

## **МОТИВИСАНОСТ ЗА КОМУНИКАЦИЈУ СТУДЕНАТА – БУДУЋИХ ПРОСВЕТНИХ РАДНИКА\*\***

**Драгана Р. Бјеквић\***

Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука, Чачак

**Милица М. Стојковић\***

Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука, Чачак

**Лидија Ђ. Златић\***

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

### **АПСТРАКТ**

Просветни радници (васпитачи, учитељи, наставници) своју професију остварују различитим облицима комуникације са ученицима, породицама, колегама и друштвеном заједницом. Динамичка димензија њихове комуникационе компетентности усмерава комуникацију. У раду је проучавана структура и јачина мотивисаности будућих просветних радника за интерперсоналну комуникацију. Примењени су Скала мотива за интерперсоналну комуникацију и Упитник о социодемографским одликама. Узорак обухвата 260 студената три факултета у Србији на којима се образују васпитачи, учитељи и наставници. Утврђено је да су студенти највише мотивисани да комуницирају да би се емоционално повезали и разменили наклоности, а следи и група мотива да постигну задовољство у социјалној интеракцији, да се опусте и укључе у социјалну интеракцију; мање су мотивисани да комуникацијом успоставе контролу или да избегну неку ситуацију. Утврђена је једино разлика између студената различитих година студија у мотивацији за интерперсоналну комуникацију ради постизања задовољства и пријатности у току самог комуникационог процеса. Закључено је да образовање будућих наставника треба да садржи обуку како да препознају своје мотиве за комуникацију да би их интегрисали у одговарајуће професионално деловање.

\*\* Рад је развијен у оквиру пројектних активности ауторки, делимично подржаних институционалним финансирањем научно-истраживачког рада истраживача, по уговору бр. 451-03-136/2025-03/200132 између Факултета техничких наука у Чачку Универзитета у Крагујевцу и Фонда за науку, и по уговору бр. 451-03-137/2025-03/200142 између Педагошког факултета у Ужицу Универзитета у Крагујевцу и Фонда за науку.

\* [dragana.bjekic@ftn.kg.ac.rs](mailto:dragana.bjekic@ftn.kg.ac.rs), <https://orcid.org/0000-0001-9272-5719>

\* [milica.stojkovic@ftn.kg.ac.rs](mailto:milica.stojkovic@ftn.kg.ac.rs), <https://orcid.org/0009-0009-5363-4537>

\* [zlatic@pfu.kg.ac.rs](mailto:zlatic@pfu.kg.ac.rs), <https://orcid.org/0000-0002-7386-6492>

## **Кључне речи**

*интерперсонална комуникација, мотивација за комуникацију, студенти просветних професија.*

## **Увод**

Наставни процес и целокупан васпитно-образовни рад просветних радника заснован је на сложеној комуникацији и наставној интеракцији. Наставници највећи део свог радног времена проводе у комуникацији. Због тога је комуникациона компетентност просветних радника укључених у различите нивое система њихова кључна компетенција.

Комуникациона компетентност је систем знања, вештина, способности, особина и мотивационих диспозиција потребних за успешну комуникацију. Овај персонални систем омогућава особама да у интеракцији изаберу погодно комуникационо понашање које би их довело до успешног остваривања сопствених циљева током међусобног односа у специфичним ситуацијама (Zlatić i Vjekić, 2015: 96). Степен комуникационе компетентности једног комуникатора је под утицајем понашања другог, што је у интеракцији наставника и ученика наглашено (Zukorlić & Pavlović, 2023) јер је то специфична интергенерацијска комуникација (Williams & Garrett, 2002). Спитцберг и Купач (Spitzberg & Cupach, 1989) развили су трокомпонентни модел комуникационе компетентности. Да би неко био комуникационо компетентан, потребно је: да буде мотивисан – да је заинтересован и да буде усмерен ка успостављању или избегавању различитих социјалних ситуација; да има знање потребно за комуникацију – да уме да планира акције, зна како треба да поступа, да буде свестан сопственог понашања и да зна како поступати у различитим социјалним ситуацијама; да буде вешт – да има развијена и активирана одређена понашања и вештине потребне за међусобне контакте, општење, размену порука (комуникацију).

Мотивација наставника да комуницирају на одговарајући и ефикасан начин, важна је компонента управљања активностима у разреду (Đigić, 2018; Rubin & Feezel, 1986). Због значаја ове теме, у овом раду се разматра шта мотивише студенте – будуће просветне раднике, да комуницирају са другима.

## **Комуникациона компетентност наставника и будућих наставника**

За професије које се остварују континуираном социјалном интеракцијом, активностима директно усредсређеним на друге људе, као и неопходношћу других људи да се обаве професионалне активности, систем комуникационих компетенција је неопходан услов успешности. Наставничка професија је

широј друштвеној заједници препознатљива баш као она у којој је компетентност за комуникацију кључна. „Комуникациона компетентност наставника обухвата знање о одговарајућем и ефективном комуникационом понашању, развој репертоара вештина које обезбеђују ефикасну комуникацију, као и могућност да поступају адекватно и ефикасно у оквиру интеракције” (Rubin, 1990, према: Вјекић, Златић, Војовић, 2020: 24).

На основу резултата вишегодишњег проучавања комуникационе компетентности студената – будућих наставника, и активних наставника, као и систематских прегледа других истраживања (Zlatić i Vjekić, 2015), издвојене су комуникационе компетенције које су код будућих просветних радника развијене, често и образовањем оснажене, а које су непосредно препознатљиве и у успешној настави, и у другим аспектима васпитно-образовног рада: висок степен укључености у конверзацију и друге облике социјалне интеракције, сет социјално-емоционалних вештина, интегративни стил решавања конфликта, спремност за тимски рад, континуирана спремност да усавршава своје комуникационе вештине итд.

Полазећи од позитивне психологије и реторичке и релационе теорије наставне комуникације, Ши и Деракшан (Xia & Derakhshan, 2021), прегледом и систематизацијом више емпиријских резултата, потврдили су да је позитивно интерперсонално комуникационо понашање наставника фацитатор широког опсега академских резултата ученика (разматрајући и мотивационе ефекте и узроке). И други истраживачи су анализирали утицај интерперсоналног понашања и начина комуникације наставника на специфичну мотивацију ученика за наставни предмет (Brok, Levy, Brekelmans, Wubbels, 2005; Kerksen-Griep, 2001) или улогу наставниковог интерперсоналног понашања у академском постигнућу ученика (Khan, Khan, Zia-Ul-Islam, Khan, 2017; Tariq & Ullah, 2024; Zhang, 2022). Узимајући у обзир укупну добробит и ученика и наставника, сагледаван је утицај различитих тренинга у интерперсоналном функционисању наставника на развој њихових емоционалних и социјалних компетенција (Bergin, Tsai, Murphy, 2024; Gimbert, Miller, Herman, Breedlove, Molin, 2021).

Истраживања комуникационе компетентности наставника су веома распрострањена (Arskieva, Magomedova, Batchaeva, 2024; Bakic-Tomic, Dvorski, Kirinic, 2015; Vjekić i Zlatić, 2015; Rubin & Feezel, 1984; Zlatić, Vjekić, Marinković, Војовић, 2014), али се динамичке, посебно мотивационе компоненте за успешну комуникацију у контексту наставничке професије недовољно проучавају. Присутнија су истраживања мотивације за одабир наставничке професије, као и мотивације за наставни рад, мерења мотивације за наставни рад и посебних ефеката на саморегулисано понашање ученика (Belay & Melesse, 2024; Day, 2004; Demir, Yavuz, Yavuz, 2024; Han & Yin, 2016; Jud, Hirt, Rosenthal, Karlen, 2023; Simić, Purić, Stančić, 2018; Thommen, Sieber, Grog, Praetorius, 2021; Usher, 2021), што није исто што и мотивисаност за интерперсоналну и групну комуникацију у оквиру наставничког професионалног деловања. Недо-

статак референтних истраживања мотивације наставника и будућих наставника за комуникацију је и покретач овог истраживања.

