

Зборник Института за педагошка истраживања
Година 53 • Број 2 • Децембар 2021 • 207–238
УДК 159.947.5.075:37.091.12(497.11)
37.091.12:331.54(497.11)

ISSN 0579-6431
ISSN 1820-9270 (Online)
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2102207S>
Оригинални научни рад

МОТИВАЦИЈА БУДУЋИХ НАСТАВНИКА ЗА ИЗБОР НАСТАВНИЧКЕ ПРОФЕСИЈЕ – ПРИСТУП УСМЕРЕН НА ОСОБУ*

Наташа Симић**

Универзитет у Београду, Србија, Филозофски факултет, Институт за психологију

Милица Марушић Јаблановић

Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

Данка Пурић

*Универзитет у Београду, Србија, Филозофски факултет, Одељење за психологију и
Лабораторија за истраживање индивидуалних разлика*

АПСТРАКТ

Примењујући приступ усмерен на особу, у овом раду смо настојале да утврдимо профиле будућих наставника на основу њихове мотивације за избор наставничке професије и упоредимо их имајући у виду њихову перцепцију дате професије и задовољство избором професије. Додатни циљ представљало је испитивање могућих разлика између мушкараца и жена, као и између будућих наставника разредне и предметне наставе. Скалу Чиници који утичу на избор посла наставника попунило је 364 будућих наставника из Србије. Анализом латентних профила издвојиле смо три профила. Незаинтересовани негативисти се одликују слабом мотивацијом, негативнијом перцепцијом професије наставника и најнижим степеном задовољства избором професије, тако да се овај профил може сматрати маладаптивним. Некритички ентузијаста имају највиши степен мотивације и најпозитивнију перцепцију добити од посла наставника. Профил који смо назвали аутономним реалистима одликује се најнижом екстринзичком и мотивацијом која потиче од социјалних утицаја. Регистроване су полне разлике између профила, али не и разлике које се тичу типа иницијалног образовања. Познавање профила наставника може по-

* Напомена. Истраживање је финансирало Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Републике Србије (бр. уговора 451-03-9/2021-14/200018 и 451-03-9/2021-14).

** E-mail: nsimic@f.bg.ac.rs

моћи у предвиђању различитих каријерних путања и у осмишљавању интервенција које ће бити прилагођене потребама специфичних подгрупа будућих наставника у Србији.

Кључне речи:

будући наставници, FIT-Choice, професија наставника, мотивација, анализа латентних профила.

■ УВОД

Сазнања о утицају наставника на квалитет наставе, заинтересованост и постигнућа ученика (Baier *et al.*, 2018; Hattie, 2009; Keller, Neumann & Fischer, 2016), као и изазови са којима се многе земље суочавају у вези са ниским квалитетом наставе, ниским статусом професије наставника и виоком стопом напуштања посла (Cooper & Alvarado, 2006; Watt & Richardson, 2008), довели су до пролиферације студија које се баве мотивацијом за бављење послом наставника. У Србији је спроведено неколико истраживања о мотивацији будућих и актуелних наставника (нпр: Marušić, 2014; Marušić Jablanović, 2016; Simić, 2014; Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021). Међутим, у њима је примењиван приступ усмерен на варијабле или су се дата истраживања заснивала на квалитативним подацима. Насупрот приступу усмереном на варијабле који се заснива на претпоставци да сви појединци унутар узорка потичу из исте популације, приступ усмерен на особу омогућава боље нијансирање кроз препознавање, на први поглед, тешко уочљивих хомогених подгрупа унутар популације. Како будући наставници представљају хетерогену групу појединаца који се одликују различитим комбинацијама особина личности и разлога за бављење послом наставника (Jansen in de Wal, den Brok, Hooijer, Martens, & van den Beemt, 2014; Van den Berghe *et al.*, 2013; 2014), у овом раду је примењен приступ усмерен на особу у оквиру модела *Чиниоци који утичу на избор посла наставника* (енг. *Factors Influencing Teaching Choice*, надаље, модел *FIT-Choice*, Watt & Richardson, 2007; Watt & Richardson, 2008). Утврђивање профила будућих наставника добијених на основу њихове мотивације за избор посла наставника може помоћи креаторима образовних политика и особама које се баве образовањем наставника при креирању интервенција које би биле прилагођене потребама сваког профила. Практичне импликације су посебно значајне за системе попут оног у Србији, у коме постоји негативна селекција предметних наставника праћена недостатком одређених профила наставника и лошим статусом ове професије (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018a; Kovács-Cerović, 2006; Nišević & Colić, 2010; OECD, 2013).

Мотивација за избор професије наставника – модел FIT-Choice

Овај рад се ослања на познати теоријски оквир *Чиниоци који утичу на избор посла наставника – FIT-choice* (Watt *et al.*, 2012), који обухвата дванаест фактора мотивације. Фактори који се обично изједначавају са екстринзичком мотивацијом су: *сигурност посла, време за породицу и преносивост посла* и они су груписани унутар фактора вишег реда који се назива *лична корист*. Фактори који се односе на оно што се обично назива алтруистичка мотивација су: *обликовање будућности омладине, повећање социјалне једнакости, друштвени допринос и рад са децом/младима* и груписани су унутар фактора вишег реда који се назива *друштвена корист*. Преостали фактори су: *интринзичка вредност, опажање поседовања потребних способности* (у даљем тексту: *способности*), *претходна искуства учења и подучавања, утицаји других и резервна опција* (избор посла наставника услед неуспеха да се гради каријера у области првог избора).

Модел такође садржи четири фактора перцепције наставничке професије: *експертска каријера и високи захтеви* (односе се на захтеве посла), *плата и друштвени статус* (односе се на добити од посла), као и фактор *одвраћање* који се односи на друштвене утицаје против избора наставничког посла (Watt *et al.*, 2012). *Задовољство избором професије* наставника је предложено као излазна варијабла у овом моделу.¹

Студије спроведене у различитим контекстима доказале су ваљаност и поузданост *FIT-Choice* модела и упитника (нпр. Glutsch & König, 2019; Jugović, Marušić, Pavin Ivanec & Vizek Vidović, 2012; Kilinç, Watt & Richardson, 2012). Једино су се фактори *преносивост посла* и *резервна опција* у неким студијама показали неадекватним (Jugović *et al.*, 2012; Watt *et al.*, 2012). У студији у којој је валидирана *FIT-Choice* скала у Србији потврђена је дванаестофакторска структура предложена у изворном моделу, уз две мале модификације: фактори *сигурност посла* и *преносивост посла* су спојени у један фактор, док се фактор *избегавање бавеза* (односно избор посла наставника као лаког посла који оставља много слободног времена) појавио као посебан фактор. Све предложене перцепције и јдан фактор који се односи на задовољство избором професије показали су се релевантним и у српском контексту, с тим што су аутори предложили да фактор *експертске каријере* буде уклоњен или пажљиво примењен, због његове ниске поузданости (Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021).

Док је структура модела и инструмента потврђивана, уочене су разлике у степену и рангирању мотивације у различитим земљама. У највећем броју западних земаља, као и у Хрватској и Србији, највише ранжирани фактори су били *интринзичка вредност* и *друштвена корист*, док је у Кини и Турској

¹ За више појединости о овом моделу погледати, на пример, Watt & Richardson, 2008; Watt *et al.*, 2012; или рад Симић и сарадника (Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021).

сигурност посла имала преимућство над *интринзичном вредношћу* (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Glutsch & König, 2019; Goller, Ursin, Vähäsantanen, Festner & Harteis, 2019; Kılınç, Watt & Richardson, 2012; Lin, Shi, Wang, Zhang & Hui, 2012; Marušić, Jugović & Pavin Ivanec, 2011; Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021; Watt *et al.*, 2012). Студије спроведене у Гани и Естонији указују на значај екстринзичке мотивације код будућих наставника (Akyeampong & Stephens, 2002; Taimalu, Luik & Täht, 2011).

У појединим студијама, које су се заснивале на моделу *FIT-Choice*, испитиване су разлике у мотивацији међу различитим групама наставника. Утврђено је да су будући наставници мушког пола имали више скорове на *резервној опцији* и да је њихова мотивација више екстринзичка, док су жене више алтруистички и интринзички мотивисане (Kılınç, Watt & Richardson, 2012; Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021). У Турској су будући наставници предмета из области природних наука исказали нижи степен мотивације него студенти других дисциплина или будући наставници разредне наставе (Kılınç, Watt & Richardson, 2012). У српском и немачком контексту је утврђено да су алтруистички мотиви израженији код будућих наставника разредне наставе него код будућих предметних наставника (Glutsch & König, 2019; Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021). Без обзира на контекст истраживања, утврђено је да будући наставници схватају наставничку професију као професију чији су захтеви већи од добити, али да упркос томе показују задовољство избором професије (Kılınç, Watt & Richardson, 2012; Lin *et al.*, 2012; Marušić, Jugović & Pavin Ivanec, 2011; Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021; Watt *et al.*, 2012).

Профили будућих наставника

У аустралијској студији, која се заснивала на моделу *FIT-Choice*, аутори су на основу мотивације, перцепције посла наставника и професионалних аспирација уочили три профила будућих наставника (Watt & Richardson, 2008). Они су те профиле назвали *високо ангажовани посвећеници*, *високо ангажовани 'прелетачи'* и *ниско ангажовани дефетисти*. *Високо ангажовани посвећеници* су остварили највише скорове на интринзичкој мотивацији и на два мотива *друштвене користи* (*рад са младима* и *обликовање будућности омладине*), а најниже на мотиву *резервна опција*. *Ниско ангажовани дефетисти* су имали најниже скорове на факторима *интринзичка вредност* и *друштвена корист*. *Високо ангажовани 'прелетачи'* су се налазили између ова два кластера, будући да су два мотива *друштвене користи* (*повећање социјалне једнакости* и *друштвени допринос*) била подједнако изражена као код *високо ангажованих посвећеника*, а да су *резервну опцију* оценили подједнако као *ниско ангажовани дефетисти* (Watt & Richardson, 2008). *Високо ангажовани посвећеници* и *високо ангажовани 'прелетачи'* су били веома посвећени настави, једино што

су високо ангажовани посвећеници исказали намеру да остану у наставничкој професији, док су високо ангажовани 'прелетачи' разматрали и друге опције. На узорку сачињеном од будућих наставника у Сједињаним Америчким Државама, исти аутори су потврдили релевантност профила *високо ангажованих посвећеника* и *ниско ангажованих дефетста*. Трећи издвојени профил назвали су *наставници оријентисани на одељење*. Између *високо ангажованих посвећеника* и *наставника оријентисаних на одељење* нису постојале разлике у вези са мотивацијом, али је други кластер имао мање изражене лидерске амбиције (Watt, Richardson & Wilkins, 2014).

У студији чији су узорак чинили будући наставници из Сједињених Америчких Држава и у којој је коришћен други сет инструмената добијена су три профила који су названи *ентузијастички*, *конвенционални* и *прагматични* (Thomson & Palermo, 2014). *Ентузијастички* профил се одликовао високом интринзичком и алтруистичком мотивацијом и високим ентузијазмом за бављење послом наставника. Наставници који су припадали *конвенционалном* профилу такође су имали висок степен интринзичке и алтруистичке мотивације, али су их мање привлачили екстринзички разлози, будући да су били свеснији недостатака наставничког посла. *Прагматични* профил се односио на испитанике који су углавном мотивисани екстринзичким факторима, који имају негативне емоције према наставничкој професији и тенденцију да разматрају друге професије.

У студији у којој је на узорку будућих васпитача и учитеља примењен други упитник о мотивацији за посао наставника (не *FIT-Choice*) утврђено је да постоје два кластера: *кластер зрелог избора каријере* и *кластер незрелог избора каријере* (Marušić Jablanović, 2016). Мотивација за избор професије у овим двема групама била је прилично слична, са нешто израженијом алтруистичком и екстринзичком мотивацијом и мотивацијом која потиче од социјалних утицаја међу припадницима *кластера зрелог избора каријере*. Такође су уочене и разлике које се тичу личних вредности, при чему је *кластер зрелог избора каријере* више вредновао добробит других људи и сигурност појединца и друштва.

Ослањајући се на теорију самодетерминације (Ryan & Deci, 2000), у различитим студијама установљен је различит број профила наставника, али доследно је утврђено постојање две групе (Abos, Haerens, Sevil, Aelterman & García-Gonzalez, 2018; Collie & Martin, 2017; Watt & Richardson, 2008). Једна група наставника (обично 40–45% испитаника) била је аутономно мотивисана, показујући адаптиван, здрав образац мотивације повезан са неколико позитивних исхода као што су већи ниво ангажованости, нижи ниво сагоревања на послу и анксиозности и оптималнији стил подучавања. Насупрот томе, друга група (чији је број варирао од једне седмине до једне трећине узорка, у зависности од студије), састојала се од наставника који си имали екстринзичку мотивацију, или изузетно ниску свеукупну мотивацију, и са њима повезане негативне професионалне и личне исходе. Ова разлика између адаптивних профила, који

омогућавају преданост, уживање и ангажовање у професионалној улози и маладаптивних профила, повезаних са незаинтересованошћу или сагоревањем на послу, потврђена је и у другим студијама (нпр. Bruinsma & Jansen, 2010, Sinclair, Dowson & McInerney, 2006).

Предмет и циљ истраживања

Упркос теоријској и практичној вредности приступа усмереног на особу, до сада је објављено свега неколико студија у којима је примењен овај приступ у области мотивације будућих наставника и у којима је истовремено био коришћен неки опште познат и валидиран теоријски и психометријски модел (видети нпр. Watt & Richardson, 2008; Watt, Richardson & Wilkins, 2014). У овој студији смо настојале да тај недостатак у стручној литератури умањимо утврђивањем типологије будућих наставника која се заснива на структури њихове мотивације да се баве послом наставника, како је дефинише модел *FIT-choice*.

Да бисмо боље разумеле профиле, осим разлика у мотивацији, настојале смо да испитамо и разлике у домену њихове перцепције професије и задовољства избором професије, како је дефинисано датим моделом. На основу резултата добијених у претходним студијама (нпр. Abos *et al.*, 2018; Collie & Martin, 2017; Thompson & Palermo, 2014; Watt & Richardson, 2008; Watt, Richardson & Wilkins, 2014) очекивале смо да ћемо издвојити два до пет профила, од којих ће најмање један бити „адаптиван” и најмање један „маладаптиван”.

Иако то није био наш главни циљ, први корак пре истраживања профила представљало је утврђивање дескриптивних показатеља за варијабле мотивације, перцепције и задовољства избором професије будућих наставника у Србији. Поред тога што дескриптивни статистици омогућавају да стекнемо јасну представу о одликама будућих наставника у Србији, циљ ове анализе био је и да допринесемо дискусијама којесе баве упоређивањем различитих култура.

Најзад, додатни, ескplorативни циљ студије односио се на испитивање разлика између профила у односу на пол и иницијално образовање (будући наставници разредне наставе у односу на предметне наставнике – који се припремају за наставу математике, природних и техничко-технолошких наука и за наставу друштвених и хуманистичких наука). Ослањајући се на претходне студије (Glutsch & König, 2019; Kılınc, Watt & Richardson, 2012; Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021), хипотеза је била да ће наставници женског пола и будући наставници разредне наставе бити заступљенији у једном профилу или у више њих са истакнутом алтруистичком и интринзичком мотивацијом, док ће наставници мушког пола и наставници предметне наставе доминирати у једном профилу или у више профила са истакнутом екстринзичком мотивацијом.

■ МЕТОДОЛОГИЈА

Испитаници и поступак

Како би била обезбеђена што већа разноврсност узорка која би омогућила генерализацију налаза, испитани су студенти са 14 факултета са четири државна универзитета у Србији на којима се школује највећи број будућих наставника на различите начине и у различитим областима.² Првобитно је 475 испитаника попунило упитнике који су им подељени током редовне наставе (71%) и онлајн (29%).

