

Uloga nastavničke samoefikasnosti, osjećaja odgovornosti prema učenicima i empatije u podučavanju o predrasudama

Šalković, Mirna

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:813846>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom](#).

Download date / Datum preuzimanja: **2024-02-25**



Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

**ULOGA NASTAVNIČKE SAMOEFIKASNOSTI, OSJEĆAJA
ODGOVORNOSTI PREMA UČENICIMA I EMPATIJE U PODUČAVANJU O
PREDRASUDAMA**

Diplomski rad

Mirna Šalković

Mentorica: Dr.sc. Aleksandra Huić, doc.

Zagreb, 2021.

IZJAVA

Pod punom moralnom odgovornošću izjavljujem da sam ovaj rad izradio/la samostalno te da u njemu nema kopiranih, prepisanih ili preuzetih dijelova teksta tuđih radova koji nisu propisno označeni kao citati s navedenim izvorom iz kojeg su preneseni.

U Zagrebu, 14. srpnja 2021.

Mirna Šalković

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| UVOD | 1 |
| <i>Mehanizmi podučavanja o predrasudama</i> | 3 |
| <i>Osjećaj odgovornosti prema učenicima</i> | 6 |
| <i>Nastavnička samoeфикаsnost</i> | 7 |
| <i>Empatija</i> | 9 |
| CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA | 11 |
| METODA | 11 |
| <i>Sudionici</i> | 11 |
| <i>Instrumenti</i> | 13 |
| <i>Postupak</i> | 16 |
| REZULTATI | 16 |
| <i>Korištenje mehanizama podučavanja o predrasudama</i> | 17 |
| <i>Povezanost mehanizama podučavanja o predrasudama sa značajkama nastavnika</i> | 19 |
| RASPRAVA | 22 |
| <i>Metodološka ograničenja</i> | 27 |
| <i>Praktične implikacije i preporuke za buduća istraživanja</i> | 28 |
| ZAKLJUČAK | 29 |
| LITERATURA | 30 |
| PRILOZI | 34 |

**Uloga nastavničke samoefikasnosti, osjećaja odgovornosti prema učenicima i empatije u
podučavanju o predrasudama**

**The role of teacher's self-efficacy, sense of responsibility towards students and empathy in
teaching about prejudice**

Mirna Šalković

Sažetak:

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati koliko često nastavnici koriste pojedine mehanizme podučavanja o predrasudama te vidjeti u kakvom je odnosu čestina korištenih mehanizama s njihovim osjećajem osobne odgovornosti prema učenicima, nastavničkom samoefikasnošću i empatijom. Podaci su prikupljeni *online* upitnikom te je u istraživanju sudjelovalo 269 nastavnika razredne i predmetne nastave iz osnovnih i srednjih škola. Za potrebe istraživanja konstruiran je *Upitnik mehanizama podučavanja o predrasudama* koji mjeri dva faktora – Podučavanje o predrasudama i Suradnja s drugima, evaluacija programa i planiranje aktivnosti, a osim njega korištena je *Skala nastavničke samoefikasnosti*, *Skala osobne odgovornosti*, *Toronto skala empatije* te pitanja o sociodemografskim karakteristikama sudionika. Rezultati su pokazali veliku učestalost korištenja mehanizama podučavanja o predrasudama kod svih nastavnika. Dobivena su dva faktora tih mehanizama. Nastavnici su značajno češće koristili mehanizme Podučavanja o predrasudama od mehanizama Suradnje s drugima, evaluacije programa i planiranja aktivnosti. Veća nastavnička samoefikasnost bila je značajno povezana s češćim korištenjem oba mehanizma, dok je manja empatička neosjetljivost bila značajno povezana s češćim korištenjem mehanizama Podučavanja o predrasudama. Veći osjećaj odgovornosti za motivaciju učenika i manji osjećaj odgovornosti za samo podučavanje bili su značajno povezan s češćim korištenjem mehanizama Suradnje s drugima, evaluacije programa i planiranja aktivnosti. S obzirom da je ova tema dosad neistražena dobiveni podaci vrlo su korisni jer mogu poslužiti kao temelj za daljnja istraživanja.

Ključne riječi: mehanizmi podučavanja o predrasudama, nastavnička samoefikasnost, osjećaj odgovornosti, empatija, nastavnici

Abstract:

The aim of this study was to investigate how often teachers use certain mechanisms when teaching about prejudice and to investigate the relationship between teaching about prejudice, teacher self-efficacy, sense of responsibility towards students and empathy. The data were collected using an online questionnaire and the sample consisted of 269 elementary, middle, and high school teachers. *Prejudice Teaching Mechanisms Questionnaire* was constructed, and it measures two factors – Prejudice teaching and Collaboration, program evaluation and activity planning. Additionally, we used *Teacher Self-Efficacy Scale*, *Teacher Responsibility Scale*, *Toronto Empathy Questionnaire*, and questions regarding sociodemographic characteristics. Teachers used all prejudice teaching mechanisms often. Teachers showed significantly higher frequency in using the Prejudice teaching mechanisms than Collaboration, program evaluation and activity planning mechanisms. Higher teacher self-efficacy was significantly associated with more frequent usage of both mechanisms, while lower empathic insensitivity was associated with more frequent usage of the Prejudice teaching mechanisms. Higher sense of responsibility for student motivation and lower sense of responsibility for teaching have a significant role in explaining the more frequent usage of the Collaboration, program evaluation and activity planning mechanisms. Given that this topic has not been explored so far, the data obtained is very useful because it can serve as a basis for further research.

Keywords: prejudice teaching mechanisms, teacher self-efficacy, sense of responsibility, empathy, teachers

UVOD

Stav je trajno vrednovanje ljudi, objekata i ideja te se sastoji od emocionalne komponente koju obilježavaju emocionalne reakcije prema objektu stava, kognitivne komponente koja uključuje misli i vjerovanja o objektu stava, te ponašajne komponente, odnosno postupaka i vidljivog ponašanja prema objektu stava (Aronson i sur., 2005). Predrasude možemo definirati kao negativan stav prema osobi ili grupi koji nastaje prije ikakvog susreta s tom osobom ili grupom (APA, 2007). Sastoje se od tri komponente kao i svaki stav te se predrasuda odnosi i na opću strukturu stava i njegovu emocionalnu komponentu. Kognitivna komponenta je stereotip kojeg definiramo kao generalizaciju o grupi ljudi kojom svim članovima određene grupe pripisujemo iste osobine, neovisno o stvarnim razlikama između pojedinaca (Aronson i sur., 2005), dok za ponašajnu komponentu, odnosno diskriminaciju, možemo reći da se odnosi na „*neopravdano negativno ili štetno ponašanje prema članovima grupe zbog njihove pripadnosti toj grupi*“ (Aronson i sur., 2005, str. 465). Marger (2011, prema Fedor, 2014) navodi četiri karakteristike predrasuda: 1) one su vrlo općenite te označavaju prosudbu pojedinaca prema pripadnosti nekoj grupi, a ne njihovim osobinama; 2) nefleksibilne su, tj. teško ih je promijeniti jer se tako kod pojedinaca narušava percepcija koju su stvorili o osobi ili grupi (APA, 2007); 3) često su negativne pri čemu smatramo percipirane osobine pripadnika drugih skupina nepoželjnima ili manje vrijednima u odnosu na osobine pripadnika naše skupine; 4) temelje se na površnim informacijama i stereotipima koje imamo o drugim skupinama.

Zašto uopće dolazi do predrasuda možemo objasniti na više načina. Jedan od njih je *socijalna kategorizacija*, odnosno proces kojim pojedince svrstavamo u grupe ovisno o njihovim osobinama, npr. na temelju demografskih obilježja poput dobi, spola, osobina ličnosti ili posla kojim se bave (Aronson i sur., 2005). Kao takva, pruža ljudima način za organizaciju i razumijevanje vlastite socijalne okoline. Za svaku socijalnu kategoriju imamo postojeće predodžbe o njenim članovima te na temelju pripadnosti pojedinca toj kategoriji možemo lakše stvoriti sliku o njemu (Bodenhausen i sur., 2003, prema Millon i Lerner, 2003). Kao posljedica socijalne kategorizacije nastaje *pristranost prema vlastitoj grupi*, odnosno fenomen da prema ljudima koje smatramo dijelom vlastite grupe imamo ugodne osjećaje i pozitivan odnos dok prema onima za koje smatramo da su dio vanjske grupe imamo neugodne osjećaje te ih nepravedno tretiramo (Aronson i sur.,

2005). Iako je favoriziranje vlastite grupe obično jače od nezadovoljstva vanjskom grupom, oboje postaje izraženije tijekom kontakta među grupama (APA, 2007). Osim toga bitno je spomenuti i percepciju *homogenosti vanjske grupe* prema kojoj članove vanjske grupe doživljavamo međusobno sličnijima nego što zapravo jesu, ali i međusobno sličnijima nego što smatramo članove vlastite grupe (Aronson i sur., 2005). Socijalna kategorizacija temeljni je dio ljudske kognicije i pomaže nam pojednostaviti našu socijalnu okolinu te donijeti brze zaključke o drugima. Zbog toga što nam mogu zadovoljiti potrebu da dobijemo brze odgovore skloni smo ne samo reagirati na temelju lako dostupnih informacija poput predrasudnih mišljenja, već i održavati takva mišljenja čak i kada dobijemo proturječne informacije (Roets i Hiel, 2011).

Svatko od nas je, u barem maloj mjeri, predrasudan prema nekome ili nečemu. To je rezultat procesa socijalizacije – pod utjecajem smo onoga što smo vidjeli ili doživjeli u prošlosti, načina na koji smo odgojeni te ljudi i kulture kojima smo okruženi (Aronson, 1992). Osim toga, predrasude nam olakšavaju pojednostaviti svijet oko nas jer mogu služiti kao mentalni prečaci pomoću kojih na temelju malo informacija stvaramo potpuniju sliku i donosimo brze zaključke o onima kojima smo okruženi (Aronson i sur., 2005) no bitno je naglasiti da ti zaključci mogu biti pogrešni (Allport, 1954/1979). Bitno je da smo svjesni da predrasude kod nas postoje da bismo ih mogli kontrolirati i ne dopustiti da prerastu u nešto više poput diskriminacije. Što smo više izloženi pojedincima ili grupama, saznajemo više informacija o njima, otkrivamo razlike među pojedincima temeljene na načinu na koji su odgojeni, osobinama ličnosti i životnim iskustvima i te informacije nam pomažu da razmišljamo objektivnije, a ne vođeni predrasudom (Mitchell, 2013). Nakon što prepoznamo i prihvatimo da smo pod utjecajem predrasuda, bitno je ne dopustiti da određuju naše ponašanje, tj. da ne dovedu do isključivanja drugih, širenja predrasuda o njima ili diskriminacije. Potrebno je reagirati na predrasude kod drugih i suprotstaviti im se, dati im do znanja da se ne slažemo s njihovim predrasudama bez obzira utječe li to na nas direktno ili ne (Mitchell, 2013) te je bitno ove vještine i način razmišljanja početi razvijati što ranije jer se predrasude kod djece počinju razvijati vrlo rano, često pod utjecajem njihove socijalne okoline i želje da budu prihvaćeni (Nesdale, 2012, prema Russel i Russel 2012).

Mehanizmi podučavanja o predrasudama

Iako posljednjih godina dolazi do sve većeg promicanja tolerancije, prihvaćanja i uvažavanja drugih te borbe za jednakost ljudskih prava, predrasude su i dalje prisutne te nerijetko u školama mogu dovesti i do nasilja – prema međunarodnom istraživanju o zdravstvenom ponašanju učenika (*HBSC - health behaviour in school-aged children*) iz 2018. godine hrvatski učenici na pitanje jesu li zlostavljani od strane vršnjaka najmanje dvaput unazad nekoliko mjeseci potvrdno odgovaraju u idućim postocima – u dobi od 11 godina 14.1% dječaka i 9.7% djevojčica, u dobi od 13 godina 12.6% dječaka i 11.3% djevojčica te u dobi od 15 godina 8.3% dječaka i 7.7% djevojčica. Na pitanje jesi li zlostavljali vršnjake najmanje dvaput unazad nekoliko mjeseci potvrdno odgovaraju – u dobi od 11 godina 9.4% dječaka i 4.1% djevojčica, u dobi od 13 godina 10.7% dječaka i 7.6% djevojčica te u dobi od 15 godina 9.4% dječaka i 4.4% djevojčica. Žrtve nasilja su često ona djeca koja se na neki način razlikuju od druge djece i „odskaku“ od ostalih po boji kože, načinu hoda, veličini, vjerskoj pripadnosti, načinu odijevanja, itd. (Buljan Flander i Šostar, 2010). Osim što mogu dovesti do zlostavljanja, predrasude mogu ozbiljno utjecati na psihičko zdravlje žrtava predrasuda, spriječiti ih da traže pomoć, mijenjati njihove odnose s drugim ljudima, naškoditi njihovom samopouzdanju, ali i pogodovati razvoju depresije i anksioznosti (Gordon, 2016). Zbog toga je bitno što ranije naučiti što su, kako nama i drugima mogu naštetiti te kako ih umanjiti i kontrolirati. Veliku ulogu u tome ima obrazovni sustav i nastavnici koji mogu učenike usmjeriti i podučiti o vještinama potrebnim za razmišljanje i ponašanje koje nije rukovođeno predrasudama.

