

УДК 371

УЧИТЕЛЬСКИЕ ОЖИДАНИЯ И АКАДЕМИЧЕСКИЕ ДОСТИЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ: ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Взаимоотношения «учитель — ученик» играют особую роль в процессе обучения и потому давно находятся в фокусе внимания многих как зарубежных, так и отечественных исследователей и практиков. В зависимости от того, какие сложатся отношения между учителем и учеником, будет зависеть не только академическая успешность ребенка, но и его социальное и эмоциональное благополучие. Характер взаимоотношений между учителем и учащимися варьируется в зависимости от индивидуальных характеристик участников процесса, в частности учителя. К таким характеристикам учителя можно отнести учительские ожидания. Целью данной работы является обзор зарубежной литературы по теме ожиданий учителей для иллюстрации основных направлений исследований в данной области и поиска слабоизученных областей.

Результаты обзора показывают, что учителя формируют свои ожидания, основываясь на академических достижениях и поведении ученика в школе, а также на собственных убеждениях. Они могут транслировать свои ожидания ученикам через свое поведение, а ученики могут реагировать на это поведение, что может приводить к возникновению феномена «самосбывающегося» пророчества. Таким образом, ожидания учителя могут либо способствовать повышению академических достижений учащихся, либо наоборот — сдерживать прогресс. Несмотря на то, что ожи-



Э. М. Абдурахманова

Аспирант, Центр психометрики и измерений в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва
E-mail: eabdurakhmanova@hse.ru

Elen M. Abdurakhmanova

Postgraduate Student, Center for Psychometrics and Measurements in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Как цитировать статью: Абдурахманова Э. М. Учительские ожидания и академические достижения учащихся: обзор зарубежных исследований // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4 (69). С. 75–87.

дания учителей изучались в течение длительного времени, есть еще малоизученные области, например устойчивость ожиданий учителей во времени.

Ключевые слова: взаимоотношения «учитель — ученик», ожидания учителя, эффект от ожиданий учителя, самосбывающиеся пророчества, поддерживающие ожидания, академические достижения учащихся.

Введение. Взаимоотношения «учитель — ученик» играют важную роль в процессе обучения. Они в значительной степени связаны с вовлеченностью учащихся в учебную деятельность [20], их академическими достижениями [18], а также проблемами с поведением учащихся [5]. Учащиеся, как правило, лучше учатся и чувствуют себя более привязанными к школе, когда у них есть учителя, которых они считают дружественными и поддерживающими [1]. Особенно важны благоприятные взаимоотношения между учителем и учеником в начальной школе, в период адаптации и установления новых связей со сверстниками, поскольку диадические отношения «конфликт — близость» учителя с ребенком в первом классе и климат в классе связаны с психосоциальной адаптацией детей в первые годы начальной школы [11].

Процесс взаимоотношений «учитель — ученик» является многогранным и сложным. Характер этого процесса связан с множеством факторов, одним из которых являются ожидания учителя, а именно «представления, которые учителя формируют о будущем поведении или академических достижениях своих учеников на основе того, что они уже знают о них» [14]. Самым известным примером исследования важности ожиданий учителей является работа Р. Розенталя и Л. Якобсон [24], положившая начало проведению исследований, направленных на изучение концепции ожиданий учителей и их влияния на академические достижения учащихся, которые продолжаются по сей день. Таким образом, цель статьи заключается в обзоре зарубежных научных исследований по теме ожиданий учителей для иллюстрации их основных результатов и выделения направлений дальнейшей работы в данной области. В обзор включены исследования по ожиданиям учителей и их влиянию на академические достижения детей, а также исследования по учительским суждениям и убеждениям, связанным с ожиданиями.

Как формируются ожидания учителей. Учителя формируют свои ожидания, основываясь на таких факторах, как успеваемость учащихся,

их вовлеченность и поведение в классе, демографические характеристики (этническая принадлежность, пол, социально-экономический статус семьи (СЭС)) [30]. В частности, Й. Кайзер и ее коллеги в исследовании, в котором приняли участие 52 немецких учителя, показали, что учителя высказывают более позитивные суждения о более вовлеченных в учебную деятельность учащихся [17].

