



## РОДИТЕЉИ И НАСТАВНИЦИ КАО ИЗВОР ФОРМИРАЊА СТЕРЕОТИПА

*Ивана Ђерић\* и Рајка Студен*

Институт за педагошка истраживања, Београд

*Апстракт.* Битну улогу у развијању и одржавању стереотипних уверења код деце и младих имају родитељи и наставници, те се у раду разматра њихова улога и значај за развој и манифестације стереотипа код деце. Намера аутора је да читаоце уведу у развојне предуслове формирања стереотипа код деце и младих, да укажу на начине на које одрасли врше утицај на дечије стереотипно поимање и да открију како стереотипи посредују у интеракцији између наставника и ученика. Истраживања показују да је развој стереотипних уверења код деце условљен развојним променама на когнитивном плану и да се прве назнаке стереотипа јављају у трећој, односно четвртој години живота. Први извори формирања стереотипа су родитељи који, као социјализацијски модел, промовишу друштвене и културолошке норме и испољавају одређене обрасце понашања који се »уписују« у репертоар дечијег понашања. Као значајан извор стереотипа јављају се и наставници, било да је реч о њиховој улози као преносиоца образаца владајуће културе, било да се ради о стереотипном опажању ученика различитих категорија (на пример, етничко порекло, полна припадност). У раду се указује и на то које су категорије ученика осетљивије на стереотипе у васпитно-образовном контексту.

*Кључне речи:* стереотипи, родитељи, наставници, деца, васпитно-образовни контекст.

Стереотипи одражавају начин на који мислимо, осећамо и/или успостављамо однос са другима у одређеном социјалном контексту. Током релативно дуге историје проучавања овог феномена јављају се његова различита поимања и одређења у зависности од области истраживања аутора, теоријско-методолошко-епистемолошких претпоставки, фокуса истраживача (садржај стереотипа, психолошки механизми), као и политичких и моралних димензија. Једно од новијих одређења објашњава стереотипе као опажене одлике које су повезане са одређеном групом или категоријом особа. Под »одликама« могу да се подразумевају особине личности, очекивана понашања, физичка обележја, улоге, ставови или уверења (Schneider, 2005).

\* E-mail: idjeric@rcub.bg.ac.yu

Најчешћи извори учења стереотипа су лично искуство, интеракција са родитељима, вршњацима, наставницима и другим значајним особама, различитим врстама медија (штампа, телевизија, Интернет, рекламна индустрија), носиоцима јавног мњења и представницима и ауторитетима политичког и друштвеног живота. Иако су породица и школа најважнији ресурси дечијег искуства, не може се занемарити чињеница да су стереотипи део друштвеног окружења и да одражавају владајуће социјалне норме. У процесу социјализације усвајају се стереотипи које је дефинисала актуелна култура, како би олакшала деци сналажење у комплексној и недефинисаној реалности која га окружује (Pantić, 1996). Када се стереотипи дубоко учврсте и постану друштвене норме у оквиру једне културе, они постају део свакодневног одрастања и брзо се утемеље у дечију меморију пре него што оно развије когнитивне способности које ће им омогућити да поставе питање валидности и прихватљивости тих стереотипа (Devine, 1989).

Стереотипи су мултидимензионални психолошки феномен процесуалног, динамичног и развојног карактера, што условљава сложеност у њиховом проучавању и разумевању. У овом раду осврнућемо се на улогу и значај родитеља и наставника у развијању и испољавању стереотипа. Покушаћемо да читаоце уведемо у развојне предуслове формирања стереотипа код деце и младих, да укажемо на начине на које одрасли врше утицај на дечије стереотипно поимање и како стереотипи посредују у интеракцији између наставника и ученика. Прве назнаке стереотипа јављају се у трећој, односно четвртој години живота. Емпиријски резултати показују да деца постају свесна полне припадности, етничког и расног порекла на раном узрасту, односно порекло или припадност одређеној култури опажа се као битна компонента личног идентитета (Mackie *et al.*, 1996; Quintana, 1998; Augoustinos & Rosewarne, 2001). Развој стереотипних уверења код деце условљен је променама на когнитивном плану, односно неопходни су одређени развојни предуслови како би дете било свесно да други поседују стереотипе и да су они широко распрострањени међу људима. Способност интерпретације друштвених догађаја, уверења и понашања људи развија се тек на узрасту од шесте до десете године. Дете је тад способно да изведе закључак о томе да нека особа поседује стереотип, на пример, на основу посматрања неке интерперсоналне размене која је засићена стереотипима. Овај развојни тренутак дешава се у истом периоду без обзира на пол или етничку припадност детета. Евентуалне разлике односе се на темпо развоја који је условљен породичним контекстом, суочавањем са искуством дискриминације, посматрањем интерперсоналних односа у групи, медиј-

