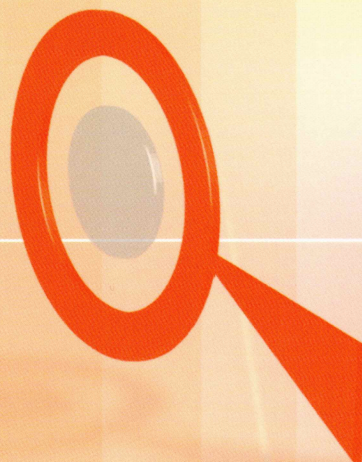


УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Емилија ЛАЗАРЕВИЋ
Николета ГУТВАЈН
Душица МАЛИНИЋ
Нада ШЕВА

Уреднице



Библиотека
„ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА“

47



УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА
И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Издавач

Институт за педагошка истраживања

За издавача

Николета Гутвајн

Уреднице

Емилија Лазаревић, Николета Гутвајн,
Душица Малинић и Нада Шева

Лектор

Јелена Стевановић

Технички уредник

Јелена Станишић

Дизајн корица

Бранко Цветић

Програмски прелом и штампа

Кућа штампе плус
www.stampanje.com

ISBN 978-86-7447-142-5

Тираж

300

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Уреднице

Емилија Лазаревић, Николета Гутвајн,
Душица Малинић и Нада Шева

БЕОГРАД
2018.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

Проф. др Снежана Стојиљковић

Проф. др Оливера Кнежевић-Флорић

Проф. др Сања Ђоковић

Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2018).

CIP - Каталогизација у публикацији - Народна библиотека Србије, Београд

159.947.5-057.874(082)

37.015.3:159.953.5(082)

37.014.5(497.11)(082)

УНАПРЕЂИВАЊЕ квалитета и доступности образовања у Србији : уреднице Емилија Лазаревић ... [i dr.]. - Београд : Институт за педагошка истраживања, 2018 (Београд : Кућа штампе плус). - 336 стр. : граф. прикази ; 24 ст. - (Библиотека Педагошка теорија и пракса ; 47)

"Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту "Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије"...--> прелим. стр. - Тираж 300. - Стр. 7-14: Предговор / Уреднице. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-142-5

1. Лазаревић, Емилија [уредник] [аутор додатног текста]

а) Ученици - Мотивација - Зборници б) Наставници - Стручно усавршавање - Зборници с) Учење учења - Зборници д) Србија - Образовна политика - Зборници

COBISS.SR-ID 272243468

МОТИВИ ИЗБОРА ПОСЛА И ОДНОС ПРЕМА ПОСЛУ НАСТАВНИКА- ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА

Милица Марушић-Јаблановић¹

Институт за педагошка истраживања, Београд

У Србији се пут професионализације наставника значајно променио последњих година, након увођења Закона о основама система образовања и васпитања 2009. године (Zakon о osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije, 2009) којим се прописује обавезна педагошко-психолошко-методичка припрема наставника. Факултети су понудили различита решења за иницијално образовање наставника које мора да задовољи два услова: најмање мастер ниво образовања, уз барем 36 бодова припреме за рад у настави. Преглед актуелних статистичких показатеља о уписним квотама на наставничким смеровима у нашој земљи указује на проблем регрутације предметних наставника. На три највећа државна универзитета интересовање за упис на наставничке смерове, судећи према уписним квотама о којима извештавају Филозофски факултет Универзитета у Београду², Природноматематички факултет Универзитета у Новом Саду³ и Филозофски факултет Универзитета у Нишу,⁴ није било велико. Дакле, без обзира на то што се Србија већ дуго бори са проблемом високе незапослености, интересовање за иницијално наставничко образовање је сразмерно ниско. Имајући у виду значај посла који обављају наставници, одлучили смо да прикажемо допринос једног броја истраживачких резултата који пружају увид у природу мотивације за избор наставничког посла, резултате који описују однос према послу током наставникове каријере, као и провере повезаности та два конструкта, које заправо говоре о значају мотивације за избор занимања. Разматрана су позната међународна истраживања, као и истраживања реализована у Србији.

¹ E-mail: millica13@yahoo.com

² Универзитет у Београду, Филозофски факултет, мастер програм "Образовање наставника предметне наставе"

³ Инфостуд, Природноматематички факултет у Новом Саду

⁴ Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, мастер академске студије наставник предметне наставе

■ Мотивација за избор професије наставник

У литератури се идентификују три основне групе мотива професионалног избора наставника – интринзички, екстринзички и алтруистички (Brookhart & Freeman, 1992, према Watt *et al.*, 2012). У оквиру једног од најзначајнијих међународних пројеката, који је усмерен на испитивање мотивације за избор наставничке професије, FIT (factors influencing teachers choice) пројекат, развијен је теоријски модел који обухвата ове три врсте мотивације и допуњава их додатним чиниоцима. Аутори су понудили скалу за испитивање мотивације која је јасно конципирана и обухватна, а будући да поседује робустну факторску структуру, њена примена у различитим земљама омогућава да се резултати упоређују. Скала је развијена на основу теорије о очекивањима и вредностима Еклса и сарадника (Eccles *et al.*, 1983, Wigfield & Eccles, 2000) и разматра како разлоге због којих се појединац може одредити за ову професију, тако и перцепцију задатка који је потребно да обавља односно перцепцију захтева посла наставника и добити које посао нуди. Скалом се мере следећи мотиви: опажање поседовања способности потребних за подучавање; *интринзички мотив* – жеља да се особа бави подучавањем; група *алтруистичких* мотива – обликовање будућности деце, повећање друштвене једнакости, пружање доприноса друштву; *лична корист*, која би одговарала екстринзичким мотивима и која обухвата сигурност посла, време за породицу, могућност запослења у другој средини. Осим тога, испитује се утицај претходних искустава из сопственог школовања, утицаји људи из окружења и одабир овог посла као резервне опције (Watt *et al.*, 2012). Применом овог инструмента на узорку студената, будућих наставника у више земаља: Аустралији, Норвешкој, САД-у, Немачкој и Холандији (Watt *et al.*, 2012; Fokkens-Bruinsma & Sanrinus, 2012), добијени су међусобно слични резултати везано који се доносе на хијерархију мотива. При доношењу одлуке о избору занимања, студентима су најважнији били интринзички мотиви, перцепција својих способности за бављење овим послом, као и могућност да се ради са децом и младима, да се обликује њихова будућности и да се да друштвени допринос. Важан чинилац представљају и претходна искуства са наставницима које су сами испитаници имали. Чиниоци који нису повезани са самом природом посла показали су се као мање значајни. Применом исте скале у Турској на студентима прве године наставничких факултета нађено је да код студената доминирају алтруистички мотиви и на другом месту сигурност посла, нарочито код испитаника нижег социоекономског статуса,

