

Samoispunjavajuće proročanstvo u kontekstu obrazovanja

Sladoja, Ana

Undergraduate thesis / Završni rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:899177>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-09**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera Osijek

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

**SAMOISPUNJAVAJUĆE PROROČANSTVO U KONTEKSTU
OBRAZOVANJA**

Završni rad

Ana Sladoja

Mentor: izv. prof. dr. sc. Silvija Ručević

Osijek, 2020.

Sveučilište J.J. Strossmayera Osijek

Filozofski fakultet
Odsjek za psihologiju

**SAMOISPUNJAVAJUĆE PROROČANSTVO U KONTEKSTU
OBRAZOVANJA**

Završni rad

Ana Sladoja

Društvene znanosti, polje psihologija, grana socijalna psihologija

Mentor: izv. prof. dr. sc. Silvija Ručević

Osijek, 2020.

Prilog: Izjava o akademskoj čestitosti i o suglasnosti za javno objavljivanje

Obveza je studenta da donju Izjavu vlastoručno potpiše i umetne kao treću stranicu završnog odnosno diplomskog rada.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, datum 10. 9. 2020.

Ana Sladoja, 0006037430
ime i prezime studenta, JMBAG

Sažetak

Postojanje efekata samoispunjavajućeg proročanstva u kontekstu obrazovanja dokazali su 1968. godine američki psiholozi Robert Rosenthal i Eleanor Jacobson. Samoispunjavajuće proročanstvo, Pygmalionov ili Rosenthalov efekt je naime psihološki konstrukt prema kojemu osobe mogu prihvatiti utjecaj i sugestiju od strane osoba kojima se dive, koje im se sviđaju i koje poštuju ili predstavljaju autoritet. Robert Rosenthal primijenio ga je u obrazovanju putem eksperimenta pod nazivom „Pygmalionv efekt u učionici“. Zaključci toga eksperimenta ukazuju na to da su učenici od kojih se očekivao veći uspjeh na početku istraživanja, na kraju isti uistinu i postigli. To je saznanje pobudilo mnogo interesa u sektoru školstva te pokrenulo njegovu primjenu i proučavanje u različitim kontekstima obrazovanja. No osim prednosti koje Pygmalionov efekt donosi, sve veću pažnju istraživača privlače i aspekti koji mogu djelovati kao medijatori samog procesa. Naime, kako se efekt temelji na interpersonalnim odnosima i interakcijama, jakost je samog efekta modelirana nizom čimbenika. U nekim su se dakle istraživanjima uz očekivanja učenika i nastavnika, značajnim prediktorima pokazali faktori koji se odnose na izvan školsko okruženje, a to su u prvom redu socioekonomski status i pripadništvo ranjivim društvenim skupinama poput etničkih manjina. Osim toga, pojedina istraživanja pokazala su kako je u školskom kontekstu moguće primijeniti prednosti koje ovaj efekt donosi te se vrlo važnom pokazala edukacija nastavnika o postojanju efekta i njegovim posljedicama. Prednosti koje proizlaze iz pravilne uporabe saznanja temeljenih na efektu samispunjavajućeg proročanstva dalekosežne su te se prvenstveno očituju u pogledu poboljšanja školskog uspjeha i motivacije učenika za daljnjim obrazovanjem.

Ključne riječi: Pygmalionov efekt, obrazovanje, akademski uspjeh, učenici, intervencije

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Samoispunjavajuće proročanstvo.....	2
3. Medijatori samoispunjavajućeg proročanstva.....	4
3.1. Očekivanja nastavnika.....	5
3.2. Odnos prema učenicima.....	8
3.3. Karakteristike učenika.....	9
3.3.1. Samopoimanje učenika.....	12
3.4. Efekt očekivanja nastavnika na razini razreda.....	13
3.5. Pygmalionov efekt pri učenju na daljinu.....	14
4. Implementacija otkrića u školsko okruženje.....	15
5. Zaključak.....	17
6. Literatura.....	18

1. Uvod

Spoznaja da očekivanje ili vjerovanje jedne osobe o drugoj osobi može djelomično odrediti ponašanje te osobe još uvijek potiče zanimanje mnogih znanstvenika u polju psihologije, a posebice onih u području obrazovanja. Prije nešto više od pedeset godina, američki psiholozi Rosenthal i Jacobson (1968; prema Jussim, Eccles i Madon, 1997) proveli su istraživanje kojim su ovu pojavu u području obrazovanja imenovali kao kao „Pygmalionov efekt“ ili efekt „samoispunjavajućeg proročanstva, fenomen koji je poznat još i kao „efekt očekivanja nastavnika“. Pygmalionov efekt veže se uz dugu tradiciju istraživanja provedenih u području socijalne psihologije čiji je cilj bio istražiti kako interpersonalna očekivanja utječu na formiranje realnosti (Jussim i sur., 1997). Do sada su provedena mnoga istraživanja kako bi se ovaj efekt što sveobuhvatnije objasnio i razumio. Neke od prvih spoznaja odnose se na tumačenje pozitivnih ili negativnih ishoda proizašlih iz visokih ili niskih očekivanja nastavnika od učenika. Prvotno je uvedena jasna razlika među slučajevima u kojima su nastavnici mogli utjecati na buduće ishode učenika (npr. školsko postignuće ili socijalno funkcioniranje) na način da su ispravno prepoznali i vrednovali potencijal svojih učenika te slučajeva u kojima su se pojavila iskrivljena očekivanja koja su proizvela efekt s negativnim ishodom. Nadalje, uvjeti koji su izazvali pristranost ili promjene u očekivanjima nastavnika također su bili tema intenzivnih istraživanja. Najčešće pristranosti koje se pojavljuju vežu se uz stereotipe povezane s rasom, socioekonomskim statusom i spolom učenika (Rubie-Davies i Peterson, 2011; prema Rubie-Davies, Peterson, Sibley i Rosenthal, 2015). Na posljetku, važna saznanja o utjecaju na učenička postignuća proizašla su iz istraživanja koja su se bavila načinom na koji nastavnici komuniciraju svoja očekivanja učenicima te uzajamnom neverbalnom komunikacijom i interakcijama među očekivanjima učenika od nastavnika i suprotno (Brophy, 1983; prema Rubie-Davies i sur., 2015). Osim navedenog, poseban doprinos razumijevanju samoispunjavajućeg proročanstva u akademskom kontekstu imala su istraživanja koja su se bavila primjenom koncepta ovoga fenomena na suvremeno obrazovanje putem educiranja učenika i nastavnika o njegovu prisustvu i prednostima (Wang i Cai, 2016).

U ovom radu bit će spomenuta neka od prvih istraživanja Pygmalionova efekta u kontekstu obrazovanja, zatim medijatori efekta poput očekivanja nastavnika, osobnih karakteristika učenika i nastavnika te okoline i vanškolskog konteksta koji utječu na izraženost efekta. Također će se spomenuti istraživanja koja se bave implementacijom samoispunjavajućeg proročanstva u obrazovni proces te intervencijama na eventualna početna iskrivljena uvjerenja

kako nastavnika tako i učenika, a koje u konačnici mogu dovesti do pozitivnih ishoda i unaprjeđenja školskog sustava.

2. Samoispunjavajuće proročanstvo

Prema grčkom mitu, Pygmalion je bio kipar koji je isklesao skulpturu od bjelokosti. Skulptura je bila tako lijepa da se u nju, prema priči, zaljubio. Skulptura je oživjela te ju je oženio (Wang i Cai, 2016). Pygmalionov efekt odnosi se na pojavu prema kojoj veća očekivanja vode boljoj izvedbi učenika. Dakle, Pygmalinov efekt vrsta je samoispunjavajućeg proročanstva koje govori da ukoliko pojedinac smatra da će se nešto dogoditi, isto se može nesvjesno početi ostvarivati kroz djela i interakcije koje će ga u konačnici dovesti do zamišljenoga cilja (Wang i Cai, 2016). Psihološko istraživanje Pygmalionova efekta započelo je s Robertom Rosenthalom i Lenore Jacobson (1968; prema Chang, 2011).

