

Το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, η επίδρασή του στη μαθησιακή διαδικασία και η διδακτική του αξιοποίηση

The Pygmalion Effect, its impact in the learning process and the teaching applications

Μαρία Νιάρη

Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Ελληνικό
Ανοικτό Πανεπιστήμιο
mania_the@yahoo.gr

Ευαγγελία Μανούσου

Εκπαιδευτικός, Καθηγήτρια-Σύμβουλος
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
manousoug@gmail.com

Abstract

In 1968, Robert Rosenthal and Lenore Jacobson published their experiment, the known Oak School, and introduced the Pygmalion Effect. Since then various studies have taken place concerning the existence of Pygmalion Effect in class and its impact on learning. In this study, after a literature review of several empirical studies concerning the existence of Pygmalion Effect in typical education as well as in adult education, we present briefly the basic points of criticism that has been made. Thereafter, we present the basic mechanisms of this phenomenon in order to make suggestions that could meliorate/improve teaching in both typical and adult education and eliminate negative impact on student's learning.

Keywords: *Pygmalion Effect, learning, teaching, typical education, adult education*

Περίληψη

Το 1968, οι Robert Rosenthal και Lenore Jacobson εξέδωσαν το πείραμά τους, που είναι γνωστό ως Oak School, και παρουσίασαν το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα. Από τότε, αρκετές έρευνες έχουν λάβει χώρα που να αφορούν την ύπαρξη του Φαινομένου του Πυγμαλίωνα στην τάξη και την επίδρασή του στη μάθηση. Σ' αυτή την εργασία, έπειτα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση διάφορων εμπειρικών ερευνών που αφορούν στην ύπαρξη του Φαινομένου του Πυγμαλίωνα στην τυπική εκπαίδευση καθώς και στην εκπαίδευση ενηλίκων, παρουσιάζουμε σύντομα τα βασικότερα σημεία κριτικής που του έχουν ασκηθεί. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τους βασικούς μηχανισμούς του φαινομένου με σκοπό να κάνουμε προτάσεις που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη διδασκαλία τόσο στην τυπική όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων και να εξαλείψουν την αρνητική επίδραση στη μαθησιακή διεργασία.

Λέξεις-κλειδιά: *Φαινόμενο Πυγμαλίωνα, μάθηση, διδασκαλία, τυπική εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων*

Εισαγωγή

Το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα στην Ψυχοπαιδαγωγική είναι η θετική έκφραση της αυτο-εκπληρούμενης προφητείας. Πρόκειται για τη διεργασία κατά την οποία οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για την επίδοση των μαθητών επηρεάζουν την

αντίληψη και την κρίση του ίδιου και παράλληλα κατευθύνουν τη συμπεριφορά του, αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών του ως προέκταση της δικής του διαφοροποιημένης στάσης. Με άλλα λόγια, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού διαμορφώνουν τις σχέσεις αλληλεπίδρασης του ίδιου με τους μαθητές του και επηρεάζουν την επίδοσή τους. Το φαινόμενο αυτό ονομάστηκε έτσι από τον Πυγμαλίωνα της ελληνικής μυθολογίας και οι πρώτοι που ασχολήθηκαν ερευνητικά με αυτό ήταν οι Robert Rosenthal και Lenore Jacobson το 1968. Έκτοτε πλήθος ερευνών έλαβαν χώρα επιβεβαιώνοντας ή αμφισβητώντας την επίδραση του Φαινομένου του Πυγμαλίωνα στη μαθησιακή διεργασία (Cooper, 1971; Lavoie & Adams, 1973; Hecht & Strum, 1974; Zanna et al., 1975; Cooper et al., 1979; Coleman & Jussim, 1983; Sprouse & Webb, 1994; Trouilloud et al., 2001; Prihadi et al., 2010; Livingston, 1969, όπως αναφ. στο Cherie, 2006; Blakey, 1970; Rosenthal, 1975; Skilbeck & Collins, 1976; Brophy, 1982; Fetsco & Clark, 1990; Wineburg, 1987, όπως αναφ. στο Rosenthal, 1987, Μπασέτας, 1999). Στην παρούσα εργασία έπειτα από μια σύντομη παρουσίαση και βιβλιογραφική επισκόπηση των κυριότερων εμπειρικών ερευνών γύρω από το Φαινόμενο αυτό, τους μηχανισμούς του και τα σημεία κριτικής που του έχει ασκηθεί, δίνονται προτάσεις για την παιδαγωγική αξιοποίηση του Φαινομένου του Πυγμαλίωνα στην εκπαιδευτική διεργασία και πράξη.

Σημασία & σκοπός της παρούσας εργασίας

Σύμφωνα με το Σύνταγμα, το σχολείο καλείται να προάγει την παιδεία με σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής τους συνείδησης και τη διάπλαση τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες. Παράλληλα, οι επιστημονικές και κοινωνικές εξελίξεις απαιτούν μαθητές ικανούς και έτοιμους να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στο κοινωνικό γίγνεσθαι, γι' αυτό η βελτίωση της ποιότητας στην Εκπαίδευση είναι ανάγκη αλλά και ζητούμενο των ημερών. Ο ρόλος και η συμβολή του εκπαιδευτικού σε αυτό είναι αδιαμφισβήτητος. Ένας από τους παράγοντες που φαίνεται να διαμορφώνουν τη σχέση μαθητών – εκπαιδευτικών είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Koblitz, (1981 οπ. αναφ. στο Μπασέτας, 1999), «*οι προσδοκίες του δασκάλου για την επίδοση π.χ. των μαθητών του στο σχολείο δεν επηρεάζουν μόνο την αντίληψη και την κρίση του δασκάλου (ως εργαλείο επεξεργασίας πληροφοριών), αλλά κατευθύνουν και τη συμπεριφορά του και κατ' επέκταση και τη συμπεριφορά των μαθητών του*». Στο πλαίσιο αυτό, στην παρούσα εργασία έγινε βιβλιογραφική επισκόπηση ελληνικών και ξένων εμπειρικών ερευνών σχετικά με το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα και τους μηχανισμούς του, καθώς και σχετικά με την επίδρασή του στη μαθησιακή διεργασία και συμπεριφορά των μαθητών και εκπαιδευομένων. Σκοπός ήταν η διερεύνηση της επίδρασης του φαινομένου του Πυγμαλίωνα στη μαθησιακή διεργασία, τόσο στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης όσο και στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων, και η διατύπωση προτάσεων για την παιδαγωγική αξιοποίηση του φαινομένου.

