

Маријана Мишић, мастер*
Београд
Др Мирсада Џаферовић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

UDC 373.21:736
Оригинални научни рад
Рад примљен 15. II 2024.
Рад одобрен 16. IV 2024.

МОТИВАЦИЈА ВАСПИТАЧА ТОКОМ РАДА СА ДЕЦОМ ОБУХВАЋЕНОМ ИНКЛУЗИВНИМ ОБРАЗОВАЊЕМ

САЖЕТАК: Интринзична мотивација произилази из потреба, ставова, тежњи за растом, напретком и развојем, знатижељом, склоностима, вредностима и из психолошких процеса. Ова врста мотивације подстиче задовољство и висок ниво мотивације. На њу не утичу спољашњи стимуланти (критика, предрасуде, награда, осуда, прекор, и сл.).

Екстринзична мотивација утемељена је на спољашњим догађајима, који могу бити подршка или камен спотицања за мотивацију.

Разлика између интринзичне и екстринзичне мотивације огледа се у чињеници да је интринзично понашање последица психолошких процеса, спонтаних унутрашњи потреба и искрене жеље за успехом (без обзира на то да ли постоји признање, похвала или награда), док су за постојање екстринзичне мотивације одлучујући подстицаји, реакције и понашања који долазе из социјалне интеракције и имају етикету „пожељног“ или „непожељног“ понашања.

Циљ овог рада је да се утврди доминантна врста мотивације код васпитача (интринзичне или екстринзичне, као и стимуланта (унутрашњих или спољашњих) у односу на емоције (позитивне или негативне), које се јављају као последица мотивације и ставова васпитача према инклузивном васпитању и образовању.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: мотивација, васпитач, инклузија, дете

Увод

Мотивација васпитача и других запослених у васпитно-образовним установама, постаје област све већег интересовања. Без мотивације (спољашње или унутрашње), као доминантног покретача, данас не можемо замислити успех појединца, тима или групе.

Мотивација представља скуп активности или процес којим се појединац или група покрећу и усмеравају, стимулисани да истрају до крајњег циља. За мотивацију можемо да кажемо да је психички

* maja.misic1974@gmail.com

процес. Како је идеја инклузије заживела на свим образовним нивоима (од предшколских установа до установа за високо образовање), пред васпитаче, наставнике и професоре, односно све особе које раде са децом обухваћеном инклузијом, постављени су захтеви за већим ангажовањем који се огледају у: индивидуализацији приступа у раду и самог рада, праћењу напредовања и развоја деце, константног стручног усавршавања и развоја компетенција за целоживотно образовање.

Данас у свету и код нас (Оквир за праћење инклузивног образовања у Републици Србији, 2014), можемо говорити о значајном броју истраживања која се баве мотивацијом васпитача током рада са децом, а посебно децом обухваћеном инклузивним образовањем. Резултати показују да се професионалне компетенције васпитача често сврставају у категорију „незадовољавајућих“, када је реч о анализи професионалних компетенција и рада са децом која долазе из маргинализованих подручја (нижи материјални и образовни ниво родитеља, ниска функционалност одраслих у старатељској улози, деца смештена у дому), а посебно када је реч о мотивацији за рад са децом обухваћеном инклузијом (деца са сметњама – потешкоћама у развоју).

Као један од разлога недовољне или уопште изостанка мотивације васпитача за рад са децом обухваћеном инклузивним образовањем, наводи се иницијално образовање које васпитачима не пружа довољно знања о инклузији и начинима рада са децом која имају одређену потешкоћу у развоју. Такође, важно је напоменути постојање предрасуда, а присутна је и недовољна информисаност о самој мотивацији и току социјалне инклузије, што значајније утиче на негативне ставове васпитача и изостанак мотивације. Отуда долази и несигурност васпитача и изостанак мотивације за рад са децом обухваћеном инклузивним васпитањем и образовањем. Како би се овакви ставови успешно превазишли, а васпитачи мотивисали, неопходно је информисати и едуковати васпитаче, оснажити их уз константну подршку.

1. Појам и врсте мотивације: интринзична и екстринзична мотивација

Концепт мотивације анализиран је и проучаван у природним и друштвеним наукама. Мотивација се дефинише као (лат. *motivatio*) „образлагање, образложење, навођење побуда или разлога за нешто; скуп мотива; динамично одређење понашања“ (Јовановић, 2007: 1077). „Мотивација одређује количину напора коју човек улаже у одређену активност. Напор заједно са способностима одређује учинак у тој активности, а постигнути учинак доводи до различитих исхода или награда“ (Maslov, 1982).

Говорити о мотивацији данас, значи говорити о инспирацији, истрајности, жељи, снази да се одређена идеја, замисао или активност спороведе у дело и досегне до унапред постављеног циља. „Мотивација је процес који буди, даје енергију, усмерава, а с друге стране одржава одређено понашање и перформансе“ (Luthans, 1998). „Дефинисању мотивације допринели су разни истраживачи. Ипак у свим тим дефиницијама могу се уочити одређене сличности, које се огледају у томе да индивидуална мотивација започиње са жељом да се нешто достигне, потом се наставља физичком акцијом, а затим менталном потврдом испуњења жеља“ (Yusoff, Kian, Idris, 2013: 19). Како наводи Brophy (2013), „данас се појам мотивације користи како би се објаснила покретачка снага, њен смер и интензитет, упорност и квалитет понашања, посебно оног понашања усмереног ка остваривању одређеног циља“, док за Јанићијевића (2008: 1077) „мотивација представља процес којим се људско понашање и учинак покрећу, усмеравају и одржавају ка специфичном циљу“.

Важно је нагласити да интензитет мотивације није једнак код сваког појединца, да зависи од бројних фактора, како унутрашњих, тако и спољашњих. Вилијамс (Partul, Williams, 2010: 125) истиче да је „основни модел мотивације заснован на напору и учинку, задовољењу потреба и спољашњим и унутрашњим наградама“.

Сходно томе, можемо говорити о унутрашњој – интринзичној и спољашњој – екстринзичној мотивацији.

