

VAŽNOST TEMELJNIH PSIHOLOŠKIH POTREBA NASTAVNIKA I NJIHOVE SAMOEFIKASNOSTI KAO ODREDNICA NASTAVNIČKIH (DE)MOTIVIRAJUĆIH STILOVA

Aleksandra Huić

Odsjek za psihologiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu
ahuic@ffzg.hr

Lucia Balaško

Prirodoslovna škola Vladimira Preloga
balaskolucia@gmail.com

Sažetak

Kružni model nastavničkih stilova razlikuje četiri stila ponašanja kojim nastavnici mogu motivirati (stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil) ili demotivirati (kontrolirajući stil i kaotični stil) svoje učenike. Ovim istraživanjem proširujemo postojeće spoznaje istražujući odrednice ovih nastavničkih stilova koji su u konačnici povezani s boljim ili lošijim učeničkim uspjehom i dobrobiti. Model istovremeno provjeravamo u hrvatskom obrazovnom kontekstu. Ciljevi su istraživanja ispitati odnos zadovoljenja/frustracije temeljnih psiholoških potreba nastavnika i njihovih (de)motivirajućih stilova te provjeriti inkrementalni doprinos različitih dimenzija nastavničke samoeфикаsnosti (upravljanje razredom, poučavanje, uključenost učenika) u objašnjavanju nastavničkih stilova. Istraživanje je provedeno mrežno, a u njemu je sudjelovalo 365 učitelja i nastavnika iz osnovnih i srednjih škola. Rezultati potvrđuju pozitivnu povezanost zadovoljenja potreba i motivirajućih nastavničkih stilova te frustracije potreba i demotivirajućih stilova. Nastavnička samoeфикаsnost bila je značajan samostalan prediktor stilova povrh nastavničkih potreba. Dimenzija samoeфикаsnosti u poučavanju imala je značajan pozitivan samostalan doprinos u predviđanju stila koji podržava autonomiju i strukturirajućega stila, a negativan u predviđanju kaotičnoga stila. Dimenzija upravljanja razredom bila je značajan prediktor za strukturirajući stil, dok je dimenzija samoeфикаsnosti u uključivanju učenika bila značajan prediktor stila koji podržava autonomiju. Ni jedna dimenzija samoeфикаsnosti nije imala značajan doprinos u objašnjenju varijance kontrolirajućega stila. U radu su navedeni i metodološki nedostaci i praktične implikacije istraživanja.

Ključne riječi: nastavnički motivirajući i demotivirajući stilovi, nastavničke potrebe, nastavnička samoeфикаsnost

UVOD

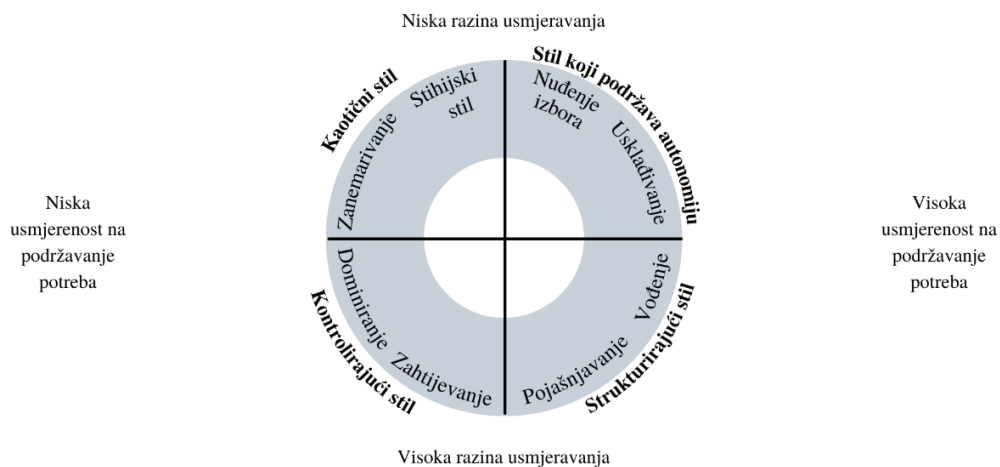
U odgojno-obrazovnom procesu učitelji i nastavnici stvaraju ključni kontekst koji potiče i održava motivaciju učenika za učenje i školu. Prema teoriji samodeterminacije (Ryan i Deci, 2000), kada nastavnici stvaraju okruženje koje podržava tri temeljne psihološke potrebe (potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanosti), učenici će imati više razine autonomne motivacije za uključivanje u školske aktivnosti, postizati bolje akademske ishode te pokazivati više razine psihološke dobrobiti (Vansteenkiste i sur., 2020). U ovom istraživanju polazimo od novoga kružnog modela nastavničkih (de)motivacijskih stilova (Aelterman i sur., 2019) koji opisuje nastavnička ponašanja koja dovode do veće, odnosno manje učeničke motivacije za učenje te proširujemo postojeće spoznaje istražujući ulogu nastavničkih individualnih karakteristika nastavnika povezanih s korištenjem motivacijskih, odnosno demotivacijskih stilova. Istovremeno ispitujemo navedeni model, koji je osmišljen u okviru zapadnoeuropskoga sustava, u hrvatskom obrazovnom sustavu.

Kružni model nastavničkih (de)motivacijskih stilova

Aelterman i sur. (2019) integrirali su prethodna istraživanja nastavničkih stilova i ponašanja koja pridonose višoj, odnosno nižoj učeničkoj motivaciji te predstavili kružni model nastavničkih (de)motivacijskih stilova. Prema ovom modelu, postoje 2 dimenzije – stupanj zadovoljenja/frustracije osnovnih psiholoških potreba i stupanj direktivnosti, odnosno usmjeravanja (npr. preuzima li nastavnik vodstvo u interakciji ili učenicima prepušta inicijativu) – koje opisuju 4 različita nastavnička stila, odnosno 8 poddimenzija (vidi Sliku 1).

Slika 1

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



Ponašanja povezana sa stilom koji podržava autonomiju i strukturirajući stil usmjerena su na podržavanje potreba učenika i zbog toga se smatraju motivirajućim nastavničkim stilovima. *Stil koji podržava autonomiju* uključuje identificiranje interesa, potreba i preferencija učenika te uključivanje istih u nastavni proces, kao i uključivanje učenika u donošenje odluka i pokazivanje razumijevanja za učenike i njihove potrebe. Kako bi učenici svakodnevno mogli voljno sudjelovati u nastavnim aktivnostima, nastavnici koji primjenjuju ovaj stil teže razumijevanju njihovih potreba te svojim radom otkrivaju i potiču njihove interese, preferencije i vrijednosti. Nastavnici koji primjenjuju *strukturirajući stil* usredotočeni su na sam proces rada i napredak učenika, uzimaju u obzir specifične mogućnosti učenika, koriste različite strategije te pružaju pomoć kako bi se učenici mogli osjećati sposobno i spremno za svladavanje nastavnih aktivnosti.

