

*Izvorni znanstveni članak  
Prihvaćeno: 9. veljače 2015.*

**Dr. sc. Ana Marija Rogić**

Sveučilište u Zadru,

Odjel za pedagogiju

### **POVEZANOST OBLIKA CJELOŽIVOTNOGA UČENJA NASTAVNIKA I NJIHOVE MOTIVACIJE, STAVOVA I ZADOVOLJSTVA POSLOM**

**Sažetak:** *U ovome radu riječ je o cjeloživotnome učenju nastavnika, koji čine zadnju kariku u obrazovnome sustavu odgovornom za provođenje politike cjeloživotnoga učenja. Nastavničku profesiju, između ostaloga, obilježava velika odgovornost, a ona uključuje i odgovornost nastavnika za vlastito učenje i usavršavanje. Provedenim se istraživanjem željelo pokušati prepoznati navike učenja samih nastavnika u kontekstu opće društvene prihvaćenosti koncepcije cjeloživotnoga učenja. Polazi se od pretpostavke da postoji povezanost između pojedinih oblika cjeloživotnoga učenja i nastavničke motivacije, stavova i zadovoljstva poslom za njihovo cjeloživotno učenje. U radu je prikazano istraživanje provedeno među profesorima hrvatskoga jezika i književnosti i učitelja razredne nastave u osnovnim i srednjim školama u Zadarskoj županiji. Rezultati pokazuju postojanje statistički značajne povezanosti pojedinih oblika cjeloživotnoga učenja nastavnika i njihove intrinzične motivacije, pozitivnih stavova o cjeloživotnome učenju te zadovoljstva nastavničkim poslom.*

**Ključne riječi:** *cjeloživotno učenje, informalno učenje, nastavnik, reflektivno učenje, samoupravljanje učenje*

## 1. Uvod

Cjeloživotno učenje vodeća je suvremena koncepcija učenja, čijom se implementacijom u obrazovne sustave želi ostvariti što veća razina osposobljenosti aktivnoga građanstva te učenika i studenata kao budućega radnog stanovništva, i to u svrhu postizanja konkurentnosti na tržištu rada sklonom stalnim i brzim promjenama. Upravo nastojanja za sustavnom implementacijom cjeloživotnoga učenja iznjedrila su rasprave i osvještavanje brojnih oblika učenja, kao što su informalno učenje, kooperativno učenje, učenje uz pomoć informacijsko-komunikacijske tehnologije itd.

Rad prikazuje jedan segment istraživanja provedenoga u svrhu izrade doktorske disertacije. U nastavku će ukratko biti dane definicije pojedinih oblika učenja uključenih u istraživanje te će ukratko biti pojašnjeno što se u ovome slučaju razumijeva pod motivacijom, stavom i zadovoljstvom poslom.

Definicije formalnoga, neformalnoga i informalnoga učenja navedene su onako kako ih je definirala Europska komisija u kontekstu politike cjeloživotnoga učenja. Treba napomenuti da je definiranje informalnoga učenja složeno te da o tome nema suglasja među autorima. Stoga će se zbog ograničenosti prostora preuzeti definicije Europske komisije.

*Formalno učenje* obično se odvija u obrazovnim ustanovama, obilježava ga strukturiranost s obzirom na ciljeve, vrijeme i zahtjeve učenja: ovaj proces učenja završava potvrdom, a s gledišta onoga koji uči ciljno je usmjereno (Europäische Kommission 2001: 33). *Neformalno učenje* u pravilu se ne odvija u obrazovnim ustanovama i ne zaključuje se bilo kakvom vrstom potvrde. Međutim, ono je strukturirano u pogledu ciljeva, trajanja i sredstava učenja. S aspekta onoga koji uči ono je, kao formalno učenje, ciljno orijentirano (Europäische Kommission 2001: 35). **Informalno učenje** jest učenje u svakodnevici: na radnome mjestu, u obitelji i tijekom slobodnoga vremena. Nije sistematizirano (u odnosu na ciljeve, vrijeme i zahtjeve učenja) i obično ne vodi do nikakve svjedodžbe. Ono može biti ciljno usmjereno, ali je najčešće nenamjerno (slučajno/usputno) (Europäische Kommission 2001: 33).

Navedene definicije prilično pojednostavnjeno opisuju ove procese učenja, no u stvarnosti su oni mnogo složeniji: odvijaju se strogo razgraničeno i često dolazi do međusobnoga preklapanja. Ne moraju se nužno međusobno isključivati niti se moraju odvijati samo u predodređenim prostornim ili vremenskim okvirima. Po tom je pitanju definiranje informalnoga **učenja najslženije**.

Posljednjih godina velika pozornost usmjerena je na *samoupravljanje učenje* (eng. *self-directed learning* – SDL). U literaturi se može primijetiti da autori spominju brojne nazive slične *samoupravljanom učenju* bez pojašnjavanja

pojmovnih razgraničenja i istoznačnica. To su, npr., *samousmjereno* učenje, *samoodređeno učenje*, *samoregulirano* učenje, *samoorganizirano učenje* itd. Na konferenciji o usavršavanju koja je održana u Njemačkoj 1999.g. sudionici su se složili o odlučujućem kriteriju samoupravljanoga učenja: oni koji uče gotovo u cijelosti samostalno odlučuju o ciljnome usmjerenju, glavnim putevima procesa učenja, korištenju organiziranih ponuda za učenje te institucionalnoj podršci kroz organizaciju učenja (Dohmen, 2001: 40; Brinkmann, 2000: 54). Samousmjereno učenje, naime, ne isključuje instrumentalizaciju. Ono se potiče i primjenjuje i u školskome i u radnome kontekstu, dakle u područjima u kojima je učenje izrazito funkcionalizirano i instrumentalizirano, u kojima se dalekosežno utvrđuju i određuju sadržaji i svrhe učenja od strane drugih (Kraft, 2002: 17). Candy (1991) smatra da je ključ ove vrste učenja kritičko mišljenje. Spomenuti autor na *samousmjereno* učenje gleda istovremeno kao na proces, ali i kao na rezultat: proces podrazumijeva osobne karakteristike, konačan je rezultat nečiji osobni napor koji ulaže u učenje (prema Roberson, 2005: 82). Kada samoupravlja uči, osoba preuzima inicijativu i odgovornost za ono što se događa. Ona samostalno odabire, upravlja i prihvaća svoje vlastite načine učenja (stilove), koji se mogu provoditi u bilo koje vrijeme, na bilo kojem mjestu, u različitim značenjima i bez obzira na dob (Jurić, 2007: 76).

*Refleksivno učenje.* Refleksija dolazi od latinske riječi *reflectere* i znači 'odražavati'. Osim svoga tehničkog značenja u fizici, općenito označava postupak razmišljanja o onome što je doživljeno, bilo u predmetnom ili socijalnom smislu (Häcker i sur., 2008: 1). Refleksija je mogućnost samodistanciranja, kada se udaljavamo od nekoga predmeta kako bi o njemu razmišljali i promotrili ga iz svih kuteva, ali smo u isto vrijeme na određen način još uvijek "pri" tom predmetu. Samodistanca implicira dijalektičan proces, sve zajedno odvija se na metarazini (Erlacher i Ossimitz, 2009: 144). Kada reflektiramo ne bavimo se primarno objektom, tj. određenom situacijom i načinom kako smo djelovali, već samim sobom, subjektom djelovanja. Refleksija je povratni pogled subjekta na samoga sebe, gdje on sam sebi postaje problem. Tiče se našega načina pristupa nekom predmetu, našem djelovanju, ali ne i samoga predmeta; tiče se naših pretpostavki na temelju kojih procjenjujemo potrebe prakse, našu svrhu i sredstva, koji moraju biti prilagođeni međusobno i samoj situaciji (Koch, 2008: 29).

Još 2000. g. Europska Unija navela je 6 temeljnih čimbenika cjeloživotnoga učenja. Jedan je od njih i poticanje razvoja individualnih strategija učenja i samoupravljanih procesa učenja. Jer oni koji uče, postaju svjesniji svojih prednosti i nedostataka tijekom učenja te su u stanju učinkovito primijeniti svoje strategije učenja u različitim kontekstima. U uskoj vezi s tim stoji činjenica da je cjeloživotno učenje na poseban način upućeno na refleksiju u smislu metakognitivnoga suočavanja s vlastitim učenjem (Häcker i sur., 2008: 1).

