

Univerzitet u Beogradu  
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju



# **NOVINE U SPECIJALNOJ EDUKACIJI I REHABILITACIJI**

**Tematski zbornik radova**

Godišnja prezentacija rezultata naučno-istraživačkih projekata  
Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju  
koje finansira  
Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS  
(2011-2014)

Beograd, 2013

NOVINE U SPECIJALNOJ EDUKACIJI I REHABILITACIJI  
Tematski zbornik radova

*Izdavač:*

Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju  
11000 Beograd, Visokog Stevana 2  
[www.fasper.bg.ac.rs](http://www.fasper.bg.ac.rs)

*Za izdavača:*

Prof. dr Jasmina Kovačević

*Urednik:*

Prof. dr Milica Gligorović

*Štampa:*

Planeta print

Tiraž:

200

ISBN

PROJEKAT 179025



**KREIRANJE PROTOKOLA ZA PROCENU EDUKATIVNIH  
POTENCIJALA DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU KAO  
KRITERIJUMA ZA IZRADU INDIVIDUALNIH OBRAZOVNIH  
PROGRAMA**

Rukovodilac projekta: Prof. dr Jasmina Kovačević

## **SAMOODREĐENJE KOD OSOBA SA INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU**

Bojan Dučić<sup>3</sup>, Slobodan Banković  
Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Koncept samoodređenja obuhvata veštine samoregulacije, rešavanja problema i samozastupanja, samosvest, samoefikasnost, samoposmatranje, samoprocenjivanje, samopodsticanje i druge oblike ponašanja čiji je pokretač intrinzička motivacija. Nivo ostvarene autonomije osobe sa intelektualnom ometenošću (IO) zavisi od njenih mogućnosti da samostalno ili uz podršku učestvuje u donošenju odluka, izboru sopstvenih ciljeva i načina njihovog ostvarivanja. Uključivanje u društvenu zajednicu na ravnopravnoj osnovi, podrazumeva da svaki njen član ima pravo na samoodređenje, odnosno na kontrolu nad različitim aspektima sopstvenog života.

Na osnovu pregleda dostupnih istraživanja možemo zaključiti da je nivo samoodređenja značajan prediktor ne samo akademskog uspeha, već i opšteg nivoa socijalne inkluzije. Ostvareni nivo regulacije sopstvenog ponašanja zavisi od socijalnog okruženja i ličnih kompetencija. Osobe sa IO u odnosu na opštu populaciju imaju izraženije teškoće u upotrebi strategija samostalnog regulisanja ponašanja, koje je u određenoj meri moguće kompenzovati realizacijom programa za unapređivanje samoodređenja.

***Ključne reči:*** samoodređenje, samoregulacija, intelektualna ometenost

---

<sup>3</sup> E-mail: bojanducic@yahoo.com

## UVOD

Koncept samoodređenja je značajan za oblast specijalne edukacije, jer socijalni model ometenosti podrazumeva prihvatanje osoba sa invaliditetom kao ravnopravnih članova društva, koji uz odgovarajuću podršku mogu da ostvaruju svoja prava, da imaju pristup informacijama na osnovu kojih mogu da učestvuju u procesu donošenja odluka i da samostalno vrše izbore vezane za sopstvene živote (Nirje, 1969, Wehmeyer, 1998).

Samoodređenje predstavlja samostalno postavljanje ciljeva i njihovu realizaciju putem samoregulacije kognitivnih, emocionalnih, i bihejvioralnih procesa. Kroz intrinzički motivisano vršenje izbora i donošenje odluka, samostalano i slobodno postavljanja ciljeva i njihovu realizaciju, osoba ispoljava autonomiju i nastojanje da utiče na kvalitet sopstvenog života (Deci & Ryan, 2000; Wehmeyer, 1998). Pored postavljanja i ostvarivanja ciljeva i samoregulacije, oblast samoodređenja obuhvata: veštine rešavanja problema, znanja o samozastupanju, realizaciju samozastupanja, samosvest, samoefikasnost, samoposmatranje, samoprocenjivanje, samopodsticanje, sistemsko zastupanje sopstvenih prava i druge oblike ponašanja čiji je pokretač unutrašnja motivacija (Algozzine et al., 2001). Razvoj kapaciteta samoregulacije omogućava osobama tipične populacije (Pintrich & De Groot, 1990), ali i osobama sa IO da ostvare bolji akademski uspeh i da efikasnije odgovore na zahteve socijalne sredine (Dučić & Kaljača, 2012).

Proučavanje kapaciteta samoregulacije, kao jedne od oblasti samoodređenja, može se ograničiti na oblast samoregulacije usmerene na postizanje akademskog postignuća. Ovo ograničavanje na samo jednu oblast samoregulacije omogućava da se detaljnije ispituju kognitivni i afektivni mehanizmi koji se nalaze u osnovi samostalnog angažovanja učenika na ostvarivanju obrazovnih ciljeva. Učenici koji nastoje da samostalno vode sopstveni

proces učenja, aktivno i konstruktivno pristupaju prilagođavanju misli, osećanja i ponašanja kako bi pospešili usvajanje sadržaja i povećali nivo motivacije za ostvarivanjem akademskih ciljeva (Boekaerts & Corno 2005). Samoregulaciono učenje ili samoodređeno učenje „*Self – Determined Learning*” predstavlja unapređenje samoodređenja osobe, koje se postiže kroz usvajanje veština, samostalnog izbora akademskog cilja i samostalnu upotrebu instrukcija kojima se ostvaruje izabrani cilj (Agran, Blanchard & Wehmeyer, 2000).