Интринзична или унутрашња мотивација наводи појединца да учи из задовољства и за себе, са извесном дозом узбуђења док траје процес учења, а циљ му је развијање жеље и стицање нових сазнања, односно уживање у учењу. Интринзична мотивација је дефинисана као „урођена склоност појединца да се бави властитим интересима и увекбава своје способности, док то чини, да тражи оптималне циљеве и савладава их“ (Revee, 2010: 52). Особе које поседују развијену интринзичну мотивацију, уживају у сазнавању новог и имају доминантну потребу за изазовима коју развијају кроз истраживачко учење, што резултира успешнијим социјалним развојем и задовољством. Интринзична мотивација обезбеђује квалитетно учење са разумевањем, јер је научено трајније (дуже се памти), лакше се увиђају чињенице, а самим тим лакше се стиже и до крајњег циља, што за резултат има успех који не изостаје. На интринзичну мотивацију доминантан утицај нема средина, критика, похвала, признање, осуда или награда, већ се јавља као одговор на унутрашње потребе појединца, и то: радозналост, потребу за учењем и новим знањем, осећај за напредовањем раста и развоја, и сл. Интринзична мотивација је утемељена на позитивној мотивацији.

„Позитивна мотивација је врста мотивације која омогућава особи да задовољи своје потребе за растом и развојем и буде сретна и задовољна, а да у исто време одржи задовољавајуће односе с другима и уклопи се у друштво“ (Гранић, 2021). Истраживање објављено у научном часопису *Journal of Personality and Social Psychology* (1973), показало је да обећање и условљавање награде за реализацију активности, може смањити интринзични интерес за ту активност, наводећи појединце да очекују награду за оно што су раније радили из чистог задовољства. Овај феномен познат је као учинак преоптерећења (према: Lepper, M. R., Greene, D. i Nisbett, R. E., 1973: 132).

Награда може бити корисна ако се правилно дозира, повремено и ако заиста одговара квалитету реализоване активности и компетентности особе. Када награда постане једини циљ за подстицање и одрживост активности, може доћи до прекидања реализације активности, јер награде нема.

С друге стране, постојање екстринзичне мотивације односи се на мотивацију која свој извор има искључиво изван особе која јој тежи, а њен циљ су: популарност, скретање пажње, награда, медеља, слава, новац, похвала, јавно признање, и сл. Стога је код екстринзичне мотивације присутна стална потреба за похвалом, признањем, наградом, што једино доприноси одржавању ове врсте мотивације. Када престане спољашње давање као стимуланс мотивације, долази и до пада екстринзичне мотивације. Код екстринзичне мотивације учење је површно, постигнути резултати су нестабилни, а научено, тј. запамћено је краткорочно и брзо се заборавља. Особе код којих је доминантна екстринзична мотивација прати несигурност, јер због површности током рада и задовољења форме, не усваја се знање са разумевањем.

Важно је да постоји баланс између интринзичне и екстринзичне мотивације. Нужно је њихово преплитање. За успех појединца, било да је реч о одраслој особи (васпитачу, стручном сараднику, студенту), или детету (предшколског или школског узраста), потребно је препознати коју врсту мотивације поседује.

„Досадашња су истраживања утврдила постојање релације и законитости које указују да иако није правило, у већини случајева екстринзично мотивисано понашање, уколико су награде очекиване и опипљиве, смањује интринзично мотивисано понашање иако оно потиче истрајност према циљу, а на сам процес учења утиче тако да перцепција о награди која ће уследити стеченим знањем одвлачи пажњу од жеље за учењем на жељу за наградом“ (Reeve, 2010).

Задатак одрасле особе која ради са децом је да препозна ту врсту доминантне мотивације. Ако одрасла особа уочи да је доминантно присуство екстринзичне мотивације, неопходно је да је новим инструкцијама и стимулансима, преведе или преусмери у интринзичну мотивацију.

Бартол и Мартин (Bartol, Martin, 1998: 75) описују мотивацију као „силу која јача понашање, одређује пут понашању и изазива тенденцију да се то понашање настави“. Овакав став упућује на закључак да би се постигли сигурни циљева „појединци морају имати задовољавајућу енергију, али морају и да им буду јасне њихове дестинације“ (Степанов, Паспаљ, Батулија, 2016: 55).

1.1. Масловљева хијерархија потреба

Масловљева теорија позната као Масловљева хијерархија потреба (Maslow, 1954), једна је од најчешће цитираних и употребљаваних теорија у домаћој и светској литератури, када је реч о дефинисању потреба. Према тој теорији, људи задовољавању потреба прилазе према хијерархији сопствених потреба, с тим да прво задовољавају примарне потребе нижег, а потом вишег реда. Незадовољене потребе мотивишу све док не буду задовољене. Уколико поједине потребе нису задовољене, особа код које се јављају, преокупирана је њиховим задовољењем. Масловљева теорија потреба, на дно пирамиде поставља *потребе које се односе на опстанак*, основне физиолошке потребе за задовољење: глади, жеђи, потребе за ваздухом, сном.

На другом нивоу су *потребе за сигурношћу*, а реализују се у оквиру: сигурности породице и здравља, безбедности и заштити личне имовине, поседовању сталних прихода. Свим људима је неопходна сигурност, осећај да су безбедни и заштићени. Само сигурна особа је слободна особа која ће тежити просперитету и бољитку.

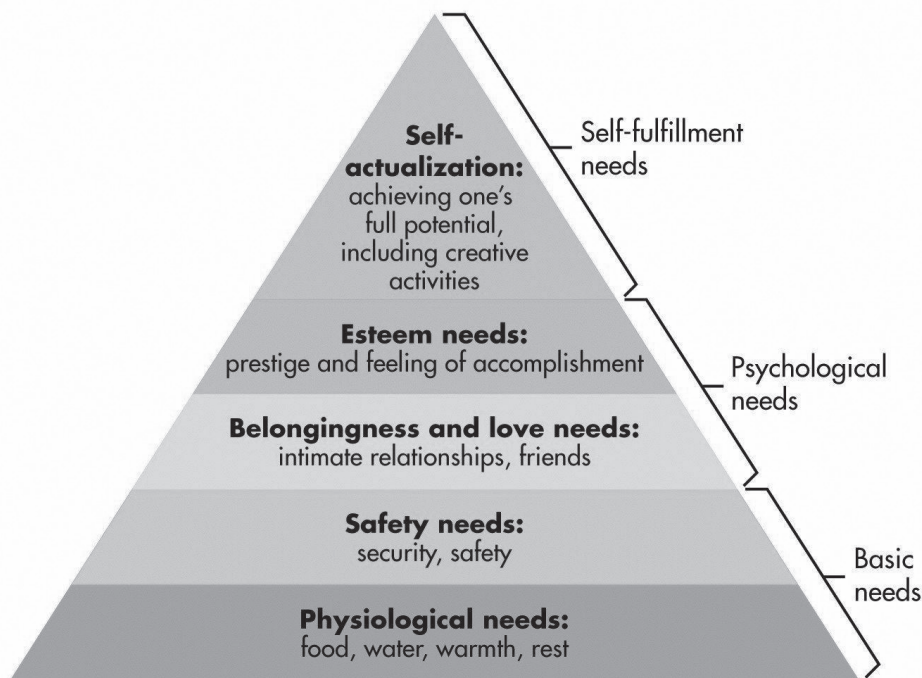
Трећи ниво потреба односи се на *потребе за припадношћу*, које подразумевају потребе за пријатељством и подршком, као и складним и хармоничним породичним односима. Често су потребе за припадношћу интензивније од основних физиолошких потреба и потреба за сигурношћу. Сваки појединац осећа потребу за припадањем и прихватањем од других особа или друштвених група. Изостанак задовољења ове потребе чине појединце депресивним, усамљеним и одбаченим.