Pojam *motivacija* dolazi od latinske riječi *movere* što znači (po)kretati. „Pod motivacijom podrazumijevamo sve ono što čovjeka pokreće na aktivnost, odnosno što određuje njezin smjer, intenzitet i trajanje“ (Pastuović, 1986: 30). Za pojedinca karakteristični motivi predstavljaju i bitnu crtu (svojstvo) njegove ličnosti. O tome koji motivi zauzimaju dominantno mjesto u dinamici čovjekove ličnosti ovisi njegova cjelokupna aktivnost, a prije svega sadržaj i razina njegova mišljenja, usmjerenost i vrsta ponašanja (Bulajić, 1986: 106). „Motivacija je hipotetski konstrukt (...) Točnije, motivacijom označujemo aktivirajuće usmjeravanje trenutačnih životnih akcija koje vode k cilju koji se smatra pozitivnim.“ (Rheinberg, 2004: 14).

Ovdje će biti navedene samo dvije temeljne vrste motivacije: intrinzična i ekstrinzična. One će kasnije kao takve u empirijskome dijelu rada koristiti kao nezavisne varijable. Kod intrinzične motivacije potreba nastaje iz unutarnjih pobuda (npr. pisanje pjesme jer se osjetila „potreba“), a zadovoljstvo proizlazi iz same aktivnosti ili njezina značenja, a ne zbog vanjskih razloga (Petz, 2005: 104). Tipični su intrinzični čimbenici težnja za odgovornim i važnim djelatnostima, za slobodom u odlučivanju, za mogućnošću osobnoga razvoja i za zanimljivim sadržajima rada. Podrijetlo je ekstrinzične motivacije u čimbenicima izvan pojedinca, zadanim od treće strane (nadređenoga ili druge osobe) s ciljem da se nekoga motivira na određeno poželjno ponašanje. Tipični su primjeri povećanje plaće, pohvala, unaprjeđenje, ali i kazne kao što su smanjenje plaće ili disciplinske mjere. U pravilu ekstrinzična motivacija ima jači, ali kratkotrajniji učinak, dok intrinzični čimbenici djeluju dugoročno (Recklies, 2001: 2). Bitno je istaknuti da ove osnovne vrste motivacije ne treba shvaćati kao dvije suprotnosti koje se isključuju jer se, primjerice, iz ekstrinzične motivacije može razviti intrinzična motivacija (Stangl, n.d.: 1).

U kontekstu ovoga istraživanja ispitivanje motivacije za učenjem u dvama hipotezama odnosi se na motivaciju za učenjem odraslih osoba. Naime, odrasli i djeca drugačije pristupaju procesima učenja. Odrasli, naime, za razliku od djece, u pozadini imaju brojna prijašnja iskustva u učenju. Osim toga, djeca počinju *od nule*, dok odrasli mogu stvarati smislene poveznice s već poznatim te povezivati postojeća područja znanja (Siebertz, 2006: 1). Odrasli imaju i drugačije povode, tj. navike učenja nego djeca. Oni samostalno odlučuju zašto uče i hoće li uopće učiti, njihovi su razlozi za učenje raznovrsni, bilo da se radi o nezadovoljstvu trenutnom situacijom, o znatiželji, o novim izazovima ili o održavanju zdravoga duha. Za odraslu je osobu vrlo važno iz kojih razloga uči te koje želje i potrebe iza toga stoje (Stangl, n.d.: 1). Prema Siebertu (2003), znanje je za odraslu osobu zanimljivo onda ako se može povezati, ako je održivo, relevantno, ako budi znatiželju i volju. Važnost intrinzične motivacije javlja se u obliku subjektivno doživljene relevantnosti i smislenosti (prema Griebhammer, 2005: 3).

*Stav.* U istraživanje su uvrštena i pitanja o stavovima nastavnika prema cjeloživotnom učenju te su podijeljeni na pozitivne i negativne stavove. Pod pozitivnim se stavovima u ovome slučaju razumijevaju oni koji dolaze iz unutarnjih pobuda, npr. gledanje na cjeloživotno učenje kao na vrijednost koju učenici trebaju pounutriti. Negativan stav prema cjeloživotnom učenju uzima se kao onaj koji je nametnut "izvana", poput društvenih potreba, a ne nešto što je samo po sebi značajno za osobni razvoj. „Stav je stečena, relativno trajna i stabilna organizacija pozitivnih ili negativnih emocija, vrednovanja i reagiranja prema nekom objektu.“ (Petz, 2005: 465) „Pojam označava relativno stabilan sustav uvjerenja o nekom objektu koji rezultira vrednovanjem tog objekta.“ (Abercrombie i sur., 2008: 365). Stav koji netko ima prema nekom objektu obično nije izoliran, već je dio drugih stavova u cjelini, manje ili više jedinstvenih i skladnih sklopova stavova, koji su odraz odnosa pojedinca prema svijetu koji ga okružuje (Petz, 2005: 465).

*Zadovoljstvo poslom* može se definirati kao sveukupan dojam o nečijem poslu s obzirom na njegove specifične aspekte (rad, plaća, suradnici, posao općenito). Zadovoljstvo poslom može se opisati i kao emocionalan odnos koji zaposlenik ima prema uvjetima rada (Kayastha i Kayastha, 2012: 41). U ovome istraživanju ispitano je zadovoljstvo poslom općenito i nije provedena detaljna analiza njegovih aspekata.

O nastavničkoj motivaciji, stavovima, zadovoljstvu poslom postoje već brojna istraživanja, primjerice Radeka (1993), Davis i Wilson (2000), Jesus i Lens (2005), Radeka i Sorić (2006) Karsli i İskender (2009), Bentea i Anghelache (2012), Strugar (2012), Kayastha i Kayastha (2012) i Hursen (2014). Međutim nedostaju detaljnije analize istih u odnosu na pojedine cjeloživotne oblike učenja kao isto tako aktualne teme. Stoga je cilj ovog istraživanja ispitati koji oblici cjeloživotnoga učenja prevladavaju ili su prevladavali kod nastavnika s obzirom na njihove motivacije, stavove prema cjeloživotnom učenju i zadovoljstvo poslom. Usto se htjelo utvrditi kako nastavnici procjenjuju utjecaj vlastite motivacije za cjeloživotnim učenjem te potiče li hrvatski odgojno-obrazovni sustav na cjeloživotno učenje i same učenike.

## 2. Metodologija istraživanja

### 2.1. Postupak i instrument istraživanja

U svrhu istraživanja provedeno je anketiranje. Prikupljeni podatci obrađeni su i hipoteze provjerene pomoću sljedećih statističkih postupaka: određivanje srednje vrijednosti (aritmetička sredina), mjera disperzije (standardna devijacija), t-test, analiza varijance (F-test), koeficijent korelacije (Pearsonov koeficijent korelacija) i faktorska analiza, a zaključci su dobiveni kvantitativnom analizom. Podatci su obrađeni u statističkome programu STATISTICA vol.7.

Upitnik sadrži pitanja zatvorenoga i poluotvorenoga tipa. Odgovori na zatvorena i poluotvorena pitanja izraženi su na skali sudova od 1 do 5, vođeno logikom ocjenjivanja u hrvatskome obrazovnom sustavu. Namjera je bila nastavnicima umanjiti misaoni napor prilikom davanja odgovora i prilagoditi vrjednovanje standardiziranim metrijskim karakteristikama nastavnčkoga ocjenjivanja. U sadržajnome pogledu upitnik je strukturiran na sljedeći način: pitanja o oblicima cjeloživotnoga učenja (formalno, neformalno, informalno, samoupravljanje i refleksivno učenje) postavljena su u trima fazama: u nastavničkom inicijalnom obrazovanju, za vrijeme pripravnštva i na radnome mjestu. Tako postavljenim pitanjima željelo se da nastavnici za svako razdoblje obrazovanja, učenja i rada procijene kojim su se oblicima cjeloživotnoga učenja ponajviše služili. Pojedina pitanja upitnika sastavljena su prema sadržaju sljedećih upitnika: Radeka i Sorić (2006), Tarach (2006) i Smaller i sur. (1998).

### 2.2. Uzorak istraživanja

Kao uzorak empirijskoga istraživanja predviđena je populacija profesora<sup>6</sup> hrvatskoga jezika i književnosti i učitelja razredne nastave u svim osnovnim i srednjim školama Zadarske županije. Od postojećih 37 osnovnih škola uključene su bile 34, a od postojećih 20 srednjih škola aktivno je sudjelovalo njih 19. Od triju škola nisu dobivene nikakve povratne informacije. Pritom je samo jedna osnovna škola namjerno izostavljena, jer je namijenjena za učenike s poteškoćama u razvoju, a usto su neki od njezinih nastavnika djelatnici škola koje su već bile uključene u istraživanje. U konačnici su se odazvale 53 od postojećih 57 osnovnih i srednjih škola.

