

## ИСПИТИВАЊЕ МОТИВАЦИЈЕ НАСТАВНИКА ИЗ СРБИЈЕ ЗА ИЗБОР ЗАНИМАЊА ПРИМЕНОМ FIT-CHOICE СКАЛЕ\*

Милица Марушић Јаблановић\*\*

Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

Селена Врачар

Докторанд на Одељењу за психологију Филозофског факултета,  
Београд, Србија

*Апстракт.* Зашто наставници у Србији бирају ову професију? Нема налаза о мотивацији наставника за избор занимања након новоуспостављених промена у образовању наставника у Србији. Аутори разматрају мотивацију међу (будућим) наставницима разредне и предметне наставе (N=132) користећи широко примењиван инструмент са солидним психометријским карактеристикама – FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice – чиниоци који утичу на избор посла наставника) упитник, који садржи додатни фактор – предмет. Наставници перципирају као најутицајније следеће факторе: предмет, интринзичка вредност, вредност друштвене користи, опажање поседовања потребних способности и претходна искуства учења и подучавања. Након њих следе фактори сигурност коју посао обезбеђује и време за породицу, оба високо вреднована. Фактори преносивост посла и социјални утицај имају вредности изнад средње вредности скале, док је резервна опција процењена као неважна. Добијена хијерархија фактора избора каријере је у складу са хијерархијама које су раније добијене у земљама Западне Европе применом FIT-Choice скале. У поређењу са ранијим налазима добијеним у Србији, резервна опција као мотив је изгубила на значају. Ослањајући се на резултате истраживања која испитују повезаност мотивације за избор каријере наставника и карактеристика каријере, очекивано је да ће будући наставници бити посвећенији, агилнији у свом

\* Напомена. Чланак представља резултат рада на пројектима *Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву* (бр. 179034) и *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008), чију реализацију финансира Министарство за просвету и науку Републике Србије (2011–2019).

\*\* E-mail: millical3@yahoo.com

професионалном развоју уз мање изгледа да напусте посао, у односу на тренутно запослене наставнике, под условом да их социјални и економски услови не ограничавају.

*Кључне речи:* мотивација наставника, FIT-Choice скала, Србија.

## УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Квалитетно образовање не може постојати без наставника који су мотивисани, ентузијастични и посвећени својој професији (Collinson, Killeavi & Stephenson, 1999; Manning & Patterson, 2005; Rikard, 1999). Иницијална мотивација за избор наставничке професије има важну улогу за даљи развој каријере, тј. посвећеност, став према послу, потенцијалну и стварну флукуацију (види нпр. Bruinsma & Jansen, 2010; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012), чиме је наглашен значај испитивања мотивације будућих наставника.

Претходних година на факултетима у Србији се бележи смањено интересовање за наставнички позив. На пример, статистички подаци за школску 2011. и 2012. годину указују да је број пријављених за упис на учитељске факултете у Врању, Ужицу и Сомбору био приближно једнак броју предвиђених места за упис (Simić, 2015). Изузетак је Учитељски факултет у Београду на којем су 2011. и 2012. године биле примљене две трећине од укупно пријављених кандидата (Simić, 2015). Ако узмемо у обзир смерове намењене образовању предметних наставника, статистика претходних уписа указује на слабо интересовање студената. На пример, за наставничке смерове на Природноматематичком факултету у Новом Саду и Хемијском факултету у Београду у 2012. години пријавило се мање кандидата од планиране уписне квоте (prijemni.infostud.com). Због недовољног броја кандидата за наставничке смерове, неки су укинута (Ковач-Сеговић, 2006), а радна места наставника попуњавана су углавном дипломцима смерова чији циљеви и програмски садржаји нису прилагођени потребама рада у настави. Значајан помак у образовању наставника донела је реформа Закона о основама система образовања и васпитања из 2009. године када је постављен захтев мастер нивоа образовања и минимума од 30 ЕСП бодова из педагошко-психолошко-методичких предмета и 6 ЕСП бодова праксе за све будуће наставнике. Други велики помак, када је у питању иницијално образовање, учињен је у нашој земљи увођењем интегрисаних студија и мастер програма за образовање наставника.

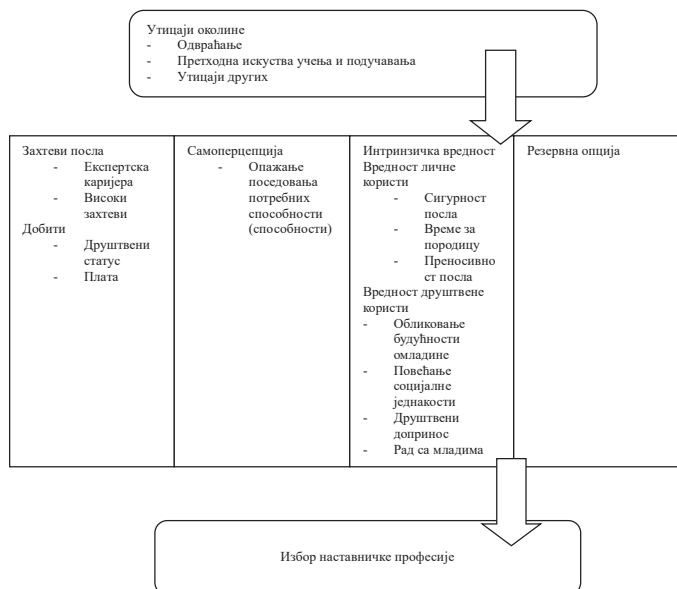
У Србији интересовање за наставничку професију није значајно, али из тога не следи нужно да ће код студената, будућих наставника, бити смањена интринзичка или алтруистичка мотивација. Претходно изнети подаци упућују на потребу да се поново испита мотивација за избор наставничке професије, имајући у виду измене које је претрпео систем образовања наставника.

### *FIT-Choice модел*

Ватова и Ричардсон су својим моделом мотивације за избор посла наставника начинили важан корак (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007). Свеобухватни и широко коришћени FIT-Choice (чиниоци избора посла наставника) модел заснива се на теорији очекивања и вредности, према којој су лични избори, као што је избор професије, детерминисани помоћу два чиниоца: очекивања личног успеха и вредности одређеног циља (Eccles *et al.*, 1983; Eccles, 2005), као и на кључним налазима међународних истраживања о мотивацији будућих наставника за избор професије. Модел подразумева 12 конструката који граде мотивацију за наставничку професију. Конструкти се мере на основу процене важности различитих разлога професионалног избора: опажања поседовања потребних способности (*способности*), *интринзичке вредности* (односи се на склоност ка наставном раду), *резервне опције* (избор је последица неодлучности или изостанка других опција). Такође, модел се односи на конструкт вишег реда *вредност личне користи* који подразумева факторе који се обично означавају као екстринзички – сигурност коју посао омогућава (*сигурност*), *време за породицу*, *преносивост посла*; конструкт вишег реда *вредност друштвене користи/ алтруистичка вредност* (који укључује четири фактора: *обликовање будућности омладине*, *повећање социјалне једнакости*, *друштвени допринос*, *рад са младима*); *претходна искуства учења и подучавања* и усмеравање других ка избору посла наставника (*утицаји других*). Модел такође подразумева перцепцију два конструкта вишег реда – *захтеви посла* и *добит*, при чему се први односи на захтеве посла у смислу специјализованог знања и експертске каријере, а други на оно што наставник добија од свог посла – друштвени статус и плату. Коначно, FIT-Choice модел испитује и одговарање од избора наставничке каријере, од стране значајних других (фактор *одвраћање*) као и *задовољство избором каријере*.

Приказ оригиналног модела је дат на Слици 1.

Слика 1. Приказ FIT-Choice модела (Watt et al., 2012)



FIT-Choice упитник поседује задовољавајуће психометријске карактеристике (према нашим сазнањима примењен је у више од 10 земаља до сада) и нуди поуздане податке (Watt & Richardson, 2007; Watt et al., 2012). Узимајући у обзир да скала није била коришћена у нашој земљи, приказани резултати пружају обухватну илустрацију мотивације за одабир наставничког посла, упоредиву са резултатима потеклим из других култура, као са и оним претходно добијеним у Србији.

#### *Мотивација за наставнички посао у међународном контексту: резултати примене FIT-Choice упитника*

Чиниоци због којих се појединци одлучују за наставнички посао су несумњиво важни за даљи развој њихове каријере. Наставници који бирају овај посао вођени интринзичком мотивацијом успешнији су током студија, заинтересованији за професионални развој, задовољнији послом и имају веће шансе да остану у оквирима ове професије, у поређењу са наставницима чија је мотивација за избор посла екстринзичка (Bruinsma & Jansen, 2010; Malmberg, 2006; Sinclair, 2008). Надаље, жеља да се ради са децом, претходна искуства са наставом и подучавањем, опажене способности за посао наставника, у значајној мери могу предвидети афективну посвећеност послу која се дефинише као „позитивне емоције у односу на професију и јака жеља да се остане у професији” (Fokkens-Bruinsma & Sanrinus, 2012: 250). Лична добит и време за породицу, са друге стране,

представљају негативне предикторе афективне посвећености. Важност фактора на којима почива одлука за избор професије наставника такође је потврђена и у Србији (Marušić, 2014; Marušić & Vodroža, 2015).

