

## АКАДЕМСКИ РОДНИ СТЕРЕОТИПИ БУДУЋИХ НАСТАВНИКА\*

*Ивана Ћировић\*\* и Душица Малинић*  
Институт за педагошка истраживања, Београд

*Апстракт.* Циљ овог истраживања био је да се испита садржај академских родних стереотипа будућих наставника који се припремају за рад у различитим циклусима основног образовања. Узорак је чинило 408 студената наставничких смерова Учитељског, Математичког и Филолошког факултета у Београду. Утврђено је да будући наставници разредне и предметне наставе поседују родне стереотипе о интересовањима и постигнућу ученика у оквиру различитих школских предмета. Будући наставници из обе групе сматрају да је лакше заинтересовати за већину школских предмета девојчице него дечаке, као и да су девојчице талентованије за друштвено-језичке предмете, док су дечаци талентованији за школске предмете из природно-математичке групе. Као типично неуспешне у области језика, ликовне и музичке културе будући наставници виде дечаке, док се неуспех девојчица везује за наставу физике, информатике, техничког образовања и физичког васпитања. Будући да родни стереотипи наставника могу да утичу на постигнуће ученика, образовне и каријерне изборе, већ током иницијалног образовања важно је код будућих наставника пробудити свест о садржају и последицама ових уверења и усмерити одређене акције ка њиховом мењању.

*Кључне речи:* родни стереотипи, будући наставници, школско постигнуће.

---

\* *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројектима *Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву* (бр. 179034) и *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

\*\* E-mail: [icirovic@rcub.bg.ac.rs](mailto:icirovic@rcub.bg.ac.rs), [cirovicivana@gmail.com](mailto:cirovicivana@gmail.com)

Иако постизање родне равноправности у образовним исходима представља циљ који је усвојен у највећем броју образовних система у свету, бројни истраживачи указују да је управо школа један од агенаса социјализације који доприносе продубљивању родних разлика (Sadker & Zittleman, 2010). И поред тога што су током последњих неколико деценија учињени значајни помаци у настојању да се дечацима и девојчицама пружи образовање једнаког квалитета, родне разлике у постигнућу и академско-каријерним изборима указују да се ради о комплексном циљу који тек треба да буде досегнут.

Међународна испитивања ученичких постигнућа (PISA и TIMSS) показују да разлике у постигнућу дечака и девојчица у Србији прате структуру родних разлика забележених у већини OECD земаља. Девојчице остварују значајно боље постигнуће на тестовима читалачке писмености, дечаци имају незнатну предност када је реч о математичком постигнућу, док се на тестовима научне писмености не уочавају значајне родне разлике (Baucal i Pavlović-Babić, 2010; Gašić-Pavišić i Stanković, 2012). Додатни подаци из студије коју је Европска комисија спровела у преко тридесет европских земаља помажу нам да стекнемо увид у комплексност ове проблематике (EACEA/Eurydice, 2010). Иако на крају четвртог и осмог разреда дечаци и девојчице имају слично математичко постигнуће, током каснијег школовања јављају се изражене разлике у корист дечака. И поред тога што им је постигнуће на тестовима научне писмености идентично, девојчице себе доживљавају као мање успешне у овој групи предмета (Siegle & Reis, 1998). Родне разлике у академско-каријерним изборима прате разлике у постигнућима, али одражавају и доминантне родне стереотипе. Тако, на пример, иако у односу на европски просек Србија предњачи према броју девојака на техничким факултетима, оне се ипак знатно ређе него мушкарци одлучују за студије у сфери технике, информационих технологија и спорта, док се мушкарци ретко одлучују за филолошки факултет и факултете који припремају студенте за наставнички позив и различите помагачке професије (Statistički godišnjak Beograda 2011, 2012).

Премда истраживачи увиђају да родне разлике у образовним исходима представљају производ сложене интракције бројних социјалних фактора, школа и са њом повезани фактори имају посебан статус. Школа се истиче као посебно важан агенс родне социјализације, најпре, због потенцијала да систематски спроводи праксе које могу промовисати родну равноправност или пак дискриминацију, али и као контекст у коме се отвара будућа перспектива, у оквиру које ученици доносе академско-каријерне изборе и припремају се за њих (Durkin, 1995). Међу истраживачима постоји консензус да поред званичног курикулума, наставних средстава и уџбеника (за анализу мушких и женских ликова у домаћим основношколским уџбеницима погледати: Marinković i Pešikan, 1999; Pešikan & Marinković, 2006), интеракција из-

међу наставника и ученика и такозвани „скривени“ курикулум (Burr, 1998) имају кључно место у академској родној социјализацији ученика (Tracy & Lane, 1999).

Док званични курикулум обухвата школске предмете и њихов садржај, скривени курикулум се односи на вредности, ставове и уверења која се ученицима преносе путем суптилних, имплицитних механизма који делују на нивоу курикулума и у оквиру интеракције између наставника и ученика. Учесници најчешће нису свесни деловања ових механизма (Myers *et al.*, 2007). Сматра се да се кроз ове процесе одржавају или подстичу родне неједнакости. Студије у којима су испитивани родни аспекти скривеног курикулума доследно извештавају да иако наставници настоје да све ученике третирају равноправно, они, ненамерно, дечацима и девојчицама најчешће пружају различит третман. Бројне студије показују да дечаци доминирају у комуникацији унутар учионице (Beaman *et al.*, 2006; Duffy *et al.*, 2001; Jones & Gerig, 1994; Sadker & Zittleman, 2009). Они се чешће јављају, чешће их наставници прозивају и одговарају на већи број питања него девојчице. Чак ни постигнуће ученика не утиче на смањење доминације мушког пола у комуникацији унутар учионице. Док неуспешним дечацима наставници поклањају негативну пажњу, а са успешним остварују конструктиван академски контакт, независно од школског успеха наставници ће девојчицама дати мање инструкција, пружиће им мање помоћи, мање негативне али и мање позитивне пажње (Babad, 1998; Jones & Dindia, 2004; Spencer *et al.*, 2003). Студије у оквиру којих су посматрани часови, такође, указују на то да девојчице и дечаци на различите начине дижу руке да би започели комуникацију са наставником. Девојчице траже реч обазривије и стрпљивије, руке су им савијене у лакту под правим углом, у тишини, а дечаци су нестрпљивији и руке су им исправљене у лакту. Наставници, такође, чешће охрабрују дечаке да истрају и самостално реше проблем, док девојчицама које наиђу на препреку помажу да заврше задатак (Sadker & Zittleman, 2009). На овај начин код девојчица наставници подстичу пасивност и конформизам, док истовремено код дечака развијају независност и индивидуалност (Golombok & Fivush, 1994). Уколико се овај суптилни образац понавља из школског часа у час, из дана у дан, иако не мора тренутно да остави психолошке последице, може произвести кумулативне ефекте на самопоштовање и селф концепт ученика.

