

Motivating Students to Learn is a Creative Act: A Qualitative Study on Teachers' Beliefs

Nataša Lalić-Vučetić and Slavica Ševkušić
Institute for Educational Research

Abstract

Studies conducted with constructivist and sociocultural approaches have shown that teachers' beliefs represent a filter through which teachers interpret phenomena within their practice. These beliefs significantly influence their behavior and they are linked to strategies applied in the classroom. The aim of this research was to broaden and deepen the understanding of teachers' beliefs about student motivation. The sample comprised 30 elementary school teachers from the wider area of Belgrade. Data were collected using the focus group method and the material was analyzed using qualitative thematic analysis. The results showed that teachers understood the importance of intrinsic motivation for learning and for encouraging student autonomy as one of the key motivational strategies. They were aware of their own responsibility and that motivating students is a creative act that depends on teachers' individual qualities, skills, and their attitude towards their profession. Bearing in mind that their own professional identity is threatened by the low value attributed to education in society, it becomes clearer how these circumstances can negatively affect the teachers' sense of agency. Generally, the results indicate that teachers should acquire knowledge about students' motivation more systematically and reflect more on their own beliefs. That is how teachers would become more flexible in relation to system demands and more confident in relying on their own resources and creativity in teaching.

Key words: elementary school; learning; motivation; motivational strategies, teachers' beliefs.

Introduction

The theoretical framework for understanding the connection between teachers' beliefs and activities comprises sociocultural and constructivist approaches in psychology,

which point to the fact that meanings used by actors are created and mediated in culturally defined practices (Bruner, 1990; Džinović, 2017). Research has shown that beliefs represent the individual subjective knowledge of teachers and primarily reflect their long-term, common-sense attitudes and expectations regarding learning and motivation, rather than being a reflection of knowledge based on research about these phenomena. Although knowledge and beliefs are intrinsically intertwined, the powerful affective and evaluative nature of beliefs makes them a filter through which teachers interpret novel phenomena (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Turner, Christensen & Mayer, 2009). Beliefs significantly influence teachers' behavior in the classroom, they are closely related to strategies applied in everyday professional life, and they shape the environment in which students learn (Berger, Girardet, Vaudroz & Crahay, 2018; Fives & Gregoire Gill, 2015; Levitt, 2002; Turner, Bogner Warzo, & Christensen, 2011).

Teachers' beliefs on what motivation is and which teaching practices are effective in developing motivation have proved to be long-lasting and stable (Pajares, 1992; Turner et al., 2009; Turner, 2010). Teachers form beliefs while preparing for the teaching profession as well as through their professional experience (Hornstraa, Mansfield, van der Veen, Peetsmaa & Volman 2015). Research has shown that teachers perceive student motivation as a stable characteristic that can predominantly be shaped by parents (Berger et al., 2018). They are aware of the importance of motivation and its implications for students' engagement, but they believe that their own influence is limited to creating engaging classroom activities. Teachers' beliefs about motivation can be divided into two broad categories: (1) beliefs about the application of intrinsic forms of motivation, such as taking into consideration students' interests, creating challenging tasks, and assigning individual projects; (2) beliefs about employing extrinsic forms of motivation, including praise, rewards, punishment, and grades (Reeve, 2009; Turner et al., 2011). Studies within this research tradition have typically been quantitative, although a number of researchers have long pointed to the need to employ qualitative approaches (such as case studies, narrative analyses, and biographical methods), given that such approaches better suit the nature of the phenomenon of motivation and could thus yield new insights (Pajares, 1992). What follows is an overview of the few qualitative studies on teachers' beliefs about motivation and their significance for teaching and learning outcomes.

Examining elementary school teachers' motivational strategies and the obstacles they encounter in their work, the authors in their research interviewed teachers who preferred strategies that encourage student autonomy and teachers who were more prone to applying controlling motivational practices (Hornstraa et al., 2015). The main results showed that the beliefs of teachers who supported student autonomy were in accordance with their preferred style and that they believed that this strategy yielded positive effects regardless of the perceived obstacles. Conversely, some of the teachers who applied controlling motivational strategies believed that supporting student autonomy was a desirable strategy, but they were unwilling to give up control.

The study showed that reasons for the incongruence between beliefs and practices in motivating students were mostly contextual in nature and that teachers applied controlling practices due to pressures from above (e.g., national testing and reaching national standards) as well as obstacles they observed at the school level (e.g., negative perceptions of student abilities and behavior, characteristics of students' families, and their motivation in class).

In a case study conducted with the aim of identifying the best strategies for motivating students to learn English as a second language, the authors found that teachers believed that no motivation strategy can be successfully applied without creating an interactive environment characterized by mutual assistance, engagement, and fun (Abdullah, Ghaffri & Yahuai, 2019). Games that suit students' interests were singled out as the most effective motivational strategy. Furthermore, teachers believed that the purpose of motivation was to inspire students to feel successful, to help them to set realistic goals in accordance with their abilities, and to monitor their progress.

A comparative study conducted with the goal of determining similarities and differences between the beliefs of teachers from different cultural settings was conducted in UK, the USA, and Russia (Hufton, Elliott & Illushin, 2003). The authors interviewed teachers who taught different subjects in high school. The results of the qualitative analysis showed that all teachers agreed on the following key factors of motivation: (a) support that parents give to their children throughout education and the high value parents ascribe to education; (b) relationships between teachers and students that are characterized by mutual appreciation and empathy; (c) students' interest in the subject; (d) the application of grading, rewards, and punishment.

Within the project entitled *Serbian Pupils' Motivation for School Learning* (Baucal, Babić Pavlović, Djurić, Tošković, Radišić, Stanković, Buđevac, 2009), one segment was dedicated to conducting a focus group study examining the beliefs, opinions, and experiences of students, teachers, parents, and school counselors regarding the nature and level of motivation for learning in high schools. The results of the analysis of teachers' personal theories about student motivation showed that teachers believed that students differed in their motivation for learning, that developing motivation in children should be the responsibility of parents, not teachers, and that parents showed a lack of respect for the teaching profession. Furthermore, teachers claimed that they possessed insufficient knowledge on motivation, that this knowledge was not acquired at university, and that motivational techniques exclusively depended on the teacher's personality and personal theories.

The consideration of the role of the teacher in developing students' motivation for learning raises a plethora of questions. What kind of teaching practice should be created? How do teachers understand motivational constructs? Do these constructs only serve to categorize students or are they perceived as motivational dimensions that are subject to teachers' reflections and changes (Murphy & Alexander, 2000)? If

teachers believe that they can indeed influence student motivation, what strategies yield optimal motivation? In other words, what knowledge and beliefs do teachers need to possess about the phenomenon of motivation in order to maximize their contribution to students' development?

Methodology

The goal of this research was to better understand elementary teachers' beliefs regarding student motivation for learning. Aiming to encompass different aspects of the phenomenon of motivation, we addressed the following research questions:

- (1) How do teachers define the concept of motivation for learning?
- (2) What factors affect student motivation?
- (3) What are the obstacles to motivating students to learn?
- (4) What motivational strategies do teachers use in the classroom?

The sample included 30 teachers (24 female) from four elementary schools within the central and wider area of Belgrade. The participants taught different subjects (history, geography, biology, Serbian, music, physics, chemistry, mathematics, and art). Their teaching experience ranged from 5 to 32 years. The teachers voluntarily participated in the research. The researchers contacted school counselors, who informed teachers about the type and goal of the research. Further communication with teachers who expressed interest in participating was personally conducted by the researchers.

For the purpose of data collection, we organized three focus groups (each including 10 teachers) at the Institute for Educational Research in Belgrade. The focus groups lasted two hours each. The interview guide included the research questions and one of the authors of this paper acted as the focus group moderator. Participants previously agreed to the researchers making audio recordings of the conversations (a total of 6 hours of recorded material), which were subsequently transcribed. The material was analyzed applying the hybrid technique of inductive and deductive qualitative thematic analysis (Braun & Clarke, 2006; Fereday & Muir-Cochrane, 2006). The analysis framework comprised categories defined according to the research questions. The inductive analysis was conducted by coding the transcribed material in order to identify the superordinate themes. We adopted the sentence as the unit of analysis but sometimes expanded the unit to an entire paragraph if it carried a meaning relevant to our research questions (categories).

In the coding process, one of the authors coded the entire material and created a coding scheme consisting of the initially identified superordinate and subordinate themes. Afterwards, the other author read the transcribed material and coding scheme and entered statements of agreement or disagreement with the proposed superordinate and subordinate themes, along with her suggestions for changes to the coding scheme. The themes were adjusted multiple times in order to best correspond to the codes and the raw material. Agreement on the themes and the corresponding codes between the two independent evaluations exceeded 80 %. The final list of themes within each

category was the result of negotiations and the harmonization of authors' opinions on themes that had caused dilemmas or disagreement. The process involved frequent re-analysis of the code scheme and the original statements of the participants in order to maximize the interpretive validity of our categorization.

Results

The results of the qualitative analysis are shown in the form of a matrix comprising the four previously defined categories and the themes within each category. The themes are listed hierarchically, in accordance with the number of codes by which they were identified (Table 1).

Table 1
The category and theme matrix

Defining the concept of motivation for learning	Student motivation factors	Obstacles to motivating students	Teacher motivational strategies
Students' feelings related to learning (27)	Teachers (106)	Systemic obstacles (50)	Teaching methods (87)
Motivated students' behavior and traits (27)	Class organization (55)	Teachers (42)	Teacher-student relationships (19)
Goal orientation, desire to succeed (11)	Classroom climate (43)	Students (29)	Learning environment (9)
Universal and immanent human phenomenon (6)	Parents/family (37)	Parents (19)	
	Student characteristics (26)	How education is valued in society and media (18)	
	Teacher cooperation (22)		
	Grading (9)		

How do teachers define the concept of motivation for learning?

Within the first category, we identified six themes. On the whole, our participants constructed two dominant discourses: the first, in which motivation was defined through specific behaviors, activities, and characteristics of students; the second, representing an elaboration of the general aspects of the phenomenon of motivation, regardless of the context. The examples of participants' narratives related to defining the concept of motivation are presented in Table 2.

² The numbers in brackets indicate the position of citations given in the tables.

Students' feelings related to learning. The participants most commonly defined motivation as an internal state, that is, a feeling, mood, desire or need of the student to learn. Motivation is associated with questioning or wondering, personal satisfaction and joy while learning, a desire to learn something new, and excitement about acquiring new knowledge [1]².

Motivated students' behavior and traits. The teachers listed the following activities as indicators of motivation: asking questions, commenting on the lesson, expanding the lesson by introducing new topics of interest to students, searching for data, establishing a link between the lesson and everyday life experiences, and the existence of a learning plan. Other indicators listed included learning outcomes, such as long-term retention of the most important parts of the curriculum and understanding what is being taught. Some of the typical nonverbal indicators of student motivation included eyes wide open, astonished facial expression, listening carefully, peace and quiet in the classroom, and eureka moments [2]. In terms of personality traits, the teachers described highly motivated students as well-mannered, hard-working, responsible, honest, and attached to the teacher.

Goal orientation, desire to succeed/ambition. Motivation was identified with students' aspirations and desire to succeed and to achieve set goals, which could be short-term (to get the highest grade) as well as long-term (to attain financial security and wellbeing through education). This theme included the teachers' statements that students with high academic achievement are *a priori* motivated and do not require particular support from the teacher, along with the belief that motivation is linked to students' confidence in their own abilities.

Immanent human phenomenon. This theme contained descriptions of motivation as a characteristic that is common to all people, regardless of the context in which it is manifested and whether it pertains to children or adults. In other words, motivation was defined as a universal human phenomenon, a mechanism of existence [3].

Table 2

Teachers' narratives related to defining the concept of motivation

[1] *I see motivation, specifically in the classroom context, as a desire to learn something new.*

[2] *I remember her facial expression, those big eyes, and the joy when she is learning something new. I was no longer her teacher, but our paths crossed during competition preparations and she kept that joy alive, which is rare.*

[3] *Life itself is a motive. Motivation is something you cannot live without, something no one can live without.*

What factors affect student motivation?

We identified eight themes/factors that teachers believed could contribute most to student motivation. Having in mind the number of codes on which the first two themes were based and identified, we assumed that teachers believed that encouraging student motivation was predominantly within their sphere of influence. The examples of participants' narratives are presented in Table 3.

