

TAMARA N. DRAGOJEVIĆ¹

MILENA M. LETIĆ LUNGULOV²

Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet

PREGLEDNI ČLANAK

UDK: 37.091.321:[37.015.3:005.32

BIBLID: 0353-7129, 27(2022)1, p.29-40

EFEKTI OČEKIVANJA NASTAVNIKA NA MOTIVACIJU UČENIKA ZA UČENJE

Rezime: Polazeći od shvatanja koja ističu značaj Pigmalion efekta u nastavi, u okviru rada prikazan je pregled istraživanja povezanosti očekivanja nastavnika sa motivacijom učenika za učenje. Cilj ovog rada je da se ukaže na različite efekte koje očekivanja formirana od strane nastavnika imaju na motivaciju učenika za učenje. Nalazi prikazanih relevantnih istraživanja ukazuju na to da visoka očekivanja nastavnika mogu povećati motivaciju učenika, ali isto tako da niska očekivanja nastavnika mogu dovesti do njenog smanjenja. Takođe, utvrđeno je da se nastavnici češće smeše, više komuniciraju, uspostavljaju kontakt očima sa učenicima od kojih više očekuju. Etikete koje nastavnici dodeljuju učenicima dovode do toga da neki učenici dobijaju manje motivišuće situacije za učenje. Implikacije ovog rada ogledaju se u osvetljavanju značaja ovog fenomena i njegovog reflektovanja na obrazovnu praksu. Utvrđeno je da se visoka, kao i niska očekivanja nastavnika u velikoj meri odražavaju na motivaciju učenika za učenje, zbog čega bi nastavnici trebalo da koriste svoj uticaj tako što će podsticati i aktivirati učenike.

Cljučne reči: Pigmalion efekat, očekivanja nastavnika, motivacija za učenje

Uvod

Tema Pigmalion efekta u učionici aktuelna je još od sredine prošlog veka, ali zbog svoje specifičnosti i mogućnosti primene na sve sfere života i dalje izaziva mnogo pažnje i kontroverzi (Johnston et al., 2019). Za kreiranje ovog fenomena zaslužni su Robert Rosenthal i Leonora Džekobson (Rosenthal & Jacobson, 1968). Istraživanje pomenutih autora izazvalo je mnogo oprečnih reakcija zbog načina na koje je sprovedeno. Namera im je bila da otkriju da li očekivanja nastavnika utiču na školsko

1 tamaradragojevic27@gmail.com

2 milenaletic@ff.uns.ac.rs

postignuće učenika. Ušli su u učionice i metodom slučajnog izbora odabrali učenike koje su nastavnicima predstavili najinteligentnijima, onima koji imaju veliki potencijal za uspeh, iako to nije bilo tačno. Učenici su radili neverbalni test inteligencije na početku i na kraju školske godine (Rosenthal & Jacobson, 1968). Nastavnicima je rečeno da je to novi test intelektualnih sposobnosti na osnovu kojeg se mogu identifikovati deca koja će rapidno intelektualno napredovati. Testirani su svi učenici od prvog do šestog razreda u jednoj osnovnoj školi u San Francisku (Kostović, 2008). Svaki nastavnik iz te škole dobio je spisak učenika koji će, prema rezultatima tog testa, napredovati više u odnosu na ostale učenike. Rezultati su bili svakako iznenađujući i pokazali su da su učenici za koje se nasumično tvrdilo da su najinteligentniji, zaista pokazali više postignuće u odnosu na početak školske godine. Isti učenici su prvo testirani nakon godinu dana, a zatim nakon dve godine. To je potvrdilo njihovu hipotezu da etikete koje su „nalepljene“ učenicima zaista mogu da imaju merljive efekte na ponašanje učenika (Kostović, 2008).