На четвртм нивоу потреба налазе се *потребе за угледом и самопоштовањем (уважавањем)*. Ова група потреба разликује два поднивоа и то: први подниво на којем се задовољавају потребе за угледом и други подниво на којем се парира потребама за самопоштовањем.

Природно је да сви људи имају потребу да буду цењени и поштовани. Када се задовољи овај ниво кроз поштовање, популарност, постојање угледа и славе, прелази се на следећи подниво потреба за самопоштовањем. Са изостанком задовољења потреба за угледом и самопоштовањем, јавља се недостатак самопоуздања и самопоштовања, а може се огледати и као снобизам или нарцисоидност.

Пети ниво потреба односи се на *поштовање за самоостваривањем*. Ову групу потреба одликују: моралност, креативност, спонтаност, конструктивно проналажење решења за актуелне проблеме, изостанак или мањак предрасуда и стереотипа, односно поштовање моралних, етичких и друштвених норми. Особа која је досегла пети ниво скале Маслоулевих потреба, не руководи се мишљењем средине, већ сопственим при донешењу одлука и избора (Слика 1).

Ако направимо паралелу са интринзичном и екстринзичном мотивацијом, можемо закључити да на петом нивоу потреба доминира интринзична (унутрашња) мотивација, док се екстринзична (спољашња) преплиће кроз остале нивое, али доминира у трећем и четвртном нивоу.



Слика 1. Маслоулева пирамида потреба
(према: <https://www.vajbmagazin.com/maslovljeva-hijerarhija-potreba/>
постављено 27. 12. 2017. од Јовановић, Д. преузето 14. 07. 2021. год.)

2. Настанак и развој инклузивног образовања

Према УНЕСКО (конференција у Саламанки, 1994), инклузија се дефинише као покрет који је у директној вези са побољшањима образовног система као целине, односно „Инклузија је процес решавања и реаговања на разноврсност потреба свих ученика кроз све веће учествовање у учењу, културама и заједницама и све мању искљученост у оквиру образовања и из њега. Он обухвата промене и измене садржаја, приступа, структура и стратегија, са заједничком визијом која обухвата сву децу одговарајуће старосне доби и са убеђењем да је редовни образовни систем одговоран за образовањесве деце“ (Мрше и Јеротијевић, 2012).

Појам инклузија (лат. *inclusio*) означава укључење, укључивање, обухватање, садржавање у себи, урачунавање у нешто, подразумевање (Јовановић, 2007: 669). Инклузивно васпитање почива на уважавању различитости и подразумева системске промене едукативне културе, политике и праксе. Отворено је за сву децу. Дете са посебним потребама, без обзира на то колике су његове когнитивне, физичке, социјалне или емоционалне могућности, добија прилику да живи квалитетнијим животом у друштву својих вршњака и окружења. Тако дете постаје усредсређено на своје индивидуалне потенцијале, а не на слабости. Деца имају прилику да негују партнерске односе са родитељима и свим актерима процеса васпитања и образовања.

Инклузивно образовање у последње две деценије постало је изузетно актуелна тема у Републици Србији. „Инклузија се у стручној јавности, као информација, у Србији појавила између 2000–2001. године. Она је настала на таласу веће пропулзивности информација, политичких промена и најави даљих друштвених промена. Веома брзо, она је постала идеја, која је прихваћена у круговима политичке елите. Место на коме је прихваћена, омогућила је да се развије у покрет, у коме су учествовале многе невладине организације“ (Рапаић, Иланковић, Николић, Чукић, Недовић, Одовић, Илић-Стошовић, Илић, Еминовић, 2005: 65).

Од 2009. године, реализација и примена инклузивног образовања и васпитања регулисана је Законом о основама система образовања и васпитања (Сл. гласник РС, 2009, бр. 72/09), односно у августу 2009. године, Министарство просвете и науке Републике Србије усвојило је иновативан Закон о основама система образовања и васпитања, јединствен у балканском региону, јер је представљао законску основу за систем инклузивног образовања. Нови закон подржао је упис све деце у оквиру редовног школског система. Тиме је инклузивно образовање

и васпитање постало право и обавеза укључивања деце са сметњама у развоју у редован образовни систем са општом популацијом, односно са децом која немају тешкоће у развоју. У Србији, „мрежа подршке инклузивном образовању укључује наставнике практичаре за све разреде, као и партнере из цивилног друштва који се баве пружањем услуга подршке деци, како би се обезбедило ефикасно пружање услуга и трансфер знања и искустава међу свим заинтересованим странама (Farakaš, 2014: 76).

Инклузијом се променила улога васпитача и наставника, али и родитеља као партнера (према: Braško-Velišek, 2013). Интеграција инклузије у редован систем васпитања и образовања од предшколских установа до високошколских институција доприноси надградњи демократског друштва и социјалне инклузије, јер су снага и моћ образовања велике и најбрже доприносе озбиљним друштвеним променама.

Инклузивни приступ у васпитању и образовање на раном узрасту подразумева укључивање деце са различитим ризичним искуствима развоја у редован васпитно-образовни процеса, а то је за васпитаче захтев за веће ангажовање у делу стимулације и праћења развоја деце, али пре свега, индивидуализације рада и приступа како би се деци пружио јединствено искуство сазнавања и истраживања темељено на његовим снагама и интересовањима.

