

Individualne i kontekstualne odrednice nastavničkih motivirajućih stilova

Golešić, Maja

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **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:131:265684>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-14**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

**INDIVIDUALNE I KONTEKSTUALNE ODREDNICE NASTAVNIČKIH
MOTIVIRAJUĆIH STILOVA**

Diplomski rad

Maja Golešić

Mentor: doc. dr. sc. Aleksandra Huić

Zagreb, 2022.

IZJAVA

Pod punom moralnom odgovornošću izjavljujem da sam ovaj rad izradio/la samostalno te da u njemu nema kopiranih, prepisanih ili preuzetih dijelova teksta tuđih radova koji nisu propisno označeni kao citati s navedenim izvorom iz kojeg su preneseni.

U Zagrebu, 24. ožujka 2022.

Maja Golešić

Sadržaj	
Uvod	1
<i>Nastavnički motivirajući stilovi</i>	3
<i>Motivacija za poučavanje</i>	5
<i>Transformacijsko vodstvo ravnatelja</i>	7
Cilj istraživanja	8
Problemi i hipoteze	8
Metoda	9
<i>Sudionici</i>	9
<i>Instrumenti</i>	10
<i>Postupak prikupljanja podataka</i>	12
Rezultati	12
<i>Korelacije među istraživačkim varijablama</i>	14
<i>Hijerarhijske regresijske analize</i>	15
Rasprava	17
<i>Metodološka ograničenja istraživanja,</i> <i>doprinosi i preporuke za buduća istraživanja</i>	20
Zaključak	22
Literatura	24
Prilozi	29

Individualne i kontekstualne odrednice nastavničkih motivirajućih stilova

Individual and contextual determinants of motivating teaching styles

Maja Golešić

Sažetak

Istraživanje je usmjereno na nastavničke motivirajuće stilove koji prema novom kružnom modelu motivirajućih stilova podržavaju potrebe učenika i poboljšavaju njihovu motivaciju: stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil. Ovim istraživanjem nastojalo se doprinijeti spoznaji pod kojim uvjetima učitelji i nastavnici odabiru navedene stilove. Stoga, provjerena je povezanost nastavničkih motivirajućih stilova s motivacijom nastavnika za poučavanje te mogućnost predviđanja nastavničkih motivirajućih stilova na temelju motivacije za poučavanje kao individualne odrednice i percepcije transformacijskog vodstva ravnatelja kao kontekstualne odrednice. U *online* istraživanju sudjelovalo je 265 učitelja i nastavnika iz osnovnih i srednjih škola u Republici Hrvatskoj. Korišteni su sljedeći instrumenti: Upitnik o situacijama u školi, Skala motivacije za poučavanje i Skala transformacijskog vodstva. Utvrđeno je kako je stil koji podržava autonomiju pozitivno povezan s intrinzičnom motivacijom i identificiranom regulacijom, a negativno s amotivacijom. Dakle, kod nastavnika će u većoj mjeri biti izražen stil koji podržava autonomiju kada je razina intrinzične motivacije i identificirane regulacije veća, a razina amotivacije niža. Strukturirajući stil je pozitivno povezan s intrinzičnom motivacijom i identificiranom regulacijom, a negativno s introjiciranom regulacijom i amotivacijom. Što su intrinzična motivacija i identificirana regulacija na višoj razini, a introjicirana regulacija i amotivacija na nižoj, to će u većoj mjeri nastavnici procjenjivati svoj stil kao strukturirajući. Oba stila se mogu predvidjeti na temelju modela koji uključuje vrste motivacija za poučavanje i percepciju transformacijskog vodstva ravnatelja. Samostalni doprinos u predviđanju imaju pojedine vrste motivacija, no kod oba stila se percepcija transformacijskog vodstva ravnatelja nije pokazala kao značajni samostalni prediktor.

Ključne riječi: stil koji podržava autonomiju, strukturirajući stil, motivacija za poučavanje, transformacijsko vodstvo

Abstract

The study examines different motivating teaching styles which, according to the new circular model of motivational styles, take students' needs into account and are used as a tool to enhance their motivation. This model recognizes two of those styles also known as autonomy support and structure. The aim of this study was to determine under which conditions teachers choose above mentioned styles. Consequently, the correlation between teachers' motivational styles and teachers' motivation for teaching was investigated as well as potential to predict teachers' motivational styles based on the motivation for teaching as an individual feature and perception of headmaster's transformational leadership as a contextual feature. 265 elementary and secondary teachers from the Republic of Croatia participated in the online survey. The following instruments were used: Situations-in-School Questionnaire, Motivation for Teaching Scale and The Global Transformational Leadership Scale. The results show that autonomy support style is positively correlated with the intrinsic motivation and

identified regulation while also being negatively correlated with amotivation. Therefore, teachers will exhibit autonomy support style when the level of intrinsic motivation and identified regulation is higher with the level of amotivation being lower. Just like autonomy support style, structure style is positively correlated with the intrinsic motivation, but is negatively correlated with both introjected regulation and amotivation. The higher intrinsic motivation and identified regulation are as well as the lower introjected regulation and amotivation are, the more will teachers assess their style being the structure one. Both styles can be derived based on the model which incorporates various types of motivation for teaching and perception of headmaster's transformational leadership. Certain types of motivation are proven to be a contributing factor in predicting which style will be adopted, however headmaster's transformational leadership hasn't been shown as a significant independent predictor in neither of the styles.

Keywords: autonomy support, structure, motivation to teach, transformational leadership

Uvod

Škole i učionice su okruženja u kojima se svakodnevno nude prilike za stvaranje odnosa koji djeci pružaju emocionalna iskustva, prilike za učenje, stjecanje raznih vještina te omogućuju zadovoljenje određenih potreba (Pianta, 1999). Jedan od odnosa koji se grade u tom kontekstu je onaj na relaciji učenik - učitelj/nastavnik. Sve više je rašireno mišljenje kako upravo taj odnos igra veliku ulogu u motiviranju i uključenosti učenika u učenje (Becker i Luthar, 2002). Učenici imaju svoje potrebe, interese, ciljeve i vrijednosti, a škola je mjesto u kojem socijalne interakcije mogu podržavati ili ugrožavati ostvarivanje navedenog (Reeve, 2012). Poseban naglasak se stavlja na motivirajući stil, odnosno postupke tijekom poučavanja kojim se učitelji i nastavnici (dalje u tekstu pod zajedničkim nazivom „nastavnici“) koriste za uključivanje učenika u nastavni proces (Wubbels i sur., 2006, prema Aelterman i sur., 2019). Nastavnici mogu primjenjivati motivirajući stil kojim uzimaju u obzir stajalište učenika, dakle mogu se odnositi tako da podržavaju učenike i olakšavaju im zadovoljenje potreba (Reeve, 2012). S druge strane, mogu primjenjivati stil kojim daju prioritet svojim očekivanjima i nameću ih učenicima (Aelterman i sur., 2019). U sklopu teorije samoodređenja (Ryan i Deci, 2017) stil kojim nastavnik podržava potrebe učenika, pokazuje razumijevanje i daje jasne i usmjeravajuće povratne informacije, nazivamo stilom koji podržava autonomiju. Na suprotnom kraju je kontrolirajući stil, a riječ je o stilu u kojem se svojom dominacijom i krutim pristupom nastavnik ispriječi zadovoljenju potreba učenika (Guthrie i Coddington, 2009). Do proširenja i detaljnijeg razumijevanja ovih stilova dolazi kada Aelterman i suradnici (2019) predlažu model kojim pokušavaju razjasniti i detaljnije prikazati odnose među stilovima. Riječ je o kružnom modelu s dvije dimenzije nastavnčkog ponašanja: podržavanje potreba učenika i usmjeravanje učenika. Ovisno o stupnju u kojem je usmjeren na podržavanje potreba učenika i stupnju u kojem usmjerava rad učenika, nastavnički motivirajući stil može biti stil koji podržava autonomiju, strukturirajući, kontrolirajući ili kaotični stil. Iz pretpostavki teorije samoodređenja proizašla su brojna istraživanja nastavnčkih motivirajućih stilova i njihovih utjecaja na učenike. Dosadašnja istraživanja pokazuju kako su spomenuti motivirajući stilovi na razne načine povezani s funkcioniranjem učenika. Stilovi motiviranja kojima se onemogućuje zadovoljavanje potreba povezuju se s negativnim funkcioniranjem (Reeve, 2009), a motivirajući stilovi kojima nastavnik prepoznaje i podržava potrebe učenika, povezani su s manje problema

u ponašanju, s višom razinom motivacije, samoregulacijom učenja (Sierens i sur., 2009; Vansteenkiste i sur., 2012) te većim angažmanom učenika (Jang i sur., 2010). Prema novom kružnom modelu motivirajućih stilova, stilovi koji podržavaju potrebe učenika su stil koji podržava autonomiju i strukturirajući, a osim očigledne korisnosti tih stilova, oni su iz još jednog razloga zanimljivi za istraživanje. Naime, manjak je spoznaja o strukturirajućem stilu jer su istraživači tek odnedavno pokazali zanimanje za taj stil (Aelterman i sur., 2019) te za njegovu kompatibilnost sa stilom podržavanja autonomije (Vansteenkiste i sur., 2012, Jang i sur., 2010).

Nadalje, postavlja se pitanje koji kontekstualni uvjeti i individualne karakteristike nastavnika predviđaju nastavnički motivirajući stil. Do sada je zapaženo kako se nastavnički motivirajući stilovi kojima se podržavaju potrebe mogu predvidjeti na temelju osobina nastavnika kao što su ugodnost i otvorenost (Reeve i sur., 2018), njihovim osobnim ciljevima poučavanja (Jang, 2019), razinom zadovoljenosti njihovih potreba (Taylor i sur., 2008) i sličnog (Reeve i sur., 2018; Lauermann i Berger, 2021). Ipak, motivacija nastavnika za poučavanje se u više navrata pokazuje ključnom odrednicom motivirajućih stilova (Van den Berghe i sur., 2014). Što je nastavnik više intrinzično motiviran za poučavanje, to je njegov stil u većoj mjeri onaj koji podržava potrebe učenika (Roth i sur., 2007; Abos i sur., 2018). Osim individualnih karakteristika, ono kako nastavnici doživljavaju okolinu također ima utjecaj na njihov odabir određenog motivirajućeg stila (Pelletier i Sharp, 2009). Primjerice, Reeve (2009) u svom preglednom radu navodi uvjete u kojima je velika vjerojatnost da će nastavnici usvojiti kontrolirajući stil. Većina ih se odnosi na pritiske iz okoline, a oni se dijele na pritiske odozgo (npr. zahtjevi ravnatelja) i na pritiske odozdo, odnosno od strane (ne)uključenosti učenika. Novi kružni model nastavničkih motivirajućih stilova je bio poticaj za novi val istraživanja pa tako i za ovo istraživanje. Osim modela, razvijen je i novi upitnik kojim se ispituju motivirajući stilovi kružnog modela. Stoga, odlučeno je primjenjujući ove relativno nove spoznaje, provjeriti individualne i kontekstualne odrednice nastavničkih motivirajućih stilova. Konkretnije, u ovom istraživanju će se provjeravati odrednice stilova koji podržavaju potrebe učenika iz razloga što je manje poznato što nastavnike navodi da odabiru te stilove motiviranja (Katz i Shahar, 2015), a pokazuju se povoljnima za učenike (Katz i Shahar, 2015; Haerens i sur., 2017). Također, nedostaje istraživanja

koji kombiniraju stilove koji podržavaju potrebe učenika jer je tek nedavno otkrivena njihova sličnost (Jang i sur., 2010).