Motivacija za učenje može biti povezana sa očekivanjima koja nastavnik ima u odnosu učenika. Velika je verovatnoća da će nastavnik koji ima pozitivna očekivanja povećati motivaciju učenika za učenje (Contreras, 2011). Takođe, ukoliko nastavnik ima negativna očekivanja i javno ih ispoljava, postoji mogućnost da će svojim postupcima uticati na smanjenje motivacije učenika za učenjem (Brophy & Good, 1970). U obrazovnom kontekstu, motivacija za učenje je jedan od ključnih preduslova uspešnosti osobe koja uči (Veljković, 2020). Ona predstavlja nameru, volju za sticanjem određenih znanja i veština. Motivacija za školsko učenje definiše se kao tendencija učenika da se sve školske, akademske aktivnosti dožive kao smislene i kao način dolaženja do akademske dobiti, uspeha u školi (Trebješanin, 2009). Očekivanja nastavnika, njegova ličnost, kao i stav prema učenicima u velikoj meri doprinose kvalitetu motivacije učenika (Malinić, 2009). Ova tema je veoma značajna, jer nam govori u kakvoj su relaciji očekivanja nastavnika i motivacija učenika, odnosno, na koji način efekti očekivanja nastavnika mogu da utiču na motivaciju učenika za učenje.

METODOLOŠKI PRISTUP

U radu smo pokušali da ukažemo na značajnost efekata očekivanja nastavnika na motivaciju učenika. Kao što je navedeno u sažetku, cilj rada je ukazati na različite efekte koje očekivanja formirana od strane nastavnika imaju na motivaciju učenika za učenje. Cilj se ostvaruje na teorijskom nivou, primenom metode teorijske analize i tehnike analize sadržaja. Značajno je istaći da „analiza sadržaja predstavlja tehniku zaključivanja koja se zasniva na sistematskom i objektivnom identifikovanju karakteristika datih poruka“ (Knežević Florić i Ninković, 2012, str. 149). Neophodnost analize sadržaja za pedagogiju je posledica činjenice da se obrazovanje zasniva na verbalnom prenošenju normi, stavova, vrednosti (Knežević Florić i Ninković, 2012). Kao problem ovog rada postavlja se pitanje da li i u kojoj meri očekivanja nastavnika mogu da utiču na motivaciju učenika za učenje.

PREGLED RELEVANTNIH ISTRAŽIVANJA

Klasifikacija i sistematizacija prema istorijskom razvoju

Mnogi kritičari su saglasni sa stavom da očekivanja nastavnika mogu značajno uticati na rezultate učenika (Raundebush, 1984; Wineburg, 1987; Jussim & Harber, 2005; Johnson et al., 2019). Uprkos kritikama, većina istraživanja pokazuje da kada nastavnici postavljaju visoka očekivanja učenicima, učenici slede taj primer (Alvidrez & Weinstein, 1999; Weinstein, 2008; Johnston et al., 2019).

Autor Merton (Merton, 1948) prvi je predstavio koncept samoostvarujućeg proročanstva. U poslednjih trideset godina, ova tema je osnov mnogih istraživanja u domenu obrazovanja. Većina istraživača usaglašena je u vezi sa etapama samoostvarujućeg proročanstva: 1) posmatrač usvaja određena uverenja o meti/osobi; 2) posmatrač tretira metu/osobu u skladu sa očekivanjima; 3) diferencirani tretman utiče na osobu i njeno ponašanje; 4) ponašanje te osobe potvrđuje prethodna uverenja i očekivanja posmatrača, a nakon toga se proces ponavlja (Sarrazin et al., 2006). Visoka očekivanja nisu ekvivalentna istim očekivanjima. Rezultati pokazuju da je frekvencija komunikacije koju inicira nastavnik u negativnoj korelaciji sa njihovim očekivanjima. Dakle, kada su nastavnici smatrali da je učenik bio slabije motivisan, trudili su se da češće komuniciraju sa njim, odnosno ispoljavaju kontrolišuće ponašanje, zatim neutralno ponašanje, postavljaju kontrolišuća/sugestivna pitanja, ohrabruju, kritikuju i na poslednjem mestu negativno ocenjuju socijalne veštine učenika i njegov rad (Sarrazin et al., 2006). Ovo istraživanje pokazuje da očekivanja nastavnika imaju značajan uticaj na način na koji nastavnici tretiraju učenike. Iako su nastavnici podržavali autonomiju u ponašanju učenika koje su smatrali visoko motivisanim, a ispoljavali su veću kontrolu prema učenicima koji su bili manje motivisani, oni su ostvarivali više interakcije i komunikaciju sa učenicima koji su manje motivisani (Sarrazin et al., 2006). Ovakvi nalazi govore u prilog tome da nastavnikova očekivanja/uverenja o motivaciji utiču na trud učenika, kao i da ovaj trud utiče na stil nastavnika (Sarrazin et al., 2006).

