

# Neke odrednice samoefikasnosti srednjoškolskih nastavnika za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima

---

**Saša Puzić**

*Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Hrvatska*  
e-mail: [puzic@idi.hr](mailto:puzic@idi.hr)  
ORCID: 0000-0001-7231-7312

**Josip Šabić**

*Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Hrvatska*  
e-mail: [josip@idi.hr](mailto:josip@idi.hr)  
ORCID: 0000-0002-8981-2560

**Iris Marušić**

*Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Hrvatska*  
e-mail: [iris@idi.hr](mailto:iris@idi.hr)  
ORCID: 0000-0003-4837-790X

**SAŽETAK** U radu se ispituju individualne i kontekstualne odrednice samoefikasnosti srednjoškolskih nastavnika za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima. Pritom se taj specifičan vid samoefikasnosti nastavnika dovodi u vezu sa sviješću o različitosti i otvorenosti prema iskustvu (individualni aspekt), kao i s nastavničkom procjenom školske klime i udjelom učenika manjinskih nacionalnosti (kontekstualni aspekt). Formulirani su sljedeći istraživački problemi: 1) ispitati veze nastavničke svijesti o različitosti i otvorenosti prema iskustvu sa samoefikasnošću za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima; 2) ispitati veze nastavničke procjene školske klime te udjela učenika manjinskih nacionalnosti sa samoefikasnošću za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima; 3) ispitati moguće moderacijske učinke nastavničke procjene školske klime i udjela učenika manjinskih nacionalnosti na odnos između samoefikasnosti za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima s jedne te svijesti o različitosti i otvorenosti prema iskustvu s druge strane. Podaci su prikupljeni mrežnim upitnikom na 268 nastavnika iz 20 srednjih škola u sjevernoj Hrvatskoj te analizirani multiplom hijerarhijskom regresijskom analizom. Nalazi pokazuju da su svijest o različitosti, otvorenost prema iskustvu, pozitivna školska klima te viši udio učenika manjinskih nacionalnosti u pozi-

tivnoj vezi sa samoeфикасношћu nastavnika za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima. Moderacijski efekti nisu bili statistički značajni, što upućuje na zaključak da povezanost svijesti o različitosti i otvorenosti prema iskustvu s nastavničkom samoeфикасношћu ne ovisi o analiziranim odrednicama školskoga konteksta.

*Кljučne riječi:* nastavnici, samoeфикасност, svijest o različitosti, otvorenost prema iskustvu, različitost u školi.

## 1. Uvod

Svjedoci smo porasta socio-kulturne različitosti i društvenih nejednakosti u mnogim europskim zemljama, pa tako i u Hrvatskoj (Eurofound, 2023.; Eurostat, 2023.). Za očekivati je da se ovakav razvoj odražava i na učenje i poučavanje u školama u kojima se povećava udio učenika koji pripadaju nekoj od manjinskih skupina u društvu. Ove učenike često karakteriziraju različiti oblici ranjivosti vezani uz obrazovne ishode ili individualnu dobrobit (Flisi, Meroni i Vera-Toscano, 2016.; Puzić, Odak i Šabić, 2019.; Jugović i Bezinović, 2020.). U takvoj situaciji nastavnicima pripada ključna uloga u pružanju podrške svim učenicima kako bi oni, neovisno o svojem društvenom i kulturnom porijeklu, ostvarili obrazovni uspjeh i osjećali se dobro u školi. Istraživanja pokazuju da ponašanje, uvjerenja i kompetencije nastavnika oblikuju iskustvo i školski uspjeh učenika (Turetsky i sur., 2021.) te da taj utjecaj može biti još i veći ukoliko učenici pripadaju nekoj od manjinskih skupina u društvu (Mayer, 1998., prema Becker, 2009.).

S obzirom na rečeno, ne iznenađuje da se obrazovne politike koje promoviraju socijalno uključivo i pravedno obrazovanje sve češće bave kompetencijama nastavnika (npr. Cerna i sur., 2021.). Te su kompetencije u prošlosti nerijetko bile zanemarene, posebno kada je riječ o poučavanju u društveno i kulturno heterogenim razredima. Shodno tome, nastavnici u zemljama OECD-a upravo poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima navode kao jedan od središnjih prioriteta njihova profesionalnog usavršavanja (Schwarzenthal, Daumiller i Civitillo, 2023.). Mnogi se nastavnici osjećaju nepripremljenima za suočavanje s različitošću te iskazuju potrebu za stjecanjem kompetencija koje ih osnažuju za promicanje socio-kulturne uključivosti u razredu (Slot, Halba i Romijn, 2017.; Romijn i sur., 2020.). Važna pretpostavka takve profesionalne podrške jest bolje razumijevanje osjećaja samoeфикасности za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima. Općenito vrijedi da nastavnici koji izražavaju višu razinu samoeфикасности češće primjenjuju interkulturalne i druge uključive pedagoške prakse<sup>1</sup>, dok niska razina samoeфикасности može rezultirati njihovim izbjegavanjem (Romijn i sur., 2020.).

<sup>1</sup> Interkulturalne prakse usmjerene su prema različitosti i uključivosti u školskom okružju, a na temelju kontinuiranog refleksivnog procesa, čiji je cilj postupan razvoj znanja, vještina i stavova potrebnih za interakciju između društvenih i kulturnih grupa (Bell, 2016.; Walton, Priest i Paradies, 2013.).

Iskazana razina samoefikasnosti za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima može se razlikovati s obzirom na moguće individualne i kontekstualne utjecaje (Romijn i sur., 2020.). Poblježe razmatranje tih razlika važno je za bolje razumijevanje načina na koji se samoefikasnost nastavnika može unaprijediti (Schwarzenthal i sur., 2023.). To je važno naglasiti jer je socio-kulturni aspekt samoefikasnosti nastavnika razmjerno slabije istraženo područje u međunarodnom, posebno u hrvatskom kontekstu (usp. Romijn i sur., 2020.; Schwarzenthal i sur., 2023.). Cilj je rada stoga ispitati individualne i kontekstualne odrednice samoefikasnosti srednjoškolskih nastavnika za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima. Pritom se taj specifičan vid samoefikasnosti nastavnika (OECD, 2020.) dovodi u vezu s otvorenosti prema iskustvu (individualni aspekt, McCrae, 1996.), sa sviješću o različitosti (individualni aspekt, Mosley-Howard, Witte i Wang, 2011.) te s udjelom učenika manjinskih nacionalnosti u školi i nastavničkom procjenom školske klime (kontekstualni aspekt, Bear i sur., 2016.).

