

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И  
РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

Мр Биљана З. Милановић- Доброта

**ИНДИКАТОРИ РАДНЕ ЕФИКАСНОСТИ  
УЧЕНИКА СА ЛАКОМ  
ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ**

Докторска дисертација

Београд, 2015

UNIVERSITY OF BELGRADE  
FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND  
REHABILITATION

Biljana Z. Milanovic-Dobrota, MA

**INDICATORS OF WORK EFFICIENCY OF  
STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL  
DISABILITY**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2015

Ментор:

проф. др Марина Радић-Шестић, редовни професор

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

Чланови комисије:

проф. др Милица Глигоровић, ванредни професор

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

проф. др Миланко Чабаркапа, ванредни професор

Универзитет у Београду – Филозофски факултет, Одељење за психологију, Београд

Датум одбране докторске дисертације:

## *Реч захвалности*

*Велику захвалност за савете, искрену подршку и несебичну помоћ у припреми и реализацији докторске дисертације дугујем мом ментору проф. др Марини Радић-Шестић. Моја захвалност припада и члановима комисије, проф. др Милицы Глигоровић и проф. др Миланку Чабаркапи због пажљивог читања рукописа и добронамерним сугестијама који су допринели завршној форми рада.*

*Ову прилику користим да се захвалим ученицима „Средње занатске школе ” у Београду, који су учествовали у истраживању, као и својим бившим колегама који су ми помогли у прикупљању неопходних података.*

*Искрену захвалност дугујем госпођи Зорици Чолић која је лекторисала ову дисертацију. Захвална сам екипи из „осмице“ која ми је помогла у техничкој припреми, док захвалност за штампање овог рада припада мојим пријатељима и сарадницима из Предузећа за професионалну рехабилитацију и запошљавање особа са инвалидитетом „Космос”, у Београду.*

*Неизмерно сам захвална својим дивним родитељима, Гоци и Зорану, јер су имали безусловно поверење у мене и увек ме подржавали у свему што сам радила, како морално, тако и материјално. Хвала мојој сестри и њеним дечацима на огромном разумевању што нисам увек била на располагању претходних година и што сам пропустила неке важне датуме и догађаје.*

*Свом супругу, Ивици, дугујем велику захвалност на бескрајној толеранцији и љубави у тренуцима мојих слабости, као и на подстицају да истрајем до финансирања рада.*

*Ову докторску дисертацију посвећујем својој милој бубици без чијих загрљаја и пољубаца не бих имала снаге да је завршим. Анђела, хвала ти од срца!*

# ИНДИКАТОРИ РАДНЕ ЕФИКАСНОСТИ УЧЕНИКА СА ЛАКОМ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ

## РЕЗИМЕ

Референтни оквир рада базиран је на резултатима савремене литературе који упућују да су за успех младих особа са интелектуалном ометеношћу у процесу запошљавања од круцијалне важности радне вештине и искуство у раду које се стичу током професионалног оспособљавања. Општи циљ истраживања је утврђивање посредних и непосредних индикатора радне ефикасности ученика са лаком интелектуалном ометеношћу као детерминанте планирања и програмирања запошљавања које су у функцији што успешније транзиције из школске у радну средину.

Узорак чини 120 испитаника, оба пола (62 или 51,7% мушког и 58 или 48,3% женског пола) који су у школској 2010/2011 години похађали завршне разреде „Средње занатске школе“ у Београду. За вредновање радних способности коришћен је адаптирани „Упитник за процену радних способности“ (*Questionary for assessment of working abilities*; Taylor, 1987). За процену радних компетенција коришћен је „Образац ситуационе процене“ (*Situational assessment form test*; Cline, Halverson, Petersen & Rohrbach, 2005). За процену самоефикасности ученика са лаком интелектуалном ометеношћу коришћено је више скала. У складу са потребама истраживања издвојена је скала која истражује опажену самоефикасност ученика током практичне наставе (*Self-Efficacy to Regulate Training*; Bandura, 2006), док је друга скала (*Children's Self-Efficacy Scale*; Bandura, 2006) композит више субскала, преузетих и прилагођених социо-културним приликама ради испитивања самоефикасности ученика са лаком интелектуалном ометеношћу на наставним и ваннаставним активностима. За процену општег самопоштовања, коришћена је Розенбергова скала самопоштовања (*Rosenberg Self-Esteem Scale*; Rosenberg, 1965). За процену стила учења ученика са лаком интелектуалном ометеношћу коришћен је инструмент „Стилови учења“ (*Learning Styles Instrument - C.I.T.E.*; Babich A. M.,

Burdine, P., Albright, L. & Randol, P., 1976.; WVABE Instructor Handbook, Section 3, 2003-04).

Приказани су резултати експлоративног истраживања кроз корелације одређених димензија унутар појединих инструмената, а потом и корелациона анализа у односу на социодемографске варијабле испитаника. Већа пажња посвећена је утврђивању разлика у односу на пол и степен интелектуалног функционисања. Ради бољег увида у хијерархију структуре мерења, примењена је униваријантна анализа варијансе по појединим варијаблама инструмента. Извршена је факторска анализа за инструменте радних способности и компетенција, као и интеркорелација испитаних варијабли и субскала, у циљу утврђивања повезаности, односно утицаја више независних варијабли на критеријумску.

На основу добијених резултата значајних за радну ефикасност утврђена су боља постигнућа код ученика са вишим степеном интелектуалног функционисања, затим код ученика који се професионално оспособљавају за трећи степен образовања и атрактивнија занимања, као и код ученика са бољим општим школским успехом и вишом оценом на практичној настави.

У нашем истраживању, за радну ефикасност ученика са лакоом интелектуалном ометеношћу нису значајне варијабле које су се односиле на тип породичног окружења, време када је дијагностикована интелектуална ометеност и тип завршене школе за основно образовање.

Резимирајући интерпретацију добијених резултата утврдили смо да су непосредни индикатори радне ефикасности ученика са лакоом интелектуалном ометеношћу радно-бихејвиоралне компетенције и степен самосталности током рада, док посредни допринос дају елементи психосоцијалног аспекта рада (поштовање опште радне дисциплине, самопоштовање, самоефикасност, сарадња са другима, емоционална стабилност и др.). Композит способности, вештина, знања (развијених кроз теоријско-практичну наставу и ваннаставне активности) и личних атрибута значајних за радну ефикасност особа са лакоом интелектуалном ометеношћу интегрисан је у дизајнираној *Скали радне ефикасности*, која је дата као предлог на крају рада. Намењена је члановима тима за планирање и програмирање запошљавања

ученика са лакоом интелектуалном ометеношћу ради успешније транзиције из школске у радну средину.

У складу са налазима истраживања сугерисане су практичне смернице за рад са ученицима са лакоом интелектуалном ометеношћу током професионалног оспособљавања, као и препоруке за будућа истраживања у области дефектологије и других тангентних дисциплина.

***Кључне речи:** лака интелектуална ометеност, професионално оспособљавање, радна ефикасност, радна способност, радне вештине, самоефикасност, самопоштовање, стил учења*

**Научна област:** Специјална едукација и рехабилитација

**Ужа научна област:** Олигофренологија

# INDICATORS OF WORK EFFICIENCY OF STUDENTS

## WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

### Summary

The reference framework is based on the results of the modern literature that suggests that the crucial things for success of young people with intellectual disabilities in the recruitment process are work skills and experience, acquired during vocational training. The overall objective of this research is to identify direct and indirect indicators of work efficiency of students with mild intellectual disability as determinants of planning and programming of employment which are in function with a successful transition from school to workplace.

The sample is consisted of 120 subjects of both gender (62 or 51.7% of male and 58 or 48.3% females) who attended in school year 2010/2011 the final grades of "Secondary vocational schools" in Belgrade. For the evaluation of the working ability there was used adapted „*Questionnaire for the assessment of work ability*”; Taylor, 1987. To assess job competence there was used „*Situational assessment test form*”; Cline, Halverson, Petersen & Rohrbach, 2005. For the self-efficacy of students with mild intellectual disability more scales were used. In accordance with the needs of the research there was isolated scale that explores the perceived self-efficacy of students during practical classes (*Self-Efficacy to Regulate Training*; Bandura, 2006), while the other scale (*Children's Self-Efficacy Scale*; Bandura, 2006) composite of multiple subscales, assumed and customized to socio-cultural conditions for testing the self-efficacy of students with mild intellectual disability in curricular and extracurricular activities. To assess the overall self-esteem, there was used the *Rosenberg Self-Esteem Scale*; Rosenberg, 1965. To assess the learning styles of students with mild intellectual disability there was used the instrument “*Learning Styles Instrument*” – CITE; Babich, A. M, Burdine, P. Albright, L. & Randol, P., 1976.; WVABE Instructor Handbook, section 3, 2003-04.

The results of exploratory research through correlation of defined dimensions within individual instruments were shown, and then the correlation analysis in relation to socio-



demographic variables of respondents. Greater attention was paid to determining the difference in relation to gender and level of intellectual functioning. For a better insight into the hierarchy structure measurements, there was applied univariate analysis of variance for individual variables instrument. Factorial analysis for instruments of working skills and competencies was made, as well as the inter-correlation of the surveyed variables and subscales, with the aim of establishing the connection, ie the influence of several independent variables on the criterion.

On the basis of these results, significant for operational efficiency, we have found better achievement with students with higher levels of intellectual functioning, then with the students who are professionally trained to third level of education and more attractive occupations, as well as with students with better overall academic achievement and higher mark in practical classes.

In our study, the working efficiency of students with mild intellectual disability, variables that are related to the type of family environment, time of diagnosis, intellectual disability and the type of finished school for primary education is not important.

Summarizing the interpretation of the results, we obtained that indicators of operating efficiency of students with mild intellectual disability, working-behavioral competencies and level of independence during the work are immediate, while the direct contribution gives elements of the psychosocial aspects of work (respect for the general labor discipline, self-esteem, self-efficacy, cooperation with others, emotional stability, etc.). The composite of abilities, skills, knowledge (developed through theoretical and practical classes and extracurricular activities) and personal attributes important for the working efficiency of people with mild intellectual disability is integrated into designed Scale of operating efficiency, which is given as a suggestion at the end of the work. It is intended for members of the planning team and programming employment of students with mild intellectual disability due to more successful transition from school to the workplace.

In accordance with the research findings there are suggested practical guidelines in working with students with mild intellectual disabilities during vocational training, as well as recommendations for future research in the field of special education and rehabilitation and other tangent disciplines.

**Keywords:** *mild intellectual disability, vocational training, work efficiency, work ability, work skills, self-esteem, self-efficacy, learning styles*

**Scientific field:** *Special Education and Rehabilitation*

**Specific scientific field:** *Special Education and Rehabilitation of Persons with Disabilities in Mental Development*

# Садржај

Списак коришћених акронима

Списак табела

<b>УВОД</b> .....	1
<b>I. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР</b> .....	6
<b>1. ТРАНЗИЦИЈА</b> .....	7
1.1. Примарна транзиција.....	9
1.2. Једногодишње оспособљавање за рад- модел примарне транзиције у Републици Србији.....	12
1.3. Професионално оспособљавање.....	16
1.4. Секундарна транзиција.....	22
<b>2. СЕКУНДАРНО ТРАНЗИЦИОНО ПЛАНИРАЊЕ</b> .....	26
2.1. Секундарна транзициона процена.....	27
2.2. Индивидуално транзиционо планирање.....	31
<b>3. СТРУЧНО-ПРОФЕСИОНАЛНА ПРОЦЕНА</b> .....	34
<b>3.1. Радна ефикасност</b> .....	36
3.1.1. Радна способност.....	37
3.1.2. Вештине у вези са радом.....	39
3.1.3. Облици процена радних способности и вештина.....	42
<b>3.2. Примена концепта самоефикасности код особа са лаком интелектуалном ометеношћу</b> .....	46

3.2.1. Развој самоефикасности .....	47
3.2.2. Самоефикасност и саморегулација учења.....	49
3.2.3. Утицај самоефикасности на академска и радна постигнућа.....	52
<b>3.3. Примена концепта самопоштовања код особа са лаком интелектуалном ометеношћу.....</b>	<b>56</b>
3.3.1. Појам самопоштовања.....	56
3.3.2. Развој самопоштовања.....	59
<b>3.4. Стил учења код особа са лаком интелектуалном ометеношћу.....</b>	<b>63</b>
3.4.1. Појмовно одређење стила учења.....	64
3.4.2. Значај разумевања индивидуалног стила учења.....	67
<b>II. ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО.....</b>	<b>72</b>
<b>1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА.....</b>	<b>72</b>
<b>2. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА.....</b>	<b>74</b>
<b>3. ВАРИЈАБЛЕ.....</b>	<b>76</b>
<b>4. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА.....</b>	<b>77</b>
4.1. Формирање и опис узорка.....	77
4.2. Мерни инструменти.....	80
4.3. Организација и ток истраживања.....	85
4.4. Статистичка обрада података.....	87
<b>5. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА.....</b>	<b>88</b>
5.1. Резултати радних способности.....	88

5.1.1.	Корелациона анализа варијабли Радне способности (РС).....	89
5.1.2.	Резултати Радних способности у односу на дихотомне независне варијабле.....	91
5.1.3.	Резултати Радних способности у односу на политомне независне варијабле.....	96
5.1.4.	Мултиваријантна метода факторске анализе (РС).....	98
<b>5.2.</b>	<b>Резултати радних компетенција.....</b>	<b>103</b>
5.2.1.	Корелациона анализа варијабли Радне компетенције (РК).....	104
5.2.2.	Резултати Радних компетенција у односу на дихотомне независне варијабле.....	105
5.2.3.	Резултати Радних компетенција односу на политомне независне варијабле.....	111
5.2.4.	Мултиваријантна метода факторске анализе (РК).....	113
<b>5.3.</b>	<b>Резултати Скала самоефикасности.....</b>	<b>117</b>
5.3.1.	Резултати Самоефикасности на практичној настави (СЕП).....	117
5.3.1.1.	Корелациона анализа (СЕП).....	117
5.3.1.2.	Резултати СЕП у односу на дихотомне независне варијабле..	118
5.3.1.3.	Резултати СЕП у односу на политомне независне варијабле..	123
5.3.2.	Резултати Самоефикасности на академским и ненаставним активностима (СЕАНА).....	124
5.3.2.1.	Корелациона анализа (СЕАНА).....	125