ским пласирањем стереотипних уверења и утицајем неких других ситуационих фактора (McKown & Weinstein, 2003). Међутим, истраживања (McKown & Weinstein, 2003; Quintana, 1994) су показала да деца тек од десете године живота постају свесна да су стереотипи широко распрострањени међу људима и да таква уверења могу имати негативне последице на целокупан статус детета у групи, било да је реч о школској или о некој другој животној ситуацији. Деца су у том периоду веома осетљива на процене других, често трагају за одговорима на питања »ко сам«, »у чему сам добар«, »да ли сам вредан«, »шта желим да postanем« и тако даље. Деца о нечијем пореклу и етничкој припадности просуђују на основу спољних манифестација и атрибута, а у десетој години живота већ постају свесна да су стереотипи и предрасуде разлог зашто неко није члан њихове групе (Quintana, 1994; Quintana & Vera, 1999).

#### *Родитељи као извор формирања стереотипа*

Бројна истраживања документују о проучавању стереотипне слике о младима у појединим фазама њиховог одрастања. Она су изнедрила занимљива сазнања о интеракцији између одраслих и деце у смислу откривања начина на који одрасли разумеју и интерпретирају дечије понашање. На истраживачком плану, лично искуство операционализовано на различите начине показало се као значајна варијабла која утиче на начин на који се опажају млади и на појединачном и на генералном нивоу. Непосредно искуство са одређеним особама може утицати на стереотипе о тим особама више него на генерална уверења о групама којима оне припадају. Ово значи да стереотипне представе могу варирати у односу на различита искуства која имамо са припадницима циљне групе. Бјукенон и сарадници (Buchanan *et al.*, 1990) су истраживали какав утицај има фактор искуства на стереотипна уверења одраслих о адолесцентима и расправљали су о пореклу и о начинима превазилажења стереотипа о адолесцентима као бунтовницима. С обзиром на то да праве разлику између стереотипних представа о адолесцентима као групи и појединачних стереотипних представа, очекивали су да би искуство могло имати различит утицај на родитеље. Родитељи који верују да могу утицати позитивно на адолесценте, без обзира на њихова уверења да је адолесценција тежак развојни период, дефинисани су као »развојни оптимисти«. Такви родитељи доживљавају период адолесценције као период тешкоћа и проблема, али верују да је то део родитељства, да су такве ситуације пролазне и да њихов подржавајући однос доприноси позитивном развоју младих.

Родитељско искуство с адолесцентима може се операционализовати квалитетом њиховог односа, количином времена које проводе са њима, полом детета и културолошким улогама које из тога произлазе, као и сликом о биолошком сазревању девојчица и дечака на том узрасту. Када су у питању полни стереотипи, истраживачки резултати показују да они утичу на родитељску перцепцију дечије компетентности у академским и не-академским доменима, као и да родитељи имају различита очекивања за постигнуће деце различитог пола (Buchanan *et al.*, 1990). Разлике у родитељском опажању адолесцената је и одраз културних стереотипа о различитим улогама које мајке и очеви преузимају у њиховом одрастању. С једне стране, мајке проводе више времена са децом него очеви, нарочито пре адолесценције, што може да одређује њихова очекивања, и у том случају, индивидуално искуство мајке може више утицати на стереотипе о адолесцентима као групи. С друге стране, постоје разлике у квалитету односа мајки и очева са својом децом што може да утиче на њихова очекивања о адолесцентном периоду. У годинама раног детињства, очеви и мајке имају различите функције у оквиру породичног система. Те улоге се често пренесе и у каснијим фазама одрастања што одређује односе између адолесцената и родитеља различитог пола. Слична ситуација је и у нашој култури где је природа породичних односа, улоге и функције које врше родитељи у породичном миљеу условљена патерналистичким обрасцима. Претпостављамо да ће родитељи који су активно укључени у однос са властитом децом бити спремнији да се суоче са тешкоћама адолесцентног периода, и имати више разумевања и саосећања. То објашњава и резултат Бјукенона и сарадника (1990) да мајке имају мање изражене стереотипе о њиховом адолесценту него очеви. Као и склоност родитеља да пре стереотипизирају девојчице, него дечаке у почетним фазама ране адолесценције. Девојчице раније улазе у пубертет и очигледније су манифестације биолошких, физичких и психичких промена због чега родитељи испољавају већу бригу према њима, као и спорију адаптацију на новонастале промене (Buchanan *et al.*, 1990). Та слика може оснажити стереотипе о адолесценцији као тешком периоду с обзиром на биолошке промене којима су обележени. Зато се и говори о томе да породица, као значајни елемент у комплексној мрежи социјализацијских агенаса, у значајној мери одређује идентитет, улоге и положај младих у друштву.