## **2. Samoefikasnost nastavnika za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima i važnost kontekstualnih varijabli**

Samoefikasnost nastavnika odnosi se na uvjerenja koja nastavnici imaju o svojoj sposobnosti da budu uspješni u radu u razredu, uključujući uvjerenja o vlastitim sposobnostima poučavanja, upravljanja razredom i uspostavljanja smislenih odnosa s učenicima (Wheatley, 2005.). Ukoliko nastavnici svoje poučavanje percipiraju kao uspješno, njihova uvjerenja o samoefikasnosti jačaju, što posljedično povećava očekivanja budućeg uspjeha i obrnuto (Romijn i sur., 2020.). Shodno tome, smatra se da osnaživanje samoefikasnosti nastavnika može pozitivno utjecati na njihovu učinkovitost i obrasce poučavanja u razredu. U pregledu istraživanja samoefikasnosti nastavnika posljednjih 40 godina Zee i Koomen (2016.) zaključili su da je samoefikasnost nastavnika relevantna za niz obrazovnih ishoda kod učenika. Pokazalo se da je nastavnička samoefikasnost pozitivno povezana i s učeničkim akademskim uspjehom, ali i s motivacijom za učenje.

Nastavnička samoefikasnost odnosi se na različite aspekte njihova rada te se u novije vrijeme istražuje i samoefikasnost za rad u razredima koji postaju socio-kulturno sve raznolikiji, s učenicima različitog porijekla i različitih životnih okolnosti. Takav fokus proizlazi iz činjenice da je samoefikasnost nastavnika ovisna o kontekstu, pa tako i o socio-kulturnim karakteristikama (npr. etnička i kulturna pripadnost, socio-ekonomski status) učenika u razredu (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2007.; Geerlings, Thijs i Verkuyten, 2018.). Kontekst u kojem nastavnici poučavaju važan je jer osigurava prilike i iskustva potrebne za izgradnju njihove samoefikasnosti (Romijn i sur., 2020.). U praksi to znači da poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima zahtijeva specifična znanja o manjinskim i socio-ekonomski zaknutim skupinama u društvu. Uz ova potrebna znanja idu i vještine usmjerene ka smanjenju predrasuda

prema pripadnicima manjina, promoviranju jednakosti i uzajamnog poštovanja među učenicima te afirmiranju socio-kulturnog identiteta učenika, posebno s obzirom na prakse u razredu i nastavne materijale (Romijn i sur., 2020.; Schwarzenhal i sur., 2023.). Uvjerenje o nedovoljnom posjedovanju takvih znanja i vještina može dijelom objasniti zašto se nastavnici mogu osjećati nedovoljno spremnima za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima (Schwarzenhal i sur., 2023.).

Rezultati istraživanja TALIS (Teaching and Learning International Survey – Međunarodno istraživanje učenja i poučavanja) pokazuju da se u zemljama OECD-a nastavnici osjećaju spremniji za poučavanje u društveno i kulturno raznolikim razredima ukoliko je u razredu veći udio učenika imigrantskog porijekla (OECD, 2019.). Slično tome, Geerlings i sur. (2018.) analiziraju podatke za Nizozemsku te navode da osnovnoškolski nastavnici koji poučavaju u razredima s većim udjelom manjinskih učenika izražavaju višu razinu efikasnosti u poučavanju učenika koji pripadaju nekoj od kulturnih ili etničkih manjina. Da nastavnici koji poučavaju u razredima s većim udjelom manjinskih učenika izražavaju višu razinu samoeфикаsnosti, potvrđuje istraživanje Romijn i sur. (2020.). Na istome tragu, a na temelju analize TALIS-ovih podataka za 46 zemalja, Schwarzenhal i sur. (2023.) ističu da su individualna iskustva (interkulturno stručno usavršavanje, nastavnička mobilnost), multikulturna školska klima i udio imigrantskih učenika u prvoj ili drugoj generaciji pozitivno povezani s interkulturnom samoeфикаsnosti nastavnika. Kontekstualne varijable relevantne za samoeфикаsnost nastavnika uključuju i socio-ekonomski status učenika, iako rezultati nisu jednoznačni. Dok dio istraživanja upućuje na pozitivnu vezu socio-ekonomskog statusa učenika i samoeфикаsnosti nastavnika (Adams i Forsyth, 2006.), druga sugeriraju da je samoeфикаsnost nastavnika viša u školama s većim postotkom učenika niskog socio-ekonomskog statusa (negativna veza) (Rubie-Davies, Flint i McDonald, 2012.).

Osim s kulturnom pripadnosti i socio-ekonomskim statusom učenika, nastavnička samoeфикаsnost može biti povezana i sa školskom klimom. Pretpostavka je da pozitivna školska klima osigurava poticajno i podržavajuće okruženje za suočavanje sa socio-kulturnom različitosti u razredu. U navedenoj analizi na temelju TALIS-ovih podataka, Schwarzenhal i sur. (2023.) pokazuju da je uz druge kontekstualne i individualne varijable i multikulturna školska klima pozitivno povezana s interkulturnom samoeфикаsnosti nastavnika. Pritom se ističe da, suprotno polaznoj pretpostavci, multikulturna školska klima ne moderira učinke individualnih varijabli (interkulturno profesionalno usavršavanje i profesionalna mobilnost nastavnika) za percepciju interkulture samoeфикаsnosti nastavnika.

### 3. Svijest o različitosti

Programi inicijalnog obrazovanja nastavnika često ne posvećuju dovoljno pažnje pitanjima različitosti u obrazovanju (Fitchett, Starker i Salyers, 2012.). S druge strane, rezultati istraživanja pokazuju da postoji pozitivna veza između razvoja znanja, vještina i vrijednosti usmjerenih prema kulturnoj različitosti u razredu i samoefikasnosti nastavnika za rad u kulturno heterogenim razredima (Fitchett i sur., 2012.). U tom slučaju samoefikasnost nastavnika povezana je s kulturno osjetljivim poučavanjem u koje spada i „svijest o različitosti“ (engl. *diversity awareness*). Svijest o različitosti može se odrediti općenito u smislu prihvatanja „varijabli kulturnog i društvenoga konteksta kao što su klasa, rasa, etnička pripadnost, rod, seksualna orijentacija, tjelesna sposobnost i religijska pripadnost“ (Mosley-Howard i sur., 2011.:66). Ovakvo određenje uključuje opće znanje i učenje, usvajanje vrijednosti društvene pravde, interkulturno povezivanje i interakciju te uvažavanje i poštovanje drugih (Pikić Jugović i sur., 2023.). Shodno tome, svijest o različitosti označava višedimenzionalnu kompetenciju koju odlikuje socijalno uključiv i afirmativan stav prema društvenoj i kulturnoj različitosti.

Iako ne postoje podaci koji izravno potvrđuju povezanost svijesti o različitosti sa samoefikasnosti za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima, rezultati srodnih istraživanja upućuju na mogućnost takve veze. Nalazi intervencijskog (engl. *preexperimental quantitative analysis*) istraživanja Fitchett i sur. (2012.) pokazuju da su budući nastavnici, nakon što su prošli program kulturno osjetljivog modela poučavanja (koji je usmjeren i prema razvoju svijesti o kulturnoj različitosti), bili sigurniji u svoje sposobnosti primjene kulturno relevantnih nastavnih praksi nego prije izloženosti takvom programu.