5.3.2.2. Резултати СЕАНА у односу на дихотомне независне варијабле.....	126
5.3.2.3. Резултати СЕАНА у односу на политомне независне варијабле.....	140
<b>5.4. Резултати општег самопоштовања.....</b>	<b>146</b>
5.4.1. Корелациона анализа (СП).....	146
5.4.2. Резултати Општег самопоштовања у односу на дихотомне независне варијабле.....	147
5.4.3. Резултати Општег самопоштовања у односу на политомне независне варијабле.....	151
<b>5.5. Резултати Силова учења.....</b>	<b>152</b>
5.5.1. Резултати дескриптивне статистике (СУ).....	153
5.5.2. Корелациона анализа (СУ).....	154
5.5.3. Резултати СУ у односу на дихотомне независне варијабле.....	156
5.5.4. Резултати СУ у односу на политомне независне варијабле.....	158
<b>5.6. Корелациона и регресиона анализа испитаних варијабли.....</b>	<b>160</b>
5.6.1. Корелациона анализа.....	160
5.6.2. Регресиона анализа.....	164
<b>6. ДИСКУСИЈА.....</b>	<b>175</b>
6.1. Радне способности.....	175
6.1.1. Факторска анализа Радних способности.....	184
6.2. Радне компетенције.....	190

6.2.1. Факторска анализа Радних компетенција.....	197
6.3. Самоефикасност.....	202
6.3.1. Самоефикасност на практичној настави.....	203
6.3.2. Самоефикасност на академским и ненаставним активностима.....	207
6.4. Самопоштовање.....	219
6.5. Стил учења.....	224
6.6. Интеркорелација испитаних варијабли.....	231
<b>7. ЗАКЉУЧАК.....</b>	<b>247</b>
<b>8. ПРЕПОРУКЕ.....</b>	<b>254</b>
<b>9. СКАЛА РАДНЕ ЕФИКАСНОСТИ.....</b>	<b>258</b>
<b>ЛИТЕРАТУРА.....</b>	<b>264</b>
<b>ПРИЛОЗИ.....</b>	<b>323</b>
<b>БИОГРАФИЈА АУТОРА</b>	
<b>ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ</b>	
<b>ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНЕ И ЕЛЕКТРОНСКЕ ВЕРЗИЈЕ ДОКТОРСКОГ РАДА</b>	
<b>ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ</b>	

## Списак акронима:

ИО - интелектуална ометеност  
ЛИО - лака интелектуална ометеност  
ЈОР - једногодишње оспособљавање за рад  
ОТР - основе технике рада  
ПОС - професионално оспособљавање  
ПОДР - подручје рада  
ЛУ - личне услуге  
ХНГ - хемија, неметали и графичарство  
ПППХ - пољопривреда, производња и прерада хране  
МОМ - машинство и обрада метала  
ТУТ - трговина, угоститељство и туризам  
ТЖА - тип животног аранжмана  
СТО - степен образовања  
ПОЧР - почетак рехабилитације  
ПРО - претходно образовање  
УПН - успех на практичној настави  
ОШУ - општи школски успех  
ТП - транзиционо планирање  
СТП - секундарни транзициони период  
ИТП - индивидуални транзициони план  
РС - радне способности  
РВ - радне вештине  
РН - радне навике  
РЧП - редовност на часовима практичне наставе  
РУТ - рутина у раду  
ОИН - однос према радном инструктору  
ОДР - однос према друговима  
КНВ - коришћење независног времена

РК - радне компетенције  
ФИЗ - физичке карактеристике  
ОВП - оријентација у времену и простору  
СОК - социјалне компетенције  
РУЧ - радни учинак  
СЕ - самоефикасност  
СЕП - самоефикасност на практичној настави  
СЕДР - самоефикасност у ангажовању друштвених ресурса  
СЕО - самоефикасност у испуњавању очекивања  
СЕАП - самоефикасност у академским постигнућима  
СЕСРУ - самоефикасност у саморегулацији учења  
СЕСЕ - самоефикасност у саморегулацији ефикасности  
СЕАНА - самоефикасност у академским ненаставним активностима  
СП - самопоштовање  
СУ - стил учења  
АУ - аудитивни  
АН - аудитивно-нумерички  
ВЗ - визуелни  
ВН - визуелно-нумерички  
ТК - тактилно-кинестетски  
ИН - индивидуални  
ГР - групни  
УС - усмени  
ПИ - писани



## Списак табела:

Табела 1 – Подручја рада са занимањима и степеном образовања	78
Табела 2 – Социодемографске карактеристике испитаника	79
Табела 3 – Интерна конзистентност примењених инструмената	85
Табела 4 – Корелација области РС	89
Табела 5 – Корелација области РС и независних варијабли	90
Табела 6 – Резултати t - теста на укупном скору РС у дихотомне независне варијабле	91
Табела 7 – Мере централне тенденције и мере дисперзије РС у односу на IQ	92
Табела 8 – Униваријантна анализа варијансе РС у односу на IQ	93
Табела 9 – Латентна структура каноничких коефицијената РС у односу на IQ	95
Табела 10 – Центроиди група у односу на IQ (РС)	95
Табела 11 – Мере централне тенденције и мере дисперзије РС у односу на пол и IQ	96
Табела 12 – Резултати РС у односу на политомне независне варијабле (F-test)	97
Табела 13 – Четири фактора РС	99
Табела 14 – Комуналитети варијабли РС	100
Табела 15 – Изолована прва главна компонента (РС)	100
Табела 16 – Изолована друга главна компонента (РС)	102
Табела 17 – Изолована трећа главна компонента (РС)	102
Табела 18 – Изолована четврта главна компонента (РС)	103
Табела 19 – Корелација димензија РК	104
Табела 20 – Корелација димензија РК и независних варијабли	104
Табела 21 – Резултати t - теста на укупном скору РК у односу на дихотомне независне варијабле	105
Табела 22 – Мере централне тенденције и мере дисперзије РК у односу на IQ	107
Табела 23 – Униваријантна анализа варијансе РК у односу на IQ	108
Табела 24 – Латентна структура каноничких коефицијената РК у односу на IQ	109
Табела 25 – Центроиди група у односу на IQ (РК)	110
Табела 26 – Мере централне тенденције и мере дисперзије у односу на пол/IQ /(РК)	110
Табела 27 – Резултати РК у односу на политомне независне варијабле (F-test)	112
Табела 28 – Четири фактора РК	113
Табела 29 – Комуналитети варијабли (РК)	114
Табела 30 – Структура фактора РК након ортогоналне ротације	115
Табела 31 – Корелација СЕП и система независних варијабли	117
Табела 32 – Резултати t-теста у односу на дихотомне независне варијабле	118
Табела 33 – Мере централне тенденције и мере дисперзије СЕП у односу на IQ	119
Табела 34 – Униваријантна анализа варијансе СЕП у односу на IQ	120
Табела 35 – Латентна структура каноничких коефицијената СЕП у односу на IQ	121
Табела 36 – Центроиди група у односу на IQ (СЕП)	122
Табела 37 – Мере централне тенденције и мере дисперзије СЕП у односу на пол/ IQ	122
Табела 38 – Резултати СЕП у односу на политомне независне варијабле (F-test)	123

Табела 39 – Корелација субскала СЕАНА	125
Табела 40 – Корелација субскала СЕАНА у односу на систем независних варијабли	125
Табела 41 – Самоефикасност у ангажовању друштвених ресурса у односу на дихотомне независне варијабле (t-test)	126
Табела 42 – Самоефикасност у испуњавању очекивања у односу на дихотомне независне варијабле (t-test)	127
Табела 43 – Самоефикасност у академским постигнућима у односу на дихотомне независне варијабле (t-test)	128
Табела 44 – Самоефикасност у саморегулацији учења у односу на дихотомне независне варијабле (t-test)	129
Табела 45 – Самоефикасност у саморегулацији ефикасности у односу на дихотомне независне варијабле (t-test)	129
Табела 46 – Самоефикасност у академским и ненаставним активностима (сума) у односу на дихотомне независне варијабле (t-test)	130
Табела 47 – Мере централне тенденције и мере дисперзије СЕАНА у односу на IQ	132
Табела 48 – Униваријантна анализа варијансе СЕАНА у односу на IQ	133
Табела 49 – Латентна структура каноничких коефицијената СЕАНА у односу на IQ	134
Табела 50 – Центроиди група у односу на IQ (СЕАНА)	135
Табела 51 – Мере централне тенденције и мере дисперзије СЕАНА у односу на пол	136
Табела 52 – Униваријантна анализа варијансе СЕАНА у односу на пол	137
Табела 53 – Латентна структура каноничких коефицијената СЕАНА у односу на пол	138
Табела 54 – Центроиди група у односу на пол (СЕАНА)	139
Табела 55 – Мере централне тенденције и мере дисперзије СЕАНА у односу на пол/ IQ	139
Табела 56 – Резултати СЕДР у односу на политомне независне варијабле (F-test)	140
Табела 57 – Резултати СЕО у односу на политомне независне варијабле (F-test)	141
Табела 58 – Резултати СЕАП у односу на политомне независне варијабле (F-test)	142
Табела 59 – Резултати СЕСПУ у односу на политомне независне варијабле (F-test)	143
Табела 60 – Резултати СЕСЕ у односу на политомне независне варијабле (F-test)	144
Табела 61 – Резултати СЕАНА у односу на политомне независне варијабле (F-test)	145
Табела 62 – Корелациона анализа СП и система независних варијабли	146
Табела 63 – Резултати t-теста Опште скале самопоштовања у односу на дихотомне независне варијабле	147
Табела 64 – Униваријантна анализа варијансе СП у односу на IQ	148
Табела 65 – Латентна структура каноничких коефицијената СП у односу на IQ	149
Табела 66 – Центроиди група у односу на IQ (СП)	149

Табела 67 – Униваријантна анализа варијансе СП у односу на пол	150
Табела 68 – Резултати СП у односу на политомне независне варијабле (F-test)	151
Табела 69 – Фреквенције са мером централне тенденције и варијабилности у односу на категорије СУ	153
Табела 70 – Корелациона анализа унутар испитаних категорија СУ	154
Табела 71 – Корелациона анализа категорија СУ и система независних варијабли	155
Табела 72 – Резултати процењених категорија унутар Стила учења у односу на пол (t-test)	156
Табела 73 – Резултати процењених категорија унутар Стила учења у односу на IQ (t-test)	157
Табела 74 – Резултати процењених категорија унутар СУ у односу на ТЖА (t-test)	157
Табела 75 – Резултати процењених категорија унутар СУ у односу на степен образовања (t-test)	158
Табела 76 – Резултати категорија СУ у односу на политомне независне варијабле (F-test)	159
Табела 77 – Резултати корелационе анализе сумарних скорова Радних способности, Радних компетенција, Општег самопоштовања, Самоефикасности на практичној настави и Самоефикасности на академским и ненаставним активностима	160
Табела 78 – Корелација области Радних способности са димензијама Радних компетенција, Општег самопоштовања, Самоефикасности на практичној настави и субскалама Самоефикасности на академским и ненаставним активностима	161
Табела 79 – Корелација димензија Радних компетенција са скалом самопоштовања, Самоефикасности на практичној настави и субскалама Самоефикасности на академским и ненаставним активностима	162
Табела 80 – Корелација процењених категорија СУ са осталим примењеним зависним варијаблама	163
Табела 81 – Регресиона анализа РС у односу на независне варијабле	165
Табела 82 – Регресиона анализа РС у односу на систем процењених варијабли	166
Табела 83 – Регресиона анализа РК у односу на независне варијабле	167
Табела 84 – Регресиона анализа РК у односу на систем процењених варијабли	168
Табела 85 – Регресиона анализа СЕП у односу на независне варијабле	169
Табела 86 – Регресиона анализа СЕП у односу на систем процењених варијабли	170
Табела 87 – Регресиона анализа СЕАНА у односу на независне варијабле	171
Табела 88 – Регресиона анализа СЕАНА у односу на систем процењених варијабли	172
Табела 89 – Регресиона анализа СП у односу на независне варијабле	173
Табела 90 – Регресиона анализа СП у односу на систем процењених варијабли	174

## УВОД

Интелектуална ометеност (ИО) се дефинише као значајно ограничење у интелектуалном функционисању и адаптивном понашању које се испољава у концептуалним, социјалним и практичним адаптивним вештинама, а настаје пре 18-те године живота (Schalock et al., AAIDD, 2010). Концептуалне вештине обухватају комуникацију (рецептивни и експресивни говор) и функционалне академске вештине (писање, читање, математичке вештине). Сет компетенција које се односе на успостављање и одржавање социјалних интеракција са другима, испуњавању социјалних очекивања и поштовању правила и сналажење у различитим друштвеним контекстима представљају димензију социјалних вештина. Практичне вештине обухватају скуп практичних активности неопходних у свакодневном животу, попут одржавања личне хигијене, безбедног окружења, путовање/превоз, употреба новца и телефона, окупационе вештине, распоред/рутина и слично.

Као аспект свакодневног функционисања, адаптивно понашање је једно од кључних елемената у дијагностиковању и дефинисању интелектуалне ометености. Иако не постоји универзална дефиниција, сагледава се као ниво ефикасности извођења активности у оним сегментима свакодневног живота који су претпоставка личне и социјалне самосталности, која у великој мери зависи од очекивања социјалне и културолошке групе којој појединац припада. Дефиниција ИО из 2010. године истиче персоналну компетенцију, према којој се ИО концептуализује као израз интеракције између онога што особа може да уради и онога што средина захтева/очекује од ње, зависно од узраста и социокултурног миљеа коме припада (Буха & Глигоровић, 2012а). За време детињства и ране адолесценције адаптивно функционисање укључује примену базичних школских знања у свакодневном животу, апликацију правилног резоновања и просуђивања о догађајима и средини која га окружује, партиципацију у групним активностима и одржавање интерперсоналних односа. За време касне адолесценције и у одраслом добу адаптивно понашање, поред социјалне адаптације у друштвеној заједници укључује професионално прилагођавање и извођење радних активности (Bruinkins, Thurlow & Gilman, 1987).

У литератури се наводе многи разлози због којих особе са ометеношћу имају мање шансе да остваре успешне резултате након школе од њихових вршњака типичног развоја. Велики број истраживања утврдио је да многе особе са ИО нису адекватно припремљене за живот и рад у својој заједници (Brown, 2000; Frank & Sitlington, 2000; Patton, Cronin & Jairrels, 1997; Rusch, Szymanski & Chadsey-Rusch, 1992). Резултати неких студија наводе да је то због недовољне академске припреме, односно, лимитиране партиципације у професионалном оспособљавању и активностима напредовања у каријери (Wittenburg & Loprest, 2007; Wagner & Blackorby, 1996), недоследног спровођења транзиционог плана током средње школе (Kochhar-Bryant & Greene, 2009; Mason, Field & Sawilowsky 2004), као и због недостатка повезаности са спољашњим ресурсима и агенцијама након средње школе (Certo et al., 2008). Сем спољашњих фактора ризика наводе се и разне унутрашње баријере, као што су на пример самоперцепција повезана са адекватним радним искуством, радним вештина и професионалним уверењима, које су неопходни услов у процесу запошљавања (Corbière, Mercier & Lesage, 2004), као и бројне друге личне карактеристике, од неравноправности међу половима (Powers et al. 2008; Berge et al., 2007; Jonikas, Laris & Cookey, 2003) до типа животног аранжмана (Palladino, 2006). Ипак, већина емпиријских радова указују да су радне вештине и искуство у раду који се стичу током стручне обуке у корелацији са повољним исходима запошљавања током ране зрелости особа са ИО (Fabian, 2007; Baer et al., 2003; Corbett, Clark & Blank, 2002; Benz, Lindstrom & Yovanoff, 2000). Најновија сазнања потврђују да су кључни предиктори успешног преласка младих са ИО у свет рада управо адекватно стручно образовање и професионално оспособљавање за рад (Biavaschi et al., 2012). Као предуслов њихове радне успешности наводи се праћење, вредновање и усмеравање током обуке за рад, са циљем остваривања успешне конекција између искуства током професионалног оспособљавања и онога што следи након завршетка школовања (Carter et al., 2009).

