

Доц. др Живорад Миленовић<sup>22</sup>

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

## МОТИВАЦИЈА НАСТАВНИКА ЗА РАД У ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ

***Апстракт:** У раду су изнесени резултати теоријско-емпиријског истраживања мотивисаности наставника основне школе за рад у инклузивној настави. Инклузивна настава је дефинисана као нова дидактичка, концепција, дидактички систем, односно дидактички модел организованог поучавања и учења ученика са посебним образовним потребама у инклузивној настави. Наставници међутим, своју компетентност за рад у инклузивној настави доводе у питање. Они сматрају да су се школовали за рад са децом уобичајеног развоја у традиционалној, па себе не виде у раду са ученицима са посебним образовним потребама у инклузивној настави. Да би се утврдила мотивисаност наставника основне школе за рад у инклузивној настави, у месецима јануар-април 2011. године, спроведено је истраживање на узорку од 108 наставника основних школа на подручју Града Ниша које је приказано у овом раду. Подаци прикуљени скалером обрађени су дескриптивном статистиком и двофакторском униваријантном анализом варијансе АНОВА. Утврђено је да унутар варијабли о полу и дужини радног стажа постоји значајна разлика у мотивисаности наставника за рад у инклузивној настави, а да не постоји у зависности од интеракције пола и дужине радног стажа наставника у настави и идентификованих ставова и мишљења наставника о њиховој мотивисаности за рад у инклузивној настави. Резултати истраживања приказани су у форми закључка и дате су педагошке импликације.*

**Кључне речи:** мотивација, наставник, традиционална настава, инклузивна настава, деца са посебним образовним потребама.

### Увод

Истраживања личности наставника, његових улога и компетенција постају све сложенија. Потреба да се на комплекснији начин истражује наставник, израз је рефокусирања пажње истраживача на нове аспекте

<sup>22</sup>[zivorad.milenovic@pr.ac.rs](mailto:zivorad.milenovic@pr.ac.rs)

педагошког и личносног хабитуса наставника. Бавећи се наставником, истражујући га комплексно, аутори настоје да афирмишу наставника новог времена. Педагошко-психолошке, дидактичко-методичке и друге компетенције наставника, његов професионални развој, професионализација наставничке професије, наставник у инклузивној настави, теме су које окупирају пажњу истраживача. Професионална одговорност наставника у инклузивној настави остварује се у аутономији дизајнирања, али и у имплементацији и евалуацији курикулума. Наставник има најодговорније место у свим фазама наставе, како у препаративној и оперативној, тако и у верификативној и апликативној фази. Остваривање ове одговорности израз је професионалних компетенција наставника.

Личност наставника значајно утиче и на атмосферу у разреду у целини. Утиче и на односе наставника са сваким учеником посебно. С једне стране, позитивни ставови према деци уопште, прилагођеност наставника и емоционална топлина имају позитивно дејство на однос према ученицима. А с друге, емоционална хладноћа, ауторитарност, анксиозност, агресивност и депресивност наставника, негативно делују на све аспекте наставних ситуација: васпитне и образовне. Зато се и каже да је наставник значајан фактор у стварању моста поверења са ученицима. Али и повољне социјално-емоционалне климе за васпитање и образовање у одељењу.

Укључивање ученика са посебним образовним потребама у редовна одељења и школе, део је великог светског покрета за људска права који позива на потпуну инклузију свих људи и у свим аспектима живота. Појам инклузивног образовања се односи на филозофију образовања која промовише образовање за све ученике у основним и средњим школама. О потпуној инклузији у образовању постоје различита схватања. Сматра се да је инклузију потребно увести у сва одељења и основне школе. Има и схватања да је могућа само за ученике са лакшим развојним потешкоћама и проблемима у учењу и учешћу. Али и да је потпуна инклузија у образовању немогућа, па је потребно да и даље остану два одвојена система редовног и специјалног образовања.

