Izvor i struktura motivacije za poučavanje engleskoga kao stranoga jezika

Šarac Lekić, Valentina

Doctoral thesis / Disertacija

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:264498

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

Filozofski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

Valentina Šarac Lekić

IZVOR I STRUKTURA MOTIVACIJE ZA POUČAVANJE ENGLESKOGA KAO STRANOGA JEZIKA

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2019.



University of Zagreb

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Valentina Šarac Lekić

SOURCES AND STRUCTURE OF MOTIVATION FOR TEACHING EFL

DOCTORAL THESIS

Zagreb, 2019



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

Valentina Šarac Lekić

IZVOR I STRUKTURA MOTIVACIJE ZA POUČAVANJE ENGLESKOGA KAO STRANOGA JEZIKA

DOKTORSKI RAD

Mentorice:

prof. dr.sc. Jelena Mihaljević Djigunović

prof. dr.sc. Željka Kamenov

Zagreb, 2019.



University of Zagreb

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Valentina Šarac Lekić

SOURCES AND STRUCTURE OF MOTIVATION FOR TEACHING EFL

DOCTORAL THESIS

Supervisors:

Prof. Jelena Mihaljević Djigunović, PhD

Prof. Željka Kamenov, PhD

Zagreb, 2019

O mentoricama :

Prof. dr. sc. Jelena Mihaljević Djigunović rođena je 1953. u Zagrebu. Na Filozofskom fakultetu u Zagrebu diplomirala je engleski jezik i književnost i ruski jezik. Magistrirala je radom iz sintakse engleskog jezika u funkciji struke, a doktorirala temom *Nastava engleskog jezika i motivacija za učenje*.

Od 1977. do 1981. godine radi kao profesor engleskog i ruskog jezika u srednjoj školi u Grubišnom Polju, a zatim četiri godine predaje engleski jezik u Centru za strane jezike u Zagrebu. Od 1985. Do 2014. radi na Odsjeku za anglistiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu. U zvanje redovitog profesora u trajnom zvanju izabrana je 2008. godine. Bila je predstojnica Katedre za metodiku nastave engleskog jezika od 2000. do 2014. godine, kada odlazi u mirovinu. Jedna je od osnivača i prva voditeljica Doktorskog studija glotodidaktike.

Unutar struke bavi se posebno afektivnom domenom ovladavanja stranim jezikom i usvajanjem engleskog jezika u ranoj dobi. Sudjelovala je u šest nacionalnih i osam međunarodnih znanstveno-istraživačkih projekata. Objavila je više od 120 znanstvenih radova, među kojima je dvanaest knjiga (tri autorske, devet ko/uredničkih).

Održala je brojna izlaganja na skupovima, organizirala je nekoliko domaćih i međunarodnih znanstvenih skupova, te predavala na poslijediplomskim specijalističkim tečajevima za poljske profesore metodike.

Bila je predsjednica Hrvatskog društva za primijenjenu lingvistiku, kao i njegova predstavnica u AILA-i, te glavna urednica časopisa *Strani jezici*.

Prof. dr. sc. Željka Kamenov zaposlena je kao redovita profesorica u trajnom zvanju na Katedri za socijalnu psihologiju Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Znanstveni stupanj doktora znanosti iz socijalne psihologije stekla je 1998. godine obranom disertacije pod naslovom "Socijalna (ne)prikladnost prosudbe o uzrocima ponašanja temeljene na grupnoj pripadnosti".

Nastavnica je na preddiplomskom, diplomskom, specijalističkom i doktorskom studiju psihologije u okviru kojih vodi kolegije: Socijalna percepcija i stavovi, Socijalna kognicija, Komunikacijske vještine, Psihologija roda i spola, Psihologija partnerskih odnosa, Kognitivna socijalna psihologija, Suvremeni pristupi istraživanjima bliskih odnosa. Kao nastavnica iz područja socijalne psihologije, metodologije istraživanja i komunikacijskih vještina surađuje i na doktorskim studijima glotodidaktike, kineziologije i socijalnog rada. Zajedno s prof. dr. sc. Vesnom Vlahović-Štetić dobitnica je državne Nagrade Ivan Filipović za doprinos visokom školstvu u RH.

Njeni istraživački i stručni interesi usmjereni su na područje socijalne kognicije (pojam o sebi i drugima, atribucijski procesi, samoregulacija, kognitivni pristup stereotipima, stavovi) kao i na područje bliskih odnosa (privrženost u odrasloj dobi; ljubavni, prijateljski i obiteljski odnosi u odrasloj dobi; rodne uloge). Vodila je niz domaćih i međunarodnih znanstvenih projekata, među kojima su «Uloga socio-kognitivnih procesa u samoregulaciji i interpersonalnim odnosima», «Percepcija, iskustvo i stavovi o rodnoj diskriminaciji u RH», «Nacionalni i europski identitet» te «Rodne, generacijske i kulturalne razlike u izražavanju ljubavi među bračnim partnerima».

Pod njenim mentorstvom izrađeno je i obranjeno više od 90 diplomskih radova, dva magistarska rada, dva specijalistička rada iz kliničke psihologije i devet doktorskih disertacija. Objavila je više od 50 izvornih znanstvenih radova, urednica je i koautorica 7 znanstvenih knjiga, napisala je dva stručna priručnika te uredila tri knjige sažetaka sa znanstvenih skupova. Održala je desetak pozvanih predavanja i podnijela više od 130 priopćenja na međunarodnim i domaćim znanstvenim i stručnim skupovima.

Članica je Hrvatskog psihološkog društva, Hrvatske psihološke komore, Hrvatskog udruženja za bihevioralno-kognitivne terapije, Društva za psihološku pomoć, International Association for Relatioship Research te Society for Personality and Social Psychology.

ZAHVALE

Na ovom bih se mjestu željela zahvaliti svim osobama koje su izravno ili neizravno sudjelovale u stvaranju ove disertacije.

Ponajprije, posebice se zahvaljujem svojim dragim mentoricama prof. dr. sc. Jeleni Mihaljević Djigunović i prof. dr. sc. Željki Kamenov, koje su svojom nesebičnom potporom, vrijednim stručnim komentarima i sugestijama te nadasve toplom ljudskom riječju ohrabrenja i poticanja uvelike olakšale proces stvaranja ovako opsežnog i zahtjevnog rada. Bez njihovog stručnog vodstva i spremnosti da uvijek odvoje vremena za mene ova disertacija ne bi postojala.

Zahvaljujem se također prof. dr. sc. Jeleni Mihaljević Djigunović na stručnom usmjeravanju mojih zanimanja i vrijednoj potpori tijekom poslijediplomskog studija glotodidaktike.

Zahvalnost dugujem prof. dr. sc. Željki Kamenov na komentarima i stručnim savjetima vezanim uz statističku obradu i interpretaciju podataka.

Posebice se zahvaljujem doc. dr. sc. Zvonimiru Galiću na stručnoj pomoći, komentarima i spremnosti da mi omogući prisustvovanju kolegiju Motivacija i radno ponašanje čime je uveliko doprinio nastanku ove disertacije.

Zahvaljujem se svim nastavnicima i nastavnicama koji su sudjelovali u istraživanju, a posebno nastavnicama koje su pristale na individualan razgovor.

Zahvaljujem se Sonji Kezan, spec.ing.tech.inf. na strpljenju, vremenu i stručnim savjetima vezanim uz tablični prikaz podataka.

Također, zahvaljujem se Marijani Šarac, prof. na stručnoj lektorskoj obradi teksta.

Naposljetku, zahvaljujem svim članovima svoje obitelji koji su me svojom bezrezervnom podrškom, razumijevanjem i ohrabrenjem pratili na ovom putu. Disertaciju posvećujem svojim roditeljima, jer bez njihove ljubavi, strpljenja i razumijevanja ovaj rad nikada ne bi ugledao svjetlo dana.

SAŽETAK

Izvor i struktura motivacije za poučavanje engleskoga kao stranoga jezika

U ovom radu istraživali smo relativno neistraženo područje motivacije nastavnika engleskoga kao stranoga jezika. Dörnyei (2001.) naglašava kako je stupanj nastavnikovog entuzijazma i predanosti jedan od najvažnijih čimbenika koji utječu na učenikovu motivaciju za učenje. Mali se broj studija bavi čimbenicima koji motiviraju i demotiviraju nastavnika engleskog jezika (Addison, 2004; Gheralis-Roussos, 2003., Mifsud, 2011.). Cilj ovog istraživanja bio je istražiti čimbenike koji motiviraju i demotiviraju hrvatske nastavnike engleskoga kao stranoga jezika te steći uvid u strukturu nastavnikove motivacije i njegovo viđenje učeničke motivacije. Također smo pokušali utvrditi postoji li povezanost između nastavnikove motivacije i nastavnikova viđenja učeničke motivacije. Pokušali smo doznati postoji li povezanost između nastavnikove motivacije i individualnih nastavnikovih obilježja, zadovoljstva poslom i školskih čimbenika.

Služili smo se mješovitim, kvantitativnim i kvalitativnim pristupom istraživanju motivacije. Kao instrumente koristili smo upitnike konstruirane za potrebe ovog istraživanja, kojima smo ispitali nastavničku motivaciju i njegovo viđenje učeničke motivacije. Glavnom istraživanju prethodilo je predistraživanje kojim smo provjerili metrijske karakteristike upitnika te osigurali pouzdanost i valjanost prikupljenih podataka.

Rezultati kvantitativnog dijela istraživanja potvrđuju nalaze Dinhama i Scott (1998., 2000.) te pokazuju da strukturu motivacije nastavnika engleskoga jezika čine intrinzična motivacija, ekstrinzična motivacija i školski čimbenici te da su nastavnici intrinzično motivirani i motivirani školski čimbenicima, ali ekstrinzično demotivirani. Rezultati nisu ukazali na značajnu povezanost motivacije i ispitanih individualnih nastavnikovih obilježja kao ni na utjecaj čimbenika vremena na razinu motivacije nastavnika. Također, rezultati pokazuju kako nastavnici u cjelini vide svoje učenike motiviranima.

Kvalitativnim dijelom istraživanja, koristeći se polustrukturiranim intervjuima, potvrdili smo spoznaje dobivene kvantitativnim dijelom i detaljnije upoznali čimbenike koji utječu na motivaciju nastavnika engleskog jezika. Općenito se pokazalo da su ispitane nastavnice pretežno intrinzično motivirane za posao koji rade, da im školski čimbenici mogu u tome pomagati ili odmagati ovisno o opremljenosti i ozračju u ustanovi, dok ih ekstrinzični čimbenici (materijalni i statusni) prije svega demotiviraju.

Dobiveni rezultati dovode u pitanje prijašnje jednodimenzionalno gledanje na motivaciju nastavnika samo preko intrinzične i ekstrinzične motivacije kao jedinih motivatora i demotivatora te pozivaju na uključivanje drugih čimbenika (poput školskih čimbenika i čimbenika vremena) u definiciju ovog konstrukta. Za krajnju potvrdu ili pobijanje predloženog modela motivacije nastavnika stranog jezika nužna su buduća istraživanja.

Ključne riječi: glotodidaktika, teorije motivacije, motivacija nastavnika engleskog jezika, viđenje učeničke motivacije i demotivacije, mješovita metoda, suvremena nastava, poučavanje engleskog kao stranog jezika

SUMMARY

Sources and structure of motivation for teaching EFL

This study addresses a largely under-researched area within language motivation research, which is the motivation of teachers of English as a foreign language (EFL). Dörnyei (2001) claims that the teacher`s level of enthusiasm and commitment is one of the most important factors that affects learners` motivation to learn. Few studies on factors that motivate EFL teachers have been found (Addison 2004; Gheralis-Roussos 2003; Mifsud, 2011).

The purpose of this study was to investigate factors that motivate and demotivate Croatian EFL teachers. The main objective was to contribute to the overall understanding of the nature of teacher motivation. One of the aims of this study was to examine teacher perception of their students` motivation, and to get an insight into the relationship between this perception and teacher motivation. We also tried to establish if a relationship exists between teacher motivation and their individual characteristics, their job satisfaction and school factors.

The study uses a mixed methods approach. The materials used included: a questionnaire measuring teacher individual characteristics, their motivation, their perception of their students` motivation, and a semi-structured interview. The initial pilot study helped to ensure validity and reliability of the designed questionnaires and the data gathered.

The results of quantitative part of the research confirmed the classification made by Dinham and Scott (1998, 2000) stating that motivation is influenced by intrinsic, extrinsic and school factors. The results also show the importance of intrinsic and school factors in relation to teacher motivation and extrinsic factors in relation to demotivation. The findings of this study do not point to a significant relationship between teacher motivation and their individual characteristics and neither to the influence of time factor on the level of teacher motivation. The results show that teachers generally perceive their students` motivation.

The results of qualitative part of the research confirmed the results of the quantitative part of the study and gave us a detailed understanding of the factors which influence EFL teacher motivation that points to intrinsic factors as main source of teacher motivation, extrinsic factors as main source of teacher demotivation as well as school factors as being an important source of both teacher motivation and demotivation.

Our findings further question prior unidimensional view of teacher motivation solely through the aspects of intrinsic and extrinsic motivation and call for including other aspects

(such as school factors and time) in its definition. Further research is needed before a final conclusion about the sources of teacher motivation.

Key words: glotodidactics, theories of motivation, English language teacher motivation, perception of students` motivation and demotivation, mixed methods, modern teaching, teaching EFL

SADRŽAJ

1. UVOD 1
1.1 TEORIJE MOTIVACIJE 3
1.2 RANE TEORIJE MOTIVACIJE 4
1.2.1. Teorija hijerarhija potreba 5
1.2.2. EPR teorija 6
1.2.3. Teorija naučenih potreba 6
1.3 NOVIJE TEORIJE MOTIVACIJE 8
1.3.1. Teorija atribucija 8
1.3.2. Teorija samoefikasnosti 9
1.3.3. Moderna teorija očekivanja i vrijednosti 10
1.3.4. Teorija ekstrinzične i intrinzične motivacije 11
1.3.5. Teorija samoodređenja 11
1.3.6. Teorija postavljanja ciljeva 12
1.4 MOTIVACIJA ZA RAD 13
1.4.1. Model karakteristika posla 14
1.4.2. Dvofaktorska teorija 16
1.5 MOTIVACIJA UČENIKA 18
1.5.1. Socioedukacijsko razdoblje 19
1.5.2. Kognitivno- situirano razdoblje 19
1.5.3. Procesno-orijentirano razdoblje 20
1.5.4. Sociodinamično razdoblje 20
1.5.5. Odnos motivacije nastavnika i motivacije učenika 21
1.6 MOTIVACIJA NASTAVNIKA 22
1.6.1. Dörnyeijeva konceptualizacija motivacije nastavnika 23

1.6.1.1. Konceptualizacija nastavničke motivacije prema Gheralis-Roussos 23
1.6.2. Repliciranje Herzbergova modela u obrazovanju 24
1.6.3. Teorija treće domene Dinhama i Scotta 25
1.6.4. Prijedlog novog modela motivacije nastavnika stranog jezika 27
2. CILJEVI I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA 30
3. ISTRAŽIVANJE 32
3.1. PREDISTRAŽIVANJE 32
3.1.1. Sudionici 32
3.1.2. Postupak 34
3.1.3. Instrumenti 34
3.1.4. Rezultati 35
3.1.5. Rasprava i zaključak predistraživanja 40
3.2. GLAVNO ISTRAŽIVANJE 40
3.2.1. KVANTITATIVNI DIO ISTRAŽIVANJA 40
3.2.1.1. METODOLOGIJA 40
3.2.1.1.1. Sudionici 40
3.2.1.1.2. Instrumenti 44
3.2.1.1.3. Postupak 50
3.2.2. REZULTATI 50
3.2.3. KVALITATIVNI DIO ISTRAŽIVANJA 67
3.2.3.1. CILJEVI I PROBLEMI 67
3.2.3.2. METODOLOGIJA 67
3.2.3.2.1. Sudionici 67
3.2.3.2.2. Instrumenti 69
3.2.3.2.3. Postupak 70
3.2.4. REZULTATI 70
3.2.4.1. Motivirane nastavnice 70

3.2.4.2. Niskomotivirane nastavnice 74
4. RASPRAVA 79
4.1. Izvori motivacije i demotivacije nastavnika engleskog jezika u Hrvatskoj 81
4.2. Struktura motivacije nastavnika engleskog jezika 83
4.3. Razlika u motivaciji s obzirom na individualna obilježja nastavnika engleskog jezika 88
4.4. Viđenje učeničke motivacije i demotivacije 91
4.5. Uloga vremena u nastavničkoj motivaciji 93
5. ZAVRŠNA RAZMATRANJA O PROVEDENOM ISTRAŽIVANJU 95
5.1. Metodološka ograničenja provedenog istraživanja 95
5.2. Teorijske i praktične implikacije provedenog istraživanja 96
6. ZAKLJUČCI 103
7. LITERATURA 105
8. PRILOZI 118
9. ŽIVOTOPIS 131

1. UVOD

Potreba za razvojem jezične kompetencije nikada se nije činila toliko važnom kao u ovo doba sve većeg razvoja globalizacije, napretka tehnologija i seobe ljudi. Svima nama za uspješnu komunikaciju s pripadnicima stranih kultura, prijeko je potrebno znanje stranih jezika[1], prije svega engleskog jezika. Uspjeh u ovladavanju inim[2] jezikom obično se povezivao samo s učenikovom motivacijom za učenje, a ne i motivacijom nastavnika. Za razliku od široke teorijske podloge područja motivacije učenika za učenje inog jezika, vrlo su malobrojna istraživanja koja su se bavila motivacijom nastavnika inog jezika kao i tematikom odnosa između motivacije nastavnika i učenika. Mnogi autori (npr. Dörnyei, 2001; Pennington, 1995.) zato ističu važnost empirijskog bavljenja tom problematikom. Novija istraživanja (Guilloteaux, 2007; Guilloteaux i Dörnyei, 2008; Mifsud, 2011.) pokazuju uzajamnu povezanost ove dvije motivacije te naglašavaju kako bez motiviranog nastavnika nema motiviranog učenika, čime se otežava uspješno usvajanja [3]jezika.

Iako istraživanja motivacije imaju dugu tradiciju, dublja analiza postojeće literature otkriva da još uvijek nije postignut dogovor oko određenja koncepta motivacije. Brojni znanstvenici su se pritom koristili različitim pristupima, a rezultat su mnogobrojne teorije motivacije. Iako je tijekom posljednjih desetak godina u svijetu prepoznata potreba za istraživanjima motivacije nastavnika (Addison, 2004; Gheralis-Roussos, 2003; Guilloteaux, 2007.), u Hrvatskoj se ova tema, osim ponekog manjeg istraživanja (Andraka, Predovan, Pap i Mihaljević, 2003; Šarac Lekić, 2014b) povremeno pojavljuje implicitno (Mihaljević Djigunović, 2012.), unatoč tome što je učenje stranih jezika neizostavni dio nacionalnoga kurikula. Što se tiče nastavničke motivacije općenito, postoji nekoliko istraživanja u hrvatskom obrazovnom kontekstu koja se bave učiteljskom motivacijom i motivacijom studenata za odabir učiteljskog zanimanja (Čudina Obradović, 2008; Marušić, Jugović, Pavin Ivanec i Vizek Vidović, 2012; Marušić, Pavin Ivanec i Vizek Vidović, 2010.).

[1] Pojam strani jezik odnosi se na nematerinski jezik koji nema status službenog jezika nego se najčešće uči u školi kao školski predmet (vidi Mihaljević Djigunović, 2013.). U literaturi se osim pojma strani rabi pojam ini jezik kao krovni naziv, no u ovom radu rabi se pojam strani kao prijevodna istoznačnica engleskoga naziva EFL (engl. English as a Foreign Language).

[2] U hrvatskome nazivlju, pojam ini podrazumijeva bilo koji jezik osim prvoga usvojenoga i nadređen je pojmovima drugi i strani jezik (vidi Jelaska, 2007.).

[3] Za nadređeni pojam usvajanje u hrvatskome postoji naziv ovladavanje jezikom. Naziv ovladavanje jezikom ima dvije podređenice: usvajanje koje je prototipno spontano i učenje koje je prototipno svjesno (vidi Jelaska, 2007.). U ovom radu pojam usvajanje koristi se kao nadređenica.

Smatra se da je za uspješnost nastavnog procesa neupitna važnost motivacije nastavnika. Međutim, nema dogovora oko čimbenika koji utječu na nastavničku motivaciju i demotivaciju niti kako bi se moglo na njih utjecati. Vremena se mijenjaju. Prije trideset godina Gardner (1985.) je izvještavao kako su razlozi napuštanja nastavničkoga zanimanja potraga za bolje plaćenim poslom, nezadovoljstvo postojećim ugovorom kao i potreba redovitog vrednovanja rada. Opće je poznato kako se u današnje vrijeme ponašanje učenika i disciplina srozavaju te da oni čine neke od razloga koji odvlače nastavnike u druga zanimanja, a buduće nastavnike dalje od nastavničkog posla. Također se navode nerealna očekivanja koje društvo, roditelji pa i škole imaju od nastavnika, što u konačnici rezultira njegovim osjećajem krivnje i premorenosti radi nemogućnosti udovoljavanja svim zahtjevima. Razinu stresa, prema Dinhamu i Scott (1998.), podiže i velika odgovornost stavljena pred nastavnike od kojih se očekuje da budu čudotvorci modernog doba, što prema Gallowayu i suradnicima (1998.) smanjuje ukupnu razinu zadovoljstva.

Mnogo je pitanja kao i ponuđenih odgovora oko toga što i u kolikoj mjeri utječe na motivaciju i demotivaciju nastavnika. Cilj ovog rada je ponuditi odgovore na neka otvorena pitanja vezana uz izvor i strukturu motivacije nastavnika engleskog jezika.

Rad je podijeljen na dva dijela, prvi teorijski dio i dio rada koji se odnosi na provedeno istraživanje.

U prvom dijelu rada dajemo teorijsku podlogu rada, bavimo se općenito motivacijom i predstavljamo rane i novije teorije motivacije te važeće pojmove za navedene teorije. Također predstavljamo motivaciju za rad gdje opisujemo dvije najpoznatije teorije: *Model karakteristike posla* (Hackman i Oldham, 1975.) i *Dvofaktorska teorija motivacije za rad* (Herzberg i sur., 1959.).

Isto tako bavimo se jednim od najistraživanijih dijelova motivacije, a to je motivacija učenika. Posebnu pozornost pridajemo razvoju motivacije za učenje inog jezika kroz četiri razdoblja koja je predložio Dörnyei (2009., 2012.): socioedukacijsko razdoblje, kognitivno-situirano razdoblje, procesno-orijentirano razdoblje i sociodinamično razdoblje. Naposljetku opisujemo problematiku odnosa motivacije nastavnika i učenika.

Osim toga bavimo se slabo istraživanim područjem glotodidaktike, motivacijom nastavnika. Opisujemo teorijske modele motivacije nastavnika prema Dörnyeiju (2001.), Herzbergu (1959.) i Dinhamu i Scott (2000.), a detaljno predstavljamo izabrana istraživanja motivacije nastavnika u svijetu, koja repliciraju predstavljene teorijske modele, a koja su važna za naše istraživanje. U posljednjem dijelu o teorijskim prikazima također dajemo prijedlog

novog modela strukture nastavničke motivacije koji se oslanja na Herzbergovu (1959.), Dinhamovu i Scottovu (2000.) te Dörnyeijevu (2001.) teoriju.

U drugom dijelu rada opisujemo vlastito empirijsko istraživanje motivacije nastavnika engleskog jezika u hrvatskom okružju. Ponajprije predstavljamo ciljeve i istraživačka pitanja, zatim opisujemo metodologiju predistraživanja, pojašnjavamo uzorak, korištene instrumente i postupak. Naposljetku prikazujemo rezultate provedenoga predistraživanja.

Nadalje, predstavljamo kvantitativni i kvalitativni dio istraživanja, zasebno opisujemo njihovu metodologiju, uzorak, postupak i korištene instrumente te prikazujemo dobivene rezultate.

Obrazlažemo rezultate u obliku rasprave u kojoj uspoređujemo dobivene rezultate s rezultatima prijašnjih istraživanja te pronalazimo teorijsko uporište naših nalaza. Iznosimo implikacije dobivenih rezultata za teoriju i praksu, ograničenja provedenog istraživanja te donosimo zaključak. Na kraju rada je popis literature i prilozi.

1.1 TEORIJE MOTIVACIJE

"Teorije motivacije su kao cipele: nekoliko pari je prikladno u većini situacija; niti jedan par nije dobar za sve situacije; neke su elegantne, ali samo uz određenu odjeću; druge su pak za posebne okolnosti, npr. za plažu; ponekad ih treba popraviti ili zamijeniti kad stilski zastare."

Kanfer, Chen i Pritchard, 2008., str.7-8

Vrlo je teško odrediti koncept motivacije. Početkom 20.stoljeća, motivacija se smatrala jednom od psihologijskih tema. Brojni znanstvenici desetljećima pokušavaju postići dogovor oko njenog određenja. Pritom se koriste različitim pristupima, a rezultat su mnogobrojne teorije motivacije. Riječ motivacija izvodi se iz latinske riječi movere koja znači kretati se. Riječ je o psihološkom konceptu koji se ne može direktno promatrati, a definira se u obliku obrazaca ponašanja pojedinaca. Predstavlja krovni termin kojim se mogu objasniti različita ljudska ponašanja (Hettiarachchi, 2010.). Motivacija nije stabilno stanje, već dinamičan proces koji se mijenja kroz vrijeme (Shoaib i Dörnyei, 2005.). U nastavku će se prikazati razvoj ranih teorija iz kojih su se razvile novije teorije motivacije, te će se također prikazati teorije koje su važne

za ovo doktorsko istraživanje i koje su se koristile u dosadašnjim istraživanjima motivacije nastavnika stranog jezika.

1.2 RANE TEORIJE MOTIVACIJE

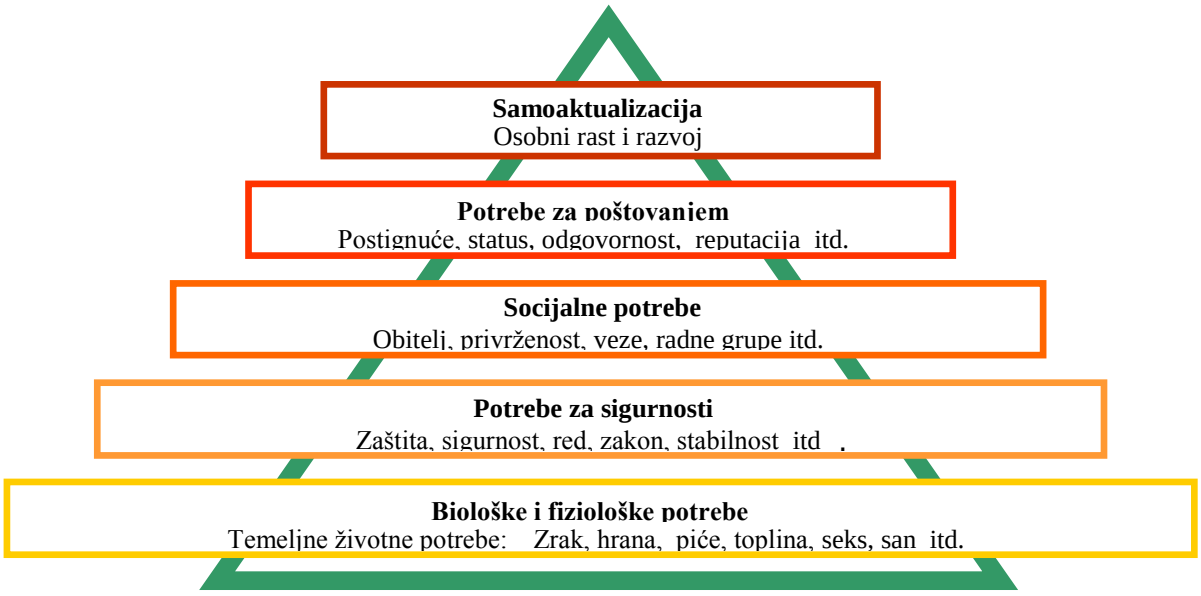
Postojali su razni pristupi određenju motivacije. Ranije motivacijske teorije povezne su s teorijama psihoanalize i temelje se na biološkim nagonima, to jest na Freudovom (1966.) poimanju nagona koji je glavni energetski pokretač ponašanja. Antipod teorijama bioloških nagona (Adler, 1927., 1964; Freud, 1920., 1923.) su biheviorističke teorije (Hull, 1943; Skinner 1938., 1953., 1957.; Pavlov, 1897., 1927; Watson, 1913., 1930.) koje tvrde da je ponašanje određeno podražajima koji nameću odgovor. Kognitivisti (Atkinson 1964; Bandura, 1991.) vide motivaciju kao unutarnji proces koji se ne može proučavati neposredno već samo kroz svoje ishode te čini poveznicu između kompetencija i ponašanja. Humanističke teorije (Maslow, 1943; Rogers, 1951.) tvrde da motivacija izvire iz pojedinca te naglašavaju njegovu sposobnost i potencijal.

Kasnije se teorije motivacije dijele na sadržajne i procesne teorije motivacije (Molander i Winterton, 1994.). Sadržajne teorije imaju opisni pristup te pokušavaju odrediti koji čimbenici unutar pojedinca i njihovog okruženja motiviraju i održavaju određeno ponašanje. Ove teorije pretpostavljaju da su svi ljudi motivirani zajedničkim skupom čimbenika. S druge strane, procesne teorije motivacije su analitičke te se bave utvrđenim međudjelovanjem između čimbenika poput međusobnog utjecaja osobnih karakteristika i karakteristika posla. Opće je prihvaćeno kako procesne teorije motivacije daju bolje teorijsko objašnjenje motivacije za rad od sadržajnih teorija (Barnabé i Burns, 1994.).

Pod sadržajne teorije motivacije spadaju: *Teorija hijerarhija potreba* (Maslow, 1943.), *EPR (egzistencijalne potrebe, povezanost, razvoj) teorija* (Alderfer, 1969; 1972.), *Teorija naučenih potreba* (McClelland, 1961.) i *Dvofaktorska teorija* (Herzberg, 1959.) o kojoj ćemo više govoriti kasnije (pod 1.4.2. Dvofaktorska teorija). Ove teorije usmjerene su na proučavanje ljudskih potreba, odnosno na to što motivira pojedinca. Usredotočuju se na pokušaj razumijevanja kakve potrebe pojedinci imaju i kako mogu zadovoljiti te potrebe. Objašnjavaju nam dinamiku čovjekovih potreba i zašto neki pojedinci imaju različite potrebe u različito vrijeme. Iako je nemoguće odrediti sve ljudske potrebe, ovom skupinom teorija nastoji se zadovoljiti većina ljudskih potreba.

1.2.1. Teorija hijerarhija potreba

Maslow (1943.) je smatrao da biheviorističke teorije uvjetovanja nisu u potpunosti objasnile i obuhvatile složenost ljudskog ponašanja. Temeljna pretpostavka teorija potreba je da su ljudi u slučaju doživljene neravnoteže ili nedostatka motivirani poduzeti nešto kako bi zadovoljili svoju potrebu. Hijerarhija potreba (Slika 1.) često je prikazivana u obliku piramide s pet stupnjeva. Na dnu se nalaze potrebe nižeg reda (tzv. deficitne potrebe koje uzrokuju krizu, neuspjeh stvara deficit u pojedinca) dok se pri vrhu nalaze potrebe višeg reda (tzv. potrebe za rastom koje vode do poboljšanog zdravlja i dugovječnosti koje zahtijevaju bolje vanjske uvjete). Nepoštivanje redoslijeda ostvarivanja potreba može imati negativne posljedice, kao što su frustracija, osjećaj nemoći i nesposobnosti, zlovolja, agresija, pa čak i teži psihički poremećaji poput depresije i autodestrukcije. Potrebe višeg reda javljaju se tek kad je prethodni stupanj zadovoljen. Maslow tvrdi kako su sve potrebe urođene i personalne, ali ne odbacuje utjecaj situacijskih varijabli na razvoj ličnosti.



Slika 1. Maslowljeva hijerarhija potreba

Izvor: Robbins, S.P.: "Organizational Behaviour", Prentice Hall, Inc., 2001., str. 156.

Maslowljeva teorija je široko prihvaćena i na njoj se temelje brojne organizacijske intervencije kao što su npr. sudjelovanje u odlučivanju, obogaćenje rada ili povećanje kvalitete radnog života. Prema ovoj teoriji, organizacije moraju koristiti različite nagrade kako bi motivirali zaposlenike budući da se oni nalaze na različitim razinama hijerarhije. Prepoznala je da novac nije jedini motiv za rad te da postoje individualne razlike u motivaciji.

1.2.2. EPR teorija

Alderfer (1969., 1972.) modificira Maslowljevu hijerarhiju potreba tako što ustanovljuje tri kategorije potreba, koje nisu strogo hijerarhijske. Spominju se *egzistencijalne potrebe* koje uključuju fiziološke potrebe i sigurnost, *potrebe za pripadanjem* (socijalne potrebe) i *potrebe za rastom* koje uključuje ego potrebe i samoaktualizaciju.

Kod Alderfera, kao i kod Maslowa, prisutan je mehanizam regresije i progresije. Smatra da ljudi na frustraciju odgovaraju regresijom na niže potrebe. Ove potrebe su raspoređene po važnosti, ali smatra da mogu biti istodobno aktivne.

1.2.3. Teorija naučenih potreba

David C. McClleland (1961.) daje postavke teorije naučenih potreba koja naglašava tri ljudske potrebe: *potreba za postignućem*, *potreba za moći* i *potreba za pripadanjem*.

Potreba za postignućem polazi od pretpostavke da pojedince motivira želja, odnosno težnja za postignućem u radu. Takve pojedince karakterizira postavljanje vrlo visokih, ali ostvarivih ciljeva. Također su spremni na rizik koji oprezno procjenjuju, te prihvaćaju izazove i odgovornost. *Potreba za moći* iskazuje se kod pojedinaca koje motivira želja da utječu na druge te preuzimaju odgovornost za ponašanje podređenih i donesene odluke. *Potreba za pripadanjem* uključuje sklonost timskom radu i suradnji kao motivacijskom čimbeniku te održavanje bliskih, prijateljskih odnosa.

Procesne teorije

Kod procesnih teorija naglašavaju se psihološki procesi i sile koje utječu na motivaciju i usmjerene su na to „kako“ motivirati ponašanje pojedinca. Ove teorije poznate su i kao kognitivne teorije zato što se bave ljudskim opažanjima njihove radne okoline. Neke od vodećih procesnih teorija motivacije su: *Teorija jednakosti* (Adams, 1963., 1965.), *Teorija očekivanja* (Vroom, 1964.) i *Teorija postavljanja cilja* (Locke, 1968.) o kojoj ćemo više govoriti u odjeljku o novijim teorijama motivacije. Sve ove teorije izrazito naglašavaju očekivanja ljudi da će njihovo ostvarivanje zadanih ciljeva rezultirati određenim željenim efektima, pa se stoga često nazivaju i teorijama očekivanja.

Teorija jednakosti

Teorija je temeljena na procesu socijalne razmjene gdje ljudi ulažu napor u skladu s očekivanjima rezultata. Motivacija pojedinca mijenjat će se prema njegovoj percepciji pravednosti nagrađivanja. Adams (1963.) tvrdi da će zaposlenik zbrojiti sva svoja ulaganja u posao i promatrati ih u odnosu na postignuti rezultat. Zatim će usporediti odnos svojih rezultata i ulaganja s odnosom rezultata i ulaganja drugih pojedinaca. Ukoliko je on jednak, zaposlenik doživljava pravednost nagrade. Ukoliko je zaposlenikov omjer manji u odnosu na kolege javit će se doživljaj potplaćenosti ili u suprotnom slučaju, preplaćenosti. Glavni pojmovi teorije su *ulaganje* (u rad), odnosno zalaganje, obrazovanje, iskustvo, vježbanje i *rezultati* (plaća, nagrade, priznanje, ocjene).

Teorija očekivanja

Glavna pretpostavka Vroomove teorije (1964.) je da je glavni pokretač aktivnosti očekivanje poželjnih rezultata akcije. Prije nego što se pokrene na bilo kakvu aktivnost, pojedinac se pita što može očekivati kao rezultat svoje aktivnosti. Ljudi se odlučuju na napor kad procijene vrijednosti, mogućnosti i vjerojatnost postizanja cilja. Stoga je za Vrooma glavni problem u tome da se utvrdi zašto se pojedinac u konkretnoj radnoj situaciji opredijelio za jednu, a odbacio drugu alternativu. U traženju tog odgovora Vroom uvodi *koncept valencije, koncept očekivanja i koncept instrumentalnosti*. *Koncept valencije* objašnjava izbor neke alternative kroz značenje, odnosno koliko je izabrana alternativa privlačna pojedincu. *Koncept očekivanja* objašnjava izbor neke alternative očekivanjem pojedinca da tim izborom može ostvariti željene ciljeve. *Koncept instrumentalnosti* objašnjava izbor neke alternative ponašanja vezom između različitih sastavnica (npr. veza između visine plaće i uloženog napora).

Teorija očekivanja tvrdi kako pojedinci imaju različiti set ciljeva i mogu biti motivirani ako vjeruju: (a) da postoji *pozitivna korelacija između truda i izvedbe*; (b) kako će *zahtijevana izvedba dovesti do željenog cilja*; (c) *nagrada će zadovoljiti važnu potrebu*; a (d) *potreba je dovoljno jaka* da učini trud smislenim.

Vroomova teorija očekivanja ili VIE teorija vrijedi za intraindividualne usporedbe, tj. za opisivanje pojedinačne motivacije u raznim prilikama. Ona kvantificira i predviđa uloženi napor pojedinca u neku aktivnost. Vroom (1964.) je sugerirao kako valencija, očekivanje i

instrumentalnost tvore motivacijsku silu koja u konačnici potiče ponašanje. Izrazio je uvjerenje kako se ta sila može i matematički izraziti.

Na temelju svega Vroom zaključuje da na intenzitet motivacije ravnomjerno utječe povećavajuća funkcija valencija i očekivanja. To znači da je motivacija rezultat važnosti koju pojedinac pridaje ciljevima koje želi ostvariti izabranom alternativom i njegovih očekivanja da će upravo tom alternativom ostvariti te svoje ciljeve.

1.3 NOVIJE TEORIJE MOTIVACIJE

Pred kraj 20. stoljeća pojavilo se nekoliko kognitivnih teorija koje se koriste u istraživanjima motivacije za ovladavanje inim jezikom. Prva teorija je *teorija atribucija* (Weiner, 1985.) koja postaje osnovni model za istraživanje motivacije učenika u 1980. godinama. Nadalje, *teorija samoefikasnosti* (Bandura, 1991.) tumači samoefikasnost kao viđenje vlastitih sposobnosti za organiziranje i izvršavanje određenih radnji potrebnih za ostvarenje zadanih tipova izvedbi. Slijede *moderna teorija očekivanja i vrijednosti* (Wigfield, 1994.). i *teorija ekstrinzične i intrinzične motivacije* (Porter i Lawler, 1968.) koja se originalno temelji na Vroomovoj (1964.) teoriji očekivanja radne motivacije. Jedan od najutjecajnijih pristupa u motivacijskoj psihologiji zastupljen je u *teoriji samoodređenja* (Deci i Ryan, 1985.). Posljednja je *teorija postavljanja ciljeva* (Locke i Latham, 1990.). Postavljanje ciljeva je jedan od najvažnijih motivacijskih procesa jer se smatra da bi trebao regulirati pojedinčeve radnje. U nastavku ćemo detaljnije proučiti ove teorije.