Програм инклузивног образовања у предшколским установама има за циљ да, у складу са законским и другим прописима као и на основу искуства васпитача, дугорочно унапреди рад са децом са сметњама (потешкоћама) у развоју и децом из маргинализованих и осетљивих друштвених група. Деци са потешкоћама у развоју мора да се обезбеди једнако право на образовање и доступност образовања и васпитања, једнако као и вршњацима без развојних потешкоћа. Васпитачи и родитељи су партнери у процесу инклузивног васпитања и образовања, а руководе се искључиво потребама детета и развијености његових способности. Да би се дете предшколског узраста са сметњама у развоју укључило у предшколски програм и групу, осим што је припремљено само дете са сметњама у развоју и његови родитељи, припремљен је и васпитач, али и остала деца у групи и њихови родитељи.

Инклузивни програм захтева и додатну едукацију васпитача и стручног тима, као и остваривање партнерског односа са родитељима у процесу стимулације развоја детета. „У инклузивном вртићу се код свих учесника подстиче развијање осетљивости, поштовања, просоцијалности, толеранције и алтруизма“ (Марков и Адамов, 2008: 168).

„Имплементација инклузивног приступа у образовање на раном узрасту, која подразумева укључивање деце са различитим ризичним искуствима развоја у редован васпитно-образовни процес, пред васпитаче је ставила захтев за већим ангажовањем у доменима стимулације и праћења развоја деце, али пре свега индивидуализације рада и приступа како би се деци пружило јединствено искуство сазнавања и истраживања темељено на његовим снагама и интересовањима“ (Рајић и Мухић, 2017: 350).

3. Појам и значај мотивације васпитача за рад са децом обухваћеном инклузивним образовањем

Предшколска установа је прва васпитно-образовна институција у целокупном систему васпитања и образовања детета. „Данас је широко прихваћена поставка да квалитетно предшколско васпитање и образовање има значајну улогу у богаћењу раног искуства деце кроз пружање прилика за истраживање и сазнавање уз стимулисање целовитог развоја детета, као и кроз отварање могућности за укључивање у ширу заједницу“ (Клеменовић, 2009).

„Предшколска установа је место у коме дете треба да се осећа сигурно и прихваћено, како би било слободно да истражује, уз подршку васпитача који гради односе засноване на укључености, подршци и уважавању детета, учествује равноправно у активностима са децом и усмерен је и осетљив на потребе, снаге и интересовања деце“ (Павловић Бренеселовић и Крњаја, 2017). Инклузивно васпитање и образовање односи се на могућност предшколске установе да обезбеди квалитетно васпитање и образовање свој деци, без обзира на њихове различитости. Инклузија подразумева да је предшколска установа организована по мери детета. „Инклузивно образовање подразумева заједничко школовање све деце, што омогућава и деци са сметњама у развоју да похађају најближи вртић или школу, насупрот чињеници да постоји само неколико школа које су инклузивне и по томе другачије од осталих редовних школа“ (Braško-Velišek, 2013). Потешкоће деце, која се укључују у редован образовни систем кроз инклузивно образовање, могу бити различите и то су деца са: емоционалним проблемима и потешкоћама у социјалном прилагођавању, интелектуалним сметњама, оштећењем вида и слуха, комуникацијским сметњама, специфичним тешкоћама у учењу, хиперактивношћу и дефицитом пажње, телесним оштећењима и хронично болесна деца. „Имплементација инклузивног приступа у образовање на раном узрасту, која подразумева укључивање деце са различитим

ризичним искуствима развоја у редован васпитно-образовни процес, пред васпитаче је ставила захтев за већим ангажовањем у доменима стимулације и праћења развоја деце, али пре свега индивидуализације рада и приступа како би се деци пружило јединствено искуство сазнавања и истраживања темељено на његовим снагама и интересовањима“ (Рајић и Мухић, 2017: 298).

И поред чињенице да је инклузивно образовање у нашој земљи уређено законским регулативама, да школа има потенцијале за успешну реализацију инклузивног образовања, важно је нагласити и значај мотивације васпитача у токовима инклузије. „Уколико васпитачи, као носиоци активности у инклузивној пракси, нису довољно мотивисани, имају негативан став, квалитет реализације инклузије је упитан, чак и кад су потенцијално испуњени сви други услови у установи укључујући и позитивне ставове других учесника процеса“ (Subban & Sharma, 2006: 47). Несигурност коју поједини васпитачи показују током рада са децом обухваћеном инклузијом, резултат је изостанка мотивације, недовољног личног залагања и активности и најчешће предрасуда. „Ниском доживљају компетентности у пракси, потенцијално доприноси и то што се иницијално образовање васпитача још увек темељи на деконтекстуализованом учењу и подвојености теорије и праксе, са приматом усвајања теоријских знања над развијањем компетенција“ (Pavlović Breneselović, 2013: 62). Са имплементацијом инклузивног образовања у редован систем школства, високе школе за образовање васпитача увеле су и нове предмете како би оснажиле будуће васпитаче за рад са децом која имају различите потешкоће у развоју. Ипак, морамо нагласити да едукација будућих васпитача за рад са децом обухваћеном инклузивним образовањем није једини услов, али је полазна станица. Лична ангажованост васпитача и интринзична мотивација, похађање додатних едукација, истраживање на тему, укључивање у различите видове семинара и предавања, снажно утичу на квалитет рада васпитача за рад са инклузивном децом. „С обзиром на то да је васпитач прва особа са којом се дете среће у вртићу и да процес инклузије у вртићима у великој мери зависи управо од васпитача, неопходно је обезбедити им најоптималније услове за рад као и квалитетну обуку, како би препознали развојне поремећаје код деце предшколског узраста и прилагодили васпитно-образовни рад њиховим индивидуалним разликама“ (Петровић, 2018: 51).

