

Feminizacija nastavničke profesije

Grlica, Gabrijela

Undergraduate thesis / Završni rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:281510>

Rights / Prava: [Attribution 4.0 International](#)/[Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-08**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

Gabrijela Grlica

Feminizacija nastavničke profesije
Feminization of the teaching profession

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2024.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
Odsjek za pedagogiju

Gabrijela Grlica
JMBAG: 0009091292

Feminizacija nastavničke profesije
ZAVRŠNI RAD

Studijski program i smjer: Sveučilišni prijediplomski studij Pedagogije
Mentorica: dr. sc. Nadja Čekolj

Rijeka, 9. srpnja 2024.

IZJAVA O AUTORSTVU

Ovime potvrđujem da sam završni rad pod naslovom „Feminizacija nastavničke profesije“ izradila samostalno te da sam njegoa autorica.

Tuđe spoznaje, stavove, zaključke i teorije koje sam izravno ili parafrazirajući navela u završnom radu na uobičajen sam način citirala i povezala s korištenim bibliografskim jedinicama.

Ime i prezime studentice: Gabrijela Grlica

Vlastoručni potpis: _____

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. POLOŽAJ ŽENA U NASTAVNIČKOJ PROFESIJI TIJEKOM 19. I 20. STOLJEĆA	3
3. NASTAVNIČKA PROFESIJA: RODNA STRUKTURA, RODNE NEJEDNAKOSTI I MOTIVACIJA.....	7
3.1. Rodna struktura u nastavničkoj profesiji.....	7
3.2. Rodne nejednakosti u obrazovnom menadžmentu	10
3.3. Muški studenti na „ženskim“ studijima.....	12
3.4. Motiviranost za izbor nastavničke profesije	15
4. POSLJEDICE FEMINIZACIJE NASTAVNIČKE PROFESIJE	18
4.1. „Ženska pedagogija“	19
4.2. Društveni status nastavničke profesije	21
5. ZAKLJUČAK	24
6. POPIS LITERATURE	26
7. SAŽETAK	30
8. PRILOZI (POPIS TABLICA).....	31

1. UVOD

Feminizacija nastavničke profesije iskazuje se u disproporcionalnom broju nastavnica i nastavnika u obrazovnome sustavu. Feminizacija označava pojavu ženskih osobina ponašanja, a u suvremenome društvu ovaj pojam koristi se i kako bi se naglasilo da je nešto „feminizirano“, odnosno da u određenom zanimanju žene čine većinu. Primjer navedenog je upravo feminizacija nastavničke profesije i škole, kao i feminizacija socijalnog rada (Ćatić i Omerčić, 2007). Također, često se spominje pojam feminizirani odgoj koji se odnosi na odgoj djece i mladih na način koji ih čini osjetljivijima i nježnijima. Ovaj pojam neki pedagozi objašnjavaju utjecajem ženskih figura na dijete kada se govori o obitelji (majka, baka, starija sestra), a kada se govori o školi, tada se objašnjava činjenicom da je sve veći broj žena koje su nastavnice i odgojiteljice. U skladu s time, promoviraju se vrijednosti koje se tradicionalno povezuju sa „ženskim“ karakteristikama poput mekšeg pristupa odgoju, naglašavanja emocionalne inteligencije te suradničkih oblika rada (Ćatić i Omerčić, 2007; Jukić, 2013). Ipak, ne može se tvrditi da žene (nastavnice) uvijek djeluju u smjeru feminizacije odgoja. Također, o maskulinizaciji neke profesije nikada se ne govori zato što se to smatra uobičajenom i standardiziranom normom te ona prevladava u poslovnome svijetu. S druge strane, kada dođe do feminizacije neke profesije, počinje se raspravljati o utjecaju na tu profesiju i najčešće se taj utjecaj smatra lošim (Ćatić i Omerčić, 2007).

Iako feminizacija nastavničke profesije označava standardnu pojavu u obrazovnom sustavu koja se odražava u dominirajućem broju žena u nastavničkoj profesiji, autori Francis i Skelton (2005, prema Timmerman, 2011) feminizaciju nastavničke profesije gledaju iz tri različite perspektive. Prva perspektiva je numerička i ona se odnosi na sve veći broj žena koje se nalaze u nastavničkoj profesiji. Druga perspektiva je kulturna i ona se odnosi na promjene i transformacije odnosno na to da „ženske“ vrijednosti mijenjaju kulturu škole ili obrazovni sustav, dok je treća perspektiva politička i ona se odnosi na napetosti koje postoje između feminističkih i antifeminističkih perspektiva te utjecaj na rodnu nejednakost (Skelton, 2005, prema Timmerman, 2011).

Cilj ovog rada je analizirati uzroke i posljedice feminizacije nastavničke profesije. U radu će se opisati kontekst 19. i 20. stoljeća kada su žene počele ulaziti u nastavničku profesiju, kao i sadašnje stanje kada žene dominiraju u ovoj profesiji. Osim Hrvatske koja će biti glavni fokus ovog rada, ukratko će se opisati i stanje u europskim državama, ali i u svijetu. Prikazat

će se broj žena i muškaraca koji se nalaze u nastavničkoj profesiji, ali i rodne nejednakosti koje su prisutne u obrazovnom menadžmentu odnosno na višim pozicijama. Također, prikazat će se i broj muških studenata na tzv. „ženskim“ studijima te će se analizirati motiviranost za izbor nastavničke profesije i utvrditi postoje li razlike između žena i muškaraca u motivaciji. Na kraju će se spomenuti posljedice feminizacije nastavničke profesije te će se objasniti pojmovi „ženska pedagogija“ i feminizirani odgoj. Također, opisat će se i kakav je društveni ugled nastavničke profesije danas te prikazati mišljenja nastavnika o ugledu njihove profesije, ali i o njihovom zadovoljstvu poslom.

2. POLOŽAJ ŽENA U NASTAVNIČKOJ PROFESIJI TIJEKOM 19. I 20. STOLJEĆA

Cilj ovog poglavlja je detaljno opisati povijesne, društvene i ekonomske faktore koji su doveli do feminizacije nastavničke profesije od 19. do 20. stoljeća. Tijekom 19. stoljeća počelo se govoriti o ideologiji zasebnih sfera, a ona je temeljena na vjerovanju da žene i muškarci djeluju i žive u različitim područjima. Na temelju navedenog uz žene se vezala ona privatna (domaća) sfera koja se odnosila na kuću, dok su muškarci bili u javnoj sferi koja se odnosila na plaćeni rad i politiku (Blount, 1998, prema Dragušica, 2013). Upravo zbog te ideologije zasebnih sfera u školama u 19. stoljeću nastavnička profesija smatrala se prihvatljivom za žene zato što se škola opisivala kao proširenje obitelji. Dijete se smatralo osobom koja prvo doživljava razvoj kroz majčinsku skrb u obitelji, a zatim kroz brigu učiteljice u školi (Weiler, 1998, prema Dragušica, 2013). Na taj način škola je postala dio ženske proširene privatne sfere, a samim time na poučavanje i obrazovanje gledalo se kao na nešto što je prikladno „ženskoj prirodi“. Međutim, taj ideološki koncept učiteljice koja svojom ulogom u školi produžuje brigu doma i na taj način ispunjava svoju „prirodnu žensku ulogu“ postao je ugrožen zbog razvoja birokratiziranog školskog sustava, dodatnog profesionalnog obrazovanja učiteljica, povećanja broja žena koje su od poučavanja napravile karijeru, pojave snažnih i sposobnih školskih ravnateljica te razvoja feminističkih ideja koje su izravno ugrožavale ideologiju zasebnih sfera (Weiler, 1998, prema Dragušica, 2013). Može se zaključiti da, iako je ova ideologija omogućila ženama pristup nastavničkoj profesiji, ona se temeljila na rodnim stereotipima¹ koji su ograničavali profesionalne mogućnosti žena.

S obzirom na ove promjene, a s ciljem vraćanja žena u privatnu sferu, muški ravnatelji i učitelji oblikovali su koncept „*the woman peril*“ koji bi se mogao prevesti kao „ženska opasnost“ ili „opasna žena“. Naime, oni su tvrdili kako su žene (učiteljice) imale negativan utjecaj na kvalitete koje su nužne za razvoj muževnog karaktera. Isto tako, kritičari feminizacije nastavničke profesije tvrdili su da su učiteljice i biološki i kulturno različite od učitelja te da nisu sposobne razumjeti, ali ni adekvatno oblikovati karakter dječaka (učenika). Štoviše, smatrali su kako je prepuštanje dječaka učiteljicama u njihovoj najosjetljivijoj fazi razvoja nasilje nad prirodom (Weiler, 1989). Samim time, dolazi se do zaključka kako je osjećajna i majčinska „ženska priroda“ smatrana prikladnom za poučavanje u školi koja je predstavljala proširenje obitelji, no nije se smatrala adekvatnom za obrazovanje dječaka u modernoj državi.

¹ Specifična uvjerenja o karakteristikama koje su tipične za žene ili muškarce (Lubina i Brkić Klimpak, 2014)

Mislilioci tog razdoblja tvrdili su da žena nije sposobna poučavati djecu o istinskom patriotizmu. Također, smatrali su kako žene nemaju razvijeno kritičko mišljenje te da ne razumiju važna ekonomska i politička pitanja (Weiler, 1998, prema Dragušica, 2013). Ovime se dolazi do zaključka kako su se individualne sposobnosti žena u potpunosti zanemarivale, a sva mišljenja bila su temeljena na rodnim stereotipima i rodnim ulogama².

Što se tiče situacije u Hrvatskoj, krajem 19. stoljeća dolazi do urbanizacije, a jedan od razloga zašto su žene krenule u potragu za poslom bila je ekonomska kriza. Ipak, žene tada zbog nedovoljne razine obrazovanja nisu imale velikih mogućnosti za izbor zanimanja te se upravo zbog toga one susreću s problemom nezaposlenosti. Procijenjena stopa nezaposlenosti žena između 1880. i 1910. godine u gradu Zagrebu kretala se između 24% i 27%, dok je kod muškaraca istih godina ta stopa iznosila 3,7% odnosno 2,3% (Szabo, 1984). Iako nije poznato koliko žena nije tražilo posao jer su većinom bile financijski ovisne o muškim članovima obitelji koji su se smatrali hraniteljima obitelji, vidljiva je velika razlika u stopi nezaposlenosti žena i muškaraca kao i da se taj postotak nezaposlenosti kod žena povećavao dok se isti kod muškaraca smanjivao (Vuković i Šmaguc, 2015).