S obzirom na to da ne uključuju visok stupanj podržavanja učeničkih potreba, kontrolirajući i kaotični stil smatraju se demotivirajućim nastavničkim stilovima. *Kontrolirajući stil* temelji se na stavljanju pritiska na učenike i uključuje inzistiranje da učenici razmišljaju, osjećaju se ili ponašaju na točno određen način, što uključuje naređivanje i zahtijevanje. Nastavnici koji primjenjuju ovaj stil strogo se drže svoje perspektive te zanemaruju perspektivu učenika. *Kaotični stil* temelji se na tzv. pristupu *laissez-faire* tijekom kojega su učenici u potpunosti prepušteni sami sebi. Nastavnici takav svoj pristup opravdavaju logikom da učenici trebaju naučiti samostalno preuzeti odgovornost za svoje učenje, međutim ignoriranje i neusmjerenje učenika zapravo dovodi do njihove zbunjenosti oko toga što trebaju činiti. Ovi nastavnici mogu biti nejasni, kontradiktorni, popustljivi ili nedosljedni u slijeđenju dogovora.

Stil koji podržava autonomiju i kontrolirajući stil, kao i strukturirajući stil i kaotični stil, u kružnom modelu smješteni su nasuprot jedan drugom, međutim to ne znači da je riječ o suprotnim krajevima iste dimenzije, već nastavnici mogu u određenom stupnju imati izražena sva četiri stila, što potvrđuju mnogobrojna istraživanja (Reeve, 2009; Vansteenkiste i sur., 2019). Također, postoje određene sličnosti stilova koji su u kružnom modelu smješteni jedan pored drugoga. Tako i kontrolirajući i strukturirajući stil karakterizira visok stupanj usmjerenja učenika, međutim razlikuje ih komunikacijski ton. Dok kontrolirajući stil uključuje vikanje, vrijeđanje i posramljivanje učenika s ciljem poticanja učenika na rad, strukturirajući stil uključuje organizaciju nastave i pružanje podrške učenicima. Slično, iako i stil koji podržava autonomiju i kaotični stil uključuju niže razine usmjerenja, stil koji podržava autonomiju teži povezati osobne interese i potrebe učenika s gradivom, potičući preuzimanje odgovornosti za samostalno učenje, dok kaotični stil uključuje improviziranje i zapravo ne polazi od učenika i njihovih potreba, već od potrebe za što manje posla za samoga nastavnika (Aelterman i Vansteenkiste, 2023).

Rezultati dosadašnjih istraživanja potvrdili su kružnu strukturu modela na uzorku nastavnika osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga obrazovanja u Belgiji (Aelterman i sur., 2019), Italiji (Moè i Katz, 2020), Španjolskoj (Burgueño i sur., 2023), Francuskoj (Escriva-Boulley i sur., 2021) i

Kini (Wang, 2023). Preliminarni podatci na uzorku učitelja i nastavnika hrvatskih osnovnih i srednjih škola bili su u skladu s teorijskim očekivanjima (Golešić, 2022), međutim potrebna su daljnja istraživanja kako bi se provjerila stabilnost ovih nalaza. Posebno je važno istraživati potencijalne odrednice ovih stilova s obzirom na pozitivne efekte koje motivirajući stilovi imaju za učeničku intrinzičnu motivaciju i samoregulirano učenje (Aelterman i sur., 2019; Domen i sur., 2020) te više razine uključenosti tijekom nastave (Cents-Boonstra i sur., 2021; Wang, 2023).

Odrednice nastavnčkih (de)motivirajućih stilova

U istraživanjima kružnoga modela nastavnčkih stilova do sada je prepoznata važnost različitih individualnih karakteristika nastavnika, poput njihova entuzijazma (Moè i Katz, 2022), samosuosjećanja (Moè i Katz, 2020) i adaptivne emocionalne regulacije (Moè i Katz, 2021) do sada povezanih s korištenjem motivirajućih, a ne demotivirajućih stilova. Da bi nastavnici koristili motivirajuće stilove, odnosno mogli stvoriti okolinu koja podržava potrebe učenika, važna je i njihova intrinzična motivacija (Aelterman i sur., 2019; Vermote i sur., 2020), kao i to da su njihove temeljne psihološke potrebe zadovoljene (Aelterman i sur., 2019; Moe i sur. 2022; Moe i Katz, 2022), što je u skladu sa svijetlim i mračnim putem motivacije (Haerens i sur., 2015). Drugim riječima, kada nastavnici svoj posao obavljaju voljno i bez prisile (zadovoljena potreba za autonomijom), imaju osjećaj da se mogu uloviti u koštac sa zadatcima i aktivnostima i uspješno ih obaviti (zadovoljena potreba za kompetentnosti) te imaju zadovoljavajuće socijalne odnose s kolegama i učenicima (zadovoljena potreba za povezanosti), stvara se kapacitet za njihovu višu profesionalnu i osobnu dobrobit (Collie i sur., 2019; Hascher i Waber, 2021), a time raste i kapacitet za ona ponašanja i reakcije tijekom nastave koja opisuju motivirajuće stilove. S druge strane, kada se nastavnici osjećaju aktivno pod pritiskom i ne mogu autonomno donositi svoje odluke (frustrirana potreba za autonomijom), nemaju dovoljno resursa, znanja i vještine adekvatno raditi svoj posao (frustrirana potreba za kompetentnosti) i imaju narušene socijalne odnose s kolegama i niske kvalitetne odnose s učenicima (frustrirana potreba za povezanosti), to stvara pritiske iznutra, izvana i odozgor (vidi Reeve, 2009) koji su povezani s većom vjerojatnosti korištenja demotivirajućih stilova i s niskom profesionalnom dobrobiti nastavnika (Slemp i sur., 2020).

Za to hoće li nečije osnovne psihološke potrebe biti zadovoljene ili frustrirajuće u najvećoj je mjeri odgovaran kontekst u kojem osoba živi i radi (Ryan i sur., 2022). Stoga je važno navedene spoznaje o važnosti zadovoljenja/frustriranosti osnovnih psiholoških potreba nastavnika kao odrednica njihovih (de)motivirajućih stilova dalje provjeravati u različitim obrazovnim kontekstima. U ovom istraživanju prvi put navedene odnose ispituje u hrvatskom obrazovnom kontekstu. Dodatno, kako bismo proširili spoznaje o odrednicama (de)motivirajućih stilova, ispituje ulogu nastavnčke samoefikasnosti kao važnoga nastavnčkog konstrukta koji se u mnogobrojnim istraživanjima pokazao kao ključan za kvalitetno obavljanje nastavnčkoga posla (Burić i Kim, 2020), međutim istraživanja ga do sada nisu dovodila u vezu s nastavnčkim (de)motivirajućim stilovima.