U klasičnoj studiji „Pygmalinov efekt u učionici“, na početku školske godine, Rosenthal i Jacobson rekli su nastavnicima da provode testiranje kako bi saznali koji će učenici intelektualno „procvjetati“ tijekom školske godine. Uvjerili su nastavnike da su njihovi nadareni učenici testirani na novi metodološki način koji može odrediti uspjeh djece školskog uzrasta te da su ta djeca najbolja od najboljih. Zapravo, ti su učenici odabrani nasumično, bez obzira na inicijalni test kojem su bili podvrgnuti na početku istraživanja. Kada su učenici bili testirani nakon osam mjeseci, pokazalo se kako su oni nasumično odabrani postigli značajno bolji rezultat na testu inteligencije u odnosu na ostale. Rezultati eksperimenta pokazali su jasnu razliku između učenika iz uzorka i kontrolne skupine učenika. „Nadareni“ su postigli u prosjeku dva IQ boda više u verbalnim sposobnostima, sedam bodova u zaključivanju i četiri boda više u cjelokupnom kvocijentu inteligencije. Eksperiment je pokazao kako su očekivanja nastavnika djelovala kao samoispunjavajuće proročanstvo. Dakle, ukoliko bi nastavnici bili navođeni da od nekih učenika očekuju više, tada bi ta djeca uistinu pokazala napredak (Wang i Cai, 2016).

Slično tome, 1968. godine Schrank je proveo eksperiment koji je pokazao kako efekt samoispunjavajućeg proročanstva postoji i na razini grupe (Chang, 2011). Zaključak je bio identičan onom u eksperimentu Rosenthala i Jacobson. Temeljeno na neistinitim podacima, Schrank je rekao nastavnicima da njihove razrede čine učenici s izrazito visokim i izrazito niskim potencijalom za učenje. Grupa „visokog“ potencijala je kasnije bila uspješnija i naučila

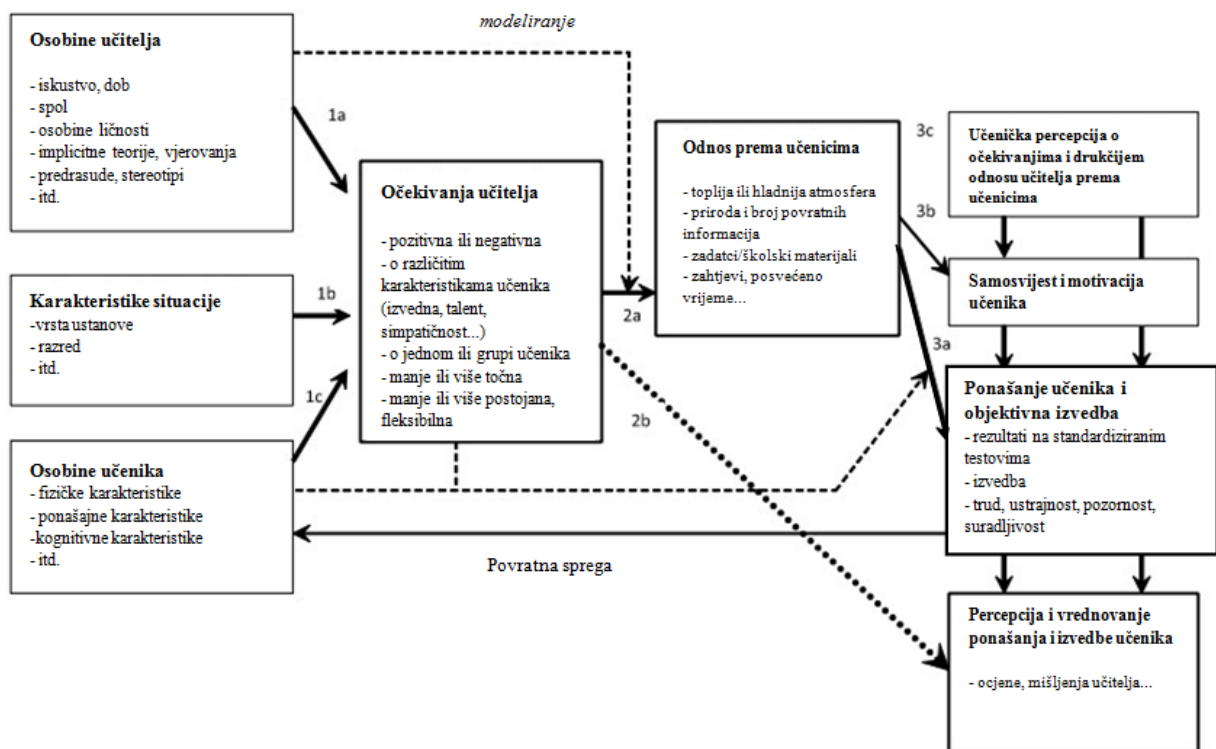
više od učenika „niskog“ potencijala za učenje. Eksperimenti Rosenthala i Jacobson te Schrankov eksperiment proučavali su samo pozitivna očekivanja, dok je Brophy (1985) temeljitije istražio negativna očekivanja u Pygmalinovu efektu (Chang, 2011). Eksperimentom je otkrio da negativna očekivanja koja su formirana pod utjecajem diskriminacije i pogrešne procjene mogu biti štetna za motivaciju učenika. Temeljeno na istraživanju Rosenthala i Jacobson, Brophy navodi osam oblika negativnog očekivanja koji su uzrokovali poteškoće u učenju. U njih se ubrajaju hladniji odnos i smanjen interes prema učenicima od kojih se premalo očekuje, izbjegavanje davanja povratne informacije vezane uz učenikove odgovore, stavljanje učenika da sjede na kraju učionice, općenito, manje komunikacije i interakcije s tim učenicima, lako odustajanje od takvih učenika, češće upućivanje kritike na njihov rad te davanje manje pohvala na ono što su učenici dobro napravili (Chang, 2011). Istraživanja su pokazala kako očekivanja eksperimentatora mogu djelovati kao samoispunjavajuće proročanstvo.

Samoispunjavajuće proročanstvo prvi je definirao sociolog Robert K. Merton 1948. godine. Petodijelnim modelom objašnjava se djelovanje samoispunjavajućeg proročanstva: prvo nastavnik kreira očekivanje, zatim, temeljeno na očekivanjima, nastavnik se ponaša na izmijenjeni način, postupanje nastavnika onda govori učeniku koje ponašanje i postignuće on očekuje (Wang i Cai, 2016). Ako se takvo postupanje nastavi, ono oblikuje učenikovo ponašanje i postignuće. Nakon nekog vremena, učenikovo ponašanje i postignuća će sve više potvrđivati ono što se od njega prvotno očekivalo. Eksperimentatori dakle mogu dobiti dosljedne rezultate zato što nenamjerno utječu na sudionike kako bi reagirali na pretpostavljeni način. Mnoga su druga istraživanja provedena na ovu temu. Ta su istraživanja otkrila, da kada nastavnici imaju veća očekivanja od učenika, nesvjesno im daju više pozitivne pažnje, povratnih informacija i mogućnosti za učenje (Wang i Cai, 2016). Mnogi se psiholozi slažu da nastavnici nameću svoja očekivanja učenicima, iako niti učenici niti nastavnici toga nisu svjesni. Govor tijela je jednako važan kao i verbalna komunikacija po pitanju izražavanja pozitivnih i negativnih očekivanja. Korištenje govora tijela može imati vrlo jak učinak jer učenici imaju sklonost ponašati se u skladu s očekivanjima nastavnika ne bi li ih ispunili (Wang i Cai, 2016). Međutim, tijekom 1980.-ih godina niti jedna meta-analiza nije potvrdila njegovu sveprisutnost i jačinu. Dakle, u prirodnim uvjetima, u terminima standardnih regresijskih koeficijenata, vanjska očekivanja imaju slab utjecaj na ponašanje pojedinca (korelacije se kreću između $r = .10$ i $.20$) (Madon i sur., 1997). No to ne znači da očekivanja nikada nemaju utjecaj na osobu. Pod određenim uvjetima i kada se radi o osobama specifičnih karakteristika, očekivanja promatrača mogu biti snažnijeg djelovanja nego što to govore prosječni rezultati