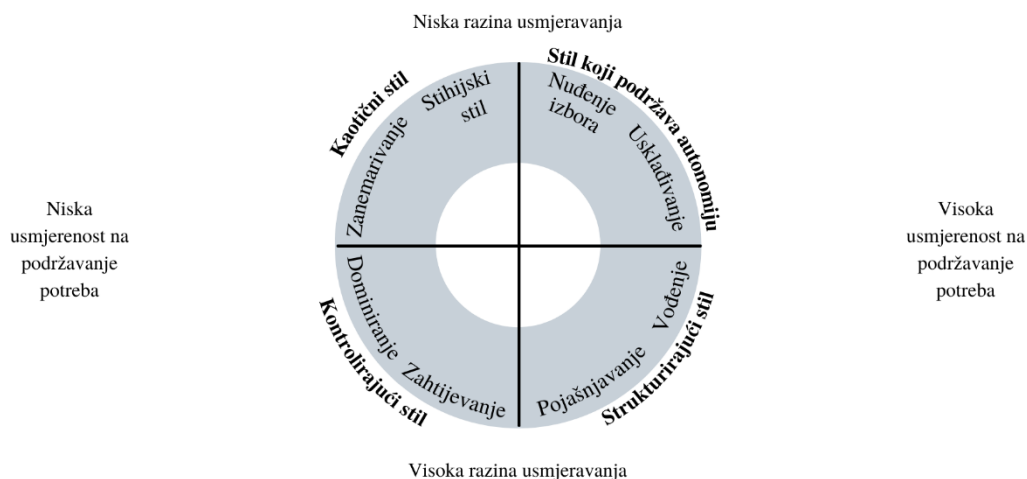
Nastavnički motivirajući stilovi

Prema teoriji samoodređenja tri su bazične psihološke potrebe koje čovjek ima: potreba za autonomijom, potreba za kompetencijom te potreba za povezanosti (Ryan i Deci, 2017). Zadovoljenje tih potreba je povezano s osobnim razvojem i boljitkom, stoga se puno istraživanja usmjerilo na pitanje kako nastavnici mogu negovati te potrebe kod učenika (Aelterman i sur., 2019). Jedan od načina je primjena odgovarajućeg motivirajućeg stila. Motivirajući stil nastavnika opisuje postupke koje nastavnik primjenjuje tijekom poučavanja kako bi motivirao učenike (Reeve, 2009). U početku je bio zamišljen kao kontinuum na čijim su krajevima bili visoko kontrolirajući stil i visoko podržavajući stil (Deci i sur., 1981.), no pogled na motivirajući stil se mijenja i zahvaljujući Aelterman i suradnicima (2019), konstruiran je novi kružni model nastavničkih stilova motiviranja. Kao što je već spomenuto, prema tom modelu postoje dvije dimenzije. Jedna označava razinu usmjerenosti nastavnika na podržavanje psiholoških potreba učenika, odnosno s druge strane razinu kojom onemogućava njihovo zadovoljenje. Druga pak dimenzija predstavlja usmjerenost nastavnika na proces, odnosno odražava koliko nastavnici usmjeravaju rad učenika. Ovisno o stupnju u kojem nastavnik podržava ili ne podržava potrebe učenika te ovisno o tome koliko usmjerava učenike, nastavnik može primjenjivati četiri različita stila od kojih svaki ima još dvije podvrste (Slika 1). Stilovi koji u višem stupnju ometaju zadovoljenje potreba su kontrolirajući i kaotični, dok su na suprotnom kraju stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil. S obzirom na dimenziju usmjeravanja rada učenika, visoko usmjeravajući su kontrolirajući te strukturirajući stil, a nisko pak kaotični i stil koji podržava autonomiju. Ono na što Aelterman i suradnici (2019) ukazuju, a kasnije i drugi potvrđuju (Vermote i sur., 2020) je da se krećući po krugu, povezanosti između stilova mijenjaju. Najveća pozitivna povezanost je između stilova koji su međusobno blizu, što je posebno izraženo kod podvrsta pojedinih stilova. Primjerice, postojat će pozitivna povezanost između stila koji podržava autonomiju i strukturirajućeg stila, a to je utvrđeno i nekim prijašnjim istraživanjima (Jang i sur., 2010).

Stil koji podržava autonomiju opisuje se kao ponašanje nastavnika tijekom poučavanja na način da zauzima perspektivu učenika te prepoznaje, razvija i njeguje njegove potrebe (Reeve, 2009). Nastavnici s ovim stilom zauzimaju otvoreniji stav prema učenicima što im olakšava suosjećanje i pružanje podrške interesima, vrijednostima i preferencijama koje se kod učenika razvijaju (Aelterman i sur., 2019). Za strukturirajući stil je karakteristično da nastavnik osmišljava aktivnosti u skladu s vještinama učenika te im daje smjernice i pomaže im tijekom poučavanja na način da se oni osjećaju kompetentnima (Vansteenkiste i Soenens, 2015, prema Aelterman i sur., 2019). Često se takav stil miješao s kontrolirajućim i gledalo se na njega negativno, no potrebno je razjasniti da za razliku od kontrolirajućeg stila, strukturirajućim stilom nastavnici uvažavaju potrebe učenika (Jang i sur., 2010). Budući da se promijenilo gledište na strukturirajući stil, počelo se češće istraživati kombinacija tog stila i stila koji podržava autonomiju te njihov utjecaj na učenike (Vansteenkiste i sur., 2012).

Slika 1

Grafički prikaz kružnog modela nastavničkih motivirajućih stilova (preuzeto iz Aelterman i sur., 2019)



Primjerice, dosadašnja istraživanja pokazuju kako se podržavanjem potreba učenika poboljšava kvaliteta njihove motivacije (Roth i sur., 2007). Jasna očekivanja koja postavljaju nastavnici sa strukturirajućim stilom motiviranja povezana su s pozitivnim akademskim ishodima učenika (Vansteenkiste i sur., 2012). Učenici čiji nastavnici primjenjuju stil koji podržava autonomiju izvještavaju o rastu kompetencija i

samopoštovanja (Niemic i Ryan, 2009). Nadalje, oba stila povezuju se s učinkovitijim funkcioniranjem učenika i s manje psihičkih smetnji (Haerens i sur., 2017). Očigledno je kako se i stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil pokazuju ključnima kod ostvarivanja pozitivnih ishoda i dobrobiti učenika. Očigledno je i kako su se dosadašnja istraživanja fokusirala na ispitivanje korisnosti stila koji podržava autonomiju i strukturirajućeg stila, no vrlo malo istraživača je posvetilo pozornost tome što nastavnike može navesti da primjenjuju navedene stilove (Katz i Shahar, 2015). Posljedica toga je pojava potrebe za ispitivanjem i dopunjavanjem spoznaja o tome što određuje da nastavnik odabire primjenjivati određene motivirajuće stilove. Motivacija za poučavanje se već do sad pokazala kao ključna individualna odrednica, no nalazi su uglavnom ograničeni na samo dvije vrste motivacija – ekstrinzičnu i intrinzičnu (Collie i Martin, 2017). Također, u istraživanjima u kojima se ispituju kontekstualne odrednice, uglavnom su ispitivani pritisci odozgo na nastavnike koji predviđaju kontrolirajući stil (Reeve, 2009). Vrlo malo se zna na koji način poticajno vodstvo može odrediti motivirajući stil. Stoga su, u ovom istraživanju za ispitivanje izabrane različite vrste motivacija za poučavanje kao individualna odrednica i percepcija transformacijskog vodstva ravnatelja kao kontekstualna odrednica motivirajućih stilova.

Motivacija za poučavanje

Općenito, motivacija se shvaća kao pobuda koja pokreće i usmjerava ponašanje (Ryan i Deci, 2017). Motivacija za poučavanje se pak može shvatiti kao snaga koja pobuđuje aktivnost nastavnika u učionici (Pelletier i Rocchi, 2016). Prema teoriji samoodređenja, različite vrste motivacija smještaju se na kontinuumu autonomija – kontrola i dakle, razlikuju se po stupnju u kojem je ponašanje samoregulirano, a riječ je o intrinzičnoj motivaciji, četiri vrste ekstrinzične motivacije te amotivaciji (Ryan i Deci, 2017). *Intrinzična motivacija* pokreće ponašanja koja su u visokom stupnju samoodređena, dakle autonomna (Abos i sur., 2018). Učitelji koji poučavaju iz razloga što im to pruža zadovoljstvo, intrinzično su motivirani za svoj posao. *Integrirana regulacija* je vrsta ekstrinzične motivacije najbliža intrinzičnoj motivaciji. Ponašanje osoba s tom vrstom motivacije bit će usklađeno s njihovim osobnim vrijednostima i potrebama (Ryan i Deci, 2017). Nastavnik s ovom vrstom motivacije poučava jer vjeruje da je to u skladu s njegovim osobnim načelima i zato što za njega poučavanje ima veliki osobni značaj (Deci i Ryan, 2008). Iduća vrsta motivacije je vrlo slična integriranoj

regulaciji, a riječ je o *identificiranoj regulaciji*. Nastavnike koji se bave poučavanjem zato što prepoznaju važnost poučavanja, osobito za njihov razvoj, pokreće upravo identificirana regulacija (Abos i sur., 2018). S obzirom na njihov smještaj na kontinuumu i razinu kojom pojedinci slobodno biraju svoje ponašanje, Deci i Ryan (2008) objedinjuju intrinzičnu motivaciju, integriranu regulaciju i identificiranu regulaciju u kategoriju autonomna motivacija. Sukladno tome, u istraživanjima (npr. Aelterman i sur., 2019) se često identificirana regulacija svrstava zajedno s intrinzičnom u istu kategoriju. Identificirana regulacija je u visokoj pozitivnoj povezanosti s intrinzičnom motivacijom za poučavanje što znači da nastavnici s visokom identificiranom regulacijom imaju i više intrinzičnu motivaciju (Abos i sur., 2018). U skladu s navedenim spoznajama u ovom će se istraživanju identificirana regulacija tumačiti kao intrinzični faktor iako je riječ o ekstrinzičnoj motivaciji. Dalje na kontinuumu su se smjestile dvije ekstrinzične motivacije koje Deci i Ryan (2008) zajedničkim imenom nazivaju kontrolirana motivacija, a riječ je o introjiciranoj regulaciji i eksternalnoj regulaciji. *Introjicirana regulacija* povezuje se s izbjegavanjem unutarnjeg pritiska, osjećaja srama ili krivnje (Ryan i Deci, 2017). Primjer introjicirane regulacije bi bio kada se nastavnik priprema za nastavni sat samo kako bi izbjegao neugodnosti i neugodne emocije tijekom sata (Abos i sur., 2018). Zadnja, ali ne i najmanje bitna od četiri vrste ekstrinzične motivacije je *eksternalna regulacija*. U tom slučaju, ponašanje je u najvećoj mjeri kontrolirano vanjskim poticajima - izbjegavanjem kazni ili dobivanjem nagrada (Abos i sur., 2018). U krajnjem slučaju, kod nastavnika može postojati odsutnost motivacije za poučavanjem i tada govorimo o amotivaciji (Ryan i Deci, 2017).