U vrijeme prikupljanja podataka u Zadarskoj županiji radila su ukupno 174 profesora hrvatskoga jezika, točnije u srednjim školama 72, a u osnovnim 102. U srednjim školama istraživanju se odazvalo 58 (81%), a u osnovnim 66

6 Izrazi korišteni u muškome rodu neutralni su i odnose se na muške i ženske osobe te se ne mogu tumačiti kao temelj za spolnu/rodnu diskriminaciju ili privilegiranje.

(65%) profesora hrvatskoga jezika, dakle ukupno 124 (71%) profesora. Učitelji razredne nastave bili su mnogo zastupljeniji. U istome ih je razdoblju u osnovnim školama radilo 420, a u istraživanje ih se uključilo 273 (65%). Naposljetku je od profesora i učitelja prikupljeno 397 važećih upitnika, tj. sveukupan udio profesora učitelja uključenih u istraživanje iznosio je 67%.

Razlog odabira navedenoga uzorka leži u njegovoj velikoj brojčanoj zastupljenosti u školama, što ide u prilog dobivanju reprezentativnih zaključaka, koji bi vrijedili za ukupnu nastavničku populaciju. Još jedan doprinos objektivnosti jest i činjenica da odabrani uzorak čine nastavnici koji rade na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini obrazovnoga sustava. U tom pogledu razlikuje se i inicijalno obrazovanje nastavnika, što se odnosi na područje djelatnosti kojim su se ovlaštteni baviti nakon završetka obrazovanja. Dok učitelji razredne nastave stječu obrazovanje isključivo za rad u nastavi od 1. do 4. razreda osnovne škole, profesori hrvatskoga jezika i književnosti stjecanjem diplome stječu kvalifikacije za rad u predmetnoj nastavi u osnovnoj (od 5. do 8. razreda) i srednjoj školi, ali i za rad kao stručni djelatnici u znanstvenim i stručnim ustanovama, jezični savjetnici u kulturnim i raznim drugim ustanovama i sl.

Do uvođenja Bolonjskoga procesa u visoko obrazovanje Republike Hrvatske (akad. god. 2005./2006.) studij hrvatskoga jezika i književnosti, kao i onaj za učitelja razredne nastave, trajao je četiri godine. Za ovo je istraživanje ta činjenica relevantna budući da nitko od ispitanika nije apsolvirao dotične studije prema Bolonjskom sustavu, prema kojem se obrazovanje za učitelje stječe na integriranom studiju prema modelu 5 + 0, a za nastavnike hrvatskoga jezika i književnosti prema dvostupanjskom modelu 3 + 2.

### 2.3. Rezultati i diskusija

Analizi podataka pristupilo se postavljanjem triju hipoteza, koje su radi dodatnoga pojašnjenja, proširene s još dvije podhipoteze. U svrhu jasnijega prikaza rezultata nakon svake hipoteze pojedinačno slijede tablice u kojima su istaknute statističke značajnosti pojedinih vrijednosti i postupci kojim su dobiveni rezultati. Provjera pojedine hipoteze završava interpretacijom rezultata.

**Hipoteza 1:** Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika između različitih oblika učenja s obzirom na nastavničku motiviranost za cjeloživotno učenje.

Na temelju faktorske strukture može se govoriti o dvama različitim tipovima motivacije za cjeloživotno učenje: ekstrinzičnoj (pojedinac je motiviran ostvarivanjem nagrade i napredovanja) i intrinzičnoj (pojedinac je motiviran osobnim rastom i razvojem) (*Tablica 1a*). Statističkoj obradi pristupilo se dijeljenjem nastavnika u dvije skupine za svaku pojedinu vrstu motivacije:

skupina nastavnika čija je ekstrinzična motivacija ispod aritmetičke sredine i skupina nastavnika čija je ekstrinzična motivacija iznad aritmetičke sredine. Ista podjela vrijedi i za intrinzičnu motivaciju.

**Tablica 1a.** - Faktorska analiza motivacije za cjeloživotno učenje

	Faktor 1	Faktor 2
CZU1	<b>0,591807</b>	-0,080650
CZU2	-0,063699	<b>0,509829</b>
CZU3	0,392391	<b>0,422499</b>
CZU4	0,066831	<b>0,588760</b>
CZU5	<b>0,522197</b>	0,216646
CZU6	0,125921	<b>0,752806</b>
CZU7	<b>0,578205</b>	0,028519
CZU8	0,034215	<b>0,601459</b>
CZU9	<b>0,622112</b>	0,156384
CZU10	<b>0,818817</b>	-0,041240
CZU11	<b>0,598774</b>	0,053809
CZU12	<b>0,463926</b>	0,066382
CZU13	<b>0,548667</b>	0,048302
Expl.Var	3,069046	1,803585
Prp.Totl	0,236080	0,138737

**Tablica 1b.** - Usporedba prema ekstrinzičnoj motivaciji za cjeloživotno učenje

OBLICI UČENJA	M <sub>1</sub> (niska ekstr. mot.)	M <sub>2</sub> (visoka ekstr. mot.)	T	df	p
FORMALNO	3,775051	3,891667	-1,51705	321	0,130238
NEFORMALNO	3,764793	3,875000	-1,50221	331	0,133995
INFORMALNO u inicijalnom obrazovanju	3,513258	3,586458	-0,86286	250	0,389041
INFORMALNO tijekom pripravnčkog razdoblja	<b>3,441723</b>	<b>3,642241</b>	<b>-2,59891</b>	<b>291</b>	<b>0,009829</b>



OBLICI UČENJA	M <sub>1</sub> (niska ekstr. mot.)	M <sub>2</sub> (visoka ekstr. mot.)	T	df	p
INFORMALNO na radnom mjestu	3,864331	3,938126	-1,20822	314	0,227871
SAMOUPRAVLJANO	3,682171	3,804878	-1,49267	334	0,136467
REFLEKSIVNO	4,445736	4,393939	0,92802	335	0,354068

p < ,05000

Provjera *t*-testom (*Tablica 1b*) pokazala je da postoji statistički značajna povezanost između nastavnikove motivacije za cjeloživotnim učenjem i pojedinim oblicima učenja. S obzirom na intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju za cjeloživotnim učenjem dobiveni su sljedeći rezultati: ekstrinzična motivacija nije statistički značajno povezana s pojedinim oblicima učenja, osim s informalnim učenjem, i to u fazi pripravnčkoga staža. Tada nastavnik početnik ima vrlo malo iskustva u nastavničkome radu, odnosno nalazi se tek u početnoj fazi i intenzivno radi na pripremama za državni ispit. Moguće objašnjenje za takve odgovore jest to da tada mladi nastavnik, u pogledu prijelaza iz teorije u praksu, nailazi na mnogobrojne njemu nove, nepoznate i nepredvidive situacije. Istovremeno nastoji prikupiti što više informacija i znanja kako bi uspješno apsolvirao državni ispit. Budući da je dio ispitanika nastavničko obrazovanje stjecao u vremenu kada nije postojalo pripravnčko razdoblje, ovaj podatak i nije od velike važnosti u odnosu na onaj koji slijedi o intrinzičnoj motivaciji.

**Tablica 1c.** - Usporedba prema intrinzičnoj motivaciji za cjeloživotno učenje

OBLICI UČENJA	M <sub>1</sub> (niska intr. mot.)	M <sub>2</sub> (visoka intr. mot.)	t	df	p
FORMALNO	<b>3,748447</b>	<b>3,966887</b>	<b>-2,87836</b>	<b>310</b>	<b>0,004275</b>
NEFORMALNO	<b>3,619883</b>	<b>4,056667</b>	<b>-6,23269</b>	<b>319</b>	<b>0,000000</b>
INFORMALNO u inicijalnom obrazovanju	<b>3,378876</b>	<b>3,784598</b>	<b>-5,02571</b>	<b>239</b>	<b>0,000001</b>
INFORMALNO tijekom pripravnčkog razdoblja	<b>3,369863</b>	<b>3,726277</b>	<b>-4,67851</b>	<b>281</b>	<b>0,000004</b>
INFORMALNO na radnom mjestu	<b>3,719512</b>	<b>4,127551</b>	<b>-7,07531</b>	<b>302</b>	<b>0,000000</b>

