

МОТИВАЦИЈА ЗА ИЗБОР ПРОФЕСИЈЕ НАСТАВНИК – ПЕРСПЕКТИВА БУДУЋИХ НАСТАВНИКА, ПРИПРАВНИКА И ИСКУСНИХ ПРЕДМЕТНИХ НАСТАВНИКА*

Наташа Симић**

Филозофски факултет, Универзитет у Београду

Апстракт. Будући да је мотивација за избор професије *наставник* једна од најважнијих детерминанти успешности наставника, па и његових ученика, у овом раду испитивани су фактори одабира наставничке каријере. Обављени су полуструктурирани интервјуи са студентима „наставничких“ факултета, приправницима и предметним наставницима који имају више од пет година радног искуства (N=76). Применом тематске анализе утврђено је девет категорија мотивационих фактора: Рад са младима (жеља да се обавља динамичан и креативан посао у окружењу младих људи), Утицај на ученике (мотивација за утицајем на социоемоционални развој, вредности и образовање ученика), Бављење предметом (мотивација за бављење науком коју је особа студирала), Учитељ/Наставник/Родитељи као узор (мотивација због утицаја значајних других), Подучавање (жеља за „преношењем знања“), Целоживотно учење (жеља за сталним усавршавањем у различитим областима), Радно време и распуст (мотивација због радног времена и распуста), Усклађеност са способностима (жеља за актуализацијом „природно датих“ способности) и Углед (жеља да се ужива поштовање у друштву). У складу са налазима ранијих истраживања, доминира алтруистичка мотивација за професију *наставник*, док је екстринзичка најмање заступљена. Налази су интерпретирани у светлу актуелних модела мотивације за професију *наставник* и одлика образовања и статуса наставника у Србији.

Кључне речи: мотивација за избор професије *наставник*, FIT-Choice модел избора професије, наставници, студенти „наставничких“ факултета, тематска анализа.

* *Напомена.* Чланак је настао као резултат рада на пројекту *Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције* (179018) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

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

Увод

У оквиру наука које се баве образовањем последњих деценија велика пажња се посвећује наставницима јер је утврђено да су они један од најважнијих чинилаца постигнућа ученика (Brofi, 2004; Hattie, 2009; Taylor & Larson, 1999). Као важна детерминанта успешности наставника, па и његових ученика и школе у целини, показала се мотивација наставника за избор професије, а потом и обављање свакодневних радних активности (Wright & McMahan, 1992; Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002; Richardson & Watt, 2006).

Мотивација за избор професије наставник

Када је реч о мотивацији за избор професије *наставник*, у ранијим истраживањима утврђена је подела на интринзичку (љубав према подучавању, интерес за предмет), екстринзичку (сигурност посла, новац, распусти и лежерност) и алтруистичку (служење деци и друштву) мотивацију (Brookhart & Freeman, 1992; Kyriacou & Coulthard, 2000). Жеља да се ради са децом и адолесцентима истиче се као кључан разлог за одабир наставничке каријере (Watt & Richardson, 2008), али људи бирају ову професију и зато што им омогућава интелектуално испуњење и средство остваривања друштвеног утицаја (OECD, 2005). Као значајни фактори одабира наставничке професије издвојени су и опажање сопствених способности за подучавање, искуства у вези са учењем и подучавањем током претходног школовања, као и жеље и утицаји значајних других (Cheng, Tang & Cheng, 2015; Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Beyer, Trautwein & Baumert, 2012).

Забележене су извесне разлике у мотивацији за избор професије *наставник* у зависности од пола, типа образовања и развијености земље. Тако су жене и особе које се школују за рад у основној школи или у специјалном образовању у већој мери алтруистички мотивисане, док мушкарци и они који се школују за рад у средњем образовању постижу више скорове на екстринзичкој мотивацији (Daniel & Ferrell, 1991; Müller, Alliata & Benninghoff, 2009). У сиромашнијим земљама екстринзички фактори, као што су плата, сигурност посла и статус у друштву, играју пресудну улогу (Bastick, 1999), а у земљама у развоју доминирају екстринзичка и алтруистичка мотивација (Yüce, Şahin, Koçer & Kana, 2013), мада ови налази нису доследно потврдјени у свим земљама (Akar, 2012; Bastick, 1999; Liu & Onwuegbuzie, 2014; Marušić, 2014; Marušić, Jugović & Pavin Ivanec, 2011; Yüce *et al.*, 2013; Watt & Richardson, 2008).

На темељу теорије очекивања и вредности, према којој су наши избори, па тако и избор каријере, вођени производом два фактора – очекивања сопственог успеха и вредновања циља (Eccles, 2005), Ватова и Ричардсон развили су мултидимензионални оквир за испитивање мотива-

ције за одабир посла наставника – FIT-Choice модел (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007), који подразумева 12 фактора који одређују тип мотивације за бављење послом наставника (Табела 1). У свом моделу задржали су смисао интринзичке мотивације, али су додатно објаснили екстринзичку мотивацију представивши је путем три димензије, а алтруистичку – путем четири. Додали су још и факторе утицаја спољашње околине на доношење одлуке, факторе утицаја претходних искустава током школовања и процену личних компетенција. Најзад, истакли су и могућност да неко бира наставничку професију јер „*ништа боље није налетело*“ (тзв. „резерва“).

Табела 1: Мотивациони фактори и типови мотивације за наставничку каријеру

Типови мотивације (Watt & Richardson, 2006, 2007)	Општија подела типова мотивације (Brookhart & Freeman, 1992)
Интринзичка вредност (жеља за подучавањем)	Интринзичка мотивација
Сигурност посла	
Време за породицу	Екстринзичка мотивација
„Преносивост“ посла (могућност рада у другој средини)	
Обликовање омладине	
Повећање социјалне једнакости	Алтруистичка мотивација
Вршење социјалног утицаја	
Рад са младима	
Утицаји других	
Претходна искуства учења и подучавања	
Опажање поседовања потребних способности	
„Резерва“	

У истраживању у коме је учествовало више од 1600 будућих наставника из Аустралије добијено је да је већина мотивисана за посао наставника јер сматра да поседује потребне способности, јер воли да подучава и јер постоји жеља да се ради са младима и изврши социјални утицај, док је најмање њих одабрало ову професију под утицајем неке особе, или због тога што нису могли да се остваре на другом пољу (Richardson & Watt, 2006). Истраживања реализована у другим земљама, у којима је

коришћена FIT-Choice скала, показала су сличне тенденције (Jugović, Marušić, Pavin Ivanec & Vizek Vidović, 2012; Watt *et al.*, 2012).