Jedno od najvažnijih pitanja u vezi sa ovim je ispitavanje uzroka formiranja neadekvatnih očekivanja nastavnika. Najadekvatnije bi bilo da nastavnik svoja očekivanja formira kroz rad učenika, njegovo postignuće, aktivnost na času, ali to nije uvek tako.

Autori Kuper i Gud (Cooper & Good, 1983) naveli su najučestalije faktore koji utiču na formiranje nastavničkih očekivanja:

- Socioekonomski status učenika – ponekad nastavnik smatra da učenici koji nemaju dovoljno stimulativnu sredinu ili adekvatne uslove za učenje, prema pravilu imaju niži stepen motivacije za učenje, a samim tim i potencijalno slabije školsko postignuće.
- Pol učenika – nekada se smatralo da se bi od devojčica trebalo očekivati više u društvenim naukama, dok su dečaci uspešniji u prirodnim naukama.

- Neurednost učenika – učenici koji imaju manir da pišu neuredno, nečitko, manje poznaju nastavne jedinice i zato su njihovi radovi nesistematični.
- Tip škole – učenici koji su iz prigradskih mesta ili seoskih sredina nekada se smatraju manje kompetentnim u odnosu na učenike iz gradskih sredina.
- Mesto sedenja – učenici koji sede u poslednjim redovima manje znaju i zato ne žele da budu transparentni nastavniku.
- Izgled učenika – ovo se odnosi na celokupnu pojavu učenika.
- Halo efekat – nastavnici na osnovu jedne karakteristike, situacije, donose celokupan sud o tom učeniku.
- Etnicitet – to su predrasude koje se donose na osnovu etničkih grupa kojima učenici pripadaju.
- Jezik – učenici koji nisu toliko vešti u verbalizovanju, nemaju dovoljno reči u vokabularu, nekada se mogu proceniti kao oni koji manje znaju, a možda je razlog tome samo nedovoljna rečitost (Cooper & Good, 1983).

Gonder (1991) je smatrao da etikete koje nastavnici dodeljuju učenicima dovode do toga da neki učenici dobijaju manje motivišuće situacije za učenje, sadržaj koji nije podsticajan, što doprinosi smanjenoj želji za učenjem. Način na koji će nastavnik pristupiti svom poslu često je tema aktuelnih rasprava o vaspitno-obrazovnom procesu. Naime, često se pitamo da li su za učenike adekvatniji oni nastavnici koji postavljaju niske standarde, standarde koji su prilagođeni prosečnim učenicima ili su to nastavnici koji su stroži, sa višim standardima i očekivanjima. Public Agenda (1997), Dokument Nacionalne organizacije za istraživanje obrazovanja, prikazuje rezultate istraživanja hiljadu trista srednjoškolaca u Americi o tome šta oni žele i očekuju od nastavnika i škole. Rezultati su pokazali da su se mnogi učenici žalili na minimalne zahteve koji se pred njih postavljaju. Učenici su istakli da bi daleko više učili, trudili se, ukoliko bi percipirali da nastavnici veruju u njih. Izazovnija nastava bi ih više motivisala i pokrenula na rad. Moglo bi se reći da čitav proces uticaja nastavnikovih očekivanja na motivaciju učenika ide sledećim redosledom: nastavnik prvo formira diferencijalna očekivanja; u skladu sa svojim formiranim očekivanjima počinje da se drugačije ophodi prema učenicima; svaki učenik različito odgovara na ta očekivanja, jer ih i nastavnik drugačije tretira; svaki učenik se trudi da učvrsti to posebno očekivanje nastavnika; kao rezultat celog ovog kauzalnog odnosa imamo da se sposobnosti, znanja, veštine pojedinih učenika unapređuju, dok drugi ne napreduju onoliko koliko bi trebalo (Brophy & Good, 1970).

Autor Bamburg (Bamburg, 1994) istakao je da su studije pokazale da nastavnici kroz različite signale ispoljavaju svoja očekivanja. Naime, ispostavilo se da se nastavnici češće smeše, više komuniciraju, uspostavljaju kontakt očima sa učenicima od kojih više očekuju (Bamburg, 1994). Kroz formalne i neformalne znakove daju do znanja učenicima da veruju u njih. Nadalje, autor govori da je primetno da nastavnici sa učenicima od kojih očekuju manje imaju i manje interakcije sa njima, manje im se

smeše i ne postavljaju im dodatna pitanja, što svakako može delovati demotivišuće (Bambrug, 1994).