Sve ove vrste motivacija pokazale su se na neki način povezanima s pojedinim nastavničkim motivirajućim stilovima. Primjerice, intrinzično motivirani nastavnici u većoj mjeri će usmjeriti svoje poučavanje na učenika (Hein i sur., 2012). Pelletier i suradnici (2002) u svom istraživanju dobivaju rezultate koji govore da što je ponašanje nastavnika više samoodređeno, odnosno intrinzično motivirano, to će u većoj mjeri podržavati autonomiju svojih učenika. Slično potvrđuju i Abos i suradnici (2018). Intrinzična motiviranost za poučavanje povezana je s većom pojavom ponašanja nastavnika koja su karakteristična za motivirajuće stilove koji podržavaju autonomiju dok se pak ponašanja nastavnika karakteristična za stilove koji ometaju zadovoljenje potreba javljaju kod nastavnika čije je ponašanje u većoj mjeri kontrolirano vanjskim poticajima.

Izgleda da intrinzično motivirani nastavnici prepoznaju prednosti takve vrste motivacije i iz toga onda proizlaze postupci kojima podržavaju učenike kako bi i oni ostvarili istu (Roth i sur., 2007).

Istraživanja u kojima se koristi novi kružni model potvrđuju dosadašnje nalaze, čak pružaju i detaljniji uvid koristeći podvrste stilova. Dakle, intrinzična motivacija osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika je pozitivno povezana sa stilom koji podržava autonomiju i strukturirajućim stilom motiviranja te očekivano, kontrolirajući i kaotični stilovi motiviranja pozitivno su povezani s ekstrinzičnom motivacijom (Aelterman i sur., 2019). No, na novom kružnom modelu za sad su spoznaje vrlo ograničene. Model je do sada provjeren tek u dvije države, Belgiji (Aelterman i sur., 2019; Delrue i sur., 2019; Vermote i sur. 2020) i Južnoj Koreji (Reeve i sur., 2018), a u Hrvatskoj se u ovom istraživanju prvi puta provjerava. Još k tome, novi model sadrži strukturirajući stil koji je tek odnedavno istraživačima privukao pažnju, kao što je već spomenuto, i o čijim individualnim odrednicama vrlo malo znamo. Stoga, u ovom istraživanju ćemo se baviti odnosom motivacije za poučavanje i stilova koji podržavaju potrebe učenika u okviru novog kružnog modela.

Transformacijsko vodstvo ravnatelja

Već je spomenuto kako okolinski faktori mogu usmjeriti nastavnika da primjenjuje određeni motivirajući stil. Reeve (2009) u svom preglednom radu navodi čak sedam mogućih razloga koji vode pribjegavanju kontrolirajućem stilu motiviranja. Većina ih se odnosi na pritiske koji ne proizlaze iz samog nastavnika, već je riječ o pritiscima iz okoline. Pritisci odozgo odnose se na to kako nastavnik doživljava očekivanja školskog sustava kao što su odgovornost za postizanje ishoda učenja i uspjeha učenika, discipline u razredu, usklađenost s kolegama oko metoda poučavanja i slično (Pelletier i sur., 2002). Ravnatelji su ti koji svojim vodstvom mogu stvarati okolinu koju nastavnici percipiraju kao punu pritisaka, a isto tako imaju potencijal stvoriti poticajnu klimu u kojoj postoji međusobno poštovanje i povjerenje (Slavić i sur., 2019). Transformacijsko vodstvo je pojam koji proizlazi iz teorije cijelog raspona vodstva i jedan je od triju tipova vodstva na tom rasponu (Avolio i Bass, 2002). Karakteriziraju ga odlike kao što su pružanje jasne vizije, odgovarajuće modeliranje, poticanje prihvatanja kolektiva i kolektivnih ciljeva, visoka očekivanja uz podršku i intelektualnu stimulaciju

(Podsakoff i sur., 1990, prema Carles i sur., 2000). Dakle, transformacijski vođa će svojim karizmatičnim ponašanjem poticati zaposlenike, uvažavati njihove potrebe i podržavati njihov razvoj kako bi postigao maksimalan učinak (Hajncel i Vučenović, 2014). Na temelju dotadašnjih istraživanja, Pelletier i suradnici (2002) zaključuju da u uvjetima kada upravo ravnatelj/ica kao autoritet nameće nastavnicima ograničenja i nastoji ih motivirati vanjskim poticajima, nastavnici budu skloni usvojiti kontrolirajući stil. Nasuprot tome, transformacijsko vodstvo se pozitivno povezuje s različitim čimbenicima školske kulture (Martin, 2009) i ima pozitivan utjecaj na učinkovitost zaposlenika (Srithongrungrung, 2011; Piccolo i Colquitt, 2006). Transformacijskim vodstvom ravnatelj potiče nastavnike da rade na vlastitim ciljevima i vizijama te da se maksimalno trude prilikom izvedbe nastave (Adriani i sur., 2018). Također, percepcija transformacijskog vodstva ravnatelja direktno i indirektno se povezuje s visoko intrinzičnom motivacijom nastavnika, manjim sagorijevanjem na poslu (Eyal i Roth, 2010) te većim zadovoljstvom poslom (Bogler, 2001; Wahab i sur., 2014). Pokazuje se i pozitivno povezano s komponentama kvalitetnog poučavanja (Burić i sur., 2021; Thoonen i sur., 2011). Stoga, na temelju navedenog, moguće je pretpostaviti da bi percepcija nastavnika njihovog ravnatelja/ice kao transformacijskog vođe mogla biti odrednica koja usmjerava na korištenje motivirajućih stilova koji podržavaju potrebe učenika, odnosno stila koji podržava autonomiju i strukturirajućeg stila.

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati individualne i kontekstualne odrednice nastavničkih motivirajućih stilova koristeći nove spoznaje u okviru teorije samoodređenja. Konkretnije, cilj istraživanja je provjeriti povezanost motivacije za poučavanje kao individualne odrednice i motivirajućih stilova koji podržavaju potrebe učenika te mogućnost predviđanja tih stilova na temelju percepcije transformacijskog vodstva ravnatelja kao kontekstualne odrednice povrh motivacije za poučavanje.

Problemi i hipoteze

Kako bi se odgovorilo na glavni cilj istraživanja, postavljeni su sljedeći problemi i hipoteze:

1. Ispitati povezanost između nastavničke motivacije za poučavanjem i nastavničkih motivirajućih stilova koji podržavaju potrebe učenika.

Hipoteza 1.: Očekuje se kako će nastavnički motivirajući stil koji podržava autonomiju biti pozitivno povezan s intrinzičnom motivacijom za poučavanje i identificiranom regulacijom, dok će negativno korelirati s introjiciranom i eksternalnom regulacijom te amotivacijom. Isto se očekuje i kod povezanosti sa strukturirajućim stilom. Dakle, osobe s višom razinom intrizične motivacije i identificirane regulacije, svoj će stil u većoj mjeri procjenjivati kao stil koji podržava autonomiju, odnosno strukturirajućim. Osobe s višom razinom introjicirane regulacije, eksternalne regulacije i amotivacije će u manjoj mjeri svoj stil procjenjivati kao stil koji podržava autonomiju, odnosno strukturirajućim.

2. Ispitati predviđa li percepcija transformacijskog vodstva ravnatelja kao kontekstualna odrednica nastavnički motivirajući stil povrh motivacije nastavnika za poučavanje kao individualne odrednice.

Hipoteza 2.: Motivacija za poučavanje i percepcija transformacijskog vodstva ravnatelja imat će značajan doprinos u predviđanju nastavničkog motivirajućeg stila koji podržava autonomiju. Također se očekuje kako će imati značajan doprinos u predviđanju strukturirajućeg stila. Pri tome, očekujemo kako će samostalni doprinos u predviđanju imati percepcija transformacijskog vodstva ravnatelja. Dakle, očekuje se kako će percepcija transformacijskog vodstva biti pozitivno povezana s oba stila. Odnosno, osobe koje u većoj mjeri percipiraju vodstvo ravnatelja kao transformacijsko, u većoj mjeri će primjenjivati stil koji podržava autonomiju, odnosno strukturirajući stil.

Metoda

Sudionici

Sudionici ovog istraživanja su 265 učitelja i nastavnika od kojih je 94.3% ženskog roda, a 5.7% muškog. Njihova prosječna dob iznosi $M = 42.41$ uz $SD = 10.29$, a raspon dobi kreće se od 23 do 65 godina. Većina ih je stekla visoku stručnu spremu (84.2%), a manji broj višu stručnu spremu (11.7%) ili poslijediplomsko obrazovanje (4.2%). Rade u gotovo svim županijama. Najviše njih radi na području Zagrebačke županije (20.4%) i Grada Zagreba (18.1%), a nijedan od sudionika ne radi na području Ličko-senjske županije. Njih 27.5% radi kao učitelj/ica razredne nastave, 37.7% ih je učitelj/ica

predmetne nastave, a 30.6% sudionika radi kao nastavnik/ica u nekoj od srednjih škola (gimnazija, strukovna škola i slično). Detaljnije prikazani ovi podaci nalaze se u Prilogu 1.

Instrumenti

Nastavnički motivirajući stilovi

Nastavnički motivirajući stilovi ispitani su Upitnikom o situacijama u školi (eng. *Situations-in-School Questionnaire*, Aelterman i sur., 2019) čiji je prijevod na hrvatski jezik napravljen u svrhu ovog istraživanja. Upitnik se sastoji od 15 vinjeta, 15 različitih situacija koje su uobičajene tijekom nastavnog procesa. Za svaku od njih, ponuđeno je četiri načina rješavanja prikazane situacije. Primjerice, jedna od situacija se odnosila na postavljanje razrednih pravila (*Razmišljate o razrednim pravilima. Vi:*), a ponuđene opcije su bile: „*Priopćite učenicima svoja očekivanja i standarde primjerenog i suradljivog ponašanja i komunikacije.*“, „*Ne brinete previše oko pravila i propisa*“, „*Postavljate svoja pravila. Kažete učenicima da se trebaju pridržavati svih pravila. Objavljujete sankcije u slučaju nepoštivanja pravila.*“, „*Pozivate učenike da predlože pravila koja će im pomoći da se osjećaju ugodno u razredu*“. Sudionici su procjenjivali koliko svaki pojedini način rješavanja situacije opisuje od 1 (U potpunosti se ne odnosi na mene) do 7 (U potpunosti se odnosi na mene) njihov način rješavanja sličnih situacija pri čemu je 4 značilo da ih djelomično opisuje. Rezultat upitnika čine prosječni rezultati na četiri subskale koje mjere četiri glavna motivirajuća stila u modelu: stil koji podržava autonomiju, strukturirajući stil, kontrolirajući stil i kaotični stil. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je visoka za subskale potrebne u ovom istraživanju – subskala stila koji podržava autonomiju i subskalu strukturirajućeg stila. Za obje subskale je pouzdanost dobivena u ovom istraživanju $\alpha = .80$. Viši rezultat na svakoj od subskala ukazuje na veću primjenu određenog motivirajućeg stila. Upitnik i rezultati faktorske analize dostupni su u Prilozima (vidi Prilog 2 i Prilog 3).