Pedersen i sur. (2011) navode četrnaest mehanizama koji, ako se pravilno koriste tijekom podučavanja o predrasudama, pogoduju uspješnom smanjenju razine predrasuda kod učenika. Učinkovitost jednog dijela mehanizama ovisi o kontekstu dok se za ostale smatra da će biti učinkoviti bez obzira gdje su primijenjeni, odnosno možemo reći da su univerzalno primjenjivi. U kategoriju mehanizama ovisnih o kontekstu spadaju:

1. *zadovoljavanje lokalnih potreba* koje ovise o različitosti u stavovima sudionika i njihovom intenzitetu ovisno o kontekstu (npr. geografske razlike);
2. *konsenzus* kojim sudionicima dajemo do znanja da se njihova predrasudna mišljenja ne poklapaju s mišljenjem ostatka grupe;

3. *osiguravanje kontakta* između različitih grupa u određenim uvjetima (npr. osiguravanje jednakog statusa između sukobljenih grupa, bez natjecanja, pronalaženje zajedničkog, nadređenog cilja te postojanje autoriteta koji smanjuje napetosti između grupa);
4. *bjelački grupni identitet i privilegije bijelaca*, odnosno činjenica da ljudi bijele rase često nisu svjesni svojih privilegija koje imaju automatski zbog svoje boje kože dok su te privilegije izražene osobama drugih rasa;
5. informacije o *izvoru i funkciji stava* prema kojima se možemo usmjeriti kako promijeniti stav, odnosno umanjiti predrasude (Pedersen i sur., 2011).

U kategoriju univerzalnih mehanizama, odnosno onih neovisnih o kontekstu spadaju:

1. *pružanje točnih i potpunih informacija* iz provjerenih izvora što je važno jer se često oslanjamo samo na djelomične informacije koje su nam lako dostupne te na temelju njih stvaramo sliku o svijetu i osobama iako ona nije nužno zapravo takva – ovaj mehanizam rijetko sam dovodi do promjene te ga je potrebno kombinirati s ostalima;
2. *uključivanje publike u raspravu* održavajući međusobno poštovanje između svih koji sudjeluju na način da ih se sluša te se primjereno reagira na njihova mišljenja, daje im se prilika da izraze svoje mišljenje kakvo god ono bilo i sami dolaze do zaključaka (Pedersen i sur., 2011) što dovodi do većeg učeničkog interesa za temu razgovora, dužeg zadržavanja pažnje na temi i samim time do veće želje za sudjelovanjem u raspravi (Weimer, 2011);
3. *odabir emocija* koje treba poticati tijekom rasprave, stavljajući na prvo mjesto poticanje i razvoj empatije te zauzimanje tuđe perspektive jer nam empatija pomaže iznijeti svoja mišljenja drugima tako da oni shvate način na koji mi razmišljamo i pomaže nam shvatiti druge kada komuniciraju s nama;
4. *navođenje međugrupnih sličnosti i razlika* s naglaskom na pozitivne strane obje dimenzije i na način na koji nas prihvaćanje različitosti može ojačati, proširiti nam vidike i napraviti nas otvorenijima prema drugima;
5. *umanjivanje disonance*, odnosno neslaganja uvjerenja kod pojedinaca do čega će doći ako oni prepoznaju svoja prošla neprimjerena ponašanja, posvete se prikladnim ponašanjima ubuduće, pokazuju svoja objektivna razmišljanja, pogotovo u javnosti, te potiču druge da se ponašaju bez da diskriminiraju

- (Gringart i sur., 2008, prema Pedersen i sur., 2011) – također mehanizam koji je učinkovitiji u kombinaciji s drugima;
6. *evaluacija intervencije* korištenjem pred-testiranja i post-testiranja te kontrolnih grupa čime dobivamo povratne informacije o intervenciji iz kojih možemo vidjeti dolazi li do napretka kod sudionika uslijed intervencije te nam pomažu u procjeni kvalitete intervencije i daju do znanja što treba promijeniti da bismo ju unaprijedili;
 7. *nacionalni grupni identitet* na temelju kojega možemo uvidjeti koje su sličnosti i razlike s drugim nacionalnostima te nastojati naglašavati pozitivne značajke tih sličnosti i razlika. Ovo nam pomaže umanjiti vjerovanja koja ponekad dolaze u kombinaciji s nacionalnim grupnim identitetom poput vjerovanja da su drugačija mišljenja manjinskih skupina prijetnja nacionalnoj ujedinjenosti;
 8. s obzirom da pojedinci često u razgovoru često koriste šale temeljene na predrasudama da bi poboljšali ili održali svoj socijalni status, važno je *pronaći alternativni način govora*, odnosno pomoću proučavanja uloge jezika u stvaranju i održavanju predrasuda pokušati utjecati na način na koji pojedinci komuniciraju i razviti njihove vještine zalaganja za žrtve predrasuda;
 9. *korištenje srednje dugih i dugih intervencija* tijekom kojih imamo vremena uključiti u intervencije one koji na početku nisu voljni sudjelovati, ali i opaziti promjene u mišljenju i ponašanju do kojih s vremenom dolazi;
 10. *multidisciplinarni pristup* koji se odnosi na suradnju s drugim nastavnicima, stručnim suradnicima i stručnjacima na područjima o kojima želimo podučavati čime dajemo širu sliku o predmetu rasprava i intervencija iz različitih gledišta te ponavljamo bitne informacije i zaključke (Pedersen i sur., 2011).

Mehanizam *grupnog identiteta* spomenut je u obje skupine jer je jedan vid ovog mehanizma univerzalno primjenjiv u podučavanju o smanjenju predrasuda dok drugi nije. Zbog toga je ukupno navedeno petnaest mehanizama.

Važno je informirati i podučiti nastavnike kako učinkovito podučavati o predrasudama da bi planiranje i provedba programa prevencija i intervencija bila što uspješnija, te educiranje učenika o ovim temama što kvalitetnije sa što dugoročnijim učinkom. U ovom istraživanju baviti ćemo se povezanosti učestalosti korištenja navedenih univerzalnih mehanizama podučavanja o predrasudama s pojedinim osobinama

nastavnika – osjećajem odgovornosti prema učenicima, nastavničkom samoeфикасноsti i empatijom.

Osjećaj odgovornosti prema učenicima

Osobnu odgovornost možemo definirati kao unutarnji osjećaj obveze da se postignu ili izbjegnu predviđeni ishodi ili da su određeni ishodi trebali biti postignuti ili izbjegnuti (Lauermann i Karabenick, 2011). Ona se razlikuje od formalne odgovornosti koja se odnosi na poštivanje pravila i profesionalnih normi (Anderson, 2005, prema Matteuci, 2017) i koja ne podrazumijeva da će se osoba osjećati osobno odgovorno za ishode za koje je drugi smatraju odgovornima (Lauermann i Karabenick, 2011). Nastavnici koji imaju visoku razinu osobne odgovornosti spremniji su ulagati trud u profesionalne zadatke čak i bez vanjskog nadzora (Lauermann, 2014), tj. neovisno o svojoj profesionalnoj odgovornosti.

Socijalna dimenzija osobne odgovornosti govori nam da odgovorne osobe ne uzimaju samo vlastite ciljeve i potrebe u obzir već i ciljeve i potrebe drugih (Lauermann i Karabenick, 2011). Nastavnici koji se osjećaju osobno odgovorniji više uzimaju u obzir potrebe svojih učenika te im pomažu ostvariti njihove ciljeve. Također, često strukturiraju nastavu tako da stavljaju naglasak na učenje, razumijevanje i individualni napredak svakog učenika te motiviraju i potiču učenike da ustraju i gledaju na greške kao na dio procesa učenja (Turner i sur., 2002; prema Matteuci, 2017). Svaki od ovih postupaka ključan je u uspješnom podučavanju o predrasudama jer pomaže učenicima da se uključe i sudjeluju u raspravi. Nadalje, osjećaj osobne odgovornosti povezan je s aktivnostima planiranja i pripreme nastave poput odabira kvalitetnih nastavnih materijala i ulaganja truda u izgled predavanja, ali i suradnje s drugima (Lauermann i Karabenick, 2013) što su prema Pedersen i sur. (2011) bitni koraci za uspješno podučavanje o predrasudama.

Na osjećaj osobne odgovornosti kod nastavnika utječu mnogi faktori poput školske klime, inkrementalnih vjerovanja u sposobnost učenika i nastavničke samoeфикасноsti (Matteuci, 2017). Nastavnici će, kada školsku klimu percipiraju pozitivnom, biti spremniji preuzeti osobnu odgovornost za podučavanje i za učenike (Lauermann, 2014), a jedan od bitnijih faktora koji utječu na školsku klimu je odnos s učenicima. Uzajamni pozitivan odnos između nastavnika i učenika povezan je sa socijalnom i akademskom motivacijom učenika i socijalnim funkcioniranjem učenika u školi (Wentzel, 2010; prema Matteuci, 2017). Istovremeno takav odnos nastavnike potiče

da ispune svoje profesionalne obaveze (Matteuci, 2017). Inkrementalna vjerovanja odnose se na uvjerenja nastavnika o mogućnosti napredovanja učenika (Dweck, 1999; Matteuci, 2017), dok se samoeфикаsnost odnosi na nastavničko povjerenje u vlastite sposobnosti utjecaja na motiviranje učenika i unaprjeđenje njihovog učenja (Bandura, 1994). Obje vrste nastavničkih vjerovanja dovode do veće vjerojatnosti da će nastavnici preuzeti osobnu odgovornost za pružanje kvalitetne poduke učenike i unaprjeđenja njihovog učenja (Matteuci, 2017). Dakle, možemo pretpostaviti da će nastavnici koji imaju pozitivnije odnose s učenicima te vjeruju u svoje i u sposobnosti učenika imati i veći osjećaj osobne odgovornosti prema načinu podučavanja i prema svojim učenicima.

U ovom istraživanju detaljnije ćemo se baviti nastavničkom samoeфикасношću koju ćemo opisati u idućem odlomku, ali za početak ćemo objasniti razliku između osjećaja osobne odgovornosti i samoeфикаsnosti koji su konceptualno povezani, ali i dalje različiti konstrukti (Guskey, 1987). Guskey (1987) navodi da između osobne odgovornosti i samoeфикаsnosti postoji samo vremenska razlika, odnosno da je osobna odgovornost nastavnika vjerovanje da se zbog njih nešto već dogodilo dok je samoeфикаsnost vjerovanje da se zbog njih nešto tek može dogoditi. Dok se osjećaj osobne odgovornosti odnosi na osjećaj obaveze da bismo nešto trebali napraviti, samoeфикаsnost se odnosi na ono za što smo sigurni da možemo napraviti (Lauermann i Karabenick, 2011). Silverman (2010; prema Lauermann i Karabenick, 2013) navodi da vjerovanje nastavnika u vlastite sposobnosti da ostvare neki cilj ne znači nužno da će se oni osjećati odgovorno za taj cilj, odnosno da visoka samoeфикаsnost ne mora nužno dovesti i do visokog osjećaja odgovornosti iako su u mnogim istraživanjima ove dvije varijable pozitivno povezane (Lauermann i Karabenick, 2011; Kurt, Güngör i Ekici, 2014).

Nastavnička samoeфикаsnost

Samoeфикаsnost je procjena pojedinca o vlastitim sposobnostima organiziranja i izvršavanja određenih akcija potrebnih za ostvarenje željenih ishoda (Bandura, 1997). S obzirom da je samoeфикаsnost najbolje mjeriti za specifično područje te u kontekstu specifičnih ponašanja (Pajares, 1996), u ovom istraživanju mjerili smo nastavničku samoeфикаsnost. Nastavnička samoeфикаsnost odnosi se na povjerenje nastavnika u vlastitu sposobnost uspješnog nošenja s zadacima, obavezama i izazovima povezanim s različitim područjima njihove uloge nastavnika (Barni i sur., 2019), odnosno na razinu do koje je nastavnik siguran u svoje sposobnosti u svoje sposobnosti poboljšanja načina

učenja učenika (Bandura, 1994). Ta je samoefikasnost jedan od faktora koji ima veliku važnost za učinkovitost podučavanja, vještinu davanja uputa učenicima i akademsko postignuće učenika (Klassen i Tze, 2014; prema Barni i sur., 2019). Osim toga, mnoga istraživanja pokazuju da nastavnici koji imaju visoku razinu nastavničke samoefikasnosti doživljavaju manje stresa povezanog s poslom i lakše se nose s zahtjevnijim učeničkim ponašanjima (Caprara i sur., 2003) te rjeđe kritiziraju učenike nakon netočnih odgovora i ulažu više truda ako se netko od učenika muči s razumijevanjem nastavnog materijala (Gibson i Dembo, 1984). Slično tome, pri podučavanju o predrasudama bitno je dati priliku svim učenicima da izraze svoje mišljenje i ne okarakterizirati ga netočnim u slučaju da se ne slažemo s njima već pokušati shvatiti što je dovelo do takvog razmišljanja kod učenika (Pedersen i sur., 2011). Također, nastavnici s većom razinom samoefikasnosti češće koriste različite metode podučavanja, traže poboljšane verzije metoda koje trenutno koriste i eksperimentiraju s nastavnim materijalom (Allinder, 1994; prema Lauermann i Karabenick, 2011) što je bitno pri podučavanju o predrasudama jer možemo vidjeti da velik broj različitih mehanizama odnosno metoda podučavanja pomaže da bi ono bilo uspješno. Osim toga, podučavanje učenika o predrasudama ponekad može biti nepredvidivo jer ne možemo unaprijed znati kakva sve mišljenja ćemo čuti, kako će ostali učenici reagirati te hoće li doći do napetosti ili konflikta između učenika te je bitno biti prilagodljiv situaciji i savladati izazove koje nam ona predstavi.