док су остали екстринзички фактори процењени као средње значајни (Kilinc *et al.*, 2012). Међу важне разлоге турски студенти убрајају моделе својих наставника, слично као и њихове колеге из западних земаља. У Турској се бележи мањи значај интринзичке мотивације и перципирне способности за поучавање као мотива, у односу на поменуте земље. Аутори интерпретирају резултате другачијим социокултурним контекстом, налазећи да су у развијенијим земљама студенти више у прилици да се ослањају на своје вештине и интересовања приликом избора занимања. С друге стране, у Турској се питања социјалне једнакости и сигурности посла јављају као приоритетна.

Следећи закључке Килинча, Вата и Ричардсона (Kilinc *et al.*, 2012), наилазимо на податке да се у мање развијеним земљама заиста добија другачија слика о разлозима опредељивања за професију наставник. На пример, истраживање спроведно у Малавију идентификује као главне мотиве уписа на наставнички факултет следеће: немогућност уписа на жељене студије, прилику да се убрзо промени смер професионалног кретања и приступи каријери коју студенти желе, могућност да се повећају постојећа примања, и затим, интринзичке мотиве (Mtika & Gates, 2011). Истраживачки налази са Јамајке (Bastick, 1999, према Watt *et al.*, 2012) и из Малезије (Azman, 2013) указују да су доминантни разлози за избор професије наставник, такође, екстринзички мотиви, попут плате и сигурности коју посао нуди.

Што се тиче новијих истраживања наставничке мотивације у нашој земљи, квалитативно истраживање којим је обухваћен узорак студената, будућих наставника и наставника који имају различиту дужину радног стажа дало је следеће резултате о доминантним мотивима професионалног избора (Simić, 2015). У основи опредељивања за ову професију почива на првом месту жеља да се ради са младима и да се на њих утиче. Рад са младима наставници перципирају као подстицајан, оплемењујући и као драгоцен бег од света одраслих. Осим тога, наставници наводе као значајно и своје интересовање за предмет и афинитет ка подучавању, могућност сталног усавршавања, затим утицај значајних других (родитеља, наставника), док најређе помињу екстринзичке мотиве као значајне за своје опредељивање. Циљ низа истраживања које је спровела Марушић Јаблановић (Marušić, 2013, Marušić, 2014; Marušić & Bodroža, 2015; Marušić, 2016; Marušić-Jablanović, 2016) био је, између осталог, да се установи природа мотивације избора наставника у Србији, као и да се опише њихов каснији однос према послу и да се провери да ли постоји повезаност између наведених варијабли.

Мотивација професионалног избора испитивана је на узорку наставника средње школе (Marušić, 2013, 2014; Marušić & Bodroža, 2015). Будући да код наставника средњих школа опредељивање често наступа значајно касније, у односу на наставнике основне школе као и да овај степен образовања окупља професионалце из свих области привреде, културе и науке, може се очекивати и већа диверзификација мотива професионалног избора. Мотивација је утврђена кроз испитивање разлога избора студија и разлога избора наставничке професије. Понуђени разлози избора студија односили су се на утицај породичних вредности, притисак породице, утицај породичног окружења и пријатеља, утицај медија и књига, учитеља и наставника, потом, на личне афинитете, компатибилност посла са сопственим особинама и способностима, љубав према материји која се изучава и према раду у настави, као и на мотиве попут веће могућности за проналажење радног места и немогућности уписа или финансирања жељених студија. Поред тога, испитаницима је остављена могућност да додају још неки разлог у случају да није био понуђен у оквиру питања. Показало се да је код избора студија била доминатна унутрашња мотивација и да су наставници факултет бирали примарно због интересовања за област изучавања, у складу са проценом сопствених особина и способности, као и због жеље да раде у настави. Утицај значајних других није био велики, а резервна опција као разлог избора (због немогућности да се упишу жељене студије) није се уопште јавила као разлог избора студија (Marušić, 2013).

Испитивани разлози избора посла донекле су различити и уместо разлога који се односе на студије, нуде разлоге повезане са одлуком о запослењу – близина посла, могућност запошљавања, висина примања, сигурност посла, повољно радно време. Разлози се, према добијеним средњим вредностима ређају на следећи начин: доминирају љубав према раду са децом, лична интересовања и поклапање способности и особина са одликама наставничког посла. Међу важне разлоге убрајају се могућност запослења и сигурност посла и друге одлике посла, док утицаји значајних других (наставника, породице, пријатеља и сл.) имају најмањи значај. При томе, нешто мање од једне петине наставника наводи могућност запослења као први разлог избора овог посла (Marušić, 2013).

Методом кластер анализе идентификоване су три категорије наставника на основу мотивације за избор посла – група која обухвата већину наставника и код које одабир професије почива на различитим врстама мотива: поклапање са личним способностима и особинама, интересовања,

љубав према раду са ученицима и могућности запослења, док се у нешто мањој мери појављују следећи разлози: сигурност посла и радно време (кластер означен као наставници *реалисти*), као и две мање групе, од којих једну чине наставници који су изабрали посао под утицајем значајних других – учитеља, породичног окружења, али и сопствених афинитета (кластер назван *идеалисти*) и кластер *опортуниста*, код којег је главни мотив била могућност запослења. Остали мотиви били су процењени као мање значајни (Marušić, 2014). На овај начин стекли смо увид у расподелу наставника према мотивима избора посла и установили да се у реалности паралелно са личним интересовањима и способностима разматрали и услове на тржишту рада, као и да појединци најчешће настоје да нађу решење којим би задовољили различите мотиве. Такође, невелики број наставника који су превасходно екстринзички мотивисани може да укаже на то да наставници који су у школу дошли следећи овакве мотиве настоје да нађу ново запослење и први одлазе када им се за то укаже прилика.