С обзиром на то да се студија односи на мотивацију будућих наставника за избор наставничке каријере, испитаници са искуством у настави дужим од 240 дана (што је дуже од времена предвиђеног за приправништво кандидата који полажу државни испит, $N = 30$) елиминисани су из узорка. Другу групу која је искључена из студије сачињавали су испитаници који су навели да уопште нису мотивисани да раде као наставници ($N = 81$). Имајући у виду да образовне путање испитаника који су учествовали у овом истраживању нуде могућности за запошљавање и изван наставе, определиле смо се за испитанике који су изразили макар умерену жељу да раде као наставници, што нам се чинило као решење које нуди најпоузданије информације о будућим наставницима.

Коначан узорак обухватио је 364 будућа наставника³ (74% женског и 26% мушког пола), просечне старости 22 године ($SD = 2$, опсег од 19 до 34 године) и са просечном оценом 8,16. Узорак је обухватио будуће наставнике који су се налазили на завршним годинама основних студија или на мастер студијама (Табела 1).

² Закон о основама система образовања и васпитања из 2009. године прописује да будући наставници разредне наставе (који раде са децом старости од 7 до 11 година) и наставници предметне наставе (који раде са децом старости од 12 до 18 година) морају имати звање мастера и најмање 36 ЕСП бодова остварених у области психологије, педагогије и методике и школске праксе. Уписом на факултет, будући наставници разредне наставе опредељују се за посао наставника, уз интегрисану припрему за рад у настави и за предмете. Међутим, постоји велика разноврсност типова студија на којима се студенти могу обучити за будуће наставнике предметне наставе. Неки студенти уписују тзв. наставничке смерове/одсеке и припремају се за посао у настави већ од прве године студија. Други стичу образовање у својим научним дисциплинама/ областима и специјализују се за рад у настави стицањем 36 ЕСП бодова у психолошко-педагошко-методичким (ППМ) предметима кроз основне или мастер студије, или стицањем дипломе на специјализованом мастер програму за наставнике.

³ Овај узорак се делимично преклапа са узорком из валидационе студије за *FIT-Choice* скалу (Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021).

Табела 1: Структура узорка заснована на степену студија и типу иницијалног образовања

Област	Степен студија и тип иницијалног образовања				Укупно
	Основне студије		Мајстер студије		
	„Наставнички” смерови	Програм са интегрисаним 36 ЕСПБ из ПШМ предмета	„Наставнички” мајстер	Специјализација у одговарајућој научној области	
Будући наставници разредне наставе	86 (100%)	0 (0%)	0 (%)	/	86 (24%)
Будући наставници STEM предмета	71 (91%)	7 (9%)	18 (41%)	26 (59%)	122 (34%)
Будући наставници ДХ предмета	45 (29%)	111 (71%)	0 (0%)	0 (0%)	156 (43%)

Напомена. ЕСПБ се односи на Европски систем преноса бодова у коме је 1 ЕСПБ бод једнак 25–30 часова ангажовања на студијама; ПШМ се односи на предмете психологије, педагогије и методике који су неопходни за рад у настави; STEM се односи на предмете из области природних, техничко-технолошких наука и математике, а ДХ на друштвено-хуманистичке предмете.

Инструмент

Скала Чиниоца који утичу на избор наставничке каријере (*FIT-choice* скала, Watt & Richardson, 2007)⁴ састоји се од 62 ставке сврстане у три целине: *Мотивација за наставничку каријеру* (42 ставке које се односе на 12 подскала првог реда), *Перцепције посла наставника* (14 ставки које се односе на *Одвраћање* и *Задовољство избором професије*). Одговори на све ставке дати су на седмостепеној Ликертовој скали (видети Додатак 1).

Све супскеале које су се односиле на *мотивацију* су показивале добру интерну конзистентност у различитим узорцима, при чему су Кронбахови α коефицијенти по правилу били изнад 0,80 (Jugović *et al.*, 2012; Kılınç, Watt & Richardson, 2012; Watt & Richardson, 2007; Watt *et al.*, 2012). Једини изузетак чини супскала *резервне опције*, код које је Кронбахов α коефицијент варирао од 0,57 до 0,67 (Watt *et al.*, 2012). Показало се да супскеале друге и треће целине имају добру интерну конзистентност. Једино супскеале *експертска каријера*, *захтеви посла* и *одвраћање* имају ниже вредности Кронбахових α коефицијената у неким контекстима. *Задовољство избором професије* је показало високу интерну конзистентност (вредности Кронбахових α коефицијената су изнад 0,87) без обзира на контекст у којем је спроведено истраживање (Jugović *et al.*, 2012; Kılınç, Watt & Richardson, 2012; Lin *et al.*, 2012; Watt *et al.*, 2012). У овој студији поузданости мерене Кронбах α коефицијентом варираше од 0,634 до 0,901 (Табела 2), осим за фактор *експертска каријера* који је изузет из даљих анализа због ниске поузданости.

Поред података добијених помоћу *FIT-Choice* скале, прикупљени су и подаци о социодемографским карактеристикама испитаника. Подаци о старосној доби и просечној оцени коришћени су само за опис узорка, док су подаци о полу и типу иницијалног образовању (област студија) коришћени и за накнадне статистичке анализе. Два питања која су се односила на претходно искуство у држању наставе и свеукупну мотивацију за бављење послом наставника служила су да из узорка буду изузети испитаници који су имали превише радног искуства да би се сматрали будућим наставницима, или су били сувише демотивисани да би се могли сматрати правим кандидатима за посао наставника.

Анализа података

Прво смо израчунале аритметичке средине и стандардне девијације варијабли и спровеле *t*-тестове ради упоређивања вредности *перцепција* утврђених на узорку у Србији са онима из међународних студија.⁵ Затим смо анализирале ла-

⁴ Захваљајемо се ауторима инструмента на дозволи за употребу.

⁵ Ослањале смо се на просечне вредности, стандардне девијације и величине узорака приказане у претходним студијама у којима је коришћен модел *FIT-choice*.

тентне профиле (*Latent Profile Analysis*, LPA) како бисмо издвојиле потенцијално различите профиле будућих наставника на основу њихове мотивације за посао наставника. Профиле смо планирале да проценимо под такозваним „Моделом 1”, који претпоставља једнаке варијансе међу профилима и коваријансе фиксиране на нулу, те да испитамо сложеније моделе у случају да у оквиру Модела 1 не пронађемо адекватно решење. Испитале смо решења од два до пет профила, у складу са резултатима претходних студија (нпр. Abos *et al.*, 2018; Thompson & Palermo, 2014; Watt, Richardson & Wilkins, 2014). Ниже вредности Акаике и Беџијанског информационог критеријума (енгл. *Akaike Information Criterion – AIC*, *Bayesian Information Criterion – BIC*) и виша ентропија указују на добро решење, али се парсимоничност, интерпретабилност решења и број испитаника по профилима такође узимају у обзир приликом одређивања броја профила (McCutcheon, 2002; Pastor, Barron, Miller & Davis, 2007).

Симулационе студије сугеришу да је BIC прецизнији у утврђивању правог броја профила и од AIC и од ентропије (Tein, Soxe & Cham, 2013), те смо се, у оквиру статистичких индекса, највише ослањале на BIC. Профиле су били засновани на пет фактора мотивације првог реда (*интринзичка вредност, способност, претходна искуства учења и подучавања, утицаји других и резервна опција*) и на два фактора мотивације вишег реда (*лична корист и друштвена корист*), који обухватају варијансу димензија нижег реда на кохерентан начин. Профиле су потврђени помоћу низа анализа варијансе (ANOVA) са седам фактора мотивације, као зависним варијаблама, и са припадношћу профилима као независном варијаблом. Да бисмо продубиле разумевање профила мотивације и да бисмо их валидирале, упоредиле смо их на основу перцепција наставничке професије и задовољства избором професије помоћу ANOVA. У случају да Левенов тест покаже неједнаке варијансе група, планирале смо да користимо Велчову (Welch) робустну анализу варијансе ANOVA допуњену Гејмс-Хауеловим (*Games-Howell*) *post hoc* тестовима.

На крају, упоредиле смо издвојене профиле по полу и иницијалном образовању помоћу *chi*-квадрат теста. Све анализе су извршене у софтверу R, верзија 4.1.1. (*R Core Team*, 2020). LPA анализа је извршена помоћу *tidyLPA* пакета у софтверу R (Rosenberg *et al.*, 2019).

РЕЗУЛТАТИ

Дескриптивна анализа и поређење са другим земљама

Међу будућим наставницима у Србији највише оцењени фактори мотивације били су *интринзичка вредност*, *обликовање будућности омладине*, *способности* и *рад са младима* (Табела 2). Најслабије оцењен фактор била је *резервна опција*. Испитаници су захтеве посла оценили као високе, а добити од посла као релативно ниске. Задовољство избором професије било је релативно високо. Ослањајући се на препоруку да вредности скјуниса и куртозиса треба да буду у оквиру ± 2 (George & Mallery, 2003), дистрибуције свих варијабли се могу оценити као приближно нормалне, са изузетком фактора *резервне опције* који је имао лептокуртичну дистрибуцију и био (у извесној мери) је позитивно асиметричан.

Табела 2: Дескриптивна статистика за факторе *FIT-Choice* скале (мотивација и перцепција)

Фактори/ Подфактори	М	SD	Sk	Ku	α
Мотивације					
Интринзичка вредност	6,12	1,00	-1,06	0,26	,746
<i>Лична корист</i>	4,14	1,39	-0,26	-0,56	,869
Време за породицу	5,00	1,73	-0,67	-0,53	,889
Избегавање обавеза	3,45	1,86	0,34	-0,99	,816
Сигурност и преносивост посла	3,97	1,42	-0,20	-0,67	,811
<i>Друштвена корист</i>	5,32	1,11	-0,78	0,24	,880
Друштвени допринос	5,07	1,45	-0,71	0,06	,782
Обликовање будућности омладине	5,70	1,30	-1,09	0,89	,777
Повећање социјалне једнакости	5,16	1,48	-0,81	0,06	,833
Рад са младима	5,39	1,49	-0,96	0,23	,872
<i>Претходна искуства учења и поучавања</i>	5,18	1,84	-0,80	-0,52	,927
Утицаји других	2,95	1,83	0,58	-0,90	,886
Способности	5,40	1,11	-0,72	0,65	,786
Резервна опција	1,78	1,13	1,77	2,73	,658

Перцепције					
Експертска каријера ⁶	6,06	0,98	-1,10	0,68	,421
Плата	2,43	1,41	0,82	-0,23	,901
Друштвени статус	3,98	1,31	-0,14	-0,56	,876
Високи захтеви	5,55	0,99	-0,82	1,31	,634
Одвраћање	3,66	1,96	0,19	-1,17	,869
Задовољство избором професије	5,45	1,43	-0,83	-0,02	,868

Да бисмо одговориле на додатни циљ ове студије, упоредиле смо наше резултате са резултатима добијеним у међународним студијама. Прво смо упоредиле рангирање фактора мотивације. Налази о преовлађујућој интринзичкој и алтруистичкој мотивацији, као и перцепција сопствене високе компетенције за посао наставника у складу су са резултатима добијеним у Сједињеним Америчким Државама, Аустралији, Немачкој, Норвешкој и Хрватској (Glutsch & Koenig, 2019; Marušić, Jugović & Pavin Ivanec, 2011; Watt *et al.*, 2012), а у супротности су са онима у Кини, Турској, Естонији и Гани, у којима екстринзичка мотивација – посебно *сигурност посла*, има важну улогу (Akyeampong & Stephens, 2002; Kilinç, Watt & Richardson, 2012; Lin *et al.*, 2012; Taimalu, Luik & Täht, 2011).

За упоређивање перцепција о послу наставника израчунале смо *t*-тестове на основу доступних података (величина узорка, аритметичке средине и стандардне девијације) из релевантних публикација о перцепцијама будућих наставника. Перцепција занимања као високо захтевног, уз скроман социјални статус, у складу је са претходним студијама. Међутим, плата наставника се доживљава као много мање повољна него у многим другим земљама у којима је примењен модел *FIT-Choice*. Поређење аритметичких средина за фактор *плата* показало је да не постоје статистички значајне разлике између, на пример, узорака у Србији и Гани (на основу Salifu, Alagbela & Ofori, 2018) – $t(716) = -1,772$, $p = 0,077$, али су се значајне разлике⁷ појавиле између узорака у Србији и Турској (на основу Kilinç, Watt & Richardson, 2012 – $t(1939) = 9,711$), узорака у Србији и Финској (на основу Goller *et al.*, 2019 – $t(565) = 9,417$) и узорака у Србији и Кини (на основу Lin *et al.*, 2012 – $t(904) = 12,066$). *Задовољство избором професије* било је веће него оно у Турској (на основу Kilinç, Watt & Richardson, 2012 – $t(1939) = -3,317$) и Кини (на основу Lin *et al.*, 2012 – $t(904) = -8,178$), мада мање него у Хрватској (на основу Jugović *et al.*, 2012 – $t(736) = 9,677$) и Сједињеним Америчким Државама (на основу Watt *et al.*, 2012 – $t(619) = 6,313$).

⁶ Због веома ниске поузданости, ова подскала није коришћена у даљим анализама.

⁷ Приказане су само разлике које су значајне на нивоу $p < 0,000$.

Мотивациони профили и њихова повезаност са перцепцијама професије наставника и задовољством избором професије

Показатељи фита били су релативно слични за све профиле (Табела 3). *ВИС* је фаворизовао решења са три или са пет профила, с тим што је решење са пет профила садржало један профил са малим бројем испитаника ($N = 31$). Узимајући у обзир вредности свих индекса, број испитаника по кластеру и интерпретабилност решења, решење са три профила је одабрано као оно које најбоље одговара подацима.

Табела 3: Индекси фита за различита решења са профилима у *LPA* анализи

Број профила	AIC*	BIC*	Ентропија	Процент испитаника у најмањем профилу	Процент испитаника у највећем профилу
2	6945,84	7031,57	0,88	0,21	0,79
3	6830,99	6947,90	0,82	0,20	0,46
4	6809,50	6957,59	0,75	0,18	0,34
5	6757,88	6937,15	0,77	0,07	0,32

*за стандардизоване варијабле

Сва три профила су се разликовала по свим мотивима (Табела 4), осим фактора *интринзичке вредности* и *резервне опције* који су били истог интензитета у профилима 2 и 3. *Профил 1* је показивао, уопштено посматрано, најнижу мотивацију за каријеру наставника а највиши скор за *резервну опцију*, те смо га назвали *незаинтересовани негативисти*. *Профил 2* је имао најизраженије све аспекте мотивације, те смо овај профил, због безусловног ентузијазма, назвали *некритички ентузијаст*. *Профил 3* је у начелу имао умерену мотивацију и мање изражено вредновање фактора *личне користи* и *утицаја других* него друга два профила, што нас је подстакло да овај профил назовемо *аутономни реалисти*.