OBLICI UČENJA	M <sub>1</sub> (niska intr. mot.)	M <sub>2</sub> (visoka intr. mot.)	t	df	p
SAMOUPRAVLJANO	3,581349	3,930283	-4,25875	319	0,000027
REFLEKSIVNO	4,261209	4,607456	-6,43439	321	0,000000

p< ,05000

Drugi *t*-test (*Tablica 1c*) pokazuje da ispitanici čija je intrinzična motivacija iznad prosjeka koriste sve oblike cjeloživotnoga učenja u većoj mjeri od onih kojima je intrinzična motivacija ispod prosjeka. Očito je da ispitanicima voljnim i željnim učenja nije bitno u kojim će oblicima to činiti. Također im je nebitno dolaze li zahtjevi za učenjem od strane treće (npr. nadređene) osobe ili kao izraz vlastitih potreba. U *Tablici 1c* ćelija s najvećom vrijednosti označena je u potpunosti sivom bojom i odnosi se na refleksivno učenje, gdje je intrinzična motivacija najizraženija. Taj podatak jednostavno je protumačiti jer nastavnik koji želi biti uspješan u radu i nastoji ga neprestano poboljšavati, često će razmišljati o svojim postupcima i tražiti bolja rješenja za situacije koje ga zatječu u nastavničkoj svakodnevnici. Na ovaj rezultat nadovezuje se sklonost informalnom učenju na radnome mjestu i neformalnom učenju, što govori da ovaj dio ispitanika prepoznaje prilike za učenje u krugu svojih kolega, suradnika i učenika, ali i u obliku sudjelovanja na stručnim skupovima i sl. Usto su mnoga istraživanja pokazala da onaj tko intrinzično uči, prepoznaje proces učenja kao nešto pozitivno i korisno. Primjer takvoga istraživanja jest ono grupe autora Marušić, Pavin Ivanec, Vizek Vidović (2010), provedeno među studentima učiteljskoga studija. Tu se pokazala pozitivna povezanost između intrinzične motivacije i vrijednosti učenja sadržaja koji se tiču učiteljske profesije. Očekuje se također da će onaj tko je intrinzično motiviran imati pozitivno samopoimanje i pozitivan stav prema sadržaju koji uči te da će postići bolje rezultate u odnosu na one koji više ovise o vanjskim potkrjepljenjima (ekstrinzična motivacija) (Gottfried 1985; Stipek 1998; Rennie 1990 prema Jurišević i sur.: 2). Koliko je nastavnička motivacija bitna i koja vrsta motivacije nastavnike pokreće u radu, dokazuju sljedeće spoznaje. U jednoj studiji o nastavnicima glazbene kulture (Bakker, 2004) pokazala se značajna povezanost između intrinzične motivacije nastavnika i *flow*-doživljaja<sup>7</sup> kod učenika (prema Müller i sur., 2008: 41).

Podrazumijeva se postojanje velikih individualnih razlika među odraslima,

<sup>7</sup> *Flow*, očaravajuća obuzetost ili zanesenost, može se definirati kao mentalno stanje osobe, tj. stanje optimalnoga iskustva, duboke koncentracije i osjećaja ugone uslijed bavljenja određenom aktivnošću. Njezin ključni element jest intrinzična motivacija i povezana je s osjećajima zadovoljstva i ispunjenosti srećom (Rajić, 2012: 239).

kao i u njihovoj motivaciji za učenjem. To se može utvrditi i kod nastavnika u pogledu njihove motivacije za osobnim usavršavanjem. Dok je jedan dio nastavnika ustrajan u unaprjeđivanju svoga rada, ostali će svjesno izbjegavati napor što ga zahtijevaju promjene. Potonji će to opravdati nepostojanjem objektivne potrebe za promjenom postojećega stanja, koje je prema njihovu sudu dobro. Usto su uvjereni i u visok stupanj njihove nastavničke kompetencije. Kako bi zaštitili svoj položaj, protivit će se promjenama koje pokreću drugi (Pastuović, 1999: 499). Nemotiviranost ne šteti samo njihovu nastavničkom radu, već takvim stavom mogu kočiti rad širega kruga suradnika i organizacijski razvoj škole. Iz psihologije motivacije poznato je da nizak stupanj motivacije vodi do većega umora i iscrpljenosti. Uzrok su tomu procjena pojedinca o nemogućnosti postizanja dobrog učinka (zbog nepovoljnih okolnosti ili vlastite nedovoljne sposobnosti) te izostanak materijalnih, socijalnih i samoaktualizirajućih nagrada (Pastuović, 1986: 31). Nastavnička niska očekivanja o postizanju uspjeha izravno utječu na profesionalnu djelatnost, što je dokazao Jesus (1996) u istraživanju provedenom među nastavnicima u Portugalu (prema Jesus i Lens, 2005: 122), koje je, između ostaloga, pokazalo da bi gotovo 50% nastavnika odustalo od trenutnoga zaposlenja i zamijenilo ga drugom nenastavničkom profesijom (Jesus i Lens, 2005: 120). Ove spoznaje o motivaciji vrlo su bitne jer pomažu u pronalasku rješenja za podizanje nastavničke učinkovitosti.

**Podhipoteza 1A:** Pretpostavlja se da postoji statistički značajna povezanost između nastavničke motiviranosti i nastavničke procjene o nastavničkom poticanju učenika na cjeloživotno učenje. Nastavnici su tvrdnjom „Smatram da svojim načinom rada u nastavi potičem učenike na cjeloživotno učenje“ zamoljeni da procijene djelovanje svoje motivacije u radu s učenicima.

**Tablica 1A.** - Povezanost motivacije i nastavničke procjene o poticanju cjeloživotnoga učenja

	Ekstrinzična motivacija	Intrinzična motivacija
POTICANJE UČENIKA NA CJELOŽIVOTNO UČENJE	<b>0,128170</b>	<b>0,464119</b>

Ova hipoteza proširuje prethodnu provjeravanjem u kojoj mjeri nastavnička motiviranost utječe na sam rad s učenicima, odnosno njihovom procenom u kojoj mjeri svojim nastavničkim djelovanjem i postupcima (ne) potiču učenike na cjeloživotno učenje. Hipoteza je potvrđena budući da se povezanost pokazala statistički značajnom, osobito u dijelu koji se tiče intrinzične motivacije (Tablica 1A). To se može protumačiti na način da nastavnici koji su

intrinzično motivirani smatraju da samim time svoju motiviranost umiju prenijeti i na svoje učenike te im time potaknuti želju za učenjem. Takvi nastavnici nisu motivirani samo za izvršavanje svojih obveza, već imaju potrebu svoju spremnost i otvorenost za učenje proslijediti i učenicima, što zasigurno ima pozitivan utjecaj na cjelokupno radno okruženje. Dobivene podatke potkrjepljuje i istraživanje koje je troje autora provelo među 51 nastavnikom i među 1150 učenika te analizom došlo do zaključka da je samoodređena motivacija (intrinzična motivacija) nastavnika neposredno povezana s oblikovanjem nastave koja pospešuje motivaciju i koja oblikuje nastavnikov pogled na motivacijske procese učenika. Prema tome, nastavnici koji su samoodređeno motivirani u svojim razredima stvaraju okruženje za učenje koje podržava učenikovu autonomiju, kompetenciju i socijalnu uključenost. Isti rezultati dobiveni su u studiji Rotha i njegovih suradnika (2007): nastavnici koji su samoodređeno motivirani stvaraju okolinu za učenje koja potiče autonomiju onih koji uče (prema Müller i sur., 2008: 54).

**Hipoteza 2:** Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika između različitih oblika učenja s obzirom na nastavničke stavove o cjeloživotnome obrazovanju.

*Tablica 2a* prikazuje faktorsku strukturu na čijoj se osnovi mogu prepoznati dva različita tipa stavova prema cjeloživotnom učenju – pozitivni i negativni. Kao i u prethodnoj hipotezi o nastavničkoj motivaciji, i ovdje su nastavnici podijeljeni u dvije skupine: nastavnici s pozitivnim/negativnim stavovima iznad prosječne vrijednosti aritmetičke sredine i nastavnici s pozitivnim/negativnim stavovima ispod prosječne vrijednosti aritmetičke sredine.