У свету већ деценијама егзистира концепт транзиционог планирања који особама са ометеношћу олакшава завршетак школовања и припрему за рад и продуктивно адултно доба. Овај период, у литератури познат као секундарни

транзициони период, јесте комплексна целина која има различите, међузависне аспекте у којима се одвија, али се као примарни аспекти помињу образовање, обука и запошљавање, које су и окосница нашег рада.

Суштина процеса транзиционог планирања подразумева пружање подршке ученику и његовим родитељима у идентификовању дугорочних циљева везаних за период након завршетка школовања, као и могућност да ученици током средње школе стекну одговарајуће искуство и вештине које ће бити потребне за остваривање тих дугорочних циљева. Како би се креирала комплетна слика о потребама особа са ИО неопходно је применити разноврсне методе и укључити више области процена, јер изолована примена било ког инструмента може редуковати ефикасност програма рехабилитације (Niles & Harris-Bowlsbey, 2009).

Процене се врше разним формалним и неформалним методама које су углавном фокусиране на професионалну област, а истовремено су и део ширег конструкта транзиционих процена. Ради утврђивања функционалних потенцијала и ограничења везаних за ометеност, идентификују се психосоцијални, едукативни и социоекономски чиниоци који би могли да, у интеракцији са ометеношћу, утичу на радну ефикасност. Идентификовани резултати транзиционих процена користе се за израду Индивидуалног транзиционог плана, а информације о младима са ИО могу се проследити послодавцима и колегама са којима ће радити. Ипак, поједини аутори напомињу да је потребно спроводити технике које су културно осетљиве, јер је утврђено да су тада успешнији исходи транзиционих планова (Leake & Boone, 2007; Trainor, 2007).

Прелазак из школске у радну средину на различите начине је структуриран у различитим регионима света, будући да су обрасци запошљавања младих са ИО под јаким утицајем регулаторне политике и образовног система. Чак је и у Америци откривено да се програми транзиционих планирања не могу увек примењивати у свим окрузима, а као разлози се наводе: недостатак финансијских средстава, обученост кадрова и ресурса; недовољна породична укљученост или интересовање ученика; отежана сарадња са спољним агенцијама и образовним институцијама (Benitez, Morningstar & Frey, 2009; Chambers, Rabren, & Dunn, 2009; Kim &

Morningstar, 2007; Povenmire-Kirk, Lindstrom & Bullis, 2010; Powers, Geenen, & Powers, 2009; Wandry et al., 2008; Noonan, Morningstar & Erickson, 2008; Landmark, Zhang & Montoya, 2007).

Стање у нашој земљи је додатно компликовано, јер је услед многих партикуларних реформи школског система, скоро заборављено средње стручно образовање намењено особама са ометеношћу. Ефекти системског вакуума приказују се кроз велики број незапослених, а међу најбројнијом популацијом су особе са ИО (Милановић-Доброта & Радић-Шестић, 2012а). Ове особе се, са једне стране суочавају са предрасудама и негативним ставовима послодаваца у вези са њиховим радним и социјалним компетенцијама (Радић-Шестић, Милановић-Доброта & Радовановић, 2012а), док са друге стране, њиховој незапослености доприносе некохерентне услуге након изласка из школског система, које додатно отежавају остваривање свих радних потенцијала особе са ИО у одраслом добу. Осим тога, однос између особа са ИО и развоја каријере дуго је био занемариван од стране и истраживача и теоретичара, те многа сазнања из области професионалног оспособљавања особа са ИО недостају.

Овим истраживањем се по први пут у нашој средини детаљније разматра област професионалног оспособљавања која може објаснити један сегмент комплексног контекста радне ефикасности ученика са лакоом интелектуалном ометеношћу (ЛИО), чији се IQ скор на стандардизованим тестовима интелигенција према достигнутом нивоу развоја интелектуалних способности креће у опсегу од 50-70 IQ. С обзиром на велике организацијске разлике школовања ове групе ученика у различитим социокултурним срединама, у теоријском делу овог рада, приказани су инострани примери „добре праксе" у вези са стручно-професионалним сегментом, а које сматрамо најприкладнијим за поређење са нашим актуелним системом средњег образовања за ученике са ЛИО.

Литература наводи да су образовање и оспособљавање за рад централне области које детерминишу будућност особа са ИО, тако да су и пројекције након изласка из школског система углавном концентрисане на остваривање планираних активности у вези са радом у адекватном моделу запошљавања. У недостатку

конкретних емпиријских истраживања о радној успешности ученика са ЛИО током професионалног оспособљавања за рад, обезбеђен је преглед релевантне литературе о периоду током обуке за рад и проценама које се спроводе ради прикупљања информација о потенцијалима и слабостима ученика са ИО, са акцентом на оне које су прикладне за имплементацију у нашој средини. Теза обухвата и поглавља у којима је дат преглед постојећих истраживања из области које индиректно утичу на радну ефикасност ученика са ИО. Истраживачки део рада је експлоративног карактера, тако да се методолошки и практични допринос огледа и у адаптацији постојећих инструмената, први пут коришћених у нашој земљи са овом популацијом. Велики број значајних и интересантних резултата може се корисно употребити у дефектолошкој пракси, као и у будућем инклузивном систему средњошколског образовања са циљем креирања погодног школског амбијента за ученике са ЛИО.

Епистемиолошка вредност овог дискурса расветљава само један део празнине која постоји у области професионалне рехабилитације особа са ЛИО. Ипак, надамо се да ће ова теза допринети стручњацима јер нуди практичне смернице за рад током процеса професионалног оспособљавања, док истраживачима из области дефектологије и других тангентних дисциплина може пружити иницијалне референце у темељнијим анализама одређених компоненти радне ефикасности особа са ЛИО.



## **I. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР**

## 1. ТРАНЗИЦИЈА

У оквиру савремених теорија о друштвеним променама појам транзиције се широко употребљава у готово свим аспектима живота, од политичког и економског, до тривијалне примене у свакодневној комуникацији. Иако не постоји јасна дефиниција, појам транзиције се односи на различите процесе или периоде прелаза из једног стања у друго. У области истраживања и практичном раду са особама са ИО овај термин се користи последњих двадесетак година у контексту разматрања различитих развојних промена током живота, док је овај рад фокусиран на област образовања, односно, професионалног оспособљавања.

Транзиција се може одредити као след животних промена, прилагођавања и кумулативних искуства која се дешавају у животима младих, док се крећу из школске средине до независног живота и радне средине (Wehman, 2006), преузимајући нове животне улоге и мењајући постојеће. У складу са тим, опште је прихваћено становиште да представља природни саставни део живота који сви доживљавамо у неком тренутку (нпр. прелазак из вртића у основну школу, из нижих разреда у више, из основне у средњу школе, затим на више образовање или у радну средину итд.). Једноставније речено, образовна транзиција је процес промена кроз који деца пролазе током времена прелазећи из једне у другу фазу школовања (Fabian & Dunlop, 2002). Промене могу донети узбуђења у вези са новим почецима, као што је упознавање нових особа и склапање нових пријатељстава, али и прилику да се науче нове ствари, док се истовремено мењају стилови по којима наставници предају, окружење, простор, временска организација, контекст за учење и само учење. Њихова кумулација у тренуцима транзиције доводи до интензивирања и убрзавања захтева за особу, тако да може изазвати конфузију и узнемиреност, а таква искуства могу утицати на понашање и много година касније (Fabian & Dunlop, 2006).

Иако свака особа у свом животу искуси различите животне прекретнице, за младе са ИО транзициони процеси се не одвијају несметано, јер је свака промена изузетно стресна и пуна изазова. На једном адолесцентном узрасту, особе са ометеношћу често имају нереална очекивања о послу, имају непримерене циљеве у вези каријере

и немају свест о томе како њихови појединачни потенцијали и ограничења утичу на њихов образовни, друштвени и професионални живот. Потребне вештине за успех након средњег образовања развијају се годинама, па је неопходно да транзициона планирања почну што раније (Cheong & Yahya, 2013). Студије које су испитивале однос самих особа са ИО према транзицији наводе да ове особе иако имају исте аспирације као и вршњаци без ометености, пред њима је много већи број препрека и ограничених могућности избора, те им је неопходно пружити додатну подршку и обезбедити сервисе који ће им помоћи да преузму улоге које их очекују у одраслом добу (Morris, 1999). Литература обилује подацима да ученици са ометеношћу након средњошколског образовања имају много мање успеха него њихови вршњаци без ометености (Goff, Martin, & Thomas, 2007; Trainor, 2007; Gil-Kashiwabara et al., 2007; Kim & Morningstar, 2007; Landmark, Zhang & Montoya, 2007; Leake & Boone, 2007; National Longitudinal Transition Study 2, 2006). Многи научници су се сложили да особе са ИО далеко више заостају за својим вршњацима без сметњи у погледу школских постигнућа, стопе завршетка школовања, исходима запошљавања итд. (Benz, Lindstrom & Yovanoff, 2000; Izzo et al., 2000; Benz, Yovanoff & Doren, 1997; Blackorby & Wagner, 1996; Wagner et al., 1991). Из тих разлога истраживања су углавном фокусирана на идентификовање фактора који могу допринети позитивним искуствима током школовања/обуке за рад, унапредити радне компетенције и побољшати транзиционе исходе.

У оквиру рада насталог од стране Европске агенција за развој специјалног образовања (European Agency for Development in Special Needs Education, 2002) на ову тему, транзиција ка запослењу је део дугог и сложеног процеса, који покрива све фазе у животу једне особе, којима треба да се управља на најбољи могући начин. "Добар живот за све", као и "Добар посао за све" су крајњи циљеви успешног процеса транзиције.

Ради лакшег разумевања, комплексност транзиције се може сагледати кроз вертикалне и хоризонталне транзиционе догађаје у животу сваке особе (Rosenkoetter et al., 2001; Patton & Dunn, 1998). Вертикална транзиција се односи на ситуације које су непосредно повезане са развојем, па самим тим већином природне и очекиване,

као што су полазак у основну школу, прелазак из основне у средњу школу, из школе у сферу професионалног ангажовања и сл. Хоризонталну транзицију представљају промене унутар неког од периода вертикалне транзиције, које могу да буду планиране (пресељење, ступање у брак и сл.) или неочекиване (губитак запослења, незгоде, развод и сл.), (Глигоровић & Радић-Шестић, 2011; Clark, 2007).

Процес вертикалне транзиције, који је непосредно повезан са могућношћу усвајања и примене радних и професионалних вештина особа са ометеношћу, може се поделити на две етапе. Прва етапа транзиције је период завршавања основне школе и преласка у средњу школу (примарна транзиција), а друга фаза је завршетак професионалног оспособљавања, припрема за запошљавање и укључивање у свет рада (секундарна транзиција).

### **1.1. Примарна транзиција**

Прелазак из основне у средњу школу за ученике са ИО представља нову етапу школовања, односно примарну транзицију вертикалног правца. Овој фази школовања се поклања велика пажња будући да се нарушава претходни континуитет школовања. Изазови са којима се сусрећу младе особе у овој етапи транзиције одвијају се на индивидуалном нивоу (идентитет, емоције, способности), нивоу социјалних интеракција (осипање раније стечених и формирање нових односа, нове друштвене улоге, статус) и нивоу окружења (нова средина, наставни планови и програми, нова искуства у учењу), (Griebel & Berwanger, 2006). Због тога је прелазак у средњу школу идентификован као значајан проблем за младе адолесценте, јер се ученици измештају из једне, за њих, сигурне средине, са потпуно познатим правилима, вредностима, рутином и структуром, у средину са другачијим, често веома различитим правилима и вредностима (Arthur et al., 2010).

Између окружења у основној и средњој школи постоје велике техничко-организационе и академске разлике. Школа је већа и конкурентнија (Demetriou, Goalen & Rudduck, 2000), више су вредноване способности од труда (Jackson & Warin, 2000) и ставља се већи акценат на процењивање ученика (Anderson et al., 2000;

Benner & Graham, 2009). Сем тога, истовремено се јавља потреба да се ученици прилагоде различитим очекивањима наставника и њиховим стиливима подучавања (Pratt & George, 2005). Како би одржали корак са захтевима, средња школа често постаје извор забринутости за ученике, јер се јавља притисак (родитеља, наставника и вршњака) да академски успеју (Walkerdine, Lucey & Melody, 2001). Истраживања су утврдила да преласком у средњу школу опадају и академска постигнућа ученика (Arthur et al., 2010), затим се могу јавити проблеми менталног здравља (Gutman & Eccles, 2007; Zeedyk et al., 2003) као и пад нивоа самопоштовања (Jindal-Snape & Miller, 2008). Истовремено, може доћи и до социјалних проблема, који се формирају у интеракцијама са новим вршњацима, као и са пратећим вршњачким притисцима, посебно од стране старијих ученика (Wagin & Muldoon 2009; Measor & Fleetham 2005). Иако постоје проблеми у овом периоду транзиције, она је ипак неопходан део пута у школовању ученика. Утиче на све ученике у различитој мери, и за већину њих су негативни утицаји кратког трајања (Anderson et al., 2000).

Многи истраживачи су расправљали о негативном утицају примарне транзиције на генерални академски и социјални развој, али је спроведен само мали број истраживања који је испитивао конкретно утицај на ученике са ометеношћу (Milsom, 2007). Какогод, за све ученике је боље уколико су припремљени за нову средину, и ако транзицију посматрају као процес, а не као догађај који се у тренутку десио (Lillie & Vakil, 2002). Како би се смањио стрес за децу и њихове породице и увећале шансе да дете буде успешно у новом окружењу, транзиција мора бити пажљиво планирана (Kemp & Carter, 2000). Преовладава мишљење да су у процесу примарне транзиције четири фазе од есенцијалне важности:

- *Припрема* - током основне школе пажљиво се планирају активности за ученике и родитеље/старатеље о природи средњег образовања и различитим опцијама средњег школовања (средње школе за ученике са сметњама у развоју, специјална одељења при редовним школама, инклузивна одељења) и врши се подробно информисање о дешавањима пре, током и након преласка из основне у средњу школу.