Табела 4: Резултати анализа варијансе за разлике између профила у мотивацији за посао наставника

Варијабле	M(SD)				Велчов статистик	p	Разлике између група*
	Незаинтересовани негативисти (N = 73)	Некритички ентузијастички (N = 124)	Аутономни реалисти (N = 167)				
Лична корист	4,15 (1,47)	4,89 (1,05)	3,58 (1,31)	44,68***	<0,001	3 < 1 < 2	
Друштвена корист	4,13 (1,04)	5,85 (0,82)	5,46 (0,94)	72,49***	< 0,001	1 < 3 < 2	
Ингринзичка вредност	4,62 (0,73)	6,41 (0,72)	6,57 (0,55)	212,54***	< 0,001	1 < 2, 3	
Претходна искуства учења и подучавања	4,11 (1,97)	5,76 (1,42)	5,21 (1,87)	20,03***	< 0,001	1 < 3 < 2	
Способности	4,18 (1,06)	5,93 (0,72)	5,54 (0,97)	78,23***	<0,001	1 < 3 < 2	
Утицај других	2,33 (1,38)	5,02 (1,10)	1,67 (0,77)	423,43***	<0,001	3 < 1 < 2	
Резервна опција	2,33 (1,42)	1,73 (1,08)	1,56 (0,95)	9,03***	<0,001	2, 3 < 1	

* Гејмс-Хауелов post hoc тест

Табела 5: Резултати анализа варијансе за разлике између профила у перцепцији посла наставника

Варијабле	M(SD)					p	Разлике између група*
	Незаинтересовани негативисти (N = 73)	Некритички ентузијастички (N = 124)	Аутономни реалисти (N = 167)	Велчов статистик			
Плата	2,19 (1,10)	2,77 (1,62)	2,28 (1,34)	5,13	0,007	1, 3 < 2	
Задовољство избором	4,58 (1,49)	5,84 (1,15)	5,54 (1,44)	19,17	<0,001	1 < 2, 3	
Одвраћање	3,79 (1,91)	3,62 (1,82)	3,64 (2,10)	0,20	0,82	1 = 2 = 3	
Друштвени статус	3,40 (1,05)	4,36 (1,31)	3,96 (1,32)	16,10	<0,001	1 < 3 < 2	
Високи захтеви	5,07 (1,08)	5,74 (0,80)	5,63 (1,03)	10,60	<0,001	1 < 2, 3	

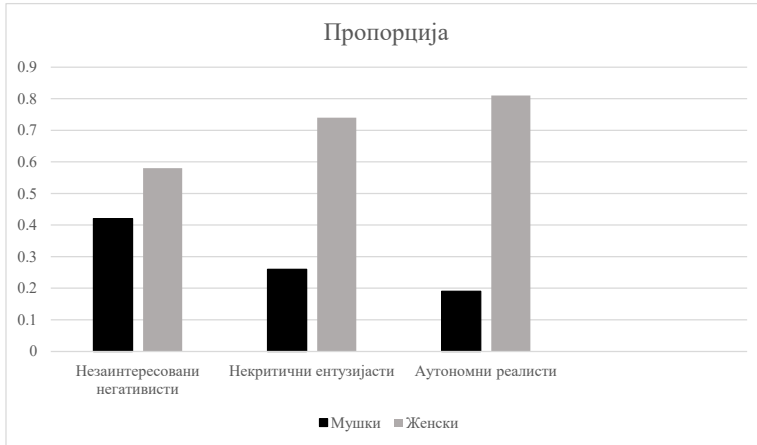
* Гејмс-Хауелов post hoc тест

Анализе за *перцепције посла наставника* су додатно валидирале релевантност добијена три профила. Како смо и очекивале, будући наставници који припадају групи *незаинтересованих негативиста* су наставнички посао доживљавали на негативнији начин него други профили, посебно *профил некритичких ентузијаста*, и показивали су мање задовољство избором професије и од *некритичких ентузијаста* и од *аутономних реалиста* (Табела 5). *Некритички ентузијаста* су плату и социјални статус наставничке професије оценили повољније него други профили. У складу са умереним мотивацијама, код профила *аутономних реалиста* добијена је реалистичнија перцепција посла наставника.

Разлике с обзиром на пол и иницијално образовање

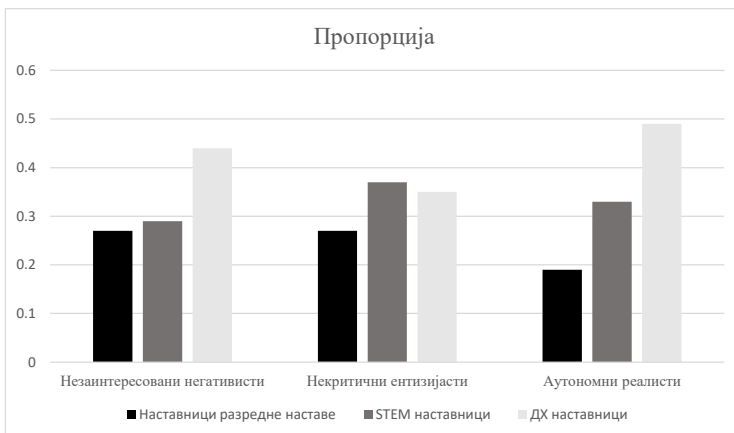
Удео студената мушког и женског пола се разликовао по профилима, $\chi^2(2) = 13,05$, $p = 0,001$ (Графикон 1). Како бисмо утврдиле које ћелије су допринеле значајном омнибус тесту, прегледале смо стандардизоване резидуале свих ћелија пратећи оквирно правило да резидуали већи од два указују на значајна одступања од очекиваних вредности у датој ћелији (Sharpe, 2015). Унутар профила *незаинтересованих негативиста* било је несразмерно више испитаника и несразмерно мање испитаница (стандардизовани резидуали су износили, редом, 3,31 и -3,31), док је међу *аутономним реалистима* било несразмерно мање испитаника, а несразмерно више испитаница (стандардизовани резидуали су били, редом, -2,80 и 2,80).

Графикон 1: Пропорција испитаника мушког и женског пола у оквиру профила



Што се тиче разлика у иницијалном образовању, иако у профилу *аутономних реалиста* има више будућих наставника ДХ предмета, а мање наставника разредне наставе, а у профилу *нереалистичних ентузијаста* мање будућих наставника ДХ предмета (са стандардизованим резидуалима од 2,00, -2,09 и -2,27, редом), уопштено посматрано није постојала повезаност између области образовања и припадности профилима $\chi^2(4) = 7,54, p = 0,110$ (Графикон 2).

Графикон 2: Пропорција будућих наставника разредне наставе, STEM предмета и ДХ предмета у оквиру профила



■ ДИСКУСИЈА

У овом раду најпре смо извршиле увид у израженост мотивације будућих наставника у Србији за професију наставника, њихове перцепције професије и њихово задовољство избором професије. То нам је омогућило да резултате добијене у Србији ставимо у контекст међународних студија и дамо свој допринос дискусијама заснованим на *FIT-Choice* оквиру. Међутим, централни циљ ове студије био је да истражимо профиле будућих наставника на основу њихове мотивације да се баве послом наставника. Поред тога, настојале смо да валидирамо профиле поредећи их у односу на перцепције професије и задовољство избором професије. На крају, упоредиле смо будуће наставнике различитог пола и иницијалног образовања, како бисмо утврдиле евентуално постојање „спољашњих” факторе који би могли бити повезани са припадношћу одређеном профилу.

Мотивација, перцепције и задовољство избором професије будућих наставника у Србији

У складу са ранијим студијама, укључујући и српску валидацију *FIT-Choice* модела и скале (Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021), мотиви *интринзичка вредност, опажање поседовања потребних способности и друштвена корист* показали су се као најутицајнији, док за њима следи мотив *претходна искуства учења и подучавања*. Мотив *утицаји других* је изражен мање од теоријског просека за овај модел, док мотив *резервна опција* има готово безначајну улогу. Ово указује на повољан образац избора професије, који је више налик обрасцима уоченим у Хрватској и западним земљама (Glutsch & König, 2019; Marušić, Jugović & Pavin Ivanec, 2011; Watt et al. 2012), а мање налик онима у Кини и Турској (Kilinc, Watt & Richardson, 2012; Liu & Qi, 2006), што може бити повезано са настојањима Србије да постане део Европске уније и приближи се вредностима које она промовише. Нижи степен задовољства зарадом се може тумачити објективно нижим платама наставника која је, у време истраживања, била нижа од просечне плате на нивоу државе (Европска комисија/ЕАСЕА/Eurydice, 2018b, OECD, 2016). Без обзира на то, задовољство избором професије је веће него у Турској и Кини, што се може протумачити разликама у карактеристикама иницијалног образовања и система регрутовања студената за професију наставника, као и другим контекстуалним специфичностима (Kilinc, Watt & Richardson, 2012; Liu & Qi, 2006).

Профили будућих наставника

У овој студији издвојена су три профила који се разликују не само према изражености мотивације и обрасцима мотивација, већ и према перцепцијама професије наставника и задовољству избором дате професије. *Незаинтересовани негативисти*, који имају начелно слабу мотивацију, увиђају мало добити од бављења послом наставника, те су налик *слабо ангажованим дефетистима* у Сједињеним Америчким Државама и Аустралији (Watt & Richardson, 2008; Watt, Richardson & Wilkins, 2014). Процент испитаника заступљених у овом профилу је 20% и сличан је оном који је утврђен у Аустралији (Watt & Richardson, 2008). *Незаинтересовани негативисти* су такође слични *прагматичном профилу* (Thompson & Palermo, 2014) и немотивисаним профилима (Abos *et al.*, 2018; Collie & Martin, 2017). Знајући да су интринзичка и алтруистичка мотивација повезане са повољнијим односом према послу и слабијом тежњом ка напуштању посла (Marušić, 2014), међу *незаинтересованим негативистима* можемо очекивати већи степен осипања и слабију посвећеност континуираном професионалном развоју.

Други утврђени профил, *некритички ентузијаст*, одликује позитиван однос према будућем послу (повољније оцењују добити од професије него друга два профила) и висока мотивација, великим делом „обојена” утицајима значајних других. Захваљујући позитивним емоцијама и позитивној перцепцији професије наставника, овај профил наликује *ентузијастичком профилу* (Thompson & Palermo, 2014) као и, у извесној мери, *високоангажованим посвећеницима* (Watt & Richardson, 2008), а у узорку је заступљен у сличном степену. Будући да ову групу будућих наставника карактерише још виши степен мотивације у односу на сличне профиле из међународних студија (нпр. Watt *et al.*, 2012), можемо претпоставити да они имају идеализовану представу о професији, што је феномен који је већ препознат код будућих наставника у Србији (Simić, 2014; Simić, Jokić i Vučelić, 2017). Стога се од њих може очекивати да искажу високо ангажовање и посвећеност послу, али такође, када почну да раде, могу бити и под већим ризиком од друштвених притисака (нпр. од стране родитеља и колега), „шока реалности” (Veenman, 1984) и синдрома сагоревања.

Трећи профил, *аутономни реалисти*, иако начелно слабије мотивисан у поређењу са *некритичким ентузијастима*, показује висок ниво интринзичке и алтруистичке мотивације. Код њих се уочава најнижи степен екстринзичке мотивације и утицаја социјалног окружења на избор професије наставника. Ови испитаници сматрају да је плата наставника ниска, статус умерено позитиван а захтеви посла високи. Упркос томе, задовољни су својим избором професије. Стога, особе које припадају овом профилу имају реалистичну, балансирану представу о професији, аутентичну заинтересованост за младе и радне задатке наставника, и на њих не утичу толико социјална очекивања. Иако овај профил

може личити на *високо ангажоване прелетаче*, по slabим утицајима других (Watt & Richardson, 2008), или на *конвенционалне* наставнике по виоком степену интринзичке мотивације (Thompson & Palermo, 2014), он се инхерентно разликује од свих профила издвојених у ранијим студијама. Када размишљају о својим каријерним путањама, *аутономни реалисти* показују мањи ентузијазам за посао наставника, а тиме и потенцијално већу склоност ка промени посла због постојања свести о изазовима које он подразумева. Међутим, од њих се може очекивати да буду катализатори промена у школама, који су посвећени јачању социјалне једнакости и унапређивању аутономног и креативног мишљења.

Имајући у виду да слаба мотивација за посао наставника води негативним професионалним исходима (нпр. Abos *et al.*, 2018; Bruinsma & Jansen, 2010; Collie & Martin, 2017; Sinclair, Dowson & McInerney, 2006), профил *незаинтересовани негативисти* можемо сматрати маладаптивним профилем. Стога је за ову групу будућих наставника изузетно важно да се, пре налажења посла у школи, подстичу на рефлексију и поновну процену свог професионалног идентитета. Њихови едукатори и каријерни саветници треба да им помогну да пронађу алтернативне каријерне путање у којима би били ангажованији и задовољнији. Ако се запосле у школи, ментори и друге колеге треба да их подстакну на уживање у преношењу знања другима (будући да је интринзичка мотивација код њих израженија него други типови мотивације) и да их подстичу ка проналажењу инспирације у експериментисању са разноврсним наставним методама. Друга два профила могу се сматрати адаптивним. Међутим, *некритички ентузијастички* могу бити под већим ризиком од доживљавања негативних личних исхода једном када се суоче са свакодневним захтевима посла. Да не би брзо дошло до преоптерећености и исцрпљености, припадницима овог профила је потребан брижан ментор и постепено укључивање у радне задатке у школи.

Разлике у односу на пол и иницијално образовање

Ова студија је показала да су испитаници мушког пола били несразмерно заступљенији у групи *незаинтересованих негативиста* него у другим двема групама. Ова разлика указује на већу вероватноћу да испитаници, у поређењу са испитаницама, покажу мању заинтересованост за посао наставника и да прихвате посао у школи само ако не пронађу ништа друго. С друге стране, у аутентично и аутономно мотивисаној групи било је несразмерно више будућих наставница. Ови налази су у складу са ранијим студијама које су примећивале приступ усмерен на варијабле, које су показале да је код наставника мушког пола израженија екстринзичка, а слабије изражена алтруистичка мотивација (Glutsch & König, 2019; Kılınç, Watt & Richardson, 2012). Они су у извесној мери

у складу са студијом спроведеном у Србији, где су се разлике између мушкараца и жена појавиле само на фактору *рад са младима*, на коме су испитанице имале више скорове (Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021).⁸ На основу ових налаза можемо очекивати различите каријерне путање и професионално понашање међу наставницима мушког и женског пола, уз већу вероватноћу да ће наставници мушког пола бити неангажовани, песимистични и неефикасни и уз претпоставку да ће наставници женског пола бити посвећенији и спремнији на суочавање са изазовима. Ово се може објаснити интеракцијом очекивања од мушкараца и жена у патријархалним друштвима и ниске плате наставника (Европска комисија/ЕАСЕА/Eurydice, 2018b, Petrović & Radoman, 2019; OECD, 2016). Поред залагања да се повећа зарада и унапреди општи статус професије наставника, како би се ова професија учинила пријемчивијом за све (а посебно за мушкарце), препоручујемо да се посвети додатна пажња наставницима почетницима мушког пола, као и да им се пружи подршка у изграђивању сопственог професионалног идентитета заснованог, на пример, на иновативној настави, истраживањима и умрежавању.

Иако је изнета хипотеза да ће се наставници разредне наставе и две групе предметних наставника разликовати по својим мотивационим профилима (на основу Glutsch & König, 2019; Kılınç, Watt & Richardson, 2012, Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021), уочено је свега неколико трендова, али не и значајних разлика. Ово се може објаснити чињеницом да су велики део будућих предметних наставника чинили студенти „наставничких” смерова, те да су били слични наставницима разредне наставе по првобитним професионалним тежњама.

Ограничења и даља истраживања

Једно од ограничења ове студије потиче од структуре узорка. Студенти различитих области специјализације и различитог степена студија нису били подједнако заступљени у узорку. Међутим, оваква структура у великој мери одражава постојеће разлике у образовним путањама студената који се припремају за професију наставник у Србији. Слично томе, преовлађују испитанице женског пола чија је просечна оцена релативно висока, али сматрамо да то одражава карактеристике популације студената који похађају завршне године студијских програма намењених будућим наставницима.