(Snyder, 1992; prema Madon i sur., 1997). Dakle, moguće je da u odnosu između očekivanja i ponašanja posreduju i neke druge varijable, odnosno medijatori o kojima će biti više riječi u sljedećem odlomku.

3. Medijatori samoispunjavajućeg proročanstva

Prema modelu kojeg su izložili Trouilloud i Sarrazin (2003; Niari, Manousou i Lionarakis, 2016) efekt samoispunjavajućeg proročanstva nastaje u tri glavne faze. Sažeti prikaz modela nalazi se na Slici 1.



Slika 1. Prikaz modela nastanka samoispunjavajućeg proročanstva u kontekstu obrazovanja prema Trouilloud and Sarrazin (2003).

Kao što se može vidjeti na Slici 1, prva se faza odnosi na nastavnikovo prikupljanje informacije o učeniku ili studentu te oblikovanje mišljenja o njemu. Nakon toga stvara se očekivanje koje se može razlikovati s obzirom na različite kategorije učenika. Posljedično, nastavnik indirektno izražava svoja očekivanja učeniku što dovodi do formiranja učenikovog ponašanja u procesu

učenja prema nastavnikovim očekivanjima. Smatra se kako su za efikasnost djelovanja samoispunjavajućeg proročanstva potrebni trajnost i čestina izražavanja očekivanja od strane nastavnika (Brophy i Good, 1970; prema Brophy 1983), kao i interakcija između očekivanja nastavnika i ponašanja studenta (Brophy, 1982; prema Niari, Manousou i Lionarakis, 2016).

Prema istraživanju Trouilloud i Sarrazin (2003; prema Niari i sur., 2016) glavnom se komponentom smatraju očekivanja nastavnika te ona mogu bit svrstana prema nekoliko kriterija: jesu li očekivanja pozitivna ili negativna, jesu li usmjerena prema ciljanoj grupi ili prema pojedincu, jesu li povezana s akademskim karakteristikama ili sposobnostima i izvedbi, uz koji se predmet poučavanja vežu, te odnose li se na individualne razlike među učenicima (Niari, i sur., 2016).

Kada se istraživanja rade u prirodnim uvjetima, očekivanja obično nastaju na temelju prethodnih postignuća studenta, kao npr. ocjena, inicijalnih testova, komentara drugih kolega i sl., ili na temelju generalizacija i stereotipa poput stereotipa o spolu, izgledu, rasi i socioekonomskom statusu (Giannoudis i sur., 2009; Trouilloud i Sarrazin, 2003; Katsillis, 2005; Sprouse i Webb, 1994; Brophy, 1982; Rist, 1977; Lavoie i Adams, 1973; prema Niari i sur., 2016).

No, ishode akademske studenata ne određuju isključivo očekivanja nastavnika nego i nejednako ponašanje prema studentima i način na koji to studenti doživljavaju (Brophy, 1982; prema Brophy i Good 1983). Ponašanje nastavnika prema Rosenthalu čine četiri aspekta: prema pedagoškom kontekstu i načinu rada, davanju mogućnosti izražavanja studentima, povratnim informacijama, emocionalnoj atmosferi ili neverbalnim interakcijama sa studentima. Rosenthal smatra kako su prva i posljednja kategorija najvažnije za određivanje ponašanja učenika (Harris i Rosenthal, 1985 prema Niari i sur., 2016). Cooper i sur. (1979; prema Niari i sur., 2016) dodaju još jedan aspekt, a to je čestina interakcije između učenika i nastavnika. Učenici su sposobni u najranijoj dobi prepoznati različito ponašanje nastavnika prema „dobrim“ učenicima što može imati učinak na intelektualni razvoj i školski uspjeh te motivaciju za učenje (Rosenthal i Jacobson, 1968 prema Niari i sur., 2016).

3.1. Očekivanja nastavnika

U prilog važnosti pravovremene i valjane procjene djetetovih sposobnosti govore istraživanja koja su pokazala kako su već rana školska iskustva dobri prediktori uspješnosti u prilagodbi na kasnije školovanje i profesionalni razvoj. Pretpostavlja se kako odgojitelji u vrtićima mogu biti točni procjenitelji spremnosti za školu i budućeg akademskog uspjeha (Bigras, Gosselin,

Capuano, Normandeau i Parent, 2008). Poseban naglasak stavlja se na važnost provjeravanja ranih školskih postignuća u djece s predispozicijom neuspjeha u školi. U longitudinalnoj studiji Bigrasa i sur. (2008) 348 djece promatrano je u razdoblju od vrtićke dobi do prvog razreda. Prva faza istraživanja odnosila se na propitivanje spremnosti djeteta za školu putem sociodemografskog upitnika i izvještaja os očekivanjima i eventualnom stresu koji bi se mogao pojaviti po pitanju školskog postignuća, a koji su ispunjavali roditelji i odgajatelji (Bigras i sur., 2008). Pokazalo se kako je evaluacija odgojitelja mnogo točnija od one roditelja po pitanju socijalne kompetentnosti djeteta, npr. ukoliko je evaluacija odgojitelja bila pozitivna, a ona roditelja negativna, pokazalo se kao je pouzdanija informacija o budućem uspjehu bila ona odgajateljeva (Bigras i sur., 2008). Zaključci ovog istraživanja potvrdili su važnost uvođenja protokola koji su ispunjavali roditelji i odgojitelji, a koji je pratio dječje potrebe od najranije dobi.

U originalnom istraživanju Rosenthala i Jacobson efekt samoispunjavajućeg proročanstva nastaje na temelju lažnog informiranja nastavnika o mogućnosti bržeg intelektualnog napretka kod 20% njihovih učenika. Provjerama izvršenim na temelju rezultata na IQ testu izabranih učenika, Rosenthal i Jacobson zaključuju kako su njihovi naputci o očekivanjima koje su dali nastavnicima povezani s intelektualnim napretkom koji su ostvarili ti učenici (Bellamy, 1975). Dakle, očekivanja koja su nastavnici imali od učenika su služila kao pokretač efekta „samoispunjavajućeg proročanstva“. Spoznaja da očekivanje ili vjerovanje jedne osobe o drugoj osobi može djelomično odrediti ponašanje te druge osobe tema je koja je još uvijek predmet interesa mnogih istraživanja. Metodološki aspekti ovih istraživanja bili su često kritizirani. No, unatoč nekim neuspješnim replikacijama istraživanja, koncept interpersonalnog očekivanja i dalje se uspijeva empirijski opravdati drugim istraživanjima.