1.3.1. Teorija atribucija

Bernard Weiner (1974; 1985.) razvio je teorijski okvir koji pokušava objasniti svrhu i posljedice različitih tumačenja uspjeha i neuspjeha. Kao posrednike između čovjekovog iskustva i nekog budućeg uloženog truda, a u svrhu postizanja nekog ishoda, uvode se atribucije koje su definirane kao percipirani uzroci djelovanja. Weiner drži da je naša motivacija za ustrajanjem u nekoj aktivnosti određena našim prethodnim doživljajem uspjeha i neuspjeha u sličnim situacijama te načinom na koji tumačimo uzroke svog postignuća. Objašnjenja se mogu klasificirati s obzirom na tri obilježja: *mjesto uzroka* (može biti unutarnje ili vanjsko; unutarnje je povezano s osobinama pojedinca, a vanjsko s obilježjima situacije), *stabilnost uzroka* (može biti stabilna kao sposobnosti ili nestabilna kao zalaganje) i *mogućnost kontrole* (može biti kontrolirana tj. više podložna našoj kontroli kao trenutno zalaganje ili nekontrolirana tj. manje podložna našoj kontroli kao inteligencija).

Atribucije, prema Weineru, djeluju na očekivanje budućih uspjeha, na ponašanje i emocionalne reakcije. Smještanje uzroka na *dimenziju mjesta* određuje *emocionalne reakcije*. Učenik će osjećati veći ponos, odnosno sram ako uspjeh ili neuspjeh pripisuje unutrašnjim uzrocima. Osjećat će veći ponos ako uspjeh pripiše sposobnostima i trudu, a ne profesorovoj pomoći ili lakoći zadatka. Smještanjem uzroka na *dimenziju stabilnosti* izravno se utječe na *očekivanje budućeg uspjeha*. Pripisivanje postignutog uspjeha stabilnim činiteljima (sposobnosti ili težina zadatka) dovest će do viših očekivanja budućih uspjeha nego atribucija nestabilnim činiteljima (trenutnom zalaganju ili sreći). Neuspjeh koji se pripisuje slaboj sposobnosti ili težini zadatka dovest će do nižih očekivanja budućeg uspjeha nego li pripisivanje neuspjeha nestabilnim činiteljima (zalaganje, loša sreća). Smještanje uzroka na *dimenziju mogućnosti kontrole* utječe na *ponašanje usmjereno prema postignuću.* Učenici koji vjeruju da mogu upravljati situacijom (izborom zadatka, kontroliranjem zalaganja) skloniji su biranju težih zadataka i dulje u njima ustraju. Oni koji misle da nemaju mnogo utjecaja na ishod jer misle da ishod njihovog ponašanja ovisi o sreći ili slučajnostima, ne trude se osobito i lako odustaju.

Ljudi obično uspjeh i neuspjeh pripisuju sposobnostima, te zato teško doživljavaju neuspjeh što dovodi do opadanja motivacije. Najbolje je shvaćanje kako uspjeh ovisi o našem trudu, te neuspjeh treba doživjeti kao motivaciju za dodatni trud.

1.3.2. Teorija samoefikasnosti

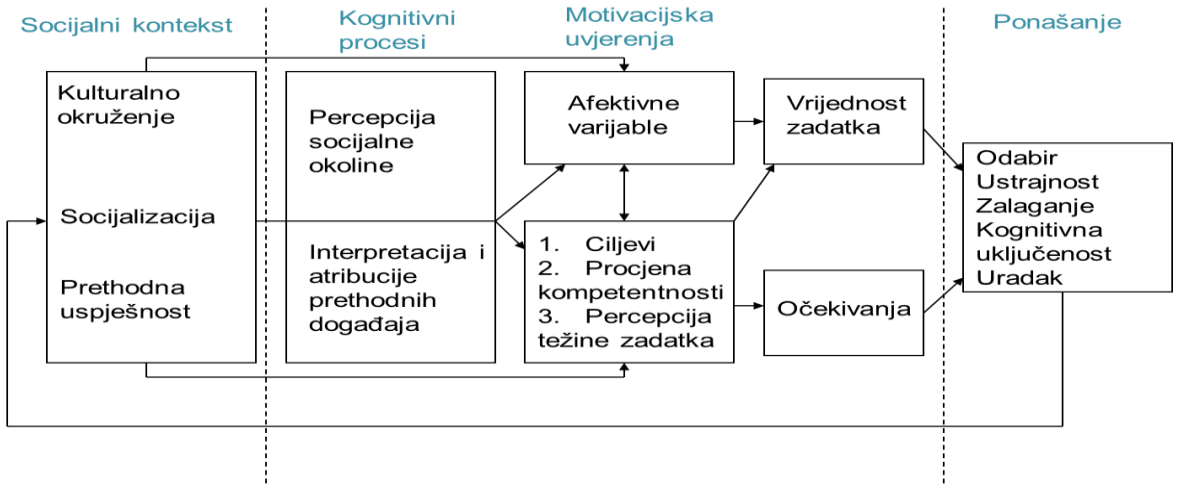
Bandura (1991.) tumači samoefikasnost kao viđenje vlastitih sposobnosti za organiziranje i izvršavanje određenih radnji potrebnih za ostvarenje zadanih tipova izvedbi. Varira u jačini te utječe na način na koji ljudi osjećaju, misle, ponašaju se i kako se motiviraju. Osobni faktori (kognitivni, emocionalni i biološki), faktori okoline i ponašanje imaju međusobno interaktivni utjecaj u Bandurinom modelu uzajamnog determinizma.

Bandura (1997.) smatra da su vjerovanja o efikasnosti ključan čimbenik u sustavu ljudskih sposobnosti. Ova teorija predviđa da kada je percepcija samoefikasnosti visoka, osoba će se uključiti u izvođenje zadataka koji unapređuju razvoj njenih vještina i sposobnosti, a kada je samoefikasnost niska, ljudi se ne će uključivati u nove zadatke koji bi im mogli pomoći da nauče nove vještine. Uz to, izbjegavajući takve zadatke, osoba ne će dobiti nikakvu ispravnu povratnu informaciju kojom bi se mogla suprotstaviti negativnoj percepciji samoefikasnosti (Juretić, 2008.).

U teoriji samoefikasnosti dva su osnovna tipa očekivanja u procesu realizacije ponašanja usmjerenog k cilju: Očekivanje samoefikasnosti i očekivanje ishoda. Očekivanje ishoda odnosi se na vjerovanje pojedinca da će neko ponašanje dovesti do željenog ishoda, a očekivanje osobne efikasnosti na uvjerenje pojedinca da je sposoban ostvariti ponašanje koje će voditi takvom ishodu (Ivanov, 2007.). Potrebno je razlikovati ove dvije vrste očekivanja. Tako netko može vjerovati da će određena ponašanja voditi željenom ishodu (očekivanje pozitivnog ishoda), a da istovremeno ne poduzima takva ponašanja, jer misli da ih ne može uspješno realizirati (očekivanje niske samoefikasnosti). Iz toga proizlazi da je očekivanje samoefikasnosti važno za pokretanje akcije i za ponašanja koja će dovesti do ostvarenja cilja. Samoefikasnost snažno određuje buduće ponašanje i određuje količinu napora koji će ljudi uložiti u određenim prilikama (Vlahek, 2008.).

1.3.3. Moderna teorija očekivanja i vrijednosti

Moderna teorija očekivanja i vrijednosti (Wigfield, 1994.) temelji se na Atkinsonovoj teoriji očekivanja (1957.). Razlike između tih dviju teorija su u tome što novija teorija bolje povezuje sastavnice s psihološkim i sociokulturoškim determinantama te su sastavnice bazirane na realnijim zadacima postignuća. Nedostatak starije teorije bio je nedovoljno objašnjen čimbenik vrijednosti.



Slika 2. Model očekivanja i vrijednosti

Izvor: Wigfield A., Eccles J.: „Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation“, Contemporary Educational Psychology 25, 2000., str. 69.

Teorija očekivanja i vrijednosti (Slika 2.) ističe se kao jedan od najvažnijih pristupa u određivanju koju ulogu ima motivacija u procesu učenja. Suvremenu teoriju očekivanja i vrijednosti formulirali su Eccles, Wigfield i njihovi suradnici (Eccles, 2005; Eccles i Wigfield, 2002; Wigfied, 1994; Wigfield i Eccles, 2000.). Ključna pretpostavka ovoga modela jest da na ponašanje u akademskim situacijama najviše utječu motivacijska uvjerenja – *očekivanja uspjeha* i *vrijednost zadatka* (Rovan, Pavlin-Bernardić i Vlahović-Štetić, 2013.). Očekivanje uspjeha definira se kao uvjerenje pojedinca o tome koliko će biti uspješan u budućim aktivnostima, bilo u neposrednoj ili daljnjoj budućnosti, dok se vrijednost zadatka odnosi na uvjerenja koja pojedinac može imati o razlozima zbog kojih se uključuje u neku aktivnost, odnosno kako ta aktivnost zadovoljava njegove potrebe (Eccles i Wigfield, 2002.). Ova je teorija rezultirala velikim brojem istraživanja koja se najvećim dijelom temelje na longitudinalnim istraživanjima djece od predškolskog uzrasta do kraja srednjoškolskog obrazovanja (Eccles i Wigfield, 1995; Jugović, Baranović i Marušić, 2012; Wigfield i Cabria, 2010; Wigfield i sur., 2009; Wigfield, Tonks i Eccles, 2004.).

1.3.4. Teorija ekstrinzične i intrinzične motivacije

Po ovoj teoriji Portera i Lawlera (1968.), intrinzično motivirani pojedinac zadovoljan je samim radom, a ekstrinzično motivirani pojedinac opipljivim ili usmenim nagradama. Osim valencije, instrumentalnosti i očekivanja kao u Vroomovoj (1964.) *teoriji očekivanja radne motivacije* na motivaciju djeluju: *sposobnost i osobine* (kompetencija – osjećaj da možemo postići ono što smo naumili), *percepcija vlastite uloge* (jasnoća uloge – što ja mogu napraviti), *intrinzična i ekstrinzična nagrada* (što nas motivira na aktivnost) i *pravednost nagrade* (hoću li dobiti nagradu koja odgovara uloženom trudu). Pored intrinzične i ekstrinzične motivacije, Deci i Ryan (1985.) uvode treći termin - *amotivaciju* koji označuju osjećaj nesposobnosti i bespomoćnosti u vezi s aktivnošću te izostanak intrinzične i ekstrinzične motivacije. Intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju stavljalo se na suprotne strane, ali su istraživanja (npr. Deci i Ryan, 2000., Deci, Ryan i sur., 1999.) pokazala da one nisu međusobno isključive, već istovremeno utječu na motivaciju pojedinca.

1.3.5. Teorija samoodređenja

Teorija samoodređenja koju su razvili Deci i Ryan (1985.) trebala bi rastumačiti kontinuum samoregulacije motivacije koji se kreće od amotivacije, preko ekstrinzične motivacije te u konačnici vodi do intrinzične motivacije.

Intrinzična motivacija, prema Ryanu i Deciju, je tendencija pojedinca prema traženju novosti, izazovu istraživanja i pronalaženja te razvijanja novih potencijala i učenju novog. Nastaje iz unutarnjih pobuda, a zadovoljstvo proizlazi iz same te aktivnosti ili njenog značenja, a ne zbog vanjskih razloga. Za razliku od intrinzično motivirane aktivnosti, ekstrinzična motivacija povezana je s radnjama radi postizanja cilja poput dobivanja pohvala, ocjena, novca. Postoji niz pretpostavki vezanih uz ovu teoriju, od kojih je osnovna kako ljudi *preferiraju kontrolu u motivaciji*, što je posebice izraženo kod pojave intrinzične motivacije (Deci i Ryan, 1985.). Nadalje, Ryan i Deci (2000.) naglašavaju kako ljudska bića mogu biti (a) *proaktivna* i uključena, ili alternativno, (b) *pasivna* i otuđena, većinom pod utjecajem socijalnih uvjeta u kojima se razvijaju i funkcioniraju. U skladu s tim, istraživanja koja su vođena teorijom samoodređenja usmjerena su na društvene kontekstualne uvjete koji olakšavaju prirodan proces samomotivacije i zdravoga psihološkoga razvoja. Detaljno su proučavani čimbenici koji unaprjeđuju ili potkopavaju intrinzičnu motivaciju, samoregulaciju i opću dobrobit (Ryan i Deci, 2000.). Ryan i Deci također uvode poveznicu s klasičnim *teorijama potreba*, integrirajući u svoju teoriju samoodređenja tri osnovne psihološke potrebe za koje smatraju kako se dosljedno pojavljuju u istraživanjima. Te su osnovne potrebe: (1) *Potreba za kompetencijom*, (2) *autonomijom* i (3) *društvenom povezanosti*, koje, kada su zadovoljene, vode do samomotivacije i mentalnog zdravlja, a kada su zanemarene, vode do smanjene motivacije i narušene opće dobrobiti (Ryan i Deci, 2000.).

Deci i Ryan koriste dihotomiju intrinzične i ekstrinzične motivacije kao temelj novog modela autonomne i kontrolirane motivacije. Autonomna motivacija odnosi se na svojevoljno djelovanje pojedinca s pravom izbora, dok kontrolirana motivacija opisuje pojedinca koji djeluje s osjećajem pritiska bez iskustva donošenja odluka. U ovoj je teoriji jasna razlika između intrinzične i ekstrinzične motivacije te se, primijenjeno na motivaciju nastavnika, priznaje važnost nastavnikove okoline i posebice njegove autonomije. U pitanjima motivacije za ovladavanje stranim jezikom, ova teorija smatra se jednim od najutjecajnijih pristupa (Noels i sur., 1999., 2000.).

1.3.6. Teorija postavljanja ciljeva

Osnovna pretpostavka *teorije cilja*, koju je postavio Edwin A. Locke (1968.) i proširio s Garyjem Lathamom (Locke i Latham, 1990.), sadržana je u postavljanju jasnih, dobro razrađenih i dostižnih ciljeva koji djeluju motivirajuće te s kojima se ostvaruje i povećana učinkovitost. Ciljevi su razlozi obavljanja nekog zadatka te se predlažu dva tipa ciljeva: *unutarnji i svjesni* te *vanjski i nesvjesni*. Važnost postavljanja ciljeva je u tome što daje

pojedincu svrhovitost i omogućuje mu da *bude* prepoznat te se osjeća sposobnim i ponosnim pri ispunjenju ciljeva.

Osnovne pretpostavke teorije postavljanja ciljeva:

- Ciljevi i namjere upravljaju ljudskim ponašanjem.
- Viši ili teži ciljevi rezultiraju višim razinama radne uspješnosti od lakih.
- Specifični ciljevi rezultiraju višim razinama radne uspješnosti od neodređeno postavljenih ciljeva.
- Poticaji kao što su npr. novac, povratna informacija, natjecanje nemaju učinak na ponašanje ako ne vode do postavljanja i/ili prihvaćanja specifičnih, teških ciljeva.

Drugim riječima, pojedinac postavi neki cilj, te se ponaša tako da ga postigne, a rezultat ponašanja pojedinac procjenjuje prema postavljenom cilju (svojim vrijednostima). Pojedinac nezadovoljan razlikom između zadanog cilja i postignutih rezultata postavit će novi cilj. Kako bi se postigli, ciljevi moraju biti izazovni, specifični i bliski. Kada učenik ostvari dobro postavljeni cilj i za to dobije pohvalu, on se osjeća uspješnim, a pohvalu doživljava iskrenom jer ima mjerljivi dokaz svog uspjeha. Također jasno vidi vezu između svog zalaganja i uspjeha, što samo po sebi djeluje motivirajuće.

1.4 MOTIVACIJA ZA RAD

Motivacija je jedan od najkompleksnijih izazova za veliku većinu rukovoditelja današnjice. Složenost motivacije prije svega izvire iz psihofizičkih, socijalnih i demografskih različitosti samih zaposlenika. Ono što motivira jednu osobu za rad, može biti kontraproduktivno za motivaciju druge osobe. Isto tako motivacija ovisi i o obliku organizacije, opisu posla i korporativnoj kulturi. Uz to, ono što je motiviralo zaposlenike u nekadašnjem industrijskom poslovnom okružju u današnjem visoko-tehnološkom nema iste učinke (Matijević Šimić, 2011.).

U kontekstu poduzeća, motivacija se može promatrati s dva gledišta. S gledišta pojedinca, motivacija je unutarnje stanje koje vodi ostvarenju cilja. S gledišta rukovoditelja, motivacija je aktivnost koja osigurava da ljudi teže postavljenim ciljevima i da ih ostvaruju. Na individualnu motivaciju djeluje mnoštvo čimbenika koji se prema Bubleu (2006.) mogu svrstati na:

a) *Individualne osobine* koje predstavljaju potrebe, vrijednosti, stavove, interese, percepcije, preferencije te očekivanja koja posjeduju pojedinci. One se razlikuju od osobe do osobe, što utječe i na razlikovanje njihovih motiva za izvršavanje radnih zadataka.

b) *Karakteristike posla* koje predstavljaju atribute posla, kao što su kompleksnost, autonomnost, raznolikost, povratna informacija o rezultatima, intrinzične nagrade. Jedan te isti posao može biti različito karakteriziran po različitim obilježjima. Rukovodstvo mora voditi računa da prilikom dodjele poslova uspostavi sklad između individualnih karakteristika i karakteristika posla.

c) *Organizacijske karakteristike* koje predstavljaju pravila i procedure, personalnu politiku, praksu rukovoditelja i sustave nagrađivanja kojima se doprinosi učinkovitosti poduzeća. Svi ovi instrumenti moraju biti sastavljeni tako da privlače nove, a zadržavaju postojeće zaposlenike.

U radnim se organizacijama početkom 20. stoljeća naglasak stavljao samo na količinu proizvodnje. Ubrzanim razvojem industrije razvila se potreba za novim poimanjem poslovne zbilje. Upravljanje i razvoj ljudskih resursa postaju sve značajniji zbog novog mjesta i uloge čovjeka u svim društvenim procesima kao i u njihovom upravljanju. Motivacija i zadovoljstvo zaposlenika postaju temeljem zanimanja suvremenog menadžmenta ljudskih resursa jer jedino se izgradnjom kvalitetnog motivacijskog sustava može pomoći poduzeću da poveća svoju konkurentsku sposobnost i vrijednost (Rašić, 2012.).

Dolazi do razvoja teorija karakteristika posla koje se temelje na pretpostavci kako se ključ za razumijevanje motivacije zaposlenika nalazi u sadržaju njihovih poslova. Kao glavni mehanizam motiviranja navodi se zadovoljenje potreba zaposlenika. Ističu se dvije glavne teorije: *Model karakteristika posla* Hackmana i Oldhama (1975.) te Herzbergova *dvofaktorska teorija motivacije za rad* (1959.).

1.4.1. Model karakteristika posla

Polazna pretpostavka ove teorije je da su potrebe nižeg reda u suvremenom društvu uglavnom zadovoljene te ne služe kao motivacijski poticaj, osim u slučaju neuobičajenih okolnosti. Međutim, to nije slučaj s potrebama višeg reda.

Prema Hackmanu i Oldhamu (1975.), organizacija posla trebala bi posjedovati određene karakteristike koje će stvoriti uvjete za višu motivaciju za rad, zadovoljstvo i

izvršavanje posla. Njihov se model sastoji od pet osnovnih karakteristika posla koje tvore tri psihološka stanja pridonoseći mnoštvu povoljnih poslovnih i osobnih ishoda.

Temeljne karakteristike posla su *raznolikost vještina* (eng. skill variety), *identitet zadatka* (eng. task identity), *značajnost zadatka* (eng. task significance), *autonomija* (eng. autonomy) *i povratna informacija* (eng. feedback). Raznolikost vještina propituje zahtijeva li posao veliki raspon vještina i pruža li raznolike zadatke koje treba obaviti. Pojedinac će biti motiviraniji što posao zahtijeva veći skup vještina. Identitet zadatka označuje je li zaposlenik u mogućnosti izvesti cjelovit i jasan dio posla. Pojedinac će biti motiviraniji ako radi cijeli raspon zadatka. Važnost zadatka govori je li posao važan za druge u organizaciji i/ili organizaciju u cjelini. Ona utječe na doživljenu smislenost posla. Autonomija označuje stupanj slobode i neovisnosti koju zaposlenik ima na svom poslu, odnosno osobnu odgovornost zaposlenika za tijek i ishode posla koja utječe na doživljenu odgovornost na poslu. Povratna informacija označuje stupanj u kojem zaposlenik dobiva direktne i učestale povratne informacije o učinkovitosti te utječe na poznavanje rezultata.

Motivacijski potencijal svakog posla ovisi o tri ključna psihološka stanja: *doživljena smislenost posla, doživljena odgovornost na poslu i poznavanje rezultata.* Doživljena smislenost posla znači da zaposlenici trebaju osjećati da njihov posao za njih ima značenje i da je u skladu s njihovim sustavom vrijednosti. Doživljena odgovornost na poslu znači da zaposlenici trebaju osjećati da su oni odgovorni za tijek i ishode posla. Poznavanje rezultata označuje da zaposlenici trebaju imati stalnu povratnu informaciju o svom radnom učinku. Ova tri psihološka stanja su pod utjecajem prirode posla i pet temeljnih karakteristika posla.

Naglasak modela je na mogućnosti oblikovanja motivirajućih poslova. Rukovoditelji su u prilici preoblikovati poslove tako da zaposlenicima pruže zanimljivije, važnije i smislenije poslove. Ciljevi modela karakteristike posla su: (a) Oblikovanje prirodne jedinice rada kako bi se povećali identitet i značajnost zadatka, (b) kombiniranje zadataka radi povećanja raznolikosti vještina, autonomije i povratne informacije, (c) uspostavljanje odnosa s klijentima i korisnicima kako bi se povećala raznolikost vještina, autonomnost i povratna informacija, (d) povećanje odgovornosti i kontrole što je ranije bilo pod utjecajem rukovoditelja radi povećanja autonomije, (e) "otvaranje" kanala povratnih informacija.

Hackman i Oldham konstruirali su upitnik kojim se mjeri pet karakteristika posla. Na temelju rezultata na skalama računa se *motivacijski potencijal posla* (eng. Motivating Potential Score – **MPS**). Od 5 karakteristika posla najvažnije su autonomija i povratna informacija. Ukoliko je bilo koja od njih 0, i MPS iznosi 0.

MPS nije jednostavna aditivna funkcija ovih 5 dimenzija nego

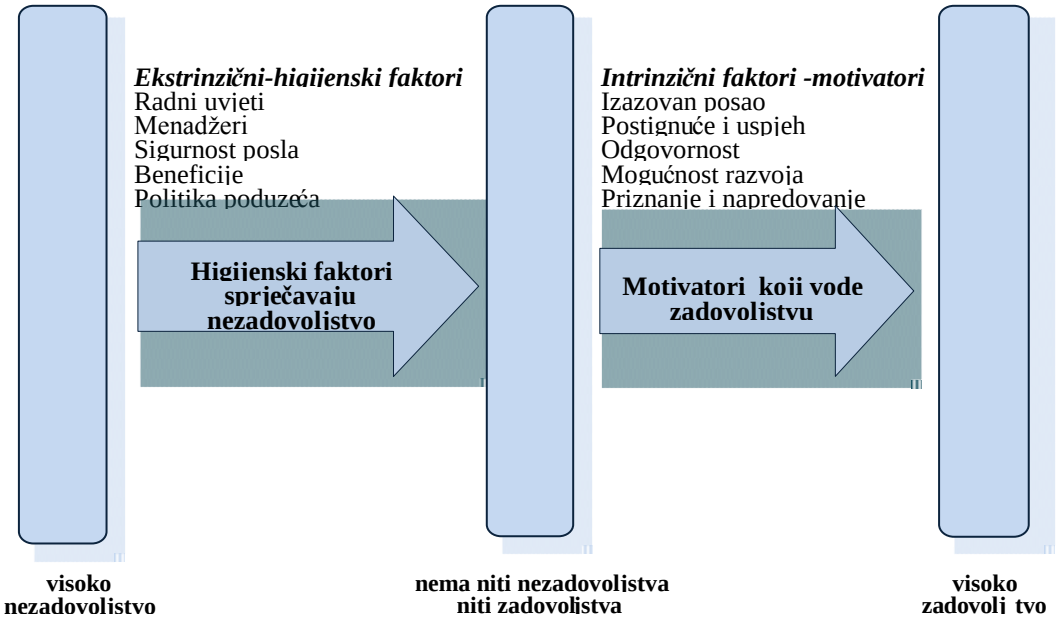
$$MPS = \frac{(razn.vještina + ident.zadatka + znač.zadatka)}{3} * autonomija * povr.\text{inf.}$$

Rezultat ovog modela je da je osnova zadovoljstva radom obogaćivanje posla. Podrška teoriji nalazi se i u istraživačkim studijama karakteristika nastavnikova posla koje su donijele konzistentne i pozitivne rezultate (Barnabé i Burns, 1994; Ellis,1989; Ellis i Bernhardt, 1992; Gheralis-Rousos, 2003; Harder, 1985; Kass i sur., 2011; Pounder, 1999.).

1.4.2. Dvofaktorska teorija

Prema teoriji američkog psihologa Fredericka Herzberga (1959., 1966.) čovjek ima dvije osnovne potrebe- jednu životinjske, a drugu ljudske prirode. Potreba koja proizlazi iz njegove životinjske sklonosti je potreba za izbjegavanjem opasnosti po život, gladi, boli, seksualne deprivacije i ostalih primarnih poriva te naučenih strahova. Druga potreba je čovjekov poriv da ostvari svoje vlastite mogućnosti putem neprekidnog psihološkog rasta.

Herzberg (1959.) je napravio studiju o motivatorima u industrijskoj organizaciji te je sa suradnicima prvi proveo istraživanje u stvarnoj radnoj sredini, a ne u laboratoriju. Pritom su po prvi put uzete u obzir individualne razlike među radnicima. Koristeći se tehnikom analize priča kroz razdoblja visokog i niskog morala radnika, došao je do zaključka da zaposlenici povezuju zadovoljstvo s intrinzičnim aspektom posla te mogućnošću profesionalnog razvoja, a nezadovoljstvo s radnom sredinom i radnim uvjetima. Motivatorima označuje čimbenike zadovoljstva, a higijenskim čimbenicima, ili higijenicima, naziva čimbenike nezadovoljstva. Dvofaktorska teorija (Slika 3.) utemeljena je na pretpostavci da zadovoljstvo i nezadovoljstvo nisu na suprotnim krajevima kontinuuma nego predstavljaju dva odvojena kontinuuma povezana s različitim čimbenicima. Prema tome, suprotni kraj na kontinuumu nezadovoljstva je odsutnost nezadovoljstva dok kod zadovoljstva s poslom suprotni kraj nije nezadovoljstvo, nego odsutnost zadovoljstva. Herzberg je otkrio da radnici koji imaju pozitivne osjećaje prema svom poslu, osjećaju vlastitu vrijednost i ispunjenost te da su ti osjećaji vezani s dostignućima, priznanjem, odgovornošću i radom. Nezadovoljstvo poslom je otkriveno kao čimbenik određen okolinom u kojoj je posao učinjen, koju čine psihičko okružje, nadzor i politika kompanije. Uklanjanje čimbenika nezadovoljstva ne rezultira visokim stupnjem zadovoljstva sve dok je to isto zadovoljstvo u funkciji i drugih čimbenika.



Slika 3. Model Herzbergove dvofaktorske teorije

Izvor: Bahtijarević - Šiber F. : „Management ljudskih potencijala“, Zagreb, Golden marketing, 1999., str. 575.

Kao neke od prijedloga za povećanje motivacije za rad Herzberg (1976.) navodi:

- Pružanje zaposlenicima kontinuirane povratne informacije o rezultatima njihovog rada.
- Osiguravanje kontakta s korisnikom rezultata zaposlenikovog rada, unutar ili izvan organizacije.
- Pružanje prilike zaposlenicima da dožive psihološki rast kroz usvajanje novih vještina.
- Pružanje prilike zaposlenicima da sami organiziraju vremenski raspored i odrađivanje poslovnih zadataka na “svoj način”.
- Osiguravanje zaposlenicima mini-budžeta koji će ih činiti odgovornima za troškove.
- Osiguravanje kanala komunikacije, bez obzira na razlike u hijerarhijskim razinama.
- Osiguravanje individualne kontrole nad rezultatima.

Implikacije Herzbergove teorije su da zaposlenici imaju dvije vrste potreba koje zadovoljavaju na poslu te se naglašuje važnost karakteristika samog posla za motivaciju zaposlenika. Nadalje prema teoriji, povećanje motivacije za rad moguće je samo kroz obogaćenje posla, osiguravanje samostalnosti i osjećaja postignuća. Također, službe ljudskih potencijala trebalo bi podijeliti u dvije skupine: one koje se bave higijenicima i one koji se bave motivatorima.

Postoje i neki problemi s Herzbergovom teorijom (Miner, 2005.):

- Plaća se pojavljuje i kao motivator i kao higijenik.
- Istraživanja konzistentno pokazuju da odsutnost motivatora često vodi do osjećaja nezadovoljstva.
- Ne žele svi ljudi povećanu prisutnost motivatora.
- Herzberg je u istraživanjima analizirao samo zadovoljstvo, a ne i produktivnost.

Teoriju se također kritiziralo na metodološkoj razini radi odvajanja čimbenika, međutim ipak je imala veliki utjecaj na istraživače zadovoljstva u obrazovanju što ćemo prikazati u potpoglavlju 1.6.2. (Repliciranje Herzbergova modela u obrazovanju).

1.5 MOTIVACIJA UČENIKA

Motivacija, kao jedan od najvažnijih koncepata u psihologiji, ima veliku važnost u poučavanju jezika jer ju nastavnik i učenik koriste kako bi objasnili uspjeh ili neuspjeh učenja (Dörnyei, 2009.). Na području glotodidaktike, istraživanja motivacije za ovladavanjem inim jezikom provodila su se slijedom postavki Gardnerovog socioedukacijskog modela koji je razvijen na temelju istraživanja ovladavanja drugim jezikom u dvojezičnoj Kanadi (Gardner i Lambert, 1972.). Gardner (1985.) motivaciju smatra sumom uloženog truda, želje za učenjem jezika i pozitivnog stava prema učenju jezika.

Bitno je naglasiti i razliku između usvajanja drugog i stranog jezika što su pokazala istraživanja u Hrvatskoj (Bagarić, 2007; Mihaljević Djigunović, 1993., 1995., 1998., 2009; Šarac Lekić 2014.a) prikazavši motivaciju kao dinamičnu varijablu koja ovisi o tijeku procesa ovladavanja jezikom na koju utječu brojni vanjski i unutarnji čimbenici.

Proučavanje motivacije za ovladavanjem inim jezikom odvijalo se kroz četiri razdoblja (Dörnyei, 2009; Ushioda i Dörnyei, 2012.):

- Socioedukacijsko razdoblje (1959.-1990.).
- Kognitivno- situirano razdoblje (1990.e).
- Procesno- orijentirano razdoblje (2000.e).
- Sociodinamično razdoblje (2010.-).

1.5.1. Socioedukacijsko razdoblje

Gardner i Lambert (1972.a) smatrali su kako je motivacija važan uzrok varijabilnosti u ovladavanju inim jezikom te da je ona odvojena od sposobnosti. Također su razmišljali da ovladavanje inim jezikom ima važnu socijalnu i psihološku dimenziju koja motivaciju za ovladavanje inim jezikom razlikuje od drugih vrsta motivacije, zato što se od učenika ne očekuje samo razvijanje jezičnih kompetencija, nego poistovjećivanje s ciljnim jezikom i zajednicom koja ga koristi. Gardner i Lambert (1972.b) objašnjavaju motivaciju primarno u socijalno-psihološkim okvirima, kroz vidove integrativne i instrumentalne orijentacije korisnika. Integrativna motivacija označuje učenikove pozitivne stavove prema zajednici koja koristi strani jezik te želji da se poistovjeti i komunicira sa njima, dok instrumentalna motivacija opisuje interes za potencijalnim pragmatičnim dobitkom kroz učenje drugog jezika.

Gardner (1985., 2010.) je u svojim istraživanjima davao prednost integrativnoj motivaciji koja se sastoji od integrativnosti (zanimanje za strane jezike i stavovi prema zajednici drugoga jezika), stavova prema situaciji u kojoj se odvija učenje i same motivacije koju sačinjavaju trud, želja za postizanjem cilja učenja jezika te pozitivni stavovi prema učenju jezika. Izostanak bilo kojeg od čimbenika koji tvore motivaciju značio bi i izostanak prave motivacije (Gardner, 1985. u Medved Krajnović, 2010.). Gardnerov model bio je izložen kritikama, ali njegove postavke nisu nikad bile pobijene nego su preinačene radi drugačijeg konteksta istraživanja i različitog viđenja pojma motivacije.

1.5.2. Kognitivno- situirano razdoblje

U kasnim 1980.-ima i ranim 1990.-ima, pojavila se potreba za drugačijim istraživačkim gledištima kako bi se nadopunili postojeći nalazi i proširio istraživački vidik motivacije za ovladavanjem inim jezikom. Kognitivno razdoblje u 1990.-ima značajno je zbog dva povezana trenda- povezati istraživanja motivacije za usvajanjem inog jezika s kognitivnim teorijama u motivacijskoj psihologiji i želji za odmakom od gledišta etnolingvističke zajednice prema stvarnoj analizi stanja motivacije u posebnom okružju, odnosno učionici. Nije se u potpunosti željelo odbaciti sociopsihološku perspektivu, ali se željelo više usredotočiti na motivaciju u kontekstima poučavanja inog jezika (Ushioda i Dörnyei, 2012.). Koncepti integrativne i instrumentalne motivacije za ovladavanjem inim jezikom smatrali su se još uvijek važnima u određivanju osnovnih ciljeva učenja i jezičnog izbora, ali nedovoljno da se objasni motivacija učenja u formalnom kontekstu što se pokušalo *teorijom samoodređenja* (Deci i Ryan, 1985.) i

konceptima unutarnje i vanjske motivacije. Dörnyei (1994.) je proširio taj teorijski okvir analizirajući motivaciju za ovladavanjem inim jezikom na tri razine: Jezična (čije podsustave čine integrativna i instrumentalna motivacija), učenička (individualne razlike) i razina situacije učenja (obuhvaća situacijske motive vezane uz učeničku okolinu).

1.5.3. Procesno-orijentirano razdoblje

Kao i za vrijeme kognitivno-situiranog razdoblja, ključna pitanja u procesno-orijentiranom razdoblju bila su praktične prirode- kako potaknuti, utjecati i održati motivaciju. Postala je bitna veza između učenja (okolina, odnosi u razredu, korištene tehnike pri podučavanju) te osobnog shvaćanja motivacije i ponašanja. Važna pretpostavka ovoga razdoblja je da je ovladavanje inim jezikom dugotrajan proces te da se motivacija mijenja s vremenom. Analiza vremenske dimenzije motivacije uvijek je bila izazovna i mjerila se u određenom trenutku te su se istraživali odnosi s ostalim varijablama poput izvedbe (eng. performance) i postignuća (engl. achievement). Prvi korak pri analizi vremenske dimenzije bio je pojasniti konceptualnu razliku između motivacije za početkom ovladavanja inim jezikom (izbor, razlozi, ciljevi) i motivacije tijekom ovladavanja (osjećaji, ponašanje, reakcije na proces učenja). Dörnyei i Otto (1998.) ponudili su *procesni model* koji podrobno opisuje vremensku dimenziju za ovladavanjem inim jezikom dijeleći je na stvaranje motivacije, održavanje motivacije i retrospektivnu evaluaciju motivacije, odnosno *predakcijsku, akcijsku i postakcijsku fazu*. Sam Dörnyei (Dörnyei, 2005; Ushioda i Dörnyei, 2012.) smatra da je taj model manjkav jer pretpostavlja kako možemo točno odrediti kada počinje i završava proces ovladavanja te da se akcijski proces događa odvojeno od ostalih aktivnosti u koje je učenik uključen. Kao i većina drugih pristupa motivaciji za ovladavanjem inim jezikom, niti ovaj nije dovoljno uzeo u obzir dinamičku i situacijsku složenost procesa ovladavanja jezikom kao ni višestruke ciljeve i planove koji oblikuju učenikovo ponašanje.

1.5.4. Sociodinamično razdoblje

U zadnjem se desetljeću, što se tiče analize motivacije, dogodio pomak prema dinamičkim kontekstualnim paradigmama. Veza između pojedinca i konteksta istražuje se kroz složene i dinamične sustave koji se pojavljuju i razvijaju s vremenom. Teorija dinamičkih sustava (De Bot, Lowie, Verspoor, 2007; Jessner, 2008; Larsen-Freeman, 1997; Larsen-Freeman, Cameron, 2008.) bavi se ponašanjem složenih sustava koji u sebi sadrže mnogo međusobno povezanih komponenti čiji razvoj karakterizira nelinearan rast kako se sustavi

prilagođavaju i razvijaju. Što se tiče procesa ovladavanja inim jezikom, težište je stavljeno na njegovu složenost i razvoj u suodnosu s mnoštvom unutarnjih, socijalnih i kontekstualnih čimbenika. Dörnyei (2005.) predlaže novi pristup viđenju motivacije za ovladavanjem inim jezikom koji se temelji na Gardnerovim postavkama, ali se bavi čovjekovim viđenjem sebe u budućnosti i može se primijeniti u različitim jezičnim okolinama. Njegov *unutarnji motivacijski sustav za ovladavanje inim jezikom* sastoji se od ključnog koncepta *idealne slike o sebi* (opisuje atribute koje bismo željeli posjedovati: osobine, želje, težnje, nade) i dodatnog koncepta *očekivane slike o sebi* (opisuje atribute koje mislimo da bismo trebali posjedovati: osjećaj obveze, dužnosti). Konceptualizaciju *mogućih ja* (ideje kakvi bismo mogli, voljeli biti, što se bojimo postati) uveli su Markus i Nurius (1986.) te navode mogućnost postojanja više idealnih ja. Dörnyeijev motivacijski sustav navodi tri glavna izvora motivacije za ovladavanjem inim jezikom: učenikova vizija sebe kao uspješnog govornika inog jezika, pritisak okoline i pozitivno jezično iskustvo (Dörnyei, 2009.).

1.5.5. Odnos motivacije nastavnika i motivacije učenika

Pregledom stručne literature (npr. Dörnyei, 2001., Pennigton, 1995.) uočava se da su motivacija i njeni učinci predmet brojnih istraživanja te, iako je među njima utvrđena međuovisnost, motivacija nastavnika je slabo istraživano područje u odnosu na motivaciju učenika (Csikszentmihalyi, 1997. u Menyhart 2008.). Uloga nastavnika vrlo je važna prilikom ovladavanja inim jezikom jer može utjecati na emocije učenika vezane uz ovladavanje jezikom (Mifsud, 2011.). Dörnyei (2005.) motivaciju nastavnika vidi ključnom za motivaciju učenika. Unatoč njenoj važnosti, vrlo je teško pronaći istraživanja (Guilloteaux i Dörnyei, 2008; Mifsud, 2011.) koja povezuju ove dvije motivacije.

Guilloteaux i Dörnyei, (2008.) prvi su na uzorku od 27 nastavnika i 1300 učenika istražili povezanost između motivacijskih strategija za poučavanjem i učeničke motivacije za učenjem jezika. Iako su rezultati njihova istraživanja, kao i oni Atkinson (2000.), potvrdili postojanje pozitivne korelacije između nastavničke i učeničke motivacije, smatraju kako se ne može tvrditi postojanje uzročne veze između njih. Mifsud (2011.) je došla do vrlo važnih empirijskih rezultata kojima se po prvi put utvrdila uzajamna povezanost učeničke i nastavničke motivacije. Učenička motivacija također utječe na motivaciju nastavnika (Mifsud, 2011.). Galloway i suradnici (1998.) ukazuju kako se motivacija nastavnika za motiviranje njihovih učenika smanjuje ako nastavnici misle da učenici ne cijene njihov rad. To ukazuje na postojanje povezanosti između motivacije učenika i njihovih nastavnika. Stenlund (1995.) navodi učeničku demotivaciju kao glavni uzrok nastavničkog nezadovoljstva, dok motivirani

i zainteresirani učenici mogu biti razlog što su nastavnici motivirani unatoč ostalim demotivirajućim čimbenicima (Gheralis-Roussos, 2003.). Motivacija učenika ključna je za uspješno usvajanje jezika i povećanje nastavničke motivacije (Mifsud, 2011; Pelletier i sur., 2002.). Stoga smo, kako bismo dobili potpuniji uvid u motivaciju nastavnika, čimbenicima koji utječu na njihovu motivaciju u svom istraživanju pridodali i nastavničko viđenje učeničke motivacije i demotivacije.