Да би се омогућило дубље разумевање трију профила, предлагемо прикупљање квалитативних података у форми интервјуа или писаних наратива. Неке разлике, посебно оне које се односе на перцепције добити од посла, могу

⁸ Потребно је напоменути да је у овој студији прилико тумачења разлика у односу на пол коришћена Бонферонијева корекција, што је довело до тога да се мањи број разлика сматра статистички значајним.

поттицати од социоекономског статуса будућих наставника, те би ову променљиву требало узети у обзир у будућим истраживањима. Имајући на уму уочене разлике у полној структури добијених профила, потребно је проверити импликације које смо извели на основу налаза ове студије, а које се односе на каријерне путање (будућих) наставника у Србији.

Поред тога, будуће студије би могле да се фокусирају на личност и личне вредности као на потенцијално релевантне корелате мотивација и перцепција посла наставника. Штавише, лонгитудинална студија која би пратила прелазак студената у свет рада омогућила би нам поузданије податке о изазовима са којима се сваки профил сусреће током своје каријере, као и о ангажовању у учионици и школи и целокупној ефикасности на послу.

■ ЗАКЉУЧАК

Ова студија је потврдила да коришћење модела *FIT-Choice* у оквиру приступа усмереног на особу може дати нове и корисне увиде о мотивацији будућих наставника. Три издвојена профила се значајно разликују у вези са готово свим видовима мотивације и перцепција наставничке професије, што може имати значајне импликације на њихове одлуке које се односе на каријеру и професионално понашање ако се запосле у школи. Штавише, студија је показала да испитаници и испитанице нису подједнако заступљени ни у једном од три профила, при чему су мушкарци склонији маладаптивним мотивационим обрасцима. Стога, чини се прикладним користити *FIT-Choice* скалу и ослањати се на ова три профила у поступку професионалне селекције, каријерног вођења и саветовања будућих и актуелних наставника.

ПРИЛОГ

Табела А1: Превод на српски језик ајтема за факторе мотивације обухваћене инструментом *FIT-Choice* (Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021)

		Инструкција на енглеском језику	Инструкција на српском језику
		I chose to become a teacher because... (1 – not at all important, 7 – extremely important)	Изабрао/ла бих/сам да будем наставник зато што... (1 – нимало важан разлог, 7 – веома важан разлог)
Чинилац	Item code	Ставка на енглеском језику	Ставка на српском језику
	B5	I have the qualities of a good teacher.	имам квалитете потребне за доброг наставника.
Способности	B19	I have good teaching skills.	имам добре вештине подучавања.
	B43	Teaching is a career suited to my abilities.	посао наставника одговара мојим способностима.
	B1	I am interested in teaching.	сам заинтересован/а за подучавање других.
Интринзичка вредност	B7**	I have always wanted to be a teacher.	сам одувек желео/ла да будем наставник.
	B12	I like teaching.	волим да преносим знање другима.
	B11	I was unsure of what career I wanted.	нисам био/ла сигуран/а чиме желим да се бавим.
Резервна опција	B35	I was not accepted into my first-choice career.	нисам успео/ла да упишем оно што ми је био први избор.
	B48	I choose teaching as a last-resort career.	ми је посао наставника био последња опција.
	B14	Teaching will offer a steady career path.	посао наставника нуди стабилну каријеру.
Сигурност посла	B27	Teaching will provide a reliable income.	ће ми посао наставника обезбедити редовна примања.
	B38	Teaching will be a secure job.	ће посао наставника бити сигуран посао.

Време за породицу	B2*	Part-time teaching could allow more family time	се радно време наставника може добро ускладити са породичним обавезама
	B16	Teaching hours will fit with the responsibility of having a family.	ми посао наставника омогућава да имам довољно времена и за породицу.
	B29**	School holidays will fit in with family commitments.	ће се школски распустити уклопити у мој породични живот.
Избегавање обавеза	B4	As a teacher I will have lengthy holidays.	ћу као наставник ћу имати дуге распусте.
	B18	As a teacher I will have a short working day.	ћу као наставник имати кратко радно време.
	B8**	Teaching will be a useful job for me to have when travelling.	ми занимање наставника може омогућити да путујем.
Преносивост посла	B22	A teaching qualification is recognised everywhere.	су квалификације наставника препознате свуда у свету.
	B45	A teaching job will allow me to choose where I want to live.	ми посао наставника дозвољава да одаберем где желим да живим.
	B9	Teaching will allow me to shape child/adolescent values.	као nastavnik mogu oblikovati sistem vrednosti mladih.
Обликовање будућности деце/омладине	B23	Teaching will allow me to influence the next generation.	ће ми посао наставника омогућити да утичем на будуће генерације.
	B53**	Teaching will allow me to have an impact on children/adolescents.	ће ми подучавање омогућити да позитивно утичем на децу и младе.
	B36	Teaching will allow me to raise the ambitions of under-privileged youth.	ће ми посао наставника омогућити да подстакнем амбиције деце која су у неповољнијем друштвеном положају.
Повећање социјалне једнакости	B49	Teaching will allow me to benefit the socially disadvantaged.	ће ми посао наставника омогућити да помогнем деци која одрастају у неповољним условима.
	B54	Teaching will allow me to work against social disadvantage.	ће ми посао наставника омогућити да допринесем смањењу друштвене неправде.

Друштвени допринос	B6	Teaching will allow me to provide a service to society.	ће ми посао наставника омогућити да будем од користи друштву.
	B20	Teachers make a worthwhile social contribution.	наставници дају вредан допринос друштву.
	B31	Teaching enables me to give back to society.	кроз овај посао могу да се одужим друштву.
Рад са младима	B13	I want a job that involves working with children/adolescents.	желим посао који подразумева рад са младима.
	B26	I want to work in a child-centred environment.	желим да радим у окружењу које је усмерено на децу.
	B37	I like working with children/adolescents.	волим да радим са децом и младима.
Претходна искуства учења и подучавања	B17	I have had inspirational teachers.	сам као ученик/ца имао/ла наставнике који су ме инспирисали.
	B30	I have had good teachers as a role models.	сам у школи имао наставнике који су ми били узор.
	B39**	I have had positive learning experiences.	су ми искуства везана за школу и учење била позитивна.
Утицаји других	B3	My friends think I should become a teacher.	моји пријатељи мисле да би требало да постанем наставник.
	B24	My family thinks I should become a teacher.	моја породица сматра да би требало да будем наставник.
	B40*	People I have worked with think I should become a teacher.	људи из мог окружења мисле да би требало да будем наставник.

*Ставка је прилагођена српском језику

**Ставка је уклоњена ради повећања поузданости супскале и фит индекса конфирматорне факторске анализе.

Табела А2: Превод на српски језик ајтема за факторе перцепција обухваћене инструментом *FIT-Choice* (Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021)

Factor	Item code	Ставка на енглеском	Ставка на српском
Експертска каријера	C10**	Do you think teaching requires high levels of expert knowledge?	Да ли сматраш да наставници треба да буду стручњаци за област коју предају?
	C14**	Do you think teachers need high levels of technical knowledge?	Да ли сматраш да посао наставника захтева врло развијена методичка знања?
	C15**	Do you think teachers need highly specialised knowledge?	Да ли сматраш да наставници треба да имају развијена уско стручна знања?
Захтеви посла	C2	Do you think teachers have a heavy workload?	Да ли сматраш да наставници имају много посла?
	C7	Do you think teaching is emotionally demanding?	Да ли сматраш да је посао наставника емоционално захтеван?
	C11	Do you think teaching is hard work?	Да ли сматраш да је посао наставника тежак?
	C4	Do you believe teachers are perceived as professionals?	Да ли мислиш да људи доживљавају наставнике као стручне особе?
Социјални статус	C8	Do you believe teaching is perceived as a high-status occupation?	Да ли мислиш да се посао наставника сматра послом који има висок статус у друштву?
	C12	Do you believe teaching is a well-respected career?	Да ли мислиш да је посао наставника високо цењен?
	C5	Do you think teachers have high morale?	Да ли сматраш да наставници имају висок ниво ентузијазма?
	C9	Do you think teachers feel valued by society?	Да ли мислиш да се сами наставници осећају цењеним у друштву?
	C13	Do you think teachers feel their occupation has high social status?	Да ли мислиш да сами наставници осећају да њихово занимање има висок социјални статус?

Плата	C1	Do you think teaching is well paid?	Да ли мислиш да је посао наставника добро плаћен?
	C3	Do you think teachers earn a good salary?	Да ли сматраш да наставници добро зарађују?
	D2	Were you encouraged to pursue careers other than teaching?	Други су ме наводили на то да одаберем неки други посао, а не посао наставника.
Одвраћање***	D4	Did others tell you teaching was not a good career choice?	Други су ми говорили да посао наставника није добар избор.
	D6	Did others influence you to consider careers other than teaching?	Други су ме наводили да размислим о избору неког другог занимања.
Задовољство избором професије***	D1	How carefully have you thought about becoming a teacher?	Пажљиво сам промислио/ла када сам доносио/ла одлуку о томе да постанем наставник.
	D3	How satisfied are you with your choice of becoming a teacher?	Драго ми је што сам одлучио/ла да постанем наставник.
	D5	How happy are you with your decision to become a teacher?	Задовољан/на сам својим избором да постанем наставник.


















*Ставка је прилагођена српском језику

**Ставка је уклоњена ради повећања поузданости супскале и фит индекса конфирматорне факторске анализе


***За део D упитника који садржи супскале *одвраћање* и *задовољство избором професије*, измењена је формулација оригиналне верије – уместо у упитном облику, ставке су дате у изјавном облику. Значење ставки није промењ

■ Коришћена литература

- Abos, A., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N. & García-Gonzalez, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable- and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74(1), 21–34. DOI: 10.1016/j.tate.2018.04.010
- Akyeampong, K. & Stephens, D. (2002). Exploring the backgrounds and shaping of beginning student teachers in Ghana: Toward greater contextualisation of teacher education. *International Journal of Educational Development*, 22(3–4), 261–274. DOI: 10.1016/S0738-0593(01)00064-5
- Baier, F., Decker, A., Voss, T., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Kunter, M. (2018). What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 767–786. <https://doi.org/10.1111/bjep.12256>
- Bruinsma, M. & Jansen, E. P. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession?. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185–200. DOI: 10.1080/02619760903512927
- Collie, R. J. & Martin, A. J. (2017). Adaptive and maladaptive work-related motivation among teachers: A person-centered examination and links with well-being. *Teaching and Teacher Education*, 64, 199–210. DOI: 10.1016/j.tate.2017.02.010
- Cooper, J. M. & Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment and retention of teachers*. UNESCO education policy series No. 5. Paris: The International Institute for Educational Planning (IIEP) & Brussels: The International Academy of Education (IAE).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018a). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018b). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2016/17*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 11.0 Update*. Allyn and Bacon, Michigan.
- Glutsch, N. & König, J. (2019). Pre-service teachers' motivations for choosing teaching as a career: Does subject interest matter?. *Journal of Education for Teaching*, 45(5), 494–510, DOI: 10.1080/02607476.2019.1674560
- Goller, M., Ursin, J., Vähäsantanen, K., Festner, D. & Harteis, C. (2019). Finnish and German student teachers' motivations for choosing teaching as a career. The first application of the FIT-Choice scale in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 85, 235–248. DOI: 10.1016/j.tate.2019.06.023
- Hattie, J. A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. T. (2012). The factors influencing teaching (FIT)-Choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249–269. DOI: 10.1080/1359866X.2012.700043
- Jansen in de Wal, J., den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L. & van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27–36. DOI: 10.1016/j.lindif.2014.08.001
- Jugović, I., Marušić, I., Pavin Ivanec, T. & Vizek Vidović, V. (2012). Motivation and personality of pre-service teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271–287. DOI: 10.1080/1359866X.2012.700044

-  Keller, M. M., Neumann, K. & Fischer, H. E. (2017). The impact of physics teachers' pedagogical content knowledge and motivation on students' achievement and interest. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(5), 586–614. <https://doi.org/10.1002/tea.21378>
-  Kiliñç, A., Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199–226. DOI: 10.1080/1359866X.2012.700048
-  Kovács-Cerovic, T. (2006). National Report: Serbia. In P. Zgaga (Ed.), *The prospects of teacher education in South East Europe. Southeast European Educational Cooperation Network*. Slovenia: Center for Educational Policy Studies, University of Ljubljana.
-  Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S. & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between pre-service teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227–248. DOI: 10.1080/1359866X.2012.700047
-  Liu, P., & Qi, C. (2006). Examining teacher preparation in PR China and the US: A preliminary comparative study. *International Education*, 35(2), 5.
-  Marušić, M. (2014). Da li je intrinzička motivacija profesionalnog izbora značajna za kasniji profesionalni razvoj nastavnika?. *Psihologija*, 47(4), 449–464. DOI: 10.2298/PSI1404449M.
-  Marušić Jablanović, M. (2016). Motivi profesionalnog izbora i vrednosni prioriteti budućih vaspitača i učitelja. *Nastava i vaspitanje*, 65(3), 525–540. DOI: 10.5937/nasvas1603525M
-  Marušić, I., Jugović, I. & Pavin Ivanec, T. (2011). Primjena teorije vrijednosti i očekivanja u kontekstu odabira učiteljske profesije. *Psihološki teme*, 20(2), 299–318.
-  McCutcheon, A. L. (2002). Basic concepts and procedures in single- and multiple-group latent class analysis. In J. A. Hagenaars & A. L. McCutcheon (Eds.), *Applied latent class analysis* (pp. 3–55). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
-  Nišević, S. & Colić, V. (2010). Profesionalni status, zadovoljstvo poslom i stručni profil vaspitača i učitelja. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 314–325.
-  OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
-  OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>
-  Pastor, D. A., Barron, K. E., Miller, B. J. & Davis, S. L. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 8–47. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2006.10.003
-  Petrović, I. i Radoman, M. (2019). Patrijarhalnost, autoritarnost i nacionalizam u Srbiji – promene vrednosnih orijentacija. U M. Lazić & S. Cvejić (ur.), *Stratifikacijske promene u periodu konsolidacije kapitalizma u Srbiji* (pp. 215–246). Beograd: Filozofski fakultet, Institut za sociološka istraživanja.
-  R Core Team (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Retrieved 11.12.2020. from the World Wide Web <https://www.R-project.org/>
-  Rosenberg, J. M., van Lissa, C. J., Beymer, P. N., Anderson, D. J., Schell, M. J. & Schmidt, J. A. (2019). *Tidy LPA: Easily carry out Latent Profile Analysis (LPA) using open-source or commercial software [R package]*. Retrieved 11.12.2020. from the World Wide Web <https://data-edu.github.io/tidyLPA/>
-  Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68

- Salifu, I. & Alagbela, A. A. & Ofori, C. G. (2018). Factors influencing teaching as a career choice (FIT-Choice) in Ghana. *Teaching Education*, 29(2), 111–134. DOI: 10.1080/10476210.2017.1365360
- Sharpe, D. (2015). Chi-Square Test is statistically significant: Now what? *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(8), 1–10. <https://doi.org/10.7275/tbfa-x148>
- Simić, N. (2014). *Nastavničke brige i načini njihovog prevazilaženja*. Neobjavljena doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Simić, N., Marušić Jablanović, M. & Grbić, S. (2021). Why teaching? A validation of the FIT-Choice scale in the Serbian context. *Journal of Education for Teaching* (online first). <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1958655>
- Simić, N., Jokić, T. & Vukelić, M. (2017). Personal construct psychology in preservice teacher education: The path toward reflexivity. *Journal of Constructivist Psychology* 32(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/10720537.2017.1336137>
- Sinclair, C., Dowson, M. & McInerney, D. M. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108(6), 1132–1154. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2006.00688.x
- Taimalu, M., Luik, P. & Täht, K. (2017). Teaching motivations and perceptions during the first year of teacher education in Estonia. In H. Watt, P. Richardson & K. Smith (Eds.), *Global Perspectives on Teacher Motivation* (Current Perspectives in Social and Behavioural Sciences, pp. 162–188). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/9781316225202.007
- Tein, J. Y., Coxe, S. & Cham, H. (2013). Statistical power to detect the correct number of classes in Latent Profile Analysis. *Structural Equation Modelling: A Multidisciplinary Journal*, 20(4), 640–657. <https://doi.org/10.1080/10705511.2013.824781>
- Thomson, M. M. & Palermo, C. (2014). Pre-service teachers' understanding of their professional goals: Case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education*, 44(1), 56–68. DOI: 10.1016/j.tate.2014.08.002
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B. & Haerens, L. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 650–661. DOI: 10.1016/j.psychsport.2013.04.006.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B. & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 407–417. DOI: 10.1016/j.psychsport.2014.04.001.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143–178.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. (2007). Motivational factors influencing teaching as career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. DOI: 10.3200/JEXE.75.3.167-202.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction* 18(5): 408–428. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.002.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805. DOI: 10.1016/j.tate.2012.03.003.