Teachers. Our participants mostly discussed motivation skills that they defined as a set of verbal and nonverbal teacher behaviors. They provided examples of behaviors aimed at inciting interest, questioning, and wonderment in students (e.g., specific stress patterns in speech, using particular phrases, and combining loud and quiet speech). Our participants emphasized that these are skills similar to the ones used by actors, thus equating the classroom with a theatre stage and teachers' behavior with a public performance. Also, they highlighted skills related to carefully observing students and analyzing their needs, interests, and moods, which should serve as a foundation on which the teacher can build students' initial interest [4]. However, they insisted that this alone was not enough and that they found it necessary to possess the skill of "nurturing" these moments of awakened interest, that is, to maintain student motivation. Listed as almost equally important were teachers' personality traits, such as openness and readiness to accept criticism, whether from colleagues or from students. They stated that teachers are expected to suppress their ego when working with students and to admit that they do not know everything. They believed that teachers are expected to be energetic, enthusiastic, charismatic, and optimistic, to have a good sense of humor, and to display kindness and humanity. It is also important for a teacher to be creative, a bit playful ("silly"), and willing to step outside the standard role of the teacher, from time to time.

Teachers' education, professional development, and work experience were identified as important motivational factors. Hence, according to our participants' statements, a teacher should never stop learning and working on class plans, since improvisation is not allowed [5]. Teachers' education should primarily focus on pedagogical content and knowledge, didactics, and teaching methods. Likewise, our participants ascribed importance to specific knowledge and skills, including proficient use of new educational technology. A significant participants' narrative is about teachers' love for their profession, viewing their profession as a mission, and "a sense of pride that teachers derive from this role" [6]. Teachers believed that "being a good teacher" was an innate disposition and that an unmotivated teacher could not be an important motivation factor for students. Likewise, our participants believed that teachers' motivation should not be limited to teaching and grading but should include dedication to addressing students' personal issues.

Table 3

Teachers' narratives related to the teacher as a motivation factor

[4] *How you speak is important. How you address them is important. How you read a text... They study you and you study them...*

[5] *A teacher who works with children and wants to motivate them needs to work really hard. It is life-long learning. In a sense, it is hard because you always have to dig further... It is up to the teacher to decide whether to do things routinely and be indifferent or to keep on learning.*

[6] *You are truly lucky if you are the one in a thousand who can say – this is my mission, this is my job.*

Class organization. This theme refers to diverse teaching methods, media and techniques, principles of teaching, and characteristics of teaching content used to

trigger motivation for learning (Table 4). Our participants listed approaches to teaching that fall within the vast spectrum of active learning and principles that help encourage intrinsic motivation. The teaching methods included research projects, experiments, discovery learning, play, and forms of learning that encourage group analysis, discussions among students, and working on public presentation skills. They identified the following principles as most important: mapping basic concepts in each school subject, creating a link between school learning and everyday life, with the goal of acquiring functional knowledge, respecting students' different abilities and interests, etc. [7; 8]. The participants believed that the key characteristics of the teaching content include the potential to elicit emotions in students and to suit students' interests [9].

Table 4

Teachers' narratives related to class organization as a motivation factor

[7] *Preparing for these lessons means that you have to think about every child in every class. You need to introduce different media and techniques and modern presentation methods.*

[8] *Whatever you teach, you have to touch upon the basic ideas in the field. Thus, when children complete one level of education, they need to understand the main idea of your subject in order to get the full picture. Children often cannot see the trees for the forest.*

[9] *You cannot avoid expressing emotions related to the content. Other subjects can also involve excitement about discoveries, literature in particular.*

Classroom climate. We identified this theme based on the teachers' narratives about the quality of relationships between teachers and students, and students' relationships in class (Table 5). The teachers believed that a supportive social context is an important prerequisite for student motivation. Such contexts are characterized by empathy and offering support to students in order to create an atmosphere in which students can communicate freely, without being afraid of making mistakes [10]. Furthermore, the teachers highlighted the importance of setting boundaries in mutual relationships and adhering to previously defined rules [11]. In terms of relationships among students, our participants stated that cooperation and mutual helping are desirable forms of behavior. Also, successful peers can serve as role models, especially for children who lack confidence in their abilities. Our participants pointed out the importance of a positive atmosphere during the learning process, pedagogical optimism, frequent use of praise ("children should never be scolded"), and encouraging self-confidence and feelings of responsibility in students [12].

Table 5

Teachers' narratives related to the classroom climate as a motivation factor

[10] *For me it is important to make them feel free to speak their mind, even if they are wrong, if their answer is wrong.*

[11] *I think that it has to do with establishing rules, so to speak, the first time you enter the classroom. It is not just the way you teach, but the way you treat them... they need to know the boundaries.*

[12] *You should always support them... Something else that parents have to know and is most important is that children should gain that self-confidence regardless of their profile or social class.*

Parents. They were perceived as a factor that could influence student motivation in two ways (Table 6). Primarily, the family should build a foundation for developing motivation in students by continuously supporting and encouraging children to learn, especially through values that parents themselves foster in the context of frequent and meaningful communication with their children. Accordingly, our participants symbolically described family as the context that should provide children with “roots and wings” [13]. The second way is the establishment of effective cooperation between parents and teachers. The participants found it crucial for parents to support teachers’ authority and to get involved in organizing and realizing important school activities [14].

Table 6

Teachers’ narratives related to the parents as a motivation factor

[13] *Motivation comes from home, from the primary family. You can easily see in the classroom that students have certain backgrounds and then you wonder about the differences that make some children motivated and others not. I think that family is the key.*

[14] *Motivation depends a lot on the parent-teacher relationship. It is important that parents do not tell the child “the teacher is wrong”.*

Student characteristics. Students’ ages and characteristics were recognized as the most important factors in motivation for learning (Table 7). The teachers believed that motivation and joy during learning are more intense at a younger school age, after which they decrease in intensity [15]. Although the teachers described the will and desire to learn as innate, they emphasized the importance of upbringing and acquiring traits and skills that are crucial to successful learning: responsibility, independence, self-confidence, time-management, planning, and learning strategies [16].

Table 7

Teachers’ narratives related to student characteristics as a motivation factor

[15] *I have concluded that excitement about learning something new is much more observable in children at a younger school age. I often wonder, what is happening to these children???*

[16] *Students who shows interest are, above all, well-mannered. They are responsible. They are tidy and hard-working. They follow some sort of a system when writing papers.*

Cooperation among teachers. This was considered to be an important motivational factor for multiple reasons (Table 8). It enables teachers to share opinions on methods and techniques they use in teaching in order to motivate students, to observe another teacher’s classes and learn from one another, and to offer one another support in solving the problem of student motivation. As a special quality of cooperation among colleagues, the participants mentioned “the combination of experience and youth”, that is, more experienced and skilled teachers were seen as sources of motivation and knowledge. Mentorship, teachers’ councils, and cooperation among teachers in different grade levels were listed as possible forms of cooperation. Exchanging ideas and connecting via different social networks, bases, and websites (e.g., Knowledge Base, Creative School) were considered effective, but our participants emphasized that this form of collaboration is highly uncommon [17; 18].

Table 8

Teachers' narratives related to the cooperation among teachers as a motivation factor

[17] *All we need to do is exchange experiences.*

[18] *When I enter the teachers' lounge and sit down, I first listen to everyone and try to see whom I can ask something... You can see who is open to it... But anyway, it is nice to share with one another our attitudes, thoughts, and views... we rarely meet like this.*

Grading. Our participants believed that grades can constitute one of the key sources of motivation, provided that grading meets certain conditions (Table 9). Above all, they found it crucial for the teacher to explain the grading criteria right away in order for students to accept each grade without any issues. Furthermore, they stated that the teacher needs to be consistent, in order to make grades maximally objective indicators of students' knowledge, while also taking into consideration students' efforts [19].

Table 9

Teachers' narrative related to grading as a motivation factor

[19] *I think that children value consistency and justice. When a child asks questions, that child should get an A, because that means that he or she truly understood what you were talking about and there are no problems in the sense that others would ask why he or she got an A. This is a very clever way to encourage intrinsic motivation and make children perceive a grade as more than just a grade.*

What are the obstacles in motivating students to learn?

Within this category, we identified six groups of obstacles teachers face when motivating students to learn. According to the number of codes, the most common obstacles stemmed from flaws in the education system, followed by obstacles arising from unprofessional teacher behavior and relationships among teachers. Some teacher narratives on the different obstacles in motivating students are presented in Table 10.

Systemic obstacles. These obstacles are related to the ways education policies are formulated in the following domains: grading, curriculum, hiring practices, evaluation of teachers' work, and teachers' professional development. According to our participants' opinions, the grading system does not motivate students because descriptive grading has been reduced to a formality and the new law on education goes in favor of grading "too often", with a prescribed mandatory number of grades. Thus, the teachers claimed to be forced to contrive solutions for encouraging intrinsic student motivation through grading [20]. Difficulties related to the curriculum included an emphasis on encyclopedic knowledge and a too extensive and fragmented teaching content that represents an obstacle in planning interesting lessons. Some of the major problems included teachers' indefinite employment contracts and principals' obligation to choose candidates exclusively from the so-called "list of redundant staff", which makes it difficult to select teachers according to teaching quality. Furthermore, our participants pointed out the lack of legal regulations that would enable providing financial rewards in accordance with teaching quality and give teachers promotion opportunities. Together with low pay, these factors undermine teachers' work motivation. The teachers reported

being dissatisfied with the quality of professional development programs, finding that participating lecturers lack practical experience and offer no new insights, while seminars designed by peer teachers receive little support from the system.

Obstacles stemming from the teacher. Teachers' emotional burnout was the most commonly mentioned obstacle to successfully motivating students. Our participants found that the main reasons for this state included spending too much time working with low-achieving students and dealing with students' personal problems, mostly because teachers felt incompetent for that kind of work. They were further troubled by the lack of cooperation and respect among teachers. According to their statements, they rarely get together to discuss problems related to student motivation and other important topics, and they feel "isolated" in their work. Older teachers found their younger colleagues insufficiently open to cooperating with more experienced colleagues and learning from them, while younger teachers stated that their older colleagues find it hard to accept new technologies.

Obstacles stemming from students. The participants largely agreed that new generations of students are significantly different in comparison to earlier generations. We identified two different views on the quality of these changes. According to the first view, new generations of students ascribe lower value to learning and knowledge, they do not like school, they do not know how to learn, and they live much more comfortably than earlier generations. Students' interest is short-lived, they are mostly motivated by grades, and enjoyment in learning is not accepted among peer groups at an older school age, since a student who works hard can be characterized as a nerd. According to the other view, students are now smarter and more educated, largely due to the availability of new technologies, which is why teachers often have the feeling that students know more than they do. The fact that students are overwhelmed by content from various media makes school materials uninteresting.

Parents as a source of obstacles. Parents' insistence on high academic achievement, regarding grades as the main motive for learning, unrealistic expectations and ambitions, and intense parental pressure represent major sources of difficulties for teachers. An additional problem arises from the fact that there is an increase in the number of divorced parents, which is why the family has become an unstable and insufficiently stimulating context for learning and growing up. Due to personal problems, parents do not give enough love and time to their children. Often, they only show interest in their child's school responsibilities and progress at the end of the school year. A particular problem for teachers are parents who "meddle too much in teachers' work", "lack confidence in teachers, do not offer them support, and do not respect them enough".

How education is valued in society and media. The obstacles the teachers mentioned within this theme reflect their need for greater social support and their awareness of the explicitly negative view of their profession among the public. Our participants spoke about the image of "pitiful, poor, financially degraded educators", as portrayed in the

media. They emphasized that respect and reputation in society are more important for teachers than salary. Namely, the main issue with teachers' negative image in society is that degrading their profession undermines their authority with students [21].

Table 10

Teachers' narratives related to obstacles to student motivation

[20] *Our grading system does not motivate students; it is terribly rigid. We get stressed when we cannot use numeric grades, we start to panic. For example, we have adopted descriptive grading in the first grade and the nice idea of getting a description has been reduced to a formality. Even the parents' reaction – alright, you have told me everything, but what grade is that?*

[21] *Our dignity needs to be restored, if at all possible, but we cannot do it on our own. Society needs to do it, because it has ruined us, totally degraded us, and it now needs to get us back on the right track. To put it simply, we now have a bad image and we have become the epitome of everything that is negative.*

What motivational strategies do teachers use in the classroom?

We asked the participants to describe one of their classes in which they noticed students were particularly interested in the subject: what did their preparation for class encompass, what did they do, and what did they expect their students to do? Our goal was to discover teachers' goal-oriented behavior patterns, that is, to see how they plan their motivational strategies. The teachers discussed the following elements of their strategies: teaching methods, teaching principles, their relationship with students, and characteristics of the environment in which learning takes place. Examples of the teachers' narratives on motivational strategies in the classroom are presented in Table 11.