„Представници доносилаца одлука у образовању сматрају да је подизање мотивације наставника (васпитача) могуће остварити на више начина. Поред повећања плата оним наставницима (васпитачима)

који имају у одељењу децу са потешкоћама у развоју, мотивација се може подићи и пружањем бољих услова за рад (мања одељења, боља опремљеност учионица) као и квалитетним системом професионалне едукације и нарочито системом напредовања“ (Центар за евалуацију, тестирања и истраживања у Србији, 2006). Стога, можемо закључити да је интринзична мотивисаност васпитача за рад, главни покретач успешне реализације садржаја и интеракције са децом, која мора да се темељи на правима детета, захтева знања и вештину за рад са децом, а стиче се кроз разне облике усавршавања и размене искустава међу практичарима. Не треба занемарити ни екстринзичну мотивацију која долази из непосредне средине, као што је признање васпитачу за уложени труд и рад, дипломе за похађање акредитованих семинара, напредак у раду и пружање улоге вође Тима за инклузију, позивање и нова улога едукатора на различитим трибинама, додатно усавршавање у земљи и иностранству, и сл. Преплитањем интринзичне и екстринзичне мотивације васпитача, резултати у раду са децом обухваћеном инклузијом, сигурно неће изостати. „Код нас је у предшколском систему васпитања и образовања још увек у значајној мери присутан медицински модел, што нужно дефинише улогу васпитача као неког ко уочава недостатке и тешкоће у дететовом развоју, те одговара на њих на начин који ће детету омогућити да достигне развојно адекватан циљ и приближи се вештинама и капацитетима описаним нормом за одређени узраст“ (Рајић и Мухић, 2017).

3.1. Доживљај компетентности и мотивација васпитача за рад са децом укљученом у процес инклузије

Професионалне компетенције запослених у предшколским установама, све чешће се препознају као кључни фактор за обезбеђивање квалитетног приступа у раду. „Како би професионално одговорио на постављене захтеве, васпитач би требало да буде компетентан професионалац, довољно осетљив на потребе, искуства и интересовања сваког појединачног детета и отворен за целоживотно учење (Рајић и Мухић, 2017: 340). Нажалост, у пракси се често препознаје незадовољавајућа информисаност о инклузивном образовању (Ковачевић, 2015; Клеменовић, 2014; Дедај, 2015), предрасуде васпитача и изостанак мотивације. „Васпитачи у пракси често перципирају да им у раду са децом са сметњама у развоју недостаје стручна подршка“ (Сретенев, 2008). Очекивана стручна подршка односи се на помоћ стручне службе у вртићу (педагога и психолога), других васпитача који су прошли додатне едукације, или већ имају искуство у раду са децом обухваћеном инклузијом. Мотивисан васпитач пронаћи ће пут до детета и

његових потенцијала. Сами ће креирати материјале и садржаје блиске детету. Оформиће подстицајну средину за игру, учење и дружење. Код васпитача ће бити изражена интринзична (унутрашња) мотивација, која ће инспирисати и мотивисати да истрају у заједничком учењу, расту и напретку.

„Негативни ставови васпитача долазе, пре свега, због недовољне информисаности, предрасуда и несигурности (страхова) да ли ће пробудити потенцијале детета, остварити и реализовати планиране садржаје.

Истраживање реализовано у државним вртићима у Новом Саду (2017), у којем је учествовало 107 васпитача, односило се на компетентност васпитача за рад са децом обухваћеном инклузијом. Резултати истраживања указују на то да најмањи број васпитача процењује да су апсолутно и у потпуности едуковани, мотивисани и компетентни за рад са децом која имају извесну потешкоћу у одрастању. Такође, нису уочене ни статистички значајне разлике у доживљају компетентности и мотивацији за рад између васпитача који су у досадашњем искуству имали прилику да раде са дететом са сметњама више пута, једном и оних који никада нису имали прилике да раде са дететом са сметњама у развоју (Рајић и Милић, 2017: 346).

Данас се и од стране појединих васпитача може чути „да инклузија није потребна или да у условима у којима раде не постоје услови за квалитетну реализацију инклузивне праксе“ (Станисављевић-Петровић и Станчић, 2010). „Ово уверење прати осећај недовољне компетентности за рад са децом са сметњама у развоју, стрепња како ће превазићи изазове које инклузија носи, као и доживљај да им стручна подршка изостаје“ (Рајовић и Јовановић, 2010; Станисављевић-Петровић и Станчић, 2010; Станковић-Ђорђевић, 2007; Вујачић, 2009).

Компетенције васпитача стичу се на стручним усавршавањима, трибинама, семинарима, студијским путовањима, угледним активностима, кроз теоријски и емпиријски истраживачки рад, путем дошколовања васпитача, кроз самостални истраживачки рад, читање одговарајућег материјала и покретање иницијативе. Компетентан васпитач целоживотно ради на својим комуникацијским и професионалним вештинама, истражује стручну литературу, реализује истраживања. Компетентног и мотивисаног васпитача води интринзична, а не екстринзична мотивација. Природно је да васпитач очекује похвале, подршку других, те је могуће присуство и мешање и екстринзичне мотивације, која код компетентног и мотивисаног васпитача обогаћује мотивисаност и компетентност.

4. Методолошки приступ проблему

4.1. Проблем истраживања

Проблем истраживања је испитивање ставова васпитача према инклузивном васпитању и образовању, односно утврђивање доминантне врсте мотивација (интринзичне или екстринзичне) код васпитача као и стимуланса (унутрашњих или спољашњих), или препрека током рада са децом обухваћеном инклузивним образовањем. Тражење одговора на постављени проблем истраживања, условиће утврђивање доминантних емоција као резултата и последица мотивације код васпитача током рада са децом укљученом у процес инклузије.

4.2. Предмет истраживања

Предмет истраживања рада је да се утврди која средства и стимуланси (спољашњи или унутрашњи) утичу на позитивну у односу на негативну мотивацију, интринзичну у односу на екстринзичну и квалитет рада васпитача, током интеракције са децом укљученом у процес инклузије. Поред испитивања присутности мотивације и ставова васпитача према инклузивном васпитању и образовању, у раду ће бити представљен и спектар емоција као резултат позитивне и негативне мотивације у интеракцији са децом. Позитивни ставови васпитача према инклузији (интринзична мотивација), резултираће и позитивном мотивацијом која ће бити присутна током рада са децом обухваћеном инклузивним васпитањем и образовањем. Такође, остварене емоције и резултате који прате позитивну мотивацију у интеракцији са децом обухваћеном инклузијом, биће могуће оценити као позитивне, квалитетне, подстицајне, афирмативне, надахњујуће. С друге стране, негативни ставови васпитача према инклузији условљени екстринзичном мотивацијом, резултираће негативном мотивацијом код васпитача и наметнути негативне емоције, искуства и резултате током интеракције са децом укљученом у инклузију.