Већина наставника основне школе своју компетентност за васпитање и образовање ученика у инклузивној настави доводи у питање. Они сматрају да имају професионална и стручна знања, педагошко-психолошке, дидактичко-методичке и друге компетенције за васпитање и образовање ученика уобичајеног развоја у традиционалној, а не и ученика са посебним образовним потребама у инклузивној настави. Но без обзира на то, са ученицима са посебним образовним потребама, у основној школи нема ко други да ради, осим њихових наставника. Стога се занимљивим чини потреба истраживања мотивисаности наставника основне школе за васпитање и образовање ученика са посебним образовним потребама у инклузивној настави. Односно, да ли су и у којој мери наставници основне

школе мотивисани за рад у инклузивној настави? Утичу ли на то пол и дужина њиховог радног стажа у настави? Али и међусобни утицај пола и дужине радног стажа наставника? На ова и друга питања тражиће се одговори у овом истраживању. Она су затражена од самих наставника као непосредних организатора и реализатора наставе и учења у основној школи.

### Проблем истраживања

За разлику од традиционалне, инклузивна настава обухвата и стално укључује сваког ученика са препрекама у учењу и учешћу, како ученике са развојним тешкоћама, тако и изнадпросечне и у све видове васпитања и образовања, како наставних, тако и ваннаставних. Миле Илић инклузивну наставу дефинише као „...дидактички систем, односно дидактичко-методички модел организованог поучавања и учења...“ (2010:13). Она обухвата, прихвата и интензивно укључује децу и младе са препрекама у учењу и учешћу, односно ученике са посебним образовним потребама (са развојним тешкоћама и даровите, повратнике, досељенике, припаднике националних мањина, сегрегираних група, оне који говоре различитим језиком) и све остале ученике у одељењу (групи, тандему, школи) према њиховим индивидуалним потенцијалима, интересовањима и очекиваним исходима учења и наставе до оптималног развоја сваког ученика. Инклузивна настава има бројне предности, али и недостатке (Милојевић; Марковић, 2010). Недостаци инклузивне наставе првенствено су системске природе. Односе се и на саме ученике са посебним образовним потребама чији се положај значајно разликује од положаја који су имали у традиционалној настави (Миленовић, 2011а: 83). Неки од њих односе се и на наставнике чије су улоге у инклузивној настави другачије од оних у традиционалној настави (Миленовић, 2009: 89). Поред тога, наставници углавном нису ни мотивисани за рад у инклузивној настави.

У инклузивној настави, наставник је дијагностичар, иницијатор и координатор уклањања или ублажавања препрека у учењу и учешћу. Он је даље планер и програмер инклузивног учења и стваралаштва. Има и нове улоге и компетенције. Оне су бројне и зависе од врсте наставе коју наставник изводи. Могу бити опште професионалне, до уже стручних компетенција које предвиђају рад наставника са конкретном групом ученика у зависности од њихових тешкоћа у развоју или препрекама у учењу и учешћу. Наставник је даље водитељ, иноватор, организатор, истраживач, саветодавац, терапеут, васпитач, медијатор, фасцилатор, промотер, десимилатор и евалуатор. Он има нове улоге и функције. Најчешће су: педагошко-дијагностичка, планерско-програмерска, водитељско-иноваторска, медијаторско-социјализацијска, координаторско-терапеутска, саветодавно-педагошка и докимолошко-евалуацијска функција. Ради и по савременим моделима инклузивне

наставе и методолошким моделима. Поред тога, наставник у инклузивној настави свој стил рада прилагођава ученицима са посебним образовним потребама (Миленовић, 2011б: 160). Зато се и говори о прилагодљивом стилу рада наставника у инклузивној настави.