Teaching methods. Our participants emphasized the effectiveness of thematic teaching, group work, problem-based learning, experiments, play, and peer teaching. Thematic teaching was identified as one of the most successful education reform solutions. Our participants stated that this approach should be systemically introduced into the national curriculum. They found problem-based learning to be suitable only for a limited number of subjects (e.g., physics and mathematics), while play as a teaching method was deemed universally applicable, regardless of the subject [22]. In relation to peer teaching, the teachers reported encouraging students to explain topics to one another, devise tasks and test questions, and assess one another [23]. Our participants ascribed great significance to using questions in teaching and claimed to use intellectually stimulating questions in order to motivate students to engage in discussions and argumentation. Likewise, they reported encouraging students to ask questions, stating that these questions allow them to determine whether students understood the lesson. Moreover, they reported rewarding such student questions with the highest grade, with the goal of encouraging intrinsic motivation. Within this theme, the participants discussed the effects of the application of different methods while teaching, which serve as “a surprise factor”, “a moment of rousing”, and “a strong impression”, when they “want to grab their students' initial attention”. For this purpose, they reported using movies and stories with confusing, absurd or unexpected elements

[24]. In terms of teaching principles, the participants mentioned correlating different subjects in order to help students summarize what they had learned and see it as a whole, establishing links between school learning situations and everyday life, and the principle of mapping the key ideas. Based on their own experience in applying the aforementioned approaches, the teachers concluded that class duration needs to be adjusted to suit specific situations, as well as students' needs.

Teacher-student relationships. Describing mutual interaction in the classroom, our participants listed characteristics of their communication with students: providing support, acknowledging students' feelings, and encouraging students to freely express their opinions while providing argumentation for their views. Furthermore, they claimed to build relationships based on mutual trust, which requires the teacher to be open and willing to talk about topics that include students' personal problems and experiences, with the goal of helping them to relax. For this purpose, the teachers reported using humor and identified it as an important "spice" or element of teaching.

Learning environment. To create a classroom situation that motivates students to learn, our participants reported changes they had made to space organization, in accordance with their belief that everything that allows students to break away from routine can be motivating, for example, sitting on the floor, sitting in a circle, moving students who are not motivated from desks at the back ("where they usually sit") to the front rows, and having classes in other school facilities ("the library as a context for awakening motivation").

Table 11

Teachers' narratives related to motivational strategies in the classroom

[22] *The key word in all of that is play. Yes, we play in class. We play guessing games, I call it a festival or quiz and then they say let's play. It is not a game at all. They think it is, and you have created this illusion that it is a game. That is what I do during lab work.*

[23] *I motivated students by letting them devise their own tests. So, I would choose two students – one with higher and one with lower achievement, and they would make the test. As my colleague often says, maybe I was naïve and I trusted them too much, but I do not regret trusting them. I do not think that it is so terrible if they revealed a question to other students, that is a sign of friendship, at least they will learn how to answer that question.*

[24] *To keep their attention I purposefully make a mistake when asking a question. Then I say: "Where did I make a mistake?" or "Which word does not belong here?" That way I make them listen to me.*

Discussion

The results of our research showed that teachers understood that motivation for learning was important, not only for academic achievement but also for children's general personality development, their ambitions and interests. Although it could be said that the participants' beliefs were predominantly based on their everyday experience in working with students and that they predominantly intuitively understood the complex and dynamic nature of motivation, their narratives also contained important concepts that the literature links to this phenomenon, including universality, intensity, duration,

and goal orientation (Ames, 1992; Murphy and Alexander, 2000; Wentzel & Brophy, 2014; Pintrich, 2000). On the one hand, the teachers conceptualized motivation as an individual difference variable and they believed that it is partly innate. Likewise, they were aware of the power of different external factors (parents, teachers, school environment characteristics, and peers). They pointed out the quality of interpersonal relations in teaching, which is in line with the theoretical definition of motivation as a relational construct and the idea that in the context of school learning, motivation should not only be viewed as the starting point but also as a result of teaching as an interactive process, as an intersection of different discourses, communication, and co-construction of knowledge, meaning, beliefs, and values, both implicit and explicit (Lalić-Vučetić, 2015; Palekčić, 1985; 2005).

In their definitions of motivation for learning, the participants primarily focused on intrinsic motivation and its manifestation in the school context. They described the profile of a motivated student through behaviors that theories of motivation have recognized as the phenomenon of flow, a state in which a person is completely absorbed in an activity and enjoys it (Csikszentmihalyi, 1990). Although intrinsic motivation is important to all actors who participate in education, as a natural source of learning and achievement that can be systematically encouraged, weakened or even ruined by parental and teaching practices (Ryan & Stiller, 1991; Ryan & Deci, 2000), it is equally useful for teachers to understand the significance and potential of different forms of extrinsic motivation (Lalić-Vučetić, 2007). Also, research has shown that people with highly developed intrinsic motivation can perceive external limitations as challenges that drive them to become even more engaged in internal activities (Brophy, 2004; Harter, 1981; Palekčić, 1985). Our participants reduced the discussion about extrinsic motivation to grades and the problem of their prominent place in the value system throughout education. They believed that grades can be an important motivation factor if they meet certain criteria, but that the rigidity of the Serbian education system in terms of grading reduces this measure to a mere formality. Teachers in countries with a different cultural heritage also perceive grading as a controversial means of motivating students, since the desire of some students to get good grades could be a replacement for much more valuable learning outcomes, such as understanding lessons, acquiring knowledge, and developing skills necessary for achieving future goals (Hufton et al., 2003).

The teachers were aware of the importance of their own role in the development of student motivation. They understood that their own personality and behavior represent a model for students. They described teachers who are successful in this domain as open to learning and new experiences, flexible, tolerant, enthusiastic, and skilled at verbal and non-verbal communication. Although they stated that high-quality formal education and continuous learning are necessary for acquiring motivational skills, they ascribed great importance to talent and innate aptitude for the teaching profession. This narrative reflects the essence of the concept of *pedagogical tact*, which is largely neglected in contemporary literature and practice. As a construct, pedagogical tact

surpasses professional knowledge and skills and includes categories such as the way of being, consciousness, and teachers' attitude towards their profession (Palekčić, 1999).

The participants focused on two key aspects of their work: class organization and creating a positive classroom climate. Based on strategies they suggested, it can be concluded that they recognized the importance of student autonomy for motivation. Numerous studies conducted within self-determination theory have confirmed the positive effects of two broad groups of teaching strategies – *encouraging student autonomy and interpersonal involvement* – on stimulating the internal locus of control and intrinsic motivation, improving students' self-confidence, the sense of one's own competence, and engagement in classroom activities (Ntoumanis, 2005; Ryan & Deci, 2000; Skinner & Belmont, 1993; Seifert & O'Keefe, 2001). Moreover, the participants stated that, in practice, they insist on using materials that are relevant to students, linked to everyday life as well as other school subjects and selected in accordance with students' individual abilities and interests. Still, they described the application of these principles and strategies as a major challenge in their teaching practice, due to the overly extensive curriculum, which is in line with the statements of participants of other studies conducted in Serbia (Baucal et al., 2009; Lalić-Vučetić, 2007; 2015).

Another major challenge the participants in our research mentioned was related to working with students who have personal or family issues. They stated feeling insufficiently competent to offer that kind of support. Research in other settings also showed that the lack of job satisfaction and emotional burnout in teachers arise as consequences of the increased demands of working with students that have behavioral problems or come from socially deprived environments (Browsers & Tomic, 2000; Pernjek & Matić, 2015). At the same time, our participants stated that they viewed offering this kind of help and support to students as something that gives meaning to their everyday work. This finding indicates that acquiring counseling skills should become a part of teachers' professional development programs, in order to increase their sense of competence and decrease stress.

The participants perceived parents as a primary resource in developing student motivation. Similar teachers' beliefs can be found in other research results (Berger et al., 2018). Parents who offer plenty of support, maintain close emotional relationships with their children, and encourage them to be independent, represent a powerful predictor of students' success, high self-confidence, and high motivation (Deci & Ryan, 1985; Gonzalez-DeHass, VILLEMS & Holbein, 2005; Grolnick, Ryan & Deci, 1991). Although the teachers were aware that cooperation with parents is important for student motivation, they were ambivalent towards ways of including parents in school processes. In other studies conducted in Serbia, teachers also expressed dissatisfaction with their cooperation with parents (Džinović, 2017; Teodorović, Ševkušić, Džinović & Malinić, 2020). This view of cooperation between parents and school from the perspective of teachers is partly understandable, having in mind that at the system level, there is a formal framework that defines the rights and roles of parents, but does not define the ways that teachers can form that partnership and participate in it.

When it comes to students, the participants expressed the belief that responsibility, independence, perseverance, and interest in school activities are very important for encouraging motivation, as documented in the literature (Hamre & Pianta, 2001; Lalić-Vučetić, 2007). Similarly, student age was singled out as an important motivation factor. There is a plethora of research evidence on age trends that points to a progressive and significant decrease in intrinsic motivation during education. The origins of these trends are explained by developmental characteristics, such as an increase in peer influence and out-of-school interests, and the more frequent use of external incentives and the increasing importance teachers, students, and parents ascribe to grades and test results (Corpus, McClintic-Gilbert & Hayenga, 2009; Eccles & Midgley, 1989; Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001; Lalić-Vučetić, 2015; Lepper, Corpus & Iyengar, 2005; Suzić, 2006; Tzuriel, 1989)

Obstacles most commonly mentioned by the participants related to factors at the system level, ranging from inadequately and rigidly formulated regulations that are not “sensitive” to the specific features of the school context, to the lack of systemic solutions in different areas of their work. They stated that a desirable systemic response would involve offering greater support for their initiative and creativity, both at the macro level and at the school level. The teachers were dissatisfied with the quality of initial education and professional development programs. In their words, those programs are “too theory-oriented”, “detached from practice” and they do not offer enough knowledge on motivational strategies. Research results about initial teacher education in Croatia (Koludrović, & Reić Ercegovac, 2015) suggested that organizing classes based on connecting theoretical knowledge with practical skills, in a way that a significant portion of students’ obligations is realized through practical and field classes, could largely motivate students to take responsibility for their own learning and encourage them to have greater autonomy in their work.

The lack of teachers’ cooperation within schools, which was perceived as another major obstacle, made our participants feel “isolated” and “left to fend for themselves”. In conditions of isolated work, successful teaching practices that contribute to student motivation are insufficiently visible to other colleagues, who could use those ideas and practical solutions to improve their own teaching and their own personal development (Fullan & Hargreaves, 1996; Ševkušić & Stanković, 2012). Also, the lack of mutual help and support among colleagues in the face of numerous dilemmas, and the lack of recognition for successful work contributes to maintaining the sense of professional insecurity.

Conclusion

The results of the research conducted on a sample of elementary school teachers showed that teachers were aware of their own responsibility in developing student motivation. They viewed motivating students as a creative act that depended on teachers’ individual qualities, on skills acquired during their professional development, along with their attitude towards their profession and the characteristics of the context within which they teach.

Generally speaking, teachers in Serbia need to acquire knowledge about motivation and ways to motivate students and to get acquainted with the results of the latest studies in this field in a more systematic way. Additionally, increased awareness and reexamination of implicit beliefs could help teachers become more flexible in relation to system demands, more resilient to unrealistic parent expectations, and more confident in relying on their own resources and creativity in teaching. Their efforts could be facilitated by devising curricula that focus more on lessons that are relevant and better suited to students' abilities and interests. Likewise, teachers should receive continuous support, since research has shown that there are both direct and indirect correlations between student motivation and the support teachers receive from the system, institutional conditions, school administration, and their colleagues (Pernjek & Matić, 2015).

Having in mind that our participants' statements included reports on feeling that their own professional identity had been jeopardized and that the teaching profession was less valued in society, it becomes more evident that these circumstances can negatively affect the teachers' sense of agency. This raises some important questions for future research. How much do teachers truly see themselves as agents of change? How much do they believe that improving their knowledge and skills can help them become key factors in an educational context in which all students are motivated to learn? Finally, how are their beliefs reflected in the motivational strategies applied in the classroom? To provide answers to these questions, we need more comprehensive studies conducted on larger samples, using other qualitative techniques, such as in-depth interviews and ethnographic research involving observations of teaching practices that would examine the relationship between teachers' behaviors and beliefs.