**Tablica 2a.** - Faktorska analiza stavova prema cjeloživotnom učenju

	Faktor 1	Faktor 2
SCZ1	-0,124829	<b>-0,372783</b>
SCZ2	<b>0,323169</b>	<b>-0,450311</b>
SCZ3	<b>-0,734080</b>	-0,145387
SCZ4	<b>-0,692982</b>	-0,154439
SCZ5	<b>-0,705123</b>	-0,152518
SCZ6	<b>-0,382745</b>	-0,226834
SCZ7	<b>0,353729</b>	<b>-0,464589</b>
SCZ8	<b>0,647383</b>	<b>-0,367696</b>
SCZ9	<b>-0,486538</b>	-0,205303
SCZ10	<b>-0,579579</b>	-0,149763
SCZ11	0,184087	<b>-0494607</b>

	Faktor 1	Faktor 2
Expl.Var	2,933558	1,121709
Prp.Totl	0,266687	0,101974

**Tablica 2b.** - Usporedba pozitivnih stavova o cjeloživotnom učenju i različitim oblika učenja

OBLICI UČENJA	M <sub>1</sub> (niski poz. stavovi)	M <sub>2</sub> (visoki poz. stavovi)	t	df	p
FORMALNO	3,777070	3,873166	-1,22378	314	0,221951
NEFORMALNO	<b>3,665179</b>	<b>3,963836</b>	<b>-4,12998</b>	<b>325</b>	<b>0,000046</b>
INFORMALNO u inicijalnom obrazovanju	3,497863	3,578846	-0,94638	245	0,344887
INFORMALNO tijekom pripravnčkoga razdoblja	3,514965	3,559564	-0,56920	289	0,569661
INFORMALNO na radnome mjestu	<b>3,782004</b>	<b>4,040946</b>	<b>-4,28502</b>	<b>309</b>	<b>0,000024</b>
SAMOUPRAVLJANO	<b>3,623984</b>	<b>3,878788</b>	<b>-3,12578</b>	<b>327</b>	<b>0,001932</b>
REFLEKSIVNO	<b>4,310838</b>	<b>4,560878</b>	<b>-4,61615</b>	<b>328</b>	<b>0,000006</b>

p < ,05000

**Tablica 2c:** - Usporedba negativnih stavova o cjeloživotnom učenju i različitim oblika učenja

Oblici učenja	M <sub>1</sub> (visoki neg. stavovi)	M <sub>2</sub> (niski neg. stavovi)	t	df	p
FORMALNO	3,777778	3,869261	1,168415	315	0,243523
NEFORMALNO	3,751678	3,847143	1,281048	322	0,201099
INFORMALNO u inicijalnom obrazovanju	3,560976	3,539370	-0,253147	248	0,800365
INFORMALNO tijekom pripravnčkoga razdoblja	3,478545	3,603896	1,613216	286	0,107800
INFORMALNO na radnome mjestu	3,870221	3,928571	0,948237	310	0,343748

Oblici učenja	M <sub>1</sub> (visoki neg. stavovi)	M <sub>2</sub> (niski neg. stavovi)	t	df	p
SAMOUPRAVLJANO	3,753333	3,763258	0,118471	324	0,905768
REFLEKSIVNO	4,450216	4,429379	-0,375387	329	0,707614

p < ,05000

Usporedba pozitivnih stavova o cjeloživotnome učenju i različitih oblika učenja (*Tablica 2b*) pokazuje da nastavnici s iznadprosječnim (iznad aritmetičke sredine) pozitivnim stavom češće koriste neformalno, informalno učenje na radnome mjestu te samoupravljanu i refleksivno učenje. Kod negativnih stavova o cjeloživotnome učenju *t*-test (*Tablica 2c*) nije pokazao nikakvu statističku značajnost.

Positivan stav prema cjeloživotnom učenju ovdje podrazumijeva pretpostavku za osobno unaprjeđenje, kao i za opći društveni napredak, otvorenost učenju, ali i različitim načinima učenja. Stoga ne čudi ovaj podatak o korištenju različitih oblika učenjam, bilo da se radi o neformalnom, informalnom, samoupravljanom ili refleksivnom učenju. To upućuje na zaključak da su nastavnici s pozitivnim stavom spremni učiti u različitim prilikama koje im se pruže, samostalno istraživati teme koje ih zanimaju, ali i preispitivati svoj nastavnički rad. Suprotno od toga, nastavnici koji cjeloživotno učenje smatraju nečim što im je nametnuto izvana, poput nekakvoga trenda kao posljedice globalizacije, ne ističu se određenim odabirom oblika učenja. Usprkos tomu, na temelju statistički značajnih razlika glede pozitivnih stavova hipoteza je potvrđena.

Jedno drugo istraživanje o stavovima nastavnika o cjeloživotnom učenju provedeno je u sjevernom Cipru. Autori su dobili rezultate prema kojima nastavnici uglavnom vjeruju u korisnost obrazovanja i iako je kod njih prisutna osviještenost o vlastitim sposobnostima učenja, ne pokazuju znakovitu volju za učenjem (Uzunboylu i Hursen, 2013: 200). Prema rezultatima postoji pozitivna povezanost između stavova nastavnika o cjeloživotnome učenju i njihova poimanja kompetentnosti za isto (Uzunboylu i Hursen, 2013: 204). Autori su mišljenja da uzroci koji su doveli do ovakvih rezultata tek trebaju biti istraženi. Između ostaloga, zaključuju da treba raditi na motiviranju nastavnika za učenjem.

**Podhipoteza 2A:** Pretpostavlja se da postoji statistički značajna povezanost između nastavničkih stavova o cjeloživotnome učenju i nastavničke procjene o poticanju učenika na cjeloživotno učenje od strane hrvatskoga sustava odgoja i obrazovanja.

Tvrđnja „Smatram da hrvatski sustav odgoja i obrazovanja potiče učenike na cjeloživotno učenje“ postavljena je s namjerom da se prepozna u kojoj mjeri

nastavnici na temelju svojih stavova procjenjuju hrvatski školski sustav po pitanju promicanja cjeloživotnoga učenja.

**Tablica 2A.** - Povezanost između nastavničkih stavova o cjeloživotnome učenju i nastavničke procjene o poticanju učenika na cjeloživotno učenje od strane hrvatskoga sustava odgoja i obrazovanja

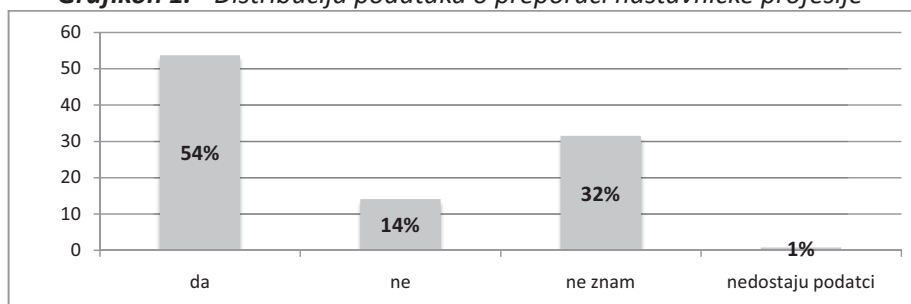
	Pozitivni stavovi	Negativni stavovi
POTICANJE CJELOŽIVOTNOGA OBRAZOVANJA OD STRANE HRVATSKOGA OBRAZOVNOG SUSTAVA	<b>0,196337</b>	-0,014186

Potvrđuje se i podhipoteza budući da se korelacija pokazala statistički značajna između pozitivnih nastavničkih stavova o cjeloživotnome učenju i nastavničke procjene o poticanju učenika na cjeloživotno učenje od strane hrvatskoga sustava odgoja i obrazovanja. Povezanost između negativnih stavova i poticanja učenika na cjeloživotno učenje negativna je, ali je niska i nije značajna.

Moguće je govoriti o tome da nastavnici s pozitivnim stavom prema cjeloživotnom učenju općenito imaju dojam da hrvatski sustav odgoja i obrazovanja potiče učenike u istom. Razlog vjerojatno leži u tome što se nastavnici smatraju dijelom tog istog sustava i kao takvi svojim pozitivnim stavom potiču učenike na rad i napredovanje.

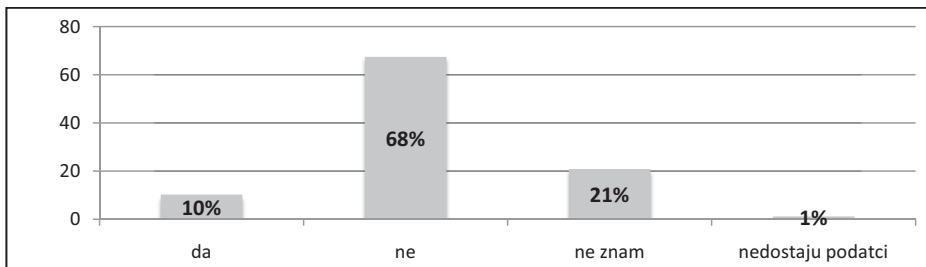
**Hipoteza 3:** Pretpostavlja se da postoji statistički značajna povezanost i razlika između različitih oblika učenja s obzirom na zadovoljstvo poslom. Hipoteza o zadovoljstvu poslom provjerila se pomoću odgovora koji su ispitanici dali na dva pitanja: „Biste li preporučili nastavničku profesiju drugima?“ i „Da imate priliku radno mjesto nastavnika/ce zamijeniti nekim drugim, nenastavničkim radnim mjestom, biste li to učinili?“. Ponuđeni odgovori bili su *DA*, *NE* i *NE ZNAM*, a raspodijelili su se na sljedeći način:

**Grafikon 1.** - Distribucija podataka o preporuci nastavničke profesije



Priložena distribucija pokazuje da bi tek nešto više od polovice (54%) nastavnika preporučilo svoju profesiju, oko trećine nastavnika o tome nema mišljenje, dok bi njih 14% prije nekoga odgovorili od takvoga profesionalnog odabira.

