

Баскаева О.В. Самосбывающееся пророчество как результат ожиданий учителя



English version: [Baskaeva O.V. Self-fulfilling prophecy as the result of the teachers' beliefs](#)

Психологический институт РАО, Москва, Россия

[Сведения об авторе](#)

[Литература](#)

[Ссылка для цитирования](#)

На основе обзора англоязычной литературы рассматривается феномен самосбывающегося пророчества в общем контексте и как результат межличностного взаимодействия «учитель – ученик». Раскрываются механизмы преобразования ожиданий учителя в личностные реалии ученика; факторы риска повышенной уязвимости школьников к вредоносным ожиданиям учителя. Показана роль индивидуальных качеств учителя, возраста учеников и ситуационных факторов в развёртывании самосбывающегося пророчества.

Ключевые слова: самосбывающееся пророчество, ожидания учителя, гендерные стереотипы

Пришедший из глубины веков феномен самосбывающегося пророчества, нашедший отражение в мифах Древней Греции и Индии, и, позднее, в многочисленных литературных произведениях, неизменно порождал противоречивые мнения. В науке проблемы взаимосвязи социальной перцепции и социальной реальности разрабатываются около ста лет; классическое описание развёртывания феномена дал Мертон [Merton, 1948]. Он полагал, что самосбывающееся пророчество происходит вследствие ошибочной оценки ситуации, провоцирующей соответствующее поведение, приводящее к тому, что исходно неверное представление сбывается. Возникающая новая действительность, в свою очередь, способна ввести в заблуждение и укрепляет господство ошибки. Теперь предсказатель может ссылаться на реальный ход событий как на доказательство своей правоты. Иными словами, убеждения и вера в определённых условиях способны творить реальность. Но тогда следует признать, что человеческие ожидания в конечном счёте не менее важны, чем объективные характеристики субъекта, в отношении которого некто испытывает эти ожидания.

Наш обзор, посвящённый проблеме воздействия учительских ожиданий на учеников, касается также истории разработки темы самосбывающегося пророчества.

Точность и ошибочность социальной перцепции

Поскольку по определению самосбывающееся пророчество (с той или иной вероятностью) возникает в результате неправильного понимания ситуации, изучению феномена должно предшествовать выяснение степени точности социальной перцепции. Ошибками социального восприятия, вызванными неточностью и ригидностью стереотипов, социальная психология активно заинтересовалась в 30-х годах прошлого века [Katz, Braly, 1933; LaPiere, 1936]. Затем Мертон предположил, что несправедливость в обществе связана с проявлениями самосбывающегося пророчества [Merton, 1948]. В дальнейшем были собраны обширные данные об ошибках социального восприятия; выявлены различные способы искажения реальности чувствами, мотивами и потребностями воспринимающих субъектов [Kahneman, Tversky, 1973; Miller, Turnbull, 1986; Nisbett, Ross, 1980].

На фоне преобладания всеобщего интереса к искажениям восприятия под воздействием ошибочных ожиданий выделяются мнения Сванн [Swann, 1984] и Джассим [Jussim, 1991]. Сванн [Swann, 1984], сделав обзор исследований социальной перцепции, пришёл к выводу, что рассматривать

воспринимающих субъектов по критерию точности восприятия уместно далеко не всегда. Люди обычно строят прогнозы о других лишь в ситуации тесного взаимодействия. Если человек не заинтересован делать предположения о возможном поведении кого-либо, рассуждать о точности социальной перцепции не имеет смысла. Если же критерий точности восприятия применять строго при условии тесного взаимодействия воспринимающего субъекта и того, кого этот субъект воспринимает (мишени), вероятность адекватной социальной перцепции значительно возрастает.

Джассим [Jussim, 1991] утверждал, что данные по точности и неточности социальных стереотипов по существу противоречивы. Значительная часть того, что в лабораторных исследованиях выглядит как искажение восприятия, вызванное ожиданиями, в естественных условиях, напротив, способно повысить его точность. Межличностные ожидания, по Джассим, могут вести к искажению восприятия и самосбывающемуся пророчеству, однако, как правило, впечатления воспринимающего субъекта о поведении мишени и прогнозы возможных действий мишени близки к истине.