Учителя склонны ожидать от учеников с низким СЭС меньших успехов в учебе, чем от учеников со средним или высоким СЭС. А. Тобиш и М. Дресел провели онлайн-опрос 237 учителей из Германии, объектом в котором выступили три гипотетических ученика: от учителей требовалось высказать свои ожидания относительно их академических успехов и дать им характеристики, связанные с их успеваемостью и готовностью приложить усилия в учебе [29]. Для получения достоверных результатов авторы исследования использовали виньетки, представлявшие собой школьные отчеты об этих учениках с разными СЭС (низкий / высокий) и этнической принадлежностью (иммигрант / коренной житель). Каждый учитель получал только одну виньетку. В итоге было выявлено, что учителя ожидали более высокие результаты от ученика с высоким СЭС, приписывали более высокие способности ученикам неиммигрантам, а при сочетании неиммигрантского происхождения и высокого СЭС учителя склонны были оценивать такого ученика как более усердного в выполнении школьных заданий [29]. Другое исследование, проведенное в одной из начальных школ Квебека, показало, что учителя оценивали плохо одетых, уставших или сонных детей как менее успешных и менее вовлеченных в учебу [13].

Исследования различий в ожиданиях учителей по гендерному признаку учащихся демонстрируют противоречивые результаты. Некоторые исследования свидетельствуют о том, что учителя начальной и основной школы, как правило, ожидают от девочек более высоких результатов по чтению и письму [21; 22], а от мальчиков — по математике [15]. А есть исследования, которые не обнаруживают связей между гендерными стереотипами и ожиданиями учителей [13].

Ожидания учителя также связаны с его личными характеристиками, например опытом работы. Исследования по этой теме также демонстрируют противоречивые результаты. Джессика Уитли обнаружила, что с увеличением опыта ожидания учителей относительно достижений учеников снижаются, однако эти результаты были получены во время

опроса учителей, работающих с детьми с трудностями в обучении [34]. При этом в исследовании, проведенном в начальной и основной школе Новой Зеландии, не обнаружено значимой связи между профессиональным опытом учителя и его ожиданиями [26].

Общие характеристики класса и школы (например, академический уровень и однородность класса, доля учащихся из неблагополучных семей, этнический состав школы, общий уровень успеваемости в школе) также связаны с учительскими ожиданиями. Например, опрос 102 учителей четырех школ штата Миссисипи показал, что учителя в школах с высокой успеваемостью в большей степени основывают свои ожидания на способностях учащихся, а учителя в школах с низкой успеваемостью — на личных характеристиках учащихся — таких, как, например, внешность, поведение, уровень образования родителей [3]. В других исследованиях с большим количеством участников-учителей получены свидетельства того, что ожидания учителей связаны с долей учащихся из неблагополучных семей и этническим составом школы: ожидания ниже в школах с более высокой долей учащихся из семей неквалифицированных рабочих и неблагополучных семей, некоренных жителей и учащихся с трудностями в обучении [2; 9].

Таким образом, процесс формирования ожиданий учителей является многоаспектным и тесно связан не только с характеристиками учащихся, но также с характеристиками самого учителя и школы.

Трансляция учителями своих ожиданий учащимся. Учителя могут транслировать свои ожидания детям через поведение, предоставление разных возможностей обучения. Одними из первых, кто проверили эту гипотезу, были Джер Брофи и Томас Гуд (1970). Они предложили теоретическую модель, объясняющую эффект влияния ожиданий учителя через его наблюдаемое поведение [10]. Р. Вайнштейн, используя теоретическую модель Брофи и Гуда, в ходе исследования взаимодействия между учителями начальной школы и первоклассниками в штате Коннектикут обнаружила, что учителя больше взаимодействовали с детьми с низкими способностями и больше их хвалили, но оказывали большую поддержку детям с высокими способностями, выражавшуюся в том, что детям позволяли практиковать навыки чтения без перерыва в течение более длительного времени [32]. Д. Эдер исследовала, как учителя начальных классов транслируют свои ожидания на групповом уровне. Она изучала различия в поведении учителей в условиях обучения групп первокласс-

ников, выделенных на основе уровня сформированности читательских способностей, и выявила, что в зависимости от уровня группы учителя демонстрировали разное поведение, например, в группах с высоким уровнем навыков учителя внимательно следили за очередностью чтения детьми и делали детям замечания, если порядок нарушался, в то время как в группах с низкими навыками учитель не делал замечаний детям, если нарушалась очередность [12].