До сада су бројна истраживања широм света спроведена коришћењем FIT-Choice модела. На аустралијском узорку будућих наставника, као најважнији чинилац избора каријере, забележене су опажене способности, интризничка вредност и фактори који се односе на друштвену корист – жеља за давањем друштвеног доприноса, обликовање будућности младих и рад са младима. На дну хијерархије, према аустралијским наставницима, налази се резервна опција, праћена подстицањем других да одаберу посао наставника (Richardson & Watt, 2006). Будући наставници из Немачке највише вредност аритметичке средине придају друштвеној користи, интризничкој вредности и опаженим способностима, па потом сигурности коју посао пружа. Нешто нижи значај придат је факторима *време за породицу и претходна искуства учења и подучавања*. Резервна опција има најнижу вредност аритметичке средине (König & Rothland, 2012). Слични резултати добијени су и у истраживању у којем су учествовали будући наставници из Холандије. Одлука да се изабере наставничка професија заснива се највише на опаженим способностима за посао наставника, жељи за радом са младима, интризничкој вредности, као и факторима *друштвене користи (обликовање младих и друштвени допринос)*. Утицај других јавља се као најмање значајан фактор избора посла за холандске студенте. *Сигурност и резервна опција* – које припадају истом фактору, имају умерени значај (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012). У Норвешкој се добијају слични резултати – интризнички мотиви и могућност да се ради са младима и опажене способности су на првом месту, док *повећање социјалне једнакости* остварује умерену вредност, што се може објаснити чињеницом да је у земљи већ остварен значајан ниво друштвене једнакости. *Преносивост посла и резервна опција* нису испитиване као мотиви (Watt et al., 2012).

Табела 1: Фактори који утичу на избор наставничке професије у различитим културама – аритметичке средине

Фактори	Норвешка	Турска	Немачка	САД	Кина	Хрватска
Интризничка вредност	5,60	4,98	5,75	5,77	4,13	5,54
Обликовање будућности омл.	5,00	6,06	5,64	6,18	5,12	6,17
Рад са младима	5,10	5,31	5,89	5,91	4,67	6,15
Способности	5,00	4,56	5,45	5,83	4,37	5,58

Друштвени допринос	4,80	6,16	5,35	6,06	6,19	5,79
Сигурност	4,40	5,32	5,02	5,09	5,01	4,84
Време за породицу	4,20	4,56	4,29	4,48	4,40	4,46
Преносивост посла	/	3,91	/	4,37	3,96	3,73
Повећање социјалне једнакости	3,80	5,57	4,96	5,42	4,64	5,52
Претходна искуства учења и подучавања	4,80	5,27	4,65	5,73	1,43	5,07
Утицаји других	3,2	3,87	3,36	3,78	1,62	4,34
Резервна опција	/	3,07	1,84	2,04	3,33	2,17

*Напомена.* Извори: Норвешка (Watt *et al.*, 2012), Турска (Kilinc *et al.*, 2012), Немачка (König & Rothland, 2012), САД (Lin *et al.*, 2012), Кина (Lin *et al.*, 2012), Хрватска (Marušić, Jugović & Pavin Ivanec, 2011).

Фактор обликовање будућности омладине у Хрватској има највишу средњу вредност, а следе рад са младима и друштвени допринос. Способности и интринзичка вредност такође се високо рангирају. Резервна опција је недвосмислено најмање пожељна опција, чији је рејтинг најнижи (Marušić, Jugović & Pavin Ivanec, 2011). За разлику од западних земаља које акценат стављају на опажање поседовања потребних способности и интринзичку вредност, у Турској (Kilinc *et al.*, 2012) будући наставници највећу важност придају факторима вредност друштвене користи и сигурност. Интересантно, фактори интринзичка вредност и способности, иако важни, имају нижу просечну вредност у поређењу са претходним искуством учења и подучавања и сигурношћу коју посао обезбеђује. Као најмање важни јављају се резервна опција и усмеравање других ка избору посла наставника. У компаративној студији будућих наставника из Кине и Сједињених Америчких Држава, коју су реализовали Лин и сарадници (Lin *et al.*, 2012), у оба узорка највећа аритметичка средина забележена је за факторе друштвене користи (друштвени допринос, обликовање будућности омладине), а најнижа за фактор резервна опција. Ипак, разлике у приоритетима су очигледне, и за испитанике из Кине приоритет је сигурност, док су за испитанике из Америке то опажене способности за посао и алтруистички мотиви (попут повећања социјалне једнакости и рада са младима) и интринзички мотиви. Занимљиво, када се пореде подаци добијени у овим земљама, осам од два-

наест мотива има вишу вредност код испитаника из САД-а, док испитаници из Кине више значаја придају само једном фактору, *резервној опцији* (Lin *et al.*, 2012).

Свакако, при интерпретацији резултата о мотивацији наставника за избор каријере неопходно је узети у обзир социоекономски контекст, традицију и културно наслеђе. Другачији резултати могли би се очекивати у земљама у развоју, с обзиром на то да је највећи део савремених налаза објављених на енглеском језику, и добијених применом FIT-Choice скале, потекао из развијених земаља, Сједињених Америчких Држава, Западне Европе и Аустралије.

## МЕТОДОЛОГИЈА

Циљ истраживања јесте да се опише мотивација за избор посла наставника у Србији, у терминима FIT-Choice модела, уз додатак једног фактора (*предмет*); затим, поређење резултата добијених применом FIT-Choice модела са резултатима претходних студија о мотивацији наставника за избор професије у Србији, као и са резултатима добијеним у другим земљама применом FIT-Choice инструмента.

*Инструмент и начин прикупљања података.* Инструмент је дат у форми упитника који почиње отвореним питањем о главним разлозима за избор професије наставника. У наставку испитаници процењују важност разлога за избор професије на седмостепеној скали, на којој 1 значи *није уопште важно*, а 7 значи *веома је важно*. Разлози које обухвата инструмент су: *интринзичка вредност, обликовање будућности омладине, рад са младима, друштвени допринос, претходна искуства учења и подучавања, повећање социјалне једнакости, сигурност посла, време за породицу, преносивост посла, утицаји других, резервна опција*. Након прегледа релевантне литературе (видети нпр. Bergmark, Lundström, Manderstedt & Palo, 2018; Kyriakou, Hultgren & Stephens, 1999), аутори су одлучили да оригинали инструмент допуне једним фактором, који се односи на област(и) коју(е) ће студенти подучавати. Фактор је назван *предмет* и представљен је помоћу 4 ајтема: *Волим предмет(е) које ћу предавати; Уживам да се бавим темама из области коју ћу предавати; Верујем да су знања из области коју ћу предавати важна; Верујем да су знања из области коју ћу да предајем корисна*.

У наставку испитаници изражавају своје виђење захтева професије наставника у смислу компетенција, као и перцепције друштвеног и економског статуса професије. Последњи сет питања тиче се одговарања–усмеравања ка другим професијама од стране људи из окружења и задовољства испитаника избором наставничке професије. Сваки ајтем се процењује на седмостепеној скали, при чему су први и последњи степен дефинисани инструментом. Подаци су прикупљани током јуна 2018, а задаване су и папирна и онлајн верзија упитника, при чему је у оба

случаја гарантована анонимност. Папирна верзија је задата током предавања, тако да су сви присутни студенти попунили упитник. Онлајн верзију су попуњавали студенти којима је настава већ била завршена.

*Узорак.* Узорак су чинила 132 студента који се припремају за професију наставника, кроз неку од следећих образовних трајекторија: учитељски факултети – одељење за наставнике разредне наставе, интегрисане мастер студије за наставнике предметне наставе, мастер програми за наставнике, или програми за предметне наставнике који обухватају 36 ЕСП бодова педагошко-психолошко-методичких курсева. Највећи део овог пригодног узорка похађа факултете природних наука, 7% мастер програме за наставнике, након основног образовања у области природних наука и 51% интегрисане мастер програме за наставнике природних наука; 19% похађа програме у области друштвених наука који имају 36 ЕСП бодова ППМ предмета, 7% студира мастер програме за наставнике, уз основне студије из области друштвених наука; 14% студира учитељске факултете. Испитаници су уписани на трећу годину студија или на више године, њих 86% је на основним студијама, а 14% на мастер студијама. Похађају један од три државна универзитета у Србији: Универзитет у Београду, Универзитет у Новом Саду или Универзитет у Крагујевцу. Узраст испитаника креће се од 20 година до 52 године, при чему је 86% узорка узраста између 22–24 године. Оба пола су равноправно заступљена – 49,2% испитаника је женског пола. Када је у питању искуство подучавања, 14% узорка још увек нема радно искуство, а 60% се са наставом сусрело једино кроз предиспитне обавезе на курсевима. Занимљиво је да 26% испитаника већ има радног искуства у настави.

*Обрада података.* У обради података су примењене следеће статистичке процедуре: провера поузданости и дескриптивна анализа за сваки од фактора FIT-Choice модела, одређених по угледу на валидациону студију Ватове и Ричардсона (Watt *et al.*, 2012). Како би се утврдиле разлике између аритметичких средина, примењен је низ t-тестова за зависне узорке.

## РЕЗУЛТАТИ

У Табели 2 представљени су коефицијенти поузданости за 12 фактора мерених упитником, уз фактор који су додали аутори овог истраживања (*предмет*), као и аритметичке средине и стандардне девијације за те факторе.



Табела 2: Значај различитих фактора професионалног избора наставника<sup>1</sup>

Фактор вишег реда	Фактор	Број ајтема	Пример ајтема	$\alpha$	AM	SD
	Предмет	4	„Волим предмет(е) које ћу предавати“.	,815	6,12	1,02
	Способности	3	„Имам квалитет потребне за доброг наставника“.	,865	5,37	1,20
	Интринзичка вредност	3	„Одувек сам желео/ла да будем наставник“.	,700	5,86	1,22
	Резервна опција	3	„Нисам био/била сигуран/сигурна чиме желим да се бавим“.	,720	1,92	1,25
Вредност личне користи	Сигурност	3	„Посао наставника ће ми обезбедити редовна примања“.	,846	4,63	1,64
	Време за породицу	4	„Радно време наставника се може добро ускладити са породичним обавезама“.	,890	4,15	1,67
	Преносивост посла	3	„Квалификације наставника су препознателе свуда у свету“.	,705	3,43	1,48

<sup>1</sup> Поређење аритметичких средина дато је у Прилогу.