Ожидания учителя

Исследование ожиданий в школьной среде началось практически одновременно с активной разработкой в социологии и психологии темы самосбывающегося пророчества. Келли [Kelley, 1950] продемонстрировал воздействие на поведение учеников их ожиданий относительно личности учителя. В эксперименте, однако, не были зафиксированы ожидания самого учителя и его поведение по отношению к ученикам.

Широко известный эксперимент Розенталя «Пигмалион в классе» [Rosenthal, Jacobsen, 1968] показал, что учителя, ожидающие со стороны учащихся определённых паттернов поведения, взаимодействуют с ними способом, вызывающим поведение, подтверждающее эти ожидания. Работы Розенталя [Rosenthal, Jacobson, 1968; Rosenthal, 1974; Rosenthal, Rubin, 1978] дали толчок интенсивному изучению самосбывающегося пророчества в лабораторных и полевых условиях [Jones, 1977; Snyder, 1984; Jussim, 1986]. В ходе этих исследований факт воздействия ожиданий учителя и экспериментатора неоднократно подтверждался. Тем не менее, основополагающий эксперимент Розенталя не был воспринят учёными однозначно и подвергался критике (см. [Jensen, 1969; Elashoff, Snow, 1971]).

Джассим [Jussim et al., 1996] выделил три феномена подтверждения ожиданий, действительных как в ситуации взаимодействия учитель – ученик, так и во многих других случаях социального взаимодействия. Во-первых, это интересующий нас феномен самосбывающегося пророчества, по определению проявляющийся только тогда, когда ошибочные ожидания побуждают мишень действовать способом, подтверждающим эти ожидания. В этом случае ожидания создают объективную реальность. Во-вторых, это перцептивное искажение. Воспринимающий субъект интерпретирует прошлое или настоящее поведение мишени соответственно своим ожиданиям. Здесь они подтверждаются не в объективной, а в субъективной реальности – в уме воспринимающего субъекта. И, наконец, ожидания могут воплощаться в жизнь просто потому, что они точны.

Три феномена подтверждения ожиданий не исключают друг друга и способны создавать различные комбинации самосбывающегося пророчества, перцептивных искажений и точности, характеризующие причинно-следственную связь ожиданий учителя и достижений ученика [Jussim 1989; Jussim 1991; Jussim, Eccles, 1992]. В определённых случаях, указывает Джассим [Jussim et al., 1996], ожидания являются одновременно неточными, не ведущими к перцептивному искажению и не воздействующими на мишень. Допустим, учитель предполагает, что ученик обладает слабыми способностями к обучению. Тем не менее, этот ученик вопреки убеждениям преподавателя в будущем добивается хорошей успеваемости. И учитель может просто признать свою ошибку, а школьник продолжит получать высокие баллы. В данной ситуации при исходном ошибочном ожидании нет ни перцептивного искажения, ни самосбывающегося пророчества.

Многочисленные исследования в естественной обстановке обучения зафиксировали, что ожидания учителей прогнозируют успехи учеников, главным образом, не потому, что имеет место феномен самосбывающегося пророчества, а просто потому, что они точны (см. [Brophy, 1983; Jussim, 1991; Jussim, Eccles, 1995a, 1995b]). Точность учительских ожиданий основана на полной информации о

внутриклассной деятельности учащегося, например, на его оценках и мотивации. Корреляции указанных факторов с переменными учительских ожиданий составляют от 0,6 до 0,8 [Jussim, 1989; Jussim, Eccles, 1992].

Значимость представлений учителей для развития ребёнка

В школе наряду с семьёй дети проводят значительное время. Как и в семье, в стенах школы ребенок проживает различные возрастные периоды, приобретает знания и социальные навыки. Что же является более значимым для развития ребёнка: представления родителей или представления учителей? Чьи ожидания в отношении детей более прогностичны?