Također, naglašava se kako su žene, ali i djeca, činile slabije plaćenu radnu snagu. Žene su za isti rad u industriji dobivale tek oko pola nadnice u odnosu na muškarce. Što se tiče onih zanimanja koja su zahtijevala određene kvalifikacije i stručnost, i tamo je prevladavala rodna nejednakost. Žene su kao učiteljice osnovnih škola činile čak jednu trećinu svih učitelja, ali i u tom poslu za isti nastavni rad bile su slabije plaćene od učitelja, a također nisu mogle biti ni na poziciji nadzornih tijela u školama. U Istri i Dalmaciji učiteljice su imale čak dvadeset posto manju plaću od učitelja (Župan, 2005).

Ipak, iako su se žene mogle zapošljavati kao učiteljice te je rastao broj zaposlenih učiteljica, ujedno je rastao i broj nezaposlenih učiteljica. Ta nezaposlenost vezala se uz nemogućnost nastavka školovanja na sveučilištu, ali i uz problematični stav prema onim učiteljicama koje su se odlučile na brak (Župan, 2005). Upravo zbog toga, ističe se Zakonski celibat za učiteljice u Kraljevini Hrvatskoj i Slavoniji koji je uveden 1888. godine. Naime, u Hrvatskome saboru donesen je „Zakon od 31. listopada 1888. ob uređenju pučke nastave i obrazovanja pučkih učitelja u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji“. Upravo je zakonski (civilni) celibat učiteljica bio jedna od odredbi toga Zakona. Njime je propisano da učiteljice nakon udaje trebaju napustiti svoje radno mjesto. Zakon je vrlo jasno propisivao da za žene udaja znači

² Društveno propisane norme ponašanja koje su prikladne za osobu na temelju njenog spola (Hasanagić, 2012)

povlačenje iz javnog života. U 152. članku ovog Zakona stoji sljedeće: *Uda li se koja učiteljica, smatrat će se, da se je dobrovoljno službe odrekla, no koja služi preko 5 godina, dobiva odpravninu u iznosu od jednogodišnje plaće* (Horbec i sur., 2017, str. 435, prema Dulibić-Paljar, 2023). Dakle, Zakonom je utvrđeno da su one žene koje su se odlučile udati, odustale od svog posla. Ipak, ovakva praksa provodila se u gotovo cijeloj Europi i SAD-u, a negdje se ona zadržala sve do 20. stoljeća. Naravno, ovaj Zakon podijelio je javnost pa je tako naišao na osuđivanje od strane učitelja i liberalnog dijela građana koji su smatrali da se na ovaj način ženama (učiteljicama) narušava pravo na jednake uvjete rada i zapošljavanja, dok je konzervativni dio građana podržavao Zakon (Dulibić-Paljar, 2023).

Unatoč svim navedenim teškoćama i preprekama, žene u Hrvatskoj do Prvog svjetskog rata istaknule su se kao učiteljice, profesorice, pedagoginje, umjetnice, gospodarstvenice, liječnice i publicistkinje pri čemu su mnoge od njih karijerno napredovale od uloga učiteljica do statusa profesorica i pedagoginja te prvih liječnica i znanstvenica (Iveljić, 2007, prema Vuković i Šmaguc, 2015). Nakon Prvog svjetskog rata žene se više uključuju u visoko obrazovanje pa je tako već 1938. godine jugoslavenske visoke i više škole pohađalo čak 22,8% studentica, a do kraja sedamdesetih godina 20. stoljeća u visoko obrazovanje bilo je uključeno 40,8% studentica i time su se približile muškoj populaciji (Blagojević, 1991, prema Vuković i Šmaguc, 2015). Ipak, ni povećan pristup obrazovanju za žene i njihova veća zastupljenost u visokom obrazovanju nisu doveli do nestanka tradicionalnih rodnih podjela profesija. Patrijarhalno definirane uloge žena unutar obitelji su u velikoj mjeri utjecale na njihove profesionalne izbore te doprinijele rodnoj podjeli na tržištu rada (Galić, 2011). U profesionalnoj strukturi stanovništva po spolu iz 1971. godine, bila je jasno izražena podjela rada prema spolu pa su tako profesije poput odgojitelja, nastavnika u osnovnim (nižim) školama, medicinskih sestara i tajnika bile feminizirane jer su više od 95% zaposlenih u tim profesijama činile žene. S druge strane, samo 14,6% žena zaposleno je u profesiji inženjera, 23,3% žena su bile pravnice te 28,1% nastavnica u višim školama i na fakultetima (Šporer, 1990, prema Vuković i Šmaguc, 2015).

Dakle, do 18. stoljeća, nastavnička profesija bila je rezervirana samo za muškarce. Industrijalizacija je ubrzala pojavu novih, bolje plaćenih poslova, a reforme obrazovnih sustava su dovele do povećane potražnje za nastavničkom profesijom i time poticale osnivanje prvih škola za obuku učiteljica. Iako su sami počeci ulaska žena u nastavničku profesiju obilježeni rodnom diskriminacijom odnosno nejednakim plaćama u odnosu na muškarce, tendencija žena prema profesijama koje su u skladu s patrijarhalnim obrascem i smatraju se bližima „ženskoj

prirodi“ te pružaju fleksibilnost koja je potrebna za usklađivanje karijere s ulogom majke i supruge, razlozi su upravo feminizacije nastavničke profesije (Jukić, 2013). Jedan od razloga zašto su žene tražile posao koji bi im omogućio usklađivanje karijere s ostalim obavezama je taj što su žene većinski vodile brigu o kućanstvu i djeci te su na taj način imale dva posla iako ovaj drugi nije plaćen. U skladu s tim, spominju se i one nematerijalne privilegije koje se vežu uz nastavničku profesiju, a to su primjerice prihvatljivo radno vrijeme, školski praznici, olakšan odlazak na bolovanje, sigurnost posla čak i nakon dužeg izbivanja te zajamčena prava iz socijalnog osiguranja. S obzirom na tu njihovu dvostruku ulogu jasno je kako su žene tražile profesije koje će im omogućiti fleksibilnije radno vrijeme kako bi mogle uskladiti osobne (kućne) i poslovne obaveze. Sukladno ovim razlozima, nastavnička profesija ženama je bila privlačna pa čak i kada je ona doživljavala pad materijalnog, ali i društvenog statusa (Jukić, 2013). Sličan povijesni kontekst može se primijeniti i na procese profesionalizacije drugih profesija koje su postupno postale feminizirane kao što su odgojiteljice, socijalne i zdravstvene radnice te uredske i šalterske službenice (Vuković i Šmaguc, 2015).

3. NASTAVNIČKA PROFESIJA: RODNA STRUKTURA, RODNE NEJEDNAKOSTI I MOTIVACIJA

U ovom dijelu rada prikazat će se podatci koji osvjetljaju današnje stanje u nastavničkoj profesiji na globalnoj, europskoj i nacionalnoj razini u kontekstu rodne strukture. Nakon toga će se prikazati rodne nejednakosti koje prevladavaju u obrazovnom menadžmentu, a zatim i na studijima pomažućih profesija i društveno-humanističkog područja. Također, spomenut će se i vrste motivacija koje utječu na izbor nastavničke profesije.

3.1. Rodna struktura u nastavničkoj profesiji

U globalnom kontekstu, žene su u većem broju zastupljene u nastavničkoj profesiji, a taj broj svake godine samo raste. Od 2015. godine udio nastavnica povećao se i na osnovnoškolskoj i na srednjoškolskoj razini obrazovanja. Također, što se tiče predškolskog obrazovanja, žene čine 94% nastavničkog odnosno odgojiteljskog kadra. Isto tako, žene čine 68% nastavničkog kadra u razrednoj nastavi, 58% u predmetnoj nastavi i 52% u srednjoškolskom obrazovanju, dok njihov broj ipak opada u visokom obrazovanju te iznosi 43% (UNESCO, 2022). Iako je vidljivo kako na globalnoj razini u nastavničkoj profesiji dominiraju žene, ipak postoje i neke regionalne razlike. Naime, 2022. godine žene su činile otprilike 75% nastavničkog kadra osnovnih škola u Središnjoj Aziji, Europi, Sjevernoj Americi, Latinskoj Americi i Karibima te Istočnoj i Jugoistočnoj Aziji. Jedina regija u kojoj su žene bile manjina među nastavnicima osnovnih škola u 2022. godini bila je supsaharska Afrika gdje su žene činile samo 47% nastavničkog kadra osnovnih škola. Niži broj zaposlenih nastavnica povezan je s niskim upisom učenica što je također karakteristično za ovu regiju. Također, nedostatak financijskih poticaja, loši radni uvjeti te nedostatak nastavnih sredstava još su neki od razloga manjeg broja nastavnica u supsaharskoj Africi. Nadalje, na tercijarnoj razini koja se odnosi na visoko obrazovanje razlike između broja nastavnica i nastavnika ipak su značajnije pa su tako u gotovo svim regijama žene činile manje od 45% nastavničkog kadra u visokom obrazovanju. Jedine iznimke 2022. godine bile su Središnja Azija i Europa te Sjeverna Amerika gdje su žene činile 55%, odnosno 50% nastavničkog kadra u visokom obrazovanju (UNESCO, 2022). Iako nije navedeno, pretpostavka je da razlog tome može biti taj što su navedene regije razvijenije te više potiču žene da se zapošljavaju u visokom obrazovanju. Nadalje, veliki problem u izgradnji i održavanju kvalitetne nastavničke radne snage predstavlja odlazak nastavnika odnosno njihovo napuštanje nastavničke profesije. Nastavnici općenito češće napuštaju profesiju od nastavnica. Na globalnoj razini, 2021. godine 9,2% i 5,9% nastavnika

napustilo je svoje radno mjesto u osnovnim školama (razredna i predmetna nastava), u usporedbi s 4,2% i 5,6% nastavnica. Uzroci većih stopa odlazaka muškaraca razlikuju se po regijama i zemljama, ali su često povezani s većom pokretljivošću zaposlenja među muškarcima u odnosu na žene (UNESCO, 2022).