Acknowledgement

This research was funded by the Ministry of Education, Science, and Technological Development of the Republic of Serbia (Contract No. 451-03-68/2021-14/200018)

References

- Abdullah, M., Ghafri, H., & Yahyai, K. (2019). A Qualitative Study on the Best Motivational Teaching Strategies in the Context of Oman: Perspectives of EFL Teachers. *English Language Teaching*, 12(3), 57-64. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n3p57>
- Baucal, A., Babić Pavlović, D., Djurić, V., Tošković, O., Radišić, J., Stanković, D. Buđevac, N. (2009). *Školska motivacija učenika u Srbiji* (unpublished scientific report). Belgrade: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Berger, J.-L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Crahay, M. (2018). Teaching Experience, Teachers' Beliefs, and Self-Reported Classroom Management Practices: A Coherent Network *SAGE open*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244017754119>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Lawrence Erlbaum Associates, publishers: London. <https://doi.org/10.4324/9781410610218>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Retrieved from https://www.academia.edu/24729735/Bruner_Acts_of_meaning
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row. Retrieved from https://mktgsensei.com/AMAE/Consumer%20Behavior/flow_the_psychology_of_optimal_experience.pdf
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S., & Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 154–166. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.01.001>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The General Causality Orientation Scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109–134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Džinović, V. (2017). Uverenja nastavnika matematike i prirodnih nauka o inovacijama u nastavi – kvalitativna studija [Mathematics and science teachers' beliefs about innovations in teaching – a qualitative study], *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 49(1), 31–54. <https://doi.org/10.2298/ZIP11701031D>
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, 3, 139–181. New York: Academic Press.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: a hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Fives, H., & Gregoire Gill, M. (Eds.) (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Fullan, M., & A. Hargreaves (1996). *What's Worth Fighting for in Your School*. New York: Teachers College Press.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99–103. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3–13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.3>
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychol.* 83(4), 508–517. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300–312. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300>
- Hornstra, L., Mansfield, C., van der Veen, I., Peetsmaa, T., & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: the role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*, 18 (3), 363-392. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9189-y>
- Huften, N., Elliott, J., & Illushin, L. (2003). Teachers' beliefs about student motivation: Similarities and differences across cultures. *Comparative Education*, 39(3), 367–389. <https://doi.org/10.1080/0305006032000134427>
- Koludrović, M. & Reić Ercegovac, I. (2015). Academic motivation in the context of self-determination theory in initial teacher education. *Croatian Journal of Education*, 17 (1), 25-36. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1488>
- Lalić-Vučetić, N. (2007). *Podsticanje učenika nagradom i pohvalom* [Inciting students by praise and reward]. Belgrade: Institut za pedagoška istraživanja. Retrieved from <http://147.91.1.154/handle/123456789/389>
- Lalić-Vučetić, N. (2015). *Postupci nastavnika u razvijanju motivacije učenika za učenje* [Teachers strategies in developing students motivation for learning] (Doctoral dissertation). Belgrade: Filozofski fakultet. Retrieved from <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/4947>
- Levitt, K. (2002). An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science. *Science Education*, 86(1), 1-22. <https://doi.org/10.1002/sce.1042>
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates, *Journal of Educational Psychology*, 97, 184–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444–453. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3–53. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1019>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct, *Review of Educational Research*, 62(3). 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Palekčić, M. (1999). Pedagoški takt: fundamentalni pedagoški pojam [Pedagogical Tact: Fundamental Pedagogical Concept]. In V. Rosić (Ed.), *Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju: Zbornik radova* [The Teacher as a Contributor to Quality in Education : collection of scientific papers] (pp. 116-125). Rijeka: Filozofski fakultet. <https://www.bib.irb.hr/287624>
- Palekčić, M. (1985). *Unutrašnja motivacija i školsko učenje* [Intrinsic motivation and school learning]. Sarajevo: Svjetlost i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Palekčić, M. (2005). Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika [The effect of quality on pupils' achievements], *Pedagoška istraživanja*, 2 (2), 209-233.

- Pernjek, J. & I. Matic (2015). Zadovoljstvo poslom nastavnika njemačkog jezika u Hrvatskoj [Job satisfaction of German language teachers in Croatia], *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*, 44(1), 4-28.
- Ryan, R. M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Seifert, T., & O'Keefe, B. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competency, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 81–92. <https://doi.org/10.1348/000709901158406>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Suzić, N. (2006). Unutrašnja i vanjska motivacija u školskom postignuću [Internal and external motivation in achieving school-goals]. *Vaspitanje i obrazovanje – časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 4, 289–310.
- Ševkušić, S., & Stanković, D. (2012). Saradnja [Cooperation]. In J. Šefer, S. Ševkušić (Ed.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja I deo* [Creativity, Initiative and Cooperation] (pp. 153-183). Belgrade: Institut za pedagoška istraživanja.
- Teodorović, J., Ševkušić, S., Džinović, V., & Malinić, D. (2020). Needs, problems and competencies of school principals in Serbia, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 52(2), 275-330. <https://doi.org/10.2298/ZIPI2002275T>
- Turner, J. C. (2010). Unfinished business: Putting motivation theory to the “classroom test”. In T. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*, Vol. 16B, (pp. 109-138). Bingley, UK: Emerald Group Publishing. https://www.researchgate.net/publication/242021062_Unfinished_business_Putting_motivation_theory_to_the_classroom_test#fullTextFileContent
- Turner, J. C., Bogner Warzo, K., & Christensen, A. (2011). Motivating mathematics learning: Changes in teachers' practices and beliefs during a nine-month collaboration. *American Educational Research Journal*, 48, 718-762. <https://doi.org/10.3102/0002831210385103>
- Turner J.C., Christensen A., Meyer D.K. (2009). Teachers' Beliefs about Student Learning and Motivation. In Saha L.J., Dworkin A.G. (eds) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Springer International Handbooks of Education, Vol 21. (pp. 361-371), Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_23
- Tzuriel, D. (1989). Development of motivational and cognitive-informational orientations from third to ninth grades. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(1), 107–121. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90017-8](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90017-8)
- Wentzel, K. R., & Brophy, J. E. (2014). *Motivating students to learn*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108017>

Nataša Lalić-Vučetić

Institute for Educational Research
Dobrinjska 11/3, 11000 Belgrade, Serbia
nlalic@ipi.ac.rs

Slavica Ševkušić

Institute for Educational Research
Dobrinjska 11/3, 11000 Belgrade, Serbia
ssevkusic@gmail.com

Uvjerenja učitelja o motivaciji učenika za učenje: kvalitativna studija

Sažetak

Istraživanja provedena konstruktivističkim i sociokulturnim pristupima pokazala su da uvjerenja učitelja predstavljaju filter kroz koji učitelji tumače pojave u svojoj praksi. Ta uvjerenja značajno utječu na njihovo ponašanje i povezana su sa strategijama koje se primjenjuju u učionici. Cilj ovoga istraživanja bio je proširiti i produbiti razumijevanje uvjerenja učitelja o motivaciji učenika. Uzorak se sastojao od 30 učitelja osnovnih škola iz širega područja Beograda. Podatci su prikupljeni metodom fokus-grupa, a materijal je analiziran kvalitativnom tematskom analizom. Rezultati su pokazali da učitelji razumiju važnost intrinzične motivacije učenika kao jedne od ključnih motivacijskih strategija za učenje i poticanje autonomije. Svjesni su vlastite odgovornosti i da je motiviranje učenika kreativan čin koji ovisi o individualnim osobinama i vještinama učitelja te njihovu odnosu prema profesiji. Imajući na umu da je njihov vlastiti profesionalni identitet ugrožen niskom vrijednošću koja se pripisuje obrazovanju u društvu, postaje jasnije kako te okolnosti mogu negativno utjecati na učiteljev osjećaj konstruktivnoga djelovanja. Općenito, rezultati upućuju na to da bi učitelji trebali sustavnije stjecati znanja o motivaciji učenika i više razmišljati o vlastitim uvjerenjima. Na taj bi način učitelji postali fleksibilniji u odnosu na zahtjeve sustava i sigurniji u oslanjanju na vlastite resurse i kreativnost u nastavi.

Ključne riječi: motivacija; motivacijske strategije; osnovna škola; učenje; uvjerenja učitelja.

Uvod

Teorijski okvir za razumijevanje povezanosti između uvjerenja i djelovanja učitelja obuhvaća sociokulturne i konstruktivističke pristupe u psihologiji, koji ukazuju na činjenicu da se značenja koja upotrebljavaju sudionici stvaraju i posreduju u kulturno definiranim praksama (Bruner, 1990; Džinović, 2017). Istraživanja su pokazala da uvjerenja predstavljaju individualna subjektivna znanja učitelja i ponajprije odražavaju njihove dugoročne, zdravorazumske stavove i očekivanja u pogledu učenja i motivacije, a nisu odraz znanja temeljenoga na istraživanjima o tim pojavama. Iako su znanja i uvjerenja neodvojivo isprepleteni, snažna afektivna i evaluativna narav uvjerenja

čini ih filtrom kroz koji učitelji tumače nove fenomene (Nespor, 1987; Pajares, 1992. Turner, Christensen i Mayer, 2009).

Uvjerenja značajno utječu na ponašanje učitelja u učionici, usko su povezana sa strategijama koje se primjenjuju u svakodnevnom profesionalnom životu i oblikuju okruženje u kojem učenici uče (Berger, Girardet, Vaudroz i Crahay, 2018; Petice i Gregoire Gill, 2015; Levitt, 2002; Turner, Bogner Warzo i Christensen, 2011).

Uvjerenja učitelja o tome što je motivacija i koje su nastavne prakse učinkovite u razvoju motivacije pokazala su se dugotrajnima i stabilnima (Pajares, 1992; Turner i sur., 2009; Turner, 2010). Učitelji oblikuju uvjerenja dok se pripremaju za nastavničku profesiju, kao i kroz svoje profesionalno iskustvo (Hornstraa, Mansfield, van der Veen, Peetsmaa i Volman, 2015). Istraživanja su pokazala da učitelji motivaciju učenika doživljavaju kao stabilnu osobinu koju uglavnom mogu oblikovati roditelji (Berger i sur., 2018). Svjesni su važnosti motivacije i njezinih implikacija za angažman učenika, ali vjeruju da je njihov vlastiti utjecaj ograničen na stvaranje zanimljivih aktivnosti u učionici. Uvjerenja učitelja o motivaciji mogu se podijeliti u dvije široke kategorije: (1) uvjerenja o primjeni intrinzičnih oblika motivacije, poput uzimanja u obzir interesa učenika, stvaranja izazovnih zadataka i dodjeljivanja pojedinačnih projekata; (2) uvjerenja o korištenju ekstrinzičnih oblika motivacije, koji uključuju pohvale, nagrade, kazne i ocjene (Reeve, 2009; Turner i sur., 2011). Studije u okviru ove istraživačke tradicije obično su bile kvantitativne, iako su brojni istraživači dugo ukazivali na potrebu primjene kvalitativnih pristupa (kao što su studije slučaja, narativne analize i biografske metode), s obzirom na to da takvi pristupi bolje odgovaraju prirodi fenomena motivacije i stoga bi mogli dati nove spoznaje (Pajares, 1992). Slijedi pregled nekoliko kvalitativnih studija o uvjerenjima učitelja o motivaciji i njihova značenja za ishode poučavanja i učenja.

Ispitujući motivacijske strategije učitelja osnovne škole i prepreke s kojima se susreću u svojem radu, autori su intervjuirali učitelje koji su preferirali strategije koje potiču autonomiju učenika i učitelje koji su bili skloniji primjeni kontrolnih motivacijskih praksi (Hornstraa i sur., 2015). Glavni rezultati pokazali su da su uvjerenja učitelja koji su podržavali autonomiju učenika bila u skladu s njihovim preferiranim stilom i da su vjerovali da ova strategija daje pozitivne učinke bez obzira na uočene prepreke. Suprotno tome, neki od učitelja koji su primjenjivali kontrolu motivacijskih strategija vjerovali su da je podrška autonomiji učenika poželjna strategija, ali nisu bili voljni odustati od kontrole. Studija je pokazala da su razlozi neusklađenosti između uvjerenja i praksi u motiviranju učenika uglavnom kontekstualne prirode i da su nastavnici primjenjivali prakse kontroliranja/nadziranja zbog nadređenih vanjskih utjecaja (npr. nacionalno testiranje i dostizanje nacionalnih standarda), kao i prepreke koje su uočili na školskoj razini (npr. negativne percepcije sposobnosti i ponašanja učenika, karakteristike učenikovih obitelji i njihova motivacija u razredu).