1.6 MOTIVACIJA NASTAVNIKA

Iako se motivacija učenika nalazi u središtu interesa mnogih istraživanja motivacije u sklopu nastave, jasno je da je nastavnik neizostavan čimbenik za uspješan odgojno-obrazovni proces. Unatoč tome što je među njima utvrđena međuovisnost (Csikszentmihalyi, 1997. u Menyhart 2008., Dörnyei, 2003., 2005., Guilloteaux, 2007., Pennigton, 1995.), uočava se kako je motivacija nastavnika slabo istraživano područje u odnosu na motivaciju učenika. Mifsud (2011.) dolazi do vrlo važnih empirijskih rezultata kojima se po prvi put utvrđuje povezanost učeničke i nastavničke motivacije.

Motivacija i njeni učinci predmet su brojnih istraživanja (npr. Doyle i Kim, 1999; Kim i Doyle, 1998.), pri čemu se izdvaja nekoliko čimbenika koji na nju utječu te, kako predlažu autori poput Dörnyeija, Pennington i Csikszentmihalyija, mogu pozitivno ili negativno utjecati na motivaciju nastavnika. Riječ je o unutarnjoj motivaciji koja pruža najveće zadovoljstvo, a u ovom slučaju to je želja za poučavanjem. Nadalje, veliki je utjecaj društva na nastavnika što obuhvaća sve njegove slojeve i razne čimbenike vezane uz organizaciju unutar odgojno obrazovne institucije (Dinham i Scott u Dörnyei 2001.). Isto tako, kao što navode Doyle i Kim (1999.) te Dörnyei (2001.), čimbenik vremena, uz razne negativne čimbenike poput stresa, monotonosti, nedostatka izazova, nemogućnosti napredovanja te niskih primanja, imaju negativni utjecaj na motivaciju.

U nastavku će se prikazati neke od teorija koje su važne za ovo doktorsko istraživanje i koje su se koristile u dosadašnjim istraživanjima motivacije nastavnika stranog jezika (Teorija treće domene Dinhama i Scotta te Dörnyeijev model motivacije nastavnika). Također će se dati pregled značajnih i novijih istraživanja (Addison, 2004; Gheralis-Roussos, 2003; Mifsud, 2011; Nias, 1981; Sergiovanni, 1967.) koja se temelje na tim teorijama i dati prikaz novog modela strukture nastavničke motivacije koji bi na sveobuhvatniji način uključio važne vidove nastavnikove motivacije.

1.6.1. Dörnyeijeva konceptualizacija motivacije nastavnika

Dörnyei (2001.) je ponudio novi model za proučavanje motivacije nastavnika stranih jezika koji se sastoji od četiri motivacijska vida koji utječu na motivaciju nastavnika:

- Intrinzična komponenta
- Kontekstualni čimbenici
    - Mikrokontekstualni čimbenici
    - Makrokontekstualni čimbenici
- Vrijeme
- Krhkost

Intrinzičnu komponentu sačinjavaju samoefikasnost, postavljanje cilja, povezanost, autonomnost, povratna informacija i priznanje. Kontekstualni čimbenici dijele se na mikro i makro čimbenike. Mikrokontekstualni čimbenici su oni vezani uz školu, a makrokontekstualni uključuju sve slojeve društva (roditelji, mediji, političari). Treći vid, vrijeme, označuje nastavničko zanimanje kao cjeloživotni poziv koji nema primjerenu karijernu ljestvicu. Posljednji vid ovog modela je krhkost koja obuhvaća nedostatak izazova, rutinu, stres, potplaćenost, nepostojanje ljestvice uspjeha te nerazumijevanje administracije.

1.6.1.1. Konceptualizacija nastavničke motivacije prema Gheralis-Roussos

Kako bi identificirala i dokumentirala motivacijske čimbenike koji utječu na motivaciju nastavnika, Gheralis-Roussos (2003.) prva koristi Dörnyeijev model u svom longitudinalnom istraživanju. Provela je dvogodišnje istraživanje u kojem je sudjelovalo osam srednjoškolskih nastavnika u Grčkoj koristeći niz polustrukturiranih intervjua. U svom je istraživanju prilagodila primjenu dimenzija kakvu je predložio Dörnyei (2001.). Slaže se s Dörnyeijem da na motivaciju nastavnika utječu:

- Intrinzična komponenta
- Kontekstualni čimbenici
- Vrijeme
- Krhkost

Rezultati istraživanja Gheralis-Roussos pokazali su kako su nastavnici najviše motivirani intrinzičnim, a demotivirani kontekstualnim čimbenicima. Također se naglašava čimbenik vremena koji ima veliku ulogu u razvoju nastavnika i njegove motivacije. Razina

motivacije fluktuira ovisno o motivacijskim čimbenicima kojima je nastavnik izložen tijekom nastavničke karijere.

1.6.2. Repliciranje Herzbergova modela u obrazovanju

Herzberg (1959.) je svoju prvobitnu teoriju temeljio na empirijskom istraživanju u radnoj sredini, a ne u obrazovnom okružju. U istraživanju su umjesto nastavnika sudjelovali inženjeri i računovođe. Međutim, njegova se teorija pokazala relevantnom u istraživanjima zadovoljstva poslom u školi (Dinham i Scott, 1998., 2000; Nias, 1981; Sergiovanni, 1967.). Kasnije je dalje razvijao svoju teoriju te zaključio (Herzberg, 1968.) da su uzorci zadovoljstva uvelike neovisni od onih koji uzrokuju nezadovoljstvo. Kaufman (1984.) je također zaključila kako se nastavnici mogu podijeliti u dvije grupe, na tražitelje motivacije (engl. motivation seekers) i tražitelje higijenika (engl. hygiene seekers). Unatoč tome, Herzbergovu teoriju kritizirali jer se smatralo da pojednostavljuje zadovoljstvo poslom. Neka su istraživanja (Burke, 1966; Wernimont, 1966.) pokazala kako čimbenici koji uzrokuju zadovoljstvo poslom na istom uzorku uzrokuju i nezadovoljstvo poslom. Scott i suradnici (1999.) identificirali su unutarnje (rad s djecom i njihov uspjeh) i vanjske čimbenike (opseg posla koji je podložan čestim promjenama, stalno obezvrjeđivanje i kritiziranje nastavničkog posla u medijima) koji uzrokuju zadovoljstvo i nezadovoljstvo.

Sergiovanni (1967.) je ponovio Herzbergov model na uzorku od 71 nastavnika. Njegovo istraživanje je upozorilo na motivatore u samom poslu te da su higijenski čimbenici povezani s uvjetima rada, odnosima s kolegama i nadređenima, učenicima, administracijom te politikom škole. Sergiovanni (1968.) i Herzberg (1966.) zaključili su da izostanak motivatora ne označuje uvijek demotivaciju. Zadovoljstvo poslom ovisi o mogućnosti osobnog i poslovnog uspjeha, postojanje odgovornosti i dobivanje priznanja za uloženi trud. Izostanak spomenutih čimbenika neće utjecati na nezadovoljstvo, ali njihovo će prisustvo utjecati na zadovoljstvo poslom što su potvrdili Galloway i suradnici (1998.), Frase i Sorrenson (1992.).

Nias (1981.) je provela istraživanje na 93 nastavnika osnovnih škola u Velikoj Britaniji te ustvrdila da se Herzbergov model može samo djelomično primijeniti na nastavničku struku koju smatra životnim izborom, a ne karijerom (Nias, 1989.). Priznaje da postoji razlika između čimbenika koji uzrokuju zadovoljstvo i nezadovoljstvo, ali istovremeno tvrdi da ta podjela ne obuhvaća složenost zadovoljstva nastavničkim poslom. Smatra Herzbergovu podjelu na dva

čimbenika prejednostavnom stoga dodaje treću kategoriju: čimbenici koji uvjetuju odsutnost zadovoljstva (engl. *negative satisfiers*). Nias spominje čimbenike zadovoljstva, nezadovoljstva i kao dodatak čimbenike koji uvjetuju odsutnost zadovoljstva koji obuhvaćaju loš odnos s kolegama, beskorisna nadgledanja, manjak administrativne podrške i nesudjelovanje u donošenju odluka vezanih uz školu. Kao glavni čimbenik zadovoljstva navodi rad s djecom, a nezadovoljstva loše poučavanje uzrokovano slabom disciplinom, otežanom komunikacijom i ostalim uvjetima koji otežavaju poučavanje. Nias tvrdi da bi nastavnici bili zadovoljni, unatoč ekstrinzičnim čimbenicima, ako bi se poboljšali čimbenici koji uvjetuju odsutnost zadovoljstva.

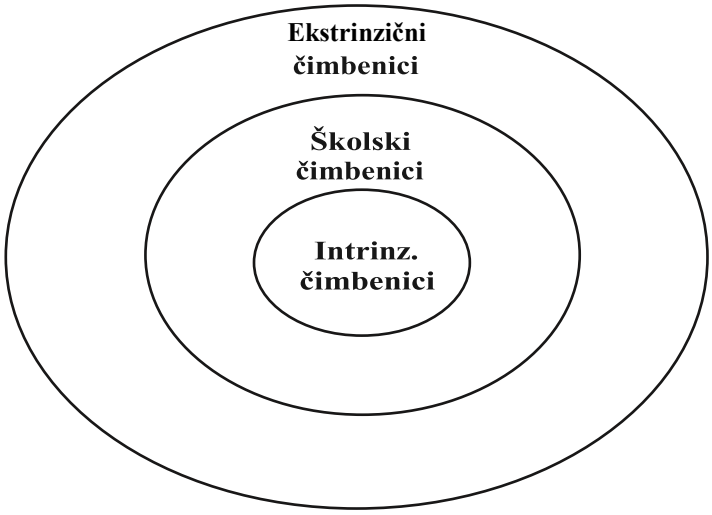
Dinham i Scott, (1998., 2000.) proveli su veliko istraživanje na 892 nastavnika u kojem su također ponovili Herzbergov model kako bi ga proširili i istražili nastavnikovo zadovoljstvo vlastitom strukom. Zaključili su na temelju dobivenih rezultata da su čimbenici zadovoljstva nastavnika intrinzične prirode (pozitivni odnos s učenicima, njihova zajednička postignuća), te da su glavni uzroci nezadovoljstva pod utjecajem ekstrinzičnih čimbenika (izvan kontrole nastavnika). Spomenuti se čimbenici nisu pokazali međusobno isključivim i izoliranim kako su tvrdili Herzberg i suradnici.

1.6.3. Teorija treće domene Dinhama i Scotta

Dinham i Scott započeli su projekt *Teacher 2000* u želji da testiraju i prošire model Herzberga i suradnika kao i rezultate prijašnjih istraživanja (Dinham, 1992., 1995.). Željeli su obuhvatiti što veći broj nastavnika i školskog osoblja u Australiji. Rezultati projekta potvrdili su Herzbergovu dvofaktorsku teoriju, međutim, s promjenama koje su se dogodile u društvu, negativni čimbenici više nisu samo uvjeti posla, nego obuhvaćaju i različite mjere provjere i oblikovanja obrazovanja. Škole i nastavnici su kao nikad prije izloženi vanjskim utjecajima koji utječu na njihovu motivaciju. Osim intrinzičnih i ekstrinzičnih čimbenika, njihovo istraživanje otkrilo je i treće područje koje nazivaju školski čimbenici (Slika 4.). Školski čimbenici nalaze se između intrinzičnih i ekstrinzičnih čimbenika i opisuju vodstvo škole, ozračje, donošenje odluka, ugled i infrastrukturu škole. Važan dio u njihovoj teoriji je pojam kontrole koji ima važnu ulogu kod stresa i zdravlja radnika (Otto, 1986.). Dinham i Scott naglašavaju kako pojedinac osjeća veće nezadovoljstvo i stres oko stvari nad kojima ima manje kontrole. Nastavnici očito imaju malo kontrole nad ekstrinzičnim čimbenicima poput imidža i statusa nastavnika te promjena u obrazovanju, ali imaju donekle kontrolu u školskim pitanjima poput vodstva i donošenja odluka. Ipak, nastavnici najviše utječu na vlastitu nastavu i stručni

rast (Dinham i Scott, 1998.). Drugi istraživači također su identificirali postojanje tri dimenzije vezane uz zadovoljstvo poslom (Friedlander, 1963; Lortie, 1975; Ozcan, 1996.) te iako su dimenzije različito nazvane, Mifsud (2011.) tvrdi kako su navedeni istraživači, u različito vrijeme i u različitim uvjetima došli do istih zaključaka.

Istraživanje Dinhama i Scotta ponovilo se u drugim nastavnim sredinama (npr. u SAD-u, Engleskoj, na Novom Zelandu, Malti, Cipru).



Slika 4. Model teorije Treće domene

Izvor: Dinham i Scott: „Moving into the third, outer domain of teacher satisfacction“, Journal of Educational Administration Vol.38 (4), 2000., str. 393.

U svojim doktorskim disertacijama, Addison (2004.) i Mifsud (2011.) su u različitim uvjetima proučavale motivaciju nastavnika, oslanjajući se na Herzbergovu *dvofaktorsku teoriju motivacije* i *teoriju treće domene* Dinhama i Scott.

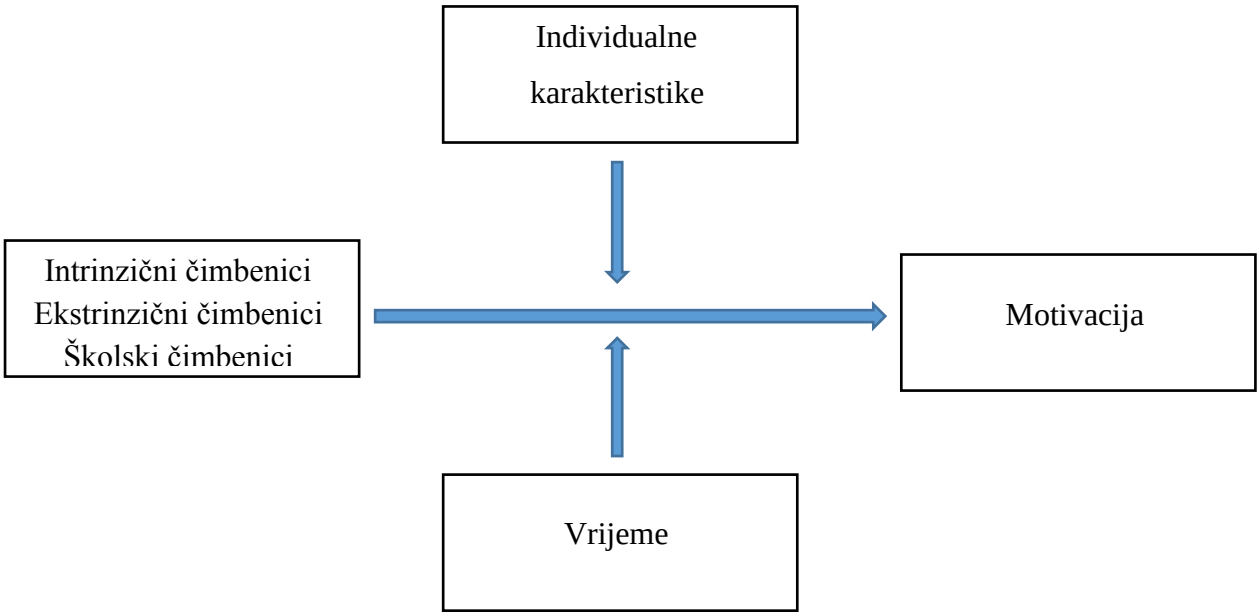
Addison je provela istraživanje na 69 nastavnika u šest osnovnih škola u Velikoj Britaniji te pokušala utvrditi što motivira i demotivira nastavnika na početku 21. stoljeća. Rezultati tog istraživanja (Addison, 2004.) su pokazali kako su nastavnici motivirani intrinzičnim čimbenicima, a demotivirani ekstrinzičnim čimbenicima. Nastavnike najviše motiviraju zainteresirani, motivirani i pristojni učenici te osjećaj postignuća nakon izvršenog zadatka. Glavni uzroci demotivacije nastavnika su dugo radno vrijeme, širok opseg posla, nedisciplinirani ili nezainteresirani učenici. Addison je također potvrdila postojanje treće kategorije čimbenika (školski čimbenici) koji mogu biti izvor motivacije i demotivacije. Analiza demografskih podataka pokazala je kako individualne razlike između nastavnika

(poput dobi, bračnog stanja, broja i dobi djece, etniciteta i vjere, ukupnog radnog iskustva i koliko dugo nastavnik radi u ustanovi u kojoj je sada, stupnja obrazovanja i uloge u školi) utječu na razinu motivacije i demotivacije kod nastavnika.

Mifsud (2011.) dolazi do vrlo važnih empirijskih rezultata kojima se po prvi put utvrđuje povezanost učeničke i nastavničke motivacije. Istraživanje je provedeno u 12 srednjih škola na Malti, a sudjelovalo je 612 učenika i 34 nastavnika engleskog jezika. Primijenjen je kvantitativni i kvalitativni metodološki pristup. Za ispitivanje motivacije učenika prilagođen je Gardnerov AMTB upitnik (1985) te je dobiven upitnik koji se sastoji od 62 čestice uz koji stoji skala od 6 stupnjeva Likertovog tipa. Kako bi ispitala motivaciju nastavnika Mifsud koristi upitnik koji je konstruirala i intervju od 26 okvirnih pitanja. Upitnik nastavnikove motivacije za poučavanje engleskog jezika sadrži 59 čestica i podijeljen je u četiri kategorije: Stavovi prema nastavi i poslu, učinkovitost, stavovi prema školi i osoblju te odnos i interakcija s učenicima. Utvrđeno je da su dva čimbenika koji povezuju i povećavaju učeničku i nastavničku motivaciju dobar odnos učenika i nastavnika te visoka učinkovitost nastavnika. Na nastavničku i učeničku motivaciju također utječu vrsta škole i učenički stav prema malteškom govorniku engleskog jezika.

1.6.4. Prijedlog novog modela motivacije nastavnika stranog jezika

Iako se u svom istraživanju oslanjamo na tri teorije - Herzbergovu, Dinhamovu i Scottovu te Dörnyeijevu - čini nam se da je koncept motivacije složeniji i slojevitiji od prikaza u pojedinačnim spomenutim modelima. Iz tog smo razloga, na temelju postojeće literature i dosadašnjih istraživanja, kreirali model koji bi na sveobuhvatniji način uključio važne vidove nastavnikove motivacije. Smatramo da bi novi model (Slika 5.) trebao uključiti intrinzične, ekstrinzične i školske čimbenike koji kroz individualne razlike i čimbenik vremena utječu na motivaciju nastavnika.



Slika 5. Model 5 domena

- Intrinzični čimbenici

Temelj intrinzične motivacije nastavnika je želja za poučavanjem, shvaćanje nastavničkog posla pozivom. Nastavnik je uspješniji i ustrajniji ako ima zadani cilj uz postojanje povratne informacije. Iz toga proizlazi da intrinzična motivacija opisuje unutarnju motiviranost za smislenu aktivnost, slobodno djelovanje na polju interesa u pozitivnom okruženju. Motivacija će biti viša ako su vidljivi rezultati poput viša razina kompetencija i vlastito usavršavanje.

- Ekstrinzični čimbenici

Ekstrinzična motivacija opisuje neposredni utjecaj vanjskih uvjeta i ograničenja na ukupnu motivaciju. Okolina, u koju ubrajamo odgojno-obrazovnu ustanovu te sve slojeve društva, ima ključnu ulogu u motivaciji. Neki ekstrinzični čimbenici koji utječu na porast ili smanjenje motivacije nastavnika su plaća, priznanje za rad, društvo i sredina u kojoj nastavnici žive i rade.

- Školski čimbenici

Školski čimbenici opisuju vodstvo škole, ozračje, donošenje odluka, ugled i infrastrukturu škole te se kako navode Dinham i Scott (1998.), razlikuju od škole do škole i u njima leži najveća mogućnost promjene.

- Individualne karakteristike odnosno razlike

Mnoga istraživanja (Addison, 2004; Dinham i Scott, 1998., 2000; Galloway i sur., 1998; Kaufman, 1984; Lortie, 1975.) došla su do zaključka kako su nastavnici najmotiviraniji kad su ostvarene njihove osobne potrebe na koje neposredno utječu njihova individualna obilježja. Individualne razlike koje istražujemo su dob, spol, bračno stanje, stupanj obrazovanja

pojedinog nastavnika, jezici koje predaje, veličina mjesta u kojem radi, koliko godina predaje engleski jezik te koliko dugo ga predaje u ustanovi u kojoj radi.

- Vrijeme

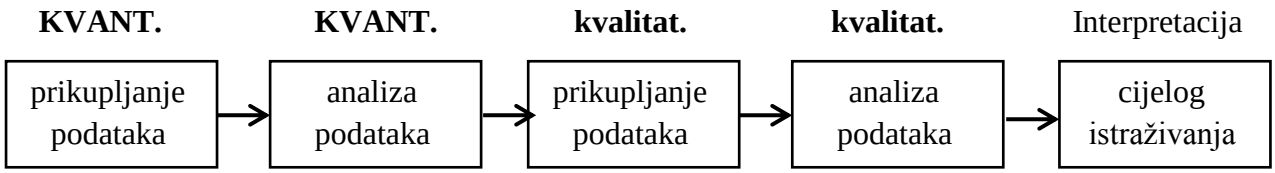
Motivacija nije nepromjenjivo već promjenjivo stanje koje se mijenja s vremenom zajedno s različitom razinom uloženog truda u svrhu postizanja određenog cilja. Smatramo, kao i Dörnyei (2001.), da bi prikladna, odnosno potpuna teorija motivacije trebala uključivati čimbenik vremena koji bi objasnio sustavne promjene i razvoj motivacije s vremenom.

2. CILJEVI I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

Kao što se vidi u prijašnjim poglavljima o značajnim istraživanjima, možemo zaključiti da je pregledom literature o izvorima i strukturi nastavničke motivacije kao i odnosa između nastavničke i učeničke motivacije utvrđeno da je motivacija nastavnika vrlo složen pojam. Naime, razina motivacije ovisi o mnogim čimbenicima. Istraživanjima su se pokušale utvrditi sastavnice motivacije nastavnika kao i njihov suodnos.

Budući da je nekoliko relevantnih istraživanja (Addison, 2004; Dinham i Scott, 1998., 2000; Gheralis-Roussos, 2003; Mifsud, 2011; Nias, 1981; Pennington, 1995; Scott i suradnici, 1999.) imalo različite rezultate, našim istraživanjem nastojimo razumjeti prirodu pojma motivacije nastavnika. S obzirom da, prema našim saznanjima, ne postoji slično istraživanje izvora i strukture motivacije nastavnika engleskoga jezika nužno je provesti navedeno istraživanje.

Cilj predloženog istraživanja jest uvidjeti izvore i strukturu nastavnikove motivacije za poučavanje engleskoga kao stranoga jezika i njezinu interakciju s nastavnikovim viđenjem učeničke motivacije za učenje engleskoga jezika. Pri tome je primijenjen miješani, kvalitativni i kvantitativni, metodološki pristup. Ovakva eksplanatorna mješovita metoda uključivat će prikupljanje kvalitativnih podataka nakon kvantitativnog dijela istraživanja po modelu prikupljanja i analize podataka prikazanom na Slici 6.



Slika 6. Redoslijed prikupljanja i obrade podataka u miješanom metodološkom pristupu

Iz modela prikazanog na Slici 6. vidljivo je da se radi o uzastopnom eksplanatornom nacrtu koji je najjasniji nacrt mješovite metode (Creswell, 2008.) te je unutar njega faza kvantitativnog istraživanja glavna u odnosu na kvalitativno istraživanje. Njegova svrha sastoji se u tome da se podaci prikupljeni kvalitativnom metodologijom iskoriste kako bi pomogli u objašnjenju i interpretaciji podataka prikupljenih kvantitativnom metodologijom. Integracija podataka najčešće se odvija na razini interpretacije, odnosno u obliku zajedničke rasprave koja povezuje prikupljene podatke (Lauri Korajlija, 2010.).

Potaknuti nedovoljnim istraživanjima izvora i strukture motivacije nastavnika engleskog jezika, a tražeći odgovore na istraživačke probleme postavili smo sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koji su izvori motivacije i demotivacije nastavnika engleskog jezika u Hrvatskoj?
2. Kako je strukturirana motivacija nastavnika engleskog jezika?
3. Postoji li povezanost između nastavnikove motivacije za poučavanje engleskog jezika i individualnih obilježja nastavnika?
4. Postoji li povezanost između nastavnikove motivacije za poučavanje engleskog jezika i njegove percepcije učenikove motivacije?
5. Kakva je uloga vremena u nastavničkoj motivaciji?

3. ISTRAŽIVANJE

Istraživanje je provedeno u dva koraka. Kako bi se konstruirali upitnici namijenjeni ispitivanju motivacije nastavnika i percepcije učeničke motivacije, bilo je potrebno provesti predistraživanje i provjeriti mjerne instrumente. Svrha drugog, odnosno glavnog dijela istraživanja bila je odgovoriti na istraživačka pitanja.

3.1. PREDISTRAŽIVANJE

Cilj ovog istraživanja bio je konstruirati i validirati upitnike o motivaciji nastavnika engleskoga jezika kao i upitnik nastavnikovog viđenja učeničke motivacije i demotivacije.

U nastavku ćemo podrobno opisati metodologiju provedenog istraživanja: uzorak sudionika, korištene instrumente te sam postupak. Nadalje ćemo prikazati i interpretirati rezultate predistraživanja.

3.1.1. Sudionici

U istraživanju su sudjelovali nastavnici engleskog jezika iz svih dijelova Hrvatske. Obuhvaćeno je ukupno 116 ispitanika, od kojih je 109 nastavnica i 7 nastavnika. Dob ispitanika kreće se od 25 do 60 godina dok je prosječna dob ispitanika 36 godina (M=35,90; SD=8,284). Više od polovice ispitanika nalazi se u braku (N=62) (Tablica 1.). Većina ispitanika ima titulu diplomiranog profesora (N=73), završili su studij engleskog jezika (N=82) i predaju samo taj jezik u ustanovi u kojoj rade (N=93) (Tablica 2.). Po godinama iskustva rada nastavnici su raspoređeni na nastavnike koji rade do 5 godina (N=34), na one koji rade od 6 do 10 godina (N=33), te na nastavnike s radnim iskustvom od 11 do 19 godina (N=35) i preko 20 godina (N=14). Većina nastavnika radi na sadašnjem radnom mjestu do 5 godina (N=59), a najveći broj njih radi u velikim gradovima veličine preko 100.000 stanovnika (N=52). Ispitanici rade u raznim odgojno obrazovnim ustanovama, a najviše ih radi u osnovnoj školi (N=39) i srednjoj strukovnoj školi (N=29) (Tablica 3.).

U Tablicama 1., 2. i 3. prikazane su frekvencije sudionika po ispitivanim individualnim obilježjima.

Tablica 1. Broj i postotak sudionika s obzirom spol, dob i bračno stanje

Individualna obilježja		N	%
Spol	Muški	7	6
	Ženski	109	94
Dob	Do 35 god.	69	59,5
	36 i više god.	47	40,5
Bračno stanje	Neudat(a)	33	28,4
	U braku	62	53,4
	Rastavljen(a)	5	4,3
	S partnerom	15	12,9
	Udovac(ica)	1	0,9

Tablica 2. Broj i postotak sudionika s obzirom na stupanj obrazovanja, jezične kvalifikacije i jezike koje predaju

Individualna obilježja		N	%
Stupanj obrazovanja	Diplomirani profesor	73	62,9
	Razredni učitelj s pojačanim predmetom	15	12,9
	Profesor s magisterijem ili doktoratom	28	24,2
Jezične kvalifikacije	Engleski	82	70,7
	Engleski i njemački	19	16,4
	Engleski i talijanski	5	4,3
	Engleski i španjolski	5	4,3
	Engleski i drugi jezik	5	4,3
Predavani jezici	Engleski	93	80,2
	Engleski i njemački	17	14,7
	Engleski i drugi jezik	6	5,1

Tablica 3. Broj i postotak nastavnika s obzirom na radno mjesto, veličinu mjesta rada, ukupno radno iskustvo i godine rada na sadašnjem radnom mjestu

Individualna obilježja		N	%
Radno mjesto	Osnovna škola	39	33,6
	Srednja strukovna škola	29	25
	Gimnazija	12	10,4
	Škola za strane jezike	27	23,3
	Visoka škola ili fakultet	24	7,7
Veličina mjesta rada	Do 10.000 stanovnika	23	19,9
	Do 100.000 stanovnika	41	35,3
	Preko 100.000 stanovnika	52	44,8
Ukupno radno iskustvo	Do 5 godina	34	29,3
	6-10 godina	33	28,3
	11-19 godina	35	30,1
	20 i više godina	14	12,3
Iskustvo na sadašnjem radnom mjestu	Do 5 godina	59	51
	6-10 godina	21	18
	11-19 godina	28	24
	20 i više godina	8	7

3.1.2. Postupak

Istraživanje je provedeno elektroničkim putem akademske godine 2013./2014. Sudionicima su upitnici poslani na email adrese te su bili zamoljeni za sudjelovanje u istraživanju. Svrha istraživanja i upute za ispunjavanje bile su naznačene pismeno, ispred svakog upitnika. Prvo se ispunjavao upitnik o individualnim obilježjima, zatim upitnik o motivaciji nastavnika te upitnik o nastavnikovom viđenju učeničke motivacije. Sudionici su bili zamoljeni da iskreno odgovore na sva pitanja. Predviđeno trajanje ispunjavanja upitnika bilo je oko petnaest minuta. Zbog načina prikupljanja podataka sudionici nisu bili anonimni, ali su upitnici nasumično numerirani prije analize podataka kako bi se olakšala obrada podataka i osigurala povjerljivost podataka.

3.1.3. Instrumenti

Rezultati istraživanja dobiveni su pomoću tri mjerna instrumenta: upitnika o individualnim obilježjima sudionika (Prilog 1.), upitnika o motivaciji nastavnika (Prilog 2.) i upitnika o nastavnikovom viđenju učeničke motivacije i demotivacije (Prilog 3.). S obzirom da u našoj

sredini nisu postojali odgovarajući instrumenti, za potrebe ovog istraživanja posebno su konstruirani navedeni upitnici.

Upitnikom o individualnim obilježjima željelo se prikupiti što više važnih podataka o strukturi uzorka. Oni su nas obavijestili o dobi, spolu, bračnom stanju, stupnju obrazovanja pojedinog nastavnika, jezicima koje predaje, veličini mjesta u kojem radi, koliko godina predaje engleski jezik te koliko dugo ga predaje u ustanovi u kojoj radi. Upitnik se sastoji od 10 pitanja od kojih su 5 pitanja otvorenog tipa, a uz ostalih 5 ponuđeni su odgovori. Pitanja otvorenog tipa odnosila su se na to koliko godina imaju nastavnici, koje jezike predaju, koliko ukupno godina predaju, koje jezike predaju u školi u kojoj rade i koliko dugo predaju u školi u kojoj sada rade gdje je ostavljena mogućnost više odgovora pošto ima nastavnika koji rade na više mjesta. Pitanja zatvorenog tipa vezana su uz spol nastavnika, njihovo bračno stanje, njihove kvalifikacije, veličinu mjesta u kojem rade te vrstu škole u kojoj rade gdje je bilo moguće zaokružiti više odgovora. Ponuđeni odgovor na pitanje vezano za kvalifikacije odnosno stupanj obrazovanja nastavnika, između ostalih, nudi titulu magistra struke proizašlu iz bolonjskog procesa u hrvatskom obrazovnom sustavu prema kojem se završetkom preddiplomskog i diplomskoga sveučilišnog studija ili integriranoga preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija stječe ovaj akademski naziv i najmanje 300 ECTS bodova.

Upitnik o motivaciji nastavnika konstruiran je koristeći kao podlogu motivacijski upitnik koji su sastavile Andraka, Predovan, Pap i Mihaljević (2003.). Zadržali smo tvrdnje koje su važne za naše istraživanje te dodali još tvrdnji kako bi upitnik obuhvaćao što više čimbenika koji mogu biti povezani s nastavnikovom motivacijom, s naglaskom na intrinzičnim, ekstrinzičnim i školskim čimbenicima. Upitnik se sastoji od 41 tvrdnje uz koje je priložena skala Likertovog tipa od pet stupnjeva (1 = uopće se ne slažem, 2 = ne slažem se, 3 = niti se slažem niti se ne slažem, 4 = slažem se, 5 = u potpunosti se slažem).

Upitnikom o nastavnikovom viđenju učenikove motivacije i demotivacije željelo se utvrditi vide li nastavnici svoje učenike motiviranima ili demotiviranima te postoji li povezanost između nastavnikove motivacije i viđenja učeničke motivacije. Upitnik se sastoji od 30 tvrdnji i skale Likertovog tipa od pet stupnjeva na temelju koje su nastavnici trebali procijeniti motivaciju učenika iz jednog svog prosječnog razreda.

3.1.4. Rezultati

S obzirom da je cilj predistraživanja bio konstruirati upitnik o motivaciji nastavnika i upitnik o nastavnikovom viđenju učenikove (de)motivacije, provedena je faktorska analiza i analiza pouzdanosti kako bismo provjerili metrijske karakteristike upitnika.

1. Upitnik o motivaciji nastavnika

Na osnovi odgovora 116 ispitanika oba spola i različitih individualnih obilježja, konstruirana je skala koja se sastoji od 28 tvrdnji.

Od 41 početno predloženih tvrdnji odbačeno je 13 tvrdnji koje su s ukupnim rezultatom korelirale manje od 0.30. Zatim je za preostalih 28 tvrdnji izračunata korelacija s ukupnim rezultatom. Na istim tvrdnjama provedena je i faktorska analiza metodom glavnih komponenata s Varimax rotacijom, kojom su dobivena 3 interpretabilna faktora. Konačni izbor tvrdnji izvršen je na osnovi dvaju kriterija: korelacije odgovora na pojedinu tvrdnju s ukupnim rezultatom na skali i položaju tvrdnje u faktorskoj strukturi.

Izabrano je 14 pozitivnih i 14 negativnih tvrdnji koje visoko koreliraju s ukupnim rezultatom, a ujedno su visoko saturirane s pojedinim od 3 dobivena faktora. Sve tvrdnje koje se odnose na ekstrinzičnu motivaciju negativno su okrenute. Negativne tvrdnje su rekodirane i označene sa zvjezdicom. Upitnik o motivaciji nastavnika, sastavljen od izabranih 28 tvrdnji, priložen je u cjelini na kraju rada, a u Tablici 4. prikazana je njegova faktorska struktura. Ekstrahirana 3 faktora ukupno objašnjavaju 42% varijance rezultata na upitniku, od čega je 1. faktorom (*intrinzična motivacija***)** objašnjeno 19% varijance, 2. faktorom (*školski čimbenici)* 12,1% , a 3. faktorom (*ekstrinzična motivacija*) 10,6% varijance. Crombachov alpha koeficijent unutarnje konzistencije upitnika za intrinzičnu motivaciju iznosi $\alpha = .87$, za školske čimbenike $\alpha = .77$ i za ekstrinzičnu motivaciju $\alpha=.69$.

Slijede dobivena 3 faktora i tvrdnje koje se odnose na svaki od njih:

Tablica 4. Faktorska struktura upitnika o motivaciji nastavnika

Komponenta	Rotacija sume kvadrata		
	Vrijednost početnih karakterističnih korjenova	Postotak objašnjene varijance	Kumulativni postotak varijance
F1= Intrinzična motivacija	5,326	19,020	19,020
F2= Školski čimbenici	3,408	12,172	31,191
F3= Ekstrinzična motivacija	2,982	10,651	41,842

	Komponenta		
	F1- intrinzična motivacija	F2- školski čimbenici	F3- ekstrinzična motivacija
N18- Uživam poučavajući strani jezik.	**,809**	,136	-,047
N37- Zadovoljan/na sam svojim izborom da postanem nastavnik.	**,769**	,033	,185
N2- Motiviran/a sam unutarnjom željom za poučavanjem drugih.	**,76**	-,026	-,103
N5- Veselim se početku svake nove školske godine.	**,689**	,093	-,226
N10- Želim biti nastavnik do odlaska u mirovinu.	**,656**	-,053	-,234
N22*- Želim promijeniti posao.	**,634**	,093	-,444
N1- Oduvijek sam želio/željela biti nastavnik stranog jezika.	**,574**	,106	,096
N3- Mislim da potičem svoje učenike na kreativnost.	**,566**	,179	-,020
N11- Unatoč propisanim udžbenicima, mogu biti kreativan/na u nastavi.	**,555**	,051	-,181
N8*- Rad kao nastavnik mi je samo privremen posao.	**,547**	,020	,029
N12- Kao nastavnik pokušavam biti dobro informiran/a i upoznat/a s trenutnim zbivanjima i trendovima.	**,538**	,063	-,133
N9*- Poučavanje stranog jezika nije izazovan i stimulirajući posao.	**,509**	-,019	-,144
N29- Ravnatelj/ica je pravedan/na prema nastavnicima.	-,027	**,816**	-,070
N27- Ravnatelj/ica cijeni moj rad.	,233	**,788**	-,094
N28- Ravnatelj/ica odobrava promjene u svrhu poboljšanja kvalitete predavanja i učenja.	,064	**,764**	,041
N35- Mogu računati na potporu ravnatelja/ice u svim situacijama.	,062	**,764**	-,048
N17*- Škola u kojoj radim ne daje dovoljno prilika za usavršavanje vještina i znanja.	,052	**,608**	-,061
N39*- Htio/htjela bih raditi u nekoj drugoj školi.	,118	**,449**	-,410
N24- Dijelim ideje za nastavu s kolegama.	,283	**,317**	-,024
N15*- Ne nailazim na dovoljan broj dodatnih materijala i resursa u školi u kojoj radim.	-,025	**,300**	,001
N4*- Niska plaća smanjuje motivaciju nastavnika.	-,039	,014	**,669**
N41*- Obeshrabruje me kad roditelji omalovažavaju moj posao.	-,148	-,100	**,657**
N40*- Nastavnici su potplaćeni.	,149	-,218	**,592**
N7*- Demotiviraju me nezainteresirani učenici, manjak discipline i loše radne navike.	-,221	,063	**,586**
N19*- Nastavnička profesija nije dovoljno cijenjena u Hrvatskoj (roditelji, učenici, mediji, političari....).	-,028	,005	**,563**
N20*- Učenici ne cijene važnost jezika koji predajem.	-,193	-,016	**,419**
N33*- Teško mi je raditi ako se roditelji žale na moj rad.	-,121	-,128	**,394**
N6*- Mogu uvijek naučiti nešto novo od svojih učenika.	-,285	,153	**,374**

N= Nastavnik

2. Upitnik o nastavnikovoj percepciji učenikove motivacije

Istim postupkom i na istom uzorku kao i u prethodno opisanom upitniku, konstruiran je i drugi instrument korišten u istraživanju – Upitnik o nastavnikovu viđenju učeničke motivacije. Od 30 početno predloženih tvrdnji odbačena je samo jedna tvrdnja koja s ukupnim rezultatom korelira manje od 0.30.

Faktorskom analizom metodom glavnih komponenata s Varimax rotacijom, provedenom na rezultatima svih 116 sudionika u predispitivanju, ekstrahirana su dva interpretabilna faktora. Konačni izbor tvrdnji proveden je vodeći se istim kriterijima kao i u prije opisanom upitniku.