Ο Πυγμαλίοντας

Τον Πυγμαλίωνα τον συναντάμε στην ελληνική μυθολογία: σύμφωνα με τη Βιβλιοθήκη του Απολλοδώρου, ήταν βασιλιάς της Κύπρου και ερωτεύτηκε ένα γυναικείο άγαλμα τόσο πολύ που η θεά Αφροδίτη τελικά τον λυπήθηκε και έδωσε ζωή στο άγαλμα. Σύμφωνα με τον ποιητή Οβίδιο (Μεταμορφώσεις, Βιβλίο X), ήταν γλύπτης και το άγαλμα ήταν δικό του έργο. Μόλις ο Πυγμαλίοντας είδε το άγαλμα να

ζωντανεύει και να γίνεται πραγματική γυναίκα (Γαλάτεια), την παντρεύτηκε και από αυτούς γεννήθηκαν η Μεθάρμη και ο Πάφος, ο ιδρυτής της ομώνυμης πόλης της Κύπρου.

Το μύθο του Πυγμαλίωνα τον συναντάμε, εκτός από την Ψυχοπαιδαγωγική, και στις Τέχνες. Ο George Bernard Shaw στο έργο του *Πυγμαλίωνας* (που αργότερα μεταφέρθηκε στο θέατρο με τον ίδιο τίτλο και στον κινηματογράφο ως μιούζικαλ με τον τίτλο *My Fair Lady*) πραγματεύεται αυτήν ακριβώς την υπόθεση. Η προσπάθεια και επιμονή του καθηγητή γλωσσολογίας Pr Henry Higgins να μεταμορφώσει την Eliza Doolittle από λαϊκή ανθοπώλη σε κυρία της υψηλής κοινωνίας, στέφεται με επιτυχία καθώς οι αρχικές προσδοκίες του καθηγητή επαληθεύονται με τη συμπεριφορά της κοπέλας.

Η έρευνα των Rosenthal & Jacobson

Το 1965, οι Robert Rosenthal και Lenore Jacobson διεξήγαγαν ένα πείραμα σε ένα δημόσιο δημοτικό σχολείο (Oak School) με σκοπό να προσδιορίσουν αν και κατά πόσο οι αλλαγές στις προσδοκίες των δασκάλων για συγκεκριμένους μαθητές επιφέρουν αλλαγές στη σχολική τους επίδοση. Η βασική ερευνητική υπόθεση ήταν αν μέσα σε μια περίοδο ενός χρόνου ή λιγότερο, τα παιδιά για τα οποία υπήρχαν προσδοκίες ότι θα έχουν υψηλότερη διανοητική ανάπτυξη, θα είχαν όντως υψηλότερο βαθμό IQ από τα υπόλοιπα. Επιπλέον, 4 υποερωτήματα συμπλήρωναν την αρχική ερευνητική υπόθεση: αν τα αναμενόμενα αποτελέσματα θα ήταν υψηλότερα για τα παιδιά στις μικρότερες τάξεις, πόσο καθοριστική θα ήταν η ικανότητά τους στα μαθήματα, ποιος ο ρόλος του φύλου του παιδιού και ποιος της κοινωνικής τάξης από την οποία προέρχονταν.

Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ποσοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ειδικά διαμορφωμένα τεστ για να μετρήσουν τις επιδόσεις των μαθητών στην αρχή και στο τέλος της έρευνας και αξιοποίησαν τη στατιστική για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων τους. Είναι αξιοσημείωτο πως η έρευνα και οι μετρήσεις τους έλαβαν χώρα σε ελεγχόμενες συνθήκες και όχι σε συνθήκες 'πραγματικές', δηλ. μέσα από την καθημερινή πρακτική, και τα αποτελέσματα της έρευνάς τους προκύπτουν από μια πειραματική διαδικασία και αφορούν τους νεαρότερους μαθητές του σχολείου, για τους οποίους οι δάσκαλοι δεν είχαν ήδη διαμορφώσει εικόνα.

Ως προς τα αποτελέσματα της έρευνας, οι Rosenthal και Jacobson διαπίστωσαν πως τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, όπως και τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά, δέχτηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό επίδραση από τις προσδοκίες του δασκάλου σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου ή με τα μεγαλύτερα. Όσον αφορά στο φύλο του παιδιού και τις ικανότητές του, η έρευνα απέδειξε πως τα κορίτσια είχαν μεγαλύτερες επιδόσεις στη συλλογιστική (reasoning IQ), ενώ τα αγόρια στην έκφραση (verbal IQ). αναφορικά με την κοινωνική προέλευση των μαθητών, τα παιδιά από τη μεξικανική μειονότητα φαίνεται ότι επωφελήθηκαν από τις θετικές προσδοκίες των δασκάλων, αν και δεν υπήρξε σημαντική στατιστική διαφορά. Πάντως, η έρευνα συνολικά απέδειξε πως οι αλλαγές στις προσδοκίες των δασκάλων μπορούν επιφέρουν αλλαγές στις επιδόσεις των μαθητών, λειτουργώντας ως αυτό-εκπληρούμενη προφητεία.

Η συνέχεια των ερευνητικών αναζητήσεων για τη διερεύνηση του Φαινομένου του Πυγμαλίωνα

Η έρευνα των Rosenthal και Jacobson (1968) αποτέλεσε το έναυσμα για νέες ερευνητικές εργασίες και μελέτες στα πλαίσια της επίδρασης των προσδοκιών του εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά και στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών,

όπως αυτές των Cooper (1971), Lavoie και Adams (1973), Hecht και Strum (1974), Zanna, Sheras, Cooper και Shaw (1975), Cooper, Good, Blakey, Hinkel, Burger και Sterling (1979), Coleman και Jussim (1983), Sprouse και Webb (1994), Μπασέτας, (1999) Trouilloud, Sarrazin, Martinek και Guillet (2001), Prihadi, Hairul και Hazri (2010). Οι ερευνητές αυτοί χρησιμοποίησαν ποσοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και αξιοποίησαν τη στατιστική για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων τους. Διεξήγαγαν πειράματα σε ομάδες μαθητών σε ελεγχόμενες συνθήκες αξιοποιώντας τόσο την παρατήρηση, όσο και τη χρήση ερωτηματολογίων, καθώς και ειδικά διαμορφωμένα τεστ για να μετρήσουν τις επιδόσεις των μαθητών στην αρχή και στο τέλος της έρευνας (Rosenthal & Jacobson, 1968; Zanna et al., 1975; Trouilloud et al., 2001).