Nastavnička samoeфикаsnost

Nastavnici se u radu susreću s različitim složenim društvenim, tehnološkim i ekonomskim izazovima te je potrebna visoka sposobnost prilagodbe nastavnika kako bi mogli motivirati učenike i uspješno djelovati u svojem poslu (Vansteenkiste i sur., 2019). Kako bi svoj posao mogli uspješno obavljati, nužno je da nastavnici imaju osjećaj samoeфикаsnosti, odnosno da vjeruju kako mogu učinkovito djelovati u nekom području (Bandura, 1993). Nastavnička samoeфикаsnost ne samo da utječe na kvalitetu poučavanja i ponašanje nastavnika u učionici (Skaalvik i Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001) već utječe i na učeničku motivaciju i uspjeh (Klassen i Tze, 2014; Zee i Koomen, 2016). Stoga je plauzibilno za pretpostaviti da će nastavnička uvjerenja o samoeфикаsnosti biti povezana s njihovim ponašanjima u učionici koja se odnose na motiviranje i usmjeravanje učenika, odnosno s njihovim (de)motivirajućim stilovima. S obzirom na utvrđene veze između nastavničke samoeфикаsnosti i kvalitete poučavanja i upravljanja razredom (Burić i Kim, 2020), očekujemo da će nastavnici s višom nastavničkom samoeфикаsnosti također češće koristiti motivirajuće stilove, odnosno stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil.

Unatoč tome što i teorija osnovnih psiholoških potreba (Vansteenkiste i sur., 2022) i konstrukt samoeфикаsnosti (Bandura, 1993) polaze od važnosti internalnoga lokusa kontrole i ljudskoga aktivnog djelovanja na svoju okolinu, začuđujuće je da ne postoji velik broj istraživanja koja povezuju ova dva područja. Barni i sur. (2019) pokazali su kako je samodeterminirana motivacija jedan od važnih prekursora nastavničke samoeфикаsnosti, a Lauermaun i Berger (2021) kako je nastavnička samoeфикаsnost pozitivno povezana s nastavničkim stilom koji podržava autonomiju te negativno s kontrolirajućim stilom. U istraživanju koje je polazilo od kružnoga modela nastavničkih (de)motivirajućih stilova Buzzai i sur. (2022) pokazali su kako je nastavnička samoeфикаsnost bila pozitivno povezana s motivirajućim stilom koji podržava autonomiju i sa strukturirajućim stilom (barem u multikulturnim učionicama usmjerenima na inkluzivno poučavanje). Daljnja istraživanja odnosa nastavničke samoeфикаsnosti i stilova prema kružnom modelu nužna su za bolje razumijevanje pretpostavljenih odnosa.

S ciljem otklanjanja metodoloških nedostataka identificiranih u prethodnim istraživanjima nastavničke samoeфикаsnosti (vidi Zee i Koomen, 2016 za pregled), odlučili smo se za višestruku operacionalizaciju nastavničke samoeфикаsnosti kako bi ona u što boljoj mjeri bila prilagođena nastavničkim zadacima. Stoga razlikujemo nastavničku samoeфикаsnost u tri aspekta (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001) – poučavanje (engl. *instructional strategies*), upravljanje razredom (engl. *classroom management*) i uključenost učenika (engl. *student engagement*). Samoeфикаsnost u poučavanju odnosi se na smišljanje dobrih pitanja i različitih načina vrednovanja, korištenje različitih primjera i objašnjenja te alternativnih strategija, dok se samoeфикаsnost u upravljanju razredom odnosi na upravljanje ponašanjem učenika različitih karakteristika i na postizanje uspješnosti u kontroliranju ometajućega ponašanja. Posljednje, samoeфикаsnost u uključivanju učenika obuhvaća ponašanja nastavnika koja su usmjerena na motivi-

ranje učenika, objašnjavanje važnosti učenja, poticanje učenika i razvoja njihova uvjerenja o mogućnosti postizanja uspjeha te pružanje podrške uključivanju obitelji (Tschannen-Moran i WoolforkHoy, 2001).

METODA

Ciljevi i hipoteze

Ovo istraživanje ima dva cilja – (1) utvrditi povezanost zadovoljenja/frustracije temeljnih psiholoških potreba kod nastavnika i njihovih (de)motivirajućih nastavničkih stilova i (2) provjeriti inkrementalni doprinos dimenzija nastavničke samoefikasnosti u objašnjavanju nastavničkih (de)motivirajućih stilova povrh zadovoljenja/frustracije nastavničkih potreba.

H1 – zadovoljenje potreba za povezanosti, kompetentnosti i autonomijom bit će pozitivno povezano s motivirajućim stilom koji podržava autonomiju i sa strukturirajućim stilom, a negativno s demotivirajućim kontrolirajućim i kaotičnim stilom. Očekujemo obrnute obrasce povezanosti s frustracijom navedenih potreba.

H2 – očekujemo značajni inkrementalni doprinos sve tri dimenzije nastavničke samoefikasnosti povrh zadovoljenja frustracije nastavničkih psiholoških potreba, pri čemu će nastavnička samoefikasnost značajno pozitivno doprinositi objašnjavanju nastavničkih motivirajućih stilova (autonomija i struktura) i negativno objašnjavanju demotivirajućih stilova (kontrola i kaos).

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 365 nastavnika i učitelja (90,7 % žena), prosječne dobi 43,18 godina ($SD = 10,11$) i prosječnoga radnog staža 16,27 godina ($SD = 10,19$; raspon od 1 do 41 godine). Najviše sudionika radi u predmetnoj nastavi u osnovnoj školi (41,8 %), dio u razrednoj nastavi (22,8 %), a ostali (35,4 %) su zaposleni u srednjoj školi (podjednako u gimnazijama i strukovnim, odnosno miješanim programima). U prosjeku sudionici rade u 6 razrednih odjela ($M = 6,37$; $SD = 6,33$) i u srednje velikim školama ($M = 464,38$ učenika; $SD = 240,04$; raspon broja učenika u školi od 26 do 1200). Uzorak je heterogen s obzirom na veličinu mjesta i županiju u kojoj se škola nalazi.

Mjerni instrumenti

Upitnik o situacijama u školama (engl. *Situations-in-School Questionnaire*, Aelterman i sur., 2019) korišten je za ispitivanje nastavničkih (de)motivirajućih stilova. Upitnik sadrži 15 vinjeta koje se odnose na različite situacije karakteristične za nastavni proces (npr. Želite motivirati učenike tijekom sata. Odlučite:) te su za svaku od njih ponuđena četiri načina rješavanja opisanih situacija sukladna različitim vrstama nastavničkih stilova: stil koji podržava autonom-

iju (npr. *Objasniti učenicima koja je njihova osobna korist od gradiva koje se uči za njihov svakodnevni život.*), strukturirajući (npr. *Ponuditi pomoć i smjernice.*), kaotični (npr. *Reducirati nastavni plan; prepustiti da se dogodi što se treba dogoditi.*) i kontrolirajući (npr. *Udariti po stolu i glasno reći: Sada je vrijeme da obratite pažnju!*). Zadatak sudionika bio je da na ljestvici od 1 (u potpunosti se ne odnosi na mene) do 7 (u potpunosti se odnosi na mene) procijene u kojem stupnju svako od četiri ponuđena rješenja opisuje njihovo ponašanje u sličnim situacijama. Viši prosječni rezultat na svakoj subskali upućuje na češću primjenu toga stila. Pouzdanost se kreće u rasponu od .84 do .85 za motivirajuće stilove te od .82 do .83 za demotivirajuće stilove.