Родитељи као социјализацијски модел промовишу друштвене и културолошке норме које деца усвајају путем опонашања, идентификације, ситуационог и/или других облика учења. Као модели, родитељи

испољавају одређене обрасце понашања који се »уписују« у репертоар дечијег понашања. Такође, ако дефинишемо стереотипе као део система родитељских уверења, онда је могуће говорити о начинима на које њихови стереотипи поткрепљују дечије понашање. Поставља се питање да ли ће се родитељска очекивања о школском постигнућу деце, базирана на перцепцији о полним разликама у академским и другим компетенцијама, одразити и на дечији селф-концепт и на успех који постижу у тим доменима. Корелациона веза између ових варијабли у сфери школских и породичних утицаја утврђивана је у многим истраживањима (Eccles-Parsons *et al.*, 1982a; Eccles-Parsons *et al.*, 1982b). Резултати указују да родитељска уверења снажније детерминишу дечији селф-концепт него њихова постигнућа из математике. Међутим, показало се да родитељи не врше утицај на ставове и постигнуће деце путем механизма улога, већ као преносиоци очекивања с обзиром на дечије способности. Полни стереотипи родитеља о могућностима и академским постигнућима деце пре имају улогу медијатора у њиховом математичком селф-концепту. Многобројне студије које се баве питањем једнаких могућности у образовању указују да нема разлика у школском постигнућу у области математике и природних наука између девојчица и дечака. Сличне резултате добили су истраживачи у лонгитудиналној студији »The Michigan Study of Adolescent and Adult Life Transitions« (1983-2000) која се бавила испитивањем улоге школских и породичних чиниоца на оптималан развој и будући живот адолесцената. Део ове студије односи се и на испитивање (Jacobs, 1991; Jacobs & Eccles, 1992) улоге полних стереотипа родитеља о академском постигнућу ученика, перцепцији сопствених академских компетенција, као и о избору будућег занимања. У првој студији (Jacobs, 1991) истраживачи су открили да родитељи са израженим традиционалним полним стереотипима фаворизују дечаке у области математике и природних наука. Без обзира на актуелне способности деце и њихова постигнућа у области математике и природних наука, родитељи више верују у академске компетенције синова него кћери. Иако су девојчице показале боље постигнуће у овим областима кроз све нивое школовања, родитељи су имали веће аспирације и очекивања за мушку децу. Родитељи на основу полних стереотипних уверења и специфичних уверења о могућностима и способностима властите деце врше снажан социјализаторски утицај на дечије аспирације, веру у сопствене способности, школски успех и избор будуће професије. Они експлицитно и имплицитно шаљу деци поруке које се темеље на перцепцији њихових способности и могућности, што одређује и степен мотивације за учешћем у области науке уопште и за

постигнућа која остварују (Eccles *et al.*, 1983). Интеграцијом родитељских уверења у властити систем вредности, деца обликују сопствена интересовања, образовне и животне аспирације. У оквиру друге студије (Jacobs & Eccles, 1992) аутори су утврдили да родитељска (мајка) перцепција дечијих способности и очекиваног успеха има посредујуће дејство на дететово самоопажање. Утицај мајчинске слике о детету на дететову самоперцепцију зависи од интеракције два чиниоца: пола детета и полног стереотипа мајке. Даље анализе у оквиру мичигенске студије (Bleeker & Jacobs, 2004) полазе од претпоставке да ранији родитељски полни стереотипи и уверења о дечијим компетенцијама у периоду ране адолесценције имају дугорочне импликације на самоперцепцију и избор будућег занимања у каснијим фазама живота. Упркос смањивању полних разлика у академском постигнућу девојчица и дечака, још увек је избор будуће професије (област математике и природних наука) под снажним утицајем полних стереотипа одраслих.

#### *Наставници као извор формирања стереотипа*

Наставници као део »културе одраслих« могу представљати извор стереотипа, било да је реч о улози преносиоца образаца владајуће културе, било да се ради о стереотипном опажању ученика различитих категорија (на пример, етничко порекло, полна припадност). Односи у наставном процесу се усложњавају ако се узме у обзир чињеница да и наставници, на основу сопственог животног искуства, уносе у интерперсоналне односе с ученицима низ стереотипних образаца различитог порекла. На пример, наставници често опажају период адолесценције као време када се јављају проблеми у понашању младих, бунтовништво, вршњачки конформизам и оријентисаност к свету социјалних односа (Buchanan & Holtbeck, 1998; Jacobs *et al.*, 2005). Претпоставља се да свакодневна интеракција и искуство с адолесцентима као групом може утицати на наставникова стереотипна уверења о адолесцентима. Односно, што су наставници дуже подучавали адолесценте, стереотип о адолесцентима као бунтовницима био је снажнији. Наставници који имају мање искуства показали су да имају већа очекивања, него што то стереотипи имплицирају (Buchanan *et al.*, 1990). Истраживања која су проучавала утицај стереотипних уверења на однос између наставника и ученика указују да је интеракција с ученицима обележена како стереотипима о појединцима-адолесцентима из реалног социјалног/школског контекста тако и културолошким стереотипима о адолесцентном добу (Seginer & Somech, 2000; Hines & Pulson, 2006).