Учитель может транслировать свои ожидания также на весь класс в целом. В исследовании, проведенном в Новой Зеландии, было показано, что учителя с низкими ожиданиями и учителя с высокими ожиданиями используют разные подходы к преподаванию в классе [25]. В частности, учителя с высокими ожиданиями поощряли и учили детей с низкими результатами наравне с детьми с высокими результатами; такие учителя поощряли мотивацию детей к решению более сложных заданий, в особенности детей из групп с низкими результатами; они обеспечивали детей обратной связью [25]. И наоборот, учителя с низкими ожиданиями предельно контролировали цели обучения и развитие детей с низкими результатами; они не обеспечивали этих детей обратной связью и не меняли их программу обучения [25].

Таким образом, исследования показывают, что в зависимости от ожиданий учителя демонстрируют разное поведение и предоставляют разные возможности детям.

Восприятие учащимися ожиданий учителей. Исследования приводят доказательства того, что ученики воспринимают и различают ожидания учителей. Р. Вайнштейн и коллеги в исследовании, проведенном с участием 579 учеников первых, третьих и пятых классов и тридцати их учителей, выявили, что учащиеся разного возраста воспринимали отношение учителей в зависимости от уровня их способностей и ожиданий учителя, в частности ученики с высокой успеваемостью сообщали о позитивной учительской поддержке, в отличие от учащихся с низкой успеваемостью [33]. Э. Бабад, опросив 520 семиклассников и 17 учителей трех школ в Израиле, обнаружила, что дети и учителя по-разному воспринимают эмоциональную поддержку: дети отмечали, что учителя оказывают большую эмоциональную поддержку учащимся с высокой успеваемостью, что не согласовывалось с ответами учителей [5]. Исследование Э. Бабад и ее коллег, также проведенное в Израиле, иллюстрирует, что ученики по поведению учителя, даже незнакомого,

могут выявить успеваемость ученика [6]. В этом исследовании учащихся четвертых, седьмых и десятых классов наряду со студентами педагогического вуза и опытными учителями просили по коротким аудио- и видеозаписям беседы учителя с учеником, находящимся за кадром в видеозаписи, вынести суждение об успеваемости ученика, отношении учителя к ученику и его ожиданиях. Результаты показали, что учащиеся даже младших классов могли определить, говорил ли учитель с учеником с высокой или низкой успеваемостью, насколько этот ученик был любим учителем, но выявить ожидания учителя для них оказалось сложным [6]. Продолжая это исследование, Э. Бабад и П. Тейлор из Новой Зеландии, показали, что учащиеся десяти, тринадцати и шестнадцати лет могут также выявлять и оценивать различное поведение и эмоции учителей по отношению к ученикам с высокой и низкой успеваемостью по невербальным каналам (жесты, мимика) [8].

Связь между ожиданиями учителей и академическими достижениями. В результате взаимодействия, при котором учитель через свое поведение транслирует ученику свои ожидания, а ученик воспринимает их и реагирует, может проявляться феномен «самосбывающихся пророчеств», под которым понимается влияние учительских ожиданий на академические достижения или поведение учеников. Впервые этот феномен был исследован Робертом Розенталем и Ленор Якобсон в ходе эксперимента, в котором учителям предоставили ложную информацию об их учениках, а именно им сообщили, что результаты гарвардского теста ожидаемого продвижения (Harvard Test of Inflected Acquisition) говорят о том, что некоторые дети покажут высокий «всплеск интеллектуального роста» [24]. В действительности вместо гарвардского теста дети выполняли IQ-тестирование по методике определения общих способностей, а дети, которые якобы покажут академический всплеск в ближайшем будущем, были выбраны случайно, независимо от результатов теста. Главный вопрос, интересовавший исследователей: продемонстрируют ли случайно выбранные ученики из экспериментальной группы более высокий интеллектуальный рост, чем дети из контрольной группы [24]. Результаты теста в конце учебного года показали, что эти дети действительно показали более высокий IQ по сравнению с остальными. На основании этого Р. Розенталь и Л. Якобсон пришли к выводу, что искаженная информация, предоставленная учителям, сформировала у них ошибочные ожидания, которые изменили достижения учеников

в соответствии с этими ожиданиями. Результат этого эксперимента получил название «эффект Пигмалиона», также его называют «эффектом Розенталя». Это исследование положило начало изучению влияния ожиданий учителей на академические результаты детей.