### 4. Otvorenost prema iskustvu

Otvorenost prema iskustvu jedna je od temeljnih dimenzija petofaktorskog modela ličnosti koja opisuje sklonost osobe novim i raznolikim iskustvima. Osobe otvorene prema iskustvu iskazivat će živu maštu, sklonost umjetničkim doživljajima i dubljem, diferenciranim doživljaju vlastitih emocija. Uz to, pokazuju i izraženu intelektualnu znatiželju, otvorene su preispitivanju vlastitih vrijednosti te nekonvencionalnim stavovima i ponašanju (Costa i McCrae, 1992.). U detaljnom opisu socijalnih posljedica otvorenosti prema iskustvu McCrae (1996.) navodi da je otvorenost glavna psihološka odrednica polariziranih društvenih vrijednosti, pri čemu su otvorenije osobe sklonije prihvatanju liberalnih i progresivnih političkih uvjerenja za razliku od osoba niske otvorenosti, koje su sklonije pristajanju uz konzervativna i tradicionalna uvjerenja. Ovakav teorijski opis otvorenosti prema iskustvu kao dimenzije ličnosti koja se ogleda u socijalnim i političkim stavovima potvrdila su brojna istraživanja u posljednja dva desetljeća. Jedna od najranijih metaanaliza empirijskih nalaza u tom području jest ona o povezanosti predrasuda i osobina ličnosti petofaktorskog modela (Sibley i Duckitt,

2008.). Jedan od osnovnih nalaza ove analize jest onaj o negativnoj povezanosti otvorenosti prema iskustvu i sklonosti predrasudama, neovisno o kulturnom kontekstu u kojem je istraživanje provedeno. Jackson i Poulsen (2005.) nalaze da je odnos između otvorenosti i sklonosti predrasudama posredovan iskustvima interpersonalnoga kontakta s pripadnicima druge grupe, pri čemu je veća otvorenost povezana i s većom učestalošću i s većom kvalitetom kontakta. Otvorenost prema iskustvu povezana je s pozitivnijim stavovima prema imigrantima (Dinesen, Klemmensen, i Nørgaard, 2016.) i posreduje u povezanosti između međuetničkih kontakata i stavova prema imigrantima, pri čemu otvorene osobe koje su imale učestalije kontakte s pripadnicima drugih etničkih skupina pokazuju pozitivnije stavove prema imigraciji (Danckert i sur., 2017.). Otvorene su osobe i sklonije davanju političkih prava imigrantima, poput prava glasa (Freitag i Rapp, 2015.). Otvorene osobe pokazuju se tolerantnijima prema različitim svjetonazorima te nekonvencionalnijim društvenim skupinama u usporedbi s osobama niske otvorenosti (Brandt i sur., 2015.). Otvorenost prema iskustvu povezana je i s manjom sklonošću prihvaćanju konzervativne političke ideologije kod visokoobrazovnih osoba (Osborne i Sibley, 2015.). U hrvatskom kontekstu otvorenost prema iskustvu pokazala se izravno negativno povezanom sa sklonošću generaliziranim predrasudama i predrasudama prema imigrantima, ali i posredno negativno povezanom putem desne autoritarnosti i sklonosti socijalnoj dominaciji (Matić, 2018.; Matić, Löw i Bratko, 2019.). Otvorenije su se osobe pokazale manje sklonima desnim autoritarnim uvjerenjima i prihvaćanju socijalne dominacije, što ih čini i manje sklonima predrasudama prema različitim društvenim skupinama. Konceptualizacija otvorenosti prema iskustvu te dosadašnji empirijski nalazi o njezinoj povezanosti s pozitivnijim stavovima prema različitim manjinskim skupinama upućuju na teorijski smislene veze sa samoeфикаsnosti za rad u socijalno i kulturno raznolikim razredima. Dosadašnja istraživanja pokazuju da se otvoreniji nastavnici procjenjuju samoeфикаsnijima u angažiranju učenika, upravljanju razredom i korištenju strategija poučavanja, elementima opće nastavničke samoeфикаsnosti (Perera, Granziera i McIlveen, 2018.). Različiti aspekti otvorenosti pokazali su se povezanima i s uvjerenjima o različitosti kod budućih učitelja (Unruh i McCord, 2010.).

Međutim, istraživanja koja bi pružila empirijsku potvrdu pretpostavki o povezanosti otvorenosti prema iskustvu i samoeфикаsnosti za rad u socio-kulturno heterogenim razredima još uvijek nedostaju.

## 5. Cilj i problemi

Cilj je rada ispitati individualne i kontekstualne odrednice samoeфикаsnosti srednjoškolskih nastavnika za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima. Konceptualno se taj specifičan vid samoeфикаsnosti nastavnika (OECD, 2020., Romijn i sur., 2020.) dovodi u vezu s otvorenosti prema iskustvu (individualni aspekt, McCrae, 1996.), sa sviješću o različitosti (individualni aspekt, Mosley-Howard i sur., 2011.) te s

udjelom učenika manjinskih nacionalnosti u školi i nastavničkom procjenom školske klime (kontekstualni aspekt, Bear i sur., 2016.).

Formulirani su sljedeći istraživački problemi:

- 1) Imajući u vidu moguću ulogu individualnih odrednica samoefikasnosti nastavnika, želimo ispitati veze nastavničke svijesti o različitosti i otvorenosti prema iskustvu sa samoefikasnošću za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima.
- 2) S obzirom na to da je samoefikasnost nastavnika ovisna o kontekstu, pa tako i o socio-kulturnim karakteristikama učenika u razredu, želimo ispitati veze nastavničke procjene školske klime te udjela učenika manjinskih nacionalnosti u školi sa samoefikasnošću za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima.
- 3) Imajući u vidu središnju važnost kontekstualnih varijabli za samoefikasnost nastavnika, želimo ispitati moguće moderacijske učinke nastavničke procjene školske klime i udjela učenika manjinskih nacionalnosti na odnos između samoefikasnosti za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima i svijesti o različitosti i otvorenosti prema iskustvu.

## 6. Metodologija

### 6.1. Postupak i sudionici

Podaci<sup>2</sup> su prikupljeni mrežnim upitnikom na 268 nastavnika iz 20 po slučaju odabranih javno financiranih srednjih škola u Gradu Zagrebu te Krapinsko-zagorskoj, Međimurskoj, Varaždinskoj i Zagrebačkoj županiji. U šest škola provodili su se isključivo gimnazijski programi, dok su se u ostalih 14 škola provodili strukovni programi. Od travnja do svibnja 2022. godine poveznice na mrežni upitnik za nastavnike distribuirane su elektroničkom poštom ravnateljima odabranih škola uz zamolbu da ih prosljede svim nastavnicima u školi. Ispunjavanje upitnika bilo je dobrovoljno i anonimno, a nastavnici su upitnik rješavali samostalno u vrijeme koje su sami odabrali.