Pokazalo se da kada neko izražava veru u nas, u naše sposobnosti, naša motivacija bi tada trebalo da raste, a samim tim i želja i motivacija za postignućem. S druge strane, negativna i niska očekivanja nastavnika takođe imaju efekta na učenika i njegovo ponašanje. Visoka, ali i niska očekivanja, mogu delovati kao samoostvarujuće proročanstvo. To bi značilo da učenici daju nastavnicima onoliko koliko oni očekuju od njih, ni manje ni više od toga (Lumsden, 1997). Veoma je zanimljiv način na koji se reflektuju viša ili niža očekivanja nastavnika.

Istraživanje Smita i njegovih saradnika (Smith et al., 1999) pokazuje da samoostvarujuće proročanstvo ima slab uticaj, ali da je njegovo prisustvo izrazito stabilno. To bi značilo da nastavnička očekivanja i uverenja o mogućnostima učenika mogu delovati na motivaciju učenika i nekoliko godina nakon prvobitnog kontakta. Pored efekta samoostvarujućeg proročanstva, egzistira i efekat akumuliranih očekivanja. To je dugotrajan proces tokom kojeg samoispunjujuća proročanstva akumuliraju, povećavaju se zahvaljujući mnoštvu izvora (Jovanović, 2013).

Rezultati istraživanja autorke Vajnstajn (Weinstein, 2002), fokusiranog na razmatranje iskustava dece osnovnoškolskog uzrasta u vezi sa različitim očekivanjima nastavnika, doveli su do nove teorije o reakcijama učenika na očekivanja nastavnika, opisujući mišljenja učenika o tome kako su nastavnici posmatrali njihovo postignuće u učionici. Učenici su istakli narušenu motivaciju zbog različitog tretmana učenika od strane nastavnika. Na taj način, učenici su razvijali niska očekivanja. Učenici koji su percipirali da nastavnici od njih imaju visoka očekivanja, razvili su osećaj ponosa, ali i određenu vrstu pritiska i zabrinutosti zbog potencijalnog neuspeha (Weinstein, 2002).

Riv i Jang (Reeve & Jang, 2006) su u svojim istraživanjima utvrdili da nastavnik podstiče motivaciju učenika. On to čini kroz podržavanje autonomije, pružanjem adekvatnih povratnih informacija, kroz optimalne izazove. Međutim, nastavnik nije izolovan činilac i nije prisutan samo njegov uticaj. Bilo bi najpreciznije i najadekvatnije reći da nastavnik i sveukupna nastavna praksa imaju specifičan uticaj koji je povezan i koji je u interakciji sa genetskim i sredinskim faktorima, a sve to dalje implicira diferenciran uticaj na učenike. Nastavnici bi u saradnji sa učenicima trebalo da ispune sve ono što je propisano nastavnim planom i programom (Reeve & Jang, 2006).

Istraživanje *The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy – supportive and controlling behaviors* (Sarrazin et al., 2006) pokazalo je drugačije rezultate. Naime, utvrđeno je da očekivanja nastavnika nisu bila povezana sa početnim samoodređenjem učenika, da su nastavnici ređe komunicirali sa učenicima koje su smatrali visoko motivisanim, i samim tim, da su imali veću kontrolu u radu sa učenicima za koje su verovali da su nisko motivisani (Sarrazin et al., 2006).

Nužno je napomenuti da nastavnikova očekivanja ne moraju biti samoostvarujuća. Naime, uvek se može desiti da učenik istupi, ne reaguje u skladu sa prvobitnim očekivanjima nastavnika. Ukoliko učenik dobije višu ocenu, primetno se više trudi, pokazuje interesovanje, sigurno je da bi to sve trebalo da bude transparentno

i nastavniku, i da on u skladu s tim revidira svoju početnu premisu i očekivanje (Lungulov, 2009).