U studiji slučaja provedenoj s ciljem identificiranja najboljih strategija za motiviranje učenika za učenje engleskoga kao drugog jezika, autori su ustanovili da nastavnici

vjeruju da se nijedna motivacijska strategija ne može uspješno primijeniti bez stvaranja interaktivnoga okruženja koje karakterizira uzajamna pomoć, angažman i zabava (Abdullah, Ghaffri i Yahuai, 2019). Igre koje odgovaraju interesima učenika izdvojene su kao najučinkovitija motivacijska strategija. Nadalje, učitelji su vjerovali da je svrha motivacije nadahnuti učenike da se osjećaju uspješnima, pomoći im da postave realistične ciljeve u skladu sa svojim sposobnostima i prate njihov napredak.

Komparativna studija s ciljem utvrđivanja sličnosti i razlika između uvjerenja nastavnika iz različitih kulturnih okruženja provedena je u Velikoj Britaniji, SAD-u i Rusiji (Hufton, Elliott i Illushin, 2003). Autori su intervjuirali nastavnike koji su poučavali različite predmete u srednjoj školi. Rezultati kvalitativne analize pokazali su da su se svi učitelji složili oko sljedećih ključnih čimbenika motivacije: (a) podrške koju roditelji daju svojoj djeci tijekom obrazovanja i visoke vrijednosti koju roditelji pripisuju obrazovanju; (b) odnosa između učitelja i učenika koje karakterizira međusobno uvažavanje i empatija; (c) interesa učenika za predmet; (d) primjene ocjenjivanja, nagrada i kažnjavanja.

U sklopu projekta pod nazivom Školska motivacija učenika u Srbiji (Baucal, Babić Pavlović, Djurić, Tošković, Radišić, Stanković, Buđevac, 2009.) jedan je segment bio posvećen provođenju istraživanja pomoću fokus-grupa kojim su ispitana uvjerenja, mišljenja i iskustva učenika, nastavnika, roditelja i školskih pedagoga o prirodi i razini motivacije za učenje u srednjim školama. Rezultati analize osobnih teorija učitelja o motivaciji učenika pokazali su da učitelji smatraju da se učenici razlikuju u motivaciji za učenjem, da bi za razvoj motivacije kod djece trebali biti odgovorni roditelji, a ne učitelji te da roditelji pokazuju nedostatak poštovanja prema učiteljskoj profesiji. Nadalje, nastavnici su tvrdili da nemaju dovoljno znanja o motivaciji, da to znanje nije stečeno na sveučilištu i da motivacijske tehnike ovise isključivo o nastavnikovoj osobnosti i njegovim osobnim teorijama.

Razmatranje uloge učitelja i nastavnika u razvoju motivacije učenika za učenje potiče mnoštvo pitanja: Kakvu praksu poučavanja treba stvoriti? Kako učitelji razumiju motivacijske konstrukte? Služe li ti konstrukti samo kategorizaciji učenika ili se oni percipiraju kao motivacijske dimenzije koje ovise o razmišljanjima učitelja i njihovim promjenama (Murphy i Alexander, 2000)? Ako učitelji vjeruju da doista mogu utjecati na motivaciju učenika, koje će strategije rezultirati optimalnom motivacijom? Drugim riječima, koja znanja i uvjerenja učitelji trebaju imati o fenomenu motivacije kako bi maksimalno povećali svoj doprinos razvoju učenika?

Metodologija

Cilj ovoga istraživanja bio je bolje razumjeti uvjerenja učitelja osnovnih škola u vezi s motivacijom učenika za učenje. Želeći obuhvatiti različite aspekte fenomena motivacije, postavili smo sljedeća istraživačka pitanja:

- (1) Kako učitelji definiraju koncept motivacije za učenje?
- (2) Koji čimbenici utječu na motivaciju učenika?

(3) Koje su prepreke u motiviranju učenika za učenje?

(4) Kojim se motivacijskim strategijama učitelji koriste u učionici?

Uzorak se sastojao od 30 učitelja (24 žene) iz četiriju osnovnih škola u užem i širem području Beograda. Sudionici su poučavali različite predmete (Povijest, Zemljopis, Biologiju, Srpski jezik, Glazbeni odgoj, Fiziku, Kemiju, Matematiku i Likovni odgoj). Njihovo je nastavno iskustvo u rasponu od 5 do 32 godine. Učitelji su dragovoljno sudjelovali u istraživanju. Istraživači su kontaktirali školske pedagoge, koji su obavijestili učitelje o vrsti i cilju istraživanja. Daljnju komunikaciju s učiteljima koji su izrazili interes za sudjelovanjem osobno su proveli istraživači.

U svrhu prikupljanja podataka organizirane su tri fokus-grupe na Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu (svaka je uključivala 10 učitelja). Fokus-grupe trajale su po dva sata. Vodič za intervju uključivao je istraživačka pitanja, a jedna od autorica ovoga rada djelovala je kao moderatorica fokus-grupe. Sudionici su se prethodno složili da istraživačice naprave audiosnimke razgovora (ukupno 6 sati snimljenoga materijala), koje su naknadno transkribirane. Materijal je analiziran primjenom hibridne tehnike induktivne i deduktivne kvalitativne tematske analize (Braun i Clarke, 2006; Fereday i Muir-Cochrane, 2006). Okvir za analizu obuhvaćao je kategorije definirane prema istraživačkim pitanjima. Induktivna analiza provedena je kodiranjem transkribiranoga materijala kako bi se identificirale nadređene teme. Kao jedinica analize uzeta je rečenica, ali ponekad je jedinica proširena na cijeli ulomak ako je imao značenje relevantno za naša istraživačka pitanja (kategorije).

U postupku kodiranja jedna od autorica kodirala je cijeli materijal i stvorila shemu kodiranja koja se sastojala od početno identificiranih nadređenih i podređenih tema. Nakon toga, druga je autorica pročitala transkribirani materijal i shemu kodiranja te izrazila slaganje ili neslaganje s predloženim nadređenim i podređenim temama te uključila svoje prijedloge za promjene u shemi kodiranja. Teme su prilagođene više puta kako bi što bolje odgovarale kodovima i početnom materijalu. Podudaranje tema i odgovarajućih kodova u dvjema neovisnim evaluacijama iznosilo je više od 80 %. Konačan popis tema unutar svake kategorije bio je rezultat pregovora i usklađivanja mišljenja autorica o temama koje su izazvale dileme ili neslaganja. Postupak je uključivao čestu ponovnu analizu kodne sheme i izvornih izjava sudionika kako bi se maksimalno povećala interpretativna valjanost naše kategorizacije.

Rezultati

Rezultati kvalitativne analize prikazani su u obliku matrice koja se sastoji od četiri prethodno definirane kategorije i tema unutar svake kategorije. Teme su navedene hijerarhijski, u skladu s brojem kodova prema kojima su identificirane (Tablica 1).

Tablica 1.
Matrica kategorija i tema

Definiranje pojma motivacije za učenje	Motivacijski čimbenici za učenika	Prepreke u motivaciji učenika	Motivacijske strategije učitelja
Osjećaji učenika povezani s učenjem (27)	Učitelji (106)	Sistemske prepreke (50)	Metode poučavanja (87)
Ponašanje i osobine motiviranih učenika (27)	Organizacija učionice (55)	Učitelji (42)	Odnosi između učitelja i učenika (19)
Usmjerenost na cilj, želja za uspjehom (11)	Razredno ozračje (43)	Učenici (29)	Okruženje za učenje (9)
Univerzalna i immanentna ljudska pojava (6)	Roditelji/obitelj (37)	Roditelji (19)	
	Osobine učenika (26)	Percepcija obrazovanja u društvu i medijima (18)	
	Suradnja među učiteljima (22) Ocjenjivanje (9)		

Kako učitelji definiraju pojam motivacije za učenje?

Unutar prve kategorije identificirano je šest tema. Općenito, sudionici u istraživanju proizveli su dva dominantna diskursa: prvi, u kojemu je motivacija definirana specifičnim ponašanjem, aktivnostima i karakteristikama učenika i drugi, koji predstavlja razradu općih aspekata fenomena motivacije, bez obzira na kontekst. Primjeri narativa sudionika koji se odnose na definiranje pojma motivacije prikazani su u Tablici 2.

Osjećaji učenika povezani s učenjem. Sudionici su najčešće definirali motivaciju kao unutarnje stanje, odnosno osjećaj, raspoloženje, želju ili potrebu učenika za učenjem. Motivacija je povezana s propitivanjem ili čuđenjem, s osobnim zadovoljstvom i radošću tijekom učenja, sa željom za učenjem nečega novog i uzbuđenjem zbog stjecanja novih znanja [1]².

Ponašanje i osobine motiviranih učenika. Učitelji su kao pokazatelje motivacije naveli sljedeće aktivnosti: postavljanje pitanja, komentiranje nastavnoga sata, proširivanje lekcije uvođenjem novih tema zanimljivih učenicima, traženje podataka, uspostavljanje veze između nastavnoga sata i svakodnevnih životnih iskustava i postojanje plana učenja. Ostali navedeni pokazatelji uključivali su ishode učenja, poput dugoročnoga pamćenja najvažnijih dijelova kurikula i razumijevanja onoga što se poučava. Neki od tipičnih neverbalnih pokazatelja motivacije učenika bili su širom otvorene oči, iznenađen izraz lica, pažljivo slušanje, mir i tišina u učionici i „heureka” trenutci [2].

² Brojevi u uglatim zagradama označavaju položaj citata navedenih u tablicama.

Kada je riječ o osobinama ličnosti, učitelji su visoko motivirane učenike opisali kao dobro odgojene, marljive, odgovorne, poštene i privržene učitelju.

Usmjerenost na cilj, želja za uspjehom/ambicija. Motivacija je prepoznata kao težnje i želja učenika da uspiju i postignu postavljene ciljeve, koji mogu biti kratkoročni (dobiti najvišu ocjenu) kao i dugoročni (obrazovanjem steći financijsku sigurnost i dobrobit). Ova tema uključivala je izjave učitelja da su učenici s visokim akademskim postignućima *a priori* motivirani i nije im potrebna posebna učiteljeva podrška, kao i uvjerenje da je motivacija povezana s učenikovim pouzdanjem u vlastite sposobnosti.

Imanentna ljudska pojava. Ova tema sadržavala je opise motivacije kao osobine koja je zajednička svim ljudima, bez obzira na kontekst u kojemu se manifestira i odnosi li se na djecu ili odrasle. Drugim riječima, motivacija je definirana kao univerzalna ljudska pojava, kao mehanizam postojanja [3].

Tablica 2.

Narativi učitelja u vezi s definiranjem pojma motivacije

[1] *Motivaciju, posebno u kontekstu učionice, vidim kao želju da se nauči nešto novo.*

[2] *Sjećam se njezina izraza lica, tih velikih očiju i radosti kada uči nešto novo. Nisam joj više bila učiteljica, ali srele smo se tijekom priprema za natjecanje i ona je tu radost održala na životu, što je rijetkost.*

[3] *Sam život je motiv. Motivacija je nešto bez čega ne možete živjeti, nešto bez čega nitko ne može živjeti.*

Koji čimbenici utječu na motivaciju učenika?

Identificirali smo osam tema/čimbenika za koje su učitelji uvjereni da najviše pridonose motivaciji učenika. Imajući na umu broj kodova na kojima su se temeljile i identificirale prve dvije teme, pretpostavili smo da učitelji vjeruju da je poticanje motivacije učenika pretežno u njihovoj sferi utjecaja. Primjeri narativa sudionika prikazani su u Tablici 3.

Učitelji. Sudionici su uglavnom raspravljali o motivacijskim vještinama koje su definirali kao skup verbalnih i neverbalnih ponašanja učitelja. Naveli su primjere ponašanja usmjerene na poticanje interesa, postavljanje pitanja i čuđenja kod učenika (na primjer, specifične obrasce naglašavanja u govoru, uporabu određenih fraza i kombiniranje glasnoga i tihoga govorenja). Naši sudionici naglasili su da su to vještine slične onima kojima se služe glumci, izjednačavajući tako učionicu s kazališnom pozornicom, a ponašanje učitelja s javnom predstavom. Također, istaknuli su vještine povezane s pažljivim promatranjem učenika i analizom njihovih potreba, interesa i raspoloženja, što bi trebalo poslužiti kao temelj na kojem učitelj može izgraditi početni interes učenika [4]. Međutim, inzistirali su na tome da to samo po sebi nije dovoljno i da smatraju potrebnim posjedovati vještinu „njegovanja” tih trenutaka probuđenoga zanimanja, odnosno održavanja motivacije učenika. Kao gotovo jednako važne naveli su osobine ličnosti učitelja, poput otvorenosti i spremnosti na prihvaćanje kritike, bilo od

kolega ili od učenika. Izjavili su da se od učitelja očekuje da potisnu svoj ego prilikom rada s učenicima i priznaju da ne znaju sve. Smatrali su da se od učitelja očekuje da budu energični, entuzijastični, karizmatični i optimistični, da imaju dobar smisao za humor i da pokažu ljubaznost i ljudskost. Također je važno da učitelj bude kreativan, pomalo razigran („luckast“) i spreman povremeno izaći iz standardne uloge učitelja.