**Grafikon 2.** - Distribucija podataka o zamjeni nastavničkoga radnog mjesta



U *Grafikonu 2* je pak vidljivo da gotovo 70% nastavnika ne bi mijenjalo nastavničko radno mjesto za neko drugo nenastavničko. Može se pretpostaviti da se u ovome slučaju prijašnjim 54% nastavnika dodatno pridružio dio nastavnika koji nije znao ili izričito ne bi preporučio nastavničku profesiju. Naime 10% nastavnika tvrdi da bi prešli na neko nenastavničko radno mjesto, a njih 21% ostaje neodlučno. Vjerojatno je glavni razlog tomu taj što je nastavnicima donekle zajamčena sigurnost zaposlenja. Hipoteza je provjerena postupcima analize varijance i utvrđivanjem korelacije.

**Tablica 3a.-** Usporedbe različitih oblika učenja s obzirom na to bi li ili ne bi preporučili posao nastavnika

OBLICI UČENJA	df	F	p
FORMALNO	1/226	11,43567	0,000849
NEFORMALNO	1/235	3,12567	0,078366
INFORMALNO u inicijalnome obrazovanju	1/172	6,98868	0,008961
INFORMALNO tijekom pripravničkoga razdoblja	1/203	9,76168	0,002043
INFORMALNO na radnome mjestu	1/224	7,13546	0,008112
SAMOUPRAVLJANO	1/238	2,25695	0,134342
REFLEKSIVNO	1/241	3,12216	0,078500

$p < ,05000$



Prva analiza varijance (*Tablica 3a*) pokazuje da su statistički značajni rezultati dobiveni za formalno učenje i informalno učenje u svim fazama za one ispitanike koji bi preporučili zanimanje nastavnika. Na temelju toga može se zaključiti da je ova skupina nastavnika zadovoljna svojim sadašnjim nastavničkim poslom. I ne samo to. Rezultati koji pokazuju uključenost u formalno učenje te informalno učenje tijekom inicijalnoga obrazovanja i pripravničkoga razdoblja ukazuju na postojanje određenoga interesa za nastavničko zanimanje i prije zaposlenja, tj. na to da se u njegovo osposobljavanje krenulo donekle ciljano, sa željom za bavljenjem nastavničkim poslom u budućnosti.

**Tablica 3b.** - *Usporedbe različitih oblika učenja s obzirom na to bi li ili ne bi zamijenili radno mjesto.*

OBLICI UČENJA	df	F	p
FORMALNO	1/278	4,496560	0,034849
NEFORMALNO	1/284	3,417489	0,065548
INFORMALNO u inicijalnome obrazovanju	1/211	0,528971	0,467846
INFORMALNO tijekom pripravničkoga razdoblja	1/246	1,518288	0,219055
INFORMALNO na radnome mjestu	1/272	3,471816	0,063500
SAMOUPRAVLJANO	1/292	0,031644	0,858935
REFLEKSIVNO	1/295	1,776506	0,183607

$p < ,05000$

Druga analiza varijance (*Tablica 3b*) pokazala je da postoje statistički značajne razlike u oblicima učenja kod onih koji bi zamijenili radno mjesto nastavnika i onih koji ga ne bi zamijenili nekim drugim. Ta značajnost pokazala se samo kod formalnoga učenja. Nastavnici koji procjenjuju da više uče formalno ne bi promijenili radno mjesto nastavnika. Razlog tomu može biti to što su ispitanici koji su dali takav odgovor zadovoljniji formalnim oblicima učenja, s kojima su se susretali i susreću se više od ostalih nastavnika. Međutim, općenito gledano između ove dvije skupine ne mogu se razabrati velike razlike u odabiru procesa učenja. Možda bi razlike došle do izražaja kada bi se nastavnike detaljnije ispitalo i kada bi im se ponudilo konkretna zanimanja kojima bi oni eventualno zamijenili svoje radno mjesto.

Sljedećim postupkom utvrđivanja korelacije pokušat će se rasvijetliti ovo pitanje.

**Tablica 3c.** - Povezanost različitih oblika učenja i zadovoljstva poslom

	NASTAVNICI (NE) PREPORUČUJU SVOJU PROFESIJU	NASTAVNICI (NE) BI ZAMIJENILI SVOJE RADNO MJESTO
FORMALNO	-0,186419	0,138888
NEFORMALNO	<b>-0,190931</b>	0,157919
INFORMALNO u inicijalnome obrazovanju	-0,160911	0,050217
INFORMALNO tijekom pripravničkoga razdoblja	<b>-0,247342</b>	0,130081
INFORMALNO na radnome mjestu	-0,107982	0,150356
SAMOUPRAVLJANO	-0,146439	-0,026176
REFLEKSIVNO	<b>-0,268730</b>	<b>0,205108</b>
NASTAVNICI (NE) PREPORUČUJU SVOJU PROFESIJU	1,000000	<b>-0,626953</b>
NASTAVNICI (NE) BI ZAMIJENILI SVOJE RADNO MJESTO		1,000000

Izračunavanjem koeficijenta korelacije (*Tablica 3c*) pokazalo se da postoji statistički značajna negativna povezanost između preporuke nastavničke profesije i različitih tipova učenja. Ispitanici koji ne bi preporučili nastavničku profesiju drugima procijenili su da u manjoj mjeri uče neformalno, refleksivno i informalno za vrijeme pripravničkoga staža. Bez obzira što njihovi odgovori upućuju na određenu razinu nezadovoljstva, ovi nastavnici ne isključuju se u potpunosti iz procesa nastavničkoga učenja, već ponajviše odlaze na stručne skupove, seminare i sl. Određena nezainteresiranost može se prepoznati već tijekom pripravničkoga staža, gdje nisu vidljivi trud ili spremnost na informalno prikupljanje informacija za snalaženje u praktičnom nastavničkom radu, koji je barem tada bio novo i nepoznato okruženje za budućega nastavnika.

U posljednjem stupcu Tablice 3c vidljivo je da kod nastavnika koji ne bi zamijenili svoj posao postoji statistički značajna povezanost s refleksivnim učenjem. Stoga se može pretpostaviti da su nastavnici koji ne bi promijenili svoje zanimanje njime u većoj mjeri zadovoljni pa time i motiviraniji da ga obavljaju što bolje mogu. Smisljena je posljedica toga ta da se više trude i razmišljaju o tome kako poboljšati i unaprijediti nastavnički rad, a to čine, između ostaloga, procesima refleksivnoga propitivanja. Budući da su iz provjere proizišle određene statistički značajne povezanosti i razlike, hipoteza se smatra potvrđenom. U nastavku će ovi rezultati biti potkrijepljeni onima iz ranijih istraživanja o

zadovoljstvu nastavničkim poslom. Strugar je proveo opsežno istraživanje u šk. god. 1993./94. i 2010./11. koje je, globalno gledajući, pokazalo blagi porast postotka ispitanika koji bi preporučili učiteljsko zanimanje u tom vremenu. Usporedno s tim smanjio se postotak negativnih stavova (Strugar, 2012: 8). Istraživanje na istu temu proveo je u dva navrata i Radeka (1993. g. i 2004. g.). U istraživanju provedenom u drugoj polovici 2004. g. sudjelovalo je 708 nastavnika. Na pitanje bi li, kada bi im se ukazala prilika, prihvatili neki drugi, nenastavnički posao 62% ispitanika odgovorilo je negativno, a 34% pozitivno, što čini 1/3 ispitanih nastavnika (Radeka i Sorić 2006: 173). U istome istraživanju iz 1993. g. 67% preporučilo bi nastavničku profesiju, dok 33% nije bilo za daljnju preporuku (Radeka, 1993: 79). U istraživanju iz 2002. g., provedenom u nekoliko zadarskih škola, dobiven je sličan rezultat: 32% nastavnika izjavilo je da bi prihvatili nenastavnički posao (Mikulandra, 2002; prema Radeka i Sorić, 2006: 173). Iz svega navedenog može se zaključiti da je oko 60%, odnosno 2/3 nastavnika zadovoljno svojim poslom i isto toliko ne bi radilo nikakav drugi posao. Međutim, valja ponoviti da je 1/3 nastavnika, koja bi napustila nastavnički posao da može, ipak znatan udio nastavnika, a u istraživanju iz 2004. g. dokazano je da je to uglavnom zbog lošeg životnog standarda (radni uvjeti, društveni ugled zanimanja i vlastita kompetentnost) (Radeka i Sorić, 2006: 174). Uspoređujući podatke istraživanja provedenih prije i nakon 2000. g. u Hrvatskoj, dolazi se do poražavajućega pokazatelja da je postotak (ne)zadovoljnih nastavnika gotovo nepromijenjen i da je u tom periodu vrlo malo učinjeno za boljitak nastavničke profesije i općenito po pitanju sustavnoga poticanja motivacije nastavnika.