Autorica Rubi Dejvis (Rubie-Davies, 2010) otkrila je da nastavnici koji imaju visoka očekivanja na nivou odeljenja imaju drugačiji pristup interakciji koju ostvaruju sa učenicima u odnosu na nastavnike koji imaju izrazito niska očekivanja na nivou odeljenja. Nastavnici koji pokazuju veru u celo odeljenje promovisu grupni rad, podstiču samostalnost učenika, postavljaju pitanja koja su otvorenog tipa i teže da celo odeljenje bude jedna koherentna grupa. Nastavnici koji pokazuju niska očekivanja u odnosu na odeljenje čine suprotno. Dakle, oni u najvećem broju slučajeva kreiraju homogene grupe, ne podstiču grupni rad učenika i njihova pitanja su najčešće zatvorenog tipa. U takvoj nekoherentnoj grupi nema mnogo prostora za autonomiju učenika, njihovu aktivnost i međusobnu saradnju (DeCuir & Dixson, 2004; Cammarota, 2007; Darling-Hammond, 2007).

Istraživanja pokazuju da se povratna informacija uspešnijim učenicima češće daje, da oni dobijaju dodatni materijal i da se njihov eventualni neuspeh pokušava racionalizovati (Contreras, 2011). Neretko se dešava da učenici koji imaju sve petice i koji su uspešni u svim predmetima podbace i dobiju neku nižu ocenu. Većina nastavnika će se truditi da taj neuspeh opravda nekim potencijalnim uzrocima neuspeha, kao što su trema, umor, porodični problemi i slično. Zapravo, oni će se truditi da ostanu dosledni svojim prvobitnim očekivanjima kroz tu racionalizaciju (Contreras, 2011). S druge strane, kod neuspešnih učenika dogodiće se suprotno. Učenici koji imaju slabije ocene iz nekog predmeta ponekad mogu dobiti visoku ocenu. Neretko će nastavnik izraziti sumnju u tu visoku ocenu, jer od tog učenika nema visoka očekivanja. Niska očekivanja prouzrokovana su prethodnim slabijim ocenama, i samim tim, nova visoka ocena će izazvati diskrepanciju. Često će prva pomisao biti da je učenik prepisao, imao sreće, ali ne i da je uspešno savladao tu nastavnu jedinicu (Cammarota, 2011).

Pojedini autori navode malo drugačije efekte akumuliranih očekivanja. Oni su pokazali da u školskom kontekstu akumulirana očekivanja imaju minimalne efekte i da njihovo dejstvo slabi tokom vremena (Jovanović, 2013). Percepcije istraživača o ovom fenomenu mogu se podeliti u dve grupe. Prvi su shvatanja da nastavnici suviše veruju svojim pretpostavkama i očekivanjima i da su najviše time vođeni u vaspitno-obrazovnom procesu. Drugi, pak, tvrde da nastavnici imaju svoja početna očekivanja od učenika, ali da se ona tokom rada sa njima mogu opovrgnuti i ne moraju biti trajna. Takvi nastavnici daju priliku i sebi i učenicima da ih demantuju i da budu najbolja verzija sebe. Tako rastu i učenici, ali i sami nastavnici (Jovanović, 2013).

Australijski istraživači dali su značajan doprinos istraživanju očekivanja nastavnika (Seax, 2016; Tan & Iates, 2016). Njihova studija uključivala je napore da se ublaži efekat niskih očekivanja nastavnika u odnosu na učenike koji su pripadnici manjinskih zajednica. Ispostavilo se da su nastavnici imali viša očekivanja od učenika iz škola sa visokim socioekonomskim statusom nego od učenika iz škola sa niskim socioekonomskim statusom (Dufler, 2015). Dodatno, rezultati su ukazivali na mnogobrojne prednosti učenika od kojih su nastavnici više očekivali.

Istraživanje autorke Bojović (2017) na temu podsticanja motivacije učenika za učenje u nastavnom procesu pokazalo je da nastavnici i učenici imaju drugačije percepcije u pogledu primene različitih načina podsticanja motivacije učenika. Naime, nastavnici smatraju da se najčešće primenjuju postupci poput osmišljavanja podsticajnih zadataka, razvijanja učenikove autonomije, nagrada i pohvala, kooperativnog učenja, fleksibilnosti. Učenici su, s druge strane, istakli da je u nastavi poprilično zastupljen individualni rad, više se primenjuju kompetitivni oblici grupe interakcije i korišćenje informacionih tehnologija u nastavnom procesu. Ipak, postojale su procene oko kojih su se usaglasili. Obe grupe ispitanika smatrale su da je veoma zastupljeno kooperativno učenje, nakon toga individualni oblik učenja, a najmanje kompetitivno učenje. Potvrđena je hipoteza da su učenici delimično motivisani za učenje (Bojović, 2017). Ovo istraživanje je veoma značajno jer je otvorilo mnoga pitanja u oblasti motivacije koja su nedovoljno ispitana i vrlo kompleksna (Bojović, 2017).