Za razvoj samoregulacionih mehanizama usvajanja znanja, podučavanje i učenje mora biti realizovano u okruženju, koje učenika podstiče da upotrebi stečena znanja (Algozzine et al., 2001, Mirkov, 2007). Brz razvoj tehnologije pred pojedinca koji živi u savremenom društvu nameće potrebu za stalnim suočavanjem sa novim situacijama, rešavanjem problema i usvajanjem novih veština. Osnovni cilj savremenog vaspitno-obrazovnog procesa, je da učenik bude samostalan, samouveren, i da poseduje kapacitete i veštine samoregulacije, tako da može da što samostalnije usvaja nove veštine i znanja, kako bi unapredio kvalitet sopstvenog života (Bandura, 1993).

## METOD RADA

Pregled dostupne literature izvršen je pretraživanjem elektronske baze podataka Google Scholar, kao i baza EBSCO, SAGE, ScienceDirect, ProQuest i APAPsycNET dostupnih preko Konzorcijuma biblioteka Srbije za objedinjenu nabavku (KOBSON). Upotrebljene su ključne reči: self-determination, self-regulation, self-management self-directed learning, problem-solving skills i learning strategies, kao i kombinacije navedenih pojmova. Upotrebljene su i reference iz radova koji su pronađeni na osnovu prethodne pretrage.

***Samoodređenje – stavovi dece, roditelja i specijalnih edukatora***

Za usvajanje veština samoodređenja važni su i stavovi koji prevladavaju u socijalnom okruženju osobe sa IO. Posebno značajan uticaj imaju stavovi tzv. važnih drugih, tj. roditelja, specijalnih edukatora i najbližih prijatelja, od kojih zavisi koliko će osobe sa IO imati prilike da se u okviru svakodnevnih aktivnosti angažuju tako da koriste veštine samoodređenja.

U istraživanju uticaja stila vaspitanja na razvoj samoregulacije i na školski uspeh ispitano je 114 roditelja, koji su dali informacije o 66-oro dece tipične populacije. Putem intervjuja roditelji su zamoljeni da opišu kako motivišu svoju decu da postignu uspeh u školi, da redovno rade domaće zadatke, spremaju sobu i idu na vreme na spavanje. Šta čine kada dete ostvari te ciljeve, a šta kada željeno ponašanje izostane. Nezavisni posmatrači su dali sopstvene procene na skali od 1 do 5 o tome koliko roditelji cene nezavisnost i samostalnost deteta, u odnosu na poslušnost konformističkog tipa. Da li decu kažnjavaju i nagrađuju ili se trude da kod njih podstiču razvoj razumevanja i empatije. Da li utiču na dete u situacijama kada ono donosi odluku ili mu prepuštaju da samo donese odluku ili da bira između ponuđenih opcija. Deca su popunjavanjem Upitnika akademske samoregulacije (*Academic Self-Regulation Questionnaire, ASRQ*) dala informacije o nivou u kom samostalno usmeravaju sopstvene napore, kako bi postigla akademski uspeh. Davanjem odgovora na Skali o dečjoj percepciji kontrole (*Multidimensional Measure of Children's Perceptions of Control, MMCPC*) utvrđeno je da li dete akademski uspeh više povezuje sa spoljnim ili unutrašnjim izvorima motivacije. Informacije o nivou ispoljavanja problematičnog ponašanja u školi dali su učitelji popunivši Skalu za ocenu prilagođenosti na školsku sredinu (*Teacher-Classroom Adjustment Rating Scale, T-CARS*). Utvrđeno je da podsticanje detetove nezavisnosti predstavlja prediktor razvoja višeg nivoa samoregulacije, akademskog uspeha i prilagođavanja školskoj sredini, a negativno korelira sa ispoljavanjem problematičnog ponašanja (Grolnick & Ryan 1989).

Na uzorku od 56 ispitanika sa lakom IO, utvrđena je povezanost između deficita samoregulacije, koji se ogledaju u neprikladnom ponašanju, otporu prema autoritetu, nepoštovanju tuđe imovine i drugim oblicima problematičnog ponašanja i teškoća suzdržavanja od davanja odgovora na zadatku kreni-stani. Utvrđeno je da odlaganje odgovora na kreni/stani zadatku (go-no go) statistički značajno korelira sa rezultatima tri od ukupno sedam supskala maladaptivnog ponašanja Skale za procenu adaptivnog ponašanja u školskom okruženju (*AAMR Adaptive Behaviour Scale-School, Second Edition, Lambert, Nihira, & Leland, 1993*) (Gligorović & Buha, 2013).

U ispitivanju uticaja stavova o sopstvenoj akademskoj kompetentnosti, eksperimentalnu grupu je činilo 37 učenika sa smetnjama u učenju, kod kojih je razlika između IQ skora i uspeha na kriterijumskim testovima bila veća od 40%. Njima su iz predmeta u kojima su postizali slabiji uspeh, u manjim grupama, nastavu držali specijalni edukatori. Ova grupa ispitanika poređena je sa tri kontrolne grupe: (1) grupom učenika koja je imala smetnje u učenju, čiji je uspeh 25% slabiji na kriterijumskim testovima u odnosu na uspeh njihovih vršnjaka (2) grupom učenika tipičnog razvoja ujednačenoj po mentalnom uzrastu, (3) grupom učenika tipičnog razvoja koja je imala isti prosek ocena. Svi ispitanici su odgovorili na pitanja iz skala za procenu lične percepcije sopstvene kompetencije, akademske samoregulacije i ličnih uverenja o uzrocima uspeha i neuspeha. Utvrđeno je da učenici sa smetnjama u učenju smatraju da akademski uspeh zavisi od spoljašnjih faktora, kao i da smatraju da imaju niži nivo kognitivnih sposobnosti i akademske samoregulacije u odnosu na ispitanike tipičnog razvoja (Grolnick & Ryan 1990).