Истраживања показују да су наставне праксе које доводе до диференцијалног третмана дечака и девојчица унутар учионице вођене наставничким стереотипним уверењима о академском аспекту родних улога (Calvanese, 2007; Dee, 2007; Fukada *et al.*, 1992; Hoang, 2008; Jones & Dindia, 2004; Lopez-Saez *et al.*, 2008; Marshall & Reihartz, 1997; Razumnikova, 2005; Sadker *et al.*, 2001). Академски родни стереотипи обухватају широк спектар перцепција, али се доминантно односе на уверења о родној дистрибуцији интересовања, способности, талента и постигнућа

у оквиру различитих академских домена, као и на то које је очекивано и прикладно понашање за ученике различитог пола (Beyer, 1999; Bhanot & Jovanovic, 2005; Sadker & Sadker, 1982).

Истраживања наставничких уверења указују да наставници имају изражене академске родне стереотипе (Clarricoates, 1980a, 1980b; Erden, 2009). Када су у питању очекивана понашања у школском контексту, наставници саопштавају да су свесни да дечацима дозвољавају да чешће крше дисциплинска правила јер верују да је то „природно“, док од девојчица у већој мери очекују поштовање правила и бављење активностима као што су брига о другим ученицима, брисање табле или чишћење учионице (Biraimah, 1982). Из домена проучавања атрибуција потичу налази који пружају увид у структуру наставничких уверења о постигнућу дечака и девојчица. Ове студије доследно извештавају да наставници успех девојчица приписују најчешће бихејвиоралним факторима (педантност, савесност и труд), док успех дечака објашњавају најпре когнитивним и интелектуалним факторима – таленат и способности (Chetcuti, 2009). Ова уверења утичу и на атрибуциони фидбек који наставници пружају ученицима. Тако, негативан фидбек упућен девојчицама најчешће се односи на способности, док се неуспех дечака приписује нестабилним карактеристикама, као што су недовољно залагање или недовољна непосвећеност учењу (Durkin, 1995; Sadker & Sadker, 1994; Sommers, 2000). У истраживањима, која су испитивала уверења наставника о родним разликама у академским способностима, преовладава мишљење да су математика и предмети из групе природних наука превасходно мушки домен. Основношколски наставници деле уверење да су дечаци талентованији од девојчица када је реч о природним наукама (Shepardson & Pizzini, 1992). Метаанализа студија, у којима су истраживани фактори који утичу на то да се мањи број девојака одлучује за студије у области науке и технологије, истиче утицај наставника у процесу социјализације родних улога (Roger & Duffield, 2000). Наставници математике прецењују математичке способности дечака, имају већа очекивања и позитивније ставове о њима (за преглед погледати: Li, 1999; Tiedemann, 2000). Такође, налази указују на то да је степен пристрасности у оцени математичких способности ученика директно повезан са снагом родних стереотипа код наставника математике (Tiedemann, 2002). Слична пристрасност у наставничким перцепцијама, али у корист девојчица, доследно се уочава када је у питању постигнуће у писању и читању (Peterson, 1998; Siegle & Reis, 1998). Родна неутралност изостаје и у наставничким перцепцијама школског неуспеха. Школски успех наставници повезују са девојчицама, док се неуспех чешће приписује дечацима (Jones & Myhill, 2004a, 2004b; Malinić, 2009a).

Описана стереотипна уверења о родном аспекту академског функционисања развијају се знатно пре уласка наставника у школу. Социјализација ових уверења почиње још током раног детињства и одвија се у

оквиру ширег социјалног контекста који подстиче родну сегрегацију и на који ни наставници нису имуни (Edge *et al.*, 1997; Jones & Wheatley, 1988). Иницијално образовање представља последњу прилику за систематску корекцију родних стереотипа и предрасуда наставника (AAUW, 1998; Cooper *et al.*, 1990; Jordan & Follman, 1993). Ипак, такве праксе су ретке. У највећем броју европских земаља институције у којима се образују будући наставници уживају пуну аутономију у погледу креирања садржаја студијских програма. Род, као тема, нема истакнуто место у оквиру иницијалног образовања наставника, па његово укључивање зависи од воље институција, као и од мотивације студената да похађају курсеве који се односе на ту тему. Тако, већина универзитета и институција које се баве образовањем будућих наставника нуди највише један или два курса о родним темама, а ти курсеви су најчешће изборног карактера (EACEA/Eurydice, 2010). Када је реч о институцијама у којима се образују будући наставници у Србији, ситуација је слична. Студијских модула који се баве родом као централном темом нема, док су поједини садржаји о родним темама присутни у предметима изборног блока и то само на неким факултетима, као што су, на пример факултети који спремају будуће наставнике српског језика и књижевности. Ретка истраживања о академским родним уверењима будућих наставника показују да се њихове перцепције не разликују значајно од оних које поседују наставници који имају искуство рада у школи (Avery & Walker, 1993; Mowrer-Reynolds, 2008; Sikes, 1991). Упркос томе, охрабрују позитивни резултати студија у којима су тестирани ефекти интервенција, радионица и курсева за промоцију егалитарних родних уверења међу будућим наставницима (Erden, 2009; Hearne, 1986; Jones *et al.*, 2000; Orenstein, 1993; Tipton & Robertson, 1993).

### *Циљ истраживања*

Циљ овог истраживања био је да се испитају академски родни стереотипи код студената који се припремају за наставничку професију. Испитани су родни стереотипи о школским интересовањима, таленту и неуспеху ученика у оквиру различитих школских предмета код будућих наставника разредне и предметне наставе. У истраживању су учествовали студенти који се припремају за рад у различитим циклусима образовања, како бисмо утврдили да ли студијски програми имају различите ефекте на природу и садржај академских родних стереотипа.

## МЕТОД

*Узорак.* Истраживање је изведено на узорку који је чинило укупно 408 будућих наставника који се припремају за рад у оквиру различитих циклуса образовања. Испитано је 166 студената Учитељског факултета који похађају учитељски смер (158 жена и 8 мушкараца, просечна старост  $M=21,70$ ;  $SD=2,18$ ); 118 студената Математичког факултета, наставнички смер (99 жена и 19 мушкараца, просечна старост  $M=22,82$ ;  $SD=2,04$ ) и 124 студента Филолошког факултета, смер за Српски језик и књижевност и Српска књижевност са јужнословенским књижевностима (114 жена и 10 мушкараца, просечна старост  $M=23,13$ ;  $SD=2,25$ ).