Motivacija za poučavanje

Motivacija nastavnika za poučavanje mjerila se Skalom motivacije za poučavanje (eng. *Motivation for Teaching Scale*, Abos i sur., 2018) prevedena za potrebe projekta Dobrobit nastavnika tijekom COVID-19 pandemije (neobjavljeni interni materijal). Budući da je

na temelju prijašnjih istraživanja utvrđeno kako su integrirana i identificirana regulacija teško razlučive, preporuča se korištenje samo identificirane u istraživanjima i iz tog razloga mjerenje integrirane regulacije nije uvršteno u skali (Abos i sur., 2018). Skala započinje rečenicom *Bavim se poučavanjem jer...* i dalje je navedeno 19 tvrdnji koje mjere intrinzičnu motivaciju (npr. ...*smatram da je poučavanje ugodna aktivnost*), identificiranu regulaciju (npr. ...*je poučavanje vrijedno za mene kao osobu*), introjiciranu regulaciju (npr. ...*želim ostaviti dojam da sam dobar/ra nastavnik/ca.*), eksternalnu regulaciju (npr. ...*se osjećam prisiljeno odraditi svoju nastavu (od strane drugih kolega, ravnatelja i slično)*) te amotivaciju (npr. ...*Ne znam zašto uopće poučavam kad je to beskoristan posao*). Sudionici procjenjuju u kojem stupnju se slažu s navedenom tvrdnjom od 1 do 5 (1 - U potpunosti se ne slažem; 2 - Djelomično se ne slažem; 3 - Niti se slažem niti se ne slažem; 4 - Djelomično se slažem; 5 - U potpunosti se slažem). Ukupni rezultati su prosječni rezultati na 5 subskala i ukazuju na razinu svake od motivacija za poučavanje. Koeficijenti unutarnje konzistencije za pojedine subskale dobiveni u ovom istraživanju su sljedeći: za subskalu intrinzične motivacije $\alpha = .82$, subskalu identificirane regulacije $\alpha = .69$, subskalu introjicirane regulacije $\alpha = .64$, subskalu eksternalne regulacije $\alpha = .61$ i za subskalu amotivacije $\alpha = .73$. Viši rezultat na svakoj od subskala ukazuje na višu razinu te vrste motivacije.

Transformacijsko vodstvo ravnatelja

Za ispitivanje percepcije transformacijskog vodstva ravnatelja korištena je Skala transformacijskog vodstva (eng. *The Global Transformational Leadership Scale*, Carless i sur., 2000). Sastoji se od 7 tvrdnji koje se odnose na karakteristike ravnatelja (npr. *Pružna nastavnicima ohrabrenje i priznanje.*). Zadatak sudionika je da procijeni koliko se opisano odnosi na njihovog trenutnog ravnatelja/icu od 1 do 5 (1 = nikada, 2 = rijetko, 3 = ponekad, 4 = prilično često, 5 = vrlo često ako ne i uvijek). Ukupan rezultat je prosječni rezultat svih čestica, a veći rezultat ukazuje na to da je u većoj mjeri percipirano transformacijsko vodstvo. Prijašnja istraživanja koja su koristila ovu skalu u školskom kontekstu u Hrvatskoj ukazuju na visoku pouzdanost, primjerice u istraživanju Burić i suradnica (2021) pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je $\alpha = .96$. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije u ovom istraživanju je također visoka i iznosi $\alpha = .95$.

Postupak prikupljanja podataka

Prikupljanje podataka je provedeno u veljači 2022. godine i trajalo je otprilike tjedan dana. Podaci su prikupljeni *online* upitnikom koji je oblikovan u programu za izradu istraživanja *SurveyMonkey*. Upitnik je distribuiran putem *Facebook-a*. Poziv za sudjelovanje na istraživanje i poveznica na upitnik objavljena je u *Facebook* grupama koje okupljaju učitelje i nastavnike kao što su *nastavnici.org*, *Školska zbornica*, *UČITELJI U PRODUŽENOM BORAVKU*, *Učitelji*, *nastavnici*, *profesori* i druge. Također, poziv i poveznica su poslani na *e-mail* adrese nekoliko škola. Na početku upitnika opisana je svrha istraživanja te je objašnjeno kako je ispunjavanje upitnika dobrovoljno, u potpunosti anonimno i kako se u bilo kojem trenutku može odustati od ispunjavanja bez posljedica. Sudionike se prije samog ispunjavanja tražilo da potvrde to da rade kao učitelji odnosno nastavnici, da su razumjeli svrhu istraživanja te da pristaju na sudjelovanje. Ispunjavanje upitnika je trajalo u prosjeku oko 15 minuta i svim sudionicima su se pitanja pojavljivala istim redoslijedom. Za eventualna pitanja ili komentare vezane uz upitnik ili cjelokupno istraživanje, sudionicima je kao kontakt ostavljena *e-mail* adresa autorice diplomskog rada. Na kraju upitnika ponuđeno im je da pročitaju kratki tekst o novom kružnom modelu nastavničkih stilova.

Rezultati

Za obradu podataka korišten je statistički softverski paket *IBM SPSS Statistics* verzije 23.0. U svrhu provjere postavljenih hipoteza izračunate su korelacije među varijablama te je provedena hijerarhijska regresijska analiza.

U Tablici 1 prikazana je deskriptivna statistika varijabli koje su korištene u ovom istraživanju. Ono što je vidljivo iz tablice jest to da rezultati Kolmogorov - Smirnovljevog testa ukazuju kako jedino distribucija rezultata subskale koja mjeri stil koji podržava autonomiju ne odstupa od normalne. Ostale distribucije se statistički značajno razlikuju od normalne. No, kako je riječ o strogom testu, potrebno je promotriti vrijednosti indeksa asimetričnosti i indeksa spljoštenosti. Prema Fieldu (2009) vrijednosti tih indeksa trebale bi biti između -2 i 2, a s tim se slažu i George i Mallery (2010). S druge pak strane, West i suradnici (1996, prema Kim, 2013) kažu kako apsolutna vrijednost indeksa asimetričnosti ne bi trebala biti veća od 2, a apsolutna vrijednost indeksa spljoštenosti ne bi trebala prelaziti vrijednost preko 7. Uzimajući u obzir navedeno i na temelju vizualne

inspekcije distribucije rezultata, jedino se distribucija rezultata na subskali amotivacije ne može smatrati normalnom. Uzimajući to u obzir, provedene su planirane parametrijske analize.

Tablica 1

Deskriptivna statistika i distribucija rezultata ispitanih varijabli (N = 265)

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>K-S</i>	<i>Skew</i>	<i>Kurt</i>
Nastavnički motivirajući stil	Stil koji podržava autonomiju	4.99	0.86	258	2.20 (1) ¹	6.85 (7) ²	.04	-0.26	0.13
	Strukturirajući stil	5.87	0.72	251	1.80 (1) ¹	7.00 (7) ²	.09*	-1.59	5.73
Motivacija za poučavanje	Intrinzična	4.37	0.66	261	1.75 (1) ¹	5.00 (5) ²	.18*	-1.31	2.13
	Identificirana regulacija	4.32	0.63	262	1.75 (1) ¹	5.00 (5) ²	.15*	-1.25	2.01
	Introjicirana regulacija	3.06	0.96	262	1.00 (1) ¹	5.00 (5) ²	.08*	-0.14	-0.43
	Eksternalna regulacija	2.05	0.77	264	1.00 (1) ¹	4.00 (5) ²	.11*	0.26	-0.86
	Amotivacija	1.26	0.55	264	1.00 (1) ¹	4.33 (5) ²	.41*	2.74	8.37
Percepcija transformacijskog vodstva ravnatelja		3.52	1.06	259	1.00 (1) ¹	5.00 (5) ²	.09*	-0.48	-0.68

Napomena: * $p < .001$

Legenda: *M* = aritmetička sredina; *SD* = standardna devijacija; *Min* = minimalna empirijska vrijednost raspona rezultata; *Max* = maksimalna empirijska vrijednost raspona rezultata; *K-S* = Kolmogorov-Smirnovljeva vrijednost; *Skew* = indeks asimetričnosti; *Kurt* = indeks spljoštenosti

¹ teorijski minimalno moguća vrijednost na upitniku

² teorijski maksimalno moguća vrijednost na upitniku

Osim pokazatelja normaliteta distribucije, u Tablici 1 prikazani su osnovni deskriptivni podaci. Vidljivo je kako rezultati pretežito obuhvaćaju cijeli mogući raspon rezultata, osim kod mjere stila koji podržava autonomiju gdje postignute vrijednosti ne zahvaćaju najniže moguće. Prosječni rezultati postignuti na subskalama koje mjere stil koji podržava autonomiju, introjiciranu regulaciju te percepciju transformacijskog vodstva ravnatelja uglavnom se kreću oko teorijske srednje vrijednosti, dok se isto ne može reći za prosječne rezultate na mjerama stila koji podržava autonomiju,

strukturirajućeg stila, intrinzične motivacije i identificirane regulacije. Deskriptivni podaci pokazuju kako nastavnici izvještavaju o relativno čestom korištenju stila koji podržava autonomiju i strukturirajućeg stila te su u prosjeku relativno visoko intrinzično motivirani. Također, prosječni rezultati na mjerama eksternalne regulacije i amotivacije odstupaju od teorijske srednje vrijednosti, no te vrijednosti su, za razliku od prethodno spomenutih, bliže minimalnim mogućim na tim subskalama. Dakle, nastavnici u našem uzorku imaju nisku eksternalnu regulaciju i amotivaciju.

Korelacije među istraživačkim varijablama

Prvi problem ovog istraživanja odnosi se na ispitivanje povezanosti nastavničkih motivirajućih stilova i vrsta motivacija za poučavanje. Da bismo dobili odgovor na postavljeni problem, provedene su bivarijatne korelacijske analize, a rezultati su prikazani u Tablici 2. Iz Tablice 2 vidljivo je kako je stil koji podržava autonomiju značajno pozitivno povezan s intrinzičnom motivacijom i identificiranom regulacijom te značajno negativno povezan s amotivacijom. Dakle, kao što je i pretpostavljeno, nastavnici koji svoj stil u većem stupnju procjenjuju kao onaj koji podržava autonomiju, postižu i više rezultate na subskalama intrinzične motivacije i identificirane regulacije, a niže na subskali amotivacije. Iz tablice je vidljivo kako ne postoji značajna povezanost između stila koji podržava autonomiju i introjicirane regulacije te eksternalne regulacije što nije u skladu s očekivanjima.

Tablica 2

Međusobne korelacije nastavničkih motivirajućih stilova i pet različitih vrsta motivacije za poučavanje (N = 265)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Stil koji podržava autonomiju	-	.65**	.34**	.27**	-.09	.00	-.13*
2. Strukturirajući stil		-	.24**	.24**	-.14*	-.10	-.13*
3. Intrinzična motivacija			-	.69**	.08	-.09	-.40**
4. Identificirana regulacija				-	.25**	.07	-.28**
5. Introjicirana regulacija					-	.51**	.13*
6. Eksternalna regulacija						-	.21**
7. Amotivacija							-

Napomena: * $p < .05$; ** $p < .01$

Nadalje, vidljivo je kako je i strukturirajući stil statistički značajno pozitivno povezan s intrinzičnom motivacijom i identificiranom regulacijom što znači da oni s višim stupnjem intrinzične motivacije i identificirane regulacije postižu više rezultate na mjeri strukturirajućeg stila. Strukturirajući stil je značajno negativno povezan s introjiciranom regulacijom i amotivacijom, što bi značilo da što su rezultati nastavnika na mjerama introjicirane regulacije i amotivacije manji, to svoj stil u većoj mjeri procjenjuju kao strukturirajući. Ovi rezultati odgovaraju pretpostavljenim hipotezama. No, nepostojanje značajne povezanosti strukturirajućeg stila i eksternalne regulacije nije u skladu s očekivanjima. Zaključno, rezultati ukazuju na djelomično potvrđene hipoteze.