Dodatno, dio varijabli (v. pod 6.2.) temeljio se na podacima prikupljenima na učenicima iz istih škola u kojima su nastavnici iz uzorka poučavali. Riječ je o učenicima iz tri slučajno odabrana razredna odjela u svakoj od škola koji su u školskoj godini provedbe istraživanja pohađali drugi razred. Tijekom travnja i svibnja 2022. godine učenici su ispunjavali mrežni upitnik. Učenici su upitnik ispunjavali na školskom satu putem svojih mobitela uz nadzor člana istraživačkog tima. U slučaju tehničkih poteškoća (npr. problemi s internetskom vezom, neposjedovanje mobitela), učenici su umjesto mrežnog upitnika ispunjavali upitnik u papirnatom obliku. Na taj način prikupljeni

---

<sup>2</sup> Podaci korišteni u ovom radu prikupljeni su u sklopu projekta „Tematska mreža Cjeloživotno obrazovanje dostupno svima (TEMCO)“ koji je sufinancirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda.



su odgovori 1238 učenika (40,7 % djevojaka; u prosjeku 61,9 učenika po školi). Učeničko sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno, a roditelji/skrbnici učenika bili su unaprijed informirani o projektu i istraživanju.

## 6.2. Mjerni instrumenti

Samoeфикаsnost za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima ispitana je skalom od devet čestica preuzetom i prilagođenom iz upitnika za nastavnike iz istraživanja PISA 2018. (OECD, 2020.). Od nastavnika se tražilo da procijene svoju vještinu poučavanja u socio-kulturno heterogenim razredima. Pri odgovaranju nastavnici su dobili uputu da o različitosti razmišljaju u smislu kulturnog ili supkulturnog porijekla, društvenog porijekla, spola i roda, te vanjskog izgleda. Nastavnici su svoje slaganje s tvrdnjama (npr. *Mogu se nositi s izazovima razreda u kojem su prisutne različitosti; Mogu svoje poučavanje prilagoditi različitosti učenika; Mogu se nositi s problemima koji proizlaze iz različitog porijekla učenika*) iskazivali na skali od četiri stupnja (1 = *Uopće se ne slažem*, 2 = *Ne slažem se*, 3 = *Slažem se*, 4 = *U potpunosti se slažem*).

„Svijest o različitosti“ mjerena je prilagođenom skalom vrijednosti i poštivanja (Molesley-Howard i sur., 2011.). Ta skala sastoji se od šest čestica koje se odnose na opće stavove o različitosti (npr. *Širok raspon religijske različitosti je dobar za našu zemlju*). Nastavnici su svoje slaganje s tvrdnjama iskazivali na skali od pet stupnjeva (1 = *Uopće se ne slažem*, 2 = *Uglavnom se ne slažem*, 3 = *Niti se slažem, niti se ne slažem*, 4 = *Uglavnom se slažem*, 5 = *U potpunosti se slažem*).

Otvorenost prema iskustvu izmjerena je skalom od deset čestica iz upitnika The Big Five Inventory (BFI; John i Srivastava, 1999.; hrvatski prijevod: Kardum, Gračanin i Hudek-Knežević, 2006.). Nastavnici su slaganje s tvrdnjama (npr. *Sebe vidim kao osobu koja je radoznala i zanimaju je brojne različite stvari*) iskazivali na skali od pet stupnjeva (1 = *Uopće se ne slažem*, 2 = *Uglavnom se ne slažem*, 3 = *Niti se slažem, niti se ne slažem*, 4 = *Uglavnom se slažem*, 5 = *U potpunosti se slažem*).

Nastavnička procjena školske klime izmjerena je skalom od osam čestica (prilagođeno iz Bear i sur., 2016.; npr. *Učenici se međusobno dobro slažu*; 1 = *Nikad ili gotovo nikad*, 2 = *Rijetko*, 3 = *Ponekad*, 4 = *Često*, 5 = *Uvijek ili gotovo uvijek*).

Udjeli učenika manjinskih nacionalnosti izračunati su na razini pojedinih škola na temelju rezultata prikupljenih upitnikom za učenike, tj. na temelju rezultata na čestici upitnika u kojoj se učenike pitalo smatraju li se različitim u odnosu na druge učenike iz svoje škole prema nacionalnoj pripadnosti (učenici su mogli birati između odgovora *Da* i *Ne*).



Osim navedenih, prikupljeni su i podaci o spolu i dobi nastavnika koji su sudjelovali u istraživanju. Deskriptivna statistika korištenih varijabli prikazana je u Tablici 1.

### 6.3. Statističke analize

Preliminarne analize pokazale su da je velik udio ćelija baze podataka bio ispunjen (88,8 %) te da je broj nedostajućih vrijednosti (engl. *missing values*) na česticama skala korištenih u istraživanju bio mali (3,4 % ili manji). Iz toga proizlazi da se analize mogu provoditi na uzorku sudionika koji u bazi imaju potpune podatke jer se obično smatra da do 5 % nedostajućih podataka po čestici ne utječe na zaključke statističkih analiza (Dong i Peng, 2013.; Schafer, 1999.). Iz analiza vrijednosti faktora inflacije varijance (engl. *variance inflation factors*; VIF) proizlazi kako nije postojala multikolinearnost varijabli korištenih u istraživanju (VIF vrijednosti bile su niže od dva).

Podaci su prvo analizirani bivarijantnim analizama (Pearsonov  $r$ ), a zatim i hijerarhijskom multiplom regresijskom analizom u kojoj je nastavnička samoefikasnost za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima bila kriterijska varijabla. Prediktorske su varijable uvedene u regresijsku analizu u četiri koraka: 1. kontrolne varijable: spol i dob; 2. glavne prediktorske varijable: svijest o različitosti i otvorenost prema iskustvu; 3. kontekstualne varijable/potencijalni moderatori: školska klima i udio učenika manjinskih nacionalnosti; 4. interakcijski efekti.

S obzirom na hijerarhijsku prirodu uzorka te činjenicu da su nastavnici smješteni u različite škole, razmotrena je i opcija provedbe višerazinske regresijske analize (engl. *multilevel regression analysis*). Međutim, s obzirom na to da je vrijednost intraklasnoga koeficijenta korelacije bila vrlo niska ( $ICC = 0,018$ ) te da je u uzorku bio relativno mali broj škola, odlučili smo se za provedbu jednorazinske regresijske analize.

## 7. Rezultati

### 7.1. Deskriptivna statistika

U uzorku nastavnika bilo je više od dvije trećine žena, a prosječna dob sudionika je 46 godina (Tablica 1). Nastavnici su u prosjeku iskazali razmjerno visok stupanj svijesti o različitosti te otvorenosti prema iskustvu. Klimu među učenicima u svojim školama procijenili su pozitivnom. U školama je u prosjeku bilo oko 12 % učenika koji su procijenili da se razlikuju od drugih učenika po nacionalnoj pripadnosti. Nastavnici su iskazali razmjerno visok stupanj samoefikasnosti za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima. Korištene skale imale su srednje visoke do vrlo visoke razine unutarnje konzistentnosti, što je vidljivo iz pripadajućih vrijednosti Cronbachovih  $\alpha$

koeficijenata. Deskriptivna statistika korištenih varijabli prema županijama nalazi se u Dodatku. Kako je u istraživanju sudjelovao mali broj škola, ovi rezultati ne mogu se smatrati reprezentativnima za pojedine županije.