Признавая важность учительской оценки, ряд авторов делают вывод, что оценка родителей всё-таки более значима для формирования психологических характеристик детей [Frome, Eccles, 1998; Wigfield, Eccles, 2000; Simpkins et al., 2012]. В доказательство этой точки зрения приводятся следующие аргументы. Родительские представления о детях более дифференцированы: родители меньше, чем учителя смешивают успешность обучения с психологическими характеристиками ребенка. Представления родителей опосредуют представления учителей; именно представления родителей в значительной степени воздействуют на формирование мотивов и ценностей детей, а, значит, отражаются на мотивации обучения, выборе целей и усилиях, прикладываемых для их достижения.

Спинэф [Spinath, Spinath, 2005] проанализировали, каким образом возрастные изменения самооценки способностей детей связаны с оценкой учителей и родителей. На выборке учеников первых-четвёртых классов два раза, с шестимесячным интервалом, оценивались представления детей о своих способностях. Одновременно фиксировались оценки способностей детей, сделанные родителями и учителями. Выявлены различия в самооценках способностей между детьми четырёх возрастных групп и степень прогностичности представлений учителей и родителей для оценки детьми собственных способностей.

Сравнение возрастных групп показало, что связь между самооценками ребёнка и оценками родителей и учителей увеличивается от незначимой (в первом классе) до значимой на уровне 0,1%. Показатели корреляции самооценок учеников первого, второго, третьего и четвёртого классов с оценками родителей равны соответственно 0,07, 0,21, 0,34, 0,44; с оценками учителей – 0,01, 0,37, 0,46, 0,48. В то же время показатели корреляции самооценок способностей детей и объективных показателей их интеллекта находятся в пределах от –0,26 до 0,23. То есть связь самооценки ребёнка с представлениями взрослых является более тесной, чем с уровнем его когнитивного развития.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод, что учительские представления о способностях ребёнка более прогностичны для самооценки способностей, чем представления родителей. Так, 47% дисперсии самооценок школьников определялось представлениями учителей, 43% – совместным влиянием представлений родителей и учителей, и лишь 9,8% – родительскими представлениями. Спинэф предположили, что зависимость самооценки способностей ребёнка от оценки учителей по мере взросления увеличивается.

Стереотипы в школе

По данным зарубежных исследований в школе наиболее часто можно фиксировать социально-классовые, этнические и гендерные стереотипы. Считается, что люди обычно придерживаются более высоких ожиданий относительно лиц, принадлежащих к среднему классу, чем относительно представителей малообеспеченных слоёв [Dusek, Joseph, 1983; Jussim et al., 1987]. Исследователи из США утверждают, что для учащихся из семей с низким достатком и афроамериканцев школа является некомфортным местом [Lareau, 1987; Steele, 1992]. По мнению Стил [Steele, 1992], афроамериканцам труднее, чем белым, справиться со школьными проблемами, поскольку общество обесценивает афроамериканцев.

Исследование Уильямс [Williams, 1976], проведённое в средней школе на большой выборке учащихся, выявило, что учителя воспринимают действительные (то есть неискажённые социально-классовыми

стереотипами) различия в достижениях учеников. Полученные результаты подтвердили данные о том, что учителя придерживаются более высоких ожиданий об учащихся из семей с высоким доходом; однако после учёта уровня предшествующей успеваемости учеников, «классовые» различия в учительских ожиданиях исчезли.

Широко распространённое убеждение, что женщины не склонны к точным наукам, в школе может проявляться в специфическом отношении учителей к девочкам [Eccles, Hoffman, 1984; Eccles, Jacobs, 1986; Jacobs, Eccles, 1992; Meece et al., 1982; Yee, Eccles, 1988]. Несмотря на то, что девочки учатся лучше мальчиков, учителя оценивают их математические способности как более слабые по сравнению с математическими способностями мальчиков. Достижения девочек связывают с усидчивостью и старательностью, а успехи мальчиков – с математическим складом ума. Учителя и родители недооценивают математические способности девочек, даже если показатели математических тестов у девочек и мальчиков одинаковы [Robinson-Cimpian et al., 2014; Tiedemann, 2000; Helwig et al., 2001; Keller, 2001]. Такие ожидания приводят к снижению требовательности к девочкам, которые меньше, чем мальчики поощряются к занятиям математикой и естественными науками [Jussim, Eccles, 1995a, 1995b].

