

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 ентузијастички 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		Мајстор студије		
	„Наставнички” смерови	Програм са интегрисаним 36 ЕСПБ из ПШМ предмета	„Наставнички” мајстор	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 Бејзијанског 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, способности, 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 профили	Процент испитаника у највећем профили
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	

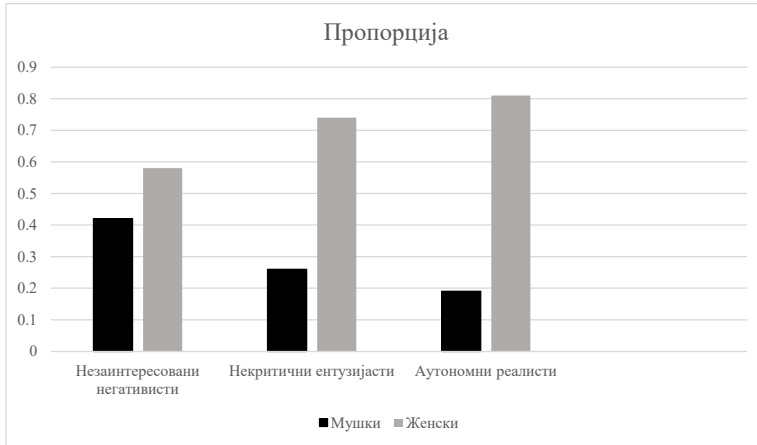
* Гејмс-Хауелов post hoc тест

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

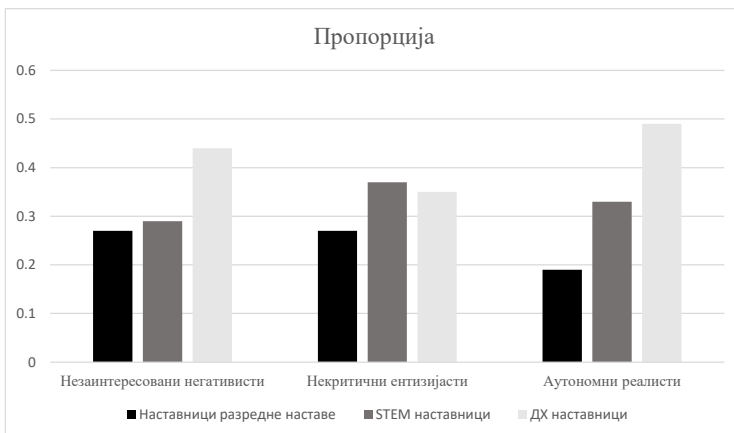
Удео студената мушког и женског пола се разликовао по профилима, $\chi^2(2) = 13,05$, $p = 0,001$ (Графикон 1). Како бисмо утврдиле које ћелије су допринеле значајном омнибус тесту, прегледале смо стандардизоване резидуале свих ћелија пратећи оквирно правило да резидуали већи од два указују на значајна 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 припаданошћу 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 степеноу. 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-B 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.