U istraživanju Kartera i saradnika (Carter et al., 2006) utvrđeno je da učenici sa IO, za razliku od njihovih roditelja, smatraju da imaju manje prilika da u porodičnom i u školskom okruženju ispoljavaju ponašanje koje spada u oblast



samoodređenja. Kod specijalnih edukatora prevladava stav da učenici sa IO imaju manje kapaciteta, znanja i samopouzdanja za samoodređenje u poređenju sa učenicima sa emocionalnim smetnjama.

Grupa od 350 nastavnika, specijalnih edukatora i nastavnika koji vode vannastavne aktivnosti, odgovorila je na pitanja o veštinama učenika da vrše izbor, donesu odluku, postave i ostvare cilj, reše problem, realizuju aktivnosti vezane za samozastupanje, ispoljavaju leaderske sposobnosti, kao i na pitanja vezana za veštine samosvesti, samospoznaje, samousmeravanja i samoregulacije. Ispitanici su za svaku od navedenih veština dali i odgovor na pitanja: koliko važnim smatraju navedenu veštinu i koliko često podučavaju učenike određenoj veštini. Sve tri grupe ispitanika kao najznačajniju izdvojile su veštinu rešavanja problema, a zatim slede veština samousmeravanja, samoregulacije, donošenja odluka i postavljanja i ostvarivanja ciljeva. Više od dve trećine ukupnog uzorka smatra ove veštine veoma važnim. Strategije rešavanja problema, samousmeravanje i samoregulacija predstavljaju veštine kojima ispitani specijalni edukatori i nastavnici najčešće podučavaju svoje učenike. Nije utvrđena statistički značajna razlika između specijalnih edukatora i nastavnika u vremenu koje izdvajaju kako bi omogućili učenicima usvajanje navedenih veština (Carter et al., 2008).

Ispitivanjem 768 nastavnika i 106 specijalnih edukatora zaposlenih u osnovnim i srednjim školama o vrednovanju i zastupljenosti u obrazovnom planu i programu sedam domena samoodređenja, utvrđeno je da specijalni edukatori u odnosu na nastavnike razlikuju jer smatraju važnijim samoupravljanje, donošenje odluka, samosvesnost, samozastupanje i vršenje izbora, dok nastavnici prioritet daju rešavanju problema i postavljanju ciljeva. Rezultati vezani za učestalost podučavanja pojedinim veštinama samoodređenja ne razlikuju se u odnosu na njihovo vrednovanje, tako da nastavnici i specijalni edukatori više pažnje

posvećuju podučavanju onim veštinama koje smatraju važnijim. (Stang et al., 2009).

Ispitivanjem 43 specijalna edukatora o konceptu samoodređenja u okviru obrazovnog procesa, utvrđeno je da je tri četvrtine ispitanika znalo šta podrazumeva pojam samoodređenja, da su o veštinama samoodređenja učili u okviru sadržaja koje su obrađivali tokom studija, koristeći stručne časopise, na radionicama i čitajući knjige. Više od polovine ispitanika odgovorilo je da nijedan njihov učenik nema definisane ciljeve vezane za samoodređenje u okviru individualnog edukativnog programa (IEP), a većina je odgovorila da ove veštine smatra veoma važnim. Kao najvažnije veštine kojima nastoje da poduče učenike, specijalni edukatori navode: pravljenje izbora, rešavanje problema i donošenje odluka (Thoma et al., 2002).

Ispitivanjem stavova 234 roditelja dece sa ometenošću utvrđeno je da se većina roditelja (98%) u većoj ili manjoj meri slaže da u okviru školovanja njihovu decu treba učiti veštinama samoodređenja i da se zalažu za aktivno učešće učenika u procesu kreiranja IEP-a. Oni smatraju da njihovoj deci u okviru školskih aktivnosti treba pružiti priliku da donose odluke, da treba da uče kako da zastupaju sopstvene stavove, sebi postavljaju ciljeve i usvajaju druge veštine samoodređenja. Manji broj roditelja (78%) smatra da se navedeni sadržaji realizuju u školi koju pohađa njihovo dete. Od 248 ispitanih specijalnih edukatora i nastavnika većina smatra da se učenici u školi u izvesnoj meri uče veštinama samoodređenja, ali da postojeće stanje u toj oblasti nije zadovoljavajuće. Više od jedne trećine specijalnih edukatora i nastavnika smatra da ne poznaje koncept samoodređenja. Na stavove nastavnika i specijalnih edukatora vezane za samoodređenje značajno utiče tip obrazovanja, nivo ometenosti učenika sa kojima rade, tip programa koji realizuju i godine iskustva u radu (Grigal et al., 2003).