### **Мотивационе компоненте комуникационе компетентности**

Како истраживачи виде мотивацију за комуникацију? У самој дефиницији комуникационе компетентности наглашене су динамичке диспозиције као нужне компоненте и услови успешне комуникације: мотивационе диспозиције, ставови, вредности и стилови (Anderson & Martin, 1995; Duran & Zakahi, 1984; Eadie & Paulson, 1984; Emanuel, 2013; Graham, Barbato, Perce, 1993; Norton, 1984; Rahim, 2001, према: Zlatić i Bječić, 2015: 106). Различите мотивационе компоненте кључне су за успостављање и развој социјалне интеракције, дакле, и за комуникацију. Испитујући предуслове који утичу на мотивисаност за интерперсоналну комуникацију, истраживачи су издвојили животну позицију и локус контроле: индикатори животне позиције били су повезани са мотивацијом за интерперсоналну комуникацију, а интерперсонална мотивација је била у складу са локусом контроле (Rubin & Rubin, 1992).

Значај интерперсоналних мотива као базичне тачке у разликовању већине интерперсоналних понашања протумачен је у теорији Хоровица и сарадника (Horowitz, Wilson, Turan, Zolotzev, Constatino, Henderson, 2006). Теорија представља ревизију Циркуларног модела Лирија примењиваног у различитим социјално-психолошким подручјима (Leary, 1957, према: Horowitz et al., 2006). Према овој теорији, интерперсонално понашање је манифестација ширих мотивационих димензија које га усмеравају. Мотивациони конструкт око којег је организовано интерперсонално понашање варира у ширини или нивоу апстракције, и обично је хијерархијски осмишљен. Према овом дводимензионалном теоријском моделу, у хијерархији је важна позиција мотива заједништва (наглашена је повезаност између људи) и мотива личног индивидуалног развоја (заштите, потврђивања и проширења селфа), који се појављују у раном детињству. Из мотива личног развоја се даље диференцирају мотив за одвајањем и истраживањем, а они надаље укључују мотиве за аутономијом, постигнућем и контролом. С обзиром на шире значење појма „мотив” од појма „циљ”, који означава специфичну категорију која покреће на активност, значење понашања зависи од циљева који стоје иза њих. Када је мотив (или мотиви) који стоји иза интерперсоналног понашања непознат или нејасан, понашање је двосмислено и нејасно, што може бити интерпретирано на различите начине и водити погрешној комуникацији између партнера у интеракцији. Када су актери комуникације свесни циљева и мотива свог интерперсоналног понашања, сама комуникација је боље контролисана и може да обезбеди потпунију комуникацију између њих.

Проучавајући концепт мотивације за интерперсоналну комуникацију, односно, разлоге због којих људи комуницирају, Ребека Рубин и сараднице (Rubin, Perse, Barbato, 1988), утврдиле су да је интерперсонална комуникација циљно оријентисана, а да људи комуницирају (користе комуникацију) да би испунили своје базичне потребе:

- *укљученост*: потреба особе да буде део групе, да буде повезана са другима;
- *наклоност*: потреба особе да изрази љубав и/или да је други воле (да буде вољена од стране других);
- *контрола*: потреба особе да има (врши) моћ над другима или да другима да моћ;
- *задовољство*: потреба за забавом и узбуђењем;
- *опуштање* (релаксација): потреба за опуштањем, одмором;
- *бекство*: потреба особе да избегне друге активности и бриге кроз комуникацију са неким.

Развијајући инструмент за мерење мотива за интерперсоналну комуникацију (*ICM Scale – Interpersonal Communication Motives Scale*) Рубин и сараднице (Rubin, Perse, Barbato, 1988) утврдиле су да особе чији је страх од комуникације (или комуникациона стрепња) релативно низак, комуницирају са другима због задовољства, наклоности и контроле, док су особе са нешто израженијим страхом од комуникације (комуникационо бојажљиве особе) мотивисане да комуницирају да би биле укључене у социјалну групу или дијаду. Мотиви задовољства, наклоности/привржености и опуштања више су повезани са задовољством комуникацијом. Задовољство комуникацијом се најбоље може предвидети на основу страха од комуникације (низак страх) и комуникационих мотива наклоности, опуштања и избегавања. Ако се комуницира због наклоности и размене осећања, ако се комуницира због релаксације, или је особа мотивисана да комуникационим активностима нешто избегне, веће је задовољство комуникацијом. Грахам и сарадници (Graham, Barbato, Perse, 1993) наводе истраживања која потврђују повезаност мотивисаности да се комуницира са узрастом, страхом од комуникације, нивоом усамљености, контекстом, локусом контроле и генералним задовољством комуникацијом, као и разлике између испитаника различитог пола. Поређење мотивације за комуникацију старијих мушкараца и жена је потврдило да жене примарно комуницирају ради емоционалне експресије, док је основни разлог комуникације за мушкарце инструментална контрола (Barbato & Perse, 1992).

Грахам и сарадници (Graham, Barbato, Perse, 1993) претпоставили су да мотиви да се комуницира са другима могу да одражавају три компоненте присутне у свим врстама интеракције: релациони ниво (с ким особа разговара),

комуникациони стил комуникатора (како особа разговара са другима) и само-експресија (о чему особе разговарају). На основу повезаности мотива за комуникацију са претходно наведеним компонентама, утврдили су да је наклоност најизраженија као мотив за комуникацију у ситуацијама комуникације са свим врстама саговорника – како код странаца, особа са којима је успостављен однос само из позиције формалних улога, сарадника у раду, тако и за комуникацију са блиским пријатељима, члановима породице и брачним партнерима, тј. љубавним партнерима; наклоност и жеља за социјалном укљученошћу више припадају категорији персоналних мотива, више су повезани са ширином комуникације и самоиспољавањем.

Барбато (Barbato, 1986, prema: Graham, Barbato, Perce, 1993) је утврдила да мотиви људи да разговарају са другима, што је најочигледнија форма комуникације, одражавају и интерперсоналне функционалне потребе (само-потврђивање, укљученост и наклоност/љубав), али и потребе које су посредне (друштвени утицај, лични идентитет, забава), а које могу да се остварују не само интерперсоналном н непосредном већ и медијском комуникацијом, а данас и друштвеним медијским мрежама. Испитивање комуникационих мотива у малим групама (Anderson & Martin, 1995), потврдило је да је задовољство један од разлога за одговорну комуникацију, док избегавање, контрола и укљученост нису издвојени као значајни мотиви. Испитивање мотивације за свакодневну комуникацију је утврдило да је мотив укључености повезан са високим вредновањем значаја разговора и са позитивним социјалним променама (Step & Finucane, 2002). Истраживање односа између мотива за интерперсоналну комуникацију и екстраверзије, неуротицизма и психотицизма (Paulsel, 2002) показало је да екстраверзија позитивно корелира са интерперсоналним комуникационим мотивима задовољства, наклоности, укључености, избегавања и опуштања, а не корелира са контролом; неуротицизам позитивно корелира са укљученошћу, избегавањем и контролом, негативно са задовољством комуникацијом, а не корелира са наклоношћу и опуштањем; психотицизам позитивно корелира са контролом, негативно са задовољством, наклоношћу, укљученошћу и опуштањем, а не корелира са избегавањем.

Мотивација за интерперсоналну комуникацију (посебно за конверзацију као најочигледнију ситуацију социјалне интеракције) проучавана је у односу на задовољство послом широм света (Awad & Alhashemi, 2012; Luku, Kurniawati, Cerya, 2021; Madhur & Ramshanker, 2020). Али, у контексту професионалног деловања наставника и будућих наставника, и посебно у контексту наставе као оквира за развој кључних компетенција ученика чији развој наставници треба да подстичу и својим примером, мотивација за интерперсоналну комуникацију је ретко испитивана. Једно од таквих испитивања је испитивање мотивације за интерперсоналну комуникацију применом Скале мотива интерперсоналне комуникације (Rubin et al., 1983) и задовољства адолесцената комуникацијом (Astuti, Vajar, Rachmatie, Venus, 2021), које је показало да пријатна атмосфера обезбеђује избалансирану комуникацију (између наставника и

ученика, као и између самих ученика), подржавајући и процес поучавања, и процес учења; примарни мотиви за комуникацију су задовољство, потом опуштање, а оба комуникациона мотива високо корелирају са задовољством.