Вредност социјалне користи	Обликовање будућности омладине	3	„Као наставник могу обликовати систем вредности младих”.	,870	5,83	1,34
	Повећање социјалне једнакости	3	„Кроз посао наставника ћу моћи да учинем на на повећање амбиција деце која су у неповољнијем друштвеном положају”.	,851	5,07	1,57
	Друштвени допринос	3	„Посао наставника ће ми омогућити да будем од користи друштву”.	,811	5,20	1,8
	Рад са младима	3	„Желим посао који подразумева рад са младима”.	,856	5,45	1,48
	Претходна искуства поучавања и учења	3	„Као ученик/ученица сам имао/имала наставнике који су ме инспирисали”.	,843	5,02	1,69
	Утицаји других	3	„Моји пријатељи мисле да би требало да postanем наставник”.	,877	3,11	1,88

Алфа коефицијенти крећу се од ,70 до ,877 и овај инструмент може се сматрати поузданим за наш контекст. Вредности аритметичких средина крећу се од 3,11 до 6,12, а стандардних девијација од 1,02 до 1,69. Занимљиво, фактор који смо додали, а тиче се става наставника према области/областима коју/које ће предавати, нашао се на првом месту у хијерархији фактора који утичу на професионални избор наставника, достижући статистички значајно вишу вредност у односу на остале факторе (вредност сваког t-теста значајна је на нивоу ,01). На првом месту су студенти одабрали одређени студијски програм јер воле хемију, математику, матерњи језик, страни језик и слично, и сматрају их значајним и вредним. Такође, варијабилност одговора на овом фактору је најмања (ближи се једној стандардној девијацији), што указује на релативно висок ниво сагласности међу испитаницима. Други фактор по значају, према резултатима t-теста, јесте афинитет ка настави (интринзичка вредност) и *обликовање будућности омладине*, са једнаком вредношћу аритметичких средина (sig.=,721). Након ових фактора следе перципиране способности и *рад са младима* које испитаници једнако вреднују (sig.=,548). Следе други мотиви који се тичу фактора *друштвене користи* (*јачање социјалне једнакости* и *давање друштвеног доприноса*) и претходна искуства из периода школовања испитаника који остварују средњу вредност преко 5. Три наведена фактора: *друштвени допринос*, *јачање социјалне једнакости*, *претходна искуства учења и подучавања*, имају једнаке средње вредности (видети Табелу 3 у Прилогу). Дакле, доносећи одлуку да постану наставници, садашње генерације студената приоритет дају интринзичким, алтруистичким мотивима и перцепцији сопствених способности за бављење овим послом. Занимљиво је да студенти искуства из сопственог школовања такође препознају као утицајан чинилац. *Сигурност* и *време за породицу* остварују вредност која надилази средњу вредност скале, али је значајно мања у односу на претходно наведене факторе. Могућност промене радног места и наговарање од стране других особа остварују аритметичку средину нешто нижу од средње вредности скале, а њихове вредности се међусобно не разликују (sig.=,088); као једини незначајан фактор показала се опција резервног избора, статистички значајно мање важна од свих осталих фактора. Уопште узевши, вредности личне користи и резервна каријера перципиране су као мање битне у односу на перцепцију сопствених способности, интринзичке и вредности друштвене користи. Утицаји социјалног окружења разликују се по питању перципираног значаја – док су искуства из школовања високо релевантна испитаницима, утицаји значајних особа из окружења како би испитаник изабрао посао наставника имају слаб домет.

## ДИСКУСИЈА

Конструкцијом FIT-Choice модела начињен је значајан корак ка систематизацији истраживања питања мотивације за избор посла наставника. Овај инструмент препознат на међународном нивоу први пут је примењен у Србији, пружајући прилику да се изврши тачно поређење са подацима добијеним у другим земљама. Као што је већ наведено, у Србији је дошло до значајне промене система наставничког образовања – одређен је минималан ниво педагошке припреме. Узорак који је учествовао у овом истраживању посебно је погодан за испитивање професионалног избора наставника, будући да је један број наставника већ стекао радно искуство. Стога, слика коју смо добили постаје више реалистична с обзиром на то да су испитаници имали практично искуство у реалном радном контексту и условима.

### *Мотивација за избор посла наставника у Србији*

За потребе овог истраживања, у оригиналну скалу додат је један фактор назван *предмет*, који се односи на љубав према предмету и вредновање његовог значаја. Подаци о поузданости супскала су задовољавајући и аутори студије могу да препоруче да се ајтеми који испитују перцепцију значаја предмета додају у инструмент. На врху листе мотива за избор професије јасно се издвајају три разлога: *предмет*, *интринзичка вредност* и *обликовање будућности омладине*. Након наведених разлога следе жеља будућних наставника да раде са децом/адолесцентима и перцепција сопствених способности за рад у настави. Високо вреднованим су се показали мотиви: жеља да се пружи друштвени допринос, да се повећа друштвена једнакост, као и утицај искустава из школовања испитаника. Мање значајни, али ипак изнад просека скале јесу типично екстринзички мотиви, Сигурност посла, Време за породицу, Преносивост посла и друштвени допринос који су их усмеравали у правцу наставничког посла. Избор посла наставника као резервна опција наилази на најслабије одобравање од стране будућних наставника. Перципирани значај предмета повезан је са суштинским садржајем наставничког посла, и према Бергмарку и сарадницима (Bergmark *et al.*, 2018), овај конструкт припада интринзичкој мотивацији. Дакле, студенти првенствено бирају да постану наставници одређеног предмета (или више предмета) јер сматрају њихове садржаје важним, воле предмет који изучавају, и на другом месту, зато што посао наставника доживљавају привлачним. Добијени одговори могу се интерпретирати као одраз идентитета наставника. Дакле, најизраженија идентификација наставника јавља са облашћу њихове експертизе, тј. са професијом хемичара, историчара, математичара и слично. Вреднујући високо интринзичке разлоге, друштвену корист и перцепцију сопствених способности, студенти из

Србије припадају великој групи будућих наставника која највећи значај придаје својим интересовањима и способностима, када одлучују о избору каријере. Очекивано је да резервна опција као разлог избора посла буде на дну хијерерхије када је интринзичка мотивација на њеном врху, што је потврђено добијеним резултатима. Показало се да искуства стечена у периоду школовања испитаника делују инспиративно и утичу да појединци изаберу професију наставника, те да такође представљају значајан разлог избора посла.

У поређењу са резултатима добијеним у Норвешкој (Watt *et al.*, 2012), студенти из Србије више значаја придају јачању социјалне једнакости и процењују да је њихова улога да допринесу њеном јачању. Могуће објашњење овог резултата је виши степен социјалне једнакости у Норвешкој, чиме је и потреба за оваквим давањем доприноса знатно мања. Са друге стране, могуће је и да наставници у Норвешкој не сматрају да је јачање социјалне једнакости њихова дужност, већ рачунају на ангажовање друштва и институција у решавању овог проблема. Резултати добијени на узорку из Србије слични су резултатима добијеним у Хрватској, изузев обрнутог редоследа интринзичких и алтруистичких мотива. У Србији је интринзичка мотивација нешто значајнија, док у Хрватској *вредност друштвене користи* има већу важност (Marušić, Ravin & Ivanec, 2011). Студенти из Сједињених Америчких Држава су склони да вреднују високо све разлоге (Watt *et al.*, 2012), у поређењу не само са студентима из Србије; у овом случају, такође, постоји сагласност разлога који су се нашли на врху хијерархије. У Турској је побуда да се одабере наставничка професија како би се унапредила социјална једнакост снажна. Мотив давања друштвеног доприноса остварује за једну јединицу вишу аритметичку средину на скали у односу на Србију, док је вредновање интринзичких мотива и перцепције сопствених способности ниже. Превладавање алтруистичких мотива над интринзичким у Турској, за разлику од земаља енглеског говорног подручја, објашњено је снажним колективистичким вредностима у турској култури (Özbilgin *et al.*, 2005, према: Kılınç *et al.*, 2012) и степеном развоја земље: „У контекстима попут Северне Америке и Аустралије можда је могуће одређивати приоритете приликом избора каријере тако да оптимално одговарају вештинама и интересовањима појединца, у односу на земље у развоју, где једнакост и сигурност у мањој мери представљају датост, већ се морају намерно остваривати” (Kılınç *et al.*, 2012: 216). Иако представља земљу у развоју, Србија изгледа и даље обезбеђује могућност слободног избора који се прилагођава перципираним способностима и личним афинитетима, када је у питању образовање наставника. То не имплицира, свакако, да је начињени избор прилагођен потребама и капацитетима тржишта рада. Веће разлике добијене су у односу на Кину. Студенти из Кине високо вреднују друштвени допринос као фактор, за једну јединицу више у односу на студенте из Србије, и више од осталих

земаља које су овде разматране. Са друге стране, интринзички мотиви и перципиране способности су средње вредноване. У Кини многи студенти доспевају на програме за образовање наставника због слабих резултата на пријемним испитима за упис на универзитет (Liu & Qi, 2006), чиме се може објаснити осредња вредност интринзичке мотивације. Студенти из Турске и Кине изгледа имају снажнији осећај дужности у односу на друштво, што се рефлектује кроз скоро максималну вредност друштвеног доприноса као мотива за избор каријере. Веома слична хијерархија разлога за избор посла и сличне средње вредности добијени су у Србији и Немачкој (König & Rothland, 2012), будући да ни једна разлика аритметичких средина не прелази 0,40. Након извршених компарација можемо да тврдимо да (будући) наставници имају мотивацију сличнију мотивацији студената из земаља западне Европе, него студената из азијских култура, што може да се објасни социјалним, политичким и културним утицајима западне Европе и може да укаже да су вредности европских земаља прихваћене и међу студентима у Србији. Како би се подробније разумели резултати, било би погодно изучити образовне системе земаља које су упоређене.