-  Watt, H. M., Richardson, P. W. & Wilkins, K. (2014). Profiles of professional engagement and career development aspirations among USA pre-service teachers. *International Journal of Educational Research*, 65(1), 23–40. DOI: 10.1016/j.ijer.2013.09.008

Примљено 18.10.2021; прихваћено за штампу 06.12.2021.

МОТИВАЦИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРИ ВЫБОРЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ПРОФЕССИИ – ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Наташа Симич

Белградский университет, Сербия, философский факультет,
Институт психологии

Милица Марушич Ябланович

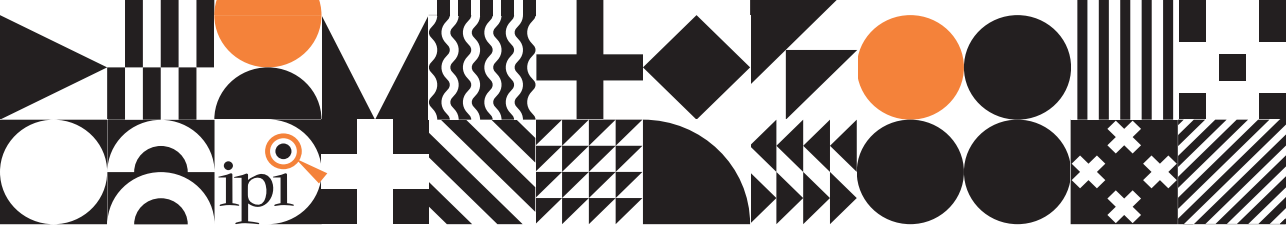
Институт педагогических исследований, Белград, Сербия

Данка Пурич

Белградский университет, Сербия, философский факультет,
Отделение психологии
и Лаборатория для изучения индивидуальных различий

Аннотация. Применяя лично-ориентированный подход, в данной статье мы попытались определить профили будущих преподавателей на основе их мотивации к выбору преподавательской профессии, а также сопоставить их с аспекта восприятия этой профессии и удовлетворённости выбором профессии. Дополнительной целью являлось изучение возможных различий между мужчинами и женщинами, а также между будущими учителями в начальных и старших классах. *Шкалу мотивации для выбора работы преподавателя* заполнило 364 будущих преподавателей из Сербии. Анализируя латентные профили, мы выделили три. *Незаинтересованные негативисты* характеризуются слабой мотивацией, более негативным восприятием профессии преподавателя и самой низкой степенью удовлетворённости выбором профессии, поэтому этот профиль можно считать малоадаптивным. *Некритические энтузиасты* отличаются самым высоким уровнем мотивации и наиболее позитивным восприятием преимуществ и выгод от работы преподавателя. Профиль, названный нами *автономные реалисты* характеризуется самой низкой внешней мотивацией, а также мотивацией, исходящей из социальных влияний. Были зарегистрированы гендерные различия между профилями, но не выявлено различий в отношении типа начального образования. Знание профиля преподавателя может быть полезным при прогнозировании разных путей развития карьеры и при разработке мероприятий и действий, которые будут приспособлены потребностям конкретных специфических подгрупп будущих преподавателей в Сербии.

Ключевые слова: будущие учителя, FIT-Choice, профессия преподавателя, мотивация, анализ латентных профилей.



Journal of the Institute for Educational Research
Volume 53 • Number 2 • December 2021 • 207–238
UDC 159.947.5.075:37.091.12(497.11)
37.091.12:331.54(497.11)

ISSN 0579-6431
ISSN 1820-9270 (Online)
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2102207S>
Original research paper

PRESERVICE TEACHERS' MOTIVATION FOR A TEACHING CAREER – A PERSON-CENTRED PERSPECTIVE*

Nataša Simić**

University of Belgrade, Serbia, Faculty of Philosophy, Institute of Psychology

Milica Marušić-Jablanović

Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

Danka Purić

University of Belgrade, Serbia, Faculty of Philosophy, Department of psychology and Laboratory for Research of Individual Differences

ABSTRACT

Adopting a person-centred perspective, this study sought to determine preservice teachers' profiles based on their motivation for a teaching profession and compare them in terms of perceptions of the profession and satisfaction with career choice. An additional goal was to investigate potential differences between males and females, as well as prospective class and subject teachers. *FIT-Choice scale* was administered to 364 Serbian preservice teachers. A latent profile analysis identified three profiles. *Disengaged negativists* are distinguished by weak motivations, more negative perceptions of the teaching profession and the lowest satisfaction with the career choice, so this profile could be considered maladaptive. *Uncritical Enthusiasts* have the highest level of motivations and the most positive perceptions of task return. The profile named *Autonomous realists* is characterised by the lowest extrinsic and social influence motivation. The profiles differ with respect to gender, but no differences were observed between profiles in terms of educational background. Knowing about profiles can help

* *Note.* This research was funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia (Contract No. 451-03-9/2021-14/200018 and 451-03-9/2021-14).

** E-mail: nsimic@f.bg.ac.rs

in creating predictions about career paths and designing interventions that would be tailored to the needs of specific subgroups of Serbian preservice teachers.

Key words:

preservice teachers, Factor Influencing Teaching-Choice (FIT-Choice), teaching, motivation, latent profile analysis.

■ INTRODUCTION

The increased awareness of teachers' impact on instructional quality, students' interest and achievement (Baier *et al.*, 2018; Hattie, 2009; Keller, Neumann & Fischer, 2017, accompanied with challenges that many countries faced regarding the quality of teaching, teacher status, teacher shortages and turnover (Cooper & Alvarado, 2006; Watt & Richardson, 2008), have led to the proliferation of studies addressing motivation for the teaching profession. In the Serbian context there were several studies dealing with preservice and in-service teachers' motivation (e.g., Marušić, 2014; Marušić Jablanović, 2016; Simić, 2014; Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021), however all of them applied variable-centred approaches or relied on qualitative data. In contrast to a variable-centred approach which tends to assume that all individuals in the sample are from the same population, the person-centred approach tends to enable better nuancing by identifying unobserved homogeneous subgroups within the population. Knowing that prospective teachers represent a heterogeneous group of individuals who combine various personal characteristics and multiple reasons for pursuing a teaching career (Jansen in de Wal *et al.*, 2014; Van den Berghe *et al.*, 2013, 2014), this study opted for a person-centred approach within the FIT-Choice framework (Watt & Richardson, 2007; Watt & Richardson, 2008). Identifying preservice teachers' profiles based on their motivation for choosing a teaching profession can help policy makers and teachers' educators create interventions that would be tailored to the needs of each profile. Practical implications are of particular relevance to the systems such as Serbian, in which there is a negative selection of subject teachers, accompanied with a shortage of teachers of certain profiles and poor status of the teaching profession (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018a; Kovács-Cerović, 2006; Nišević & Colić, 2010; OECD, 2013).

Motivations for choosing a teaching profession – The FIT-Choice framework

This study relies on a well-known theoretical framework, the FIT-choice (Watt *et al.*, 2012), which encompasses twelve factors of motivation. Factors that are typically equated with extrinsic motivation are: *Job safety*, *Time for family* and *Job transferability*, subsumed under the higher-order factor named *Personal utility value*. Factors referring to what is usually called altruistic motivation are: *Shaping future of youth*, *Enhancing social equity*, *Make social contribution*, and *Work with children*, which are subsumed under the higher-order factor named *Social utility value*. The remaining factors are: *Intrinsic value*, *Perceived teaching abilities*, *Prior teaching and learning experiences*, *Social influences*, and a *Fallback career* (choosing teaching due to the failure to pursue the first-choice career).

The model also includes four perceptions of a teaching career: *Expert career* and *High demand* (both referring to job demands), *Salary* and *Social status* (both referring to job returns), as well as *Social dissuasion*, referring to social influences against the teaching career choice (Watt *et al.*, 2012). *Satisfaction with choice* of a teaching career is proposed as an outcome variable in this model¹.

Studies conducted in different contexts proved the validity and the reliability of the FIT-Choice model and scale (e.g. Glutsch & König, 2019; Jugović, Marušić, Pavin Ivanec & Vizek Vidović, 2012; Kılınç, Watt & Richardson, 2012). Only in some studies the factors *Job transferability* and *Fallback career* turned out to be inadequate (Jugović *et al.*, 2012; Watt *et al.*, 2012). In a validation study conducted in Serbia, the 12-factor structure proposed by the original model was confirmed, with two slight modifications: factors *Job Security* and *Transferability* merged into one factor, while *Bludging* (choosing teaching because it is an easy option that provides a lot of free time) appeared as a separate factor. The proposed perceptions and one factor referring to the satisfaction with the career choice proved to be relevant in the Serbian context, as well; only the authors suggested removing or cautiously applying the *Expert career scale* due to its low reliability (Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021).

However, while the structure of the model and the instrument was typically confirmed, differences in the levels and rankings of motivations across countries were observed. In most Western countries, as well as in Croatia and Serbia, the highest ranked factors among teachers were *Intrinsic value* and *Social utility value*, while in China and Turkey *Job security* has prevalence over *Intrinsic value* (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Glutsch & König, 2019; Goller, Ursin, Vähäsantanen, Festner & Harteis, 2019; Kılınç, Watt & Richardson, 2012; Lin, Shi, Wang, Zhang & Hui, 2012; Marušić, Jugović & Pavin Ivanec, 2011; Simić, Marušić Jablanović &

¹ For details about the model, see e.g., Watt & Richardson, 2008; Watt *et al.*, 2012; or Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021.

Grbić, 2021; Watt *et al.*, 2012). Studies conducted in Ghana and Estonia point to the relevance of extrinsic motivations among preservice teachers (Akyeampong & Stephens, 2002; Taimalu, Luik & Täht, 2017).

Some studies that relied on the FIT-Choice model inspected for differences in motivation among different groups of teachers. It was determined that male preservice teachers tended to be higher on the *Fallback career* and to be more extrinsically motivated, while females tended to be more altruistically and intrinsically motivated (Kılınç, Watt & Richardson, 2012; Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021). In the Turkish context, science-related preservice teachers reported significantly lower motivations than students of other disciplines or prospective class teachers (Kılınç, Watt & Richardson, 2012). In the Serbian and German contexts, it was determined that prospective class teachers were more motivated by altruistic motives than prospective subject teachers (Glutsch & König, 2019; Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021). Regardless of the context, preservice teachers perceive the teaching career as having higher demands than returns; yet they demonstrate satisfaction with their career choice (Kılınç, Watt & Richardson, 2012; Lin *et al.*, 2012; Marušić, Jugović & Pavin Ivanec, 2011; Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021; Watt *et al.*, 2012).

Preservice teachers' profiles

In a study with Australian preservice teachers that relied on the FIT-Choice model, authors identified three profiles on the bases of motivations, perceptions of the teaching profession and professional aspirations (Watt & Richardson, 2008). They named them *Highly engaged persisters*, *Highly engaged switchers* and *Lower engaged desisters*. *Highly engaged persisters* had the highest scores for intrinsic and two *Social utility* motives (*Work with children* and *Shape future of children*) and the lowest score for *Fallback career*. *Lower engaged desisters* had the lowest rating of *Intrinsic value* and *Social utility value*. *Highly engaged switchers* were in between the two clusters, having equally high rating two *Social utility* motives (*Enhance social equity* and *Social contribution*) like *Highly engaged persisters* and equal rating of *Fallback career* as *Lower engaged desisters* (Watt & Richardson, 2008). *Highly engaged persisters* and *Highly engaged switchers* were highly devoted to teaching, only *Highly engaged persisters* aspired to stay in the teaching profession, while *Highly engaged switchers* considered other careers as well. On a sample of USA preservice teachers, the same authors confirmed the relevance of *Highly engaged persisters* and *Lower engaged desisters* profiles. The third one was named *Classroom engaged careerists*. In terms of motivation, there were no differences between *Highly engaged persisters* and *Classroom engaged careerists*, only the last one demonstrated lower leadership ambitions (Watt, Richardson & Wilkins, 2014).

A study with preservice teachers in the USA that applied another set of instruments yielded three profiles that were named *Enthusiastic*, *Conventional* and *Pragmatic* (Thomson & Palermo, 2014). *Enthusiastic* profile was distinguished by high intrinsic and altruistic motivation, and high enthusiasm about teaching career. *Conventional* profile teachers also had strong intrinsic and altruistic motivation, but were less attracted by extrinsic reasons, being aware of more disadvantages of the profession. The *Pragmatic* profile contained participants mostly motivated by extrinsic factors, having negative emotions about the profession, with tendency to fluctuate.

In the Serbian context, a study that applied a different motivation questionnaire on a sample of prospective preschool and elementary school teachers, found two clusters – the *cluster of mature career choice* and the *cluster of immature career choice* (Marušić Jablanović, 2016). Motivation of career choice of the two groups was rather similar, with somewhat stronger altruistic, extrinsic and social influences motivation among the members of the *cluster of mature career choice*. Differences in personal values were also observed, with the *cluster of mature career choice* valuing other people's wellbeing and security of the individual the society more.

Relying on the self-determination theory (Ryan & Deci, 2000), various studies identified a different number of teacher profiles, but two groups have consistently been found (Abos, Haerens, Sevil, Aelterman & García-Gonzalez, 2018; Collie & Martin, 2017; Watt & Richardson, 2008). One group of teachers (usually 40-45% of participants) was autonomously motivated, thus displaying an adaptive, healthy pattern of motivation, related to several positive outcomes such as higher engagement, lower levels of burnout and anxiety or a more optimal teaching style. Conversely, the other group (ranging from one seventh to one third of the sample, depending on the study) consisted of teachers with extrinsic motivation, or lack of motivation, related to negative teaching and wellbeing outcomes. This distinction between adaptive profiles – facilitating devotion, enjoyment and engagement in the professional role, and maladaptive profiles – related to disengagement or burnout, was supported by other studies, as well (e.g. Bruinsma & Jansen, 2010, Sinclair, Dowson & McInerney, 2006).

Rationale

Despite the theoretical and practical advantages of the person-centred approach, there were only a few studies that applied a person-centred approach in the field of preservice teachers' motivation and that were at the same time grounded in a well-established theoretical and psychometric model (see e.g. Watt & Richardson, 2008; Watt, Richardson & Wilkins, 2014). In the present study we sought to fill this gap by determining a typology of preservice teachers based on the structure

of their motivation for the teaching profession, as defined by the FIT-choice model.

To better understand the profiles, apart from differences in motivations, we aimed to investigate differences with respect to their perceptions of teaching and satisfaction with the career choice, as defined in the FIT-Choice model. Based on previous studies (e.g. Abos *et al.*, 2018; Collie & Martin, 2017; Thompson & Palermo, 2014; Watt & Richardson, 2008; Watt, Richardson & Wilkins, 2014), we expected to determine two to five profiles, with at least one being “adaptive” and at least one “maladaptive”.