Велики је број истраживања која се баве утицајем полних стереотипа наставника на однос према ученицима и то на школски успех у целини, као и на школско постигнуће у појединачним наставним предметима. Стереотипне представе о математици као искључиво мушком домену често су присутне и код ученика и код наставника, што потврђују истраживања последњих тридесет година (Forgazs, Leder & Gardner, 1999; Forgazs, Leder & Kloosterman, 2004). У домену стереотипа о математици најчешће се проучавало: перцепција будућег занимања у тој области, математичке способности, средински елементи (одељење и породични контекст), ставови према математици, тешкоће и проблеми у математици, као и труд и напор који се улаже у овладавању математичким садржајима. Концепт »математика као мушки домен« (»mathematics as a male domain«) подразумева стереотип о супериорности и доминацији ученика мушког пола у овладавању математичким садржајима, као и другим научним областима које су у уској вези са математиком (Forgazs, Leder & Kloosterman, 2004). Овај стереотип опстаје (Andre *et al.*, 1999; Keller, 2001) и значајно утиче на ученичко постигнуће и мотивацију оба пола (Greene *et al.*, 1999). Наставници који су стереотипно опажали математику као предмет који захтева специфичне способности и особине личности (на пример, логичко мишљење), сматрају да дечаки постижу боље резултате него девојчице и да је то одређено природом самог предмета и компетенцијама које он захтева (Fennema, Peterson, Carpenter & Lubinski, 1990). С обзиром на то да је интеракција између наставника и ученика индикатор успешног учења, стереотипне представе наставника о математици као искључиво мушком домену утичу и на ученичко постигнуће. Наставникова стереотипна уверења и знања о полним разликама утичу и на врсту и на обим инструкције наставника на часу, као и на ниска очекивања за постигнуће девојчица у математици (Fennema, 1990). На тај начин, наставници просуђују на основу информација садржаних у полним стереотипима, а не на основу личних квалитета ученика. Фенема (1990) то објашњава чињеницом да наставници преносе властита стереотипна уверења, а ученици их директно усвајају. Питање једнакости полова у школском контексту је одређено многим факторима као што су школска клима, курикулум и могућности једнаке партиципације полова у школском животу. Обрасци комуникације наставника у интеракцији са ученицима разликују се према полу, расном и етничком пореклу и социоекономском статусу деце на свим нивоима школовања. Обим и врста пажње, као и подстицај који се упућују деци, разликују се међу ученицима различитог пола у корист дечака на часовима различитих наставних предмета. Наставници

који инспиришу ученике оба пола да учествују у експериментима, који их подстичу да се суоче са изазовима које нуди математика и област природних наука, утицаће позитивно на заинтересованост ученика за ова подручја знања (Burkham *et al.*, 1997; Luković, Studen i Đerić, 2007). Анализа доминантних интеракцијских образаца на часовима математике показала је да неки дечаци добијају специјалну пажњу од наставника која чак доводи до ексклузије ученика различитог пола (Eccles, 1989). Слична ситуација се показала и у истраживањима која се односе на часове друштвених наука, где су наставници показали да имају различита очекивања од деце различитог пола.

Питање наставникових очекивања је од изузетног значаја, јер утичу на дечије понашање и школски успех. Иако је природно да наставници формирају очекивања о будућем успеху и понашању ученика, јавља се проблем уколико су она погрешно формирана и засићена грешкама, субјективношћу и пристрасношћу самог наставника. Тај феномен се у литератури назива *самоиспуњавајуће пророчанство* што значи да наставникова »пророчанства« условљавају природу интеракције наставник–ученик тако да иницијална лажна претпоставка оивичена у очекивања може у одређеном тренутку да постане истинита (Кrnјajić, 2002). Чиниоци који утичу на наставникова очекивања и интеракцију наставник–ученик су пол, расно, етничко и социоекономско порекло, личне карактеристике, академске и друге способности. Трагање истраживача за новим сазнањима у овој области не доводи само до откривања нових детерминанти које утичу на природу те интеракције, већ указују и на комплексност и динамичност веза и односа који се међу њима остварују. Не мање важни фактори који могу да утичу на функционисање односа између ученика и наставника јесу физичка атрактивност ученика, односно стереотип о физичкој привлачности. Резултати истраживања показују да наставниково опажање атрактивности претпоставља и приписивање пожељнијих карактеристика физички привлачнијој деци оба пола. Наставници их перципирају као социјабилније, популарније, бистрије, него неатрактивну децу оба пола (Kenealy, Frude & Shaw, 2001). Иако постоје статистички значајне везе између ових варијабли, аутори истраживања сматрају да је тешко предвидети ефекте наставникових очекивања иако су базирана на тачним информацијама и сазнањима које добијају у интеракцији са децом. Ово потврђује и констатација других аутора (Jussim & Harber, 2005) да, с једне стране, многе студије о наставниковим очекивањима имају озбиљне пропусте, док с друге стране има много натуралистичких и експерименталних истраживања која показују да је утицај могућ, али у одређеном контексту.