4.3. Циљ истраживања

Циљ истраживања је установити доминантну врсту мотивације (интринзичне или екстринзичне) код васпитача, као и стимуланса (унутрашњих или спољашњих) у односу на емоције (позитивне или негативне), који се јављају као последица мотивације и ставова васпитача према инклузивном васпитању и образовању.

4.4. Задаци истраживања

Општи задатак је да се утврди доминантна врста мотивације (интринзичне у односу на екстринзичну) код васпитача, као и стимуланса (унутрашњих или спољашњих) у односу на емоције (позитивне или негативне), који се јављају као последица мотивације и ставова васпитача према инклузивном васпитању и образовању.

Посебни задаци истраживања су:

1. Утврдити доминантне ставове васпитача према инклузији и инклузивном васпитању и образовању;
2. Утврдити доминацију присутне врсте мотивације током рада са децом обухваћеном инклузијом: интринзичне (унутрашње) у односу на екстринзичну (спољашњу) мотивацију;
3. Утврдити постојање и врсту емоција (пријатних и непријатних, позитивних и негативних) код васпитача током трајања мотивације (интринзичне или екстринзичне) и рада васпитача са децом укљученом у инклузивно васпитање и образовање.

4.5. Хипотезе истраживања

Општа хипотеза: Претпоставља се да постоји доминантна интринзична (унутрашња) у односу на мање заступљену екстринзичну мотивацију код васпитача, која се јавља током рада са децом обухваћеном инклузивним васпитањем и образовањем, а резултира позитивним емоцијама и афирмативним резултатима задовољстава и успеха.

Посебне хипотезе:

Х1: Претпоставља се да је код васпитача доминантно присутан и заступљен позитиван став према инклузији и инклузивном васпитању и образовању;

Х2: Претпоставља се да је код васпитача током рада са децом обухваћеном инклузијом доминантна интринзична (унутрашња) мотивација као покретач рада и реализације активности, у односу на екстринзичну (спољашњу) мотивацију, која је заступљена у занемарљиво малом броју.

Х3: Претпоставља се да су доминантне пријатне и позитивне емоције (задовољство и срећа) резултат који се региструје током и након трајања мотивације (интринзичне или екстринзичне), у односу на негативне емоције (туга, љутња, страх, изненађење), које се јављају код васпитача током рада са децом укљученом у процес инклузивног образовања.

4.6. Варијабле истраживања

Субјект варијабле стања „су особине субјеката као што су њихов пол, националност, тежина, висина, количник интелигенције, тип личности, место становања, итд. За појединачне субјекте, овакве особине су релативно константне, али се ипак могу мењати, неке чешће као место становања, а неке изузетно као пол“ (Тодоровић, 2008: 44). Субјект варијабле у овом истраживању су полна структура учесника анкете, место становања, радни стаж.

Субјект варијабле понашања су променљива категорија која одражава карактеристике личности и реакције на неку драж (стимуланс), нпр. на емпатичност, конфликтност, алтруизам и ситуациону анксиозност васпитача који раде са децом обухваћеном темом инклузивног образовања. Ситуациона анксиозност може бити стимулисана споља или изнутра и представља „субјективно, свесно опажено стање страха и зебње које се јавља заједно са повишеном будношћу аутономног нервног система“ (Анђелковић, 2002). Стимулус варијабле односе се на особине стимулуса приказаних субјектима (нпр. интензитет звука, позитивне, или бурне реакције деце обухваћене инклузијом на васпитача и средину). Понекад се говори и о ситуационим варијаблама чије постојање директно утиче на реакције (нпр. гласна музика на узнемиреност деце; пријатна и нежна музика звукова из природе и утицај на сан; температура у просторији у којој се врши истраживање, и сл.).

Субјект варијабле понашања у истраживању су:

1. мотивација (интринзична и екстринзична) васпитача према инклузији и раду са децом са потешкоћама у развоју у предшколским установама;
2. социјална дистанца према деци укљученој у процес инклузивног образовања у предшколској установи;
3. стимуланти који утичу на мишљења и ставове васпитача о инклузији.

Контролне варијабле: социодемографске карактеристике личности васпитача: пол, старост, број деце са којом су радили у систему инклузивног васпитања и образовања, школска спрема, радно искуство.

4.7. Популација и узорак истраживања

У истраживању је учествовао 101 васпитач и медицинска сестара – васпитач из предшколских установа са шире територије Републике Србије, те можемо рећи да се ради о репрезентативном узорку

који је биран по „квота“ методи. Квота метод представља узорак који подразумева испуњавање квоте по задатим карактеристикама као што је нпр. „рад са децом укљученом у инклузију“. Приликом анкетања, акценат ће бити на различитим особама (према: полној структури, образовном нивоу, радном стажу, месту становања – различити делови Републике Србије), који испуњавају ту карактеристику.

4.8. Методе, технике и инструменти истраживања

Током истраживачког поступка примењена је дескриптивно-корелациона метода. Истраживање је неексперименталног типа.

Дескриптивно-корелациона метода одабрана је у складу са природом проблема, предметом, циљем, задацима и постављеним хипотезама истраживања. Применом дескриптивне методе настојали смо да дођемо до мишљења васпитача који су запослени у предшколским установама о постојању мотивације (врстама, интринзиčnoј и екстринзиčnoј; ставовима према инклузији, позитивним и негативним) код васпитача током рада са децом обухваћеном инклузивним васпитањем и образовањем. Дескриптивном методом прикупили смо чињенице неопходне за извођење закључака који су се презентовали као резултати истраживања.

У истраживању смо, у складу са постављеним циљевима и задацима, користили технику анкетања васпитача. Учесници су анкетни лист попуњавали онлајн, односно путем друштвене мреже Фејсбук.

За испитивање мотивације васпитача током рада са децом обухваћеном инклузивним васпитањем и образовањем, употребљен је инструмент – анкетни упитник анонимног карактера намењен васпитачима у радном односу, а који се састоји од укупно 6 питања. Уводни део анкетног упитника односи се на опште податке о испитаницима – локалитет на којем васпитач ради (град–село), пол и године радног стажа. Преосталих 6 питања односе се на ставове, мишљења и искуство васпитача о мотивацији током рада са децом обухваћеном инклузијом.