Daljnja istraživanja provedena na ovu temu pokazala su kako je stvaranje očekivanja u kontekstu obrazovanja mnogo složenije nego što se u početku pretpostavljalo (Rist, 1970; Brophy i Good, 1970; prema Brophy 1983). Opće je prihvaćeno da su očekivanja nastavnika stvorena na temelju uvjerenja te da je njihovo konačno djelovanje u skladu s tim uvjerenjima (Brophy i Good, 1970; prema Brophy 1983). Naime, vjerovanja nastavnika o potencijalnom akademskom uspjehu učenika postaju njihovi svojevrsni ciljevi te se oni, u skladu s tim ciljevima, odlučuju za postupke poučavanja koje smatraju primjerenima tim ciljevima, iako su oni često unaprijed određeni od strane obrazovnog sustava (Brophy i Good, 1970; prema Brophy 1983). Također, isti autori pretpostavljaju kako se očekivanja nastavnika mogu smjestiti na kontinuumu od potpuni točnih do potpuno netočnih (Brophy i Good, 1970; prema

Brophy 1983) te, prema definiciji, samoispunjavajuće proročanstvo započinje zbog netočnih očekivanja. Prema ovom modelu, netočnost je komponenta koja proizlazi iz predodžbi nastavnika koje nisu zasnovane na točnim pretpostavkama o budućem uspjehu učenika. Intenzitet izraženosti efekata samoispunjavajućeg proročanstva dakle ovisi o stupnju netočnosti nastavnikove predodžbe o učeniku. No, unatoč potencijalnim ograničenjima, Good i Brophy (1970) ističu kako je ponašanje nastavnika prema učenicima vođeno vjerovanjima o tome što je učenicima potrebno te prilagođeno pretpostavkama o tome kako će učenici reagirati ako se prema njima odnose na određeni način, a sve u svrhu postizanja prvotno određenog cilja temeljenog na vjerovanju o učeniku (Brophy i Good, 1970; prema Miller i Satchwell, 2006). Spomenuto je vrlo korisno i primjereno ukoliko su uvjerenja nastavnika zasnovana na utemeljenim informacijama te su neka istraživanja potvrdila kako je moguće iskoristiti prednosti visokih očekivanja nastavnika u svrhu bolje motivacije učenika (Green, 2001; prema Miller i Satchwell, 2006). U skladu s prethodnim istraživanjima, Madon i sur. (1997) su u istraživanju koje je uključivalo stotinjak nastavnika i više od 1500 učenika potvrdili efekt pozitivnih očekivanja na oblikovanje pozitivnog ishoda učenja matematike.

No, Delpit (1995; prema Miller i Satchwell, 2006) ističe kako niska očekivanja rezultiraju nižim postignućima jer su u tom slučaju u nastavni program uključene manje zahtjevne metode i postupci predavanja. Pygmalionov efekt je dakle pojava pri kojoj veća očekivanja vode k poboljšanju izvedbe i suprotno (Wang i Cai, 2016). Očekivanja nastavnika pokazala su snažnu prediktivnu povezanost s obzirom na ponašanje učenika. Mnogi autori zaključuju kako visoka očekivanja nastavnika stvaraju bolju okolinu za učenje, dok niska očekivanja doprinose nepoticajnoj atmosferi u razredu i sprječavaju uspjeh učenika (Wang i Cai, 2016). Pygmalionov efekt zato može utjecati na učenika postignuća i ponuditi pomoć učenicima pri postizanju njihovih ciljeva, ali i odmoći ukoliko su očekivanja izrazito niska. Također, 1983. godine Brophy je proveo eksperiment u kojem je ispitaio utjecaj očekivanja nastavnika i konačne ocjene učenika. Očekivanja su se pokazala značajnim prediktorom školskih ocjena, odnosno, učenici od kojih su se očekivale bolje ocjene, iste su i dobili, što se pokazalo istinitim i u suprotnom slučaju (Brophy, 1983). Osim njega, Murphy i Campbell (1999; prema Wang i Cai, 2016) provode četverogodišnje istraživanje na 4300 učenika te potvrđuju prijašnja otkrića.

Ograničenja prvotne verzije eksperimenta Rosenthala i Jacobson (1985) navela su mnoge istraživače na propitivanje pojave samoispunjavajućeg proročanstva u prirodnim uvjetima te su potvrdila njegovo postojanje, ali i negativne posljedice kojima Pygmalionov efekt može rezultirati (Brophy i Good, 1974; Eccles i Wigfield, 1985; prema Jussim i Eccles, 1996). Na

primjer, dokazalo se kako nastavnici uistinu razvijaju pogrešne pretpostavke o svojim učenicima te očekivanja koja se na njima temelje utječu na motivaciju i postignuće učenika što je vidljivo usporedbom prethodno dobivenih rezultata na temelju standardizirane provjerene motivacije i postignuća učenika (Brattesani, Weinstein, i Marshall, 1984; Jussim, 1989; prema Jussim i Eccles, 1992). No, kao što je već rečeno, ti su se utjecaji pokazali poprilično malima, $r =$ od .10 do .20 (Brophy, 1983; Jussim, 1991; prema Jussim i sur., 1996). Osim na očekivanja, Pygmalionov efekt ima utjecaj i na odnose prema učenicima o čemu će biti više riječi u sljedećem odlomku.

3.2.Odnos prema učenicima

Istraživanje Wang i sur. iz 2019. godine pokazalo da način na koji nastavnici daju povratnu informaciju svojim učenicima ovisi o tome imaju li od njih visoka ili niska očekivanja, te o načinu na koji reagiraju ukoliko učenik da točan ili netočan odgovor na pitanje. Name, pretpostavlja se kako učinkovitije strategije poučavanja koriste nastavnici koji očekuju više od svojih učenika. Oni su skloniji poticati učenike na produbljeno razmišljanje i pomagati u sjecanju znanja koje se temelji na razumijevanju, a stvaraju i ugodniju klimu u razredu koja pomaže učenicima u postizanju izvrsnosti u učenju (Rubie-Davies, 2007).

Rubie i Davies (2007) naglašavaju važnost socioemocionalne okoline u kojoj se odvija predavanje, a koja se bitno razlikuje ukoliko nastavnici očekuju više od svojih učenika. Pokazalo se kako takvi nastavnici koriste način predavanja koji uključuje kombinaciju obrazovnih i afektivnih komponenata na način da pružaju učenicima jasna objašnjenja te ih pažljivo uvode u radne zadatke povezujući nova znanja sa starima (Wang, Rubie-Davies, i Meissel, 2019).

Osim toga, primjećuju i kako nastavnici koji očekuju puno, često koriste povratne informacije te tehnike ispitivanja koje razvijaju kognitivno mišljenje učenika. Ono što ovo istraživanje posebno ističe jest važnost stvaranja ugodnog i pozitivnog socioemocionalnog okruženja izbjegavanjem kritiziranja učenika i korištenjem pozitivnih obrazaca ponašanja kao što su odgovaranje na pitanja učenika i otvoreno poticanje njihovog napretka (Wang i sur., 2019). Sve navedeno pruža učenicima podsvjesne informacije o tome kakav stav nastavnik ima o njima što potvrđuje i Brophyeva studija (1985) koja ukazuje na to da su nastavnikova očekivanja na razini razreda čak i važnija od očekivanja na osobnoj razini (Wang i sur., 2019).

Trouilloud i Sarrazin (2003) također navode glavne komponente ponašanja nastavnika koje doprinose uspješnosti njihovih učenika, a to su: stvaranje toplije atmosfere u razredu, česte

povratne informacije na rad učenika, primjereni, ali i umjereno zahtjevni školski materijali i zadaci, jasno formulirani zahtjevi te posvećenost učenicima u vidu vremena koje nastavnik provodi na objašnjavanju gradiva (Niari i sur., 2016).