Upitnik zadovoljenja i frustracije temeljnih psiholoških potreba (engl. *Basic psychological need satisfaction and frustration*, Chen i sur., 2014) sastoji se od 24 tvrdnje, od čega 12 ispituje zadovoljenje potreba, a 12 frustraciju potreba, pri čemu je zadatak sudionika na ljestvici od 1 (u potpunosti se ne slažem) do 7 (u potpunosti se slažem) procijeniti u kojoj se mjeri svaka izjava odnosi na njihove svakodnevne doživljaje i iskustva u kontekstu rada u školi (npr. zadovoljenje autonomije (*Osjećam da imam izbora i slobode u stvarima koje radim.*), frustracija povezanosti (*Osjećam se isključeno iz grupe kojoj želim pripadati.*)). Viši prosječni rezultat na svakoj dimenziji upućuje na viši stupanj zadovoljenja/frustracije potreba. Pouzdanost je visoka za obje dimenzije (zadovoljenje $\alpha = .91$; frustracija $\alpha = .86$).

Skala nastavničke samoefikasnosti (engl. *Teachers' Sense of Efficacy Scale*, Tschannen-Moran i Woolfork Hoy, 2001) sastoji se od 12 tvrdnji, a sudionici na ljestvici od 1 (nimalo) do 9 (izrazito mnogo) procjenjuju koliko u školi s učenicima uspješno mogu (1) upravljati ponašanjem učenika u učionici (npr. *...kontrolirati ometajuće ponašanje učenika u učionici?*); (2) učinkovito koristiti instruktorske strategije (npr. *...osmisliti dobra pitanja za svoje učenike?*) te (3) uključivati sve učenike u učenje (npr. *...motivirati učenike koji pokazuju slab interes za školske zadatke?*). Viši rezultat upućuje na veću izraženost svake od dimenzija samoefikasnosti koje su sve pokazale zadovoljavajuću pouzdanost (upravljanje razredom $\alpha = .87$; poučavanje $\alpha = .79$; angažman učenika $\alpha = .78$).

Postupak

Podatci su prikupljeni mrežno tijekom ožujka i travnja 2023. godine. Nastavnici su regrutirani putem društvenih mreža (npr. Nastavnici.org, Školska zbornica, Tajništvo škole-pitanja i odgovori...) te izravnim pozivima školama. Na početku upitnika objašnjena je svrha istraživanja te su prije početka rješavanja upitnika svi sudionici potvrdili da rade kao učitelji ili nastavnici i dali svoj informirani pristanak za sudjelovanje.

REZULTATI

Nastavnici procjenjuju da najviše primjenjuju motivirajuće stilove (stil koji podržava autonomiju i strukturirajući), dok najmanje procjenjuju da primjenjuju demotivirajući kaotični nastavnički stil. Također, imaju viši stupanj zadovoljenja nego frustracije svojih potreba. Osim toga, sve tri dimenzije samoefikasnosti nastavnika u prosjeku su relativno visoko procijenjene.

Tablica 1

Deskriptivni podatci za istraživane varijable (N = 365)

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Nastavnički (de) motivirajući stilovi	Stil koji podržava autonomiju	359	5.11	0.91	1.80	7.00
	Strukturirajući stil	351	5.75	0.87	1.27	7.00
	Kontrolirajući stil	355	3.43	0.95	1.20	6.40
	Kaotični stil	354	2.24	0.81	1.00	6.40
Nastavničke potrebe	Ukupno zadovoljenje potreba	347	5.90	0.77	3.33	7.00
	Ukupna frustracija potreba	347	2.26	0.85	1.00	5.33
Samoefikasnost nastavnika	Upravljanje razredom	346	7.15	1.11	2.75	9.00
	Poučavanje	343	7.35	0.98	4.25	9.00
	Angažman učenika	347	6.59	1.16	2.50	9.00

Legenda. *N* = broj sudionika; *M* = aritmetička sredina; *SD* = standardna devijacija; *Min* = najmanja dobivena vrijednost na ljestvici; *Max* = najviša dobivena vrijednost na ljestvici

Kako bismo odgovorili na prvi postavljeni problem, izračunate su bivarijatne korelacije između istraživanih varijabli (Tablica 2). Vidljivo je da su motivirajući nastavnički stilovi značajno i pozitivno povezani s ukupnim zadovoljenjem potreba, dok su s ukupnom frustracijom potreba značajno negativno povezani. Također, vidljivo je da su nastavnički demotivirajući stilovi značajno pozitivno povezani s ukupnom frustracijom potreba, dok je samo kaotični stil značajno negativno povezan s ukupnim zadovoljenjem potreba; povezanost kontrolirajućega stila i ukupnoga zadovoljenja potreba nije statistički značajna. Dobiveni rezultati u skladu su s očekivanjima (osim neznačajne povezanosti kontrolirajućega stila i ukupnoga zadovoljenja potreba) čime potvrđuju našu prvu hipotezu.

Tablica 2*Korelacijska matrica korištenih varijabli (N = 365)*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Stil koji podržava autonomiju	-								
2. Strukturirajući stil	.73***	-							
3. Kontrolirajući stil	-.23***	-.05	-						
4. Kaotični stil	-.46***	.32***	.32***	-					
5. Ukupno zadovoljenje potreba	.31***	.32***	-.03	-.26**	-				
6. Ukupna frustracija potreba	-.26***	-.24***	.16**	.34**	-.70***	-			
7. Upravljanje razredom	.33***	.26***	-.05	-.20**	.46***	-.40***	-		
8. Poučavanje	.54***	.48***	-.13*	-.28***	.46***	-.30**	.47***	-	
9. Angažman učenika	.57***	.44***	-.14**	-.24***	.43***	-.36***	.60***	.60***	-

Napomena. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Da bismo odgovorili na drugi problem, provedene su četiri hijerarhijske regresijske analize. Dimenzije nastavnčkih stilova korištene su kao četiri različita kriterija. U prvom koraku kao prediktor uvrštene su dvije dimenzije nastavnčkih potreba, a kako bismo provjerili njihov inkrementalni doprinos, u drugom koraku uvrštene su tri dimenzije samoefikasnosti nastavnika (Tablica 3). Za kriterij stil koji podržava autonomiju nastavnčke potrebe bile su značajni prediktori te su objasnile 10 % varijance kriterija ($F(2, 323)$; $p < .001$; $R^2 = .10$). Nastavničku višu procjenu primjene stila koji podržava autonomiju predviđa više ukupno zadovoljenje njihovih psiholoških potreba. U drugom koraku, nakon uvođenja dimenzija samoefikasnosti, ukupno zadovoljenje potreba gubi na značajnosti, no cijeli je model statistički značajno povezan s kriterijem te od prethodnoga modela predviđa značajno više varijance kriterija ($F(3, 320)$; $p < .001$; $\Delta R^2 = .30$) – ukupno 40 %. Točnije, više procjene samoefikasnosti na dimenzijama poučavanje i uključenost učenika predviđaju više samoprocjene nastavnčkoga stila koji podržava autonomiju.