Hijerarhijske regresijske analize

Kako bismo odgovorili na drugi postavljeni problem, provedene su dvije hijerarhijske regresijske analize. Prije toga provjerena je povezanost percepcije transformacijskog vodstva ravnatelja s vrstama motivacije za poučavanje i nastavničkim motivirajućim stilovima te su rezultati prikazani u Tablici 3. Rezultati pokazuju kako je percepcija transformacijskog vodstva ravnatelja statistički značajno, no gotovo nezatno, pozitivno povezana sa stilom koji podržava autonomiju, dok s drugim kriterijem, odnosno strukturirajućim stilom nema povezanosti. Što se tiče povezanosti s ostalim prediktorima, postoji niska pozitivna povezanost s identificiranom regulacijom te niske negativne povezanosti s eksternalnom regulacijom i amotivacijom. S preostalim vrstama motivacije nema značajne povezanosti.

Tablica 3

Korelacije percepcije transformacijskog vodstva ravnatelja s nastavničkim motivirajućim stilovima te s vrstama motivacije za poučavanje (N = 265)

	Percepcija transformacijskog vodstva ravnatelja
Stil koji podržava autonomiju	.14*
Strukturirajući stil	.10
Intrinzična motivacija	.07
Identificirana regulacija	.11*
Introjicirana regulacija	-.09
Eksternalna regulacija	-.18**
Amotivacija	-.16**

Napomena: * $p < .05$; ** $p < .01$

Kod obje hijerarhijske regresijske analize su u prvom koraku uvrštene vrste motivacija za poučavanje, a u drugom koraku percepcija transformacijskog vodstva ravnatelja. Stil koji podržava autonomiju je kriterijska varijabla u jednoj od analiza, a u drugoj je strukturirajući stil. Rezultati su prikazani u Tablici 4.

Tablica 4

Rezultati hijerarhijske regresijske analize za kriterije stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil (N = 265)

Prediktori	β koeficijenti			
	Stil koji podržava autonomiju		Strukturirajući stil	
	1. korak	2. korak	1. korak	2. korak
Intrinzična motivacija	.26**	.27**	.08	.08
Identificirana regulacija	.17*	.15	.23*	.22*
Introjicirana regulacija	-.21**	-.21**	-.21**	-.21**
Eksternalna regulacija	.12	.14	-.01	.00
Amotivacija	-.04	-.03	-.02	-.02
Percepcija transformacijskog vodstva ravnatelja		.11		.05
<i>R</i>	.41**	.42**	.33**	.33**
<i>R</i> ²	.17**	.18**	.11**	.11**
ΔR^2		.01		0

Napomena: * $p < .05$; ** $p < .01$

U hijerarhijskoj regresijskoj analizi za kriterij stil koji podržava autonomiju, motivacija za poučavanje je statistički značajno povezana s kriterijem i objašnjava 17% varijance kriterija ($F(5, 238) = 9.66, p < .01, R^2 = .17$). Specifično, više izraženi nastavnički stil koji podržava autonomiju predviđaju viša intrinzična motivacija, viša identificirana regulacija i niža introjicirana regulacija. U drugom koraku uvedena je percepcija transformacijskog vodstva ravnatelja kao prediktor i taj model, iako je povezan s kriterijem, ne predviđa značajno više varijance kriterija od prethodnog modela bez percepcije transformacijskog vodstva ravnatelja ($F(1, 237) = 8.61, p > .05, \Delta R^2 = .01$). U zadnjem koraku, identificirana regulacija izgubila je na značajnosti, međutim intrinzična motivacija i introjicirana regulacija ostali su značajni prediktori. Cijeli model objašnjava 18% varijance kriterija.

U drugoj provedenoj hijerarhijskoj analizi za kriterij strukturirajući stil, motivacija za poučavanje je statistički značajno povezana s kriterijem. Objašnjeno je 11% varijance kriterija ($F(5, 231) = 5.44, p < .01, R^2 = .11$). Pri tome, više izraženi strukturirajući stil predviđaju viša identificirana regulacija i niža introjicirana regulacija. U drugom koraku uvedena je percepcija transformacijskog vodstva ravnatelja. Model se pokazao značajno povezan s kriterijem. Identificirana regulacija i introjicirana regulacija nisu izgubile na značajnosti. Iako značajan, model ne objašnjava značajno veći postotak varijance kriterija od prethodnog, kao što se vidi i u Tablici 4, riječ je o istom postotku kod oba modela.

Dobiveni rezultati nisu u skladu s našom hipotezom i pokazuju kako percepcija transformacijskog vodstva ravnatelja ne doprinosi značajno objašnjavanju varijance stila koji podržava autonomiju kao kriterija, kao ni varijance strukturirajućeg stila kao kriterija.

Rasprava

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati povezanost različitih vrsta motivacije za poučavanje i nastavničkih motivirajućih stilova kojima se podržavaju potrebe učenika. Također, ovim istraživanjem htjela se provjeriti mogućnost predviđanja nastavničkih motivirajućih stilova na temelju percepcije transformacijskog vodstva ravnatelja kao kontekstualne odrednice povrh motivacije nastavnika za poučavanje kao individualne odrednice.

U okviru prvog problema ovog istraživanja zanimala nas je povezanost nastavničkih motivirajućih stilova i motivacije nastavnika za poučavanje. Konzistentno s prijašnjim istraživanjima (Aelterman i sur., 2019; Van den Berghe i sur., 2014; Pelletier i sur., 2002), rezultati pokazuju kako postoji značajna pozitivna povezanost između motivirajućih stilova koji podržavaju potrebe učenika i intrinzične motivacije za poučavanje te identificirane regulacije. Dakle, nastavnici s višim stupnjem intrinzične motiviranosti i s višim stupnjem identificirane regulacije u većoj mjeri procjenjuju svoj stil kao stil koji podržava autonomiju, odnosno kao strukturirajući stil. Intrinzično motivirani nastavnici, dakle oni čije je poučavanje potaknuto užitkom, vjerojatnije će pokazivati interes za potrebe učenika, pratiti njihov napredak te ih uključivati u kreiranje nastavnog procesa i jasno objasniti korisnost pojedinih zadataka, a isto vrijedi i za one s

identificiranom regulacijom, odnosno za one čije je poučavanje potaknuto vrijednostima poučavanja (Katz i Shahr, 2015). Također, predani su predmetu koji poučavaju i razumiju bit samog sadržaja, stoga ne čudi da lako i uvjerljivo prenose znanja učenicima prilagođavajući metode poučavanja učeničkim preferencijama (Roth i sur., 2007).

Gledajući pak rezultate koji govore o povezanosti nastavničkih motivirajućih stilova s preostalim vrstama motivacije za poučavanje, uočavamo kako je stil koji podržava autonomiju negativno povezan s amotivacijom. Strukturirajući stil je također negativno povezan s amotivacijom, ali i introjiciranom regulacijom. Nastavnici kod kojih izostaje motivacija za poučavanje imaju će manje izražen stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil što je i za očekivati jer zapravo u svom poslu ne vide smisao, odnosno ne razumiju ni zašto se uopće bave poučavanjem (Abos i sur., 2018). Kada nastavnik ima visoku razinu introjicirane regulacije, bavi se poučavanjem kako bi ostavio dobar dojam na druge i izbjegao osjećaj srama i krivnje (Abos i sur., 2018), sebe i svoje doživljava stavlja u prvi plan, a zanemaruje potrebe učenika (Abos i sur., 2018). Stoga, nije iznenađujuće što rezultati pokazuju kako će strukturirajući stil biti manje izražen što je motivacija nastavnika za poučavanje u većem stupnju introjicirana regulacija. Ovakvi rezultati su slični nekim od prethodnih istraživanja (Aelterman i sur., 2019; Van den Berghe i sur., 2014) u kojima nisu dobivene povezanosti između ovih stilova s dvjema vrstama ekstrinzične motivacije za poučavanje i amotivacijom. No, u drugim istraživanjima su pak dobivene značajne povezanosti (Abos i sur., 2018; Van den Berghe i sur., 2014) i to sukladno s rezultatima ovog istraživanja, bile su u negativnom smjeru. Treba napomenuti kako se u prijašnjim istraživanjima uglavnom ili ne provjerava povezanost ovih stilova s ekstrinzičnom motivacijom ili se spaja introjiciranu i eksternalnu regulaciju, stoga je rijetko moguće vidjeti koliko je svaka zasebno bila povezana s pojedinim motivirajućem stilom. No, u našem smo istraživanju za svaku od vrsta ispitivali povezanosti pojedinačno i kako je već spomenuto, postoji negativna povezanost strukturirajućeg stila i introjicirane regulacije iako to nije u skladu s primjerice rezultatima Van den Berghe i suradnika (2014) u kojima ne postoji ovakva povezanost, no postoji negativna povezanost s eksternalnom regulacijom. Jedan od mogućih razloga da su u našem istraživanju dobiveni ovakvi rezultati je sužen varijabilitet u tim varijablama koji onda vodi niskim korelacijama. Budući da smo očekivali da će nastavnički motivirajući stilovi biti barem na neki način povezani sa svim vrstama

motivacije za poučavanje, na temelju analiziranih rezultata zaključujemo kako je naša hipoteza samo djelomično potvrđena.

Kao odgovor na drugi problem ovog istraživanja, pretpostavljeno je kako se na temelju motivacije za poučavanje i nastavnikove percepcije transformacijskog vodstva ravnatelja može predviđati nastavnički motivirajući stil. K tome, očekivalo se da će kod tog predviđanja percepcija transformacijskog vodstva ravnatelja imati samostalni doprinos. Obrada rezultata pokazuje kako individualne karakteristike nastavnika kao što je motivacija za poučavanje predviđa manji postotak stila koji podržava autonomiju. Pri tome, intrinzična motivacija, identificirana i introjicirana regulacija imaju svoj samostalni doprinos u objašnjavanju ovog kriterija kada među prediktore nije uključena kontekstualna odrednica. Motivacija za poučavanje objašnjava i manji postotak strukturirajućeg stila, a u predviđanju ovog stila, samostalni doprinos imaju identificirana regulacija i introjicirana regulacija. Ovakvi rezultati su očekivani jer se i do sad motivacija pokazivala ključnom odrednicom motivirajućih stilova (Pelletier i sur., 2002; Aelterman i sur. 2019).