Učinkoviti načini podučavanja kod nastavnika podrazumijevaju uporabu različitih strategija da bismo podupirali emocionalni razvoj učenika, produktivno iskoristili vrijeme provedeno u učionici i pomogli učenicima doći do dubljeg shvaćanja teme kojom se bavimo (Sultan, 2018). Strategije aktivnog podučavanja daju učenicima priliku da stvore svoje vlastito shvaćanje i motivira ih da prodube procese učenja i daje im više prilika da razviju dublje razumijevanje (Campbell, 2008, prema Sandoval-Hernández i sur., 2018). Poboljšavanje učenja zahtjeva da nastavnici koriste različite metode podučavanja, usmjeravaju učenike prema razumijevanju sadržaja i koriste evaluaciju da bi pratili učenički napredak (Hattie, 2009; prema Sandoval-Hernández i sur., 2018). Samoefikasni nastavnici često će koristiti strategije aktivnog podučavanja jer češće razmišljaju „*izvan okvira*“, tj. kako je prethodno spomenuto, koriste raznovrsnije metode podučavanja i nastavni materijal te nastoje poboljšati metode podučavanja koje koriste (Allinder, 1994; prema Lauermann i Karabenick, 2011). Samoefikasnost nastavnika povezana je i s

učeničkom samoefikasnosti i motivacijom (Henson, 2001) koja može utjecati na njihovu zainteresiranost i spremnost za sudjelovanje u nastavi i raspravama što je također jedan od bitnih faktora pri podučavanju o predrasudama.

Empatija

Empatiju definiramo kao razumijevanje drugih s njihove, umjesto vlastite točke gledišta ili intenzivno proživljavanje osjećaja, percepcija i misli drugih osoba (APA, 2007). Dodatno se odnosi na karakteristiku pojedinca koja im pomaže prihvatiti druge takvima kakvi jesu i pomoći im u pronalasku rješenja za zadovoljenje njihovih potreba (Decety i Ickes, 2009).

Shamay-Tsoory (2011, prema Cox i sur., 2011) navodi da postoje dvije vrste empatije – *kognitivna*, odnosno sposobnost zauzimanja perspektive drugih što nam dopušta da zaključujemo o njihovom emocionalnom stanju te *afektivna*, odnosno sposobnost osjećanja emocionalnih iskustava drugih. Obje komponente ovise o zauzimanju tuđe perspektive (Healey i Grossman, 2018) te možemo reći da se kognitivna komponenta empatije odnosi na prepoznavanje emocija kod drugih ljudi, dok se afektivna komponenta odnosi na reagiranje istovjetno tim emocijama (Chrysikou i Thompson, 2016). Strayer (1987, prema Cuff i sur., 2016) navodi da se kognitivna odnosi na proces na temelju kojeg se empatija formira dok se afektivna komponenta odnosi na sam sadržaj empatije, odnosno onu emociju s kojom se poistovjećujemo. U ovom istraživanju smo se pobliže bavili afektivnom komponentom empatije.

Afektivna komponenta empatije nam omogućava da proživljavamo tuđe emocije kao da su naše. Smatra se da je ona većinski nesvjestan proces koji se može opisati kao intuitivna reakcija na tuđe emocije te uključuje dijeljenje emocija uzrokovanih osobnim problemima, suosjećanje s drugima i emocionalnu zarazu (Hooker i sur., 2010, prema Chrysikou i Thompson, 2016), tj. brzo širenje osjećaja s jedne ili nekoliko osoba na druge (APA, 2007). Neki istraživači smatraju da je kognitivna komponenta koja nam omogućava da prepoznamo tuđe emocije preduvjet za afektivnu komponentu koja nam na temelju prepoznavanja dopušta da ih i proživljavamo (Healey i Grossman, 2018).

Afektivna empatija sastoji se od *empatičke zabrinutosti* koja se odnosi na suosjećanje prema drugima i osjećaja osobne uznemirenosti koja uključuje nelagodu i anksioznost uslijed doživljavanja tuđih emocija (Israelashvili i sur., 2020). Razlika između ovih komponenata temelji se na različitoj motivacijskoj podlozi svakog –

empatička zabrinutost nas usmjerava da zadovoljimo tuđe potrebe, tj. pomognemo drugima, dok nam *osobna nevolja* govori da smanjimo vlastitu tjeskobu, tj. pomognemo sebi (Goubert i sur., 2009; prema Decety i Ickes 2009). Empatička zabrinutost u kombinaciji sa zauzimanjem tuđeg gledišta, odnosno gledanja na situaciju s tuđe, a ne vlastite točke gledišta (APA, 2007), značajan je prediktor razine predrasuda kod osoba (Levin i sur., 2015). Upravo se u intervencijama usmjerenima na smanjenje razine predrasuda često radi na razvoju empatičke zabrinutosti te se sudionike podučava zauzimanju tuđeg gledišta (Paluck i Green, 2009; prema Levin i sur., 2015). Također, empatička zabrinutost i zauzimanje tuđeg gledišta nam pomažu da s pripadnicima manjinskih skupina komuniciramo na otvoreniji i fleksibilniji način uzimajući u obzir njihove jedinstvene poglede na svijet i iskustva (Levin i sur., 2015). Empatička zabrinutost čini nas sklonijima prosocijalnim ponašanjima jer ona podrazumijevaju usmjerenost prema drugima dok će se osobe s višom razinom osobne uznemirenosti zbog prevelikog fokusa na vlastito stanje rjeđe upuštati u njih (Decety i Ickes, 2009). Zbog toga je bitno da nastavnici imaju visoke razine empatičke zabrinutosti i niske razine osobne uznemirenosti kako bi uspješno mogli podučavati djecu prosocijalnim ponašanjima poput veće empatije, ljubaznosti i zahvalnosti prema sebi i drugima (Beachboard, 2020) što utječe na uspješnost intervencija povezanih sa smanjenjem razine predrasuda kod učenika. Ukratko, empatija se odnosi na sposobnost shvaćanja i osjećanja tuđih emocija u kombinaciji sa sposobnosti zamišljanja kako netko drugi osjeća ili razmišlja te ju treba često pokazivati i podučavati učenike empatiji i zauzimanju tuđe perspektive da bi podučavanje o predrasudama bilo uspješno.

Iako postojeće teorije i istraživanja sugeriraju da bi mogla postojati povezanost nastavničke samoeфикаsnosti, osjećaja odgovornosti prema učenicima i empatije nastavnika s učestalosti korištenja pojedinih mehanizama podučavanja o predrasudama, dosad nije provedeno istraživanje kojim bismo tu povezanost i dokazali, ali i učestalosti korištenja mehanizama podučavanja o predrasudama općenito. Stoga smo se u ovom istraživanju odlučili ispitati koliko često osnovnoškolski i srednjoškolski nastavnici koriste pojedine mehanizme podučavanja o predrasudama, ali i njihovu povezanost s određenim osobinama nastavnika.

CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja je ispitati koliko često nastavnici koriste pojedine mehanizme podučavanja o predrasudama te vidjeti u kakvom je odnosu čestina korištenih mehanizama s njihovim osjećajem osobne odgovornosti prema učenicima, nastavničkom samoeфикасношću i empatijom.

Na temelju toga postavljeni su idući problemi istraživanja:

1. Ispitati vrstu i učestalost korištenja mehanizama podučavanja o predrasudama kod osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika ovisno o tome jesu li se usavršavali na području podučavanja učenika o predrasudama te o razini škole na kojoj rade. Prvi problem je eksploratornog tipa. S obzirom da dosad nema postojećih istraživanja i konstruiranih upitnika na ovu temu, ne postoje podaci prema kojima bi mogli postaviti hipotezu.
2. Ispitati odnos učestalosti korištenja mehanizama podučavanja o predrasudama, osjećaja odgovornosti prema učenicima, nastavničke samoeфикасноsti i empatije kod osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika.

Hipoteza: Očekujemo da će više razine osjećaja osobne odgovornosti prema učenicima, nastavničke samoeфикасноsti i empatije značajno predviđati češće korištenje mehanizma poučavanja o predrasudama kod osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika.

METODA

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 269 nastavnika, od čega je bilo 85.9% žena i 14.1% muškaraca. Dob sudionika kretala se u rasponu od 24 do 63 godine, od čega je prosječna dob sudionika bila $M = 45.09$ godine s raspršenjem $SD = 9.50$. Detaljna struktura sudionika prema rodu, dobi, stupnju obrazovanja, radnom mjestu, području predmeta koji predaju, godinama staža, području rada i veličini mjesta rada nalazi se u *Tablici 1*.

Tablica 1*Prikaz sociodemografskih karakteristika sudionika (N = 269)*

| | | |
|---|---------------------------------------|-------|
| <i>Rod</i> | žena | 85.9% |
| | muškarac | 14.1% |
| <i>Dob</i> | 24-29 | 5.6% |
| | 30-39 | 21.9% |
| | 40-49 | 34.2% |
| | 50-59 | 31.6% |
| | 60 i više godina | 5.2% |
| | Bez odgovora | 1.5% |
| <i>Stupanj obrazovanja</i> | Viša stručna sprema | 10.4% |
| | Visoka stručna sprema | 81.4% |
| | Magisterij, specijalizacija, doktorat | 7.4% |
| | Bez odgovora | 0.8% |
| <i>Radno mjesto *</i> | Razredna nastava u OŠ | 17.2% |
| | Predmetna nastava u OŠ | 34.0% |
| | Strukovni program SŠ | 37.3% |
| | Gimnazijski program SŠ | 20.1% |
| | Umjetnički program SŠ | 0.4% |
| <i>Područje predmeta koji predaju *</i> | Prirodne znanosti | 20.1% |
| | Društvene znanosti | 13.8% |
| | Humanističke znanosti | 37.2% |
| | Umjetničko područje | 4.1% |
| | Tehničke znanosti | 14.5% |
| <i>Godine staža u školi</i> | Ostalo | 10.8% |
| | 0-4 | 11.5% |
| | 5-9 | 14.1% |
| | 10-14 | 15.6% |
| | 15-19 | 18.7% |
| | 20-24 | 11.9% |
| | 25-29 | 15.2% |
| | 30 i više | 12.3% |
| Bez odgovora | 0.7% | |
| <i>Područje rada u RH</i> | Sjeverno hrvatsko primorje | 13.4% |
| | Južno hrvatsko primorje | 17.8% |
| | Istočna Hrvatska | 13.1% |
| | Gorska Hrvatska | 5.2% |
| | Središnja i Sjeverna Hrvatska | 31.9% |
| <i>Mjesto rada s obzirom na broj stanovnika</i> | Grad Zagreb | 18.6% |
| | Selo (do 2000) | 14.9% |
| | Manje mjesto (10 000) | 29.7% |
| | Manji grad (100 000) | 30.5% |
| | Grad (500 000) | 7.0% |
| | Veliki grad (više od 500 000) | 17.5% |
| Bez odgovora | 0.4% | |

*Napomena: * zbroj postotaka je veći od 100% jer pojedini nastavnici podučavaju u više škola i/ili predaju više predmeta.*

Instrumenti

Podučavanje o predrasudama ispitano je na nekoliko načina. Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik mehanizama podučavanja o predrasudama, a čiji sadržaj se temelji na istraživanju Pedersena i sur. (2011) u kojem je navedeno deset univerzalno učinkovitih mehanizama pri podučavanju učenika o predrasudama. Upitnik je sadržavao trideset čestica o osam mehanizama (*pružanje točnih informacija, uključivanje publike u raspravu, odabir emocija, navođenje međugrupnih sličnosti i razlika, umanjivanje disonance, evaluacija intervencije, pronalaženje alternativnog način govora, multidisciplinarni pristup*). Mehanizmi *dužina intervencija* i *nacionalizam* nisu sadržani unutar ovih čestica već smo za njih konstruirali zasebne čestice, te smo sudionike pitali i o predrasudama prema kojim skupinama nastavnici podučavaju svoje učenike.