#### 4. Zaključak

Dobiveni nalazi svakako ne dovode u pitanje korektnost nastavnika u izvršavanju njihovih dužnosti i obveza, već mogu ukazivati na njihovu nemotiviranost, nezadovoljstvo ili dijelom preopterećenost poslom. Podatci pokazuju da bi tek nešto više od polovice nastavnika preporučilo svoju profesiju, a 68% ne bi zamijenilo nastavničko radno mjesto nekim drugim. Razlog tomu zasigurno nije taj što je ovaj dio nastavnika isključivo intrinzično motiviran za rad s učenicima. Jednom dijelu nastavnika vjerojatno odgovara i sigurnost namještenja ili pak vremenska organizacija nastavničkoga rada. Time se možemo vratiti zaključku da se intrinzična i ekstrinzična motivacija ne moraju nužno međusobno isključivati, već se može, primjerice, iz ekstrinzične motivacije razviti intrinzična (Stangl, n.d.: 1). Ekstrinzična motivacija može biti učinkovita, no uslijed prekomjernoga nagrađivanja vjerojatno će doći do smanjenja intrinzične motivacije (McLay i sur., 2015: 86). Nadalje, utvrđeno je da su kod nastavnika koji su intrinzično motivirani i imaju pozitivan stav prema cjeloživotnom učenju izraženi gotovi svi oblici učenja. Istovremeno, ti isti nastavnici smatraju da

svojom motiviranošću mogu "zaraziti" i svoje učenike te donekle smatraju da hrvatski sustav odgoja i obrazovanja njih i učenike podupire u cjeloživotnome obrazovanju. Spoznaje o međusobnoj povezanosti formalnih, neformalnih i informalnih oblika učenja, kao i o njihovim prednostima valjalo bi osvijestiti u samome sustavu obrazovanja budućih nastavnika, ali i prilikom usavršavanja postojećih nastavnika. Naime, hrvatskom školskom sustavu predstoji cjelovita kurikularna reforma, u kojoj će sudjelovati brojni stručnjaci i radne skupine sa svih razina obrazovne vertikale. Uspješnost njezina provođenja i progresivnoga rada upravo ovisi o motiviranosti nastavnika pa se osobe nadležne za vođenje obrazovne politike svakako trebaju usredotočiti i na motivaciju nastavnika jer ona, izravno ili ne, utječe i na motivaciju učenika za učenjem (Jesus i Lens, 2005: 120).

Iako je u istraživanju težište na oblicima cjeloživotnoga učenja, na samome kraju bit će istaknuta važnost nastavničke motivacije, stavova i zadovoljstva poslom općenito, što će biti potkrijepljeno i rezultatima istraživanjima iz istoga područja. Pritom se želi ponovno svratiti pozornost na Jesusovo istraživanje (integrativni model za istraživanje nastavničke motivacije) i važnost intrinzične motivacije: očekivanost uspjeha sintetizira efekte učinkovitosti i kontrolu rezultata rada, što bi značilo da je očekivanost uspjeha temelj nastavničke intrinzične motivacije jer su unutarnji motivi izravno povezani s percepcijom vlastitih profesionalnih kompetencija. Osim toga, što je izraženija osobna želja za nastavničkim radom, to će biti veća i intrinzična motivacija nastavnika (Jesus i Lens, 2005: 125). Karlı i İskender u svome su istraživanju, provedenom među učiteljima razredne nastave i predmetnim nastavnicima u turskoj pokrajini Sakariji, došli do zaključka da viša razina motivacije vodi do više razine zadovoljstva poslom, a to opet povećava odanost instituciji (Karlı i İskender, 2009: 2256). Nadalje, glede zadovoljstva poslom Bentea i Anghelache navode da se ono ispostavilo izrazito bitnim čimbenikom za implementaciju bilo kakve obrazovne reforme, uključivanja nastavnika u cjeloživotno učenje te za kvalitetu procesa učenja i poučavanja (Bentea i Anghelache, 2012: 167).

Da odgovornost za učenje i razvoj nastavničkih kompetencija ne leži isključivo na samim nastavnicima, vidljivo je i po zaključku autora Davisa i Wilsona: nastavnici sa snažnom željom i težnjom najmanje su sretni na svome radnom mjestu ako im njihova okolina (npr. ravnatelj) u pokušaju njihove realizacije ne pruža podršku (Davis i Wilson 2000: 350). Koliko značenje ima potpora vanjskih čimbenika, vidljivo je i iz istraživanja Hursena (2014). Intervjuirajući 30 osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika, on je došao do zanimljivih odgovora koji se tiču njihovih pogleda na cjeloživotno učenje. Većina je smatrala da bi se zasigurno u većoj mjeri posvetili profesionalnom usavršavanju i tako unaprijedili svoje cjeloživotno učenje kada bi bili češće

posjećeni od strane nadležnoga ministarstva za obrazovanje (Hursen, 2014: 5038). Po njima, ograničenost financijskih sredstava ima najviše utjecaja na njih kao cjeloživotne učenike, iza čega odmah slijedi nastavnička motivacija. Osim toga, u svrhu osnaživanja njihovih kompetencija za cjeloživotno učenje ispitanici su istaknuli da bi ustanove za obrazovanje nastavnika trebale oblikovati kurikulum koji će kod budućih nastavnika izgraditi pozitivan stav prema učenju. Spomenuto ministarstvo obrazovanja trebalo bi organizirati aktivnosti koje će povećati motivaciju nastavnika i ohrabriti ih u učenju (Hursen, 2014: 5039).

Rezultate navedenih istraživanja svakako treba uzeti s rezervom jer su ispitanici nastavnici iz različitih država i samim time razlikuju se po obrazovnim i društvenim kontekstima u kojima su stekli inicijalno nastavničko obrazovanje i po uvjetima u kojima rade. No bez obzira na takve činjenice, u konačnici je najbitnije podržati ih u razvoju vlastite kulture cjeloživotnoga učenja, za koju su svjesni – kako je i u jednoj od hipoteza već potvrđeno – da ju je potrebno stvoriti i razvijati i kod učenika.

## Literatura

26. Abercrombie, N.; Hill, S.; Turner, B. S. (2008). Rječnik sociologije. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
27. Bentea, C.-C.; Anghelache, V. (2012). Teachers' preceptions and attitudes towards professional activity, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 51: 167-171. Posjećeno 30. ožujka 2015., na [http://ac.els-cdn.com/S1877042812032776/1-s2.0-S1877042812032776-main.pdf?\\_tid=5678508a-ee7c-11e4-b670-00000aab0f02&acdnat=1430318032\\_dd82c08967caf659f2a9517b91d3f16a](http://ac.els-cdn.com/S1877042812032776/1-s2.0-S1877042812032776-main.pdf?_tid=5678508a-ee7c-11e4-b670-00000aab0f02&acdnat=1430318032_dd82c08967caf659f2a9517b91d3f16a).
28. Brinkmann, D. (2000): *Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung. Formen selbstgesteuerten Lernens*. Bielefeld: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit.
29. Bulajić, N. (1986). Andragoškodidaktički, psihološki i socijalno-ekonomski faktori kao determinante strukture i nivoa motivacije za učenje, *Andragogija*, 32: 105 - 114.
30. Davis, J.; M. Wilson, S.M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: effects on teacher motivation and job satisfaction and stress, *The Clearing House, A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73 (6): 349-353. Posjećeno 30. ožujka 2015., na <http://dx.doi.org/10.1080/00098650009599442>.
31. Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Posjećeno 18. lipnja 2008., na <http://www.faktenbericht.bmbf.de/pub/das-informelle-lernen.pdf>.
32. Erlacher, W.; Ossimitz, G. (2009). *Reflexion als schulische (Not-)Wendigkeit*. U: Krainer, K.; Hanfstingl, B.; Zehetmeier, S.: *Fragen zur Schule – Antworten aus Theorie und Praxis. Ergebnisse aus dem Projekt IMST* (str. 143-154). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
33. Europäische Kommission (2001). *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel. Posjećeno 20. srpnja 2009., na <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF>.
34. Griebhammer, S. (2005). *Zugänge zum Lernbegriff in der Erwachsenenbil-*