Кросс-культурные исследования выявляют значительную вариативность гендерного разрыва успешности в математике [Else-Quest et al., 2010]. В популяциях с выраженными гендерными стереотипами обнаруживается больший гендерный разрыв в успешности по математике; этот разрыв меньше в странах с культурой гендерного равноправия [Pope, Sydnor, 2010; Nosek et al., 2009; Guiso et al., 2008]. Таким образом, можно утверждать, что гендерный разрыв в успешности по математике, как минимум, частично создан социальным путём.

Конечно, предпосылки гендерного неравенства коренятся в глобальных стереотипах, распространённых в обществе в целом, но роль учителя нельзя преуменьшать в силу большого количества времени, проводимого им со своими учениками, а также в силу власти и авторитета, которыми располагает учитель. Отсюда и чрезвычайная важность выявления конкретных гендерных предубеждений учителя, как правило, самим учителем даже не осознаваемых. В частности, требуют коррекции гендерные стереотипы учителя в отношении математики, поскольку они создают неравные условия обучения для девочек и мальчиков, обделяя девочек.

Восприимчивость учеников к самосбывающемуся пророчеству

Если ученики в силу тех или иных причин чувствуют в школе свою обесцененность, они могут девальвировать необходимость обучения или значение отдельных предметов [Eccles (Parsons), 1984; Eccles, Harold, 1992; Jussim, 1986; Meece et al., 1982; Steele, 1992]. Стил [Steele, 1992] приводит убедительные аргументы в пользу того, что учащиеся, чувствующие обесценивание со стороны учителей, менее успешны. Но даже если такие ученики успевают не хуже, чем остальные, они, скорее всего, чувствуют психологическое опустошение и «разотождествление» со школой.

Джассим [Jussim et al., 1996] показал, что воздействия учительских ожиданий наиболее сильны среди афроамериканцев, учащихся с низким социоэкономическим статусом и девочек. Большая уязвимость представителей стигматизированных групп объясняется, по его мнению, следующими причинами.

Во-первых, учащиеся восприимчивы к поведенческим показателям членов группы, соответствующим негативным стереотипам. Например, по мнению некоторых исследователей, многие афроамериканские подростки не стремятся к успехам в учёбе потому, что высокая успеваемость трактуется ими как обязанность белых и отторжение от собственной этнической группы [Fordham, Ogbu, 1986; Steele, 1992].

Во-вторых, самосбывающееся пророчество по определению является следствием ошибочных ожиданий. Стереотипы часто являются неточными [Hamilton et al, 1990; Jones, 1986, 1990; Miller, Turnbull, 1986], а ожидания в отношении стигматизированных групп нередко основываются именно на стереотипах.

И, наконец, учащиеся из стигматизированных групп часто в силу ряда причин социального характера

в той или иной степени испытывают стресс и поэтому имеют меньше психологических ресурсов для сопротивления негативным учительским ожиданиям. Например, школьник из семьи с низким доходом может переживать из-за неблагоприятной домашней обстановки и экономических проблем и в силу этих причин обладать низкой сопротивляемостью к негативным ожиданиям учителя.

Следует отметить, что наряду с вредоносным самосбывающимся пророчеством, существует и благоприятное. Если учитель поощряет и поддерживает ведущее к успеху поведение, с учеником могут произойти позитивные изменения [Brophy, Good, 1974; Cooper, 1979; Eccles, Wigfield, 1985; Eden, 1984, 1986; Harris, Rosenthal, 1985; Jussim, 1986]. Неуспешные учащиеся в определённой ситуации способны значительно повысить свою успеваемость. Например, Стил [Steele, 1992] ссылается на учебные программы, благодаря которым слабоуспевающие афроамериканцы добивались успехов в учёбе и обгоняли по баллам белых одноклассников.

Рассматривая вопросы подверженности школьников самосбывающемуся пророчеству, Джассим [Jussim et al., 1996] представил данные, свидетельствующие, что если ученики принадлежат более чем к одной стигматизированной группе, их уязвимость соответственно увеличивается. Например, девочки из семей с низким достатком подвержены самосбывающимся пророчествам больше, чем девочки из семей со средним и высоким достатком.