Although not our central goal, the first step before the exploration of the profiles was to determine the descriptive values of motivations, perceptions and of satisfaction with the career choice of preservice Serbian teachers. Besides providing an overview for the Serbian sample, this could contribute to cross-cultural comparisons.

Finally, an additional, exploratory goal of the study was to investigate if there were gender related differences and differences based on the educational paths (prospective class teachers vs. subject teachers – those educated in Science and technology-related (STEM) disciplines and those educated in Social science and Humanities – SS&H disciplines) between the profiles. Relying on previous studies (Glutsch & König, 2019; Kılınç, Watt & Richardson, 2012; Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021) we hypothesised that females and prospective class teachers would be more represented in the profile(s) characterised by prominent altruistic and intrinsic motivation, while males and those educated for subject teachers would predominate in the profile(s) distinguished by prominent extrinsic motives.

■ METHODOLOGY

Participants and procedure

Aiming for a diverse sample that would enable generalisations, we recruited participants from 14 faculties from four Serbian state universities that educate the majority of prospective Serbian teachers through various educational paths and specialisations². Initially, 475 participants completed the questionnaires which

² Serbian Law on Foundations of the Education system from 2009 requires both prospective class teachers (working with children aged 7–11) and subject teachers (working with children aged 12–18) to have a Master’s degree and at least 36 ECTS of psychological, pedagogical and subject didactical courses (PPM) and school practice. When enrolled in the faculty, prospective class teachers choose a teaching career, and they are integrally prepared for both teaching and the subjects. However, there is a variety of educational

were administered in person, during regular classes (71%), and online (29% of participants). Since the study refers to preservice teachers' motivation of career choice, participants with teaching experience greater than 240 days (longer than an internship time requested for candidates who wish to take the state exam, $N = 30$) were removed from the initial sample. Another excluded group were the participants who declared not to be motivated to work as teachers ($N = 81$). Having in mind that the considered educational trajectories also offer employment possibilities other than teaching, including the participants who actually expressed at least moderate intention to work as teachers offered the most reliable information about prospective teachers.

The final sample consisted of 364 preservice teachers³ (74% females and 26% males), with an average age of 22 years ($SD = 2$, range 19–34), and an average GPA of 8.16/10. The sample comprised preservice teachers attending either final years of Bachelor studies or Master studies (see Table 1).

paths prospective subject teachers can undergo. Some students enrol in so-called “teaching” departments and get prepared for a teaching profession from the first study year. Others are educated in their disciplines and get specialised for teaching either by collecting 36 ECTS of PPM courses through their Bachelor or Master studies or through graduating from a specialised “teaching” Master programme.

³ This sample partially overlaps with the sample from the study in which the FIT-Choice scale was validated (Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021).

Table 1: The sample structure based on educational background

Discipline	Study level and type of specialisation				Total
	Bachelor		Master		
	Teaching specialisation	36 ECTS of PPM courses	Teaching specialisation	Specialisation in discipline	
Prospective class teachers	86 (100%)	0 (0%)	0 (%)	/	86 (24%)
Prospective STEM teachers	71 (91%)	7 (9%)	18 (41%)	26 (59%)	122 (34%)
Prospective SS&H teachers	45 (29%)	111 (71%)	0 (0%)	0 (0%)	156 (43%)

Note. Prospective STEM teachers refers to students of Science, Technology, Engineering and Mathematics; prospective SS&H teachers refers to students of Social science and Humanities; ECTS refers to European Credit Transfer System, where 1 ECTS is equal to 25-30 hours of engagement in studying; PPM refers to courses in psychology, pedagogy and subject didactic (methods), necessary at the specialisations for teachers

Instrument

The *Factors Influencing Choice of a Teaching career scale* (FIT-choice scale, Watt & Richardson, 2007) consists of 62 items classified into three sections: *Motivation for the teaching career* (42 items relating to 12 first-order subscales), *Perceptions of teaching* (14 items relating to *Social dissuasion and Satisfaction with choice*). Responses to all items are given on a 7-point Likert scale (see Appendix 1).

All *Motivations* subscales displayed good internal consistencies across diverse samples, with Cronbach's α coefficients typically being above .80 (Jugović *et al.*, 2012; Kılınc, Watt & Richardson, 2012; Watt & Richardson, 2007; Watt *et al.*, 2012). The only exception is *Fallback career* scale (Cronbach's alpha ranging from .57 to .67) (Watt *et al.*, 2012). The subscales belonging to the second and the third sections proved to have good internal consistency, with the subscales *Expert career*, *High demand* and *Social dissuasion* tending to have lower Cronbach's α coefficients in some contexts. *Satisfaction with choice* showed high internal consistency (Cronbach's α coefficients over .87) regardless of the research context (Jugović *et al.*, 2012; Kılınc, Watt & Richardson, 2012; Lin *et al.*, 2012; Watt *et al.*, 2012). In the present study, Cronbach's alpha reliabilities ranged from .634 to .901 (see Table 2), except for *Expert career*, which was excluded from further analyses due to its low reliability.

In addition to the *FIT-Choice scale*, data on participants' socio-demographics was collected. Information about age and average grade – GPA was only used for sample description, while the information about gender and educational path (discipline and type of specialisation) was used for subsequent statistical analyses, as well. There were two questions related to prior teaching experience and the overall motivation to pursue a teaching career that served to exclude those participants who were either too experienced to be considered preservice teachers or too demotivated to be considered real candidates for a teaching profession.

Data analyses

Firstly, the variable means and standard deviations were calculated, and t-tests were performed to compare the values of *Perceptions* determined on the Serbian sample with those from international studies⁴. Then, we proceeded with a latent profile analysis (LPA) to extract potentially different profiles of prospective teachers based on their motivation for the teaching profession. We sought to estimate the profiles under the so-called "Model 1", which assumes equal variances in profiles and covariances set to zero, and test for more complex models in case a satisfactory solution under Model 1 could not be identified. We tested a range of solutions,

⁴ We relied on the mean values, standard deviations and sample sizes for perceptions presented in previous studies using the FIT-Choice scale.

from two to five profiles, as this corresponds to what has previously been reported (e.g. Abos *et al.*, 2018; Thompson & Palermo, 2014; Watt, Richardson & Wilkins, 2014). Lower Akaike Information Criterion (AIC), Bayesian Information Criterion (BIC) values, and higher entropy are indicative of a good solution, but parsimony, interpretability of the solution and the number of participants per profile are also taken into account (McCutcheon, 2002; Pastor, Barron, Miller & Davis, 2007).

Simulation studies suggest that BIC is more accurate in detecting the true number of profiles than either AIC or entropy (Tein, Coxe & Cham, 2013), so out of the statistical indexes, we predominantly relied on BIC. The profiles were based on the five first-order (*Intrinsic value*, *Perceived teaching ability*, *Prior Te&L experience*, *Social influences* and *Fallback career*) and two higher-order (*Personal* and *Social utility value*) factors of motivation, that subsume the variance of lower-order dimensions in a coherent way. The profiles were confirmed using a series of ANOVAs with seven motivation factors as dependent variables and profile membership as the independent. To further our understanding of motivation profiles and to validate them, we compared them in terms of perceptions of teaching as well as the satisfaction with career choice using ANOVAs. In case that Levene's test of equality of variances were to be significant, we planned to use ANOVAs with Welch's robust test of equality of means, complemented with the Games-Howell post-hoc tests.

Finally, the identified profiles were compared according to gender and educational backgrounds using a chi-square test. All analyses were done in R, version 4.1.1. (R Core Team, 2020). The LPA was performed using the tidy LPA package in R (Rosenberg *et al.*, 2019).

■ RESULTS

Descriptive analyses and cross-country comparison

The highest rated motivations among Serbian preservice teachers were *Intrinsic value*, *Shape future of children*, *Perceived ability* and *Work with children* (see Table 2). The lowest rated motivation was *Fallback career*. Participants perceived job demands as high, while they perceived job returns as relatively low. Satisfaction with choice was relatively high. All variables were approximately normally distributed, according to the rule of thumb that Sk and Ku should be within ± 2 (George & Mallery, 2003), with the exception of *Fallback career* which was leptokurtic and (somewhat) positively asymmetric.

Table 2: Descriptive statistics for the FIT-Choice scale factors
(Motivations and Perceptions)

Factors/Subscales	M	SD	Sk	Ku	α
Motivations					
Intrinsic value	6.12	1.00	-1.06	.26	.746
<i>Personal utility value</i>	4.14	1.39	-.26	-.56	.869
Time for family	5.00	1.73	-.67	-.53	.889
Bludging	3.45	1.86	.34	-.99	.816
Job security & transferability	3.97	1.42	-.20	-.67	.811
<i>Social utility value</i>	5.32	1.11	-.78	.24	.880
Make social contribution	5.07	1.45	-.71	.06	.782
Shape future of children	5.70	1.30	-1.09	.89	.777
Enhance social equity	5.16	1.48	-.81	.06	.833
Work with children	5.39	1.49	-.96	.23	.872
Prior T&L experience	5.18	1.84	-.80	-.52	.927
Social influences	2.95	1.83	.58	-.90	.886
Perceived teaching ability	5.40	1.11	-.72	.65	.786
Fallback career	1.78	1.13	1.77	2.73	.658
Perceptions					
Expert career ⁵	6.06	.98	-1.10	.68	.421
Salary	2.43	1.41	.82	-.23	.901
Social status	3.98	1.31	-0.14	-.56	.876
High demand	5.55	.99	-.82	1.31	.634
Social dissuasion	3.66	1.96	.19	-1.17	.869
Satisfaction with choice	5.45	1.43	-.83	-.02	.868

To answer the additional goal of this study, we compared the results of the Serbian sample with the results obtained in international studies. First, we looked at the rankings of the motivations. Findings on predominant intrinsic and altruistic motivation, as well as perception of own high competence for teaching are in line with

⁵ Due to its very low reliability, this subscale was not used in further analyses.

the results obtained in the USA, Australia, Germany, Norway and Croatia (Glutsch & Koenig, 2019; Marušić, Jugović & Pavin Ivanec, 2011; Watt *et al.*, 2012), and contrary to those in China, Turkey, Estonia and Ghana, where an extrinsic motive – *Job security*, plays an important role (Akyeampong & Stephens, 2002; Kiliñç, Watt & Richardson, 2012; Lin *et al.*, 2012; Taimalu, Luik & Täht, 2017).

To compare the perceptions of a teaching profession, t-tests were computed based on data available in relevant publications on preservice teachers' perceptions (the sample size, mean values and standard deviations). Perception of the profession as highly demanding, with moderate social status is in line with previous studies; however, teachers' salary is perceived as much less favourable than in many other countries where the FIT-Choice was applied. The comparison of mean values for the factor *Salary* showed that there were no statistically significant differences between, for example, the Serbian and the Ghanaian samples (based on Salifu, Alagbela & Ofori, 2018) – $t(716) = -1.772, p = .077$, while significant differences⁶ appeared between the Serbian and the Turkish samples (based on Kiliñç, Watt & Richardson, 2012 – $t(1939) = 9.711$), the Serbian and the Finnish samples (based on Goller *et al.*, 2019 – $t(565) = 9.417$), and the Serbian and the Chinese samples (based on Lin *et al.*, 2012 – $t(904) = 12.066$). *Satisfaction with choice* was greater than those from Turkey (based on Kiliñç, Watt & Richardson, 2012 – $t(1939) = -3.317$) and China (based on Lin *et al.*, 2012 – $t(904) = -8.178$), though lower than those from Croatia (based on Jugović *et al.*, 2012 – $t(736) = 9.677$) and the USA (based on Watt *et al.*, 2012 – $t(619) = 6.313$).

Motivation profiles and their relation to perceptions of teaching and satisfaction with the career choice

The fit of all profiles was relatively similar (Table 3). BIC favoured either the three- or the five-profile solution, though the five-profile solution included one profile with a small number of participants (N = 31). Considering the values of all indices, the number of participants per cluster and interpretability of the solutions, the three-profile solution was selected as the one that fit the data best.

⁶ Only differences that are significant at the level of $p < .000$ are presented.

Table 3: Fit indices for different profile solutions in LPA

Number of profiles	AIC*	BIC*	Entropy	Proportion of cases in the smallest profile	Proportion of cases in the largest profile
2	6945.84	7031.57	.88	.21	.79
3	6830.99	6947.90	.82	.20	.46
4	6809.50	6957.59	.75	.18	.34
5	6757.88	6937.15	.77	.07	.32

*for standardised variables

All three profiles differed on all motives (Table 4), except for *Intrinsic value* and *Fallback career*, which were of same intensity in both Profiles 2 and 3. *Profile 1* had overall lowest motivation for the teaching career and the highest *Fallback career*, so we named it *Disengaged negativists*. *Profile 2* had the highest of all aspects of motivation and due to this unconditioned enthusiasm, we named this profile *Uncritical enthusiast*. *Profile 3* was generally moderately motivated, except regarding *Personal utility value* and *Social influences* which were significantly lower than in the other two profiles, which led to naming this profile *Autonomous realists*.

Table 4: Results of the ANOVAs testing profile differences in motivation for the teaching profession

Variable	M(SD)				Welch's statistic	p	Group differences*
	Disengaged negativists (N = 73)	Uncritical enthusiast (N = 124)	Autonomous realists (N = 167)				
Personal utility	4.15 (1.47)	4.89 (1.05)	3.58 (1.31)		44.68***	<.001	3 < 1 < 2
Social utility	4.13 (1.04)	5.85 (.82)	5.46 (.94)		72.49***	<.001	1 < 3 < 2
Intrinsic value	4.62 (.73)	6.41 (.72)	6.57 (.55)		212.54***	<.001	1 < 2, 3
Prior T&L	4.11 (1.97)	5.76 (1.42)	5.21 (1.87)		20.03***	<.001	1 < 3 < 2
Perceived ability	4.18 (1.06)	5.93 (.72)	5.54 (.97)		78.23***	<.001	1 < 3 < 2
Social influences	2.33 (1.38)	5.02 (1.10)	1.67 (.77)		423.43***	<.001	3 < 1 < 2
Fallback career	2.33 (1.42)	1.73 (1.08)	1.56 (.95)		9.03***	<.001	2, 3 < 1

*Games-Howell post-hoc test

Table 5: Results of the ANOVAs testing profile differences in perceptions of teaching

Variable	M(SD)				Welch's statistic	P	Group differences*
	Disengaged negativists (N = 73)	Uncritical enthusiasts (N = 124)	Autonomous realists (N = 167)				
Salary	2.19 (1.10)	2.77 (1.62)	2.28 (1.34)	5.13	.007	1, 3 < 2	
Satisfaction	4.58 (1.49)	5.84 (1.15)	5.54 (1.44)	19.17	<.001	1 < 2, 3	
Social dissuasion	3.79 (1.91)	3.62 (1.82)	3.64 (2.10)	.20	.82	1 = 2 = 3	
Social status	3.40 (1.05)	4.36 (1.31)	3.96 (1.32)	16.10	<.001	1 < 3 < 2	
High Demand	5.07 (1.08)	5.74 (.80)	5.63 (1.03)	10.60	<.001	1 < 2, 3	

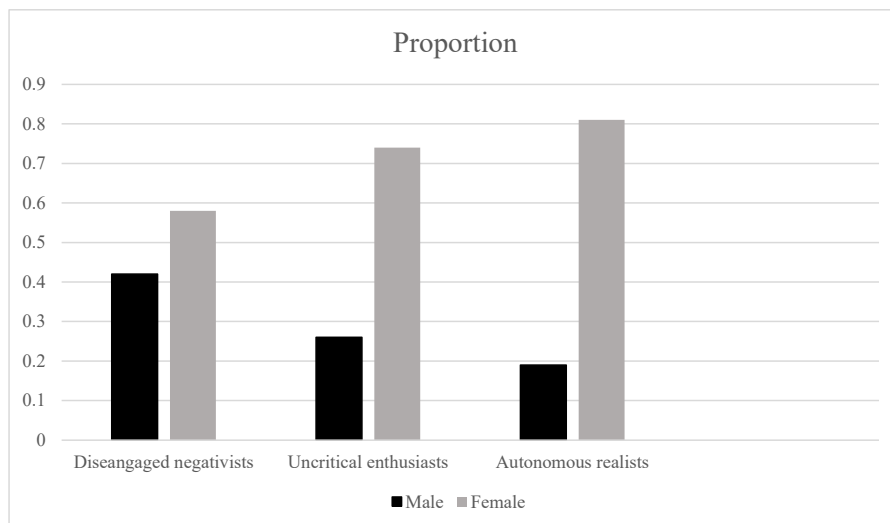
*Games-Howell post-hoc test

Analyses of the *Perceptions of teaching* additionally validated the relevance of the three profiles. As expected, preservice teachers belonging to *Disengaged negativists* perceived the teaching profession in a more negative way than other profiles, particularly the *profile Uncritical enthusiast*, and were less satisfied with a choice of career than either *Uncritical enthusiast* or *Autonomous realists* (Table 5). *Uncritical enthusiasts* perceive the income and social status of the profession in a more favourable way than other profiles. In line with moderate motivations, the profile *Autonomous realist* reported more realistic perceptions of the profession.