Табела 2: Тематске категорије привлачних карактеристика – дефинисане у релевантним моделима – које усмеравају особу ка избору наставничке професије

Теме (Lortie, 1975; Joseph & Green, 1986)	Изведене теме (Ferrell & Daniel, 1993)	Изведене теме (Jovanović, Bogdanović i Simić, 2013)
Интерперсонална тема (жеља да се ради са људима)	Интерперсонални односи	Уживање у раду са децом
Тема служења (жеља да се помогне друштву)	Служење друштву (алтруистичка оријентација)	Реформа друштва
Тема настављања (жеља да се одржи контакт са школским окружењем)	Наставак рада у познатој средини	/
Тема материјалне добити		
Тема компатбилности („поклапања“ животног ритма са радним временом)	(Материјална) добит и погодности	Слободно време и повластице
Тема стимулације (жеља да се обавља креативан посао)	(Интелектуална) стимулација	Лични и професионални равој
Утицај од стране других (наставника, родитеља или других важних особа)		/
Психолошка тема (жеља да се буде ауторитет и да се добије деčја љубав)	Сигурност	Постизање ауторитета са мало уложеног труда

Нешто другачији, тематски приступ увели су Данијел и Ферелова (Daniel & Ferrell, 1991; Ferrell & Daniel, 1993), ослањајући се на теорије Лортија и Јосефа и Грина (Lortie, 1975; Joseph & Green, 1986, према: Ferrell & Daniel, 1993). У Табели 2 су приказане тематске категорије привлачних карактеристика које усмеравају особу ка избору наставничке професије – првих пет са леве стране дефинисао је Лорти, а последње три су додали Јосеф и Грин. Данијел и Ферелова су конструисали инструмент

(Orientation for Teaching Survey – OTS) којим су процењивали присуство ових осам тема код будућих и актуелних наставника. Након обављене факторске анализе установили су да модел од шест фактора највише одговара подацима (видети другу колону у Табели 2).

У једном од ретких истраживања мотивационих фактора за избор професије *наставник* у Србији, у коме је учествовало више од 400 студената који се школују за посао наставника предметне или разредне наставе, коришћена је верзија упитника OTS, на српски преведена и адаптирана, и утврђена је нешто другачија факторска структура (Jovanović, Bogdanović i Simić, 2013), која је приказана у Табели 2.

Проблем, циљеви и контекст истраживања

Иако се у јавности често може чути да постоји негативна селекција за професију *наставник*, те да се у школе запошљавају немотивисани и слабији студенти, најпре због ниског статуса професије у друштву, у Србији има мало истраживања која се баве факторима одабира наставничке професије, како оних који се школују за професију *наставник*, тако и актуелних наставника (видети нпр. Jovanović, Bogdanović i Simić; Mađušić, 2014). Ове малобројне националне студије и већина страних студија бавиле су се или мотивацијом будућих или мотивацијом актуелних наставника, не покушавајући да утврде факторе који мотивишу особе у свим кључним тачкама каријере за професију *наставник*. Стога је циљ овог истраживања био да се утврди који се мотивациони фактори за избор професије *наставник* јављају у различитим фазама професионалног развоја наставника, односно који су то фактори одабира наставничке каријере будућих наставника, наставника приправника и наставника који имају више година радног искуства. При интерпретацији података ослонили смо се на налазе ранијих истраживања и описане моделе мотивације за избор професије *наставник*, а узете су у обзир и специфичности контекста, односно релевантне промене у образовном систему, тачније у наставничкој професији, и социоекономске прилике које су значајне за наставнике.

Као важну промену у образовном систему треба истаћи доношење *Закона о основама система образовања и васпитања* (2009. године), којим је званично уведено инклузивно образовање. Једна од најважнијих промена у области образовања наставника дефинисана Законом тицала се захтева који се односио на све будуће наставнике да имају мастер ниво образовања и минимум 30 ЕСПБ из педагошко-психолошко-методичких предмета и 6 ЕСПБ праксе. *Законом о основама система образовања и васпитања* из 2003, а потом и *Правилником о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника* из 2005. године, дефинисани су приправнички стаж, улога и начин полагања испита за лиценцу (Stanković, 2011). *Правилником* се захтевало да почетнику на годину

дана буде додељен искусан наставник као ментор који би требало да му помаже око планирања и реализације наставе, који би посматрао бар 12 његових часова, анализирао његов напредак и помогао му у припреми испита за лиценцу. Највише системских промена догодило се у области стручног усавршавања, будући да је, *Законом о основама система образовања и васпитања*, од 2003. године пред наставнике постављен захтев да испуне већи број сати обавезног професионалног усавршавања него што је то био случај раније. Дефинисани су различити облици стручног усавршавања. Притом је наставник (баш као и васпитач и стручни сарадник) дужан да током пет година оствари најмање 120 бодова кроз различите форме стручног усавршавања (*Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, 2012).

Када је реч о социоекономским приликама, указали бисмо на велики проценат незапослених у Србији, поготово у категорији младих (*Vlada Republike Srbije*, 2014). Притом, посебно је важно истаћи неповољан статус професије *наставник* што утиче на то да се мали број младих (поготово најуспешнијих студената) опредељује за посао наставника (*Kovač-Cerović*, 2006).

МЕТОД

Испитаници

Поред сврсисходног узорковања, у истраживању је коришћен и метод „грудве снега“ јер је некада било најлакше преко једне особе ступити у контакт са њеним колегама из дате школе или места. Узорак је чинило укупно 76 испитаника – 28 студената, будућих наставника, 18 наставника приправника и 30 наставника који имају више од пет година радног искуства. Одабрани су студенти треће и четврте године студија различитих, такозваних „наставничких“ факултета Универзитета у Београду који похађају курсеве педагошко-психолошко-методичког образовања наставника, односно студенти за које се очекује да ће се након студија запослити у школи. За потребе овог истраживања у приправнике смо убрајали наставнике предметне наставе који раде у основној школи до две године јер је показано да период социјализације и савладавања првих изазова услед „шока реалности“ траје годину до две године, што поткрепљује и пракса организовања приправништва у европским земљама тако да оно траје од 10 месеци до две године (*European Commission*, 2010). Најзад, у групи искусних наставника нашли су се предметни наставници из основних школа који раде дуже од пет година у просвети. Иако је планирано да се обезбеди једнак број учесника из све три групе, због специфичности статуса дефинисаног временском одредницом (макси-

мално две године радног искуства), на терену је најтеже било пронаћи приправнике, којих је, стога, на крају и најмање било у узорку.