Πιο αναλυτικά, ο Cooper (1971) υπέθεσε αφενός πώς το συναίσθημα της επιτυχίας ή αποτυχίας μπορεί να μεταφραστεί σε αντίστοιχη συμπεριφορά και αφετέρου ότι η συχνή οπτική επαφή (eye contact) του εκπαιδευτικού με το μαθητή του γεννά θετικά συναισθήματα, ενισχύει την αυτοαντίληψή του και τελικά παρουσιάζει υψηλότερη σχολική επίδοση. Διεξήγαγε την έρευνά του σε φοιτητές και σε μαθητές λυκείου. Για την πραγματοποίηση της έρευνας και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων χρησιμοποίησε δύο πειράματα και τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τις αρχικές υποθέσεις.

Οι Lavoie και Adams (1973) εξέτασαν την επίδραση που έχει το φύλο, η εξωτερική εμφάνιση και η διαγωγή του παιδιού στη διαμόρφωση προσδοκιών από το δάσκαλο. Τα πορίσματα της έρευνας οδήγησαν στο συμπέρασμα πως η διαγωγή των παιδιών είναι ο παράγοντας που επηρεάζει τις προσδοκίες των δασκάλων πολύ περισσότερο από το φύλο ή την εξωτερική τους εμφάνιση. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται, εντούτοις, στα κορίτσια που ξεφεύγουν από τον παραδοσιακό ρόλο τους και επισημαίνεται πως οι προσδοκίες για αυτά είναι υψηλότερες.

Οι Hecht και Strum (1974) μελέτησαν την επίδραση της επίγνωσης των θετικών προσδοκιών του δασκάλου στην επίδοση των μαθητών της πρώτης τάξης δημοτικού και διαπίστωσαν πως αυτή έχει θετικά αποτελέσματα. Πράγματι, οι μαθητές που είχαν ακούσει από πριν ότι θα τα καταφέρουν στη δοκιμασία, απέδωσαν αποτελεσματικότερα.

Οι Zanna, Sheras, Cooper και Shaw (1975) μελέτησαν την αλληλεπίδραση μεταξύ των προσδοκιών του δασκάλου και του μαθητή. Η υπόθεσή τους ήταν ότι οι θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού ή του μαθητή ξεχωριστά μπορούν να ωθήσουν σε σχολική επιτυχία, ενώ αλληλεπιδρώντας ταυτόχρονα δημιουργούν πολλή πίεση στο μαθητή, με αποτέλεσμα να μειώνεται η αποτελεσματικότητά του. Τα αποτελέσματα της πειραματικής διαδικασίας επιβεβαίωσαν την υπόθεση, καθώς παρατηρήθηκε υψηλότερη επίδοση από τους μαθητές για τους οποίους υπήρχε θετική προσδοκία από τους δασκάλους (επιβεβαιώνοντας το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα) αλλά και από τους ίδιους, ενώ οι μαθητές που διατηρούσαν οι ίδιοι θετικές προσδοκίες και οι δάσκαλοί τους ταυτόχρονα δεν παρουσίασαν πιο βελτιωμένα αποτελέσματα.

Οι Cooper, Good, Blakey, Hinkel, Burger και Sterling (1979) κινήθηκαν στο ίδιο πλαίσιο και μελέτησαν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλου-μαθητή εκκινώντας από τη διαπίστωση ότι η σχέση μεταξύ των προσδοκιών του δασκάλου και της επίδοσης του μαθητή είναι αμφίδρομη· ο μαθητής με τη συμπεριφορά του δημιουργεί προσδοκίες στο δάσκαλο, ο οποίος με τη σειρά του επηρεάζει τη συμπεριφορά και επίδοση του μαθητή. Οι ερευνητές κατέληξαν σε ένα θεωρητικό μοντέλο σχετικά με την επίδραση των προσδοκιών στη συμπεριφορά των μαθητών καθώς και στους εξής τρόπους με τους οποίους εκδηλώνονται οι προσδοκίες των δασκάλων: δημιουργία κοινωνικο-αισθηματικού περιβάλλοντος, επίπεδο της διδαχθείσας ύλης, λεκτική

συμπεριφορά, συχνότητα αλληλεπίδρασης με το μαθητή, η ανατροφοδότηση (χρήση επαίνου και κριτικής).

Η ανατροφοδότηση των μαθητών από τους δασκάλους αποτέλεσε το κύριο θέμα της ερευνητικής εργασίας των Coleman και Jussim (1983), οι οποίοι ερεύνησαν τον τρόπο με τον οποίο ανατροφοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές (χρήση ή απουσία συναισθήματος) και πώς οι δεύτεροι ανταποκρίνονται. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι 'συναισθηματικές' απαντήσεις από πλευράς των δασκάλων προκαλούν μεγαλύτερη προσπάθεια από την πλευρά των μαθητών σε σχέση με τις ουδέτερες απαντήσεις (χωρίς τη χρήση συναισθήματος), ενώ οι απαντήσεις με θετικές εκτιμήσεις/ανατροφοδότηση επιφέρουν ακόμη μεγαλύτερη προσπάθεια από μέρους των μαθητών.

Οι Sprouse και Webb (1994) ασχολήθηκαν με την επίδραση της εικόνας του γραπτού (ευανάγνωστο – δυσανάγνωστο) στη βαθμολόγηση των εκθέσεων. Πιο συγκεκριμένα, με την έρευνά τους έδειξαν ότι τα δυσανάγνωστα γραπτά θα βαθμολογούνταν πιο αυστηρά από τα ευανάγνωστα και θα αποδίδονταν σε αγόρια και ότι στα δυσανάγνωστα γραπτά των αγοριών ο δάσκαλος θα έβρισκε περισσότερα λάθη και οι εκθέσεις τους θα βαθμολογούνταν με πιο χαμηλό βαθμό.