*Осетљивост на стереотипе у васпитно-образовном контексту*

Деца која потичу из стигматизованих група (роми, сиромашни, деца са развојним тешкоћама) свакодневно се суочавају са дискриминацијом, предрасудама и стереотипним представама и на тај начин директно уче о ефектима стереотипизирања и механизмима њиховог превазилажења. Временом, деца постају осетљива на негативне ефекте стереотипа што их може угрожавати у многим животним аспектима (одбаченост од вршњака, низак ниво мотивације, слабије постигнуће). На пример, деца која похађају специјалне програме за даровите, суочена са таквим искуствима, могу бити осетљивија на угрожавајуће ефекте стереотипа о даровитим ученицима (Steele, 1997). Код деце из стигматизованих група може се јавити свест о широкој распрострањености стереотипа на ранијем узрасту него код друге деце, зато што социјални контекст обликује уверења о себи и о другима. То потврђују и резултати истраживања о деловању стереотипа о академским способностима деце из мањинских група на школско постигнуће у ситуацијама тестирања (Steele & Aronson, 1995; McKown & Weinstein, 2003; Altshul, Oyserman & Bybee, 2006).

Поставља се питање посредством којих механизма се преносе, активирају и делују наставникова стереотипна уверења на дечија постигнућа. На који начин је могуће испитати свест деце о присуству стереотипа и њихове реакције на школску ситуацију која је засићена стереотипима. Један од могућих начина јесте и утврђивање ефеката наставникових очекивања и »самоиспуњавајућег пророчанства«. Многобројне студије су утврдиле да деца већ у првом разреду постају свесна очекивања својих наставника и опажају да њихови захтеви и третмани нису исти за све ученике. Показало се да процес вредновања, у зависности од тога да ли наставник поседује стереотип о интелектуалним разликама између деце која припадају другим етничким групама, може да има различито значење и последице за децу (Steele & Aronson, 1995). Ови аутори су творци конструкта »претња стереотипом« (»stereotype threat«) под којим се подразумева ометајући утицај негативних стереотипа о инфериорности појединих друштвених група на њихове способности и постигнућа. Чланови тих група постижу углавном лошије резултате приликом тестирања зато што су засићени негативним стереотипима о групи којој припадају. Истраживачи су идентификовали овај феномен у различитим друштвеним групама и контекстима, укључујући постигнуће девојчица у области математике (Spencer, Steele & Quinn, 1998), постигнуће студената лошијег социоекономског статуса (Croizet & Claire, 1998), чак и постигнуће белаца из математике у ситуацији по-

ређења са постигнућима студената из Азије (Aronson *et al.*, 1999). Стереотипне представе о интелектуалној инфериорности шаљу поруку о непроменљивости биолошки детереминисаних капацитета и постигнућа људи, нарочито оних који су из другачијих култура и етничких групација.

Стил и Аронсон (Steele & Aronson, 1995) су спровели експериментално истраживање ради упоређивања разлика у академском постигнућу између беле и афроамеричке деце. Експериментална и контролна група биле су уједначене према способностима деце, условима испитивања и врсти теста који су решавали (тест интелигенције). Испитаници из контролне групе решавали су тест на уобичајан начин у сврху мерења њихових интелектуалних способности, док је испитаницима из експерименталне групе речено да истраживачи нису заинтересовани за крајње исходе теста у смислу добијања IQ скорова, већ да испитују психолошке факторе у процесу решавања проблема вербалног типа. На тај начин, истраживачи су покушали да умање »угрожавајући ефекат« стереотипа о интелектуалној инфериорности ученика из мањинске групе, односно да тест-ситуацију представе на неевалуативан начин. Резултати су показали да су ученици из експерименталне групе урадили значајно боље тест, него ученици из контролне групе. Односно, ученици из мањинских група постигли су сличне резултате на тестовима као и њихови вршњаци из нестигматизованих група, кад нису били изложени манипулативним условима у експерименту. Слични експерименти су поновљени у лабораторијским условима, али су истраживачи у демографском делу инструмента тражили од испитаника информације о пореклу испитаника, што је довољно да се активира стереотип о интелектуалној инфериорности мањинских група (Steele & Aronson, 1995; Croizet & Claire, 1998). Ове податке поткрепљују и друга истраживања која говоре о девастирајућем ефекту стигматизације, етикетирања и стереотипизирања на академско постигнуће ученика (Wong, Eccles & Samegoff, 2003). Ове налазе нарочито потврђују студије које се баве разликама у академском постигнућу (»achievement gap«) ученика различитог пола. Насупрот томе, истраживачи су открили да стереотипи могу имати позитиван утицај на постигнуће без обзира да ли појединац припада или не припада некој циљној групи, али се механизми активације стереотипа у том случају разликују. Начин на који се стереотипи активирају (на пример, путем манипулације у истраживачкој ситуацији) игра важну улогу у томе да ли ће стереотипи утицати на побољшање или на погоршање постигнућа испитаника (Shih *et al.*, 2002). Конструкт »претња стереотипом« добио је мање пажње у студијама које се баве пита-