Tablica 1.  
Deskriptivna statistika varijabli korištenih u istraživanju

Varijable	M	SD	Raspon	Cronbachov $\alpha$	%
Spol					
Ženski					69,4
Muški					30,6
Dob	45,59	10,36	24 – 65		
Svijest o različitosti	4,07	0,59	1,83 – 5,00	0,75	
Otvorenost prema iskustvu	3,85	0,57	1,70 – 5,00	0,85	
Nastavnička procjena školske klime	3,85	0,48	1,88 – 5,00	0,87	
Udio učenika manjinskih nacionalnosti	0,12	0,07	0,04 – 0,40		
Samoeфикаsnost za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima	3,38	0,40	2,44 – 4,00	0,90	

## 7.2. Bivarijatne veze

Prediktorske varijable (svijest o različitosti i otvorenost prema iskustvu) kao i prediktorske i moderatorske varijable (nastavnička procjena školske klime i udio učenika manjinskih nacionalnosti) bile su u pozitivnim korelacijama s nastavničkom samoeфикасношću za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima (Tablica 2). Otvorenost prema iskustvu je pritom imala najvišu korelaciju sa samoeфикасношću za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima. Kontrolne varijable (spol i dob) nisu bile u korelaciji s kriterijskom varijablom.

Tablica 2.

Bivarijatne veze varijabli korištenih u istraživanju (Pearsonov r)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Spol (1 = Ž, 2 = M)	-	0,06	-0,12*	-0,05	-0,03	-0,07	0,06
2. Dob		-	0,06	0,08	-0,03	-0,01	0,03
3. Svijest o različitosti			-	0,31**	0,19**	0,05	0,26**
4. Otvorenost prema iskustvu				-	0,32**	0,10	0,36**
5. Nastavnička procjena školske klime					-	-0,07	0,26**
6. Udio učenika manjinskih nacionalnosti						-	0,13*
7. Samoefikasnost za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima							-

\*p < 0,05; \*\*p < 0,01

### 7.3. Hijerarhijska multipla regresijska analiza

Spol i dob nisu bili prediktori nastavničke samoefikasnosti za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima (Tablica 3; 1. korak). S druge strane, svijest o različitosti i otvorenost prema iskustvu pozitivno su predviđale samoefikasnost (2. korak), što je u skladu s nalazima bivarijatnih analiza. Nadalje, nastavnička procjena školske klime i udio učenika manjinskih nacionalnosti također su pozitivno predviđale kriterijsku varijablu (3. korak). Nijedna interakcija nije se pokazala statistički značajnom, iz čega proizlazi da pretpostavljeni moderacijski efekti nisu potvrđeni (4. korak). Završni model objašnjava oko petinu varijabiliteta nastavničke samoefikasnosti za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima. Regresijski koeficijenti bili su relativno stabilni između različitih koraka modela. Otvorenost prema iskustvu pokazala se kao najsnažniji prediktor, a potom slijede nastavnička procjena školske klime i svijest o različitosti te udio učenika manjinskih nacionalnosti.

Tablica 3.

Hijerarhijska multipla regresijska analiza s nastavničkom samoeфикасношћu za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima kao kriterijskom varijablom – standardizirani regresijski koeficijenti ( $\beta$ )

	Koraci uvođenja varijabli u model			
	1.	2.	3.	4.
Spol (1 = Ž, 2 = M)	0,05	0,09	0,09	0,09
Dob	0,01	-0,03	-0,02	-0,03
Svijest o različitosti		0,18**	0,16**	0,17**
Otvorenost prema iskustvu		0,31**	0,25**	0,23**
Nastavnička procjena školske klime			0,18**	0,18**
Udio učenika manjinskih nacionalnosti			0,13*	0,12*
Interakcije:				
Nastavnička procjena školske klime X Svijest o različitosti				-0,01
Nastavnička procjena školske klime X Otvorenost prema iskustvu				0,02
Udio učenika manjinskih nacionalnosti X Svijest o različitosti				0,02
Udio učenika manjinskih nacionalnosti X Otvorenost prema iskustvu				0,08
R <sup>2</sup>	0,002	0,165	0,203	0,211
$\Delta R^2$	0,002	0,162**	0,038**	0,008

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; Varijable su centrirane (engl. *mean centering*).

## 8. Rasprava

Za očekivati je da se opći porast socio-kulturne različitosti odražava i na procese učenja i poučavanja u školama. U tom sklopu obrazovne politike koje promoviraju socijalno uključivo i pravedno obrazovanje sve se češće bave kompetencijama nastavnika. Važna pretpostavka takve profesionalne podrške jest bolje razumijevanje osjećaja samoeфикаsnosti nastavnika za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima. Cilj rada bio je stoga ispitati individualne (otvorenost prema iskustvu, svijest o različitosti) i kontekstualne (nastavnička procjena školske klime, udio učenika manjinskih nacionalnosti) odrednice samoeфикаsnosti srednjoškolskih nastavnika za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima.

Rezultati hijerarhijske regresijske analize pokazali su da su ispitane individualne karakteristike nastavnika povezane sa samoefikasnošću za rad u socio-kulturno heterogenim razredima. Provedenom regresijskom analizom utvrđeno je također da se razlike u samoefikasnosti nastavnika mogu dijelom objasniti kontekstualnim karakteristikama školskog okruženja, no da ove kontekstualne karakteristike ne utječu na odnos između samoefikasnosti i ispitanih individualnih karakteristika.

Otvorenost prema iskustvu pokazala se u ovom istraživanju naj snažnijim prediktorom nastavničke samoefikasnosti za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima (2. korak), čime su potvrđene pretpostavke da je ova dimenzija ličnosti konceptualno i empirijski povezana s nastavničkim doživljajem vlastite efikasnosti u radu s učenicima različitog društvenog i kulturnog porijekla. Otvorenost je, kao individualna odrednica samoefikasnosti, zadržala svoju prediktivnu snagu i kad su u model uvedene ostale varijable. Ovaj nalaz pruža empirijsku potporu teorijski pretpostavljenim vezama otvorenosti i samoefikasnosti za rad s različitostima. Može se pretpostaviti da otvoreniji nastavnici razvijaju širi i raznolikiji repertoar strategija poučavanja koje im omogućuju efikasan rad s različitim učenicima (Perera i sur., 2018.). Uz to, pozitivniji stavovi prema različitostima i manja sklonost predrasudama otvorenijih nastavnika mogu biti povezani s njihovim odabirom profesionalnih iskustava koja potiču razvoj samoefikasnosti za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima. Sklonost otvorenijih osoba raznolikim iskustvima može djelovati poticajno i na mobilnost nastavnika te njihovu participaciju u međunarodnim projektima. Tome u prilog govore i analize podataka dobivenih istraživanjem TALIS u 46 zemalja koje pokazuju da sudjelovanje u profesionalnom razvoju koji uključuje multikulturalna iskustva te profesionalna mobilnost predviđaju interkulturalnu samoefikasnost nastavnika. Ta su individualna iskustva značajna za interkulturalnu samoefikasnost čak i kad se u analizu uključe kontekstualne varijable poput školske klime ili multikulturalne politike na razini zemlje (Schwarzenthal i sur., 2023.).