Izabrano je 18 pozitivnih i 11 negativnih tvrdnji koje visoko koreliraju s ukupnim rezultatom, a ujedno su visoko saturirane s pojedinim od dva dobivena faktora. Sve tvrdnje koje se odnose na demotivaciju učenika negativno su okrenute. Negativne tvrdnje su rekodirane i označene zvjezdicom. I ovaj upitnik, sastavljen od 29 tvrdnji, priložen je u cjelini na kraju rada, a u Tablici 5. prikazana je njegova faktorska struktura. Ekstrahirana dva faktora ukupno objašnjavaju 48% varijance rezultata, od čega je 1. faktorom (*motivacija učenika*) objašnjeno 27,4% rezultata, 2. faktorom (*demotivacija učenika*) 20% rezultata.

Crombachov alpha koeficijent unutarnje konzistencije faktora motivacije učenika (α=.92) i faktora demotivacije učenika (α=.89) ukazuje nam kako se radi o izrazito visokom koeficijentu unutarnje konzistencije upitnika.

Slijede dobivena dva faktora i tvrdnje koje se odnose na svaki od njih:

Tablica 5. Faktorska struktura upitnika o nastavnikovoj percepciji učenikove motivacije

Komponenta	Rotacija sume kvadrata		
	Vrijednost početnih karakterističnih korjenova	Postotak objašnjene varijance	Kumulativni postotak varijance
1.F1= Motivacija učenika	7,957	27,437	27,437
2.F2= Demotivacija učenika	5,808	20,029	47,467

	Komponenta	
	F1-motivacija učenika	F2-demotivacija učenika
U9-Učenici rade na satu stranog jezika jer ga žele što bolje naučiti.	**,788**	-,233
U8-Učenici rade na satu stranog jezika jer misle da je to važno za njihovu budućnost.	**,748**	-,152
U18-Učenici se jako trude na satu stranog jezika.	**,719**	-,450
U19-Učenici žele razvijati svoje jezične vještine.	**,684**	-,379
U10-Učenici aktivno sudjeluju u nastavi zbog želje za vlastitim napretkom u stranom jeziku, a ne zbog ocjene.	**,665**	-,171
U2-Učenici napreduju u stranom jeziku.	**,654**	-,328
U1-Učenicima se sviđa nastava stranog jezika.	**,642**	-,177
U7-Učenici se međusobno natječu u znanju stranog jezika.	**,628**	-,148
U12-Učenici rade na satu stranog jezika jer imaju potporu svojih roditelja i prijatelja.	**,623**	-,033
U16-Učenicima je stalo do mojeg mišljenja o njihovom znanju jezika.	**,598**	-,283
U5-Učenici pokazuju znanje[4] koje odgovara njihovom očekivanom stupnju učenja jezika.	**,582**	-,239
U3*-Učenici su tužni kad nastava stranog jezika završi.	**,566**	-,175
U24-Učenici traže dodatne materijale.	**,558**	-,257
U30-Učenici se dobrovoljno uključuju u izvannastavne aktivnosti vezane uz strani jezik.	**,557**	-,292
U26-Prisutna je dobra radna atmosfera za vrijeme sata.	**,555**	-,443
U27-Učenici pozitivno reagiraju na dodatne materijale.	**,549**	-,345
U4-Učenici imaju dobre ocjene iz stranog jezika.	**,543**	-,112
U20-Učenici traže povratnu informaciju o svom znanju od mene.	**,492**	-,272
U25-Učenici sami donose dodatne materijale.	**,469**	-,080
U13*-Učenici ne nose pribor na sat (udžbenik, bilježnicu).	-,079	**,798**
U22*-Učenici ne pišu domaći rad.	-,336	**,760**
U29*-Učenici koriste mobitel za vrijeme nastave.	-,130	**,715**
U11*-Učenici često kasne na nastavu stranog jezika.	-,072	**,711**
U23*-Učenici ne prate nastavu.	-,386	**,694**
U6*-Učenici ometaju nastavu.	-,156	**,673**
U14*-Na satu stranog jezika učenici ne rade samostalno: prepisuju od drugih učenika ili iz knjige.	-,330	**,632**
U17*-Na satima učenici se nadaju da se neće provjeravati zadaća.	-,240	**,631**
U28*-Učenici spavaju na satu.	-,299	**,524**
U15*-Učenici samo žele dobiti dobre ocjene na testu.	-,390	**,479**

[4] Termin znanje koristi se u smislu komunikacijske jezične kompetencije.

U= Učenik

3.1.5. Rasprava i zaključak predistraživanja

Svrha predistraživanja bila je validirati konstruirane upitnike. Kako bismo to postigli napravili smo faktorsku analizu upitnika o motivaciji nastavnika i upitnika o nastavnikovom viđenju učeničke motivacije i demotivacije na rezultate naših sudionika. Faktorska analiza upitnika o motivaciji nastavnika rezultirala je s tri faktora kao i kod Dinhama i Scotta (1998) koja objašnjava 42% varijance. Faktori koji su se izdvojili su intrinzična motivacija (α=.87), ekstrinzična motivacija (α=.69) i školski čimbenici (α=.77). Faktorska analiza upitnika o nastavničkoj percepciji učeničke motivacije i demotivacije rezultirala je s dva faktora, motivacija (α=.92) i demotivacija (α=.89) koji objašnjavaju 48% varijance.

Rezultati predistraživanja omogućili su konstrukciju valjanih i pouzdanih instrumenata za mjerenje nastavničke motivacije i nastavničkog viđenja učeničke motivacije i demotivacije, koje je zatim bilo moguće primijeniti u glavnom istraživanju.

3.2. GLAVNO ISTRAŽIVANJE

3.2.1. KVANTITATIVNI DIO ISTRAŽIVANJA

3.2.1.1. METODOLOGIJA

3.2.1.1.1. Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 262 sudionika. To su nastavnici engleskog jezika iz različitih dijelova Hrvatske koji su prisustvovali Pearsonovoj konferenciji u Zagrebu. Radi se o međunarodnoj konferenciji koja se sastoji od plenarnog predavanja i radionica koje vode iskusni nastavnici, a namijenjeni su odgojiteljima u vrtićima koji rade u programima ranog učenja engleskoga jezika, učiteljima engleskog jezika u osnovnoj školi, nastavnicima engleskog jezika u srednjoj školi i školi za strane jezike te nastavnicima engleskog jezika na visokoškolskim ustanovama koji predaju engleski jezik struke u Republici Hrvatskoj.

U Tablici 6. prikazana je zastupljenost sudionika po spolu, dobi i bračnom stanju. Iz Tablice je vidljivo da su u našem uzorku nastavnice (N=254 ili 96,9%) bile brojnije od nastavnika (N=8 ili 3,1%). U nastavku ćemo opisati uzorak po svim ispitivanim varijablama, ali ćemo ga prikazati odvojeno po spolu. Na taj ćemo način, unatoč malenom uzorku muških sudionika, dobiti korisne informacije o ženskim i muškim nastavnicima neovisno jednih od drugih.

Dob nastavnika kreće se između 26 i 35 godina, dok se kod nastavnica kretala između 22 i 63 godine s najvećim brojem ispitanica između 22 i 42 godine. Ovakav rezultat je razumljiv

jer se radi o mlađim nastavnicima koji ulažu u svoj profesionalni razvoj. Bračno stanje sudionika vrlo se razlikuje ovisno o spolu. Većina nastavnika je neoženjena, dok je više od 50% nastavnica u braku.

Tablica 6. Broj i postotak nastavnica i nastavnika s obzirom na spol, dob i bračno stanje

Individualna obilježja		Nastavnice		Nastavnici	
		N	%	N	%
Spol		254	96,9	8	3,1
Dob	22-32	83	33	5	62,5
	33-42	89	35	3	37,5
	43-52	45	18	0	0
	53-63	37	14	0	0
Bračno stanje	Neudata/ neoženjen	71	28	6	75
	U braku	137	53,9	1	12,5
	Rastavljen/a	14	5,5	0	0
	S partnerom	24	9,4	1	12,5
	Udovica/ Udovac	8	3,1	0	0

Većina nastavnika i nastavnica ima titulu profesora koji su završili studij engleskog jezika. Od drugih jezika kod nastavnika je zastupljen i njemački jezik, dok se kod nastavnica osim studija njemačkog jezika pojavljuju još talijanski i francuski jezik (Tablica 7.). Iz Tablice je također vidljivo kako većina sudionika predaje samo engleski jezik. Zanimljivo je uočiti kako svi nastavnici i većina nastavnica koji su završili studij engleskog i njemačkog jezika, te jezike predaju u školama u kojima rade.

Tablica 7. Broj i postotak nastavnica i nastavnika s obzirom na stečeni akademski naziv, jezične kvalifikacije i jezike koje predaju

Individualna obilježja		Nastavnice		Nastavnici	
		N	%	N	%
Stečeni akademski naziv	Diplomirani profesor	169	66,5	5	62,5
	Razredni učitelj ili magistar primarnog obrazovanja s pojačanim predmetom	31	12,2	0	0
	Magistar edukacije	38	15	3	37,5
	Profesor s magisterijem znanosti	4	1,6	0	0
	Profesor s doktoratom	2	0,8	0	0
	Odgajatelj	10	3,9	0	0
Jezične kvalifikacije	Engleski	157	61,8	6	75
	Engleski i njemački	49	19,3	2	25
	Engleski i talijanski	22	8,7	0	0
	Engleski i francuski	10	3,9	0	0
	Engleski i drugi jezik	16	6,3	0	0
Predavani jezici	Engleski	201	79,1	6	75
	Engleski i njemački	35	13,8	2	25
	Engleski i talijanski	12	4,7	0	0
	Engleski i francuski	2	0,8	0	0
	Engleski i drugi jezik	4	1,6	0	0

S obzirom da naš uzorak čine nastavnici iz raznih dijelova Hrvatske koji su prisustvovali međunarodnoj konferenciji u Zagrebu, bilo je za očekivati kako rade u mjestima različitih veličina. Nastavnici podjednako rade u manjim mjestima dok većina nastavnica radi u mjestima veličine preko 100.000 stanovnika (Tablica 8.). Osim frekvencije sudionika po veličini mjesta rada, Tablica pokazuje i frekvenciju sudionika po radnom mjestu iz koje je vidljivo da nastavnici rade u državnim školama, dok nastavnice rade i u državnim i u privatnim školama. Nastavnice rade u predškolskim, osnovnoškolskim, srednjoškolskim i visokoškolskim ustanovama za razliku od nastavnika koji rade u osnovnoškolskim i srednjoškolskim ustanovama.

Tablica 8. Broj i postotak nastavnica i nastavnika s obzirom na radnom mjesto i veličinu mjesta rada

Individualna obilježja		Nastavnice		Nastavnici	
		N	%	N	%
Radno mjesto	Osnovna škola	84	33,1	3	37,5
	Srednja strukovna škola	77	30,3	2	25
	Gimnazija	51	20,1	3	37,5
	Privatna osnovna škola	2	0,8	0	0
	Privatna strukovna ili gimnazija	4	1,6	0	0
	Škola za strane jezike	59	23,2	0	0
	Visoka škola ili fakultet	2	0,8	0	0
	Vrtić	9	3,5	0	0
Veličina mjesta rada	10.000 stanovnika	62	24,4	3	37,5
	100.000 stanovnika	74	29,1	4	50
	Preko 100.000 stanovnika	118	46,5	1	12,5

U Tablici 9. prikazane su frekvencije sudionika po ukupnom radnom iskustvu i radnom iskustvu na sadašnjem radnom mjestu iz koje proizlazi da nastavnice imaju više godina iskustva od nastavnika što je razumljivo s obzirom na različiti raspon dobi. Kod nastavnika se godine iskustva kreću od 1 do 10 godina, a kod nastavnica od 5 mjeseci do 38 godina.

Iz Tablice je vidljivo da se kod nastavnika duljina rada na sadašnjem radnom mjestu kreće između 2 mjeseca i 9 godina. Možemo primijetiti jednaku raspoređenost kao i kod ukupnog radnog iskustva što, uzevši u obzir i njihovu dob, dovodi do zaključka kako je nastavnicima ovo prvo radno mjesto.

Za razliku od nastavnika, duljina rada nastavnica na sadašnjem radnom mjestu kreće se od 1 mjesec do 38 godina. Ako usporedimo ukupno radno iskustvo s duljinom rada na sadašnjem radnom mjestu, vidimo kako nastavnice s manje radnog iskustva više mijenjaju radna mjesta od nastavnica s više ukupnog iskustva. Nastavnice s 20 i više godina radnog iskustva su srednje ili starije životne dobi što ide u prilog tezi o predavanju kao cjeloživotnom pozivu i promjenama koje su se dogodile unatrag nekoliko godina vezano uz to viđenje.

Tablica 9. Broj i postotak nastavnica i nastavnika s obzirom na ukupno radno iskustvo i radno iskustvo na sadašnjem radnom mjestu

Individualna obilježja		Nastavnice		Nastavnici	
		N	%	N	%
Ukupno radno iskustvo	do 5 godina	63	24,8	4	50
	5,5-10 godina	61	24	4	50
	11-20 godina	75	29,5	0	0
	21+ godina	55	21,7	0	0
Staž na sadašnjem radnom mjestu	do 5 godina	99	39	4	50
	5,5- 10 godina	60	23,6	4	50
	11-20 godina	64	25,2	0	0
	21+ godina	31	12,2	0	0

Na kraju opisa individualnih obilježja nastavnika valja naglasiti da smo u istraživanju, zbog premalog broja muških ispitanika za provedbu bilo kakvih analiza, odlučili koristiti podatke samo za ženske sudionice te će se sve analize i odgovori na probleme odnositi samo na nastavnice engleskoga jezika.

3.2.1.1.2. Instrumenti

U istraživanju su korištena tri upitnika: Upitnik o individualnim obilježjima nastavnika, upitnik o nastavnikovoj motivaciji za poučavanje engleskoga jezika i upitnik o nastavnikovom viđenju učeničke motivacije i demotivacije (korišteni se upitnici mogu naći u odjeljku Prilozi).

Upitnikom o individualnim obilježjima (Prilog 4.) prikupljeni su osnovni podaci o nastavniku. Dobili smo informacije o dobi, spolu, bračnom stanju, stupnju obrazovanja pojedinog nastavnika, jezicima koje predaje, veličini mjesta u kojem radi, koliko godina predaje engleski jezik te koliko dugo ga predaje u ustanovi u kojoj radi.

Upitnik o nastavnikovoj motivaciji za poučavanje engleskog jezika (Prilog 5.) konstruirali smo za potrebe ovog istraživanja i provjerili ga u predistraživanju te smo njime ispitivali nastavničku motivaciju, s naglaskom na intrinzičnim, ekstrinzičnim i školskim čimbenicima. Na kraju ovog upitnika pridodali smo tvrdnje koje se odnose na čimbenik vremena te je faktorska analiza za faktor vremena provedena odvojeno od ostalih faktora.

Upitnik o nastavnikovom viđenju učeničke motivacije i demotivacije (Prilog 6.) također smo konstruirali za potrebe ovog istraživanja. Nastavnik je trebao zamisliti jedan svoj prosječan razred, grupu učenika ili studenata i na skali od 5 stupnjeva Likertova tipa procijeniti u kojoj se mjeri slaže s pojedinom tvrdnjom vezanom uz motivaciju njegovih učenika.

Iako smo u predistraživanju validirali konstruirane instrumente te dobili nove upitnike, željeli smo provjeriti stabilnost faktorske strukture i pouzdanosti dimenzija upitnika o nastavnikovoj motivaciji za poučavanje engleskog jezika i upitnika o nastavnikovom viđenju učeničke motivacije i demotivacije na novom i većem uzorku.

Upitnik o nastavnikovoj motivaciji za poučavanje engleskog jezika

Od 28 početno predloženih tvrdnji koje se odnose na intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju te školske čimbenike odbačena je jedna tvrdnja koja se s ukupnim rezultatom korelira manje od 0.40. Zatim je za preostalih 27 tvrdnji izračunata korelacija s ukupnim rezultatom. Od njih 27, pozitivno je 15 tvrdnji, a negativno 13. Sve tvrdnje koje se odnose na ekstrinzičnu motivaciju negativno su okrenute. Sve negativne tvrdnje su rekodirane i označene sa zvjezdicom. Na istim tvrdnjama provedena je i faktorska analiza metodom glavnih komponenata s Varimax rotacijom, kojom su dobivena 3 interpretabilna faktora. U Tablici 10. prikazana je faktorska struktura upitnika.

Ekstrahirana 3 faktora ukupno objašnjavaju 40% varijance rezultata na upitniku, od čega je 1. faktorom (*intrinzična motivacija***)** objašnjeno 18% rezultata, 2. faktorom (*školski čimbenici)* 13% , a 3. faktorom (*ekstrinzična motivacija*) 9% rezultata. Crombachov alpha koeficijent unutarnje konzistencije upitnika za intrinzičnu motivaciju iznosi $\alpha = .85$, za školske čimbenike $\alpha = .80$ i za ekstrinzičnu motivaciju $\alpha=.66$.

Tablica 10. Faktorska struktura upitnika o nastavnikovoj motivacija za poučavanje engleskog jezika

Komponenta	Rotacija sume kvadrata		
	Vrijednost početnih karakterističnih korjenova	Postotak objašnjene varijance	Kumulativni postotak varijance
F1= Intrinzična motivacija	4,883	18,085	18,085
F2= Školski čimbenici	3,467	12,841	30,926
F3= Ekstrinzična motivacija	2,553	9,454	40,380

	Komponenta		
	F1- intrinzična motivacija	F2- školski čimbenici	F3- ekstrinzična motivacija
N25- Zadovoljan/na sam svojim izborom da postanem nastavnik.	**,717**	,186	-,162
N10- Želim biti nastavnik do odlaska u mirovinu.	**,717**	,093	-,077
N15- Uživam poučavajući strani jezik.	**,705**	,056	-,062
N18*- Želim promijeniti posao.	**,673**	,099	-,136
N8*- Rad kao nastavnik mi je samo privremen posao.	**,655**	-,008	,153
N5- Veselim se početku svake nove školske godine.	**,630**	,142	-,166
N2- Motiviran/a sam unutarnjom željom za poučavanjem drugih.	**,608**	-,011	,046
N3- Mislim da potičem svoje učenike na kreativnost.	**,571**	,020	-,171
N1- Oduvijek sam želio/željela biti nastavnik stranog jezika.	**,510**	,020	-,033
N12- Kao nastavnik pokušavam biti dobro informiran/a i upoznat/a s trenutnim zbivanjima i trendovima.	**,484**	-,033	,066
N9*- Poučavanje stranog jezika nije izazovan i stimulirajući posao.	**,470**	,080	,035
N11- Unatoč propisanim udžbenicima, mogu biti kreativan/na u nastavi.	**,452**	,190	-,238
N6- Mogu uvijek naučiti nešto novo od svojih učenika.	**,432**	,153	-,121
N24- Mogu računati na potporu ravnatelja/ice u svim situacijama.	,023	**,865**	-,007
N22- Ravnatelj/ica je pravedan/na prema nastavnicima.	,024	**,843**	,010
N20- Ravnatelj/ica cijeni moj rad.	,149	**,802**	-,058
N21- Ravnatelj/ica odobrava promjene u svrhu poboljšanja kvalitete predavanja i učenja.	,157	**,747**	-,072
N14*- Škola u kojoj radim ne daje dovoljno prilika za usavršavanje vještina i znanja.	,129	**,602**	-,242
N26*- Htio/htjela bih raditi u nekoj drugoj školi.	,169	**,354**	-,290
N13*- Ne nailazim na dovoljan broj dodatnih materijala i resursa u školi u kojoj radim.	-,025	**,318**	-,306
N28*- Obeshrabruje me kad roditelji omalovažavaju moj posao.	-,124	-,139	**,674**
N4*- Niska plaća smanjuje motivaciju nastavnika.	-,083	-,125	**,571**
N23*- Teško mi je raditi ako se roditelji žale na moj rad.	-,118	-,039	**,563**
N7*- Demotiviraju me nezainteresirani učenici, manjak discipline i loše radne navike.	-,282	,128	**,551**
N16*- Nastavnička profesija nije dovoljno cijenjena u Hrvatskoj (roditelji, učenici, mediji, političari....).	,112	-,045	**,525**
N17*- Učenici ne cijene važnost jezika koji predajem.	-,170	-,133	**,477**
N27*- Nastavnici su potplaćeni.	,160	-,030	**,435**

N= Nastavnik

Faktorska analiza provedena je i na dijelu upitnika koji se odnosi na čimbenik vremena i sastoji se od 6 tvrdnji, kojom je dobiven jedan interpretabilan faktor. U Tablici 11. prikazana je faktorska struktura.

Ekstrahirani 1 faktor (*faktor vremena*) ukupno objašnjava 48% varijance rezultata na upitniku, a Crombach alpha koeficijent unutarnje konzistencije upitnika za faktor vremena iznosi $\alpha = .78$.

Tablica 11. Faktorska struktura dijela upitnika o nastavnikovoj motivacija za poučavanje engleskog jezika

Komponenta	Rotacija sume kvadrata		
	Vrijednost početnih karakterističnih korjenova	Postotak objašnjene varijance	Kumulativni postotak varijance
F1= Vrijeme	2,900	48,332	48,332

Komponenta	Rotacija sume kvadrata		
	Vrijednost početnih karakterističnih korjenova	Postotak objašnjene varijance	Kumulativni postotak varijance
V1- Moja motivacija za nastavni rad ista je kao i kad sam počeo/la raditi.	2,900	48,332	48,332
V2- S vremenom se moja motivacija za nastavni rad povećavala.	1,058	17,641	65,974
V3- Što duže radim u nastavi to mi je motivacija za rad sve slabija.	,832	13,860	79,834
V4- Primjećujem da je moja motivacija za rad u nastavi sada mnogo veća nego kad sam počeo/la raditi.	,586	9,768	89,601
V5- S vremenom su okolnosti u kojima živim i radim oslabile moju motivaciju za nastavni rad.	,339	5,654	95,255
V6- Moja je motivacija za nastavni rad ponekad viša, a ponekad niža.	,285	4,745	100,000

V= Vrijeme

Iako je faktorska analiza pokazala da su sve čestice zasićene istim faktorom, ne bi bilo opravdano formirati ukupan rezultat iz svih šest čestica jer bi značenje tog rezultata bilo nejasno. Naime, dvije čestice (V2 i V4) idu u smjeru povećanja, dvije u smjeru smanjenja (V3 i V5), jedna u smjeru stabilne motivacije (V1), a jedna u smjeru fluktuirajuće motivacije (V6). Zbog toga smo zbrojili rezultate na četiri čestice koje govore o povećanju ili smanjenju

motivacije (V2, V3, V4, V5), obrnuto bodovali čestice koje govore o smanjenju (V3, V5) te tako dobili varijablu porast motivacije s vremenom koju koristimo u analizi.

Faktorskom analizom i analizom pouzdanosti upitnika o nastavnikovoj motivaciji za poučavanje engleskog jezika provjerene su metrijske karakteristike instrumenta te su potvrdile rezultate predistraživanja.

Upitnik o nastavnikovom viđenju učeničke motivacije i demotivacije

Upitnik se sastoji od 19 pozitivnih i 10 negativnih tvrdnji. Jedna tvrdnja koja se odnosi na učeničku motivaciju (U15) i sve tvrdnje koje se odnose na učeničku demotivaciju negativno su okrenute. Negativne tvrdnje su rekodirane i označene sa zvjezdicom.

Faktorskom analizom, metodom glavnih komponenata s Varimax rotacijom ekstrahirana su dva interpretabilna faktora, a u Tablici 12. prikazana je faktorska struktura upitnika. Ekstrahirana dva faktora ukupno objašnjavaju 46% varijance rezultata, od čega je 1. faktorom (*učenička motivacija*) objašnjeno 27% rezultata, a 2. faktorom (*učenička demotivacija*) 18% rezultata. Crombachov alpha koeficijent unutarnje konzistencije faktora učeničke motivacije (α=.92) i faktora učeničke demotivacije (α=.87) izrazito je visok.

Tablica 12. Faktorska struktura upitnika o nastavnikovom viđenju učeničke motivacije i demotivacije

Komponenta	Rotacija sume kvadrata		
	Vrijednost početnih karakterističnih korjenova	Postotak objašnjene varijance	Kumulativni postotak varijance
F1= Učenika motivacija	7,924	27,324	27,324
F2= Učenika demotivacija	5,352	18,456	45,780

	Komponenta	
	F1- učenička motivacija	F2- učenička demotivacija
U18- Učenici se jako trude na satu stranog jezika.	**,719**	-,413
U19- Učenici žele razvijati svoje jezične vještine.	**,703**	-,294
U1- Učenicima se sviđa nastava stranog jezika.	**,677**	-,191
U2- Učenici napreduju u stranom jeziku.	**,673**	-,273
U9- Učenici rade na satu stranog jezika jer ga žele što bolje naučiti.	**,672**	-,327
U7- Učenici se međusobno natječu u znanju stranog jezika.	**,671**	-,236
U23- Učenici traže dodatne materijale.	**,650**	-,053
U3- Učenici su tužni kad nastava stranog jezika završi.	**,647**	-,226
U25- Prisutna je dobra radna atmosfera za vrijeme sata.	**,638**	-,410
U8- Učenici rade na satu stranog jezika jer misle da je to važno za njihovu budućnost.	**,626**	-,261
U10- Učenici aktivno sudjeluju u nastavi zbog vlastitog napretka u stranom jeziku, a ne zbog ocjene.	**,617**	-,268
U20- Učenici traže povratnu informaciju o svom znanju od mene.	**,610**	-,232
U5- Učenici pokazuju znanje koje odgovara njihovom stupnju učenja jezika.	**,578**	-,184
U4- Učenici imaju dobre ocjene iz stranog jezika.	**,572**	-,140
U16- Učenicima je stalo do mojeg mišljenja o njihovom znanju jezika.	**,570**	-,300
U29- Učenici se dobrovoljno uključuju u izvannastavne aktivnosti vezane za strani jezik.	**,533**	-,226
U26- Učenici pozitivno reagiraju na dodatne materijale.	**,506**	-,255
U24- Učenici sami donose dodatne materijale.	**,474**	-,080
U12- Učenici rade na satu stranog jezika jer imaju potporu svojih roditelja i prijatelja.	**,465**	-,134
U15*- Učenici samo žele dobiti dobre ocjene na testu.	**,455**	-,388
U13*- Učenici ne nose pribor na sat (udžbenik, bilježnicu).	-,229	**,769**
U27*- Učenici spavaju na satu.	-,245	**,719**
U21*- Učenici ne pišu domaći rad.	-,117	**,708**
U28*- Učenici koriste mobitel za vrijeme nastave.	-,212	**,688**
U22*- Učenici ne prate nastavu.	-,335	**,670**
U14*- Na satu stranog jezika učenici ne rade samostalno: prepisuju od drugih učenika ili iz knjige.	-,316	**,658**
U11*- Učenici često kasne na nastavu stranog jezika.	-,130	**,639**
U6*- Učenici ometaju nastavu.	-,305	**,571**
U17*- Na satovima učenici se nadaju da se neće provjeravati zadaća.	-,199	**,523**

U= Učenik

Faktorskom analizom i analizom pouzdanosti upitnika o nastavnikovoj percepciji učenikove motivacije također je potvrđena stabilnost njegove strukture i pouzdanost dimenzija čime su potvrđeni rezultati predistraživanja.

3.2.1.1.3. Postupak

Podatke za naše istraživanje prikupili smo u veljači 2014.godine. U istraživanju su sudjelovali nastavnici koji su prisustvovali konferenciji (vidi 3.2.1.1.1. Sudionici), stoga moramo napomenuti kako je uzorak bio prigodan. Istraživač je pisanim putem tražio suglasnost od organizatora konferencije za provedbu ispitivanja te ga upoznao sa svrhom istraživanja. Ispitivanje je provedeno za vrijeme trajanja same konferencije, a ispunjeni upitnici su se odlagali u unaprijed pripremljenu kutiju. Ispitivanju nisu pristupili svi nastavnici.

Na početku ispitivanja organizator je ukratko predstavio svrhu istraživanja na temelju uputa dobivenih od istraživača. Tijekom cijele konferencije istraživač je bio dostupan ispitanicima za potrebe dodatnih pitanja i objašnjenja. Nastavnici su po želji mogli ostati anonimni prilikom ispitivanja. One nastavnike koji su nadopisali email adresu i/ili broj telefona na ispunjen upitnik ispitivač je mogao na temelju rezultata kontaktirati za sudjelovanje u drugom, kvalitativnom dijelu istraživanja. Ispitanici su ispunjavali upitnik koji se sastojao od tri dijela. Upute za ispunjavanje bile su naznačene pismeno, ispred svakog upitnika. Prvo se ispunjavao upitnik o individualnim obilježjima, zatim upitnik o motivaciji nastavnika te upitnik o nastavnikovom viđenju učeničke motivacije.

3.2.2. REZULTATI

Kao što je već ranije navedeno, rezultati istraživanja bit će prikazani samo za ženske sudionice radi premalog broja muških ispitanika za provedbu bilo kakvih analiza i usporedbi.

U Tablici 13. prikazana je zastupljenost motivacijskih čimbenika kod nastavnica engleskog jezika prema kojoj je najviši rezultat dobiven na intrinzičnoj motivaciji, zatim na ekstrinzičnoj motivaciji i na kraju na školskim čimbenicima. Iako je struktura motivacije zadana upitnikom, rezultati pokazuju zastupljenost svih ispitanih čimbenika prema kojima su nastavnice motivirane intrinzičnim i školskim čimbenicima, a demotivirane ekstrinzičnim čimbenicima. Osim toga rezultati ukazuju na to da nastavnice više doživljavaju motivaciju svojih učenika od demotivacije. Mogu se, isto tako, iščitati veće razlike u standardnoj devijaciji (SD) kod distribucije školskih čimbenika i porasta motivacije s vremenom kao i nastavnikova viđenja učenikove demotivacije koji označuju veće raspršenje rezultata. Ti rezultati dakle ukazuju da u ovim elementima postoje veće razlike u odgovorima nastavnica nego u intrinzičnoj motivaciji, ekstrinzičnoj motivaciji i viđenju učeničke motivacije i demotivacije.

Tablica 13. Deskriptivni parametri rezultata na mjerama motivacijskih čimbenika, porasta motivacije s vremenom, učenikove motivacije i demotivacije

Motivacijski čimbenici	M	SD	Min.	Max.
Intrinzična motivacija	4,21	,495	2,38	5,00
Ekstrinzična motivacija	3,76	,595	1,86	5,00
Školski čimbenici	3,59	,753	1,29	5,00
Porast motivacije s vremenom	3,18	,724	1,00	5,00
Učenikova motivacija	3,54	,570	1,53	1,00
Učenikova demotivacija	2,48	,709	4,84	4,60

Kako bismo ispitati razlikuje li se motivacija nastavnica vezano uz bračno stanje proveli smo t-test na podacima o našim sudionicama koje smo prvo podijelili u dvije grupe: na one koji nisu ni u kakvoj vezi i na one koji su u nekoj vrsti veze (brak, partnerski odnos i slično). Nije utvrđena statistički značajna razlika između motivacijskih čimbenika s obzirom na bračno stanje nastavnica (Tablica 14.).

Tablica 14. Razlike u motivacijskim čimbenicima s obzirom na bračno stanje

Motivacijski čimbenici	Bračno stanje	N	M	SD	t	Sig.
Intrinzična motivacija	Samci	93	4,17	,463	-1,45	,693
	U vezi	161	4,26	,492		
Ekstrinzična motivacija	Samci	93	3,68	,600	-1,535	,895
	U vezi	161	3,80	,594		
Školski čimbenici	Samci	93	3,68	,743	1,458	,539
	U vezi	161	3,54	,771		
Porast motivacije s vremenom	Samci	93	3,56	,821	1,816	,134
	U vezi	161	3,35	,915		
Učenička motivacija	Samci	93	3,49	,581	-1,445	,648
	U vezi	161	3,59	,561		
Učenička demotivacija	Samci	93	2,53	,653	1,134	,290
	U vezi	161	2,42	,736		

Nakon toga smo ispitali postoji li razlika između motivacijskih čimbenika s obzirom na jezike koje nastavnice predaju tako što smo ispitanike podijelili u dvije grupe: na one koje predaju samo engleski jezik te na one koje predaju engleski i neki drugi jezik ili predmet (Tablica 15.). Iz Tablice se može vidjeti da nije utvrđena statistički značajna razlika između motivacije nastavnica i jezika koji predaju. T-testom, kojeg su rezultati prikazani u Tablici 15., također smo ispitali postoji li statistički značajna razlika između jezika koje su nastavnice studirale i motivacijskih čimbenika. Najprije, kao i u prethodnoj analizi, nastavnice podijelili u dvije skupine: na one koje su studirale samo engleski jezik i na one koje su uz engleski jezik studirale još jedan jezik ili predmet. Iz Tablice je vidljivo kako nema značajne razlike između motivacijskih čimbenika i jezika koje su nastavnice studirale.

Tablica 15. Razlike u motivacijskim čimbenicima s obzirom na jezike koje nastavnice predaju i jezike koje su studirale

Mot. čimbenici	Jezici	Jezici koje predaju					Jezici koje su studirali				
		N	M	SD	t	Sig.	N	M	SD	t	Sig.
Intrinzična motivacija	Engleski	201	3,80	,577	-,578	,348	157	4,24	,478	,626	,858
			3,60	,653							
	Eng. i dr.jezik	53	3,56	,565			97	4,20	,492		
			3,54	,596							
Ekstrinzična motivacija	Engleski	201	3,15	,734	2,082	,274	157	3,79	,589	,938	,803
			3,29	,721							
	Eng. i dr.jezik	53	4,21	,485			97	3,71	,611		
			4,26	,476							
Školski čimbenici	Engleski	201	2,47	,672	-,795	,879	157	3,60	,748	,286	,396
			2,44	,835							
	Eng. i dr.jezik	53	3,39	,891			97	3,57	,789		
			3,54	,865							
Porast motivacije s vremenom	Engleski	201	3,39	,891	-1,092	,472	157	3,42	,841	-,015	,224
			3,54	,865							
	Eng. i dr.jezik	53	3,15	,734			97	3,43	,958		
			3,29	,721							
Učenička motivacija	Engleski	201	3,57	,769	,161	,691	157	3,56	,582	,167	,504
			3,66	,741							
	Eng. i dr.jezik	53	3,80	,577			97	3,55	,553		
			3,60	,653							
Učenička demotivacija	Engleski	201	3,56	,565	,242	,212	157	2,47	,694	,270	,818
			3,54	,596							
	Eng. i dr.jezik	53	2,47	,672			97	2,45	,732		
			2,44	,835							

Jednosmjernom analizom varijance ispitali smo postoji li statistički značajna razlika između motivacijskih čimbenika s obzirom na dob nastavnica. Sudionice smo prije same analize na temelju dobi podijelili u tri skupine: Prvu skupinu činile su nastavnice stare između 22 i 32 godine; drugu skupinu nastavnice od 33 do 42 godine i treću skupinu nastavnice od 43 i više godina. Rezultati analize prikazani u Tablici 16. pokazuju kako nema značajnih razlika između motivacijskih čimbenika i dobi nastavnica.

Tablica 16. Razlike u motivacijskim čimbenicima s obzirom na dob nastavnica

Motivacijski čimbenici	Dob	N	M	SD	F	Sig.
Intrinzična motivacija	22-32	83	4,17	,487	,858	,425
	33-42	89	4,24	,452		
	43+	82	4,27	,511		
Ekstrinz. motivacija	22-32	83	3,83	,533	1,205	,301
	33-42	89	3,69	0,67		
	43+	82	3,77	,574		
Školski čimbenici	22-32	83	3,64	,671	1,378	,254
	33-42	89	3,48	,828		
	43+	82	3,66	,772		
Porast motivacije s vremenom	22-32	83	3,58	,853	1,838	,161
	33-42	89	3,37	,926		
	43+	82	3,33	,865		
Učenička motivacija	22-32	83	3,61	,530	,529	,590
	33-42	89	3,53	,577		
	43+	82	3,52	0,604		
Učenička demotivacija	22-32	83	2,33	,636	2,866	,059
	33-42	89	2,47	,777		
	43+	82	2,59	,680		

Kako bismo ispitali postoji li statistički značajna razlika između motivacijskih čimbenika s obzirom na jezične kvalifikacije nastavnica proveli smo analizu varijance nakon što smo sudionike podijelili u tri skupine: Na diplomirane profesore (uključujući magistre i doktore znanosti), na razredne učitelje (uključujući odgajatelje) i na magistre struke (Tablica 17.).

Tablica 17. Razlike u motivacijskim čimbenicima s obzirom na jezične kvalifikacije

Motivacijski čimbenici	Jezične kvalifikacije	N	M	SD	F	Sig.	Post Hoc
Intrinzična motivacija	Dipl.prof.	175	4,22	,484	3,335	,037	2-3*
	Raz.uč.	41	4,37	,385			
	Mag.struke	38	4,1	,539			
Ekstrinz. motivacija	Dipl.prof.	175	3,75	,604	,516	,597	
	Raz.uč.	41	3,71	,583			
	Mag.struke	38	3,84	,593			
Školski čimbenici	Dipl.prof.	175	3,58	,727	,132	,876	
	Raz.uč.	41	3,64	,743			
	Mag.struke	38	3,59	,943			
Porast motivacije s vremenom	Dipl.prof.	175	3,35	,914	1,895	,153	
	Raz.uč.	41	3,63	0,70			
	Mag.struke	38	3,53	,911			
Učenička motivacija	Dipl.prof.	175	3,54	,558	2,724	,068	
	Raz.uč.	41	3,73	,499			
	Mag.struke	38	3,44	0,665			
Učenička demotivacija	Dipl.prof.	175	2,51	,698	3,026	,050	
	Raz.uč.	41	2,21	,614			
	Mag.struke	38	2,48	,802			

* Postoji značajna razlika uz vjerojatnost pogreške manju od .05 ($p<0.05$)

Rezultati ANOVE prikazani u Tablici 17. pokazuju kako postoji značajna razlika u intrinzičnoj motivaciji nastavnica i njihovom viđenju učeničke demotivacije. Razredne učiteljice imaju najvišu dok magistri struke imaju najnižu intrinzičnu motivaciju. Nije utvrđena statistički značajna razlika između motivacije diplomiranih profesorica i ostalih dviju skupina. Post hoc analizom (Scheffé test) utvrdili smo kako postoji statistički značajna razlika između razrednih učiteljica i magistrica struke u intrinzičnoj motivaciji uz 5% rizika po kojoj su razredne učiteljice više intrinzično motivirane od magistrica struke. Međutim, post hoc analiza nije pokazala statistički značajnu razliku između kvalifikacija nastavnica i njihova viđenja učeničke demotivacije, iako je trend u smjeru najmanjega viđenja učeničke demotivacije kod razrednih učiteljica.

Analizom varijance prikazanom u Tablici 18. ispitali smo postoji li razlika između motivacijskih čimbenika s obzirom na vrstu obrazovne ustanove u kojima nastavnice rade. Nastavnice smo podijeli u pet skupina: Skupina iz vrtića, skupina iz državne i privatne osnovne

škole, skupina iz srednje strukovne škole, skupina iz državne i privatne gimnazije i skupina iz škole za strane jezike. Rezultati pokazuju kako postoji značajna razlika u porastu motivacije s vremenom, motivaciji školskim čimbenicima kao i u viđenju učeničke motivacije i demotivacije.

Post hoc analiza je pokazala da se nastavnice koje rade u osnovnoj školi na razini rizika manjoj od 5% statistički značajno razlikuju u tome kako se njihova motivacija mijenjala s vremenom od nastavnica koje rade u srednjoj strukovnoj školi. Iz rezultata je vidljivo da je nastavnicama koje rade u osnovnoj školi s vremenom porasla motivacija za rad u višoj mjeri od nastavnica koje rade u strukovnoj školi kojima je motivacija ostala uglavnom na istoj razini kakvoj je bila kad su počele raditi.