Upitnik mehanizama podučavanja o predrasudama sastoji se od 30 tvrdnji koje opisuju ponašanja nastavnika vezana uz podučavanje o predrasudama, za koje su sudionici davali odgovore na skali od 1 (*Uopće se ne odnosi na mene*) do 7 (*U potpunosti se odnosi na mene*). Dobivene vrijednosti KMO (.94) i Bartlettovog testa (χ^2 435, $N = 269$) = 4890.154, $p < .001$) ukazuju na opravdanost provođenja faktorske analize. Provedbom faktorske analize metodom zajedničkih faktora ekstrahirana su dva faktora čiji su karakteristični korijeni veći od 1, a koji zajedno objašnjavaju 58.12% varijance pri čemu je prvim faktorom, faktorom *podučavanje o predrasudama* objašnjeno 49.46% varijance, a drugim faktorom, faktorom *planiranje aktivnosti i suradnja s drugima u pripremi za podučavanje o predrasudama* 8.66% varijance te je ukupni rezultat na svakom faktoru formiran kao zbroj svih odgovora na česticama koje čine pojedini faktor gdje je veći rezultat označavao češće korištenje mehanizama podučavanja o predrasudama. Međusobna korelacija faktora podučavanja o predrasudama je $r = 0.557$. Prvi faktor tvore 24 čestice, a drugi tvori 6 čestica. Primjer čestice koja predstavlja prvi faktor (*podučavanje o predrasudama*) je „*Podučavanje o predrasudama povezujem sa školskim gradivom iz svojeg predmeta*“ dok je primjer čestice drugog faktora (*planiranje aktivnosti i suradnja s drugima u pripremi za podučavanje o predrasudama*) „*Koristim igranje uloga, simulacije, izložbe i slično kako bi učenici sami prikazali običaje ili tradicije iz drugih kultura*“. U prilogu 1 nalazi se matrica faktorske strukture navedenog upitnika. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije faktora *podučavanja o predrasudama*

iznosi $\alpha = .96$, a faktora *planiranje aktivnosti i suradnja s drugima u pripremi za podučavanje o predrasudama* $\alpha = .88$.

Dužina podučavanja o predrasudama ispitana je česticom „Koliko često podučavate učenike o predrasudama?“ gdje su bili ponuđeni odgovori na skali od 1 (*Više puta tjedno*) do 6 (*Nikad*). Skupine iz populacije prema kojima postoje predrasude o kojima nastavnici podučavaju kada podučavaju o predrasudama, ispitane su česticom „Učenike podučavam o predrasudama prema sljedećim skupinama:“ te su za svaku od skupina sudionici davali odgovore na skali od 1 (*Uopće se ne odnosi na mene*) do 7 (*U potpunosti se odnosi na mene*). Navedene skupine bile su izbjeglice, migranti, osobe druge rase, seksualnosti ili vjeroispovijesti, srpske i ostale nacionalne manjine, osobe s invaliditetom, osobe prekomjerne tjelesne težine, niskog socioekonomskog statusa, starije životne dobi i te žene. Nastavnici su imali mogućnost navesti i druge skupine ljudi prema kojima postoje predrasude ako o njima podučavaju. Mehanizam *nacionalizma* obuhvaćen je tvrdnjama koje se odnose na srpsku i ostale nacionalne manjine.

Skala nastavničke samoefikasnosti (Schwartzter i sur., 1999) sadrži deset čestica koje mjere percepciju samoefikasnosti u različitim aspektima nastavnčkog posla. Sudionici su odgovarali na ljestvici od 1 (*Gotovo nikad*) do 4 (*Gotovo uvijek*) te je ukupni rezultat formiran kao zbroj odgovora za svakog sudionika. Veći rezultat označavao je veću percepciju nastavničke samoefikasnosti. Primjeri nekih čestica su „Kad se stvarno jako potrudim, mogu doprijeti čak i do najtežih učenika“ i „Znam da mogu održavati pozitivne odnose s roditeljima čak i kad se tenzije povise“. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosi $\alpha = .86$.

Skala osobne odgovornosti Lauer mann i Karabenicka (2013) je za potrebe ovog istraživanja prevedena s engleskog jezika. Sadrži trinaest čestica koje mjere nastavničku percepciju osobne odgovornosti na četiri subskale tj. sljedeće faktore – motivaciju učenika mjere tri čestice (npr. „Osjećao/la bih se osobno odgovorno da netko od mojih učenika nije zainteresiran za predmet koji predajem“), akademsko postignuće učenika mjere četiri čestice („Osjećao/la bih se osobno odgovorno da netko od mojih učenika ima vrlo nizak školski uspjeh.“), odnos s učenicima tri čestice (npr. „Osjećao/la bih se osobno odgovorno da netko od mojih učenika ne vjeruje da mi je zbilja stalo do njega/nje“ i samo podučavanje tri čestice (npr. „Osjećao/la bih se osobno odgovorno da lekcija koju sam predavao/la nije odražavala moje najbolje sposobnosti kao nastavnika“). Sudionici su

odgovarali na ljestvici od 0% (*Ne bih se osjećao/la uopće odgovorno*) do 100% (*Osjećao/la bih se u potpunosti odgovorno*) te je ukupni rezultat formiran kao zbroj odgovora za svakog sudionika na svakom od četiri faktora te zbroj odgovora na svim česticama zajedno. Veći rezultat označavao je veću percepciju osobne odgovornosti za pojedini faktor. Provjerena je faktorska struktura metodom zajedničkih faktora te je očekivana faktorska struktura potvrđena i nalazi se u *prilogu 2*. Dobivena četiri faktora objašnjavaju 84.47% varijance u količini korištenih mehanizama podučavanja o predrasudama od čega osjećaj odgovornosti za akademsko postignuće objašnjava 59.67%, za odnos s učenicima 12.73%, za motivaciju učenika 6.43% te samo podučavanje 5.60%. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije za faktor motivacije učenika iznosi $\alpha = .91$, za akademsko postignuće učenika $\alpha = .91$, za odnos s učenicima $\alpha = .90$ i za samo podučavanje $\alpha = .93$.

Toronto skala empatije (Spreng i sur., 2009) prevedena je na hrvatski (Pongrac i sur., 2019) te sadrži šesnaest čestica koje mjere empatiju, od kojih je osam negativno kodirano. Sudionici su odgovarali na ljestvici od 1 (*Nikad*) do 5 (*Uvijek*). Provedbom faktorske analize metodom zajedničkih faktora dobivena su dva faktora kojima je ukupno objašnjeno 36.30% varijance u zavisnoj varijabli od čega pozitivna empatija objašnjava 24.92%, a empatička neosjetljivost 11.38%. Ukupni rezultat na svakom faktoru formiran kao zbroj svih odgovora na česticama svakog od faktora gdje je veći rezultat na prvom faktoru (*pozitivna empatija*) označavao veću empatiju dok je na drugom (*empatička neosjetljivost*) veći rezultat označavao manju empatiju. Iz analize smo isključili česticu „*Postanem razdražen/a kada netko plače*“ jer je značajno narušavala pouzdanost prvog faktora te je nakon toga pouzdanost tipa unutarnje konzistencije faktora pozitivne empatije iznosila $\alpha = .70$ dok je za faktor empatičke neosjetljivosti iznosila $\alpha = .71$. Primjer čestice koja predstavlja faktor pozitivne empatije, a kojeg tvore pozitivno kodirane čestice je „*Mogu prepoznati kada je netko tužan, čak i ako ništa ne kaže*“, a za faktor empatičke neosjetljivosti kojeg tvore negativno kodirane čestice je „*Tuđe nesreće uopće me ne uznemiravaju*“. Sličnu faktorsku strukturu možemo vidjeti u istraživanju Xu i sur. (2020) gdje su dobivena tri faktora – pozitivna, neutralna i negativna empatija. Čestice koje kod njih tvore pozitivnu i neutralnu empatiju u ovom istraživanju čine pozitivnu empatiju, dok čestice koje tvore negativnu empatiju u ovom istraživanju čine empatičku neosjetljivost.

Postupak

Istraživanje je provedeno u travnju 2021. godine. Korišten je *online* upitnik čija je poveznica zajedno s molbom za sudjelovanje u istraživanju podijeljena putem e-mail adresa pronađenih na web stranicama škola te u *Facebook* grupe koje okupljaju nastavnike osnovnih i srednjih škola (*Webučionica, Učitelji, nastavnici, profesori, Nastavnici.org, Kako motivirati učenike*). Na samom početku upitnika nalazila se stranica s općom uputom i svrhom istraživanja te *e-mail* adresom na koju su se sudionici mogli javiti u slučaju nejasnoća i pitanja povezanih s istraživanjem, ali i *e-mail* adresa Etičkog povjerenstva Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u slučaju da imaju pritužbe na bilo koji dio istraživanja. Također, na početnoj stranici sudionicima je zagantirana anonimnost i mogućnost odustajanja od istraživanja u bilo kojem trenutku. Za ispunjavanje samog upitnika bilo je potrebno desetak minuta te se od sudionika tražilo da potvrde da su trenutno zaposleni kao nastavnici u školi te da pristaju sudjelovati u istraživanju. Pitanja i instrumenti su svim sudionicima prezentirani istim redoslijedom, počevši od općih podataka nakon čega su slijedile čestice o mehanizmima podučavanja o predrasudama, o nastavničkoj samoeфикаsnosti, o osjećaju osobne odgovornosti prema učenicima i o empatiji. U slučaju da su sudionici u općim podacima odgovorili da nikad ne podučavaju učenike o predrasudama, nisu ispunjavali dio upitnika o mehanizmima podučavanja o predrasudama.

REZULTATI

U *Tablici 2* prikazana je deskriptivna statistika rezultata na korištenim skalama. Veći rezultat na mjeri mehanizama podučavanja o predrasudama upućuje na veću čestinu korištenja tih mehanizama, dok na mjerama samoeфикаsnosti, osjećaja odgovornosti i empatije veći rezultat upućuje na veću izraženost tog konstrukta kod sudionika.

Tablica 2*Deskriptivna statistika rezultata na korištenim skalama.*

| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>Min teorijski</i> | <i>Max teorijski.</i> |
|--|----------|-----------|----------|----------------------|-----------------------|
| <i>Mehanizmi podučavanja o predrasudama</i> | | | | | |
| <i>Podučavanje o predrasudama</i> | 6.09 | 0.93 | 208 | 1 | 7 |
| <i>Suradnja s drugima, evaluacija programa i odabir aktivnosti</i> | 4.57 | 1.50 | 231 | 1 | 7 |
| <i>Nastavnička samoefikasnost</i> | 3.34 | 0.44 | 262 | 1 | 4 |
| <i>Osjećaj odgovornosti</i> | 57.87 | 22.23 | 234 | 0 | 100 |
| <i>Osjećaj odgovornosti za motivaciju učenika</i> | 44.02 | 26.03 | 262 | 0 | 100 |
| <i>Osjećaj odgovornosti za akademsko postignuće učenika</i> | 45.37 | 25.70 | 248 | 0 | 100 |
| <i>Osjećaj odgovornosti za odnos s učenicima</i> | 74.90 | 28.01 | 257 | 0 | 100 |
| <i>Empatija</i> | | | | | |
| <i>Pozitivna empatija</i> | 4.13 | 0.48 | 262 | 1 | 5 |
| <i>Empatička neosjetljivost</i> | 1.79 | 0.60 | 263 | 1 | 5 |

Korištenje mehanizama podučavanja o predrasudama

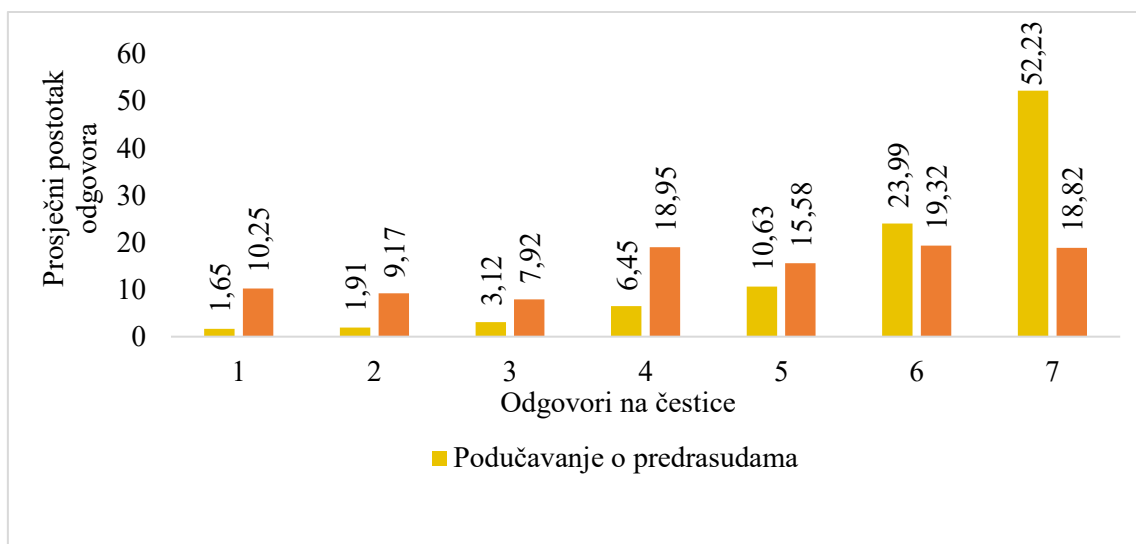
Prvim problemom ovog istraživanja htjeli smo ispitati vrstu i čestinu korištenja mehanizama podučavanja o predrasudama kod osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika. Provedbom faktorske analize upitnika podučavanja o predrasudama dobivena su dva interpretabilna faktora te su u daljnjoj obradi korišteni rezultati na svakom faktoru zasebno. Na temelju sadržaja čestica određeno je da se prvi faktor (F1) odnosi na sami proces *podučavanja o predrasudama* dok se drugi faktor (F2) odnosi na *suradnju s drugima, evaluaciju programa i odabir aktivnosti* u podučavanju o predrasudama. Kako bismo dobili detaljniji uvid u mehanizme koje nastavnici koriste prilikom poučavanju o predrasudama, prvo smo analizirali odgovore nastavnika za pojedine čestice cijelog upitnika. Deskriptivni podaci pojedinih čestica upitnika mehanizama podučavanja o predrasudama te postoci najčešćeg odgovora za svaku nalaze se u *prilogu 3*.