У каснијем истраживању (Marušić-Jablanović, 2016) испитани су мотиви професионалног избора студената будућих васпитача и учитеља, при чему је у скалу укључен још један ајтем који се односи на алтруистичку мотивацију – *Жеља да дам допринос друштву кроз васпитни рад*. Идентификоване су две групе наставника назване *кластер зрелог професионалног избора* и *кластер незрелог професионалног избора*. Код обе групе високо је изражена интринзичка и алтруистичка мотивација, с тим што се код припадника првог кластера одлука заснива на мотивима унутрашњег локуса контроле, док припадници другог кластера придају значај и другим чиниоцима и за њих вредности и интересовања породице и карактеристике посла имају већи значај. Такође, код овог кластера студената израженија је алтруистичка мотивација. Показало се да се код ова два кластера, иако је њихова мотивација професионалног избора у великој мери хомогена, јавља различита вредносна оријентација и да кластер незрелог професионалног избора сматра значајнијим стицање разноврсних искустава у животу и удовољавање сопственим хедонистичким тежњама, док кластер зрелог избора исказује већу заинтересованост за добробит човечанства, осетљивост за различитости и више вреднује смањење дискриминације, очување природе и бригу за безбедност своје породице и друштва којем припада (Marušić-Jablanović, 2016).

У америчком истраживању у коме су учествовали студенти, будући васпитачи, начињена је следећа класификација студената према мотивима

професионалног избора (Thomson, Turner & Nietfeld, 2012). Идентификоване су три групе наставника: најбројнију групу представљају *ентузијастички*, код којих су од највећег значаја били алтруистички и интринзички мотиви, као и процена својих способности, али су разматрали и могућности за запослење и били су осетљиви на утицаје које је вршила породица током њиховог одрастања. Будући учитељи и васпитачи који припадају другом кластеру који је означен као *конвенционални*, највећи значај придају сопственим афинитетима и способностима и мање вреднује утицаје окружења и бенефите које посао нуди. Квалитативни део истраживања показао је да ова два кластера, иако слична по мотивацији, имају различиту перцепцију наставничке професије. Испитаници који припадају кластеру *ентузијастички* сматрају да би утицај њиховог посла требало да сеже ван зидова учионице, да повећа осетљивост на различитости и подстакне њихово прихватање, док припадници *конвенционалног* кластера своју улогу сагледавају у домену наставних компетенција и праксе која се одвија унутар учионице. Испитаници који припадају трећем и најмањем кластеру, који је означен као *прагматични*, остварују ниже скорове на свим факторима избора занимања и своју одлуку заснивају на интринзичким разлозима, перцепцији сопствених способности и бенефитима које посао нуди. У квалитативном делу истраживања утврђено је да ова група наставника приликом избора посла приоритет заправо придаје екстринзичким мотивима, попут сигурности посла, дужине годишњег одмора и слично. Њихова перцепција захтева наставничког посла је у великој мери симплифицирана и ови испитаници одговарајући на питања о свом будућем начину рада нису разматрали методе рада или садржај градива, већ су нудили уопштене и упрошћене одговоре. Такође, ова група исказала је већу несигурност и мањи осећај припремљености у односу на две претходне групе.

■ Однос према послу – циклус професионалног живота наставника

Однос наставника према послу – његова посвећеност, преокупације, мотивација за усавршавањем и слично, засигурно флукутирају током радног века. Показало се да наставници сличне старосне доби и истог пола деле заједничка искуства, перцепције, ставове и бриге. Природа њихове мотивације и степен посвећености послу се мењају на предвидљив начин током година (Sikes, 1985). На основу тих правилности могуће је говорити о извесним фазама у професионалном животу наставника и већи број аутора

широм света понудио је моделе циклуса професионалног живота, односно каријерног развоја наставника (на пример: Fuller & Bown, 1975; Sikes, 1985; Ball & Goodson, 1985; Kelchtermans & Vandenberghe, 1993). У настојању да сумира налазе великог броја дотадашњих истраживања и да понуди свој модел, Хуберман (Huberman, 1995) напомиње да класично фазно схватање каријере неоправдано имплицира континуиет и линеарност у току професионалног развоја. Појединац се представља као пасивни прималац утицаја, који се понаша следствено годинама стажа, интрапсихичким кризама, критичним перидоима и слично. Заправо, ток развоја је често дисконтинуиран, прате га застоји и регресије и осетљив је на културне, социјалне и економске промене у окружењу. И на тај начин је потребно посматрати и описе фаза професионалног живот. Хуберман указује на следеће конзистентности у налазима претходних истраживања. На почетку каријере препознаје се фаза *експлорације или индукције*, која се повезује углавном са првом годином стажа. Овај период се често назива периодом преживљавања и одликује га шок услед суочавања са комплексношћу посла и усмереност на сопствену несигурност. Истовремено, код наставника се јавља и осећај поноса јер су почели да раде и стекли одређену позицију и одговорност, што може да помогне наставнику да социјализација прође успешно. Од почетник искустава упознавања махом зависи и даљи ток каријере, па ако наставник успешно прође фазу експлорације, најчешће следи *стабилизација*. Током тог периода наставник најчешће развија осећај припадности овој професији, његов професионални статус бива решен и он доноси одлуку о томе да ли ће остати дуже време у оквиру ове професије. Дакле, у фази када се стабилизује професионални идентитет стабилизује се и каријерни развој. Наставник је тада достигао одређени ниво компетентности и аутономије, код њега расте осећај лакоће у раду и пажња се усмерава на разноврсне наставне методе и дидактичне материјале. У вези са одликама следећег периода, који можемо сместити оквирно између шесте и дванаесте године стажа, истраживачки резултати су мање конзистентни. Заправо, налази се могу интерпретирати као диверзификација каријерних путева и дељење наставника у неколико различитих група, због чега је Хуберман ову фазу назвао *диверзификација и промене*. Једну групу чине наставници који настоје да даље повећавају своју компетентност и ефикасност и превазишавши почетну несигурност, експериментишу и уводе нове начине рада у своје одељење. Такође, идентификована је група наставника – активиста који се удружују са колегама. Покренути