No, rezultati dalje pokazuju kako kontekstualna odrednica uvrštena u ovo istraživanje, percepcija transformacijskog vodstva ravnatelja, ne predviđa motivirajuće stilove povrh individualnih karakteristika. Percepcija transformacijskog vodstva ravnatelja nema samostalni doprinos u predviđanju varijance oba stila. Ovakvi podaci nisu očekivani. Naime, ravnatelji primjenjujući transformacijsko vodstvo pružaju jasnu predodžbu zajedničkog cilja, obraćaju pažnju i obazrivi su prema nastavnicima i k tome osnažuju i njeguju njihove potrebe (Baptiste, 2019). Takva podrška ravnatelja stvara poticajne radne uvjete u kojima se nastavnici osjećaju ugodno i uvaženo te su zadovoljni svojim poslom (Hauserman i Stick, 2013; Allen i sur., 2015; Slišковиć i sur., 2016). Rad u takvim uvjetima povećava motivaciju i povećava uključenost nastavnika u posao (Slišковиć i sur., 2016; Rana i sur. 2016). Opisani uvjeti proizašli iz transformacijskog vodstva suprotni su od onih punih pritisaka od strane ravnatelja, ali i kolega, koje spominju Reeve (2009) i Pelletier i suradnici (2002) i koji se opisuju kao otegotni za usvajanje stilova koji podržavaju potrebe učenika. Iz tog razloga, očekivalo se kako će percepcija transformacijskog vodstva biti kontekstualna odrednica kojom povrh individualnih možemo predvidjeti koji će stil biti izraženiji kod nastavnika, no očekivanja nisu potvrđena. Ovi rezultati i relativno mali postoci objašnjenosti varijanci u

motivirajućim stilovima mogu se objasniti kao posljedica povezanosti prediktora međusobno i svakog pojedinog prediktora s kriterijima (Tablica 2 i Tablica 3). Naime, da koeficijent multiple korelacije bude veći, odnosno da model predviđa veći postotak u kriteriju, poželjno bi bilo da su povezanosti motivacija za poučavanje i percepcije transformacijskog vodstva ravnatelja s motivirajućim stilovima kao kriterijima veće, a korelacije među navedenim prediktorima manje (Nunnally i Bernstein, 1994). Nadalje, Roth i suradnici (2007) pretpostavljaju kako intrinzično motivirani nastavnici pokazuju otpornost na vanjske utjecaje, prilagođavaju se i ne opterećuju se postignućima i dojmovima drugih, već jednostavno ulažu trud u visokokvalitetno poučavanje. Budući da su nastavnici u ovom uzorku visoko intrinzično motivirani, moguće je da ih vodstvo ravnatelja ne opterećuje pri odabiru motivirajućeg stila i da zbog toga kontekstualna odrednica u ovom istraživanju nema značajan doprinos.

Metodološka ograničenja istraživanja, doprinosi i preporuke za buduća istraživanja

Ovo istraživanje ima nekoliko ograničenja. Jedan od nedostataka u ovom istraživanju je taj da odaziv sudionika nije slučajan, pristupili su većinom motivirani nastavnici što onemogućuje generalizaciju ovih nalaza. No, takva pojava je očekivana s obzirom i na prijašnja istraživanja u kojima dominiraju pretežno intrinzično motivirani nastavnici (Van de Berghe i sur., 2014). Na mogućnost ovakve pojave upozoreni smo već tijekom prikupljanja podataka u jednom od komentara sudionika. Sam način prikupljanja podataka također je mogao utjecati na ovu pojavu jer vjerojatno je kako se u grupe na društvenim mrežama u kojima je upitnik distribuiran uključuju nastavnici zainteresirani za svoj posao, stoga se za ubuduće preporuča drugačiji pristup kojim bi se obuhvatio manje homogen uzorak. Primjerice, umjesto *online* prikupljanja podataka, preporuča se uživo pristupanje nastavnicima u školama. Idući nedostatak ovog istraživanja jest taj da rezultati ne dopuštaju zaključivanje o uzročno - posljedičnim vezama među ispitanim konstruktima. Ne možemo sa sigurnošću reći prethodi li motivacija za poučavanje ili je ona posljedica nastavničkih motivirajućih stilova. Bilo bi dobro osmisliti eksperimentalni nacrt s više točaka mjerenja kojim bi se to provjerilo. Dalje, nedostatak ovog istraživanja vezan je i uz mjerne instrumente. Prije svega, korištene su samoprocjene što dovodi u pitanje valjanost rezultata zbog mogućeg načina odgovaranja kojim sudionici sebe prikazuju u pozitivnom svjetlu ili pak nemaju jasan uvid u svoje postupke i doživljaje. Drugo, instrument Upitnik situacija u školi preveden je za potrebe ovog istraživanja te je

ovo istraživanje tek prvi pokušaj validacije prijevoda na uzorku hrvatskih nastavnika. Iako su nužna buduća validacijska istraživanja, dobivena faktorska struktura (vidi Prilog 3), pouzdanost i očekivane povezanosti s motivacijom nastavnika za poučavanje govore u prilog valjanosti hrvatskog prijevoda.

Osim već navedenih preporuka za buduća istraživanja, preporuča se nastavak istraživanja nastavničkih motivirajući stilova iz perspektive novog modela (Aelterman i sur., 2019). Dalje, bilo bi dobro provjeriti moderatorske ili medijacijske modele u kojima se kombiniraju motivacija za poučavanje, percepcija transformacijskog vodstva ravnatelja te nastavnički motivirajući stilovi. Moguće je da odnos između kontekstualnih odrednica i motivirajućih stilova na svojevrsan način posreduju individualne odrednice. Primjerice, pokazalo se kako je povezanost ograničavajućih radnih uvjeta i stila koji podržava autonomiju posredovana motivacijom za poučavanje (Pelletier i sur., 2002). Postoji povezanost transformacijskog vodstva s motivacijom zaposlenika (Pelletier i Rocchi, 2016) što ne čudi s obzirom da transformacijskim vodstvom ravnatelji osvještavaju vrijednosti i važnosti rada, potiču i ohrabruju samopouzdanje i entuzijazam (Yukl, 2010). A kao što je vidljivo iz prijašnjih, ali i ovog istraživanja, motivacija nastavnika je povezana s nastavničkim motivirajućim stilovima, stoga je moguće da i između podržavajućeg vodstva i motivirajućih stilova posreduje motivacija. Zadnje, ali ne i najmanje važno, preporuča se nastavak istraživanja individualnih i kontekstualnih odrednica nastavničkih motivirajućih stilova. U buduće bi bilo dobro ispitati i druge karakteristike samih nastavnika i okolinske faktore kako bi se što više doprinijelo razumijevanju toga što nastavnike potakne da u svom poučavanju radije koriste stilove koji podržavaju potrebe učenika od onih koji sputavaju zadovoljenje potreba i obrnuto. Primjerice, buduća istraživanja bi mogla ispitivati zadovoljenje potreba nastavnika, uvjerenja nastavnika o učenju, osobine ličnosti, potrebu nastavnika za kognitivnom zatvorenosti i slične individualne karakteristike koje se pokazuju povezane s motivirajućim stilovima (Reeve i sur., 2018; Van der Berghe i sur., 2014; Roth i Weinstock, 2013). Dalje, u budućim istraživanjima bi bilo dobro razmotriti razlike u motivirajućim stilovima s obzirom na kontekstualne odrednice kao što su mjesto u kojem se poučava, broj učenika u odjeljenju, privatna ili javna škola, obrazovna razina na kojoj se poučava, odnos s roditeljima, stav prema nacionalnom kurikulumu i razne druge koje

predstavljaju ograničavajuće ili podržavajuće okolnosti za nastavnike i njihov rad (Reeve, 2009; Pelletier i sur., 2002; Pelletier i Sharp, 2009).

Iako ovo istraživanje ima svojih nedostataka, ono je među prvim istraživanjima u kojima se koristi novi upitnik napravljen u svrhu ispitivanja novog kružnog modela nastavničkih motivirajućih stilova. Dostupan je njegov prijevod na hrvatski jezik u Prilogu 2 napravljen za potrebe ovog istraživanja i stavlja se na raspolaganje za doradivanje i daljnju validaciju na nastavnicima u Hrvatskoj. U ovom istraživanju u našim pretpostavkama veći naglasak smo stavili na percepciju transformacijskog vodstva i mogućnost predviđanja stilova na temelju toga, no iz rezultata je vidljivo da je motivacija za poučavanje ipak ključna. Iz rezultata je vidljivo kako se stil koji podržava autonomiju može predvidjeti na temelju intrinzične motivacije i introjicirane regulacije, a varijancu strukturirajućeg stila samostalno objašnjavaju identificirana i introjicirana regulacija. Nastavnici s višom razinom intrinzične motivacije imat će u prosjeku izraženiji stil koji podržava autonomiju, dok će kod onih s višom razinom identificirane regulacije u prosjeku biti izraženiji strukturirajući stil. Navedeno je dobro uzeti u obzir prilikom osmišljavanja intervencija ili profesionalnih usavršavanja kojima se želi potaknuti korištenje stilova koji podržavaju potrebe učenika. Dakle, osim što nastavnike treba uputiti i poticati ih na korištenje takvih stilova, kod nastavnika treba istovremeno raditi i na tome da njihovo poučavanje bude u što većoj mjeri potaknuto njihovim interesom i slobodnom voljom.

Zaključak

Ovim istraživanjem provjeravale su se individualne i kontekstualne odrednice nastavničkih motivirajućih stilova. Motivacija za poučavanje je izabrana kao individualna, a percepcija transformacijskog vodstva ravnatelja kao kontekstualna odrednica. Ispitala se povezanost nastavničkih motivirajućih stilova i motivacije za poučavanje te mogućnost predviđanja stilova na temelju motivacije i percepcije transformacijskog vodstva ravnatelja. Utvrđeno je kako će biti izraženiji stil koji podržava autonomiju kod nastavnika koji izvještavaju o višoj intrinzičnoj motivaciji i višoj identificiranoj regulaciji, a nižoj razini amotivacije. Također, rezultati pokazuju kako će strukturirajući stil biti izraženiji s porastom razine intrinzične motivacije i identificirane regulacije, odnosno sa smanjenjem razine eksternalne regulacije i amotivacije. Budući da

povezanosti s ostalim vrstama motivacije nisu utvrđene, ovime je djelomično potvrđena prva postavljena hipoteza. Djelomično je potvrđena i druga postavljena hipoteza. Dakle, na temelju motivacija za poučavanje i percepcije transformacijskog vodstva ravnatelja moguće je objasniti oko 18% varijance stila koji podržava autonomiju, odnosno 11% varijance strukturirajućeg stila. No, takav model objašnjava podjednaku varijancu kao i onaj koji ne sadrži percepciju transformacijskog vodstva ravnatelja te percepcija transformacijskog vodstva ravnatelja nema svoj samostalni doprinos pri objašnjenju varijance, što nije u skladu s pretpostavljenim. Ovo istraživanje ima određenih ograničenja i nedostataka, no doprinosi boljem razumijevanju nastavničkih motivirajućih stilova i njihovih odrednica te njihovom daljnjem ispitivanju.

