyniki reprezentatywnych badań, w których wskazane zjawisko było analizowane. Przedstawiam również elementy wybranych modeli teoretycznych innych autorów (np. R. Rosenthala, E. Babada, J. Darley’a i R. Fazio, L. Jussima), stanowiących rozwinięcie pierwotnej koncepcji R. Mertona. Na koniec omawiam współczesne kierunki badań nad efektami oczekiwań interpersonalnych.

#### ***4.10. Wyniki prac teoretycznych. Efekty oczekiwań intra- i interpersonalnych: próba integracji perspektyw***

W 2014 roku rozpocząłem pracę nad kolejną publikacją pt. „*Interpersonal and intrapersonal expectancies* (współredakcja z dr. hab. Przemysławem Bąblem, Uniwersytet Jagielloński), wydaną ostatecznie w 2016 roku przez Wydawnictwo Routledge (Wielka Brytania - USA). Wskazany tom (Trusz i Bąbel, 2016a) zawiera materiał, który powstał w ramach międzynarodowego, nieformalnego projektu badawczego: „*Expectancies for self and others: What we know from 55*

*years of research*”. Do udziału w nim, wraz z P. Bąblem, zaprosiłem ekspertów zajmujących się problematyką oczekiwań intrapersonalnych (oczekiwań na temat siebie) i interpersonalnych (oczekiwań na temat innych), np. Stevena Neuberga, Lee Jussima, Marka Snydera.

Poprosiliśmy autorów o przygotowanie oryginalnych artykułów na temat aktualnie realizowanych badań w dziedzinie oczekiwań intra- lub interpersonalnych. Treść ujętych w książce rozdziałów koncentruje się wokół 4 głównych zagadnień, tj.: (1) źródeł prowadzonych badań; (2) aktualnego stanu wiedzy w badanej dziedzinie; (3) przyszłych kierunków badań i (4) praktycznego znaczenia uzyskiwanych rezultatów.

Książka składa się z dwóch części. Pierwsza, której redaktorem jest dr hab. P. Bąbel, zawiera prace dotyczące efektów oczekiwań intrapersonalnych. Ich znaczenie może być analizowane w różnych kontekstach. Na przykład w gabinecie lekarskim oczekiwania na własny temat mogą wpływać na proces zdrowienia pacjentów, poprzez wzmacnianie vs osłabianie działania leków lub procedur medycznych/terapeutycznych. Podobnie, autooczekiwania uczniów, np. poczucie skuteczności własnej, mogą wpływać na ich osiągnięcia edukacyjne. Część druga książki, pod moją redakcją, zawiera prace na temat efektów oczekiwań interpersonalnych. Ich działanie jest najbardziej spektakularne w przypadku zjawiska edukacyjnego samospełniającego się proroctwa, gdy pierwotnie fałszywe oczekiwania obserwatorów, np. nauczycieli/rodziców na temat uczniów/dzieci, przekształcają się w rzeczywiste - lepsze lub gorsze - osiągnięcia.

Książka zawiera 21 artykułów, z których dwa zostały przygotowane przeze mnie wraz z P. Bąblem. Pierwszy, pt. „*Two perspectives on expectancies. An introduction*” (Trusz i Bąbel, 2016), to artykuł wprowadzający do podjętej w książce problematyki. Przedstawiam w nim historię badań nad oczekiwaniami w naukach społecznych oraz najbardziej wpływowe modele teoretyczne, np. Johna Darley’a i Russela Fazio, Lee Jussima, w których świetle można integrować perspektywę intra- i interpersonalną mechanizmu oczekiwań. Ponadto w artykule zostały omówione najważniejsze teorie oczekiwań intrapersonalnych, w tym koncepcja Irvina Kirscha.