Студенти и наставници нису бирани по једном облику репрезентативности, већ је избор био такав да обезбеди што већу разноврсност података и потом могућност развоја теорије (Charmaz, 1995), и што већу могућност генерализације. Бирани су студенти, приправници и искусни наставници различитих школских предмета, са различитих факултета и из различитих основних школа, различитог социокултурног порекла и спремности да учествују у истраживању. Тако су се међу испитаницима нашли наставници (и будући наставници) језика, математике, физике, хемије, биологије, физичког, ликовног, грађанског и техничког васпитања, географије, историје и веронауке, који раде у различитим местима у Србији (Београд, Кикинда, Петровац на Млави, Смедерево, Сента, Косјерић итд.). У групи приправника било је њих 7 који имају мање од једне године стажа и њих 11 који имају више од годину дана стажа. У групи искусних наставника била је следећа расподела: њих 13 који имају од 5 до 10 година радног стажа, њих 9 који имају од 11 до 16 година стажа, њих четворо који имају од двадесет једне до 30 година стажа и њих четворо који имају више од тридесет једне године радног стажа. У Табели 3 може се видети структура испитаника с обзиром на фазу професионалног развоја, пол и науку којом се баве, односно групу предмета који предају (или ће предавати) у школи.

Као што се примећује, доминирале су особе женског пола (72,4% испитаника) и особе које се баве друштвено-хуманистичким наукама (71%).

Табела 3: Структура испитаника с обзиром на радни статус, пол и науку којом се баве

	Студенти		Приправници		Наставници		Укупно
	мушко	женско	мушко	женско	мушко	женско	
Природне науке	2	5	1	5	1	8	22
Друштвене науке	10	11	2	10	5	16	54
Укупно	12	16	3	15	6	24	76

Прикупљање и анализа података

Одлучили смо се за квалитативну методологију, која се ослања на интерпретативну парадигму којом се указује на важност разумевања значења које је уграђено у искуство испитаника и према којој истраживачи могу

само истраживати, осветљавати и интерпретирати делове реалности о којима саопштавају испитаници (Holliday, 2002). Овај приступ чинио се прикладним јер мотивациони фактори за избор професије *наставник* до сада нису истраживани у нашем контексту (с изузетком Јовановић, Bogdanović i Simić, 2013 и Марушић, 2014), поготово не коришћењем квалитативне методологије, због чега је постојало врло мало основа за постављање хипотеза и за дедуктивни приступ.

За истраживачку технику одабран је полуструктурирани интервју јер је он обезбеђивао довољну флексибилност и осетљивост за лична значења и социјални контекст (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Snape & Spencer, 2003) и, притом, представља средство оснаживања јер пружа прилику да се „чује глас“ (Džinović, 2009; Pope & Denicolo, 2001) оних чија је улога у друштвеним променама велика, али се ретко о њима питају. Интервјуи су обављени у природном сетингу – са студентима су реализовани на факултетима на којима студирају, а са приправницима и искусним наставницима – у школама у којима раде, након добијања усмене сагласности за учешће у истраживању.

Интервјуи су се састојали из неколико тематских блокова – мотивација за професију *наставник*, циљеви, професионалне бриге, стратегије превазилажења брига и препоруке за доносиоце одлука. Сви разговори су снимани и након денатурализоване транскрипције (Oliver *et al.*, 2005, према: Pavlović, 2012) подаци су унети у софтвер за обраду квалитативних података MaxQDA. За потребе овог рада анализирани су само они делови интервјуа који су се односили на типове мотивације, односно на факторе који су допринели опредељивању за посао наставника. Редослед питања је одређен принципом „левка“ – од ширих, најопштијих, ка све специфичнијим. Нека од питања била су: „У којој мери је посао наставника био Ваш први избор? Шта је све утицало на то да се определите за посао наставника? Шта су најпривлачније стране посла наставника?“, итд.

Подаци су анализирани квалитативном анализом садржаја, тачније тематском анализом, у којој је акценат на трагању за темама и подтемама¹ које се понављају, тако што се од сирових података, „ред по ред“ анализом креће ка све вишим нивоима апстракције, односно надређеним, обухватнијим темама (Kuzkartz, 2014). У овом истраживању смо се, најшире речено, пре свега, ослањали на индуктивни приступ који заступа Филип Мејринг, према коме се при кодирању полази од сирових података, а не од унапред дефинисаних теоријских конструкција. Он се уједно залаже за то да текст не треба посматрати изоловано од контекста у коме се комуникација одвијала (Mayring, 2010; Mayring & Brunner, 2010). Јединице анализе били су интервјуи, а као јединице кодирања издвојене

¹ У раду ће се термини *теме* и *категорије*, као и *подтеме* и *поткатегорије* напоредо користити.

су реченице и пасуси у којима су испитаници објашњавали факторе одабира наставничке каријере. Прво се приступило отвореном кодирању, односно анализи „ред по ред“, након чега је следило кодирање другог степена – „декомпоновање“ првобитно изведених категорија, стварање нових спојева, односно везивање категорија и поткатегорија на начине који имају више смисла и који боље одсликавају феномен. Како је било важно да се приказ података не сведе на пуку дескрипцију, односно да „изградња теорије не стагнира на површини очигледног“ (Hülst, 2010: 291), након дефинисања кључних тема и подтема, приступило се кодирању трећег степена (теоријском кодирању), односно интерпретацији категорија имајући у виду налазе досадашњих истраживања и теоријске моделе, као и специфичности контекста истраживања.

Резултати

Анализом интервјуа са свим испитаницима у иницијалној фази кодирања изведено је 13 тема, које су у другој фази сведене на девет тема, односно мотивационих фактора за одабир професије *наставник*. Категорије су приказане у Табели 4, а након ње и детаљније објашњене, уз навођење типичних примера, односно изјава испитаника.