- dung – eine kleine gedankliche Einführung. Posjećeno 25. veljače 2009., na [http://www.dbbt.de/upload/DBBT\\_PDF/SG\\_Zugaenge\\_zum\\_Lernbegriff.pdf](http://www.dbbt.de/upload/DBBT_PDF/SG_Zugaenge_zum_Lernbegriff.pdf).
35. Häcker, T.; Hilzensauer, W.; Reinmann, G. (ur.) (2008). Editorial zum Schwerpunktthema „Reflexives Lernen“, *Bildungsforschung*. 5 (2): 1-4. Posjećeno 17. svibnja 2012., na <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/editorial/>.
  36. Hursen, C. (2014). Are teachers lifelong learners?, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (116): 5036–5040. Posjećeno 30. ožujka 2015., na [http://ac.els-cdn.com/S1877042814010866/1-s2.0-S1877042814010866-main.pdf?\\_tid=a8a907bc-00c6-11e5-9d61-00000aab0f27&acdnt=1432329073\\_e888dc77a0db6141e23403cbaacee4d4](http://ac.els-cdn.com/S1877042814010866/1-s2.0-S1877042814010866-main.pdf?_tid=a8a907bc-00c6-11e5-9d61-00000aab0f27&acdnt=1432329073_e888dc77a0db6141e23403cbaacee4d4).
  37. Jesus, S. N. de; Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation, *Applied psychology: An international review*, 54 (1): 119-134. Posjećeno 15. travnja 2015., na <http://sapiientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/1871/1/appliedpsychology.pdf>.
  38. Jurić, V. (2007). Školsko (formalno), neformalno i informalno obrazovanje. U: Previšić, V.; Šoljan N. N.; Hrvatić, N. (ur.): *Pedagogija. Prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, svezak 1. (str. 68-80) Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
  39. Jurišević, M.; Glažar, S. A.; Vogrinc, J.; Devetak, I. (n.d.), *Intrinsic Motivation from Learning Science through the Educational Vertical in Slovenia*. Posjećeno 20. srpnja 2012., na <http://www.self.ox.ac.uk/documents/Jurisevicetal..pdf>.
  40. Kayastha, D. P.; Kayastha, R. (2012). A Study of Job Satisfaction among Teachers, Higher Secondary School of Nepal, *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 1 (1): 41-44. Posjećeno 30. ožujka 2015., na <http://iaesjournal.com/online/index.php/IJERE/article/view/752/489>.
  41. Karslı M.; İskender, H. (2009). To examine the effect of the motivation provided by the administration on the job satisfaction of teachers and their institutional commitment, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 1 (1): 2252-2257. Posjećeno 30. ožujka 2015., na [http://ac.els-cdn.com/S1877042809003991/1-s2.0-S1877042809003991\\_main.pdf?\\_tid=6ac92962-ee7f-11e4-b904\\_00000aacb35e&acdnt=1430319354\\_4eee9faf92acbe5a709f80b6bbd40392](http://ac.els-cdn.com/S1877042809003991/1-s2.0-S1877042809003991_main.pdf?_tid=6ac92962-ee7f-11e4-b904_00000aacb35e&acdnt=1430319354_4eee9faf92acbe5a709f80b6bbd40392).
  42. Koch, L. (2008). Nichtquantifizierbare Lehrereigenschaften, *Odgojne znatnosti*, 10 (1): 23-38.

43. Kraft, S. (2002). Wenn viele vom Gleichen sprechen... - Annäherungen an die Thematik „selbstgesteuertes Lernen“. U: Kraft, S. (ur.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung (str. 16-30). Hohengehren: Schneider Verlag.
44. 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. Posjećeno 20. srpnja 2012., na [hrcak.srce.hr/file/86218](http://hrcak.srce.hr/file/86218).
45. McLay, M.; MyCroft, L.; Noel, P.; Orr, K.; Thompson, R.; Tummons, J.; Weatherby, J. (2015). Learning and learners. u: Avis, J.; Fisher, R.; Thompson, R. (ur.) Teaching in Lifelong learning. A guide to theory and practice (str. 79-108). New York: McGraw-Hill Education; Open University Press.
46. Müller, F. H.; Andreitz, I.; Palekčić, M. (2008). Lehrermotivation - ein vernachlässigtes Thema in der empirischen Forschung, Odgojne znanosti, 10 (1): 39-60.
47. Pastuović, N. (1986). Edukacijski pristup u razvijanju motivacije za rad, Andragogija, 32 (1-3): 29 – 34.
48. Pastuović, N. (1999). Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja. Zagreb: Znamen.
49. Petz, B. (ur.) (2005). Psihologijski rječnik. Zagreb: Naklada slap.
50. Radeka, I. (1993). Motivacija učitelja za permanentno usavršavanje, Metodički ogledi. 4 (1): 67-83.
51. Radeka, I.; Sorić I. (2006). Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika, Napredak. 147 (2): 161-177.
52. Rajić, V. (2012). Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformske pedagogije, Napredak. 153 (2) str. 235 – 247. Posjećeno 27. travnja 2015., na [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=123332](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=123332).
53. Recklies, D. (2001). Überblick über grundlegende Motivationstheorien. Posjećeno 10. ožujka 2009., na [www.themamanagement.de/pdf/Motivationstheorien.PDF](http://www.themamanagement.de/pdf/Motivationstheorien.PDF).
54. Rheinberg, F. (2004). Motivacija. Jastrebarsko: Naklada Slap.
55. Roberson, D. N. (2005). Historical Foundations of Self-Directed Learning, Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu. 7 (1): 75 – 86.



56. Siebertz, A. (2006). E-interview Motivation mit Christine Naber. Posjećeno 25. veljače 2009., na <http://www.wirtschaftswetter.de/archiv64/interview-naberlernenerwachsene.html>.
57. Smaller, H.; Clark, R.; Hart, D.; Livingstone, D.; Noormohamed, Z. (2000). Teacher Learning, Informal and Formal: Results of a Canadian Teachers' Federation Survey. NALL-Working-Paper br. 14. Posjećeno 18. lipnja 2015.g., na <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/14teacherlearning.htm>.
58. Stangl, W. (n.d.); Lernmotive und Lernmotivation. Posjećeno 25. veljače 2009., na <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MOTIVATION/Lernmotivation.shtml>.
59. Strugar, V. (2012). Želim li preporučiti drugomu svoje zanimanje?, Školske novine. 62 (8): 8.
60. Tarach, D. (2006). Das informelle Lernen in der beruflichen Erwachsenenweiterbildung (Doktorska disertacija, Sveučilište u Bremenu). Bremen. Posjećeno 13. travnja 2015., na <http://elib.suub.uni-bremen.de/diss/docs/00010557.pdf>.
61. Uzunboyly, H.; Hursen, C. (2013). Evaluacija nastavničkih stavova i poimanja kompetentnosti u pogledu cjeloživotnog učenja, Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 15 (3): 177-204. Posjećeno 19. ožujka 2015., na [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=164780](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=164780).

## THE CORRELATION BETWEEN TEACHERS' LIFELONG LEARNING FORMS AND THEIR MOTIVATIONS, ATTITUDES AND JOB SATISFACTION

**Summary:** *This paper is about lifelong learning of teachers, who form the last link in the educational system responsible for implementing the policy of lifelong learning. The teaching profession is, among others, characterized by a huge responsibility which includes the responsibility of teachers for their own learning and continuous professional development. The starting idea in the conducted research is to try to identify the learning habits of teachers themselves in the context where lifelong learning has become a generally accepted conception. The main assumption is that there is a connection between certain forms of lifelong learning and teacher motivation, attitudes and job satisfaction for their lifelong learning. The paper presents a survey conducted among Croatian language and literature teachers and class teachers in primary and secondary schools in the county of Zadar. The results show a statistically significant correlation between certain lifelong learning forms of teacher and their intrinsic motivation, positive attitudes about lifelong learning, and job satisfaction.*

**Keywords:** *informal learning, lifelong learning, reflexive learning, self-directed learning, teacher*