Neka istraživanja također zaključuju i da se efekt samoispunjavajućeg proročanstva jače očitovao ukoliko su učenici primjećivali različito ponašanje nastavnika prema onima koji postižu više, odnosno onima kojima postižu niže rezultate (Brattesani i sur., 1984; prema Niari i sur., 2016).

S obzirom da se većina istraživanja na temu Pygmalionova efekta usmjerila na kognitivne ishode učenika, Demanet i Van Houtte proveli su istraživanje o utjecaju nastavnikovih očekivanja na nedolično ponašanje učenika (Demanet i Van Houtte, 2012). Rezultati su pokazali kako se, bez obzira na prijašnja postignuća učenika, stopa društveno neprihvatljivog ponašanja povećala ukoliko su nastavnici smatrali da se učenike ne može dovoljno dobro poučiti. Također, pokazalo se kako su se učenici sa smanjenim osjećajem utjecaja na svoj uspjeh češće upuštali u kršenje školskih pravila (Demanet i Van Houtte, 2012). Isto tako, pokazalo se kako učenici koji pohađaju škole u kojima su stavovi nastavnika o njima loši i očekivanja niska, osjećaju manjak afektivne pažnje što se povezuje s javljanjem društveno neprihvatljivog ponašanja. Ovi rezultati potkrijepljeni su Teorijom socijalne kontrole koja govori kako manja očekivanja nastavnika ne vode samo do kognitivnih zaostataka nego da smanjena afektivnost nastavnika rezultira i javljanjem aktivnog otpora učenika (Hinnant i sur., 2009; Hughes i sur., 2005; prema Demanet i Van Houtte, 2012).

3.3. Karakteristike učenika

Uočeno je kako postoje određeni čimbenici zbog kojih su nastavnici skloni konstantnom precjenjivanju ili podcjenjivanju nekih učenika, a koji se tiču osobnih karakteristika učenika koje nisu direktno vezane uz obrazovni proces (Ferguson, 2003). Ukoliko je riječ samo o jednoj osobini na temelju koje se donose iskrivljene pretpostavke, očekivanja se smatraju pristranima i netočnima te mogu sezati od otvorenog favoriziranja do diskriminacije određenih grupa učenika (Hurwitz, Elliott i Braden, 2007; Jussim i sur., 1996; prema Rubie-Davies i Peterson, 2016). Najčešće takve pretpostavke nastaju na temelju učenikove etničke pripadnosti, socioekonomskog statusa, spola, zdravstvene dijagnoze i sl. (Hurwitz i sur., 2007; prema Ready i Wright, 2011). Istraživanja pokazuju da su nastavnici skloni podcjenjivati sposobnosti učenika pripadnika etničkih manjina te učenika slabijeg socioekonomskog statusa, a precjenjivati sposobnosti učenika pripadnika srednje klase (Rubie-Davies, Hattie i Hamilton,

2006; Tenenbaum i Ruck, 2007; prema Ready i Wright, 2011). Također, rezultati istraživanja govore kako se često precjenjuju sposobnosti dječaka kada se radi o matematici (Archambault, Janosz i Chouinard, 2012; prema Peterson, Rubie-Davies i Sibley, 2016), a djevojčica u jezicima (Peterson, 2000; prema Peterson i sur., 2016).

Također, smatra se da godine učenika mogu utjecati na jačinu djelovanja Pygmalionovog efekta u kontekstu obrazovanja, točnije, da se efekt pojačava s dobi učenika (Jussim, 2012; prema Szumski i Karwowski, 2019). Naime, smatra se kako se s godinama povećava sposobnost prepoznavanja tuđih očekivanja kao i sposobnost modeliranja vlastite slike o sebi na temelju tih očekivanja (Stipek i Tannatt, 1984; Stipek, 1981; prema Szumski i Karwowski, 2019). Suprotno tomu, neki istraživači smatraju kako bi stariji učenici trebali posjedovati stabilniju sliku o sebi te biti manje podložni očekivanjima drugih (Guay, Marsh i Boivin, 2003; prema Szumski i Karwowski, 2019). No ovu bi pretpostavku trebalo detaljnije istražiti s obzirom na ograničen broj istraživanja provedenih među starijim učenicima.

Rosenthal i Jacobson (1968) su u svom su istraživanju ispitivali utjecaj pozitivnih očekivanja s obzirom da bi ispitivanje negativnih bilo neetično. No, neka istraživanja pretpostavljaju kako je utjecaj negativnih očekivanjima u prirodnim uvjetima jači od utjecaja pozitivnih očekivanja (Brophy i Good, 1974; prema Brophy, 1983). Postoji nekoliko mogućih razloga zašto je to tako. Smatra se kako je uobičajeno percipirati negativne informacije važnijima od onih pozitivnih (Kanouse i Hanson, 1971; Skowronski i Carlston, 1989; Taylor, 1991; prema Madon i sur., 1997). Također, osobe su sklonije snažnije reagirati na negativne povratne informacije nego na one pozitivne te smatraju da je pri donošenju odluka važnije izbjeći eventualnu štetu nego dobiti nagradu (Kahneman i Miller, 1986; prema Madon i sur., 1997). Sklonost pojedinca da se usredotoči i bude pod većim utjecajem negativne povratne informacije u odnosu na pozitivnu, ide u prilog pretpostavci koja govori da negativna očekivanja mogu stvoriti snažniji utjecaj samoispunjavajućeg proročanstva nego pozitivna očekivanja (Madon i sur., 1997).

Suprotno tome, neka druga istraživanja tvrde kako su pozitivna očekivanja snažnijeg djelovanja na ishod od negativnih. Teorija samopoboljšanja govori kako ljudi posjeduju sklonost stvaranja pozitivnog mišljenja o sebi (Jussim, Yen i Aiello, 1995; Sedikides, 1993; Swann, Pelham, i Krull, 1989; Shrauger, 1975; prema Madon i sur., 1997). Prema navedenom, jača reakcija trebala bi se dogoditi kada se osoba izloži pozitivnoj evaluaciji (Shrauger, 1975; prema Madon i sur., 1997). Ova bi pretpostavka mogla biti točna pod uvjetom da učenik koji ima sklonost vidjeti sebe u pozitivnom svjetlu pažnju usmjerava isključivo na pozitivna

očekivanja te ignorira ona negativna. Ukupno gledajući, očekivanja imaju najjači učinak ukoliko su u skladu s osobnim konceptom osobe na koju se odnose. Prema principu samodosljednosti, osobe su sklonije uočavanju onih informacija koje se podudaraju s njihovom postojećom slikom o sebi (Jussim i sur., 1995; Sedikides, 1993; Shrauger, 1975; Swann i sur., 1989; Swann, Griffin, Predmore i Gaines, 1987; prema Madon i sur., 1997).

Manje uspješni učenici mogu biti osobito podložni pozitivnom i negativnom djelovanju samoispunjavajućeg proročanstva. Ta veća podložnost može proizaći iz manjka sposobnosti. Kako bi se ti nedostaci prevladali, trebaju uložiti više napora i rada od uspješnijih učenika pri čemu je nužna motivacija, koja im nerijetko nedostaje jer su učenici koji postižu lošije rezultate često izloženi negativnim povratnim informacijama (Deci i Ryan, 1985; Eccles i Wigfield, 1985; Jussim, 1986; Jussim, Soffin, Brown, Ley, i Kohlhepp, 1992; prema Madon i sur., 1997). Također, učenici koji imaju predodžbu o školovanju kao o teškom ili neugodnom, a to je često slučaj s učenicima koji su manje uspješni i izloženi negativnim povratnim informacijama, mogu školovanje smatrati općenito manje važnim te se manje truditi oko uspjeha što će u konačnici ispuniti negativna očekivanja nastavnika. S druge strane, uspješni učenici, koji mogu uistinu biti vještiji, doživljavaju manje negativnih povratnih informacija te doživljavaju školu puno ugodnijim mjestom zbog čega će školu smatrati vrijednom čak i kad se susretnu s poteškoćama. Osim toga, oni imaju sposobnost ostati uspješni i kada su povratne informacije s kojima se susreću negativne. Navedeno, dakle, može objasniti zašto su uspješniji učenici manje podložni negativnim očekivanjima u odnosu na manje uspješne učenike.