Iz Tablice 18. je vidljivo kako su nastavnice koje rade u školi za strane jezike motiviranije školskim čimbenicima od ostalih nastavnica, a post hoc analizom je utvrđeno kako je jedino statistički značajna razlika između njih i nastavnica u strukovnim školama u motiviranosti školskim čimbenicima uz 5% rizika.

Rezultatima je također utvrđeno da nastavnice koje rade u školi za strane jezike bolje vide motivaciju svojih učenika u odnosu na nastavnice u drugim školama, a post hoc analiza je pokazala značajnu statističku razliku između pojedinih skupina nastavnica uz 5% rizika. Nastavnice koje rade u strukovnoj školi vide značajno slabiju učeničku motivaciju u odnosu na sve ostale.

Analiza rezultata je pokazala da nastavnice koje rade u srednjim strukovnim školama najčešće vide demotivaciju svojih učenika, a post hoc analizom je uz 5% rizika utvrđena razlika između nastavnica u strukovnoj školi i nastavnica u osnovnoj školi, u gimnaziji i školi za strane jezike.

Tablica 18. Razlike u motivacijskim čimbenicima s obzirom na ustanovu u kojoj rade

Motivacijski čimbenici	Vrsta škole	N	M	SD	F	Sig.	Post Hoc
Intrinzična motivacija	Vrtić	9	4,41	,302			
	O.Š.	85	4,29	,430			
	Struk.S.Š.	67	4,1	,488	2,237	,066	
	Gimnaz.	46	4,27	,469			
	Š.str.jez.	45	4,17	,561			
Ekstrinz. motivacija	Vrtić	9	3,84	,400			
	O.Š.	85	3,69	,605			
	Struk.S.Š.	67	3,93	,542	2,300	,059	
	Gimnaz.	46	3,74	,651			
	Š.str.jez.	45	3,63	,601			
Školski čimbenici	Vrtić	9	3,4	,841			
	O.Š.	85	3,55	,787			
	Struk.S.Š.	67	3,43	,710	2,876	,023	3-5*
	Gimnaz.	46	3,63	,736			
	Š.str.jez.	45	3,9	,757			
Porast motivacije s vremenom	Vrtić	9	3,67	,673			
	O.Š.	85	3,64	,851			
	Struk.S.Š.	67	3,19	,921	3,283	,012	2-3*
	Gimnaz.	46	3,23	,877			
	Š.str.jez.	45	3,48	,866			
Učenička motivacija	Vrtić	9	3,8	,334			1-3*
	O.Š.	85	3,64	,513			2-3*
	Struk.S.Š.	67	3,21	,572	12,511	,000	3-4*
	Gimnaz.	46	3,54	,526			3-5*
	Š.str.jez.	45	3,87	,488			
Učenička demotivacija	Vrtić	9	2,34	,703			2-3*
	O.Š.	85	2,22	,604			3-4*
	Struk.S.Š.	67	2,89	,758	10,872	,000	3-5*
	Gimnaz.	46	2,49	,641			
	Š.str.jez.	45	2,27	,585			

* Postoji značajna razlika uz vjerojatnost pogreške manju od .05 ($p<0.05$)

Željeli smo ispitati postoji li razlika između motivacijskih čimbenika s obzirom na mjesto u kojima rade nastavnice koje su prema veličini podijeli u tri skupine: Na mjesta veličine do 10.000 stanovnika, do 100.000 stanovnika i na mjesta veličine preko 100.000

stanovnika. Rezultati jednosmjerne analize varijance prikazane u Tablici 19. pokazuju kako ne postoji značajna razlika između ispitivanih varijabli.

Tablica 19. Razlike u motivacijskim čimbenicima s obzirom na veličinu mjesta rada

Motivacijski čimbenici	Veličina mjesta	N	M	SD	F	Sig.
Intrinzična motivacija	Do 10.000	62	4,26	,523	,610	,544
	Do 100.000	74	4,25	,464		
	100.000+	118	4,19	,474		
Ekstrinz. motivacija	Do 10.000	62	3,78	,657	,297	,743
	Do 100.000	74	3,71	,525		
	100.000+	118	3,78	,611		
Školski čimbenici	Do 10.000	62	3,55	,729	,154	,858
	Do 100.000	74	3,59	,766		
	100.000+	118	3,61	,783		
Porast motivacije s vremenom	Do 10.000	62	3,53	,880	,726	,485
	Do 100.000	74	3,34	,875		
	100.000+	118	3,42	,898		
Učenička motivacija	Do 10.000	62	3,52	,543	,118	,889
	Do 100.000	74	3,57	,670		
	100.000+	118	3,56	,518		
Učenička demotivacija	Do 10.000	62	2,36	,645	2,682	,070
	Do 100.000	74	2,37	,751		
	100.000+	118	2,57	,701		

Postojanje statistički značajnih razlika između motivacijskih čimbenika prema radnom iskustvu ispitali smo t-testom i jednosmjernom analizom varijance. Kod radnog iskustva razlikujemo ukupno radno iskustvo i iskustvo u školi u kojoj nastavnica trenutno radi. Neke nastavnice rade u dvije škole stoga smo kod iskustva u školi u kojoj nastavnica trenutno radi mjerili iskustvo na prvom radnom mjestu i iskustvo na drugom radnom mjestu.

U Tablici 20. prikazani su rezultati jednosmjerne analize varijance kojom se željela provjeriti značajnost razlika između motivacijskih čimbenika prema ukupnom radnom iskustvu, a podijeljeni su u četiri kategorije: Do 5 godina iskustva, od 5,5 do 10 godina iskustva, od 11 do 20 godina iskustva te 21 i više godina iskustva. Rezultati pokazuju da ne postoje značajne razlike između ispitanih varijabli.

Tablica 20. Razlike u motivacijskim čimbenicima s obzirom na ukupno radno iskustvo

Motivacijski čimbenici	Godine iskustva	N	M	SD	F	Sig.
Intrinzična motivacija	0,5-5god.	63	4,21	,518	,773	,510
	5,5-10god.	61	4,18	,412		
	11-20god.	75	4,21	,525		
	21+god.	55	4,31	,456		
Ekstrinz. motivacija	0,5-5god.	63	3,82	,588	1,268	,286
	5,5-10god.	61	3,67	,609		
	11-20god.	75	3,82	,634		
	21+god.	55	3,69	,536		
Školski čimbenici	0,5-5god.	63	3,66	,726	1,664	,175
	5,5-10god.	61	3,54	,695		
	11-20god.	75	3,46	,858		
	21+god.	55	3,74	,722		
Porast motivacije s vremenom	0,5-5god.	63	3,62	,830	1,839	,141
	5,5-10god.	61	3,45	,884		
	11-20god.	75	3,37	1,017		
	21+god.	55	3,25	,722		
Učenička motivacija	0,5-5god.	63	3,61	,575	1,074	,361
	5,5-10god.	61	3,6	,517		
	11-20god.	75	3,46	,677		
	21+god.	55	3,57	,444		
Učenička demotivacija	0,5-5god.	63	2,38	,693	,878	,453
	5,5-10god.	61	2,41	,626		
	11-20god.	75	2,5	,845		
	21+god.	55	2,57	,595		

Tablica 21. Razlike u motivacijskim čimbenicima s obzirom na iskustvo na prvom radnom mjestu

Motivacijski čimbenici	Godine iskustva	N	M	SD	F	Sig.
Intrinzična motivacija	0,1-5 god.	99	4,21	,474	1,035	,377
	5,5-10 god.	60	4,21	,447		
	11-20 god.	64	4,19	,546		
	21+god.	31	4,37	,438		
Ekstrinz. motivacija	0,1-5 god.	99	3,74	,558	1,071	,362
	5,5-10 god.	60	3,7	,644		
	11-20 god.	64	3,87	,649		
	21+god.	31	3,7	,506		
Školski čimbenici	0,1-5 god.	99	3,66	,734	2,399	,069
	5,5-10 god.	60	3,63	,690		
	11-20 god.	64	3,38	,870		
	21+god.	31	3,73	,694		
Porast motivacije s vremenom	0,1-5 god.	99	3,57	,838	1,498	,216
	5,5-10 god.	60	3,37	,894		
	11-20 god.	64	3,31	,987		
	21+god.	31	3,3	,765		
Učenička motivacija	0,1-5 god.	99	3,65	,532	1,73	,161
	5,5-10 god.	60	3,45	,550		
	11-20 god.	64	3,51	,654		
	21+god.	31	3,55	,514		
Učenička demotivacija	0,1-5 god.	99	2,35	,646	1,446	,230
	5,5-10 god.	60	2,53	,678		
	11-20 god.	64	2,53	,823		
	21+god.	31	2,55	,677		

Iz rezultata analize varijance (Tablica 21.) vidljivo je kako nema značajnih razlika između motivacijskih čimbenika prema radnom iskustvu nastavnica na prvom radnom mjestu. U Tablici 22. prikazani su rezultati t-testa iz kojih je vidljivo kako nisu utvrđene značajne razlike između motivacijskih čimbenika prema radnom iskustvu nastavnica na drugom radnom mjestu.

Tablica 22. Razlike u motivacijskim čimbenicima s obzirom na iskustvo na drugom radnom mjestu

Motivacijski čimbenici	Godine iskustva	N	M	SD	t	Sig.
Intrinzična motivacija	0,3-5 god.	15	4,07	,534	-,233	,722
	6 + god.	14	4,11	,459		
Ekstrinzična motivacija	0,3-5 god.	15	3,74	,683	-,598	,623
	6 + god.	14	3,89	,616		
Školski čimbenici	0,3-5 god.	15	3,26	,843	-,488	,734
	6 + god.	14	3,4	,695		
Porast motivacije s vremenom	0,3-5 god.	15	3,12	1,06	,173	,336
	6 + god.	14	3,05	,888		
Učenička motivacija	0,3-5 god.	15	3,59	,510	,776	,685
	6 + god.	14	3,44	,526		
Učenička demotivacija	0,3-5 god.	15	2,39	,594	-,687	,290
	6 + god.	14	2,56	,689		

Zaključno, rezultati istraživanja uglavnom ne ukazuju na povezanost motivacijskih čimbenika s individualnim obilježjima nastavnica. Pronađena je povezanost između intrinzične motivacije nastavnica i njihovih kvalifikacija. Isto tako, rezultati pokazuju značajnu razliku u motivaciji nastavnica školskim čimbenicima i porastu njihove motivacije s vremenom u odnosu na vrstu škole u kojoj rade.

Međusobna povezanost nastavničke motivacije s viđenjem učeničke motivacije

Kako bismo ispitali povezanost varijabli, proveli smo korelacijsku analizu motivacijskih čimbenika i viđenja učeničke motivacije i demotivacije (Tablica 23.). Dobivene su značajne korelacije svih ispitanih varijabli.

Tablica 23. Koeficijenti korelacije između motivacijskih čimbenika i viđenja učeničke motivacije i demotivacije

	Intrinz. mot.	Ekstrinz. mot.	Školski čimb.	Porast mot. s vremenom	Učenička motivacija	Učenička demot.
Intrinzična motivacija		-,271**	,269**	,488**	,476**	-,401**
Ekstrinzična motivacija			-,284**	-,379**	-,282**	,386**
Školski čimbenici				282**	,221**	-,147*
Porast mot. s vremenom					,391**	-,346**
Učenička motivacija						-,666**

**Postoji značajna razlika uz vjerojatnost pogreške manju od .01 (p<0.01)

* Postoji značajna razlika uz vjerojatnost pogreške manju od .05 (p<0.05)

Utvrđena je značajna pozitivna povezanost između intrinzične motivacije i školskih čimbenika kao i između intrinzične motivacije i viđenja učeničke motivacije uz 1% rizika. Također je utvrđena negativna povezanost između intrinzične motivacije i učenikove demotivacije uz 1% rizika. Ekstrinzična motivacija negativno korelira sa svim čimbenicima motivacije kao i učeničkom motivacijom dok pozitivno korelira jedino s viđenjem učeničke demotivacije uz 1% rizika. Utvrđena je pozitivna povezanost između školskih čimbenika i viđenja učeničke motivacije uz 1% rizika te negativna povezanost između školskih čimbenika i viđenja učeničke demotivacije uz 5% rizika. Također je dobivena statistički značajna negativna povezanost između viđenja učeničke motivacije i demotivacije uz 1% rizika. Analizom je utvrđena statistička razlika između porasta motivacije s vremenom i ostalih motivacijskih čimbenika kao i viđenja učeničke motivacije i demotivacije uz 1% rizika. Značajna pozitivna povezanost utvrđena je između porasta motivacije s vremenom i intrinzične motivacije, školskih čimbenika i viđenja učeničke motivacije dok je negativna povezanost utvrđena između porasta motivacije s vremenom i ekstrinzične motivacije kao i viđenja učeničke demotivacije.

Kako bi se ispitao relativni doprinos individualnih obilježja nastavnica objašnjenju vrsta motivacije (intrinzična motivacija, motivacija školskim čimbenicima i ekstrinzična motivacija) provedena je regresijska analiza s dva bloka prediktorskih varijabli. Prvi blok varijabli činila su individualna obilježja nastavnica: Dob, bračno stanje, kvalifikacije, studirani

jezici, jezici koje nastavnice predaju, veličina mjesta rada, ukupno radno iskustvo i radno iskustva na sadašnjem radnom mjestu. Drugi blok prediktorskih varijabli činili su prediktori iz prvog bloka varijabli te viđenje učeničke motivacije i demotivacije.

Rezultati regresijske analize (Tablica 24.) pokazuju da skup individualnih prediktora u prvom bloku objašnjava 3% varijance intrinzične motivacije te da ne doprinose značajno objašnjenju nastavničke intrinzične motivacije.

Međutim, rezultati pokazuju da ukupan skup prediktora objašnjava 26% varijance intrinzične motivacije. Značajnim prediktorima u drugom bloku pokazali su se viđenje učeničke motivacije i demotivacije čije dodavanje objašnjava 23% varijance intrinzične motivacije nastavnica.

U objašnjenju intrinzične motivacije viđenje učeničke motivacije pokazalo se kao pozitivni prediktor uz 1% dok se viđenje učeničke demotivacije pokazalo kao negativni prediktor na 5% rizika. Iz rezultata možemo zaključiti: što su nastavnice više intrinzično motivirane to više vide učeničku motivaciju, a manje demotivaciju.

Tablica 24. Rezultati regresijske analize za predikciju intrinzične motivacije s prvim i drugim blokom prediktora

Prediktori	Intrinzična motivacija	
	Prvi korak	Drugi korak
	β	β
Dob	,052	,003
Ukupno radno iskustvo	,071	,134
Radno iskustvo na sadašnjem r.mjestu	-,013	,017
Bračno stanje	,076	,016
Kvalifikacije	-,005	-,001
Jezici studirani	-,062	-,059
Jezici koje predaju	,072	,065
Veličina mjesta rada	-,095	-,087
Učenička motivacija		,371**
Učenička demotivacija		-,157*
R	,171	,514
R2	,029	,264**
ΔR		,234**
F	,921	8,710
Sig.	,500	,000

**Statistička značajnost uz vjerojatnost pogreške manju od .01 (p<0.01)

* Statistička značajnost uz vjerojatnost pogreške manju od .05 (p<0.05)

Rezultati regresijske analize prikazani u Tablici 25. pokazuju da skup prediktora u prvom bloku objašnjava 2,5% varijance motivacije školskim čimbenicima, stoga individualna obilježja ne doprinose značajno objašnjenju nastavničke motivacije školskim čimbenicima.

Rezultati pokazuju da ukupan skup prediktora objašnjava 8% varijance motivacije školskim čimbenicima. Značajnim pozitivnim prediktorom u drugom bloku pokazala se viđenje učeničke motivacije čije dodavanje objašnjava 6% varijance motivacije školskim čimbenicima iz čega zaključujemo da će nastavnice biti više motivirane školskim čimbenicima što više vide učeničku motivaciju.

Tablica 25. Rezultati regresijskih analiza za predikciju školskih čimbenika s prvim i drugim blokom prediktora

Prediktori	Školski čimbenici	
	Prvi korak	Drugi korak
	β	β
Dob	-,050	-,070
Ukupno radno iskustvo	,228**	,255**
Radno iskustvo na sadašnjem r.mjestu	-,159	-,147
Bračno stanje	-,097	-,125
Kvalifikacije	,024	,029
Jezici studirani	-,052	-,049
Jezici koje predaju	,081	,080
Veličina mjesta rada	,025	,021
Učenička motivacija		,227**
Učenička demotivacija		-,019
R	,158	,286
R2	,025	,082
ΔR		,044
F	,788	2,161
Sig.	,613	,021

**Statistička značajnost uz vjerojatnost pogreške manju od .01 ($p<0.01$)

Što se tiče ekstrinzične motivacije, skup prediktora u prvom bloku objašnjava ukupno 6% varijance kriterijske varijable. Značajnim prediktorom pokazali su se jezici koje nastavnice predaju. Nastavnice koje predaju samo engleski jezik kodirane su s 1, a ostale nastavnice koje predaju engleski jezik i neki drugi jezik ili predmet kodirane su s 2. Negativna korelacija ukazuje da su nastavnice koje predaju samo engleski jezik ekstrinzični demotiviranije od ostalih nastavnica (Tablica 26.).

Rezultati regresijske analize pokazuju da ukupni skup prediktora objašnjava 21% varijance ekstrinzične motivacije. Statistički značajnim prediktorom u objašnjenju ekstrinzične motivacije pokazalo se viđenje učeničke demotivacije. Dodavanje tog prediktora objašnjava 15% varijance ekstrinzične motivacije.

Tablica 26. Rezultati regresijskih analiza za predikciju ekstrinzične motivacije s prvim i drugim blokom prediktora

Prediktori	Ekstrinzična motivacija	
	Prvi korak	Drugi korak
	β	β
Dob	-,273**	-,224**
Ukupno radno iskustvo	,017	-,043
Radno iskustvo na sadašnjem r.mjestu	,217*	,185*
Bračno stanje	,091	,139
Kvalifikacije	,028	,039
Jezici studirani	,057	,061
Jezici koje predaju	-,185*	-,172*
Veličina mjesta rada	,029	-,013
Učenička motivacija		-,043
Učenička demotivacija		,366**
R	,241	,457
R2	,058	,209
ΔR		,176
F	1,885	6,420
Sig.	,063	,000

** Statistička značajnost uz vjerojatnost pogreške manju od .01 (p<0.01)

* Statistička značajnost uz vjerojatnost pogreške manju od .05 (p<0.05)

Zaključno o rezultatima kvantitativnog dijela istraživanja

Rezultati kvantitativnog dijela istraživanja pokazuju da se struktura motivacije nastavnika engleskoga jezika sastoji od intrinzične i ekstrinzične motivacije te školskih čimbenika. Iz rezultata proizlazi da su nastavnice visoko intrinzično motivirane i visoko ekstrinzično demotivirane. Školski su se čimbenici prema svojoj zastupljenosti smjestili između intrinzičnih i ekstrinzičnih čimbenika, ali kao motivirajući čimbenik. Što se tiče porasta motivacije s vremenom, motivacija je stabilna te se značajno ne mijenja. Rezultati također ukazuju na značajnu međusobnu povezanost između motivacijskih čimbenika kao i povezanost određenih motivacijskih čimbenika s nekim individualnim obilježjima nastavnika poput kvalifikacija nastavnica i vrsta škole u kojoj rade. Uočena je povezanost istih individualnih obilježja nastavnica s njihovim viđenjem učeničke motivacije i demotivacije. Isto tako,

rezultati pokazuju povezanost između svih motivacijskih čimbenika i nastavnikova viđenja učeničke motivacije i demotivacije.

3.2.3. KVALITATIVNI DIO ISTRAŽIVANJA

3.2.3.1. CILJEVI I PROBLEMI

U kvalitativnom dijelu istraživanja željeli smo produbiti spoznaje dobivene kvantitativnim dijelom i dobiti detaljniji uvid u čimbenike koji su povezani s motivacijom nastavnika engleskog jezika. Usredotočili smo se na ekstremne rezultate, pozitivne ili negativne te smo stvorili poduzorak nastavnika koji je sudjelovao u kvalitativnom dijelu istraživanja.

Provođenjem polustrukturiranih intervjua s nastavnicama koje su visoko ili nisko motivirane pokušali smo upotpuniti njihove motivacijske profile i produbiti saznanja oko toga što motivira i demotivira nastavnice engleskoga jezika.

U skladu s ciljem istraživanja postavili smo sljedeće probleme:

1. Što motivira i demotivira nastavnice engleskog jezika u Hrvatskoj?
2. Što motivirane, a što niskomotivirane nastavnice ističu kao glavne razloge svoje (de)motiviranosti?

3.2.3.2. METODOLOGIJA

3.2.3.2.1. Sudionici

Istraživanje je provedeno na namjernom uzorku od osam nastavnica koje su sudjelovale u kvantitativnom dijelu istraživanja. Kriterij odabira sudionica predstavljali su rezultati na motivacijskom upitniku- birane su nastavnice koje su odstupale na mjerama intrinzične motivacije, ekstrinzične motivacije i školskih čimbenika, označujući time visoku ili nisku motivaciju.

S obzirom na različitu razinu motivacije, sudionice smo razvrstali u dvije skupine: motivirane nastavnice (Tablica 27.) i niskomotivirane nastavnice (Tablica 28.). U nastavku ćemo podrobno opisati svaku pojedinu nastavnicu.

Motivirane nastavnice

Ovu skupinu čine četiri nastavnice čiji rezultati na motivacijskom upitniku pokazuju da su nastavnice visoko intrinzično motivirane, malo ekstrinzično demotivirane dok školski čimbenici pozitivno utječu na njihovu motivaciju.

Tablica 27. Distribucija motivacijskih čimbenika kod motiviranih nastavnica

Nastavnik	Intrinzična motivacija	Ekstrinzična motivacija	Školski čimbenici
N13	5	3,71	5
N11	4,92	3	4,86
N28	4,92	3	4,29
N148	4,54	2,57	4,43

N= Nastavnik

Sve četiri nastavnice završile su studij engleskog i njemačkog jezika te predaju oba jezika u školama u kojima rade.

N13 je sa 43 godine najstarija nastavnica u ovoj skupini, nalazi se u braku te ima 22 godine radnog iskustva i to kontinuirano u školi za strane jezike u gradu veličine preko 100.000 stanovnika.

N11 je najmlađa nastavnica u ovoj skupini, ima 38 godina, neudana je, ima 15 godina radnog iskustva i to u gimnaziji u mjestu veličine preko 100.000 stanovnika.

N28 i N148 obje imaju po 40 godina, udane su i rade u osnovnoj školi u mjestu veličine do 10.000 stanovnika. N28 ima 15 godina radnog iskustva od kojih 10 predaje u školi u kojoj sad radi. Za razliku od nje, N148 ima 12 godina iskustva, a u školi u kojoj sad radi predaje 11 godina.

Niskomotivirane nastavnice

Ovu skupinu čine četiri nastavnice čiji rezultati na motivacijskom upitniku pokazuju da su nastavnice nisko intrinzično motivirane, visoko ekstrinzično demotivirane dok školski čimbenici negativno utječu na njihovu motivaciju.

Tablica 28. Distribucija motivacijskih čimbenika kod niskomotiviranih nastavnica

Nastavnik	Intrinzična motivacija	Ekstrinzična motivacija	Školski čimbenici
N34	2,85	5,00	2,29
N61	3,00	3,29	2,57
N114	3,08	5,00	3,00
N195	3,08	4,86	2,71

N= Nastavnik

N34 je udana diplomirana profesorica koja ima 46 godina života i 20 godina radnog iskustva. Završila je studij engleskog i njemačkog jezika te 13 godina predaje oba jezika u privatnoj strukovnoj školi u mjestu veličine preko 100. 000 stanovnika.

N61 je neudana diplomirana profesorica engleskog i njemačkog jezika. Ima 27 godina života i 3 godine radnog iskustva. Tri godine predaje engleski jezik u školi za strane jezike u gradu veličine preko 100.000 stanovnika.

N114 ima 26 godina, neudana je magistrica struke. Završila je studij engleskog i hrvatskog jezika te ima ukupno 2 godine radnog iskustva. Predaje engleski jezik u srednjoj strukovnoj školi u manjem mjestu veličine do 10.000 stanovnika jednu i pol godinu.

N195 je udana diplomirana profesorica engleskog jezika i povijesti. Ima 30 godina života i 5 godina iskustva. Predaje engleski jezik pet godina u gimnaziji i srednjoj strukovnoj školi u mjestu veličine do 10.000 stanovnika.

3.2.3.2.2. Instrumenti

U kvalitativnom dijelu istraživanja korišten je polustrukturirani intervju (Prilog 7.) koji se sastoji od 18 pitanja koja su poslužila kao smjernice u vođenju razgovora. Kao podlogu u sastavljanju pitanja koristili smo polustrukturirani intervju koji je sastavila Addison (2004.). Zadržali smo pitanja koja propituju razloge odabira nastavničkog zanimanja, njegove dobre i loše strane, nastavnikova trenutna razmišljanja o svom poslu i planove za budućnost te smo dodali još neka koja produbljuju postojeća pitanja i relevantna su za naše istraživanje poput toga kako nastavnice vide svoju ulogu u nastavi te spoznaje koje su stekle dosadašnjim radom u nastavi. Polustrukturirani intervju nadopuna je upitnika o motivaciji nastavnika u kojem je naglasak također bio na intrinzičnim, ekstrinzičnim i školskim čimbenicima te čimbeniku vremena.

3.2.3.2.3. Postupak

Kvalitativni dio istraživanja proveden je tijekom mjeseca travnja i svibnja 2014. godine. Odabrane nastavnice smo kontaktirali i zamolili ih da sudjeluju u drugom dijelu istraživanja. Valja naglasiti kako su sve nastavnice koje smo uspjeli kontaktirati pristale na intervju. Radi zaštite privatnosti i praktičnih razloga- poput mjesta rada i stanovanja te radnog vremena, razgovori su vođeni telefonski, nisu snimani, ali ispitivačici je bilo dopušteno vođenje bilježaka. Datumi i vremena intervjua zasebno su dogovoreni sa svakom nastavnicom. Sve razgovore vodila je autorica ovog rada. Predviđeno vrijeme trajanja razgovora bilo je oko 30 minuta, ali oni su većinom trajali oko jedan sat. Na početku svakog intervjua, ispitivačica se zahvalila nastavnici na sudjelovanju, ukratko je predstavila sebe i samo istraživanje. Na početku ili kraju razgovora nastavnica je mogla postaviti pitanja. Podaci prikupljeni ovim putem svrstani su prema pitanjama kojima smo se vodili tijekom razgovora, a zatim prema skupinama dobivenima na temelju motivacijskog profila. Nastavnica je mogla pripadati u skupinu motiviranih ili niskomotiviranih nastavnica.

3.2.4. REZULTATI

Na temelju pitanja i bilježaka vođenih tijekom razgovora dobiven je materijal korišten za analizu rezultata. Analiziranje odgovora omogućilo je da se za svaku sudionicu utvrdi njen osobni motivacijski profil, a onda se temeljem usporedbe sličnih profila traže i analiziraju sličnosti ili različitosti. Temeljem odgovora sudionice su mogle biti svrstane u dvije skupine. Rezultati su prikazani odvojeno po skupinama, ali zajedno za sve sudionice unutar pojedine skupine.

3.2.4.1. Motivirane nastavnice

Iz odgovora svih nastavnica uočava se kako je glavni razlog odabira nastavničkog zanimanja želja za učenjem, odnosno studiranjem engleskog jezika kao i njegovo poučavanje.

„Volim strane jezike...volim ih podučavati.“

„Engleski je bio moja ljubav.“

„Velika mi je želja biti nastavnik.“

„Nastava engleskog jezika prednjači u metodama i načinu rada.“

Osim engleskog jezika pojavljuje se i njemački jezik koji se uči od rane dobi ili se govori kod kuće te se spominju česti boravci u njemačkom govornom području.

„Imala sam sreću što sam mogla puno putovati po Njemačkoj.“

„Kod mene u kući se pričao njemački... mama, baka, prabaka, tako da je to bilo sasvim normalno.“

„Baš sam željela studirati i njemački...učim ga od osnovne škole.“

Po njihovim riječima posao nastavnika ih ispunjava kao osobe i želja im je ostati raditi u nastavi neovisno o jeziku koji predaju.

„Nemam grč pri odlasku na poslu...tamo se dobro zabavljam.“

„Kad voliš svoj posao zapravo nikad ne ideš raditi.“

„Bit ću nastavnica dokle god me noge nose.“

Nastavnice ističu kako u svom poslu najviše vole rad s djecom, povratnu informaciju koju dobiju od učenika kao i mogućnost učeničke kreativnosti na satu.

„Nema ljepšega nego vidjeti kako se jezik usvaja, taj napredak kod učenika.“

„Predivno je kad se učenici trude, srce mi je puno kad vidim tu ogromnu količinu entuzijazma oko neke teme.“

„Nevjerojatna je kreativnost tih klinaca jednom kad zavole engleski...zato mi je i draže raditi s nižim uzrastima.“

Za razliku od stvari koje vole, u kojima se međusobno slažu, svaka nastavnica navodi različite stvari koje najmanje voli. Spominju se zaključivanje ocjena, papirologija, slaba provjera rada, niska plaća, loše ozračje u zbornici, miješanje roditelja u posao nastavnika te velika odgovornost i napor pri vođenju učenika na izlete.

„Nije jednostavno zaključivati ocjene, dosta je naporno.“

„Sva ta papirologija mi jednostavno crpi energiju.“

„Kao da nemamo dovoljno obaveza, još moramo trčati za učenicima na izletu i provoditi disciplinske mjere...“

„Potplaćenost stvarno utječe na motivaciju, a i smanjuje kvalitetu nastave kad morate raditi na sve strane da biste zaradili....“

„Osjećam se poniženo kad me roditelji na informacijama idu učiti mom poslu...“

„Atmosfera u zbornici je loša. Ako se puno trudite i imate izvrstan odnos s ravnateljem možete primijetiti zavist kod drugih nastavnika.“

Kad su počele raditi, nastavnice su imale različite strahove ili bile demotivirane različitim čimbenicima dok ih je sve motivirala mogućnost predavanja engleskog jezika. Kao demotivirajući čimbenici navode se loš odnos s učenicima i drugim nastavnicima, rad u državnoj školi, strah da neće znati svoj posao i podcijenjenost nastavnika u društvu.

„Bojala sam se da će učenici skužiti da sam početnica i da će misliti da nemam pojma.“

„Brinuo me odnos s učenicima, kako ću se postaviti u određenim situacijama.“

„U najmanju ruku sam mislila da je rad u državnoj školi izazovan...brinulo me kako ću se uklopiti ne samo u razredu već i u zbornici.“

Međutim, da su opet na početku svog radnog vijeka ponovno bi izabrale ovaj posao koji dvije nastavnice nipošto ne žele mijenjati dok druge dvije razloge promjene ne vide u nastavi.

„Opet bih odabrala isto zanimanje, pa ne radimo sve radi djece već i radi sebe.“

„Nakon već dosta godina staža bilo bi lijepo probati nešto novo.“

„Promijenila bih posao zbog lošeg stava društva prema nastavnicima.“

„Smeta me taj loš status nastavnika u društvu, uopće se ne cijeni to što radimo.“

Iako su zadovoljne radom u nastavi razmišljale su o karijeri u inozemstvu. Dvije nastavnice to ne vide kao mogućnost pošto imaju stalan posao u Hrvatskoj ili misle da je prekasno, dok druge dvije nastavnice ostavljaju otvorena vrata ponudama izvana.

„Davno je bilo kad sam razmišljala o životu vani, ali primamljiva je to opcija.“

„Dobro bih razmislila da dobijem neku zanimljivu ponudu.“

„Da mi se ukaže prilika otišla bih (u inozemstvo) radi sebe i svoje djece.“

Prema odgovorima nastavnica vidljivo je da se kao glavni zadatak u nastavi sve više nameće uloga odgajatelja dok poučavanje pada u drugi plan.

„Odgajatelj moraš biti htio ili ne htio.“

„Glavni zadatak...odgajatelj...i preodgajatelj.“

„Ako se pojavi neka situacija, potpuno zanemarim nastavni plan i postajem odgajatelj.“

Svaka bi nastavnica dala drugačiji savjet osobi koja razmišlja da postane nastavnikom, ali ju niti jedna ne bi odgovarala, nego ohrabrila u tom razmišljanju. Budućoj nastavnici se savjetuje da se angažira i ne zadovoljava s osnovnim preživljavanjem.

„Treba biti proaktivna, angažirati se u raznim projektima.“

„Na fakultetu se dobije izvrsno teorijsko znanje. Treba individualno pristupiti učeniku, oni su u fokusu nastave i što više koristiti staro znanje prilikom objašnjavanja novog gradiva.“

„Mladi nastavnici bi trebali učiti raditi, ići na konferencije.“

„Možda bih joj savjetovala da se školuje i radi u inozemstvu dok se situacija u Hrvatskoj ne popravi.“

Nastavnice pamte dobre i loše trenutke koje su doživjele na poslu koji su, prema njihovim riječima, najvećim djelom vezani uz njihov odnos s učenicima i njihovim roditeljima. Posebno ih veseli i motivira kad se cijeni njihov rad i uloženi trud.

„Ostao mi je u sjećanju lijep rastanak s maturantima na kraju godine.“

„Nakon što je učenica ispravila ocjenu, njeni roditelji su mi poslali poruku radi koje sam se lijepo osjećala.“

„Nakon što je na ispravku dobila četvorku, učenica je bila jako sretna i izgrlila se sa mnom.“

„Mijenjala sam kolegicu u jednom razredu, a kad sam nekoliko mjeseci kasnije opet došla na zamjenu u isti razred učenici su mi se veselili i zapamtili pjesmicu koju smo tad učili.“

„Roditelji me uvažavaju, imam odličan odnos s njima.“

Kao što ih dobar odnos s učenicima i njihovim roditeljima motivira, tako ih verbalni sukobi s učenicima, roditeljima i kolegama na poslu jako demotiviraju. Nažalost, sve se više spominju i međusobni tjelesni obračuni učenika kao i pokušaji tjelesnog nasilja nad nastavnicima.

„Roditelji se vole miješati u moj posao, imaju razne ideje za svoju djecu.“

„….imao je sukobe i s drugim nastavnicima, bila je i policija, učenik je prestao pohađati školu.“

„Imala sam problem s jednim osornim učenikom koji me pokušao zastrašiti tako da je zamahnuo prema meni kao da će me udariti. Drugu kolegicu je nabio na zid.“

„Kolegica je nešto krivo shvatila, vidjela problem gdje ga nema i napravila scenu na učiteljskom vijeću. Bilo mi je toliko neugodno.“

Nastavnice vrlo konkretno navode što bi se trebalo promijeniti ili bolje razraditi u našem školstvu te savjetuju ministra obrazovanja da pokuša osigurati viša primanja za nastavnike i pokretanje raznih projekata. Isto tako smatraju da je potrebna kvalitetnija evaluacija nastavnika kao i postojanje karijerne ljestvice. Osim toga navodi se važnost promjene kurikula i satnice za engleski jezik u osnovnim i srednjim školama među kojima postoji velika neusklađenost s kurikulom hrvatskog jezika.

„Komparacija pridjeva uči se prije u engleskom nego u hrvatskom jeziku.“

„Nastavnika se treba plaćati po kvaliteti rada.“

„Vrijeme je više da mi (nastavnici) budemo u fokusu, da se uredi obrazovni sustav, da nam se omogući više seminara, sudjelovanje na projektima, napredovanje po zaslugama...“

„Školstvu je potrebna injekcija vitamina kroz više financijskih ulaganja i uređenje sustava – napredovanje nastavnika.“

3.2.4.2. Niskomotivirane nastavnice

Iz odgovora svih nastavnica iz ove skupine jasno je kako niti jedna od njih nije željela postati nastavnicom niti ju ovaj posao ispunjava.

„Nisam to željela, bio je to splet okolnosti.“

„Nisam željela postati nastavnik, ali titula diplomiranog profesora te nekako oblikuje.“

„Ne ispunjava me ovaj posao jer nije izazovan i stimulirajući.“

„Nimalo...ne veselim se početku nove školske godine.“

Sve nastavnice izražavaju želju za promjenom posla ili barem škole, a da su opet na početku radnog vijeka ne bi izabrale ovo zanimanje. Također razmišljaju o karijeri u inozemstvu, ali ne nužno o nastavničkoj pošto se ne žele baviti ovim poslom do mirovine.

„Ne želim se time baviti.“

„Da mi je onda ova pamet sigurno bih se bavila nečim sasvim drugim.“

„...ako ništa, barem da odem raditi u drugu školu, možda bi bilo nešto bolje.“

„Bilo bi mi drago da promijenim posao.“

„Nemam namjeru raditi ovo cijeli život...želim probati nešto novo.“

„Voljela bih položiti za turističkog vodiča pa da si dodatno zaradim preko ljeta.“

„Otišla bih raditi negdje u Europskoj Uniji, ali nikako na mjesto ispod svog ranga.“

Nastavnice ističu kako im se na poslu najmanje sviđaju iste one stvari koje su ih demotivirale na početku njihovog radnog vijeka. To su problemi s disciplinom u razredu, slabo znanje i radne navike učenika, loš odnos s kolegama i ravnateljem te loši uvjeti u školi.

„Učenici su potpuno nemotivirani...znala sam što me čeka, ali ovo je grozno.“

„Pokušavam ih maksimalno uključiti u nastavu, ali ponekad je sve uzalud.“

„Rade nered, ne zanima ih što radimo, a kad ih nešto pitam samo se smijulje.“

Iz odgovora je vidljivo da su ovi demotivirajući čimbenici naglašeniji u strukovnim školama u kojima je više učenika od učenica i gdje je nastavnik jezika stavljen u manje vrijedan položaj od nastavnika strukovnih predmeta.

„Sve moram sama kupiti, i kredu i flomastere, sama moram platiti kopiranje, nemamo čak ni grafoskop.“

„Izlazim iz škole i prolazim pored učenika koji mi dobacuju seksističke komentare.“

„Drugi nastavnici strukovnih predmeta omalovažavaju nas jezičare, a ravnatelj im udovoljava.“

„Ravnatelj se uvijek svrstava na stranu roditelja...mi smo nezaštićeni.“

Prilikom prisjećanja posebno demotivirajućih trenutaka nastavnice opisuju neugodne situacije koje su imale s učenicima, roditeljima i ravnateljem škole.

„Učenik koji se potukao s drugim učenikom vraćen je u razred bez ikakve sankcije.“

„Učenici ne smiju imati negativnu ocjenu iz jezika već samo iz strukovnog predmeta.“

„Učeniku je puknuo film nakon što su ga drugi isprovocirali, naprasno se ustao, sve nas opsovao i izjurio iz razreda.“

„Teško ih je motivirati kad na sat već dolaze s jako negativnim stavom i bez pribora. Nemam im baš puno za ponuditi, ipak bi ta nastava trebala biti neki zajednički rad učenika i nastavnika.“

„Razina motivacije ovisi o danu, a rad u popodnevnoj smjeni je borba na svim poljima.“

„Smrznem se kad vidim neke roditelje...samo me dolaze vrijeđati.“

„Ravnatelj više nije na našoj strani već uvijek na strani roditelja...dovoljno je da mu se spomene kako će nas dati u novine...“

Unatoč negativnim stavovima o nastavničkom poslu, nastavnice tvrde kako vole predavati jezike i raditi s djecom te ističu kako se posebno dobro osjećaju kad učenici odlično reagiraju i primijete kako je nastavnici stalo do njih.

„Volim smijanje na satu.“
„Volim vidjeti napredak kod svojih učenika...mogućnost da dotaknete nekome život.“
„Nitko od drugih nastavnika ih nije pitao kako su proveli 1.Maj.“

Nastavnice su svjesne svoje važnosti u nastavi, ali ih opterećuje nametanje novih uloga, pogotovo onih pedagoških. Smatraju da bi njihov glavni zadatak trebao biti poučavanje stranog jezika.