W drugim artykule, pt. „*Expectancy effects: an attempt to integrate intra- and interpersonal perspectives*” (Bąbel i Trusz, 2016), zamykającym książkę, podjąłem próbę integracji perspektywy intra- i interpersonalnej efektów oczekiwań w ramach jednego modelu teoretycznego. Okazuje się, że oba rodzaje oczekiwań posiadają wspólne elementy. W ramach obu można wyodrębnić ich pozytywną i negatywną odmianę, tj. efekty *placebo* i *nocebo* dla oczekiwań intrapersonalnych, oraz efekty Golema i Galatei dla oczekiwań interpersonalnych. Ponadto oba rodzaje oczekiwań posiadają podobną charakterystykę formalną. Stąd też, w artykule, z jednej strony przeanalizowałem proces powstawania efektów *placebo* i *nocebo*, biorąc pod uwagę prawidłowości leżące u podstaw zjawiska samospełniającego się proroctwa, natomiast z drugiej - podjąłem próbę



interpretacji efektów Golema i Galatei, uwzględniając procesy odpowiedzialne za powstawanie pozytywnych i negatywnych konsekwencji autooczekiwań.

### **5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo – badawczych (artystycznych).**

\* w przypadku, gdy osiągnięciem tym jest praca/ prace wspólne, należy przedstawić oświadczenia wszystkich jej współautorów, określające indywidualny wkład każdego z nich w jej powstanie

Moje dodatkowe osiągnięcia są związane z badaniami, które dotyczą społeczno-edukacyjnych przyczyn i konsekwencji zjawiska „eurosieroctwa”. Uzyskane w nich rezultaty opublikowałem w następujących pracach:

(1) Trusz, S. i Kwiecień, M. (2012). *Społeczne piętno „eurosieroctwa”*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, ss. 232. **20 pkt. MNiSW (na rok 2012)**

(2) Trusz, S. i Kwiecień, M. (2013). *Społeczne piętno „eurosieroctwa”*. *Psychologia Społeczna*, 27, 408-421. **Lista B; 6 pkt. MNiSW (na rok 2013)**

(3) Trusz, S. (2015a). Świat osób badanych: opisy przypadków. W: I. Kawecki, S. Trusz, A. Kwatera i B. Majerek, *Dzieci migrantów zarobkowych. Eurosieroty czy obywatele Europy?* (s. 32-86). Kraków: WN UP. **5 pkt. MNiSW (na rok 2015)**

(4) Trusz, S. (2015b). Edukacyjne i społeczno-emocjonalne konsekwencje euromigracji zarobkowych rodziców dla jakości funkcjonowania dzieci. W: I. Kawecki, S. Trusz, A. Kwatera i B. Majerek, *Dzieci migrantów zarobkowych. Eurosieroty czy obywatele Europy?* (s. 124-157). Kraków: WN UP. **5 pkt. MNiSW (na rok 2015)**

(5) Trusz, S. (2016a). Circular economic migration of parents and the quality of family socialization of children in Poland. *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*, 3(1), 15-25.

(6) Trusz, S. (2016b). Co nauczyciele czują i myślą na temat „eurosierot”? W: I. Nowosad, K. Pietrań i M.J. Szymański (red.), *Szkoła. Konflikt podmiotów?* (s. 116-127). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. **5 pkt. MNiSW (na rok 2016)**

(7) Trusz, S. (2016). Czy nauczyciele myślą źle o eurosierotach? Stereotypy i uprzedzenia nauczycieli wobec dzieci sezonowych migrantów. *Roczniki Nauk Społecznych*, 44(2), 67-103. **Lista B; 13 pkt MNiSW (na rok 2016)**

### **5.1. Cele badań własnych na temat społeczno-edukacyjnych przyczyn i konsekwencji zjawiska „eurosieroctwa”**

Badania dotyczące sytuacji życiowej dzieci sezonowych migrantów („eurosierot”) i ich odbioru społecznego realizowałem dwukierunkowo. Po pierwsze, w latach 2009-2011, w ramach grantu Polsko-Niemieckiej Fundacji Na Rzecz Nauki (nr 2009-019-30-0; *„Euroorphans in Poland and children of circular workers in German. Educational perspective”*; pełniona funkcja: koordynator projektu i wykonawca), wraz z prof. Ireneuszem Kaweckim, dr Anną Kwaterą i dr Bożeną Majerek prowadziłem badania jakościowe na temat sytuacji życiowej dzieci sezonowych migrantów (Kaweki i in., 2015), analizując proces ich socjalizacji w środowisku rodzinnym, szkolnym i grupie rówieśniczej (Trusz, 2015a, 2015b, 2016a).