- *Трансфер* - ову фазу карактерише висок ниво директне интеракције између ученика и родитеља и њихових нових школа (посете, заједнички састанци, родитељски састанци и др). На тај начин се информишу о правилима у школи, наставницима, обавезним и изборним предметима, распореду часова, именима особа за контакт и сл.
- *Индукција* - Почиње првог дана у средњој школи када се ученици са ИО упознају са правилима школе. Правила и процедуре школе подразумевају упознавање родитеља и ученика са ИО са различитим програмима, врстама обуке, исходима школовања, као и системом подршке у учењу, личним и социјалним аспектима транзиције.
- *Консолидација* - након неколико недеља у новој школској средини може доћи до јачања већ постојећих тешкоћа код појединих ученика, па је потребно утврдити ризико факторе који отежавају адаптацију ученика са ИО. Организује се додатна помоћ и/или подршка и прецизира Индивидуални образовни план и програм који треба да омогући што већу самосталност у наставку школовања. (Vlachos, 2008).

Током прве године средње школе неопходно је пружити подстицај ученицима како би се мотивисали за учење и како би интензивирали навике учења (Hargreaves & Galton, 2002). Наглашава се одговорност школа у одржавању фокуса на учениковим потребама и у том контексту идентификовано је пет категорија активности које би требало да се имплементирају током примарне транзиције са циљем обезбеђивања несметане транзиције: 1. *Административно-формална веза* (размена информација између основне и средње школе; координиране активности у транзицији; размена информација о ученицима и њиховим специфичностима); 2. *Друштвене и личне везе* (проширивање знања ученика о средњој школи, изградња поверења, развој позитивног односа ученика и родитеља према новој етапи школовања); 3. *Наставни план и програм* (наставници основних и средњих школа размењују информације и наставне планове и програме чиме обезбеђују конзистентност и континуираност у кључним областима учења); 4. *Педагошки развој* (разумевање стилова учења,

односно усклађивање наставне праксе ради бољих ученичких постигнућа); 5. *Управљање учењем* (подстицање ученика на самостално учење и развој самопоуздања како би се артикулисале индивидуалне потребе), (Galton, Gray & Ruddock, 1999) .

Уколико би се направила паралела са нашим васпитнообразовним системом, примарна транзиција би обухватила дужи временски оквир током којег се спроводе фазе примарне транзиције. За ученике са ЛИО у нашој средини, примарна транзиција је у пракси позната као Једногодишње оспособљавање за рад (ЈОР), односно транзициони период школовања за све ученике који упишу прву тј. припремну годину средње школе након завршетка основне школе.

## **1.2. Једногодишње оспособљавање за рад- модел примарне транзиције у Републици Србији**

Једногодишње оспособљавање за рад представља јединствени и специфични период школовања ученика са ИО током којег се школске активности надовезују и надограђују на активностима основних школа. Иако је овај концепт школовања у пракси присутан више од 40 година, потпуно је невероватно да не постоје емпиријске студије о његовим ефектима на даљи ток транзиционих периода у професионалној рехабилитацији. Због тога ћемо се у овом делу укратко осврнути на исти ради лакшег разумевања целокупног процеса професионалног оспособљавања ученика са ЛИО.

Пре уписа ученика у Једногодишње оспособљавање за рад, у другом полугодишту осмог разреда, одржавају се консултативни састанци стручног тима средње школе са стручним тимовима основних школа, а потом и родитељски састанци на којима се родитељи и ученици упознају са режимом школовања, методологијом професионалног информисања и саветовања ученика, основним карактеристикама и захтевима занимања, као и условима рада на часовима практичне наставе. На тај начин се остварују, горе наведене, формално-административне и социјално-личне везе. Паралелно се одвија и прелиминарна тимска процена ученика од стране психолога, дефектолога и социјалног радника са циљем да се сагледају психофизичке

способности, педагошко постигнуће, мотивација и социо-економски статус. По завршетку прикупљања и анализе података, родитељи/старатељи/васпитачи се појединачно упознају са прогнозом и могућим ограничењима, након чега се приступа упису у Једногодишње оспособљавање за рад.

У овој етапи школовања одвија се прва фаза професионалне рехабилитације, односно професионална оријентација. Дефинисана као свеобухватна, системска, континуирана и плански организована активност помаже свима онима који су у директној или индиректној вези са особом која се професионално оријентише пружајући неопходну подршку са циљем проналажења најоптималнијег занимања за које особа са ИО поседује способности и аспирације, а у коме ће њен радни учинак бити максимално успешан уз задовољство на раду (Милановић-Доброта & Радић-Шестић, 2011а). Сматра се да правилно спроведена професионална оријентација и одлука у вези са будућим занимањем може довести до дугорочног задовољства у животу, док погрешан избор занимања може проузроковати мноштво негативних последица, као што су ниско самопоштовање и самоефикасност, па чак и појава депресије (Kosine & Lewis, 2008). Због тога се са припремом ученика са ИО за свет рада почиње још у предшколском периоду, а прати и вреднује њихов напредак кроз основну и средњу школу (Kohler & Field, 2003; Weidenthal & Kochhar-Bryant, 2007). Напори да се развије свест о свету рада, занимањима, пословима развија се током школовања, путем професионалног просвећивања, информисања и саветовања који им помажу да открију своје склоности, интересовања и развију способности (Sitlington & Clark, 2006).

Иницијални процес професионалне оријентације у нашој средини започиње још у основној школи, кроз наставу Општетехничког образовања (ОТО). У оквиру овог предмета ученици се упознају са основним појмовима из света рада, материјалима и алатима за рад. Путем вежби техничког цртања, може се учити ученикова прецизност, уредност, тачност, брзина у раду итд., док слободне техничке активности на часовима откривају разне способности, склоности и интересовања ученика. Посредством васпитнообразовног рада, часови ОТО пружају могућност развијања преосталих способности и формирања позитивног односа према раду. Сходно томе,



мишљење наставника ОТО о професионалним интересовањима чини саставни део документације који ученици прилажу при упису у средњу школу.

Континуитет предмета ОТО-а у ЈОР приказује се кроз садржај једног општетехничког програма. То је предмет Основе технике рада (ОТР) који се реализује са 2 часа теорије и 10 часова практичне наставе недељно. Циљ овог предмета је да се процене склоности и психофизичке способности ученика у појединим подручјима рада, ради избора одговарајућег образовног профила, у оквиру кога ће се оспособити за елементарне радне задатке на нивоу манипуланта, нижег степена стручности.

Предвиђене теоријске наставне теме су опште за сва подручја рада (нпр. основе личне и колективне хигијене, поштовање хигијенско-технолошких мера заштите на раду и др.). Програмски садржаји практичне наставе садрже своје циљеве и задатке у зависности од подручја рада и образовних профила–занимања. Часове теоријске наставе у једном одељењу реализује наставник дефектолог, док се часови практичне наставе остварују заједничким радом дефектолога и наставника практичне наставе различитих занимања. Наиме, сваки наставник практичне наставе (радни инструктор) планира радне задатке у оквиру свог образовног профила, док дефектолог одабира адекватне методе рада, облике и поступке у реализацији програма.

Праћење и оцењивање ученика кроз предмет ОТР врши се уз помоћ Индивидуалних радних листа којима наставници процењују степен усвојености знања и вештина ученика током Једногодишњег оспособљавања за рад, након чега се сумира оцена за сваки класификациони период и процењује да ли је ученик овладао предвиђеним радним операцијама. Оваквим поступком рада могу се планирати и формулисати програмски садржаји, радне вежбе и задаци и правилно структурирати појмови који треба да се науче и усвоје, а који су адаптирани сваком ученику, што резултира максималном развоју ученичких потенцијала.

Таквом организацијом васпитнообразовног рада, ЈОР остварује следеће функције: *мотивациону* (проширује познавање света рада; повећава интересовање за рад и стимулише на даљу активност); *информативну* (проширује знања о већем броју

занимања и информиса о детаљима одређеног занимања; информиса о захтевима-неопходним способностима које ученик мора да задовољи за одређено занимање); *адаптивну* (прилагођава аспирације ученика и родитеља оним занимањима која одговарају његовим индивидуалним могућностима; помаже ученицима да реално процене своје планове након обуке; формира позитиван став према занимању; подржава ученика у постизању задовољства при раду у саветованом занимању), (Brayfield & Crockett, 1955, према Радић-Шестић & Милановић-Доброта, 2012).

У реализацији програмских садржаја рад се координира са психологом, социјалним радником, одељенским старешином, породицом итд., али и са медицинским службама које процењује здравствени статус ученика, као и евентуалне промене које могу бити контраиндиковане за бављење одређеним занимањем. Пред крај првог полугодишта обављају се специјалистички лекарски прегледи ученика (нпр. офтамолошки, оториноларинголошки, кардиолошки, психијатријски и други), чији се резултати разматрају од стране Тима за професионалну оријентацију приликом усмеравања ученика у подручје рада. При крају другог полугодишта могу се организовати прегледи за ученике са ИО којима су неопходне додатне анализе, мишљења и/или медицински налази. Допринос свеобухватној професионалној оријентацији ученика дају и стручни органи школе (активи, одељенска и разредна већа, руководиоци ваннаставних активности) који упознају ученика са његовим потенцијалима, ограничењима и могућностима за бављењем одређеним занимањем. На крају Једногодишњег оспособљавања за рад финализацију послова професионалног саветовања обавља Тим за професионалну оријентацију (дефектолог, психолог, социјални радник, одељенски старешина, радни инструктор, лекар-специјалиста медицине рада, неуропсихијатар, родитељи/старатељи, ученик и стручњаци осталих профила, по потреби). Сагледавајући способности, знања и вештине ученика, резултате и постигнућа на теоријској и практичној настави, здравствено стање, мотивацију, жеље и интересовање ученика и родитеља Тим доноси одлуку и/или усмерава ученика. Уколико је ученик делимично оспособљен за рад под посебним условима уз сталну подршку у радној средини добиће уверење о конкретним усвојеним радним операцијама, на нивоу манипуланта, без могућности

наставка даљег професионалног оспособљавања. Ученици који током ЈОР успешно савладају предвиђене радне захтеве, које могу обављати уз подршку или самостално, Тим усмерава у занимања другог или трећег степена стручности.

Током треће фазе професионалне оријентације тј. фазе евалуације саветованих особа прати се успешност савладавања радних операција, адаптације и мотивације ученика и родитеља, проверава се да ли је саветовано занимање адекватно ученику, предузимају се мере ради лакше адаптације, а у изузетним случајевима се приступа и промени занимања. Паралелно са њом одвија се следећа фаза професионалне рехабилитације - професионално оспособљавање која почиње оног тренутка када се ученици професионално оријентишу за конкретни образовни профил-занимање у изабраном подручју рада.

### **1.3. Професионално оспособљавање ученика са лаком интелектуалном ометеношћу**

Концепт професионалне обуке и њене практичне примене мењао се кроз историју. У поређењу са општом едукацијом, стручно/професионално оспособљавање је блиско повезано са светом рада који је постао главна одлика модерног друштва. Пре свега због чињенице да у току свог живота човек проведе 30-40 година обављајући неки посао, тако да се живот већине људи може посматрати као период припреме за рад, период проведен на раду и период у пензији. Схватајући значај рада, Међународне декларације о људским правима као основна људска права истичу право на образовање, оспособљавање за рад и запошљавање. Остваривањем права на рад човек задовољава низ потреба јер се кроз рад потврђује и остварује.

Улога рада за одрасле особе, како за оне без инвалидитета, тако и за особе са ометеношћу врло је значајна и има следеће функције: економску (егзистенцијална сигурност), социјалну (интеракције и међуљудски односи), психолошку (очување менталног здравља, задовољније и квалитетније живљење, превенција друштвено неприхватљивог понашања), извор је друштвеног статуса и престижа и важан је

извор изграђивања личног идентитета, самопоштовања и самоактуализације (Baker, 1991; Bilić, Bratković & Dujmović, 2005; Rački, 1998; према Ergović, 2007).

Професионално оспособљавање се често користи у синонимном значењу као професионални тренинг, стручно образовање, оспособљавање за продуктивни рад, стручна обука и слично. У најопштијем смислу, професионално оспособљавање је програм дизајниран за стицање знања, вештина и ставова потребних за успешност у одређеном послу или задацима (Phillip, 1988), који омогућава особама са ометеношћу социјални развој и интеграцију (Жигић & Радић-Шестић, 2006). Већина аутора која се бави овом проблематиком слаже се да се професионалним оспособљавањем настоји остваривање циљева као што су повећање продуктивности, сигурност у обављању посла, усвајање социјалних вештина и задовољство на послу (McMillan & Schumacher, 2006; Landsberg, 2005; Mertens & McLaughlin, 2004; према Радић-Шестић & Милановић-Доброта, 2012), односно, да сем обуке за све врсте и модалитете рада, професионално оспособљавање подразумева и обуку за живот у заједници (Одовић, Никић & Еминовић, 2010).

Професионална обука, дефинисана од стране Међународне организације рада (2006), представљена је као скуп активности са циљем да се развију знања, вештине и ставови неопходни за ефикасан рад у занимању или групи занимања. Професионално оспособљавање се сматра централним фактором који омогућава особама са ИО да добију приступ тржишту рада, да учествују у раду и допринесу свету рада, али и да зараде за свој живот, тако да представља суштински инструмент државне политике у циљу подршке особама са ИО и фокусирања на интервенције које ће побољшати квалитет њиховог живота (Bennell, 1999). Улога рада је јасно наглашена и у оквиру ширих циљева социјалне инклузије, који поред рада обухватају и многе друге области, од организације слободног времена, рекреације, спорта до одржавања веза са другим особама. Међутим, све остале активности перципирају се само као суплемент радног ангажовања, а не алтернатива за рад (Sulewski, Butterworth & Gilmore, 2008).

Узимајући у обзир чињеницу да су особе са ИО обично у великом ризику од ниских очекивања других, што се често опажа као неспособност за рад у отвореној привреди и представља значајну препреку на њиховом животном путу, у развијеним земљама су као један од начина решавања проблема видели управо професионално оспособљавање. Иако често наведено у оквиру транзиционих програма образовања, професионално образовање се конкретно односи на наставу која треба да припреми особу за успешно запошљавање (Flexer et al., 2001). Посебно је важан концепт транзиције од школе ка послу који треба да се имплементира у школама за професионално оспособљавање. То је: аутентична пракса, аутентично прилагођавање радног места, трансфер знања и вештина, прилагођено учење, симулација радног места, индивидуална иницијатива, лична одговорност, саморегулисане активности у учењу и сл., тако да је интеграција теорије и праксе нарочито релевантна у овој етапи школовања (Jossberger et al., 2010). У складу са тим, конципирано је и професионално оспособљавање ученика са ЛИО у нашој земљи.

Ученици са ЛИО професионално се оспособљавају у више занимања груписаних у веће групе сродних занимања, односно у подручја (области) рада. Занимање (образовни профил) је општи појам за шири спектар сличних послова и радних задатака који се заједничким стручним садржајима обуке групишу у одређено подручје рада.