Literatura

- Abós, Á., Sevil, J., Martín-Albo, J., Aibar, A. i García-González, L. (2018). Validation Evidence of the Motivation for Teaching Scale in Secondary Education. *The Spanish Journal of Psychology*, 21, 1 – 12. doi:10.1017/sjp.2018.11
- Abós, Á., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N. i García-González, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable - and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74, 21–34. doi:10.1016/j.tate.2018.04.010
- Adriani, S., Kesumawati, N. i Kristiawan, M. (2018). The Influence Of The Transformational Leadership And Work Motivation On Teachers Performance. *International journal of scientific & technology research*, 7, 19 – 29.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. i Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497.
- Allen, N., Grigsby, B. i Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the Relationship Among Transformational Leadership, School Climate, and Student Achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10 (2) 1 – 22.
- Avolio, B. J. i Bass, B. M. (2002). *Developing potential across a full range of leadership: cases on transactional and transformational leadership*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Baptiste, M. (2019). No Teacher Left Behind: The Impact of Principal Leadership Styles on Teacher Job Satisfaction and Student Success. *Journal of International Education and Leadership*, 9, 1 – 11.
- Becker, B. E. i Luthar, S. S. (2002). Social-Emotional Factors Affecting Achievement Outcomes Among Disadvantaged Students: Closing the Achievement Gap. *Educational Psychologist*, 37(4), 197 – 214. doi:10.1207/s15326985ep3704_1.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662–683. doi:10.1177/00131610121969460
- Burić, I., Parmač Kovačić, M. i Huić, S. (2021). Transformational Leadership and Instructional Quality during the COVID-19 Pandemic: A Moderated Mediation Analysis. *Društvena istraživanja*, 30, 181 – 202.
- Carless, S. A., Wearing, A. J. i Mann, L. (2000). A short measure of transformational leadership. *Journal of Business and Psychology*, 14(3), 389–405. <https://doi.org/10.1023/A:1022991115523>
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Adaptive and maladaptive work-related motivation among teachers: A person-centered examination and links with well-being. *Teaching and Teacher Education*, 64, 199–210. doi:10.1016/j.tate.2017.02.010

- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. i Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642–650. doi:10.1037/0022-0663.73.5.642
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185. doi:10.1037/a0012801
- Delrue, J., Reynders, B., Broek, G. V., Aelterman, N., De Backer, M., Decroos, S., De Muynck, G., Fontaine, J.R., Franssen, K., Van Puyenbroeck, S., Haerens, L. i Vansteenkiste, M. (2019). Adopting a helicopter-perspective towards motivating and demotivating coaching: A circumplex approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 40, 110–126. doi:10.1016/j.psychsport.2018.08.008
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275. doi:10.1108/09578231111129055
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE
- George, D. i Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)*. Pearson.
- Guthrie, J. T. i Coddington, C. S. (2009). Reading Motivation. Wentzel, K. R. i Miele, D. B. (Ur.), *Handbook of Motivation at School*. 503 – 527. Routledge.
- Hajnci, Lj. i Vučenović, D. (2014). Odnos opće mentalne sposobnosti, osobina ličnosti i transformacijskog stila rukovođenja: Uloga izvora procjene. *Psihologijske teme*, 23 (3), 369-387.
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Vande Broek, G., Goris, W., & Aelterman, N. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: Identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 16–36.
- Hauserman, C. i Stick, S. L. (2014). The Leadership Teachers Want from Principals – Transformational. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 36(3), 184–203.
- Hein, V, Francis, R., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H. i Valantine, I. (2012). The Relationship Between Teaching Styles and Motivation to Teach Among Physical Education Teachers. *Journal of Sports Science & Medicine* 11, 123-130.
- Jang, H., Reeve, J. i Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. doi:10.1037/a0019682
- Jang, H.-R. (2019). Teachers' intrinsic vs . extrinsic instructional goals predict their classroom motivating styles. *Learning and Instruction*. 60, 286 – 300. doi:10.1016/j.learninstruc.2017.11.001

- Katz, I. i Shahrar, B.-H. (2015). What makes a motivating teacher? Teachers' motivation and beliefs as predictors of their autonomy-supportive style. *School Psychology International*, 36(6), 575 – 588. doi:10.1177/0143034315609969
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry and Endodontics*, 31(1), 52-54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Lauermann, F. i Berger, J.-L. (2021). Linking teacher self-efficacy and responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles and student engagement. *Learning and Instruction*, 76, 101441. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101441
- Martin, S. T. (2009). *Relationship Between the Leadership Styles of Principals and School Culture*. Spring.
- Niemiec, C.P., & Ryan, R.M. (2009). *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Theory and Research in Education*, 7, 133 - 144.
- Nunnally, J. C. i Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory third edition*. Tata McGraw-Hill Education.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. i Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186–196.
- Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *School Field*, 7(2), 174–183. doi:10.1177/1477878509104322
- Pelletier, L. G. i Rocchi, M. (2016). Teachers' Motivation in the Classroom. Building Autonomous Learners. Liu, W. C., Wang, J. K. C i Ryan, R. M (Ur.). *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-Determination theory* (str. 107–127). Springer. doi:10.1007/978-981-287-630-0_6
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. American Psychological Association.
- Piccolo, R. F. i Colquitt, J. A. (2006). Transformational Leadership and Job Behaviors: The Mediating Role of Core Job Characteristics. *Academy of Management Journal*, 49(2), 327–340. doi:10.5465/amj.2006.20786079
- Rana, S. S., Malik, N. I. i Hussain, R. Y. (2016). Leadership Styles as Predictors of Job Involvement in Teachers. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 31, 161 – 182.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159 –175. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520903028990>.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. S. L. Christenson, A. L. Reschly i C. Wylie (Ur.), *Handbook of research on student engagement* (str. 149–172). Springer Science i Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7

- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. J. C. K. Wang, W. C. Liu i R. M. Ryan's (Ur.). *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (str. 129–152). Springer.
- Reeve, J., Jang, H.-R. i Jang, H. (2018). Personality-based antecedents of teachers' autonomy-supportive and controlling motivating styles. *Learning and Individual Differences, 62*, 12–22. doi:10.1016/j.lindif.2018.01.001
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. i Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 761–774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Roth, G., & Weinstock, M. (2013). Teachers' epistemological beliefs as an antecedent of autonomy-supportive teaching. *Motivation and Emotion, 37*(3), 402–412. doi:10.1007/s11031-012-9338-x
- Ryan, R.M. i Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B. i Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology, 79*(1), 57–68. doi:10.1348/000709908x304398
- Slavić, A., Rijavec, M. i Matić, D. (2019). Stil vodstva ravnatelja i subjektivna dobrobit učitelja: posredujuća uloga školske kulture. *Napredak, 160* (1-2), 7 – 27.
- Slišković, A., Burić, I. i Knežević, I. (2016). Job Satisfaction and Burnout in Teachers: The Importance of Perceived Support from Principal and Work Motivation. *Društvena istraživanja, 25* (3), 371-392. <https://doi.org/10.5559/di.25.3.05>
- Srithongrun, A. (2011). The Causal Relationships among Transformational Leadership, Organizational Commitment, and Employee Effectiveness. *International Journal of Public Administration, 34*(6), 376–388. doi:10.1080/01900692.2011.569917
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*(1), 75–94. doi:10.1123/jsep.30.1.75
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices. *Educational Administration Quarterly, 47*(3), 496–536. doi:10.1177/0013161x11400185
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B. i Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise, 15*(4), 407–417. doi:10.1016/j.psychsport.2014.04.001
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L. i Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated

learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431 – 439. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.04.002

Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F. i Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de) motivating teaching style in higher education: A circumplex approach. *Motivation and Emotion*, 44(2), 270-294.

Wahab, J. A., Fuad, C. F. M., Ismail, H. i Majid, S. (2014). Headmasters' Transformational Leadership and Their Relationship with Teachers' Job Satisfaction and Teachers' Commitments. *International Education Studies*, 7(13), 40 – 48. doi:10.5539/ies.v7n13p40

Yukl, G. A. (2010). *Leadership in Organizations, 7th Edition*. Pearson.

Prilozi

Prilog 1

Prikaz demografskih podataka sudionika (N = 265)

Rod ^a		Stupanj obrazovanja ^b	Županija u kojoj rade		Razina na kojoj trenutno poučavaju: ^c		
f(%)		f(%)	f(%)		f(%)		
Ž	250 (94.3)	viša stručna sprema (viša škola/dodiplomski studij/diploma prvostupnika/ce)	31 (11.7)	Zagrebačka	54 (20.4)	OŠ razredna nastava	73 (27.5)
		visoka stručna sprema (fakultet/diplomski studij)	223 (84.2)	Krapinsko-zagorska	5 (1.9)	OŠ predmetna nastava	100 (37.7)
M	15 (5.7)	poslijediplomsko obrazovanje (magisterij, specijalizacija, doktorat)	11 (4.2)	Sisačko-moslavačka	8 (3)	SŠ	81 (30.6)
				Karlovačka	9 (3.4)	Nije razjašnjeno	11 (4.2)
	Varaždinska	15 (5.7)					
	Koprivničko-križevačka	3 (1.1)					
	Bjelovarsko-bilogorska	4 (1.5)					
	Primorsko-goranska	12 (4.5)					
	Ličko-senjska	0					
	Virovitičko-podravska	1 (0.4)					
	Požeško-slavonska	2 (0.8)					
	Brodsko-posavska	9 (3.4)					
	Zadarska	7 (2.6)					
	Osječko-baranjska	20 (7.5)					
	Šibensko-kninska	10 (3.8)					
	Vukovarsko-srijemska	7 (2.6)					
	Splitsko-dalmatinska	22 (8.3)					
	Istarska	13 (4.9)					

Dubrovačko- neretvanska	7 (2.6)
Međimurska	8 (3)
Grad Zagreb	48 (18.1)

f(%) – frekvencija nastavnika po kategoriji (postotni izraz frekvencije)

^a kratica *M* označava *muški rod*, a kratica *Ž* *ženski rod*

^b zbroj postotaka prelazi 100 zbog zaokruživanja na jednu decimali

^c kratica *OŠ* označen je pojam *osnovna škola*, kratica *SŠ* označava pojam *srednja škola*

Prilog 2

Upitnik o situacijama u školi

Upitnik o situacijama u školi sadrži 15 različitih situacija koje su uobičajene tijekom nastavnog procesa. Za svaku od njih, ponuđeno je nekoliko načina rješavanja prikazane situacije. Nema ispravnog i neispravnog odgovora, već se od Vas traži da procijenite koliko svaki pojedini način rješavanja situacije opisuje Vaše postupke u prošlim, sličnim situacijama. Ukoliko navedeni način rješavanja dobro opisuje ono što biste Vi učinili, zaokružite broj bliže 7. Ukoliko navedeni način ne opisuje Vaše postupanje u situaciji, zaokružite broj bliže 1. Ako pak opisani način djelomično opisuje ono što biste učinili u toj situaciji, zaokružite broj bliže 4 na ljestvici od 7 točaka:

1	2	3	4	5	6	7
U potpunosti se ne odnosi na mene			Djelomično se odnosi na mene.			U potpunosti se odnosi na mene.

Slijedi opis 15 situacija i kod svake su ponuđena 4 različita načina kako bi učitelj/ica odnosno nastavnik/ca mogli reagirati. Dakle, u cijelom upitniku se traži ukupno 60 Vaših procjena.

1. Razredna pravila

Razmišljate o razrednim pravilima. Vi:

Priopćite učenicima svoja očekivanja i standarde primjerenog i suradljivog ponašanja i komunikacije.

Ne brinete previše oko pravila i propisa

Postavljate svoja pravila. Kažete učenicima da se trebaju pridržavati svih pravila. Objavljujete sankcije u slučaju nepoštivanja pravila.

Pozivate učenike da predlože pravila koja će im pomoći da se osjećaju ugodno u razredu.

2. Priprema za nastavni sat

Dok se pripremate za nastavu, izrađujete nastavnu pripremu. Vaš prioritet bi bio:

Iskomicirati koje ishode učenja očekujete da učenici svladaju do kraja nastavnog sata.