идеализмом и високом посвећеношћу настоје да превазиђу ограничења система и покрену промене. Налази сугеришу да је додатни узрок израженијег активизма суочавање са репетитивношћу радних активности и настојање да се избегне стангација. Фаза *средње каријере* одвија се оквирно између 12. и 20. године радног стажа, а код неких наставника одмах након стабилизације. Одликује се прављењем биланса и преиспитивањем исправности донете одлуке о избору занимања. Показало се да се код наставника, који су више инвестирали у професионални живот, долази до јачег преиспитивања и сумњи. Након 15 година рада у овој професији појединац је свестан да се могућности за промену занимања смањују, суочава се са све већом старосном разликом у односу на ученике, сагледава себе на месту старијих колега са неповољним показатељима односа према послу и неретко бира другу каријеру „док је још могуће”. Након овог периода, отприлике током пете деценије живота, издваја се период *спокојства*, када наставник прихвата слабости и ограничења и код себе и у свом окружењу и обавља посао са мање амбиција, али и са мање стреса, притом осећа се једнако ефикасним. Фаза *конзервативности* смешта се у период између 50 и 60 година старости и препозната је као фаза који носи негативан однос према послу, огорченост и критику нових генерација ученика и колега и притужбе на однос јавности према професији наставника (Peterson, 1964 и Prick, 1986, према Huberman, 1995). С друге стране, Хуберман налази да само један део наставника у овом периоду показује наведене одлике, али да већина гаји скептицизам и опрезност у односу на реформе. Фаза *повлачења*, наводи Хуберман, није јасно идентификована емпијским налазима код наставника, али јесте код припадника других занимања. Он је утврдио да након периода *спокојства* наступа смањење професионалног ангажовања и личног инвестирања у посао, што би биле одлике фазе *повлачења*.

Одабрали смо да прикажемо основне налазе опсежног лонгитудиналног истраживања усмереног на дескрипцију каријерног циклуса које је спроведено на репрезентативном узорку наставника Велике Британије (Day *et al.*, 2007; Sammons *et al.*, 2007). Тим аутора потврдио је да је упркос индивидуалним разликама и различитим одликама контекста у којем раде, код наставника могуће идентификовати одређене фазе професионалног живота. Унутар сваке од њих дефинисане су подгрупе које имау следеће карактеристике односа према послу. Током прве три године радног стажа одвија се фаза названа – *Посвећеност: подршка и изазов*, и садржи подгрупе наставника које се одликују: а) развијањем осећања ефикасности и б)

смањењем осећаја ефикасности. Ове две категорије упућују на два могућа исхода фазе коју Хуберман означава као *експлорација*. Од 4. до 7. године стажа, налазе Самонс и сарадници, тече фаза *Идентитет и ефикасност унутар учионице*; њене подгрупе су: а) одржавање јаког осећаја идентитета и самоефикасности; б) одржавање идентитета и ефикасности; в) идентитет и ефикасност су угрожени. Већ након описа прве две фазе стичемо увид у разноликост исхода сваке од фаза, на основу чега закључујемо да сваки период професионалног живота доноси посебан задатак на који појединци одговарају мање или више успешно. Тако је фокус развоја у овој фази јачање професионалног идентитета, што одговара фази *стабилизације* (Huberman, 1995). Према схватању Самонсове и сарадника, следећа фаза, од 8. до 17. године радног стажа, названа је *Управљање променама улога и идентитета: раст тензија и транзиција*. Већ на основу назива јасно је да ова фаза поставља пред наставника значајне изазове и чини прекретницу у каријерама већине наставника, што је у складу са Хубермановим схватањем периода који следи након *стабилизације*. Током фазе *Управљање променама улога и идентитета: раст тензија и транзиција* могу се идентификовати подгрупе наставника које карактерише: а) одржавање мотивације и посвећености; б) губитак мотивације и посвећености.

Од 16. до 23. године стажа аутори препознају фазу *Тензије у професионалном животу: изазови мотивисаности и посвећености*. Описане су три категорије наставника: а) даље напредовање у каријери и добра ученичка постигнућа која воде повећаној посвећености и мотивисаности, б) одржавање мотивације, посвећености и ефикасности, в) радна преоптерећеност и тензије услед настојања да се пређе на управљачке функције или каријерна стагнација воде смањеној мотивисаности, посвећености и ефикасности. Наведени исход наликује неповољном исходу *средње каријере* (Huberman, 1995), у смислу негативне процене остварених резултата и јаза између жењеног и оствареног. Период након друге деценије стажа, између 24. и 30. године стажа, назива се *Изазови одржавању мотивације* (Sammons et al., 2007). Дефинисане су подгрупе: а) одржавање јаке мотивисаности и посвећености и б) даљи рад уз губитак мотивације. Временски, и на основу описа, одговара фази *спокојства* и чини се да овај период не носи ризик од фрустрације или великих разочарања у професионалном животу. Назад, после 30 година стажа наступа фаза названа *Одржавање / опадање мотивације, Способност да се избори са променом, или Ишчекивање пензије*, а подгрупе су: а) одржавање посвећености; б) умор и заробљеност. На основу

одлика ове фазе можемо рећи да истраживање потврђује постојање фазе *повлачења*, као последњег корака наставничке каријере.