Мотивација је једно од централних подручја интересовања и истраживања многих наука, пре свега психологије. Под мотивацијом се подразумева активна, трајна сврсисходност која карактерише понашање мотивационих феномена који се појављују у многим појавним облицима, у зависности од врсте понашања (Thornberg, 2012). Мотивација је даље сложен психички процес покретања, усмеравања и регулисања делатности усмерене ка одређеном циљу. Има циклички карактер код свих хомеостатичких мотива. Његов ток од јављања до престанка може се представити мотивционим током.

Један од главних циљева психолошке, али и педагошке теорије и праксе јесте објашњавање, разумевање, усмеравање и предвиђање људског понашања. Ставови психолога о утицају мотивације на људско учење и понашање су углавном различити и супротстављени. Обично се на мотивацију гледа као на једини, нужан и довољан услов учења (Hagger, Chatzisarantis, 2012). Има и схватања да мотивација није толико значајна, а постоје и тврдње да је утицај мотивације на учење безначајан (El et al., 2012), као на пример код ненамерног и непланираног информалног учења (Bickmore, 2012). Но без обзира на наведене противуречности, неоспорно је да се упоредо са развојем људске јединке од рођена до зрелости, развија и њена мотивација.

Мотивација наставника основне школе за васпитање и образовање у инклузивној настави одређена је бројним потребама, које саме по себи подразумевају и унутрашње покретаче за њено остварење односно мотиве. Мотиви за обављање наставничке професије могу бити повезани са потребама афилијативног типа, са алтруистичким потребама и евентуално потребом за самоактуализацијом уколико је наставникова примарна професионална љубав била бити наставник основне школе. На мотивацију могу утицати и потребе за љубављу и поштовањем јер наставничка професија омогућава посебну емоционалну везаност са децом са посебним образовним потребама. А са становишта традиције, наставнички позив је у народу одувек био уважен и поштован, а наставник сматран узвишеним ликом. Стога мотивација може бити и потреба инструменталног испуњавања индивидуалних очекивања наставника да иза себе оставља успешне генерације, уколико управо ову ставку високо вреднује, односно да даје значајан допринос и помоћ деци која имају посебне образовне потребе.

Осим мотива који наставнике основне школе покрећу за рад у инклузивној настави, они имају и бројне дилеме. Један број наставника, и/или већина њих има резервисан став о увођењу инклузивне наставе у

редовна одељења и школе. Најчешће дилеме и страхови наставника у школској инклузији су: недостатак професионалних компетенција и мотивације. Поред тога, наставници страхују да неће имати адекватну подршку стручног тима и стручних сарадника за решавање проблема у оквиру рада у одељењу. Наставници даље сматрају да ће деца уобичајеног развоја показати отпор према деци са проблемима у развоју и препрекама у учењу и учешћу или ће у крајњем случају прихватити модел њиховог понашања. Али и да ће наићи на неразумевање родитеља деце уобичајеног, као уосталом и родитеља деце са посебним образовним потребама.

## Метод

У ширем смислу, предмет рада је истраживање мотивације наставника основне школе за рад у настави. Предмет у ужем смислу је истраживање мотивације наставника основне школе за рад у инклузивној настави. Полазећи од овако дефинисаног предмета, циљ истраживања је идентификација ставова и мишљења наставника основне школе о њиховој мотивисаности за рад у инклузивној настави. Према предмету и циљу рада, задаци истраживања су да се утврди постоји ли разлика у мотивисаности наставника основне школе за рад у инклузивној настави унутар варијабли о полу и дужини радног стажа. Али и у зависности од интеракције пола и дужине радног стажа наставника у настави и идентификованих ставова и мишљења наставника о њиховој мотивисаности за рад у инклузивној настави.