Obrazovanje učitelja i nastavnika, profesionalni razvoj i radno iskustvo identificirani su kao važni motivacijski čimbenici. Stoga, prema izjavama naših sudionika, učitelj nikada ne bi trebao prestati učiti i raditi na planiranju nastave jer improvizacija nije dopuštena [5]. Obrazovanje učitelja, njihov profesionalni razvoj i radno iskustvo izdvojeni su kao važni motivacijski čimbenici. Stoga, prema izjavama naših sudionika, učitelj nikada ne bi trebao prestati učiti i raditi na planovima nastave jer improvizacija nije dopuštena [5]. Obrazovanje nastavnika prvenstveno bi se trebalo usredotočiti na obrazovni sadržaj i znanje, didaktiku i metode poučavanja. Isto tako, naši sudionici pripisivali su važnost specifičnim znanjima i vještinama, uključujući vješto korištenje nove obrazovne tehnologije. Važan narativ sudionika odnosi se na ljubav učitelja prema svojoj profesiji, viđenje profesije kao misije i „osjećaj ponosa koji učitelji dobivaju iz ove uloge“ [6]. Učitelji vjeruju da je „biti dobar učitelj“ urođena sklonost i da nemotivirani učitelj ne može biti važan čimbenik motivacije za učenike. Isto tako, naši sudionici misle da učiteljeva motivacija ne bi trebala biti ograničena na poučavanje i ocjenjivanje, već bi trebala uključivati predanost rješavanju osobnih učeničkih pitanja.

Tablica 3.

Narativi učitelja o učitelju kao motivacijskom čimbeniku

[4] *Važno je kako govorite. Važno je kako im se obraćate. Kako čitate tekst... Oni proučavaju vas, a vi proučavate njih...*

[5] *Učitelj koji radi s djecom i želi ih motivirati mora stvarno naporno raditi. To je cjeloživotno učenje. Na neki je način teško jer uvijek morate dalje kopati ... Na učitelju je da odluči hoće li raditi stvari rutinski i biti ravnodušan ili nastaviti učiti.*

[6] *Zaista ste sretni ako ste vi onaj jedan od tisuću koji može reći – ovo je moja misija, ovo je moj posao.*

Organizacija razreda. Ova se tema odnosi na različite metode poučavanja, medije i tehnike, načela poučavanja i obilježja nastavnih sadržaja koje se koriste za pokretanje motivacije za učenje (Tablica 4). Sudionici su naveli pristupe poučavanju koji spadaju u širok spektar aktivnoga učenja i principe koji pomažu u poticanju intrinzične motivacije. Metode poučavanja koje se spominju su istraživački projekti, eksperimenti, učenje otkrivanjem, igra i oblici učenja koji potiču grupnu analizu, rasprave među učenicima i rad na vještinama javne prezentacije. Kao najvažnije identificirali su sljedeća načela: popisivanje osnovnih pojmova iz svakoga školskog predmeta, stvaranje poveznice između školskoga učenja i svakodnevnoga života, s ciljem stjecanja funkcionalnoga znanja, poštujući različite sposobnosti i interesa učenika itd. [7; 8]. Sudionici su mišljenja da ključna obilježja nastavnih sadržaja sadrže potencijal za pobuđivanje emocija kod učenika i zadovoljenje učenikovih interesa [9].

Tablica 4

Narativi učitelja o organizaciji razreda kao motivacijskom čimbeniku

[7] *Priprema za nastavu znači da morate razmišljati o svakom djetetu u svakom razredu. Morate uvesti različite medije i tehnike te suvremene metode prezentacije.*

[8] *Što god poučavali, morate se dotaknuti osnovnih ideja na tom području. Dakle, kada djeca dovrše jednu razinu obrazovanja, moraju razumjeti glavnu ideju vašega predmeta kako bi dobila potpunu sliku. Djeca često od šume ne mogu vidjeti drveće.*

[9] *Ne možete izbjeći izražavanje emocija povezanih sa sadržajem. Drugi predmeti također mogu uključivati uzbudjenje zbog otkrića, posebno književnosti.*

Razredno ozračje. Ovu smo temu identificirali na temelju narativa učitelja o kvaliteti odnosa između učitelja i učenika te međusobnih odnosa učenika u razredu (Tablica 5). Uvjerenja učitelja bila su da je društveni kontekst koji pruža podršku važan preduvjet za motivaciju učenika. Takav kontekst karakterizira empatija i pružanje podrške učenicima kako bi se stvorila atmosfera u kojoj mogu slobodno komunicirati, bez straha od pogrešaka [10]. Nadalje, učitelji su istaknuli važnost postavljanja granica u međusobnim odnosima i pridržavanja prethodno definiranih pravila [11]. Kada je riječ o odnosima među studentima, naši su sudionici izjavili da su suradnja i međusobno pomaganje poželjni oblici ponašanja. Također, uspješni vršnjaci mogu poslužiti kao uzori, posebno za djecu koja nemaju povjerenja u svoje sposobnosti. Sudionici su istaknuli važnost pozitivne atmosfere tijekom procesa učenja, pedagoški optimizam, učestalo korištenje pohvala („djecu nikada ne treba grditi“) te poticanje samopouzdanja i osjećaja odgovornosti učenika [12].

Tablica 5

Narativi učitelja o razrednom ozračju kao motivacijskom faktoru

[10] *Za mene je važno da slobodno kažu što misle, čak i ako su u krivu, ako je njihov odgovor pogrešan.*

[11] *Mislim da to ima veze s uspostavljanjem pravila, takoreći, prvi put kada uđete u učionicu. To nije samo način na koji poučavate, već i način na koji se odnosite prema njima... Moraju znati granice.*

[12] *Uvijek biste ih trebali podržavati... Još nešto što roditelji moraju znati i što je najvažnije jest da djeca steknu to samopouzdanje bez obzira na njihov profil ili društvenu klasu.*

Roditelji. Oni su percipirani kao čimbenik koji bi mogao utjecati na motivaciju učenika na dva načina (Tablica 6). Prije svega, obitelj bi trebala izgraditi temelje za razvoj motivacije kod učenika stalnom podrškom i poticanjem svoje djece na učenje, posebno putem vrijednosti koje roditelji i sami njeguju u kontekstu česte i smislene komunikacije sa svojom djecom. U skladu s tim, sudionici u istraživanju simbolično su opisali obitelj kao kontekst koji bi djeci trebao pružiti „korijene i krila“ [13]. Drugi je način uspostava učinkovite suradnje između roditelja i učitelja. Naši sudionici smatrali su ključnim da roditelji podrže učiteljev autoritet i da se uključe u organizaciju i realizaciju važnih školskih aktivnosti [14].

Tablica 6

Narativi učitelja o roditeljima kao motivacijskom čimbeniku

[13] *Motivacija dolazi od kuće, iz primarne obitelji. U učionici možete lako vidjeti da učenici imaju određeno podrijetlo, a zatim se pitate o razlikama koje neku djecu čine motiviranom, a drugu ne. Mislim da je ključ u obitelji.*

[14] *Motivacija uvelike ovisi o odnosu roditelja i učitelja. Važno je da roditelji ne kažu djetetu „učitelj je u krivu“.*

Karakteristike učenika. Dob i karakteristike učenika prepoznate su kao najvažniji čimbenici motivacije za učenje (Tablica 7). Učitelji su smatrali da su motivacija i radost tijekom učenja intenzivniji u mlađoj školskoj dobi, nakon čega se njihov intenzitet smanjuje [15]. Iako su učitelji opisali volju i želju za učenjem kao urođene, naglasili su važnost odgoja i stjecanja karakternih osobina i vještina koje su ključne za uspješno učenje: odgovornost, neovisnost, samopouzdanje, upravljanje vremenom, planiranje i strategije učenja [16].

Tablica 7

Narativi učitelja o karakteristikama učenika kao motivacijskom faktorom

[15] *Zaključio/la sam da je uzbuđenje prilikom učenja nečega novog mnogo uočljivije kod djece mlađe školske dobi. Često se pitam što se događa s tom djecom???*

[16] *Učenici koji pokazuju interes su, prije svega, dobro odgojeni. Oni su odgovorni. Uredni su i marljivi. Oni slijede neku vrstu sustava prilikom pisanja radova.*

Suradnja među učiteljima. Učitelji su je smatrali važnim motivacijskim čimbenikom iz više razloga (Tablica 8). Omogućuje učiteljima da iznesu mišljenja o metodama i tehnikama kojima se koriste u nastavi kako bi motivirali učenike, da promatraju nastavu drugih učitelja i uče jedni od drugih te jedni drugima pružaju podršku u rješavanju problema motivacije učenika. Kao posebnu kvalitetu suradnje među kolegama, sudionici istraživanja spomenuli su „spoj iskustva i mladosti“, odnosno iskusnije i vještije učitelji smatraju izvorima motivacije i znanja. Kao mogući oblici suradnje navedeni su mentorstvo, učiteljska vijeća i suradnja učitelja u razredima različite razine. Razmjena ideja i povezivanje putem različitih društvenih mreža, baza i mrežnih stranica (primjerice, Baza znanja, Kreativna škola) smatra se učinkovitim, ali naši su sudionici naglasili da je ovaj oblik suradnje vrlo neuobičajen [17; 18].

Tablica 8

Narativi učitelja o suradnji među učiteljima kao motivacijskom faktorom

[17] *Sve što trebamo učiniti je razmijeniti iskustva.*

[18] *Kad uđem u zbornicu i sjednem, prvo slušam sve i pokušavam vidjeti koga mogu nešto pitati ... Možete vidjeti tko je za to otvoren ... Ali u svakom slučaju, lijepo je međusobno dijeliti stavove, misli i poglede ... Rijetko se ovako sastajemo.*

Ocjenjivanje. Sudionici u našem istraživanju smatrali su da ocjene mogu biti jedan od ključnih izvora motivacije, pod uvjetom da ocjenjivanje zadovoljava određene uvjete (Tablica 9). Prije svega, smatrali su ključnim da učitelj odmah objasni kriterije

ocjenjivanja kako bi učenici prihvatili svaku ocjenu bez ikakvih problema. Nadalje, izjavili su da učitelj mora biti dosljedan, kako bi ocjene bile maksimalno objektivni pokazatelji znanja učenika, istovremeno uzimajući u obzir i trud učenika [19].

Tablica 9

Narativ učitelja o ocjenjivanju kao motivacijskom čimbeniku

[19] *Mislim da djeca poštuju dosljednost i pravednost. Kada dijete postavlja pitanja, to bi dijete trebalo dobiti odličan, jer to znači da je uistinu razumjelo o čemu govorite i nema problema u smislu da bi drugi pitali zašto je dobilo peticu. Ovo je vrlo mudar način da potaknete intrinzičnu motivaciju i natjerate djecu da ocjenu shvate ne samo kao ocjenu.*

Koje su prepreke u motiviranju učenika za učenje?

U ovoj je kategoriji identificirano šest skupina prepreka s kojima se učitelji suočavaju kada motiviraju učenike za učenje. Prema broju kodova, najčešće prepreke proizlaze iz nedostataka u obrazovnom sustavu, nakon čega slijede prepreke koje rezultiraju iz neprofesionalnoga ponašanja učitelja i odnosa među učiteljima. Neki narativi učitelja o različitim preprekama u motiviranju učenika prikazani su u Tablici 10.