Pored otvorenosti prema iskustvu u istom je bloku (2. korak) i svijest o različitosti pozitivno predviđala samoefikasnost nastavnika. Nadalje, kao i otvorenost prema iskustvu, i svijest o različitosti ostaje značajan prediktor samoefikasnosti i nakon uvođenja kontekstualnih varijabli u analizu. Taj nalaz podupire pretpostavku po kojoj postoji pozitivna veza između usvajanja vrijednosti koje afirmiraju kulturnu različitost i samoefikasnosti nastavnika za rad u kulturno heterogenim razredima (Fitchett i sur., 2012.). Objašnjenje je za to nalazimo u mogućnosti da je afirmativan stav prema različitosti povezan s otvorenošću za kulturno osjetljivo poučavanje, kao i s dispozicijom prema smanjenju predrasuda i afirmiranju socio-kulturnih identiteta manjinskih učenika (Fitchett i sur., 2012.; Hachfeld i sur., 2015.; Romijn i sur., 2020.). U konačnici, prihvaćanje kulturno osjetljivog poučavanja i afirmiranje manjinskih identiteta učenika može nastavnike učiniti spremnijima za nošenje s profesionalnim izazovima u socio-kulturno heterogenim razredima. Utvrđena veza prihvaćanja vrijednosti različiti-

tosti i samoeфикаsnosti nastavnika sukladna je nalazima Hachfeld i sur. (2015.). Autori pokazuju da su multikulturalna uvjerenja nastavnika u Njemačkoj, među ostalim, u pozitivnoj vezi s njihovom samoeфикасношћu i entuzijazmom za poučavanje učenika useljeničkog porijekla. Na istome tragu Gutentag, Horenczyk i Tatar (2018.) na temelju podataka za Izrael utvrđuju da pozitivni stavovi nastavnika prema kulturnoj različitosti predviđaju višu samoeфикаsnost u radu s učenicima useljeničkog porijekla kao i niže profesionalno sagorijevanje povezano s različitошћu.

Kada je riječ o kontekstualnim varijablama (3. korak), analizom je utvrđeno da su nastavnička procjena školske klime i udio učenika manjinskih nacionalnosti pozitivno povezani sa samoeфикасношћu nastavnika za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima. Dobiveni rezultat podupire teorijsku pretpostavku da je samoeфикаsnost nastavnika za rad s različitошћu ovisna o kontekstu, odnosno da školski kontekst može imati značajne implikacije za razvoj tog nastavničkog uvjerenja. Objašnjenje toga rezultata nalazimo u činjenici da školsko okruženje osigurava prilike i iskustva koji mogu djelovati poticajno za izvršavanje zadataka i stjecanje vještina povezanih s različitошћu (Romijn i sur., 2020.). Pritom se misli i na socio-kulturne karakteristike učenika, koje kod nastavnika mogu poticati primjenu socijalno i kulturno osjetljivih pristupa poučavanju (Fitchett i sur., 2012.), i na školsku klimu koja s tim u vezi prema nastavnicima može djelovati više ili manje podržavajuće (Schwarzenhal i sur., 2023.). U tom smislu je važno naglasiti da oba ispitana aspekta školskog okruženja imaju nezavisne efekte na samoeфикаsnost nastavnika. Dobiveni nalazi potvrđuju rezultate prethodnih istraživanja koja izvještavaju o pozitivnoj vezi između samoeфикаsnosti za rad s različitошћu i većeg udjela manjinskih učenika u školama (Rubie-Davies i sur., 2012.; Geerlings i sur., 2018.; Romijn i sur., 2020.), kao i o pozitivnoj vezi između interkulturalne samoeфикаsnosti i multikulturalne školske klime (Schwarzenhal i sur., 2023.).

Rezultati su pokazali da pretpostavljeni moderacijski efekti nisu potvrđeni (4. korak), odnosno da ispitane kontekstualne varijable ne utječu na povezanost samoeфикаsnosti s otvorenошћu prema iskustvu i sa sviješћu o različitosti.

## **9. Ograničenja istraživanja**

Iz istraživačkog nacрта i korištene metodologije proizlaze i određena ograničenja našeg istraživanja. Moderacijske efekte koji uključuju varijablu odmjerenу na razini škole (udio učenika manjinskih nacionalnosti) bilo bi poželjno testirati na većem uzorku, tj. na nastavnicima iz većeg broja škola. Naime, moguće je da je statistička neznačajnost ovih efekata artefakt malog uzorka škola koje su sudjelovale u istraživanju. Također, mali broj škola u uzorku ne dopušta usporedbu među županijama na ispitivanim varijablama iako možemo očekivati kako u populaciji postoje razlike u udjelu učenika manjinskih nacionalnosti u pojedinim županijama. Kao ograničenje istraživanja valja navesti i to da se učenici nisu izravno izjašnjavali o svojoj (manjinskoj) nacionalnoj

pripadnosti, nego su se trebali izjasniti smatraju li se različitima u odnosu na druge učenike iz svoje škole prema nacionalnoj pripadnosti. Ovakvo pitanje odabrano je zbog zaštite anonimnosti odgovora učenika, no to implicira i veći rizik pri interpretaciji istraživačkih nalaza. Nadalje, u budućim istraživanjima bilo bi korisno kontrolirati efekte drugih varijabli koje mogu biti povezane sa samoeфикасношću nastavnika za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima poput generalne samoeфикаsnosti nastavnika, njihova socio-kulturnog porijekla i sl.

## 10. Zaključak

Ovo je istraživanje pružilo detaljniji uvid u moguće odrednice samoeфикаsnosti nastavnika srednjih škola za poučavanje u razredima koje čine učenici različitog socijalnog i kulturnog porijekla. S obzirom na to da taj poseban vid nastavničke samoeфикаsnosti, prema našim spoznajama, dosad nije istraživan u domaćem kontekstu, naše istraživanje proširuje postojeće uvide vezane uz samoeфикаsnost nastavnika u hrvatskim školama (npr. Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović, 2019.). Prikazani podaci pokazuju važnu ulogu individualnih i kontekstualnih odrednica nastavničke samoeфикаsnosti za rad u socio-kulturno heterogenim razredima. Oni nastavnici koji su otvoreniji prema različitim iskustvima i iskazuju višu razinu prihvatanja socijalnih i kulturnih različitosti u svojim razredima procjenjuju se samoeфикаsnijima za rad u razredima u kojima postoji veća socio-kulturna raznolikost. Uz to, viši stupanj ove samoeфикаsnosti iskazuju nastavnici koji rade u školskom okruženju u kojem je više učenika manjinskih nacionalnosti i u kojem je školska klima bolja. Takvi nalazi upućuju na to da su nastavnička iskustva s povoljnijom školskom klimom u kojoj se svakodnevno susreću s različitostima, veće razumijevanje i prihvaćanje tih različitosti te veća otvorenost prema različitim iskustvima izravno povezani s njihovom procjenom vlastite kompetencije za rad u takvom okruženju. Zbog toga bi programi usmjereni na razvoj nastavničkih kompetencija za rad u heterogenim razredima i školama trebali svakako uključivati elemente koji će omogućiti osvještavanje nastavnika o ulozi socijalnih i kulturnih različitosti u različitim obrazovnim ishodima i iskustveno učenje vezano za rad u takvom okruženju. Takav bi profesionalni razvoj trebao ponuditi nastavnicima priliku da, ovisno o vlastitoj otvorenosti, steknu različita iskustva i ovladaju metodama rada koje će osnažiti njihov osjećaj da se mogu uspješno nositi s izazovima rada u sve raznolikijem obrazovnom okruženju.