Po drugie, w latach 2012-2018, w ramach grantu przyznanego mi przez Narodowe Centrum Nauki (nr 2012/05/D/HS6/03350; *„Społeczno-poznawcze i edukacyjne uwarunkowania oraz konsekwencje procesu stereotypizacji i stygmatyzacji dzieci euromigrantów („eurosierot”)”*; pełniona funkcja: kierownik i wykonawca) prowadziłem badania eksperymentalne (Trusz i Kwiecień, 2012, 2013) i korelacyjne (Trusz, 2016b, 2016c) dotyczące społecznego piętna „eurosieroctwa”.

Badania jakościowe podporządkowałem następującym celom. Po pierwsze podjąłem próbę możliwie wielostronnego, pogłębionego opisu środowiska rodzinnego, szkolnego, rówieśniczego i intrapsychniczego dzieci cyrkularnych migrantów. Po drugie, na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego, wyodrębniłem właściwości wskazanych środowisk, współwystępujące z korzystną lub niekorzystną sytuacją życiową dzieci cyrkularnych migrantów.

Dla odmiany w badaniach ilościowych - eksperymentalnych podstawowym celem była identyfikacja edukacyjnych, społecznych i poznawczych (w tym językowych) podstaw procesu stygmatyzacji i stereotypizacji dzieci cyrkularnych migrantów. Po drugie, w badaniach ilościowych – korelacyjnych scharakteryzowałem formę i treść obrazu typowego „eurosieroty” oraz oceniłem znak i siłę uprzedzeń nauczycieli i studentów pedagogiki wobec dzieci cyrkularnych migrantów. Na koniec przygotowałem standaryzowane narzędzia służące do oceny struktury i treści obrazu typowego „eurosieroty” oraz znaku i siły uprzedzeń wobec dzieci sezonowych migrantów.

Omówione cele łączę z funkcją praktyczną nauki, tj. racjonalnym ujmowaniem i przekształcaniem rzeczywistości społecznej, sprzyjającym prawidłowemu rozwojowi dzieci cyrkularnych migrantów w rodzinie, szkole i grupie rówieśniczej. Na podstawie wyników badań jakościowych można projektować oddziaływania profilaktyczno-edukacyjne służące wzmocnieniu lub osłabianiu cech wskazanych środowisk socjalizacyjnych, współwystępujących z korzystną i niekorzystną sytuacją dzieci cyrkularnych migrantów.

Po drugie, uzyskane w badaniach eksperymentalnych i korelacyjnych dane empiryczne, dotyczące piętnujących właściwości etykiety „eurosierota”, pozwalają przewidywać i modyfikować zachowania rodziców, nauczycieli i rówieśników szkodliwe dla rozwoju „eurosierot”. Tym samym można przeciwdziałać negatywnym skutkom procesu ich stygmatyzacji (np. Czykwin, 2007; Danilewicz, 2008; Mięka, 2008; Kozak, 2010; Walczak, 2014). Biorąc pod uwagę praktyczny sens prowadzonych badań na temat sytuacji życiowej „eurosierot”, uzyskane rezultaty opublikowałem w cyklu 4 artykułów popularnonaukowych przeznaczonych dla nauczycieli (por. załącznik nr 3, pkt. III.I. Osiągnięcia dydaktyczne i w zakresie popularyzacji nauki i sztuki).

## **5.2. Wyniki badań jakościowych. Właściwości podstawowych środowisk socjalizacyjnych, współwystępujące z korzystną lub niekorzystną sytuacją życiową dzieci cyrkularnych migrantów**