Општа хипотеза гласи: наставници основне школе сматрају да су професионално и стручно оспособљени, да имају педагошко-психолошке, дидактичко-методичке и друге компетенције за рад у традиционалној настави, док своју компетентност за рад у инклузивној настави доводе у питање. Стога су и недовољно мотивисани за васпитање и образовање ученика са посебним образовним потребама у инклузивној настави. Према посебној хипотези, унутар варијабли о полу и дужини радног стажа постоји значајна разлика у мотивисаности наставника за рад у инклузивној настави, а не постоји у зависности од интеракције пола и дужине радног стажа наставника у настави и идентификованих ставова и мишљења наставника о њиховој мотивисаности за рад у инклузивној настави. Варијабле обухваћене овим истраживањем су зависна и независне варијабле. Зависну варијаблу представља мотивација наставника основне школе за рад у инклузивној настави. Испитивана је на Скалеру СМНОШ-ЊМРИН. Независне варијабле су: а) пол (природна дистрибуција полова на мушки и женски) и б) дужина радног стажа у настави (питање је отвореног типа, а на основу одговора извршена је класификација – до 10 година, 11-20, 21-30 и преко 30 година).

Примењен је историјски и компаративни поступак. Коришћена је дескриптивна метода. Истраживачка техника је скалирање. У истраживању је коришћена Скала ставова и мишљења наставника основне школе о њиховој мотивисаности за рад у инклузивној настави (Скалер – СМНОШ-ЊМРИН). Скалер је ликертовог типа и петостепени је. Састоји се од 20 тврдњи. Након сваке тврдње следила је скала интензитета сагласности: а) слажем се, б) углавном се слажем, в) нисам сигуран-а, г) углавном се не слажем и д) уопште се не слажем. Конструисан је за ово истраживање.

Популацију чине сви наставници основних школа Града Ниша у месецима јануар-април 2011. године када је истраживање спроведено. У узорку је 108 наставника који су обухваћени истраживањем. Структура узорка је следећа: а) према полу - 34,70% наставника мушког и 65,30% наставника женског пола и б) према дужини радног стажа у настави – до 10 година 34,70%, од 11-20 година 25,50%, од 21-30 година – 24,50% и преко 30 година – 15,30%.

Подаци прикупљени истраживањем, обрађени су факторском анализом, дескриптивном статистиком и двофакторском униваријантном АНОВА анализом варијансе. Рачунати су: хи квадрат тест ( $\chi^2$ ), степени слободе (df), Ф-тест (F) и приближна значајност разлике (p).

### Резултати и дискусија

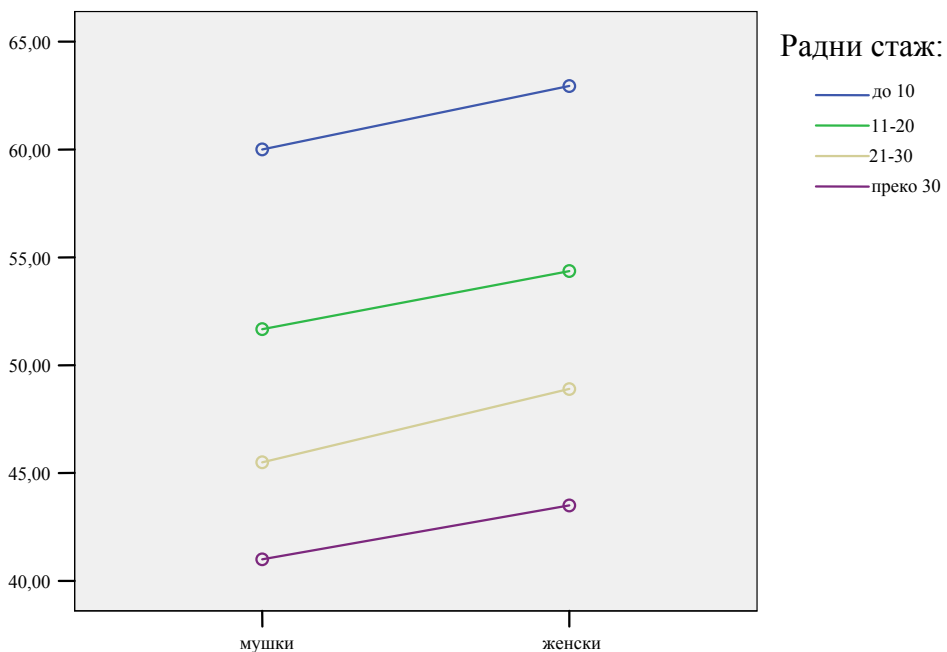
Резултати истраживања приказани су према подацима добијеним факторском анализом којом су испитиване метријске и друге карактеристике скалера и извршена његова корекција. Приказани су и према подацима добијеним дескриптивном статистиком и двофакторском униваријантном анализом АНОВА, а према идентификованим ставовима и мишљењима наставника основне школе о мотивисаности за рад у инклузивној настави у зависности од међусобног утицаја њиховог пола и дужине раног стажа у настави.