5. Резултати истраживања и интерпретација резултата

„Дидактички троугао“ наглашава тројство васпитача (наставника) – детета – садржаја. Када наводимо појам „васпитач“ мислимо на професионалне вештине, мотивацију, компетенцију, самопоуздану особу која је спрема да се ухвати у коштац са бројним професионалним изазовима. Мотивација васпитача један је од кључних фактора током рада са децом, а посебно када је реч о деци обухваћеној

инклузивним васпитањем и образовањем. Оснаживање васпитача кроз подршку колега, стручне педагошко-психолошке службе, путем семинара, научних скупова, истраживања у области инклузије, стручне литературу, свакако ће значајније утицати и допринети бољој мотивацији васпитача.

Говорити о мотивацији васпитача, значи ставити акценат на присуство интринзичне (унутрашње) у односу на екстринзичну (спољашњу) мотивацију. Интринзична мотивација огледа се кроз жељу за остваривањем што успешнијих резултата, радозналост, жеђ за знањем, позитиван осећај напретка, раста и развоја, док се екстринзична мотивација огледа у спољашњим стимулансима, као што су: похвала, новац, популарност, различита јавна признања.

Пратилац интринзичне мотивације је дугорочни доживај среће, задовољстава, личног и професионалног успеха, док је код екстринзичне мотивације краткотрајно присутан само осећај професионалног успеха.

Током рада са децом обухваћеном инклузијом, важно је истаћи да је васпитачима доминантно неопходна интринзична (унутрашња) мотивација.

Предуслов мотивацији је присуство позитивног става васпитача према целокупној идеји инклузије и рада са децом обухваћеном инклузивним васпитањем и образовањем. У складу са тим, постављена је прва хипотеза.

Анализом обрађених одговора 101 васпитача, можемо закључити да се Х1 хипотеза одбацује, јер највећи број васпитача показује суздржаност и негативан став када је у питању укључивање деце са потешкоћама у развоју (деца обухваћена инклузијом) у редован систем предшколског васпитања и образовања. Разлози оваквом негативном ставу свакако се налазе у недовољној информисаности васпитача, неминовности додатних едукација и осниживања васпитача професионалном подршком.

Након утврђивања става васпитача према инклузији, проверена је друга хипотеза.

Васпитачи су имали прилику да одаберу један од понуђених одговора, или да дефинишу сопствени одговор у складу са искуством, која мотивација је доминантна:

- а) унутрашња мотивација: жеља да дете напредује, задовољство напретком и дететовим успехом, потреба да се у новим ситуацијама пронађу адекватни одговори, потреба за учењем;
- б) спољашња мотивација: новчана накнада, похвала, признање.

Анализом одговора васпитача, дошли смо до закључка да највећи број васпитача (њих 92 или 91,1 %) истиче и наглашава доминацију унутрашње (интринзичне) мотивације, уз објашњење да је током рада са децом обухваћеном инклузијом, доминантна „жеља да дете напредује, задовољство напретком и успехом које постиже дете, потреба да у новим ситуацијама пронађе адекватне одговоре, потреба за учењем“. Такође, важно је нагласити да се спољашња (екстринзична) мотивација (новчана накнада, похвала, признање), појављује у статистички занемарљиво малом броју и то код 3 (3 %) васпитача.

Трећа хипотеза: „Претпоставља се да су доминантне пријатне и позитивне емоције (задовољство и срећа) резултат који се региструје током и након трајања мотивације (интринзичне или екстринзичне), у односу на негативне емоције (туга, љутња, страх, изненађење), које се јављају код васпитача током рада са децом укљученом у процес инклузивног образовања“, потврђена је уз напомену постојања значајног броја одговора који наводе негативне емоције, које долазе као последица предрасуда од стране васпитача према деци обухваћеној инклузијом, недовољне упућености и едукованости. Даљом анализом одговора васпитача, регистровани су узроци негативних ставова који долазе из предрасуда, несигурности васпитача, одговорности и брига да ли ће бити довољно едуковани за изазов који пред васпитача ставља, својим доласком у групу, дете обухваћено инклузијом.

Имплементација инклузивног приступа током васпитно-образовног процеса на предшколском узрасту, подразумева укључивање и интегрисање деце са различитим искуствима и потешкоћама у редован систем предшколског васпитања. Васпитачи се налазе пред већим изазовима индивидуализације рада и приступа у раду како би се подједнако свој деци у групи пружили искуство учења, сазнавања и здравог одрастања. Ниском доживљају компетентности у пракси, несигурности васпитача током рада са децом обухваћеном инклузијом, доприноси и потенцијално иницијално образовање васпитача. Из тог разлога се на високим школама за васпитаче посебна пажња поклања инклузивном образовању, кроз посебне акредитоване предмете и програме.

6. Закључна разматрања

Као закључак можемо издвојити да је код васпитача који су недовољно или уопште нису мотивисани, односно васпитачи који имају доминантно негативан став према инклузији и деци обухваћеној инклузивним васпитањем и образовањем, квалитет рада са децом и самих резултата инклузије упитан и на веома ниском нивоу.

За мотивисаног васпитача, препреке и потешкоће биће нови пут и изазов, док ће немотивисан васпитач чак и у мотивацији пронаћи препреку. Едукације, семинари, стручни скупови и литература, подршка средине, сигуран су пут успешне реализације инклузије и мотивације васпитача.