Табела 4: Учесталост фактора избора професије наставник у појединачним интервјуима

Мотивациони фактори	f интервјуа ²			
	Студенти	Приправници	Наставници	Укупно
Рад са младима	13	12	25	50 (65,8%)
Утицај на ученике	11	9	16	36 (47,4%)
Бављење предметом	19	2	14	35 (46,1%)
Учитељ/Наставник/ Родитељ као узор	14	4	13	31 (40,8%)
Подучавање	6	5	3	14 (18,4%)
Целоживотно учење	3	2	7	12 (15,8%)

² Наведени проценти се не сабирају до сто јер су особе могле да наводе више мотивационих фактора. Испитаници су у просеку наводили 2,53 мотивациона фактора.

Радно време и распусти	5	1	0	6 (7,9%)
Усклађеност са способностима	5	0	0	5 (6,6%)
Углед	3	0	0	3 (3,9%)

Рад са младима навођен је као најчешћи мотивациони фактор. Под њим се подразумева мотивација да се ради са младим, здравим људима, које наставници опажају као веселе и уз које особа заборавља на личне проблеме: *у тренду је и оплемењује се*. Ученике доживљавају као стални извор позитивне енергије који доприноси томе да посао буде занимљив, динамичан и креативан. Неке од типичних изјава су:

Највећом вредношћу овог посла сматрам то што си стално у контакту са младима и та енергија и лепота младости је прелазна. Осећам се вечно младом јер сам у контакту са младим, паметним људима који се радују животу. (наставница Рада³)

Такође, испитаници доживљавају ученике као искрена бића, са којима се може у већој мери развити отворен и искрен однос него са одраслима. Неки испитаници децу перципирају као још неискварену и сматрају да лакше могу изаћи на крај са њиховим несташлацима, него са одраслима, као у следећем примеру:

Леп је рад са децом. Искреност деце можда. Велика је разлика у понашању одраслих и деце. Деца и кад нешто направе то није злонамерно. Ипак су одрасли нешто другачије. (наставник Алекса)

Утицај на ученике представља жељу да се „остави траг“, да се утиче на ученике, како у когнитивном, тако и у социоемоционалном домену. Наставник себе види као модел понашања који ученицима треба да укаже на одређене вредности и поглед на живот, а који може и значајно да утиче на одабир будуће професије. Велики подстрек представља и могућност брзог сагледавања ефеката сопственог рада, односно утицаја на ђаке. Као додатни подстицај за истрајавање у томе да се труде и да помажу деци јесте захвалност коју наставници добију –

Значи та сатисфакција коју ти посао пружа када на крају видиш шта си урадио, колико си допринео тој деци, колико си утицао на њих. То је, наравно, не само у васпитном и педагошком смислу,

³ Да бисмо заштитили личне податке испитаника, у раду нисмо наводили њихова имена, већ измишљена имена.

него свакако у образовном смислу изузетно важно. (приправник Андреј)

Константно си у додиру са младим људима које, кроз учење и разговор, изводиш на животни пут. Генерације које пролазе и које си ти усмерио, пре свега њихов успех, представљају неизмерну срећу за наставника. (студент Стефан)

Бављење предметом – реч је о мотивацији за бављењем науком коју је особа студирала. Постоји велика љубав према предмету и жеља да се она пренесе на децу. У основи овог типа мотивације лежи идеја да се особа, као наставник, неће удаљити од науке и да ће остати у контакту са савременим сазнањима. Код многих испитаника љубав према предмету потиче из детињства, те су се у овој категорији јавиле и оне изјаве које указују на искуство особе да је „одувек знала да ће бити наставник“. Често је интересовање за бављење одређеном науком било праћено и успесима у школским и ваншколским активностима, које су додатно продубиле жељу за бављењем том науком кроз посао наставника. Неке од изјава које одсликавају ову категорију су:

Прво, волим књижевност и уопште волим језик, то ме је увек занимало. Ја сам могла сатима да седим над тим, над теоријом књижевности, да проучавам књижевна дела, анализирам... (студенткиња Бранка)

У првим разредима основне школе почео сам да се занимам за људску прошлост, да постављам старијима питања у циљу откривања тога шта је био пре. Имао сам потребу за стицањем комплетног знања о прошлости... А као наставник увек мораш да читаш, пратиш... (студент Јован)

Учитељ/Наставник/Родитељ као модел – мотивациони фактор који указује на жељу за бављењем послом наставника услед утицаја неке друге особе, значајног другог. Најчешће је то некадашња учитељица или неки од наставника са којим је особа имала позитивна искуства. Њихов рад и/или њихова личност представљају инспирацију за особу, која жели да крене њиховим стопама, да буде наставник као што су они били, као што се у следећем примеру може приметити:

Професорка српског је извршила велики утицај на мене. Она просто кад уђе, она је тако зрачила, она је сваки пут лепши излазила из нашег одељења и сва је онако била дама професор српског језика. И мени је то толико било привлачно. (студенткиња Бранка)

Са друге стране, двоје студената и један наставник истакли су да су им наставници послужили као модели како се не треба понашати и како сада желе да они буду наставници какве нису имали, да садашњој деци покажу какав наставник заправо треба да буде, што добро илуструје следећи пример:

Укапирао сам колико професори које ја знам везе немају са животом и колико бих ја то радио боље и како ја треба да будем професор. (студент Бојан)

Поред учитеља и наставника, у неким интервјуима родитељи су се истакли као модели, будући да су они радили у школи и пренели љубав према наставничком послу нашим испитаницима. У тим случајевима назире се подтема *блискост и сигурност* – посао наставника се опажа као нешто сигурно, познато, као нешто у чему се особа осећа пријатно, као на пример:

Па знала сам с обзиром да су ми мама и тата учитељи, још у основној школи сам знала да то желим. У суштини, имала сам модел, па сам се поводила за тим моделом. (наставница Гордана)

Подучавање – реч је о жељи да се „пренеси знање“, о уживању у приповедању и процесу објашњавања другима. Наставнички посао се опажа као изазован управо због тога што је потребно осмислити како неке нешто приближити, дочарати и објаснити. Неки од типичних примера су:

Волим да причам, најпоштенције и најискреније ја баш волим да причам, волим да предајем и волим да објашњавам. (наставница Марина)