Ispitivanjem stavova o značaju i realizaciji aktivnosti vezanih za samoodređenje u školi, obuhvaćeno je 523 ispitanika, od kojih su 77% specijalni edukatori a 12% nastavnici. Ostali ispitanici su stručnjaci pomažućih profesija i zaposleni u školskoj administraciji. Većina ispitanika smatra da realizacija programskih sadržaja koji su usmereni na unapređivanje veština samoodređenja, kao i učešće učenika u kreiranju IEP-a, predstavlja važne ili izuzetno važne ciljeve koje škola mora da ispuni. Uprkos razvijenoj svesti o značaju samoodređenja, većina ispitanika navodi da je podučavanje veštinama samoodređenja neformalnog karaktera i da nije zastupljeno u dovoljnoj meri, a samo 7% da ima opšti plan vezan za podučavanje učenika ovim veštinama. Samo 34% ispitanika je izrazilo zadovoljstvo nivoom uključenosti učenika u kreiranje IEP-a. Učešće učenika na sastancima IEP tima se u najvećem broju slučajeva svodi na njihovo fizičko prisustvo, ali ne i na njihovo aktivno učešće u procesu donošenja odluka (Mason, Field & Sawilosky, 2004).

### ***Strategije samoregulacije***

Strategije samostalnog učenja (self-regulation learning strategies) obuhvataju tri osnovne faze. Prva faza je postavljanje cilja. Ciljevi koje učenici biraju moraju biti konkretni i precizno definisani. Cilj može biti definisan na osnovu individualnog obrazovnog plana i ukoliko je to potrebno uz odgovarajuću podršku specijalnog edukatora, ali se mora voditi računa da cilj ne sme biti nametnut, već da predstavlja autentičan izraz volje deteta da unapredi sopstveni učinak u određenoj akademskoj oblasti. Učeniku se može pomoći pitanjima: šta želi da poboljša, kako će da ostvari to poboljšanje i na koje probleme i teškoće može da naiđe u toku ostvarivanja plana? Precizno definisanje ciljnog ponašanja učeniku olakšava prepoznavanje situacija u kojima može da reaguje na željeni način. Očekivano ponašanje mora biti demonstrirano učeniku, kako bi zajedno sa specijalnim edukatorom analizirao njegove ključne karakteristike, kako bi ga

poredio sa sličnim oblicima reagovanja i sa socijalno neprihvatljivim ponašanjem. U ovu svrhu se može koristiti metod igranja uloga.

Kada definišu globalni cilj specijalni edukatori podučavaju učenike da biraju sopstvene prioritete u okviru globalnog cilja i da na osnovu njih formulišu dnevne zadatke. Primer precizno definisanog cilja iz oblasti unapređivanja socijalnih veština je svakodnevno iniciranje socijalnih interakcija sa drugim učenicima, sa određenim dnevnim zadacima.

Sledeća faza podrazumeva podučavanje učenika da prate napredovanje ka ostvarenju planiranog cilja. Uspešno završena prva faza definisanja ciljnog ponašanja učeniku omogućava da evidentira pojavu takvog ponašanja, kako bi mogao da prati svoje napredovanje (Agran et al., 2001, Cleary & Zimmerman, 2004). Kao podršku za praćenje i evidentiranje učenici mogu koristiti evidencione kartice, planere, el. podsetnike, beležnice i druge oblike asistivnih tehnologija koje omogućavaju da ciljno ponašanje bude zabeleženo na brz, jednostavan i lak način, sa što manje remećenja svakodnevnih aktivnosti učenika (Kaljača et al., 2013). Brojanjem uspešno izvedenih segmenata ili realizovanih ciljnih oblika reagovanja, učenik na dnevnom, nedeljnom ili mesečnom planu može da prati sopstveni napredak. Da bi se održala motivacija učenika da se angažuju na izabranom zadatku, u dogovoru sa specijalnim edukatorom oni biraju nagrade koje odgovaraju nivou ostvarenog uspeha. Kako bi se nagradili za manje uspehe učenici se uče da sami sebi odaju priznanje za uspešno završen posao, a za značajnije uspehe nagrade mogu biti u vidu kompjuterskih igara, gledanja filmova, igre sa prijateljima, slatkiša i sl.(Agran et al., 2001, Cleary & Zimmerman, 2004). Motivisanje za učenje usmereno na izbegavanje negativnih posledica poput slabog uspeha, izneverenih očekivanja, nije efikasno, jer se posle izvesnog vremena sam proces učenja vezuje za negativne emocije, dok je podsticanje na učenje kroz očekivanje uspeha znatno delotvornije. Nastavnik i/ili roditelj mogu da pruže

podršku učeniku u nastojanju da ostvari sopstvene akademske ciljeve, ukoliko pokažu da visoko vrednuju sadržaje koje učenik uči. Ovakav pristup obezbeđuje trajniji i bolji podsticaj razvoju samoregulacije učenja, za razliku od fokusiranja na izbegavanje negativnih posledica, koje ima ograničene i kratkotrajne efekte (Petrešević & Sorić, 2011).

Rezultati ispitivanja akademske samoregulacije kod 120 učenika sa lakom intelektualnom ometenošću, bez pridruženih smetnji, uzrastnog opsega od 12 do 15 godina života, raspoređeni su u četiri kategorije u okviru kontinuuma regulacije: eksternalna, prihvaćena, poistovećena i usvojena regulacija. Utvrđeno je da su ispitanici u najvećem broju prihvatili akademske ciljeve, kao sopstvene ciljeve i izražavaju zadovoljstvo školom, jer je u ispitanom uzorku najzastupljenija identifikovana (poistovećena) regulacija. Ova vrsta regulacije zasnovana je na eksternalnoj motivaciji, koja na kontinuumu motivacije predstavlja kategoriju, koja se nalazi pre intrinzičke motivacije. Ona podrazumeva da ispitanikova motivacija ne počiva na razumevanju uzročno-posledičnih veza između ostvarivanja akademskih ciljeva i unapređenja kvaliteta života, već da je ispitanik motivisan da ostvari kratkoročne akademske ciljeve, jer školovanje vezuje za dominantno pozitivne emocionalne doživljaje i školski uspeh smatra važnim, iako ne zna da objasni zbog čega (Đurić-Zdravković, Japundža-Milisavljević i Mutavdžić, 2012).