Резултати представљеног истраживања сагласни су са претходним налазима о мотивацији за избор професије наставника добијеним у Србији на узорцима студената и запослених наставника који имају значајно различите путеве професионализације (Marušić, 2013, 2014; Marušić-Jablanović, 2016). Иако примењени инструменти нису исти, могуће је извести закључке у вези са врстама мотива који су привукли студенте наставничкој каријери. Фактори који се чине најважнијим у претходним истраживањима припадају вредности *друштвена корист*, интринзичкој вредности и опаженим способностима (Marušić, 2013; Marušić-Jablanović, 2016). Фактори личне користи следећи су по значају и имају средњу вредност изнад просека скале, за обе групе испитаника – студенте учитељских факултета и наставнике средњих школа. Разлог на основу којег се разликују запослени наставници од будућих учитеља и васпитача јесте резервна каријера који у ова два узорка подразумева различите опције. За запослене наставнике резервна каријера значи да су одабрали наставнички посао јер им се ту указала прилика за запослење. За групу студената учитељских факултета резервна опција подразумева немогућност да се упишу на жељени факултет или да финансирају студије које су желели. Поменути фактор показао се значајним на узорку запослених наставника и кластер анализом препозната је група наставника код којих је главни разлог избора посла могућност проналаска запослења, док су остали разлози значајно мање важни (Marušić, 2014). Морамо напоменути да су могућности поређења са узорком запослених наставника ограничене, јер узорак актуелног истраживања окупља кандидате за професију наставника, док истраживање из 2014. испитује наставнике који се овим послом баве више година. Стога не-

мамо податке о каријерном развоју оних кандидата који су напустили професију наставника. Међу студентима, будућим васпитачима и учитељима, резервна каријера процењена је као неважан разлог, а кластер анализа није идентификовала групу наставника код које је вредновање интринзичке, алтруистичке мотивације и перципираних способности снижено (Marušić, 2016). У актуелном истраживању фактор *резервни избор* упућује на неодлучне кандидате, чији се профил професионалних интересовања још увек није издиференцирао, и друго, на кандидате чији први избор посла није наставнички посао, али који ипак прате курсеве за образовање наставника. Подаци у вези са резервном каријером су посебно значајни за изучавање, због сниженог интересовања за смерове за образовање наставника. Ипак, добијени резултати прилично су слични резултатима које је дао узорак студената учитељских факултета (Marušić, 2016), а разликују се у односу на резултате наставника запослених у средњим школама (Marušić, 2014), у вези са вредностима резервне каријере. Наиме, за једну петину наставника средњих школа могућност налажења запослења заузима први ранг, представљајући најважнији разлог због којег је појединац одлучио да постане наставник. Наставници овај чинилац убрајају међу најважније чиниоце (уз перципиране способности и афинитете за наставу и рад са децом), следе екстринзички разлози, претходна искуства из школовања и утицаји значајних одраслих (Marušić, 2013). Са друге стране, појединци који у овом моменту студрају, смештају резервну каријеру на само дно хијерархије, процењујући да овај фактор није имао значајну улогу у њиховом избору професије, а претходна искуства из школовања, екстринзички мотиви и утицаји значајних особа из окружења следе након три приоритетна фактора. Налаз се може интерпретирати у складу са променама које су уведене у систем образовања наставника и обавезном педагошко-психолошко-методичком припремом (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009).

## ЗАКЉУЧАК

Резултати овог истраживања, који укажују на то да су интринзички мотиви, друштвена корист и перцепција сопствених способности најистакнутији мотиви избора посла наставника, у складу су са резултатима добијеним у западним земљама и Аустралији, у којима је FIT-Choice скала примењивана (Fokkens-Bruinsma, & Canrinus, 2012; König & Rothland, 2012; Marušić, Jugović, & Pavin Ivanec, 2011; Watt *et al.*, 2012). Високо вредновање интринзичке, алтруистичке мотивације и перципираних способности за наставничку професију указује да, без обзира на забележено ниско интересовање за студије на наставничким смеровима у Србији (Simić, 2015; [www.prijemni.infostud.com](http://www.prijemni.infostud.com)), појединци који су одабрали ове студије јесу аутентично заинтересовани за ову професију.

Високо вредновање интринзичких мотива, способности и друштвене користи имплицира повољнији каријерни развој и повољно утиче на ентузијазам наставника и њихово задржавање на овом послу (Sinclair, 2008; Marušić, 2014). Са друге стране, у земљама где је забележено високо вредновање три наведена мотива (на пример, Немачка, (König & Rothland, 2012), Аустралија (Watt *et al.*, 2012), Гана (Salifu & Ofori, 2017), САД (Lin, Shi, Wang, Zhang & Hui, 2012), такође наставници често напуштају посао (Ghana Centre for Democratic Development, 2008; Lin *et al.*, 2012; Fourie, 2010; Watt *et al.*, 2012). У случајевима када наставници ове разлоге процењују као високо значајне, уз нереалистична очекивања, претерану оптерећеност на послу и недостатак подршке на почетку каријере, може доћи до кризе и напуштања радног места (Kim & Cho, 2014; Manuel & Hughes, 2006; Roness & Smith, 2010). Током процеса образовања наставника би требало, стога, разматрати особености посла наставника и захтеве који би требало да испуне припадници ове професије, приказујући их на реалистичан начин (Roness & Smith, 2010). Током образовања наставника пожељно је подстицати интринзичку и алтруистичку мотивацију као основну, али и екстринзичку, као комплементарну (Struyven, Jacobs & Dochy, 2013).

Додавање фактора названог *предмет* делује оправдано, будући да је оцењен као најзначајнији и да поседује солидну поузданост. Препорука аутора била би да се овај фактор користи у даљим истраживањима, будући да носи другачије значење од значења интринзичке мотивације мерене FIT-Choice упитником. Осим што смо упоредили резултате са резултатима добијеним у другим земљама, важно је било упоредити их и са резултатима који су претходно добијени у нашој земљи. Наиме, претходна истраживања спроведена су у периоду када је законски оквир дозвољавао свим кандидатима са дипломом факултета да аплицирају за професију наставника. У контексту измењене регулативе (која подразумева да су кандидати обавезни да прођу одређене педагошко-психолошко-методичке курсеве), оваква пракса више није могућа. Дакле, неки вид контроле уведен је у процес иницијалног образовања и регрутовања наставника. Због поменутих промена регулативе и преласка ка потпуној имплементацији ових модалитета образовања наставника, узорак обухвата значајан број кандидата са искуством у пракси. Неки од њих образовали су се према петходним програмима и тренутно похађају програме педагошке припреме које прописује закон, док се други образују према актуелним програмима за образовање наставника. Овакав узорак дозвољава поређење са резултатима који су добијени на узорку будућих наставника, као и на узорку наставника који су запослени. У поређењу са резултатима добијеним на узорку наставника средњих школа (Marušić, 2013), постоји сагласност што се тиче најважнијих разлога за избор посла, међу којима налазимо интринзичке, алтруистичке мотиве и перципиране способности. Основна разлика јавља се у вези са резерв-



ном каријером, која се у овој студији показала као незначајан разлог, док се 2013. године могућност налажења запослења нашла међу четири најважнија разлога за избор посла наставника, остварујући средњу вредност изнад просека скале. Чини се да прописани минимум од 36 кредита, који углавном подразумева 5 предмета и школску праксу, разликује појединце који су спремнији да се ангажују и уложе више напора како би се припремили за наставничку каријеру, од оних који су мање спремни на то. То би могло бити објашњење резултата из 2013. године када је могућност да се појединац запосли у школи била релативно истакнут разлог избора посла наставника (Marušić, 2013). Када се кандидати који се тренутно припремају запосле као наставници, може се очекивати пад броја оних чији је главни разлог да постану наставници била могућност налажења радног места. Ослањајући се на резултате истраживања која трагају за повезаношћу мотивације за избор наставничке каријере и карактеристика каријере (Marušić & Vodroža, 2015), можемо очекивати да будући наставници буду посвећенији послу и агилнији у активностима професионалног развоја, уз мање потенцијалне флукуације, ако то дозволе социоекономски услови.

*Ограничења истраживања.* Будући да је коришћен пригодни узорак, потребно је бити опрезан приликом генерализације резултата. Препоручљиво је поновити студију на репрезентативном узорку будућих наставника, што би омогућило и даље проучавање карактеристика инструмента.

## ПРИЈЛОГ

Табела 3: Међусобно поређење аритметичких средина чинилаца избора посла: вредности *t*-тестова

Предмет	Интринзичка вредност	Обликовање будућности деце/младих	Рад са децом/младима	Способности	Друштвени допринос
Предмет	/	2,770**	5,696**	8,730**	7,675**
Интринзичка вредност	-,436**	,357	3,466**	-5,432**	5,371**
Обликовање будућности деце/младих	-,357	/	3,190**	3,861**	6,469**
Рад са децом/младима	-3,466**	-3,190**	/	,603	-2,003*
Способности	-5,432**	3,861**	-603	/	1,544
Друштвени допринос	-5,371**	-6,469**	2,003*	-1,544	/
Сигурност посла	-7,680**	-6,559**	-4,997**	-5,082**	-3,045**
Време за породицу	-9,553**	-8,307**	-7,137**	-7,502**	-5,020**
Преносивост посла	-16,288**	-15,875**	-12,995**	-13,996**	-11,418**
Јачање социјалне једнакости	-5,657**	-7,559**	-2,664**	-2,236*	-,819
Искуства из претходног школовања	-5,793**	-5,139**	-2,629*	-2,905**	-,684
Утицаји других	-16,754**	-15,393**	-13,343**	13,690**	-11,966**
Резервна опција	-22,059**	-21,705**	-18,856**	-20,178**	-16,913**

	Сигурност посла	Време за породичу	Преносивост посла	Јачање социјалне једнакости	Искуства из претходног школског година	Утицаји других	Резервна опција
Предмет	10,307**	11,667**	18,511**	8,250**	8,056**	17,757**	26,898**
Интринзичка вредност	7,680**	9,553**	16,288**	5,657**	5,793**	16,754**	22,059**
Обликовање будућности деце/младих	6,559**	8,307**	15,875**	7,559**	5,139**	15,393**	21,705**
Рад са децом/младима	4,997**	7,137**	12,995**	-2,664**	2,629*	13,343**	18,856**
Способности	5,082**	7,502**	13,996**	2,236*	2,905**	13,690**	20,178**
Друштвени допринос	3,045**	5,020**	11,418**	,819	,684	11,966**	16,913**
Сигурност	/	4,219**	8,367**	-2,343*	-2,389*	8,572**	15,837**
Време за породичу	-4,219**	/	4,694**	-4,431**	-4,903**	6,262**	13,745**
Преносивост посла	-8,367**	-4,694**	/	-10,347**	-10,079**	1,719	9,047**
Јачање социјалне једнакости	2,343*	4,431**	10,347**	/	,143	10,638**	16,239**
Искуства из претходног школског година	2,389*	-4,903**	10,079**	-1,143	/	9,957**	15,447**
Утицаји других	8,572**	-6,262**	-1,719	-10,638**	-9,957**	/	6,058**
Резервна опција	-15,837**	-13,745**	-9,047**	-16,239**	-15,447**	-6,058**	/