## Методологија и организација истраживања

Основни истраживачки проблем овог рада је мотивација за комуникацију студената – будућих просветних радника (васпитача, учитеља и наставника) и повезаност њихових интерперсоналних комуникационих мотива.

Циљ овог истраживања је да се проучи мотивација студената – будућих наставника да комуницирају и упореди мотивација за комуникацију студената у различитим фазама иницијалног наставничког образовања.

*Варијабле:* (1) Мотиви интерперсоналне комуникације су мотиви који покрећу, усмеравају, регулишу интерперсоналну комуникацију. Најочигледније манифестовање интерперсоналних комуникационих мотива је у склопу разговора. Операционализована у истраживањима Ребеке Рубин и сарадница (Rubin, Perse, Barbato, 1988, према: Rubin, Palmgreen, Sypher, 2004: 211–216), интерперсонална комуникациона мотивација обухвата шест мотивационих фактора: задовољство, наклоност, укљученост, избегавање, опуштање и контролу. (2) Година академских студија: I, II, III и IV година основних академских студија (ОАС) и V година мастер студија (пета година интегрисаних академских студија по моделу 5 + 0 ИАС или прва година мастер академских студија по моделу 4 + 1 МАС).

Уважавајући резултате истраживања мотивације за наставни рад (Bjekić, Vučetić, Zlatić, 2014; Day, 2004; Demir, Yavuz, Yavuz, 2024; Lazarides, Schiefele, Daumiller, Dresel, 2025) и развоја комуникационих компетенција у току образовања наставника (Chagovets, Chychuk, Bida, Kuchai, Salnyk, Poliakova, 2020; Zlatić, Bjekić, Marinković, Voјović, 2014), у овом експлоративном истраживању, по аналогији са тим резултатима који наглашавају важност мотива интеракције, постављена је полазна претпоставка: Студенти – будући наставници (васпитачи, учитељи и наставници предметне наставе) више су мотивисани да комуницирају комуникационим мотивима који су усмерени на повезивање (размена наклоности и укљученост у комуникацију), а израженост појединих комуникационих мотива се мења у току студија.

За прикупљање података примењена је техника анкетирања, а коришћена су два инструмента у оквиру обухватнијег пројекта „Предузетничке и вредносне оријентације и комуникација студената наставничких факултета” (Bjekić i Zlatić, 2023; Bjekić, Zlatić, Stojković, 2024; Bjekić, Zlatić, Zlatković, 2023):

– Упитник о социодемографским и образовним карактеристикама будућих васпитача, учитеља и наставника (коришћени само подаци приказани у раду: пол и година студија);

– Скала мотива интерперсоналне комуникације (*Interpersonal Communication Motives Scale – ICM Scale*, Rubin et al.: 211–216), развијена с циљем да се објасни зашто људи комуницирају једни с другима (Rubin, Perse, Barbato, 1988).

Развијајући инструмент низом факторских анализа скале од 28 ајтема, ауторке су дефинисале шестофакторску структуру инструмента и издвојиле шест фактора мотивације за интерперсоналну комуникацију: задовољство, наклоност, укљученост, избегавање, опуштање и контрола. Примењена је комплетна верзија скале. Сваки од фактора је представљен са најмање три (контрола), а највише осам ајтема (задовољство), а процењују се на петостепеној скали (примери исказа, Табела 1); поузданост супскала је веома висока (Cronbach alpha између 0,81 и 0,97).

Табела 1. Примери исказа за супскале Скале мотивације за интерперсоналну комуникацију (Rubin, Palmgreen, Sypher, 2004)

Фактори (број исказа)	Разговарам с људима...
Задовољство (8)	... зато што је то забавно.
Наклоност (5)	... да бих помогао другима.
Укљученост (4)	... зато што ми је потребно да разговарам или будем са неким.
Избегавање (4)	... да побегнем од онога што радим.
Опуштање (4)	... зато што ме то опушта.
Контрола (3)	... зато што желим да неко уради нешто за мене.

За обраду података коришћене су следеће статистичке процедуре: мере дескриптивне статистике, мере значајности разлика аритметичких средина, корелациона анализа и анализа варијансе.

Пројектни узорак обухвата 260 студената (реч „студенти” означава и студенткиње – жене, и студенте – мушкарце) на студијским програмима ОАС, МАС и ИАС за образовање васпитача (112), учитеља (129) и наставника предметне наставе (28). У овом узорку је 67 студената прве године (25,8%), 53 студента друге године (20,4%), 62 студента треће године (23,8%), 59 студената четврте године (22,7%) и 19 студената пете године студија (7,3%). Учествовало је 239 испитаница (91,9%) и 21 испитаник (8,1%).

Ток истраживања: Подаци су прикупљени у летњем семестру школске 2020/2021. године. Студенткиње и студенти су учествовали добровољно. За одговарање на свим инструментима у пројекту је било потребно до 60 минута, а на инструментима који се приказују у овом раду до 25 минута.

## Резултати и дискусија

Просечне вредности на супскалама за различите мотиве за интерперсоналну комуникацију указују да се, према самопроцењеној јачини мотива, а на основу значајности разлика аритметичких средина, издвајају три подгрупе мотива за комуникацију (Табела 2 и Табела 3).

*Табела 2. Мотивисаност студената – будућих наставника за интерперсоналну комуникацију*

Фактори/мотиви	М	СД	Подгрупа/ранг
Наклоност	4,20	0,73	I
Задовољство	3,87	0,65	
Опуштање	3,83	0,92	II
Укљученост	3,82	0,96	
Контрола	2,25	1,05	
Избегавање	2,16	1,04	III
N = 260			

Студенти – будући просветни радници највише су мотивисани да комуницирају због потребе за емоционалним повезивањем и разменом наклоности (мотив да изразе наклоност или љубав и да их други воле).

*Табела 3. Значајност разлика аритметичких средина мотива за комуникацију студената – будућих наставника*

Мотиви за комуникацију	Наклоност	Укљученост	Избегавање	Опуштање	Контрола
Задовољство	-0,33**	0,05	1,71**	0,04	1,62**
Наклоност		0,38**	2,04**	0,37**	1,95**
Укљученост			1,66**	-0,01	1,57**
Избегавање				-1,67**	-0,09
Опуштање					1,58**
N = 260				** p < 0,01	* p < 0,05

Потом, а међусобно уједначени, следе: мотив да се постигне задовољство у социјалној интеракцији, мотив да се опусте у току комуникације, као и мотивација да буду укључени у социјалну интеракцију. Ово је у складу са основним резултатима Грахама и сарадника (Graham, Barbato, Perce, 1993) о покретачима успешне комуникације.

Трећу групу комуникационих мотива чине мотив избегавања и мотив контроле: студенти – будући просветни радници мање су мотивисани да путем комуникације избегну друге активности, или да врше контролу, него што су мотивисани осталим испитиваним мотивима за комуникацију.

Слика о мотивима за комуникацију студената – будућих наставника није потпуна јер су коришћени само подаци добијени самопроценама, које могу да буду обликоване и под утицајем сазнања о пожељним понашањима, као и другим модераторима самопроцена.

Дакле, студенти – будући просветни радници пре свега комуницирају да би показали уважавање и бригу за друге особе, као и да би и сами добили уважавање, што је једна од основних димензија професионалног деловања наставника. Овај резултат је у складу са резултатима других истраживача да је помагање интегришући аспект професионализма у наставничкој професији и кључни фактор идентитета наставника (Lopes, Pereira, Marta, Sousa, 2012; Стојковић, 2022). Студенти су проценили да су за њих важни мотиви да доживе задовољство у комуникацији, што је основа одговорне комуникације (Anderson & Martin, 1995), да се опусте, али и да буду укључени у интеракцију – да буду са другима, деле са њима осећања и да смање осећање усамљености.