Феслеров модел професионалног животног циклуса наставника (Fessler, 1995), проверен је на узорку наставника средњих школа у Србији (Marušić & Vodroža, 2015). Ова фазна теорија такође не претпоставља линеаран редослед фаза и наглашава да није за сваког појединца обавезно да прође кроз све фазе, као и да неке од њих могу да се понове у току каријере. *Пресервис* период представља период припреме за ову професионалну улогу, односно стицање неопходног образовања за њено обављање. Током првих неколико година од запослења тече фаза *индукције*, када су главне преокупације наставника усмерене на уклапање у ново социјално окружење и обележена је трудом да наставник буде прихваћен од стране ученика и запослених. *Грађење компетенција* почиње након што је наставник стекао сигурност и уклопио се у школски систем. Тада се обично јавља интересовање за учење, за иновације, изграђивање наставних вештина и упознавање са различитим дидактичким материјалима. Након што је стекао сигурност и изградио своје наставне вештине, наставник даље наставља да напредује и улази у фазу *ентузијазма и раста*. Током овог периода наставници дају највећи допринос на свом послу. Они су пуни елана, мотивисани за рад и даље усавршавање и високо задовољни својим послом. *Каријерна фрустрација* може да се посматра као алтернатива фази *ентузијазма и раста*. Карактерише се разочараношћу и ниским задовољством послом. У овој фази често се појављују присутни знаци синдрома сагоревања уз потенцијалну или стварну флукуацију. Овакав однос према послу везује се за средњу каријеру, али и за почетак радног стажа, нарочито за прву годину. У *фази стабилности* наставници су умерено посвећени послу и њихов ентузијазам јењава. Наставник настоји да обавља посао коректно, али се не труди да даље унапређује и обогаћује своју праксу. Фаза *повлачења* јавља се пред крај радног века када се наставник припрема за пензију и може је дочекати различито, са огорченошћу или са радошћу, са поносом или са разочараношћу. *Изразак* се односи на период након одласка са посла, рецимо због другог запослења, или због дужег одсуства (Fessler, 1995). Видимо да аутор и период када наставник престане да обавља ову професионалну улогу препознају као део наставничке каријере, по свему судећи разлог су промишљања и емоције повезани са радним искуством у настави који означавају тај период.

Применом упитника којим се мере понашања карактеристична за шест фаза развоја каријере (*индукција*, *грађење компетенција*, *ентузијазам*

и раст, каријерна фрустрација, стабилност и повлачење), у контексту редовних и специјалних средњих школа у Србији, утврђена је петофакторска латентна структура каријерног циклуса наставника (Marušić & Vodroža, 2015). Идентификовани су следећи фактори: *индукција*, која се одликује настојањем наставника да се уклопи у радно окружење, да буде прихваћен, ставом да је стицање нових знања важно; односи се и на наставнике који не могу да нађу стално запослење и планирају да напусте посао. Следећим фактором обухваћене су одлике две фазе – *грађења компетенција и ентузијазма и раста*. Понашања која овај фактор обухвата односе се на усмереност на стицање нових знања и вештина, високу посвећеност послу, агилност у различитим школским активностима, сарадњу са колегама, високу мотивисаност за професионални развој. *Каријерна фрустрација* одликује се опажањем радног окружења као неподношљивог, осећајем неуспеха и разочарања и потенцијалном флукуацијом. Идентификован је и фактор који одговара фази *стабилности*, уз наглашен осећај стагнације. Наставник сматра да коректно обавља свој посао, али да улаже мање напора него претходних година, не осећа се успешним и даље учење доживљава као оптерећење. Последњи фактор одговара фази *повлачења* и доминантне преокупације наставника односе се на пензионисање, јавља се се осећај умора и став да је дошао моменат да се каријера заврши и да стручно усавршавање више није потребно. Корелације међу екстрахованим факторима су ниске (изузев корелације каријерна фрустрација – грађење компетенција и ентузијазам) и закључено је да они одговарају понашањима која јесу квалитативно различита, као и да сваки од њих описује другачији начин на који се наставник односи према послу. Даље, као што је очекивано, понашања везана за индукцију и повлачење најснажније су повезана са старости испитаника. Код стабилности постоји умерена повезаност, а преостале две фазе не могу се довести у везу са одређеном старосном доби.

■ Значај мотивације избора посла за однос према послу

Низ истраживања указао је на значај мотивације због које се појединац определио за наставничку професију, као и за његов каснији однос према послу (Bruinsma & Jansen, 2010; Day *et al.*, 2007; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2011; Watt & Richardson, 2007). На пример, на великом узорку студената из Аустралије који се припремају за посао наставника утврђено је да се високо задовољство одабраном каријером јавља када је избор каријере

био постакнут алтруистичким мотивима и интризичним вредностима које наставници проналазе у овом занимању (Watt & Richardson, 2007). За позитиван однос према послу, посвећеност и улагање напора у професионални развој значајна је и процена наставника о поседовању потребних вештина. С друге стране, показало се да одабир подстакнут екстринзичким факторима (попут сигурности посла или повољног радног времена) корелира негативно са показатељима задовољства одабраном каријером. Као најбољи предиктор негативног односа према послу показао се избор овог занимања као резервне опције (Watt & Richardson, 2007). Фокенс-Бруинсма и Канринус (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2011) су на узорку холандских студената, будућих наставника који су већином на постдипломским студијама, идентификовали адаптивне и маладаптивне мотиве професионалног избора. Притом адаптивни мотиви представљају оне мотиве који су позитивно повезани са посвећеношћу послу и улагањем напора у његово обављање, док су маладаптивни они мотиви који остварују негативну повезаност са датим конструктима. Што се тиче посвећености послу, у смислу афективне привржености, њени корелати су пронађени у интризичкој вредности посла за појединца, алтруистичким мотивима и у опажању поседовања потребних способности као критеријумима избора, а резервна опција се јавља као негативни корелат, односно маладаптивни мотив (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2011).

На узорку наставника редовних и специјалних школа у Србији такође је потврђен значај мотивације професионалног избора за каријерни развој, тј. за понашања карактеристична за различите фазе каријере (Marušić & Vodroža, 2015). Наиме, показало се да појединци који су посао бирали ослањајући се на интризичке и алтруистичке разлоге, односно на сопствена интересовања, способности, особине и афинитете ка раду са децом, остварују више скорове на фази *грађење компетенција и раст*, а ниже скорове на фази *каријерне фрустрације*. Даље, израженија екстринзичка мотивација (могућност запослења и бенефити које посао омогућава) повезана је са фактором који означава стагнацију у професионалном развоју. Најзад, показало се да мотивација избора посла која потиче од утицаја окружења (родитеља, учитеља, породичног окружења, књига) није од значаја за актуелни однос према послу код испитаних наставника (Marušić & Vodroža, 2015). У следећем истраживању извршено је поређење односа према послу кластера наставника формираних на основу мотива професионалног избора (Marušić, 2016). На целокупном узорку, који обухвата запослене у

редовним и специјалним средњим школама, утврђено је да се наставници *реалисти*, *идеалисти* и *опортунисти* међусобно разликују с обзиром на карактеристике каријерног циклуса. Група наставника чија се мотивација за избор професије заснивала на указаној прилици за запослење показује нижи скор на фази *грађење компетенција и раст* и виши скор на *каријерној фрустрацији* у односу на обе интринзички мотивисане групе. Најизраженије разлике уочене су у узорку наставника специјалних школа, између *идеалиста* и *опортуниста* и то у степену каријерне фрустрације, указујући на посебан значај мотивације професионалног избора управо у сектору специјалног образовања. Такође, закључено је да недостатак интересовања за наставни рад и афинитета ка раду са децом на почетку каријере има неповољне ефекте и након више година радног стажа.