Большинство лонгитюдных исследований показывают, что высокие ожидания учителей положительно влияют на академические результаты детей [30]. В частности, в США в подобном исследовании, охватившем учащихся с детского сада до восьмого класса, была выявлена связь между ожиданиями учителей и достижениями учеников, и эта связь возрастает по мере прохождения учебы в школе [16].

Низкие ожидания учителей, которые они явно высказывают, могут привести к снижению результатов учащихся [7]. Этот феномен называют «эффектом Голема» [7]. Эмпирически подтвердить существование этого феномена удалось Д. Рейнольдсу в ходе экспериментального исследования, проведенного с 2001 года по 2004 год, с участием студентов-бакалавров бизнес-школы США [23].

Ожидания учителей могут быть связаны с академическими достижениями не только на индивидуальном уровне, но и на уровне класса. Так, высокие ожидания учителей математики средних школ связаны с успеваемостью по этому предмету учащихся как на индивидуальном уровне, так и на уровне класса с учетом контроля начальных достижений [28]. Чжэн Ли и Кристин Маргарет Руби-Дэвис в исследовании с участием 50 преподавателей и 4617 первокурсников двух университетов Китая привели доказательства, что влияние ожиданий преподавателя на уровне группы был более значительным, чем на уровне отдельного студента [19].

Таким образом, исследования показывают, что ожидания учителей связаны с академическими достижениями детей как на уровне отдельного ученика, так и на уровне группы и класса.

Кроме эффектов самосбывающихся пророчеств, когда ожидания учителя способствуют достижению учениками более высоких или более низких результатов по сравнению с предыдущими показателями, в зарубежной научной литературе по теме ожидания учителей выделяют также поддерживающие ожидания — «ситуации, в которых учителя сохраняют свои исходные ожидания, несмотря на свидетельства того, что учащиеся повысили или снизили успеваемость, что может приводить к поддержанию успеваемости учащихся на предыдущих уровнях» [30]. Феномен поддерживающих ожиданий в литературе изучается крайне

редко. В частности, проводятся исследования стабильности ожиданий учителей [31; 27], в которых изучается, меняются ли ожидания учителей со временем при получении опровергающей информации от учеников, и их результаты неоднозначны. Например, по результатам трехлетнего исследования, проведенного среди 94 учителей начальной и основной школы Новой Зеландии, получены свидетельства того, что ожидания учителей в целом стабильны, хотя и наблюдаются незначительные относительные изменения [27]. При этом исследование, проведенное в течение одного года с участием учителей десяти средних школ Китая, показывает, что часть учителей склонны корректировать свои ожидания по мере получения опровергающей информации от учеников [31].

Заключение. Проведенный обзор исследований позволяет сделать следующие выводы:

- учителя формируют свои ожидания на основе факторов, связанных с характеристиками учащихся (успеваемость, вовлеченность, пол, СЭС семьи), кроме того, ожидания учителей связаны с личными характеристиками учителя и школы;
- учителя могут транслировать свои ожидания ученикам, а ученики, в свою очередь, распознают эти ожидания;
- ожидания учителей связаны с академическими результатами учащихся, при этом высокие ожидания учителей могут повысить результаты детей (эффект Пигмалиона), а низкие ожидания могут сказаться негативно (эффект Голема);
- область стабильности ожиданий учителей и область влияния стабильности ожиданий являются одними из малоизученных и требуют дальнейших исследований. В частности, практически нет исследований по теме стабильности ожиданий учителей в зависимости от сочетания успеваемости и социально-эмоционального развития детей. Более того, нет исследований, которые изучают, какой эффект ожидания учителя оказывают на учебные результаты детей, отличающиеся по успеваемости и социально-эмоциональному развитию.