Istraživanja koja su realizovana u periodu od 2008. do 2018. godine proširila su tradicionalnu oblast istraživanja očekivanja nastavnika, posebno u domenu koji se odnosi na efekte očekivanja nastavnika na akademske rezultate učenika (Bohlmann & Weinstein, 2013; Johnston et al., 2019). Sigurno je da očekivanja nastavnika mogu značajno uticati na rezultate učenika, ali efekti nisu konzistentni u različitim kontekstima i sa različitim učenicima. Prema različitim istraživačima, efekti očekivanja nastavnika mogu predstavljati od 3 do 60 procenata varijanse u postignuću i motivaciji učenika za učenje (Harber, 2005; Hattie, 2012; Jussim & Rubie-Davies, 2014; Johnston et al., 2019).

Novija istraživanja su potvrdila da faktori kao što su pol, socioekonomski status ili etnička pripadnost utiču na razvoj očekivanja nastavnika (Rubie-Davies & Peterson, 2016; Johnston et al., 2019). Takođe, određena ponašanja učenika mogu uticati na visoka ili niska očekivanja nastavnika. Naime, ukoliko učenici pokazuju saradnju, samokontrolu, upornost, to dovodi do visokih očekivanja nastavnika. S druge strane, ukoliko učenici ispoljavaju nizak nivo samokontrole, tj. nisu u stanju da kontrolišu svoje emocije tokom određenih sukoba, to dovodi do nižih očekivanja nastavnika (Wellborn et al., 2012).

Prema teoriji očekivanja i vrednosti, motivacija je determinisana očekivanjima sopstvenog uspeha i vrednovanja cilja (Pajević i Fehratović, 2019). Tako posmatrana, motivacija je rezultat očekivanja i vrednosti. Ukoliko nema vrednosti ili očekivanja, neće biti ni motivacije. To ukazuje na kompleksnost ovog odnosa u školskom kontekstu. Dakle, da bi učenik bio motivisan za nastavni proces, trebalo bi da poseduje neka očekivanja vezana za uspeh i da svemu tome pridaje pozitivnu vrednost. Ako je učeniku stalo do uspeha i ukoliko veruje da može da ostvari željeni cilj, biće motivisan i nastojće da istraje u toj svojoj nameri. Zadatak ili izazov koji je učenik postavio pred sebe trebalo bi da podrazumeva napor, ali ne pretežak, kako ne bi došlo do neuspeha (Lalić-Vučetić, 2015). Krucijalna pitanja za ovu teoriju su: da li ja to mogu? zbog čega bih ja to trebalo da radim? Značajno je napomenuti i to da nije dovoljno samo da imamo očekivanja, ili samo vrednost, već oba navedena faktora. Neophodno je

posedovati osećanje samoeфикаsnosti i biti orijentisan na cilj (Pajeвиć i Fehratović, 2019).

Neke od teorija motivacije podrazumevaju i analizu faktora poput percepcije, očekivanja, vrednosti kao i njihove interakcije (Veljković, 2020). Najznačajnije od njih su: Adamsova teorija pravednosti, Vrumova teorija očekivanja i Porter-Loulerov model očekivanja (Veljković, 2020). Zajedničko navedenim teorijama jeste očekivanje ljudi da će ostvarivanje ciljeva dovesti do određenih efekata. Adamsova teorija pravednosti polazi od pretpostavke da ljudi obavljaju određene aktivnosti očekujući neku vrstu nagrade. Aktivnost koja se obavlja on naziva *input*. Nagrada za input se naziva *output*. Ukoliko osoba ima osećaj da za svoj input dobija odgovarajući output, postaje zadovoljna i motivisana da nastavi sa istom količinom inputa. Međutim, ukoliko osoba ima utisak da uloženi input nadmašuje output, postaje demotivisana (Veljković, 2020). Vrum motivaciju posmatra kao kognitivni proces u kojem pojedinac racionalno i slobodno odlučuje da li će i koje ponašanje preduzeti u zavisnosti od njegovih procena. Osnovne pojmove ove teorije Vrum definiše kao valencu, instrumentalnost i očekivanje. To bi dalje podrazumevalo da se motivacija povećava ukoliko su sva tri elementa visoka, a smanjuje se smanjenjem svakog pojedinačnog elementa. Porter-Loulerova teorija tvrdi da osoba treba da poseduje odgovarajuće sposobnosti, kao i da razume zahteve nakon kojih bi uložila trud i ostvarila željeni nivo postignuća (Veljković, 2020).