Свиђала ми се идеја да своје знање користим у те сврхе да некоме другом пренесем своје знање. Одувек сам желела да предајем. (приправница Невена)

Целоживотно учење указује на жељу особе да се бави послом наставника јер се у том послу од ње очекује да „стално буде у току“ и учи нове ствари. За разлику од категорије *Рад са децом*, у којој је такође било говора о личном усавршавању, овде је акценат на активном стицању одређених знања и вештина. Тема *Рад са децом* имплицира да деца врше утицај на наставника, да се он готово „препустио“ ученицима, због чега се осећа позитивније и испуњеније. Овде је, пак, акценат на учењу самог наставника, на његовом труду да се мења, преиспитује, да научи нешто ново. Такође, основна разлика у односу на категорију Бављење предметом налази се у томе што постоји жеља за усавршавањем у различитим областима – посао наставника се не посматра само кроз призму предмета, већ као професија која захтева и педагошке и психолошке компетенције, праћење нових технологија и промена у друштву. Неке од типичних изјава су:

Имам прилике да се усавршавам. Ево сад, трудим се да примењујем нове технологије и само по себи то је изазов и мотивација за даљи рад. (наставница Јасна)

Шта је највећа добробит и највећа сатисфакција наставника јесте изналажење нових метода, и у образовном, и у педагошком и у васпитном смислу, могућност да упознајем различите психолошке профиле и све више схватам како људи функционишу. (приправник Андреј)

Радно време и распуст је за свега петоро испитаника један од разлога да се баве послом наставника. Постоји жеља да се обезбеди довољно времена и за лични живот, а верује се да кратко радно време и дугачки распуст то могу омогућити, што потврђује следећи пример:

Повољности су што имамо летњи, зимски распуст. (студеткиња Жељка)

Овај мотивациони фактор је посебно значајан за оне који желе да ускладе породичне и пословне обавезе, као што је једна приправница изјавила: *Онда сам упоредила: као програмер радила бих од 9 до 7 увече, а овде је опет предност то време. Плус и летњи распуст, зимски, то ми је све супер, некако знаш и женско си, нормално да желиш да се оствариш и као мајка.* (приправница Јелена)

Усклађеност са способностима – фактор који указује на жељу да се обавља професија наставник због сопствене или уверености важних других у то да особа поседује неопходне способности и вештине, и да са лакоћом може бити успешна у тој професији, што илуструју следећи примери:

Одувек су ми вршњаци говорили како умет да им разјасним на приступачан начин и једноставним језиком све њихове недоумице приликом учења одређеног предмета. После мог објашњавања успевали су да поправе оцене, што ми је увек чинило посебно задовољство. (студенткиња Ксенија)

Моје интересовање да се бавим овим послом јавило се још у основној школи када сам помагала млађој деци из комшилуга у учењу. Они су увек били задовољни тиме како објашњавам, а њихови родитељи још више. (студенткиња Маја)

Иако се подтема *поседовање потребних способности* јавила и у категорији *Бављење предметом*, овде је већи акценат на способности подучавања, комуникације и сналажења у међуљудским односима. Дакле, особа се одлучује за посао у школи не из велике љубави према предмету и последичног улагања труда и остваривања успеха, већ из готово при-

родно датих способности подучавања, за које верује да би било штета не искористити их.

Углед – најзад, најређе истицан мотивациони фактор јесте жеља да се бави угледним занимањем, послом који други цене и вреднују, што добро илуструје следећи пример:

У принципу, социјално, ипак је то неки статус. Не знам, то је ваљда остатак традиције да су наставници угледни људи. (Студент Иван)

Дискусија

Тематска анализа 76 интервјуа са будућим наставницима, приправницима и искусним наставницима изнедрила је девет тема, односно мотивационих фактора за избор професије *наставник*. Ако се осврнемо на готово класичну теорију мотивације за избор посла наставника, можемо приметити да две категорије мотивационих фактора добијене у овом истраживању одговарају алтруистичкој мотивацији, односно жељи да се ради са људима и изврши утицај на њих, четири категорије кореспондирају са оним што Брукхартова и Фриман (Brookhart & Freeman, 1992) називају интринзичком мотивацијом – жеља да се подучава и бави предметом, а две – са оним што се назива екстринзичка мотивација (Табелу 5). Ипак, категорија Учитељ/Наставник/Родитељ као узор тешко би се могла изједначити са неким од наведених типова мотивације. Зато је боље ову класификацију допунити преузимањем два фактора из модела који су дали Ватова и Ричардсон (Watt & Richardson, 2006, 2007) будући да се управо односе на утицаје значајних других и дејство искустава током претходног школовања. Међутим, ако се већ ослањамо на FIT-Choice модел, можемо рећи да фактор Усклађеност са способностима у већој мери одговара фактору Опажање поседовања потребних способности него интринзичким вредностима (видети Табелу 5).

У Табели 5 приказано је и које категорије мотивационих фактора у највећој мери одговарају којој теми према резултатима истраживања Ферелове и Данијела (Ferrell & Daniel, 1993) и у складу са резултатима истраживања спроведеног у Србији у коме је коришћен њихов инструмент OTS (Jovanović, Bogdanović i Simić, 2013). Треба истаћи да друга по учесталости поткатегиорија дефинисана у овом истраживању – Утицај на децу, не би могла да се подведе ни под једну тему. Мада се може учинити да према називу одговара теми служење друштву, односно постизању друштвене реформе, смисао није исти будући да су испитаници остајали на личном плану – објашњавали су како би волели да утичу на когнитивни, емоционални социјални развој ученика и пренесу им неке животне вредности. Такође, тема Углед, препозната у овом истраживању, није утврђена у претходним истраживањима која су се ослањала на тематски приступ Ферелове и Данијела.