„Prvo sam odgajatelj, zatim pedagog, a tek na kraju-ako stignem nastavnik engleskog.“
„Nastavnik je sve u razredu.“
„Nije moj posao da odgajam ili preodgajam djecu.“
„Moj posao je da ja njima prenesem znanje.. Ako i kad me pitaju za neki savjet onda im ga dam. I to je to.“

Prema riječima nastavnica, njihovi razlozi odabira jezika mogu se opisati kao „spajanje ugodnog s korisnim“ što je vidljivo i iz planova koje imaju vezano za karijeru. Razmišljaju o poslovima sudskog tumača ili turističkog vodiča u kojima bi mogle naplatiti svoje znanje jezika.

„Njemački mi je bio prvi izbor, a kombinacija s engleskim se jedina nudila na fakultetu.“
„Engleski je bio moja prva ljubav...njemački sam upisala samo radi koristi, a imala sam i predznanje.“
„Upisala sam jezike jer mi dobro idu.“
„S ovim financijama i radnim vremenom ne preostaje mi ništa drugo nego plakati...vremena nema pa da polažem za sudskog tumača i izvučem se iz ovog začaranog kruga.“

Osobi koja razmišlja o poslu nastavnika jednoglasno bi savjetovale da se njime bavi jedino ako to stvarno želi jer je riječ o izuzetno stresnom poslu sa slabim primanjima.

„Ako zaista ne želi biti nastavnik onda neka radi nešto drugo jer osim što je loša lova jako je iscrpljujuće.“
„Ako nije sigurna da to želi onda ni u ludilu...“
„Psihički težak posao...ni duplo veća primanja ne bi podigla motivaciju“

Kako bi privukla što više mladih ljudi ovom zanimanju i zadržala postojeći kadar, ova skupina nastavnica savjetuje ministru obrazovanja da nastavnicima osigura bolja primanja i zaštiti ih na radnom mjestu.

„Ovoliko (koliko sad zarađujem) mi stvarno nije dovoljno za život. Ne plaćaju mi ni prijevoz."

„Znam da je kriza, ali ovo (visina plaće) je ispod svakog nivoa. Nepravedno je."

„Obespravljeni smo...roditelji, učenici, svi misle da smo liječnine s previsokom plaćom."

„Nastavnik nije otirač."

„Naš status se pogoršava s vremenom, tko će nas zaštiti od učenika?!"

Ministarstvo bi također trebalo povećati svoj utjecaj na privatne škole za strane jezike. Smatraju da bi se broj učenika u razredu trebao smanjiti, a škole bolje opremiti. Osim toga trebalo bi poraditi na fakultetskom programu za nastavnike u kojem se previše vremena posvećuje formi i pripremi nastave, a nedovoljno stvarnim situacijama s kojima se nastavnici svakodnevno susreću u razredima.

„Bilo bi lakše raditi s manje učenika i u bolje opremljenoj učionici."

„Treba poboljšati status nastavnika u društvu."

„Na fakultetu nas nisu pripremili za ovo."

„Slušali smo previše teorijskih predmeta (na fakultetu), a puno bi nam bolje došlo da su nas pripremali za ono što nas čeka."

Zaključno o rezultatima kvalitativnog dijela istraživanja

Iz razgovora s nastavnicama engleskog jezika uočene su sličnosti u glavnim čimbenicima njihove motivacije i demotivacije neovisno o skupinama kojima pripadaju.

Tako motivirane nastavnice ističu kako ih najviše motivira rad s djecom, predavanje engleskog jezika, svjedočenje procesu usvajanja jezika kroz povratnu informaciju koju dobiju od učenika kao i mogućnost kreativnosti na satu. Niskomotivirane nastavnice također tvrde kako vole predavati engleski jezik i raditi s učenicima te ističu kako se posebno dobro osjećaju kad učenici odlično reagiraju i kada im daju povratnu informaciju.

Kao demotivatori kod motiviranih nastavnica spominju se zaključivanje ocjena, papirologija, slaba provjera rada, niska plaća, loše ozračje u zbornici te verbalni sukobi s učenicima, roditeljima i kolegama. Niskomotivirane nastavnice ističu slične demotivirajuće

čimbenike, a to su problemi s disciplinom u razredu, slabo jezično znanje i radne navike učenika, loš odnos s kolegama i ravnateljem te loši uvjeti u školi.

Valja naglasiti da je temeljna razlika između dviju skupina nastavnica visina njihove intrinzične motivacije. Motivirane nastavnice su visoko intrinzično motivirane, dok niskomotivirane nastavnice imaju nisku intrinzičnu motivaciju.

4. RASPRAVA

Podsjetimo se, cilj istraživanja bio je steći uvid u izvore i strukturu nastavnikove motivacije za poučavanje engleskoga kao stranoga jezika i njezin suodnos s viđenjem učeničke motivacije za učenje engleskoga jezika. Radi toga konstruirali smo nove mjerne instrumente i proveli kvantitativno i kvalitativno istraživanje s nastavnicama engleskog jezika iz cijele Hrvatske.

Možemo reći kako su naša nastojanja da konstruiramo pouzdane, faktorski stabilne i valjane upitnike namijenjene mjerenju nastavničke motivacije i njihova viđenja učeničke motivacije i demotivacije bila uspješna. Podsjećamo da su konstruirani instrumenti za mjerenje nastavničke motivacije i nastavničkog viđenja učeničke motivacije i demotivacije validirani u predistraživanju te zatim primijenjeni u glavnom istraživanju. U oba slučaja provedena je faktorska analiza koja je pokazala da upitnik o motivaciji nastavnika i upitnik o nastavničkom viđenju učeničke motivacije i demotivacije imaju stabilnu faktorsku strukturu. Faktorskom analizom provedenom na upitniku o motivaciji dobivena su tri interpretabilna faktora koja u predistraživanju objašnjavaju 42%, a u glavnom istraživanju 40% varijance rezultata na upitniku. Faktorska struktura ekstrahiranih faktora vrlo je slična. U glavnom istraživanju 1. faktor –intrinzična motivacija objašnjava 18%, 2. faktor – školski čimbenici 13% , a 3. faktor – ekstrinzična motivacija 9% varijance, dok u predistraživanju 1. faktor objašnjava 19%, 2. faktor 12,1%, a 3. faktor 10,6% varijance rezultata na upitniku. Vidljiva je podudarnost i kod rezultata na koeficijentu unutarnje konzistencije upitnika koji u glavnom istraživanju za 1. faktor iznosi α= .85 , za drugi faktor α= .80 te za treći faktor α= .66, dok u predistraživanju Crombach alpha koeficijent za 1. faktor iznosi α=.87, za drugi faktor α=.77 i za treći faktor α=.69 što govori o podudarnosti metrijskih karakteristika upitnika te ide u prilog njegovoj pouzdanosti. Slična podudarnost vidljiva je i kod upitnika o nastavnikovom viđenju učeničke motivacije i demotivacije. Faktorska analiza rezultirala je s dva interpretabilna faktora (1. faktor- motivacija, 2. faktor demotivacija) koji u predistraživanju objašnjava 48%, a u glavnom istraživanju 46% varijance. U predistraživanju 1. faktor objašnjava 27,4% (α= .92) , a 2. faktor 20% varijance (α= .89) dok u glavnom istraživanju 1.faktor objašnjava 27% (α= . 92), a 2. faktor 18% varijance (α= .87). Izrazito visok Crombach alpha koeficijent ukazuje nam na visoku unutarnju konzistenciju upitnika.

Faktorska analiza za faktor vremena provedena je u glavnom istraživanju odvojeno od ostalih faktora. Dobiven je jedan interpretabilan faktor koji objašnjava 48% varijance s

Crombachovim alpha koeficijentom α= .78. Ovaj rezultat sličan je onima dobivenim ostalim faktorskim analizama što upućuje na stabilnu faktorsku strukturu i ovog faktora.

U ovom smo se istraživanju oslanjali na Herzbergovu *dvofaktorsku teoriju* koja se pokazala prejednostavnom te ne može u potpunosti objasniti podjelu čimbenika koji motiviraju i demotiviraju nastavnika. Također, izostanak određenih motivatora nije automatski rezultirao većom demotivacijom nastavnika. Naše istraživanje potvrdilo je istraživanja Dinhama i Scott i njihovu *teoriju treće domene*. Koristeći drugačiji metodološki pristup od Dinhama i Scott, čiji se instrument sastojao od sedam dijelova, rezultati ovog istraživanja potvrđuju postojanje treće kategorije čimbenika (školski čimbenici) koji uz intrinzične i ekstrinzične čimbenike utječu na motivaciju nastavnika. Za razliku od Dinhama i Scott prema kojima su školski čimbenici ambivalentni te mogu biti motivatori i demotivatori, naši rezultati su pokazali da su nastavnice engleskog jezika motivirane školskim čimbenicima.

Addison (2004.) i Mifsud (2011.) također su potvrdile teoriju treće domene koristeći se različitim metodološkim pristupom. Addison je, kao i mi, koristila upitnik o individualnim obilježjima te polustrukturirani intervju. Za razliku od nas, ispitanici su tjedan dana trebali voditi dnevnik u kojem su svakodnevno zapisivali što ih motivira i demotivira na poslu te procjenjivati svoju svakodnevnu razinu motivacije. Ukupan broj ispitanika je znatno manji nego u našem istraživanju (N=69, od kojih je intervjuirano njih 18, što je veći uzorak nego u našem istraživanju). Mifsud koristi isti kombinirani metodološki pristup koji je korišten u ovom istraživanju stoga je moguće detaljnije usporediti korištene instrumente. U kvantitativnom dijelu istraživanja sudjelovalo je manje nastavnika (N=37) nego u ovom istraživanju, dok je u kvalitativnom dijelu Mifsud provela više polustrukturiranih intervjua (N=12). Zbog malog broja nastavnika u kvantitativnom dijelu, nije bila u mogućnosti provesti faktorsku analizu stoga ne možemo usporediti strukture upitnika, ali možemo uočiti da se naš upitnik o nastavničkoj motivaciji sastoji od znatno manje tvrdnji (N=28) nego onaj kod Mifsud (N=59). Osim toga, ekstrahirani faktori imaju viši Crombach alpha koeficijent nego kategorije koje je predložila Mifsud što upućuje na veću pouzdanost našeg upitnika. Što se tiče učenikove motivacije, Mifsud je koristila upitnik koji se sastoji od mnogo više čestica (N=62), nego naš upitnik za proučavanje nastavnikovog viđenja učenikove motivacije i demotivacije (N=29). Faktorskom analizom provedenom na oba upitnika dobiveni su podjednaki rezultati- ekstrahirana su dva faktora, jedan povezan s motivacijom, a drugi s demotivacijom učenika koji objašnjavaju 46% varijance rezultata. Iako ekstrahirani faktori ukupno objašnjavaju isti postotak varijance rezultata, uočena je razlika između pojedinih faktora. U našem istraživanju, motivacija učenika objašnjava manji postotak varijance (27%) nego kod Mifsud (39,6%), dok

demotivacija učenika kod Mifsud objašnjava svega 6,4% varijance, a kod nas 18% varijance rezultata. Crombach alpha koeficijent nije naveden kod Mifsud stoga ne možemo usporediti pouzdanost ovih dvaju upitnika.

Što se tiče Dörnyeijevog modela, rezultati našeg istraživanja djelomično su potvrdili njegovu konceptualizaciju nastavničke motivacije tako što pokazali su da je vrijeme važan čimbenik koji utječe na motivaciju. No, naši rezultati nisu pokazali da čimbenik vremena ima prvenstveno negativan utjecaj na motivaciju, ne fluktuira, već je stabilan unatoč tome što ovisi o drugim motivacijskim čimbenicima. Za razliku od ovog istraživanja u kojem se čimbenik vremena ispitivao upitnikom, Gheralis-Roussos (2003.) je provela longitudinalno istraživanje u trajanju od dvije godine koristeći kao instrument polustrukturirani intervju. Instrumentom korištenim u ovom istraživanju mogli smo zahvatiti puno veći uzorak, dok je Gheralis-Roussos studijom slučaja mogla detaljnije pratiti promjene u visini motivacije nastavnika te prepoznati koji čimbenici utječu na nju.

4.1. Izvori motivacije i demotivacije nastavnika engleskog jezika u Hrvatskoj

Rezultati našeg istraživanja također pokazuju da su glavni uzroci motivacije (intervjuiranih) nastavnica: Motivirani učenici, osjećaj postignuća ispunjenjem zadanog plana i programa, napredak učenika i potpora kolega. To potvrđuje nalaze mnogih drugih istraživanja (Addison, 2004; Dinham i Scott, 1998., 2000; Gheralis-Roussos, 2003; Mifsud, 2011; Nias, 1981; Pennington, 1995; Scott i suradnici, 1999.) koji kao glavne motivatore navode rad s djecom i svjedočenje njihovom napretku. Kao glavni uzrok demotivacije uočili smo lošu disciplinu učenika (Addison, 2004; Mifsud, 2011.) dok se kao drugi značajni uzroci nezadovoljstva pojavljuju loš odnos s kolegama i stručnim timom (Gheralis-Roussos, 2003; Nias 1981.). Osim toga, mnogo je naših ispitanica, kao i kod Addison (2004.), spomenulo ukupno ponašanje i loš odnos s roditeljima svojih učenika što potvrđuje činjenicu o novim i zahtjevnim situacijama kojima su nastavnici izloženi zadnjih godina.

Analiza razgovora s nastavnicama engleskog jezika koje rade u strukovnim školama potvrđuje nalaze upitnika o motivaciji te dodatno ukazuje na demotivirajući utjecaj ekstrinzičnih čimbenika na motivaciju nastavnica što su pokazali i rezultati novijih istraživanja poput onih Dinhama i Scott (1998., 2000.) i Gheralis-Roussos (2003.). U prvom redu radi se o nepovoljnom statusu nastavnika koji predaju engleski jezik u odnosu na nastavnike strukovnih predmeta. To potvrđuju i rezultati korelacijske analize prema kojima ekstrinzična motivacija

negativno korelira sa svim čimbenicima motivacije kao i viđenjem učeničke motivacije dok pozitivno korelira jedino s viđenjem učeničke demotivacije.

Razvidno je da je nastavnički posao jako stresan, obiluje obvezama i manjkom vremena. Uzroci stresa su mnogobrojni: Radno vrijeme i natrpana satnica, priprema za nastavu, ispravak zadaća i testova, administracija, odrađivanje nastavnog plana i programa, stalna spremnost pomoći učenicima što crpi energiju kao i ostale životne obveze. Stanje s kojim se škole i nastavnici susreću u današnje vrijeme odnosi se na postavljanje ciljeva u nastavi, plaćanje nastavnika po rezultatima, kvalitetnom vodstvu škole. Nastavnici su voljni prilagoditi se promjenama ako ih se podrži i da vrijeme da to učine te se tako ne bi umanjilo njihovo zadovoljstvo poslom.

Nastavnici su zabrinuti manjkom podrške roditelja svojih učenika, štoviše, navode njihove neugodne ispade i verbalne napade (Addison, 2004.). U presjeku dosadašnjih istraživanja, nigdje se ne navode ovakvi primjeri koji potiču veća očekivanja od nastavnika niti zahtjevne situacije s kojima se nastavnici susreću u 21.st što pokazuje promjenu u odnosu na nekadašnje stanje. Tradicionalno je razmišljanje kako se nastavnici bave tim poslom jer žele raditi s djecom i svjedočiti njihovu napretku. Netočno je gledište medija i društva kako nastavnike u tome motivira plaća. Predlaže se davanje potpore nastavniku i vodstvu škole vezano uz ponašanje učenika, a i roditelja što bi moglo utjecati na podizanje ugleda nastavnika u medijima i društvu. Iako plaća predstavlja materijalistički dio posla, ona ima svoju važnost jer pokazuje kako je pojedino zanimanje vrednovano u društvu. Prema podatcima Statističkog ljetopisa za 2012.godinu prosječna isplaćena neto plaća zaposlenika s visokom stručnom spremom u sektoru obrazovanja jest 6321 kuna što je najniža prosječna plaća visokoobrazovanih djelatnika po djelatnostima u Republici Hrvatskoj. Situacija se nije značajno promijenila u narednim godinama: 2013. godine ta je plaća iznosila 6401 kuna, 2014. godine - 6218 kuna, 2015. godine – 6365 kuna, 2016. godine – 6147 kuna, 2017. godine 6391 kuna, 2018. godine – 6580 kuna (Državni zavod za statistiku [DZS], 2012., 2013., 2014., 2015., 2016., 2017., 2018.). Od svih visokoobrazovanih u Republici Hrvatskoj, nastavnici imaju daleko najniže plaće.

U dosadašnjoj je literaturi prepoznata povezanost između plaće i razine motivacije te zadovoljstva poslom (Dinham i Scott, 1997; Pennington, 1991., 1992.). Intervjuirane nastavnice u našem istraživanju kao i kod Mifsud (2011.) većinom nisu zadovoljne visinom plaće zbog odgovornosti koje nosi njihov posao te ona negativno utječe na motivaciju. Neki nastavnici smatraju da je niska plaća razlog lošeg viđenja nastavničkog posla u društvu što bi se jedino moglo poboljšati ako bi nastavnici bili bolje plaćeni. Plaćom bi se također trebao nadoknaditi pretrpljeni stres te nagraditi nastavnike koji se usavršavaju. Iz razgovora s

hrvatskim nastavnicama engleskog jezika vidljivo je kako one ne smatraju da društvo pozitivno gleda na njih, ne stoga što su nastavnici engleskog jezika, nego što su općenito nastavnici. Iako je očito da nastavnici ne uživaju veliki ugled u našem društvu, nastavnici engleskog jezika donekle ipak uživaju ugled u društvu i među kolegama jer predaju važni jezik koji je svima potreban. Povećanje plaće ne bi bio dovoljan razlog da nastavnice ostanu u svom poslu ako su ga naumile promijeniti. Niskomotivirane nastavnice nisu niti željele raditi taj posao pa ih loši uvjeti u školi, loše viđenje nastavnika izvan škole uz nisku plaću dodatno demotiviraju. Prema njihovom mišljenju, nastavničkom zanimanju nedostaje strukturirana karijerna ljestvica. Njihova postignuća i usavršavanja u pravilu nisu ekstrinzično nagrađena te se nastavnici osjećaju da nemaju budućnost što negativno utječe na njihovu intrinzičnu motivaciju (Dörnyei, 2001.).

Međutim, nakon 23 godine, Ministarstvo znanosti i obrazovanja izradilo je prijedlog novoga *Pravilnika o napredovanju i nagrađivanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika, odgojitelja, stručnih učitelja i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima***.** Stari Pravilnik datira iz 1995. godine, a javno savjetovanje o Nacrtu Pravilnika bilo je u razdoblju od 2. siječnja 2019. do 1. veljače 2019. godine. Prijedlog Pravilnika izrađen je kroz otvorenu anketu kojom su odgojno-obrazovni radnici o njegovom sadržaju uputili više od 1300 svojih prijedloga. U smislu napredovanja nastavnika, Pravilnik uvodi zvanje *izvrsnog savjetnika*, pored dosadašnjih zvanja *mentora i savjetnika*, a njegova plaća bi mogla biti veća oko 30 posto od uobičajene. Pravilnik definira osam kategorija aktivnosti i 66 kriterija za ispunjavanje uvjeta izvrsnosti. Tako će se, između ostaloga, vrednovati rad na unapređenju rada škole, dijeljenje primjera dobre prakse primjene inovativnih metoda poučavanja, sudjelovanje ili vođenje online edukacija, izrada i objavljivanje otvorenih obrazovnih sadržaja, rad na projektima (školska/državna/međunarodna razina), kao i rad na unapređenju sustava odgoja i obrazovanja. Predloženi Pravilnik prvi puta uvodi financijsko nagrađivanje najboljih nastavnika. Jednom godišnje bit će raspisan javni poziv, a o 500 najboljih nastavnika odlučivat će Povjerenstvo za nagrađivanje, sastavljeno od predsjednika i 14 članova. Najbolji će za Dan učitelja dobiti po 10 tisuća kuna nagrade, a mogu se uzastopno natjecati svake godine.

4.2. Struktura motivacije nastavnika engleskog jezika

Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako na motivaciju nastavnika utječu intrinzični, ekstrinzični i školski čimbenici čime se potvrđuju neka prijašnja istraživanja (Addison, 2004; Friedlander, 1963; Lortie, 1975; Ozcan, 1996; Dinham i Scott, 1998., 2000.). Motivacija

nastavnica engleskog jezika je prije svega intrinzična što je vidljivo i u odgovorima većine nastavnica. Vole engleski kao jezik te ga vole predavati, ali su svjesne i nezadovoljne niskim statusom nastavnika u društvu. Naši rezultati potvrđuju rezultate prijašnjih istraživanja (Addison, 2004; Herzberg, 1966; Sergiovanni, 1966) o neovisnosti motivatora i demotivatora. Izostanak pojedinog motivatora nužno ne uzrokuje demotivaciju i obrnuto.

Glavni motivatori su rad s djecom i svjedočenje njihovom napretku odnosno uspjehu (Addison, 2004; Dinham i Scott, 1998; Scott i sur., 1999.). Glavni demotivatori (Addison, 2004.) su radno vrijeme, prevelika satnica, preopterećenost poslom (Scott i sur., 1999.), nezainteresiranost djece i loša disciplina (Nias, 1981.). Značajni demotivatori su nekolegijalnost, loša suradnja unutar kolektiva (Nias, 1981.). Addison, (2004.) također navodi da je viša motivacija nastavnika prisutna kod nastavnika s višim kvalifikacijama, a kao glavni motivator ističe zainteresirane učenike. Osim toga, iz njenih je rezultata kao i iz naših, vidljiva korelacija između kvalifikacija nastavnika i motivacije te demotivacije što tumači tako da na više kvalificirane nastavnike izazovi današnjeg obrazovnog sustava djeluju motivirajuće i demotivirajuće.

Rezultati ovog istraživanja kao i kod Mifsud (2011.) ističu intrinzičnu motiviranost intervjuiranih nastavnika koji su zadovoljni izborom posla te kao glavni razlog motivacije navode to što vole raditi s učenicima i vidjeti njihov napredak što im pruža zadovoljstvo. Najveći izazov im predstavlja kako motivirati učenike, a kao glavni uzrok demotivacije navode loše ponašanje učenika. Kao drugi uzroci demotivacije navode se: Prenatrpane učionice, loša opremljenost učionice, kašnjenje učenika na sat i ne izvršavanje obveza, niska razina jezične kompetencije učenika, sukobi s kolegama, nedostatak potpore vodstva škole, manjak suradnje i razumijevanja roditelja.

Rezultati dosadašnjih i ovog istraživanja ukazuju na važnost intrinzične i ekstrinzične motivacije nastavnika. Intrinzični čimbenici pokazali su se kao glavni motivatori za rad u nastavi, a ekstrinzični kao glavni uzročnici demotivacije. U svojim istraživanjima, Dinham i Scott (1998., 2000.a, 2000.b) te Gheralis-Roussos (2003.) zaključuju da ekstrinzični čimbenici negativno utječu na motivaciju nastavnika. Iz rezultata ovog istraživanja vidljiva je važnost školskih čimbenika za motivaciju i demotivaciju ovisno o tome jesu li nastavnici visoko intrinzično motivirani i visoko ekstrinzično demotivirani. Suprotno ovom istraživanju Gheralis-Roussos (2003.) zaključuje da školski čimbenici negativno utječu na nastavnika. Uvriježeno je mišljenje da su nastavnici zadovoljni i sretni jer imaju stalan posao i redovita primanja što je u današnje vrijeme vrlo važno te daje osjećaj sigurnosti, no na motivaciju nastavnika utječe mnogo demotivirajućih čimbenika da bi se taj osjećaj održao.

Primjerice, engleski jezik je podcijenjen kao predmet od nastavnika i učenika u strukovnim školama, cijene se strukovni predmeti što djeluje demotivirajuće na nastavnike engleskog jezika. Engleski jezik u strukovnim školama ima manju satnicu od ostalih predmeta, a što je veća satnica, veća je i važnost predmeta. Učenici smatraju da im engleski jezik nije najvažniji, nije neophodan za dobivanje posla. Misle da znaju dovoljno te mu stoga ne pridaju dovoljnu pažnju jer ne vide korist od njega. Nastavnici ne osjećaju da se bave vrijednim područjem što umanjuje njihovu volju za usavršavanjem i razvijanjem kompetencija, kao i dodatni trud na satu što negativno utječe na njihovu intrinzičnu motivaciju. Stoga, nastavnici razmišljaju o promjeni škole ili posla za što misle da bi im povećalo intrinzičnu motivaciju. Ne razmišlja se o poslu nastavnika kao o cjeloživotnom pozivu i stalnom zaposlenju što govori u prilog niskoj intrinzičnoj motivaciji radi visoke ekstrinzične demotiviranosti. Teški uvjeti u učionici i zbornici uzeli su svoj danak. Splasnuo je početni zanos i smanjila se intrinzična motivacija što navodi i Gheralis-Roussos (2003.) u svom istraživanju te dodaje da autonomnost ima značajnu ulogu u motivaciji nastavnika.

Nastavnici vole slobodno podučavanje koje je moguće na početku godine dok učenici još nemaju udžbenik. Također žele utjecati na odabir udžbenika. Doslovno praćenje udžbenika uništava autonomnost i kreativnost nastavnika što rezultira smanjenjem motivacije kod nastavnika i smanjenjem zainteresiranosti učenika. Razlog tome može biti nedostatak iskustva i usavršavanja. Važan preduvjet autonomije nastavnika jest podizanje razine njihovih kompetencija unapređivanjem sustava inicijalnog obrazovanja i stalnoga stručnog usavršavanja. Tijekom studija nastavnici dobivaju previše teoretskog znanja u odnosu na praktični rad, čak i na kolegijima metodike te se možda iz tih razloga ne osjećaju dovoljno obučenim za svakodnevni rad u nastavi.

Dosadašnji nizak stupanj autonomije škola u Hrvatskoj, ponajviše kada je riječ o kurikulumu te organizaciji poučavanja i učenja, rezultirao je negativnom samoviđenju nastavnika. Ostvarenje više razine autonomije nastavnika engleskog jezika namjerava se postići *Nacionalnim kurikulumom nastavnog predmeta engleski jezik* (u daljnjem tekstu: Kurikulum). Novi kurikulumi primjenjuju se za učenike 1. i 5. razreda osnovne škole i 1. razreda gimnazije od školske godine 2019./2020., za učenike 2., 3., 6. i 7. razreda osnovne škole i 2. i 3. razreda gimnazije od školske godine 2020./2021., a za učenike 4. i 8. razreda osnovne škole i 4. razreda gimnazije od školske godine 2021./2022. (Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet

Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, 2019.). Nastavnicima je prema Kurikulumu (2019.) zajamčena autonomija i omogućena veća kreativnost u organizaciji cjelokupnoga procesa poučavanja kroz nastavne sadržaje i načine poučavanja te u organizaciji vremena posvećenog ostvarivanju pojedinoga odgojno-obrazovnog ishoda. Nastavnik koristi nastavne materijale iz odgovarajućih izvora u skladu s planiranim aktivnostima koje su usmjerene ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda vodeći računa o razvojnoj dobi, razini ovladanosti jezikom te interesima i potrebama učenika. Odluku o odabiru udžbenika u višim razredima osnovnih i svim razredima srednjih škola donose stručni aktivi predmeta na razini škole (Zakon o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu, 2018.). Nastavnik također izabire strategije poučavanja kako bi se što učinkovitije ostvarili odgojno-obrazovni ishodi određeni kurikulumom. Strategije navedene u Kurikulumu (2019.) koje nastavnik engleskog jezika koristi su: Izravno poučavanje, poučavanje vođeno otkrivanjem i razgovorom te samostalno učenje s pomoću povratnih informacija učitelja.

Također, nekolegijalan odnos između nastavnika stvara neželjeno i nepovoljno radno okružje što negativno utječe na intrinzičnu motivaciju nastavnika. Manjak poštovanja prema nastavnicima engleskog jezika uzrokovano je lošim stavom prema predmetu koji predaju. Loš odnos onemogućuje svakodnevnu komunikaciju među nastavnicima i suradnju. Osim toga, negativni ili podcjenjivački stav prema engleskom jeziku utječe na ponašanje učenika i njihovu disciplinu u razredu. Radi loših uvjeta rada, ozračja u zbornici i učionici, nastavnici se osjećaju bespomoćno, a time i demotivirano. Smatraju da u takvim uvjetima ne mogu napredovati ni raditi na vlastitim vještinama podučavanja te ih to sve manje zanima jer postaje bitno jedino preživljavanje. Seminari i konferencije postaju neželjena obveza ili prilika za iskazivanje nezadovoljstva drugim kolegama.

Školski čimbenici poput ozračja u školi, međuljudskih odnosa, problema u razredu, opremljenosti škole, potpore stručnoga tima i povratne informacije tvore radno ozračje koje utječe na raspoloženje i motivaciju nastavnika. Rezultati istraživanja ukazuju na važnost klime unutar škole, a ona nije ugodna. Nedostaje osjećaj pripadnosti, zajedništva, topline, poštovanja i sigurnosti. Prisutna je nezainteresiranost i bezvoljnost nastavnika koji odrađuju posao s nedostatkom volje za poučavanjem. Nedostatak povezanosti između nastavnika umanjuje mogućnost ikakve međusobne suradnje kroz koju dolazi do boljeg upoznavanja i stvaranja boljeg radnog ozračja.

Za razliku od zadovoljstva koje donosi dobar odnos s učenicima, preveliki razredi predstavljaju izvor nezadovoljstva jer onemogućuju primjenjivanje metoda podučavanja koje

bi mogle povećati motivaciju učenika (npr. vrlo je teško organizirati rad u grupama ili rad u parovima u razredima do 28 učenika). Smanjivanjem broja učenika u razredima s 28 na 14 olakšao bi podučavanje i proces učenja te tako povećao motivaciju nastavnika i učenika.
No, školama je neisplativo osigurati više učionica, veći broj nastavnika i dodatne sate. Stoga se nastavnici trebaju moći nositi s velikim razredima pa bi im se trebalo omogućiti da budu pripremljeni na njih. Problemi s disciplinom potpomognuti su time što nastavnici nisu za to dovoljno obučeni što umanjuje uloženi trud za držanje zanimljivih predavanja.

Loša opremljenost škole utječe na motivaciju nastavnika, ali ne će istovremeno značiti nisku motivaciju nastavnika ili učenika niti će dobro opremljena škola biti uvjet za povećanje motivacije nastavnika. Iako nastavnice izražavaju nezadovoljstvo opremljenošću škole, pomire se sa stanjem jer su svjesni da vodstvo škole ne može ništa učiniti da to popravi radi manjka novaca. Slaba opremljenost škola simbolizira nastavnike i njihov rad u odnosu na vanjske (ekstrinzične) čimbenike- društvo u cjelini. Taj doživljaj negativno utječe na motivaciju nastavnika i povećava razinu stresa. Razina stresa je niža ako nastavnik ima podršku vodstva škole čime se utječe na njegovu učinkovitost. U tom se slučaju nastavnici mogu u potpunosti usmjeriti na važnije stvari poput vlastitog usavršavanja te kako biti bolji nastavnik umjesto da se bave problemima s vladanjem, manjkom opreme u školi, lošom suradnjom i preopterećenošću obvezama. Potpora bi bila pomoć oko brojne papirologije, davanje razumnih rokova, preuzimanje odgovornosti u nekim pitanjima od nastavnika te mogućnost savjetovanja u slučaju potrebe što bi umanjilo njihov stres i demotivaciju. Loš ili nepostojeći odnos s kolegama gdje se svatko drži za sebe onemogućuje konsultiranje s kolegom oko bilo kojeg pitanja ili situacije.

Povratna informacija smatra se motivirajućom, poticajnom energijom koju nastavnik treba za potvrdu dobrog rada. Prema Pennington (1995.), povratna informacija koju nastavnici mogu dobiti o svome radu je ona od učenika, testova koje učenici pišu, od njihovih roditelja, kolega, vodstva škole. Gheralis-Roussos (2003.) smatra da su najvažnije povratne informacije one koje se dobiju od učenika i rezultata njihovih testova dok su druge nepostojeće. U našem školstvu druge vrste povratnih informacija izrazito su rijetke. Iznimku čine škole za strane jezike gdje je to omogućeno zbog drugačije cjelokupne organizacije škole. U državnim je školama prisutan nedostatak povratne informacije. O radu nastavnika nema anketa na kraju godine pa se povratna informacija traži direktno od učenika. Roditelji se u pravilu izjašnjavaju jedino ako imaju kakvu primjedbu. Izostanak povratne informacije te priznanja za uloženi rad i trud od strane škole, kolega, učenika, roditelja i društva u cjelini uzrokuje razočarenje i nezadovoljstvo nastavnika.

Za razliku od Gheralis-Roussos (2003.) koja ističe negativan utjecaj školskih čimbenika na motivaciju nastavnika, zaključci intervjua s nastavnicima kod Mifsud (2011.) ističu zadovoljstvo nastavnika odnosom s kolegama prema kojima osjećaju poštovanje te ih smatraju glavnim razlogom zašto ostaju u školi u kojoj trenutno rade. Poneko neslaganje s kolegom nastavnikom smatraju normalnim. Pozitivan odnos s kolegama smatra se pozitivnim čimbenikom radi kojeg se dobro osjećaju vezano uz svoj posao što ukazuje na važnost školskih čimbenika na motivaciju. Tome u prilog također ide stav prema vodstvu škole koji prema mišljenju nastavnika vrlo utječe na zadovoljstvo poslom, motivaciju i moral. Ako nedostaje poštovanja, to će smanjiti njihovu motivaciju. Ističe se važnost izgleda i opremljenosti škole jer loše stanje demoralizira i demotivira nastavnika kao i učenika. Nije motivirajuće ući u razred u kojem žbuka pada sa stropa, CD player ne radi, a učenici su pripremili slikokaz koji ne mogu prikazati jer je računalo pokvareno ili nedostupno i slično.

4.3. Razlika u motivaciji s obzirom na individualna obilježja nastavnika engleskog jezika

Iz naših se rezultata ne može vidjeti postoji li povezanost između spola i motivacije nastavnika jer smo zbog premalog broja muških ispitanika (N=8) za provedbu bilo kakvih analiza, odlučili koristiti podatke samo za ženske sudionice (N=254). Ostala istraživanja nisu usuglašena jer su jedna utvrdila razlike u motivaciji ovisno o spolu (Scott i Dinham, 1998; Sergiovanni, 1968.) dok druga nisu (Chapman i Hutcheson, 1983; Kaufman, 1984.). Mnoga su se istraživanja, uz ostalo, bavila i utjecajem bračnog statusa na motivaciju i demotivaciju te su dala oprečna mišljenja. Dosadašnji rezultati ukazuju na postojanje povezanosti između bračnog statusa i motivacije ili demotivacije (Addison, 2004; Lortie, 1975.) kao i njen izostanak (Galloway i suradnici, 1998; Kaufman, 1984.). Rezultati ovog istraživanja nisu pokazali povezanost motivacije i bračnog statusa nastavnica.

Prema dobivenim rezultatima možemo vidjeti da ne postoji statistički značajna razlika između motivacije nastavnica prema njihovoj dobi što je u suprotnosti s nalazima Addison (2004.), Gallowayja i suradnika (1998.), Rosenholtz i Simpsona (1990.) koji ukazuju na povezanost dobi i motivacije nastavnika. Međutim, analizom kvalitativnog dijela istraživanja vidljiva je razlika između izrazito motiviranih i niskomotiviranih nastavnica u odnosu na njihovu dob. Motivirane nastavnice su srednje životne dobi (od 38 do 43 godine), za razliku od niskomotiviranih nastavnica koje su uglavnom mlađe, do 30 godina. Jedna nastavnica iz skupine niskomotiviranih nastavnica je srednje životne dobi (46 godina), ali radi u strukovnoj

školi što se pokazalo kao obilježje koje utječe na motivaciju nastavnica. Ključna razlika između motiviranih i niskomotiviranih nastavnica je što su motivirane željele biti nastavnice i vole predavati, dok niskomotivirane nastavnice nisu željele raditi ovaj posao što objašnjava demotivirajući utjecaj ekstrinzičnih čimbenika i nisku intrinzičnu motivaciju kod njih. Rezultati kvalitativnog istraživanja podržavaju nalaze Gallowayja i suradnika (1998.) te Shreevea i suradnika (1986.) prema kojima su stariji nastavnici zadovoljniji svojim poslom od mlađih nastavnika. Iz razgovora s nastavnicama vidljivo je kako dob nije važno motivacijsko obilježje, nego je težište stavljeno na motivatore (npr. ponašanje učenika, njihovu motiviranost za rad) i demotivatore (npr. radno vrijeme, preopterećenost poslom) te individualne razloge svake nastavnice zašto se bavi tim poslom. Spomenuti motivacijski čimbenici s vremenom postaju sve izraženiji, stoga će razlika u visini motivacije nastavnica biti sve izraženija.

Prema rezultatima istraživanja nije pronađena povezanost između motivacije nastavnica prema ukupnom radnom iskustvu kao ni između motivacije nastavnica prema radnom iskustvu na sadašnjem radnom mjestu što potvrđuje rezultate Dinhama i Scott (1998.) i Kaufmana (1984.) što je suprotno nalazima Addison (2004.) te Rosenholtz i Simpsona (1990.).

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da od ispitanih osobina na motivaciju nastavnica utječu samo njihove jezične kvalifikacije i vrsta škole u kojoj rade što navodi na zaključak kako na nastavničku motivaciju utječu neka druga individualna obilježja ili osobine ličnosti koje nisu ispitana u ovom istraživanju. U prilog ovome idu i rezultati regresijske analize koji su pokazali da ispitana individualna obilježja značajno ne doprinose objašnjenju nastavničke motivacije intrinzičnim i školskim čimbenicima. Što se tiče objašnjenja nastavničke motivacije ekstrinzičnim čimbenicima značajnim prediktorom pokazali su se jezici koje nastavnice predaju, odnosno da su nastavnice koje predaju samo engleski jezik ekstrinzični demotiviranije od nastavnica koje predaju engleski jezik i neki drugi jezik ili predmet. Objašnjenje ovih rezultata možemo tražiti u podcjenjivačkom stavu kolega, roditelja i učenika o težini posla koji obavljaju nastavnice engleskog jezika, s obzirom da se engleski jezik u Hrvatskoj pa tako i u svijetu smatra glavnim jezikom međunarodne komunikacije. Suprotno očekivanjima, njegova se dominacija u kulturnom, društvenom i političkom životu nije u potpunosti prenijela u obrazovni kontekst.

Prijašnja su istraživanja također ukazala na povezanost nastavnikove motivacije i njegovih kvalifikacija (Addison, 2004; Scott i suradnici, 1999.) koja se očituje višom motivacijom više kvalificiranih nastavnika. Naši se nalazi djelomično slažu s postojećima tako što potvrđuju postojanje povezanosti između nastavnikove intrinzične motivacije i vrste njegovog obrazovanja. Točnije je riječ o razrednim učiteljicama i odgajateljicama koje ne čine

ispitanice s najvišim formalnim obrazovanjem, međutim, ako uzmemo u obzir usku specijaliziranost njihovog studijskog programa, možemo tvrditi kako se radi o najstručnije obrazovanim nastavnicama za rad s djecom i u obrazovnoj sredini.

Što se tiče vrste škole u kojoj nastavnice rade, rezultati pokazuju značajnu razliku s obzirom na motivaciju nastavnica školskim čimbenicima. Osim toga, rezultati ukazuju na to da nastavnice više vide motivaciju svojih učenika od demotivacije. Nastavnicama koje rade u osnovnoj školi s vremenom je porasla motivacija za rad u višoj mjeri od nastavnica koje rade u strukovnoj školi kojima je motivacija ostala uglavnom na istoj razini na kakvoj je bila kad su počele raditi. Nastavnice koje rade u srednjim strukovnim školama najčešće vide demotivaciju svojih učenika. Nastavnice koje rade u školi za strane jezike motiviranije su školskim čimbenicima od ostalih nastavnica te u odnosu na nastavnice u drugim školama više vide motivaciju svojih učenika.