Učenici koji imaju lošiji školski uspjeh također mogu biti podložniji pozitivnim očekivanjima od uspješnijih učenika. Naime, kada se susretnu s nastavnicima koji ih potiču, to može dovesti do povećanja motivacije i rezultirati većim ulaganjem truda u učenje. Isto se odnosi i na učenike koji postižu više, no kako je njihov rad kontinuirano na visokoj razini, napredak je osjetniji kod učenika koji su nešto lošiji jer imaju više prostora za poboljšanje. Također, često se događa da su učenici koji postižu lošije rezultate nesigurniji u svoje mogućnosti te su radi toga skloni internalizirati vanjska očekivanja, u ovom kontekstu nastavnika, što ih zbog toga čini podložnijima samoispunjavajućem proročanstvu. Ukoliko se pretpostavi da se učenik s nešto slabijim vještinama često susreće s negativnim povratnim informacijama od strane nastavnika te nije siguran u svoju sposobnost uspjeha, takav učenik vjerojatno posjeduje manje psiholoških resursa pomoću kojih bi mogao samostalno prevladati utjecaj očekivanja nastavnika (Madon i sur., 1997). S obzirom da učenici koji su uspješniji često imaju više emocionalnih i psiholoških sredstava kojima bi mogli izbjeći utjecaj eventualnih nepodobnih očekivanja nastavnika, takvi

učenici u pravilu školu doživljavaju na pozitivan način, sigurniji su u svoje sposobnosti te su, zbog toga i otporniji na utjecaj nastavnikovih očekivanja.

Istraživanje Jussima (1991) pokazalo je da nastavnikova očekivanja imaju veći utjecaj na manje uspješne učenike te učenike iz stigmatiziranih grupa. Iako se pokazalo da je utjecaj samoispunjavajućeg proročanstva u prosjeku nizak (Jussim, 1991; Jussim i Eccles, 1992; prema Madon i sur., 1997), on se može posebno jako odraziti na određene društvene skupine te imati pozitivan učinak na iste. Unatoč tomu, takve su društvene skupine često meta stereotipa koji mogu rezultirati još negativnijim ishodom uslijed djelovanja samoispunjavajućeg proročanstva. U nastavku je detaljnije pojašnjen odnos očekivanja nastavnika i samopoimanja učenika.

3.3.1. Samopoimanje učenika

Samopoimanje učenika u kontekstu obrazovanja najviše je određeno predodžbom učenika o vlastitim sposobnostima. Smatra se kako su učenici već u ranoj dobi sposobni procijeniti svoje sposobnosti u različitim područjima obrazovanja, npr. u matematici, jezicima, tjelesnom odgoju i sl. (Marsh, Craven i Debus, 1998). Neka istraživanja pokazuju da je taj oblik samopoimanja odgovoran za kasniji uspjeh u školovanju te da se stabilnost toga utjecaja više odražava na područje matematike i prirodnih znanosti (Marsh i Yeung, 1997; prema Marsh i sur., 1998). Pokazalo se kako očekivanja nastavnika oblikuju samopoimanje učenika na individualnoj razini, ali i na razini razreda te da se stupanj pozitivnog samopoimanja smanjuje ukoliko je očekivanje nastavnika manje i obrnuto, pri čemu utjecaj niskog očekivanja nadvladava učinak visokih očekivanja (Rubie-Davies, 2007). Kuklinski i Weinstein (2001) zaključuju kako samopoimanje učenika utječe na očekivanje nastavnika samo u petom razredu, dok u prvom i trećem nisu zabilježeni takvi utjecaji. Istraživanje Friedricha i sur. (2015) pokazalo je kako samopoimanje učenika utječe na odnos očekivanja nastavnika i školskih ocjena općenito, ali se isto nije dokazalo za odnos očekivanja i uspjeha na standardiziranim testovima iz matematike.

Također se pokazalo kako u odsutnosti očekivanja nastavnika, učenici koji su imali pozitivno očekivanje u vezi svoje izvedbe su bili uspješniji. To se objašnjava tzv. efektom očekivanja učenika koji podrazumijeva da će se učenici ponašati u skladu sa svojim očekivanjima u pogledu izvršenja nekog zadatka (Demaneet i Van Houtte, 2012). Osim toga, utvrđeno je kako su u odsutnosti vlastitog pozitivnog očekivanja, učenici kojima su nastavnici uputili svoja pozitivna očekivanja o njihovoj izvedbi bili uspješniji (Demaneet i Van Houtte, 2012).

Značajan faktor koji utječe na samopercepciju učenika u kontekstu obrazovanja svakako si i poteškoće u učenju. Poteškoće u učenju koji se javljaju kod nekih učenika vode do čestih pogrešaka i osjećaja nezadovoljstva te takvi učenici u očima okoline budu često nepravedno okarakterizirani kao neinteligentni ili lijeni. To posljedično dovodi do osjećaja manje vrijednosti, posebice kada pogriješe u nekom školskom zadatku. Često takvi učenici nastavnicima daju negativnu povratnu informaciju u vidu slabog postignuća koje nastaje zbog lošeg stava o vlastitim sposobnostima što se još naziva i Golemov efekt (Eden, 1992). Nakon što je nastavnik dobio takvu negativnu povratnu informaciju od učenika, on mijenja svoj stav prema njemu smanjujući učenikovu aktivnost i sudjelovanje u nastavi (Eden, 1992). Manjak jasnih očekivanja, usklađenih s učenikovim smetnjama u učenju, vode do kaskanja za drugima i konačno, do preplavljenosti i poistovjećivanja sa smetnjom. Ovo istraživanje potvrđuje da su učenici koji nisu dovoljno uspješni, a čija su očekivanja također niska, više zadovoljna od učenika koji su bolji, ali se podcjenjuju. Općenito, postoji povezanost između samopoimanja učenika i vrste cilja koji si je učenik postavio. Učenici koji se smatraju neuspješnima se ponašaju u skladu s očekivanjima nastavnika na način da ne uče, dok učenici koji imaju bolji stav o sebi se osjećaju uspješno i sigurno te se pokušavaju prilagoditi očekivanjima nastavnika na visokom nivou.

3.4.Efekt očekivanja nastavnika na razini razreda

Još je Brophy (1985) u svom istraživanju naveo kako očekivanja koja formiraju nastavnici o učenicima mogu utjecati ne samo na pojedinca, nego i na cijeli razred. Ipak, s obzirom da je razredna cjelina specifična socijalna grupa, očekivanja mogu biti formirana na temelju pravila percepcije grupa (Parsons, 2008; prema Szumski i sur., 2017). Predviđanja koja mogu nastati i biti visoka ili niska ovise o tome razlikuje li se određeni razred po nekoj karakteristici od drugih razreda te škole. Ukoliko razlika ne postoji, mala je vjerojatnost da će se očekivanja značajno razlikovati. Istraživanje Friedrich i sur. (2015) provedeno na uzorku njemačkih srednjoškolaca potvrdilo je ovu pretpostavku. U skladu s prethodnim istraživanjem, Smith i sur. (1998; prema Szumski i sur., 2017) ispitali su pojavu Pygmalionovog efekta u slučaju kada su, uz heterogena, postojala i homogena razredna odjeljenja formirana prema vještinama učenika, na način da su nadareni učenici i oni manjih sposobnosti pohađali odvojene razrede. Pri tome je utvrđen Pygmalionov efekt, ali samo u heterogenim odjeljenjima. Rezultati su objašnjeni na način da je odvajanje učenika u razrede umanjilo nastanak iskrivljenih predodžbi o sposobnostima učenika te pomoglo nastavnicima da na primjeren način pristupe svim skupinama i usklade ishode učena sa svojim očekivanjima.