Οι Trouilloud, Sarrazin, Martinek και Guillet (2001) ερεύνησαν την εφαρμογή του Φαινομένου του Πυγμαλίωνα στο πεδίο της φυσικής αγωγής και συγκεκριμένα στο μάθημα της κολύμβησης. Ο σκοπός τους ήταν να εκτιμήσουν σε ποιο βαθμό οι προσδοκίες του δασκάλου δημιουργούν αυτο-εκπληρούμενες προφητείες ή αντιληπτικές προκαταλήψεις ή αν απλώς οι δάσκαλοι μπορούν να προβλέψουν με ακρίβεια τη μαθητική επίδοση. Επίσης, ένα δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν ο ρόλος της αυτοαντίληψης του μαθητή στην επιβεβαίωση των προσδοκιών του δασκάλου. Η έρευνα απέδειξε ότι οι προσδοκίες των προπονητών επαληθεύτηκαν, επειδή ήταν περισσότερο στηριγμένες στην επίδοση και την αυτοαντίληψη του μαθητή, παρά στο φαινόμενο της αυτο-εκπληρούμενης προφητείας ή την προκατάληψη. Χάρη στις πολλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλου και μαθητή, χάρη στη δυνατότητα καθημερινής επαλήθευσης και λόγω της δυνατότητας αντικειμενικής μέτρησης της μαθητικής επίδοσης, οι παρατηρήσεις και οι προσδοκίες των δασκάλων ήταν πιο ακριβείς (κάτι που δε συμβαίνει στον ίδιο βαθμό στις θεωρητικές επιστήμες).

Οι Prihadi, Hairul και Hazri (2010) ασχολήθηκαν με το πώς οι προσδοκίες των δασκάλων διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους προς τους μαθητές και τελικά επηρεάζουν την αυτο-εκτίμηση των δευτέρων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι προσδοκίες των δασκάλων όντως επηρέασαν τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές, με τρόπο που να εκλαμβάνονται είτε ως υποστηρικτικοί είτε ως ελεγκτικοί απέναντί τους, επιδρώντας κατ' αυτόν τον τρόπο στην αυτό-εκτίμηση των μαθητών.

Το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα στην Ελλάδα διερεύνησε ο Μπασέτας (1999), με έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1994-97 σε δασκάλους των Α' και Δ' τάξεων. Στόχοι της εργασίας ήταν να διερευνηθεί αν μετά τη δημοσίευση των εργασιών των Rosental & Jacobson, αλλά και άλλων παρεμφερών εργασιών για τις αρνητικές επιπτώσεις του φαινομένου στη σχολική τάξη, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν ή όχι τους μαθητές σε «καλούς» και «κακούς» σε ποιο βαθμό, αν κάνουν προβλέψεις για τη μελλοντική πρόοδο των μαθητών τους, σε ποιες αιτίες αποδίδουν τις επιτυχίες και αποτυχίες των μαθητών τους στο σχολείο και ποια είναι η συμπεριφορά του δασκάλου έναντι των αδύνατων μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη τάση στο μεγαλύτερο ποσοστό τους να

διαφοροποιούν τους μαθητές τους σε «καλούς» και «κακούς», να κάνουν συχνά προβλέψεις για το μέλλον των μαθητών τους, να αποδίδουν τις αιτίες σχετικά με την επίδοση των μαθητών τους άλλοτε σε εσωτερικούς και άλλοτε σε εξωτερικούς παράγοντες, με εμφανή την τάση οι επιτυχίες των «καλών» μαθητών και οι «αποτυχίες» των «κακών» μαθητών να αποδίδονται κυρίως σε εσωτερικούς παράγοντες. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, διαφοροποιούν κατά την παιδαγωγική διαδικασία τη συμπεριφορά τους έναντι των «καλών» και των «κακών» μαθητών της τάξης τους.

Διερεύνηση του Φαινομένου του Πυγμαλίωνα σε ενήλικες εκπαιδευομένους

Αν και στη διεθνή βιβλιογραφία δεν είναι πολλές οι έρευνες που να ασχολούνται με το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, υπάρχουν ορισμένες εμπειρικές μελέτες που καταπιάνονται με το θέμα αυτό και έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, κυρίως γιατί οι ενήλικες φέρουν ευρύτερο και μεγαλύτερο πλούτο εμπειριών και αξιών σε σχέση με τα παιδιά, έχουν ήδη αποκρυσταλλώσει προτιμώμενους τρόπους μάθησης και έχουν διαμορφωμένη προσωπικότητα (Κόκκος, 2008:81-87; Race, 1999:195-196; Rogers, 1999:92-105; Κόκκος, 1998:23-24)· άρα οι δυνατότητες επίδρασης του εκπαιδευτή περιορίζονται σημαντικά.

Η έρευνα του Livingston (1969, όπως αναφ. στο Cherie, 2006:3) αφορούσε τις σχέσεις προϊσταμένων – εργαζομένων στον εργασιακό χώρο και κυρίως την επίδραση των προσδοκιών του manager στην απόδοση των υφισταμένων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στις περιπτώσεις που ο manager είχε υψηλές προσδοκίες ότι οι εργαζόμενοί του θα παρουσίαζαν άριστη απόδοση στην εργασία τους, οι προσδοκίες αυτές εκπληρώνονταν.

Η έρευνα του Blakey (1970) κινήθηκε στο επίπεδο των λεκτικών νύξεων (verbal cues) στα πλαίσια του Φαινομένου του Πυγμαλίωνα και τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού και στην επίδοση των μαθητών. Επιπλέον, υπογραμμίζεται ότι οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τη λεκτική συμπεριφορά του ίδιου απέναντι στους μαθητές του, ενώ διαπιστώνεται ότι από μόνη της η λεκτική συμπεριφορά του καθηγητή δεν επηρεάζει την επίδοση του εκπαιδευομένου, καθώς όπως ο ίδιος υποθέτει «η μεταφορά των διαφοροποιημένων προσδοκιών από τον προφήτη στο υποκείμενο πιθανώς συνεπάγεται μια ποικιλία επικοινωνιακών τρόπων (όπως άγγιγμα, στάση σώματος, χειρονομίες) εκτός από τη λεκτική συμπεριφορά του προφήτη».

Ο Harriet Rosenthal (1975) επιχείρησε να επεκτείνει την έρευνα στη διαπίστωση του Φαινομένου του Πυγμαλίωνα σε ενήλικες διαφορετικής φυλής. Το πείραμα αφορούσε τη μέτρηση της ικανότητας στην ανάγνωση και την αριθμητική, τις συνήθειες μελέτης (study habits), καθώς και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Οι συμμετέχοντες ήταν άτομα της λευκής φυλής, της μαύρης και ισπανόφωνοι. Από τα αποτελέσματα της έρευνας δεν φάνηκε οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών να επηρεάζουν την επίδοση των εκπαιδευομένων, καθώς δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στην επίδοση των ατόμων ανάλογα με τη φυλή. Το φαινόμενο αυτό ο Rosenthal το αποδίδει σε αυτο-παραγόμενη προκατάληψη (self-induced bias).