*Инструмент и процедура.* Примењен је упитник конструисан за потребе овог истраживања. Упитник се састојао од три групе питања којима су испитана три домена академских родних стереотипа: (1) стереотипи о интересовањима за различите школске предмете, (2) стереотипи о таленту за различите школске предмете и (3) стереотипи о неуспеху ученика у оквиру различитих школских предмета. Конструисане су три форме упитника, по једна за сваку од испитиваних група будућих наставника (будући наставници разредне наставе, будући наставници математике, будући наставници српског језика и књижевности).

Помоћу прве групе питања испитани су родни стереотипи о интересовањима за различите школске предмете. Ово је била једина група питања која се разликовала у три форме упитника. Форма за студенте Учитељског факултета састојала се од 7 ајтема, при чему је сваки ајтем представљао један школски предмет (предмети: Српски језик, Математика, Природа и друштво, Свет око нас, Ликовна култура, Музичка култура, Физичко васпитање). Задатак будућих наставника разредне наставе био је да процене у којој мери ће за сваки од наведених школских предмета успети да заинтересују дечаке, а у којој мери девојчице. Форме за будуће наставнике математике и српског језика и књижевности садржале су само један ајтем у оквиру ове групе питања. Док су будући наставници математике процењивали у којој мери ће успети да заинтересују ученике различитог пола искључиво за математику, будући наставници српског језика и књижевности на исти начин су процењивали предмет који ће предавати – Српски језик. Процене су вршене помоћу петостепене скале Ликертовог типа на којој је број 1 имао значење „минимално ћу успети да их заинтересујем“, док је број 5 имао значење „максимално ћу успети да их заинтересујем“.

У другој групи питања, помоћу 13 ајтема који су репрезентовали шири скуп школских предмета, испитани су родни стереотипи о таленту за различите академске домене. Задатак све три групе испитаника био је да процене који пол је талентованији за сваки од наведених школских предмета. Испитаницима је дата следећа инструкција: „Распрострањено

је мишљење да су различити полови талентовани за различите научне области. Према Вашем мишљењу, који пол је талентованији за сваки од наведених школских предмета?“. Предмети које су оцењивали били су: Српски језик, Математика, страни језици, Историја, Географија, Биологија, Физика, Хемија, Техничко образовање, Информатика, Ликовна култура, Музичка култура, Физичко васпитање. Процене су вршене на седмостепеној скали Ликертовог типа на којој је број 1 имао значење „мушкарци много више него жене“, број 4 „једнако су талентовани“, а број 7 „жене много више него мушкарци“.

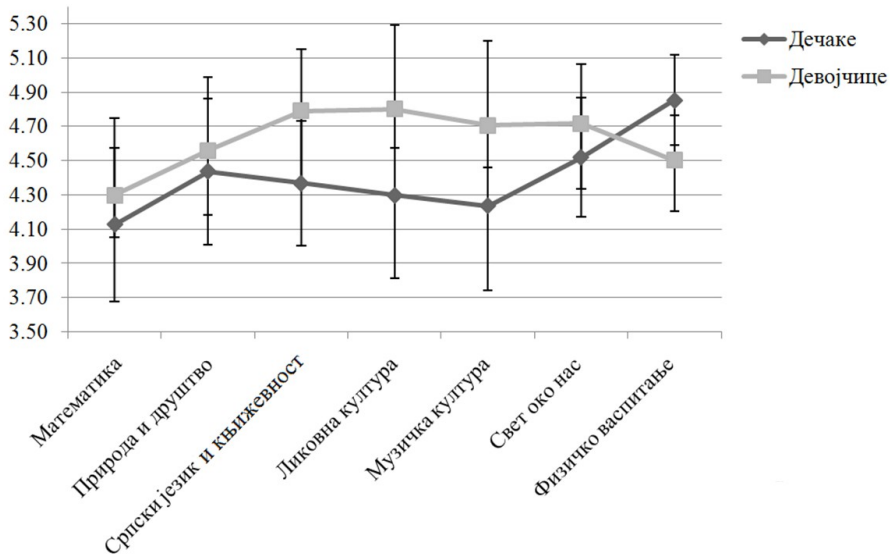
Родни стереотипи о школском неуспеху ученика испитани су трећим сетом питања. Све три групе студената су за скуп школских предмета (истих 13 предмета као и у другој групи питања) имале задатак да одаберу ког су пола типично неуспешни ученици у оквиру сваког наведеног предмета.

Упитници су задати на два начина: (1) у формату папир–оловка и (2) у форми електронског упитника. Учешће у истраживању било је анонимно и добровољно. Подаци су анализирани помоћу сета непараметријских и параметријских униваријантних техника.

## РЕЗУЛТАТИ

Да би биле испитане разлике у процени будућих наставника разредне наставе у вези са тим у којој мери ће успети да заинтересују дечаке и девојчице за различите предмете, примењена је двофакторска анализа варијансе за поновљена мерења на процене студената Учитељског факултета (1. фактор: *пол ученика кога треба заинтересовати*, нивои: дечаци/девојчице; 2. фактор: *школски предмет*, нивои: српски језик/математика/природа и друштво/ свет око нас/ликовна култура/музичка култура/физичко васпитање). Утврђена је значајна интеракција између врсте предмета и пола ученика ( $F_{6,112}=16,62$ ;  $p<,001$ ), што показује Графикон 1. Будући учитељи верују да ће девојчице у нешто већој мери заинтересовати за математику ( $t_{156}=-2,51$ ;  $p=,014$ ) и природу и друштво ( $t_{156}=-2,25$ ;  $p=,026$ ), док је та разлика још израженија када су у питању српски језик ( $t_{156}=-6,32$ ;  $p<,001$ ), ликовна култура ( $t_{156}=-6,21$ ;  $p<,001$ ), музичка култура ( $t_{156}=-5,30$ ;  $p<,001$ ) и свет око нас ( $t_{156}=-3,33$ ;  $p=,002$ ). С друге стране, будући учитељи сматрају да ће дечаке успешније заинтересовати за физичко васпитање него девојчице ( $t_{156}=4,47$ ;  $p<,001$ ).