Kada govorimo o čestini podučavanja učenika o predrasudama 17.1% nastavnika izjavljuje da podučavaju o predrasudama više puta tjedno, 22.3% jednom tjedno, najveći udio (31.2%) podučava jednom mjesečno, jednom u polugodištu 17.1%, 4.5% jednom u školskoj godini te njih 7.8% odgovara da nikad ne podučavaju učenike i predrasudama. Iz *priloga 3* možemo vidjeti da je za sve čestice faktora podučavanja o predrasudama nastavnici najčešće odgovaraju da se one u potpunosti odnose na njih. Čestice prvog faktora odnose se na mehanizme pružanja točnih i provjerenih informacija, uključivanja

učenika u raspravu, odabira emocija pri raspravi, naglašavanja sličnosti i razlika, umanjivanja disonance te odabira alternativnog načina govora. Drugi faktor uključuje mehanizme suradnje s drugima te evaluacije. Nastavnici navode da često surađuju sa stručnim suradnicima, ali na pitanja o suradnji s ostalim nastavnicima i stručnjacima ovog području najčešće odgovaraju da se niti odnosi niti ne odnosi na njih. Također, često koriste i unaprijed planiraju razne aktivnosti u podučavanju o predrasudama, ali ne u dogovoru s drugim nastavnicima. Iz *slike 1* vidimo da je najveći dio odgovora za prvi faktor bio slaganje ili potpuno slaganje s tvrdnjama, dok na su za drugi faktor odgovori podjednako varirali na svim stupnjevima slaganja, ali istovremeno su se nastavnici u većoj mjeri slagali s tvrdnjama.

Slika 1

Prosječni postotak pojedinog odgovora na svim česticama faktora Podučavanje o predrasudama i na svim česticama faktora Suradnja s drugima, evaluacija programa i odabir aktivnosti.



Čestice s kojima su se nastavnici slagali u najvećoj mjeri bile su čestice faktora podučavanja o predrasudama – čak 73.2% nastavnika smatra da se tvrdnja *Tijekom rasprava na temu predrasuda potičem učenike da izraze svoje mišljenje* u potpunosti odnosi na njih dok njih 65.6% isto smatra za česticu *U slučaju da su učenička ponašanja prema pojedinim skupinama neprimjerena/neprikladna, razgovaram o tome s učenicima*. Čestica za koju najveći postotak nastavnika smatra da se u potpunosti ne odnosi na njih spada pod drugi faktor mehanizama podučavanja o predrasudama, točnije njih 18.3% odgovaraju da pri podučavanju o predrasudama ne surađuju sa stručnjacima na području predrasuda i onima koji nisu zaposleni u školi. S obzirom da smo faktorskom analizom dobili dva faktora mehanizama podučavanja o predrasudama, proveden je t-test za

zavisne uzorke da bismo utvrdili postoji li razlika u odgovorima nastavnika na pojedini faktor. Rezultati pokazuju da nastavnici statistički značajno više izjavljuju da koriste veću količinu mehanizama faktora podučavanja o predrasudama od faktora suradnje, evaluacije i odabira aktivnosti ($M_{F1} = 6.09$, $SD_{F1} = 0.93$; $M_{F2} = 4.57$, $SD_{F2} = 1.5$; $t(200) = 18.125$, $p < 0.001$).

Nadalje, proveden je t-test za nezavisne uzorke da bismo provjerili postoji li razlika u količini korištenih mehanizama između nastavnika koji su se usavršavali u području podučavanja učenika o predrasudama i onih koji nisu te je dobivena statistički značajna razlika za faktor *suradnja s drugima, evaluacija programa i odabir aktivnosti* ($t_{F2}(228) = -3.133$, $p < 0.001$). Nastavnici koji su se usavršavali češće su koristili mehanizme ovog faktora od nastavnika koji se nisu usavršavali dok na faktoru *podučavanja o predrasudama* nije utvrđena statistički značajna razlika između ovih skupina ($t_{F1}(206) = -1.896$, $p = 0.059$). Provedena je i jednostavna analiza varijance da bismo ustanovili postoji li razlika u korištenju mehanizama ovisno o radnom mjestu te nije dobivena statistički značajna razlika između skupina, tj. možemo reći da svi nastavnici i profesori jednako često koriste mehanizme oba faktora podučavanja o predrasudama ($F_{F1}(3) = 0.197$, $p = 0.889$ i $F_{F2}(3) = 1.338$, $p = 0.247$), neovisno tome rade li kao učitelji u osnovnoj školi, predmetni nastavnici u osnovnoj školi, nastavnici u strukovnom programu ili gimnazijskom programu srednje škole.

Povezanost mehanizama podučavanja o predrasudama sa značajkama nastavnika

Kod drugog problema nas je zanimalo odnos čestine korištenja mehanizama podučavanja o predrasudama, osjećaja odgovornosti prema učenicima, nastavničke samoefikasnosti i empatije kod osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika. U prvom koraku smo provjerili bivarijantne korelacije promatranih varijabli, a koje su prikazane u *prilogu 4*. Oba faktora mehanizama podučavanja o predrasudama pozitivno koreliraju s osjećajem odgovornosti, nastavničkom samoefikasnosti i pozitivnom empatijom – prvi faktor u rasponu od .07 do .41 i drugi faktor u rasponu od .03 do .39. S empatičkom neosjetljivosti faktori koreliraju negativno ($r_{F1} = -.32$; $r_{F2} = -.11$), tj. nastavnici koji imaju veći osjećaj odgovornosti, veću razinu nastavničke samoefikasnosti, veću razinu pozitivne empatije i manju razinu empatičke neosjetljivosti su izjavili da češće koriste mehanizme podučavanja o predrasudama. Hipoteza postavljena za drugi problem

provjerena je provedbom dvije hijerarhijske regresijske analize pri čemu su kriterijske varijable bili svaki od faktora mehanizama podučavanja o predrasudama. U obje regresijske analize u prvom koraku uvršteni su faktori pozitivne empatije i empatičke neosjetljivosti, u drugom koraku četiri faktora osjećaja odgovornosti te u trećem koraku varijabla nastavničke samoefikasnosti. Kriterijska varijabla prve analize bio je ukupni rezultat na Podučavanju o predrasudama, dok je u drugoj analizi bio ukupni rezultat na Planiranju aktivnosti i suradnje s drugima u pripremi za podučavanje o predrasudama.

Tablica 4

Rezultati hijerarhijske regresijske analize za Podučavanje o predrasudama ($N = 178$).

| Prediktori | 1. korak | 2. korak | 3. korak |
|---|----------|----------|----------|
| | β | β | β |
| <i>Pozitivna empatija</i> | .14 | .12 | .03 |
| <i>Empatička neosjetljivost</i> | -.26*** | -.23** | -.20** |
| <i>Osjećaj odgovornosti za motivaciju učenika</i> | | .124 | .07 |
| <i>Osjećaj odgovornosti za akademsko postignuće učenika</i> | | -.183 | -.19 |
| <i>Osjećaj odgovornosti za odnos s učenicima</i> | | .18 | .17 |
| <i>Osjećaj odgovornosti za podučavanje</i> | | .02 | .32 |
| <i>Nastavnička samoefikasnost</i> | | | .38*** |
| Kriterij | | | |
| <i>R</i> | .337*** | .390 | .531*** |
| <i>R²</i> | .114*** | .152 | .282*** |
| <i>ΔR²</i> | | .038 | .130*** |

Napomena: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Rezultati hijerarhijske regresijske analize za faktor podučavanja o predrasudama pokazuju da je ovom kombinacijom prediktora objašnjeno 24.4% varijance. U prvom koraku objašnjeno je 11.4% varijance u kriterijskoj varijabli te se empatička neosjetljivost pokazala značajnim prediktorom u negativnom smjeru. U drugom koraku se statistička značajnost empatičke neosjetljivosti se zadržala, ali nijedna varijabla osjećaja odgovornosti nije bila značajna. U trećem koraku je uvedena nastavnička samoefikasnost koja je dodatno objasnila 13% varijance u faktoru podučavanja o predrasudama te je empatička neosjetljivost i dalje ostala značajna. S uključenim svim prediktorskim varijablama modela, možemo reći da manja razina empatičke neosjetljivosti te veća percepcija nastavničke samoefikasnosti kod osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika predviđa češće korištenje mehanizama Podučavanja o predrasudama. Kada

govorimo o Podučavanju o predrasudama, hipoteza nije potvrđena jer se nisu potvrdili očekivani značajni prediktorski doprinosi.

Tablica 5

Rezultati hijerarhijske regresijske analize za Suradnju s drugima, evaluaciju programa i odabir aktivnosti (N = 195).

| Prediktori | 1. korak | 2. korak | 3. korak |
|---|----------|----------|----------|
| | β | β | β |
| <i>Pozitivna empatija</i> | .24** | .21** | .13 |
| <i>Empatička neosjetljivost</i> | -.02 | -.05 | -.02 |
| <i>Osjećaj odgovornosti za motivaciju učenika</i> | | .35*** | .29** |
| <i>Osjećaj odgovornosti za akademsko postignuće učenika</i> | | -.02 | -.03 |
| <i>Osjećaj odgovornosti za odnos s učenicima</i> | | -.01 | -.03 |
| <i>Osjećaj odgovornosti za podučavanje</i> | | -.23* | -.19* |
| <i>Nastavnička samoefikasnost</i> | | | .36*** |
| Kriterij | | | |
| <i>R</i> | .244** | .367** | .494*** |
| <i>R²</i> | .060** | .135** | .244*** |
| <i>ΔR²</i> | | .075** | .109*** |

*Napomena: *p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001*

Prvi korak hijerarhijske regresijske analize za Suradnju s drugima, evaluaciju programa i odabir aktivnosti objašnjava 6% varijance u kriterijskoj varijabli pri čemu se faktor pozitivne empatije pokazao statistički značajnim u pozitivnom smjeru. Drugim korakom dodatno je objašnjeno 7.5% te su se faktori osjećaja odgovornosti za motivaciju učenika i samo podučavane pokazali značajnim dok je pozitivna empatija zadržala svoju značajnost. Dodavanjem nastavničke samoefikasnosti u trećem koraku objasnili smo još 10.9% varijance u kriteriju s time da su se značajnim prediktorima pokazali osjećaj odgovornosti za motivaciju učenika i nastavnička samoefikasnost u pozitivnom smjeru te osjećaj odgovornosti za podučavanje u negativnom smjeru dok je prediktor pozitivne empatije izgubio na značajnosti. Ovom kombinacijom prediktora objašnjeno je 24.4% varijance. S uključenim svim prediktorskim varijablama modela, možemo reći da će veći osjećaj odgovornosti za motivaciju učenika, veća percepcija nastavničke samoefikasnosti i manji osjećaj odgovornosti za samo podučavanje kod osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika biti povezan s češćim korištenjem mehanizama *suradnje s drugima, evaluacije programa i planiranja aktivnosti*. Iako smo u svakom koraku dodatno značajno objasnili varijancu, hipoteza nije potvrđena – ni u ovom slučaju se nisu potvrdili očekivani značajni doprinosi svih prediktora uključenih u model.

RASPRAVA

Cilj ovog istraživanja je bio ispitati koliko često nastavnici koriste pojedine mehanizme podučavanja o predrasudama te vidjeti u kakvom je odnosu čestina korištenih mehanizama s njihovim osjećajem osobne odgovornosti prema učenicima, nastavničkom samoefikasnošću i empatijom. Također, provjereno je postoji li razlika u učestalosti korištenja mehanizama ovisno o tome jesu li se nastavnici usavršavali u području podučavanja učenika o predrasudama i toleranciji ili nisu, te ovisno o njihovom radnom mjestu.

Kada govorimo o čestini korištenja mehanizama podučavanja i predrasudama, nastavnici u više od 90%¹ slučajeva izjavljuju da tijekom rasprava o predrasudama potiču učenike da izraze svoje mišljenje te im daju da ga izraze do kraja bez obzira kakvo ono bilo, daju učenicima do znanja ako su njihova ponašanja prema pojedinim skupinama neprikladna i uče ih da i oni čine isto kada to primijete kod drugih, pokazuju im kako nas različitost obogaćuje te ih uče empatiji prema žrtvama predrasuda. Dakle, od mehanizama podučavanja o predrasudama Pedersen i sur. (2011) spomenutih u uvodu, nastavnici najčešće koriste mehanizme uključivanja u raspravu, odabira emocija kojima će se baviti, naglašavanja sličnosti i razlika između skupina te umanjivanja disonance. Svaki od ovih mehanizama spada u faktor *podučavanja o predrasudama* čije mehanizme nastavnici značajno češće koriste od mehanizama faktora *suradnje s drugima, evaluacije programa i odabira aktivnosti*. Nastavnici u najmanjoj mjeri (njih 43 do 51%¹) navode da surađuju s drugim nastavnicima i stručnjacima na području predrasuda te da prilikom suradnje unaprijed dogovaraju o sadržaju koji će podučavati, odnosno najmanje koriste mehanizam multidisciplinarnog pristupa. Neka istraživanja navode da do manje količine suradnje i planiranja može doći zbog nedostatka koordinacije i redovitih zajedničkih sastanaka između zaposlenika škole, ali i osjećaja da nadležni u školama potiču suradnju samo radi bržeg ostvarivanja ciljeva iako nema adekvatne razmjene informacija između suradnika (Liu i Tsai, 2017). Osim toga, nekim nastavnicima suradnja s drugima izaziva anksioznost te imaju osjećaj kao da ih drugi nadgledaju i na njih vrše pritisak te preferiraju raditi i planirati nastavu sami (Saito i Atencio, 2013, prema Liu i Tsai, 2017).