■ Дискусија

Иако су узорци разматраних истраживања у којима се идентификују кластери наставника према мотивима избора професије значајно различити (Marušić, 2014; Thomson *et al.*, 2012), будући да потичу из две различите културе, као и да први сачињавају наставници запослени у средњим школама који су се школовали на различитим факултетима, а други студенти – будући наставници, можемо да препознамо извесне сличности у добијеним резултатима. Пре свега, код већине наставника одлука о избору занимања најпре почива на сопственим афинитетима. Друго, могуће је разликовати три категорије наставника на основу мотива избора професије, две групе са високом интринзичком и алтруистичком мотивацијом и једну код које је та мотивација ниска, док екстринзичка заправо узима примат. Такође, показало се да је природа мотивације сложена и да су код испитаника истовремено заступљени мотиви различитог порекла приликом избора занимања, као и да интринзички и алтруистички мотиви нису супротстављени екстринзичким, већ су најчешће присутни паралелно, с тим што су изражени у различитој мери.

Још већа сличност резултата уочава се између резултата који су добијени у истраживањима у којима су учествовали студенти (Marušić-Jablanović, 2016; Thomson *et al.*, 2012). Кластер зрелог професионалног избора (КЗПИ) може се идентификовати са кластером ентузијаста, будући да показују не само исту мотивациону основу, већ и сличну вредносну оријентацију. Код оба је уочена усмереност на ширу популацију, вршење

друштвеног утицаја и смањење социјалних неједнакости „КЗПИ окупља младе склоне промишљању, који брину за добробит других, осетљивији су за питања праведности и дискриминације и своју професионалну улогу виде као могућност испољавања алтруизма“ (Marušić-Jablanović, 2016: 538). Такође, кластер незрелог избора показује особине конвенционалног кластера, будући да његови припадници одлуку о избору професије заснивају првенствено на личним склоностима и способностима. На узорку студената из Србије није препознат кластер прагматичних, што се може објаснити различитим саставом узорака, будући да узорак обухвата искључиво испитанике који су се од почетка иницијалног образовања определили за васпитнообразовни рад и за студије чија диплома обезбеђује проходност једино ка школама и вртићима. Иста разлика се јавља између кластера формираних испитивањем наставника средњих школа и студената учитељских факултета у Србији. Можемо рећи да се мотивација професионалног избора ових група значајно разликује, с обзиром на то да се међу будућим васпитачима и учитељима не издваја група код које доминира екстринзичка мотивација, укључујући и избор студија као резервне опције. Добијени резултат може да се тумачи различитим путевима професионализације кадра који се запошљава на месту васпитача или учитеља и предметних наставника.

Даље, на основу прегледа приказаних резултата о мотивацији професионалног избора (Azman, 2013; Bastick, 1999; Kilinc *et al.*, 2012; Marušić, 2014; Mtika & Gates, 2011; Simić, 2015; Watt *et al.*, 2012) можемо да претпоставимо да постоји хијерархија у мотивацији за избор посла с обзиром на ниво развоја земље и да у социоекономски развијенијим привредама појединци имају могућност да се кроз избор занимања самоактуализују и задовољавају алтруистичке мотиве, док у сиромашнијим земљама то често није случај. Такође, на основу резултата добијених, на пример у Турској и Кини, јасно је и да културне разлике и систем уписа на наставничке студије играју улогу у обликовању приоритета за избор професије (Lin, Shi, Wang, Zhang & Hui, 2015; Kilinc *et al.*, 2012). С тим у вези, неопходна је опрезност приликом генерализације података не само на наставнике који потичу из земаља које имају различит ниво социоекономског развоја и различит културни миље, већ и на наставнике из једне земље, у различитим тренуцима њеног развоја. Сем тога, оправдано је очекивати другачије хијерархије мотива са променом система образовања наставника.

Однос наставника према послу може се описати у терминима фаза и очекивано је да се током радног века мења на донекле предвидљив начин.

Налази добијени на узорку наставника редовних и специјалних школа у Србији (Marušić & Vodroža, 2015) потврђују постојање различитих фаза, које носе *карактеристике фаза индукције, грађења компетенција и ентузијазма и раста, каријерне фрустрације, стабилности и повлачења*, дефинисаних Феслеровим моделом (Fessler, 1995). На основу описа фаза и резултата емпиријске провере можемо да дефинишемо следеће задатке које свака од њих носи: задатак *пресервис* фазе – стећи образовање потребно за обављање професионалне улоге; задатак *индукције* – прилагођавање, социјализација, преживљавање, током *грађења компетенција* – грађење наставних вештина, упознавање са различитим дидактичким средствима, изграђивање сигурности; задатак *ентузијазма и раста* – даљи професионални развој, дељење, давање доприноса; задатак *каријерне фрустрације* – наћи поново мотивацију за рад или пронаћи други посао; током *стабилности* – одржати постојећи ниво посвећености; најзад, за фазу *повлачења* – суочавање са крајем радног века и одржавање постојећег нивоа мотивације. Главно одударење емпиријске провере извршене у Србији (Marušić & Vodroža, 2015) у односу на Феслеров модел представља стапање одлика две фазе (*грађење компетенција и ентузијазам и раст*) у једну. Можемо да претпоставимо да наставници у Србији не доживљавају ова два начина одношења према послу као квалитативно различита.