Графикон 1: Процена будућих учитеља у којој мери ће ученике различитих полова успети да заинтересују за различите предмете (у оса: 1=минимално ћу успети да их заинтересујем, 5=максимално ћу успети да их заинтересујем)



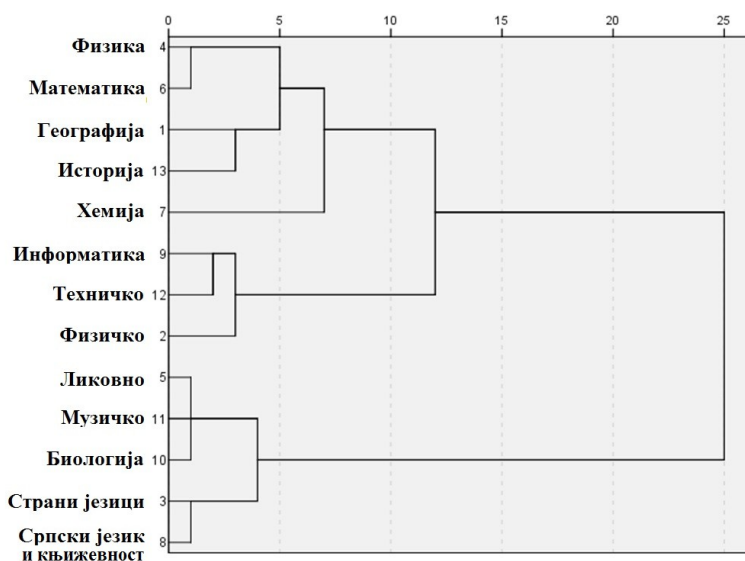
Разлике у проценама будућих наставника математике и српског језика и књижевности испитане су помоћу  $t$  теста. Будући наставници математике су проценили да ће у једнакој мери заинтересовати ученике оба пола за математику ( $t_{109}=-0,20$ ;  $p=,843$ ; дечаки:  $M=4,16$ ;  $SD=,77$ ; девојчице:  $M=4,17$ ;  $SD=,77$ ), док будући наставници српског језика и књижевности сматрају да ће међу девојчицама побудити веће интересовање за свој предмет, него међу дечацима ( $t_{118}=-12,04$ ;  $p<,001$ ; дечаки:  $M=3,92$ ;  $SD=,75$ ; девојчице:  $M=4,62$ ;  $SD=,54$ ).

Будући наставници су процењивали и који пол је, према њиховом мишљењу, талентованији за сваки од школских предмета. Варијабле које су садржале процене будућих наставника за сваки од 13 процењиваних школских предмета укључене су у хијерархијску кластер анализу. Применом Вордове методе, а на основу анализе дендограма (Слика 1), утврђено је постојање два шира кластера школских предмета. У први кластер улазе предмети који се стереотипно опажају као маскулини (Физика, Математика, Географија, Историја, Хемија, Информатика, Техничко образовање, Физичко вaspитање), док се у другом кластеру групишу стереотипно феминини предмети (Ликовна култура, Музичка култура, Биологија, страни језици и Српски језик и књижевност). Кластери су условно названи природно-математички и друштвено-језички



на основу доминантног присуства одговарајуће врсте предмета, иако у оба кластера улази по један предмет који се иначе не сврстава у те домене (историја у природно-математички и биологија у друштвено-језички кластер).

Слика 1: Дендограм са кластерима предмета

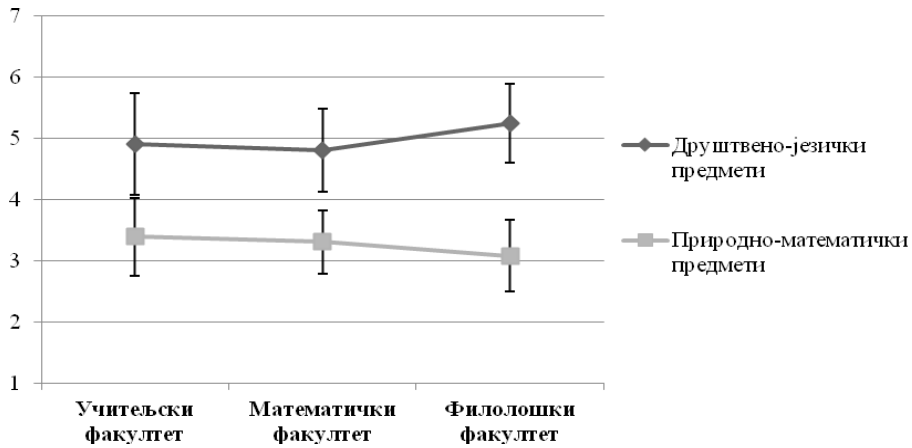


На основу резултата кластер анализе, формиране су две нове варијабле: просечни скор за природно-математички и просечни скор за друштвено-језички кластер предмета. Скор за природно-математички кластер представља упросечену процену будућих наставника да ли су за припадајуће предмете (Физика, Математика, Географија, Историја, Хемија, Информатика, Техничко образовање, Физичко васпитање) талентованији мушкарци или жене. Стога, овај скор указује на то у којој мери будући наставници доживљавају да је одређени пол талентованији за природно-математички домен. Скор за друштвено-језички кластер представља истоветну меру за друштвено-језички академски домен.

Двофакторском мешовитом анализом варијансе (1. непоновљени фактор: *факултет за припрему будућих наставника*, нивои: Учитељски факултет/Математички факултет/Филолошки факултет; 2. поновљени фактор: *тип кластера*, нивои: природно-математички/друштвено-језички) утврђене су разлике између студената различитих факултета у погледу родних стереотипа које везују за различите групе предмета. Утврђена је значајна интеракција између два тестирана фактора ( $F_{2,382}=16,84$ ;  $p<,001$ ). Наиме, све три групе будућих наставника сматрају да су девој-

чице талентованије за групу друштвено-језичких предмета, а да су, с друге стране, дечаци талентованији за школске предмете сврстане у природно-математички кластер. Ипак, дискрапанца између оцена за два кластера најизраженија је међу будућим наставницима српског језика и књижевности (Графикон 2).

*Графикон 2: Процена будућих наставника о таленту различитих полова за различите академске домене (у оса: 1=мушкарци су талентованији, 4=оба пола су једнако талентована, 7=жене су талентованије)*



Када је реч о родним стереотипима о неуспеху у различитим предметима, нису пронађене систематске разлике између различитих група наставника. Обе групе будућих наставника дечаке виде као типично неуспешне у области географије, језика, ликовне и музичке културе, хемије и биологије, док се девојчице опажају као неуспешне у настави физичког васпитања, физике, информатике и техничког образовања. Будући наставници перцепирају оба пола као једнако неуспешна у области математике и историје.