Корелациона анализа скорова на скали самопроцене комуникационих мотива студената – будућих наставника показује значајне позитивне корелације (Табела 4), које додатно расветљавају и претходни приказ груписања мотива.

Табела 4. Корелациона матрица мотива за интерперсоналну комуникацију (*r* coef.)

Мотиви за комуникацију	Наклоност	Укљученост	Избегавање	Опуштање	Контрола
Задовољство	0,55**	0,35**	0,08	0,56**	0,04
Наклоност		0,41**	-0,12*	0,41**	-0,05
Укљученост			0,21**	0,48**	0,24**
Избегавање				0,13*	0,68**
Опуштање					0,17**
N = 260			** p < 0,01 * p < 0,05		

Позитивна корелација комуникационих мотива који у основи имају повезивање је висока: високе су међусобне корелације мотива да се постигне задовољство комуникацијом, мотива за размену наклоности, мотива за постизање укључености (и избегавање усамљености), као и мотива релаксације. Истовремено, високо корелирају мотив избегавања и мотив контроле: студенти који више желе да комуницирају ради успостављања контроле такође су више мотивисани да комуницирају да би комуникацијом избегли одређене интеракције. Поређени су мотиви за комуникацију студената различитих година студија (Табела 5).

*Табела 5. Мотивисаност студената различитих година студија – будућих просветних радника/наставника за интерперсоналну комуникацију*

Фактори мотиви	Година студија					V или I мас	F	Sig.
	I	II	III	IV				
Задовољство	3,65	3,77	4,04	4,07	3,82	4,970	0,001**	
Наклоност	4,06	4,06	4,35	4,32	4,18	2,095	0,082	
Укљученост	3,67	3,86	3,97	3,82	3,73	0,839	0,501	
Избегавање	2,07	2,13	2,04	2,33	2,32	0,857	0,490	
Опуштање	3,63	3,77	3,96	3,94	3,91	1,488	0,206	
Контрола	2,18	2,25	2,19	2,29	2,56	0,545	0,703	
	67	53	62	59	19	** p < 0,01		

Утврђено је да постоје разлике између студената различитих година студија у мотиву да се комуницира ради постизања задовољства и пријатности у оквиру самог комуникационог процеса, и то, према LSD показатељима, између студената прве и друге године студија (појединачно) у односу на студенте треће и четврте године студија (појединачно). Студенте треће и четврте године више покреће мотив задовољства у комуникацији, него студенте прве две године. Студенти прве и друге године студија се међусобно не разликују, као што се међусобно у јачини овог мотива за комуникацију не разликују ни студенти треће и четврте године међусобно. Студенти пете године студија се не разликују у односу на све четири претходне године студија. Нису утврђене разлике у јачини осталих мотива за комуницирање студената различитих година студија.

У иницијалном образовању будућих васпитача и учитеља праксе у васпитно-образовним установама се организују већ од прве године студија и вишенедељне су, мада тек од треће године студија обухватају већи број сати непосредног рада у васпитно-образовним групама или одељењима. То омогућава развој и афективне везе са групама или одељењима у којима се обавља пракса, тако да студенти извештавају да се у току треће и четврте године студија де-

шава одређени обрт у погледу професионалног идентитета, односно мења се начин како себе доживљавају као учитеље, васпитаче или наставнике. Искуства која студенти стекну на дужој пракси у школи (током треће и четврте године студија) део су њиховог наративног обрта у доживљају себе као наставника у одељењу (Stojković, 2022). Овај развој професионалног идентитета током праксе, који се огледа у повећаној професионалној посвећености, потврђен је и у другим истраживањима (Zhao & Zhang, 2017). С обзиром на то да студенти тада бораве у конкретним колективима, упознају изазове интергенерацијске комуникације са различитим актерима у васпитно-образовном процесу и значај задовољства комуникацијом у вишеструким међуљудским односима, то постаје опипљив чинилац професионалног деловања, а што може тумачити резултат да студенте виших година студија за просветне професије на комуникацију више покреће мотив задовољства у комуникацији.

### **Закључци и педагошке импликације**

Ово истраживање је показало да постоје три подгрупе мотива за комуникацију према самопроцењеној јачини мотива студената – будућих просветних радника. Они пре свега комуницирају да би показали уважавање и бригу за друге особе, као и да би и сами добили уважавање, што је једна од основних димензија професионалног деловања наставника. Умерено је изражена мотивација за доживљавањем пријатних емоција у размени са другима, док се жеља да се успостави контрола кроз комуникацију показала као најмање изражени комуникациони мотив студената – будућих наставника.

То што студенте на вишим годинама студија више покреће мотив задовољства у комуникацији него студенте прве две године може бити оријентир за наставнике будућих васпитача и учитеља како и колико да посвете пажњу и усмере свесност студената о овој сложеној теми. Иако задовољство и начелно пријатна осећања у комуникацији јесу пожељна, васпитна улога коју ове професије имају тиче се често регулације стања која су одраз фрустрација, развојних, ситуационих и других изазова. С обзиром на то да се успешна комуникација заснива на јасној мотивацији за комуникацију, у образовању будућих, али и активних васпитача, учитеља и наставника, у програме за развој комуникационих компетенција, потребно је уврстити и садржаје и активности о мотивима за комуникацију. Како су програми оснаживања компетенција у склопу комуникационе компетентности вишеслојни (Scoular, Heard, Wardell, 2025; Zlatić i Vjekić, 2015), неопходно је и да активности за развој мотива за комуникацију прате ту вишеслојност: први корак је проширење сазнања о различитим комуникационим мотивима; на томе се заснива други корак – повећање свесности о сопственој мотивацији да се комуницира у различитим формама социјалне интеракције, посебно у васпитно-образовном процесу (свесност о мотивима интерперсоналног понашања и комуникације омогућава бољу и потпунију комуникацију); а трећи корак је развој специфичне мотивације за педагошку комуникацију.

## Литература

- Anderson, C. M. & Martin, M. M. (1995). The Effects of Communication Motives, Interaction Involvement, and Loneliness on Satisfaction: A Model of Small Groups. *Small Group Research*, 26(1), 118–137.
- Arskieva, Z. A., Magomedova, Z. Z. & Batchaeva, Z. B. (2024). Development of teacher communication skills as the basis of pedagogical competence. *SHS Web of Conferences*, 195. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202419506006>
- Astuti, W. S., Bajar, A., Rachmatie, A. & Venus, A. (2021). Love is one of the reasons student communicate: Study about motive communication and relational satisfaction students. *Psychology and Education*, 58(2), 4655–4667.
- Awad, T. A. & Alhashemi, S. E. (2012). Assessing the effect of interpersonal communications of employees' commitment and satisfaction. *International Journal of Islamic and Middle Eastern Finance and Management*, 5(2), 134–156. <https://doi.org/10.1108/17538391211233425>
- Barbato, C. A. & Perse, E. M. (1992). Interpersonal communication motives and the life position of elders. *Communication Research*, 19(4), 516–531. <https://doi.org/10.1177/009365092019004007>
- Bakic-Tomic, L., Dvorski, J. & Kirinic, A. (2015). Elements of teacher communication competence: An examination of skills and knowledge to communicate. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 1(2), 157–166.
- Belay, S. & Melesse, T. (2024). Exploring the Link Between Teachers' Motivation for Continuous Professional Development and Professional Learning Communities: A Structural Equation Modeling Approach. *SAGE Open*, 14(3). <https://doi.org/10.1177/21582440241281855>
- Bergin, S., Tsai, C. H. & Murphy, B. (2024). Effectiveness of Social Emotional Learning Program for Both Teachers and Students. *AERA Open Journal*, 10(1), 1–17. <https://doi.org/10.1177/23328584241281284/>
- Bjekić, D., Vučetić, M. & Zlatić, L. (2014). Teacher Work Motivation in the Context of In-service Education Changes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 557–562. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814002584>
- Bjekić, D. i Zlatić, L. (2023). Životni stilovi i preduzetnička orijentacija studenata – budućih prosvetnih radnika [Lifestyles and entrepreneurial orientation of future teachers]. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu*, 26(25), 23–42. <https://doi.org/10.5937/ZRPFU2325029B>
- Bjekić, D., Zlatić, L. & Bojović, M. (2020). Students-teachers' communication competence: basic social communication skills and interaction involvement. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, X(LXXII)(1), 24–34.
- Bjekić, D., Zlatić, L. & Stojković, M. (2024). Student-teachers' value orientation and interpersonal communication motives (Meeting Abstract). *International Journal of Psychology*, 59(Suppl. 1), 663. <https://doi.org/10.1002/ijop.13206>