Такође, уочавају се сличности резултата добијених у Србији са анализом истраживања о каријерном развоју коју даје Хуберман, што не изненађује, будући да Хуберман издваја сличности већег броја истраживачких доприноса. Идентификовани фактор *индукције* одговара фази *експлорације*; *грађење компетенција и ентузијазам* показује одлике *стабилизације* и фазе *диверзификација и промене*, јер се односи на улагање напора у изграђивање наставних вештина, мотивисаност за сарадњу са колегама и даље професионално усавршавање, као и ангажовање у различитим школским активностима. Каријерна фрустрација би наликвала негативним резултатима преиспитивања која доноси *средња каријера*, док је фактор *стабилност* сличан фази *спокојства*, с тим што је осећај стагнирања и замора више наглашен. Такође, идентификован је фактор *повлачења*, чије су одлике сличне одговарајућој фази у Хубермановој анализи. Ограничење овог квантитативног анкетног истраживања (Marušić & Vodroža, 2015) је у томе што оно има само могућност да провери да ли се претпостављене фазе могу идентификовати на узорку наставника из Србије као различити начини одношења наставника према послу, али не

и да пружи информације о томе каква још понашања у односу на посао наставници могу да манифестују.

У различитим културним контекстима налаз о значају мотивације која је определила појединца за избор наставничке професије на његов каснији однос према професији је конзистентно потврђиван (Bruinsma & Jansen, 2010; Day *et al.*, 2007; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2011; Marušić, 2014; Watt & Richardson, 2007). Анализа изнетих резултата наводи на закључак да природа мотивације професионалног избора јесте значајна и да се однос према послу код наставника разликује зависно од разлога због којих се определио за ову професију. Исти закључак може се извести како на основу одговора студената, тако и на основу одговора наставника који обављају овај посао дужи низ година. Интринзичка и алтруистичка мотивација имају адаптивну функцију и избор посла заснован на овим мотивима доприноси повољнијем току каријерног циклуса. Присуство екстринзичке мотивације само по себи не мора имати маладаптивну функцију, и када се услови рада и запошљавања јављају као један од критеријума избора, поред разматрања сопствених склоности и способности и интересовања, таква мотивација се не повезати са негативним показатељима односа према послу. Ипак, када се избор посла заснива на избору резервне опције, то јест прилике која се указала, уз ниско изражену интринзичку и алтруистичку мотивацију, повезан је са негативним односом према послу. Потребно је нагласити да јако изражена интринзичка, алтруистичка мотивација и вредновање својих способности, као разлога за избор посла наставника, нису недвосмислено утврђени као адаптивни. Наиме, у САД-у је утврђено да студенти упркос скоро максималним вредностима на овим врстама мотива (Lin *et al.*, 2012) у првих пет година често напуштају наставничку професију, што се може тумачити разбијањем илузија услед контакта са праксом (Kagan, 1992; Virta, 2002).

Са становишта примењене методологије, оба узорка – и студентски и наставнички – су донекле проблематична за испитивање повезаности мотива професионалног избора и каснијег односа према послу. Студенти имају мало или нимало практичног искуства на које би се могли ослонити, те могу понудити у најбољем случају своје планове и пројекције будућег тока каријере. Наставници који имају дужи радни стаж представљају адекватан узорак за испитивање тока професионалног живота, али њихово сећање на период доношења одлуке о избору професије може бити замагљено утисцима које им доноси свакодневни рад. Стога би се најпоузданији закључци могли

извести тек на основу лонгитудиналне студије мотивације каријерног избора и потоњег каријерног развоја.

■ Закључци и педагошке импликације

У вези са мотивацијом наставника за избор професије, можемо да закључимо да код наставника у Србији (како предметних наставника, тако и учитеља) интринзичка, алтруистичка мотивација и разматрање својих способности представљају најважније разлоге избора посла (Marušić, 2013; Marušić-Jablanović, 2016). Ови налази су у складу са налазима добијеним у западноевропским земљама, Аустралији и САД-у (Watt *et al.*, 2012; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Lin *et al.*, 2012). Наведени разлози се разматрају паралелно са екстринзичким разлозима, попут сигурности посла и карактеристика радног времена (Marušić & Vodroža, 2015; Marušić-Jablanović, 2016), што указује да није оправдано означити изражену екстринтичку мотивацију саму по себи као маладаптивну. Једино можемо оценити да у ситуацијама када могућност запослења представља главни разлог, уз снижен значај разлога везаних за природу посла, наилазимо на маладаптивну мотивацију. Такође, веома високо вредновање интринзичке и алтруистичке мотивације не може се априори означити као повољно за посвећеност професионалној улози наставника, будући да може бити повезано са идеализацијом посла и нереалном проценом сопствених могућности (Kagan, 1992; Virta, 2002). Свакако, истраживања која пружају увид у повезаност између варијабли мотивација и однос према послу, али не узимају у обзир могућност присуства мотива различите природе код индивидуе, нису довољно информативна. Даље, приоритетни разлози професионалног избора наставника предметне наставе и учитеља и васпитача значајно се разликује, барем када су у питању наставници запослени у средњим школама. Ове разлике се могу тумачити различитим начином професионалне припреме, јер се учитељи и васпитачи од почетка иницијалног образовања опередељују за будућу професију, а избор студија води једино ка раду у области образовања. Стога је нарочито значајно испитати најважније разлоге избора посла код наставника који се образују по новоуведеном систему (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije, 2009). Даље, на популацији наставника из Србије могуће је идентификовати понашања која одговарају фазама препознатим у различитим истраживањима каријерног развоја наставника (Fessler, 1995; Huberman, 1995; Day & Sammons, 2007). У

даљем раду, пожељно је да се спроведе квалитативно истраживање чији би циљ био да се испита ток промена у наставничкој каријери, чиме би се добио сликовити приказ разноврсности кретања и могућих исхода различитих фаза и испитале евентуалне разлике између фаза *грађење компетенција и ентузијазам и раст*.

На основу изнете анализе претходних истраживачких доприноса, формулисане су следеће препоруке за образовање наставника, њихово каријерно саветовање и вођење и професионално усавршавање.