Табела 1: Родни стереотипи будућих наставника  
о неуспеху у оквиру различитих предмета

ТИПИЧНО НЕУСПЕШНИ			
Школски предмет	Дечаки	Девојчице	Значајност разлике
Српски језик	<b>94,8%</b>	5,2%	$X^2=289,99^{***}$
Математика	45,8%	54,2%	$X^2=2,51$
Страни језици	<b>91,5%</b>	8,5%	$X^2=250,56^{***}$
Историја	49,7%	50,3%	$X^2=0,011$
Географија	<b>61,1%</b>	38,9%	$X^2=17,78^{***}$
Биологија	<b>91,7%</b>	8,3%	$X^2=251,94^{***}$
Физика	35,9 %	<b>64,1%</b>	$X^2=28,74^{***}$
Хемија	<b>68,6%</b>	31,4%	$X^2=49,88^{***}$
Техничко образовање	13,0%	<b>87,0%</b>	$X^2=201,98^{***}$
Информатика	8,6%	<b>91,4%</b>	$X^2=248,62^{***}$
Ликовна култура	<b>90,1%</b>	9,1%	$X^2=235,20^{***}$
Музичка култура	<b>92,6%</b>	7,4%	$X^2=265,97^{***}$
Физичко васпитање	5,5%	<b>94,5%</b>	$X^2=290,37^{***}$

Легенда: \*\*\* $p < ,001$

### Дискусија

Стереотипна родна уверења наставника утичу на њихов различит однос према дечацима и девојчицама унутар учионице, а такав приступ може да узрокује родни раскорак у образовним исходима и академско-каријерним изборима. Кључни корак у обезбеђивању егалитарног академског третмана дечака и девојчица представља редуковање академских родних стереотипа, а иницијално образовање наставника представља повољан контекст за систематски рад на мењању таквих перцепција. Како би погрешне и потенцијално штетне перцепције биле адресиране на адекватан начин, неопходно је стећи прецизан увид у њихову природу и садржај. Стога је циљ овог истраживања био да се испитају природа и садржај академских родних стереотипа код будућих наставника. Академски родни стереотипи у овој студији операционализовани су преко сета уверења о родним разликама у интересовањима, таленту и неуспеху у оквиру различитих школских предмета. Прегледом литературе

утврђено је да су управо то домени школског функционисања за које се везују родно специфични стереотипи (Beyer, 1999; Bhanot & Jovanovic, 2005; Sadker & Sadker, 1982).

Сапоштавајући о мери у којој ће ученике различитог пола успети да заинтересују за предмете које предају, будући наставници су нам пружили увид у њихове родне стереотипе о академским интересовањима. Будући наставници разредне наставе били су у прилици да такве процене изнесу за више школских предмета, док су будући предметни наставници процене давали искључиво за предмете које ће предавати – Математику и Српски језик и књижевност. Будући наставници разредне наставе сматрају да ће девојчице успешније него дечаке заинтересовати за готово све школске предмете, осим за физичко васпитање где дечаци имају изразиту доминацију. Разлика је најизраженија када је реч о српском језику и књижевности, ликовној и музичкој култури. Математика, Природа и друштво и Свет око нас представљају предмете где наставници виде нешто мањи родни раскорак у интересовањима ученика. Ипак, уколико занемаримо родне разлике, податак да будући учитељи математику доживљавају као предмет за који ће, у поређењу са другим школским предметима, знатно теже успети да заинтересују ученике позива на пажњу и тражи додатна истраживања. Када је реч о будућим наставницима предметне наставе, наставници српског језика и књижевности показују јаку пристрасност ка девојчицама када процењују кога ће успешније заинтересовати за наставу свог предмета. Истовремено, ова разлика најизраженија је од свих добијених у оквиру групе питања о академским интересовањима. Будући наставници математике сматрају да ће са једнаким успехом успети да заинтересују дечаке и девојчице, али као ни будући наставници разредне наставе, ни они нису превише оптимистични када је реч о могућности да се ученици заинтересују за математику уопштено.

Изнети налази у највећој мери прате обрасце који су уочени у претходним истраживањима, а према којима се девојчице опажају као послушније, мирније и вредније. Стога, наставници опажају да су девојчице спремније него дечаци да развију интересовања за већину школских садржаја. С друге стране, претходна истраживања упућују на то да наставници дечаке виде као немирније, активније и предузимљивије (Claricoates, 1980a, 1980b; Durkin, 1995; Jones & Myhill, 2004b; Sadker & Sadker, 1994; Sommers, 2000), па није изненађујуће да и наши будући наставници очекују да ће дечаци, пре него девојчице, показати интересовање за физичко васпитање. Приметно је и то да перцепције све три испитане групе будућих наставника готово у потпуности кореспондирају са објективним налазима о читалачкој и математичкој писмености наших ученика (Baucal i Pavlović-Babić, 2010; Gašić-Pavišić i Stanković, 2012). Таква кореспонденција отвара могућност за размишљање да ли су наставнички стереотипи одраз реалних интересовања дечака и девојчица, или се у њима крије део

узрока за изражени родни раскорак у постигнућу на тестовима читалачке писмености. Најзад, налаз да наставници изражавају извесну дозу пессимизма када је реч о њиховим могућностима да заинтересују ученике оба пола за математику заслужује посебну пажњу, поготову када се има у виду да је реч о предмету из кога највећи број неуспешних ученика има слабу оцену (Malinić, 2009b). Уколико имамо у виду да више од половине наших ученика брине да ће имати тешкоће на часовима математике и да ће добити лоше оцене (Videnović i Radišić, 2011), можемо се запитати у којој мери наставничка уверења доприносе одржавању ученичког страха од математике. Налази о вези између наставничке и ученичке математичке анксиозности отварају могућност за постојање таквог механизма (Beilock *et al.*, 2009; Gunderson *et al.*, 2012).

Други испитани сегмент академских родних стереотипа наставника тиче се њихових уверења о родним разликама у вези са талентом за различите школске предмете. У групи питања којима смо испитали родне стереотипе о таленту проширен је репертоар основношколских предмета, па су сви будући наставници оцењивали који пол је талентованији за сваки од наведених школских предмета. У наставничким перцепцијама о надарености за различите школске предмете, предмети се групишу у два кластера која су условно названа природно-математички и друштвено-језички. Без обзира на иницијално образовање, све три групе будућих наставника дечаке виде као знатно талентованије за групу такозваних природно-математичких предмета, док девојчице опажају као надареније за друштвено-језичку групу предмета. Интересантан је налаз да наши испитаници историју процењују на сличан начин као и природно-математичке предмете, односно сврставају је у маскулини домен, док се биологија налази међу феминино доживљеним предметима. Ипак, уопштено посматрано, добијени налази су у складу са налазима страних студија које проналазе сличан образац у наставничким стереотипима (Shepardson & Pizzini, 1992; Roger & Duffield, 2000). Такође, и бројнија истраживања у оквиру којих су испитивани родни стереотипи о академским способностима на широј популацији од наставничке проналазе да се мушкарци опажају као талентованији за такозвану STEM<sup>1</sup> групу предмета, док се успех у друштвено-језичким академским доменима приписује женама (Lane *et al.*, 2012; Nosek *et al.*, 2009; Steffens & Jelenec, 2011). Истраживачи посебно упозоравају на STEM родне стереотипе, јер се ради о областима које тренутно имају важну улогу у друштвеном развоју, а како стандардизовани тестови постигнућа указују, у овим доменима нема реалних изражених разлика у постигнућу дечака и девојчица (Baucal i Pavlović-Babić, 2010; Gašić-Pavišić i Stanković, 2012). Родни стереотип о таленту за два екстрахована

<sup>1</sup> STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) – природне науке, технологија, инжењеринг, математика.