*Напомена:* Пореде се редови са колонама, дакле, позитивна t вредност значи да варијабле у редовима имају више аритметичке средине него варијабле у колонама; \*  $p < ,05$ , \*\*  $p < ,01$

# EXPLORING SERBIAN TEACHERS' MOTIVATION FOR TEACHING WITH THE APPLICATION OF FIT-CHOICE SCALE\*

*Milica Marušić Jablanović\*\**

Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

*Selena Vračar*

Doctoral student at the Department of Psychology,  
Faculty of Philosophy, Belgrade, Serbia

*Abstract.* Why choose to become a teacher in Serbia? There is no evidence about teachers' career choice motivation after the newly introduced changes of teacher education in Serbia. The authors examine motivations among (future) class and subject teachers (N=132) applying broadly implemented instrument with fine psychometrical characteristics – FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice) questionnaire, with an additional factor – Subject. Teachers perceive as most influential factors: Subject, Intrinsic career value, Social utility factors, Perceived abilities and Prior teaching and learning experiences. They were followed by Job security and Time for family, both highly rated. Factors Job transferability and Social influence have ratings above the scale midpoint, while fall-back career was perceived as unimportant. The obtained hierarchy of career choice factors is concordant with the hierarchies obtained previously in Western European countries by FIT-Choice scale. In comparison with previous findings in Serbia, fall-back as a motive lost its significance. Relying on the results exploring the connection of teacher career choice motivation and the career characteristics, we should expect future teachers to be more devoted, more agile in their professional development with less attrition intentions, in comparison to the currently employed teachers, in case that social and economic conditions do not place constraints.

*Keywords:* teachers' motivation, FIT-choice, Serbia.

## INTRODUCTION

There is no quality education without teachers who are motivated, enthusiastic and committed to their profession (Collinson, Killeavy & Stephenson, 1999; Manning & Patterson, 2005; Rikard, 1999). The initial motivation for choosing the teaching profession has an important role in the further development of the career, i.e. commitment, job attitude, potential and real fluctuation (see for ex-

---

\**Note.* *Improving the quality and accessibility of education in modernization processes in Serbia* (Project No. 47008) and *From encouraging initiative, cooperation and creativity in education to new roles and identities in society* (Project No. 179034) financed by Ministry of Education, Science and Technological Development Republic of Serbia.

\*\* E-mail: millical3@yahoo.com

ample Bruinsma & Jansen, 2010; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012), which underlines the importance of examining the motivation of future teachers.

A reduced interest in the teaching profession has been noted in recent years at faculties in Serbia. For example, the statistical data for school year 2011–2012 show that the number of applicants for enrolment at the faculties of teacher education in Vranje, Užice and Sombor was approximately equal to the number of enrolment places available (Simić, 2015). The exception is the Faculty of Teacher Education in Belgrade, where two thirds of registered candidates were admitted in 2011–2012 (Simić, 2015). The statistics for previous enrolments also indicate that students had little interest in the courses intended for the education of subject teachers. For example, for the teaching courses at the Faculty of Natural Sciences and Mathematics in Novi Sad and the Faculty of Chemistry in Belgrade, in 2012, there were fewer applicants than the planned enrolment quota ([www.prijemni.infostud.com](http://www.prijemni.infostud.com)). Due to the insufficient number of candidates for the teaching department, previously, some departments were abolished (Kovač-Cerović, 2006), and teacher positions were filled mainly with graduate students from departments whose goals and programme contents were not adapted to the needs of teaching. When it comes to professional preparation for a teaching career in Serbia, the 2009 reform of the Law on the Foundations of the Education and Upbringing System was a significant breakthrough in teacher education, setting Master's degree and at least 30 ESPB in pedagogical-psychological-methodical subjects and 6 ESPB in practices for all future teachers as a requirement. The second major step forward in initial education has been made in our country by (re)introducing integrated studies and master programmes for teacher education.

In Serbia, interest in teaching programmes is not high, but it does not necessarily imply reduced intrinsic or altruistic motivation of the students who enter the programmes. The aforementioned data, suggest that there is a need to re-examine the motivation behind choosing the teaching profession, having in mind the changes of the teacher education system.

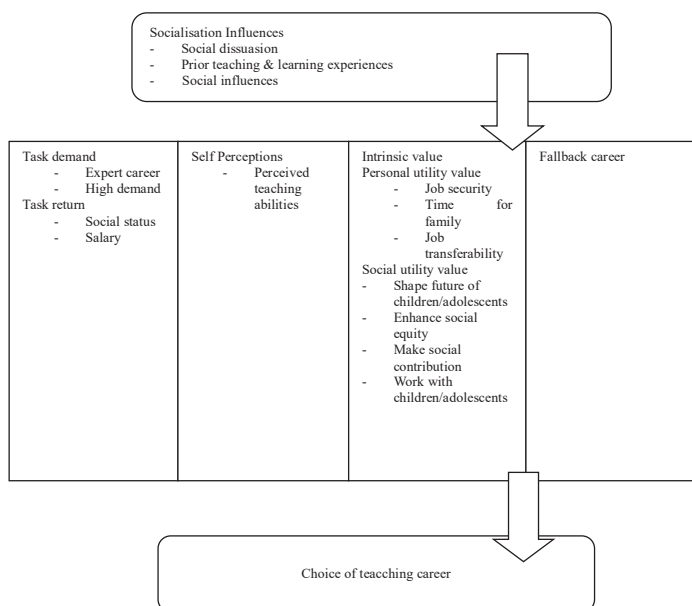
### *The Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) framework*

Watt and Richardson made an important step with their overview of teacher motivation (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007). The comprehensive and widely used FIT-choice model is based on the expectancy-value theory, which postulates that personal choices, such as the choice of profession, are the result of two factors: the expectation of personal success and the value of the goal (Eccles *et al.*, 1983; Eccles, 2005), and the key findings of international research on students' teacher career motivation. According to the model, motivation for teaching consists of 12 constructs. They are measured by candidates' rating of certain reasons of career choice: perception of their teaching abilities, intrinsic career value (taps for affinities towards

teaching), fall-back career (refers to choice due to indecisiveness or last resort option), higher order construct *personal utility values*, including factors usually referred to as extrinsic (job security, time for family, job transferability), higher order construct *social utility/ altruistic values* (it includes four factors: shape the future of children/adolescents, enhance social equity, make social contributions, work with children/adolescents), prior teaching and learning experiences, and social influences of others encouraging the decision to become a teacher. The model also encompasses perceptions of two higher order constructs – *task demands* and *task return*, where the first one refers to job demands in terms of specialised knowledge and expert career, and second one to what teacher gets in return for his work – social status and salary. Finally, FIT-choice model reveals influence of important others against choosing teaching (social dissuasion) and satisfaction with the career choice.

The original model is shown below (see Figure 1).

Figure 1: Representation of FIT-Choice model (Watt et al., 2012)



The *FIT-Choice* scale has fine psychometrical characteristics (to our knowledge, it has been applied in more than 10 countries so far), thereby generating reliable findings (Watt & Richardson, 2007; Watt et al., 2012). Given that the scale had not been used in our country, the results will provide a comprehensive and comparable illustration of the motivation to teach, with results obtained in other cultures, as well as those yielded in Serbia previously.

*Teaching motivation in international context:  
Results of FIT-Choice questionnaire application*

Factors that influence teaching choice are undoubtedly important for further career development. Teachers who choose this job because they are intrinsically motivated are more successful during their studies, more interested in professional development, more satisfied and more likely to stay loyal to this profession compared to the teachers whose motivation for the job is extrinsic (Bruinsma & Jansen, 2010; Malmberg, 2006; Sinclair, 2008). Furthermore, motivation to work with children, prior teaching and learning experiences, perceived teaching abilities, can significantly predict affective commitment defined as “positive emotions towards the profession and a strong desire to remain in the profession” (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012: 250). Personal utility value and time for family, on the other hand, predict negative affective commitment. The importance of motivational make-up behind the choice of teaching as a career was confirmed in Serbia, as well (Marušić, 2014; Marušić & Bodroža, 2015).

Numerous researches have been conducted so far all over the world using the FIT-choice framework. On an Australian sample of student-teachers, the highest rated motivations for teaching included self-perceived abilities, the intrinsic value, and factors belonging to social utility value – the desire to make a social contribution, Shape the future of children / adolescents and Work with children / adolescents. At the bottom of the hierarchy, Australian teachers place ‘fall-back’ career, followed by encouragement by others to undertake teaching (Richardson & Watt, 2006). On a sample of German future teachers, the highest mean ratings were social utility, intrinsic value and perceived teaching abilities, followed by job security. Slightly lower importance is attributed to time for family and prior teaching and learning experiences. Fall-back career has the lowest mean rate (König & Rothland, 2012). Similar results were obtained on a Dutch student sample. The decision to choose teaching as a career relies mostly on perceived ability, work with children and intrinsic value as well as social utility factor (covering ‘Shape the future of children/adolescents’ and ‘Make a social contribution’). Social influence was the least important factor for Dutch students. Job security and fall-back career included in the same factor have intermediate rating (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012). In Norway, similarly, intrinsic motives, possibility to work with children and abilities come first, while enhancing social equity has intermediate rating, which is explained by the already achieved equity in the society. Job transferability and fall-back career were not measured as reasons (Watt *et al.*, 2012).