- Током образовања за наставнички позив анализирати мотиве због којих су се студенти определили за њега и предочити значај различитих врста мотивације.
- Подстаћи мотивацију за наставни рад код појединаца којима ова професија представља резервну опцију.
- Приликом каријерног саветовања и вођења пожељно је предочити клијенту на који начин мотивација избора професије игра улогу у даљем професионалном развоју. Том приликом, потребно је предочити и статистичке показатеље који упућују на могућност запослења у одређеној области – привреда, наука, образовање након завршених студија, како би појединац стекао увид у вероватноћу да након завршених студија нађе запослење у жељеном сектору.
- Упознати наставнике са карактеристикама односа према послу у различитим тренуцима каријере, како би могли да препознају код себе одлике одређених фаза и промишљају о актуелном односу према послу.
- Будући да фаза професионалног живота (каријерног циклуса) наставника представља кључни модератор његове ефикасности, посебно је важно познавати карактеристике циклуса професионалног живота наставника у једној земљи и интервенисати правовремено и прилагођено актуелним потребама појединца.
- Посебно је значајно препознати знаке каријерне фрустрације и понудити саветодавну и психолошку помоћ и подршку овим појединцима.
- Образовне потребе наставника у различитим фазама каријере значајно се разликују и у складу са њима је потребно прилагодити начин стручног усавршавања наставника.
- С обзиром на то да су прва искуства у каријери често одлучујућа за останак или одлазак кандидата из професије наставник, подршка

коју школа организује је најзначајнија како би се спречио губитак квалитетног наставног кадра.

■ Литература

- ☞ Azman, N. (2013). Choosing Teaching as a Career: Perspectives of Male and Female Malaysian Student Teachers in Training. *European Journal of Teacher Education*, 36 (1), 113–130.
- ☞ Ball, S. & Goodson, I. (Eds.). (1985). *Teachers' lives and careers*. Lewes, UK: Falmer.
- ☞ Bastick, T. (1999). A motivation model describing the career choice of teacher trainees in Jamaica. In Paper presented at the biannual conference of the international study association in teachers and teaching, Dublin, Ireland.
- ☞ Brookhart, S.M. & Freeman, D.J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37–60.
- ☞ Bruinsma, M. & Jansen, E. P. W. A. (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.
- ☞ Day, C., Sammons, P. & Stobart, G. (2007). *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. London: McGraw-Hill Education.
- ☞ Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. et al. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.) *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- ☞ Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stages. In T. Guskey & M. Huberman (eds.), *Professional Development in Education, New Paradigms and Practices* (171- 192). New York: Teachers College, Columbia University.
- ☞ Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. T. (2011). Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher. *Journal of Education for Teaching, International Research and Pedagogy* 38(1), 3-19.
- ☞ Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. T. (2012). The Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249–269.
- ☞ Fuller, F. & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. In *Teacher education* (74th Yearbook of the National Society for the study of education, Part 2). Chicago: University of Chicago Press.
- ☞ Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129–169.
- ☞ Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1993). A teacher is a teacher is a teacher is a... Teachers' professional development from a biographical perspective. Paper presented at American Educational Research Association, Atlanta.
- ☞ *Infostud. Prirodnomatematički fakultet u Novom Sadu*. Preuzeto sa: prijemni.infostud.com/prirodno-matematicki-fakultet-u-novom-sadu. Posećen 10.03.2018.
- ☞ Huberman, M. (1995). Professional Careers and Professional Development: Some Intersections. In T. Guskey & M. Huberman (eds.), *Professional Development in Education, New Paradigms and Practices* (193-224). New York: Teachers College, Columbia University.
- ☞ Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129–169.

- ☞ Kilinç, 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.
- ☞ Lin, E., Shi, Q., Wang J., Zhang, S. & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227-248. doi.org/10.1080/1359866X.2012.700047.
- ☞ Marušić, M. (2013). *Sistemi obrazovanja nastavnika i modeli njihovog profesionalnog razvoja, komparativna analiza Srbije i Grčke* (odbranjena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- ☞ 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, M. & Bodroža, B. (2015). Career cycle of general and special school teachers in Serbia. *Psihologija*, 48(2), 165-181. doi:10.2298/psi1502165m.
- ☞ Marušić, M. (2016). The career cycle of teachers according to their motives of professional choice: a comparison of general and special schools. In N. Gutvajn & M. Vujačić (Eds.) *Challenges and perspectives of inclusive education*. Belgrade: Institute for Educational Research, Volgograd: Volgograd State Socio-Pedagogical University, Belgrade: Faculty of Teacher Education, University of Belgrade. 195-206.
- ☞ 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.
- ☞ Mtika, P. & Gates, P. (2011). What do secondary trainee teachers say about teaching as a profession of their "choice" in Malawi? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 424-433.
- ☞ Peterson, W. (1964). Age, teacher's role and the institutional setting. In B. Biddle & W. Elena (Eds.), *Contemporary research on teacher effectiveness* (pp. 264/315). New York: Holt, Rinehart.
- ☞ Prick, L. (1986). *Career development and satisfaction among secondary school teachers*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- ☞ Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed- method study. *British Educational Research Journal* 33(5) 681-701.
- ☞ Sikes, P. (1985). The Life Cycle of the Teacher. In S. J. Ball & I. F. Goodson (Eds.): *Teachers' Lives and Careers* (26-61). London Falmer Press.
- ☞ Simić, N. (2015). Motivacija za izbor profesije nastavnik – perspektiva budućih nastavnika, pripravnika i iskusnih predmetnih nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 47(2), 199-221.
- ☞ Thomson, M. M., Turner, J. E. & Nietfeld, J. L. (2012). A Typological Approach to Investigate the Teaching Career Decision: Motivations and Beliefs about Teaching of Prospective Teacher Candidates. *Teaching and Teacher Education* 28 (3), 324–335. doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.007
- ☞ *Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, master program "Obrazovanje nastavnika predmetne nastave"*. Preuzeto sa http://www.f.bg.ac.rs/sr-lat/master_obrazovanje_nastavnika. Posećen 28.02.2018.
- ☞ *Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, master akademske studije nastavnik predmetne nastave*. Preuzeto sa: <https://www.filfak.ni.ac.rs/studije/master/nastavnik-predmetne-nastave>. Posećen 28.02.2018.
- ☞ Virta, A. (2002). Becoming a history teacher: Observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 687–698.

- ☰ Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Tratwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education* 28, 791-805.
 - ☰ Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
 - ☰ Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
 - ☰ Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije (2009). *Službeni glasnik RS*, br. 72/2009.
-