Istraživanjem, koje je za cilj imalo da utvrdi da li postoje razlike između učenika sa smetnjama u učenju i učenika tipičnog razvoja, u uverenjima vezanim za samoregulacione i kompenzatorne strategije učenja, obuhvaćeno je 53 ispitanika sa i 417 ispitanika bez smetnji u učenju. Utvrđeno je da se stavovi i upotreba samoregulatornih strategija učenja, razlikuju kod dve grupe učenika. Učenici sa smetnjama u učenju manje koriste samoregulacione mehanizme kako bi ostvarili akademske ciljeve, iako smatraju da su strategije samoregulacionog učenja korisne i da daju pozitivne rezultate. Kako bi postigli bolji akademski uspeh, neophodno je

obezbediti dodatnu podršku učenicima sa smetnjama u učenju da savladaju strategije samoregulacije (Ruban et al., 2003).

U ispitivanju mogućnosti unapređenja samoregulacije uzorak je činilo 22 učenika uzrasta od 11 do 15 godina. Od ukupnog broja ispitanika 20 je imalo dijagnozu intelektualne ometenosti, a kod dva su bile prisutne smetnje u učenju. Ispitanici su podeljeni u dve grupe. Kod prve grupe se radilo na unapređivanju veštine samostalnog postavljanja ciljeva, donošenja odluka i rešavanja problema. Podučavanje je trajalo pet nedelja, po 35 minuta nedeljno. Druga grupa je imala funkciju kontrolne grupe. Nakon intervencije utvrđeno je da je razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe, statistički značajna i to u korist eksperimentalne grupe, u oblasti rešavanja problema. U drugoj fazi ispitanici iz druge grupe su imali zadatak da unaprede veštine iz oblasti planiranja procesa učenja, a prva grupa je imala ulogu kontrolne grupe. Nakon intervencije druga grupa je imala statistički značajno bolje rezultate u domenu planiranja učenja u odnosu na prvu (Palmer et al., 2004).

Strategijama samostalnog učenja podučavana su četiri ispitanika sa intelektualnom ometenošću, od kojih je jedan pored intelektualne ometenosti imao i pridružene smetnje, a jedan autizam. Svaki od učenika je izabrao po jedan cilj iz njegovog IEP-a. Njihovi ciljevi su bili definisani kao suzdržavanje od neadekvatnog dodirivanja drugih osoba, unapređenje discipline u izradi domaćih zadataka i dva ispitanika su imala isti cilj, a to je odgovaranje na pitanja specijalnog edukatora na časovima maternjeg jezika. Da bi se njihovi ciljevi smatrali uspešno ostvarenim morali su da dostignu 80%, odnosno za jednog ispitanika 90% uspešnosti u odnosu na broj prilika za ispoljavanje ciljnog ponašanja u roku od 8 uzastopnih dana. Nakon usvajanja strategija samostalnog učenja, ispitanici su 100% uspešno realizovali postavljene ciljeve, iako se njihov učinak pre podučavanja kretao od 0 do 20 % (Agran et al., 2002).

Primena asistivnih tehnologija u unapređivanju kapaciteta samoregulacije, pokazala se uspešnom u istraživanju kojim je obuhvaćeno 12 ispitanika sa IO. Oni su obučeni da koriste „palmtop” računare sa posebno dizajniranim softverom koji ih je podsećao da na vreme realizuju određene zadatke. Uspešnost izvođenja zadatah radnji nije bila predmet analize, već je u obzir uzeto samo da li je zadatak započet u predviđeno vreme ( $\pm 1$  minut). Ispitanici su obavljali jednostavne radnje poput obeležavanja disketa, slaganja disketa u kutiju, isključivanja aparata za kafu, zalivanja cveća, zaključavanja ormara i pravljenja pauze u radu. Kako bi se simuliralo realno okruženje, u kom postoje određeni distraktori, u prostoriji u kojoj su ispitanici obavljali opisane aktivnosti bio je uključen TV i video. Kao kontrolna varijabla upotrebljen je isti niz zadataka koje su ispitanici realizovali u istim uslovima, ali uz pomoć klasičnog podsetnika tj. table na kojoj se nalazio spisak zadataka, vreme za njihovo obavljanje i pored koje je stajao digitalni sat. Na osnovu analize dobijenih rezultata pokazalo se da se upotrebom palmtop računara unapređuju veštine samoregulacije. Samo jedan ispitanik nije izvršio sve zadatke na vreme, kada je kao podrška upotrebljena kompjuterska tehnologija, dok je veći broj grešaka uočen pri upotrebi klasičnog podsetnika (Davies, Stock & Wehmeyer, 2002).

### ***Samoodređenje i kvalitet života***

Prisustvo intelektualne ometenosti umanjuje nivo samostalnosti određene osobe i zbog toga zahteva viši nivo podrške, koji prevazilazi podršku koja se pruža osobama tipičnog razvoja, istog uzrasta, pola i socijalne uloge. Samoodređenje pojedini autori svrstavaju u domen blagostanja (well being) i ispituju ga u okviru koncepta kvaliteta života, naglašavajući da sam broj i način definisanja domena nije važan, koliko nivo prioriteta koji osoba, čiji se kvalitet života uzima u obzir, daje određenoj oblasti (Schalock et al., 2002).