К сожалению, рамки одной статьи не позволили охватить все направления исследований по теме ожиданий учителей, например, не представлены результаты интервенционных исследований, направленных на изменение ожиданий учителей; исследований, выделяющих типы учителей в зависимости от их ожиданий; исследований по связи ожиданий учителей и социально-эмоционального развития детей.

Результаты обзора могут быть полезны исследователям для выдвижения гипотез, формулирования исследовательских вопросов, определения дизайна исследований, направленных на повышение ожиданий учителя, а также на заполнение существующих пробелов в исследованиях или уточнение имеющихся результатов, разрешения существующих противоречий.

Литература

1. Собкин В. С., Фомиченко А. С. Влияние отношений между учителем и учеником на академические достижения учащихся // Управление образованием: теория и практика. 2015. № 3 (19). С. 34–54 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-otnosheniy-mezhdu-uchitelem-i-uchenikom-na-akademicheskie-dostizheniya-uchaschihsya/viewer> (дата обращения: 10.05.2020).
2. Agirdag O., Van Avermaet P., Van Houtte M. School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies // Teachers College Record. 2013. Vol. 115 (3). P. 1–50.
3. Al-Fadhli H., Singh M. Teachers' Expectancy and Efficacy as Correlates of School Achievement in Delta, Mississippi // Journal of Personnel Evaluation in Education. 2007. Vol. 19 (1–2). P. 51–67 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-007-9032-9>.
4. Archambault I., Vandenbossche-Makombo J., Fraser S. L. Students' Oppositional Behaviors and Engagement in School: The Differential Role of the Student-Teacher Relationship // Journal of Child and Family Studies. 2017. Vol. 26 (6). P. 1702–1712 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0691-y>.
5. Babad E. Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers // Journal of Educational Psychology. 1990. Vol. 82, No. 4. P. 683–690 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.683>.
6. Babad E., Bernieri F., Rosenthal R. Students as Judges of Teachers' Verbal and Nonverbal Behavior // American Educational Research Journal. 1991. Vol. 28, No. 1. P. 211–234 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312028001211>.
7. Babad E., Inbar J., Rosenthal R. Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers // Journal of Educational Psychology. 1982. Vol. 74 (4). P. 459–474 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.459>.
8. Babad E., Taylor P. J. Transparency of Teacher Expectancies Across Language, Cultural Boundaries // The Journal of Educational Research. 1992. Vol. 86 (2). P. 120–125 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941148>.
9. Brault M.-C., Janosz M., Archambault I. Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis // Teaching and Teacher Education. 2014. Vol. 44. P. 148–159.
10. Brophy J. E., Good T. L. Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data // Journal of Educational Psychology. 1970. Vol. 61, No. 5. P. 365–374 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0029908>.
11. Buysse E., Verschueren K., Verachtert P., et al. Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher–child relationship quality and relational classroom climate // Elementary School Journal. 2009. Vol. 110, No. 2. P. 119–141 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1086/605768>.
12. Eder D. Ability grouping as a self-fulfilling prophecy: A micro-analysis of teacher-student interaction // Sociology of Education. 1981. Vol. 54. P. 151–162 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.2307/2112327>.
13. Fitzpatrick C., Côté-Lussier C., Blair C. Dressed and Groomed for Success in Elementary School: Student Appearance and Academic Adjustment // The Elementary School Journal. 2016. Vol. 117 (1). P. 30–45 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1086/687753>.

14. *Good T.L.* Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions // Journal of Teacher Education. 1987. Vol. 38 (4). P. 32–47 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1177/002248718703800406>.

15. *Holder K., Kessels U.* Gender and ethnic stereotypes in student teachers' judgments: A new look from a shifting standards perspective // Social Psychology of Education. 2017. Vol. 20. P. 471–490 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9384-z>.

16. *Jamil F.M., Larsen R.A., Hamre B.K.* Exploring longitudinal changes in teacher expectancy effects on children's mathematics achievement // Journal for Research in Mathematics Education. 2018. Vol. 49. P. 57–90 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.49.1.0057>.