њем утицаја и улоге негативних стереотипа у сфери моторних вештина и спортских способности (Beilock & McConnell, 2004).

Једно од објашњење за наведене резултате јесте и чињеница да су људске потребе, мотиви и потенцијали (способности, постигнуће, самопоштовање, осећај припадања) веома осетљиви на контекст у којем делују предубеђења и стереотипне представе других. Када је атмосфера у одељењу засићена конкуренцијом, стереотипним представма о постигнућу и способностима деце, као и неповерењем и сумњом у њихове способности, не могу се очекивати адекватни резултати у школском раду (Aronson, 2004). Међутим, конструкт »претња стереотипом« не делује подједнако на све чланове групе. Основни предуслов да негативни стереотип утиче на нечије постигнуће јесте степен у којем се појединац идентификује са доменом способности који је у фокусу тестирања, односно да ли је тај домен за њега лично важан (Aronson *et al.*, 1999). Такође, веома осетљива категорија ученика јесте и она која се поистовећује са члановима групе којој припада, а за коју постоје изражени негативни стереотипи. Највећи број истраживања која су испитивала ефекат стереотипа на постигнуће ученика спроводиле су се у лабораторији, то јест, у експерименталној ситуацији. Стога се препоручује да се оваква врста истраживања спроводу у природним условима, то јест у васпитно-образовном контексту. Познато је да интереперсонални односи у одељењу зависе и од начина на који наставници структурирају наставни рад у целини. Облици и методе рада који подстичу конкуренцију, дискриминацију и етикетирање међу ученицима на основу интелектуалних, социјалних и емоционалних разлика, креирају социоемоционалну климу која не доприноси позитивним исходима у развоју ученика и у њиховом академском постигнућу. Међутим, угрожавајући ефекат контекста који је засићен стереотипним представама не мора увек да има само негативне последице. Познато је да неке особе улажу додатни напор у обеснаживању стереотипа којим су маркирани. Налази потврђују да ученици из најосетљивијих групација више инвестирају у сопствено постигнуће (Aronson, 2004).

Такође, не треба занемарити чињеницу да друштвена заједница и њена »владајућа култура« одређују вредности на којима се темљи дух, живот и међуљудски односи у школском контексту. Један од аргумената теоретичара и истраживача за лошије постигнуће ученика из различитих типова култура јесте то да су они решавали класичне тестове који нису имали адекватну културолошку адаптацију. Такође, класични тестови процењују језичку и логичко-математичку интелигенцију и школско постигнуће које се на томе заснива, што није одраз и манифес-

тација различитих компетенција припадника других култура (Šefer, 2007). Стереотипно уверење да све што је *неакадемско* не доноси успех и осуђује друге на »испадање из система« доводи у неповољну позицију оне који се културолошки разликују, као и оне који поседују квалитативно другачију интелектуалну структуру од академске.

*Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања«, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије.