U istraživanju koje je imalo za cilj utvrđivanje uticaja nivoa samoregulacije na kvalitet života, uzorak su činila 94 učenika, od kojih 60 sa smetnjama u učenju i 34 sa intelektualnom ometenošću. Prosečna starost ispitanika je 19,25 godina (od 17 do 22 godine). Na osnovu rezultata dobijenih ispitivanjem samoodređenja uzorak je bio podeljen u dve grupe (grupu sa visokim stepenom samoodređenja, čije je samoodređenje bilo 1 ili SD više iznad proseka, i grupu sa niskim stepenom samoodređenja čiji je rezultat samoodređenja bio 1 ili manje SD u odnosu na prosek). Obe grupe su ispitivane u prvoj godini nakon mature i tri godine nakon mature. Utvrđeno je da nivo samoodređenja nije statistički značajno povezan sa nivoom intelektualnog funkcionisanja i da je kvalitet života, koji podrazumeva način stanovanja, zaposlenje, finansijsku samostalnost i beneficije vezane za posao (socijalno i zdravstveno osiguranje, pravo na bolovanje, plaćeni odmor), bio viši kod ispitanika koji su imali viši nivo samoodređenja (Wehmeyer & Palmer, 2003). Da viši nivo autonomije dovodi do poboljšanja kvaliteta života zaključili su Nota i saradnici (Nota et al., 2007) na osnovu odgovora informanata o nivou samoodređenja, socijalnih veština i kvaliteta života kod 141-og ispitanika sa lakom, umerenom i teškom IO.

Ispitivanjem realizovanim u Francuskoj, Belgiji i SAD, na uzorku od 182 osobe sa lakom intelektualnom ometenošću koje su živele u društvenoj zajednici, sa porodicom, samostalno ili uz podršku, utvrđeno je da je nivo samoodređenja povezan sa kvalitetom života ispitanika. Ispitanici su prema ukupnom skor kvaliteta života podeljeni na grupu sa niskim kvalitetom života (n 92) i grupu sa visokim kvalitetom života (n 90). Utvrđeno je da je nivo nezavisnosti, psihološkog samoosnaživanja, samoregulacije i samoostvarenosti viši kod ispitanika koji imaju viši ukupni skor kvaliteta života (Lachapelle et al., 2005).

***Programi za unapređenje veština samoodređenja***



U literaturi su opisani, kao najzastupljeniji programi unapređenja samoodređenja programi za: usvajanje veština samopraćenja, odnosno beleženje pojave određenog ponašanja, razvoj sposobnosti samoprocene, koja podrazumeva poređenje sopstvenog učinka sa rezultatima drugih, davanje samoinstrukcija, tako da učenik u sebi ili naglas ponavlja određene instrukcije koje su u skladu sa etapama realizacije zadatka, usvajanje veštine postavljanja ciljeva koji obuhvataju strukturiranje aktivnosti, mehanizme praćenja i samomotivacije i podučavanje strategijama rešavanja problema (Mooney et al., 2005).

Primena programa unapređenja samoodređenja podrazumeva i kreiranje podsticajnog okruženja i stalnu podršku nastavnika. Kako bi učenikova nastojanja da samostalno postavi i ostvari određeni cilj bila uspešna, u kritičnim periodima moraju biti podržana od strane učitelja, uz maksimalan oprez da ceo proces počiva na intrinzičkoj motivaciji. Ovi programi mogu biti usmereni na jednu veštinu poput donošenja odluka, ili mogu obuhvatiti niz veština čijim se usvajanjem povećava nivo samoodređenja i nezavisnosti. Programi za unapređivanje samoodređenja za učenike sa smetnjama u razvoju mogu se realizovati u okviru redovnog opšteg kurikuluma (Eisenman, 2007) ili kao zaseban cilj u okviru individualnog edukativnog programa. U ostvarivanje ovog cilja, pored specijalnog edukatora i učenika, moraju biti uključeni i roditelji. Učenici, njihovi roditelji i specijalni edukatori čine školsku zajednicu i svako od njih ima pravo da izrazi sopstveno mišljenje i da očekuje da ono bude uvaženo od strane drugih članova. Da bi školska atmosfera bila podsticajna za unapređenje samoodređenja, neophodno je obezbediti slobodu izbora za učenike, roditelje i specijalne edukatore (Field & Hoffman, 2002). Pružanjem prilike učeniku da pokaže sopstvena interesovanja, želje, namere i da na osnovu njih vrši izbor, odnosno donese određenu odluku pozitivno deluje na nivo njegovog samoodređenja. Viši nivo nezavisnosti u donošenju odluka, dovodi i do snižavanja učestalosti problematičnog ponašanja,

kod učenika sa težim oblicima ometenosti. Ponuda različitih alternativa, mogućnost izbora i donošenja odluke, moraju biti integralni delovi intervencionih programa usmerenih na poboljšanje školskog uspeha (Cannella, O'Reilly & Lancioni, 2005). Pored lakšeg i bržeg ostvarivanja akademskih ciljeva, utvrđeno je i da osobe sa IO, koje su imale više prilika za samostalno donošenje odluka, imaju i bolje razvijene socijalne veštine, odnosno bolje odnose sa vršnjacima u odnosu na osobe sa IO kod kojih postoji niži nivo samoodređenja (Đorđević, Banković i Dučić, 2011).