17. *Kaiser J., Retelsdorf J., Südkamp A., et al.* Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgments // Learning and Instruction. 2013. Vol. 28. P. 73–84 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.06.001>.

18. *Košir K., Tement S.* Teacher–student relationship and academic achievement: a cross-lagged longitudinal study on three different age groups // European Journal of Psychology of Education. 2013. Vol. 29 (3). P. 409–428 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0205-2>.

19. *Li Z., Rubie-Davies C.M.* Teachers matter: expectancy effects in Chinese university English-as-a-foreign-language classrooms // Studies in Higher Education. 2016. Vol. 42 (11). P. 2042–2060 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130692>.

20. *Martin A.J., Collie R.J.* Teacher–student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? // Journal of Educational Psychology. 2019. Vol. 111 (5). P. 861–876 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000317>.

21. *Meissel K., Meyer F., Yao, E. S., et al.* Subjectivity of teacher judgments: Exploring student characteristics that influence teacher judgments of student ability // Teaching and Teacher Education. 2017. Vol. 65. P. 48–60 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.021>.

22. *Muntoni F., Retelsdorf J.* Gender-specific teacher expectations in reading. The role of teachers' gender stereotypes // Contemporary Educational Psychology. 2018. Vol. 54. P. 212–220 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.012>.

23. *Reynolds D.* Restraining Golem and Harnessing Pygmalion in the Classroom: A Laboratory Study of Managerial Expectations and Task Design // Academy of Management Learning & Education. 2007. Vol. 6, No. 4. P. 475–483.

24. *Rosenthal R., Jacobson L.* Pygmalion in the classroom // The Urban Review. 1968. Vol. 3 (1) [Электронный ресурс]. P. 16–20. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02322211>.

25. *Rubie-Davies C.M.* Teacher Beliefs and Expectations: Relationships with Student Learning // Challenging Thinking About Teaching and Learning / ed. by Rubie-Davies C. M., Rawlinson C. New York: Nova Science Publishers, 2008. P. 25–40.

26. *Rubie-Davies C. M., Flint A., McDonald L. G.* Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? // British Journal of Educational Psychology. 2012. Vol. 82. P. 270–288 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x>.

27. *Rubie-Davies C. M., Watson P. W. St J., Flint A., et al.* Viewing students consistently: how stable are teachers' expectations? // Educational Research and Evaluation. 2018. Vol. 24, No. 3–5. P. 221–240 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550836>.

28. *Szumski G., Karwowski M.* Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement // Contemporary Educational Psychology. 2019. Vol. 59 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101787>.

29. *Tobisch A., Dresel M.* Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds // Social Psychology of Education. 2017. Vol. 20 (4). P. 731–752 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9392-z>.

30. *Wang S., Rubie-Davies C. M., Meissel K.* A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years // Educational Research and Evaluation. 2018. Vol. 24, No. 3–5. P. 124–179 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>.

31. *Wang S., Rubie-Davies C. M., Meissel K.* The stability and trajectories of teacher expectations: Student achievement level as a moderator // Learning and Individual Differences. 2020. Vol. 78 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101818>.

32. *Weinstein R. S.* Reading group membership in first grade: Teacher behaviors and pupil experience

over time // *Journal of Educational Psychology*. 1976. Vol. 68. P. 103–116 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.68.1.103>.

33. *Weinstein R. S., Marshall H. H., Sharp L., et al.* Pygmalion and the Student: Age and Classroom Differences in Children's Awareness of Teacher Expectations // *Child Development*. 1987. Vol. 58, No. 4. P. 1079–1093.

34. *Whitley J.* Modelling the influence of teacher characteristics on student achievement for Canadian students with and without learning disabilities // *International Journal of Special Education*. 2010. Vol. 25, No. 3. P. 88–97.