- Brok, den P., Levy, J., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2005). The effect of teacher interpersonal behaviour on students subject-specific motivation. *Journal of Classroom Interaction*, 40(2), 20–33.
- Chagovets, A., Chychuk, A., Bida, O., Kuchai, O., Salnyk, I. & Poliakova, I. (2020). Formation of Motivation for Professional Communication among Future Specialists of Pedagogical Education. *Romanian Journal for Multidimensional Education / Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 12(1), 20. <https://doi.org/10.18662/rrem/197>
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. Routledge.
- Demir, K., Yavuz, B. & Yavuz, M. (2024). Teachers' sources of motivation: A qualitative study. *Research on Education and Psychology (REP)*, 8(1), 69–102.
- Đigić, G. (2018). *Upravljanje razredom – savremeni pristup psihologiji nastavnika [Classroom Management – A Contemporary Approach to Teacher Psychology]*. Niš: Filozofski fakultet.
- Gimbert, B., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M. & Molin, E. C. (2021). Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 1–37.
- Graham, E. E., Barbato, C. A. & Perse, E. M. (1993). The interpersonal communication motives model. *Communication Quarterly*, 41(2), 172–186.
- Han, J. & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Horowitz, M. L., Wilson, R. K., Turan, B., Zolotzev, P. M., Constatino J. & Henderson, L. (2006). How interpersonal motives clarify the meaning of Interpersonal behavior. A revised Circumplex model. *Personality and Psychology Review*, 10(1), 67–86.
- Jud, J., Hirt, G. N., Rosenthal, A. & Karlen, Y. (2023). Teachers' motivation: Exploring the success expectancies, values and costs of the promotion of self-regulated learning. *Teaching and Teacher Education*, 127(2023)104093. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104093>
- Kerssen-Griep, J. (2001). Teacher communication activities relevant to student motivation: Classroom facework and instructional communication competence. *Communication Education*, 50(3), 256–273.
- Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S. & Khan, M. (2017). Communication skills of a teacher and its role in the development of the students' academic success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18–21.
- Lazarides, R., Schiefele, U., Daumiller, M. & Dresel, M. (2025). From teacher motivation to teaching behaviour: A systematic review and theoretical framework of the mediating processes. *Educational Research Review*, 48(2025), 100703. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100703>
- Lopes, F., Pereira, A., Marta, M. & Sousa, C. (2012). Teachers As Helping Professionals And Teacher Educators' Identities: Some Exploratory Data. ECER 2012

- Conference, The Need for Educational Research to Champion Freedom, Education and Development for All. University of Cadiz, Cadiz, Spain, 17–21 September, 2012.
- Luky, A. Z., Kurniawati, T. & Cerya, E. (2021). The Effect of Interpersonal Communication and Work Motivation on Employee Performance in Padang City Regional Company Offices. *Advances in Economics, Business and Management Research / Proceedings*, Vol. 192 (pp. 367–375), Atlantis Press.
- Madhur, P. & Ramshanker, S. (2020). Interpersonal Communication & Its Impact on Job Satisfaction. *International Journal of Advanced Engineering and Nano Technology (IJAENT)*, 4(3). <https://doi.org/10.35940/ijaent.B0447.044220>
- Paulsel, M. L. (2002). *Interpersonal communication motives: A communibiological perspective* [Master's thesis, Southwest Texas State University]. <https://hdl.handle.net/10877/12301>
- Rubin, R., Perse, E. M. & Barbato, C. A. (1988). Conceptualization and measurement of interpersonal communication motives. *Human Communication Research*, 14(4), 602–628. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1988.tb00169.x>
- Rubin, B. R., Palmgreen, P. & Sypher, H. E. (Eds.) (2004). *Communication research measures: A sourcebook*. Mahwah–New Jersey–London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rubin, R. B. & Rubin, A. M. (1992). Antecedents of interpersonal communication motivation. *Communication Quarterly*, 40(3), 305–317. <https://doi.org/10.1080/01463379209369845>
- Rubin, R. B. & Feezel, J. D. (1984). Elements of teacher communication competence: An Examination of Skills, Knowledge and Motivation to Communicate, *70th Annual Meeting of the Speech Communication Association* (pp. 1–22). Chicago. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267472.pdf>
- Scoular, C., Heard, H. & Wardell, A. (2025). *Communication: Skill development framework*. Australian Council for Educational Research. [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/ar\\_misc/article/1079/&path\\_info=Communication\\_Skill\\_development\\_framework.pdf](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/ar_misc/article/1079/&path_info=Communication_Skill_development_framework.pdf)
- Simić, N., Purić, D. & Stančić, M. (2018). Motivation for the teaching profession: Accessing psychometric properties and factorial validity of the Orientation for Teaching Survey on in-service teachers. *Psihologija*, 51(3), 309–331. <https://doi.org/10.2298/PSI170327012S>
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. (1989). *Handbook of Interpersonal Competence Research*. New York: Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3572-9>
- Step, M. M. & Finucane, M. O. (2002). Interpersonal communication motives in everyday interactions. *Communication Quarterly*, 50(1), 93–109. <https://doi.org/10.1080/01463370209385648>
- Stojković, M. (2022). Professional identity development narratives of class and subject teachers. Proceedings of the XXVIII Scientific Conference *Empirical Studies in Psychology* (pp. 132–137). Belgrade: Faculty of Philosophy.

- Tariq, M. & Ullah, H. (2024). Impact of Teacher s Communication Skills on Academic Achievement of Students of Secondary Scool Level. *Journal Higher Education and Development Studies*, 4(1), 104–117.
- Thommen, D., Sieber, V., Grog, U. & Praetorius, A-K. (2021). Teachers' motivational profiles and their longitudinal associations with teaching quality. *Learning and Instruction*, 76(2021), 101514. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101514>
- Usher, E. L. (2021). Contextualizing teacher motivation research. *Learning and Instruction*, 76, 101544. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101544>
- Williams, A. & Garrett, P. (2002). Communication Evaluation Across the Life Span. *Journal of Language and Social Psychology*, 21(2), 101–126. <https://doi.org/10.1177/0261927X02021002001>
- Xia, F. & Derakhshan, A. (2021). A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. *Frontiers in Psychology*, 12-2021, Article 708490. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>
- Zlatić, L. i Bjekić, D. (2015). *Komunikaciona kompetentnost nastavnika: konceptualizacija, merenje i razvoj [Teachers' Communicative Competence: Conceptualization, Measurement, and Development]*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Zlatić, L., Bjekić, D., Marinković, S. & Bojović, M. (2014). Development of Teacher Communication Competence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 606–610. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814002821>
- Zukorlić, M. & Pavlović, S. (2023). Student-teacher interaction. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta, Užice*, 26(25), 183–198. <https://doi.org/10.5937/ZRPFU2325159Z>
- Zhang, Q. (2022). The role of teachers' interpersonal behaviors in learners' academic achievements. *Frontiers in Psychology*, 13(2022). Article 921831. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.921832>
- Zhao, H. & Zhang, X. (2017). The Influence of Field Teaching Practice on Pre-Service Teachers' Professional Identity: A Mixed Methods Study. *Frontiers in Psychology*, 8, Article No. 1264. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01264>