#### Коришћена литература

- Andre, T. *et al.* (1999): »Competency beliefs, positive affect and gender stereotypes of elementary students and their parents about science versus other school subjects«, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 36, No. 6, 719-747.
- Altshul, I., D. Oyserman & D. Bybee (2006): »Racial-ethnic identity in mid-adolescence: content and change as predictors of academic achievement«, *Child Development*, Vol. 77, No. 5, 1155-1169.
- Aronson, J. *et al.* (1999): »When white men can't do math: necessary and sufficient factors in stereotype threat«, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 35, 29-46.
- Aronson, J. (2004): »The threat of stereotype«, *Educational Leadership*, Vol. 62, No. 3, 14-19.
- Augoustinos, M. & D.L. Rosewarne (2001): »Stereotype knowledge and prejudice in children«, *British Journal of Development Psychology*, Vol. 19, No. 1, 143-156.
- Beilock, S.L. & A.R. McConnell (2004): »Stereotype threat and sport: Can athletic performance be threatened«, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 26, No. 4, 597-609.
- Bleeker, M.M. & J. E. Jacobs (2004): »Achievement in math and science: do mothers' beliefs matter 12 years later«, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 96, No. 1, 97-109.
- Buchanan, C.M. *et al.* (1990): »Parents' and teachers' beliefs about adolescents: effects of sex and experience«, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 19, No. 4, 363-394.
- Buchanan, C.M. & G.N. Holmbeck (1998): »Measuring beliefs about adolescent personality and behavior«, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 27, No. 6, 602-627.
- Burkham, D.T., V.E. Lee & B.A. Smerdon (1997): »Gender and science learning early in high school: Subject matter and laboratory experiences«, *American Educational Research Journal*, Vol. 34, No. 2, 297-331.
- Croizet, J.C. & T. Claire (1998): »Extending the concept of stereotype threat to social class: the intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds«, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 24, No. 6, 588-594.
- Devine, P.G. (1989): »Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components«, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 56, No. 1, 5-18.
- Eccles-Parsons, J. S. *et al.* (1982a): »Socialization of achievement attitudes and beliefs: parental influences«, *Child Development*, Vol. 53, No. 2, 310-321.
- Eccles-Parsons, J. S. *et al.* (1982b): »Socialization of achievement attitudes and beliefs: classroom influences«, *Child Development*, Vol. 53, No. 2, 322-339.
- Eccles, J. S. *et al.* (1983): Expectancies, values and academic behavior; in J. T. Spence (ed.): *Achievement and achievement motivation* (75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S. (1989): Bringing young women to math and science; in M. Crawford & M. Gentry (eds.): *Gender and thought: Psychological perspectives* (36-58). New York: Springer-Verlag.

- Fennema, E. (1990): »Teachers' beliefs and gender differences in mathematics«; in E. Fennema & G.C. Leder (eds.): *Mathematics and gender* (169-187). New York: Teachers – College Press.
- Fennema, E., P. Peterson, T.R. Carpenter & C.A. Lubinski (1990): »Teachers' attributions and beliefs about girls, boys and mathematics«, *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 21, No. 1, 55-69.
- Forgazs, H.J., G.C. Leder & P. Gardner (1999): »The Fennema-Sherman mathematics as a male domain scale reexamined«, *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 30, No. 3, 342-348.
- Forgazs, H.J., G.C. Leder & P. Kloosterman (2004): »New perspectives on the gender stereotyping of mathematics«, *Mathematical Thinking and Learning*, Vol. 6, No. 4, 389-240.
- Greene, B.A. *et al.* (1999): »Goals, values and beliefs as predictors of achievement and effort in high school mathematics classes«, *Sex Roles*, Vol. 40, No. 5-6, 421-458.
- Hamilton, D.L. & J.W. Sherman, (1994): »Stereotypes«; in R.S. Wyer, J.R. Wyer & T.K. Srull (eds.): *Handbook of social cognition* (1-68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hines, A.R. & S.E. Paulson (2006): »Parents' and teachers' perceptions of adolescent storm and stress: relations with parenting and teaching styles«, *Adolescence*, Vol. 41, No. 164, 597-614.
- Jacobs, J.E. (1991): »Influence of gender stereotypes on parent and child mathematics attitudes«, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 83, No. 4, 518–527.
- Jacobs, J.E. & J.S. Eccles (1992): »The impact of mothers' gender-role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions«, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 63, No. 6, 932–944.
- Jacobs, J.E., C.S. Chin & K. Shaver (2005): »Longitudinal links between perceptions of adolescence and the social beliefs of adolescents: are parents' stereotypes related to beliefs held about and by their children«, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 34, No. 2, 61-72.
- Jussim, L. & K.D. Harber (2005): »Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies«, *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 9, No. 2, 131-155.
- Keller, C. (2001): »Effect of teachers' stereotyping on students' of mathematics as a male domain«, *Journal of Social Psychology*, Vol. 14, No. 2, 165-173.
- Kenealy, P., N. Frude & W. Shaw (2001): »Influence of children's physical attractiveness on teacher expectations«, *The Journal of Social Psychology*, Vol. 128, No. 3, 373-383.
- Krnjajić, S. (2002): *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Luković, I., R. Studen i I. Đerić (2007): »Od nastavnih tema za prirodne nauke u Srbiji do TIMSS 2007 kurikulumuma«, *Pedagogija*, br. 2, 206-217.
- Mackie, D.M. *et al.* (1996): »Social psychological foundations of stereotype formation«; in C.N. Macrae, C. Stangor and M. Hewstone (eds.): *Stereotypes and stereotyping* (41-78). New York: Guilford Press.
- McKown, C. & R.C. Weinstein (2003): »The development and consequences of stereotype consciousness in middle childhood«, *Child Development*, Vol. 74, No. 2, 498-515.
- Pantić, D. (1996): »Changes in ethnic stereotypes of Serbs«, *Sociologija*, Br. 4, 561-583.
- Quintana, S.M. (1994): »A model ethnic perspective-taking ability to Mexican-American children and youth«, *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 18, No. 4, 419-448.
- Quintana, S.M. (1998): »Children developmental understanding of ethnicity and race«, *Applied and Preventive Psychology*, Vol. 7, No. 1, 27-45.
- Quintana, S.M. & E.M. Vera (1999): »Mexican american childrens' ethnic identity, understanding of ethnic prejudice and parental ethnic socialization«, *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, Vol. 21, No. 4, 387-404.