TEACHERS EXPECTATIONS AND CHILDREN'S ACADEMIC ACHIEVEMENTS: REVIEW OF STUDIES

The “teacher-student” relationship plays a particular role in the learning and therefore it has long been in the focus of the attention of many researchers and practitioners. The pattern of the “teacher-student” relationship varies from the individual characteristics of the participants in the process, one of whom is a teacher. One of the teacher characteristics is teacher expectations. The purpose of this paper is a review of the existing literature on the topic of teachers' expectations and finding the poorly investigated area in this topic. The results of the review show firstly that teachers form their expectations based on the student's academic achievements and behavior in school as well as their own beliefs. Secondly, teachers may translate their expectations to students through their behavior, and students can react to this behavior, so it can lead to the emergence of the phenomenon of “self-fulfilling” prophecy. Thus, teacher's expectations can either positively or negatively affect students' academic achievements. Finally, despite that teachers' expectations have been studied for a long time, there are still poorly studied areas, for instance, the study of the stability of teachers' expectations is one of the new areas of research.

Keywords: teacher-student relationships, teacher's expectations, teacher's expectation effect, self-fulfilling prophecy, sustaining expectations, academic achievement.

References

- *Agirdag O., Van Avermaet P., Van Houtte M.* School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies // *Teachers College Record*. 2013. Vol. 115 (3). P. 1–50.
- *Al-Fadhli H., Singh M.* Teachers' Expectancy and Efficacy as Correlates of School Achievement in Delta, Mississippi // *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 2007. Vol. 19 (1–2). P. 51–67 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-007-9032-9>.
- *Archambault I., Vandenbosche-Makombo J., Fraser S.L.* Students' Oppositional Behaviors and Engagement in School: The Differential Role of the Student-Teacher Relationship // *Journal of Child and Family Studies*. 2017. Vol. 26 (6). P. 1702–1712 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0691-y>.
- *Babad E.* Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers // *Journal of Educational Psychology*. 1990. Vol. 82, No. 4. P. 683–690 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.683>.
- *Babad E., Bernieri F., Rosenthal R.* Students as Judges of Teachers' Verbal and Nonverbal Behavior // *American Educational Research Journal*. 1991. Vol. 28, No. 1. P. 211–234 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312028001211>.
- *Babad E., Inbar J., Rosenthal R.* Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers // *Journal of Educational Psychology*. 1982. Vol. 74 (4). P. 459–474 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.459>.
- *Babad E., Taylor P.J.* Transparency of Teacher Expectancies Across Language, Cultural Boundaries // *The Journal of Educational Research*. 1992. Vol. 86 (2). P. 120–125 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941148>.