**Табела 1.** – Пол-дужина радног стажа у настави и мотивисаност наставника основне школе за рад у инклузивној настави (*Tests of Between-Subjects Effects*)

Извор	df	F	p
Варијабла 01	1	21,576	,000
Варијабла 02	3	140,118	,000
Вар. 01 * Вар. 02	3	,129	,943
Укупно:	98		

Подаци показују (Табела 1), да је разлика међу половима при Ф-тесту ( $F=21,576$ ) уз један степен слободе ( $df=1$ ) значајна на нивоу 0,001 ( $p=0,000$ ). Значајна разлика на нивоу 0,001 ( $p=0,000$ ), при Ф-тесту ( $F=140,118$ ), уз три степена слободе ( $df=3$ ), утврђена је и према дужини радног стажа наставника у настави.

**Графикон 1.** - Пол-дужина радног стажа у настави и мотивисаност наставника основне школе за рад у инклузивној настави (*Estimated Marginal Means*)



На Графикону 1 се види да наставници женског пола без обзира на дужину радног стажа показују већу мотивисаност за рад у инклузивној настави од наставника мушког пола. Та разлика је уочљива у свим случајевима према нагнутостима све 4 линије чија стрмост иде од наставника женског према наставницима мушког пола. Готово идентична нагнутост свих линија, показује да постоји разлика у мотивацији наставника основне школе унутар варијабли о полу и дужини радног стажа, али да не постоји разлика у мотивисаности наставника основне школе за рад у инклузивној настави у зависности од интеракције њиховог пола и дужине радног стажа у настави.

Резултати истраживања су показали да унутар варијабле о полу постоји значајна разлика у мотивисаности наставника основне школе за рад у

инклузивној настави. Већу мотивацију показали су наставници женског пола. Овакви резултати су се могли и очекивати с обзиром на све присутнију феминизацију наставничке професије. То је случај и са лицима из узорка овог истраживања (65,30% наставника женског и 34,70% наставника мушког пола). Из наведеног разлога је и потребно ове резултате тумачити са резервом. Но без обзира на то, феминизација наставничке професије није једини разлог значајне разлике у мотивацији наставника за рад у инклузивној настави у зависности од пола. Убрзане и свеобухватне промене у савременом друштву одразиле су се и на положај жене и њену другачију улогу у том процесу. Поред тога, бројна су истраживања показала да су у данашње време жене често одговорније и савесније у обављању своје професије од мушкараца (Miller, 2011). Жене наставници, природно су емотивније везане за децу него ли наставници мушког пола, па је и разумљиво да ће бити успешније и мотивисаније за рад у инклузивној настави зато што им се управо у њој пружа прилика емотивне везаности са децом са тешкоћама у развоју и препрекама у учењу и учешћу.

Значајна разлика у мотивисаности наставника основне школе за рад у инклузивној настави постоји и унутар варијабле о дужини радног стажа. Већу мотивисаност показали су наставници који имају краћи радни стаж, који су и по годинама млађи. То је разумљиво, зато што данашње време које је карактеристично по све бржем темпу живота, захтева предузимљиве и пробитачне људе, што је пре својствено по годинама и дужини радног стажа млађим наставницима (Sari, 2012). Разлози за то су двојаки. С једне стране, млађи наставници су пробитачнији и жељни да успеју у послу, а с друге, дуготрајно обављање истог посла од стране старијих наставника доводи до засићења истим, па је разумљиво да праг интересовања старијих наставника за рад у инклузивној настави, опада и из овог разлога.