Differences between genders and participants of different educational backgrounds

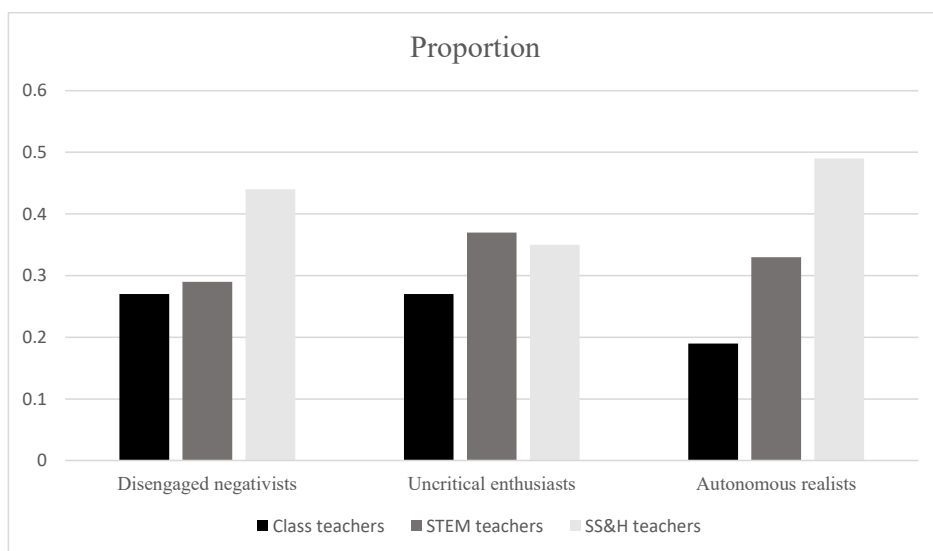
The proportion of male and female students differed among profiles, $\chi^2(2) = 13.05$, $p = .001$ (Graph 1). To determine which cells contributed to the significant omnibus test, we inspected the standardised residuals for each cell, following the rule of thumb that residuals larger than 2 are indicative of a lack of fit for that cell (Sharpe, 2015). There were disproportionately more males and fewer females among the *Disengaged negativists* (standardised residuals of 3.31 and -3.31, respectively), while there were disproportionately fewer males and more females among *Autonomous realists* (standardised residuals of -2.80 and 2.80, respectively).

Graph 1: The percentage of male and female participants per profile



Concerning educational background, even though there appeared to be more SS&H preservice teachers and fewer class teachers in the *Autonomous realists* profile and fewer SS&H preservice teachers in *Unrealistic enthusiasts* (with standardised residuals of 2.00, -2.09 and -2.27, respectively), overall there was no association between educational background and profile membership $\chi^2(4) = 7.54, p = .110$ (Graph 2).

Graph 2: The proportion of prospective class, STEM and SS&H teachers per profile



■ DISCUSSION

Serbian preservice teachers' motivations for a teaching profession, perceptions of the profession and satisfaction with the career choice were firstly analysed. This enabled us to put results obtained in Serbia in the context of international studies and to contribute to the discussions grounded in the FIT-Choice framework. However, the central goal of this study was to investigate profiles of preservice teachers based on their motivations for a teaching profession. In addition, we strove to validate profiles by comparing them in terms of perceptions of the profession and satisfaction with the career choice. Finally, comparison between prospective teachers of different gender and of different educational backgrounds aimed at potentially revealing some "external" factors that might be related to profile membership.

Motivations, perceptions and satisfaction with the career choice of Serbian preservice teachers

In line with previous studies, including the study that validated the FIT-Choice scale in the Serbian context (Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021), *Intrinsic value*, *Perceived teaching abilities* and *Social utility* motives proved to be the most influential, followed by *Prior teaching and learning experiences*. *Social influences* are below the scale average, and *Fallback career* plays an almost insignificant role in career choice. This points to a favourable pattern of a career choice, more like patterns observed in Croatia and Western countries (Glutsch & Koenig, 2019; Marušić, Jugović & Pavin Ivanec, 2011; Watt *et al.*, 2012), than those from Turkey or China (Kilinc, Watt & Richardson, 2012; Liu & Qi, 2006), which can be related to Serbia's inclinations towards the European Union and values the EU promotes. Lower levels of satisfaction with salary can be interpreted by objectively low teachers' salaries – below the state average at the time of the research (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018b, OECD, 2016). Nevertheless, satisfaction with career choice is greater than in Turkey and China, which can be interpreted by different systems of recruitment of students and other contextual factors (Kilinc, Watt & Richardson, 2012; Liu & Qi, 2006).

Preservice teachers' profiles

This study yielded three preservice teacher profiles that differ not only in the strength of the overall motivation, but also in perceptions of the teaching profession and satisfaction with career choice. The *Disengaged negativists*, being generally poorly motivated perceive the profession as having poor returns, so they resemble the *Lower engaged desisters* from USA and Australia (Watt & Richardson, 2008; Watt, Richardson & Wilkins, 2014). The percentage of participants represented in this profile is 20%, similar to what was determined in Australia (Watt & Richardson, 2008). *Disengaged negativists* also resemble the *Pragmatic profile* (Thompson & Palermo, 2014) and amotivated profiles (Abos *et al.*, 2018; Collie & Martin, 2017). Knowing that intrinsic and altruistic motivations are related to a more favourable job attitude and smaller attrition intentions (Marušić, 2014), we can expect a higher level of intended attrition and less devotion to professional development among *Disengaged negativists*.

The second profile, *Uncritical enthusiasts*, is highly motivated and positive about the future job and is under prominent social influences. They perceive teaching as having better job returns in comparison to the other two groups. Due to positive emotions and perceptions of the teaching profession, this profile resembles the *Enthusiastic profile* (Thompson & Palermo, 2014), and to a certain degree the *Highly engaged persisters* (Watt & Richardson, 2008) and is represented in the entire sample

to a similar degree. Given that this group of prospective teachers is characterised by even higher levels of motivation than similar profiles from international studies (e.g. Watt *et al.*, 2012), we might assume that they have an idealised view of the profession, a phenomenon already recognised among Serbian preservice teachers (Simić, 2014; Simić, Jokić i Vučelić, 2017). Therefore, they could be expected to demonstrate high engagement and devotion but might be at a higher risk of social pressures (e.g., by parents and colleagues), “reality shock” (Veenman, 1984), and burnout, once they start working.

The third profile, *Autonomous realists*, although generally less motivated than *Uncritical enthusiasts*, shows high intrinsic and altruistic motivation. They report the lowest extrinsic motivation and influence of the social surroundings to choose a teaching career. These participants consider teachers’ salary to be low, status moderately positive and job demands high; still, they are satisfied with their career choice. Thus, persons belonging to this profile have a realistic, balanced view of the profession and an authentic interest in children and teaching, uninfluenced by social expectations. Although this profile might resemble *Highly engaged switchers* in low importance of social influences (Watt & Richardson, 2008) or *Conventional* teachers in high intrinsic motivation (Thompson & Palermo, 2014), it is inherently different from any of the profiles determined in previous studies. When reflecting on their career paths, *Autonomous realists* do show a lower enthusiasm for the profession and thus a potentially higher inclination to change jobs due to the awareness of challenges that the teaching profession implies. However, one might also expect them to be agents of change in their schools, devoted to enhancing social equalities and improving autonomous and creative thinking.

Knowing about the relationship between low motivation for a teaching profession and several negative professional outcomes (e.g. Abos *et al.*, 2018; Bruinsma & Jansen, 2010; Collie & Martin, 2017; Sinclair, Dowson & McInerney, 2006), we can consider *Disengaged negativists* a clear case of a maladaptive profile. It is therefore crucial for this group of preservice teachers to reflect and reassess their professional identity before they find a job in school. Their educators or career counsellors should help them find alternative career paths in which they would be more engaged and satisfied. If they get employed in school, their mentors and other colleagues should build on their enjoyment in teaching (as their most prominent motive among others) and encourage them to find inspiration in experimenting with diverse teaching methods. Both other profiles can be considered adaptive, however, *Uncritical enthusiasts* might be at a higher risk of experiencing negative personal outcomes once they get confronted with the everyday job demands. To prevent them from getting quickly overwhelmed and exhausted, members of this profile need a caring mentor and a gradual involvement in school tasks.

Differences between genders and participants of different educational backgrounds

Considering gender differences, this study showed that male participants were disproportionately more represented in the group of *Disengaged negativists* than in the other two groups. This difference points to greater likeliness of male prospective teachers, compared to females, to be uninterested in a teaching career and to accept the job in school only if nothing else is offered. The authentically and autonomously motivated group, however, included disproportionately more female preservice teachers. These findings are in line with previous studies applying a variable-centred approach, which showed that male teachers tend to have higher extrinsic motivations and lower altruistic motivations (Glutsch & König, 2019; Kılınç, Watt & Richardson, 2012). They are somewhat in line with the study done in the Serbian context, where differences between males and females appeared only for *Working with children* factor, with females reporting higher scores (Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021⁷). Based on these findings, we can expect different career paths and professional behaviour of male and female teachers, with a greater likelihood of male teachers to be disengaged, pessimistic and ineffective, and a greater likelihood of female teachers to be devoted and ready to tackle challenges in a resilient manner. This can be explained by the interplay of the expectations of males and females typical for the patriarchal societies and low teachers' salaries (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018b, Petrović i Radoman, 2019; OECD, 2016). Besides advocating for increasing the salaries and overall status of the profession, for the sake of making this profession more attractive to all (and particularly males) it is recommended to pay additional attention to male novices and support them in building their professional identity around innovative teaching, inquiries and networking.

Although it was hypothesised that class and two groups of subject teachers would differ in their motivational profiles (based on Glutsch & König, 2019; Kılınç, Watt & Richardson, 2012 Kılınç, Watt & Richardson, 2012, Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021) only a few trends were observed. This can be explained by the fact that a large proportion of prospective subject teachers were students of "teaching" departments, and thus similar in their initial professional intentions and expectations as class teachers.

⁷ It should be noted that this study employed a Bonferroni correction when interpreting gender differences, which led to a smaller number of differences being considered statistically significant.

Limitations and further research

One of the limitations of this study stems from the sample structure. Students of different specialisation paths and educational levels were not equally represented in three groups of participants that were compared in terms of profile belonging. Nonetheless, this structure reflects to a large extent the existing differences in educational trajectories offered to students of STEM and SS&H faculties in Serbia. Similarly, females with relatively high GPAs predominated, but we believe this reflects characteristics of the population of students who are in the final years of programmes for prospective teachers.

To obtain a deeper understanding of three profiles, we suggest collecting qualitative data through the interviews or written narratives. Some differences, especially those in the perception of job returns might be influenced by socioeconomic status of preservice teachers, so this variable should be taken into account in some future studies. Having in mind the observed differences in gender structure of the obtained profiles, the implications considering career paths derived from our findings of this study should be inspected.

Besides that, future studies might focus on personality and personal values as potentially relevant correlates of motivations and perceptions of the teaching profession. Moreover, a longitudinal study that would monitor the students' transition to the world of work would provide us with more reliable data about the challenges each profile experiences in their career paths, their engagement within the classroom and the school and the overall job efficacy.

■ CONCLUSION

This study confirmed that employing the FIT-Choice model in a person-centred approach can provide novel and useful insights regarding preservice teachers' motivation. The three profiles that were identified differ significantly in almost all motivations and perceptions of a teaching career, which may have notable implications for their career decisions and professional behaviour if employed in school. Moreover, this study showed that males and females were not equally represented in all three profiles, with males being more prone to maladaptive motivational patterns. Therefore, it seems appropriate to use the FIT-Choice scale and to rely on three profiles in the process of professional selection, career guidance and professional coaching of pre- and in-service teachers.

APPENDIX

Table A1: Serbian translation of the items for the FIT-Choice motivations factors (Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021)

		Instruction in English	Instruction in Serbian
		I chose to become a teacher because... (1 – not at all important, 7 – extremely important)	Izabrao/la bih/sam da budem nastavnik zato što... (1 – nimalo važan razlog, 7 – veoma važan razlog)
Factor	Item code	Item in English	Item in Serbian
Perceived teaching abilities	B5	I have the qualities of a good teacher.	imam kvalitete potrebne za dobrog nastavnika.
	B19	I have good teaching skills.	imam dobre veštine podučavanja.
	B43	Teaching is a career suited to my abilities.	posao nastavnika odgovara mojim sposobnostima.
Intrinsic career value	B1	I am interested in teaching.	sam zainteresovan/a za podučavanje drugima.
	B7**	I have always wanted to be a teacher.	sam oduvek želeo/la da budem nastavnik.
	B12	I like teaching.	volim da prenosim znanje drugima.
Fallback career	B11	I was unsure of what career I wanted.	nisam bio/la siguran/a čime želim da se bavim.
	B35	I was not accepted into my first-choice career.	nisam uspeo/la da upišem ono što mi je bio prvi izbor.
	B48	I choose teaching as a last-resort career.	mi je posao nastavnika bio poslednja opcija.
Job security	B14	Teaching will offer a steady career path.	posao nastavnika nudi stabilnu karijeru.
	B27	Teaching will provide a reliable income.	će mi posao nastavnika obezbediti redovna primanja.
	B38	Teaching will be a secure job.	će posao nastavnika biti siguran posao.

Time for family	B2*	Part-time teaching could allow more family time	se radno vreme nastavnika može dobro uskladiti sa porodičnim obavezama
	B16	Teaching hours will fit with the responsibility of having a family.	mi posao nastavnika omogućava da imam dovoljno vremena i za porodicu.
	B29**	School holidays will fit in with family commitments.	će se školski raspusti uklopiti u moj porodični život.
Bludging	B4	As a teacher I will have lengthy holidays.	ću kao nastavnik ću imati duge raspuste.
	B18	As a teacher I will have a short working day.	ću kao nastavnik imati kratko radno vreme.
	B8**	Teaching will be a useful job for me to have when travelling.	mi zanimanje nastavnika može omogućiti da putujem.
Job transferability	B22	A teaching qualification is recognised everywhere.	su kvalifikacije nastavnika prepoznate svuda u svetu..
	B45	A teaching job will allow me to choose where I want to live.	mi posao nastavnika dozvoljava da odaberem gde želim da živim.
	B9	Teaching will allow me to shape child/adolescent values.	kao nastavnik mogu oblikovati sistem vrednosti mladih.
Shape future of children/adolescents	B23	Teaching will allow me to influence the next generation.	će mi posao nastavnika omogućiti da utičem na buduće generacije.
	B53**	Teaching will allow me to have an impact on children/adolescents.	će mi podučavanje omogućiti da pozitivno utičem na decu i mlade..