Изучая, опосредует ли самооценка учащихся воздействие ожиданий учителя, исследователи обнаружили, что негативное влияние последних значительно сильнее отражается на детях с низкой самооценкой способностей [Madon et al., 1997]. Миджли с коллегами [Midgley et al., 1989] рассмотрели изменения самооценки школьников с различной успеваемостью в зависимости от ожиданий учителя в период перехода из начальной школы в младшую среднюю. Учителя, к которым дети пришли в седьмом классе, имели различные ожидания о своей способности обучать детей с низкой успеваемостью. Самооценка успешных учеников никак не изменилась в связи с теми или иными ожиданиями учителя. Характер изменений самооценки учеников с низкой успеваемостью оказался значимо связанным с типом ожиданий учителя, к которому они попали. Самооценка таких учащихся возрастала, если учитель был уверен в своей способности к обучению детей с разным уровнем подготовки; самооценка снижалась, если учитель считал себя неспособным обучать неуспевающих.

Следует отметить роль мотивационной ориентации ученика в подверженности его учительским ожиданиям. Внешне мотивированные учащиеся в этом отношении более уязвимы, поскольку в целом больше рассчитывают на учителя и внимательней относятся к интерпретации оценочной обратной связи [Harter, Connell, 1984].

Индивидуальные качества учителя и самосбывающееся пророчество

Индивидуальные качества учителя чрезвычайно тесно связаны с вероятностью возникновения у него негативных ожиданий, ведущих в дальнейшем к развёртыванию самосбывающегося пророчества. Это касается, прежде всего, опытности, профессиональной эффективности, стремления учителя к контролю и степени его когнитивной ригидности [Jussim et al., 1996].

Опытность учителя зависит от квалификации и стажа, опытный учитель обладает более точной информацией об учениках, что препятствует вредоносным ожиданиям.

Эффективность учителя – это его ожидания относительно собственной способности обучать. Когда педагог недостаточно уверен в своих профессиональных качествах, налицо условия для пагубного воздействия его негативных ожиданий на учащихся. Низкоэффективные учителя, чувствуя свою неспособность повлиять на успеваемость учеников, по отношению к которым они имеют такие ожидания, уделяют им меньше внимания, чем высокоэффективные учителя. Поэтому происходит усугубление разрыва в знаниях между учащимися, в отношении которых учитель испытывает разные ожидания, что способствует реализации самосбывающегося пророчества [Midgley et al., 1989].

Уровень учительского контроля также влияет на действенность его ожиданий в отношении учеников. Чем жёстче педагог контролирует учеников, тем сильнее он стремится к предсказуемости результатов

своей деятельности, тем вероятней он нацелен на подкрепление собственных ожиданий и тем скорее его ожидания будут предвзятыми и самореализующимися [Jussim et al., 1996].

Когнитивная ригидность проявляется в том, что человек, сталкиваясь с неподтверждением ожиданий, не в состоянии всё же изменить своего мнения. Когнитивно ригидный учитель может способствовать реализации собственных негативных ожиданий.

Возраст учеников и воздействие ожиданий учителя

Следует отметить, что исследование возрастных различий в чистом виде невозможно. Анализируя возрастные изменения детей, обычно имеют в виду скорее социальный возраст, жёстко связанный с определёнными событиями – началом школьного обучения, переходом из младших классов в средние, а затем в старшие, что сопровождается изменением требований и особенностей обучения.

Когда человек попадает в незнакомую ситуацию, он особенно восприимчив к ожиданиям других [Jussim et al., 1996]. Всякий раз, когда среда предъявляет новые требования, наша обычная самооценка размывается. Неопределённое самовосприятие делает мишени более восприимчивыми к ожиданиям значимых других.

Руденбаш [Raudenbush, 1984], проведя мета-анализ восемнадцати исследований, показал, что учительские ожидания оказывают наиболее сильное воздействие на учащихся первого, второго и седьмого классов. Если принять во внимание, что ученики первого и второго классов только адаптируются к обучению, а ученики седьмого переходят в старшую школу и сталкиваются с появлением новых учителей, незнакомых с их репутацией, становится понятной повышенная уязвимость детей к воздействию учительских ожиданий именно в эти периоды.