## Literatura

1. Adams, C. M. and Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44 (6): 625-642. <https://doi.org/10.1108/09578230610704828>
2. Bear, G.; Yang, C.; Mantz, L.; Pasipanodya, E.; Hearn, S.; Boyer, D. (2016). *Technical Manual for the Delaware School Survey: Scales of School Climate; Bullying Victimization; Student Engagement; Positive, Punitive, and Social Emotional Learning Techniques; and Social and Emotional Competencies*. Newark: Center for Disability Studies at University of Delaware and Delaware Department of Education.
3. Becker, R. (2009). Ausgewählte Klassiker der Bildungssoziologie, u: Becker, R. (Ur.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
4. Bell, L. A. (2016). Theoretical foundations for social justice education, in: Adams, M.; Bell, L. A.; Goodman, D. J.; Joshi Khyati Y. (Eds.). *Teaching for Diversity and Social Justice*. New York: Routledge.
5. Brandt, M. J.; Chambers, J. R.; Crawford, J. T.; Wetherell, G.; Reyna, C. (2015). Bounded openness: The effect of openness to experience on intolerance is moderated by target group conventionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109 (3): 549-568. <https://doi.org/10.1037/pspp0000055>
6. Cerna, L.; Mezzanotte, C.; Rutigliano, A.; Brussino, O.; Santiago, P.; Borgonovi, F.; Guthrie, C. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework*, *OECD Education Working Papers No. 260*. <https://dx.doi.org/10.1787/94ab68c6-en>
7. Costa, P. T. and McCrae, R. R. (1992). *NEO PI-R Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
8. Danckert, B.; Dinesen, P. T.; Klemmensen, R.; Nørgaard, A. S.; Stolle, D.; Sønderkov, K. M. (2017). With an Open Mind: Openness to Experience Moderates the Effect of Interethnic Encounters on Support for Immigration. *European Sociological Review*, 33 (5): 721-733. <https://doi.org/10.1093/esr/jcx070>
9. Dinesen, P. T., Klemmensen, R. and Nørgaard, A. S. (2016). Personality and Immigration Attitudes. *Political Psychology*, 37: 55-72. <https://doi.org/10.1111/pops.12220>
10. Dong, Y. and Peng, C. Y. J. (2013). Principled missing data methods for researchers. *SpringerPlus*, 2: 222. <https://doi.org/10.1186/2193-1801-2-222>
11. Eurofound (2023). *Economic and social inequalities in Europe in the aftermath of the COVID-19 pandemic*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
12. Eurostat (2023). *Statistics Explained: Migration and migrant population statistics*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration\\_and\\_migrant\\_population\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics). (Pregledano 1. svibnja 2023.)

13. Fitchett, P. G.; Starker, T. V. and Salyers, B. (2012). Examining Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy in a Preservice Social Studies Education Course. *Urban Education*, 47 (3): 585-611. <https://doi.org/10.1177/0042085912436568>
14. Flisi, S.; Meroni, E. C. and Vera-Toscano, E. (2016). *Educational outcomes and immigrant background*. EUR 28195 EN. DOI:10.2791/026577
15. Freitag, M. and Rapp, C. (2015). The Personal Foundations of Political Tolerance Towards Immigrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41 (3): 351-373. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2014.924847>
16. Geerlings, J.; Thijs, J. and Verkuyten, M. (2018). Teaching in ethnically diverse classrooms: Examining individual differences in teacher self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 67: 134-147. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.001>
17. Gutentag, T.; Horenczyk, G. and Tatar, M. (2018). Teachers' Approaches Toward Cultural Diversity Predict Diversity-Related Burnout and Self-Efficacy. *Journal of Teacher Education*, 69 (4): 408-419. <https://doi.org/10.1177/0022487117714244>
18. Hachfeld, A.; Hahn, A.; Schroeder, S.; Anders, Y.; Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48: 44-55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>
19. Jackson, J. W. and Poulsen, J. R. (2005). Contact experiences mediate the relationship between five-factor model personality traits and ethnic prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 35 (4): 667-685. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2005.tb02140.73>
20. John, O. P. and Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives, in: Pervin, L. A. and John, O. P. (Eds.). *Handbook of personality: Theory and research*. Guilford Press.
21. Jugović, I. and Bezinović, P. (2020). Victimisation experiences in school and perceived teacher support of same-sex-attracted high school students, in: Kjaran, J. I. and Sauntson, H. (Eds.). *Schools as Queer Transformative Spaces*. Abingdon, Oxon: Routledge.
22. Kardum, I.; Gračanin, A. i Hudek-Knežević, J. (2006). Odnos crta ličnosti i stilova privrženosti s različitim aspektima seksualnosti kod žena i muškaraca. *Psihologijske teme*, 15 (1): 101-128.
23. Markočić Dekanić, A.; Markuš Sandrić, M. i Gregurović, M. (2019). *TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cjeloživotni učenici*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
24. Matic, J. (2018). *Povezanost osobina ličnosti i kognitivnih sposobnosti sa sklonošću predrasudama prema različitim društvenim skupinama*. [Doktorski rad]. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
25. Matic, J.; Löw, A. and Bratko, D. (2019). Personality and ideological bases of anti-immigrant prejudice among Croatian youth. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45 (13): 2387-2406. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018>

26. McCrae, R. R. (1996). Social consequences of experiential openness. *Psychological Bulletin*, 120 (3): 323-337. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.120.3.323>
27. Mosley-Howard, G. S.; Witte, R. and Wang, A. (2011). Development and Validation of the Miami University Diversity Awareness Scale (MUDAS). *Journal of Diversity in Higher Education*, 4 (2): 65-78. <https://doi.org/10.1037/a0021505>
28. OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I) : Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
29. OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>.
30. Osborne, D. and Sibley, C. G. (2015). Within the limits of civic training: Education moderates the relationship between openness and political attitudes. *Political Psychology*, 36 (3): 295-313. <https://doi.org/10.1111/pops.12070>
31. Perera, H. N.; Granziera, H. and McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120: 171-178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.034>
32. Pikić Jugović, I.; Matić Bojić, J.; Puzić, S.; Odak, I.; Brajković, S.; Dahlström, H.; Galić, G.; Gaspar de Matos, M.; Gøtzsche, K.; Kozina, A.; Mlekuž, A.; Paleczek, L.; Rožman, M. (2023). Teachers' diversity awareness and critical consciousness – sine qua non of social justice in schools. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 55 (1): 189-210. <https://doi.org/10.2298/zipi2301189p>
33. Puzić, S.; Odak, I. and Šabić, J. (2019). Educational outcomes and aspirations of upper secondary school students: the cultural capital and relative risk aversion perspectives. *Sociologija*, 61 (3): 368-388. <https://doi.org/10.2298/soc1903368p>
34. Romijn, B. R.; Slot, P. L.; Leseman, P. P. M.; Pagani, V. (2020). Teachers' self-efficacy and intercultural classroom contexts: A cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 79: 58-70. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.08.001>
35. Rubie-Davies, C. M.; Flint, A. and McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82 (2): 270-288. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x>
36. Schafer, J. L. (1999). Multiple imputation: A primer. *Statistical Methods in Medical Research*, 8 (1): 3-15. <https://doi.org/10.1191/096228099671525676>
37. Schwarzenthal, M.; Daumiller, M. and Civitillo, S. (2023). Investigating the sources of teacher intercultural self-efficacy: A three-level study using TALIS 2018. *Teaching and Teacher Education*, 126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104070>
38. Sibley, C. G. and Duckitt, J. (2008). Personality and Prejudice: A Meta-Analysis and Theoretical Review. *Personality and Social Psychology Review*, 12 (3): 248-279. <https://doi.org/10.1177/1088868308319226>