Табела 5: Поређење мотивационих фактора са типовима мотивације из три истраживања

Мотивациони фактори	Класичне торије мотивације (Brookhart & Freeman, 1992)	FTT-Choice модел (Watt & Richardson, 2007)	Тематски приступ (Ferrell & Daniel, 1993/ Jovanović, Bogdanović i Simić, 2013)
<i>Рада са младима</i>	Алтруистичка мотивација	Рада са младима	Интерперсонални односи/Уживање у раду с децом
<i>Утицај на учнике</i>		Обликовање омладине	/
<i>Бављење предметом</i>			
<i>Целоживотно учење</i>	Интринзичка мотивација	Интринзичка вредност	(Интелектуална) стимулација/Лични и професионални развој
<i>Подучавање</i>			
<i>Усклађеност са способностима</i>		Опажање поседовања потребних способности	
<i>Учитељ/Наставник/Родитељ као узор</i>	/	Утицаји других/ Претходна искуства учења и подучавања	Наставак рада у познатој средини
<i>Радно време и распуст</i>		Сигурност посла	(Материјална) добит и погодности/ Слободно време и повластице
<i>Узлед</i>	Екстринзичка мотивација	/	/

Будући да се приступ који су понудили Ферелова и Данијел није показао плодним за објашњавање резултата добијених овим истраживањем, ради сумирања резултата позваћемо се на теорије које говоре о интринзичкој, екстринзичкој и алтруистичкој мотивацији (Brookhart & Freeman, 1992; Kyriacou & Coulthard, 2000) и на теорију Ватове и Ричардсона (2006, 2007). Како би резултати у потпуности били јасни, осврнућемо се и на специфичности контекста.

У овој студији добијен је налаз да се будући и актуелни наставници углавном опредељују за посао наставника под утицајем алтруистичких фактора, односно жеље да раде са младима и да утичу на њихов развој, што је у складу са налазима ранијих студија (Brookhart & Freeman, 1992; Kyriacou & Coulthard, 2000; Marušić, 2014; OECD, 2005; Watt & Richardson, 2008). Ова професија је атрактивна јер обезбеђује динамичност, креативност и „остављање трага“ у животима ученика. Следећи по учесталости мотивациони фактор јесте Бављење предметом, што у потпуности одговара ономе како је дефинисана интринзичка мотивација, што се такође истиче као важна покретачка снага наставника (OECD, 2005). Најређе спомињани су мотивациони фактори Углед и Радно време и распусти, што указује на врло малу улогу екстринзичке мотивације при одабиру професије *наставник* и приликом одлучивања да се остане у њој. Стога ови налази делом потврђују, а делом оповргавају закључке ранијих студија према којима наставници у земљама у развоју имају углавном алтруистичку и екстринзичку мотивацију за професију *наставник* (Yüce *et al.*, 2013). Дакле, може се закључити да постоји потреба за детаљнијим проучавањем односа између социоекономске развијености земље и мотивације за одабир наставничке каријере, као и за опрезнијим генерализовањем. Ниске фреквенције одговора који упућују на екстринзичку мотивацију могу се објаснити неповољним статусом професије *наставник* у Србији и ниским платама, и све већим захтевима који се постављају пред наставнике. И у једној недавно обављеној студији, у којој су учествовали средњошколски наставници из Србије, утврђено је да је најмање њих изабрало професију *наставник* из искључиво екстринзичких мотива, и да се највећи број наставника може подвести под такозване реалисте, код којих су заступљене и алтруистичка, и интринзичка и екстринзичка мотивација (Marušić, 2014). Слично томе, податак добијен у овом истраживању – да испитаници у интервјуима у просеку наводе два или три фактора одабира професије *наставник*, указује на сложеност њихове мотивације, односно склоност ка холистичком сагледавању професије, себе и прилика у друштву.

Три теме које одговарају интринзичкој мотивацији (спрам две у случају алтруистичке и екстринзичке) добијене у овом истраживању указују на комплексност конструкта интринзичке мотивације, што се делом може објаснити и одликама испитаника. Реч је о предметним наставницима и студентима који су се током студија доминантно бавили

науком, а нешто мање развојем наставничких компетенција и за које се може претпоставити да их у послу наставника више привлачи могућност бављења предметом и приближавања предмета ученицима него сам рад са младима.

Осврнули бисмо се и на релативно чест мотивациони фактор Учитель/Наставник/Родитељ као модел, а потом и на фактор утврђен само код студената – Усклађеност са способностима. Мада се може стећи утисак да поједине изјаве које су сврстане у категорију *Учитель/Наставник/Родитељ као модел* могу одсликавати жељу да се ради са младима, као и да се утиче на децу или подучава, сматрали смо да је добро издвојити их као посебну тему из два разлога. Најпре, ова тема је препозната као важна и у ранијим истраживањима (нпр. Утицаји других и Претходна искуства учења и подучавања, према: Richardson & Watt, 2006). Потом, она одсликава доминантну покретачку снагу других, значајних особа, а у мањој мери значај фактора који проистичу из одлика посла и науке којом се особа бави. Утицаји које су родитељи вршили током раног детињства или које су наставници вршили током основног и средњег школовања већ су обликовали избор каријере одређене особе и пре него што је дошла на студије. Студирање је доживљено само као средство да се особа што пре врати међу школске клупе и да доживи специфичне емоције и сећања на период школовања. И када говоримо о теми *усклађеност са личним способностима*, постојала су два разлога да је издвојимо као посебну категорију упркос томе што би се неке изјаве испитаника могле подвести под факторе интринзичке мотивације (најпре, фактор *подучавање*, у случају овог истраживања). Наиме, поред тога што је ова тема препозната као важна у страним истраживањима (Watt & Richardson, 2006), сматрали смо да указује на специфичан процес доношења каријерног избора. При одабиру каријере особа полази од онога што добро ради, од својих „јаких страна“, а не од одлика посла, што представља супротан смер доношења одлуке од смера који се налази у основи осталих категорија. Како постоји тенденција развијања преференција према активностима у којима је особа успешна, односно како је успех у некој активности значајан мотивациони фактор за обављање те активности, и имајући у виду да је за добар одабир каријере пожељно уклапање карактеристика особе и посла (према нпр. Парсонској теорији), веровали смо да ова тема заслужује засебно место.

Закључак

Основни закључак овог истраживања указује на то да је мотивација за избор професије *наставник* сложен конструкт, који се најбоље може описати помоћу класичне теорије мотивације за избор професије наставник (Brookhart & Freeman, 1992) и FIT-Choice модела избора професије (Watt & Richardson, 2007, 2008). Утврђено је да код наших будућих и актуел-

них наставника доминирају алтруистичка и интринзичка мотивација, али да је често заступљена и жеља да се овај посао обавља због утицаја значајних других – наставника или родитеља. Екстринзичка мотивација је ретко спомињана у говору наших испитаника.