Когнитивная загруженность как фактор риска

Хорошая оснащённость школ, свободный доступ учеников к современному оборудованию и спортивным объектам уменьшают вероятность реализации самосбывающегося пророчества, так как снижают когнитивную загруженность учителей и учеников [Jussim et al., 1996]. Чем больше учеников в классе, тем больше возрастает когнитивная загруженность учителя, прикладываящего значительные усилия, чтобы поддерживать дисциплину и обеспечивать учебный процесс. В такой ситуации учитель подвержен искажениям восприятия и может действовать, основываясь на своих предубеждениях. В то же время когнитивно перегруженные ученики имеют больше шансов попасть под воздействие вредоносных ожиданий учителя.

Может ли воздействие ожиданий накапливаться

Что происходит в результате неточных ожиданий учителя (например, в отношении способностей ученика к освоению того или иного предмета) по прошествии нескольких школьных лет? Накапливается ли со временем действие таких ожиданий, провоцируя самосбывающееся пророчество, или же, напротив, рассеивается? Убедительно ответить на этот вопрос в настоящее время не представляется возможным; немногочисленные исследования, посвящённые этой проблеме, к сожалению, имеют значительные концептуальные и методологические ограничения (см. [Elashoff, Snow, 1971; Jussim, Eccles, 1995a, 1995b]).

Заключение

Вопреки утверждениям о повсеместном воздействии ожиданий, огромный массив данных, полученных как в лаборатории, так и в естественной обстановке, позволяет сделать вывод, что в целом самосбывающееся пророчество распространено не столь широко [Brophy, 1983; Eccles, Wigfield, 1985; Jussim, 1991; Jussim, Eccles, 1995a, 1995b; Raudenbush, 1984; Rosenthal, Rubin, 1978]. Однако то, что ожидания учителей относительно достижений учеников сбываются в основном в силу своей точности, а не вследствие самореализующегося пророчества, никак не снижает важности последствий каждого конкретного проявления феномена для обучения и развития ребёнка.

Изучение учительских ожиданий выявило факторы риска, которые с целью минимизации возможного ущерба для ребёнка необходимо принимать во внимание в процессе школьного обучения. Надо полагать, что перечисленные нами зоны уязвимости школьников к пагубному воздействию негативных ожиданий учителей далеко не исчерпаны. Для более полной информации о самосбывающемся пророчестве в школе необходим ряд лонгитюдных исследований, учитывающий различные переменные, относящиеся к характеристикам учителя, ученика и ситуационным факторам. Особенно перспективным направлением, как мы полагаем, является дальнейшая разработка проблемы воздействия на школьников вредоносных учительских ожиданий, основанных на гендерных стереотипах.

Литература

Brophy J. Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 1983, 75(5), 631–661. doi:10.1037/0022-0663.75.5.631

Brophy J., Good T. *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.

Cooper H. Pygmalion grows up: A model for teacher expectation, communication, and performance influence. *Review of Educational Research*, 1979, 49(3), 389–410. doi:10.3102/00346543049003389

Dusek J., Joseph G. The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 1983, 75(3), 327–346. doi:10.1037/0022-0663.75.3.327

Eccles (Parsons) J. Sex differences in mathematics participation. In: M.L. Maehr, M.W. Steinkamp (Eds.), *Women in science: Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT: JAI Press, 1984. Vol. 2, pp. 93–137.

Eccles J., Harold R.D. Gender differences in educational and occupational patterns among the gifted. In: N. Colangelo, S.G. Assouline, D.L. Ambrosio (Eds.), *Talent development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development*. Unionville, NY: Trillium Press, 1992. pp. 3–29.

Eccles J., Hoffman L.W. Socialization and the maintenance of a sex-segregated labor market. In: H.W. Stevenson, A.E. Siegel (Eds.), *Research in child development and social policy*. Chicago: University of Chicago Press, 1984. Vol. 1, pp. 367–420.

Eccles J., Jacobs J.E. Social forces shape math attitudes and performance. *Signs*, 1986, 11(2), 367–380.