Tablica 3

Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza za kriterije stil koji podržava autonomiju, strukturirajući stil, kontrolirajući stil i kaotični stil (N = 365)

	β-koefficienti							
	Autonomija		Struktura		Kontrola		Kaos	
Prediktori	1. korak	2. korak	1. korak	2. korak	1. korak	2. korak	1. korak	2. korak
Ukupno zadovoljenje potreba	.27**	-.05	.30***	.09	.19*	.28**	-.03	.08
Ukupna frustracija potreba	-.13	-.10	-.05	-.04	.30***	.31***	.30***	.31***
Upravljanje razredom		-.08		.27***		.07		.02
Poučavanje		.31***		.20***		-.12		-.16**
Uključenost učenika		.34***		-.07		-.10		-.03
R	.32***	.63***	.32***	.54***	.20**	.26***	.34***	.39***
R ²	.10***	.40***	.11***	.29***	.04**	.07***	.12***	.15***
ΔR ²		.30***		.18***		.03*		.04**

Napomena. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Legenda R² – koeficijent determinacije, ΔR² – razlika korigiranoga koeficijenta determinacije između koraka regresije

Za kriterij strukturirajući stil nastavničke su potrebe u prvom koraku značajno objasnile 11 % varijance kriterija ($F(2, 318) = 18,7; p < .001; R^2 = .11$). Viši stupanj zadovoljenja psiholoških potreba nastavnika predviđa njihovu višu samoprocjenu korištenja strukturirajućega stila. Nakon dodavanja dimenzija samoefikasnosti u drugom koraku model predviđa značajno više varijance kriterija ($F(3, 315) = 27,1; p < .001; \Delta R^2 = .18$) – ukupno 29 %. Ukupno zadovoljenje potreba više nije statistički značajan prediktor, dok upravljanje razredom i poučavanje imaju značajan samostalan doprinos u predviđanju strukturirajućega stila, pri čemu viši stupanj samoefikasnosti za obje dimenzije predviđa procjenu višega strukturirajućeg stila nastavnika.

Za kriterij kontrolirajući stil nastavničke su psihološke potrebe također značajno povezane s kriterijem ($F(2, 321) = 6,53; p < .01$), objašnjavajući niskih 4 % varijance. Pri tome više razine korištenja kontrolirajućega stila predviđaju i viši stupanj frustracije psiholoških potreba, kao i viši stupanj zadovoljenja psiholoških potreba. Dimenzije samoefikasnosti i u ovom su slučaju imale inkrementalni doprinos u objašnjavanju varijance, pri čemu nakon njihova dodavanja u drugom koraku model objašnjava 7 % varijance ($F(3, 318) = 3,28; p < .05; \Delta R^2 = .03$). Međutim, ni jedna od dimenzija samoefikasnosti nema statistički značajan samostalan doprinos, dok i zadovoljenje i frustracija nastavničkih potreba i dalje imaju statistički značajan samostalan doprinos u predviđanju kontrolirajućega stila.

Za kriterij kaotični stil nastavničke su potrebe statistički značajno povezane s kriterijem te objašnjavaju 12 % varijance kriterija ($F(2, 319) = 20,7; p < .001; R^2 = .12$). Viša razina ukupne frustracije psiholoških potreba predviđa više izražen kaotični stil, dok ukupno zadovoljen-

je potreba nema značajan doprinos. U drugom je koraku, nakon što su uvrštene dimenzije samoefikasnosti, modelom objašnjeno ukupno 15 % varijance kriterija, značajno više nego prvim modelom ($F(3, 316) = 4.59; p < .01; \Delta R^2 = .04$). Uz ukupnu frustraciju potreba koja je zadržala svoju značajnost, niže procjene samoefikasnosti poučavanja predviđaju više izražen kaotični stil. Dobiveni rezultati djelomično potvrđuju drugu hipotezu te pokazuju kako nastavnička samoefikasnost značajno doprinosi objašnjavanju varijance svih dimenzija nastavnčkih stilova, iako se značajnosti samostalnih doprinosa pojedinih dimenzija samoefikasnosti razlikuju ovisno o specifičnom stilu.

RASPRAVA

Ciljevi ovoga istraživanja bili su ispitati odnos između nastavnčkih psiholoških potreba i (de)motivirajućih nastavnčkih stilova te provjeriti doprinose li procjene nastavničke samoefikasnosti, povrh nastavnčkih potreba, objašnjenju različitih stilova kružnoga modela (Aelterman i sur., 2019). Rezultati pokazuju kako nastavnici koji u većoj mjeri procjenjuju svoje psihološke potrebe za autonomijom, kompetentnosti i povezanosti zadovoljenima također izvještavaju i o češćem korištenju stila koji podržava autonomiju i strukturirajućega stila te rjeđem korištenju kaotičnoga stila. Istovremeno, nastavnici koji u većoj mjeri procjenjuju da su im osnovne psihološke potrebe frustrirajuće izvještavaju i o rjeđem korištenju stila koji podržava autonomiju i strukturirajućega stila te češćem korištenju kaotičnoga stila. Drugim riječima, u skladu s našim očekivanjima, a i prema istraživanjima provedenima među belgijskim (Aelterman i sur., 2019) i talijanskim nastavnicima (Moe i Katz, 2022), zadovoljenje osnovnih potreba povezano je s češćim korištenjem motivirajućih stilova, a frustracija psiholoških potreba s češćim korištenjem demotivirajućega kaotičnog stila (iako nalazi regresijske analize upućuju i na češće korištenje demotivirajućega kontrolirajućeg stila). Nalaz koji nije bio u skladu s očekivanjem neznačajna je bivarijatna povezanost frustracije nastavnčkih psiholoških potreba i kontrolirajućega stila, koja se u spomenutim istraživanjima pokazala značajnom. Međutim, treba biti oprezan prije donošenja zaključaka zbog teorijski očekivane povezanosti četiriju stilova kružnoga modela koja zbog statističkih razloga može zamagliti rezultate dobivene na temelju bivarijantnih korelacija.

Rezultati hijerarhijskih analiza provedenih u sklopu drugoga istraživačkog cilja, a u kojoj su međusobni odnosi varijabli statistički bolje kontrolirani, u skladu su s mračnim i svijetlim putem motivacije (Haerens i sur., 2015) te pokazuju kako je stupanj zadovoljenja psiholoških potreba značajan prediktor motivirajućih stilova, dok je frustracija potreba značajan prediktor demotivirajućih stilova. Slične nalaze dobile su i Moe i Katz (2020; 2021; 2022) u svojim istraživanjima. Nalazi pokazuju kako je važno da školsko i razredno okruženje podržavaju potrebe nastavnika i omogućuju im zadovoljenje kako bi nastavnici imali kapacitet za ponašanja i reakcije koje zauzvrat podržavaju učeničke psihološke potrebe i usmjeravaju učenike tijekom rada, odnosno kapacitet za korištenje motivirajućih stilova. Drugim riječima, nastavnici koji doživljavaju