Налази овог истраживања упућују на то да је неопходно радити на побољшању статуса и угледа професије наставник, посебно имајући у виду у којој мери наставници представљају моделе ученицима, о чему сведочи и висока учесталост категорије *Учитељ/Наставник/Родитељ као модел* међу нашим испитаницима. Током иницијалног образовања наставника потребно је подстицати комплексну мотивацију за избор професије, у складу са комплексношћу самог посла наставника и прилика у друштву, али и ставити већи акценат на могућност утицаја на друштво кроз посао наставника. Могуће да је тема *служење друштву*, иначе веома заступљена у страним истраживањима, овога пута изостала управо због обесхрабрености наставника неовољним статусом професије у друштву. Повећањем угледа и одговорности, а уједно и жеље будућих и актуелних наставника да допринесу друштву кроз рад у школи, обезбедило би се да наставници буду агенси образовних реформи и кључни актери у обезбеђивању тога да ученици постану носиоци технолошког, научног и економског развоја у времену брзих промена, као што је и предвиђено свим стратешким међународним и националним документима (OECD, 2010).

Најзад, треба истаћи ограничења овог истраживања која проистичу из одлика методологије, тачније броја и типа испитаника и начина прикупљања података, али и препоруке за будућа истраживања. Дакле, мали узорак, иако разноврстан према структури, отежава могућност генерализације налаза. Додатно треба истаћи да нас је мањи број приправника у узорку, у односу на студенте и искусне наставнике, осујетио у пуном давању „гласа“ овој значајној подгрупи наставника, па би било пожељно да у наредним истраживањима учествује више приправника. Повећањем броја испитаника и обезбеђивањем једнаког броја испитаника у свакој групи добила би се и могућност поређења испитаника у различитим фазама њиховог професионалног развоја. То би омогућило и евентуално утврђивање разлика у учесталости мотивационих фактора између студената, приправника и искусних наставника које се на основу овог истраживања могу само наслутити. Не треба превидети ни то да су испитани студенти само потенцијални предметни наставници – обезбедили су (или још увек обезбеђују) себи могућност да се запосле као наставници, али се не може са сигурношћу тврдити да ће се то и десити јер имају и друге могућности за запослење. Стога би се целивита и потпунија слика мотивационих фактора добила укључивањем и наставника разредне наставе и студената који се школују за наставнике разредне наставе.

Када је реч о начину прикупљања података, можемо издвојити два ограничења датог истраживања. Иако су током интервјуисања испитаници били спремни на сарадњу и деловали искрено, ипак се не може са сигурношћу тврдити да некада нису давали друштвено пожељне одговоре. Такође, неки су давали површне одговоре упркос настојањима да путем потпитања дођемо до дубљих личних значења и вредности, делимично због недовољне склоности ка саморефлексији, а делимично и због тога што у прошлости нису имали искуство у вези са интервјуисањем. Стога препоручујемо да се у наредним истраживањима комбинују квалитативна и квантитативна методологија.

Коришћена литература

- Akar, E. O. (2012). Motivations of Turkish pre-service teachers to choose teaching as a career. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 37, No. 10, 67–84.
- Bastick, T. (1999). A Motivation model describing the career choice of teacher trainees in Jamaica. Paper presented at the *Biennial Conference of the International Study Association in Teachers and Teaching*, 9th July 1999, Dublin, Ireland.
- Brofi, Dž. (2004). *Nastava*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Brookhart, S. M. & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teaching candidates. *Review of Educational Research*, Vol. 62, 37–60. DOI: 10.3102/00346543062001037.
- Charmaz, K. (1995). Grounded theory. In J. A. Smith, R. Harre & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology* (pp. 27–50). London: Sage Publications.
- Cheng, M. M. H., Tang, S. Y. F. & Cheng, A. Y. N. (2015). Interpreting ambivalence regarding motivation for teaching among student–teachers. *Asia-Pacific Educational Research*, Vol. 24, No. 1, 147–156.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Metode istraživanja u obrazovanju*. London: Routledge & Falmer.
- Daniel, L. G. & Ferrell, C. M. (1991). Clarifying reasons why people aspire to teach: An application of q-methodology. Paper presented at the *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, November 1991, Lexington, KY (pp. 3–13).
- Džinović, V. (2009). Using focus groups to give voice to school underachievers. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 41, Br. 2, 284–296.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. Model of achievement related choice. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105–121). New York: Guilford Press.
- European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers – A handbook for policy makers*.
- Ferrell, C. M. & Daniel, L. G. (1993). Construct validation of an instrument measuring teacher career motivations. Paper presented at the *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, November 1993, New Orleans, LA (pp. 3–16).
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge, Taylor & Francis group.
- Holliday, A. (2002). *Doing and writing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Hülst, D. (2010). Grounded Theory. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (pp. 281–300). Weinheim: Juventa Verlag.
- Jovanović, O., Bogdanović, S. i Simić, N. (2013). Povezanost bazičnih crta ličnosti i motivacije studenta „nastavničkih“ fakulteta za posao nastavnika. U A. Kostić i sar. (ur.). *XIX naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji*, rad štampan u celini, mart 2013, Beograd (str. 295–301). Beograd: Filozofski fakultet.