Eccles J., Wigfield A. Teacher expectations and student motivation. In: J. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985. pp. 185–226.

Eden D. OD and self-fulfilling prophecy: Boosting productivity by raising expectations. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1986, 22(1), 1–13. doi:10.1177/002188638602200104

Eden D. Self-fulfilling prophecy as a management tool: Harnessing Pygmalion. *Academy of Management Review*, 1984, 9(1), 64–73. doi:10.5465/AMR.1984.4277938

Elashoff J.D., Snow R.E. *Pygmalion reconsidered*. Worthington, Ohio: Charles A. Jones, 1971.

Else-Quest N.M., Hyde J.S., Linn M.C. Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2010, 136(1), 103–127. doi:10.1037/a0018053

Fordham S., Ogbu J.U. Black students' school success: Coping with the "burden of "acting white." *The Urban Review*, 1986, 18(3), 176–206.

Frome P.M., Eccles J.S. Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998, 74(2), 435–452. doi:10.1037/0022-3514.74.2.435

Guiso L., Monte F., Sapienza P., Zingales L. Culture, gender, and math. *Science*, 2008, 320(5880), 1164–1165. doi:10.1126/science.1154094

Hamilton D.L., Sherman S.J., Ruvolo C.M. Stereotype-based expectancies: Effects on information processing and social behavior. *Journal of Social Issues*, 1990, 46(2), 35–60. doi:10.1111/j.1540-4560.1990.tb01922.x

Harris M.J., Rosenthal R. Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 1985, 97(3), 363–386. doi:10.1037/0033-2909.97.3.363

Harter S., Connell J.P. A model of the relationship among children's academic achievement and their self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. In: J.G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT: JAI Press, 1984. pp. 219–250.

Helwig R., Anderson L., Tindal G. Influence of elementary student gender on teachers' perceptions of mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 2001, 95(2), 93–102. doi:10.1080/00220670109596577

Jacobs J.E., Eccles J.S. The impact of mothers' gender-role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1992, 63(6), 932–944. doi:10.1037/0022-3514.63.6.932

Jensen A.R. How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 1969, 39(1), 1–123.

Jones E.E. *Interpersonal perception*. New York: W.H. Freeman, 1990.

Jones E.E. Interpreting interpersonal McCauley (Eds.), *Stereotype accuracy: Toward appreciating group differences*. Washington, DC: American Psychological Association, 1995a. pp. 245–271.

Jussim L., Eccles J. Naturalistic studies of interpersonal expectancies. *Review of Personality and Social Psychology*, 1995b, Vol. 15, 74–108.

Jussim L., Eccles J. Teacher expectations II: Construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1992, 63(6), 947–961. doi:10.1037/0022-3514.63.6.947

Jussim L., Eccles J., Madon S. Social Perception, Social Stereotypes, and Teacher Expectations: Accuracy and the Quest for the Powerful Self-Fulfilling Prophecy. In: M.P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. San Diego, CA: Academic Press, 1996. Vol. 28, pp. 281–388.

Kahneman D., Tversky A. On the psychology of prediction. *Psychological Review*, 1973, 80(4), 237–251. doi:10.1037/h0034747

Katz D., Braly K. Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1933, 28(3), 280–290. doi:10.1037/h0074049

Keller C. Effect of teachers' stereotyping on students' stereotyping of mathematics as a male domain. *The Journal of Social Psychology*, 2001, 141(2), 165–173. doi:10.1080/00224540109600544

Kelley H.H. The warm-cold variable in first impressions of persons. *Journal of Personality*, 1950, 18(4), 431–439. doi:10.1111/j.1467-6494.1950.tb01260.x

LaPiere R.T. Type-rationalizations of group antipathy. *Social Forces*, 1936, 15(2), 232–237. doi:10.2307/2570963

Lareau A. Social-class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 1987, 60(2), 73–85.

Madon S., Jussim L., Eccles J. In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997, 72(4), 791–809. doi:10.1037/0022-3514.72.4.791

Meece J.L., Eccles-Parsons J., Kaczala C.M., Goff S.E., Futterman R. Sex differences in math achievement: Towards a model of academic choice. *Psychological Bulletin*, 1982, 91(2), 324–348. doi:10.1037/0033-2909.91.2.324

Merton R.K. The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 1948, 8(2), 193–210.