U 2021. godini u Europskoj uniji (EU) bilo je zaposleno 5,24 milijuna nastavnika u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju (Eurostat, 2023). Kao i prethodnih godina, žene su činile većinu radne snage u nastavničkoj profesiji. Točnije, postotak žena koje su zaposlene kao nastavnice u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju iznosio je 73%, dok su muškarci činili 27% nastavničkog kadra. Osim nejednakosti u rodnoj strukturi, vidljiva je nejednakost i u dobnoj strukturi. U 2021. godini samo je 8% nastavničkog kadra bilo mlađe od 30 godina na ovim razinama obrazovanja u EU. S druge strane, 39% nastavničkog kadra imalo je 50 i više godina na ovim razinama obrazovanja. Također, u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju, gotovo polovica (točnije 46%) nastavnika starijih od 50 godina poučavali su u srednjoškolskom obrazovanju, 38% u predmetnoj nastavi te samo 16% u razrednoj nastavi. Što se tiče nastavnica koje su starije od 50 godina, raspodjela je ipak ravnomjernija te je tako 40% nastavnica bilo zaposleno u razrednoj nastavi, 32% u predmetnoj nastavi i 28% u srednjoškolskom obrazovanju (Eurostat, 2023). Na temelju ovih podataka jasno je kako su nastavnici više zastupljeni u srednjoškolskom obrazovanju, a u razrednoj nastavi ih je veoma malo. Nastavnice su ipak ravnomjernije zastupljene, no najviše ih je zaposleno u razrednoj nastavi, a najmanje u srednjoškolskom obrazovanju. Isto tako, s obzirom na dobnu strukturu, vidljivo je kako nastavnička profesija mladima postaje sve manje privlačna što potvrđuju razlike između broja zaposlenih nastavnika koji su mlađi od 30 godina te broja zaposlenih nastavnika koji su stariji od 50 godina. Neki od razloga zašto nastavnička profesija nije privlačna mladima mogu biti niske plaće, nizak status profesije u društvu, opterećenost poslom, izazovi u radu s učenicima i slično.

Što se tiče Hrvatske, prema Državnome zavodu za statistiku, u *Tablici 1.* prikazani su podatci koji se odnose na broj žena koje su zaposlene u predškolskome odgoju (dječjim vrtićima i predškolama), osnovnim školama, srednjim školama (i posebno ovisno o programu), visokom obrazovanju te u obrazovanju odraslih. Ovi podatci odnose se na školsku godinu 2021./2022.

Tablica 1. Broj zaposlenih žena u obrazovanju

Razina obrazovanja	Ukupan broj nastavnika	Broj žena (nastavnica)
Predškolski odgoj	25 380 ³	24 179 (95,3%)
Sve osnovne škole	35 263	28 911 (82%)
Osnovne škole za djecu i mladež s teškoćama u razvoju	1013	860 (84,9%)
Sve srednje škole	26 813	18 237 (68%)
Gimnazije	6344	4733 (74,6%)
Tehničke i srodne srednje škole	11 378	7717 (67,8%)
Srednje umjetničke škole	2146	1440 (67,1%)
Industrijske i obrtničke škole	6945	4347 (62,6%)
Srednje škole za mladež s teškoćama u razvoju	711	522 (73,4%)
Visoko obrazovanje	19 176	9808 (51,1%)
Redoviti profesori	3222	1335 (41,4%)
Izvanredni profesori	2801	1340 (47,8%)
Docenti	3275	1745 (53,3%)
Asistenti	3740	2104 (56,3%)
Obrazovanje odraslih	1461	863 (59,1%)

Izvor: Državni zavod za statistiku (2023a)

Iz prikazanih podataka jasno je kako broj zaposlenih žena u obrazovanju prevladava na svim razinama obrazovanja, no u visokom obrazovanju broj žena i muškaraca ipak se izjednačuje. Razlog zašto muškarci i dalje prevladavaju u visokom obrazovanju je to što zaposlenost na višoj razini obrazovanja donosi viši status i veću plaću (UNESCO, 2022). Osim toga, pretpostavlja se da bi razlog mogao biti i taj što se niže razine obrazovanja povezuju i s odgojem djece što se prema tradicionalnim rodnim stereotipima češće smatra „ženskom ulogom“. Zbog tih stereotipa, muškarci bi mogli biti manje motivirani da se zaposle na nižim razinama obrazovanja.

³ Uključuje odgojitelje, zdravstveno osoblje, pedagoge, psihologe, defektologe, administrativno i ostalo osoblje

3.2. Rodne nejednakosti u obrazovnom menadžmentu

Kada se govori o rodnoj strukturi u nastavničkoj profesiji, spomenut će se i one rukovodeće pozicije u obrazovanju na kojima se najčešće nalaze muškarci bez obzira na vidljivu razliku između broja žena i muškaraca koji su prisutni u obrazovanju. S obzirom na rodne stereotipe i na mišljenje da žene moraju birati one profesije uz koje će moći uskladiti posao i svoje obiteljske uloge, a pogotovo one profesije koje će im omogućiti da dobro obave ulogu majke koja im je predodređena, dolazi se do situacije da u cijelom svijetu na rukovodećim pozicijama dominiraju upravo muškarci (Vrcelj, 2014). Brojnim stereotipima i uvjerenjima koja se odnose na žene i muškarce odnosno na ono što se od njih očekuje dovode do toga da su tražene osobine za neki posao vezane uz rod te se tako dobiva podjela poslova na „muške“ i „ženske“. Kada se govori konkretno o vođenju, ono se automatski povezuje s muškarcima jer se smatra da su muškarci dobri vođe (lideri) te se stereotipne „muške“ osobine poput zapovijedanja, dominacije, kontrole i hrabrosti povezuju s dobrim liderskim ponašanjem. Upravljanje i vođenje oduvijek su bili „muški“ poslovi, a na temelju toga stvorena je idealna slika vođe koja je zasnovana na ovim navedenim „muškim“ osobinama (Vrcelj, 2014). Isto tako, iako je nastavnička profesija feminizirana, na upravljačkim pozicijama odnosno na onim najvišim položajima uglavnom su i dalje muškarci. S obzirom na to, može se reći da za obrazovni menadžment vrijedi rečenica „Žene poučavaju, muškarci upravljaju“ iz koje je očita neravnopravnost spolova kada je u pitanju vodstvo. Podzastupljenost žena u obrazovnom menadžmentu se često povezuje s pretpostavkama o njihovim „prirodnim“ majčinskim vještinama koje su ključne za izravan rad s djecom, ali mogu biti izazovne za vođenje i upravljanje. Također, globalna tendencija da se žene više vide kao nastavnice nego kao menadžerice djelomično se objašnjava jednostavnijim usklađivanjem obiteljskih i poslovnih obaveza koje su moguće nastavnicama. S obzirom na to da su žene živjele (i žive) u patrijarhalnom društvu, naviknule su na to da im muškarci naređuju pa se to uzima i kao dodatni argument za žensku nemogućnost i neznanje obavljanja i upravljanja najvišim obrazovnim i menadžerskim funkcijama (Vrcelj, 2014). Ipak, žene mogu biti jednako uspješne menadžerice kao i muškarci te u svim sferama upravljanja i vodstva posjeduju jednake ili bolje vještine od muškaraca (Ružić i Petrušić, 2014). Također, ističe se kako postoje dva stila vođenja koji se nazivaju „ženski“ i „muški“ stil vođenja. Oni su nazvani tako zbog toga što ih predstavljaju ponašanja koja se percipiraju kao tipična ženska ili muška, no to ne znači da žene ne primjenjuju „muški stil“ vođenja i obrnuto (Pološki, 2003). „Muški stil“ vođenja okarakteriziran je kao autokratski, a neke riječi koje ga opisuju su snaga, sigurnost, agresivnost i odlučnost. S druge

strane, „ženski stil“ vođenja još se naziva i demokratskim, prijateljskim i kolegijalnim, a neke riječi koje ga opisuju su interakcija, slušanje, razumijevanje i druženje. Ipak, kao što mu i samo ime govori, žene su sklonije „ženskom stilu“ vođenja. Osim navedenih karakteristika, pozitivne strane tog stila vođenja su i važnost dobrog odnosa i suradnje sa zaposlenima, timski rad, dijeljenje informacija te poštivanje mišljenja svih zaposlenih (Pološki, 2003). Sukladno tome, može se zaključiti kako su navedene karakteristike potrebne i poželjne kada je u pitanju obrazovanje odnosno obrazovni menadžment. Ipak, autorica tvrdi kako je najbolji vođa onaj koji primjenjuje oba ova stila vođenja bez obzira radi li se o ženi ili muškarcu (Pološki, 2003). Može se zaključiti kako je to istina jer kombinacijom karakteristika oba stila može se pružiti uravnoteženiji pristup vođenju. Odnosno, ovisno o situaciji vođa može biti siguran i odlučan te pokazati autoritet, ali također može biti i empatičan i pokazati razumijevanje.

Također, spomenut će se i fenomen „staklenog stropa“ koji označava sprječavanje žena da napreduju na više hijerarhijske razine na radnome mjestu (Nedović i sur., 2015). Upravo taj „stakleni strop“ prvi put u Hrvatskoj „razbila“ je prof. dr. sc. Katica Ivanišević koja je bila prva žena rektorica. Ona je bila rektorica Sveučilišta u Rijeci od 1993. do 1998. godine. Što se tiče Sveučilišta u Zagrebu, „stakleni strop“ „razbila“ je 2002. godine prof. dr. sc. Helena Jasna Mencer koja je izabrana kao rektorica nakon 79 rektora u 92 mandata od 1669. godine kada je Sveučilište u Zagrebu osnovano (Vrcelj, 2014). Nažalost, ni danas situacija nije mnogo drugačija. Naime, od deset javnih sveučilišta u Hrvatskoj (Sveučilište u Rijeci, Sveučilište u Zagrebu, Sveučilište u Osijeku, Sveučilište u Splitu, Sveučilište u Zadru, Sveučilište u Puli, Sveučilište u Slavanskom Brodu, Sveučilište u Dubrovniku, Sveučilište Sjever u Koprivnici i Sveučilište obrane i sigurnosti „Dr. Franjo Tuđman“), samo na Sveučilištu u Rijeci nalazi se rektorica prof. dr. sc. Snježana Prijić-Samaržija. Sve do 30. rujna 2023. godine i na Sveučilištu u Zadru nalazila se rektorica prof. dr. sc. Dijana Vican koja je imala dva mandata u trajanju od četiri godine, no nju je sada također zamijenio rektor. Također, i na četiri privatna sveučilišta u Hrvatskoj (Sveučilište Vern u Zagrebu, Libertas međunarodno sveučilište u Zagrebu i Hrvatsko katoličko sveučilište u Zagrebu, Sveučilište Algebra u Zagrebu) nalaze se rektori.