39. Slot, P. L.; Halba, B. and Romijn, B. R. (2017). *The role of professionals in promoting diversity and inclusiveness*. Utrecht, The Netherlands: ISOTIS.
40. Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experience teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6): 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
41. Turetsky, K. M.; Sinclair, S.; Starck, J. G.; Shelton, J. N. (2021). Beyond students: how teacher psychology shapes educational inequality. *Trends in Cognitive Sciences*, 25 (8): 697-709. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.04.006>
42. Unruh, L. E. and McCord, D. M. (2010). Personality Traits and Beliefs About Diversity in Pre-service Teachers. *Individual Differences Research*, 8 (1): 1-7.
43. Walton, J.; Priest, N. and Paradies, Y. (2013). Identifying and developing effective approaches to foster intercultural understanding in schools. *Intercultural Education*, 24 (3): 181-194. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.793036>
44. Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21 (7): 747-766. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.009>
45. Zee, M. and Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86 (4): 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

**Dodatak**

Deskriptivna statistika varijabli korištenih u istraživanju po županijama

	M	SD	Raspon	%
Grad Zagreb (N = 121; 12 škola)				
Spol				
Ženski				70,0
Muški				30,0
Dob	46,04	10,42	25 – 65	
Svijest o različitosti	4,09	0,60	1,83 – 5,00	
Otvorenost prema iskustvu	3,85	0,60	1,70 – 5,00	
Nastavnička procjena školske klime	3,77	0,46	1,88 – 5,00	
Udio učenika manjinskih nacionalnosti	0,14	0,09	0,04 – 0,40	
Samoefikasnost za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima	3,38	0,43	2,44 – 4,00	
Krapinsko-zagorska (N = 23; 1 škola)				
Spol				
Ženski				77,3
Muški				22,7
Dob	42,70	9,21	24 – 58	
Svijest o različitosti	4,00	0,66	3,00 – 5,00	
Otvorenost prema iskustvu	3,95	0,54	3,00 – 5,00	
Nastavnička procjena školske klime	4,06	0,51	2,88 – 4,88	
Udio učenika manjinskih nacionalnosti	0,07	0,00	0,07 – 0,07	
Samoefikasnost za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima	3,39	0,40	2,67 – 4,00	
Međimurska (N = 43; 2 škole)				
Spol				
Ženski				58,1
Muški				41,9
Dob	45,56	11,03	24 – 64	
Svijest o različitosti	3,98	0,53	2,50 – 5,00	
Otvorenost prema iskustvu	3,84	0,52	3,00 – 5,00	
Nastavnička procjena školske klime	3,74	0,45	2,00 – 4,50	
Udio učenika manjinskih nacionalnosti	0,06	0,02	0,05 – 0,09	
Samoefikasnost za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima	3,25	0,35	2,67 – 4,00	

	M	SD	Raspon	%
Varaždinska (N = 44; 3 škole)				
Spol				
Ženski				62,8
Muški				37,2
Dob	46,65	10,50	26 – 63	
Svijest o različitosti	4,07	0,62	2,33 – 5,00	
Otvorenost prema iskustvu	3,77	0,60	2,40 – 5,00	
Nastavnička procjena školske klime	3,95	0,49	2,88 – 4,88	
Udio učenika manjinskih nacionalnosti	0,12	0,08	0,04 – 0,20	
Samoefikasnost za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima	3,49	0,40	3,00 – 4,00	
Zagrebačka (N = 37; 2 škole)				
Spol				
Ženski				83,8
Muški				16,2
Dob	44,73	10,04	25 – 63	
Svijest o različitosti	4,10	0,58	3,00 – 5,00	
Otvorenost prema iskustvu	3,92	0,48	2,90 – 4,90	
Nastavnička procjena školske klime	3,95	0,45	2,75 – 4,88	
Udio učenika manjinskih nacionalnosti	0,16	0,02	0,14 – 0,18	
Samoefikasnost za poučavanje u socio-kulturno heterogenim razredima	3,42	0,38	2,89 – 4,00	

## ***Some Determinants of Upper Secondary School Teachers' Self-Efficacy for Teaching in Socio-Culturally Diverse Classrooms***

***Saša Puzić***

*Institute for Social Research in Zagreb, Croatia*

*e-mail: puzic@idi.hr*

***Josip Šabić***

*Institute for Social Research in Zagreb, Croatia*

*e-mail: josip@idi.hr*

***Iris Marušić***

*Institute for Social Research in Zagreb, Croatia*

*e-mail: iris@idi.hr*

### **Abstract**

This paper examines individual and contextual determinants of upper secondary school teachers' self-efficacy for teaching in socio-culturally diverse classrooms. In doing so, this specific aspect of teachers' self-efficacy is related to diversity awareness and openness to experience (individual aspect), as well as teachers' assessment of school climate, and share of pupils of minority nationalities (contextual aspect). The following research problems were formulated: 1) to examine the relations of teachers' diversity awareness and openness to experience with self-efficacy for teaching in socio-culturally diverse classrooms; 2) to explore the relations of teachers' assessment of school climate, and share of minority pupils in school with self-efficacy for teaching in socio-culturally diverse classrooms; and 3) to examine possible moderation effects of teachers' assessment of school climate, and share of minority pupils on the relation between self-efficacy for teaching in socio-culturally diverse classrooms from one side, and diversity awareness and openness to experience from the other side. The data were collected by an online questionnaire on 268 teachers from 20 upper secondary schools in the northern part of Croatia. They were analysed by multiple hierarchical regression analysis. The findings indicate that diversity awareness, openness to experience, positive school climate, and higher share of minority pupils are positively correlated with teachers' self-efficacy for teaching in socio-culturally diverse classrooms. Moderation effects were not statistically significant, which points to the conclusion that the relations of diversity awareness and openness to experience with teachers' self-efficacy do not depend on the analysed determinants of the school context.

*Key words:* teachers, self-efficacy, diversity awareness, openness to experience, diversity in the school context.