Nastavno na ovo istraživanje, Pygmalionov efekt ispitivan je i u razredima formiranim od učenika sa i bez poteškoća u razvoju (Agency, 2012; Ferguson, 2008; prema Szumski i sur., 2017). Podaci dobiveni nekim istraživanjima ukazuju na to da su postignuća učenika bez poteškoća u takvim razredima viša u odnosu na razrede bez učenika s poteškoćama (Szumski i sur., 2017). No bez obzira na to, neki nastavnici i roditelji smatraju da uključenost učenika s poteškoćama može smanjiti školska postignuća učenika bez poteškoća. To je vjerovanje djelomično zasnovano na činjenici da je takvih razreda više u sredinama nižeg socioekonomskog statusa što često dovodi do krivih pretpostavki nastavnika koji te vanjske uvjete povezuju s nižim akademskim potencijalom učenika (Van der Veen, Smeets i Derriks, 2010). S obzirom da je većina istraživanja provedena u razredima „lice-u-lice“ istraživače je zanimalo postoji li on pri učenju na daljinu. O tome će biti više riječi u nastavku.

3.5. Pygmalionov efekt pri učenju na daljinu

Moore (1993; prema Niari i sur., 2016) predstavlja koncept učenja na daljinu i definira ga kao “svekolikost odnosa između nastavnika i učenika koja se javlja kada su učenici i predavači odvojeni prostorom i/ili vremenom“. Naime, tehnološki napredak omogućio je da interakcija postane ključna u održavanju predavanja na daljinu. No takvih je istraživanja i dalje malo, a jedno od istraživanja koje je to dodatno istaknulo je ono Ratherta i Reeda (2001) koji je proveo eksperimentalnu studiju kako bi ispitao učinak podrške izražene e-mailom od strane nastavnika na postignuća studenata. Rezultati toga istraživanja nisu potvrdili pretpostavku koja je glasila da će ohrabrujuća komunikacija od strane nastavnika putem e-maila pozitivno utjecati na rezultate studenata s kojima su komunicirali. Pretpostavlja se kako rezultati nisu potvrdili pretpostavku zbog moguće nedovoljne emotivne povezanosti studenata i nastavnika ili doživljaja da komentari nastavnika nisu bili dovoljno osobni i iskreni (Rathert i Reed, 2001).

Slično tome, Dominiquez i Ridley (2001; prema Niari i sur., 2016) dokazali su postojanje Pygmalionova efekta u učenju na daljinu putem kreiranja očekivanja, dok je Supliz (2005; prema Niari i sur., 2016) zaključio kako je razlika u postignućima i stavu koja se javlja kod učenja na daljinu djelomično rezultat emocionalne interakcije koja se ostvaruje između nastavnika i studenta, vrijednosti te visokih ciljeva koje si postavlja student. Slične rezultate dobili su i Niari i Lionarakis (2016) među studentima poslijediplomskog studija i nastavnika za vrijeme učenja na daljinu. Iz svega ranije navedenog može se zaključiti da Pygmalionov efekt nije jednodimenzionalan mehanizam nego ga oblikuju različiti načini interakcije studenata i nastavnika, što kroz verbalnu što kroz neverbalnu komunikaciju. Do sada se samo

nekoliko istraživanja bavilo ovom temom (Rathert i Reed, 2001; Dominguez i Ridley, 2001; prema Niari i sur., 2016), a autori smatraju da se proučavanjem ovoga fenomena može unaprijediti učenje na daljinu. Zaključci dobiveni ovim istraživanjima sugeriraju kako se Pygmalionov efekt može pojaviti i u učenju na daljinu te utjecati na emocionalnu uključenost studenata i na taj način oblikovati stav prema objektu učenja, a na koji značajno utječu i osobine nastavnika koji predaje na daljinu (Niari i sur., 2016). Neka od ponašanja koja osiguravaju pozitivan ishod su korištenje fraza ohrabrenja, uporaba imena studenata pri komunikaciji, pozitivne facijalne ekspresije poput osmijeha, određeno vrijeme držanja predavanja, sporiji govor kada se odgovara na upite studenata, učenje kroz praksu, dijalog, pomoć pri kontroliranju anksioznosti i stresa te prijateljski odnos (Niari i sur., 2016).

4. Implementacija otkrića u školsko okruženje

Meta-analizom de Boera, Timmermansa i van der Werfa (2018) obuhvaćeno je 19 istraživanja provedenih u prirodnim uvjetima, koja su ispitivala mogućnost preveniranja negativnog utjecaja Pygmalionova efekta na obrazovna postignuća učenika zbog neutemeljenih očekivanjima nastavnika. Sva su se istraživanja temeljila na intervencijama koje su kombinirale mijenjanje ponašanja nastavnika, osvještavanje postojanja negativnog ili pozitivnog utjecaja koji proizlazi iz očekivanja nastavnika ili razmatranje uvjerenja na kojima se temelje očekivanja. Tako su, na primjer, u istraživanju Weinsteina i sur. (1991; prema de Boer i sur., 2018) veća očekivanja nastavnika oblikovana su pomoću upoznavanja nastavnika s teoretskim modelom Pygmalionova efekta te upoznavanjem nastavnika s metodama pravilnog komuniciranja pozitivnih očekivanja svojim učenicima i stvaranja pozitivne atmosfere u razredu. Timperley i Phillips (2003; prema de Boer i sur., 2018) su se u svom istraživanju fokusirali na povećanje znanja i vještina u poučavanju na način da su posebno isticali poziciju učenika slabijeg materijalnog statusa koji su bili visoko zastupljeni u toj školi. Isto tako, kako bi povećali učinak intervencije, osim predstavljanja teorijskih činjenica o efektu, istraživači su nastavnike upoznali s dosadašnjim rezultatima intervencija u njihovoj vlastitoj školi što se općenito pokazalo kao uspješnije. Osim navedenih intervencija, Jones i sur. (2012; prema de Boer i sur., 2018) su se odlučili za nešto drugačiji pristup. Naime, oni su potaknuli razvoj većih očekivanja srednjoškolskih nastavnika ponudivši stipendije učenicima za upis na lokalne fakultete. Kako se takav ishod činio realnim, očekivanja su se povećala jer su nastavnici bili upoznati s mogućnostima koje nudi valjana uporaba saznanja proizašlih iz

istraživanja Pygmalionova efekta. Ukupno uzevši, prema meta-analizi u 12 intervencija pronađen je utjecaj na očekivanja nastavnika, u šest studija pronađen je pozitivan efekt, u dvije studije rezultat je bio podjednak, dok u četiri nije pronađen značajan učinak na ponašanje nastavnika. Dakle, ovi rezultati sugeriraju kako je moguće povećati očekivanja nastavnika te slijedom toga i pozitivno utjecati na postignuće učenika, no da su i dalje potrebna sveobuhvatnija istraživanja koja bi ispitala jesu li nastale promjene uzrokovane intervencijama rezultirale istodobno i promjenom u očekivanjima nastavnika i promjenom u konačnom uspjehu njihovih učenika.