домена предмета (друштвено-језички и природно-математички) нешто је израженији код будућих наставника српског језика и књижевности. Имајући у виду да се ради о предмету у коме постоје највеће родне разлике у постигнућу, наши налази сугеришу да би се у иницијалном образовању филолога морала посветити већа пажња родним темама.

Родни стереотипи о неуспеху у оквиру различитих школских предмета у извесној мери кореспондирају са родним стереотипима о интересовањима и таленту, али пружају и нови ниво информација. Најистакнутији је податак да се дечаци опажају као типично неуспешнији ученици у знатно већем броју предмета него девојчице (8:4). Овај налаз можемо тумачити на сличан начин као и наставничко уверење да ће девојчице лакше заинтересовати за већину школских садржаја. Ипак, као што нам и стереотипи о таленту показују, девојчице се опажају као неуспешне у мањем броју предмета, али је ту реч, са изузетком физичког васпитања, о централним предметима STEM групе – Физици, Информатици и Техничком образовању. И у оквиру ове групе питања математика је имала посебан статус, па све три групе будућих наставника сматрају да дечаци и девојчице имају једнаке шансе да буду неуспешни у овој области. Занимљиво је да је слична слика и о историји, предмету који се, као и математика, налази међу водећим предметима из којих ученици имају слабе оцене (Malinić, 2009b). Као и у другим доменима академских стереотипа које смо описали, а у складу са објективним родним разликама у постигнућу, родни стереотип о неуспеху дечака најизраженији је у оквиру српског језика и књижевности.

Приликом разматрања сваког од појединих аспеката академских родних стереотипа будућих наставника ваља имати у виду да у овом раду нису испитиване родне разлике између испитаних студената и студенткиња, будући да су мушкарци чинили мање од десетине целокупног узорка. Иако родна структура узорка кореспондира са родном структуром студентске популације која похађа наставничке факултете на којима је истраживање спроведено, циљ будућих истраживања би могао бити да се испита да ли постоје разлике у природи и садржају родних академских уверења будућих наставника и наставница. Уколико се ослонимо на страна истраживања која су се бавила овом темом, могли бисмо претпоставити да будући наставници мушког пола поседују родна академска уверења која се или не разликују од оних која имају њихове колегинице (Caroll *et al.*, 2003; Peker & Halat, 2008), или су њихови родни стереотипи израженији и у већој мери кореспондирају са традиционално схваћеним родним улогама (Almutawa, 2005; Aslan, 2011; Cemalettin & Seher, 2010; Forlin *et al.*, 2009). Такође, бољем познавању ове проблематике значајно би допринело укључивање већег броја наставничких факултета, а поготову оних на којима се за наставнички позив припрема већи број мушкараца (на пример, Факултет спорта и физичког васпитања).

### Закључна разматрања

Помоћу три сета питања у којима је фокус стављен на различите аспекте академских родних стереотипа, утврђено је да будући наставници разредне наставе и будући наставници математике и српског језика и књижевности имају изражене родне стереотипе о академским интересовањима, таленту и неуспеху. Повод за бригу и интервенције у иницијалном образовању будућих наставника не представља сама чињеница да студенти наставничих факултета поседују стереотипна уверења, већ да такве перцепције у настави и интеракцији са ученицима могу утицати на постигнућа ученика у доменима за које се таква уверења везују. Стога је важно да већ током иницијалног образовања будући наставници стекну сазнања и вештине која ће им омогућити да освесте садржину сопствених родних стереотипа, како би касније, током рада у школи, били у прилици да осмисле стратегије помоћу којих ће у оквиру наставног процеса успети да наведу ученике на сличну рефлексiju. Само на тај начин ће и наставници и ученици бити у прилици да изграде адекватнији систем уверења и да развију критички приступ раширеним друштвеним праксама које производе родну неравноправност, како у академским, тако и у другим доменима функционисања.

### Користићене референце

- American Association of University Women (AAUW) (1998). *Separated By Sex: A Critical Look at Single-Sex Education for Girls*. Washington, DC: AAUW.
- Almutawa, F. A. (2005). *Beliefs of Pre-Service Teachers at the University of Pittsburgh about Gender Roles and the Role of Teachers in Relation to Gender Differences* (unpublished doctoral dissertation). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh.
- Aslan, G. (2011). Gender Perceptions of Preservice Teachers. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, Vol. 3, No. 2, 241–254.
- Avery, P. G. & Walker, C. (1993). Prospective Teachers' Perceptions of Ethnic and Gender Differences in Academic Achievement. *Journal of Teacher Education*, Vol. 44, No. 1, 27–37.
- Babad, E. (1998). Preferential Affect: The Crux of the Teacher Expectancy Issue. In J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching: Expectations in the Classroom* (pp. 183–214). Greenwich, CT: JAI Press.
- Baucal, A. i Pavlović-Babić, D. (2010). *Nauči me da mislim, nauči me da učim – PISA 2009 u Srbiji: prvi rezultati*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta.
- Beaman, R., Wheldall, K. & Kemp, C. (2006). Differential Teacher Attention to Boys and Girls in the Classroom. *Educational Review*, Vol. 58, No. 3, 339–366.
- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G. & Levine, S. C. (2009). Female Teachers' Math Anxiety Affects Girls' Math Achievement. *PNAS*, Vol. 107, No. 5, 1860–1863.
- Beyer, S. (1999). The Accuracy of Academic Gender Stereotypes. *Sex Roles*, Vol. 40, No. 9–10, 787–813.
- Biraimah, K. (1982). Different Knowledge for Different Folks: Knowledge Distribution in a Togolese Secondary School. In P. Altbach, R. Amove & G. Kelly (Eds.), *Comparative Education* (pp. 161–175). New York: Macmillan.