W książce pt. *„Dzieci migrantów zarobkowych. Obywatele Europy czy eurosieroty?”*, wraz z prof. Ireneuszem Kaweckim, dr Anną Kwaterą i dr Bożeną Majerek (2015), przedstawiłem wyniki badań jakościowych, które dotyczyły sytuacji życiowej rodzin migrantów cyrkularnych. We wskazanej pracy znajdują się dwa rozdziały mojego autorstwa. W pierwszym, pt. *„Świat osób badanych: opisy przypadków”* (Trusz, 2015a) przedstawiam historie (narracje) badanych osób - dzieci, rodziców/opiekunów i nauczycieli, natomiast w drugim, pt. *„Edukacyjne i społeczno-emocjonalne konsekwencje euromigracji zarobkowych rodziców dla jakości funkcjonowania dzieci”* (Trusz, 2015b), w ramach wyodrębnionych przypadków, identyfikuję właściwości podstawowych środowisk socjalizacyjnych (rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej i środowiska intrapsychicznego dzieci) współwystępujące z określonym profilem funkcjonowania dzieci cyrkularnych migrantów.

Przedstawiony w obu rozdziałach materiał empiryczny był gromadzony za pomocą pogłębionych wywiadów jakościowych, a następnie analizowany, zgodnie z procedurą typową dla generowania teorii ugruntowanej. Do próby celowej włączyłem 22 osoby (8 dzieci, 7 opiekunów i 7 nauczycieli), a uzyskane podczas rozmów informacje integrowałem (triangulowałem) w ramach 7 przypadków. Każdy przypadek zawierał dane pochodzące od dziecka, jego rodzica/opiekuna i nauczyciela (dokładny opis procedur analitycznych w: Trusz, 2016a).

Korzystając z opisanych procedur, udało mi się zidentyfikować właściwość i środowiska rodzinnego, szkolnego, rówieśniczego i intrapsychicznego, współwystępujące z prawidłowym lub zakłóconym rozwojem społeczno-emocjonalnym oraz wysokimi lub niskimi osiągnięciami edukacyjnymi wskazanej grupy uczniów. W odniesieniu do środowiska rodzinnego, czynniki te można rozpatrywać w następujących wymiarach: (1) dbałość vs brak dbałości o więzi rodzinne; (2) wspólnota celów vs egoizm rodziców/opiekunów; (3) pozytywne vs brak lub negatywne relacje dziecka z nieobecnym rodzicem; (4) dbałość o prawidłową socjalizację/edukację dziecka vs

zakłócona socjalizacja/edukacja dziecka; (5) adekwatność vs nieadekwatność praktyk wychowawczych stosowanych wobec dziecka przez rodziców.

Biorąc pod uwagę środowisko szkolne udało mi się wyodrębnić dwa wymiary: (1) pozytywny vs oschły klimat społeczno-emocjonalny w szkole i (2) wysoki vs niski wkład i wydajność nauczyciela/szkoły w pracy z dziećmi cyrkularnych migrantów. Podobnie w przypadku środowiska rówieśniczego zidentyfikowałem dwa wymiary, tj.: (1) pozytywne vs brak lub negatywne relacje z rówieśnikami i (2) wspólnota doświadczeń vs brak wspólnych doświadczeń dotyczących migracji zarobkowych rodziców.

Na koniec, w odniesieniu do środowiska intrapsychicznego dzieci, wyodrębniłem pięć wymiarów: (1) wysoki vs niski poziom aspiracji edukacyjnych i potrzeb poznawczych dzieci; (2) cechy osobowe dzieci współwystępujące z wysokimi vs niskimi osiągnięciami edukacyjnymi; (3) przystosowawcze vs nieprzystosowawcze wzorce atrybucji sukcesów i porażek; (4) występowanie lub brak autonomii funkcjonalnej motywacji i (5) „europejska świadomość” braku granic vs poczucie bycia gorszym.

Środowiska socjalizacyjne z przewagą czynników ochronnych starały się odpowiadać na potrzeby dzieci cyrkularnych migrantów, stymulując ich rozwój. Dla odmiany, środowiska z przewagą czynników ryzyka, odpowiadały nieadekwatnie na potrzeby wskazanej grupy dzieci, co wpływało niekorzystnie na dynamikę ich rozwoju.