¹ navedeni postoci odnose se na nastavnike koji su se na upitniku mehanizama podučavanja o predrasudama s česticama složili u bilo kojem stupnju, tj. odgovorili na tvrdnje u rasponu od 5 do 7

Nastavnici koji navode da su se tijekom svoje nastavničke karijere usavršavali na području predrasuda i tolerancije značajno više koriste mehanizme faktora suradnje, evaluacije i planiranja od nastavnika koji nisu pohađali dodatne edukacije na tom području. Iako velik dio nastavnika shvaća prednosti stručnog usavršavanja, mnogi od njih se rijetko uključuju u edukacije koje im omogućavaju stjecanje novih stručnih i pedagoških znanja i vještina te ne vide ni potrebu za uključivanjem (Borozan i Marković, 2010). Ovo možemo primijetiti i na našem uzorku gdje samo 32.5% nastavnika izjavljuje da su se dodatno usavršavali na području predrasuda. Iako ne možemo točno reći što kod njih dovodi do manjeg sudjelovanja u edukacijama i inicijativama povezanim uz stručno usavršavanje, Borozan i Marković (2010) navode da do toga može doći ako su škole nedovoljno opremljene suvremenim pomagalicama u nastavi, a nastavnici nisu svjesni da im te inovacije nedostaju te ni ne znaju da nešto propuštaju. Također, navode da ponekad uvjeti za adekvatno motiviranje i pružanje podrške nastavnicima pri usvajanju novih vještina nisu prisutni u školi. Već je spomenuto da podučavanje učenika o predrasudama ponekad može biti nepredvidivo te je bitno biti prilagodljiv situaciji te se unaprijed pokušati, u što većoj mjeri, pripremiti na različite smjerove u kojima rasprave na temu predrasuda mogu krenuti, a te vještine nastavnici dobivaju kroz stručno usavršavanje i edukacije (Borozan i Marković, 2010). Naši rezultati nam to i pokazuju, odnosno vidimo da oni koji su se dodatno educirali na ovom području češće surađuju s drugima te u toj suradnji s drugima planiraju i evaluiraju program.

Provjerili smo postoje li razlike u čestini korištenja mehanizama podučavanja o predrasudama ovisno o radnom mjestu nastavnika te su rezultati pokazali da svi nastavnici jednako često koriste mehanizme oba faktora podučavanja o predrasudama. Očekivali bismo da će razredni nastavnici u osnovnoj školi imati najčešće koristiti ove mehanizme jer s učenicima provode najveći dio nastave dok ostali s učenicima provode nekoliko nastavnih sati tjedno, ovisno o predmetu koji predaju. Moguće je da nastavnici koriste različite mehanizme podučavanja u različitim količinama, ali da u zbroju ta količina ispadne jednaka neovisno o radnom mjestu. U *prilogu 5* možemo vidjeti razlike u čestini korištenja pojedinih mehanizmima ovisno o radnom mjestu nastavnika. Moguće je da zbog nedovoljno velikog uzorka nismo uspjeli potvrditi naša očekivanja te bi se ove pretpostavke mogle provjeriti u budućim istraživanjima.

Nakon što smo ispitali čestinu korištenja određenih mehanizama podučavanja o predrasudama kod osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika, provjerili smo u kakvom je ona odnosu s osjećajem osobne odgovornosti nastavnika, nastavničkom samoefikasnosti i njihovom empatijom. Očekivali smo da će navedene varijable značajno predviđati češće korištenje mehanizama podučavanja o predrasudama jer dosadašnja istraživanja pokazuju da svaka od ovih nastavničkih osobina može u tome pomoći – primjerice, veći osjećaj odgovornosti uključivat će češće korištenje kvalitetnih nastavnih materijala te poticanje učenika da sudjeluju u raspravama (Lauermann i Karabenick, 2013), veća nastavnička samoefikasnost korištenje različitih metoda podučavanja (Allinder, 1994; prema Lauermann i Karabenick, 2011) i osiguravanje dubljeg razumijevanja teme kod učenika (Sultan, 2108), a veća nastavnička empatija do veće usmjerenosti nastavnika na razvoj iste kod učenika te poticanje zauzimanja tuđe perspektive (Levin i sur., 2015).

Češće korištenje mehanizama oba faktora značajno je predviđala veća razina nastavničke samoefikasnosti. Nastavnička samoefikasnost uključuje samopouzdanje nastavnika o vlastitim sposobnostima uspješnog podučavanja bez obzira na zahtjeve učenika i okoline, vjerovanje da mogu motivirati i utjecati na učenike, ali i koristiti inovativne načine podučavanja koji uključuju raznovrsne aktivnosti (Schwartz i sur., 1999). Prilikom korištenja mehanizama podučavanja o predrasudama važno je da su nastavnici sposobni nositi se s raznim zahtjevima koje im učenici postavljaju i spremni prilagoditi se situaciji istovremeno osiguravajući učenicima mogućnost da izraze svoje mišljenje, ali i ulagati više truda u planiranje nastave te samoefikasni nastavnici pokazuju svaku od navedenih osobina. Na temelju toga možemo reći da su ovi rezultati u skladu s očekivanjima.

Korištenje mehanizama *Podučavanja o predrasudama* dodatno je objašnjeno empatičkom neosjetljivošću. Empatička neosjetljivost uključuje ravnodušnost prema drugima te izostanak sažaljenja, suosjećanja i zainteresiranosti za ono što proživljavaju (Spreng i sur., 2009). U ovom istraživanju, veća razina empatičke neosjetljivosti predviđala je rjeđe korištenje mehanizama *Podučavanja o predrasudama*. Ovakve rezultate možemo objasniti činjenicom da nitko od nas nije sposoban biti u potpunosti empatičan u svakom trenutku, posebice kada smo izloženi kroničnom stresu (Smith, 2019). S obzirom da je ova akademska godina provedena u *online* obliku zahtijevala

veliku razinu prilagodbe na promjene te postavljala veće zahtjeve na nastavnike, moguće je da je kod mnogih dovela i do većih razina stresa koji mogu utjecati na manju zainteresiranost i suosjećanje prema drugima koji su veoma bitni u podučavanju o predrasudama.

Osjećaj odgovornosti prema učenicima i pozitivna empatija nisu se pokazale značajnim prediktorima korištenja Podučavanja o predrasudama. Pozitivna empatija se u ovom istraživanju odnosi na empatičku zabrinutost koja nas usmjerava da pomognemo drugima i pokušamo zadovoljiti njihove potrebe (Decety i Ickes, 2009). S obzirom da pri podučavanju o predrasudama ne nastojimo zadovoljiti potrebe učenika nego ih nastojimo educirati o važnoj temi, moguće je da se kao takva sadržajno previše razlikovala od vrste empatije koja je potrebna za podučavanje o predrasudama, npr. empatije prema žrtvama predrasuda. Osim toga, upitnik osjećaja odgovornosti prema učenicima je sadržajno u najvećoj mjeri usmjeren na školsko gradivo, akademski uspjeh učenika i predmet koji taj nastavnik predaje te je kao takav nedovoljno povezan s podučavanjem o predrasudama koje se uglavnom odvija mimo nastavnog programa u sklopu edukativnih programa i projekata u svrhu smanjenja predrasuda u školama.

Drugi faktor nazvan je *Suradnja s drugima, evaluacija programa i odabir aktivnosti*. Osim nastavničke samoefikasnosti, ulogu u objašnjavanju razlika u rezultatima dobivenim na ovom faktoru imali su osjećaj osobne odgovornosti za motivaciju učenika i samo podučavanje. U ovom istraživanju motivacija učenika uključuje njihovu zainteresiranost i sviđanje za predmet te mišljenje da je predmet vrijedan učenja te je veći osjećaj odgovornosti za motivaciju značio i češće korištenje mehanizama faktora suradnje, evaluacije i odabira aktivnosti. Nastavnici koji žele povećati motivaciju svojih učenika češće se pokušati promijeniti načine na koji podučavaju da bi doprli do svojih učenika i dodatno ih zainteresirali za nastavu i predmet koji podučavaju (Skinner i Belmont, 1993). Dobiveni rezultati su u skladu s prijašnjim istraživanjima koja govore da kada nastavnici žele motivirati učenike, često se upuštaju u suradnju s drugim nastavnicima te s njima planiraju i evaluiraju aktivnosti kojima će podučavati učenike (Anwar i sur., 2020), tj. moguće je da će kada se osjećaju odgovornije za motivaciju učenika da češće koristiti ove mehanizme. Veći osjećaj odgovornosti za samo podučavanje bio je povezan s manjom količinom korištenja mehanizama drugog faktora. Nastavnici koji se osjećaju osobno odgovorno za podučavanje, tj. da lekcije koje

predaju u potpunosti odražavaju njihove sposobnosti podučavanja te su učinkovite za učenje i aktivno uključivanje učenika mogu dovesti do toga da su nastavnici skloniji sami planirati nastavu i način na koji će predavati jer su spremniji osloniti se na vlastite sposobnosti. Ovo možemo objasniti činjenicom da suradnja s drugima ponekad može dovesti do anksioznosti (Saito i Atencio, 2013; prema Liu i Tsai, 2017) te manjeg osjećaja autonomije i kontrole nad svojim postupcima te posljedično i utjecati na spremnost na suradnju (Kolleck, 2019) koja je najveći dio drugog faktora podučavanja o predrasudama.

Ulogu u objašnjavanju drugog faktora nije imala empatička neosjetljivost koja uključuje ravnodušnost i izostanak suosjećanja prema drugima (Spreng i sur., 2009) što ima smisla jer su mehanizmi drugog faktora većinom usmjereni prema samom planiranju nastave, bilo to u suradnji s drugima ili sami, što bi vjerojatno mogli relativno uspješno napraviti bez obzira na to jesmo li zainteresirani za druge ili nismo. Pozitivna empatija u ovom istraživanju uključuje dijeljenje tuđeg uzbuđenja kada su sretni, potrebe za pomoći drugima i zaštititi ih kada im je to potrebno te uzrujanost kada su u nevolji (Spreng i sur., 2009) te se kao takva pokazala značajnim prediktorom za korištenje drugog faktora. Njena značajnost se izgubila u trećem koraku regresijske analize nakon dodavanja samoeфикаsnosti što može ukazivati na potencijalni medijacijski utjecaj samoeфикаsnosti na povezanost pozitivne empatije i korištenja drugog faktora mehanizama podučavanja što je pitanje za provjeriti u budućim istraživanjima. Također, za ove mehanizme nastavnici općenito češće izjavljuju da ih niti koriste niti ne koriste, tj. ne koriste ih toliko često da bi zahtijevali veliku razinu posvećenosti drugima. Nadalje, ulogu u objašnjavanju drugog faktora nisu imali ni osjećaj odgovornosti za akademsko postignuće učenika ni odnos s učenicima što također možemo pripisati sadržaju samih čestica koje su većinom više slične sadržaju čestica mehanizama Podučavanja o predrasudama.

Metodološka ograničenja

Iako su rezultati djelomično potvrdili naša očekivanja, postoje i određeni nedostaci ovog istraživanja. Jedno od ograničenja odnosi se na način prikupljanja podataka putem online upitnika jer ne možemo sa sigurnošću znati da je svatko od sudionika zapravo bio nastavnik te u kojoj su mjeri odgovori istiniti. Ova metoda korištena je zbog trenutne situacije u zemlji i svijetu povezane s pandemijom te je ona osigurala sigurnost ispitanika i istraživača jer nije bilo nužno ostvariti kontakt uživo da bi se istraživanje provelo. Također, ovakav način prikupljanja podataka podrazumijeva da je uzorak istraživanja prigodan te je mogućnost generalizacije na populaciju svih osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika ograničena.

Nadalje, period prikupljanja podataka bio je u školskoj godini koja je većinom provedena u online obliku kada je vjerojatno da nastavnici nemaju priliku toliko često podučavati o predrasudama zbog svih dodatnih zahtjeva koja takav način nastave od njih traži poput snalaženja u virtualnoj učionici, pružanje učenicima više vremena za usvajanje gradiva i rješavanje zadataka nego u školi te davanja jasnih uputa učenicima što točno očekujemo od njih prilikom provedbe nastave na daljinu (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2020). Moguće da bi se njihovi odgovori razlikovali da su podaci prikupljeni u nekom drugom vremenskom periodu ili da se naglasilo da se pitanja odnose na njihovo iskustvo s podučavanjem predrasudama kada su u mogućnosti uživo komunicirati i raspravljati s učenicima.