*Table 1: Factors influencing teaching choice in different cultures – arithmetical means*

Factor	Norway	Turkey	Germany	USA	China	Croatia
Intrinsic career value	5.60	4.98	5.75	5.77	4.13	5.54
Shape future of children/adolescents	5.00	6.06	5.64	6.18	5.12	6.17
Work with children/adolescents	5.10	5.31	5.89	5.91	4.67	6.15
Ability	5.00	4.56	5.45	5.83	4.37	5.58
Make social contribution	4.80	6.16	5.35	6.06	6.19	5.79
Job security	4.40	5.32	5.02	5.09	5.01	4.84
Time for family	4.20	4.56	4.29	4.48	4.40	4.46
Job transferability	/	3.91	/	4.37	3.96	3.73
Enhance social equity	3.80	5.57	4.96	5.42	4.64	5.52
Prior teaching and learning	4.80	5.27	4.65	5.73	1.43	5.07
Social influences	3.2	3.87	3.36	3.78	1.62	4.34
Fall-back career	/	3.07	1.84	2.04	3.33	2.17

*Note.* Data source: Norway (Watt *et al.*, 2012), Turkey (Kılınç *et al.*, 2012), Germany (König & Rothland, 2012), USA (Lin *et al.*, 2012), China (Lin *et al.*, 2012), Croatia (Marušić, Jugović & Pavin Ivanec, 2011)

In the neighbouring Croatia, the factor Shape future of children/adolescents has the highest mean rating, followed by Work with children/adolescents and Make a social contribution factors. Ability and Intrinsic career value factors also obtain high rating. Fall-back career is undoubtedly the last preferred option with the lowest rating (Marušić, Jugović & Pavin Ivanec, 2011). Unlike the Western countries that put accent on perceived abilities and intrinsic values, in Turkey (Kılınç *et al.*, 2012) student-teachers rate social utility values and Job Security the most important. Interestingly, Intrinsic career value and Ability, although important, have lower mean rating than Prior teaching and learning experiences and Job security. The least important were Fall-back career and Social influences towards teaching. In a comparative study of Chinese and US student-teachers, Lin and associates (Lin, Shi, Wang, Zhang & Hui, 2012) found that in both samples the highest mean ratings include social utility values (Make social contribution, Shape the future of children/adolescents), and the lowest include Fall-back career. Nevertheless, there are obvi-



ous differences in priorities, and Chinese teachers highly rate job security, and American teachers perceived abilities and other altruistic motives (like enhancing social equity and work with children) and intrinsic values. Interestingly, US teachers rate higher eight out of twelve motives, and Chinese give higher rating only to fall-back career, when countries are compared to each other (Lin *et al.*, 2012).

Certainly, we have to consider the current socioeconomic framework, tradition and cultural heritage when interpreting the data on teachers' motivation. It is reasonable to expect different results in developing countries, having in mind that the majority of contemporary data published in English on future teachers, collected by FIT-Choice scale, comes from developed countries, USA, Western Europe and Australia.

## METHODOLOGICAL FRAMEWORK

The goal of the study is to describe career choice motivation of teachers in Serbia, in terms of the FIT (Factors Influencing Teaching) – Choice framework with an additional factor added (Subject); to compare the FIT-choice results to the results obtained in Serbia previously on teachers' career choice motivation, as well as to the results gained in other countries with the application of the FIT-choice instrument.

*Instrument and procedure of data collection.* The instrument is in the form of a questionnaire, with an open-ended question at the beginning asking the respondents about the main reasons for choosing the teaching profession. Next, the respondents judge the importance of different reasons for choosing the teaching profession on a 7-point scale, where 1 means *not important at all* and 7 means *very important*. The included reasons are: intrinsic value, shaping the youth, work with children, social influence, previous experience, facilitate social equality, job security, time for family, job transferability, influence of others, fall-back career. After reviewing relevant literature (see more Bergmark, Lundström, Manderstedt & Palo, 2018; Kyriakou, Hultgren & Stephens, 1999), the authors have decided to add one more factor to the original instrument that refers to the very domain the students are going to teach. The factor was named Subjects and represented by 4 items: *I like subject(s) that I will be teaching, I enjoy working on the topics in the field I will be teaching; I believe that the knowledge from the field I will be teaching is important; I believe that the knowledge from the field I will be teaching is useful.*

In the next section, students express their perceptions of the requirements of the teaching profession in terms of competences, and the perceptions of social and economic status of the profession. The final set of items refers to social dissuasion – influence of social surrounding towards other professions, and the satisfaction of the participant with the current choice of the teaching profession. All the items use a 7-point Likert scale, with the first and the last

degree defined by the instrument. The data were collected during June 2018, using two questionnaire forms – paper and online, with anonymity provided in both cases. The paper form was distributed during the lectures, and all the students present filled in the questionnaire. The online form was filled in by the students whose lectures had already been finished.

*Sample.* The research sample consists of 132 students being prepared for the teaching profession through the following trajectories: teacher training faculties – class teacher departments, integrated master studies for teachers of a particular subjects, master programmes for teachers, or programmes for subject teachers which include the prescribed 36 ECTS from pedagogical, psychological and methodological courses. The majority of the convenience sample studies at science faculties, 7% at master programmes for teachers with bachelor in science, and 51% at integrated master programmes for science teachers; 19% study social science programmes with 36 ECTS of educational subjects, 7% attend master for teacher preparation with bachelor in social science, and 14% attend teacher training faculties; the observed year of study is 3<sup>rd</sup> year or higher, 86% of respondents are on bachelor studies, and 14% on master level of studies. The students are educated at three public Serbian universities: University of Belgrade, University of Novi Sad and University of Kragujevac. Respondents' age ranges from 20 to 52, where 86% of the sample is 22 to 24 years old. Both genders are equally represented; females make up 49.2% of the sample. When it comes to teaching experience, 14% of the sample has no experience yet, 60% has encountered teaching only as part of their faculty obligations. Interestingly, 26% of the sample has already had work experience as teachers.

*Data analysis.* The following statistical procedures were applied: reliability analysis and descriptive analysis for each motivation factor defined by the FIT-Choice framework, defined according to Watt and Richardson's work on instrument validation (Watt *et al.*, 2012). In order to determine differences between mean ratings, series of t-tests for dependent samples were performed.

## RESULTS

Table 2 displays reliability coefficients for the 12 factors of career choice measured by the questionnaire with the factor added by the authors of the present study (Subject); arithmetical means (AM) and standard deviations (SD) of the factors.

Table 2: The importance of different factors of teachers' career choice<sup>1</sup>

Higher order factor	Factors	Number of items	Item example	$\alpha$	AM	SD
	Subject	4	"I like subject(s) that I will be teaching."	.815	6.12	1.02
	Ability	3	"I have the qualities of a good teacher."	.865	5.37	1.20
	Intrinsic career value	3	"I have always wanted to be a teacher."	.700	5.86	1.22
	Fall-back career	3	"I was unsure of what career I wanted."	.720	1.92	1.25
Personal utility value	Job security	3	"Teaching will provide a reliable income."	.846	4.63	1.64
	Time for family	4	"Teaching hours will fit with the responsibilities of having a family."	.890	4.15	1.67
	Job transferability	3	"A teaching qualification is recognised everywhere."	.705	3.43	1.48

<sup>1</sup> Comparison of means is given in the Appendix

Social utility value						
Shape future of children / adolescents	3	"Teaching will allow me to shape child and adolescent values."	.870	5.83	1.34	
Enhance social equity	3	"Teaching will allow me to raise the ambitions of under-privileged youth."	.851	5.07	1.57	
Make social contribution	3	"Teaching will allow me to provide a service to society."	.811	5.20	1.58	
Work with children / adolescents	3	"I want a job that involves working with children and adolescents."	.856	5.45	1.48	
Prior teaching and learning	3	"I have had inspirational teachers."	.843	5.02	1.69	
Social influences	3	"My friends think I should become a teacher."	.877	3.11	1.88	

The alpha coefficients vary from .70 to .877 and we can consider the instrument reliable for our context. The values for AM range from 3.11 to 6.12, and SD vary from 1.02 to 1.69. Interestingly, the factor we have added to the questionnaire, concerning the respondents' attitude to the domain that they are going to teach came first in the hierarchy of factors influencing the teachers' professional choice, obtaining statically higher rating than the rest of the factors (all t-test values significant at level .01). In the first place, students have chosen these study programmes because they love chemistry, mathematics, mother tongue, foreign language etc. and consider them important and valuable. Also, the variability of answers for this factor is the smallest one (close to 1 SD), which indicates the relatively high level of agreement among the respondents. The second most important, according to the t-test results, are affinity for teaching (intrinsic career value) and Shaping future of children/adolescents, with equal mean ratings (sig.=.721). These factors are followed by highly rated Perceived abilities and Work with youth, which are treated equally by the respondents (sig.=.548). These factors are followed by the other social utility motives (Enhancing social equity and Making social contribution) and Prior teaching and learning experiences, with mean rating above 5. The three factors (Making social contribution, Enhancing social equity, Prior teaching and learning experiences) have equally important ratings (See the Table 3 in the Appendix). Therefore, when making the decision to become teachers, the current generations of students give priority to intrinsic, altruistic motives, and perceived abilities for the teaching career. Interestingly, students recognise experiences from their own schooling as influencing factors, as well. Job security and Time for family rating remain above the scale midpoint, but obtain smaller mean than the previously mentioned factors. Possibility of job transfer and persuasion of other people are slightly below the scale midpoint, with no differences in mean ratings (sig.=.088), and the only unimportant factor appears to be the last resort option, statistically less important than all the other factors. Generally speaking, Personal utility values and Fall-back career are perceived as less essential in comparison to the Self-perceptions, Intrinsic and Social utility values. Socialisation influences differ in their perceived value – while prior teaching and learning experiences are considered highly relevant, the influences of the important others towards the choice of the teaching career are not far-reaching.