Nadalje, Državni zavod za statistiku objavio je podatke o broju ravnatelja na kraju školske godine 2021./2022. Naime, ravnatelja osnovnih škola ukupno je bilo 901, a žene su činile 60%, dok je ravnatelja srednjih škola ukupno bilo 381 od čega 48% žena. Navedeni su i podatci koji govore o broju čelnih osoba javnih visokih učilišta u akademskoj godini 2022./2023. Ukupan broj iznosio je 448, a žene su činile 40,8%. Što se tiče rektora sveučilišta od ukupno njih 9, samo 1 je žena (u tom trenutku bile su 2, no rektorice Sveučilišta u Zadru

zamijenio je rektor). Prorektora sveučilišta ukupno je bilo 42 od čega 28,6% žena, dekana je ukupno bilo 90 od čega 25,6% žena te ukupno 307 prodekana od čega je bilo 47,6% žena (Državni zavod za statistiku, 2023b). Nakon prikaza ovih rezultata može se zaključiti kako su žene i dalje najvećim dijelom prisutne na nižim razinama obrazovanja, dok se na višim razinama njihov broj smanjuje. S obzirom na to da visoko obrazovanje i općenito više pozicije u obrazovanju donose viši status i veće plaće, muškarcima su ta mjesta i dalje privlačna. Upravo zbog toga, dolazi i do nejednakosti u plaćama između žena i muškaraca. Dakle, bez obzira na to što je nastavnička profesija feminizirana, ukupno gledajući muškarci zarađuju više upravo zbog toga što se nalaze na višim pozicijama. U 2022. godini prosječna neto plaća za sektor obrazovanja iznosila je ukupno 7444 kn (988, 58 €). Prosječna neto plaća za žene iznosila je 7188 kn (954, 58 €), dok je za muškarce taj iznos bio 8280 kn (1099, 60 €) (Državni zavod za statistiku, 2023b). Dakle, osim što postoje nejednakosti u broju nastavnica i nastavnika u obrazovnom sektoru, postoje razlike i u plaćama. Ovakvi podatci pokazuju kako se žene u društvu i dalje manje cijene te im se prepuštaju profesije i pozicije koje su manje plaćene.

3.3. Muški studenti na „ženskim“ studijima

Osim što je rodna nejednakost prisutna u nastavničkoj profesiji, ona je prisutna i u ostalim takozvanim pomažućim profesijama. Pomažuće profesije orijentirane su prema ljudima, a fokusiraju se na pružanje brige i podrške pojedincima i grupama kako bi im se omogućio bolji i kvalitetniji život. Ove profesije usredotočene su na međuljudske odnose i njihove probleme te na rješavanje emocionalnih i ponašajnih problema pojedinaca i grupa. One uključuju medicinu, psihologiju, pedagogiju, socijalnu pedagogiju, socijalni rad, edukacijsku rehabilitaciju i slične (Ricijaš i sur., 2006). Kao što je već spomenuto, kada se promatra iz povijesne perspektive, feminizacija određenih profesija u sektorima odgoja i obrazovanja, zdravstva i socijalne skrbi često je povezana s patrijarhalnim normama i uvjerenjima o „prikladnim“ poslovima za određene rodne uloge. Kada su žene počele ulaziti na tržište rada, često su se upućivale u zanimanja koja su tradicionalno smatrana bližima „ženskoj prirodi“ i povezana s osobinama brige i skrbi (Galić, 2011). Sukladno tome, autorica Branica (2004) tvrdi da se manja zastupljenost muškaraca u pomažućim profesijama može objasniti na dva načina. Prvi razlog povezan je sa strukturalnim položajem tih profesija s obzirom na to da one često spadaju u slabije plaćene poslove. Drugi razlog povezan je s fenomenom „produženog majčinstva“ što implicira da je odabir ovih zanimanja povezan s tradicionalnom rodnom ulogom žena koja je vezana uz pružanje brige i skrbi.

S obzirom na to, već na studijima koji se smatraju „prikladnijima“ ženama vidljiva je razlika između broja upisanih studenata i studentica. U istraživanju „Tko studira i zašto?“ autorice Baranović i suradnika (2015) otkrivena je razlika između motivacija djevojaka i mladića za upis studija u društveno-humanističkom području i studija pomažućih profesija koje su nedavno spomenute. Naime, djevojke koje biraju studirati na tim studijima češće prihvaćaju stereotip o većem talentu žena za pomažuće profesije, dok mladići koji se odlučuju za takve studije manje vjeruju u taj stereotip. Iz toga se može zaključiti kako je odabir profesije i dalje pod utjecajem rodnih stereotipa, a to rezultira neravnotežom u odabiru zanimanja prema spolu te ukazuje na to da društveni kontekst, ponašanja, vrijednosti i stavovi koje žene i muškarci usvajaju još uvijek značajno utječu na izbor profesije (Ćosić, 2018).

Nadalje, autorica Ćosić (2018) provela je fokus grupe tijekom 2015. i 2016. godine s muškim studentima koji studiraju na studiju Socijalne pedagogije u Zagrebu kako bi dobila uvid u njihov doživljaj studiranja na spomenutom studiju. Naime, kao što je i spomenuto ranije, studije društveno-humanističkog područja pohađa mnogo više studentica nego studenata. Neki od rezultata koje je navedena autorica dobila su da studenti upisuju ovaj studij zbog motiviranosti o radu s ljudima, a najviše ih zanimaju kriminološko-penološke teme. Također, studenti spominju i vidljivost rodnih razlika te ističu kako su studentice više usmjerene na obrazovni uspjeh i postignuće. Ističu i kako studenti češće odustaju od fakulteta u usporedbi sa studenticama. Isto tako, studenti navode i kako su zadovoljni sa studijem, ali kako ponekad osjećaju pritisak da moraju više sudjelovati u raspravama. Istaknuli su i kako imaju potrebu za upoznavanjem i učenjem od ostalih muških pedagoga odnosno kako im nedostaje više muških uzora u ovoj profesiji. Također, spominju i reakcije svoje obitelji i prijatelja kada govore o svom studiju na kojem se nalazi mnogo više studentica. Naravno, prevladava iznenađenje i, kao što je jedan sudionik naveo, pitanje: „Pa što si to ti dečko upisao?“ (Ćosić, 2018). Upravo ovo pitanje pokazatelj je kako okolina i dalje profesije pa samim time i studije na fakultetu dijeli na „muške“ i „ženske“. I u 21. stoljeću još uvijek ima negativnih reakcija kada muškarci upisuju studije na kojima prevladava ženska populacija, ali i kada žene upisuju studije na kojima prevladava muška populacija (primjerice STEM područja). Zanimljivo je da te reakcije najčešće dolaze od bliskih osoba poput obitelji i prijatelja koji bi trebali biti najveća podrška.

U *Tablici 2.* prikazani su podatci koji se odnose na broj studenata koji su u akademskoj godini 2022./2023. pohađali studije koji su povezani uz obrazovanje i nastavničku profesiju.

Tablica 2. Broj muških studenata na „ženskim“ studijima

Naziv fakulteta	Ukupan broj studenata	Broj muških studenata
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek	953	30 (3,1%)
Učiteljski fakultet, Rijeka	566	15 (2,7%)
Učiteljski fakultet, Zagreb	1724	50 (2,9%)
Učiteljski fakultet, Zagreb (centar u Čakovcu)	535	17 (3,2%)
Učiteljski fakultet, Zagreb (centar u Petrinji)	560	26 (4,6%)
Filozofski fakultet, Osijek	1212	303 (25%)
Filozofski fakultet, Rijeka	1223	182 (14,9%)
Filozofski fakultet, Split	1408	182 (12,9%)
Filozofski fakultet, Zagreb	5963	1357 (22,8%)
Fakultet hrvatskih studija, Zagreb	1329	306 (23%)
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb	943	38 (4%)

Izvor: Državni zavod za statistiku (2023a)

Također, istaknut će se i broj ukupno upisanih studenata prema području znanosti u akademskoj godini 2021./2022. Naime, društvene znanosti je upisalo ukupno 66 685 studenata od čega je 34,1% muških studenata, dok je humanističke znanosti upisalo ukupno 9782 studenata od čega je 27,2% muških studenata (Državni zavod za statistiku, 2023b).

Na temelju iznesenih istraživanja i podataka vidljivo je kako rodni stereotipi i rodne uloge još uvijek imaju značajnu ulogu u izboru profesije i kod djevojaka i kod mladića. Također, zabrinjavajuće su i reakcije koje studenti dobivaju od svoje obitelji i prijatelja kada se odluče studirati na studijima koji su tradicionalno povezani sa ženama. Upravo to je pokazatelj kako

su nužne promjene stavova društva te kako bi svi ljudi bez obzira na spol trebali moći slobodno birati profesije kojima se žele baviti i biti podržani u svome izboru.