На основу изнесених резултата истраживања, приметно је да наставници процењују да нису у довољној мери мотивисани за рад у инклузивној настави. Један од разлога потребно је тражити у погрешном схватању термина *деца са посебним образовним потребама*. Под овим термином се обично схватају деца са проблемима у развоју или са тешкоћама и препрекама у учењу и учешћу (Al Yagon, 2012; McCoy, Banks, 2012). За разлику од традиционалне, у инклузивној настави овим су термином обухваћена поред поменуте и изнадпросечна и сва остала деца према њиховим способностима, интересовањима, потребама и могућностима (Ikeda, 2012; Stoutiesdik et. al., 2012). То, другачије речено значи, да су сва деца са посебним образовним потребама. Приказани резултати истраживања, потврдили су резултате неких истраживања да наставници који раде у традиционалној настави, често нису флексибилни и своју професионалност интерпретирају као изговор за отпор који углавном показују према инклузији (Thompson, 2012; Hsieh et. al., 2012). Схватања наставника о инклузивној



настави заснована су и на дилемама, предрасудама и страховима које имају у школској инклузији. То се пре свега односи на недостатак професионалних компетенција за рад у инклузивној настави (Amr, 2011; Vailland, 2011), на недостатак подршке стручних сарадника школе, али и родитеља деце, па стога наставници и нису мотивисани за рад у инклузивној настави. Све то, значајно утиче на њихову могућност да управљају инклузивним одељењем. Они процењују да већ раде у прекобројним одељењима, што представља реметилачки фактор у раду са децом са тешкоћама у развоју и препрекама у учењу и учешћу која захтевају максималну пажњу наставника и индивидуални рад током целог дана, па сматрају да неће имати времена за реализацију програма и рад са одељењем у целини.

За разлику од тога, наставници би требало да се навикну да ће се захтеви савремене основне школе која је у сталној реформи, променити више пута у току њихове професионалне каријере. Поменути захтеви, усмерени су на развијање професионалних знања и вештина наставника за рад са децом са посебним образовним потребама у инклузивној настави. Према Живораду Миленовићу (2010), ови захтеву подразумевају стручност, педагошке вештине, познавање образовне технологије, организационе вештине, флексибилност и отвореност наставника. *Стручност* је традиционална карактеристика доброг наставника и она остаје од есенцијалне важности. Добар наставник је важан извор знања и разумевања. Међутим начин на који наставници стичу знања је потребно променити. Акцент би требао бити на перманентном усавршавању а не на почетном образовању. *Педагошке вештине наставника* су такође од есенцијалне важности, али у измењеном контексту и у оквиру опредељења за учење током целог живота. Наставници би требали бити компетентни да омогуће ученицима да стекну широку лепезу вештина које укључују мотивацију за учење, креативност и кооперацију, уместо да на највише место постављају способност меморисања чињеница или успеха на тестовима знања. *Познавање образовне технологије* је нова кључна карактеристика професионализма. Најважније је разумети технологију у смислу педагошког потенцијала и могућности њене интеграције у стратегију учења. Захтеви *организационе компетенције и колаборација*, полазе од чињенице да се наставничка професија више не може посматрати као индивидуална компетенција. Полазећи од тога, захтев *флексибилности* наставника подразумева њихову спремност да прихвате да се захтеви њихове професије могу променити неколико пута у току њихове професионалне каријере. Зато не би требало да интерпретирају професионалност као изговор за отпор променама које подразумевају укључивање све деце са посебним образовним потребама у редовна одељења и школе. *Отвореност* је вештина коју многи наставници треба да науче. Она представља способност рада са родитељима на такав начин да он буде комплетан другим аспектима професионалне улоге наставника. У свему

томе мотивација представља значајан фактор спремности наставника да се укључе у програме професионалног усавршавања за рад са децом са посебним образовним потребама у инклузивној настави.