### **5.3. Wyniki badań eksperymentalnych. Społeczne piętno „eurosieroctwa”**

W książce i artykule pt. „*Społeczne piętno „eurosieroctwa”*” (Trusz i Kwiecień, 2012, 2013 - reanaliza danych) przedstawiłem wyniki eksperymentu, w którym testowałem założenie o językowych mechanizmach procesu piętnowania „eurosierot”. W eksperymencie uczestniczyło 120 studentów pedagogiki (w tym 114 kobiet). W celu zweryfikowania wskazanego założenia, etykietę „eurosierota” zestawiałem z neutralną kategorią opisową „dziecko rodzica/rodziców czasowo przebywających za granicą” oraz brakiem specyficznych informacji o sytuacji rodzinnej dziecka. Skontrastowanie warunków, a następnie porównanie reakcji uczestników na prezentowane dane dotyczące osiągnięć edukacyjnych pewnego dziecka (chłopca lub dziewczynki, w wieku 9 lub 12 lat), pozwoliło ocenić obraz i wzbudzone na jego/jej temat oczekiwania, a tym samym oszacować potencjał stygmatyzujący etykiety „eurosierota”.

Kontrolując oddziaływanie zmiennych kontekstowych, tj. płci i wieku prezentowanego dziecka, udało mi się wykazać, że etykieta „eurosierota”, w przeciwieństwie do neutralnej kategorii opisowej i warunków kontrolnych, oddziałuje niekorzystnie na tworzone przez osoby badane wyobrażenia i przewidywania dotyczące funkcjonowania poznawczego, społecznego oraz sukcesu

dzieci cyrkularnych migrantów w dorosłym życiu. Wynika z tego, że u osób posługujących się etykietą „eurosierota” może wystąpić silniejsza tendencja do stygmatyzowania, a w konsekwencji – defaworyzowania dzieci sezonowych migrantów, w porównaniu do osób, które podczas prognozowania rozwoju poznawczego i społecznego wybranych grup uczniów korzystają z neutralnych kategorii opisowych.

#### **5.4. Wyniki badań korelacyjnych. Charakterystyka formalna i treściowa obrazu typowego „eurosieroty” oraz ocena poziomu uprzedzeń nauczycieli i studentów pedagogiki wobec dzieci cyrkularnych migrantów**

W artykule pt. „Czy nauczyciele myślą źle o eurosierotach? Stereotypy i uprzedzenia nauczycieli wobec dzieci sezonowych migrantów” (Trusz, 2016c) oceniłem strukturę i treść obrazu typowego „eurosieroty”, tworzonego przez nauczycieli, a w kolejnym – zatytułowanym „Co nauczyciele czują i myślą na temat „eurosierot”?” (Trusz, 2016b) – porównałem charakterystykę formalną i treściową obrazu typowego „eurosieroty”, tworzonego przez nauczycieli i studentów pedagogiki.

Dane przedstawione w obu pracach gromadziłem i analizowałem za pomocą tych samych, wystandaryzowanych narzędzi i procedur. W badaniu uczestniczyło 812 nauczycieli (436 kobiet) i 192 studentów pedagogiki (186 kobiet). Każdy uczestnik badania wypełniał właściwą dla swojej grupy wersję *Kwestionariusza Obraz Eurosieroty* (KOE, wyczerpujący opis procedury tworzenia oraz właściwości metrycznych narzędzia można odnaleźć w: Trusz, 2016c).

Na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego udało mi się zidentyfikować uniwersalne charakterystyki stereotypu „eurosieroty”, tj. właściwości uznawane jako ważne niezależnie od wieku i bezpośredniego doświadczenia osób badanych z ocenianą grupą dzieci. Wyodrębnione cechy reprezentowały dwa wymiary funkcjonowania typowego „eurosieroty” - zadaniowy (np. pracowitość) i społeczny (zaburzenia eksternalizujące i internalizujące, np. buntowniczność, nieśmiałość). Ponadto okazało się, że tworzony przez studentów obraz był bardziej pozytywny – w przeciwieństwie do czynnych zawodowo nauczycieli, studenci zwracali uwagę na poznawczy wymiar funkcjonowania dzieci sezonowych migrantów (np. rozsądek).