S obzirom da su odgovori na svim korištenim instrumentima bile samoprocjene te je zbog subjektivnosti moglo doći do precjenjivanja izraženosti vlastitih osobina i čestine korištenja određenih mehanizama, ali i do socijalno poželjnog odgovaranja. Dio instrumenata je konstruiran, a dio je preveden za potrebe ovog istraživanja te, iako je za njih dobivena visoka pouzdanost unutarne konzistencije, trebalo bi dodatno provjeriti psihometrijske karakteristike na drugim uzorcima.

Konačno, nacrt ovog istraživanja je korelacijski te rezultate ne smijemo interpretirati koristeći uzročno-posljedičnu povezanost jer nam to dopuštaju samo eksperimentalni nacrti. U ovom slučaju možemo govoriti samo o povezanosti ispitanih varijabli te ne znamo jesu li do promjena u njima došlo zbog te povezanosti ili neke dodatne varijable koju nismo kontrolirali niti ispitali.

Praktične implikacije i preporuke za buduća istraživanja

Ovo istraživanje dalo nam je uvid u vrstu i količinu korištenih mehanizama podučavanja o predrasudama kod osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika u Republici Hrvatskoj. S obzirom da je ova tema dosad neistražena dobiveni podaci vrlo su korisni jer mogu poslužiti kao temelj za daljnja istraživanja. Također, za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik mehanizama podučavanja o predrasudama čijom primjenom dobivamo veliku količinu podataka o ovoj temi. Smatram da bi na temelju tih podataka bilo zanimljivo kroz razgovor s nastavnicima dodatno ispitati na koje dodatne načine podučavaju svoje učenike o predrasudama te produbiti znanje o temi predrasuda.

U budućim istraživanjima bilo bi korisno istražiti kakav je odnos nastavnika s ostalim zaposlenicima škole i količinu stresa koju proživljavaju povezano sa svojim poslom da bismo vidjeli ima li to utjecaj na količinu korištenja mehanizama. U slučaju da ima, u svrhu poticanja suradnje mogli bismo nastavnike educirati na način da im jasno damo do znanja zbog čega moraju surađivati i što se očekuje da će biti ishod te suradnje, poticati kontakte među nastavnicima tijekom radnog vremena, razgovarati s njima „licem u lice“ da bi nam mogli izraziti svoje brige i strahove povezane sa suradnjom (Franklin, 2019). Ispitivanjem nastavnika o odnosima u školi možemo saznati i koliku im podršku ostali zaposlenici škole pružaju te jesu li uvjeti u školi prikladni za stručno usavršavanje u svrhu usvajanja novih znanja i vještina o podučavanju o predrasudama. Vidimo da empatija igra veliku ulogu u korištenju ovih mehanizama te bi bilo korisno dodatno razvijati empatiju kod nastavnika i poticati ih da ju oni razvijaju kod svojih učenika.

Nadalje, bilo bi korisno detaljnije ispitati koju vrstu mehanizama koriste nastavnici ovisno o svome radnom mjestu te na temelju toga planirati edukacije za nastavnike na temu predrasuda i tolerancije da bismo unaprijedili one mehanizme koje koriste i potaknuli ih na korištenje mehanizama koje koriste u manjoj mjeri.

Konačno, s obzirom da je istraživanje provedeno u godini kada su nastavnici, ali i učenici pod velikim pritiskom prilagodbe na nastavu na daljinu te svih zahtjeva koje situacija pruža, bilo bi korisno provjeriti kakvi bi bili rezultati kada se oblik nastave vrati u normalu te uvjeti podučavanja budu onakvi na kakve su i nastavnici i učenici navikli.

ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati čestinu korištenja pojedinih mehanizama podučavanja o predrasudama kod osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika te vidjeti u kakvom je odnosu čestina korištenih mehanizama s njihovim osjećajem osobne odgovornosti prema učenicima, nastavničkom samoeфикасношću i empatijom.

Rezultati ukazuju na veliku čestinu korištenja mehanizama podučavanja o predrasudama kod nastavnika neovisno o tome rade li kao učitelji u osnovnoj školi, predmetni nastavnici u osnovnoj školi, nastavnici u strukovnom programu ili gimnazijskom programu srednje škole. Rezultati pokazuju da nastavnici značajno češće koriste mehanizme faktora *podučavanja o predrasudama* od mehanizama faktora *suradnje s drugima, evaluacije programa i planiranja aktivnosti*. Također, nastavnici koji su pohađali edukacije na temu predrasuda i promicanja tolerancije češće koriste mehanizme Suradnje s drugima, evaluacije programa i planiranja aktivnosti od onih koji se nisu stručno usavršavali na tom području.

Osim toga, rezultati pokazuju povezanost razine osjećaja osobne odgovornosti prema učenicima, nastavničke samoeфикасноsti te empatije s količinom korištenih mehanizama na faktorima podučavanja o predrasudama. Dok je viša nastavnička samoeфикасноst značajno povezana s češćim korištenjem oba mehanizma, manja empatička neosjetljivost je značajno povezana s češćim korištenjem mehanizama Podučavanja o predrasudama, a veći osjećaj odgovornosti za motivaciju učenika i te manji osjećaj odgovornosti za samo podučavanje značajno su povezani s češćim korištenjem mehanizama Suradnje s drugima, evaluacije programa i planiranja aktivnosti.

LITERATURA

- Allport, G. W. (1954/1979). *The nature of prejudice*. Doubleday.
- Anwar, K., Asari, S., Husniah, R., i Asmara, C. H. (2020). Students' Perceptions of Collaborative Team Teaching and Student Achievement Motivation. *International Journal of Instruction*, 14(1), 325–344.
- Aronson, E. (1992). *The social animal, 6th ed.* W. H. Freeman.
- Aronson, E., Wilson, T.D. i Akert, R. M. (2005). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Mate.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman
- Barni, D., Danioni, F., i Benevene, P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching. *Frontiers in Psychology*, 10.
- Beachboard, C. (2020, 29. siječanj). *Promoting prosocial behaviors in the classroom*. Therapy Travelers. <https://therapytravelers.com/promoting-prosocial-behaviors-in-the-classroom/>
- Borozan, Đ. i Marković, R. (2010). Cjeloživotno obrazovanje nastavnika: u rascjepu između stvarnosti i svijest i o važnosti. *Ekonomski vjesnik*, XXIII (1), 28-43.
- Buljan Flander, G. i Šostar, Z. (2010, 12. veljače). *Nasilje među djecom*. Poliklinika za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba. <https://www.poliklinika-djeca.hr/publikacije/nasilje-medu-djecom-2/>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. i Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821–832.
- Chryssikou, E. G., i Thompson, W. J. (2016). Assessing Cognitive and Affective Empathy Through the Interpersonal Reactivity Index. *Assessment*, 23(6), 769–777.
- Cox, C. L., Uddin, L. Q., Di Martino, A., Castellanos, F. X., Milham, M. P., i Kelly, C. (2011). The balance between feeling and knowing: affective and cognitive empathy are reflected in the brain's intrinsic functional dynamics. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(6), 727–737.
- Cuff, B. M. P., Brown, S. J., Taylor, L., i Howat, D. J. (2016). Empathy: A Review of the Concept. *Emotion Review*, 8(2), 144–153.
- Decety, J., i Ickes, W. (2009). *Social neuroscience: The social neuroscience of empathy*. MIT Press.
- Fedor, C.-G. (2014). Stereotypes and Prejudice in the Perception of the "Other." *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 321–326.

- Franklin, D. (2019, 1. listopad). *5 Ways to Work With a Reluctant Teacher Collaborator*. The Principal's Desk. <https://principalsdesk.org/2019/10/01/5-ways-to-work-with-a-reluctant-teacher-collaborator/>
- Gibson, S., i Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, *76*(4), 569–582.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, *4*(1), 63–69.
- Healey, M. L., i Grossman, M. (2018). Cognitive and Affective Perspective-Taking: Evidence for Shared and Dissociable Anatomical Substrates. *Frontiers in neurology*, *9*, 491.
- Henson, R.K. (2001). Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas. Invited keynote address given at the annual meeting of the Educational Research Exchange, College Station, Texas.
- Israelashvili, J., Sauter, D., & Fischer, A. (2020). Two facets of affective empathy: Concern and distress have opposite relationships to emotion recognition. *Cognition and Emotion*, *34*(6), 1112–1122.
- Kerem, E., Fishman, N., i Josselson, R. (2001). The Experience of Empathy in Everyday Relationships: Cognitive and Affective Elements. *Journal of Social and Personal Relationships*, *18*(5), 709–729.
- Kolleck, N. (2019, 24. listopad). *Motivational Aspects of Teacher Collaboration*. Frontiers in Education. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00122/full>
- Kurt, H., Güngör, F., i Ekici, G. (2014). The Relationship among Teacher Efficacy, Efficacy Regarding Teaching, and Responsibility for Student Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *116*, 802–807.
- Lauermann, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research*, *65*, 75–89.
- Lauermann, F., i Karabenick, S. A. (2011). Taking Teacher Responsibility Into Account(ability): Explicating Its Multiple Components and Theoretical Status. *Educational Psychologist*, *46*(2), 122–140.
- Lauermann, F., i Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, *30*, 13–26.
- Levin, M. E., Luoma, J. B., Vilardaga, R., Lillis, J., Nobles, R., i Hayes, S. C. (2015). Examining the role of psychological inflexibility, perspective taking, and

- empathic concern in generalized prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 46(3), 180–191.
- Liu, S.-H., i Tsai, H.-C. (2017). Teachers' Experiences of Collaborating in School Teaching Teams. *Asian Social Science*, 13(2), 159.
- Matteucci, M. C., Guglielmi, D., & Lauermann, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(2), 275–298.
- Millon, T. i Lerner M. J. (2012). *Handbook of psychology. Personality and social psychology*, 5, 257–282. John Wiley & Sons, Inc..
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. (2020, kolovoz). *Modeli i preporuke za rad u uvjetima povezanima s COVID-19*. [https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Modeli%20i%20preporuke%20za%20provedbu%20nastave%20u%202020-2021%20\(29.8.2020\).pdf](https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Modeli%20i%20preporuke%20za%20provedbu%20nastave%20u%202020-2021%20(29.8.2020).pdf)
- Mitchell, R. (2013, 5. studeni). *Fighting prejudice by admitting it*. Harvard Gazette. <https://news.harvard.edu/gazette/story/2013/11/fighting-prejudice-by-admitting-it/>
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543.
- Pedersen, A., Walker, I., Paradies, Y., i Guerin, B. (2011). How to Cook Rice: A Review of Ingredients for Teaching anti-Prejudice. *Australian Psychologist*, 46(1), 55–63.
- Pongrac, J., Mohorić, T. i Anić, P. (2019). Gender and national differences in emotional intelligence and empathy: Comparison of Croatian and Portuguese samples. *Horizons of psychology*, 28 (2), 19-27.
- Roets, A., i Van Hiel, A. (2011). Allport's Prejudiced Personality Today. *Current Directions in Psychological Science*, 20(6), 349–354.
- Russell, D. W. i Russell, C. A. (2012). *Psychology research progress. The psychology of prejudice: Interdisciplinary perspectives on contemporary issues*, 51–76. Nova Science Publishers.
- Sandoval-Hernández, A., Isac, M. M., i Miranda, D. (2018). *Teaching tolerance in a globalized world*. Springer.
- Skinner, E. A., i Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
- Smith, K. (2019, 26. srpanj). *Sometimes Empathy is Hard for Teachers*. facing today. <https://facingtoday.facinghistory.org/sometimes-empathy-is-hard-for-teachers>

- Spreng, R., McKinnon, M., Mar, R. i Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale Development and Initial Validation of a Factor-Analytic Solution to Multiple Empathy Measures, *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62-71.
- Sultan A. S. (2018). The Flipped Classroom: An active teaching and learning strategy for making the sessions more interactive and challenging. *The Journal of the Pakistan Medical Association*, 68(4), 630–632.
- VandenBos, G. R. (2007). *APA Dictionary of Psychology*. American Psychological Association.
- Weimer, M. (2011, 15. veljače). *10 Benefits of Getting Students to Participate in Classroom Discussions*. <https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/10-benefits-of-getting-students-to-participate-in-classroom-discussions/>
- Xu, R. H., Wong, E. L., Lu, S. Y., Zhou, L., Chang, J., i Wang, D. (2020). Validation of the Toronto Empathy Questionnaire (TEQ) Among Medical Students in China: Analyses Using Three Psychometric Methods. *Frontiers in Psychology*, 11.