## DISCUSSION

With the construction of the FIT-Choice model, an important step was made towards systematisation in the field of motivations for choosing the teaching profession. This internationally recognised instrument has for the first time been applied in Serbia, offering an opportunity for a more accurate comparison with data collected in other countries. As it was mentioned before, a substantial change in the Serbian education system has been made in respect

to educating future teachers – assurance of the minimal level of pedagogical preparation. The sample used in this research consisted of students from the newly introduced programmes, which allows comparison with students educated according to the former programmes. The sample of this study is especially convenient for examining the professional choice of teachers, since a number of participants have already had teaching experience. Therefore, the obtained picture gets more realistic, due to the already encountered practice in the real working context and conditions.

### *Teaching motivations in Serbia*

For the purpose of this study, one factor named Subject, referring to the love for the subject and appreciation of its value was added to the original scale. Data on subscales reliability are satisfying, and the authors can recommend adding the items considering the teachers' perception of the subject(s) importance to the instrument.

There were clearly three reasons at the upper end of motivations for teaching list: Subject, Intrinsic career value and Shape the future of children/adolescents. These were followed by future teachers' desire to work with children/adolescents, their perceived teaching abilities. Highly rated motives were also: wish to make a social contribution, to enhance equity in the society as well as the experiences from their own schooling. Less important, but still above the scale midpoint, were typically extrinsic motivations, Job security, Time for family, Job transferability, and social influences towards teaching. Fall-back career was found to be the factor with the weakest endorsement by future teachers. The perceived importance of the subject is related to the essence of the teachers' work, and according to Bergmark and associates (Bergmark *et al.*, 2018) the construct belongs to intrinsic motivation. Therefore, in the first place, students choose to become teachers of a subject (or subjects) because they believe that the content they are going to teach is important, and because they love the subject(s), and secondly, because they consider teaching attractive. These answers may be interpreted as a reflection of teacher identity – teachers have the strongest identification with the expertise, i.e. profession of chemist, historian, mathematician etc. Rating intrinsic reasons, social utility values and perceived ability highly, Serbian students belong to a large group of future teachers who value mostly their interests and abilities when considering career choice. Fall-back career is expected at the bottom of the hierarchy when intrinsic motives are found at the top, and it is confirmed by the results. When prior teaching and learning experiences are considered, they also have high reputation, and prove that teachers get inspired and attracted to the profession during their own schooling.

Compared to the results from Norway, (Watt *et al.*, 2012), Serbian students seem to have more appreciation for enhancing social equity and consider it their role to enhance it. The greater degree of social equity in Norway

could provide a possible explanation, implying that there is not much need for improvement. On the other hand, it is possible that Norwegian teachers do not perceive enhancing social equity as their duty (they count on the society and institutions to solve the problem). The results of Serbian students are similar to the results obtained in Croatia, with the exception of the reversed order of intrinsic and altruistic motives. In Serbia intrinsic motivation seems somewhat more important, and in Croatia, social utility has greater importance (Marušić, Jugović & Pavin Ivanec, 2011). USA students are prone to value highly all the reasons (Watt *et al.*, 2012), in comparison not only with Serbia, and again there is matching at the top of the hierarchy. In Turkey, the urge to choose teaching as occupation in order to enhance social equity is rather strong, and the opportunity to contribute to the society has almost one unit higher rating, with weaker rating of intrinsic motives and abilities, compared to Serbia. The prevalence of altruistic over intrinsic motives in Turkey, unlike English-speaking countries, is explained by strong collectivist values of the Turkish culture (Özbilgin *et al.*, 2005, according to Kılınç *et al.*, 2012), and by the country's degree of development: "In contexts such as North America and Australia it may be more possible to prioritise one's career choices as optimally fitting one's skills and interests, in contrast to economically developing countries where issues such as equity and security are less able to be taken for granted and may need to be deliberately pursued." (Kılınç *et al.*, 2012: 216). Serbia, although developing country, still seems to provide the freedom of choice adjusted to perceived abilities and personal affinities, when teaching studies are concerned. It does not imply, certainly, that the choice is adjusted to the needs and capacities of the labour market. Greater differences appear in comparison with China. Chinese students rate social contribution highly as a factor, one unit higher than Serbian students, and higher than other countries compared here. On the other hand, intrinsic motives and perceived abilities get intermediate value. In China, many students end up in teaching programmes due to lower university entrance examination scores (Liu & Qi, 2006), which explains the intermediate intrinsic motivation. Turkish and Chinese students seem to have a stronger sense of duty towards the society, which is reflected in the almost maximum value of social contribution as motivation for the career choice. Very similar hierarchies of reasons and mean ratings were obtained in Serbia and Germany (König & Rothland, 2012), there is no mean difference higher than 0.40. After these comparisons, we could state that Serbian student-teachers have motivation more similar to the motivations found in the countries of Western Europe, than to the Asian cultures, which can be explained by the social, political and cultural influences of Western Europe, and might indicate that the values of European countries are accepted by Serbian students as well. In order to have more comprehensive understanding of obtained results, it would be beneficial to investigate educational system of compared countries.

The results of the present research are congruent with the previous findings on motivation for choosing the teaching profession obtained in Serbia from samples of pre-service and employed teachers, with significantly different professionalization pathways (Marušić, 2013, 2014; Marušić Jablanović, 2016). Although the applied instruments are not the same, it is possible to make conclusions regarding the types of motivations that attracted students to this career. Factors that appear to be the most significant in previous studies belong to social utility value, intrinsic motives and ability (Marušić, 2013; Marušić Jablanović, 2016). Personal utility factors come next according to the perceived importance, having mean ratings above the scale average, on both types of participants – students of teacher training faculties and employed secondary school teachers. The reason that distinguishes employed teachers from future class and preschool teachers is “fall-back career”, which refers to different options in the two samples. For employed teachers’ fall-back career means that they chose to become teachers because they saw it as an opportunity for employment. For the group of students in teacher training faculties it is the inability to enrol into their faculty of choice or to fund their preferred course of studies. The aforementioned factor is rather significant for employed teachers, and cluster analysis identified a group of teachers whose main reason for choosing the profession was finding employment, while all other reasons were significantly less important (Marušić, 2014). We must note that there are constraints in the comparison with the sample of employed teachers, because the sample of the present study contains possible candidates for the profession, and the 2014. study those who have remained in the service after years of practicing it. Therefore, we do not have data on career choice motivation from the respondents who have left the profession. Among students, future nursery and class teachers, fall-back career was classified as unimportant and the conducted cluster analysis did not identify a separate group of teachers who give low rating to intrinsic, altruistic motivation and self-perceived abilities (Marušić Jablanović, 2016). In the present study the fall-back career factor includes indecisive candidates whose profile of occupational interests is not yet differentiated, and secondly, candidates whose first career choice was not teaching, but who nevertheless participate in teacher preparation courses. Data on fallback career are particularly important, because of the lower interest for teaching educational pathways. Still, the obtained results are rather similar to the results obtained from the sample of students from teacher training faculties (Marušić Jablanović, 2016), and differ from the results of employed, secondary school teachers, (Marušić, 2014), in terms of fall-back career values. Namely, secondary school teachers rank the possibility to find employment as high, and for one fifth of the sample it takes the first rank, representing the main reason to become a teacher. Teachers place this factor among the top-ranked factors (together with perceived abilities, and affinities towards teaching and working with children), followed by extrinsic reasons, prior teaching and learning experience and influence of im-



portant others (Marušić, 2013). On the other hand, teachers who are currently studying put fall-back career at the very bottom of the hierarchy, estimating that this factor did not play an important role in their career choice, while previous teaching and learning experiences, extrinsic motives and influences of significant others follow the three core factors. This can be interpreted in line with the changes introduced in the teacher education system, and the necessary pre-service pedagogical-psychological-methodological preparation (Low on fundamentals of education system, 2009).

## CONCLUSION

The findings of the present study that intrinsic motives, social utility values and self-perceived abilities are the most important factors of teachers' career choice are concordant with the findings obtained in Western countries and Australia where the FIT-Choices scale had been applied (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; König & Rothland, 2012; Marušić, Jugović & Pavin Ivanec, 2011, Watt *et al.*, 2012). The high rating of intrinsic, altruistic motivation and self-perceived abilities indicate that regardless of the noted low interest for enrolment in teaching courses in Serbia (Simić, 2015; www.prijemni.infostud.com), individuals that participate in teacher education are authentically motivated for teaching.

The high appreciation of intrinsic motives, abilities and social utility imply a more auspicious career development, and facilitate teacher retention and enthusiasm (Marušić, 2014; Sinclair, 2008). On the other hand, in the countries, where high ratings of intrinsic, altruistic and perceived abilities was noted (for example: Germany (König & Rothland, 2012), Australia (Watt *et al.*, 2012), Ghana (Salifu & Ofori, 2017), USA (Lin *et al.*, 2012), there were also noted high rates of teacher attrition (Fourie, 2010; Ghana Centre for Democratic Development, 2008; Lin *et al.*, 2012; Watt *et al.*, 2012). When the appreciation of these reasons by future teachers is very high, with unrealistic expectations, work overload, and lack of support at the beginning of the career, crisis and attrition can occur (Kim & Cho, 2014; Manuel & Hughes, 2006; Roness & Smith, 2010). Teacher education should, therefore, shed light on the characteristics and demands of the teaching profession, showing it in a realistic manner (Rones & Smith, 2010). During teacher education intrinsic and altruistic motives should be facilitated as basic, and extrinsic ones as complementary (Struyven, Jacobs & Dochy, 2013).