ЛИТЕРАТУРА

- Andelković, M., Vučinić, V., Jablan, B., Eškirović, B. (2012). Stavovi vaspitača dece tipičnog razvoja prema inkluzivnom obrazovanju dece sa oštećenjem vida predškolskog uzrasta. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*. Vol. 11, br. 4. 507–520.
- Bartol, K. M., Martin, D.C. (1998). *Management*. New York: McGraw-Hill.
- Braško-Velišek, O. (2013). *Razvoj kompetencija za inkluzivno obrazovanje u sistemu profesionalnog razvoja nastavnika*. Odbranjena doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Brophy, J. E. (2013). *Motivating Students to Learn*. New York: Taylor & Francis-e Library.
- Farkaš, E. (2014). *Konceptualizovanje inkluzivno obrazovanja i njegovo kontekstualizovanje u okviru Misije UNICEF-a. Stručni priručnik*. Dečiji fond Ujedinjenih nacija (UNICEF).
- Гранић, М. (2021). Интринзична мотивација, шта је и како је повећати? <https://www.krenizdravo.hr/zdravlje/psihologija/intrinzična-motivacija-sto-je-i-kako-je-povecati> (постављено 20. 07. 2021.; преузето 25. 08. 2021).
- Џаферовић, М. (2019). *Култура превазилажења конфликта*. Кикинда: ВПССОВ у Кикинди.
- Hrnjica, S. (2001). *Program integracije djece sa smetnjama u razvoju u redovne grupe predškolskih ustanova u Crnoj Gori*. Podgorica: Završni izveštaj za period septembar, 2000–jun, 2001.
- Hrnjica, S., Mitrović, A., Stojanović, J. (2003). *Uvod u kompenzatorno obrazovanje*. Društvo za unapređenje romskih naselja.
- Јовановић, Р. (2007). *Велики лексикон српаних речи и израза*. Београд: Ал-нари.
- Jerman, J. (2006). Inkluzija u osnovnim školama, problemi iz pozicije nastavnika. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, (1–2), 59–65.
- Ковач Церовић, Т., Павловић Бадић, Д., Јовановић, О., Јовановић, В., Јокић, Т., Рајовић, В., Бауцал, И. (2014). *Оквир за праћење инклузивног образовања у Републици Србији*. Београд: Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва и УНИЦЕФ.
- Klemenović, J. (2014). *Spremnost za školu u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Krstić, T., Milana Rajić, M., Branković, J. (2017). *Подршка родитељима деце са сметњама у развоју и хроничним болестима. Практикум за програм „Наша прича“*. Нови Сад: Филозофски факултет.

- Lepper, M. R., Greene, D. i Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and social Psychology*, 28(1), 129.
- Павловић Бренеселовић, Д., Крњаја, Ђ. (2017). *Калеигоској*. Београд: Институт за психологију и педагогију.
- Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija* (4. izdanje). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Сл. иласник РС, 2009, бр. 72/09.
- Станчић, М., Станисављевић Петровић З. (2013). Мишљење васпитача о користима од инклузије и начинама њеног остваривања. Београд: *Специјална едукација и рехабилитација*, 12(3), 353–369.
- Stanisavljević-Petrović, Z., & Stančić, M. (2010). Stavovi i iskustva vaspitača o radu sa decom sa posebnim potrebama. *Pedagogija*, 65(3), 451–461.
- Stepanov, S. Paspalj, D., Butulija, M. (2016). Мотивација запослених као кључни показатељ задовољства послом. *Економија, теорија и пракса*. Нови Сад: IX, број 2, 53–67.
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42–52.
- Parault, S. J., & Williams, H. M. (2010). Reading Motivation, Reading Amount, and Text Comprehension in Deaf and Hearing Adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2), 120–135. doi:10.1093/deafed/
- Pavlović Breneselović, D. (2013). Компетенције или компетентност: различити дискурси професионализма васпитача. *Vaspitanje i obrazovanje*, 34(2), 57–68.
- Петровић, И. (2018). Улога васпитача у инклузивном процесу из угла активног учења. Крушевац: ВШССОВ. *Синтезе – Часопис за педагошке науке, књижевност и културу*. Београд, бр. 14, 49–65.
- Rajović, V., & Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 13(1), 91–106.
- Рајић, М., Мишић, И. (2017). Доживљај компетентности и мотивација васпитача за рад са децом са сметњама у тазвоју. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*. Књига XLII-2, 229–359.
- Рапаић, Д., Иланковић, В., Николић, С., Чукић, Р., Недовић, Г. Одовић, Г., Илић-Стошовић, Д., Илић, С., Еминовић, Ф. (2005). *Школовање деце са моторичким поремећајима*. Београд: Дефектолошки факултет.
- Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocije*. Zagreb: Naklada Slap.
- Rodžers, K. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Марков, З., Адамов, Н. (2008). Улога васпитача у инклузивном процесу. *Норма*, 13(1–2), 167–184.
- Maslov H. A. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Мрше, С., Јеротијевић, М. (2012). *Приручник за планирање и писање индивидуалног образовног плана*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.
- Тодоровић, Д. (2008). *Методологија психолошких истраживања*. Београд: Центар за примењену психологију.

- UNESCO. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>. 2018 Jan 23.
- Veljić, Č. (2010). Razlike u stavovima učitelja gradskih i seoskih škola o inkluzivnom obrazovanju. *Beogradska defektološka škola*, (3), 601–614.
- Vujačić, M. (2005). Inkluzivno obrazovanje – teorijske osnove i praktična realizacija. *Nastava i vaspitanje*, 54(4–5), 483–497.
- Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 190–204.
- Vujačić, M. (2011). Uloge nastavnika u inkluzivnom obrazovanju. *Pedagogija*, 66(3), 384–394.
- Yusoff, F. W., Kian, T. S., Idris, T. M. (2013). Herzberg's two factors theory on work motivation: does it work for today's environment?. *Global Journal of Commerce & Management Perspective*, 2(5), 18–22.

Marijana Mišić, M.A.

Mirsada Džaferović, Ph.D.

PRESCHOOL TEACHERS' MOTIVATION FOR WORKING WITH CHILDREN IN INCLUSIVE EDUCATION SETTINGS

ABSTRACT: Intrinsic motivation stems from the needs, attitudes, aspiration to grow, progress and develop, curiosity, abilities, values and from psychological processes. This type of motivation leads to increased satisfaction and high level of motivation. It is not affected by external stimuli (critique, bias, reward, judgement, reprimand and such).

Extrinsic motivation is based on external events. These very events can increase or hinder motivation.

The difference between the intrinsic and the extrinsic motivation is reflected in the fact that intrinsic behavior of an individual is a consequence of psychological processes, spontaneous internal needs and honest desire to succeed (regardless of acknowledgement, praise or reward), whereas the existence of extrinsic motivation depends primarily on the encouragement, reactions and behaviors which come from social interaction and are labeled as "desirable" or "undesirable" behavior.

This article aims to determine the dominant type of motivation in preschool teachers (intrinsic or extrinsic), as well as stimuli (intrinsic or extrinsic) in relation to the emotions (positive or negative) which occur as a consequence of motivation and attitudes of preschool teachers towards the inclusive education.

KEY WORDS: motivation, preschool teacher, inclusion, child