3.4. Motiviranost za izbor nastavničke profesije

S obzirom na postojanje rodne nejednakosti u nastavničkoj profesiji i na studijima, spomenut će se i motivacija za izbor nastavničke profesije kako bi se vidjelo razlikuje se ona kod žena i muškaraca. Kao što je ranije spomenuto, u 18. stoljeću nastavnička profesija bila je smatrana veoma uglednom profesijom te su se muškarci uglavnom iz tog razloga odlučivali baviti obrazovanjem. Danas je situacija ipak nešto drugačija jer se nastavnička profesija više ne cijeni kao prije, a motivacija za njen izbor može se razvrstati u tri kategorije. Prva kategorija odnosi se na altruističnu motivaciju, a ona obuhvaća primjerice potrebu za pomaganjem (djeci), želju za rad s djecom, želju za pomoć djeci da uspiju i želju da se doprinese dobrobiti šireg društva. Druga kategorija odnosi se na intrinzičnu motivaciju, a ona podrazumijeva primjerice interes za prenošenjem nekog specifičnog znanja, odnosno da osobe (nastavnici) rade ono u čemu se osjećaju dobro i što im je važno. Posljednja kategorija odnosi se na ekstrinzičnu motivaciju i ona obuhvaća neke dobitke koji se dobivaju nastavničkom profesijom, a to su primjerice plaća, duži praznici i društveni status (Marušić i sur., 2011). Danas se motivacija za odabir nastavničke profesije uglavnom odnosi na rad s djecom i adolescentima, društveni doprinos, osjećaj sigurnosti i prednosti posla te zadovoljstvo poučavanjem i usklađenost s obiteljskim životom (Marušić i sur., 2011). Također, istraživanja pokazuju da su nastavnici prije svega motivirani altruističnim i intrinzičnim razlozima poput potrebe za pomaganjem djeci i želje za doprinos širem društvu, dok su manje motivirani ekstrinzičnim razlozima koji se odnose na duže praznike, sigurnost posla i visoku plaću (Marušić i sur., 2011). Međutim, razlozi zbog kojih nastavnici ipak odustaju od svoje profesije uključuju prekomjerno radno opterećenje, niske plaće, probleme s disciplinom u učionici te negativnu percepciju o samoj nastavničkoj profesiji (Bielby i sur., 2007, prema Diković i Plavšić, 2018).

Coulthard i Kyriacou (2002, prema Davids i Waghid, 2020) kažu kako se percepcija podučavanja odnosno motiviranost za izbor nastavničke profesije ne razlikuje između žena i muškaraca. S druge strane, Ashby i suradnici (2008, prema Davids i Waghid, 2020) tvrde kako se žene i muškarci ipak razlikuju u svojoj motivaciji da postanu nastavnici. Oni smatraju kako žene mogu biti više motivirane intrinzičnim razlozima te mogućnošću kombiniranja podučavanja s roditeljstvom, dok muškarci mogu više biti motivirani ekstrinzičnim razlozima te upravo zbog povezivanja podučavanja s majčinstvom (osobito u osnovnoj školi) mogu se udaljavati od nastavničke profesije. Isto tako, iako i žene i muškarci biraju nastavničku profesiju

iz prilično altruističnih razloga (da rade s djecom), motivi koji su vezani uz plaću i prestiž profesije važniji su muškarcima. Također, istraživanja su pokazala kako žene obično biraju nastavničku profesiju nešto ranije u životu nego što to čine muškarci te kako nastavnička profesija često nije prvi izbor muškaraca (Montecinos and Nielsen 1997, prema Davids i Waghid, 2020). S druge strane, Deringöl (2019) tvrdi kako su i studenti i studentice više motivirani intrinzičnim nego ekstrinzičnim razlozima te kako se motivacija za izbor nastavničke profesije ne razlikuje prema spolu. Ipak, kod studentica su uočeni pozitivniji stavovi prema nastavničkoj profesiji nego kod studenata (Deringöl, 2019).

Nadalje, Čudina-Obradović (2008, prema Šimić Šašić i sur., 2013) provela je istraživanje među studentima prve godine Učiteljskog fakulteta u Zagrebu kako bi ispitala njihovu motivaciju za upis tog studija. Na temelju rezultata ona je utvrdila postojanje altruistične motivacije koja se odnosi na želju za rad s djecom te intrinzičnu motivaciju koja se odnosi na privlačnost nastavničke profesije. Ipak, utvrdila je i postojanje ekstrinzične motivacije i to one koja se odnosi na nedostatak privlačnosti drugih profesija, na neuspjeh u drugim studijskim područjima te na utjecaj okoline. Proučavajući razloge za upis učiteljskog fakulteta i percepciju studenata o nastavničkoj profesiji, autorica je identificirala tri vrste motivacije koje naziva neprofesionalnom motivacijom, motivacijom učiteljice-majke te dešperatskom motivacijom (Čudina-Obradović, 2008, prema Šimić Šašić i sur., 2013). Neprofesionalna motivacija odnosi se na svijest studenata o negativnim aspektima nastavničke profesije, poput niske plaće i izloženosti pritiscima. Unatoč tome, oni se odlučuju za upisivanje tog studija jer očekuju da će im budući posao omogućiti mnogo slobodnog vremena, mogućnost kombiniranja poslovnog i privatnog života (posla i roditeljske uloge), ugodno radno okruženje te društvenu korisnost svog rada. Motivacija učiteljice-majke odnosi se na zadovoljstvo rada s djecom i idealiziranu sliku nastavničke profesije. Dešperatska motivacija odnosi se na negativno mišljenje studenata o ugledu nastavničke profesije i nezainteresiranosti studenata za taj studij, no oni su ga ipak upisali zato što nisu uspjeli upisati nijedan drugi studij. Autorica je zaključila da je čak četvrtina studenata koji su sudjelovali u njenom istraživanju bilo motivirano upravo ovom posljednjom motivacijom (Čudina-Obradović, 2008, prema Šimić Šašić i sur., 2013). Također, u istraživanju koje su proveli Marušić i suradnici (2011) na uzorku studenata učiteljskih studija u Zagrebu i Rijeci istaknuli su se snažni motivi poput želje za oblikovanjem budućnosti djece i adolescenata te radom s njima, doprinosa društvu, samoprocjene vlastitih sposobnosti za poučavanje i intrinzične vrijednosti poučavanja te želje za povećanjem društvene jednakosti. Studenti su također istaknuli kako smatraju da je nastavnička profesija

veoma zahtjevna te da zahtijeva visoku razinu stručnosti (Marušić i sur., 2011). Nadalje, u novijem istraživanju u kojem su sudjelovale studentice i studenti na četvrtoj i petoj godini studija predmetne nastave na Sveučilištu u Zagrebu ispitivala se rodna razlika u motivaciji za izbor nastavničke profesije. Razlozi za izbor nastavničke profesije bili su isti i za studentice i za studente, a odnosili su se na intrinzične razloge, samopercepciju sposobnosti za podučavanje te društvenu korisnost. Također, nisu se razlikovali ni u osobnoj korisnosti koja se odnosi na ekstrinzične razloge za izbor nastavničke profesije (sigurnost posla, više vremena za obitelj i prilika za rad u različitim kontekstima). Ipak, studenti su češće navodili kako im je nastavnička profesija bila drugi izbor te kako su ih njihovi bližnji (obitelj i prijatelji) odgovarali od izbora nastavničke profesije. Unatoč tome, u zadovoljstvu izbora nastavničke profesije nije bilo rodni razlika (Pikić Jugović i sur., 2022).

Za izbor nastavničke profesije prevladavaju intrinzični i altruistični razlozi, dok ekstrinzični razlozi nisu toliko dominantni što ukazuje na to kako se nastavnička profesija ne smatra izrazito prestižnom ni unosnom. Također, ne postoje velike rodne razlike u motivaciji, no ipak u nastavničkoj profesiji prevladava ženska populacija. Kao razlog tome, osim niskih plaća i niskog statusa u društvu, ističe se i nedovoljno podrške muškarcima koji se odluče za ovu profesiju od strane bliskih osoba poput obitelji i prijatelja. Trebali bi se poboljšati radni uvjeti, povisiti plaće, osigurati da nastavnička profesija bude cijenjena te ukazati na njezinu važnost za društvo. U tom slučaju, nastavnička profesija zasigurno bi bila privlačnija, a mladi nastavnici manje bi razmišljali o odustajanju od svoje profesije.

4. POSLJEDICE FEMINIZACIJE NASTAVNIČKE PROFESIJE

Tijekom proteklih 150 godina, a posebno u zemljama koje su imale dugu tradiciju nastavnica poput SAD-a i Engleske, gdje su nastavnice činile 80%, odnosno 75% nastavničkog kadra već od 1900. do 1910. godine (Albisetti, 1993), redovito se raspravljalo o negativnim posljedicama feminizacije za dječake ili za društvo u cjelini. Krajem 19. stoljeća feminizacija obrazovanja toliko je napredovala da su neki kritičari isticali kako su škole bile bolje opremljene za djevojčice nego za dječake (Timmerman, 2011). Također, smatrali su kako je feminizacija obrazovanja odgovorna za brojne obrazovne probleme, ali i za društvene krize. Jedna od najtežih optužbi protiv feminizacije nastavničke profesije dogodila se 1978. godine u SAD-u. Žustre rasprave pokrenute su objavljivanjem knjige „*Motherteacher*“, autora Reddinga Sugga, u kojoj je fenomen feminizacije nastavničke profesije optužen za neuspjeh obrazovnog sustava SAD-a. Sugg je tvrdio da je obrazovanje desetljećima bilo obilježeno „pedagogijom majčinske ljubavi“ te istaknuo kako su nastavnice bile više fokusirane na dječji socijalni, emocionalni i moralni razvoj, a manje na intelektualni razvoj, što je, prema njemu, utjecalo na narušavanje dječjeg intelektualnog razvoja. Također, isticao je kako je ženski odnos s djecom pun brige i razumijevanja, ali je također i veoma anti-intelektualan. Prema autoru, upravo je ta anti-intelektualna, „ženska pedagogija“ dovela do ozbiljnih posljedica za intelektualni razvoj mladih, ali i za američko društvo u cjelini (Sugg, 1979, prema Timmerman, 2011). Može se zaključiti kako je autor svoja mišljenja i stavove temeljio na rodnim stereotipima što je vidljivo kod isticanja kako su nastavnice „prirodno“ sklone emocionalnom i socijalnom razvoju djece što ide na štetu njihovom intelektualnom razvoju. Ovakvi stavovi u potpunosti zanemaruju činjenicu da kvaliteta nastave ne ovisi o spolu nastavnika, već o njegovim individualnim sposobnostima i vještinama. Dakle, o kompetentnosti nastavnika ovisi kvaliteta u svim područjima nastavnog rada. Neke od ključnih kompetencija koje se ističu su: osobne (empatičnost, razumijevanje, fleksibilnost, pravednost), komunikacijske (dijalog s učenicima, aktivno slušanje), socijalne (sposobnost suradnje, ljubaznost, tolerancija) i emocionalne (sposobnost ovladavanja vlastitim emocijama i odnosima s drugima) kompetencije (Jurčić, 2014).