Процес професионалног оспособљавања у мањој групи ученика (од 6 до 12) остварује се синхроним деловањем практичног и теоретског дела наставе састављеног из више облика и форми оспособљавања. Програм професионалног оспособљавања организован је као учење с практичном наставом. Настава општеобразовних и уже стручних предмета изводи се два дана недељно (12 часова), а практична настава три дана (18 часова). Усвајање теоретских знања омогућава рационално стицање вештина кроз познавање чињеница, појмова, техника, принципа итд. без чега није могуће приступити коректном обављању рада. Практична настава се може организовати у: а) школским радионицама (симулирани радни услови), б) отвореној привреди (природно радно окружење) и в) заштитним радионицама тј.

Предузећима за професионалну рехабилитацију и запошљавање особа са инвалидитетом (посебни услови рада). Током практичне наставе неопходно је овладавање одређеним радним операцијама, методама и техникама рада на радном месту. Такође, потребно је и прилагођавање различитим ситуацијама које су социјално детерминисане и одређују степен интеграције у радној средини. Да би обучавање ученика било успешно потребно је да наставник практичне наставе тј. радни инструктор познаје индивидуалне способности ученика са ИО, његове специфичне потребе, методе рада, да има одређене квалитете, искуство у датом занимању, извесне педагошке способности у преношењу знања и наравно да добро познаје посао који ученици треба да савладају. Због тога се у припреми практичне наставе треба ослонити на анализу радног места.

Анализа радног места је технички поступак којим се утврђује из каквих се задатака и поступака састоји рад, у каквим се условима обавља (Вујас, 1964), која је учесталост и трајање одређених физичких активности (подизање, ношење, седење, стајање, пењање, вид на близину или даљину, мирис, укус и сл), ниво социјалних интеракција, стреса на послу и сл. Ова анализа има за циљ да утврди компатибилност одређеног занимања са потенцијалима и ограничењима особе са ИО, као и да, уколико је потребно, предложи модификацију и/или акомодацију (Weed & Field, 2001). На основу анализе радног места добија се детаљан опис послова, који су рашчлањени на основне радне операције, а оне на специфичне захвате, са фазама у извршењу обуке за сваку операцију. Тек тада, када се утврди садржај обуке, почиње практична настава која се реализује *тренингом*.

Путем тренинга се стичу радне вештине, које омогућавају особи са ИО да неке специфичне радње извршава боље и тачније него што је то чинила пре тренинга. Стога, циљ тренинга је да се ученик упути да зна *шта* треба да ради, *како* треба и у *којим* условима треба да ради (Радић-Шестић, 1998; Андрејевић, 1992). Пре него отпочне поступак увежбавања радних операција, потребно је да радни инструктор припреми радно место (алат, материјал, уређаје) и организује радну површину. Сам поступак увежбавања сачињен од четири фазе:

- *припремна фаза* - припрема се ученик, тако што се обезбеђује подстицајна атмосфера, објашњава се посао, утврђује се ниво предзнања и заузима се исправан положај тела за почетак рада;
- *демонстрација поступка* - инструктор приказује поступак, прво у целини, а затим по психофизиолошким целинама, при чему се наглашава свака кључна тачка у поступку; важно је да инструкције буду кратке, јасне, да их инструктор стрпљиво понавља и од ученика не тражи више од оног што може да савлада у датом тренутку;
- *увежбавање поступка* - ученик увежбава поступак, изводи вежбу, показује, вербализује поступак са акцентовањем кључних тачака; радни инструктор исправља грешке и инсистира на увежбавању док се не увери да је ученик разумео;
- *фаза праћења* - континуирано праћење и активно обнављање све тачнијих и аутоматизованијих покрета, проверавање и подстицање питањима; одређивање особе којој се ученик обраћа за помоћ у раду и постепено смањивање подршке док се не осамостали (Радић-Шестић & Милановић-Доброта, 2012, Андрејевић, 1992; Вујас, 1964).

Наравно, сам ток тренинга не одвија се увек глатко, јер се могу јавити проблеми као што су: немогућност да се заврши задатак према исправном редоследу; лоша координација око-рука; неадекватан став/положај тела при увежбавању задатка, проблеми у примени и промени алата; непрописно руковање материјалом и опремом; неправилно дизање и ношење; претерано напрезање и замор; смањена продуктивност и др. (Carmeli, Klein & Sohn, 2007; Miller et al., 2001; Grossi, 1998; Rusch, 1986).

Савремене тенденције професионалне рехабилитације наглашавају значај практичног радног искуства у природном радном окружењу (Test et. al., 2009; Beyer, 2008; Woolsey & Katz-Leavy, 2008; Luecking & Certo, 2003). Ипак многобројни фактори детерминишу одлуку стручног тима и родитеља о месту реализације тренинга. Неки од њих су: усвојене радне и животне вештине током процеса професионалне оријентације, функционални потенцијали и ограничења везана за

ометеност, процене нивоа подршке у радном окружењу и могућност обезбеђивања исте, неопходност и могућност акомодације радног места, информације о детаљној анализи радног места, транспорт до радног места у отвореној привреди, (не)обезбеђена исхрана, здравствено осигурање (Радић-Шестић & Милановић-Доброта, 2012). Потребно је нагласити да професионално оспособљавање у школским радионицама није изопштено из локалне заједнице, јер школа пружа услуге заинтересованим клијентима по повољнијим условима. Према томе, они ученици који се обучавају у њима, остварују контакте и са странкама/ клијентима, тако да се школска радионица може означити као полуотворена радна средина.

При пројектовању и имплементацији мера за унапређење запошљавања, а које се односе на професионални тренинг треба узети у обзир следеће принципе који семорају посматрати као свеукупни базични принцип: потребно је да сва обука одражава потребе тржишта рада; садржај и методе тренинга морају бити специфични за циљне групе и у складу са друштвеном средином; неопходне потребе циљне групе треба допунити саветовањем; обука за стицање вештина за запослење мора се третирати у ширем смислу - потребно је интегрисати концепт који може да садржи компензаторне функције за особе са ометеношћу (стицање кључних вештина у области социјалног, интерактивног и емотивног учења); јачање професионално релевантних личних, социјалних и предузетничких вештина; оснаживање и способност да се формулишу и бране сопствени интереси (König, 2005, према Одовић, Никић & Еминовић, 2010).

Међутим, као што већ напоменули, у Србији су вршене партикуларне реформе васпитнообразовног система, а Закон о средњем образовању и васпитању егзистира већ 20 година иако су многе одредбе стављене ван снаге, а многе одредбе анахроне. Дисхармонија у доношењу закона утицала је и на многе генерације особа са интелектуалном ометеношћу. Иако је у једном раду о евалуацији професионално оспособљавања утврђено да је овакав начин обуке делотворан у контексту минималних грешака при избору занимања, недостаци професионално оспособљавања у „специјалним” школама су: ограничени број занимања, застарели програми, суфицитарна занимања, отежано запошљавање у отвореној привреди и др.



(Милановић-Доброта & Радић-Шестић, 2011а). Тек крајем јануара 2012. год. предложен је Закон о средњем образовању и васпитању у којем се први пут помиње да би школа требало да формира стручни тим за каријерно вођење и саветовање који сарађује са надлежним установама. Сем тога, поражавајуће звучи чињеница да данас још увек важи Номенклатура занимања настала у време Социјалистичке Федеративне Републике Југославије, а 1998. године (у време Савезне Републике Југославије) ова номенклатура је утврђена Одлуком о јединственом кодексу шифара за уношење и шифрирање података у евиденцијама из области рада. Време у коме је настала номенклатура карактерисале су потпуно другачије прилике у друштву и у привреди, а сам процес запошљавања био је ограничен и дефинисан другачијим односима и правилима на тржишту рада. Као резултат лоше образовне политике и недостатка сарадње између тржишта рада и образовног сектора особе са ЛИО се још увек професионално оспособљавају за занимања, од којих су нека суфицитарна и технолошки превазиђена.

#### **1.4. Секундарна транзиција**

У америчком систему први трагови концепта транзиције јављају се 40-тих година 20. века, али транзициони покрет достиже популарност последњих двадесетак година када је примећена „велика празнина” током професионалне обуке за рад и другим сервисима који су неопходни особама са ИО по изласку из школске средине. Управо овај животни период, када завршавају професионално оспособљавање и припремају се за свет рада, односно за запошљавање као финалну етапу професионалне рехабилитације, у литератури је познат као секундарни транзициони период (СТП). Дакле, може се рећи да представља међуфазу професионалне рехабилитације, односно, период при крају професионалног оспособљања и иницијалне фазе запошљавања.

У контексту људског животног циклуса, прелаз из адолесценције у одрасло доба, односно период између 18. и 26. године живота сматра се критичним периодом промена у животу особа са ИО (Marshak, Seligman & Prezant, 1999), јер представља

главну развојну фазу на њиховом путу ка успостављању социјалне и економске независности и личне аутономије у свету одраслих (McLaughlin, Monteith & Sneddon, 2000). Због тога се често описује као „мост“ између младости и одраслог доба.

За поједине ауторе, сложени процес транзиције у одрасло доба укључује динамичке релације личних, друштвених, психолошких и економских фактора који се састоје од бројних кључних прелаза, чији се појединачни елементи не морају јављати у исто време, али сваки може утицати на напредак другог (Coles, 1995; Irwin, 1995; McGinty & Fish, 1992, према Mitchell, 1999). Заправо, транзиција ка зрелом добу посматра се као општа фаза у времену и као процес личног раста и развоја који се састоји од три главне фазе које се могу јавити у различитим временским периодима за различите појединце. Према овом моделу, млади људи пролазе преко завршних разреда основних школа ка даљем образовању и обуци за посао пре него напредују до последњег нивоа у којем им се постепено осигурава запослење и независтан живот (McGinty & Fish, 1992; Morrow & Richards, 1996; Barnardo's, 1996; Hirst, Parker & Cozen, 1995; према McLaughlin, Monteith & Sneddon, 2000).

Једна од првих препорука за ефикасан прелазак младих са посебним образовним потребама из школског света у свет одраслих је Саламанкина декларација (UNESCO, 1994:34) према којој школе морају помоћи овим младим људима да постану економски активни. Сем тога, потребно је и да их обучи вештинама потребним у свакодневном животу, као одговору на социјалне и комуникационе захтеве и очекивања везана за одрасло доба.

Према Међународној организацији рада (International Labour Organization, 1998) транзиција је процес социјалне оријентације која подразумева промену статуса и улоге (од ученика до приправника, од приправника до радника и од зависности ка независности), али је и процес који од особе захтева промене у социјалним односима, рутини и слици о себи. Да би се обезбедио уравнотежен прелазак из школе у радну средину, неопходно је да млади људи са ометеношћу развију циљеве и идентификују улоге које желе да имају у друштву, а прелазак у свет рада је само једна од прекретница коју адолесценти морају проћи на свом путу ка одраслом добу. Транзиција од школе до запошљавања треба да обухвата активно учешће младих

особа, укључивање њихових породица, координацију између свих услуга које у томе учествују, као и блиску сарадњу са сектором за запошљавање (European Agency for Development in Special Needs Education, 2002). Сходно томе, основна сврха секундарних транзиционих програма је да обезбеде образовне услуге везане за професионални развој младих, односно запошљавање, као и адекватну припрему за функционисање након школе.

Код особа са ЛИО, прелаз са школовања на радно ангажовање је истовремени изазов и за особу, њено породично и друштвено окружење (Baker et al., 1997). Литература већином подржава критичну важност родитељског ангажовање на остваривању успешних исхода у образовању, обуци и запошљавању. Утврђено је да успех транзиције високо корелира са квалитетом живота особа са ИО и њихових породица (Blacher, 2001). Као и код многих младих особа, квалитет живота особе са ометеношћу се везује за породицу и породичне перцепције жељених резултата (McIntyre et al., 2004). Породице и људи из окружења често греше у очекивањима и захтевима према детету са ометеношћу те тако долази до конфузије током адолесценције када је уочљив контраст између развоја физичких карактеристика одраслих и заостајања у когнитивном, адаптивном и социјалном функционисању ових младих особа (Глигоровић & Радић-Шестић, 2011а). Неки родитељи тек тада схватају да понашање њиховог детета није израз детињастости, који ће се сам по себи решити одрастањем, већ почињу да осећају све већи притисак око будућности и збрињавања свог детета (Wehman, Hess & Kregel, 1996), траже стабилност и предвидивост у породичном животу, очекујући подршку током транзиције како би задовољили новонастале потребе (Thorin, Yovanoff & Irvin, 1996). У складу са тим, сви стручњаци укључени у област ометености препознали су потребу да се пронађу начини подршке младима са ИО како би искусили квалитетан адултни живот.

Током последње деценије истраживањем концепта и праксе транзиције особа са ИО уочен је значајан напредак (Flexer et al., 2007; Steere, Rose & Cavaiuolo, 2006; Wehman, 2006; Sitlington & Clark, 2005; Test et al., 2004; Harrington, 2004). Због познатих позитивних исхода који су у вези са стручно-професионалном обуком и транзиционим планирањем, за адолесценте са ометеношћу је значајно да се припреме

за улазак у радну средину што раније, још у нижим разредима (Fabian, 2007). Поједини аутори су радикалнији и сматрају да са припремом преласка ка успешном животу одрасле особе треба почети чим ученик уђе у школски систем, јер потребне вештине и знања из домена транзиционог концепта обухватају веома широк спектар улога (Sitlington & Clark, 2006), а само постављање циљева критичан и карактеристичан аспект процеса транзиције (Wehman, 2006).

Премда се СТП посматра као комплексна целина различитих међузависних аспеката у којима се одвија, ипак су као примарни идентификовани образовање, стручна обука и запошљавање особа са ометеношћу. Другим речима, главна компонента у том процесу је стицање и развијање независних вештина у оквиру професионалне обуке, будући да је откривено да се ученици који поседују ове вештине лакше суочавају са новим (радним) окружењем (Milsom, 2007). Могућност учења заснованог у радној средини и транзиција ка запошљавању је витална компонента сваког ефикасног транзиционог програма за особе са ометеношћу (Griffin, Hammis & Geary, 2007). У вези са тим, најбољи резултати транзиције из средње школе у радну средину за младе са ометеношћу могу се постићи када организације уложе време и ресурсе потребне за изградњу партнерства свих релевантних служби и система у друштвеној заједници. Због комплексности преузимања улога одраслих и одржавање континуитета професионалне рехабилитације значајно је свеобухватно планирање током СТП.

## 2. СЕКУНДАРНО ТРАНЗИЦИОНО ПЛАНИРАЊЕ

Од законског регулисања у Сједињеним Америчким Државама, 90-тих година 20. века транзиционо планирање за адолесценте са ометеношћу резултирало је побољшањем исхода након средњошколског образовања. У почетку је транзиционо планирање било првенствено оријентисано на особе са умереном и тежом ометеношћу, а касније и на ученике са сметњама у учењу, емоционалним и проблемима у понашању. Лонгитудинална студија која је у Америци од 2000. године пратила више од 11000 ученика показала је значајан пораст запослености међу испитаним ученицима са ометеношћу захваљујући секундарном транзиционом планирању (Wagner et al., 2006).