Οι Skilbeck και Collins (1976) επανήλθαν με την έρευνά τους στην ανίχνευση του Φαινομένου στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ προϊσταμένου – υφισταμένων στον εργασιακό χώρο. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από δύο πειραματικές διαδικασίες προσπάθησαν να ανιχνεύσουν την επίδραση των προσδοκιών του προϊσταμένου στην εκτέλεση έργου των εργαζομένων και να εξετάσουν τους τρόπους με τους οποίους

αισθητοποιούνται οι προσδοκίες. Τα αποτελέσματα των πειραμάτων απέτυχαν να επιβεβαιώσουν τις αρχικές προβλέψεις, καθώς η επίδραση των προσδοκιών του προϊσταμένου μόνο σε μία περίπτωση ανιχνεύτηκε (όταν οι εργαζόμενοι δέχονταν συνεχώς υποδείξεις για ταχεία εκτέλεση της εργασίας), αλλά στην επανάληψη του πειράματος απέτυχε και αυτή να επιβεβαιωθεί. Σε γενικές γραμμές, πάντως, η έρευνα των Skilbeck και Collins έδειξε ότι η επίδραση των προσδοκιών συνιστά μια «εύθραυστη» παράμετρο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και δεν είναι πάντα εύκολο να προσδιοριστεί.

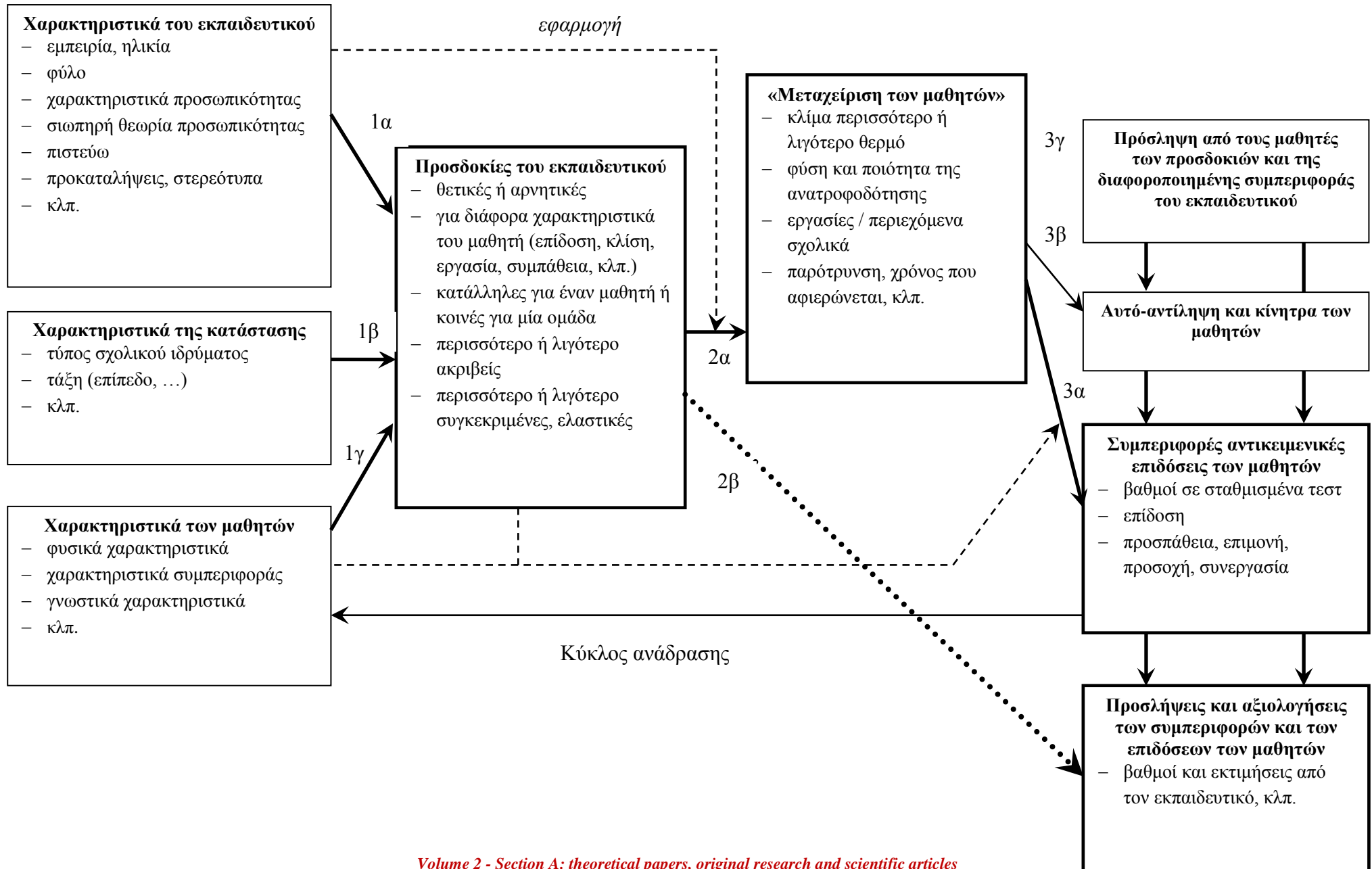
Η κριτική που δέχτηκε το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα

Το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, όπως παρουσιάστηκε από τους Rosenthal & Jacobson (1968), έτυχε θερμής υποδοχής αλλά και σφοδρότατης κριτικής από την ερευνητική κοινότητα. Οι κυριότερες διαφωνίες και ενστάσεις των ερευνητών αφορούσαν τη μεθοδολογία, την ερευνητική διαδικασία και την ανάλυση των δεδομένων (Rosenthal, 1987; Wineburg, 1987; Jensen, 1969, 1980; Elashoff & Snow, 1971; Thorndike, 1968, όπως αναφ. στο Rosenthal, 1987; Taylor, 1970, όπως αναφ. στο Rist, 1977; Brophy, 1982), χωρίς εντούτοις οι ερευνητές να αρνούνται ή να επανεξετάζουν την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού και στη μαθητική συμπεριφορά και επίδοση. Προσπάθειες επανάληψης του φαινομένου που απέτυχαν παρουσιάζουν ο Woolfolk (χ.χ., όπως αναφ. στο Fetsco & Clark, 1990) και ο Claiborn (1969, όπως αναφ. στο Rist, 1977), αλλά και ο ίδιος ο Rosenthal (Rosenthal & Jacobson, 1968), τοποθετημένες όμως όλες σε πειραματικό περιβάλλον. Επιπλέον, ανοιχτός είναι ακόμη ο διάλογος σχετικά με τον τρόπο και τις συνθήκες διαμόρφωσης των προσδοκιών του εκπαιδευτικού. Οι ερευνητές έχουν ήδη επισημάνει ότι οι προσδοκίες συνήθως σχηματίζονται με βάση τις προηγούμενες σχολικές επιδόσεις του ίδιου του μαθητή ή των μεγαλύτερων αδερφών του (βασισμένοι σε παλιότερους βαθμούς, σε σχόλια των συναδέλφων, σε σχόλια των γονέων ή σε τεστ αρχικής/διαγνωστικής αξιολόγησης), αλλά μπορεί να στηρίζονται και σε στερεότυπα - γενικεύσεις, όπως το φύλο, η εξωτερική εμφάνιση, η εθνική καταγωγή ή η οικονομικο-κοινωνική κατάσταση του μαθητή (Γιαννούδης και συν., 2009; Trouilloud & Sarrazin, 2003; Κατσιλλης, 2005; Sprouse & Webb, 1994; Brophy, 1982; Rist, 1977; Lavoie & Adams, 1973). Ωστόσο, η ικανότητα των εκπαιδευτικών να κάνουν ακριβείς προβλέψεις για τους μαθητές τους βασίζονται στην εμπειρία και την καθημερινή παρατήρηση έρχεται να ανανεώσει τη συζήτηση (Brophy, 1982; Trouilloud & Sarrazin, 2003). Δηλαδή, στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική φαίνεται ότι οι μαθητές 'δικαιώνουν' τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, όχι επειδή οι τελευταίοι έχουν 'μεταμορφώσει' με τη συμπεριφορά τους τους μαθητές, αλλά επειδή είναι ικανοί να εκτιμήσουν με σχετικά ακριβή τρόπο τις δυνατότητες και τη δυναμική κάθε μαθητή (Trouilloud & Sarrazin, 2003).

Περιγραφή του φαινομένου

Συνοψίζοντας τις ερευνητικές μελέτες, το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα περιγράφει την επίδραση που μπορεί να έχουν οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού στην επίδοση των μαθητών μέσω της άνισης και διαφοροποιημένης συμπεριφοράς του πρώτου. Με άλλα λόγια, πρόκειται για τη διεργασία κατά την οποία «οι δάσκαλοι προκαλούν μια υψηλότερη επίδοση (του μαθητή), απλά επειδή την πιστεύουν ή την ελπίζουν» (Κατσιλλης, 2005:132), διεργασία που παρατηρείται επίσης και σε κάθε ομάδα εκπαιδευτική, εργασιακή ή κοινωνική (Meena, 2007; Mallet, 2006; Snyder & Stukas, 1999, όπως αναφ. στο Trouilloud & Sarrazin, 2003, Manzoni & Barsoux, 1998,

Blakey, 1970). Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που προτείνουν θεωρητικά μοντέλα που εξηγούν ή περιγράφουν το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα (Brophy, 1982; Rist, 1977; Good & Brophy, 1973), ωστόσο οι Trouilloud & Sarrazin (2003:93) αφαιρετικά συμπυκνώνουν όλα αυτά τα μοντέλα σε ένα σχήμα 3 σταδίων (Σχήμα 1):



Σύμφωνα με το Σχήμα 1, στην πρώτη φάση ο εκπαιδευτικός παρατηρεί ή συλλέγει πληροφορίες για τους μαθητές και διαμορφώνει την αρχική του στάση απέναντί τους. Αυτό δημιουργεί διαφοροποιημένες προσδοκίες ανάλογα με τις αναμενόμενες επιδόσεις των μαθητών και άρα διαφοροποιημένη συμπεριφορά προς τις διάφορες κατηγορίες μαθητών (στάδιο 2). Στην πραγματικότητα, στέλνει έμμεσα και σταθερά μηνύματα στους μαθητές για το πώς αναμένει να συμπεριφέρονται ή να ‘αποδώσουν’ στο μάθημα, γεγονός που συνδιαμορφώνει και ενισχύει τη μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή. Έτσι, ο μαθητής ‘ωθείται’ σε συγκεκριμένη σχολική επίδοση και συμπεριφορά, οι αρχικές προβλέψεις του εκπαιδευτικού ανατροφοδοτούνται και τελικά ο εκπαιδευτικός ‘δικαιώνεται’ (στάδιο 3). Προϋποθέσεις για τη λειτουργία και επίδραση του φαινομένου είναι «η διάρκεια στο χρόνο και η μεγάλη συχνότητα στην έκφραση των προσδοκιών» (Brophy & Good, 1970, 1974, όπως αναφ. στο Γιαννούδης και συν., 2009), καθώς και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ξεκάθαρη έκφραση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού και τη σύστοιχη συμπεριφοριστική απάντηση του μαθητή (Brophy, 1982; Rist, 1977; Good & Brophy, 1973).

Βασική συνιστώσα, λοιπόν, του Φαινομένου του Πυγμαλίωνα είναι οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τους Trouilloud & Sarrazin (2003), οι προσδοκίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε α) θετικές – αρνητικές, β) να αφορούν έναν μαθητή ή μια ομάδα μαθητών της τάξης, γ) να είναι σχετικές με την ικανότητα και την επίδοση του μαθητή ή με τα σχολικά χαρακτηριστικά του (εργατικός / τεμπέλης, αυτόνομος / εξαρτημένος, συμπαθητικός / αντιπαθητικός, κοινωνικός / αντικοινωνικός κ.α.), δ) να αφορούν έναν τομέα (π.χ. τα μαθηματικά ή τη φυσική αγωγή) ή γενικά την κλίση (χάρισμα, ικανότητες, επίπεδο IQ) του μαθητή.