Učeniku se mora ponuditi nekoliko načina da uradi određeni školski zadatak. Kod učenika i roditelja ohrabruje se rizikovanje koje podrazumeva upotrebu novih pristupa i strategija u ostvarivanju akademskih ciljeva. Podstiče se vršnjačka saradnja kroz vršnjačko podučavanje, timski rad, neformalne aktivnosti, vršnjačko savetovanje. Obezbeđuje se odgovarajuće prilagođavanje i podrška. Školska pravila i struktura školskih aktivnosti moraju da omoguće svim članovima školske zajednice predvidljive posledice za određena ponašanja, kao i mogućnost njihovog aktivnog učešća u njihovom kreiranju. Svaka škola u okviru sopstvenih resursa mora da nastoji da u što većoj meri ostvari navedene preduslove za kreiranje podsticajnog okruženja za unapređenje samoodređenja (Field & Hoffman, 2002).

## ZAKLJUČAK

Veštine samoregulacije u učenju, samozastupanje, samostalno donošenje odluka, postavljanje sopstvenih ciljeva i druge veštine samoodređenja, predstavljaju prediktor ostvarivanja akademskih ciljeva, socijalne inkluzije i poboljšanja kvaliteta života. Roditelji, specijalni edukatori i nastavnici smatraju da je potrebno da veštine samoodređenja postanu jedan od prioritarnih ciljeva

obrazovanja učenika sa IO i da podučavanje ovim veštinama još uvek nije dovoljno zastupljeno u nastavnom programu.

Uspeh uključivanja u društvenu zajednicu osoba sa IO između ostalog podrazumeva i ostvarivanje prava na određeni stepen nezavisnosti u donošenju odluka važnih za njihov život. Kako bi se osobe sa smetnjama u intelektualnom razvoju osposobile za ostvarivanje ovog prava, neophodno je da ovladaju veštinama samoodređenja. Bez samoodređenja uključivanje u zajednicu gubi svoj osnovni smisao, a to je socijalna participacija svih članova društva na ravnopravnoj osnovi.

#### LITERATURA

- Agran, M., Blanchard, C., & Wehmeyer, L. M. (2000). Student Self-Directed Learning: The Self-Determined Learning Model of Instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(4), 351-364.
- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, L. M., & M., Hughes, C. (2002). Increasing the Problem-Solving Skills of Students with Developmental Disabilities Participating in General Education. *Remedial and special education*, 22(4), 319-332. doi: 10.1177/07419325020230050301.
- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, & M., Hughes, C. (2001). Teaching students to self-regulate their behavior: the differential effects of student- vs. teacher-delivered reinforcement. *Research in Developmental Disabilities*, 22(4), 319-332.
- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, W. D., & Wood, M. W. (2001). Effects of Interventions to Promote Self-Determination for Individuals With Disabilities. *Review of Educational Research*, 71(2), 219-277. doi: 10.3102/00346543071002219-
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. doi:10.1207/s15326985ep2802\_3.
- Boekaerts, M., & Corno, L., (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology International Review*, 54(2), 199-231. doi: 10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x.

- Cannella, H. I., O'Reilly, M. R., & Lancioni, G. E. (2005). Choice and preference assessment research with people with severe to profound developmental disabilities: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities, 26*(1), 1-15. doi:10.1016/j.ridd.2004.01.006.
- Carter, W. E. Lane, L. K., Pierson, R. M., & Glaeser, B. (2006). Self-Determination Skills and Opportunities of Transition-Age Youth With Emotional Disturbance and Learning Disabilities. *Exceptional Children, 72*(3), 333-346.
- Carter, W. E. Lane, L. K., Pierson, R. M., & Stang, K.K. (2006). Promoting Self-Determination for Transition-Age Youth: Views of High School General and Special Educators. *Exceptional Children, 75*(1), 55-70.
- Cleary, J. T., & Zimmerman, J. B. (2004). Self-regulation empowerment program: A School-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools, 41*(5), 537-550. doi: 10.1002/pits.10177.
- Davies, K. D., Stock, E. S., & Wehmeyer, L. M. (2002). Enhancing Independent Time-Management Skills of Individuals With Mental Retardation Using a Palmtop Personal Computer. *Mental retardation, 40*(5), 358-365. doi: 10.1352/0047-6765(2002)040<0358:EITMSO>2.0.CO;2.
- Deci, L. E., & Ryan, M. R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104\_01.
- Dučić, B., Kaljača S. (2012). Uloga samoregulacije i samoefikasnosti u usvajanju životnih navika kod osoba sa intelektualnom ometenošću. U M. Gligorović i S. Kaljača (Ur.) *Kognitivne i adaptivne sposobnosti dece sa lakom intelektualnom ometenošću* (str. 49-66). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Đorđević, M., Banković S., Dučić B. (2011). Samopoštovanje i slika o sebi odraslih osoba sa intelektualnom ometenošću, II međunarodna naučno-stručna konferencija „Unapređenje kvalitete života i zdravlja djece i mladih“, Tuzla, BiH, 11-12. jun, 433-440.
- Đurić-Zdravković, A. Japundža-Milisavljević, M., Mutavdžić, D. (2012). Akademska samoregulacija kod učenika sa lakom intelektulanom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija, 11*(3), 383-401. doi:10.5937/specedreh11-2326.
- Eisenman, L. T. (2007). Self-determination interventions: Building a foundation for school completion. *Remedial and Special Education, 28*(1), 2-8. doi: 10.1177/07419325070280010101.
- Field, S., & Hoffman, A. (2002). Preparing youth to exercise self-determination: Quality indicators of school environments that promote the acquisition of