- Jugović, I., Marušić, I., Pavin Ivanec, T. & Vizek Vidović, V. (2012). Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 40, No. 3, 271–287. DOI: 10.1080/1359866X.2012.700044.
- Kovač-Cerović, T. (2006). National Report, Serbia. In P. Zgaga (Ed.), *The prospectus of teacher education in South-East Europe* (pp. 487–526). Ljubljana: Centre for Educational Policy Studies, University of Ljubljana, Faculty of Education.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis*. London: Sage publications.
- Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 26, 117–126. DOI: 10.1080/02607470050127036.
- Liu, S. & Onwuegbuzie, A. J. (2014). Teachers' motivation for entering the teaching profession and their job satisfaction: A cross-cultural comparison of China and other countries. *Learning Environments Research*, 17, 75–94. DOI: 10.1007/s10984-013-9155-5.
- Marušić, I., Jugović, I. & Pavin Ivanec, T. (2011). Primjena teorije vrijednosti i očekivanja u kontekstu odabira učiteljske profesije. *Psihologijske teme*, Vol. 20, Br. 2, 299–318.
- Marušić, M. (2014). Da li je intrinzička motivacija profesionalnog izbora značajna za kasniji profesionalni razvoj nastavnika? *Psihologija*, Vol. 47, No. 4, 449–464. DOI: 10.2298/PSI1404449M.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010). Qualitative inhaltsanalyse. In B. Frierberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Eds.), *Handbuch qualitative forschungsmethoen in der erziehungswissenschaft* (pp. 323–334). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 1, No. 2, Art. 20, retrieved June 2015 from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>
- Müller, K., Allia, R. & Benninghoff, F. (2009). Attracting and retaining teachers: A question of motivation. *Educational Management Administration Leadership*, Vol. 37, No. 5, 574–599.
- OECD (2005). *Nastavnici su bitni*. Beograd: Ministarstvo prosvete Srbije.
- OECD (2010). *Teachers' professional development*. Belgium: European Union.
- Pavlović, J. (2012). *Konstrukcija identiteta u diskursu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja* (neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94, No. 1, 186–196. DOI: 10.1037/0022-0663.94.1.186.
- Pope, M. L. & Denicolo, P. M. (2001). *Transformative education. Personal construct approaches to practice and research*. London: Whurr Publishers.
- Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2005). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 22/2005.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju znanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2012). *Službeni glasnik Republike Srbije*, 13/2012 i 31/2012.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 34, No. 1, 27–56. DOI: 10.1080/13598660500480290.
- Rothland, M. (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Snappe, D. & Spencer, L. (2003). The foundations of qualitative research. In J. Richie & J. Lewis (Eds.). *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers* (pp. 2–23). London: SAGE Publications.
- Stanković, D. (2011). *Obrazovne promene u Srbiji (2000–2010)*. U M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.) *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Taylor, H. E. & Larson, S. (1999). Social and emotional learning in middle school. *The Clearing House*, Vol. 72, 331–336.

- Vlada Republike Srbije (2014). *Drugi nacionalni izveštaj o socijalnoj uključenosti i smanjenu siromaštva u Republici Srbiji 2011–2014*. Beograd: Vlada Republike Srbije.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*, Vol. 75, No. 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*, Vol. 18, 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*, Vol. 28, 791–805. DOI: 10.1016/j.tate.2012.03.003.
- Wright, P. M. & McMahan, G. C. (1992). Theoretical perspectives for strategic human resource management. *Journal of Management*, Vol. 18, 295–320. DOI: 10.1177/014920639201800205.
- Yüce, K., Şahin, E. Y., Koçer, Ö., & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 1–12. DOI: 10.1007/s12564-013-9258-9.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije (2003). *Službeni glasnik RS*, br. 62/2003. i 64/2003.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije (2009). *Službeni glasnik RS*, br. 72/2009.

Примљено 25.08.2015; прихваћено за штампу 03.12.2015.

Nataša Simić
MOTIVATION FOR CHOOSING TEACHING AS A CAREER –
THE PERSPECTIVE OF PRE-SERVICE TEACHERS,
NOVICES AND EXPERIENCED SUBJECT TEACHERS

Abstract

Since motivation for choosing the teaching profession figures as one of the most important determinants of the successfulness of teachers and even their students, this paper is aimed at investigating the factors of choosing teaching as a career. For that purpose, semi-structured interviews were conducted with the students of “teacher training” faculties, novices and subject teachers with more than five years of work experience (N=76). Thematic analysis was used to identify nine categories of motivational factors: Working with young people (the desire to have a dynamic and creative job in the surroundings of young people), Influence on students (the motivation to exert influence on students’ socio-emotional development, values and education), Dealing with the subject (the motivation for dealing with the science that the person studied), Class teacher/Teacher/Parents as a role model (the motivation stemming from the influence of significant others), Lecturing (the desire to “transfer knowledge”), Lifelong learning (the desire for permanent learning in different fields), Working hours and holidays (the motivation due to working hours and holidays), Fit with the abilities (the desire to realise the “naturally given” abilities) and Reputation (the desire to be appreciated in the society). In keeping with the results of other studies, it has been found that altruistic motivation for the choice of teaching as a career is dominant, while extrinsic motivation is least present. The findings are interpreted in the light of the current models of motivation for choosing teaching as a career and the characteristics of teachers’ education and status in Serbia.

Key words: motivation for choosing teaching as a career, the FIT-Choice model of choosing a profession, teachers, students of “teacher training” colleges, thematic analysis.

Наташа Симич
МОТИВАЦИЈА К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ –
ПЕРСПЕКТИВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ, НАЧИНАЮЩИХ
И ОПЫТНЫХ ПРЕДМЕТНИКОВ

Резюме

Поскольку мотивация к выбору профессии учителя является одним из важнейших определяющих факторов успешности учителя, а тем самым и его учеников, в предлагаемой работе исследовались факторы выбора этой профессии. Опубликованы и полуструктурированные интервью со студентами педагогических вузов, начинающими и учителями-предметниками с более чем пятилетним опытом (N=76). Применением тематического анализа выявлено девять категорий мотивационных факторов: работа с молодыми людьми (желание заниматься динамичной и креативной работой в окружении молодых людей), воздействие на учащихся (мотивация к оказанию воздействия на социо-эмоциональное развитие, ценности и образование учащихся), углубленный интерес к предмету (мотивация к занятиям наукой), учитель/преподаватель/родители как образец (мотивация на основании воздействия важных лиц в окружении детей и подростков), обучение (стремление передавать знания), пожизненное образование (желание постоянно усовершенствоваться в разных областях), рабочее время и каникулы (мотивация, вызванная нестандартным рабочим временем и наличием каникул несколько раз в год), соответствие способностям (стремление к актуализации „естественных“ присущих учителю способностей) и репутация (стремление пользоваться уважением в обществе). В соответствии с результатами уже имеющихся исследований, альтруистическая мотивация к выбору профессии учителя находится на первом месте, тогда как экстринзическая мотивация занимает последнее место. Результаты интерпретировались в свете актуальных моделей мотивации к профессии учителя и специфических особенностей образования и статуса учителя в Сербии.

Ключевые слова: мотивация к выбору профессии учителя, FIT-Choice модель выбора профессии, учителя, студенты педагогических вузов, тематический анализ.