## **STUDENT–TEACHERS’ COMMUNICATION MOTIVATION<sup>\*\*</sup>**

**Dragana R. Bjekić\***

University of Kragujevac, Faculty of Technical Sciences, Čačak

**Milica M. Stojković\***

University of Kragujevac, Faculty of Technical Sciences, Čačak

**Lidija Đ. Zlatić\***

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

---

### **ABSTRACT**

Teachers (preschool teachers, primary school class teachers, and subject teachers) carry out their profession through various forms of communication with students, families, colleagues, and the social community. The dynamic dimension of their communication competence direct their communication. The paper studies the structure and strength of student-teacher motivation for interpersonal communication. The Interpersonal Communication Motives Scale and the Questionnaire on students’ sociodemographic characteristics were used. The sample included 260 students from three faculties in Serbia that educate preschool teachers, primary school teachers, and subject teachers. The results indicate that the students are most motivated to communicate by the need for emotional connection and exchange of affection, and by the following motives of equal strength: to achieve communication satisfaction, relaxation, and social interaction involvement. The students are less motivated to communicate to establish control or avoid something through communication. The only identified difference among students of different years of study concerns their motivation for interpersonal communication aimed at achieving satisfaction and pleasure during the communication process itself. It was concluded that the education of future teachers should include

---

<sup>\*\*</sup> The work was developed as a part of the project activity partially supported by the institutional financing of the scientific research: Contract 451-03-136/2025-03/200132 (Faculty of Technical Sciences in Čačak and Found of Science, Republic of Serbia) and Contract 451-03-137/2025-03/200142 (Educational Faculty in Užice and Found of Science, Republic of Serbia).

\* dragana.bjekic@ftn.kg.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0001-9272-5719>

\* milica.stojkovic@ftn.kg.ac.rs, <https://orcid.org/0009-0009-5363-4537>

\* zlatic@pfu.kg.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0002-7386-6492>

training in their own communication motives recognition, so that they can integrate them into professional action.

**Key words**

*interpersonal communication, communication motivation, student-teachers.*

## **Introduction**

The teaching process and the overall educational work of the teaching staff are based on complex communication and instructional interaction. Teachers spend most of their working time communicating. For this reason, communication competence is a key competence of the teachers involved at various system levels.

Communication competence is a system of knowledge, abilities, skills, personality traits, motivational dispositions, and attitudes required for effective communication. This personal system enables individuals, during interaction, to choose appropriate communication behaviour that will help them achieve their own goals during interactions in specific social situations (Zlatić & Bjekić, 2015: 96). The level of communication competence demonstrated by one communicator is affected by the behaviour of the other, which is emphasised in teacher–student interaction (Zukorlić & Pavlović, 2023), as it presents a specific form of intergenerational communication (Williams & Garrett, 2002).

Spitzberg and Cupach (1989) developed a three–component model of communication competence. For an individual to be competent in communication, it is necessary:

- to be motivated – to show interest and to be oriented toward engaging in or avoiding various social situations (want to communicate);
- to have the knowledge required for communication – to be able to plan actions, to know how to act, to be aware of one’s own behaviour, and to know how to act in different social situations (recognize adequate communication practice);
- to be skilled – to possess and apply specific behaviors and skills necessary for mutual contact, socializing, and message exchanges (communication).

Teachers’ motivation to communicate appropriately and effectively is an important component of classroom activity management (Djigić, 2018; Rubin & Feezel, 1986). Due to the importance of this topic, this paper considers what motivates student-teachers (students–future educators or prospective teachers) to communicate with others.

## **Practicing teachers’ and student-teachers’ communication competence**

For professions that rely on continuous social interaction, activities directly focused on other people, and the necessity of engaging with others to perform professional activities, a system of communication competence is an essential condition for success. In the wider community, the teaching profession is recognized as one in which communication competence is a key competence. “Teachers’ communication competence includes knowledge of appropriate and effective communication behaviour, the development of the skills repertoire that ensures effective communication, and abilities to act adequately and effectively within the framework of interaction” (Rubin, 1990, as cited in Bjekić et al., 2020: 24).

Based on the results of many years of research on communication competence of students – future teachers and active/practicing teachers, and on the systematic review of the other studies (Zlatić & Bjekić, 2015), the following communication competencies are identified: high level of interaction involvement in the conversation and the other forms of social interaction, a set of social-emotional skills, an integrative style of conflict resolution, readiness for team work, continuous readiness to improve their own communication skills. These competencies of the student–teachers are developed, strengthened through their training within the educational programmes, and clearly recognised in effective teaching.

Drawing on positive psychology as well as rhetorical and relational theories of instructional communication, Xia and Derakhshan (2021), through review and synthesis of multiple empirical results, confirmed that teachers' positive interpersonal communication behaviour serves as a facilitator of a wide range of students' academic outcomes (they considered motivational effects and causes). Other researchers also examined the impact of teachers' interpersonal behaviour and manner of communication on students' specific motivation for courses (Brok, Levy, Brekelmans, Wubbels, 2005; Kerssen-Griep, 2001), and the role of teachers' interpersonal behaviour in students' academic achievement (Khan, Khan, Zia-Ul-Islam, Khan, 2017; Tariq & Ullah, 2024; Zhang, 2022). Considering the overall well-being of both students and teachers, studies have explored the impact of various training programmes on teachers' interpersonal functioning on the development of their emotional and social competencies (Bergin, Tsai, Murphy, 2024; Gimbert, Miller, Herman, Breedlove, Molin, 2021).

While research on teachers' communicative competence is extensive (Arskieva, Magomedova, Batchaeva, 2024; Bakic-Tomic, Dvorski, Kirinic, 2015; Bjekić & Zlatić, 2015; Rubin & Feezel, 1984; Zlatić, Bjekić, Marinković, Bojović, 2014), the dynamic, particularly motivational, components essential for effective communication within the teaching profession remain underexplored. Existing studies more commonly focus on motivation for choosing teaching as a career, teaching-related motivation, its measurement, and its effects on students' self-regulated

behaviour (Belay & Melesse, 2024; Day, 2004; Demir, Yavuz, Yavuz, 2024; Han & Yin, 2016; Jud, Hirt, Rosenthal, Karlen, 2023; Simić, Purić, Stančić, 2018; Thommen, Sieber, Grog, & Praetorius, 2021; Usher, 2021). However, these studies do not address motivation for interpersonal and group communication within teachers’ professional practice. The absence of reference research on teachers’ and prospective teachers’ motivation for communication underpins the rationale for the present study.

### **Motivational components of the communication competence**

How do researchers view motivation for communication? In the definition of the communication competence, dynamic dispositions are emphasized as necessary components and conditions for success communication: motivational dispositions, attitudes, values, and styles (Anderson & Martin, 1995; Duran & Zakahi, 1984, Eadie & Paulson, 1984, Emanuel, 2013; Graham, Barbato, Perce, 1993; Norton, 1984; Rahim, 2001, cited in Zlatić & Bjekić, 2015: 106). Various motivational components are crucial for establishing and developing social interaction, and, therefore, for communication. When examining the prerequisites influencing motivation for interpersonal communication, researchers have identified life position and locus of control: indicators of life position were associated with motivation for interpersonal communication, and interpersonal motivation aligned with the locus of control (Rubin & Rubin, 1992).

The significance of interpersonal motives as a foundational element in differentiating most interpersonal behaviour was elaborated in the theory of Horowitz and colleagues (Horowitz, Wilson, Turan, Zolotzev, Constatino, Henderson, 2006). The theory represents a revision of Leary’s circular model applied in various social-psychological domains (Leary, 1957, as cited in Horowitz et al., 2006). According to this theory, interpersonal behaviour is a manifestation of broader motivational dimensions that guide it. The motivational construct organizing interpersonal behaviour varies in scope or level of abstraction, and it is usually hierarchically designed. According to this two-dimensional theoretical model, the hierarchy highlights the importance of motives for communion/togetherness (emphasizing connectedness between people) and the motive for personal individual development (protection, affirmation, and expansion of the self), which appear in early childhood. Personal development motives are further differentiated into motives for separation and exploration, which in turn encompass motives for autonomy, achievement, and control. Given the broader meaning of ‘motive’ compared to ‘goal’, the latter denoting a specific category that drives an activity, the meaning of behaviour depends on the goals underlying it. When the motive (or motives) behind interpersonal behaviour is unknown or unclear, the behaviour is ambiguous and unclear, which can be interpreted in multiple ways and lead to miscommunication between interacting partners. When communicators are aware of their interpersonal behaviour goals and motives, communication is better regulated and can provide more complete communication among them.