- Bhanot, R. & Jovanovic, J. (2005). Do Parents' Academic Gender Stereotypes Influence Whether They Intrude on their Children's Homework? *Sex Roles*, Vol. 52, No. 9–10, 697–607.
- Burr, V. (1998). *Gender and Social Psychology*. Routledge: London.
- Calvanese, M. M. (2007). Investigating Gender Stereotypes in Elementary Education. *Journal of Undergraduate Psychological Research*, Vol. 2, No. 12, 11–18.
- Carroll, A., Forlin, C. & Jobling, A. (2003). The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators Towards People With Disabilities. *Teacher Education Quarterly*, Vol. 30, No. 3, 65–79.
- Cemalettin, I. & Seher, Y. (2010). The Attitudes and Views of Teachers and Pre-Service Teachers Related to the Gender Discrimination in School Leadership. *E-International Journal of Educational Research*, Vol. 1, No. 1, 58–76.
- Chetcuti, D. (2009). Identifying a Gender-Inclusive Pedagogy from Maltese Teachers' Personal Practical Knowledge. *International Journal of Science Education*, Vol. 31, No. 1, 81–99.
- Clarricoates, K. (1980a). The Importance of Being Ernest... Emma... Tom... Jane: The Perception and Categorization of Gender Conformity and Gender Deviation in Primary Schools. In R. Deem (Ed.), *Schooling for Women's Work* (pp. 26–41). Routledge & Kegan Paul.
- Clarricoates, K. (1980b). All in a Day's work. In D. Spender & E. Sarah (Eds.), *Learning to Lose: Sexism and Education* (pp. 69–80). Women's Press.
- Cooper, A., Beare, P. & Thorman, J. (1990). Preparing Teachers for Diversity: A Comparison of Student Teaching Experiences in Minnesota and South Texas. *Action in Teacher Education*, Vol. 12, No. 3, 1–11.
- Dee, T. S. (2007). Teachers and the Gender Gaps in Student Achievement. *Journal of Human Resources*, Vol. 42, No. 3, 528–554.
- Duffy, J., Warren, K. & Walsh, M. (2001). Classroom Interactions: Gender of Teacher, Gender of Student, and Classroom Subject. *Sex Roles*, Vol. 45, No. 9–10, 579–593.
- Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology: From Infancy to Old Age*. Blackwell Publishers: Oxford, UK.
- EACEA/Eurydice (2010). *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Edge, J., Fisher, M., Martin, C. & Morris, M. (1997). *Promoting Gender Equity within the Classroom* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 421 393).
- Erden, F. T. (2009). A Course on Gender Equity in Education: Does it Affect Gender Role Attitudes of Preservice Teachers? *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, No. 3, 409–414.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. & Earle, C. (2009). Demographic Differences in Changing Pre-Service Teachers' Attitudes, Sentiments and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 13, No. 2, 195–209.
- Fukada, H., Fukada, S. & Hicks, J. (1992). Stereotypical Attitudes towards Gender-Based Gradelevel Assignment of Japanese Elementary School Teachers. *The Journal of Psychology*, Vol. 127, 345–351.
- Gašić-Pavišić, S. i Stanković, D. (2012). Obrazovna postignuća učenika iz Srbije u istraživanju TIMSS 2011. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 44, No. 2, 243–265.
- Golombok, S. & Fivush, R. (1994). *Gender Development*. New York: Cambridge University Press.
- Gunderson, E. A., Ramirez, G., Levine, S. C. & Beilock, S. L. (2012). The Role of Parents and Teachers in the Development of Gender-Related Math Attitudes. *Sex Roles*, Vol. 66, 153–166.
- Hearne, J. T. (1986). *Mathematics and Science Equity: Do you have? How do you get it?* Olympia: Office of the State Superintendent of Public Instruction.
- Hoang, T. N. (2008). The Effect of Grade Level, Gender and Ethnicity on Attitude and Learning Environment in Mathematics in High School. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, Vol. 3, No. 1, 48–59.



- Jones, K., Evans, C., Byrd, R. & Campbell, K. (2000). Gender Equity Training and Teaching Behavior. *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 27, No. 3, 173–178.
- Jones, S. M. & Dindia, K. (2004). A Meta-Analytic Perspective on Sex Equity in the Classroom. *Review of Educational Research*, Vol. 74, No. 4, 443–471.
- Jones, S., & Myhill, D. (2004a). Seeing Things Differently: Teachers' Constructions of Underachievement. *Gender and Education*, Vol. 16, No. 4, 531–546.
- Jones, S., & Myhill, D. (2004b). Troublesome Boys' and 'Compliant Girls': Gender Identity and Perceptions of Achievement and Underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 25, No. 5, 547–561.
- Jones, M. G. & Gerig, T. M. (1994). Silent Sixth-Grade Students: Characteristics, Achievement, and Teacher Expectations. *The Elementary School Journal*, Vol. 95, No. 2, 169–182.
- Jones, M. G. & Wheatley, J. (1988). Factors Influencing the Entry of Women into Science and Related Fields. *Science Education*, Vol. 72, No. 2, 127–142.
- Jordan, W. R. & Follman, J. M. (Eds.) (1993). *Using Technology to Improve Teaching and Learning. Hot Topics: Usable Research*. Victoria, BC, Canada: British Columbia Ministry of Attorney-General; Greensboro, NC: Southeastern Regional Vision for Education.
- Lane, K. A., Goh, J. X. & Driver-Linn, E. (2012). Implicit Science Stereotypes Mediate the Relationship between Gender and Academic Participation. *Sex Roles*, Vol. 66, No. 3–4, 220–234.
- Li, Q. (1999). Teachers' Beliefs and Gender Differences in Mathematics: A Review. *Educational Research*, Vol. 41, No. 1, 63–76.
- Lopez-Saez, M., Morale J. F. & Lisbona, A (2008). Evolution of Gender Stereotypes in Spain: Traits and Roles. *The Spanish Journal of Psychology*, Vol. 11, No. 2, 609–617.
- Malinić, D. (2009a). *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Malinić, D. (2009b). Ko su ponovci u osnovnoj školi. U Đ. Komlenović, D. Malinić, i S. Gašić-Pavišić (ur.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 189–204). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Volgograd: Volgogradski državni pedagoški univerzitet.
- Marinković, S., i Pešikan, A. (1999). Tipičan ženski i muški lik u udžbenicima prirode i društva. *Psihologija*, Vol. 32, No. 3–4, 225–240.
- Marshall, C. S. & Reihartz, J. (1997). Gender Issues in the Classroom. *Clearinghouse*, Vol. 70, No. 6, 333–338.
- Mowrer-Reynolds, E. (2008). Pre-Service Educator's Perceptions of Exemplary Teachers. *College Student Journal*, Vol. 42, No. 1, 214–224.
- Myers, K., Taylor, H., Adler, S. & Leonard, D. (2007). *Genderwatch. Still Watching*. Stoke-On-Trent: Trentham.
- Nosek, B. A., Smyth, F. L., Sriram, N., Lindner, N. M., Devos, T., Ayala, A., Bar-Anana, Y., Berghd, R., Caie, H., Gonsalkoralef, K., Kesebira, S., Maliszewskog, N., Netoh, F., Ollii, E., Parkj, J., Schnabelk, K., Shiomural, K., Tulburem, B. T., Wiersn, R. W., Somogyio, M., Akramid, N., Ekehamard, B., Vianello, M., Banaji, M. R. & Greenwald, A. G. (2009). National Differences in Gender-Science Stereotypes Predict National Sex Differences in Science and Math Achievement. *PNAS*, Vol. 106, No. 26, 10593–10597.
- Orenstein, F. (1993). *Utilization of Teacher Workshops to Enhance Early Exposure to Gender Equity and Mathematics Education for Young Girls in Preschool Setting* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 367 490).
- Peker, M. & Halat, E. (2008). *The Pre-Service Teachers' Mathematics Teaching Anxiety and Gender*. Paper presented at the ECER 2008: The European Conference on Educational Research, 12 September, Gothenburg, Sweden.
- Pešikan, A. & Marinković, S. (2006). A Comparative Analysis of the Image of Man and Woman In Illustrations of Textbooks Intended For first Grade Children, *Psihologija*, Vol. 39, No. 4, 383–406.
- Peterson, S. (1998). Evaluation and Teachers' Perceptions of Gender in Sixth-Grade Student Writing. *Research in the Teaching of English*, Vol. 33, No. 2, 181–208.