Nismo u mogućnosti usporediti naše rezultate s drugim rezultatima jer po našim saznanjima ne postoji slično istraživanje koje je ispitivalo vrstu škole s obzirom na motivaciju. Što se tiče hrvatskog obrazovnog konteksta možemo reći da su škole za strane jezike u prosjeku bolje opremljene od većine državnih škola te upisuju grupe od maksimalno 12 učenika što je značajno manji broj učenika od onog s kojima se nastavnici svakodnevno susreću u svom radu u državnim školama. Prema Državnom pedagoškom standardu (2008.), optimalan broj učenika u razrednom odjelu osnovne škole je 20 učenika, najmanji broj je 14, a najviši 28 učenika. U srednjoj školi, optimalan broj učenika u razrednom odjelu je 24, najmanji broj je 20, a najviši 28 učenika. S manjim brojem učenika u razredu i boljim radnim uvjetima nastavnicama u školi za strane jezike značajno je olakšan rad i jednostavnije mogu individualno pristupiti učenicima što sigurno pozitivno utječe kako na učenikovu motivaciju tako i nastavnikovo viđenje iste što je u potpunoj suprotnosti sa stanjem u strukovnim školama. Nastavnice svjedoče o demotiviranosti radnim okružjem s naglaskom na manjku poštovanja učenika prema njima. Riječ je o velikim razredima s većim brojem učenika nego učenica adolescentske dobi u kojima nastavnica djeluje kao odgajatelj, odnosno preodgajatelj umjesto da poučava engleski jezik što je vrlo zahtjevno, stresno i demotivirajuće za samu nastavnicu. Slično, ali nešto jednostavnije stanje prisutno je u osnovnim školama u kojima je u prosjeku ravnomjeran broj učenika oba spola mlađe dobi od učenika u srednjim strukovnim školama. Nastavnice izvještavaju kako ih najviše motivira rad s djecom, komunikacija na satu i pozitivni ugođaj što s vremenom pozitivno utječe na njihovu motivaciju za rad.

Rezultati ukazuju na utjecaj školskih čimbenika na motivaciju i demotivaciju kao i značajan utjecaj kako intrinzičnih čimbenika na motivaciju tako i ekstrinzičnih čimbenika na

demotivaciju. Kvaliteta odnosa koji nastavnice imaju s učenicima, kolegama i stručnim timom pozitivno ili negativno utječu na njihovu motivaciju te su neovisni jedni od drugih. Gheralis-Roussos (2003.), Evans (1998., 1999.) i Pennington (1995.) smatraju školske čimbenike glavnim uzrocima nezadovoljstva i demotivacije nastavnika dok su za Dinhama i Scott (1998., 2000.) oni neutralni čimbenici. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na nezadovoljstvo nastavnika radnim okružjem, naglašava se manjak poštovanja, sigurnosti i suradnje koji karakteriziraju zdravu radnu sredinu. Rješavanje ovog stanja psihički bi rasteretilo nastavnike koji bi se onda u potpunosti mogli posvetiti svom primarnom poslu predavača i drugim važnim stvarima poput usavršavanja svojih nastavničkih vještina.

Također se spominju loša opremljenost škola i preveliki broj učenika u razredu (Gheralis-Roussos, 2003; Mifsud, 2011.). Valja istaknuti da u Republici Hrvatskoj imamo manji broj učenika u osnovnim školama koja se nalaze u otočnim, brdsko planinskim i nerazvijenim područjima dok u srednjim strukovnim školama može biti manji broj učenika u razredu, no tu su često u jednom razrednom odjelu učenici srodnih zanimanja. Poseban problem također predstavlja razmjerno visoka nestručna zastupljenost nastave u slabo razvijenim regijama Hrvatske za razliku od drugih područja u kojima je kvalifikacijska struktura učitelja vrlo zadovoljavajuća. Prisutan je deficit kvalificiranih nastavnika stranih jezika kao i nastavnika matematike, informatike i prirodoslovnih predmeta (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije 2014.).

4.4. Viđenje učeničke motivacije i demotivacije

Protutežu lošem odnosu s kolegama nastavnicima predstavlja dobar odnos s učenicima. Nastavnici su svjesni važnosti dobrog odnosa s učenicima stoga svjesno ulažu dodatan napor u izgradnju i održavanje tog odnosa. Na taj način zadobivaju povjerenje i poštovanje svojih učenika. Dobar odnos s učenicima ne isključuje strogoću nastavnika dokle god je on principijelan čime se eliminiraju problemi s disciplinom i fokus može biti na podučavanju. D`Elisa (2015.) i Mifsud (2011.) smatraju kako postoji povezanost između motivacije nastavnika i učenika te da je motivacija učenika neizostavna za uspješnu nastavu. Međutim, zadovoljstvo dobrim odnosom s učenicima ne bi smjelo biti nadomjestak za zadovoljstvo koje bi nastavnici trebali imati od svog primarnog zadatka- poučavanja.

Dobar odnos između nastavnika i učenika smanjuje nervozu i tjeskobu koju učenik može osjećati prilikom korištenja engleskog jezika u razredu pred drugim učenicima te olakšava učenje. Učenike ne će biti strah, bit će sigurniji u sebe i bit će voljni surađivati s nastavnikom i učenicima. U tom će ih slučaju nastavnik lakše ohrabriti i motivirati za

aktivnosti. Ako učenici imaju dobar odnos s nastavnikom razvit će i pozitivan stav prema predmetu koji taj nastavnik predaje. To je s druge strane motivirajuće za nastavnika koji će tako imati dodatan poticaj više se potruditi oko učenika i nastave, a napredak učenika će mu predstavljati najveću nagradu. Preduvjet svemu je jezično znanje i razumijevanje nastavnika za sve faze učenja i probleme s kojima se učenik može susresti. Da bi se to postiglo, drugi čimbenici koji utječu na učinkovitost i motivaciju nastavnika moraju biti pozitivni kao npr. dostupnost nastavnih materijala, primjerena veličina razreda i opremljenost učionice, ozračje u nastavničkom kolektivu i u odnosu s vodstvom škole, podrška drugih kolega.

Viđenje učeničke motivacije pozitivno utječe na intrinzičnu motivaciju nastavnika (Mifsud, 2011.) i njihovu motiviranost školskim čimbenicima. Podsjećamo da su visoko motivirane nastavnice motivirane i školskim čimbenicima. Rezultati regresijske analize pokazuju da će na visoko intrinzično motivirane nastavnike školski čimbenici pozitivno utjecati stoga nije iznenađujuće da se viđenje učeničke motivacije pokazalo pozitivnim prediktorom u objašnjavanju motivacije školskim čimbenika. Iz ovih rezultata zaključujemo da će nastavnice biti više motivirane školskim čimbenicima što više vide učeničku motivaciju.

Korelacijskom analizom utvrđena je pozitivna povezanost između intrinzične motivacije nastavnika i viđenja učeničke motivacije kao i negativna povezanost između intrinzične motivacije nastavnika i viđenja učenikove demotivacije. Također je utvrđena negativna povezanost ekstrinzične motivacije nastavnika s viđenjem učeničke motivacije, a pozitivna povezanost između ekstrinzične motivacije nastavnika i viđenja učeničke demotivacije. Naši rezultati idu u prilog dosadašnjim (D`Elisa, 2015; Mifsud, 2011.) prema kojima motivacija učenika utječe na visinu intrinzične motivacije nastavnika, njegovu učinkovitost i demotivaciju. Prema rezultatima korelacijske analize motivacija nastavnika školskim čimbenicima pozitivno korelira s viđenjem učeničke motivacije dok negativno korelira s viđenjem učeničke demotivacije. Regresijska analiza potvrđuje rezultate korelacijske analize.

Rezultati regresijske analize također su pokazali da nastavnikovo viđenje učeničke motivacije i demotivacije značajno doprinosi objašnjenju nastavničke motivacije. U objašnjenju intrinzične motivacije značajnim pozitivnim prediktorom pokazalo se viđenje učeničke motivacije dok se viđenje učeničke demotivacije pokazalo kao negativni prediktor iz čega možemo zaključiti da će nastavnice biti više intrinzično motivirane što više vide učeničku motivaciju, a što manje demotivaciju ili obratno. Naši se nalazi u potpunosti slažu s Mifsud (2011.) prema kojima je glavni izvor motivacije nastavnika njihov odnos u učenicima te će motivacija ili demotivacija učenika neposredno utjecati na visinu motivacije nastavnika.

Statistički značajnim prediktorom u objašnjenju ekstrinzične motivacije pokazalo se viđenje učeničke demotivacije. Iz toga je razvidno kako postoji povezanost između nastavničke motivacije za poučavanje engleskog jezika i njihova viđenja učeničke motivacije i demotivacije.

Ako su nastavnice visoko motivirane i uživaju u poslu koji rade, manje će vidjeti, možda čak i zanemariti učeničku demotivaciju, odnosno to ih neće demotivirati, nego će uložiti dodatni trud da nastavu učine zanimljivijom te na taj način pozitivno djelovati na učeničku motivaciju. S druge strane, ako su nastavnice niskomotivirane, onda ne pronalaze zadovoljstvo u podučavanju već uglavnom vide samo negativne čimbenike oko njih pa time i učeničku demotivaciju.

4.5. Uloga vremena u nastavničkoj motivaciji

Uloga vremena u nastavničkoj motivaciju značajna je jer pokazuje kako motivacija nije stabilna, nego ima dinamičan karakter (Shoaib i Dörnyei, 2005.). Prema rezultatima ovog istraživanja vidljiva je razlika između visoko i nisko motiviranih nastavnica po dobi. Viskomotivirane nastavnice su srednje životne dobi i ciljano su odabrale nastavnički posao kao svoj poziv te možemo reći da je njihova motivacija stabilna i raste s vremenom, odnosno ne pada. Niskomotivirane nastavnice su mlađe životne dobi i nisu zadovoljne izborom zaposlenja te na njega gledaju kao na posao, a ne na poziv. Njihova motivacija je niska i one se nadaju promjeni posla. Zapravo možemo reći da vrijeme značajno ne utječe na motivaciju nastavnika jer ona drastično ne fluktuira, odnosno motivirane nastavnice s vremenom ne postaju demotivirane niti niskomotivirane nastavnice postaju visokomotivirane, već im je motivacija stabilna te one nezadovoljne najvjerojatnije mijenjaju posao. Rezultati ovog istraživanja na tragu su rezultata Gheralis-Roussos (2003) koji ukazuju kako je motivacija svakog nastavnika različita te njen porast ili pad s vremenom ovisi isključivo o motivacijski čimbenicima koji utječu na nastavnika. Ne možemo detaljnije usporediti naše rezultate s drugim rezultatima jer po našim saznanjima ne postoji slično istraživanje koje je ispitivalo porast motivacije s vremenom u obrazovnom kontekstu.

Rezultati našeg istraživanja pokazali su važnost vrste škole u kojoj nastavnice rade prilikom objašnjavanja njihove motivacije. Nastavnice koje rade u strukovnoj školi su najniže intrinzično motivirane, a najviše ekstrinzično demotivirane od ostalih nastavnica u drugim školama. Također, nastavnice engleskog jezika u strukovnoj školi najslabije primjećuju učeničku motivaciju, a najviše učeničku demotivaciju. Njihov rezultat vezano uz porast

motivacije s vremenom (M= 3,1940; SD= ,92198), iako stabilan, niži je od rezultata ostalih skupina nastavnica. Iz ovoga možemo zaključiti da će motivacija nastavnica u strukovnim školama te njihovo viđenje učeničke motivacije i demotivacije ostati isti s prolaskom vremena. Za razliku od njih, nastavnice koje rade u osnovnoj školi više su intrinzično motivirane te im je motivacija za rad u nastavi s vremenom više porasla te značajnije primjećuju motivaciju svojih učenika od nastavnica u srednjim strukovnim školama.

5. ZAVRŠNA RAZMATRANJA O PROVEDENOM ISTRAŽIVANJU

5.1. Metodološka ograničenja provedenog istraživanja

Rezultatima ovog istraživanja pokušali smo objasniti izvor i strukturu nastavničke motivacije za poučavanje engleskoga kao stranoga jezika i njezinu interakciju s viđenjem učeničke motivacije za učenje engleskoga jezika, no potrebno je istaknuti i ograničenja povezana prvenstveno s metodološkim aspektima, a koja smanjuju mogućnost generalizacije rezultata.

Prikupljeni uzorak je prigodan jer obuhvaća samo nastavnike koji su prisustvovali jednoj međunarodnoj konferenciji u Zagrebu. Pretpostavka je da konferencijama prisustvuju nastavnici koji su više intrinzično motivirani. Metodološki nedostaci povezani s odabirom sudionika odnose se na mali broj muških sudionika, no potrebno je dobivene rezultate provjeriti na reprezentativnijem uzorku. Iako je u Hrvatskoj veći broj ženskih nego muških nastavnika, u budućim bi se istraživanjima trebalo zahvatiti više muških nastavnika. Osim toga, način na koji je ispitan čimbenik vremena nije najbolje operacionaliziran te bi ga trebalo drugačije zahvatiti. Potrebno je detaljnije razraditi česticu stabilnosti, odnosno promjene te vidjeti na koji se način može uspješnije ispitati porast ili pad motivacije s vremenom.

Provedeno istraživanje nudi objašnjenja o izvorima motivacije nastavnika, no istodobno otvara velik broj novih pitanja i predstavlja poticaj za daljnja istraživanja. U budućim, posebno longitudinalnim istraživanjima bilo bi dobro provjeriti eventualne promjene u motivaciji nastavnika. Buduća bi istraživanja mogla provjeriti:

- Postoji li razlika u motivaciji između muških i ženskih nastavnika engleskoga jezika?
- Postoji li razlika u motivaciji između nastavnika koji predaju engleski i nastavnika koji predaju hrvatski jezik?
- Izvore motivacije i demotivacije kod budućih nastavnika engleskog jezika.
- Izvore motivacije i demotivacije nastavnika drugih jezika.
- Postoji li razlika u motivaciji kod nastavnika engleskog jezika u osnovnoškolskom, srednjoškolskom i visokoškolskom obrazovanju?

5.2. Teorijske i praktične implikacije provedenog istraživanja

Rezultati provedenog istraživanja ukazuju na određene znanstvene i praktične implikacije. U našem smo radu iznijeli rezultate istraživanja koji potvrđuju određena teorijska razmatranja o izvoru i strukturi nastavnikove motivacije za poučavanje engleskog jezika te odnosu nastavnikove motivaciju i njihova viđenja učeničke motivacije i demotivacije.

Budući da naši rezultati pokazuju da na motivaciju nastavnika utječu intrinzični, ekstrinzični i školski čimbenici te su pokazali povezanost između motivacije i dva individualna obilježja potvrdili smo teorijska promišljanja Addison (2004.), Dinhama i Scott (1998., 2000.), Gallowayja i sur. (1998.), Kaufman (1984.), Lortieja (1975.) koji smatraju da je pored intrinzičnih, ekstrinzičnih i školskih čimbenika motivacija nastavnika povezana s njihovim individualnim obilježjima. Istovremeno su naši rezultati pokazali da je motivacija nastavnika stabilna te nema drastičnog porasta ili pada motivacije s vremenom čime smo potvrdili teorijska razmatranja Dörnyeija (2001.) i Gheralis-Roussos (2003.) koji tvrde da je motivacija nastavnika povezana s čimbenikom vremena.

Naše istraživanje predstavlja prvo istraživanje u Hrvatskoj koje istovremeno provjerava strukturu nastavnikove motivacije za poučavanje engleskoga kao stranoga jezika i njezinu povezanost s viđenjem učeničke motivacije za učenje engleskoga jezika, te koje pri tome koristi mješovitu metodu. Korištenjem mješovite metode dobiveni rezultati su detaljnije analizirani i pojašnjeni i upravo je kvalitativno istraživanje ponudilo drugačiji način promatranja i objašnjavanja dobivenih rezultata.

Doprinos našeg istraživanja teoriji motivacije također leži u sastavljanju upitnika koji ispituju motivaciju nastavnika engleskog jezika i njihovo viđenje učeničke motivacije i demotivacije. Na temelju tih upitnika mogli smo predložiti sveobuhvatniji model nastavnikove motivacije koji nam omogućuje dublje razumijevanje izvora motivacije nastavnika engleskog jezika.

Mnoge su praktične implikacije koje su donijeli rezultati našeg istraživanja na nastavu engleskog jezika. Naše je istraživanje utvrdilo pozitivnu povezanost između motivacije nastavnika i njihova viđenja učeničke motivacije, ali se nije bavilo uzročno-posljedičnim značajem prirode odnosa navedenih varijabli. Zato ćemo ovdje prikazati implikacije na nastavnika, a posredno i implikacije na nastavnu praksu koje možda nisu proizašle izravno iz ovog istraživanja, no svakako neizravno ukazuju na smjernice koje valja uvažiti. S obzirom na dobivene rezultate našeg istraživanja smatramo da je potrebno uvažiti sljedeće:

- Omogućiti cjeloživotno učenje i obrazovanje; mogućnost napredovanja u struci.
- Poboljšati društveni status nastavničkog zanimanja.
- Promjeniti viđenje nastavničkog zanimanja u društvu.
- Poboljšati nastavnička primanja; materijalne uvjete.
- Poboljšati uvjete rada u školama; stvoriti poticajnu radnu okolinu (odgovarajući prostor, dobra opremljenost razreda, primjerena veličina razreda, dobra klima unutar kolektiva).
- Omogućiti veću samostalnost pojedine škole u stvaranju plana i programa koji bi odgovarali potrebama učenika.

Obrazovanje nastavnika je otvoren i dinamičan sustav, a istodobno i kontinuiran proces od inicijalnog obrazovanja, pripravništva, stručnog usavršavanja (Green Paper on teacher education in Europe; Zeleni dokument o obrazovanju učitelja i nastavnika u Europi; TNTEE, 2000.). Nadležno ministarstvo bi kroz svoju obrazovnu politiku trebalo ojačati položaj nastavnika, u ovom slučaju nastavnika engleskog jezika. Kroz uspostavu i dosljedno provođenje jasnih pravila i normi može se pružiti potpora školama i nastavnicima u odnosu prema učenicima i njihovim roditeljima. Također se može popraviti viđenje nastavnika u javnosti i kako oni vide sebe što neposredno utječe na njihovu intrinzičnu motivaciju i zadovoljstvo poslom. Stoga su velika očekivanja od novog kurikuluma nastavnog predmeta Engleski jezik koji je formaliziran i standardiziran na nacionalnoj razini te se temelji na nalazima i mišljenjima stručnjaka i sudionika obrazovanja. Novi kurikulum nastavnoga predmeta Engleski jezik (Slika 7.) temelji se na suvremenim pristupima učenju i poučavanju stranih jezika i to je prvi predmetni dokument koji obuhvaća osnovnu i srednju školu. Ključna promjena koju donosi kurikulum nastavnoga predmeta Engleski jezik jest odmak od dosadašnjih nastavnih planova i programa: Umjesto navođenja sadržaja koji se u pojedinoj godini učenja i poučavanja jezika moraju obraditi, kurikulum je organiziran u tri domene (*Komunikacijska jezična kompetencija, Međukulturna komunikacijska kompetencija* i *Samostalnost u ovladavanju jezikom),* a temelji se na definiranju odgojno-obrazovnih ishoda usmjerenih na učenika (Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik, 2019.).



Slika 7. Grafički prikaz organizacije predmetnoga kurikuluma

Izvor: Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta engleski jezik, 2019., str.9.

Kao temelj obrazovanja nastavnika engleskog jezika nameće se koncept cjeloživotnoga učenja koji se temelji na preoblikovanju školskog sustava i dubokim strukturnim promjenama u obrazovanju. Cjeloživotno učenje odnosi se na sve aktivnosti stjecanja kompetencija radi njihova usvajanja ili proširenja. Nastavnicima bi se preko kvalitetnog strukovnog usavršavanja trebalo omogućiti neprestano pedagoško, didaktičko-metodičko i psihološko obrazovanje. U razredima se nastavnici svakodnevno susreću s problemom discipline pa onda dolazi do izražaja njihova nedovoljna pripremljenost za suočavanje s takvim stanjem. Oni nisu dovoljno osposobljeni, a svejedno se od njih očekuje da rješavaju učenikove socijalno-emocionalne probleme, preventivno reagiraju na nedolično ponašanje i školsko nasilje.

Da bi mogao primjereno odgovoriti novim i složenim društvenim okolnostima, nastavnik treba znatno proširiti sadržaj svojih stručnih kompetencija, stoga se kvalitetnim nastavnikom prepoznaje osoba koja ostvaruje poticajno okružje za učenje, prepoznaje i uzima u obzir potrebe i interese učenika te prilagođavanje poučavanje njihovim individualnim mogućnostima. Brojni dokumenti hrvatske obrazovne politike godinama govore o potrebi cjeloživotnog učenja i obrazovanja (npr. Odgoj i obrazovanje – Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju, Strategija obrazovanja odraslih, Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010., Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014.).

Društvene i tehnološke promjene postavljaju velike izazove pred nastavničku struku i obrazovni sustav koji zahtijevaju duboke promjene u pristupu poučavanju. Na temelju toga vidljivo je da se kao glavni cilj postavlja podizanje kvalitete rada i društvenog ugleda nastavnika. Ključni čimbenik postaje privlačenje i zadržavanje najboljih nastavnika u obrazovnom sustavu. U Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014.) spominje se analiza prijavljenih kandidata u procesu odabira i upisa studijskih programa na visokoškolskim institucijama kojom je uočen razmjerno visok interes za učiteljske i nastavničke studije. Međutim, kad je riječ o privlačenju najboljih kandidata u studij, analize prijavnih podataka pokazuju da kandidati za spomenute studije nemaju najviša postignuća u srednjoškolskom obrazovanju i na maturi čime se nameće pitanje o stvarnim karijernim namjerama tih kandidata vezano uz zapošljavanje u sektoru obrazovanja. Valja napomenuti da se učiteljsko zanimanje percipira kao razmjerno sigurno zaposlenje, unatoč znatno nižim prosječnim primanjima u odnosu na zaposlenike s visokom stručnom spremom u drugim područjima javnog sektora i gospodarstva (DZS, 2012., 2013., 2014., 2017., 2018.). Prema podatcima iz Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014.) analize pokazuju da zemlje iz kruga ekonomski najrazvijenijih, koje postižu najbolje rezultate u međunarodnim komparativnim procjenama obrazovnih postignuća (npr. PISA), više ulažu u učitelje te ih privlače i zadržavaju u profesiji visokim plaćama i dobrim uvjetima rada. No ta istraživanja istodobno pokazuju da povećavanje ulaganja u obrazovanje ne dovodi nužno do bolje kvalitete rada učitelja ili njihova višeg društvenog statusa, nego je istodobno potrebno uvesti i druge mjere profesionalizacije učiteljskog poziva.

Kako bi se što više nastavnika engleskog jezika zadržalo u struci te uspješno povezivalo teoriju i odgojno-obrazovnu praksu, ključno je razdoblje pripravništva. Potrebno je razviti programe usavršavanja i napredovanja nastavnika. Važna pretpostavka privlačenja i zadržavanja najboljih nastavnika jest sustavno poboljšavanje njihova općega materijalnog položaja uz uvođenje ciljanih mjera kojima se potiče i nagrađuje izvrsnost i inovativnost. Osim navedenog, razvijanje sustava napredovanja nastavnika engleskog jezika također će pridonijeti podizanju svijesti o nastavničkom poslu kao društveno vrijednom.

Vizek Vidović (2005.) smatra da ako želimo zadržati kvalitetne učitelje i nastavnike u školama, važno je dugoročno osiguravati mjere za ostvarivanje boljih socijalnih i materijalnih uvjeta rada, poticajne radne okoline i mogućnosti cjeloživotnog učenja i obrazovanja. Također navodi da bi još veći broj nastavnika napustio nastavničku struku da naše gospodarstvo

omogućuje bolje zapošljavanje izvan prosvjetne djelatnosti jer se pokazuje kako dio nastavnika napušta rad u školi ako imaju mogućnost nekog drugog zaposlenja.

Stvarna slika stanja u Hrvatskoj govori o vidljivoj feminizaciji nastavničkog posla. Prema Vizek Vidović (2005.) odnos je 74% naprema 26% u korist žena.

Velik broj studenata humanističkih i društvenih smjerova na nastavničkim fakultetima nema namjeru raditi u školi, nego u nekom nenastavničkom zanimanju, iako ih većina u konačnici završi u školama. Ustanove koje sudjeluju u obrazovanju učitelja i nastavnika su učiteljskim fakultetima i filozofskim fakultetima. Na filozofskim fakultetima je veći naglasak na stručnom predmetu studija, a manji na obrazovnim znanostima.

Primjenom Bolonjskog procesa u visokom obrazovanju u zadnjih deset godina dogodile su se znatne promjene u području obrazovanja nastavnika engleskoga jezika. Stjecanje stupnja magistra struke postala je preduvjetom za rad u struci u osnovnoj i srednjoj školi. Tom promjenom otvorila se mogućnost studiranja učitelja na doktorskim studijima. U hrvatskom obrazovnom sustavu razlikujemo početno obrazovanje za nastavnike (učitelje) u predškolskim ustanovama i osnovnoj školi te nastavnika u srednjim školama. Odgojiteljski su studiji doživjeli transformaciju od trogodišnjih stručnih studija u sveučilišni preddiplomski studij, nakon kojeg je moguć i nastavak početnog obrazovanja na diplomskom sveučilišnom studiju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s pojačanim predmetom, u ovom slučaju engleskim jezikom (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014.). Za stjecanje kompetencija nastavnika u osnovnoj školi postoji petogodišnji integrirani studij, dok se u obrazovanju srednjoškolskih nastavnika kompetencije stječu na razini diplomskog studija gdje poseban izazov predstavlja obrazovanje srednjoškolskih nastavnika jezika struke radi nepostojanja programa za stjecanje nastavničkih kompetencija na tom području.

Nastavnici koji su završili učiteljski studij stječu kompetencije i uglavnom predaju u nižim razredima osnovne škole. U praksi je vidljivo kako sve više njih radi i u višim razredima osnovne škole kao i u školama za strane jezike s odraslim polaznicima za što nisu primjereno obrazovani. Nastavnici koji su završili diplomski studij na filozofskim fakultetima rade sa svim uzrastima u osnovnim, srednjim školama i školama za strane jezike te, iako stječu primjereno jezično znanje, nemaju dovoljno kompetencija za rad s nižim uzrastima. Udio praktične nastave, koja je preduvjet za stjecanje i razvijanje kompetencija, i dalje je premalen, te bi ga trebalo povećati. Također bi se budućim nastavnicima trebalo omogućiti i olakšati uključivanje u međunarodne istraživačke projekte (poput Erasmus +) te poticati mobilnosti prilikom

početnog obrazovanja što bi pridonijelo kvaliteti, učinkovitosti i svrsishodnosti njihovog stručnog razvoja. Bez obzira na podršku koju Europska unija pruža putem programa Erasmus + u Hrvatskoj je uključenost u te programe vrlo niska (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014.).

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014.) navodi kako u Hrvatskoj postoji uspostavljen sustav stručnog usavršavanja i napredovanja odgojno-obrazovnih djelatnika koje provodi Agencija za odgoj i obrazovanje, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Agencija za mobilnost i programe EU i Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Stručno usavršavanje organizirano je na razini ustanove, bilo na regionalnoj razini putem županijskih stručnih vijeća ili na nacionalnoj razini putem državnih stručnih skupova, u trajanju od minimalno 20 sati godišnje. Stručna usavršavanja su besplatna, ali su uglavnom jednokratna, ne nude dovoljno iskustvenog učenja te nedostaje praćenje i podrška u primjeni. Navodi se da je osim sustava usavršavanja i napredovanja potrebno uspostaviti sustavno vanjsko vrednovanje odgojno-obrazovnih ustanova, kao i sustavno praćenje kvalitete rada ravnatelja, nastavnika i stručnih suradnika.

Škole u kojima nastavnici rade, važan su čimbenik jer bi im one trebale osigurati poticajne uvjete usavršavanja i napredovanja te nagrađivanja izvrsnosti. To usavršavanje bi trebalo biti usklađeno s vrstom i razinom odgojno-obrazovne ustanove. Preduvjet stručnom usavršavanju i trajnom stručnom razvoju nastavnika je kvalitetan sustav mentorstva u razdoblju pripravništva. Usto, potrebno je poticati primjenu informacijske i komunikacijske tehnologije u usavršavanju nastavnika i poučavanju učenika. S uvođenjem takvih mjera škole će moći ponuditi kvalitetno obrazovanje učenicima, privući će najkvalitetnije nastavnike te znatno pridonijeti povećanju društvenog ugleda nastavnika. Skrb o kvaliteti rada škole i nastave te stručnom razvoju nastavnika osigurava ravnatelj. Zadnjih se godina pojavila potreba za dodatnim zauzimanjem ravnatelja kako bi pomogao u jačanju uloge nastavnika u školi, izgradnji suradničkih odnosa i povjerenja u kolektivu te zadovoljavajućim uvjetima rada.

Tijekom obrazovanja nastavnika trebalo bi se voditi više računa o njihovoj psihološko-pedagoškoj izobrazbi i praktičnom radu u razredu jer se kroz svoj rad u nastavi oni susreću s raznim složenim i zahtjevnim situacijama koje su nerijetko stresne. Sve to utječe na odljev kadrova iz nastavničkog zanimanja. Nastavnicima više nije dovoljno imati sigurno državno zaposlenje i primanja nego su im presudni uvjeti rada. Nisu zadovoljni visinom plaće, smatraju da nemaju dodatne beneficije osim dužina praznika u odnosu na ostale. Tome pridonosi i

viđenje nastavničke struke u javnosti čime najviše doprinose ekstrinzični čimbenici, poput natpisa u medijima i procjene javnih osoba, na primjer, političara. S vremenom bi se mogla pojaviti zabrinutost oko mogućeg nedostatka zanimanja za nastavničku struku jer ona više ne uživa visok društveni ugled.

Još jedan način osiguravanja ugleda nastavnika te poticanje njihove inicijative i kreativnosti je kroz uspostavu samostalnosti nastavnika i samostalnosti škola. Samostalnost ne postoji u primarnom i sekundarnom već samo u visokoškolskom obrazovanju. Važan preduvjet samostalnosti nastavnika jest podizanje razine njihovih kompetencija kroz unapređivanje sustava početnog obrazovanja i stalnog stručnog usavršavanja. Trebalo bi ponuditi model otvorenog, dinamičnog i uravnoteženog sustava cjeloživotnog obrazovanja nastavnika koji bi trebao omogućiti stalni stručni razvoj. Obrazovni sustav bi trebalo decentralizirati i omogućiti nastavniku viši stupanj samostalnosti u planiranju i provedbi nastave što je i najavljeno Nastavnim kurikulumom nastavnih predmeta.

6. ZAKLJUČCI

Cilj istraživanja bio je istražiti čimbenike koji motiviraju i demotiviraju hrvatske nastavnike engleskog kao stranog jezika te pokazati strukturu nastavnikove motivacije i njegovo viđenje učeničke motivacije. Pošli smo od pretpostavke da je motivacija nastavnika složenija i slojevitija od prikaza u spomenutim dosadašnjim modelima stoga smo ponudili novi model motivacije nastavnika stranog jezika. U skladu s postavljenim istraživačkim pitanjima moguće je zaključiti:

1. Glavni izvori motivacije nastavnika engleskog jezika u Hrvatskoj su motivirani učenici, osjećaj postignuća ispunjenjem zadanog plana i programa, napredak učenika i potpora kolega. Kao glavni izvori demotivacije nastavnika utvrđeni su loša disciplina učenika, loš odnos s kolegama i stručnim timom, status nastavnika u društvu kao i ukupno ponašanje i loš odnos s roditeljima učenika. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da odnos nastavnika s učenicima, njihovim roditeljima, kolegama i stručnim timom pozitivno ili negativno utječe na motivaciju nastavnika. Osim spomenutog, kao izvor demotivacije pojavljuju se loša opremljenost škole, visina plaće i prevelik broj učenika u razredu.
2. Predloženi model motivacije nastavnika uključuje intrinzične, ekstrinzične i školske čimbenike. Naši rezultati pokazuju da su nastavnice engleskog jezika koje su sudjelovale u istraživanju motivirane intrinzičnim i školskim čimbenicima, a demotivirane ekstrinzičnim čimbenicima. Glavni intrinzični motivatori su zadovoljstvo izborom posla tj. cjeloživotnog poziva, rad s učenicima, njihov napredak koji im pruža zadovoljstvo. S druge su strane loše ponašanje učenika kao glavni ekstrinzični demotivator uz što se vezuje njihovo kašnjenje na sat, slabo jezično znanje i neizvršavanje obveza. Utjecaj školskih čimbenika na motivaciju ili demotivaciju nastavnika ovisi o tome jesu li nastavnici intrinzično motivirani ili ekstrinzično demotivirani. Kod intrinzično motiviranih nastavnika školski čimbenici pozitivno utječu na njihovu motivaciju, dok kod ekstrinzično demotiviranih nastavnika oni negativno utječu na njihovu motivaciju. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da su školski čimbenici koji utječu na motivaciju nastavnika ozračje u školi, međuljudski odnosi, problemi u razredu, povratna informacija učenika i stručnog tima te opremljenost škole. Osim toga, rezultati ukazuju da su motivatori i demotivatori međusobno nisko povezani.

3. Rezultati istraživanja pokazuju da su slabo povezana nastavnikova motivacija za poučavanje engleskog jezika i ispitana individualna obilježja nastavnika. Prema dobivenim rezultatima, od ispitanih obilježja, na motivaciju nastavnika utječu jezične kvalifikacije i vrsta škole u kojoj rade što navodi na zaključak da neka druga individualna obilježja koja nisu ispitana u ovom istraživanju više utječu na nastavničku motivaciju.
4. Prema rezultatima istraživanja, viđenje učeničke motivacije i demotivacije značajno doprinosi objašnjenju nastavničke motivacije. Nastavnici priželjkuju i teže dobrom odnosu s učenicima jer on olakšava učenje i pozitivno utječe na motivaciju. Iz rezultata je vidljivo da je viđenje učeničke motivacije pozitivno povezano s intrinzičnom motivacijom nastavnika te ako su nastavnici više intrinzično motivirani, više će vidjeti učeničku motivaciju nego demotivaciju. S druge strane, oni nastavnici koji su više ekstrinzično demotivirani, više će vidjeti demotivaciju svojih učenika.
5. Rezultati istraživanja upućuju na to da je motivacija nastavnica stabilna te da nema tendenciju porasta ili pada s vremenom.

Opći zaključak koji možemo izvesti jest da provedeno istraživanje pokazuje opravdanost propitkivanja dosadašnjih konceptualizacija motivacije nastavnika, odnosno dosadašnja gledanja na ovaj koncept. Za krajnju potvrdu ili pobijanje predloženog modela nužna su buduća istraživanja.

7. LITERATURA

Adams, J. S. 1963. Toward An Understanding of Inequity. *Journal of Abnormal Psychology*, 67, 422-436.

Adams, J. S. 1965. Inequality in social change. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267 - 299.

Addison, R. 2004. *A Study of the Motivation and Demotivation of Teachers in Primary Schools at the Beginning of the 21st Century.* Neobjavljena doktorska disertacija. Open University.

BLDSC no. DXN095789.

Adler, A. 1927. The practice and theory of individual psychology. London: K. Paul, Trench, Trubner & Co.; New York: Harcourt, Brace & Co.

Adler, A. 1964. The Individual Psychology of Alfred Adler. NY: Harper Perennial

Alderfer, C. P. 1969. *An empirical test of a new theory of human needs*. Organizational behavior and human performance, 4 (2), 142-175.

Alderfer, C.P. 1972. Existence, Relatedness and Growth: Human Needs in Organizational Settings. New York: Free Press.

Andraka, I., Predovan, A., Pap, K. i Mihaljević, K. 2003. The Pygmalion effect of teacher motivation. Izlaganje održano na konferenciji *Finding Yourself As a Teacher*, 27. rujna, Zagreb.

Atkinson, J. W. 1957. Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64 (6), 359-372.

Atkinson, J. W. 1964. *An Introduction to Motivation.* D. Van Nostrand Company, Inc, Oxford, England: Van Nostrand

Atkinson, E. S. 2000. An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20 (1), 45-57.

Bagarić, V. 2007. English and German learners` level of communicative competence in writing and speaking. *Metodika*, 14, 239-257.

Bahtijarević – Šiber, F. 1999. *Management ljudskih potencijala*. Zagreb: Golden marketing.

Bandura, A. 1991. *Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms.* Nebraska Symposium on Motivation, 39, 69-164. Lincoln: University of Nebraska Press.

Bandura, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist,* 28, 117-148.

Bandura, A. 1994. Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection. U R. J. DiClemente i J. L. Peterson (ur.), *Preventing AIDS: Theories and methods of behavioral interventions, 25-59.* New York: Plenum.

Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The Exercise of Control.* New York: W.H. Freeman and Company.

Barnabé, C., Burns, M. 1994. Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research, 36 (2),* 171-185.

Blackburn, R. T. 1997. Career phases and their effect on faculty motivation. U J.L. Bess (ur.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively,* 314-336. Baltimore: John Hopkins University Press.

Brophy, J. 1999. Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist, 34(2),* 75-85.

Buble, M. 2006. *Osnove menadžmenta.* Zagreb: Sinergija-nakladništvo d.o.o.

Burke, R J. 1966. Are Herzberg's Motivators and Hygienes Unidimensional? U *Journal of Applied Psychology*, 50 (4), 317-321.

Csikszentmihalyi, M. 1997. Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis. U J. L. Bess (ur.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively,* 72-89. Baltimore: John Hopkins University Press.

Creswell, J. W. 2008. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* London: Sage Publications.

Čudina Obradović, M. 2008. *Da sam ja učitelj-ica. Motivacija upisa i neke osobine studenata I. godine Učiteljskog fakulteta u Zagrebu*. Zagreb: Učiteljski fakultet.

De Bot, K., Lowie, W., Verspoor, M. 2007. A Dynamic Systems Theory Approach to Second Language Acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition, 10*, 7-21

Deci, E. L., Kasser, T., Ryan, R. M. 1997. Self-determined teaching in colleges and universities: Possibilities and obstacles. U J. Bess (ur.), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively,* 57-71. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Deci, E. L., Koestner, R., Ryan, R. M. 1999. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.

Deci, E. L., Ryan, R.M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press.

Deci, E.L., Ryan, R.M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Deci, E.L., Ryan, R.M. 2002. *Handbook of Self-determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.

D`Elisa, T. M. 2015. *Student Motivation: Teacher Perceptions, Beliefs and Practices.* PCOM Psychology Dissertations. Paper 338

Dinham, S. 1992. *Human perspectives on the resignation of teachers from the New South Wales public school system: towards a model of teacher persistence.* Neobjavljena doktorska disertacija. Armidale, Australia: University of New England.

Dinham, S. 1995. Time to focus on teacher satisfaction. *Unicom,* 21 (3), 64-75.

Dinham, S., Scott, C. 1997. The advanced skills teacher: An opportunity missed? *Unicorn,* 23 (3), 36-49.

Dinham, S., Scott, C. 1998. A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration,* 34(6), 362-378.

Dinham, S., Scott, C. 2000. Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal*

of Educational Administration, 38 (4), 379-396.

Dörnyei, Z. 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal,* 78 (3), 273-284.

Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation.* Harlow: Longman.

Dörnyei, Z. 2003. Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning,* 53 (1), 3-32.

Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition.* Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. 2009. The L2 Motivational Self System. U Z. Dörnyei, E. Ushioda (ur.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 9-42.