Investigating the concept of motivation for interpersonal communication – that is, the reasons why people communicate – Rebecca Rubin and colleagues (Rubin, Perse, Barbato, 1988) found that interpersonal communication is goal-oriented, and that people communicate (use communication) to satisfy their basic needs (Rubin et al., 1988: 615-617):

- inclusion: a person’s need to be a part of a group, to be with and share feelings with others and to overcome loneliness;
- affection: a person’s need to express love/caring and/or to be loved by others appreciation for others;
- control: a person’s need to control situations, to have power over others, to give power to others, and to gain compliance;
- pleasure: a person’s need to communicate because it is fun and exciting;
- relaxation: a person’s need to relax and rest;
- escape: a person’s need to avoid other activities and concerns through communication with someone.

In developing an instrument to measure motives for interpersonal communication (ICM Scale – Interpersonal Communication Motives Scale) Rebecca Rubin and colleagues (Rubin et al., 1998) found that individuals with relatively low levels of communication fear (or communication apprehension) communicate with others for pleasure, affection and control, whereas individuals with higher levels of communication fear are motivated to communicate in order to be included into the social group or dyad. Motives related to pleasure, affection/attachment, and relaxation are more strongly associated with communication satisfaction.

Communication satisfaction is best predicted by low fear of communication and communication motives related to affection, relaxation, and escape. When people communicate for affection and emotional exchange, for relaxation, or to avoid certain activities through communication, they experience higher communication satisfaction. Graham et al. (1993) cited research that confirms that motivation to communicate is related to age, fear of communication, loneliness, context, locus of control, and general satisfaction with communication, as well as differences between respondents of different genders. A comparison of communication motives between older men and women confirmed that women primarily communicate for emotional expression, whereas men’s primary motivation for communication is instrumental control (Barbato & Perse, 1992).

Graham and colleagues (1993) assumed that the motives for communication with others can reflect three components present in all types of interaction: the relationship level (Who is the person talking to?), the communicator’s communication style (How the person talks with others?), and self-expression (What are people talking about?). Based on the correlation between communication motives and these

components, they found that affection is the most prominent communication motive with all types of interlocutors (strangers, formal relationships, coworkers, close friends, family members, and spouses or romantic partners). Affection and the desire for social inclusion primarily belong to the category of personal motives and are more strongly related to the breadth of communication and self-expression.

Barbato (1986, as cited in Graham et al., 1993: 172–173) found that people's motives for talking with others, which is the most direct form of communication, reflected both interpersonal functional needs (self-confirmation, inclusion, and affection) and mediated needs (social influence, personal identity, and entertainment). Barbato's research suggested that these needs can be fulfilled not only through direct interpersonal communication but also through mediated communication, including social media networks.

Research on communication motives in small groups (Anderson & Martin, 1995) confirmed that the pleasantness is one of the reasons for responsible communication, whereas escape (avoidance), control, and inclusion were not identified as significant motives. Studies of motivation for everyday communication found that inclusion motivation is correlated with the high evaluation of the importance of conversation and with positive social outcomes (Step & Finucane, 2002). Research examining the relationship between interpersonal communication motives and extraversion, neuroticism, and psychoticism (Paulsel, 2002) indicated that “extroversion was positively correlated with the interpersonal communication motives of pleasure, affection, inclusion, escape, and relaxation, and was not correlated with motive of control; neuroticism was positively correlated with inclusion, escape, and control, negatively correlated with pleasure, and not correlated with affection and relaxation; psychoticism was positively correlated with control, negatively correlated with pleasure, affection, inclusion, and relaxation, and was not correlated with escape.”

Motivation for interpersonal communication (conversation as the most obvious form of social interaction) has been studied in relation to job satisfaction worldwide (Awad & Alhashemi, 2012; Luky, Kurniawati, Cerya, 2021; Madhur & Ramshanker, 2020).

However, in the context of the teachers' and student-teachers' professional activities, and especially within the framework of classroom teaching as a setting for developing students' key competencies that teachers are expected to model, teachers' motivation for interpersonal communication has rarely been investigated.

One of these rare studies investigated interpersonal communication motivation (using ICM scale) and adolescents' communication satisfaction (Astuti, Bajar, Rachmatie, Venus, 2021); the study showed that a pleasant classroom atmosphere facilitates balanced communication (both between teachers and student, and between students themselves), supporting the teaching and learning process; the primary communication motives were found to be pleasure and relaxation, both motives being highly correlated with communication satisfaction.

## Research methodology and organization

The primary research problem of this study is the motivation for communication among student-teachers (preschool teachers, primary school teachers, and subject teachers) and the relationship between their interpersonal communication motives.

The aim of this research is to investigate student-teachers' communication motivation and to compare communication motivation among student-teachers at different stages of initial teacher education.

Variables:

– Interpersonal communication motives are motives that initiate, direct, and regulate interpersonal communication. The most obvious manifestation of interpersonal communication motives occurs during conversation. Operationalized by Rebecca Rubin and colleagues (Rubin, Perse, Barbato, 1988, as cited in Rubin, Palmgreen, Sypher, 2004: 211–216), interpersonal communication motivation comprises six factors: pleasure, affection, inclusion, escape, relaxation, and control.

– Year of academic studies: the first, second, third, and fourth year of bachelor's academic studies, and the fifth year of integrated academic studies (or the year of master's academic studies).

Although this research is exploratory, it relies on results of teaching motivation research (Bjekić, Vučetić, Zlatić, 2014; Day, 2004; Demir et al., 2024; Lazarides, Schiefele, Daumiller, Dresel, 2025) and research on communication competence development during the educational process (Chagovets, Chychuk, Bida, Kuchai, Salnyk, Poliakova, 2020; Zlatić, Bjekić, Marinković, Bojović, 2014). Drawing on those results, the following initial assumption was formulated: Student-teachers (preschool teachers, elementary school teachers, and subject teachers) are more strongly motivated to communicate by motives oriented toward connection (the exchange of affection and communication involvement), and the intensity of their communication motives changes during their initial education.

To collect the data, a survey technique was applied, and two instruments were used within the project *Entrepreneurial and value orientations and communication of teachers' faculty students* (Bjekić i Zlatić, 2023; Bjekić, Zlatić, Stojković, 2024; Bjekić, Zlatić, Zlatković, 2023):

– The Questionnaire on sociodemographic and educational characteristics of future preschool teachers, primary school teachers and subject teachers (the data used involve gender and year of study).

– The Interpersonal Communication Motives Scale (ICM Scale) (Rubin et al., 1988; Rubin et al., 2004: 211–216) was developed to explain why people

communicate with one another (Rubin et al., 1988). By conducting a series of factor analyses of the original 28-item scale, the authors established a six-factor structure of the instrument and identified six motivational factors for interpersonal communication: pleasure, affection, inclusion, escape, relaxation, and control. The complete version of the scale was applied. Each factor is represented by at least three items (control) and up to eight items (pleasure), and responses are assessed on a five-point scale (statement examples are shown in Table 1). The reliability of the subscales is very high (Cronbach’s alpha from .81 to .97).

*Table 1. Examples of ICM Scale subscales’ items*  
(Rubin et al., 1988, p. 617–618; Rubin et al., 2004)

---

Factors (number of items)	I talk to people ...
Pleasure (8)	... Because it’s fun.
Affection (5)	... To help others.
Inclusion (4)	... Because I need someone to talk to or be with
Escape (4)	... To put off doing something I should be doing.
Relaxation (4)	... Because it relaxes me.
Control (3)	... Because I want someone to do something to me.