Wykonane w kolejnych krokach eksploracyjne analizy czynnikowe ocen przymiotników i definicji służących do opisu dzieci cyrkularnych migrantów ujawniały, że tworzony przez nauczycieli i studentów obraz typowego „eurosieroty” składał się z 4 lub 3 wymiarów. Analiza treści wyodrębnionych czynników ujawniła, że studenci i nauczyciele zwracali uwagę przede wszystkim na negatywne atrybuty „eurosierot”, właściwe dla zaburzeń opozycyjno-buntowniczych i lękowych. Ponadto typowy „eurosierota”, zdaniem respondentów, jest dzieckiem zaniedbanym i

ujawniającym zachowania regresywne. Z podanym opisem kontrastował wymiar funkcjonowania intelektualnego i zadaniowego.

Na koniec, przeprowadzone porównania ujawniały, że tworzony przez nauczycieli obraz „eurosieroty” był w istotnym stopniu różnicowany przez płeć i wiek wyobrażonego dziecka. Nauczyciele tworzyli najsilniejszą, negatywną postawę wobec „eurosieroty” chłopca w starszym wieku, a relatywnie najbardziej przychylną - wobec „eurosieroty” dziewczynki w starszym wieku. Badani studenci również ujawnili negatywną postawę wobec „eurosierot”, aczkolwiek ich oceny były kilkunastokrotnie wyższe w porównaniu do oszacowań nauczycieli.

## Literatura cytowana

- Bacon, F. (1620/1955). *Novum Organum*. Warszawa: PWN.
- Bąbel, P. i Trusz, S. (2016). Expectancies effects: An attempt to integrate intra- and interpersonal perspectives. W: S. Trusz i P. Bąbel (red.), *Interpersonal and intrapersonal expectancies* (s. 162-178). London-New York: Routledge.
- Benbow, C. P. i Stanley, J. C. (1980). Sex differences in mathematical ability: Fact or artifact? *Science*, 210, 1262–1264.
- Benbow, C. P. i Stanley, J. C. (1983). Sex differences in mathematical reasoning ability: More facts. *Science*, 222, 1029–1031.
- Berner, H. (2006). Współczesne kierunki pedagogiczne. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Tom 1. Podstawy nauk o wychowaniu* (s. 195-275). Gdańsk: GWP.
- Chomczyńska-Rubacha, M. (2014). Szkolne środowisko uczenia się. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki Tom 2* (s. 240-269). Warszawa: WN PWN.
- Coe, R. (2002). It's the effect size, stupid. What effect size is and why it is important. *Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England, 12-14 September*.
- Czykwin, E. (2007). *Stygmat społeczny*. Warszawa: PWN.
- Danilewicz, W. (2008). Migracje zagraniczne jako obszar zainteresowań pedagogiki społecznej, *Pedagogika Społeczna*, 29, 9-22.
- de Boer, H. Timmermans, A. i van der Werf, M. (2016). Inaccurate teacher expectancies: Relationship with student and class characteristics and its effect on long-term student performance. W: S. Trusz i P. Bąbel (red.), *Interpersonal and intrapersonal expectancies* (s. 157-161). London-New York: Routledge.
- Dennett, D.C. (1991/2016). *Świadomość*. Warszawa: Copernicus Center Press.