- Seginer, R. & A. Somech (2000): »In the eyes of the beholder: how adolescents, teachers and school counselors construct adolescent images«, *Social Psychology of Education*, Vol. 4, No. 2, 139-157.
- Schneider, J.D. (2005): *The psychology of stereotyping*. New York: Guilford Press.
- Shih, M. et al. (2002): »Stereotype performance boost: the impact of self-relevance and the manner of stereotype activation«, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 83, No. 3, 638-647.
- Spencer, S.J., C.M. Steele & D.M. Quinn (1998): »Stereotype threat and women's math performance«, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 35, 4-28.
- Steele, C.M. & J. Aronson (1995): »Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans«, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 69, No. 5, 791-811.
- Steele, C.M. (1997): »A threat in the air: how stereotypes shape intellectual identity and performance«, *American Psychologist*, Vol. 52, No. 6, 613-629.
- Šefer, J. (2007): »Siromaštvo, tipovi kulture i formalno učenje«, Međunarodna naučna konferencija *Uloga obrazovanja u smanjenju posledica siromaštva na decu u zemljama u tranziciji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Wong, C.A., J.S. Eccles & A. Sameroff (2003): »The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socioemotional adjustment«, *Journal of Personality*, Vol. 71, No. 6, 1197-1232.

Примљено 29.02.2008; прихваћено за штампу 08.04.2008.

Ivana Djerić and Rajka Studen  
TEACHERS AND PARENTS AS A SOURCE  
OF STEREOTYPE FORMATION

*Abstract*

Teachers and parents play an important role in developing and maintaining stereotype beliefs in children and youth, and therefore this paper discusses their role and importance for the development and manifestations of stereotypes in children. Authors' intention is to introduce the readers to the developmental prerequisites of stereotype formation in children and youth, to point out to the ways in which adults exert influence on children's understanding of stereotypes and to discover how stereotypes mediate in the interaction between teachers and parents. Studies imply that the development of stereotype beliefs in children is conditioned by developmental changes on the cognitive level and that the first indications of stereotypes occur in the third, that is, fourth year of life. The first sources of stereotype formation are parents, who, as a model for socialisation, promote the social and cultural norms and express certain behavioural patterns which are then "imprinted" in the repertoire of child's behaviour. Teachers present an important source of stereotypes, whether we are talking about their roles in carrying over the pattern of the dominant culture or we are dealing with the stereotypical perception of the pupils of different categories (such as, for example, ethnic background, gender). This paper also points out to the categories of pupils that are more sensitive to stereotypes in educational context.

*Key words:* stereotypes, parents, teachers, children, educational context.

Ивана Джерич и Райка Студен  
РОДИТЕЛИ И УЧИТЕЛЯ КАК ИСТОЧНИК  
ФОРМИРОВАНИЯ СТЕРЕОТИПОВ

*Резюме*

Существенную роль в развитии и поддержании стереотипных убеждений у детей и подростков играют родители и учителя. Поэтому в работе рассматривается их влияние на развитие и проявление стереотипов у детей. Авторы руководствовались намерением ввести читателей в возрастные предпосылки формирования стереотипов у детей и подростков, указать на способы воздействия взрослых на стереотипное понимание детей и раскрыть, каким образом стереотипы посредствуют во взаимодействии между учителями и учащимися. Исследования показывают, что развитие стереотипных убеждений у детей обусловлено возрастными изменениями на когнитивном плане и что первые зачатки стереотипов появляются на третьем и четвертом году жизни. Первыми источниками формирования стереотипов являются родители, которые в качестве модели социализации представляют определенные общественные и культурологические нормы и проявляют определенные образцы поведения, которые «запечателеваются» в репертуаре детского поведения. Важным источником стереотипов является и учителя, невзирая на то, идет ли речь об их роли как трансмитеров образцов господствующей культуры, или о стереотипном восприятии разных категорий учащихся (на пример, этническая принадлежность, пол). В работе указывается и на то, какие категории учащихся более чутки к стереотипам в воспитательно-образовательном контексте.

*Ключевые слова:* стереотипы, родители, учителя, дети, воспитательно-образовательный контекст.