Из до сада изнетог прегледа истраживања, евидентно је да је за успех након школовања и задовољство послом и квалитетом живота особа са ИО неопходно да се током професионалног оспособљавања развије конкретан, јасан и прецизан план, истовремено позитиван, остварљив, специфичан, мерљив, са краткорочним и дугорочним циљевима. С обзиром на комплексност услед постојања различитих аспеката везаних за одрасло доба, процес транзиционог планирања се састоји из више корака, али се може поделити у две крупне етапе. Прва етапа у транзиционом планирању је компонента *процене* на основу које се осмишљава *планирање*.

Концептуализација транзиционе процене је напредовала од првобитног фокуса на запошљавање до проширења у сфери самоопредељења, учешћа у друштвеном животу, слободних активности, организације живота и сл., односно свих сегмената квалитетног живота (Turnbull et al., 2003). Као што су сви транзициони периоди стресни и узнемиравајући за особу са ометеношћу, тако су и процене у свим областима и фазама планирања критичне. Иако су усмерене на широк спектар области које су од значаја за активности по завршетку школе, приступи и методе, батерије тестова и процена које се користе у добијању информација одређују се у зависности од интересне области (стручно-професионална, самосталан живот, рекреација/слободно време итд).

Адекватна процена система вредности, циљева и очекивања особе је суштински важно полазиште на које се надограђују области будућих планирања (Clark, 2007), јер сви добијени подаци током професионалног оспособљавања служе као континуум у процесу транзиције и представљају базу за дефинисање животних циљева.

На основу идентификованих способности, вештина и индивидуалних потреба ученика приступа се другом кораку, односно планирању. Тим за индивидуални образовни план одлучује који ће едукативни програми највише одговарати сваком ученику, а планирањем реалних опција након школе таксативно се дефинишу и активности које треба предузети у циљу остваривања дугорочног циља (Griffin, Hammis & Geary, 2007). Налази више студија изнова потврђују значај везе између осмишљене процене и транзиционог планирања. Неадекватна и/или непотпуна процена може довести до дефинисања нејасних, прешироких или униформних транзиционих циљева, који не поштују све релевантне параметре везане за индивидуу и њено окружење (Powers et al., 2005; Trainor, 2005a; Williams & O'Leary, 2001).

## **2.1. Секундарна транзициона процена**

У најширем смислу поимања, транзициона процена је процес прикупљања, организације, интерпретације и сврсисходног коришћења информација, који има за циљ да помогне особама са ометеношћу свих узраста и њиховим породицама да на успешан и задовољавајући начин превазиђу све критичне транзиционе периоде (Глигоровић & Радић-Шестић, 2011a; Clark, 2007).

Литература наводи да је управо прелазак из школске у радну средину период током кога се за младе са ИО мења устаљени животни ритам и нуде им се нове могућности препуне изазова. У сусрету новим реалностима, потребно је спровести процене док је ученик у средњој школи како би се дефинисао најбољи транзициони план (Flexer et al., 2001). За доношење одлука о будућности ученика, све информације треба да се заснивају на подацима који проистичу из разних формалних и неформалних релевантних процена.

Формалне процене су саставни део образовања на путу од школе до запошљавања и међу њима се убрајају академски тестови постигнућа, процене интелектуалног функционисања, скале адаптивног понашања, скале о квалитету животних и социјалних вештина, скале самоопредељења, процене стручних вештина и сл.

За разлику од њих, неформалне процене се односе на нестандардизоване методе и могу обухватити разне упитнике, интервјуе, ситуационе процене, процене понашања, као и процене социокултурне средине (Clark, 2007), па се често сматрају најбољим начином за прикупљање података.

Без обзира што процене преузимају главну улогу у побољшању квалитета и ефикасности транзиционих услуга, увек треба имати на уму да добијени подаци морају бити функционално везани за развој, имплементацију и евалуацију плана и програма намењеног ученику. Наравно, врста прикупљених информација требало би да буде директно повезана са типом одлуке која се разматра.

Секундарна транзициона процена способности младих може се поделити у четири главне области, при чему ће процена у свакој области омогућити добијање корисних информација за разумевање друге области. Прикупљањем података из свих области добија се комплетан и добро документован транзициони план за сваког појединца (Timmons et al., 2005):

- *Образовна област*: Обухвата академске перформансе или тестове постигнућа који се користе за мерење образовног напретка; затим тестове когнитивних способности које школе користе за мерење интелектуалних способности и успостављање дијагнозе неуропсихолошких проблема и сметњи у учењу. Тестови интелигенције се најчешће користе за мерење когнитивне способности и вештина појединаца у перцептивној дискриминацији, генерализацији, општем знању, вокабулару, индукцији, разумевању, секвенционирању, препознавању детаља, аналошком резонувању, завршавању по обрасцу, апстрактном резонувању и меморији (Salvia & Ysseldyke, 2004:121).

- *Психолошка област:* Подразумева тестове когнитивних способности који такође укључују неуропсихолошке тестове примењене од стране психолога и могу се користити за идентификацију рехабилитационих програма за особе са повредом мозга, когнитивним оштећењима и сметњама у учењу; потом бихејвиоралне, социјалне и емоционалне процене намењене за идентификацију, успостављање дијагнозе и предлог третмана код поремећаја у понашању, емоционалних проблема, проблема у социјалним вештинама и болестима зависности. Овакве врсте процена спроводе психолози, социјални радници или друге специјално обучене особе, док неке мање формалне процене могу спроводити и наставници или други са одговарајућом стручном подршком.
- *Медицинска област:* У оквиру ове области могу се вршити физичке и функционалне способности у специфичним ситуацијама које се могу подвести и под стручно-професионалним и медицинским аспектом. У стручно-професионалној области процењују се радни капацитети уз помоћ скала које детерминишу индивидуалне способности при обављању одређених послова, затим потреба за коришћењем асистивне технологије и адаптивне опреме, као и за акомодацијом радног места у току обуке или у радном окружењу. У медицинској области врше се процене које утврђују потребу за медицинским интервенцијама, акомодацијама, подршком у независном животу и сл., а често и за утврђивање испуњености услова за посебне васпитнообразовне и професионалне услуге или остваривања права из здравствене и социјалне заштите.
- *Стручно-професионална област:* Ова област укључује добијање информација о професионалним интересовањима, у оквиру којих стручњаци различитих профила (наставници, радни инструктори, професионални саветници и специјалисти других струка) процењују да ли припремни програм обуке кореспондира са интересовањима особе, његовим/њеним циљевима и могућностима доступне обуке и запошљавања; затим се вреднују професионалне склоности и вештине ради утврђивања способности особе,



потенцијала за учење или увежбавања за специфичне послове. Понашање на раду такође може утицати на радне перформансе или на усклађеност са очекивањима послодаваца, па се ова процена врши упоредо са другим проценама које су у вези са радом. Како би се одредили професионални потенцијали и интересовања ради даљег развоја каријере користи се систематски процес процена особе- професионална евалуација. Резултати свеобухватне професионалне евалуације са детаљним стручним профилем и препорукама за планирање, пласман и индивидуални програм захтевају прецизније информације од једноставне процене професионалних склоности и вештина (Dowd, 1993). Ова врста процене спроводи се у симулираним или реалним радним окружењима, коришћењем формалних и неформалних инструмената процене, техника и метода.

Дакле, прикупљање информација подразумева коришћење више метода које се односе на захтеве у вези са учењем и радним окружењем, а на основу којих наставници и остали стручњаци укључени у транзиционо планирање могу обезбедити академску и социјалну подршку и тиме створити погодан амбијент за прелазак из школске у радну средину (Woolsey & Katz, 2008). С обзиром на ограничене могућности запошљавања и животна искуства адолесцената са ЛИО, лимитирано разумевање тржишта рада и стицање квалификације, многим су неопходне смернице како би идентификовали и остварили своје професионалне циљеве.

За потребе нашег истраживања разматраћемо само област процене која су у вези са стручно-професионалним аспектом. Током процеса професионалног оспособљавања транзициона процена би требало да обезбеди мултидимензиони приступ, а информације о академским и функционалним перформансама ученика из овог процеса треба применити приликом израде Индивидуалног транзиционог плана.

## 2.2. Индивидуално транзиционо планирање

Разлике међу ученицима са ЛИО су многобројне, од степена интелектуалног функционисања, узраста на коме им је дијагностикована ИО, почетка рехабилитационог третмана, ставова породице и средине итд. Сваки ученик са ЛИО је јединствен и због тога транзиционо планирање захтева пажљиву анализу и структуриран приступ у креирању индивидуалног транзиционог плана.

Индивидуално транзиционо планирање подразумева креирање програма заснованог на индивидуалним функционалним потенцијалима, потребама и склоностима, чији се циљеви требају постићи током и након школовања (Sitlington, Clark & Kolstoe, 2000).

Као саставни део Индивидуалног образовног плана у коме су наведени транзициони циљеви и услуге намењени ученицима, Индивидуални транзициони план служи као образац за мапирање дугорочних циљева на основу којих су дефинисани годишњи, краткорочни циљеви са задацима и активностима које треба реализовати у одређеном временском року.

Фин и Колер (Finn & Kohler, 2009) наводе да ваљано дефинисан индивидуални транзициони план омогућава подобно припремање ученика са ометеношћу за адултни живот и поседује потенцијал да значајно унапреди исходе после школе који су у вези са професионалном обуком, едукацијом, запошљавањем, учешћем у заједници, становањем, слободним временом/рекреацијом итд. Због тога се транзиционо планирање не сме схватити као један догађај или један састанак, већ као процес који би требало да почне што раније како би омогућио младој особи довољно времена и искуства да развије вештине и разумевање неопходно за несметан и успешан трансфер у одрасло доба.

Промишљено планирање такође обезбеђује да млада особа благовремено и постепено добија потребну подршку, услуге и информације за будуће улоге, одговорности и избор животног стила (Fabian & Dunlop, 2006). У вези са наведеним, доминира став да главни циљ транзиционог планирања мора бити оснаживање

појединаца, које им неће бити потребно само по изласку из школе, већ током целог живота (Szymanski, 1994).

Постоје различита мишљења када је оптимално време за дефинисање транзиционог плана. Ипак, превалентно је гледиште да Индивидуални транзициони план (ИТП) треба бити обухваћен Индивидуалним образовним планом од 16. године, а најкасније годину дана пре пунолетства како би се ученик адекватно припремио за посао који му највише одговара и упознао са својим правима и обавезама које му предстоје (IDEA, 2004).

Прегледом иностране литературе, пронађено је да је ИТП важан јер пружа оквир младим људима са ометеношћу и онима који их подржавају да их сврсисходно припреми за одговарајуће реалне ситуације у будућности. Сем тога, подстиче их да разумеју сами себе, унапреде свој развој, схвате релевантност учења и начин повезивања са циљевима и аспирацијама везаним за живот и рад након професионалног оспособљавања. ИТП им помаже да савладају тешкоће током школовања, а у већини развијених земаља се према подацима из ИТП-а успоставља сарадња са разним агенцијама за подршку особама са ИО. Захваљујући ИТП-у млади са ИО добијају информације о најпотпунијем спектру будућих опција и могућности. У суштини, ИТП је средство за планирање и подршку којим се на кохерентан и координисан начин помаже младим људима и њиховим родитељима у планирању живота после школе (Devlieger & Trach, 1999).

У свим активностима који се планирају током средње школе наглашава се важност одржавања фокуса на запошљавању (Lindstrom et al. 2007). То подразумева интересорну сарадњу и мултидисциплинарни приступ који циљеве ИТП реализује тимски, партнерским односом ученика, његове породице, дефектолога, наставника, послодаваца, сервиса намењеним одраслим особама и осталих интересних чиниоца.

Без обзира што се ученици подржавају да развију и спроводе свој лични план као део одговорности који је идентификован у плану, понекад различите околности (промена аспирација, интересовања, окружења и/или добијање нових информација везаних за будућност итд.) могу утицати на кориговање првобитно донетог плана.

Због тога се потенцира да ИТП мора бити флексибилан документ (Cobb & Alwell, 2009).

Ситлингтон и сарадници (Sitlington et al., 2007) су детаљније описали потребне компоненте ИТП: препоручљиво је да буде спреман две до три године пре но што особа са ИО заврши школовање; да представља неку врсту индивидуалног „портрета” који садржи информације о статусу младе особе, њене жеље и способности; да је ученик власник тог документа чиме се гарантује поверљивост информација; да је фокусиран на транзициона питања у вези запошљавања и будућег живота као одрасле особе; да се узму у обзир животни и радни услови; да младој особи пружи јасну слику о могућностима и плановима за каријеру; да заједно са учеником и породицом обавезно укључи све наставнике и друге спољне сараднике; да обухвати сва средства и методе за оснаживање младих особа; да обезбеди једнаке могућности без обзира на разлике у полу, култури или месту боравка; а да би се све наведено спровело, потребно је да професионалац именован за ту сврху гарантује за његову одрживост.

### 3. СТРУЧНО-ПРОФЕСИОНАЛНА ПРОЦЕНА

Процена у стручно-професионалној области је део ширег конструкта транзиционе процене фокусиране на радни и професионални сегмент, као и на сва питања у вези са каријером. Резултати процене помажу младима да боље разумеју своје вештине и ограничења док успостављају везу између боравка у средњој школи и посла који одговара њиховим интересовањима и способностима (Kortering, Sitlington & Braziel, 2010; LeConte, 2006; Osborne & Zunker, 2006; Rojewski, 2002; Clark, Patton & Moulton, 2000).

Циљ процене у овој области је да помогне ученицима у истраживању професионалних опција, давање препорука за запошљавање у различитим системима, идентификовање образовних и других врста подршке, као и олакшавање транзиционог планирања током преласка из школске у радну средину (Hamilton & Hamilton, 1994; Benz & Halpern, 1993).

Процена у професионалној области представља део стручног вођења процеса и може се користити за одређивање потенцијала особе, садржаја професионалног програма обуке, његовог/њеног плана запошљавања или способности да се прилагоде различитим радним окружењима (Fornes, Rocco & Rosenberg, 2008). Према Међународној организацији рада професионално-стручна процена треба да се фокусира на идентификовање могућности и предности ученика које се могу користити за обуку и разне ситуације током рада, а које би требало упоредити са одрживим захтевима реалног посла и на основу добијених података дати препоруке. За особе са ометеношћу, препоруке такође могу укључити потребу за услугама подршке, асистивном технологијом, акомодацијом послова или потребу за упућивањем у друге области рада у којима ће постићи успех (International Labor Organisation, 2008).

У зависности од перспективе, стручна процена има многе предности. Осим што добијени резултати помажу особама са ИО, помажу наставницима и радним инструкторима да се прилагоде потребама те особе, послодавцима у селекцији

кандидата при запошљавању, док саветницима и стручњацима за запошљавање омогућавају ефикаснији рад са њима.