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Pigmalion efekat je predmet proučavanja brojnih naučnih disciplina, pa samim tim predstavlja aktuelnu temu koja zahteva holistički pristup. On je od velikog značaja za školski kontekst. Do sada je sproveden veliki broj istraživanja koja su se bavila temom nastavničkih očekivanja i njihovim uticajem na motivaciju, ali i na uspeh učenika (Alvidrez & Weinstein, 1999; Welborn et al., 2012; Rubie-Davies & Peterson, 2016; Johnston et al., 2019). Rezultati pojedinih istraživanja pokazuju da ukoliko nastavnici imaju visoka očekivanja, motivišu učenike, što može da dovede do pozitivnih, ali i do negativnih ishoda (Johnston et al., 2019). Takođe, istraživanjem autorke Bojović (2017) ustanovljeno je da nastavnici i učenici imaju različite percepcije u pogledu načina motivisanja učenika. Ukoliko nastavnik kontinuirano ima visoka očekivanja u odnosu učenika, nekada može doći do sindroma izgaranja, odnosno do iscrpljenosti učenika, koja može biti prouzrokovana različitim faktorima.

Pigmalion efekat može da dovede do unapređenja samog nastavnog procesa, ali ne bi trebalo zanemariti ni njegove potencijalno negativne efekte. Ukoliko nastavnik kontinuirano pokazuje niska očekivanja od učenika sa slabijim školskim postignućem, to takođe može dovesti do dalekosežnih posledica, kao što je nizak stepen motivacije, smanjen nivo samopouzdanja, manjak volje zbog neuspeha. Sigurno je da nastavnik ima veliki uticaj na učenike. Taj uticaj može da iskoristi tako što će ih podsticati, motivisati, aktivirati (Lalić Vučetić, 2015).

Implikacije ovog rada ogledaju se u naglašavanju značaja očekivanja nastavnika, odnosno njihovih efekata na motivaciju učenika. Kroz pregled mnogobrojne literature uvideli smo kako su se efekti očekivanja nastavnika reflektovali na motivaciju učenika. Ograničenja rada odnose se na nedostatak realizovanja empirijskog istraživanja koje bi omogućilo reprezentativne i relevantne podatke. S obzirom na to da je ova tema izrazito pogodna za empirijska istraživanja, bilo bi vrlo značajno da ona u budućnosti budu i realizovana.

LITERATURA

- Alvidrez, A., & Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 91*(4), 731-746.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260-267.
- Bamburg, J. D. (1994). *Raising Expectations To Improve Student Learning*. (Urban Monograph Series). Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Bojović, I. (2017). *Podsticanje motivacije učenika za učenje u nastavnom procesu* [Nepublikovana doktorska disertacija]. Beograd: Filozofski fakultet.
- Bohlmann, N. L., & Weinstein, R. S. (2013). Classroom context, teacher expectations, and cognitive level: Predicting children's math ability judgments. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(6), 288-298.
- Brković, A, Petrović-Bjekić, D. i Zlatić, L. (1998). Motivacija učenika za nastavne predmete. *Psihologija, 1-2*, 115-136.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of educational psychology, 61*(5), 365-374.
- Cammarota, J. (2007). A social justice approach to achievement: Guiding Latina/o students toward educational attainment with a challenging, socially relevant curriculum. *Equity & Excellence in Education, 40*(1), 87-96.
- Cammarota, J. (2011). From hopelessness to hope: Social justice pedagogy in urban education and youth development. *Urban Education, 46*(4), 828-844.
- Cooper, H. M., & Good, T. L. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the Expectation Communication Process*. New York: Longman Publishing Group.
- Darling-Hammond, L. (2008). Teacher learning that supports student learning. *Teaching for intelligence, 2*(1), 91-100.
- DeCuir, J. T., & Dixson, A. D. (2004). So when it comes out, they aren't that surprised that it is there: Using critical race theory as a tool of analysis of race and racism in education. *Educational researcher, 33*(5), 26-31.
- Dulfer, N. (2015). *Different kids, different pedagogies: An examination of pedagogy in context* (Doctoral dissertation). University of Melbourne, Parkville, Victoria.