Ne planirati previše. Sat će teći glatko, sam od sebe.

Ponuditi veoma zanimljiv sat koji će iznimno uključiti učenike.

Zahtijevati od učenika da dovrše sav potreban posao, bez izuzetka i izgovora.

3. Početak sata

Nastavni sat započinje. Vi:

Pružate jasan, razrađen raspored i pregled tijeka nastavnog sata.

Ne planirate previše. Umjesto toga, puštate da stvari idu svojim tokom.

Čvrsto zahtijevate od učenika da moraju naučiti što ih se poučava – Vaša dužnost je poučavati, njihova naučiti.

Pitate učenike što ih zanima vezano uz temu koja se obrađuje.

4. Motiviranje učenika

Želite motivirati učenike tijekom sata. Odlučite:

Reducirati nastavni plan; prepustiti da se dogodi što se treba dogoditi.

Udariti po stolu i glasno reći: „Sada je vrijeme da obratite pažnju!“

Ponuditi pomoć i smjernice.

Objasniti učenicima koja je njihova osobna korist od gradiva koje se uči za njihov svakodnevni život.

5. Neaktivni učenici

Postavite učenicima izazovno, ali rješivo pitanje kako biste ih aktivirali tijekom sata. Međutim, kao i prethodni sat, kao odgovor dobivate samo tišinu, nijedan učenik ne odgovara. Vi:

Prozivate učenika imenom i zahtijevate da odgovori na Vaše pitanje.

Pojasnite i preoblikujete pitanje kako bi učenici mogli odgovoriti na njega.

Zamolite učenike da u paru rasprave o tom pitanju i onda ih prozovete da podijele svoj odgovor s ostatkom razreda.

Uzdahnate. Sami odgovorite na pitanje i nastavite dalje.

6. Učenici negoduju

Kod zahtjevnog dijela sata, učenici počinju negodovati. Vi:

Prihvatite njihove neugodne osjećaje. Uvjerite ih da ste otvoreni za njihove prijedloge.

Zahtijevate da obrate pažnju. Moraju naučiti ovo gradivo, to je za njihovo dobro.

Pokažete im i poučite ih strategiji kako rastaviti problem na dijelove i kako ga onda riješiti korak po korak.

Jednostavno ignorirate nezadovoljstvo i prigovaranje. Moraju sami naučiti prevladati prepreke.

7. Dodatni napor

Poučavate teško gradivo koje zahtijeva puno truda od učenika. Pritom Vi:

Ne brinete previše jer učenici moraju sami shvatiti koliko će truda morati uložiti.

Pokušavate pronaći način kako gradivo učiniti zanimljivijim i ugodnijim za učenike.

Čvrsto zahtijevate da je sada vrijeme za naporan rad.

Kažete: „Budući da je gradivo posebno teško, pružit ću vam dodatnu pomoć i dodatnu podršku ako bude potrebno.“

8. Vidljiva anksioznost

Tijekom rješavanja zadatka na satu, kod nekih učenika primjećujete znakove anksioznosti. Osjetivši tu anksioznost, Vi:

Date im do znanja da ste primijetili njihovu anksioznost i stres. Pozovete ih da izraze svoj osjećaj nelagode.

Zahtijevate od njih da se ponašaju zrelije.

Raščlanite korake potrebne za rješavanje zadatka kako bi se učenici osjećali kompetentnijima za rješavanje.

Ne brinete zbog toga – puštate da prođe samo od sebe.

9. Prijelaz na novu aktivnost

Jedna nastavna aktivnost je završila i prelazite na novu nastavnu aktivnost. Vi:

Naredite učenicima da se požure i završe prethodnu aktivnost.

Pratite koliko je svaki pojedini učenik spreman i u mogućnosti prijeći na novu aktivnost.

Jednostavno započnete novu aktivnost – možda će neki od učenika pratiti.

Budete strpljivi; uvjerite se da oni koji još uvijek naporno rade imaju vrijeme koje im je potrebno da dovrše.

10. Ometanje nastave

Nekoliko učenika se ponašalo nepristojno i ometalo je sat. S time se suočavate tako da:

Zapovjedite učenicima da se odmah vrate rješavanju zadatka jer će u protivnom biti negativnih posljedica.

Objasnite razloge zašto želite da se prikladno ponašaju. Kasnije razgovarate s njima osobno; pažljivo saslušate kako oni doživljavaju situaciju.

Komunicirate očekivanja o suradnji i prosocijalnim vještinama u razredu.

Popuštate, zato što interveniranje zahtijeva previše truda.

11. Vrijeme za vježbu

Vrijeme je da učenici uvježbavaju ono što su naučili. Vi:

Pitate učenike koje praktične zadatke bi najradije željeli rješavati.

Zahtijevate da je sada vrijeme za rad, sviđalo se to učenicima ili ne. Kažete im da ponekad moraju naučiti raditi nešto protiv svoje volje.

Ne planirate previše i pratite kako će se stvari odvijati.

Objasnite učenicima rješenje jednog zadatka, korak po korak, a zatim usmjeravate njihov napredak u narednim zadacima.

12. Svađa učenika

Na kraju sata, pažnju Vam je privukla svađa i međusobno vrijeđanje dvoje učenika. Dok ostali učenici napuštaju učionicu, zamolite ovo dvoje da ostanu kako biste mogli:

Ostati nasamo s njih dvoje, opisati što ste vidjeli i pitati ih za njihovo gledište i prijedloge što učiniti.

Razjasniti koja su razredna pravila i očekivanja te opisati što je primjereno i suradničko ponašanje.

Ne intervenirate, puštate da učenici sami riješe razmirice.

Reći da ih treba biti sram zbog takvog ponašanja i da ako nastave s takvim ponašanjem, slijede sankcije.

13. Rezultati ispita

Završili ste ispravljanje ispita. Nekolicina učenika je ponovo postigla niski rezultat čak i nakon što ste posvetili dodatnu pozornost tom gradivu tjedan ranije. Vi:

Ustrajete u tome da Vam niske ocjene nisu prihvatljive. Kažete učenicima da moraju postizati više ocjene za njihovo dobro.

Pomažete učenicima ispraviti pogrešne odgovore kako bi razumjeli gdje su pogriješili i kako iste poboljšati.

Strpljivo i s razumijevanjem saslušate mišljenja učenika o postignutim rezultatima.

Ne trošite vrijeme na učenike s niskim ocjenama.

14. Dopunska nastava

Jedan ili više učenika trebaju dopunsku nastavu jer imaju više negativnih ocjena. Vi:

Zahtijevate: „Trudi se više. Napravi to ispravno. Budi ozbiljan. U suprotnom, bit će loših posljedica.“

Ponovo objašnjavate gradivo, korak po korak, dok ga bolje ne savladaju.

Pitate: „Dobro, odakle ćemo početi; imate li kakav prijedlog?“

Ne poduzimate ništa, nego čekate da oni zatraže dodatnu podršku.

15. Domaća zadaća

Prilikom zadavanja domaće zadaće, Vi:

Objasnite kako se zadaća mora uspješno napraviti, u protivnom slijede loše posljedice.

Objasnite što uključuje kompetentno obavljanje zadaće. Provjerite jesu li svi razumjeli što se od njih traži za uspješno odrađenu zadaću.

Ponudite različite vježbe/zadatke za domaću zadaću (npr. tri) i tražite od učenika da odaberu nekoliko od njih (npr. dvije).

Puštate da zadaća govori sama za sebe umjesto da previše objašnjavate.

Prilog 3

Prikaz matrice faktorske strukture dobivene faktorskom analizom za varijablu nastavnički motivirajući stilovi (N= 265).

Čestica	Faktor	
	1	2
...rašćlanite korake potrebne za rješavanje zadatka kako bi se učenici osjećali kompetentnijima za rješavanje.	.733	
...objasnite učenicima rješenje jednog zadatka, korak po korak, a zatim usmjeravate njihov napredak u narednim zadacima.	.718	
...pokažete im i poučite ih strategiji kako rastaviti problem na dijelove i kako ga onda riješiti korak po korak.	.707	
...ponuditi pomoć i smjernice.	.686	
...pojasnite i preoblikujete pitanje kako bi učenici mogli odgovoriti na njega.	.657	
...objasnite što uključuje kompetentno obavljanje zadaće. Provjerite jesu li svi razumjeli što se od njih traži za uspješno odrađenu zadaću.	.556	
...pomažete učenicima spraviti pogrešne odgovore kako bi razumjeli gdje su pogriješili i kako iste poboljšati.	.513	
...objasnite razloge zašto želite da se prikladno ponašaju. Kasnije razgovarate s njima osobno; pažljivo saslušate kako oni doživljavaju situaciju.	.487	

...razjasniti koja su razredna pravila i očekivanja te opisati što je primjereno i suradničko ponašanje.	.485	
...ponovo objašnjavate gradivo, korak po korak, dok ga bolje ne savladaju.	.467	
...komunicirate očekivanja o suradnji i prosocijalnim vještinama u razredu.	.427	
...budete strpljivi; uvjerite se da oni koji još uvijek naporno rade imaju vrijeme koje im je potrebno da dovrše.	.412	
...kažete: „Budući da je gradivo posebno teško, pružit ću vam dodatnu pomoć i dodatnu podršku ako bude potrebno.“	.412	
...objasniti učenicima koja je njihova osobna korist od gradiva koje se uči za njihov svakodnevni život.	.396	
...pokušavate pronaći način kako gradivo učiniti zanimljivijim i ugodnijim za učenike.	.385	
...zamolite učenike da u paru rasprave o tom pitanju i onda ih prozovete da podijele svoj odgovor s ostatkom razreda.	.348	.335
...priopćite učenicima svoja očekivanja i standarde primjerenog i suradljivog ponašanja i komunikacije.		
...pitajte učenike koje praktične zadatke bi najradije željeli rješavati.		.710
...pitajte učenike što ih zanima vezano uz temu koja se obrađuje.		.573
...pitajte: „Dobro, odakle ćemo početi; imate li kakav prijedlog?“		.535
...prihvatite njihove neugodne osjećaje. Uvjerite ih da ste otvoreni za njihove prijedloge.		.500
...ponudite različite vježbe/zadatke za domaću zadaću (npr. tri) i tražite od učenika da odaberu nekoliko od njih (npr. dvije).		.481
...date im do znanja da ste primijetili njihovu anksioznost i stres. Pozovete ih da izraze svoj osjećaj nelagode.		.466

...strpljivo i s razumijevanjem saslušate mišljenja učenika o postignutim rezultatima.	.336	.432
...pozivate učenike da predlože pravila koja će im pomoći da se osjećaju ugodno u razredu.		.408
...ostati nasamo s njih dvoje, opisati što ste vidjeli i pitati ih za njihovo gledište i prijedloge što učiniti.		.393
...iskomunicirati koje ishode učenja očekujete da učenici svladaju do kraja nastavnog sata.		.393
...pratite koliko je svaki pojedini učenik spreman i u mogućnosti prijeći na novu aktivnost.		.348
...ponuditi veoma zanimljiv sat koji će iznimno uključiti učenike.		.322
...pružate jasan, razrađen raspored i pregled tijeka nastavnog sata.		

* Faktorska analiza je provedena metodom glavnih komponenti, uz dva zadana faktora i oblimin rotaciju. Ukupno je objašnjeno 31.65% varijance.