### Закључци и препоруке

Овим теоријско-емпиријским истраживањем, утврђени су резултати истраживања који се могу изнети у форми закључка.

1. У теоријском приступу проблему истраживања, утврђено је да је рад са децом с посебним образовним потребама у условима какви јесу и под околностима које владају у данашњој основној школи отежан. Нису међутим тачне тврдње да је то и немогуће. Увођење инклузивне наставе прописују бројна глобално-стратешка и национална нормативно-правна документа. Зато је инклузија у образовању више неизбежна. Постоје и оправдани захтеви за њеним увођењем у редовна одељења и школе.

2. Наставници међутим, своју компетентност за рад са децом с посебним образовним потребама у инклузивној настави доводе у питање. Сматрају да су професионално и стручно оспособљени, да имају педагошко-психолошке и друге компетенције за рад с децом уобичајеног развоја у традиционалној, а не и с посебним образовним потребама у инклузивној настави.

3. Појам деца с посебним образовним потребама у прошлости се углавном везивао за децу која имају проблеме у развоју, учењу и учешћу. Данас се под овим термином, осим поменуте деце, подразумевају и деца уобичајеног развоја (деца масовне популације) са својим склоностима и интересовањима, деца са препрекама у учењу и учешћу и изнадпросечна деца. Поред тога, од школске 2010/11. године, у Републици Србији је свој деци с посебним образовним потребама омогућено да похађају редовну наставу у редовним школама. Са овом децом у школи нема ко други да ради осим њихових наставника. Зато наставници својом професионалношћу више не могу да правдају отпор који по правилу имају према свим променама, па и према инклузивној настави и инклузивној школи. Они се морају навићи да ће у току њихове наставничке каријере доћи до више реформи и промене у систему школства.

4. Резултати емпиријског истраживања су показали да унутар варијабли о полу и дужини радног стажа постоји значајна разлика у мотивисаности наставника за рад у инклузивној настави. Значајна разлика није утврђена у зависности од интеракције пола наставника и дужине њиховог радног стажа у настави и идентификованих ставова и мишљења наставника основне школе о њиховој мотивисаности за рад у инклузивној настави.

5. Потребно је да се наставници професионално и стручно усавршавају да би се оспособили за рад с децом с посебним образовним потребама у инклузивној настави. Односно да би одговорили на бројне захтеве које пред

њих постављају друштво и основна школа. Али и да би схватили друштвени значај, оправданост и потребу образовања све деце, без обзира на карактер њихових посебних образовних потреба у инклузивној настави.

6. Резултати истраживања намећу потребу одговарајућег професионалног оспособљавања наставника за рад у инклузивној настави. Досадашње професионално оспособљавање наставника за рад у инклузивној настави углавном су спроводили сами наставници који су се за то пригодно припремили. Све то имало је само формативни карактер а не и практични смисао и значење. Полазећи од ових чињеница, намеће се закључак да би организацију тренинг курсева требало поверити одговарајућим наставничким и Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију, што би била гаранција професионалног оспособљавања наставника основне школе компетентних за васпитање и образовање ученика с посебним образовним потребама у инклузивној настави.