- Dweck, C. S. (1989). *Motivacijski procesi kao determinante učenja. Psihologijska znanost i edukacija*. Zagreb: Školske novine.
- Gonder, P. O. (1991). *Caught in the Middle: How To Unleash the Potential of Average Students*. Arlington: American Association of School Administrators.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers maximizing impact on learning*. Florence, SC: Taylor and Francis.
- Johnston, O., Wildy, H., & Shand, J. (2019). A decade of teacher expectations research 2008–2018: Historical foundations, new developments, and future pathways. *Australian Journal of Education*, 63(1), 44-73.
- Jovanović, O. (2013). Uticaj implicitnih nastavničkih uverenja na učenje i razvoj učenika. *Godišnjak za psihologiju*, 10(12), 55-68.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knows and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.
- Knežević Florić, O. i Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kostović, S. (2008). *Pigmalion u razredu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Lalić-Vučetić, N. Z. (2015). *Postupci nastavnika u razvijanju motivacije učenika za učenje* [Nepublikovana doktorska disertacija]. Beograd: Filozofski fakultet.
- Lungulov, B. (2009). *Kako učenici vide svoje nastavnike*. Novi Sad: Zadužbina Andrejević.
- Lumsden, L. S. (1997). *Expectations for students. Eric Digest*, 116. Eugene: University of Oregon.
- Malinić, D. (2009). *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch review*, 8(2), 193-210.
- Pajević, A. D. i Fehratović, M. H. (2019). Motivation and learning. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren- Leposavić*, 13, 169-184.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Raudenbush, S. W. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy induction: A synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 85-97.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support student's autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209-215.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 121-135.

- Rubie-Davies, C. M. (2014). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. Hoboken, NY: Taylor and Francis.
- Rubie-Davies, C. M., & Peterson, E. R. (2016). Relations between teachers achievement, over and underestimation, and students beliefs for Maori and Pakeha students. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 72-83.
- Sarrazin, P. G., Tessier, D. P., Pelletier, L. G., Trouilloud, D. O., & Chanal, J. P. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(3), 283-301.
- Seah, L. H. (2016). Understanding the conceptual and language challenges encountered by grade 4 students when writing scientific explanations. *Research in Science Education*, 46(3), 413-437.
- Smith, A. E., Jussim, L., & Eccles, J. (1999). Do self-fulfilling prophecies accumulate, dissipate, or remain stable over time? *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 548-555.
- Tan, J. B., & Yates, S. (2011). Academic expectations as sources of stress in Asian students. *Social Psychology of Education*, 14(3), 389-407.
- Trebješanin, B. (2009). *Motivacija za učenje*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher the power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinstein, R. S. (2008). *Schools that actualize high expectations for all youth: Theory for setting change and setting creation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Veljković, J. (2020). Uloga motivacije u vaspitno-obrazovnom kontekstu. U S. Marinković (Ur.), *Nauka i nastava u vaspitno-obrazovnom kontekstu* (str. 29-46). Užice: Pedagoški fakultet.
- Wellborn, C., Huebner, E., & Hills, K. (2012). The effects of strengths-based information on teachers expectations for diverse students. *Child Indicators Research*, 5(2), 357-374.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12(3), 265-310.
- Wineburg, S. S. (1987). The self-fulfillment of the self-fulfilling prophecy. *Educational Researcher*, 16(9), 28-37.
-

THE EFFECTS OF TEACHER EXPECTATIONS ON STUDENT MOTIVATION TO LEARN

Summary: Starting from the understandings that emphasize the importance of the Pygmalion effect in teaching, the paper presents an overview of research on the relationship between teachers' expectations and students' motivation to learn. The aim of this paper is to point out the different effects of expectations that teachers form on students' motivation to learn. The findings of the presented relevant research indicate that high expectations of teachers can increase student motivation, but also that low expectations of teachers can lead to its reduction. Also, it was determined that teachers smile more often, communicate more, establish eye contact with students from whom they expect

more. The labels that teachers assign to students lead to some students getting less motivating learning situations. The implications of this paper are reflected in the elucidation of the significance of this phenomenon and its reflection on educational practice. It has been found that high as well as low expectations of teachers largely reflect on the motivation of students to learn, which is why teachers should use their influence by encouraging and activating students.

Keywords: Pygmalion effect, teachers' expectations, motivation for learning.