Dörnyei, Z., Otto, I. 1998. Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics.* London: Thames Valley University, 43-69.

Dörnyei, Z., Ushioda, E. (ur.) 2009. *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., Ushioda, E. 2011. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.

Doyle, T., Kim, Y.M. 1999. Teacher motivation and satisfaction in the United States and Korea. *MEXTESOL Journal,* 23 (2), 35-48.

Državni zavod za statistiku 2012. *Statistički ljetopis 2012.* Zagreb: Državni zavod za statistiku.

Državni zavod za statistiku 2013. *Statistički ljetopis 2013.* Zagreb: Državni zavod za statistiku.

Državni zavod za statistiku 2014. *Statistički ljetopis 2014.* Zagreb: Državni zavod za statistiku.

Državni zavod za statistiku 2015. *Statistički ljetopis 2015.* Zagreb: Državni zavod za statistiku.

Državni zavod za statistiku 2016. *Statistički ljetopis 2016.* Zagreb: Državni zavod za statistiku.

Državni zavod za statistiku 2017. *Statistički ljetopis 2017.* Zagreb: Državni zavod za statistiku.

Državni zavod za statistiku 2018. *Statistički ljetopis 2018.* Zagreb: Državni zavod za statistiku.

Eccles, J. S. 2005. Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement related choices. U A.J. Elliot i C.S. Dweck (ur.), *Handbook of competence and motivation,*. New York: Guilford Publications, 105-121.

Eccles, J. S., Wigfield, A. 1995. In the mind of the actor: The structure of adolescents` achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21 (3), 215-225.

Eccles, J. S., Wigfield, A. 2002. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Ellis, N. H. 1988. *Job redesign: Can it influence teacher motivation?* Annual Meeting of New England Educational Research Organization. Rockport, Maine. (ERIC Document Reproduction Service No. ED305739).

Ellis, N.H., Bernhardt, R.G. 1992. Prescription for Teacher satisfaction: Recognition and responsibility. *Clearing House*, 65 (3), 179–183.

Frase, L., Sorenson, L. 1992. Teacher Motivation and Satisfaction: impact on Participatory Management. *NASSP Bulletin*, 76 (540), 37-43.

Freud, S. 1920. *Beyond the pleasure principle.* Penguin Freud Library. London: Penguin

Freud, S. 1923/1949. *The Ego and the Id.* London: The Hogarth Press Ltd.

Freud, S. 1966. *The complete introductory lectures on psychoanalysis (* J. Strachey, *Gahan, C., Hannibal, M.* 1998). *Doing qualitative research using QSR Nud'ist.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Friedlander, F. 1963. Underlying Sources of Job Satisfaction. *Journal of Applied Psychology 47 (4),* 246 -250.

Galloway, D.M., Rogers, C. G., Armstrong, D., Leo, E. 1998. Gender Differences in motivational style: A comparison of measures and curriculum area. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 189-202.

Gardner, R.C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold.*

Gardner, R. C. 2001. Language Learning Motivation: the Student, the Teacher, and the Researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education, 6*, 1-18.

Gardner, R. C. 2010. *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational*

Model. New York: Peter Lang.

Gardner, R., Lambert, W. 1972.a *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning.* Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Gardner, R. C., Lambert, W. 1972.b Motivational variables in second-language acquisition. 11. poglavlje U J. W. Berry & G. J. S. Wilde (ur.), *Social psychology: The Canadian context.* Toronto: McClelland and Stewart. (Pretisak iz Canadian Journal of Psychology, 1959, 13, 266-272.)

Gheralis-Roussos, E. 2003. *The Motivation of English Language Teachers in Greek Secondary Schools.* Neobjavljena doktorska disertacija. Nottingham: University of Nottingham.

Guilloteaux, M. J. 2007. *Motivating Language Learners: a Classroom-orientated Investigation of Teachers' Motivational Practices and Students' Motivation.* Neobjavljena doktorska disertacija. Nottingham: University of Nottingham.

Guilloteaux, M. J., Dörnyei, Z. 2008. Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly,* 42 (1), 55-77.

Hackman, J.R., Oldham, G.R. 1975. Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology,* 60 (2), 159 - 170.

Harder, W. W. 1985. *Teacher job satisfaction. An application and expansion of the Job Characteristics Model of work motivation.* Neobjavljena doktorska disertacija. Milwaukee: Marquette University.

Herzberg, F. 1966. *Work and the Nature of Man.* Cleveland: World Publishing.

Herzberg, F. 1976. *The managerial choice: To be efficient and to be human*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.

Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B. B. 1959. *The Motivation to Work*. New York: John Wiley and Sons.

Hettiarachchi, S. 2010. *ESL teacher motivation in Sri Lankan public schools*. Masters Theses and Doctoral Dissertations.

Hull, C. L. 1943. *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Ivanov, L. 2007. *Značenje opće, akademske i socijalne samoefikasnosti te socijalne podrške u prilagodbi studiju*. Magistarski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.

Jelaska, Z. 2007. Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *LAHOR: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik,* 1 (3), 86-99.

Jessner, U. 2008. A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal, 92*, 270-283.

Jugović, I., Baranović, B., Marušić, I. 2012. Uloga rodnih stereotipa i motivacije u objašnjenju matematičkog uspjeha i straha od matematike. *Suvremena psihologija*, 15 (1), 65-79.

Juretić, J. 2008. Socijalna i ispitna anksioznost te percepcij samoefikasnosti kao prediktori ishoda ispitne situacije. *Psihologijske teme* 17 (1), 15-36.

Kanfer, R., Chen, G., Pritchard, R.D. 2008. The three C`s of work motivation: Content, context, and change. U R. Kanfer, G. Chen, R.D. Pritchard (ur.), *Work motivation: Past, present and future*. New York: Routledge, 1-16.

Kass, S. J., Vodanovich, S. J., Khosravi, J. Y. 2011. Applying the job characteristics model to the college education experience. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11 (4), 56-68.

Kaufman, J.W. 1984. Relationship between Teacher Motivation and Commitment to the Profession. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, April 1984. New Orleans, Louisiana.

Kim, Y. M., Doyle, T. M. 1998. Factors affecting teacher motivation and satisfaction among ESL teachers in California and EFL teachers in Korea. The AAAL'98 Convention, March 14-17, Seattle, WA, USA.

Larsen-Freeman, D. 1997. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics, 18*, 141-165.

Larsen-Freeman, D., Cameron, L. 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics.* Oxford: University Press

Lauri Korajlija, A. 2010. *Perfekcionizam i anksiozna osjetljivost kao rizični faktori za pojavu anksioznih smetnji: kvantitativna i kvalitativna studija.* Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.

Locke, E.A. 1968. Toward a theory of task motivation and incentives. *Organisational Behavior and Human Performance, 3,* 157 -189.

Locke, E. A., Latham, G. P. 1990. *A theory of goal-setting and task performance.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lortie, D.C. 1975. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago, IL:The University of Chicago Press.

Markus, H., Nurius, P. 1986. Possible Selves. *American Psychologist, 41(9),* 954-969.

Marušić, I., Pavin Ivanec, T., Vizek Vidović, V. 2010. Neki prediktori motivacije za učenje u budućih učitelja i učiteljica. *Psihologijske teme,* 19 (1), 31-44.

Marušić, I., Jugović, I., Pavin Ivanec, T. 2011. Primjena teorije vrijednosti i očekivanja u kontekstu odabira učiteljske profesije. *Psihologijske teme,* 20 (2), 299-318.

Marušić, I., Jugović, I., Pavin Ivanec, T., Vizek Vidović, V. 2012. Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,* 40 (3), 271-287.

Maslow, A. 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review, 50 (4),* 370-396.

Matijević Šimić, D. 2011. Uloga ravnatelja u motiviranju učitelja. *Napredak, 152 (2),* 227-248.

McClelland, D .J. 1961. *The Achieving Society.* Princeton, N.J.: Van Nostrand.

Medved Krajnović, M. 2010. *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom.* Zagreb: Leykam International.

Menyhart, A. 2008. Teachers or lecturers? The motivational profile of university teachers of English. *Working Papers in Language Pedagogy (WoPalP),* 2, 119-137.

Mifsud, M. 2011. *The Relationship of Teachers` and Students` Motivation in ELT in Malta: A Mixed Methods Study.* Neobjavljena doktorska disertacija. Nottingham: University of Nottingham.

Mihaljević Djigunović, J. 1993. Investigation of attitudes and motivation in early foreign language learning. U Vilke, M., Vrhovac, Y., Kruhan, M., Sironić-Bonefačić N., Skender I. (ur.) *Children and Foreign Languages I*. Zagreb: Filozofski fakultet, 45-71.

Mihaljević Djigunović, J. 1995. Attitudes of young foreign language learners: A Follow-up Study. U Vilke, M., Vrhovac, Y., Kruhan, M., Sironić-Bonefačić N. ,Skender I. (ur.) *Children and Foreign Languages II*. Zagreb: Filozofski fakultet, 16-34.

Mihaljević Djigunović, J. 1998. *Uloga Afektivnih Faktora u Učenju Stranoga Jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet.

Mihaljević Djigunović, J. 2009. Individual Differences in Early Language Programmes. U Nikolov, M. (ur.) *The Age Factor and Early Language Learning*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 199-225.

Mihaljević Djigunović, J. 2012. Early EFL learning in context- Evidence from a country case study. *ELT Research Papers 12-05*. London: British Council.

Mihaljević Djigunović, J. 2013. Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike. *Sociologija i prostor*, 51, 197 (3), 471-491.

Miner, J. B. 2005. *Organizational Behavior I.: Essential Theories of Motivation and Leadership*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.

Molander, C., Winterton, J. 1994. *Managing Human Resources*. London: Routledge.

Nacrt Pravilnika o napredovanju i nagrađivanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika, odgojitelja, stručnih učitelja i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima 2019. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

Narodne novine 2008. *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja.* Zagreb: Narodne novine d.d., 63.

Narodne novine 2008. *Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i*

obrazovanja. Zagreb: Narodne novine d.d., 63.

Narodne novine 2019. *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Narodne novine d.d., 7.

Narodne novine 2014. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb: Narodne novine d.d., 124.

Narodne novine 2018. *Zakon o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu.* Zagreb: Narodne novine d.d., 116.

Nias, J. 1981. Teacher satisfaction and dissatisfaction: Herzberg's 'two-factor' hypothesis revisited. *British Journal of Sociology of Education,* 2(3), 235-246.

Nias, J. 1989. *Primary teachers talking. A study of teaching as work. London: Routledge.*

Noels, K. A., Pelletier, L., Clément, R., Vallerand, R.J. 2000. Why are you learning a second language? Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning, 50,* 57-85.

Noels, K. A., Pelletier, L., Clément, R. 1999. Perceptions of teacher communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal, 83* , 23-34.

Noels, K. A., Pelletier, L.G., Clément, R., Vallerand, R. J. 2003. *Why are you learning a second language?* Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning,* 53, 33-64.

Otto, R. 1986. *Teachers under Stress.* Melbourne: Hill of Content Publishing Co.

Ozcan, M. 1996. *Improving Teacher Performance: Towards a Theory of Teacher Motivation.* The Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 8-14, New York.

Pavlov, I. P. 1897. *The work of the digestive glands*. London: Griffin.

Pavlov, I. P. 1927. *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex.* Oxford University Press: Humphrey Milford.

Pelletier, L. G., Sequin-Levesque, C., Legault, L. 2002. Pressure from above and pressure from

below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94* (1), 186-197.

Pennington, M. C. 1991. Work satisfaction and the ESL profession. *Language Culture and Curriculum*, 4 (1), 59-86.

Pennington, M. C. 1992. Motivating English language teachers through job enrichment. *Language Culture and Curriculum*, 5 (3), 199-218.

Pennington, M. C. 1995. Work Satisfaction, Motivation, and Commitment in Teaching English as a Second Language. *ERIC Document* no.404 850.

Porter, L. W., Lawler, E. E. 1968. *Managerial Attitudes and Performance*. Homewood, IL: Richard D. Irwin, Inc.

Pounder, D.G. 1999. Teacher teams: Job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement. *Educational Administration Quarterly,* 35 (3), 317-348.

Rašić, P. 2012. *Analiza veze između materijalnih i nematerijalnih kompenzacija i motivacije zaposlenika na primjeru poduzeća Otp banka d.d.* Diplomski rad. Split: Ekonomski fakultet.

Robbins, S.P. 2001. *Organizational Behaviour*. New York: Prentice Hall, Inc.

Rogers, C. 1951. *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. London: Constable.

Rosenholtz, S., Simpson, C. 1990. Workplace conditions and the rise and fall of teachers` commitment. *Sociology of Education,* 63, 241-257.

Rovan, D., Pavlin-Bernardić, N., Vlahović-Štetić, V. 2013. Struktura motivacijskih uvjerenja u matematici i njihova povezanost s obrazovnim ishodima. *Društvena istraživanja, 22*, 3, 475-495.

Ryan, R., Deci, E. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist,* 55, 68-78.

Scott, C., Cox, S., Dinham, S. 1999. The occupational motivation, satisfaction and health of English school teachers. *Educational Psychology,* 19 (3), 287-308.

Sergiovanni, T. 1967. Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. *The Journal of Educational Administration,* 1, 66-81.

Sergiovanni, T. 1968. New Evidence on teacher morale: A new proposal for staff differentiation. *North Central Association Quarterly*, 42, 259-266.

Shoaib, A., Dömyei, Z. 2005. Affect in life-long learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. U Benson, P., Nunan, D. (ur.), *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 22-41.

Shreeve, W. i sur. 1986. Job satisfaction: the role of staff recognition. *Early Child Development and Care*, 24, 83-90.

Skinner, B. F. 1938. *Behavior of Organisms*. New York: Appleton- Century- Crofts.

Skinner, B. F. 1953. *Science and Human Behavior*. New York: The Macmillan Company.

Skinner, B. F. 1957. Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.

Stenlund, K. V. 1995. Teacher perceptions across cultures: The impact of students on teacher enthusiasm and discouragement in a cross-cultural context. *The Alberta Journal of Educational Research* 41 (2), 145-61. EJ 508 939.

Šarac Lekić, V. 2014.a Attitudes and motivation of young learners of English and German. U Gačić, Milica i Renata Šamo (ur.) *Early Foreign Language Learning and Teaching: Perspectives and Experience.* Zagreb: Faculty of Teacher Education, 134-141.

Šarac Lekić, V. 2014.b Measuring motivation of EFL teachers. UZRT 2014 University of Zagreb Roundtable: Empirical Studies in Applied Linguistics, May, Zagreb.

Ushioda, E., Dörnyei, Z. 2012. Motivation. U S. Gass, A. Mackey (ur.), *The Routledge handbook of second language acquisition* .New York: Routledge, 396-409.

Wernimont, P.F. 1966. Intrinsic and Extrinsic Factors in Job Satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 50(1), 41 - 50.

Vlahek, I. 2008. *Samoefikasnost, potreba za spoznajom i učinak na testu iz statistike*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.

Vroom, V. H. 1964. *Work and motivation.* New York: Wiley.

Wahba, M. A., Bridwell, L. G. 1976. Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15 (2), 212-240.

Watson, J. B. 1913. Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review,* 20, 158-178.

Watson, J. B. 1930. *Behaviorism* (revised edition). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Weiner, B. 1974. *Achievement motivation and attribution theory.* Morristown, N.J.: General Learning Press.

Weiner, B. 1985. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

Wigfield, A. 1994. Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review,* 5(1), 49-78.

Wigfield, A., Cambria, J. 2010. Expectancy-value theory: Retrospective and prospective. U Urdan T.C., . Karabenick S.A. (ur.), *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (Advances in motivation and achivement). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited, 35-70.

Wigfield, A., Eccles, J. S. 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 68-81.

Wigfield, A. Tonks, S., Eccles, J. S. 2004. Expectancy-value theory in cross-cultural perspective. U D.M. McInerey i S. van Etten (ur.), *Big theories revisited: Research on sociocultural influences on motivation and learning*. Greenwich: IAP, 165-198.

Wigfield, A. Tonks, S., Klauda, S. L. 2009. Expectancy-value theory. U Wentzel K. R., Wigfield, A. (ur.), *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge Taylor Francis Group, 55-76.

8. PRILOZI

PRILOG 1

Upitnik o individualnim obilježjima sudionika

Ovaj upitnik je dio istraživanja o stavovima nastavnika engleskog jezika o njihovom poslu i učenicima. Ne postoje točni i netočni odgovori, već nas zanima Vaše mišljenje. Stoga Vas molimo da odgovarate iskreno i da odgovorite na sva pitanja u upitniku. Pri tome se koristite svojim prvim utiskom i nemojte se predugo zadržavati na pojedinim tvrdnjama.

Upitnik je anoniman, a rezultati će biti korišteni isključivo u znanstvene svrhe.

Zahvaljujemo na suradnji i Vašem vremenu!

Upitnik molimo vratiti na slijedeću email adresu: val.sarac@gmail.com

Ako neki dio upitnika nije bio sasvim jasan, molimo da nam to javite.

Pojedini termini se koriste u općem smislu te obuhvaćaju sve pripadajuće pojmove te skupine. Npr. škola=odgojno-obrazovna ustanova u kojoj radite (škola, fakultet, učilište...) ravnatelj= nadređena osoba koja ima direktan utjecaj na nastavnika (šef katedre, direktor nastave,dekan...)

učenik = primatelj znanja (student, odrasli polaznik tečaja...)

Molimo, zaokružite/boldajte jedan odgovor ili napišite potrebne podatke na praznu crtu!

1. Spol : M / Ž
2. Koliko imate godina? _____
3. Bračno stanje: a.) Neudata/Neoženjen b.) U braku c.) Rastavljen/a
   d.) S partnerom, ako niste u braku e.) Udovac/Udovica
4. Kvalifikacije: a.) Diplomirani profesor b.) Razredni učitelj ili magistar primarnog obrazovanja s pojačanim predmetom c.) Magistar eudkacije d.) Magistar znanosti e.)Doktor znanosti
5. Koje jezike predajete? _____
6. Koliko ukupno godina predajete:
   _____
7. Koji/e jezik/e predajete u školi u kojoj radite?
   _____

8. Veličina mjesta u kojem radite je: a.) do 10.000 stanovnika b.) do 100.000 stanovnika c.) preko 100.000 stanovnika
9. Škola u kojoj radite je (**moguće više odgovora**): a.) osnovna b.)srednja strukovna c.) gimnazija d.) privatna osnovna e.) privatna gimnazija f.) škola za strane jezike g.) visoka škola h.) fakultet
10. Koliko dugo predajete u školi/ama u kojoj/ima ste sada? (**moguće više odgovora**)

    _____

    _____

PRILOG 2

Upitnik o motivaciji nastavnika

Molimo, označite u kojoj mjeri se slažete ili ne slažete s navedenim tvrdnjama.

1–u potpunosti se ne slažem 2-ne slažem se 3–nesiguran/na sam 4–slažem se 5-u potpunosti se slažem

1. Oduvijek sam želio/željela biti nastavnik stranog jezika.	1	2	3	4	5
2. Motiviran/a sam unutarnjom željom za poučavanjem drugih.	1	2	3	4	5
3. Mislim da potičem svoje učenike na kreativnost.	1	2	3	4	5
4. Niska plaća smanjuje motivaciju nastavnika.	1	2	3	4	5
5. Veselim se početku svake nove školske godine.	1	2	3	4	5
6. Mogu uvijek naučiti nešto novo od svojih učenika.	1	2	3	4	5
7. Demotiviraju me nezainteresirani učenici, manjak discipline i loše radne navike.	1	2	3	4	5
8. Rad kao nastavnik mi je samo privremen posao.	1	2	3	4	5
9. Poučavanje stranog jezika nije izazovan i stimulirajući posao.	1	2	3	4	5
10. Želim biti nastavnik do odlaska u mirovinu.	1	2	3	4	5
11. Unatoč propisanim udžbenicima, mogu biti kreativan/na u nastavi.	1	2	3	4	5
12. Kao nastavnik pokušavam biti dobro informiran/a i upoznat/a s trenutnim zbivanjima i trendovima.	1	2	3	4	5
13. Ispravljanje zadaća je zamorno i dosadno.	1	2	3	4	5
14. Ulažem veliki trud u svoju pripremu za svaki sat.	1	2	3	4	5
15. Ne nailazim na dovoljan broj dodatnih materijala i resursa u školi u kojoj radim.	1	2	3	4	5
16. Odlukom da postanem nastavnik svjesno sam se odrekao/la financijske dobiti (visoke plaće, unosnih honorara).	1	2	3	4	5
17. Škola u kojoj radim ne daje dovoljno prilika za usavršavanje vještina i znanja.	1	2	3	4	5
18. Uživam poučavajući strani jezik.	1	2	3	4	5
19. Nastavnička profesija nije dovoljno cijenjena u Hrvatskoj (roditelji, učenici, mediji, političari....).	1	2	3	4	5
20. Učenici ne cijene važnost jezika koji predajem.	1	2	3	4	5

21. Ako trebam savjet ili pomoć, mogu se obratiti kolegama.	1 2 3 4 5
22. Želim promijeniti posao.	1 2 3 4 5
23. Imam dovoljno slobodnog vremena.	1 2 3 4 5
24. Dijelim ideje za nastavu s kolegama.	1 2 3 4 5
25. Bez kolega na poslu bilo bi teško predavati.	1 2 3 4 5
26. Radim u školi samo radi školskih praznika.	1 2 3 4 5
27. Ravnatelj/ica cijeni moj rad.	1 2 3 4 5
28. Ravnatelj/ica odobrava promjene u svrhu poboljšanja kvalitete predavanja i učenja.	1 2 3 4 5
29. Ravnatelj/ica je pravedan/na prema nastavnicima.	1 2 3 4 5
30. Radim u školi jer je to siguran posao.	1 2 3 4 5
31. Kao nastavnik sam se spreman/na odreći društvenog priznanja.	1 2 3 4 5
32. Učenici žele da im i dalje predajem engleski jezik.	1 2 3 4 5
33. Teško mi je raditi ako se roditelji žale na moj rad.	1 2 3 4 5
34. Imam podršku roditelja svojih učenika.	1 2 3 4 5
35. Mogu računati na potporu ravnatelja/ice u svim situacijama.	1 2 3 4 5
36. Za vrijeme studija nisam ni pomišljao/la raditi kao nastavnik.	1 2 3 4 5
37. Zadovoljan/na sam svojim izborom da postanem nastavnik.	1 2 3 4 5
38. Htio/htjela bih raditi/nastaviti raditi u državnoj školi.	1 2 3 4 5
39. Htio/htjela bih raditi u nekoj drugoj školi.	1 2 3 4 5
40. Nastavnici su podplaćeni.	1 2 3 4 5
41. Obeshrabruje me kad roditelji omalovažavaju moj posao.	1 2 3 4 5

PRILOG 3

Upitnik o nastavnikovoj percepciji učeničke motivacije i demotivacije

Molimo Vas da se sjetite jednog svog prosječnog razreda/grupe učenika ili studenata te pažljivo pročitate svaku tvrdnju i na priloženoj skali označite svoj stupanj slaganja.

1–u potpunosti se ne slažem 2-ne slažem se 3–nesiguran/na sam 4–slažem se 5-u potpunosti se slažem

1. Učenicima se sviđa nastava stranog jezika.	1	2	3	4	5
2. Učenici napreduju u stranom jeziku.	1	2	3	4	5
3. Učenici su tužni kad nastava stranog jezika završi.	1	2	3	4	5
4. Učenici imaju dobre ocjene iz stranog jezika.	1	2	3	4	5
5. Učenici pokazuju znanje koje odgovara stupnju učenja jezika	1	2	3	4	5
6. Učenici ometaju nastavu.	1	2	3	4	5
7. Učenici se međusobno natječu u znanju stranog jezika.	1	2	3	4	5
8. Učenici rade na satu stranog jezika jer misle da je to važno za njihovu budućnost.	1	2	3	4	5
9. Učenici rade na satu stranog jezika jer ga žele što bolje naučiti.	1	2	3	4	5
10. Učenici aktivno sudjeluju u nastavi zbog vlastitog napretka u stranom jeziku, a ne zbog ocjene.	1	2	3	4	5
11. Učenici često kasne na nastavu stranog jezika.	1	2	3	4	5
12. Učenici rade na satu stranog jezika jer imaju potporu svojih roditelja i prijatelja.	1	2	3	4	5
13. Učenici ne nose pribor na sat (udžbenik, bilježnicu).	1	2	3	4	5
14. Na satu stranog jezika učenici ne rade samostalno: prepisuju od drugih učenika ili iz knjige.	1	2	3	4	5
15. Učenici samo žele dobiti dobre ocjene na testu.	1	2	3	4	5
16. Učenicima je stalo do mojeg mišljenja o njihovom znanju jezika.	1	2	3	4	5
17. Na satovima učenici se nadaju da se neće provjeravati zadaća.	1	2	3	4	5
18. Učenici se jako trude na satu stranog jezika.	1	2	3	4	5
19. Učenici žele razvijati svoje jezične vještine.	1	2	3	4	5
20. Učenici traže povratnu informaciju o svom znanju od mene.	1	2	3	4	5
21. Učenici misle da je u redu griješiti dok se uči strani jezik.	1	2	3	4	5
22. Učenici ne pišu domaći rad.	1	2	3	4	5

23. Učenici ne prate nastavu.	1 2 3 4 5
24. Učenici traže dodatne materijale.	1 2 3 4 5
25. Učenici sami donose dodatne materijale.	1 2 3 4 5
26. Prisutna je dobra radna atmosfera za vrijeme sata.	1 2 3 4 5
27. Učenici pozitivno reagiraju na dodatne materijale.	1 2 3 4 5
28.Učenici spavaju na satu.	1 2 3 4 5
29. Učenici koriste mobitel za vrijeme nastave.	1 2 3 4 5
30. Učenici se dobrovoljno uključuju u izvannastavne aktivnosti vezane uz strani jezik.	1 2 3 4 5

PRILOG 4

Upitnik o individualnim obilježjima sudionika

Ovaj upitnik je dio istraživanja o stavovima nastavnika engleskog jezika o njihovom poslu i učenicima. Ne postoje točni i netočni odgovori, već nas zanima Vaše mišljenje. Stoga Vas molimo da odgovarate ISKRENO i da odgovorite na sve tvrdnje u upitniku. Pri tome se koristite svojim prvim utiskom i nemojte se predugo zadržavati na pojedinim tvrdnjama.

Upitnik je anoniman, a rezultati će biti korišteni isključivo u znanstvene svrhe.

Nakon što prikupimo odgovore svih sudionika u ovom dijelu istraživanja, kontaktirat ćemo neke od Vas i zamoliti Vas da sudjelujete i u drugom dijelu istraživanja. Drugi dio istraživanja sastoji se od kratkog razgovora s nastavnikom u kojem ćemo pokušati detaljnije rasvijetliti dobivene rezultate. Taj razgovor, naravno, ne može biti anoniman, no prikupljeni podaci će biti povjerljivi, a nalazi će biti sumirani, prikazani na razini svih sudionika, a ne pojedinačno. Stoga Vas molimo da na donje linije upišete svoj broj telefona ili e-mail adresu, kako bismo vas mogli-ako bude potrebno- kontaktirati za drugi dio istraživanja.

Broj telefona: _____

E-mail adresa: _____

Pojedini termini u upitniku koriste se u općem smislu te obuhvaćaju sve pripadajuće pojmove te skupine.

Npr. škola=odgojno-obrazovna ustanova u kojoj radite (škola, fakultet, učilište...) ravnatelj= nadređena osoba koja ima direktan utjecaj na nastavnika (šef katedre, direktor nastave,dekan...)

učenik = primatelj znanja (student, odrasli polaznik tečaja...)

Molimo, zaokružite/boldajte jedan odgovor ili napišite potrebne podatke na praznu crtu!

1. Spol : M / Ž
2. Koliko imate godina? _____
3. Bračno stanje: a.) Neudata/Neoženjen b.) U braku c.) Rastavljen/a
   d.) S partnerom, ako niste u braku e.) Udovac/Udovica

4. Kvalifikacije: a.) Diplomirani profesor b.) Razredni učitelj ili magistar primarnog obrazovanja s pojačanim predmetom c.) Magistar edukacije d.) Magistar znanosti e.)Doktor znanosti
5. Koje jezike predajete? _____
6. Koliko ukupno godina predajete:

   _____
7. Koji/e jezik/e predajete u školi u kojoj radite?

   _____
8. Veličina mjesta u kojem radite je: a.) do 10.000 stanovnika b.) do 100.000 stanovnika c.) preko 100.000 stanovnika
9. Škola u kojoj radite je (**moguće više odgovora**): a.) osnovna b.)srednja strukovna c.) gimnazija d.) privatna osnovna e.) privatna gimnazija ili strukovna škola f.) škola za strane jezike g.) visoka škola h.) fakultet
10. Koliko dugo predajete u školi/ama u kojoj/ima ste sada? (**moguće više odgovora**)

    _____

    _____

Napomena: *Ako radite u više ustanova, svoje odgovore o školskom okruženju vežite uz samo jedno radno mjesto. Upišite koje je to radno mjesto* **_____.**

PRILOG 5

Upitnik o motivaciji nastavnika

Molimo, označite u kojoj mjeri se slažete ili ne slažete s navedenim tvrdnjama.

1–u potpunosti se ne slažem 2-ne slažem se 3–nesiguran/na sam 4–slažem se

5-u potpunosti se slažem

1. Oduvijek sam želio/željela biti nastavnik stranog jezika.	1 2 3 4 5
2. Motiviran/a sam unutarnjom željom za poučavanjem drugih.	1 2 3 4 5
3. Mislim da potičem svoje učenike na kreativnost.	1 2 3 4 5
4. Niska plaća smanjuje motivaciju nastavnika.	1 2 3 4 5
5. Veselim se početku svake nove školske godine.	1 2 3 4 5
6. Mogu uvijek naučiti nešto novo od svojih učenika.	1 2 3 4 5
7. Demotiviraju me nezainteresirani učenici, manjak discipline i loše radne navike.	1 2 3 4 5
8. Rad kao nastavnik mi je samo privremen posao.	1 2 3 4 5
9. Poučavanje stranog jezika nije izazovan i stimulirajući posao.	1 2 3 4 5
10. Želim biti nastavnik do odlaska u mirovinu.	1 2 3 4 5
11. Unatoč propisanim udžbenicima, mogu biti kreativan/na u nastavi.	1 2 3 4 5
12. Kao nastavnik pokušavam biti dobro informiran/a i upoznat/a s trenutnim zbivanjima i trendovima.	1 2 3 4 5
13. Ne nailazim na dovoljan broj dodatnih materijala i resursa u školi u kojoj radim.	1 2 3 4 5
14. Škola u kojoj radim ne daje dovoljno prilika za usavršavanje vještina i znanja.	1 2 3 4 5
15. Uživam poučavajući strani jezik.	1 2 3 4 5
16. Nastavnička profesija nije dovoljno cijenjena u Hrvatskoj (roditelji, učenici, mediji, političari....).	1 2 3 4 5
17. Učenici ne cijene važnost jezika koji predajem.	1 2 3 4 5
18. Želim promijeniti posao.	1 2 3 4 5
19. Dijelim ideje za nastavu s kolegama.	1 2 3 4 5
20. Ravnatelj/ica cijeni moj rad.	1 2 3 4 5
21. Ravnatelj/ica odobrava promjene u svrhu poboljšanja kvalitete predavanja i učenja.	1 2 3 4 5

22. Ravnatelj/ica je pravedan/na prema nastavnicima.	1 2 3 4 5
23. Teško mi je raditi ako se roditelji žale na moj rad.	1 2 3 4 5
24. Mogu računati na potporu ravnatelja/ice u svim situacijama.	1 2 3 4 5
25. Zadovoljan/na sam svojim izborom da postanem nastavnik.	1 2 3 4 5
26. Htio/htjela bih raditi u nekoj drugoj školi.	1 2 3 4 5
27. Nastavnici su potplaćeni.	1 2 3 4 5
28. Obeshrabruje me kad roditelji omalovažavaju moj posao.	1 2 3 4 5

Molimo, označite u kojoj mjeri se slažete ili ne slažete sa sljedećim tvrdnjama.

1–u potpunosti se ne slažem 2-ne slažem se 3–nesiguran/na sam 4–slažem se

5-u potpunosti se slažem

1. Moja motivacija za nastavni rad ista je kao i kad sam počeo/la raditi.	1 2 3 4 5
2. S vremenom se moja motivacija za nastavni rad povećavala.	1 2 3 4 5
3. Što duže radim u nastavi to mi je motivacija za rad sve slabija.	1 2 3 4 5
4. Primjećujem da je moja motivacija za rad u nastavi sada mnogo veća nego kad sam počeo/la raditi.	1 2 3 4 5
5. S vremenom su okolnosti u kojima živim i radim oslabile moju motivaciju za nastavni rad.	1 2 3 4 5
6. Moja je motivacija za nastavni rad ponekad visa, a ponekad niza.	1 2 3 4 5

PRILOG 6

Upitnik o nastavnikovoj percepciji učeničke motivacije i demotivacije

Molimo Vas da se sjetite jednog svog prosječnog razreda/grupe učenika ili studenata te pažljivo pročitate svaku tvrdnju i na priloženoj skali označite svoj stupanj slaganja.

1–u potpunosti se ne slažem 2-ne slažem se 3–nesiguran/na sam 4–slažem se

5-u potpunosti se slažem

1. Učenicima se sviđa nastava stranog jezika.	1 2 3 4 5
2. Učenici napreduju u stranom jeziku.	1 2 3 4 5
3. Učenici su tužni kad nastava stranog jezika završi.	1 2 3 4 5
4. Učenici imaju dobre ocjene iz stranog jezika.	1 2 3 4 5
5. Učenici pokazuju znanje koje odgovara njihovom očekivanom stupnju učenja jezika	1 2 3 4 5
6. Učenici ometaju nastavu.	1 2 3 4 5
7. Učenici se međusobno natječu u znanju stranog jezika.	1 2 3 4 5
8. Učenici rade na satu stranog jezika jer misle da je to važno za njihovu budućnost.	1 2 3 4 5
9. Učenici rade na satu stranog jezika jer ga žele što bolje naučiti.	1 2 3 4 5
10. Učenici aktivno sudjeluju u nastavi zbog želje za vlastitim napretkom u stranom jeziku, a ne zbog ocjene.	1 2 3 4 5
11. Učenici često kasne na nastavu stranog jezika.	1 2 3 4 5
12. Učenici rade na satu stranog jezika jer imaju potporu svojih roditelja i prijatelja.	1 2 3 4 5
13. Učenici ne nose pribor na sat (udžbenik, bilježnicu).	1 2 3 4 5
14. Na satu stranog jezika učenici ne rade samostalno: prepisuju od drugih učenika ili iz knjige.	1 2 3 4 5
15. Učenici samo žele dobiti dobre ocjene na testu.	1 2 3 4 5
16. Učenicima je stalo do mojeg mišljenja o njihovom znanju jezika.	1 2 3 4 5
17. Na satima učenici se nadaju da se neće provjeravati zadaća.	1 2 3 4 5

18. Učenici se jako trude na satu stranog jezika.	1 2 3 4 5
19. Učenici žele razvijati svoje jezične vještine.	1 2 3 4 5
20. Učenici traže povratnu informaciju o svom znanju od mene.	1 2 3 4 5
21. Učenici ne pišu domaći rad.	1 2 3 4 5
22. Učenici ne prate nastavu.	1 2 3 4 5
23. Učenici traže dodatne materijale.	1 2 3 4 5
24. Učenici sami donose dodatne materijale.	1 2 3 4 5
25. Prisutna je dobra radna atmosfera za vrijeme sata.	1 2 3 4 5
26. Učenici pozitivno reagiraju na dodatne materijale.	1 2 3 4 5
27. Učenici spavaju na satu.	1 2 3 4 5
28. Učenici koriste mobitel za vrijeme nastave.	1 2 3 4 5
29. Učenici se dobrovoljno uključuju u izvannastavne aktivnosti vezane uz strani jezik.	1 2 3 4 5

Zahvaljujemo na suradnji i Vašem vremenu!

PRILOG 7

Polustrukturirani intervju

Ime:

Škola:

Jezik koji predaje:

Prije početka intervjua: opustiti sugovornika s laganim pitanjima o njemu, predstaviti se njemu, zahvaliti se na sudjelovanju i predstaviti ukratko istraživanje i zašto je baš on izabran, tražiti dopuštenje za snimanje ili vođenje bilježaka, trajanje razgovora oko 30 minuta i na kraju se mogu postaviti bilo kakva pitanja...

1. Zašto ste postali nastavnik?
2. Da opet imate 22 godine biste li odabrali isto zanimanje; zašto?
3. Koji savjet biste dali osobi koja razmišlja da postane nastavnik; zašto?
4. Koji su vam planovi vezani za karijeru-koliko dugo se mislite baviti ovim poslom i zašto?
5. Što volite u svom poslu; zašto?
6. Što vam se najmanje sviđa kod vašeg posla; zašto?
7. Da ste ministar obrazovanja, kako biste postigli da privučete što više mladih ovom zanimanju i zadržite postojeće? /Što biste savjetovali ministru da učini?
8. Jeste li razmišljali o nastavničkoj karijeri u inozemstvu; zašto-zašto ne?
9. Sjetite se trenutka kad ste se posebno dobro osjećali na poslu; može biti i neka sitnica: što se dogodilo; da li se to samo tad dogodilo ili se ponovilo; može li se opet dogoditi?
10. Kako je taj događaj utjecao na vaše osjećaje spram posla na ljestvici od 1-10?
11. Sjetite se trenutka kad ste se osjećali posebno demotivirani na poslu, što je bio uzrok tomu; isto može biti neka sitnica, ispričajte situaciju?!
12. Kako je taj događaj utjecao na vaše osjećaje spram posla na ljestvici od 1-10?
13. Što vidite kao svoj glavni zadatak u nastavi? (odgajatelj, prijenosnik znanja stranog jezika, posrednik pri stjecanju znanja jezika ili sve od navedenog)
14. Koliko vas posao nastavnika ispunjava kao osobu?
15. Zašto ste odabrali baš taj/te jezik(e)?
16. Da niste imali mogućnost predavati jezik koji predajete, biste li se bavili nastavničkim poslom? Zašto?
17. Jeste li ikad poželjeli promijeniti posao? Zašto (ne)?
18. Što vas je najviše (de)motiviralo kad ste tek počeli raditi kao nastavnik?

9. ŽIVOTOPIS

Valentina Šarac Lekić rođena je 28. studenoga 1982. u Zagrebu, gdje je završila svoje osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje. Godine 2001. upisuje studij engleskog jezika i književnosti i francuskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu koji završava 2006. godine obranom diplomske radnje s temom iz područja engleske književnosti. Završila je poslijediplomski stručni studij „Europski studiji“ 2008. godine u organizaciji Sveučilišta Panthéon-Assas (Paris II), Francuska i Sveučilišta u Zagrebu. Akademske godine 2010./2011. upisuje poslijediplomski doktorski studij iz glotodidaktike na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Od 2005. godine radila je na radnom mjestu profesora engleskog i francuskog jezika u školama za strane jezike Prospero, Cvrčak, Sova, Snaga Znanja i Centar za strane jezike- Vodnikova. Sudjelovala je na mnogim jezičnim radionicama i seminarima. Trenutno je zaposlena kao učiteljica engleskog jezika u Osnovnoj školi Brestje.

Sudjelovala je na mnogim domaćim i međunarodnim znanstvenim konferencijama te je objavila jedan stručan rad.

Područje njezinog znanstvenog zanimanja obuhvaća motivaciju nastavnika i učenika, uloga individualnih razlika na usvajanje inog jezika te međujezični utjecaji u višejezičnim sustavima.

Popis objavljenih radova

Šarac Lekić, V. 2014. Attitudes and motivation of young learners of English and German. U Gačić, Milica i Renata Šamo (ur.) *Early Foreign Language Learning and Teaching: Perspectives and Experience.* Zagreb: Faculty of Teacher Education, 134-141.