Kao što je spomenuto, sve do 18. stoljeća nastavnička profesija bila je isključivo muška profesija jer je zbog dominirajućeg patrijarhata, ženama mjesto bilo u kući i one su bile zadužene za obiteljski život kao supruge i majke, dok je muškarac bio hranitelj obitelji. Ipak, zbog emancipacije žena došlo je do feminiziranja pojedinih profesija, ali te profesije i dalje su

bile vezane uz patrijarhalni način življenja. Žene su tako bile prisutne u profesijama koje su u „ženskoj prirodi“ poput brige i odgoja djece, skrbi za zdravlje, njegovanja i slično. S obzirom na to postavlja se pitanje je li ženama ta „ženska priroda“ urođena ili stečena (Jukić, 2013). Američki reformator obrazovanja Horace Mann smatrao je da su žene zbog svog temperamenta, morala i majčinske uloge prirodne odgojiteljice odnosno da im je to urođeno (Boyle, 2012, prema Jukić, 2013). S druge strane, autorice Eagly i Wood (2012) smatraju kako je takvo mišljenje odraz rodni stereotipa i rodni uloga koji nastaju kada ljudi pripisuju odgovarajuće osobine ženama i muškarcima. Naime, žene u industrijaliziranim društvima su sklonije obavljati poslove koji uključuju njegu i brigu, a takvu ulogu obavljaju i kod kuće. Na temelju toga ljudi donose zaključak kako su žene brižnije osobe (Eagly i Wood, 2012). Dakle, povećan broj žena u profesijama koje obuhvaćaju njegu, brigu, odgoj i slično su rezultat rodni uloga kojima se smatra kako su žene prikladnije za taj posao od muškaraca. Također, autorica Noddings (1995, prema Davids i Waghid, 2020) smatra kako će se žene češće povezivati s profesijama koje uključuju skrb jer su one češće primarne skrbnice djece. Ipak, ističe i kako nisu sve žene dobre skrbnice te kako nemaju sve žene želju biti skrbnice ili majke. Isto tako i neki muškarci mogu preferirati da budu primarni skrbnici, a ne primarni hranitelji obitelji. Na temelju ovoga jasno je kako se ne može generalizirati jer osobe koje su istoga spola mogu imati drugačije interese i želje. Također, dolazi se do zaključka kako rodni stereotipi i rodne uloge mogu ograničiti individualne želje svakog pojedinca, bilo žene ili muškarca.

4.1. „Ženska pedagogija“

Zbog većeg broja žena u nastavničkoj profesiji počelo se govoriti o „ženskoj pedagogiji“ i feminiziranom odgoju. Upravo zbog toga može se primijetiti kako su i dalje prisutne brojne stereotipizirane rodne uloge. Richardson (1988, prema Jukić, 2013) smatra kako djevojčice i dječaci internaliziraju društvene poruke o rodni ulogama koje su prožete stereotipima, a škola u tome zauzima važno mjesto s obzirom na to da je ona jedna od ključnih institucija socijalizacije. I u današnjem suvremenom društvu još uvijek se uz rodne uloge žena i muškaraca povezuju određene osobine, ponašanja i vrijednosti za koje se smatra da pripadaju određenom spolu. Sukladno tome, žene se smatraju emocionalnijima, ovisnijima o drugima, nesigurnijima, nesamostalnijima, pasivnijima te empatičnijima. S druge strane, muškarce se smatra hrabrija, snažnijima, samostalnijima, racionalnijima i aktivnijima. Na ovaj način u društvu dolazi do stigmatizacije žena. S obzirom na rodno stereotipiziranje koje se javlja od najranijeg djetinjstva, kod djece to može rezultirati ograničenjem njihovih interesa, izbora i mogućnosti koji se odražavaju i u odrasloj dobi (Jukić, 2013). Već predškolska djeca prepoznaju razlike u

profesijama i njihovom statusu između muškaraca i žena, pri čemu veći značaj pridaju „muškim“ zanimanjima i muškarcima pa čak i kada obavljaju isti posao kao i žene. Navedena stereotipizacija muških i ženskih uloga može se primijetiti još u ranom djetinjstvu s obzirom na to da se tradicionalno muškoj djeci kupuju igračke poput autića, lopti, različitih video igara i oružja, dok se djevojčicama kupuju lutke, pribori za uljepšavanje, kuhinjski pribori i kolica (Liben i sur., 2001). Istraživanja su pokazala da postoji veza između razumijevanja pojma spola i percepcije prikladnosti određenih zanimanja za muškarce i žene. Pa tako na pitanje što bi htjeli biti kad odrastu, djevojčice obično spominju zanimanja kao što su frizerke, nastavnice, liječnice ili glumice, dok dječaci često navode zanimanja kao što su nogometaši, piloti, automehaničari ili znanstvenici (Paseka, 2004).

Nadalje, često se spominje i pojam feminizirane pedagogije koju Bennet (2010) definira kao pristup u obrazovanju koji promovira „nježniji“ ili „mekši“ kurikulum. On je često implementiran od strane nastavnica (svjesno i nesvjesno), a obuhvaća fleksibilniji i popustljiviji pristup odgoju, suradničke metode rada, naglašavanje mirnijeg (tišeg) okruženja te naglašavanje tema i perspektiva koje se smatraju tradicionalno „ženskim“. Kritičari „ženske pedagogije“ (Casey i Apple, 1996, prema Jukić, 2013) kritiziraju njezinu tendenciju prenošenja tradicionalno ženskih osobina, od kojih se ističu popustljivost, prilagodljivost, neborbenost protiv javnih nepravdi, pregovaranje, inertnost i slično, na dječake, ali i na budućnost cijelog društva. Također, i nizozemski obrazovni sociolog Paul Jungbluth istaknuo je probleme povezane sa „ženskom“, „mekom“ pedagogijom. On je smatrao da zbog velikog broja žena u obrazovnom sustavu, vrijednosti koje on opisuje kao „mekane“, a to su primjerice brižnost, suradnja, skromnost i izbjegavanje sukoba, postaju dominantne u školi, ali i u širem društvu (Vink, 2003, prema Timmerman, 2011). Isto tako, feminizacija obrazovanja dovodi do stereotipa i opisivanja dječaka kao preenergičnih, preživahnih i glasnih, dok se djevojčice percipiraju kao poslušnije, pažljivije i mirnije. Također, istraživanje Drglin i Vendramin (1993, prema Jukić, 2013) dovelo je do rezultata kako i nastavnice i nastavnici imaju očekivanja da djevojčice budu pasivnije u nastavi, a često smatraju i da je brak krajnji cilj njihove karijere. S druge strane, od dječaka se očekuje veća aktivnost, neovisnost i postizanje profesionalnog uspjeha. Nadalje, nastavnice češće favoriziraju dječake, a postoje i razlike u primjeni kažnjavanja i nagrađivanja, pri čemu se dječacima češće i lakše opraštaju „netašluci“ (Baranović, 2000, prema Jukić, 2013). Ipak, valja istaknuti kako su ova dva istraživanja starijeg datuma, a s obzirom na nedostatak novijih istraživanja u nacionalnom okviru koja uključuju ove teme, ne može se donositi zaključak je li situacija danas ipak drugačija. Osim toga,

potvrđeno je da žene imaju veću sposobnost prepoznavanja i razumijevanja emocija, a osobito straha, te na njih reagiraju s više brige i pažnje od muškaraca. Također, evolucijski psiholozi tvrde da žene brže prepoznaju znakove prijetnje, posebno kada je riječ o djeci, zato što su oduvijek imale ulogu brižnog skrbnika. Isto tako, žene lakše primjećuju znakove fizičke boli kod djece nego što to čine muškarci (Jukić, 2013). Ističe se kako je internalizacija rodnih uloga štetna zato što može ograničiti potencijale, želje i sposobnosti učenica i učenika te utjecati na njihovo samopouzdanje. Nadalje, odgojno-obrazovni sustav trebao bi imati ključnu ulogu u suzbijanju rodnih stereotipa i rodnih uloga odnosno veoma je bitno da se u nastavu (i u školu) uključe sadržaji koji promoviraju rodnu ravnopravnost. Ipak, kao pozitivne strane „ženske pedagogije“ mogu se istaknuti bolje razumijevanje emocija i znakova prijetnji od strane nastavnica, naglasak na emocionalnoj inteligenciji, promoviranje suradnje i empatije među učenicima te stvaranje mirnijeg okruženja za učenje. S druge strane, kao negativne strane „ženske pedagogije“ mogu se istaknuti stereotipizirane rodne uloge koje su i dalje često prisutne u nastavi te nejednak odnos i nejednaka očekivanja nastavnica i nastavnika od učenica i učenika ovisno o njihovom spolu.