The inclusion of the additional Subject factor seems justified since this factor got the highest rating and fine reliability. The authors' recommendation would be adding the Subject factor to further research, since its meaning does not overlap with the intrinsic motivation measured by the FIT-Choice. Apart from comparing the obtained results with the international ones, it was important to also compare findings with those previously acquired in our

country. Namely, previous researches were conducted while the legal framework allowed all candidates with faculty degree to apply for teaching. In the context of the amended legislation (meaning that candidates are obliged to pass pedagogical-psychological-methodical courses), this practice is no longer possible. Therefore, some form of control has been introduced into the teachers' initial education and recruitment. Because of the aforementioned change in legislation, and the current transition towards complete implementation of modules for future teachers, the sample of the present study includes a significant number of candidates with practical experience. Some were educated according to the previous programmes and currently attaining the prescribed additional preparation, and others are being educated according to the newly established programmes for teacher education. This sample allows comparison with the results obtained both on pre-service and employed teachers. Compared with the results obtained on the sample of teachers employed in secondary education (Marušić, 2013), there is congruence regarding the most important reasons for teaching, where we find intrinsic, altruistic motives and self-perceived abilities. The main difference appears in the rating of fall-back career that is rated as an unimportant reason in the current study, whereas in 2013, the possibility of finding a job was placed among the four most important reasons, achieving mean rating above scale midpoint. Therefore, the prescribed minimum of 36 ESPB, which consist principally of 5 subjects plus practice, appears to separate the people who are readier to engage and put effort into the preparation for a teaching career from those who are less ready to do so. This is a possible explanation for the results from 2013, finding the possibility of employment to be a rather prominent reason for choosing the teaching profession (Marušić, 2013). Once the currently educated teaching candidates enter the profession, we can expect a decrease in the number of individuals whose main reason to become teachers was the opportunity to find employment. Relying on the results exploring the connection of teacher career choice motivation and the career characteristics (Marušić & Bodroža, 2015), we should expect future teachers to be more devoted, more agile in their professional development with less attrition intentions, in case that social and economic conditions do not place constraints.

*Limitations.* Since the sample of the study is a convenience one, we should be cautious when generalising the conclusions; it is recommendable to repeat the study on a representative sample of future teachers, which would offer the possibility to study further the characteristics of the instrument, as well.

## APPENDIX

Table 3: Mutual comparisons of arithmetical means of different factors of career choice, *t*-test values

	Subject	Intrinsic career value	Shape future of children/adolescents	Work with children/adolescents	Ability	Make social contribution
Subject	/	436**	2,770**	5,696**	8,730**	7,675**
Intrinsic career value	-436**	/	357	3,466**	-5,432**	5,371**
Shape future of children/adolescents	-2,770**	-357	/	3,190**	3,861**	6,469**
Work with children/adolescents	-5,696**	-3,466**	-3,190**	/	603	-2,003*
Ability	-8,730**	-5,432**	3,861**	-603	/	1,544
Make social contribution	-7,675**	-5,371**	-6,469**	2,003*	-1,544	/
Job security	-10,307**	-7,680**	-6,559**	-4,997**	-5,082**	-3,045**
Time for family	-11,667**	-9,553**	-8,307**	-7,137**	-7,502**	-5,020**
Job transferability	-18,511**	-16,288**	-15,875**	-12,995**	-13,996**	-11,418**
Enhance social equity	-8,250**	-5,657**	-7,559**	-2,664**	-2,236*	-819
Prior teaching and learning	-8,056**	-5,793**	-5,139**	-2,629*	-2,905**	-684
Social influences	-17,757**	-16,754**	-15,393**	-13,343**	13,690**	-11,966**
Fall-back career	-26,898**	-22,059**	-21,705**	-18,856**	-20,178**	-16,913**

Subject	Job security	Time for family	Job transferability	Enhance social equity	Prior teaching and learning	Social influences	Fall-back career
Intrinsic career value	10,307**	11,667**	18,511**	8,250**	8,056**	17,757**	26,898**
Shape future of children/ adolescents	7,680**	9,553**	16,288**	5,657**	5,793**	16,754**	22,059**
Work with children/ adolescents	6,559**	8,307**	15,875**	7,559**	5,139**	15,393**	21,705**
Ability	4,997**	7,137**	12,995**	-2,664**	2,629*	13,343**	18,856**
Make social contribution	5,082**	7,502**	13,996**	2,236*	2,905**	13,690**	20,178**
Job security	3,045**	5,020**	11,418**	,819	,684	11,966**	16,913**
Time for family	/	4,219**	8,367**	-2,343*	-2,389*	8,572**	15,837**
Job transferability	-4,219**	/	4,694**	-4,431**	-4,903**	6,262**	13,745**
Enhance social equity	-8,367**	-4,694**	/	-10,347**	-10,079**	1,719	9,047**
Prior teaching and learning	2,343*	4,431**	10,347**	/	,143	10,638**	16,239**
Social influences	2,389*	-4,903**	10,079**	-1,143	/	9,957**	15,447**
Fall-back career	8,572**	-6,262**	-1,719	-10,638**	-9,957**	/	6,058**
	-15,837**	-13,745**	-9,047**	-16,239**	-15,447**	-6,058**	/

Note: Rows are compared to columns, i.e. positive t value means that the variable in the row has higher mean than the variable in the column, \* p< .05 level, \*\* p< .01 level

## ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ В СЕРБИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ FIT-CHOICE ШКАЛЫ

*Милица Марушич Ябланович*

Институт педагогических исследований, Белград, Сербия

*Селена Врачар*

Докторант Отделения психологии Философского факультета,  
Белград, Сербия

### *Аннотация*

Почему учителя в Сербии выбирают эту профессию? Данные о мотивации при выборе профессии учителя, после новоустановленных перемен в образовании учителей в Сербии, – отсутствуют. Авторы рассматривают мотивацию среди (будущих) учителей классного и предметного преподавания (N=132), применяя весьма распространенный инструмент с солидными психометрическими характеристиками – FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice – факторы влияния на выбор профессии учителя) опросник, содержащий дополнительный фактор – *предмет*. Учителя перцепируют наиболее влиятельными следующие факторы: *предмет, внутренняя ценность, значение общественной пользы, восприятие обладания необходимыми способностями и прежний опыт обучения и подучивания*. Далее следуют факторы *надежности, которую обеспечивает работа и время для семьи*, причем высоко оценивается и первое и второе. Факторы *передаточности работы и социального влияния* имеют показатели выше среднего значения шкалы ценностей, в то время как *резервная опция* оценивается как несущественная. Полученная иерархия факторов выбора карьеры соответствует иерархии, ранее полученной в странах Западной Европы с применением FIT-Choice шкалы. По сравнению с прежними результатами, полученными в Сербии, *резервная опция* утратила свое значение в качестве мотива. На основании результатов исследования связи мотивации при выборе карьеры учителя и характеристик карьеры, ожидается, что будущие учителя будут более посвященными, деятельными в своем профессиональном развитии, и если сравнивать с учителями, которые работают в настоящее время, маловероятно, что они оставят свою работу, при условии, что они не будут ограничены социальными и экономическими условиями.

*Ключевые слова:* мотивация учителя, FIT-Choice шкала, Сербия.

## Коришћена литература/References

- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266–281.
- 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.
- Collinson, V., Killeavy, M. & Stephenson, H. J. (1999). Exemplary teachers: Practicing an ethic of care in England, Ireland, and the United States. *Journal for a Just and Caring Education*, 5, 349–366.
- Eccles J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. (1983). *Expectancies, values, and academic behaviors*. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S. (2005). Studying gender and ethnic differences in participation in math, physical science, and information technology. *New Directions in Child and Adolescent Development*, 110(Winter), 7–14.
- 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.
- Fourie, A. (2010). *Teachers' motivation and professional engagement: An integrated theoretical perspective* (Master of Psychology in Education and Development). Australia: Monash University.
- Ghana Centre for Democratic Development (2008). Teacher absence in public primary school in Ghana. A research report presented at the 2008 teacher absence school pets forum.
- Kiliñç, A., Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 199–226.
- Kyriacou, C., Hultgren, Å. & Stephens, P. (1999). Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development*, 3(3), 373–381.
- Kim, H. & Cho, Y. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67–81.
- König, J. & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289–315.
- 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.
- 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.
- Liu, P. & Qi., C. (2006). Examining teacher preparation programs in PR China and the US: A preliminary comparative study. *International Education*, 35(2), 5–26.
- Malmberg, L.E. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22 (1), 58–76.
- Manning, M. & Patterson, J. (2005). Special publications. *Childhood Education*, 81, 249–251.
- Manuel, J. & Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream': Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5–24.
- Marušić, I., Jugović, I. i Pavin Ivanec, T. (2011). Primjena teorije vrijednosti i očekivanja u kontekstu odabira učiteljske profesije [Applying the expectancy-value theory in the context of teacher career choice]. *Psihologijske teme*, 20(2), 299–318.
- Marušić, M. (2013). Sistemi obrazovanja nastavnika i modeli njihovog profesionalnog razvoja – komparativna analiza Srbije i Grčke [Teacher Education Systems and Models

- of Teachers' Professional Development] (Odbranjena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Marušić, M. (2014). Da li je intrinzička motivacija profesionalnog izbora značajna za kasniji profesionalni razvoj nastavnika? [Is the intrinsic motivation of career choice important for the later professional development of teachers?] *Psihologija*, 47(4), 449–464.
- Marušić, M. & Bodroža, B. (2015). Career cycle of general and special school teachers in Serbia. *Psihologija*, 48(2), 165–181.
- Marušić-Jablanović, M. (2016). Motivi profesionalnog izbora i vrednosni prioriteti budućih vaspitača i učitelja [Career choice motivation and value priorities of future nursery and elementary school teachers]. *Nastava i vaspitanje*, 65(3), 525–540.
- 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*, 34(1), 27–56.
- Rikard, G. L. (1999). Promoting teacher commitment in pre-service teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(9), 53–56.
- Rones, D. & Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169–185.
- Simić, N. (2015). Motivacija za izbor profesije nastavnik – perspektiva budućih nastavnika, pripravnika i iskusnih predmetnih nastavnika [Teacher career choice motivation – perspectives of future teachers, trainees and experienced subject teachers]. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 47(2), 199–221.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79–104.
- Struyven, K., Jacobs, K. & Dochy, F. (2013). Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 1007–1022.
- 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*, 75, 167–202.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. et al. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791–805.
- Low on fundamentals of education system* (2009). Official Gazette of the Republic of Serbia 72/2009.

Примљено 07.11.2018; прихваћено за штампу 31.05.2019.

Received 07.11.2018; Accepted for publication 31.05.2019.