viši stupanj zadovoljenja potreba usmjereni su na podržavanje autonomije učenika, odnosno pružaju učenicima mogućnost izbora i daju jasna objašnjenja, podržavaju inicijativu učenika i teže razumijevanju učeničkih perspektiva (stil koji podržava autonomiju). Istovremeno, ti nastavnici jasno usmjeravaju proces rada, uzimaju u obzir učeničke mogućnosti te korak po korak pružaju pomoć učenicima u svladavanju nastavnih aktivnosti (strukturirajući stil). S druge strane, nastavnici kojima su psihološke potrebe aktivno frustrirane češće dominiraju nad svojim učenicima te ih motiviraju vikanjem i vrijeđanjem (kontrolirajući stil) ili pak odustaju od učenika i prepuštaju ih samima sebi (kaotični stil). Treba spomenuti i specifične statističke efekte zadovoljenja/frustracije potreba kao prediktora nastavnčkih (de)motivirajućih stilova (npr. neočekivano su i zadovoljenje i frustracija potreba značajni pozitivni prediktori kontrolirajućega stila). Zbog ovakvih efekta neki autori predlažu provjeru bifaktorskih strukturalnih modela zadovoljenja/frustracije psiholoških potreba (Garn i sur., 2019; Tóth-Király i sur., 2018) u budućim istraživanjima.

U kontekstu drugoga problema provjerili smo i inkrementalni doprinos nastavničke samoefikasnosti u objašnjenju nastavnčkih (de)motivirajućih stilova povrh nastavnčkih potreba. Rezultati su uglavnom u skladu s očekivanjima te pokazuju kako nastavnička uvjerenja o samoefikasnosti značajno predviđaju (de)motivirajuće stilove povrh nastavnčkih psiholoških potreba, međutim ne uvijek na isti način. Iako su neka prethodna istraživanja dobila slične nalaze i uputila na važnost nastavničke samoefikasnosti za njihova ponašanja usmjerena na motiviranje učenika tijekom nastave (Buzzai i sur., 2022; Lauerman i Berger, 2021), ovo je prvo istraživanje koje je provedeno u redovitom školskom kontekstu uz sveobuhvatne operacionalizacije i nastavničke samoefikasnosti i njihovih (de)motivirajućih stilova.

Čini se kako je nastavnička samoefikasnost važniji prediktor motivirajućih nego demotivirajućih nastavnčkih stilova s obzirom na to da je u slučaju stila koji podržava autonomiju i strukturirajućega stila objašnjen značajno veći postotak varijance nego u slučaju kontrolirajućega i kaotičnoga stila. Naši su rezultati u skladu s istraživanjima prema kojima je kvalitetno poučavanje ključan proces u okviru kojega nastavnička samoefikasnost može utjecati na učenike (Burić i Kim, 2020). Ne čudi da visoko samoefikasni nastavnici koji su skloniji smišljanju dobrih pitanja i zadataka, korištenju različitih strategija vrednovanja, navođenju više primjera i objašnjenja kada učenicima gradivo nije jasno te korištenju alternativnih strategija istovremeno i više koriste strukturirajući stil i stil koji podržava autonomiju. Samoefikasnost u poučavanju obuhvaća ponašanja nastavnika koja se odnose na planiranje i organizaciju nastavnih procesa te prilagodbu nastave potrebama i mogućnostima učenika (Lazarides i Warner, 2020), što je sve nužno da bi se ponašanja opisana motivirajućim stilovima mogla ostvariti u učionici.

Dodatno, za stil koji podržava autonomiju značajan prediktor bila je i nastavnička samoefikasnost u poticanju učenika na uključenost tijekom nastave, što je također rezultat u skladu s mnogobrojnom literaturom koja upućuje na povezanost podržavanja autonomije učenika i nji-

hove veće motivacije i uključenosti u učenje (vidi Reeve i Cheon, 2021 za pregled). Nastavnici s visokim rezultatima na ovoj dimenziji samoeфикаsnosti češće koriste alternativne metode poučavanja, primjenjuju konstruktivistički pristup, usmjereni su na učenike i njihove potrebe, što će sve vjerojatnije dovesti do pozitivnih ishoda poput razvoja učeničkih interesa te njihova većeg angažmana (Klassen i Chiu, 2010; Zee i Koomen, 2016).

Nadalje, za strukturirajući je stil značajan prediktor bila samoeфикаsnost nastavnika u upravljanju razredom. Nastavnici koji u većoj mjeri uspješno kontroliraju ometajuće ponašanje učenika u učionici, postavljaju jasna pravila koja učenici poštuju te se dobro snalaze u radu s učenicima različitih osobina imaju izraženiji strukturirajući stil. Ovaj nalaz u skladu je s istraživanjima koja upućuju na to da nastavnici koji jasno usmjeravaju učenike, dajući im pri tome pomoć i podršku, istovremeno i kvalitetnije upravljaju razredom (Marzano i sur., 2005; Zee i Koomen, 2016).

U slučaju nastavničkih demotivirajućih stilova samo je nastavnička samoeфикаsnost u poučavanju bila značajan negativni prediktor, i to kaotičnoga stila. Drugim riječima, oni nastavnici koji se vide uspješnijima u planiranju i strukturiranju nastave te koji koriste metode poučavanja utemeljene na konstruktivističkom pristupu istovremeno su manje skloni prepuštati inicijativu i odgovornost učenicima i stvarati tzv. klimu *laissez-faire* u razredu. Primjena kaotičnoga stila stvara zbunjujuće okruženje za učenike što im otežava ostvarenje vlastitih potencijala (Aelterman i sur., 2019), a visoko samoeфикасни nastavnici usmjereni su na poučavanje i održavanje ciljeva učenika (Bandura, 1993), stoga ne čudi dobivena negativna veza.

Istovremeno, ni jedna dimenzija samoeфикаsnosti nije bila značajan prediktor kontrolirajućega stila (iako je sam korak u regresijskoj analizi bio statistički značajan). Ovaj nalaz nije sasvim očekivan, međutim jest u skladu s nalazima istraživanja među visokoškolskim nastavnicima u kojem njihovi pristupi poučavanju nisu bili značajni prediktori kontrolirajućega demotivirajućeg stila (Huić i sur., u postupku recenzije). Prije donošenja konačnih zaključaka o nepovezanosti ovih konstrukata treba razmotriti i moguće statističko objašnjenje ovih nalaza, odnosno i relativno nizak varijabilitet svih dimenzija nastavničke samoeфикаsnosti i nizak varijabilitet kontrolirajućega stila, zbog čega je teže utvrditi statistički značajne efekte.

Metodološki nedostaci i buduća istraživanja

Prilikom interpretacije rezultata treba voditi računa o tome kako je ovo istraživanje korelacijsko, stoga uzročno-posljedično zaključivanje o odnosima istraživanih konstrukata nije opravdano i ne možemo tvrditi prethode li nastavničke psihološke potrebe i samoeфикаsnost nastavničkim stilovima, ili je obratno, ili neka treća varijabla utječe na sve istraživano. Buduća istraživanja trebala bi uključiti longitudinalne nacрте te pratiti ove konstrukte određeno vrijeme. Na primjer, Cohen i sur. (2022) u longitudinalnom istraživanju pokazuju kako tijekom školske godine nastavnici sve češće koriste demotivirajuće stilove što dovodi do pada zadovoljenosti učeničkih psiholoških potreba i rasta ekstrinzične motivacije krajem godine.