4.2. Društveni status nastavničke profesije

Iako je u prošlosti nastavnička profesija bila veoma cijenjena, danas se situacija promijenila. Neki od razloga koji su utjecali na status nastavničke profesije je globalna financijska kriza koja je utjecala na plaće nastavnika, ali i na njihove radne uvjete. Također, zbog političkih promjena nastavnici imaju sve manje autonomije, a sve više se osjećaju pod pritiskom (Hargreaves i Flutter, 2013, prema Symeonidis, 2015). Ipak, feminizacija nastavničke profesije obično se povezuje s padom statusa profesije. Autori navode kako općenito kada prestiž profesije opada, udio radnica raste, a to često rezultira i nižim plaćama (Hargreaves i Flutter, 2013, prema Symeonidis, 2015). Nadalje, unatoč tome što nastavnici neprestano moraju nadograđivati svoja znanja, vještine i kompetencije, nastavnička profesija je gotovo u cijelom svijetu manje cijenjena i manje plaćena u usporedbi s nekim drugim profesijama. Osim toga, nastavnici često nose teret krivnje ukoliko dođe do neuspjeha učenika više nego što to čine druge profesije, i to od početka karijere pa sve do mirovine (Vrgoč, 2012). Također, male plaće i niski životni standard nastavnika rezultiraju mnogim nepovoljnim posljedicama. Naime, pri upisu studenata na učiteljske fakultete primjećuje se negativna selekcija, u školama sve više nedostaje stručnih nastavnika, a to dovodi do većeg broja nestručne zamjene, visokokvalitetni nastavnici napuštaju škole radi bolje plaćenih i više cijenjenih zanimanja, srednje škole imaju poteškoće s angažiranjem vanjskih suradnika u nastavi zbog premalog honorara po satu, a sve

to dovodi do toga da školski sustav zaostaje u daljnjem razvoju (Vrgoč, 2012). Također, i studentice i studenti u ranije navedenom istraživanju smatrali su kako društveni status i plaća koji su povezani s nastavničkom profesijom nisu u skladu s njezinim kognitivnim i emocionalnim zahtjevima. Odnosno oni su bili spremni dati više od sebe (rad, trud, upornost) nego što su očekivali da će dobiti zauzvrat u kontekstu plaće i statusa (Pikić Jugović i sur., 2022).

Kada se govori o društvenom statusu nastavničke profesije, ističe se TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) odnosno Međunarodno istraživanje o učenju i poučavanju koje daje priliku nastavnicima i ravnateljima škola iz cijeloga svijeta da podijele svoje stavove i iskustva u radu s ciljem unapređenja kvalitete učenja i poučavanja. Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) pokrenula je TALIS istraživanje početkom 2000. godine kako bi prikupila pouzdane i usporedive rezultate o učenju i poučavanju. Cilj je bio pomoći zemljama sudionicama u redefiniranju i evaluaciji njihovih obrazovnih politika (Markočić Dekanić i sur., 2020). Sukladno tome, 2018. godine provedeno je istraživanje u kojem se, između ostalog, ispitalo koliko su nastavnici i ravnatelji zadovoljni svojom profesijom i plaćom te smatraju li da je njihova profesija cijenjena u društvu. U istraživanju je sudjelovalo više od 240 000 nastavnika i 13 000 ravnatelja iz 48 zemalja, od čega 30 zemalja članica OECD-a i 18 zemalja partnerica u koje spada i Hrvatska (OECD, 2020).

Što se tiče Hrvatske, u istraživanju je sudjelovalo 3358 nastavnika predmetne nastave (od petog do osmog razreda osnovne škole) i 188 ravnatelja iz 196 osnovnih škola te 2661 nastavnik i 145 ravnatelja iz 150 srednjih škola (Markočić Dekanić i sur., 2020). Rezultati su pokazali da se samo 9% nastavnika slaže da je nastavnička profesija cijenjena u našem društvu, dok je prosjek OECD-a za ovu tvrdnju 26% što pokazuje da smo ispod prosjeka. Ovakav trend prisutan je još od TALIS istraživanja koje je bilo provedeno 2013. godine odnosno i tada su nastavnici tvrdili kako nastavnička profesija nije cijenjena u društvu. Ipak, treba istaknuti kako postoje neke razlike u percepciji među spolovima i dobnim skupinama pa se tako 14% muškaraca i 8% žena te 15% novih nastavnika i 8% nastavnika starijih od 50 godina slaže da je nastavnička profesija cijenjena u društvu. Isto tako, samo 6% nastavnika smatra da mediji cijene njihovu profesiju, a prosjek OECD-a za ovu tvrdnju iznosi 19%. Nadalje, 91% nastavnika i 95% ravnatelja tvrdi kako su zadovoljni svojim poslom što je ipak veoma pozitivno. Međutim, samo 25% nastavnika je zadovoljno svojom plaćom, dok je prosjek OECD-a za ovu tvrdnju 39% što znači da smo i ovdje ispod prosjeka. S druge strane, čak 42% ravnatelja ističe kako su zadovoljni svojom plaćom te se taj postotak značajno ne razlikuje od OECD-ova prosjeka koji

iznosi 47%. Također, ističe se i kako je 21% nastavnika izjavilo kako bi napustilo nastavničku profesiju u sljedećih 5 godina. Za ovu tvrdnju prosjek OECD-a iznosi 25% na temelju čega se zaključuje kako je ovakav trend prisutan i u ostalim zemljama (OECD, 2020). Osim što se samo 9% nastavnika u Hrvatskoj slaže kako je nastavnička profesija cijenjena u društvu, situacija je slična i u sljedećim zemljama: Slovačka (5%), Slovenija (6%), Francuska (7%), Portugal (9%), Island (10%), Švedska (11%) te Italija i Mađarska (12%). Što se tiče zadovoljstva nastavnika svojom plaćom, na Islandu samo je 6% nastavnika zadovoljno, u Portugalu 9%, u Litvi 11%, u Slovačkoj 18% te u Italiji 21%. Ipak, što se tiče zadovoljstva nastavnika i ravnatelja svojim poslom, ovdje prosjek OECD-a iznosi 90% odnosno 95% te je vidljivo kako su u većini zemalja nastavnici i ravnatelji ipak zadovoljni svojim poslom (OECD, 2020).

S obzirom na to da su se žene počele zapošljavati kasnije od muškaraca i to u onim profesijama koje su smatrane prikladnima „ženskoj prirodi“ došlo je do podjele profesija na „ženske“ i „muške“. Zbog rodni stereotipa i mišljenja kako su te profesije povezane s kućnim obavezama žena, one su manje cijenjene i manje plaćene (Jurčević i Kvartuč, 2021). Upravo je to slučaj i s nastavničkom profesijom. Također, obrazovanje bi trebalo biti veoma važno u svakoj državi te bi cilj onih koji su na vlasti trebao biti što više ulagati u obrazovni sektor i u one koji su tamo zaposleni. Potrebno je da se društvo osvijesti o važnosti nastavničke profesije i njezinom značaju za samu budućnost društva. Također, potrebno je povećati financiranje koje se odnosi na plaće nastavnika i poboljšati radne uvjete te na taj način podići ugled nastavničke profesije u društvu. Bez kontinuiranog poboljšanja odgojno-obrazovnog rada, promocije nastavničke profesije te stručnog usavršavanja nastavnika, napredak u školstvu neće biti moguć (Vrgoč, 2012).

5. ZAKLJUČAK

S obzirom na to da se oduvijek smatralo kako su žene uspješnije u brizi i njezi o djeci i starijima, tako su one postepeno (kada im je to bilo dopušteno) počele ulaziti u profesije koje su povezane s tim područjima. Upravo je nastavnička profesija jedna od njih. Na temelju iznesenih podataka zaključuje se kako je fenomen feminizacije nastavničke profesije prisutan u cijelome svijetu i kako se o njemu najčešće govori u negativnom kontekstu. Isto tako, i tijekom povijesti, ali i danas još uvijek su prisutne stereotipizirane rodne uloge i mišljenja kako su ženama „prikkladnije“ profesije koje se odnose na odgoj i brigu. Također, žene se i zbog lakšeg usklađivanja poslovnih i osobnih (kućnih) obaveza češće odlučuju na profesije koje im pružaju fleksibilno radno vrijeme, olakšan odlazak na bolovanje i duže praznike.

Ipak, naglašava se kako je broj nastavnica koje su zaposlene u predškolskom, osnovnoškolskom, ali i srednjoškolskom obrazovanju veći od broja nastavnika, dok se u visokom obrazovanju taj broj izjednačuje. Također, kada se govori o višim pozicijama, i tamo su prisutni muškarci. Razlog tomu je što visoko obrazovanje i više pozicije donose i veće plaće te viši status u društvu te upravo zbog toga dolazi i do nejednakosti u plaćama između žena i muškaraca. Što se tiče prisutnosti muških studenata na „ženskim“ studijima, vidljivo je kako studenti čine veoma mali postotak na studijima društveno-humanističkog područja u usporedbi sa studenticama. Primjerice na navedenim učiteljskim fakultetima, postotak studenata ne prelazi 5%. Ipak, kada se govori o motiviranosti za izbor nastavničke profesije, i studentice i studenti biraju je zbog želje za pomaganjem djeci te kako bi doprinijeli društvu, no svjesni su i ističu kako postoje i značajni izazovi poput niskih plaća, prekomjernog radnog opterećenja i problema s disciplinom u učionici koji ujedno mogu utjecati i na njihovu odluku da ostanu u profesiji.

Također, upravo se zbog feminizacije nastavničke profesije počelo govoriti o „ženskoj pedagogiji“ i feminiziranom odgoju koji promoviraju „mekši“ kurikulum. Njime se više usredotočuje na emocionalnu inteligenciju, suradničko učenje i mekši pristup odgoju. No, ono što se takvim uvjerenjima zanemaruje jest to da kvaliteta nastave i poučavanja ovisi o individualnim sposobnostima i kompetencijama nastavnika, a ne o njegovom spolu te se ne može tvrditi kako sve nastavnice djeluju u smjeru feminiziranog odgoja.

Također, profesije u kojima prevladavaju žene manje su cijenjene i manje plaćene, a nastavnička profesija jedna je od njih. Zahtjevi nastavničke profesije nisu usklađeni s njenom

plaćom i društvenim statusom odnosno nastavnici moraju uložiti više truda i rada nego što će dobiti zauzvrat u kontekstu plaće. Iako nastavnici u Hrvatskoj nisu zadovoljni plaćom i smatraju kako nastavnička profesija u našem društvu nije cijenjena, ipak su zadovoljni svojim poslom. Takva situacija slična je i u ostalim državama što je vidljivo na temelju TALIS istraživanja koje je provedeno 2018. godine. Svakako je potrebno osvijestiti važnost nastavničke profesije za budućnost društva te povisiti plaće i poboljšati radne uvjete. Na taj način zasigurno bi se podigao i ugled same profesije.