Учительские ожидания и академические достижения учащихся ... |

- *Brault M.-C., Janosz M., Archambault I.* Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis // *Teaching and Teacher Education*. 2014. Vol. 44. P. 148–159
- *Brophy J.E., Good T.L.* Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data // *Journal of Educational Psychology*. 1970. Vol. 61, No. 5. P. 365–374 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0029908>.
- *Buysse E., Verschueren K., Verachert P,* et al. Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher–child relationship quality and relational classroom climate // *Elementary School Journal*. 2009. Vol. 110, No. 2. P. 119–141 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1086/605768>.
- *Eder D.* Ability grouping as a self-fulfilling prophecy: A micro-analysis of teacher-student interaction // *Sociology of Education*. 1981. Vol. 54. P. 151–162 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.2307/2112327>.
- *Fitzpatrick C., Côté-Lussier C., Blair C.* Dressed and Groomed for Success in Elementary School: Student Appearance and Academic Adjustment // *The Elementary School Journal*. 2016. Vol. 117 (1). P. 30–45 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1086/687753>.
- *Good T.L.* Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions // *Journal of Teacher Education*. 1987. Vol. 38 (4). P. 32–47 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1177/002248718703800406>.
- *Holder K., Kessels U.* Gender and ethnic stereotypes in student teachers' judgments: A new look from a shifting standards perspective // *Social Psychology of Education*. 2017. Vol. 20. P. 471–490 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9384-z>.
- *Jamil F.M., Larsen R. A., Hamre B. K.* Exploring longitudinal changes in teacher expectancy effects on children's mathematics achievement // *Journal for Research in Mathematics Education*. 2018. Vol. 49. P. 57–90 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.49.1.0057>.
- *Kaiser J., Retelsdorf J., Südkamp A.,* et al. Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgments // *Learning and Instruction*. 2013. Vol. 28. P. 73–84 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.06.001>.
- *Košir K., Tement S.* Teacher–student relationship and academic achievement: a cross-lagged longitudinal study on three different age groups // *European Journal of Psychology of Education*. 2013. Vol. 29 (3). P. 409–428 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0205-2>.
- *Li Z., Rubie-Davies C.M.* Teachers matter: expectancy effects in Chinese university English-as-a-foreign-language classrooms // *Studies in Higher Education*. 2016. Vol. 42 (11). P. 2042–2060 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130692>.
- *Martin A. J., Collie R. J.* Teacher–student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? // *Journal of Educational Psychology*. 2019. Vol. 111 (5). P. 861–876 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000317>.
- *Meissel K., Meyer F., Yao, E. S.,* et al. Subjectivity of teacher judgments: Exploring student characteristics that influence teacher judgments of student ability // *Teaching and Teacher Education*. 2017. Vol. 65. P. 48–60 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.021>.
- *Muntoni F., Retelsdorf J.* Gender-specific teacher expectations in reading. The role of teachers' gender stereotypes // *Contemporary Educational Psychology*. 2018. Vol. 54. P. 212–220 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.012>.
- *Reynolds D.* Restraining Golem and Harnessing Pygmalion in the Classroom: A Laboratory Study of Managerial Expectations and Task Design // *Academy of Management Learning & Education*. 2007. Vol. 6, No. 4. P. 475–483.
- *Rosenthal R., Jacobson L.* Pygmalion in the classroom // *The Urban Review*. 1968. Vol. 3 (1) [Elektronnyj resurs]. P. 16–20. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02322211>.
- *Rubie-Davies C.M.* Teacher Beliefs and Expectations: Relationships with Student Learning // *Challenging Thinking About Teaching and Learning* / ed. by Rubie-Davies C. M., Rawlinson C. New York: Nova Science Publishers, 2008. P. 25–40.
- *Rubie-Davies C. M., Flint A., McDonald L. G.* Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? // *British Journal of Educational Psychology*. 2012. Vol. 82. P. 270–288 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x>.
- *Rubie-Davies C. M., Watson P. W. St J., Flint A.,* et al. Viewing students consistently: how stable are

- teachers' expectations? // Educational Research and Evaluation. 2018. Vol. 24, No. 3–5. P. 221–240 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550836>.
- *Sobkin V.S., Fomichenko A.S.* Vliyanie otnoshenij mezhdou uchitelem i uchenikom na akademicheskie dostizheniya uchashchihsya // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. 2015. № 3 (19). S. 34–54 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-otnosheniy-mezhdou-uchitelem-i-uchenikom-na-akademicheskie-dostizheniya-uchashchihsya/viewer> (data obrashcheniya: 10.05.2020). [In Rus].
 - *Szumski G., Karwowski M.* Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement // Contemporary Educational Psychology. 2019. Vol. 59 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101787>.
 - *Tobisch A., Dresel M.* Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds // Social Psychology of Education. 2017. Vol. 20 (4). P. 731–752 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9392-z>.
 - *Wang S., Rubie-Davies C. M., Meissel K.* A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years // Educational Research and Evaluation. 2018. Vol. 24, No. 3–5. P. 124–179 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>
 - *Wang S., Rubie-Davies C. M., Meissel K.* The stability and trajectories of teacher expectations: Student achievement level as a moderator // Learning and Individual Differences. 2020. Vol. 78 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101818>.
 - *Weinstein R.S.* Reading group membership in first grade: Teacher behaviors and pupil experience over time // Journal of Educational Psychology. 1976. Vol. 68. P. 103–116 [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.68.1.103>.
 - *Weinstein R.S., Marshall H.H., Sharp L., et al.* Pygmalion and the Student: Age and Classroom Differences in Children's Awareness of Teacher Expectations // Child Development. 1987. Vol. 58, No. 4. P. 1079–1093.
 - *Whitley J.* Modelling the influence of teacher characteristics on student achievement for Canadian students with and without learning disabilities // International Journal of Special Education. 2010. Vol. 25, No. 3. P. 88–97.