- Good, T. (1987/2013). Dwie dekady badań nad oczekiwaniami nauczyciela: wyniki i przyszłe kierunki poszukiwań. W: S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów* (s. 475-501). Warszawa: WN Scholar.
- Good, T. i Brophy, J. (2008). *Looking in classrooms*. New York: Longman.
- Harris, M. i Rosenthal, R. (1985/2013). Przekazywanie efektów oczekiwań interpersonalnych: 31 metaanaliz. W: S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów* (s. 250-279). Warszawa: WN Scholar.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Janowski, A. (2002). *Pedagogika praktyczna*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Jussim, L. (2012). *Social perception and social reality: Why accuracy dominates bias and self-fulfilling prophecy*. New York: Oxford University Press.
- Jussim, L. i Stevens, S.T. (2016). Why accuracy dominates self-fulfilling prophecies and bias. W: S. Trusz i P. Bąbel (red.), *Interpersonal and intrapersonal expectancies* (s. 110-116). London-New York: Routledge.
- Jussim, L., Eccles, J.S., and S. Madon (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 281–388.
- Jussim, L., Palumbo, P., Chatman, C., Madon, S.J. i Smitch, A. (2000/2008). Piętno a samospełniające się proroctwa. W: T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl i J.G. Hull (red.), *Spoleczna psychologia piętna* (s. 342-383) Warszawa: WN PWN.
- Kawecki, I. Trusz, S., Kwaterna, A. i Majerek, B. (2015). *Dzieci migrantów zarobkowych. Obywatele Europy czy eurosieroty?* Kraków: WN UP.
- Konarzewski K. (1987). *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa: WN PWN.
- Konarzewski, K. (1995). *Problemy i schematy : pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Konarzewski, K. (2004). *Sztuka nauczania. Szkoła*. Warszawa: WN PWN.
- Kozak, S. (2010). *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*. Warszawa: Difin.
- Levesque, M.J. i Lowe, C.A. (1992/2013). Znaczenie atrybucji i oczekiwań w rozumieniu zachowań w szkole. W: S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów* (s. 525-554). Warszawa: WN Scholar.
- Łobocki, M. (2009). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: OW Impuls.
- Łobocki, M. (2013). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków. OW Impuls.

- Merton, R. (1948/2002). Samospełniające się proroctwo. W: R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna* (s. 462–476). Warszawa: WN PWN.
- Mikuła, J. (2008). *Eurosieroctwo. Raport Fundacji Prawa Europejskiego. Studium Prawa Europejskiego*. Warszawa: Fundacja Prawa Europejskiego.
- Miller, D.T. i Turnbull, W. (1986/2013). Oczekiwania i procesy interpersonalne. W: S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów* (s. 455-474). Warszawa: WN Scholar.
- Niemierko, B. (2009). *Diagnostyka edukacyjna*. Warszawa: WN PWN.
- Nowosad, I. (2014). W pętli samospełniającej się przepowiedni. O oczekiwaniach nauczycieli w kontaktach z rodzicami. *Studia Pedagogiczne*, 67, 201-220.
- Rist, R. (1970/2013). Klasa społeczna ucznia a oczekiwania nauczyciela: samospełniające się proroctwo w edukacyjnym getcie. W: S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów* (s. 79-112). Warszawa: WN Scholar.
- Rosenthal, R. (1981). Pavlov's mice, Pfungst's horse, and Pygmalion's PONS: Some models for the study of interpersonal expectancy effects. *Annals of the New York Academy of Science*, 364, 182-198.
- Rosenthal, R. i Jacobson, L. (1968/1992). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Irvington Publisher.
- Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a high expectation teacher. Raising the bar*. London-New York: Routledge.
- Seul S. (1995). *Oczekiwania nauczyciel a wyniki nauczania*. Szczecin: Wyd. US.
- Skarżyńska K. (1975). Wiadomości o zdolnościach ucznia a struktura czynności nauczyciela. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 1-20.
- Skarżyńska K. (1977). Informacje o motywacji i zdolnościach ucznia a struktura czynności nauczyciela. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 51–61.
- Szymański, M.J. (2003). *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Warszawa: IBE.
- Tauber, R.T. (1997). *Self-fulfilling prophecy: A practical guide to its use in education*. Westport: Praeger Publishers.
- Thomas, W.I. (1931). The relation of research to the social process. 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](http://www.brocku.ca/MeadProject/Thomas/Thomas_1931.html) (dostęp 12.10.2016).
- Trusz, S. (2008). Wpływ informacji o inteligencji i statusie społecznym uczniów na oczekiwania i oddziaływania wychowawcze nauczycieli. *Edukacja*, 103, 36-60.