### Литература

- Al Yagon, M. (2012): Subtypes of Attachment Security in School-Age Children with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 35(3), 170-183.
- Amr, M. (2011): Teacher Education for Inclusive Education in the Arab World: The Case of Jordan. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 41(3), 399-413.
- Bickmore, D. (2012): Professional Learning Experiences and Administrator Practice: Is There a Connection? *Australian Journal of Adult Learning*, 51(2), 355-373.
- Vaillant, D. (2011): Preparing Teachers for Inclusive Education in Latin America *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 41(3), 385-398.
- El, R., Tillema, H., Van Kappen, S. (2012): Effects of Formative Feedback on Intrinsic Motivation: Examining Ethnic Differences. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 449-454.
- Илић, М. (2010): *Инклузивна настава*. Источно Сарајево: Филозофски факултет на Палама Универзитета у Источном Сарајеву.
- Ikeda, M. (2012): Policy and Practice Considerations for Response to Intervention: Reflections and Commentary. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 274-277.
- Милојевић, А., Марковић, Е. (2010): Могућности и ограничења инклузије. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену-Лепосавићу*, 6(4), 29-43.
- Миленовић, Ж. (2011а): Положај ученика у традиционалној и инклузивној настави. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену-Лепосавићу*, 7(5), 83-98.
- Миленовић, Ж. (2011б): Стил водства наставника, Живот и школа, 57(25), 154-167.
- Миленовић, Ж. (2010): *Компетенције наставника инклузивне наставе*. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 13(12), 241-252.

- Миленовић, Ж. (2009): Упоредна анализа улоге наставника у традиционалној и инклузивној школи. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену-Лепосавићу*, 5(3), 88-99.
- Miller, R. (2011): A Midcareez Feminist Reflection. *Academe*, 97(1), 27-29.
- McCoy, S., Banks, J. (2012): Simply Academic? Why Children with Special Educational Needs Don't Like School. *European Journal of Special Needs*, 27(1), 81-97.
- Sari, E. (2012): Online Learning Community: A Case Study of Teacher Professional Development in Indonesia. *Intercultural Education*, 23(1), 63-72.
- Stoutiesdik, R., Scholte, E., Swaab, H. (2012): Special needs Characteristics of Children with Emotional and Behavioral Disorders that Affect Inclusion in Regular Education. *Journal of Emotional and Behavioral*, 20(2), 92-104.
- Thompson, A. (2012): Thrice Disabling Disability: Enabling Inclusive, Socially Just Teacher Education. *International Journal Inclusive Education*, 16(1), 99-117.
- Thornberg, K. (2012): A Grounded Theory of Collaborative Synchronizing in Relation to Challenging Students. *Urban Education*, 47(1), 312-342.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N. (2012): Transferring Motivation from Educational to Extramul Contexts: A Review of the Trans-Contextual Model. *European Journal of Psychology of Education*, 27(2), 195-212.
- Hsieh, W., Hsieh, C., Ostrosky, M., McCollums, J. (2012): Taiwanese First-Grade Teachers' Perceptions of Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 71-88.

**Zivorad Milenovic, Ph.D.**

Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavic

## MOTIVATION OF TEACHERS TO TEACH INCLUSIVE EDUCATION

***Summary:** This paper presents the results of theoretical and empirical research of motivation of primary school teachers to work in inclusive education. Inclusive education is defined as a new didactic concept, didactic system i.e. organized didactic model of teaching and learning of students with special educational needs in inclusive education. Teachers, however, challenge their competence to work in an inclusive education conditions. They believe that they were trained to work with children in the traditional normal development and do not see themselves as competent in working with students with special needs in inclusive education. In order to determine the motivation of primary school teachers to work in inclusive classes, in the months from January to April 2011, a survey was conducted on the sample of 108 primary school teachers in the city of Nis, which is presented in this paper. Data collected by a scaler was analyzed by descriptive statistics and two-factor uni variant analysis of variance ANOVA. It was found that within the variables of sex and seniority, there is no significant difference in the motivation of teachers to perform tasks in inclusive education, and that there is no interaction depending on sex and length of service of teachers in the classroom and identified teachers' attitudes and opinions on their motivation to work in inclusive education. The results of the research are presented in the form of conclusions and pedagogical implications are presented.*

**Key words:** motivation, teacher, traditional teaching, inclusive education, children with special educational needs.