PRILOZI

Prilog 1

Faktorska zasićenja čestica Upitnika mehanizama podučavanja o predrasudama (N = 201).

| | Podučavanje o predrasudama | Suradnja s drugima, evaluacija programa i odabir aktivnosti |
|--|----------------------------|---|
| 1. Kada podučavam učenike o predrasudama, pružam im informacije iz provjerenih i znanstvenih izvora. | .485 | |
| 2. Pri podučavanju o predrasudama surađujem s drugim profesorima. | | .835 |
| 3. Učim učenike da nije u redu biti predrasudan samo zato da budu „u trendu“. | .568 | |
| 4. Ako ona postoje, nastojim otkriti kako je došlo do predrasudnih mišljenja kod učenika. | .619 | |
| 5. U suradnji s drugima pri podučavanju o predrasudama unaprijed dogovaramo o sadržaju koji ćemo podučavati. | | .879 |
| 6. Tijekom rasprava na temu predrasuda potičem učenike da izraze svoje mišljenje. | .729 | |
| 7. Podučavam učenike o običajima, tradicijama i vrijednostima drugih kultura. | .390 | .317 |
| 8. Pri podučavanju o predrasudama surađujem sa stručnjacima na tom području ili drugima koji nisu zaposleni u školi. | | .809 |
| 9. Pomažem učenicima shvatiti osjećaje i iskustva žrtava predrasuda. | .798 | |
| 10. Potičem učenike da reagiraju kada se netko predrasudno ponaša, tj. da im daju do znanja da to nije u redu. | .840 | |
| 11. Unaprijed planiram aktivnosti po kojima bih mogao/la vidjeti je li nakon podučavanja došlo do smanjenja razine predrasuda kod učenika. | .331 | .586 |
| 12. Potičem učenike da pred drugima izražavaju pozitivna razmišljanja o žrtvama predrasuda. | .641 | |
| 13. Kad podučavam o predrasudama, nastojim zadavati zadatke i postavljati pitanja koja učenike potiču na razmišljanje. | .743 | |
| 14. Koristim raznolike izvore za dobivanje informacija o predrasudama. | .697 | |
| 15. Potičem učenike da mi daju povratne informacije o našim razgovorima o predrasudama. | .769 | |
| 16. Nastojim poistovjetiti učenike sa skupinama kojima ne pripadaju naglašavanjem sličnosti koje postoje između njih. | .747 | |
| 17. Učim učenike kako se zalagati za žrtve predrasuda. | .674 | |
| 18. Podučavanje o predrasudama povezujem s aktualnim događajima iz zemlje i svijeta. | .762 | |

| | | |
|---|------|------|
| 19. Nastojim poticati učenike da osvijeste svoje osjećaje kada pričamo o predrasudama. | .858 | |
| 20. Podučavanje o predrasudama povezujem sa školskim gradivom iz svojeg predmeta. | .524 | |
| 21. <i>Pri podučavanju o predrasudama surađujem sa stručnim suradnicima u školi poput psihologa ili pedagoga.</i> | | .748 |
| 22. <i>Koristim igranje uloga, simulacije, izložbe i slično kako bi učenici sami prikazali običaje ili tradicije iz drugih kultura.</i> | | .590 |
| 23. Podučavanjem o predrasudama ističem da različitost ima i pozitivne strane. | .863 | |
| 24. Dajem učenicima do znanja da je korištenje predrasudnog razgovora ili šala također predrasudno ponašanje. | .707 | |
| 25. Potičem učenike da zamisle kako bi se osjećali na mjestu žrtve predrasuda. | .889 | |
| 26. Dajem priliku svim učenicima da izraze svoje mišljenje do kraja, bez obzira smatram li to mišljenje ispravnim ili neispravnim. | .858 | |
| 27. S učenicima razgovaram o njihovim emocijama na temu predrasuda. | .831 | |
| 28. Potičem učenike da prepoznaju svoja prošla ponašanja prema skupinama koje su žrtve predrasuda. | .786 | |
| 29. Učenicima dajem do znanja da upoznavanjem osoba različitih od njih samih može doći do obogaćivanja kulture, veće kreativnosti i novih načina rješavanja problema. | .730 | |
| 30. U slučaju da su učenička ponašanja prema pojedinim skupinama neprimjerena/neprikladna, razgovaram o tome s učenicima. | .873 | |

Prilog 2*Faktorska zasićenja čestica skale osobne odgovornosti (N = 234).*

| | Motivacija učenika | Akademsko postignuće učenika | Odnos s učenicima | Podučavanje |
|---|-----------------------|------------------------------------|----------------------|--------------|
| 1. ... netko od mojih učenika ne smatra predmet koji predajem vrijednim učenja. | .937 | | | |
| 2. ... se nekome od mojih učenika ne sviđa predmet koji predajem. | .917 | | | |
| 3. ... netko od mojih učenika nije zainteresiran za predmet koji predajem. | .834 | | | |
| 4. ... netko od mojih učenika ne uspije naučiti zadani nastavni materijal. | | .942 | | |
| 5. ... netko od mojih učenika ne uspije ostvariti značajan napredak kroz školsku godinu. | | .884 | | |
| 6. ... netko od mojih učenika ima vrlo nizak školski uspjeh. | | .935 | | |
| 7. ... netko od mojih učenika padne predmet koji predajem. | | .704 | | |
| 8. ... netko od mojih učenika smatra da mi se ne može obratiti sa svojim problemima bili oni povezani sa školom ili ne. | | | .929 | |
| 9. ... netko od mojih učenika smatra da mi se ne može obratiti za pomoć kada mu/joj je to potrebno. | | | .943 | |
| 10. ... netko od mojih učenika ne vjeruje da mi je zbilja stalo do njega/nje. | | | .658 | |
| 11. ... lekcija koju sam predavao/la nije bila toliko učinkovita za učenje učenika koliko je mogla biti. | | | | -.942 |
| 12. ... lekcija koju sam predavao/la nije uspjela aktivno uključiti učenike koliko je mogla. | | | | -.909 |
| 13. ... lekcija koju sam predavao/la nije odražavala moje najbolje sposobnosti kao nastavnika. | | | | -.882 |

Napomena: svaka od čestica započeta je s „Osjećao/la bih se osobno odgovorno da...”

Prilog 3

Deskriptivni podaci za svaku česticu na Upitniku mehanizama podučavanja o predrasudama.

| | Deskriptivni podaci | | | Najčešći odgovor | Postotak biranja najčešćeg odgovora |
|--|---------------------|----------|-----------|------------------|-------------------------------------|
| | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | |
| 1. Kada podučavam učenike o predrasudama, pružam im informacije iz provjerenih i znanstvenih izvora. | 242 | 5.78 | 1.49 | 7 ^a | 44.2 |
| 2. Pri podučavanju o predrasudama surađujem s drugim profesorima. | 239 | 4.41 | 1.88 | 4 ^b | 18.8 |
| 3. Učim učenike da nije u redu biti predrasudan samo zato da budu „u trendu“. | 243 | 6.12 | 1.56 | 7 | 65.0 |
| 4. Ako ona postoje, nastojim otkriti kako je došlo do predrasudnih mišljenja kod učenika. | 243 | 5.91 | 1.36 | 7 | 45.7 |
| 5. U suradnji s drugima pri podučavanju o predrasudama unaprijed dogovaramo o sadržaju koji ćemo podučavati. | 242 | 4.50 | 1.95 | 4 | 21.2 |
| 6. Tijekom rasprava na temu predrasuda potičem učenike da izraze svoje mišljenje. | 246 | 6.44 | 1.21 | 7 | 73.2 |
| 7. Podučavam učenike o običajima, tradicijama i vrijednostima drugih kultura. | 246 | 6.05 | 1.50 | 7 | 57.3 |
| 8. Pri podučavanju o predrasudama surađujem sa stručnjacima na tom području ili drugima koji nisu zaposleni u školi. | 240 | 3.94 | 2.00 | 4 | 20.0 |
| 9. Pomažem učenicima shvatiti osjećaje i iskustva žrtava predrasuda. | 244 | 6.10 | 1.32 | 7 | 52.9 |
| 10. Potičem učenike da reagiraju kada se netko predrasudno ponaša, tj. da im daju do znanja da to nije u redu. | 243 | 6.27 | 1.27 | 7 | 62.1 |
| 11. Unaprijed planiram aktivnosti po kojima bih mogao/la vidjeti je li nakon podučavanja došlo do smanjenja razine predrasuda kod učenika. | 238 | 5.03 | 1.67 | 6 ^c | 24.4 |
| 12. Potičem učenike da pred drugima izražavaju pozitivna razmišljanja o žrtvama predrasuda. | 240 | 5.87 | 1.43 | 7 | 44.6 |
| 13. Kad podučavam o predrasudama, nastojim zadavati zadatke i postavljati pitanja koja učenike potiču na razmišljanje. | 242 | 6.05 | 1.28 | 7 | 50.4 |
| 14. Koristim raznolike izvore za dobivanje informacija o predrasudama. | 240 | 5.82 | 1.39 | 7 | 41.3 |
| 15. Potičem učenike da mi daju povratne informacije o našim razgovorima o predrasudama. | 241 | 5.88 | 1.34 | 7 | 43.2 |
| 16. Nastojim poistovjetiti učenike sa skupinama kojima ne pripadaju naglašavanjem sličnosti koje postoje između njih. | 245 | 5.80 | 1.48 | 7 | 42.0 |
| 17. Učim učenike kako se zalagati za žrtve predrasuda. | 245 | 5.71 | 1.46 | 7 | 35.1 |
| 18. Podučavanje o predrasudama povezujem s aktualnim događajima iz zemlje i svijeta. | 244 | 6.12 | 1.26 | 7 | 53.3 |

| | | | | | |
|---|-----|------|------|---|------|
| 19. Nastojim poticati učenike da osvijeste svoje osjećaje kada pričamo o predrasudama. | 242 | 6.05 | 1.26 | 7 | 49.6 |
| 20. Podučavanje o predrasudama povezujem sa školskim gradivom iz svojeg predmeta. | 242 | 5.93 | 1.58 | 7 | 53.3 |
| 21. <i>Pri podučavanju o predrasudama surađujem sa stručnim suradnicima u školi poput psihologa ili pedagoga.</i> | 241 | 4.66 | 1.93 | 6 | 22.8 |
| 22. <i>Koristim igranje uloga, simulacije, izložbe i slično kako bi učenici sami prikazali običaje ili tradicije iz drugih kultura.</i> | 240 | 4.68 | 1.95 | 6 | 22.1 |
| 23. Podučavanjem o predrasudama ističem da različitost ima i pozitivne strane. | 245 | 6.16 | 1.31 | 7 | 52.8 |
| 24. Dajem učenicima do znanja da je korištenje predrasudnog razgovora ili šala također predrasudno ponašanje. | 240 | 5.83 | 1.51 | 7 | 46.3 |
| 25. Potičem učenike da zamisle kako bi se osjećali na mjestu žrtve predrasuda. | 241 | 6.22 | 1.25 | 7 | 59.3 |
| 26. Dajem priliku svim učenicima da izraze svoje mišljenje do kraja, bez obzira smatram li to mišljenje ispravnim ili neispravnim. | 243 | 6.28 | 1.17 | 7 | 61.3 |
| 27. S učenicima razgovaram o njihovim emocijama na temu predrasuda. | 242 | 5.97 | 1.38 | 7 | 47.5 |
| 28. Potičem učenike da prepoznaju svoja prošla ponašanja prema skupinama koje su žrtve predrasuda. | 240 | 5.83 | 1.47 | 7 | 42.9 |
| 29. Učenicima dajem do znanja da upoznavanjem osoba različitih od njih samih može doći do obogaćivanja kulture, veće kreativnosti i novih načina rješavanja problema. | 243 | 6.25 | 1.17 | 7 | 59.3 |
| 30. U slučaju da su učenička ponašanja prema pojedinim skupinama neprimjerena/neprikladna, razgovaram o tome s učenicima. | 244 | 6.36 | 1.16 | 7 | 65.6 |

^a u potpunosti se odnosi na mene; ^b niti se odnosi niti se ne odnosi na mene; ^c uglavnom se odnosi na mene

Prilog 4

Međusobne korelacije varijabli (N = 269).

| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. |
|--|----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| 1. Mehanizmi podučavanja (ukupni rezultat) | -- | .97** | .76** | .47** | .20** | .19** | .10 | .18* | .14 | .27** | -.29** |
| 2. Podučavanje o predrasudama | | -- | .56** | .41** | .18* | .11 | .07 | .19** | .15* | .25** | -.32** |
| 3. Planiranje aktivnosti i suradnja s drugima u pripremi za podučavanje o predrasudama | | | -- | .39** | .15* | .24** | .13 | .06 | .03 | .26** | -.11 |
| 4. Nastavnička samoefikasnost | | | | -- | .21** | .15* | .14* | .17** | .09 | .27** | -.14* |
| 5. Osjećaj odgovornosti (ukupni rezultat) | | | | | -- | .84** | .87** | .80** | .84** | .38** | -.17** |
| 6. Osjećaj odgovornosti za motivaciju učenika | | | | | | -- | .74** | .50** | .58** | .29** | -.07 |
| 7. Osjećaj odgovornosti za akademsko postignuće učenika | | | | | | | -- | .54** | .60** | .33** | -.13* |
| 8. Osjećaj odgovornosti za odnos s učenicima | | | | | | | | -- | .70** | .31** | -.21** |
| 9. Osjećaj odgovornosti za podučavanje | | | | | | | | | -- | .32** | -.22** |
| 10. Pozitivna empatija | | | | | | | | | | -- | -.40** |
| 11. Empatička neosjetljivost | | | | | | | | | | | -- |

Napomena: *p<0.1; **p<0.01 ***p<0.001

Prilog 5

Prosječni odgovori na pojedinim mehanizmima podučavanja o predrasudama ovisno o radnom mjestu nastavnika.