У најужем смислу, стручна процена се углавном бави усклађивањем способности и вештина неке особе са захтевима посла. Међутим, сем вештина и способности, на успех у послу утичу и многе друге варијабле, тако да већина стручних процена захтева више холистички приступ, јер је познато да код особа са ИО ограничења у једној области могу бити праћена релативно очуваним способностима у некој другој области.

Током процеса професионалног оспособљавања на основу различитих типова процена се обезбеђују прецизне информације о факторима који утичу на успех/неуспех у оспособљавању, запошљавању и касније, свакодневном животу особа са ИО. Потребно је да едукатор омогући особи са ИО да што чешће истражи своје могућности и ограничења, стиче сазнања о уобичајним очекивањима и учи да ефикасно користи стратегију самоевалуације. На основу идентификованих фактора можемо сазнати да ли су баријере у постизању успеха у раду везане за утицај спољашњих чинилаца (нпр. недостатак подршке, неприлагођени наставни планови и програми рада, неадекватан начин излагања наставног садржаја и сл.) или унутрашњих чиниоца (ниско самопоштовање, неадекватне вештине решавања проблема, низак ниво самоефикасности, породична ситуација, животни циљеви и др.).

Један од битних фактора који треба истражити у овом периоду будући да је предуслов за готово сваку интеракцију у животу па тако и за успех у свету рада, односно радној средини јесте социјална компетенција. Током професионалног оспособљавања, социјална компетенција је нераздвојива компонента процене, јер без адекватних социјалних вештина особа може искусити многе невоље у области запошљавања и свакодневним животним активностима.

Све прикупљене информације у оквиру стручне процене помажу наставницима да боље разумеју своје ученике пружајући им увид у њихове склоности, ограничења и неакадемске способности (Osborn & Zunker, 2006). Однос онога што се дешава током

радног и/или професионалног оспособљавања и онога што следи након завршетка школовања у дубокој је спречи са социокултурним идентитетом одређене земље и њеним ставовима према интелектуалној ометености. Услед тога, циљеви у транзиционим планирањима се не могу сматрати универзалним (Rueda et al., 2005), јер је утврђено да се бољи исходи транзиционих планова остварују када се спроводе технике које су културно осетљиве (Fornes, Rocco & Rosenberg, 2008; Leake & Boone, 2007; Trainor, 2007).

Због тога је на наставном особљу, а примарно на дефектологу да генерише врсте процена које ће применљивати током стручне обуке (професионално оспособљавања) ученика са ЛИО како би идентификовао индикаторе радне ефикасности и планирао секундарни транзициони период. У складу са тим, на наредним странама експлициране су области процене коришћене у нашем истраживачком раду.

### **3.1. Радна ефикасност**

У пракси је врло распрострањено коришћење различитих термина којима се означава радна ефикасност. То су радна успешност, радна продуктивност, ефективност рада, производна ефикасност, радни учинак, радна делатност итд. Сем тога, ови појмови се углавном користе за индиректно мерење у одређеним струкама и у складу са истим се ближе одређују.

Велики је број појединачних фактора који утичу на радну ефикасност и тешко да се могу једноставно класификовати. Давнашња подела (Levitov, 1963) издваја три групе фактора од којих зависи успех на послу. То су: мотивациони, квалификациони (оспособљеност и обученост, стечена знања, вештине и радне навике) и индивидуална психофизичка својства (различите способности и особине личности). Касније је утврђено да је успех на послу производ онога што човек може (способности и особине), онога што зна и уме (знање, искуство и вештине), онога што хоће (мотивација, интереси) и услова радне средине (Petz, 1987).

Због тога смо аспекте рада који директно утичу на радну ефикасност процењивали кроз радне способности и вештине, као и кроз социјалне димензије неопходне за функционисање у радној средини.

### **3.1.1. Радна способност**

Радна способност је појам који може имати више значења, тако да не постоји научни ни практични концензус око дефинисања овог појма. Поједини аутори је означавају као биомедицински феномен, други као социоекономски, док је неки посматрају као правну категорију. Као сложен и вишедимензионалан појам укључује бројне компоненте везане за радну активност, личност особе, услове рада и социјални контекст у коме се рад обавља (Чабаркапа, 2008:17). Приликом оцењивања и испитивања радних способности у пракси се најчешће користе термини попут опште радне способности и професионалне радне способности.

Као општа категорија, може се дефинисати као опште психофизичко стање и способност појединца за обављање ма које врсте рада, односно, као способност човека да користећи своје физичке, сензорне и психичке потенцијале обавља посао који се може валоризовати на тржишту рада (Аранђеловић & Јовановић, 2009; Перуничкић, 2007). То значи да постоји безброј профила радне способности и да су сви они одраз односа човека на раду и самог рада. Скакић и Трајановић (2011) радно способном сматрају ону особу чије физичко или психичко здравствено стање омогућава рад, то јест прилагођавање захтевима и утицајима радног места, али без штете по здравље.

У научним круговима највише се цитира концепт радне способности који су представили фински научници (Ilmarinen & Tuomi, 2004), а који описује радну способност као резултат интеракције радника и његовог/њеног рада. Аутори су концепт радне способности графички представили као кућу чији је темељ здравље, затим стручност (знање и вештине), потом вредности које утичу на ставове и мотивацију и као кров куће сам рад који резимира све аспекте рада, радну средину, захтеве радног места и управљање. Уколико се наруши једна „етажа” долази до



неравнотеже, те се у том контексту радна способност мора посматрати холистички и у складу с тим интервенисати. Винд (Wind, 2007) у свом раду интерпретира ову дефиницију као равнотежу између захтева рада и физичких и менталних ресурса особе, апострофирајући значајан удео физичке активности у процесу обављања било ког рада. Иако је широка скала рангирања радне способности, од потенцијалне до актуелне, од латентне до манифестне, од интегралне до промењене, она заузима посебну позицију у свим друштвеним облицима заштите и осигурања, те последњих деценија постаје предмет интересовања како истраживача, тако и шире друштвене јавности (Милановић-Доброта & Радић-Шестић, 2012б).

Када се говори о професионалној радној способности, она се може дефинисати укупним ресурсима човека у односу на захтеве (физичке, менталне и социјалне) радног места, посла који обавља, радног колектива, али и у односу на организациону културу и радну средину. Дакле, не узимају се у обзир само психофизички фактори, већ се укључују и вредносни ставови, радна мотивација, образовање и стручност, као и посебне вештине и особине личности које поседује.

У психофизиолошком смислу може се посматрати као актуелно функционално стање које се изражава у виду непосредне прилагођености и спремности особе за извршавање одређеног посла или радног задатка.

Већина дефиниција истиче да је функционално стање целовит систем свих психофизиолошких процеса и могућности појединца који одређује актуелну радну способност и њене карактеристике у датој ситуацији, на конкретном послу и у одређеном временском периоду. Приликом оцене радне способности у обзир се узимају услови и захтеви рада као објективни фактори, с једне стране, док се са друге стране води рачуна о индивидуалним психофизичким карактеристикама појединца, као што су пол, узраст, искуство, способности, здравствено стање, мотивација, особине личности итд. (Чабаркапа, 2008).

Ипак, ми схватамо радну способност као психофизичку предиспозицију за обављање одређеног занимања, од које у највећој мери зависи радна ефикасност. У складу са тим, сматра се да је процена радних способности особа са ИО процес који

треба да започне у детињству, у циљу мултидимензионалног сагледавања свих чинилаца који утичу на професионалну рехабилитацију, запошљавање и могућности за остваривање самосталне егзистенције (Niles & Haris-Bowlsbey, 2009).

### 3.1.2. Вештине у вези са радом

Постоје две категорије вештина које су од суштинског значаја за позитиван исход запошљавања: радне/професионалне вештине и социјалне вештине.

Врсте *радних/професионалних вештина* потребних за посао су генеричке (опште) и специфичне. Генеричке радне вештине обухватају пакет трансферабилних тј. „преносивих” вештина независних од занимања и области рада, а која доприносе свеукупном раду појединаца кроз унапређење његових капацитета да се самостално прилагоди, учи и ради. Једноставније речено, то су вештине које се могу применити у различитим пословима и организацијама (Greatbatch & Lewis, 2007). Преносиве радне вештине имају више смисла уколико се користе на пословима који захтевају исти или мањи степен вештина, затим на пословима који користе исте или сличне алате и машине, као и на пословима који укључују исте или сличне сировине, производе, процесе или услуге (Weed & Field, 2001:102). Степен у коме се преносиве вештине могу користити варира, од оних занимања који су веома блиски (нпр. занимања која се разликују у степену образовања), преко занимања који припадају истом подручју рада до занимања која нису блиска, али се поједине преносиве вештине могу користити у њима (нпр. самопомоћ, социјално понашање итд).

У нашој средини, ученици са ЛИО се током основног школовања (превасходно у оквиру предмета ОТО), а потом током ЈОР (у оквиру предмета Основе технике рада), кроз разне активности припремају за будуће радно ангажовање. Многбројне активности потпомажу усвајање генеричких вештина које су претече специфичних радних вештина. Предуслови радне спремности и вештина који се стичу у школи су везани за: однос према задацима (одговорност, праћење инструкција, толеранција на критику и сугестије и сл.), мотивацију, радно понашање (спремност, отвореност за различите садржаје, континуитет рада, тачност и сл.) (Глигоровић, 2012). Ипак,

интегрално искуство са радном средином, од уско стручне терминологије до непосредног рада са алатима и машинама, ученици са ЛИО могу доживети током професионалног оспособљавања.

Образовањем и кроз практичну наставу усвајају се специфичне вештине које се разликују зависно од потреба различитих занимања и одређених радних места. Ове вештине су есенцијалне, неопходне вештине потребне за обављање одређеног посла. У свету рада често се означавају као „*hard*” вештине, а поједини аутори их називају „*ono што знаш да радиш*” (Hunt, 2007). Укључују научене вештине и обуку која је у вези са одређеном професијом. Сматрају се опипљивим вештинама које је лако идентификовати, измерити и квантификовати.

У школској и радној средини, поред радних вештина, важну улогу имају и *социјалне вештине*. Посматрају се као сет компетенција које омогућавају деци или адолесцентима да успоставе и одрже социјалне интеракције с другима, буду прихваћени од вршњака и да се успешно и адаптивно носе са ширим социјалним окружењем (Бројчин, Банковић & Јапунца-Милисављевић, 2011).

Свакодневно, адолесценти са ЛИО се сусрећу са широким спектром ситуација препуних изазова које треба да регулишу како би се прилагодили различитим друштвеним контекстима и захтевима. Пожељно је да тада прикажу одговарајуће социјалне вештине у складу са правилима културе како би одржали односе који ће им помоћи да буду независни и успешни. Сматра се да одговарајуће социјалне вештине могу утицати на друштвена прихватања и пријатељства, док су за успех у послу од кључне важности (Chadsey & Beyer, 2001). Често и сами послодавци тврде да су социјалне компетенције младих са ИО важније од радног искуства (Doren et al., 1996; Mellard & Hazel, 1992; према Ruegg, 2003). Литература наводи да су запосленим особама са ИО сем академских и радних вештина везаних за одређено занимање, потребне и професионалне социјалне вештине, које су често од есенцијалног значаја за успех на радном месту (Black, 1996; Elksnin, Elksnin & Sabornie, 1994; Elksnin & Elksnin, 1991 према Elksnin & Elksnin, 2001).

У привреди (на тржишту рада) се ове вештине описују као „*soft*” вештине (Murnane, 1999; Olson, 1997; Murnane & Levy, 1996). Дефинишу се као интерперсоналне, људске или бихејвиоралне вештине неопходне за примену техничких (*hard*) вештина и знања на радном месту (Rainsbury et al., 2002). Оне представљају скуп свих микро социјалних способности и вештина које једна особа може донети на радно место и унапредити обављање посла.

У литератури су идентификоване различите „*soft*” вештине важне за школску средину, али је још увек нејасна класификација која се односи на особе са ИО. Иако није савршена, подела коју су навели Елкснин и Елкснин (Elksnin & Elksnin, 1998) упућује на ближе разумевање. Ове вештине груписане су у шест категорија: *интерперсонално понашање* (склапање пријатељства, упознавање, нуђење и тражење помоћи, давање и прихватање комплимената); *социјалне вештине у вези са вршњацима* (зависне су од узраста и могу да обухватају тражење и добијање информација, сарадњу током рада, разумевање туђих осећања); *социјалне вештине које су у вези са наставницима/радним инструкторима* (повезане су са школским успехом, као што је слушање упутстава, праћење инструкција и обављање задатака); *социјалне вештине у вези са сопственом личношћу* (омогућава особи да процени социјалну ситуацију, изабере одговарајућу вештину и вреднује њену ефикасност, као и контролу љутње, разумевање туђих емоција и суочавање са стресом); *асертивне вештине* (омогућавају ученицима да изразе своје потребе без прибегавања агресивном понашању) и на крају *вештине комуникације* (обухватају конверзацијске вештине као што је наизменично слушање и реаговање на саговорника).

Школа има своја правила и друштвене структуре, које се могу разликовати од правила друштва, тако да се од ученика очекује да временом буду више динамичнији и социјално компетентнији (Goodwin, 1999) како би били радно ефикасни. Литература наводи да неопходно социјално понашање у вези са успехом у раду обухвата: одговарајућу интеракцију са супервизорима и сарадницима, пружање помоћи и разумевање радног окружења, способност особе да се носи са притисцима и стресом због посла, приступ личном изгледу и хигијени (Brady & Rosenberg, 2002),

као и способност да сарађују, прихвата конструктивну критику, управља временом, изражава своју захвалност, праву искреност у складу са културно прихватљивим стандардима (Rosenberg & Brady, 2000). Међутим, у неким околностима особе са ЛИО могу да се понашају непримерено, што је резултат когнитивних, емоционалних и срединских фактора који одређују социјалну реакцију.

Емпиријски радови су утврдили да ученици са ИО често имају емоционалне проблеме, ниско самопоштовање, лоше владање (Pavri, 2001), не могу да се повинују правилима који се захтевају у учионици (Pavri & Luftig, 2000), а због тешкоћа у комуникацији долази до интерперсоналних проблема у односу на склапање пријатељства, рад у групама и самоконтролу (Bender & Wall, 1994; Mellard & Hazel, 1992). Тако на пример, агресивнија деца имају тенденцију да погрешно интерпретирају понашање других, што увећава могућност да одговоре на агресивнији начин (Lochman & Dodge, 1994). Стога би обучавање социјалним вештинама за рад требало да представља једну од централних тачака током професионалног оспособљавања како би им се помогло да постану независни и успешни у будућим животним ситуацијама.