Nadalje, treba biti oprezan pri generalizaciji ovih rezultata, s obzirom na prigodan i nereprezentativan uzorak. Spomenut suženi varijabilitet vjerojatno je posljedica samoselekcije sudionika, odnosno toga što su u istraživanju dobrovoljno odlučili sudjelovati kvalitetniji, motiviraniji i zadovoljniji nastavnici. Međutim, sam je uzorak svejedno heterogen s obzirom na mjesto rada, radni staž i druge sociodemografske i radne karakteristike nastavnika. Kvalitetniji pristup u odabiru uzorka i prikupljanju podataka bila bi provedba istraživanja uživo u školama s nasumično odabranim nastavnicima ili učiteljima. Nadalje, prikupljeni podatci temelje se na samoprocjenama nastavnika te je vjerojatno da su nastavničke procjene bile pod utjecajem socijalno poželjnoga odgovaranja. U budućim se istraživanjima preporučuje korištenje više izvora podataka (npr. i od nastavnika i od učenika) ili opažanje ponašanja nastavnika u svakodnevnim situacijama, što bi omogućilo precizniji uvid u odnose odabranih konstrukta i njihovu povezanost s različitim ishodima.

Naposlijetku, postotak objašnjene varijance, posebno u slučaju demotivirajućih stilova, relativno je malen te su nužna istraživanja drugih odrednica nastavničkih stilova. Osim različitih individualnih odrednica i uvjerenja, važno se usmjeriti na kontekstualne odrednice poput ponašanja ravnatelja, kolega i učenika koja mogu olakšati ili otežati primjenu nastavničkih motivirajućih stilova (Reeve, 2009; Vermote i sur., 2023). Osim toga, kvaliteta i količina povratne informacije koju nastavnici dobivaju od nadređenih mogla bi biti važan faktor u odnosu samoefikasnosti i nastavničkoga ponašanja jer evaluacija nastavnicima daje mogućnost refleksije na vlastiti pristup što im omogućuje prepoznavanje ponašanja i vještina u kojima mogu napredovati (Mireles-Rios i sur., 2019).

Praktične implikacije

Rezultati ovoga istraživanja pozivaju na edukaciju nastavnika i razvijanje vještina koje će im omogućiti češće korištenje motivirajućih stilova autonomije i strukture, a rjeđe korištenje demotivirajućih stilova kontrole i kaosa. Ohrabrujući su nalazi istraživanja koja pokazuju da takve edukacije mogu biti učinkovite, čak i kada su kratke. Meta-analiza efikasnosti intervencija usmjerenih na stil koji podržava autonomiju ustanovila je kako su najefikasniji programi koji se temelje na raznolikim metodama poučavanja, traju 1 – 3 sata i usmjereni su na nastavnike početnike (Su i Reeve, 2011). Ahmadi i sur. (2023) također naglašavaju važnost educiranja nastavnika u podržavanju učeničkih psiholoških potreba i upućuju na uspješnost takvih intervencija. Meta-analiza (Su i Reeve, 2011) je uputila i na važnost kognitivnih uvjerenja nastavnika za uspješno provođenje intervencija, što naše nalaze o važnosti uvjerenja o nastavničkoj samoefikasnosti za njihove stilove čini posebno važnima. Edukacije nastavnika u korištenju motivirajućih stilova trebale bi uključivati i aktivnosti za osnaživanje nastavničke samoefikasnosti, no pri tome bi se trebale usmjeriti na sve tri poddimenzije samoefikasnosti – poučavanje, upravljanje razredom i uključenost učenika. Osim toga, profesionalni razvoj nastavnika koji je usmjeren na različite vještine poučavanja i vođenja ima važan utjecaj na poboljšanje

samoefikasnosti (Mireles-Rios i sur., 2019), kao i na njihove motivirajuće stilove (Aelterman i Vansteenkiste, 2023).

Također, dobiveni rezultati upućuju na važnost stvaranja okruženja koje podržava zadovoljenje nastavničkih potreba jer nastavnici koji u većoj mjeri doživljavaju zadovoljenje potreba češće primjenjuju stilove koji su visoko usmjereni na podržavanje potreba učenika te navode višu razinu samoefikasnosti. U tom pogledu mogu pomoći konstruktivne povratne informacije koje su usmjerene na poboljšanje kvalitete rada te sadrže jasne i specifične sugestije nastavnicima kako raditi drugačije, a koje mogu doći od različitih izvora (od ravnatelja, kolega, učenika). Kvalitetna povratna informacija nužna je za zadovoljenje potrebe za kompetentnosti, čemu će pomoći i uključivanje nastavnika u raznolike edukacije, odnosno njihovo usmjeravanje na cjeloživotno učenje. Pri tome, kako bi se zadovoljila nastavnička potreba za autonomijom, nastavnicima treba omogućiti voljni izbor vlastitoga educiranja i usmjeravanja te određenu slobodu u odabiru adekvatnih metoda rada. Naposljetku, različite formalne i neformalne profesionalne zajednice s kolegama te aktivnosti usmjerene na povezivanje s drugim ljudima u školi pomoći će u zadovoljenju nastavničke potrebe za povezanosti.

ZAKLJUČAK

Kružni model nastavničkih stilova (Aelterman i sur., 2019) omogućuje precizniji pristup istraživanju nastavničkih motivirajućih i demotivirajućih stilova, dok istraživanja povezanosti stilova i faktora koji čine kontekst nastavnoga procesa omogućuju bolje razumijevanje uvjeta u kojima se pojedine vrste stilova javljaju u većoj ili manjoj mjeri. Sukladno tome, rezultati ovoga istraživanja pružaju nove informacije za razumijevanje različitih profila nastavnika te, uz zadovoljenje nastavničkih potreba, prvi put u ovom području u određivanju češćega korištenja povoljnih motivirajućih stilova ističu važnost različitih dimenzija nastavničke samoefikasnosti.

LITERATURA

- Aelterman, N. i Vansteenkiste, M. (2023). Need-supportive and need-thwarting socialization: A circumplex approach. U R. M. Ryan (Ur.) *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 236–258). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.21>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. i Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521.
- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L. i Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158–1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. doi:10.1207/s15326985ep2802_3
- Barni, D., Danioni, F. i Benevene, P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Burgueño, R., Abos, A., Sevil-Serrano, J., Haerens, L., De Cocker, K. i Garcia-Gonzalez, L. (2023). A circumplex approach to (de)motivating styles in physical education: Situations-in-School-Physical Education Questionnaire in Spanish students, pre-service, and in-service teachers. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2023.2248098>
- Burić, I. i Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>
- Buzzai, C., Passanisi, A., Aparici Aznar, M. A. i Pace, U. (2022) The antecedents of teaching styles in multicultural classroom: teachers' self-efficacy for inclusive practices and attitudes towards multicultural education, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2022.2107679
- Cents-Boonstra, M., Lichtwarck-Aschoff, A., Denessen, E., Aelterman, N. i Haerens, L. (2021). Fostering student engagement with motivating teaching: an observation study of teacher and student behaviours. *Research Papers in Education*, 36(6), 754–779. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1767184>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van Der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S. i Verstuyf, J. (2014). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Cohen, R., Katz, I., Aelterman, N. i Vansteenkiste, M. (2022). Understanding shifts in students' academic motivation across a school year: the role of teachers' motivating styles and need-based experiences. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00635-8>
- Collie, R. J., Granziera, H. i Martin, A. J. (2019). Teachers' motivational approach: Links with students' basic psychological need frustration, maladaptive engagement, and academic outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102872. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.002>