Jahan i Mehrafzoon (2019) istražili su utjecaj edukacije nastavnika o Pygmalionovu efektu na samoeфикаsnost i akademski angažman učenika srednje škole. Rezultati su pokazali kako intervencija bazirana na Pygmalionovu efektu ima značajan pozitivan učinak na samoeфикаsnost i angažman učenika. Rezultat se slaže s istraživanjem niza autora (Davis, 2013; Strober i Strober, 2013; Iniburger i Zimbelans, 2006; Demant i Vanhot, 2012; prema Jahan i Mehrafzoon, 2019). Općenito, utvrđeno je kako je uloga nastavnika i unaprijed stvorenih očekivanja jedan od glavnih čimbenika koji utječu na uspješnost učenika. Veliki dio učenikove samoučinkovitosti u području obrazovanja ovisi o povratnoj informaciji nastavnika (Fredrich i sur., 2015; Obioro, Timousi, Oko, Andy i sur., 2011; prema Jahan i Mehrafzoon, 2019). Glavni mehanizam učenja vještina predavanja korištenjem spoznaja iz istraživanja o Pygmalionovu efektu polazi od mijenjanja unaprijed određenih stavova nastavnika o učeniku koji se temelje na njihovim stvarnim rezultatima. Te pretpostavke postepeno utječu na učenikovo vjerovanje o njemu samom i mijenjaju njegovo ponašanje obzirom da učenici doživljavaju nastavnike kao moralni model te ih smatraju važnim dijelom svog života. Zaključuju kako je pozitivna komunikacija između učenika i nastavnika temelj poboljšanja učenikova uspjeha te prediktor poboljšanja zadovoljstva sa školom (Jahan i Mehrafzoon, 2019). Također, udovoljavanje psihološkim potrebama učenika se pokazalo kao izrazito važno u istraživanju Scotta, Shanen i Carolin (2004; prema Jahan i Mehrafzoon, 2019). Oni naime zaključuju kako su učenici tada više angažirani, bolje obavljaju zadaće i svoj uspjeh pripisuju sebi, a ne vanjskim faktorima.

5. Zaključak

Pygmalionov efekt je vrsta psihološke sugestije koja se može opisati promjenom u ponašanju ili mišljenju osobe prema kojoj se stvorilo nekakvo očekivanje ili vjerovanja koje nije dovoljno

zasnovano na činjenicama, a zapravo uslijed nesvjesnog mijenjanja odnosa prema toj istoj osobi. Ukoliko se govori o kontekstu obrazovanja, istraživanja pokazuju kako efekt samoispunjavajućeg proročanstva najčešće nastaje pod utjecajem očekivanja koje nastavnici stvaraju prema učenicima te oni obzirom na pol očekivanja, pozitivno ili negativno utječu na učenikov uspjeh. Iako je mnogim istraživanjima potvrđena važnost očekivanja nastavnika u kreiranju akademskog postignuća učenika, postoje još neki uvjeti zbog kojih su efekti samoispunjavajućeg proročanstva različito izraženi. Oni uključuju očekivanja učenika, školske uvjete, socioekonomski status, spol, dob, učenikovu sliku o sebi i sl. Osim proučavanja medijatora Pygmalionova efekta, mnogi su se znanstvenici bavili implementacijom saznanja dobivenih iz istraživanja u realni školski kontekst. Uvidom u rezultate istraživanja, može se zaključiti kako se proučavanjem i podučavanjem, kako nastavnika tako i učenika, efektima samoispunjavajućeg proročanstva može napraviti velik iskorak u pogledu jačanja motivacije učenika, a time i postizanju boljih rezultata u školovanju. Posebice se korisnim pokazao pristup jednakog odnosa nastavnika prema učenicima na način da se postavljaju viša očekivanja od svih učenika, koriste djelotvorne strategije poučavanja te stvara toplu i poticajnu atmosferu u kojoj bi se svim učenicima pružila jednaka prilika za ostvarivanje svog punog potencijala u obrazovnom kontekstu. Iako su o efektu samoispunjavajućeg proročanstva do sada provedena mnoga istraživanja, poseban aspekt koji je trenutno sve više aktualan i nedovoljno istražen je pojava ovoga efekta u učenju na daljinu. Daljnjim razvojem istraživanja u ovom smjeru moglo bi se doprinijeti znatnom poboljšanju kvalitete izvođenja takve vrste nastave te studentima i nastavnicima olakšati prilagodbu na većinu nove, ali sve izglednije neophodne uvjete rada, posebice u kontekstu javnozdravstvenih kriza poput epidemije virusa COVID-19.

6. Literatura

- Bellamy, G. T. (1975). The Pygmalion effect: What teacher behaviors mediate it. *Psychology in the Schools*, 12(4), 454-461.
- Bigras, M., Gosselin, C., Capuano, F., Normandeau, S., i Parent, S. (2008). A Comparison of Parent and Teacher Ratings of Child Behaviours: the Pygmalion Effect Revisited.
- Brophy, J. E. (1983). How teachers influence what is taught and learned in classrooms. *The elementary school journal*, 83(1), 1-13.
- Chang, J. (2011). A Case Study of the "Pygmalion Effect": Teacher Expectations and Student Achievement. *International education studies*, 4(1), 198-201.
- De Boer, H., Timmermans, A. C., i Van Der Werf, M. P. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: narrative review and meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 180-200.
- Demantet, J., i Van Houtte, M. (2012). Teachers' attitudes and students' opposition. School misconduct as a reaction to teachers' diminished effort and affect. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 860-869.
- Eden, D. (1992). Leadership and expectations: Pygmalion effects and other self-fulfilling prophecies in organizations. *The Leadership Quarterly*, 3(4), 271-305.
- Ferguson, R. F. (2003). Teachers' perceptions and expectations and the Black-White test score gap. *Urban education*, 38(4), 460-507.
- Guay, F., Marsh, H. W., i Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of educational psychology*, 95(1), 124.
- Jahan, F., i Mehrafzoon, D. (2019). Effectiveness of Pygmalion Effect-based Education of Teachers on the Students' Self-efficacy and Academic Engagement. *Iranian journal of Learning and Memory*, 1(4), 17-22.
- Jussim, L., Eccles, J., i Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy.

- Madon, S., Jussim, L., i Eccles, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of personality and social psychology*, 72(4), 791.
- Miller, K., i Satchwell, C. (2006). The effect of beliefs about literacy on teacher and student expectations: A further education perspective. *Journal of Vocational Education and Training*, 58(2), 135-150.
- Niari, M., Manousou, E., i Lionarakis, A. (2016). The pygmalion effect in distance learning: A case study at the Hellenic Open University. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 19(1), 36-52.
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D., i Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123-140.
- Rathert, G. H., i Reed, D. (2001). The Effectiveness of Electronically Communicated Encouragement on Student Performance.
- Ready, D. D., i Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335-360.
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E. R., Sibley, C. G., i Rosenthal, R. (2015). A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 72-85.
- Szumski, G., i Karwowski, M. (2019). Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101787.
- van der Veen, I., Smeets, E., i Derriks, M. (2010). Children with special educational needs in the Netherlands: Number, characteristics and school career. *Educational Research*, 52(1), 15-43.
- Wang, M., i Cai, J. (2016). The Application of Pygmalion Effect in Classroom Education. In *2nd International Conference on Arts, Design and Contemporary Education*. Atlantis Press.

Wang, S., Rubie-Davies, C. M., i Meissel, K. (2019). Instructional practices and classroom interactions of high and low expectation teachers in China. *Social Psychology of Education*, 22(4), 841-866.