6. POPIS LITERATURE

1. Albisetti, J. C. (1993). The feminization of teaching in the nineteenth century: a comparative perspective. *History of Education*, 22(3), 253–263. <https://doi.org/10.1080/0046760930220305>
2. Baranović, B., Doolan, K., Jugović, I., Puzić, S., Košutić, I. i Klepač, O. (2015). *Tko studira i zašto? Izvještaj o rezultatima projekta Socijalni identiteti, pristup visokom obrazovanju i odabir studija*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. Dostupno na: <https://www.idi.hr/sipvoos/IZVJESTAJ-za-web-finalno.pdf>
3. Bennett, P. W. (2010). *The „Boy Problem” in Schools: Has Feminization Gone Too Far?* Dostupno na: <https://educhatter.wordpress.com/2010/10/26/the-boy-problem-in-schools-has-feminization-gone-too-far/>
4. Branica, V. (2004). Mogući pristup rodu i spolu u socijalnom radu. *Ljetopis socijalnog rada*, 11(2), 301-310.
5. Cacouault-Bitaud, M. (2001). Is the Feminization of a Profession a Loss of Prestige?. *Travail, genre et sociétés*, 5, 91-115.
6. Ćatić, R. i Omerčić, E. (2007). Feminizacija nastavnčkog poziva. U: R. Ćatić (Ur.), *Odgoy i obrazovanje: suvremani izazovi* (str. 11-47). Zenica: Pedagoški fakultet.
7. Ćosić, A. (2018). „Što si to ti dečko upisao?!“ – Doživljaj studiranja socijalne pedagogije iz perspektive muških studenata. *Kriminologija & socijalna integracija*, 26(2), 208-229. <https://doi.org/10.31299/ksi.26.2.4>
8. Davids, N. i Waghid Y. (2020). Gender under-Representation in Teaching: A Casualty of the Feminisation of Teaching?. *South African Journal of Higher Education*, 34(3), 1-12. <https://doi.org/10.20853/34-3-4045>
9. Deringöl, Y. (2020). Teaching Motivation and Attitude towards Teaching Profession: The Case of Pre-Service Primary School Teachers. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 295-310. <https://doi.org/10.17556/erziefd.526330>
10. Diković, M. i Plavšić, M. (2019). Vrijednosti obrazovanja i nastavnički identitet iz učeničke, roditeljske i nastavničke perspektive. *Metodički ogledi*, 26(1), 7-31. <https://doi.org/10.21464/mo.26.1.4>
11. Dragušica, I. (2013). *Položaj žena i učiteljica u Americi na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće* [Diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet]. <https://repositorij.ffos.hr/islandora/object/ffos:1133>

12. Državni zavod za statistiku (2023a). *Obrazovanje*. Dostupno na: <https://podaci.dzs.hr/hr/podaci/obrazovanje/>. Pristupljeno 10. svibnja 2024.
13. Državni zavod za statistiku (2023b). *Žene i muškarci u Hrvatskoj 2023*. Dostupno na: https://podaci.dzs.hr/media/cr5nm1o5/women_and_man_2023.pdf. Pristupljeno 10. svibnja 2024.
14. Dulibić-Paljar, D. (2023). Zakonski celibat za učiteljice: kulturni fenomen 19. stoljeća. *Croatica et Slavica Iadertina*, 19(1), 169-189. <https://doi.org/10.15291/csi.4305>
15. Eagly, A. H. i Wood, W. (2012). Social role theory. U: P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski i E. T. Higgins (Ur.), *Handbook of theories of social psychology* (str. 458-476). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249222.n49>
16. Eurostat (2023, listopad). EU had 5.24 million school teachers in 2021. *Eurostat*. <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/w/edn-20231005-1>. Pristupljeno 10. svibnja 2024.
17. Galić, B. (2011). Žene i rad u suvremenom društvu – značaj „orodnjenog” rada. *Sociologija i prostor*, 49(1(189)), 25-48. <https://doi.org/10.5673/sip.49.1.2>
18. Hasanagić, J. (2012). Spol, rod, rodne uloge, rodni identitet i seksualna orijentacija. U: A. Spahić i S. Gavrić (Ur.), *Čitanka LGBT ljudskih prava* (str. 42-46). Sarajevski otvoreni centar, Fondacija Heinrich Böll.
19. Jukić, R. (2013). „Ženska pedagogija“ i feminizacija nastavničke struke kao čimbenici skrivenog kurikula. *Školski vjesnik*, 62(4), 541-558.
20. Jurčević, V. i Kvartuč, D. (2021). Sprječavanje diskriminacije žena u radnom pravu u cilju ostvarenja formalne i supstancijalne jednakosti. *Pravnik*, 55(107), 201-228.
21. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagojska istraživanja*, 11(1), 77-91.
22. Liben L. S., Bigler R. S. i Krogh H. R. (2001). Pink and Blue Collar Jobs: Children's Judgments of Job Status and Job Aspirations in Relation to Sex of Worker. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79(4), 346-363.
23. Lubina, T. i Brkić Klimpak, I. (2014). Rodni stereotipi: objektivizacija ženskog lika u medijima. *Pravni vjesnik*, 30(2), 213-232.
24. Marušić, I., Jugović, I. i Pavin Ivanec, T. (2011). Primjena teorije vrijednosti i očekivanja u kontekstu odabira učiteljske profesije. *Psihologijske teme*, 20(2), 299-318.
25. Melder, K. E. (1972). Woman's High Calling: the Teaching Profession in America, 1830- 1860. *American Studies*, 13(2), 19-32.

26. Markočić Dekanić, A., Gregurović, M. i Batur, M. (2020). *TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cijenjeni stručnjaci. Međunarodno istraživanje učenja i poučavanja*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
27. Nedović, M., Ivanković, D. i Mišćević, D. (2015). Stakleni strop – položaj žena u sustavu znanosti. *Obrazovanje za poduzetništvo - E4E*, 5(1), 91-98.
28. OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
29. Paseka, A. (2004). Kako postajemo žene i muškarci – perspektiva subjekta. U: A. Džajić i J. Schick (Ur.), *Gender perspektiva u nastavi: Mogućnosti i poticaji* (str. 14-29). Fondacija Heinrich Boll, Regionalni ured Sarajevo, KulturKontakt Austrija.
30. Pikić Jugović, I., Maskalan, A. i Pavin Ivanec, T. (2022). Gender Differences and Motivation for The Teaching Profession: Why Do Men Choose (Not) To Teach?. *Australian Journal of Teacher Education*, 47(9), 1-18. <https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n9.1>
31. Pološki, N. (2003). „Ženski stil” vođenja - empirijsko istraživanje primarnih nositelja u hrvatskim poduzećima. *Ekonomski pregled*, 54(1-2), 38-54.
32. Ricijaš, N., Huić, A. i Branica, V. (2006). Zadovoljstvo studijem i samoprocjena kompetentnosti studenata nekih pomagačkih profesija. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(2), 51-68.
33. Ružić, V. i Perušić, M. (2014). Položaj žena u menadžmentu – novi trendovi u fenomenu staklenog stropa. *Praktični menadžment*, 5(1), 98-107.
34. Symeonidis, V. (2015). *The Status of Teachers and the Teaching Profession: A Study of Education Unions' Perspectives*. Brussels: Education International Research Institute.
35. Sindik, J. (2008). Kako bivši studenti i studentice procjenjuju razlike između profesora i profesorica?. *Metodički ogledi*, 15(2), 47-69.
36. Skelton, C. (2002). The “feminisation of schooling” or “re-masculinising” primary education?[1]. *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), 77–96. <https://doi.org/10.1080/09620210200200084>
37. Szabo, A. (1984). Regionalno porijeklo i socijalna struktura stanovništva grada Zagreba između 1880–1910. godine. *Radovi Zavoda za hrvatsku povijest Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu*, 17(1), 101-120.
38. Šimić Šašić, S., Klarin, M. i Grbin, K. (2013). Motivacija za učiteljski poziv, zadovoljstvo studijem i zadovoljstvo izborom zanimanja. *Magistra Iadertina*, 8(1), 7-27.

39. Timmerman, M. C. (2011.) 'Soft' pedagogy? The invention of a 'feminine' pedagogy as a cause of educational crises. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(3), 457-472.
40. UNESCO (2022). *Transforming education from within: current trends in the status and development of teachers*. Dostupno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383002>. Pristupljeno 10. svibnja 2024.
41. Vrcelj, S. (2014). *Je li (obrazovni) menadžment muški posao?* Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
42. Vrgoč, H. (2012). Društveno-ekonomski aspekti učiteljstva. *Napredak*, 153(3-4), 547-560.
43. Vuković, K. i Šmaguc, T. (2015). Društveni kontekst izbora zanimanja žena u hrvatskoj u razdoblju od kraja 19. do početka 21. stoljeća. *Ekonomska misao i praksa*, 24(1), 297-310.
44. Weiler, K. (1989). Women's history and the history of women teachers. *Journal of Education*, 3(172), 9-30.
45. Wright, M. i Custer, R. (1998). Why they enjoy teaching: the motivation of outstanding technology teachers. *Journal of Technology Education*, 9(2), 60-78.
46. Župan, D. (2005). Viša djevojačka škola u Osijeku (1882.-1900.). *Scrinia Slavonica*, 5(1), 366-383.

7. SAŽETAK

Rad se bavi analizom uzroka i posljedica feminizacije nastavničke profesije koja se iskazuje većim brojem nastavnica u obrazovnom sustavu. Tijekom povijesnog pregleda položaja žena u nastavničkoj profesiji tijekom 19. i 20. stoljeća prikazano je kako su se žene integrirale u nastavničku profesiju i s kojim su se preprekama suočavale. Također, prikazana je rodna struktura i rodne nejednakosti unutar nastavničke profesije te vrste motivacija koje potiču žene i muškarce da odaberu ovu profesiju. Na kraju su istaknute posljedice feminizacije nastavničke profesije, kao što su koncept „ženske pedagogije“ i promjena društvenog ugleda te profesije. Zaključuje se kako je potrebna promjena društvenih stavova prema nastavničkoj profesiji te poboljšanje radnih uvjeta da bi došlo do poboljšanja njenog statusa u društvu.

Ključne riječi: feminizacija nastavničke profesije, rodne uloge, rodne nejednakosti, ženska pedagogija, status nastavničke profesije

8. PRILOZI (POPIS TABLICA)

Tablica 1. Broj zaposlenih žena u obrazovanju9

Tablica 2. Broj muških studenata na „ženskim“ studijima14