- Domen, J., Hornstra, L., Weijers, D., van der Veen, I. i Peetsma, T. (2020). Differentiated need support by teachers: Student-specific provision of autonomy and structure and relations with student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 403-423. <https://doi.org/10.1111/bjep.12302>
- Escriva-Boulley, G., Guillet-Descas, E., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Doren N., Lentillon-Kaestner, V. i Haerens, L. (2021). Adopting the Situation in School Questionnaire to Examine Physical Education Teachers' Motivating and Demotivating Styles Using a Circumplex Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 18(14), 7342. doi: 10.3390/ijerph18147342
- Garn, A. C., Morin, A. J. i Lonsdale, C. (2019). Basic psychological need satisfaction toward learning: A longitudinal test of mediation using bifactor exploratory structural equation modeling. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 354–372. <https://doi.org/10.1037/edu0000283>
- Golešić, M. (2022). *Individualne i kontekstualne odrednice nastavničkih motivirajućih stilova*. [Diplomski rad]. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. i Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26–36. doi:10.1016/j.psychsport.2014.08.013
- Hascher, T. i Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational research review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Huić, A., Pavlin-Bernardić, N. i Vlahović-Štetić, V. (u postupku recenzije). Investigating the circumplex model of (de)motivating teaching styles in higher education
- Klassen, R. M. i Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. doi:10.1037/a0019237
- Klassen, R., M. i Tze, V., M., C. (2014) Teachers' self-efficacy, personality and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational research Review*. 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Lazarides, R. i Warner, L. M. (2020). Teacher Self-Efficacy. U: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press USA. DOI:10.1093/acrefore/9780190264093.013.890
- Lauermann, F. i Berger, J. L. (2021). Linking teacher self-efficacy and responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles and student engagement. *Learning and Instruction*, 76, 101441. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101441>
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B., Foseid, M. C., Foseid, M. P. i Marzano, J. S. (2005). A handbook for classroom management that works. ASCD.
- Mireles-Rios, R., Becchio, J. A. i Roshandel, S. (2019) Teacher evaluations and contextualized self-efficacy. *Journal of School Administration Research and Development*, 4(1), 6–17. <http://dx.doi.org/10.32674/jsard.v4i1.1938>
- Moè, A. i Katz, I. (2020). Self-compassionate teachers are more autonomy supportive and structuring whereas self-derogating teachers are more controlling and chaotic: The mediating role of need satisfaction and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103173>

- Moè, A. i Katz, I. (2021). Emotion regulation and need satisfaction shape a motivating teaching style. *Teachers and Teaching*, 27(5), 370–387. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1777960>
- Moè, A. i Katz, I. (2022). Need satisfied teachers adopt a motivating style: The mediation of teacher enthusiasm. *Learning and Individual Differences*, 99, 102203. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102203>
- Moè, A., Consiglio, P. i Katz, I. (2022). Exploring the circumplex model of motivating and demotivating teaching styles: The role of teacher need satisfaction and need frustration. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103823. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103823>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can bome more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J. i Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54–77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., Duineveld, J. J., Di Domenico, S. I., Ryan, W. S., Steward, B. A., & Bradshaw, E. L. (2022). We know this much is (meta-analytically) true: A meta-review of meta-analytic findings evaluating self-determination theory. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 813–842. <https://doi.org/10.1037/bul0000385>
- Skaalvik, E. M. i Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Slemp, G. R., Field, J. G. i Cho, A. S. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 121, 103459. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459>
- Su, Y. L. i Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational psychology review*, 23, 159–188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- Tóth-Király, I., Morin, A. J., Bőthe, B., Orosz, G. i Rigó, A. (2018). Investigating the multidimensionality of need fulfillment: A bifactor exploratory structural equation modeling representation. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 25(2), 267–286. <https://doi.org/10.1080/10705511.2017.1374867>
- Tschannen-Moran, M. i Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [doi:10.1016/s0742-051x\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1)
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. i Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>

- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Haerens, L. i Soenens, B. (2019). Seeking Stability in Stormy Educational Times: A Need-based Perspective on (De)motivating Teaching Grounded in Self-determination Theory. U E. N. Gonida i M. S. Lemos (Ur.), *Motivation in Education at a Time of Global Change: Theory, research, and implications for practice* (str. 53–80). Emerald Publishing. doi:10.1108/s0749-742320190000020004
- Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F. i Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de)motivating teaching style in higher education: A circumplex approach. *Motivation and Emotion*, 44(2). 270–294. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11031-020-09827-5>
- Vermote, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van der Kaap-Deeder, J. i Beyers, W. (2023). Teachers' psychological needs link social pressure with personal adjustment and motivating teaching style. *The Journal of Experimental Education*, 91(4), 696–717. <https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2039584>
- Wang, J. (2023). *The characteristics, predictors, and outcomes of (de) motivating teaching styles: A cross-cultural investigation*. [Unpublished doctoral dissertation]. Università degli Studi di Padova.
- Zee, M. i Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. doi:10.3102/0034654315626801

THE IMPORTANCE OF TEACHER'S BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS AND THEIR SELF-EFFICACY BEING THE DETERMINANTS OF TEACHER'S (DE) MOTIVATING STYLES

Abstract

The circumplex model of teachers' (de)motivating styles distinguishes four styles of behaviour with which teachers can motivate (autonomy-support and structure) or demotivate (control style and chaos) their students. In this study, we expand existing knowledge by investigating the determinants of these styles, which are ultimately associated with better or worse student success and well-being. In addition, we investigate the model in the Croatian educational context. Our goals were to examine the relationship between the satisfaction/frustration of teachers' psychological needs and their (de)motivating styles and to check the incremental contribution of different dimensions of teacher self-efficacy (classroom management, instructional strategies, student engagement) in explaining teacher (de) motivating styles. The study was conducted online with 365 teachers from elementary-, middle- and high schools. Results confirm the positive relationship between need satisfaction and motivating styles and need thwarting and demotivating styles. Teacher self-efficacy was a significant independent predictor of styles in addition to psychological needs. The instructional strategies self-efficacy dimension had a significant positive independent contribution in predicting autonomy-supportive and structuring style and negative for the chaotic style. The classroom management dimension was a significant predictor of the structuring style, while the self-efficacy dimension in student engagement was a significant predictor of the autonomy-supportive style. None of the dimensions of self-efficacy had a significant contribution in explaining the variance of the controlling style. Methodological shortcomings and practical implications of the study are also discussed.

Keywords: *circumplex model, (de)motivating teaching styles, need satisfaction, need frustration, teacher self-efficacy*