Στην καθημερινή πρακτική – και όχι σε ένα ερευνητικό περιβάλλον – οι προσδοκίες συνήθως σχηματίζονται με βάση τις προηγούμενες σχολικές επιδόσεις του μαθητή (παλιότεροι βαθμοί, σχόλια των συναδέλφων, τεστ αρχικής/διαγνωστικής αξιολόγησης, σχόλια των γονέων) ή των μεγαλύτερων αδερφών του, αλλά μπορεί να στηρίζονται και σε γενικεύσεις – στερεότυπα, όπως το φύλο, η εξωτερική εμφάνιση, η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, η φυλετική ή εθνική καταγωγή (Γιαννούδης και συν., 2009; Trouilloud & Sarrazin, 2003; Κατσίλλης, 2005; Sprouse & Webb, 1994; Brophy, 1982; Rist, 1977; Lavoie & Adams, 1973).

Ωστόσο, δεν είναι οι προσδοκίες αυτές καθαυτές που επηρεάζουν την επίδοση και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, αλλά η άνιση και διαφοροποιημένη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και το πώς την αντιλαμβάνονται και αντιδρούν σε αυτή οι μαθητές (Brophy, 1982). Σύμφωνα με τον Rosenthal (1974, όπως αναφ. στο Trouilloud & Sarrazin, 2003) η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται ανάλογα με τις προσδοκίες σε 4 όψεις: α) το παιδαγωγικό περιεχόμενο και ο τρόπος παρουσίασης των εργασιών (input), β) οι ευκαιρίες έκφρασης που παραχωρεί στους μαθητές (output), γ) η ανατροφοδότηση (feedback) και δ) το συναισθηματικό κλίμα και οι λεκτικές ή μη λεκτικές αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές (climate), με την πρώτη και τέταρτη όψη να έχουν πιο σημαντική επίδραση στη μαθητική συμπεριφορά (Harris & Rosenthal, 1985, όπως αναφ. στο Trouilloud & Sarrazin, 2003). Παράλληλα, ο Cooper και οι συνεργάτες του (Cooper et al., 1979) προσθέτουν μία ακόμη όψη στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, τη συχνότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή.

Οι μαθητές, ακόμη και οι πιο μικροί, είναι σε θέση να αντιληφθούν τη διαφοροποιημένη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερος την ευνοϊκή μεταχείριση της οποίας τυγχάνουν οι «καλοί» μαθητές (Trouilloud & Sarrazin, 2003). Αυτό μπορεί να έχει συνέπειες τόσο στη διανοητική τους ανάπτυξη (Rosenthal &

Jacobson, 1968), όσο και στη σχολική επίδοση (Cooper et al., 1979; Zanna et al., 1975; Hecht & Strum, 1974; Cooper, 1971), την αυτο-αντίληψη (Prihadi et al., 2010; Cooper, 1971), καθώς και στα κίνητρα – παρώθηση για μάθηση (Merle, 2004; Coleman & Jussim, 1983), ενώ σύμφωνα με τους Snyder & Stukas (1999, όπως αναφ. στο Trouilloud & Sarrazin, 2003) οι συνέπειες των προσδοκιών του εκπαιδευτικού μπορεί να λάβουν δύο μορφές: επιβεβαίωση στο επίπεδο της πραγματικής συμπεριφοράς του μαθητή ή αντιληπτική επιβεβαίωση στο μυαλό του εκπαιδευτικού. Εντούτοις, η παρώθηση που δίνεται – ή θα πρέπει να δίνεται – σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, συνιστά ένα από τα μέσα για μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία και γι' αυτό χρήζει ιδιαίτερης προσοχής από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Buda, 2010).

Συμπεράσματα και προτάσεις παιδαγωγικής αξιοποίησης του Φαινομένου του Πυγμαλίωνα

Συνοψίζοντας τα πορίσματα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και έχοντας υπόψη τους μηχανισμούς και τα στάδια του φαινομένου, διακρίνουμε 4 τομείς εφαρμογής: 1) στο στάδιο διαμόρφωσης των προσδοκιών του εκπαιδευτικού, 2) στην επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών/εκπαιδευομένων, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, 3) στην ανατροφοδότηση και 4) στο κλίμα. Επίσης, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε και τον αντίκτυπο του φαινομένου στην αυτό-αντίληψη του μαθητή και στη διεργασία της ομάδας, θεωρώντας ως δεδομένη την παιδαγωγική αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας από τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, μπορούμε να προσθέσουμε και έναν πέμπτο τομέα αυτόν της αξιολόγησης, με δεδομένο ότι κάνουμε λόγο για ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, σχολικά ή μη.

Κατά συνέπεια και σε συνέχεια των παραπάνω διαπιστώσεων προτείνουμε:

- Να γίνεται προσπάθεια χρήσης όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικών δεδομένων κατά τη διαμόρφωση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού και να αποφεύγονται οι βιαστικές αποφάνσεις.
- Να τίθενται ρεαλιστικοί στόχοι επίδοσης των μαθητών και να γίνεται διερεύνηση τόσο των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, όσο και των 'μαθησιακών κενών'.
- Να γίνεται εξέταση και των εξωτερικών παραγόντων για την παρατηρούμενη συμπεριφορά των μαθητών, ώστε να αποφεύγεται η δημιουργία στερεοτυπικών αντιληπτικών προκαταλήψεων.
- Να γίνεται προσπάθεια μετάθεσης των παραγόντων 'αποτυχίας' σε μεταβλητούς εξωτερικούς ή εσωτερικούς παράγοντες (π.χ. δυσκολία εργασίας, τύχη, προσπάθεια) κι όχι σε εσωτερικούς αμετάβλητους (όπως ο χαρακτήρας ή η ικανότητα).
- Να παρέχονται οδηγίες και ανατροφοδότηση ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή και να ενισχύονται οι θετικές επιδόσεις.
- Να παρέχονται ευκαιρίες έκφρασης σε όλους τους μαθητές και να επιβραβεύεται η κάθε θετική συνεισφορά στη μαθησιακή διεργασία της ομάδας-τάξης.
- Να προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν ζεστό και θετικό κλίμα στην τάξη, ώστε όλοι οι μαθητές να νιώθουν άνετα να εκφραστούν.
- Να χρησιμοποιούν όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικούς τρόπους αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευομένων, στηριζόμενοι σε άξονες και κριτήρια διαμορφωμένα εκ των προτέρων και σε συμφωνία με τους μαθησιακούς στόχους.
- Σε κάθε περίπτωση, αφού «πάντα βρίσκουμε αυτό που αναζητάμε. Αν ψάχνουμε για τις ανεπάρκειες των φοιτητών, σίγουρα θα τις βρούμε (...) Αν ψάχνουμε για

τις αρετές τους, θα βρούμε και αυτές, επίσης» (Suplicz, 2005:67), οι εκπαιδευτικοί θα ήταν καλό να διατηρούν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους ώστε να τους ωθούν σε υψηλές επιδόσεις.

Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε αυτό που ο Rosenthal αποκαλεί «ηθική υποχρέωση» του εκπαιδευτικού απέναντι στη διδασκαλία και το μαθητή: «αν ένας δάσκαλος ξέρει ότι ορισμένοι μαθητές δεν μπορούν να μάθουν, αυτός ο δάσκαλος θα έπρεπε να φύγει από την τάξη» (Rosenthal όπ. αναφ. στο Rhem, 1999).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Γιαννούδης, Γ., Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (2009). Το Κλίμα Παρακίνησης και η Αντιλαμβανόμενη Συμπεριφορά του Καθηγητή φυσικής Αγωγής προς τους Πειθαρχημένους – Απειθαρχούς Μαθητές. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, τόμος 7(1)*, 10-21
- Κατσίλλης, Μ. (2005). Αυτοεκπληρούμενη προφητεία, πολιτιστικό κεφάλαιο και άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας, 3*, 131-138
- Κόκκος, Α. (1998). Αρχές Μάθησης Ενηλίκων. Στο: Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων* (τόμ. Β, κεφ. 1, σελ. 19-51). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τόμος Α. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Μπασέτας, Κ. (1999) *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*. Εκδόσεις Γρηγόρη
- Race, P. (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ξενόγλωσσα

- Blakey, M. L. (1970). *The Relationship Between Teacher Prophecy and Teacher Verbal Behavior and Their Effect upon Adult Student Achievement*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.eric.ed.gov, No ED 051125 (19/10/2012)
- Brophy, J. (1982). Research on the Self-Fulfilling Prophecy and Teacher Expectations. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.eric.ed.gov, No ED 221530 (15/11/2010)
- Buda, A. (2010). Attitudes of Teachers Concerning the Use of ICT Equipment in Education. *Journal of Social Research & Policy, No 2*, 131-150
- Cherie, E. (2006). *Recruiting for Success: Enhancing Completion Rates*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.110.1570> (14/09/2012)
- Coleman, L., & Jussim, L. (1983). *Perusing Teacher Expectations: A Closer Look at Affect-Attribution Links*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.eric.ed.gov, No ED 239161 (15/11/2010)
- Cooper, J. (1971). *Self-Fulfilling Prophecy in the Classroom: An Attempt to Discover the Progress by Which Expectations Are Communicated. Final Report*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.eric.ed.gov, No ED 063453 (15/10/2012)
- Cooper, H., Good, T., Blakey, S., Hinkel, G., Burger, J., Sterling, J., & Baron, R. (1979). *Understanding Pygmalion: The Social Psychology of Self-Fulfilling Classroom Expectations*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.eric.ed.gov, No ED 182642 (10/10/2012)
- Fetsco, T. G. & Clark, H. T. (1990). Sacred Cows in Educational Psychology: How Accurate and Relevant Is Our Textbook Information? Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.eric.ed.gov, No ED 320884 (19/10/2012)
- Good, T., & Brophy, J. (1973). *Looking in Classrooms*. New York: Harper and Row
- Hecht, M., & Strum, I. (1974). *The Self-Fulfilling Prophecy: An Adaption*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.eric.ed.gov, No ED 135464 (19/10/2012)
- Lavoie, J., & Adams, G. R. (1973). *Pygmalion in the Classroom: An Experimental Investigation of the Characteristics of Children on Teacher Expectancy*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.eric.ed.gov, No ED 088973 (15/10/2012)
- Mallet, M.-A. (2006). *Quelle estime de soi chez les élèves bons, moyens et en difficulté? 8^e Biennale de l' éducation et de la formation, Lyon, 11-14 avril 2006*
- Manzoni, J. F., & Barsoux, J. L. (1998). *Inside the Golem Effect: How bosses can kill their subordinates motivation*. Fontainebleau: INSEAD

- Meena, L. I. (2007). Overcoming barriers in developing conversation skills: A pedagogical perspective. *Proceedings of the 2007 Association for Business Communication Annual Convention*, Association for Business Communication
- Merle, P., (2004). Mobilisation et découragement scolaires: l'expérience subjective des élèves. *Education et Sociétés*, 13, 193-208
- Prihadi, K., Hairul, N. I., & Hazri, J. (2010). Students' Self-Esteem and their Perception of Teacher Behavior: A Study of Between-Class Ability Grouping. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 707-724
- Rhem, J. (1999). Pygmalion In The Classroom. *The National Teaching & Learning Forum*, 8, No 2
- Rist, R. C. (1977). On Understanding the Process of Schooling: The Contributions of Labeling Theory. Στο: J. Karabel & A. H. Hasley (Επιμ.), *Power and Ideology in Education* (p. 292-305). New York: Oxford University Press
- Rosenthal, H. P. (1975). *The Effect of Teacher Expectancy Upon the Achievement and Intelligence Test Scores of Adult Students*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.eric.ed.gov, No ED 110850 (9/10/2012)
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*, Vol. 3, No 1: 16-20
- Rosenthal, R. (1987). Pygmalion Effects: Existence, Magnitude, and Social Importance. *Educational Researcher*, December 1987, 37-41
- Skilbeck, W., & Collins, B. (1976). *Transmission and Compliance with Expectations in a Simulated Supervisor – Worker Interaction*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.eric.ed.gov, No ED 140137 (15/11/2012)
- Sprouse, J., & Webb J. (1994). *The Pygmalion Effect and Its Influence on the Grading and Gender Assignment on Spelling and Essay Assessments*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.eric.ed.gov, No ED 374096 (20/10/2012)
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l' effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 89-119
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Martinek, T., & Guillet, E. (2001). The Influence of teacher Expectations on Student Achievement in Physical Education Classes: Pygmalion Revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32, 591-607 (2002), hal-00388548, version 1 – 26 May 2009
- Zanna, M., Sheras, P., Cooper, J., & Shaw, C. (1975). Pygmalion and Galatea: The Interactive Effect of Teacher and Student Expectancies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 11, 279-287