Midgley C., Feldlaufer H., Eccles J.S. Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 1989, 81(2), 247–258. doi:10.1037/0022-0663.81.2.247

Miller D.T., Turnbull W. Expectancies and interpersonal processes. *Annual Review of Psychology*, 1986, 37, 233–256. doi:10.1146/annurev.ps.37.020186.001313

Nisbett R., Ross L. *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1980.

Nosek B.A., Smyth F.L., Sriram N., Lindner N.M., Devos T., Greenwald A.G. National differences in gender-science stereotypes predict national sex differences in science and math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 2009, 106(26), 10593–10597. doi:10.1073/pnas.0809921106

Pope D.G., Sydnor J.R. Geographic variation in the gender differences in test scores. *The Journal of Economic Perspectives*, 2010, 24(2), 95–108. doi:10.1257/jep.24.2.95

Raudenbush S.W. Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy inductions: A synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology*, 1984, 76(1), 85–97. doi:10.1037/0022-0663.76.1.85

Robinson-Cimpian J.P., Lubienski S.T., Ganley C.M., Copur-Gencturk Y. Are schools shortchanging boys or girls? The answer rests on methods and assumptions: Reply to Card (2014) and Penner (2014). *Developmental Psychology*, 2014, 50(6), 1840–1844. doi:10.1037/a0036693

Rosenthal R. *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy: Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms*. New York: M.S.S. Inf. Corp. Modular Publications, 1974.

Rosenthal R., Jacobsen L. *Pygmalion in the classroom*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

Rosenthal R., Rubin D.B. Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, 1978, 1(3), 377–386. doi: http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X00075506

Simpkins S.D., Fredricks J.A., Eccles J.S. Charting the Eccles' expectancy-value model from mothers' beliefs in childhood to youths' activities in adolescence. *Developmental Psychology*, 2012, 48(4), 1019–1032. doi:10.1037/a0027468

Snyder M. When belief creates reality. In: M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental psychology*. Orlando, FL: Academic Press, 1984. Vol. 18, pp. 247–305.

Spinath B., Spinath F.M. Development of self-perceived ability in elementary school: the role of parents' perceptions, teacher evaluations, and intelligence. *Cognitive Development*, 2005, 20(2), 190–204.

Steele C.M. Race and the schooling of black Americans. *Atlantic Monthly*, 1992, April, 68–78.

Swann W.B. Quest for accuracy in person perception: A matter of pragmatics. *Psychological Review*, 1984, 91(4), 457–477. doi:10.1037/0033-295X.91.4.457

Tiedemann J. Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 2000, 92(1), 144–151. doi:10.1037/0022-0663.92.1.144

Wigfield A., Eccles J.S. Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 2000, 25(1), 68–81. doi:10.1006/ceps.1999.1015

Williams T. Teacher prophecies and the inheritance of inequality. *Sociology of Education*, 1976, 49(3), 223–236.

Yee D., Eccles J. Parent perceptions and attributions for children's math achievement. *Sex Roles*, 1988, 19(5/6), 317–333.

Поступила в редакцию 10 июня 2015 г. Дата публикации: 14 октября 2015 г.

[Сведения об авторе](#)

Баскаева Оксана Васильевна. Лаборатория дифференциальной психологии и психофизиологии, «Психологический институт РАО», ул. Моховая, д. 9, стр. 4, 125009 Москва, Россия.
E-mail: baskaeva.oksana@gmail.com

[Ссылка для цитирования](#)

Стиль psystudy.ru

Баскаева О.В. Самосбывающееся пророчество как результат ожиданий учителя. *Психологические исследования*, 2015, 8(43), 9. <http://psystudy.ru>

Стиль ГОСТ

Баскаева О.В. Самосбывающееся пророчество как результат ожиданий учителя // *Психологические исследования*. 2015. Т. 8, № 43. С. 9. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг).

[Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка". Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" – дата, когда читатель обращался к документу и он был доступен.]

Адрес статьи: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n43/1189-baskaeva43.html>

[К началу страницы >>](#)