---

The following statistical procedures were used to process the data: descriptive statistics, significance of differences between means, correlation analysis, and analysis of variance (ANOVA). The sample consists of 260 students enrolled in bachelor’s, master’s, and integrated academic study programmes for the education of preschool teachers (112 students), primary school teachers (129 students), and subject teachers (28 students). This sample includes: 67 first-year students (25.8%), 53 second-year students (20.4%), 62 third-year students (23.8%), 59 fourth-year students (22.7%), and 19 fifth-year students (7.3%). A total of 239 female students (91.9%) and 21 male students (8.1%) participated in the study. Data were collected during the summer semester of the 2020/21 academic year. Students’ participation was voluntary. Completing all instruments included in the project required up to 60 minutes, whereas responding to the instruments presented in this paper took up to 25 minutes.

## **Results and discussion**

The mean values of the subscales for different motives for interpersonal communication suggested that, based on self-assessed motive levels and considering the significance of the differences between the means, three subgroups of communication motives can be distinguished (Table 2 and Table 3).

*Table 2. Student–teachers’ interpersonal communication motivation*

Factors/motives	AS	St. dev.	Subgroup/Rank
Affection	4.20	.73	I
Pleasure	3.87	.65	
Relaxation	3.83	.92	II
Inclusion	3.82	.96	
Control	2.25	1.05	III
Escape	2.16	1.04	
N=260			

Student-teachers are most strongly motivated to communicate by the need for emotional connection and affection changes (the motive to express affection or love and the motive to feel loved by others).

*Table 3. Significance of differences of the student–teachers communication motive means (paired sample test)*

Communi- cation motives	Affection	Inclusion	Escape	Relaxation	Control
Pleasure	-.33**	.05	1.71**	.04	1.62**
Affection		.38**	2.04**	.37**	1.95**
Inclusion			1.66**	-.01	1.57**
Escape				-1.67**	-.09
Relaxation					1.58**
N=260				** p < .01 * p < .05	

Next in order, and relatively equal to one another, are the motives for achieving pleasure in social interaction, the motive to relax during communication, and the motivation to be included in social interaction. This aligns with the core findings of Graham and associates (Graham et al., 1993) on the motives of effective communication. The third group of communication motives consists of communication escape motive and control motive: student–teachers are less motivated to use communication as a means to avoid other activities or to exert control than they are by the other communication motives examined.

The picture of interpersonal communication motivation among student–teachers is incomplete because students’ self-assessment data are the only data used in this study. Self-assessments could be shaped and influenced by knowledge of

socially desirable behaviour as well as by other factors that can influence self-evaluation.

Thus, student–teachers primarily communicate to show respect and care for others, as well as to receive appreciation themselves, which represents one of the fundamental dimensions of a teacher's professional practice.

This finding aligns with the results of other researchers who have identified helping and supporting as an integrative aspect of professionalism in the teaching profession and a key factor of teacher identity (Lopes, Pereira, Marta, Sousa, 2012; Stojković, 2022). The students assessed that motives for experiencing pleasure in communication, which constitutes a foundation of responsible communication (Anderson & Martin, 1995), relaxation, and involvement in interaction (to be with others, share emotions with them, and reduce feelings of loneliness) are important to them.

The correlation analysis of the scores on the self-assessment scale of communication motives among student–teachers reveals significant positive correlations (Table 4). These correlations further highlight the previous grouping of interpersonal motives.

*Table 4. Correlation matrix of the interpersonal communication motives  
 ((r coef.)*

Communi- cation motives	Affection	Inclusion	Escape	Relaxation	Control
Pleasure	.55**	.35**	.08	.56**	.04
Affection		.41**	-.12*	.41**	-.05
Inclusion			.21**	.48**	.24**
Escape				.13*	.68**
Relaxation					.17**
N=260				** p < .01	* p < .05

The positive correlation among communication motives that are fundamentally based on social connection is high: there are strong mutual correlations among achieving satisfaction through communication, exchanging affection, attaining a sense of involvement (and avoiding loneliness), and relaxation.

Moreover, the escape and control motives are highly correlated: students who are more motivated to communicate in order to exert control are likewise more motivated to use communication to escape certain interactions.

The communication motives of students from different years of study are compared (Table 5).

*Table 5. Different years of study student–teachers’ interpersonal communication motivation*

Factors/ motives	Year of initial teacher education					F	Sig.
	First	Second	Third	Fourth	Fifth (First MAS)		
Pleasure	3.65	3.77	4.04	4.07	3.82	4.970	.001**
Affection	4.06	4.06	4.35	4.32	4.18	2.095	.082
Inclusion	3.67	3.86	3.97	3.82	3.73	.839	.501
Escape	2.07	2.13	2.04	2.33	2.32	.857	.490
Relaxation	3.63	3.77	3.96	3.94	3.91	1.488	.206
Control	2.18	2.25	2.19	2.29	2.56	.545	.703
	67	53	62	59	19		** p < .01

The results show the differences among students of different years of study in the motivation to communicate for the purpose of achieving satisfaction and pleasure within the communication process itself. According to LSD indicators, these differences exist between first- and second-year students, on the one side, and third- and fourth-year students, on the other side. Third- and fourth-year students are more driven by the motive of communication satisfaction than first- and second-year students. First- and second-year students do not mutually differ in the strength of this communication motive, nor do third- and fourth-year students. Fifth-year students do not differ from the students of any of the four previous years of study. No statistically significant differences were found in the strength of other motives for communication among students of different years of study.

In the initial education of future preschool and primary school teachers, internships in educational institutions are organized starting from the first year of study. They last for several weeks. However, only from the third year of study onward, they include more hours of direct work in educational groups or classes. This allows the development of affective bonds with the groups or departments in which the internship is carried out; students report that during the third and fourth years of study, there is a certain shift in terms of professional identity – that is, the way they perceive themselves as teachers, preschool teachers, or educators changes. The experiences students gain during their longer internship at school (during the third and fourth years of study) are part of their narrative transformation in perception of themselves as teachers in the classroom (Stojković, 2022). This development of professional identity during internship, reflected in increased professional commitment, has also been confirmed in other research (Zhao & Zhang, 2017). Given that teacher students are then immersed in specific school communities, they encounter the challenges of

intergenerational communication with various participants in the educational process and experience the importance of satisfaction in communication across multiple interpersonal relationships. This becomes a tangible factor of professional practice, which may explain the finding that communication among higher-year students in educational professions is more strongly driven by the motive of satisfaction in communication.

### **Conclusion and education implications**

This study identified three subgroups of communication motives based on student-teachers’ self-assessed motive strength. They primarily communicate to show care and respect for others, as well as to gain respect themselves, which is a fundamental dimension of teachers’ professional practice.

The motivation to experience pleasant emotions through exchange with others was moderately expressed, while the desire to establish control through communication was shown as the least prominent communication motive among student-future teachers.

The fact that students in the higher years of study are more strongly motivated by the pleasure of communication than first- and second-year students can serve as a guide for the instructors of future preschool and primary school teachers, indicating how and to what extent to direct students’ attention and awareness toward this complex topic. While satisfaction and generally pleasant feelings in communication are desirable, the educational role of these professions often involves regulating states that reflect frustrations, developmental, situational, and other challenges. Given that successful communication is based on clear motivation to communicate, teacher education programs – for both future and active preschool teachers, primary school teachers, and subject teachers – should include content and activities focused on communication motives as part of communication competence development.

Since competence-building programmes are multi-layered (Scoular, Heard, Wardell, 2025; Zlatić & Bjekić, 2015), activities aimed at developing motivation for communication should reflect this complexity. The first step is to expand knowledge about different communication motives. This is the basis for the second step – increasing awareness of one’s own motivation to communicate in various forms of social interaction, especially in the educational process (awareness of the motives of interpersonal behavior and communication enables more effective and complete communication). And the third step is developing specific motivation for pedagogical communication.