Sistemske prepreke. Te su prepreke povezane s načinom na koji se obrazovne politike formuliraju u sljedećim područjima: ocjenjivanje, kurikulum, prakse zapošljavanja, vrednovanje rada učitelja i profesionalni razvoj učitelja. Prema mišljenju naših polaznika, sustav ocjenjivanja ne motivira učenike jer je opisno ocjenjivanje svedeno na formalnost, a novi zakon o obrazovanju ide u prilog „prečestom” ocjenjivanju, uz propisan obavezan broj ocjena. Stoga su sudionici istraživanja tvrdili da su prisiljeni smisliti rješenja za poticanje intrinzične motivacije učenika ocjenjivanjem [20]. Poteškoće vezane uz kurikulum uključivale su naglasak na enciklopedijskom znanju te preopširni i rascjepkani nastavni sadržaji koji predstavljaju prepreku u planiranju zanimljivih nastavnih sati. Neki od glavnih problema koje su učitelji naveli jest sklapanje ugovora o radu učitelja na neodređeno vrijeme i obvezu ravnatelja da biraju kandidate isključivo s tzv. „popisa viška osoblja“, što otežava biranje učitelja prema kriteriju kvalitete. Nadalje, naši su sudionici istaknuli nedostatak zakonskih propisa koji bi omogućili novčano nagrađivanje u skladu s kvalitetom nastave i pružili učiteljima mogućnost napredovanja. Uz niske plaće, ovi čimbenici potkopavaju radnu motivaciju učitelja. Učitelji su izvijestili da su nezadovoljni kvalitetom programa stručnoga usavršavanja, tvrdeći da predavači koji u njima sudjeluju nemaju praktično iskustvo i ne nude nove spoznaje, dok seminari koje osmišljavaju učitelji sustručnjaci dobivaju slabu podršku od sustava.

Prepreke koje potječu od učitelja. Emocionalno sagorijevanje učitelja bila je najčešće spominjana prepreka uspješnom motiviranju učenika. Naši su sudionici smatrali da su glavni razlozi za ovo stanje provođenje previše vremena radeći s učenicima koji postižu slab uspjeh i u rješavanju osobnih problema učenika, uglavnom zato što su se učitelji osjećali nekompetentnima za takvu vrstu posla. Dodatno ih je mučio nedostatak suradnje i poštovanja među učiteljima. Prema njihovim izjavama, rijetko se okupljaju kako bi razgovarali o problemima vezanim uz motivaciju učenika i drugim važnim temama, a u svome radu osjećaju se „izolirano”. Stariji su učitelji smatrali da su njihovi

mlađi kolege nedovoljno otvoreni za suradnju s iskusnijim kolegama i za učenje od njih, dok su mlađi učitelji izjavili da njihovi stariji kolege teško prihvaćaju nove tehnologije.

Prepreke koje potječu od učenika. Sudionici su se uglavnom složili da se nove generacije učenika značajno razlikuju od ranijih generacija. Utvrdili smo dva različita gledišta o značajkama tih promjena. Prema prvom gledištu, nove generacije učenika pridaju manju vrijednost učenju i znanju, ne vole školu, ne znaju učiti i žive mnogo udobnije od ranijih generacija. Interes učenika je kratkotrajan, uglavnom ih motiviraju ocjene, a zadovoljstvo u učenju nije prihvaćeno među vršnjačkim skupinama u starijoj školskoj dobi jer postoji mogućnost da se učenik koji naporno radi okarakterizira kao štreber. Prema drugom mišljenju, današnji su učenici pametniji i obrazovaniji, uglavnom zbog dostupnosti novih tehnologija, zbog čega učitelji često imaju osjećaj da učenici znaju više od njih. Činjenica da su učenici preplavljeni sadržajima iz različitih medija čini školske materijale nezanimljivima.

Roditelji kao izvor prepreka. Inzistiranje roditelja na visokim akademskim postignućima, gledanje na ocjenu kao glavni motiv za učenje, nerealna očekivanja i ambicije te snažan roditeljski pritisak predstavljaju glavne izvore poteškoća za učitelje. Dodatni problem proizlazi iz činjenice da se sve više povećava broj razvedenih roditelja, zbog čega je obitelj postala nestabilan i nedovoljno poticajan kontekst za učenje i odrastanje. Zbog osobnih problema roditelji ne daju dovoljno ljubavi i vremena svojoj djeci. Često pokazuju interes samo za školske obveze i napredak svojega djeteta na kraju školske godine. Poseban problem za učitelje su roditelji koji se „previše miješaju u rad učitelja“, „nemaju povjerenja u učitelje, ne nude im podršku i ne poštuju ih dovoljno“.

Koliko se obrazovanje cijeni u društvu i medijima. Prepreke koje učitelji spominju u ovoj temi odražavaju njihovu potrebu za većom socijalnom podrškom i njihovu svijest o eksplicitno negativnom pogledu na njihovu profesiju u javnosti. Naši sudionici govore o slici „jadnih, siromašnih, financijski degradiranih edukatora“, kako ih prikazuju u medijima. Naglasili su da su poštovanje i ugled u društvu za učitelje važniji od plaće. Naime, glavna posljedica negativne slike o učiteljima u društvu jest da degradacija njihove profesije potkopava njihov autoritet kod učenika [21].

Tablica 10

Narativi nastavnika koji se odnose na prepreke motivaciji učenika

[20] *Naš sustav ocjenjivanja ne motivira učenike; strašno je krut. U stresu smo kad ne možemo koristiti brojčane ocjene, počinjemo paničariti. Na primjer, usvojili smo opisno ocjenjivanje u prvom razredu, a dobra ideja opisivanja uspjeha svedena je na formalnost. Čak i reakcija roditelja – u redu, rekli ste mi sve, ali koja je to ocjena?*

[21] *Treba vratiti naše dostojanstvo, ako je to uopće moguće, ali to ne možemo učiniti sami. To treba učiniti društvo jer nas je ono uništilo, potpuno nas degradiralo, i sada nas treba vratiti na pravi kolosijek. Jednostavno, sada je slika o nama loša i postali smo simbol svega što je negativno.*

Kojim se motivacijskim strategijama učitelji koriste u učionici?

Zamolili smo naše sudionike da opišu razred u kojem su primijetili da su učenici posebno zainteresirani za predmet: što je obuhvaćala njihova priprema za sat, što

su radili i što su očekivali da učine njihovi učenici? Cilj nam je bio otkriti obrasce ponašanja učitelja usmjerene na ciljeve, odnosno vidjeti kako planiraju svoje motivacijske strategije. Učitelji su raspravljali o sljedećim elementima svojih strategija: metodama poučavanja, načelima poučavanja, svojem odnosu s učenicima i obilježjima okruženja u kojem se učenje odvija. Primjeri narativa učitelja o motivacijskim strategijama u učionici prikazani su u Tablici 11.

Metode poučavanja. Naši sudionici naglasili su učinkovitost tematske nastave, rada u skupinama, problemskoga učenja, eksperimenata, igre i vršnjačkoga poučavanja. Tematska nastava prepoznata je kao jedno od najuspješnijih rješenja reforme obrazovanja. Sudionici su izjavili su da bi taj pristup trebalo sustavno uvesti u nacionalni kurikulum. Smatrali su da je problemsko učenje prikladno samo za ograničen broj predmeta (npr. fiziku i matematiku), dok se igra kao metoda poučavanja smatra univerzalno primjenjivom, bez obzira na predmet [22]. U vezi s vršnjačkim poučavanjem, učitelji su izvijestili o poticanju učenika da jedni drugima objašnjavaju teme, osmišljavaju zadatke i ispitna pitanja te ocjenjuju jedni druge [23]. Sudionici su pripisali veliku važnost korištenju pitanja u nastavi i tvrdili da koriste intelektualno poticajna pitanja kako bi motivirali učenike da se uključe u rasprave i argumentacije. Isto tako, izvijestili su o poticanju učenika da postavljaju pitanja, navodeći da im ova pitanja omogućuju da utvrde jesu li učenici razumjeli sadržaj. Štoviše, izvijestili su o nagrađivanju takvih pitanja učenika najvišom ocjenom, s ciljem poticanja intrinzične motivacije. U okviru ove teme sudionici su raspravljali o učincima primjene različitih metoda tijekom poučavanja, koje služe kao „faktor iznenađenja“, „trenutak uzbuđenja“ i „stvaranje snažnoga dojma“, kada „žele privući početnu pozornost svojih učenika“. U tu su svrhu izvijestili o upotrebi filmova i priča s elementima koji su zbunjujući, apsurdni ili neočekivani [24]. Što se tiče načela poučavanja, sudionici su spomenuli korelaciju između različitih predmeta kako bi pomogli učenicima sažeti ono što su naučili i vidjeti naučeno u cjelini, uspostavljajući veze između situacija školskoga učenja i svakodnevnoga života te načela izdvajanja ključnih ideja. Na temelju vlastitoga iskustva u primjene navedenih pristupa, učitelji su zaključili da trajanje nastavnoga sata treba prilagoditi specifičnim situacijama, kao i učeničkim potrebama.

Odnosi učitelja i učenika. Opisujući interakciju međusobnih odnosa u učionici, naši su sudionici naveli karakteristike svoje komunikacije s učenicima: pružanje podrške, prepoznavanje osjećaja učenika i poticanje učenika da slobodno izraze svoje mišljenje, istovremeno pružajući argumentaciju za svoje stavove. Nadalje, tvrdili su da grade odnose temeljene na međusobnom povjerenju, što zahtijeva od učitelja da bude otvoren i voljan razgovarati o temama koje uključuju osobne probleme i iskustva učenika, s ciljem da im pomogne da se opuste. Učitelji su izvijestili o korištenju humora u tu svrhu i identificirali ga kao važan „začin“ ili element poučavanja.

Okružje za učenje. Kako bi u učionici stvorili situaciju koja motivira učenike da uče, naši su sudionici izvijestili o promjenama koje su napravili u organizaciji prostora, u skladu sa svojim uvjerenjem da sve što omogućuje učenicima da se odvoje od rutine

može biti motivirajuće, na primjer, sjedenje na podu, sjedenje u krugu, preseljenje učenika koji nisu motivirani iz stražnjih klupa („gdje obično sjede”) u prve redove i održavanje nastave u drugim školskim prostorijama („knjižnica kao kontekst za buđenje motivacije”).

Tablica 11

Narativi učitelja vezani uz motivacijske strategije u učionici

[22] Ključna riječ u svemu tome je igra. Da, igramo se u razredu. Igramo igre pogađanja, ja to nazovem festivalom ili kvizom i onda kažu idemo se igrati. To uopće nije igra. Oni misle da jest, a vi ste stvorili tu iluziju da je riječ o igri. To je ono što radim tijekom laboratorijskoga rada.

[23] Motivirao/la sam učenike dopuštajući im da osmisle vlastite ispite. Dakle, odabrao/la bih dva učenika - jednog s višim i jednog s nižim postignućem, i oni bi napravili ispit. Kao što moj kolega često kaže, možda sam bio/bila naivan/na i previše sam im vjerovao/la, ali ne žalim što sam im vjerovao/la. Ne mislim da je toliko strašno ako su otkrili pitanje drugim učenicima, to je znak prijateljstva, barem će naučiti odgovor na to pitanje.

[24] Kako bih zadržao/la njihovu pažnju, namjerno pogriješim kada postavljam pitanje. Onda pitam: „Gdje sam pogriješio/la?” ili „Koja riječ ne pripada ovdje?” Na taj način postignem da me slušaju.

Diskusija

Rezultati ovoga istraživanja pokazali su da su učitelji shvatili da je motivacija za učenje važna, ne samo za akademska postignuća, već i za opći razvoj osobnosti djece, kao i za njihove ambicije i interese. Iako bi se moglo reći da su se uvjerenja naših sudionika pretežno temeljila na njihovu svakodnevnom iskustvu u radu s učenicima i da su pretežno intuitivno razumjeli složenu i dinamičnu prirodu motivacije, njihovi su narativi sadržavali i važne pojmove koji se u literaturi povezuju s ovim fenomenom, uključujući univerzalnost, intenzitet, trajanje i usmjerenost na cilj (Ames, 1992; Murphy i Alexander, 2000; Wentzel i Brophy, 2014; Pintrich, 2000). S jedne strane, učitelji su motivaciju konceptualizirali kao varijablu individualne razlike i vjerovali su da je djelomično urođena. Isto tako, bili su svjesni snage različitih vanjskih čimbenika (roditelja, učitelja, karakteristika školskoga okružja i vršnjaka). Istaknuli su kvalitetu međuljudskih odnosa u nastavi, što je u skladu s teorijskom definicijom motivacije kao relacijskoga konstrukta i idejom da u kontekstu školskoga učenja motivaciju ne treba promatrati samo kao polazište, već i kao rezultat poučavanja kao interaktivni proces, kao sjecište različitih diskursa, komunikacija i sukonstrukcija znanja, značenja, uvjerenja i vrijednosti, implicitnih i eksplicitnih (Lalić-Vučetić, 2015; Palekčić, 1985; 2005).