- Razumnikova, O. M. (2005). The Interaction between Gender Stereotypes and Life Values as Factors in the Choice of Profession. *Russian Education and Society*, Vol. 47, No. 12, 21–33.
- Roger, A. & Duffield, J. (2000). Factors Underlying Persistent Gendered Option Choices in School Science and Technology in Scotland. *Gender and Education*, Vol. 12, No. 3, 367–383.
- Sadker, M. & Sadker, D. (1982). *Sex Equity Handbook for Schools*. New York: Longman.
- Sadker, M. & Sadker, D. (1994). *Failing at Fairness: How America's Schools Cheat Girls*. New York: Scribners.
- Sadker, M., Sadker, D. & Klein, S. (2001). The Issue of Gender in Elementary and Secondary Education. *Review of Research in Education*, Vol. 17, 269–334.
- Sadker, D. & Zittleman, K. (2009). *Teachers, Schools, and Society: A Brief Introduction to Education*. New York: McGrawHill.
- Sadker, D. & Zittleman, K. R. (2010). Gender Bias: From Colonial America to Today's Classroom. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 137–158). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Shepardson, D. P. & Pizzini, E. L. (1992). Gender Bias in Female Elementary Teachers' Perceptions of the Scientific Ability of Students. *Science Education*, Vol. 76, No. 2, 147–153.
- Siegle, D. & Reis, S. M. (1998). Gender Differences in Teacher and Student Perceptions of Gifted Students' Ability. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 42, 39–48.
- Sikes, P. J. (1991). "Nature took its Course"? Student Teachers and Gender Awareness. *Gender and Education*, Vol. 3, No. 2, 145–152.
- Sommers, C. H. (2000). The War against Boys. *Atlantic Monthly*, Vol. 285, No. 5, 59–74.
- Spencer, R., Porche, M. & Tolman, D. (2003). We've come a Long Way...Maybe: New Challenges for Gender Equity. *Teachers' College Record*, Vol. 105, No. 9, 1771–1807.
- Statistički godišnjak Beograda 2011* (2012). Beograd: Zavod za informatiku i statistiku.
- Steffens, M. C. & Jelenec, P. (2011). Separating Implicit Gender Stereotypes regarding Math and Language: Implicit Ability Stereotypes are Self-Serving for Boys and Men, but not for Girls and Women. *Sex Roles*, Vol. 64, No. 5–6, 324–335.
- Tiedemann, J. (2000). Gender-Related Beliefs of Teachers in Elementary School Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 41, No. 2, 191–207.
- Tiedemann, J. (2002). Teachers' Gender Stereotypes as Determinants of Teacher Perceptions in Elementary School Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 50, No. 1, 49–62.
- Tipton, B. & Robertson, M. (1993). Kentucky Adopts the Sadker Model. *Vocational Education Journal*, 18–21.
- Tracy, D. M. & Lane, M. B. (1999). Gender Equitable Teaching Behaviors: Preservice Teachers' Awareness and Implementation. *Equity and Excellence in Education*, Vol. 32, No. 3, 93–104.
- Videnović, M. i Radišić, J. (2011). Anksioznost u vezi sa učenjem matematike – matematika – nauk ili ne? *Psihološka istraživanja*, Vol. 14, No. 2, 157–177.

Примљено 23.09.2013; прихваћено за штампу 14.11.2013.

Ivana Ćirović and Dušica Malinić  
ACADEMIC GENDER STEREOTYPES OF PRE-SERVICE TEACHERS

*Abstract*

This research was aimed at studying the content of academic gender stereotypes of pre-service teachers who are being prepared for working in different cycles of education. The sample included 408 students of teaching programmes of the Teacher Training College, Faculty of Mathematics and Faculty of Philology in Belgrade. It has been established that future class and subject teachers have gender stereotypes about the interests and achievements of students in different school subjects. pre-service teachers from both groups are of the opinion that girls get interested more easily than boys in the majority of school subjects, as well as that girls are more talented for the subjects in the field of humanities and languages, while boys are more talented for the subjects in the field of sciences. Pre-service teachers estimate that boys typically have a low achievement in languages, arts and music, while girls have a low achievement in physics, computer science, technical sciences and physical education. Since teachers' gender stereotypes can affect students' achievement, educational and career choices, it is important to raise awareness about the content and consequences of such beliefs in teachers and focus on certain actions towards their altering.

*Key words:* gender stereotypes, pre-service teachers, school achievement.

Ивана Чирович и Душица Малинич

## АКАДЕМИЧЕСКИЕ ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

*Резюме*

Цель данной работы – исследовать содержание академических гендерных стереотипов будущих учителей, которые готовятся работать на разных уровнях основного образования. Выборку составило 408 студентов, обучающихся по разным направлениям: на факультете начального образования, математическом и филологическом факультете Белградского университета. Было установлено, что будущие учителя-предметники и учителя начальных классов имеют гендерные стереотипы, связанные с интересами и достижениями учеников в рамках различных школьных предметов. Будущие учителя в обеих группах считают, что большинством школьных предметов легче заинтересовать девочек, чем мальчиков, а также то, что девочки более одарены в гуманитарно-лингвистической области, а мальчики более способны в изучении школьных предметов естественно-научной и математической группы. В качестве типично неуспешных в области языка, музыкальной и художественной культуры будущие учителя видят мальчиков, а неуспешность девочек связывают с изучением физики, информатики, технологии и физкультуры. В связи с тем, что гендерные стереотипы учителей могут влиять на достижения учеников, выбор образования и карьеры, уже в течение первоначального образования важно у будущих учителей пробудить осознание содержания и последствий таких убеждений и устремить определенную деятельность на их изменение.

*Ключевые слова:* гендерные стереотипы, будущие учителя, школьные достижения.