- knowledge, skills, and beliefs related to self-determination. *Journal of Disability Policy Studies*, 13(2), 113-119.  
doi: 10.1177/10442073020130020701.
- Gligorović, M., Buha, N. (2013). Inhibitorna kontrola kao činilac problema u ponašanju kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(2), 149-162. doi:10.5937/specedreh12-4053.
- Grigal, M., Neubert, A. D., Moon, M. S., & Graham, S. (2003). Self-determination for students with disabilities: Views of parents and teachers. *Exceptional Children*, 70(1), 97-112.
- Grolnick, S. W., & Ryan, M. R. (1989). Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154. doi:10.1037/0022-0663.81.2.143.
- Grolnick, S. W., & Ryan, M. R. (1990). Self-Perceptions, Motivation, and Adjustment in Children with Learning Disabilities: A Multiple Group Comparison Study. *Journal of Learning Disabilities*, 23(3), 177-184. doi: 10.1177/002221949002300308.
- Kaljača, S., Dučić, B., Šestić, M., Milanović-Dobrota, B. (2013). Metodske procedure za razvoj adaptivnih vještina kod osoba sa intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 403-420. doi:10.5937/specedreh12-4237.
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C, Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R.,... Walsh, N. P. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: An international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 740-744.  
doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00743.x.
- Mason, C, Field, S., & Sawilosky, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Exceptional Children*, 70(4), 441-451.
- Мирков, С. (2007). Саморегулација у учењу: Примена стратегија и улога оријентација на циљеве. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 39(2), 309-328. doi:10.2298/ZIPI0702309M.
- Mooney, P, Ryan, J. B., Uhing, B. M., Reid, R., & Epstein, M. H. (2005). A review of self-management interventions targeting academic outcomes for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Behavioral Education*, 14(3), 303-331. doi:10.1007/s10864-005-6298-1.
- Nirje, B. (1994). The normalization principle and its human management implications. *The International Social Role Valorization Journal*, 1(2), 19-23 - reprint.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability.

- Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850-856.  
doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x.
- Palmer, B. S., Wehmeyer, L.M., Gipson, K., & Agran, M. (2004). Promoting Access to the General Curriculum by Teaching Self-Determination Skills. *Exceptional Children*, 70(4), 427-439.
- Petrešević, Đ., & Sorić, I. (2011). Učeničke emocije i njihovi prediktori u procesu samoregulacije učenja. *Društvena istraživanja Zagreb*, 20(1/111), 211-232. doi: 10.5559/di.20.1.11.
- Pintrich, R. P., & De Groot, V. E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33.
- Ruban, M. L., McCoach, B. D., McGuire, M. J., & Reis, M. S. (2003). The Differential Impact of Academic Self-Regulatory Methods on Academic Achievement Among University Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 270-286. doi: 10.1177/002221940303600306.
- Schalock, L. R., Brown, I., Brown, R., Cummins, A. R., Felce, D., Matikka, ..., Parmenter, T. (2002). Conceptualization, Measurement, and Application of Quality of Life for Persons With Intellectual Disabilities: Report of an International Panel of Experts, *Mental Retardation*, 40(6), 457-470. doi:10.1352/0047-6765(2002)040<0457:CMAAOQ>2.0.CO;2.
- Stang, K. K., Carter, W. E., Lane L. K., & Pierson, R. M. (2009). Perspectives of General and Special Educators on Fostering Self-Determination in Elementary and Middle Schools. *The Journal of Special Education*, 43(2), 94-106. doi:10.1177/0022466907313452.
- Thoma, A.C., Nathanson, R., Baker R. S., & Tamura, R. (2002). Self-Determination, What do Special Educators Know and Where Do They Learn It? *Remedial and Special Education*, 23(4), 242-247. doi:10.1177/0022466907313452.
- Wehmeyer, L. M. (1998). Self-Determination and Individuals With Significant Disabilities: Examining Meanings and Misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 23(1), 5-16.
- Wehmeyer, L. M., & Palmer, B. S. (2003). Adult Outcomes for Students with Cognitive Disabilities Three-Years After High School: The Impact of Self-Determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 131-144.

## **SELF-DETERMINATION IN PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

Bojan Dučić, Slobodan Banković

*University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation*

### Summary

The concept of self-determination includes the skills of self-regulation, solving problems, self-advocacy, self-awareness, self-efficiency, self-observation, self-evaluation, self-reinforcement and other forms of behavior based on intrinsic motivation. The level of the accomplished autonomy in a person with intellectual disability (ID) depends on their ability to independently or with support of others take part in making decisions, choosing their own goals and methods of their realization. Inclusion into the community on equal terms implies the entitlement of each of its members to self-determination, i.e. the control of different aspects of one's own life.

Based on the available research overview, we can conclude that the level of self-determination is a significant predictor of not only academic success, but the general level of social inclusion as well. The accomplished level of the regulation of one's behavior depends on the social environment and personal competencies. Persons with ID, in comparison with typical population, have more noticeable difficulties using the strategies of independent regulation of their behavior, which is, to a certain extent, possible to compensate with the realization of the self-determination improvement program.

**Key words:** self-determination, self-regulation, intellectual disability