U svojim definicijama motivacije za učenje, naši su se polaznici prvenstveno usredotočili na intrinzičnu motivaciju i njezinu manifestaciju u školskom kontekstu. Opisali su profil motiviranoga učenika kroz ponašanja koja su teorije motivacije prepoznale kao fenomen tijeka (*flow*), stanja u kojemu je osoba potpuno usredotočena na aktivnost i uživa u njoj (Csikszentmihalyi, 1990). Iako je intrinzična motivacija važna svim sudionicima u obrazovanju, kao prirodan izvor učenja i postignuća koji se može sustavno poticati, oslabiti ili čak uništiti roditeljskim i nastavnim praksama (Ryan i

Stiller, 1991; Ryan i Deci, 2000), jednako je korisno da učitelji i nastavnici razumiju važnost i potencijal različitih oblika ekstrinzične motivacije (Lalić-Vučetić, 2007). Također, istraživanja su pokazala da ljudi s visoko razvijenom intrinzičnom motivacijom mogu vanjska ograničenja percipirati kao izazove koji ih tjeraju da se još više uključe u unutarnje aktivnosti (Brophy, 2004; Harter, 1981; Palekčić, 1985). Sudionici u našem istraživanju sveli su raspravu o ekstrinzičnoj motivaciji na ocjene i problem njihovoga istaknutog mjesta u sustavu vrijednosti tijekom cijeloga obrazovanja. Uvjereni su da ocjene mogu biti važan motivacijski čimbenik ako ispunjavaju određene kriterije, ali da rigidnost srpskoga obrazovnog sustava u smislu ocjenjivanja svodi ovu mjeru na puku formalnost. Učitelji u zemljama s drugačijim kulturnim nasljeđem također ocjenjivanje doživljavaju kao kontroverzno sredstvo za motiviranja učenika jer bi želja nekih učenika da dobiju dobre ocjene mogla biti zamjena za mnogo vrjednije ishode učenja, poput razumijevanja sadržaja, stjecanja znanja i razvoja vještina potrebnih za postizanje budućih ciljeva (Hufton i sur., 2003).

Učitelji su bili svjesni važnosti vlastite uloge za razvoj motivacije učenika. Shvatili su da njihova vlastita osobnost i ponašanje predstavljaju model za studente. Učitelje koji su uspješni u ovoj domeni opisali su kao otvorene za učenje i nova iskustva, fleksibilne, tolerantne, entuzijastične i vješte u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji. Iako su izjavili da su kvalitetno formalno obrazovanje i kontinuirano učenje nužni za stjecanje motivacijskih vještina, veliku važnost pripisali su talentu i urođenoj sposobnosti za nastavničku profesiju. Ovaj narativ odražava suštinu koncepta *pedagoškoga takta*, koji je u velikoj mjeri zanemaren u suvremenoj literaturi i praksi. Kao konstrukt, pedagoški takt nadilazi stručna znanja i vještine i uključuje kategorije kao što su način bivstvovanja, svjesnost i odnos učitelja prema svojoj profesiji (Palekčić, 1999).

Sudionici su se usredotočili na dva ključna aspekta svojega rada: organizaciju razreda i stvaranje pozitivnoga ozračja u učionici. Na temelju strategija koje su predložili, može se zaključiti da su učitelji prepoznali važnost učenikove autonomije u motivaciji. Brojna istraživanja provedena u okviru teorije samoodređenja potvrdila su pozitivne učinke dviju širokih skupina nastavnih strategija – *poticanja učenikove autonomije i međuljudske uključenosti* – na poticanje unutarnjega lokusa kontrole i intrinzične motivacije, poboljšanje samopouzdanja učenika, osjećaj vlastite kompetencije i uključenje u aktivnosti u učionici (Ntoumanis, 2005; Ryan i Deci, 2000; Skinner i Belmont, 1993; Seifert i O’Keefe, 2001). Osim toga, učitelji su izjavili da u praksi inzistiraju na uporabi materijala koji su relevantni za učenike, povezani sa svakodnevnim životom kao i drugim školskim predmetima i koji su odabrani u skladu s individualnim sposobnostima i interesima učenika. Ipak, opisali su primjenu ovih načela i strategija u nastavnoj praksi kao veliki izazov u svojoj nastavnoj praksi, zbog pretjerano opsežnoga kurikula, što je u skladu s izjavama sudionika drugih studija provedenih u Srbiji (Baucal i sur., 2009; Lalić-Vučetić, 2007.; 2015).

Još jedan veliki izazov koji su sudionici u našem istraživanju spomenuli odnosio se na rad s učenicima koji imaju osobnih ili obiteljskih problema. Izjavili su da se osjećaju

nedovoljno kompetentnima za osiguravanje takve vrste podrške. Istraživanja u drugim okolnostima također su pokazala da nedostatak zadovoljstva poslom i emocionalno sagorijevanje kod učitelja nastaju kao posljedice povećanih zahtjeva rada s učenicima koji imaju problema u ponašanju ili dolaze iz socijalno zaknutih sredina (Browers i Tomić, 2000; Pernjek i Matić, 2015). Istodobno, naši su sudionici izjavili da pružanje takve vrste pomoći i podrške učenicima vide kao nešto što daje smisao njihovu svakodnevnom radu. Ovaj rezultat ukazuje na to da bi stjecanje vještina savjetovanja trebalo postati dijelom programa profesionalnoga razvoja učitelja i nastavnika, kako bi se poboljšao njihov osjećaj kompetencije i smanjio stres.

Sudionici istraživanja doživljavaju roditelje kao primarni resurs u razvoju motivacije učenika. Slična uvjerenja učitelja utvrđena su i u drugim rezultatima istraživanja (Berger i sur., 2018). Roditelji koji nude obilje podrške, održavaju bliske emocionalne odnose sa svojom djecom i potiču ih da budu neovisni, predstavljaju snažan prediktor uspjeha učenika, njihova visokoga samopouzdanja i visoke motivacije (Deci i Ryan, 1985; Gonzalez-DeHass, VILLEMS i Holbein, 2005; Grolnick, Ryan i Deci, 1991). Iako su učitelji bili svjesni da je suradnja s roditeljima važna za motivaciju učenika, imali su dvojbe oko načina uključivanja roditelja u školske procese. U drugim istraživanjima provedenim u Srbiji učitelji su također izrazili nezadovoljstvo suradnjom s roditeljima (Džinović, 2017; Teodorović, Ševkušić, Džinović i Malinić, 2020). Ovakvo mišljenje o suradnji roditelja i škole iz perspektive učitelja djelomično je razumljivo, imajući na umu da na razini sustava postoji formalni okvir koji definira prava i uloge roditelja, ali ne definira na koji način učitelji mogu formirati to partnerstvo i sudjelovati u njemu.

Kada je riječ o učenicima, naši su sudionici izrazili uvjerenje da su odgovornost, neovisnost, ustrajnost i interes za školske aktivnosti vrlo važni za poticanje motivacije, kao što se navodi u literaturi (Hamre i Pianta, 2001; Lalić-Vučetić, 2007). Isto tako, dob učenika istaknuta je kao važan motivacijski čimbenik. Postoji mnoštvo rezultata istraživanja o dobnim trendovima koji ukazuju na postupno i značajno smanjenje intrinzične motivacije tijekom obrazovanja. Izvorište ovih trendova objašnjava se razvojnim karakteristikama, kao što su povećani utjecaj vršnjaka i interesa izvan škole, te češća upotreba vanjskih poticaja i sve veća važnost koju učitelji, učenici i roditelji pripisuju ocjenama i rezultatima testova (Corpus, McClintic-Gilbert i Hayenga, 2009; Eccles i Midgley, 1989; Gottfried, Fleming i Gottfried, 2001; Lalić-Vučetić, 2015; Lepper, Tjelovlo i Iyengar, 2005; Suzić, 2006; Tzuril, 1989).

Prepreke koje naši sudionici najčešće spominju odnose se na čimbenike na razini sustava, od neadekvatno i kruto formuliranih propisa koji nisu „osjetljivi” na specifičnosti školskoga konteksta, do nepostojanja sistemskih rješenja u različitim područjima njihova rada. Navode da bi poželjan sustavni odgovor uključivao pružanje veće potpore njihovoj inicijativi i kreativnosti, kako na makrorazini tako i na školskoj razini. Učitelji su nezadovoljni kvalitetom programa inicijalnoga obrazovanja i stručnoga usavršavanja. Prema njihovim riječima, ti su programi „previše orijentirani na teoriju“, „odvojeni od

prakse” i ne nude dovoljno znanja o motivacijskim strategijama. Rezultati istraživanja o inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika u Hrvatskoj (Koludrović i Reić Ercegovac, 2015), sugeriraju da bi organiziranje nastave temeljene na povezivanju teorijskih znanja s praktičnim vještinama tako da se značajan dio obveza učenika ostvaruje praktičnom i terenskom nastavom, moglo uvelike motivirati učenike da preuzmu odgovornost za vlastito učenje i potaknuti ih na veću samostalnost u radu.

Nedostatak suradnje učitelja unutar škola, što je shvaćeno kao još jedna velika prepreka, učinio je da se naši sudionici osjećaju „izolirano” i „prepušteni sami sebi”. U uvjetima izoliranoga rada, uspješne nastavne prakse koje doprinose motivaciji učenika nedovoljno su vidljive drugim kolegama, koji bi te ideje i praktična rješenja mogli iskoristiti za poboljšanje vlastitoga poučavanja, kao i osobnoga razvoja (Fullan i Hargreaves, 1996; Ševkušić i Stanković, 2012). Također, nedostatak uzajamne pomoći i podrške među kolegama suočenih s brojnim dilemama i nedovoljno priznanje za uspješan rad pridonosi održavanju osjećaja profesionalne nesigurnosti.

Zaključak

Rezultati istraživanja provedenoga na uzorku učitelja osnovnih škola pokazali su da su učitelji bili svjesni vlastite odgovornosti u razvoju motivacije učenika. Na motiviranje učenika gledali su kao na kreativan čin koji ovisi o individualnim kvalitetama učitelja, o vještinama stečenim tijekom njihova profesionalnoga razvoja, kao i o njihovom odnosu prema profesiji i karakteristikama konteksta u kojem poučavaju.

Općenito govoreći, učitelji u Srbiji trebaju steći znanja o motivaciji i načinima sustavnijega motiviranja učenika i sustavnijeg upoznavanja s rezultatima najnovijih istraživanja u ovome području. Osim toga, povećana svijest i ponovno preispitivanje implicitnih uvjerenja mogli bi pomoći učiteljima da postanu fleksibilniji u odnosu na zahtjeve sustava, otporniji na nerealna očekivanja roditelja i sigurniji u oslanjanju na vlastite resurse i kreativnost u poučavanju. Njihovi naponi mogli bi se olakšati osmišljavanjem kurikula koji se više usredotočuju na nastavne teme koje su relevantne i prikladnije za sposobnosti i interese učenika. Isto tako, učitelji bi trebali dobiti kontinuiranu podršku jer su istraživanja pokazala da postoje i izravne i neizravne korelacije između motivacije učenika i podrške koju učitelji dobivaju od sustava, institucionalnih uvjeta, školske uprave i njihovih kolega (Pernjek i Matić, 2015).

Imajući na umu da su izjave naših sudionika uključivale izvješća o osjećaju da je njihov vlastiti profesionalni identitet ugrožen i da je nastavnička profesija manje cijenjena u društvu, postaje jasnije/očiglednije da te okolnosti mogu negativno utjecati na učiteljev osjećaj djelovanja. To otvara neka važna pitanja za buduća istraživanja. Koliko učitelji sebe doista vide kao pokretače promjena? Koliko vjeruju da im poboljšanje znanja i vještina može pomoći da postanu ključni čimbenici u obrazovnom kontekstu u kojem će svi učenici biti motivirani za učenje? Konačno, na koji se način njihova uvjerenja odražavaju u motivacijskim strategijama koje se primjenjuju u učionici? Da

bismo pronašli odgovore na ova pitanja, potrebne su nam sveobuhvatnije studije na većim uzorcima, primjena drugih kvalitativnih tehnika, poput dubinskih intervjuva i etnografskih istraživanja koja uključuju promatranje nastavnih praksi koje bi ispitivale odnos između ponašanja učitelja i njihovih uvjerenja.

Napomena

Ovo istraživanje financiralo je Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (Ugovor br. 451-03-68/2021-14/200018).