Enhance social equity	B36	Teaching will allow me to raise the ambitions of under-privileged youth.	će mi posao nastavnika omogućiti da podstaknem ambicije dece koja su u nepovoljnijem društvenom položaju.
	B49	Teaching will allow me to benefit the socially disadvantaged.	će mi posao nastavnika omogućiti da pomognem deci koja odrastaju u nepovoljnim uslovima.
	B54	Teaching will allow me to work against social disadvantage.	će mi posao nastavnika omogućiti da doprinesem smanjenju društvene nepravde.
Make social contribution	B6	Teaching will allow me to provide a service to society.	će mi posao nastavnika omogućiti da budem od koristi društvu.
	B20	Teachers make a worthwhile social contribution.	nastavnici daju vredan doprinos društvu.
	B31	Teaching enables me to give back to society.	kroz ovaj posao mogu da se odužim društvu.
Work with children	B13	I want a job that involves working with children/adolescents.	želim posao koji podrazumeva rad sa mladima.
	B26	I want to work in a child-centred environment.	želim da radim u okruženju koje je usmereno na decu.
	B37	I like working with children/adolescents.	volim da radim sa decom i mladima..
Prior teaching and learning experiences	B17	I have had inspirational teachers.	sam kao učenik/ca imao/la nastavnike koji su me inspirisali.
	B30	I have had good teachers as a role models.	sam u školi imao nastavnike koji su mi bili uzori..
	B39**	I have had positive learning experiences.	su mi iskustva vezana za školu i učenje bila pozitivna.

Social influences	B3	My friends think I should become a teacher.	moji prijatelji misle da bi trebalo da postanem nastavnik.
	B24	My family thinks I should become a teacher.	moja porodica smatra da bi trebalo da budem nastavnik..
	B40*	People I have worked with think I should become a teacher.	ljudi iz mog okruženja misle da bi trebalo da budem nastavnik.

*Serbian adaptation of item

**Items deleted to enhance subscale reliabilities and CFA fit indices.

Table A2: Serbian translation of the items for the FIT-Choice perceptions factors (Simić, Marušić Jablanović & Grbić, 2021)

Factor	Item code	Item in English	Item in Serbian
Expert career	C10**	Do you think teaching requires high levels of expert knowledge?	Da li smatraš da nastavnici treba da budu stručnjaci za oblast koju predaju?
	C14**	Do you think teachers need high levels of technical knowledge?	Da li smatraš da posao nastavnika zahteva vrlo razvijena metodička znanja?
	C15**	Do you think teachers need highly specialised knowledge?	Da li smatraš da nastavnici treba da imaju razvijena usko stručna znanja?
High demand	C2	Do you think teachers have a heavy workload?	Da li smatraš da nastavnici imaju mnogo posla?
	C7	Do you think teaching is emotionally demanding?	Da li smatraš da je posao nastavnika emocionalno zahtevan?
	C11	Do you think teaching is hard work?	Da li smatraš da je posao nastavnika težak?
	C4	Do you believe teachers are perceived as professionals?	Da li misliš da ljudi doživljavaju nastavnike kao stručne osobe?
Social status	C8	Do you believe teaching is perceived as a high-status occupation?	Da li misliš da se posao nastavnika smatra poslom koji ima visok status u društvu?
	C12	Do you believe teaching is a well-respected career?	Da li misliš da je posao nastavnika visoko cenjen?
	C5	Do you think teachers have high morale?	Da li smatraš da nastavnici imaju visok nivo entuzijazma?
	C9	Do you think teachers feel valued by society?	Da li misliš da se sami nastavnici osećaju cenjenim u društvu?
	C13	Do you think teachers feel their occupation has high social status?	Da li misliš da sami nastavnici osećaju da njihovo zanimanje ima visok socijalni status?

Salary	C1	Do you think teaching is well paid?	Da li misliš da je posao nastavnika dobro plaćen?
	C3	Do you think teachers earn a good salary?	Da li smatraš da nastavnici dobro zarađuju?
Social dissuasion***	D2	Were you encouraged to pursue careers other than teaching?	Drugi su me navodili na to da odaberem neki drugi posao, a ne posao nastavnika.
	D4	Did others tell you teaching was not a good career choice?	Drugi su mi govorili da posao nastavnika nije dobar izbor.
	D6	Did others influence you to consider careers other than teaching?	Drugi su me navodili da razmislim o izboru nekog drugog zanimanja.
Satisfaction with choice***	D1	How carefully have you thought about becoming a teacher?	Pažljivo sam promislio/la kada sam donosio/la odluku o tome da postanem nastavnik..
	D3	How satisfied are you with your choice of becoming a teacher?	Drago mi je što sam odlučio/la da postanem nastavnik.
	D5	How happy are you with your decision to become a teacher?	Zadovoljan/na sam svojim izborom da postanem nastavnik.

*Serbian adaptation of item

**Items deleted to enhance subscale reliabilities and CFA fit indices

***For part D of the questionnaire that entails subscales *Social dissuasion* and *Satisfaction with choice*, the formulation of the original items was changed - instead of questions, the items were defined in the form of statements. Meaning of the items remained unaltered.

References

- Abos, A., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N. & García-Gonzalez, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable- and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74(1), 21–34. DOI: 10.1016/j.tate.2018.04.010
- Akyeampong, K. & Stephens, D. (2002). Exploring the backgrounds and shaping of beginning student teachers in Ghana: Toward greater contextualisation of teacher education. *International Journal of Educational Development*, 22(3–4), 261–274. DOI: 10.1016/S0738-0593(01)00064-5
- Baier, F., Decker, A., Voss, T., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Kunter, M. (2018). What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 767–786. <https://doi.org/10.1111/bjep.12256>
- Bruinsma, M. & Jansen, E. P. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession?. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185–200. DOI: 10.1080/02619760903512927
- Collie, R. J. & Martin, A. J. (2017). Adaptive and maladaptive work-related motivation among teachers: A person-centered examination and links with well-being. *Teaching and Teacher Education*, 64, 199–210. DOI: 10.1016/j.tate.2017.02.010
- Cooper, J. M. & Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment and retention of teachers. UNESCO education policy series No. 5*. Paris: The International Institute for Educational Planning (IIEP) & Brussels: The International Academy of Education (IAE).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018a). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018b). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2016/17. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 11.0 Update*. Allyn and Bacon, Michigan.
- Glutsch, N. & König, J. (2019). Pre-service teachers' motivations for choosing teaching as a career: Does subject interest matter?. *Journal of Education for Teaching*, 45(5), 494–510, DOI: 10.1080/02607476.2019.1674560
- Goller, M., Ursin, J., Vähäsantanen, K., Festner, D. & Harteis, C. (2019). Finnish and German student teachers' motivations for choosing teaching as a career. The first application of the FIT-Choice scale in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 85, 235–248. DOI: 10.1016/j.tate.2019.06.023
- Hattie, J. A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. T. (2012). The factors influencing teaching (FIT)-Choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249–269. DOI: 10.1080/1359866X.2012.700043
- Jansen in de Wal, J., den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L. & van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27–36. DOI: 10.1016/j.lindif.2014.08.001
- Jugović, I., Marušić, I., Pavin Ivanec, T. & Vizek Vidović, V. (2012). Motivation and personality of pre-service teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271–287. DOI: 10.1080/1359866X.2012.700044

- 📖 Keller, M. M., Neumann, K. & Fischer, H. E. (2017). The impact of physics teachers' pedagogical content knowledge and motivation on students' achievement and interest. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(5), 586–614. <https://doi.org/10.1002/tea.21378>
- 📖 Kiliñç, A., Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199–226. DOI: 10.1080/1359866X.2012.700048
- 📖 Kovács-Cerovic, T. (2006). National Report: Serbia. In P. Zgaga (Ed.), *The prospects of teacher education in South East Europe. Southeast European Educational Cooperation Network*. Slovenia: Center for Educational Policy Studies, University of Ljubljana.
- 📖 Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S. & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between pre-service teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227–248. DOI: 10.1080/1359866X.2012.700047
- 📖 Liu, P., & Qi, C. (2006). Examining teacher preparation in PR China and the US: A preliminary comparative study. *International Education*, 35(2), 5.
- 📖 Marušić, M. (2014). Da li je intrinzička motivacija profesionalnog izbora značajna za kasniji profesionalni razvoj nastavnika [Is the intrinsic motivation of career choice important for the later professional development of teachers]?. *Psihologija*, 47(4), 449–464. DOI: 10.2298/PSI1404449M.
- 📖 Marušić Jablanović, M. (2016). Motivi profesionalnog izbora i vrednosni prioriteti budućih vaspitača i učitelja [Career choice motivation and value priorities of future school and preschool teachers]. *Nastava i vaspitanje*, 65(3), 525–540. DOI: 10.5937/nasvas1603525M
- 📖 Marušić, I., Jugović, I. & Pavin Ivanec, T. (2011). Primjena teorije vrijednosti i očekivanja u kontekstu odabira učiteljske profesije [Applying the expectancy-value theory in the context of teacher career choice]. *Psihologijske teme*, 20(2), 299–318.
- 📖 McCutcheon, A. L. (2002). Basic concepts and procedures in single- and multiple-group latent class analysis. In J. A. Hagenars & A. L. McCutcheon (Eds.), *Applied latent class analysis* (pp. 3–55). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 📖 Nišević, S. & Colić, V. (2010). Profesionalni status, zadovoljstvo poslom i stručni profil vaspitača i učitelja [Professional status, job satisfaction and vocational profile of kindergarten and elementary school teachers]. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 314–325.
- 📖 OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- 📖 OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>
- 📖 Pastor, D. A., Barron, K. E., Miller, B. J. & Davis, S. L. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 8–47. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2006.10.003
- 📖 Petrović, I. i Radoman, M. (2019). Patrijarhalnost, autoritarnost i nacionalizam u Srbiji - promene vrednosnih orijentacija [Patriarchy, authoritarianism and nationalism in Serbia – change of value orientations]. U M. Lazić & S. Cvejić (ur.), *Stratifikacijske promene u periodu konsolidacije kapitalizma u Srbiji [Stratification changes in the period of capitalism consolidation in Serbia]* (pp. 215–246). Beograd: Filozofski fakultet, Institut za sociološka istraživanja.
- 📖 R Core Team (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Retrieved 11.12.2020. from the World Wide Web <https://www.R-project.org/>

- 📖 Rosenberg, J. M., van Lissa, C. J., Beymer, P. N., Anderson, D. J., Schell, M. J. & Schmidt, J. A. (2019). *Tidy LPA: Easily carry out Latent Profile Analysis (LPA) using open-source or commercial software [R package]*. Retrieved 11.12.2020. from the World Wide Web <https://data-edu.github.io/tidyLPA/>
- 📖 Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- 📖 Salifu, I. & Alagbela, A. A. & Ofori, C. G. (2018). Factors influencing teaching as a career choice (FIT-Choice) in Ghana. *Teaching Education*, 29(2), 111–134. DOI: 10.1080/10476210.2017.1365360
- 📖 Sharpe, D. (2015). Chi-Square Test is statistically significant: Now what? *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(8), 1-10. <https://doi.org/10.7275/tbfa-x148>
- 📖 Simić, N. (2014). *Nastavničke brige i načini njihovog prevazilaženja [Teachers' concerns and coping mechanisms]*. Neobjavljena doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- 📖 Simić, N., Marušić Jablanović, M. & Grbić, S. (2021). Why teaching? A validation of the FIT-Choice scale in the Serbian context. *Journal of Education for Teaching* (online first). <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1958655>
- 📖 Simić, N., Jokić, T. & Vukelić, M. (2017). Personal construct psychology in preservice teacher education: The path toward reflexivity. *Journal of Constructivist Psychology*, 32(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/10720537.2017.1336137>
- 📖 Sinclair, C., Dowson, M. & McInerney, D. M. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108(6), 1132-1154. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2006.00688.x
- 📖 Taimalu, M., Luik, P. & Täht, K. (2017). Teaching motivations and perceptions during the first year of teacher education in Estonia. In H. Watt, P. Richardson & K. Smith (Eds.), *Global Perspectives on Teacher Motivation* (Current Perspectives in Social and Behavioural Sciences, pp. 162–188). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/9781316225202.007
- 📖 Tein, J. Y., Coxe, S. & Cham, H. (2013). Statistical power to detect the correct number of classes in Latent Profile Analysis. *Structural Equation Modelling: A Multidisciplinary Journal*, 20(4), 640–657. <https://doi.org/10.1080/10705511.2013.824781>
- 📖 Thomson, M. M. & Palermo, C. (2014). Pre-service teachers' understanding of their professional goals: Case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education*, 44(1), 56–68. DOI: 10.1016/j.tate.2014.08.002
- 📖 Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B. & Haerens, L. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 650–661. DOI: 10.1016/j.psychsport.2013.04.006.
- 📖 Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B. & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 407–417. DOI: 10.1016/j.psychsport.2014.04.001.
- 📖 Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143–178.
- 📖 Watt, H. M. G. & Richardson, P. (2007). Motivational factors influencing teaching as career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. DOI: 10.3200/JEXE.75.3.167-202.

- 📖 Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction* 18(5): 408–428. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.002.
- 📖 Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805. DOI: 10.1016/j.tate.2012.03.003.
- 📖 Watt, H. M., Richardson, P. W. & Wilkins, K. (2014). Profiles of professional engagement and career development aspirations among USA pre-service teachers. *International Journal of Educational Research*, 65(1), 23–40. DOI: 10.1016/j.ijer.2013.09.008

Received 18.10.2021; Accepted for publishing 06.12.2021.

МОТИВАЦИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРИ ВЫБОРЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ПРОФЕССИИ – ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Наташа Симич

Белградский университет, Сербия, философский факультет, Институт психологии

Милица Марушич Ябланович

Институт педагогических исследований, Белград, Сербия

Данка Пурич

Белградский университет, Сербия, философский факультет, Отделение психологии и
Лаборатория для изучения индивидуальных различий

Аннотация. Применяя лично-ориентированный подход, в данной статье мы попытались определить профили будущих преподавателей на основе их мотивации к выбору преподавательской профессии, а также сопоставить их с аспекта восприятия этой профессии и удовлетворённости выбором профессии. Дополнительной целью являлось изучение возможных различий между мужчинами и женщинами, а также между будущими учителями в начальных и старших классах. *Шкалу мотивации для выбора работы преподавателя* заполнили 364 будущих преподавателей из Сербии. Анализируя латентные профили, мы выделили три. *Незаинтересованные негативисты* характеризуются слабой мотивацией, более негативным восприятием профессии преподавателя и самой низкой степенью удовлетворённости выбором профессии, поэтому этот профиль можно считать малоадаптивным. *Некритические энтузиасты* отличаются самым высоким уровнем мотивации и наиболее позитивным восприятием преимуществ и выгод от работы преподавателя. Профиль, названный нами *автономные реалисты* характеризуется самой низкой внешней мотивацией, а также мотивацией, исходящей из социальных влияний. Были зарегистрированы гендерные различия между профилями, но не выявлено различий в отношении типа начального образования. Знание профиля преподавателя может быть полезным при прогнозировании разных путей развития карьеры и при разработке мероприятий и действий, которые будут приспособлены потребностям конкретных специфических подгрупп будущих преподавателей в Сербии.

Ключевые слова: будущие учителя, FIT-Choice, профессия преподавателя, мотивация, анализ латентных профилей.