- Trusz, S. (2009). Rola nagród i kar w powstawaniu zjawiska samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 213, 101-123.
- Trusz, S. (2010). Efekt Pigmaliona: Realne zjawisko edukacyjne czy próba manipulacji opinią publiczną. W: J. Aksman (red.), *Manipulacja. Pedagogiczno-społeczne aspekty. Część II. Komunikacja, dydaktyka, wychowanie a manipulacja* (s. 75-89). Kraków: Wydawnictwo Akademii Krakowskiej im. A. Frycza-Modrzewskiego.
- Trusz, S. (2011). Rozwój poznawczo-społeczny dziecka w świetle oczekiwań interpersonalnych rodziców i nauczycieli. *Psychologia Rozwojowa*, 16, 21-33.
- Trusz, S. (2012). Oczekiwania interpersonalne w klasie szkolnej a jakościowe parametry oddziaływań edukacyjnych nauczycieli. *Ruch Pedagogiczny*, 83, 41-53.
- Trusz, S. (2013). Efekty oczekiwań interpersonalnych: ujęcie interdyscyplinarne W: S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów* (s. 33-52). Warszawa: WN Scholar.
- Trusz, S. (2013a) (red.). *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*. Warszawa: WN Scholar.
- Trusz, S. (2015). Kulturowa transmisja stereotypu płci. Co sprawia, że mężczyźni studiują na kierunkach ścisłych lub technicznych. *Labor et Educatio*, 3, 265-302.
- Trusz, S. (2015a). Świat osób badanych: opisy przypadków. W: I. Kawecki, S. Trusz, A. Kwatara i B. Majerek, *Dzieci migrantów zarobkowych. Eurosieroty czy obywatele Europy?* (s. 32-86). Kraków: WN UP.
- Trusz, S. (2015b). Edukacyjne i społeczno-emocjonalne konsekwencje euromigracji zarobkowych rodziców dla jakości funkcjonowania dzieci. W: I. Kawecki, S. Trusz, A. Kwatara i B. Majerek, *Dzieci migrantów zarobkowych. Eurosieroty czy obywatele Europy?* (s. 124-157). Kraków: WN UP.
- Trusz, S. (2016a). Circular economic migration of parents and the quality of family socialization of children in Poland. *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*, 3, 15-25.
- Trusz, S. (2016b). Co nauczyciele czują i myślą na temat „eurosierot”? W: I. Nowosad, K. Pietrań i M.J. Szymański (red.), *Szkoła. Konflikt podmiotów?* (s. 116-127). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Trusz, S. (2016c). Czy nauczyciele myślą źle o eurosierotach? Stereotypy i uprzedzenia nauczycieli wobec dzieci sezonowych migrantów. *Roczniki Nauk Społecznych*, 44, 67-103.
- Trusz, S. (2017a). The teacher's pet phenomenon 25 years on. *Social Psychology of Education*, 20, 707-730. DOI: 10.1037//0022-3514.55.6.937.

- Trusz, S. (2017b). Four mediation models of teacher's expectancy effects on students' achievement in mathematic and literacy. *Social Psychology of Education*. DOI: 10.1007/s11218-017-9418-6.
- Trusz, S. i Bąbel, P. (2016). Two perspectives on expectancies. An introduction. W: S. Trusz, S. i P. Bąbel (red.), *Interpersonal and intrapersonal expectancies* (s. 1-19). New York-London: Routledge.
- Trusz, S. i Bąbel, P. (2016a) (red.). *Interpersonal and intrapersonal expectancies*. New York-London: Routledge.
- Trusz, S. i Kwiecień, M. (2012). *Spoleczne piętno „eurosieroctwa”*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Trusz, S. i Kwiecień, M. (2013). Spoleczne piętno „eurosieroctwa”. *Psychologia Społeczna*, 27, 408-421.
- Turska D. i Bernacka E.R. (2010). Conduct of male teachers of mathematics in the perception of female and male pupils. A lower secondary school perspective. [w:] B. Maj, E. Swoboda, K. Tatsis (red.), *Motivation via Natural Differentiation in Mathematic* (s. 57-69). Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Walczak, B. (2014). *Dziecko, rodzina i szkoła, wobec migracji rodzicielskich: 10 lat po akcesji do Unii Europejskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Pedagogium, Wyższej Szkoły Nauk Społecznych.
- Willard, J. i Madon, S. (2016). Understanding the connections between self-fulfilling prophecies and social problems. W: S. Trusz i P. Bąbel (red.), *Interpersonal and intrapersonal expectancies* (s. 117-124). New York-London: Routledge.
- Word C. O., Zanna M. P. i Cooper J. (1974/2005). 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.