### **3.1.3. Облици процена радних способности и вештина**

За конципирање ИТП од круцијалног значаја су стратегије процена радних способности и вештина особа са ИО. Ове процене се спроводе ради утврђивања функционалних потенцијала и ограничења везаних за ометеност, идентификације психосоцијалних, образовних и социоекономских чинилаца који би могли да, у интеракцији са ометеношћу, утичу на способност за рад и самостални живот. Потенцијали и ограничења особе са ИО се разматрају у контексту развоја и дефинисања одговарајућих професионалних циљева, као и идентификације служби потребних за постизање непосредних и дуготрајних циљева професионалне рехабилитације (Beveridge et al., 2002; Schmitz, 2008; Timmons et al., 2005).

Као један је од највећих изазова са којима се суочавају практичари који помажу младима да ускладе своја интересовања и способности са одговарајућим пословима и

занимањима јесте управо избор адекватних техника процене у планирању професионалног оспособљавања и развоја каријере.

Услед постојања великог броја инструмената који се примењују, Паувр (Power, 2006) све области релевантне за процену радних способности особа са ИО дистрибуира у седам процедуралних категорија: анализа постојећих информација, функционални интервју (анамнеза), опсервација понашања, формално испитивање (тестови), неформално (клиничко) испитивање, скале и упитници и директна опсервација радних способности у симулираним условима и природном окружењу.

Приликом оцене радне способности, у обзир се узимају услови и захтеви рада као објективни фактори, док се с друге стране води рачуна о индивидуалним психофизичким карактеристикама појединца. Ови субјективни и објективни чиниоци у међусобној интеракцији делују на радну способност, која се може посматрати и као сложено функционално стање човековог организма, од кога у највећој мери зависи радна ефикасност (Чабаркапа, 2008:30).

Резултати функционалних процена усмерени су на добијање релевантних информација о потенцијалима особе, као и на процене различитих фактора или ситуација које ометају остваривање професионалних циљева. Функционална процена радних способности, склоности и вештина могу се спроводити у симулираним радним условима, као ситуациона процена, или у природном радном окружењу. Циљеви процене у природном радном окружењу су идентификација било које препреке која би могла да утиче на обуку и оспособљавање, препознавање функционалних ограничења и њихов однос са идентификованим препрекама, као и идентификација функционалних могућности којима би се могле превазићи препреке (Sabornie et al., 2005). Пре свега, опсервира се извођење посла и интеракција са сарадницима и надређенима током реалних радних активности, као и коришћење компензаторних стратегија у одређеним ситуацијама током обављања посла. Међутим, процена особа са ИО у природном радном окружењу може довести до инхибиције типичног понашања и радних активности због сазнања да их неко

процењује. Због тога се чешће користи структурирани модел играња улога реалних животних активности, односно симулација радних активности.

Један облик процене је *Модел радног узорка*. То је метод процене појединих специфичних радних вештина за одређени посао, током чије примене особа демонстрира своју компетенцију у ситуацијама које су еквивалентне радним задацима под стандардизованим и реалним условима (Smith, 1991). Ангажовањем у таквим задацима, индивидуално се оцењују способности особе да заврши задатке у односу на норму. Кроз директно искуство, појединац се суочава са сопственим способностима и вештинама у вези са задатком. Оцењивач је у стању да, кроз посматрање и поређење са нормама (нпр. број производних јединица, обављених задатака и радних операција) направи одређену процену и донесе суд о способностима особе. Поред комерцијално развијених асортимана производа постоји могућност да радни инструктори, на локалном нивоу, дизајнирају прилагођене радне узорке за конкретне радне задатке или послове.

Иако носи одређене предности, као што су искуство уживања у раду са правим материјалима и алатима, недостатак је ограничена валидност и поузданост доступних података. Већ крајем шездесетих и почетком седамдесетих година, истраживачи су писали о неуспеху нормираних мерних поступака у предвиђању стручних (и других рехабилитационих исхода) за особе са ИО (Butler & Browning, 1974; Gold, 1973; Cobb, 1972; Wolfensburger, 1967), а недостатак емпиријске предиктивне валидности бележен је и наредних година (Agran & Morgan, 1991; Browning & Irvin, 1981; Frey, 1984; Halpern et al., 1982; Irvin & Halpern, 1979; Menchetti & Rusch, 1988). Пошто се процењују специфичне способности за обављање специфичних радних задатака, то захтева широк спектар радних узорака и због тога се овај метод чини скупим и често неизводљивим. Без обзира што је последњих година, ова метода критикована због потенцијалне злоупотребе при скринингу особа са ометеношћу, употреба методе радног узорка још увек има своју вредност, нарочито валидност због врло блиског односа са задацима реалног посла (Lee et al., 2008).

У нашој земљи, ова врста процене није остварива у потпуности, превасходно због финансијских разлога, али се може применити у комбинацији са другим обликом процене која испуњава услове за ефикасност. То је *Ситуациона процена* која се сматра најприкладнијом за особе са ИО.

Ова врста процене подразумева да се процена радне ефикасности врши постављањем особе у реалне радне ситуације са реалним радним захтевима. Да би ситуациона процена била ефикасна неопходно је да се обезбеди адекватно радно место, супервизија, као и начин прикупљања информација. Ситуациона процена се најчешће примењује у рехабилитационим установама које имају радионице и обично се користи за процену понашања на раду, радну толеранцију, способност особе да прати упутства, да ради са другима, итд., али, може се користити и за процену специфичних радних способности и вештина. Препоручљиво је да се одвија у два дела. У првом делу оцењује се способност ученика да извршава послове на почетном нивоу, а оцењивање је засновано на интересовањима и способностима. Други део ситуационе процене подразумева боравак особе са ИО у реалној радној средини. На тај начин се омогућава процењивачу да прикупи шири спектар информација. Поред података о учениковим радним вештинама, долази се и до информација о областима рада које директно не утичу на сам процес рада, али су у посредној вези. То се пре свега односи на способности ученика да успоставе интеракцију са осталим учесницима у раду (вршњацима-колегама, супервизорима и клијентима), затим начин на који користе слободно време-паузе током рада, организују транспорт и друго (Глигоровић & Радић-Шестић, 2011б).

У нашим условима, ово подразумева да се ситуациона процена спроводи у опремљеним школским радионицама (полуотвореног типа), чији се приступ фокусира на процену и прикупљање информација о радним вештинама и адаптивном радном понашању. Ефикасности ове процене у одређивању способности особе да обавља посао допринеће координација са конкретном анализом радног места. Наиме, захтеви за обављањем одређеног посла који су наведени у контролној листи компарирају се са перформансама ученика са ИО на радној позицији која се прати. Кључну улогу у процењивању има особа која обавља процену, тако да је неопходно



да одлично познаје све аспекте занимања, али и карактеристике особа које се процењују (Глигоровић & Радић-Шестић, 2011б).

Резултати ситуационе процене не могу у потпуности предвидети успех у послу, али често могу указати које се радне вештине требају развијати, које се увежбавати или усавршавати како би се повећала њихова компетентност и продуктивност. Сем тога, на основу ситуационе процене формулишу се препоруке у области функционалних ограничења током извођења радних задатака, реструктурирања или акомодације радног места и потребних служби подршке (Sitlington et al., 2007; Sitlington & Clark, 2005). Према томе, ситуациона процена пружа реалну могућност излагања различитим радним срединама као и увид у спремност особе за рад што обезбеђује доношење реалног мишљења особе и породице о одговарајућем занимању, а може послужити и за проширивање знања особе о различитим могућностима радног ангажовања (Глигоровић & Радић-Шестић, 2011б).

### **3.2. Примена концепта самоефикасности код особа са лаком интелектуалном ометеношћу**

Алберт Бандура је 70-их година XX века креирао концепт самоефикасности (*self-efficacy*) одредивши га као уверење особе о властитим способностима организовања и извршавања одређених акција потребних да би се остварио жељени циљ (нпр. савладало одређеног градива, одговорило на задатак и сл.).

Према Бандуриној теорији самоефикасности (Bandura, 1977, 1997) особе поседују личне капацитете који им помажу у остваривању контроле над мислима, осећањима, мотивацијом и акцијама, тако да је субјективни доживљај персоналне компетенције у реализацији одређених циљева важнији од објективних знања и вештина. Услед такве поставке, самоефикасност се не процењује као особина личности већ као уверење о сопственим могућностима да се координирају знања и способности, како би се остварили жељени циљеви у одређеним областима и околностима (Snyder & Lopez, 2007; Maddux, 2002). Једино мере самоефикасности које су тачно прилагођене и уско ограничене на специфичну, ситуациону процену сопствене ефикасности у процењиваном подручје функционисања могу дати прецизну предикцију људског

понашања (Bandura, 1977). Ипак, истиче се да је свако уверење веома осетљиво на варијације у ситуацијама и задацима, тако да промене у њима преобликују и усмеравају правац деловања који ће генерисати резултате у виду позитивних или негативних ефеката.

У складу са тим, теорија самоефикасности заговара реципрочни каузалитет у коме се понашање и мотивација особе холистички посматрају као резултат динамичке интеракције три типа фактора (*Triadic Reciprocal Determinism model*, Wood & Bandura, 1989). То су: лични фактори (когнитивни, емоционални и биолошки), фактори околине и фактори понашања, који имају међусобно интерактивни утицај. Отуда је важно да се код испитивања исхода самоефикасности обрати пажња на контекстуалне факторе, као и да се у анализи резултата разматрају и остале варијабле, као што су: пол, тип животног аранжмана, национална припадност, социоекономски статус, академске способности итд.

Резултати истраживања указују да самоефикасност функционише као мултистепен и вишедимензионални сет уверења, при чему се сваки разликује по а) *нивоу* (интензитет самоефикасности односи се на број „корака“ у понашању за које особа мисли да их може успешно остварити), б) *снази* (степен уверења, односно сигурност особе да може успешно реализовати одређена понашање) и в) *опитности* (искуства личних успеха или неуспеха која утичу на самоефикасност у специфичним ситуацијама, а која се могу генерализовати).

### **3.2.1. Развој самоефикасности**

Самоефикасност није наследна особина већ њен развој почиње у детињству и богаћењем искуства напредује током времена (Maddux, 2002). Бандура (Bandura, 2006) истиче да очекиване и претпостављене психосоцијалне промене у одређеним развојним фазама не морају нужно да се јаве у животу сваке особе, јер су животни и развојни путеви другачији и људи се на различите начине суочавају са бројним изазовима и могућностима на том путу (Ђерић, Ђевић & Гутвајн, 2012).

Литература најчешће наводи четири примарна извора информација на којима се базира лична ефикасност:

- *Лично искуство* – сматра се најважнијим извором информације према којој аутентично искуство успеха подиже веру у сопствену ефикасност, а неуспех је умањује (Saks, 1995; Silver, Gist & Mitchell, 1995; Gist & Mitchell, 1992). Ако неко добро извршава задатак током обуке у једној области, веће су шансе да ће се осећати сигурније и имати више вере у своје способности приликом обуке у некој другој, па ће бити и више мотивисан да се труди. Супротно томе, уколико је прво доживео неуспех, његова самоефикасност ће бити смањена током рада у другој области (Bandura, 1977).
- *Посредно искуство (моделовање по узору)* – искуства других људи, која омогућавају учење, с једне стране и компарацију својих и туђих способности са особама сличних или истих способности, с друге стране, по моделу „*ако (не)могу други, (не)могу и ја*“. Социјални модели играју изузетно важну улогу у развоју самоефикасности, посебно када ученици нису сигурни у своје способности или имају врло мало искуства у школским задацима (Usher & Rajares, 2008). Ипак, моделовање може и да пољуља поверење посматрача, нарочито када модел не успева у задатку који је перципирао као лак за савладавање. Истраживачи су такође, предложили да модели преузму утицајнију улогу током транзиционих периода, када су млади отворенији за социјално компаративне информације (Eccles, Midgley & Adler, 1984), односно, у периоду адолесценције када је вршњачки утицај најјачи.
- *Вербална персуазија (социјално убеђивање)* – сматра се да особа може бити стимулирана путем охрабрења („*ти то можеш*“, „*веруј у себе*“ и сл.), подстицајних инструкција за улагање додатног напора у остваривању задатака, што ће повратно утицати на унапређивање вештина и самоперцепција о ефикасности. Међутим, успех је завистан и од ауторитета извора стимулације (родитељ, наставник, вршњак и други), његове атрактивности или поверења које појединац има у њега. Иако су вербална

уверења мање делотворна, она су веома заступљена у пракси због своје једноставности и доступности (Redmond, 2010).

- *Психофизиолошко стање* – стања пријатности у ситуацијама када особа реализује жељену активност учврстиће осећај сигурности, док се непријатна стања (узнемиреност, анксиозност, знојење дланова, лупање срца) у околностима када се извршава активност везују за осећај мање компетентности. Негативна физиолошка стања могу више преовлађавати у периодима када ученик прелази у наредне етапе школовања у којима се мења и устаљена школска рутина. Промена процедура нормативног оцењивања у средњој школи често резултира и упоређивањем способности ученика, које, када се повежу са променама (нпр. повећани обим домаћих задатака и смањена интеракција наставника и ученика) може изазвати већи ниво анксиозности према школским задацима (Eccles, Midgley & Adler, 1984).

### **3.2.2. Самоефикасност и саморегулација учења**

Као кључни фактор школског успеха показала се самоефикасност у самоорганизовању, односно саморегулацији учења (Carpaga et al., 2008, Rajares & Valiante, 2002). Са теоријског становишта, саморегулација је проактиван процес којим појединци доследно организују и управљају својим мислима, осећањима, понашањем и окружењем како би остварили академске циљеве (Voeckaerts & Corno, 2005; Zimmerman, 2000). Дефинише се као самогенерисање мисли, осећања и понашања који се планирају и циклично адаптирају на основу повратних информација о претходним постигнућима у постављеним циљевима (Zimmerman, 1998).

Према теорији самоефикасности сматра се да свака особа поседује капацитет за контролу над својим животом и срединским варијаблама, односно могућност регулације и саморегулације одређених интрапсихичких и интерпсихичких ресурса. То је разлог због чега саморегулација није могућа без процене самоефикасности.

Четири основне врсте медијаторског процеса преко којих самоефикасност регулише понашање су: а) *когнитивни процеси* – постављање личних циљева, организовање и коришћење вештина, успостављање контроле над догађајима, обликовање очекиваних ситуација, селекција опција при решавању проблема, предвиђање догађаја, учење и доношење одлука; б) *мотивациони процеси* – приписивање позитивне каузалности, очекивања у вези са резултатима и циљевима или личним стандардима, што подразумева да се мотивација повећава уколико је особа уверенија да може остварити своје циљеве; в) *афективни процеси* – детерминишу опажање, интерпретацију и реаговање на потенцијалне опасности и препреке током реализације активности; г) *селективни процеси* – особе изражавају тенденцију ка избегавању активности, интеракција и окружења за које се сматрају некомпетентним, те на тај начин самоефикасност утиче на изборе који се праве током живота (Bandura, 1995).

Да би ученик могао да регулише своје понашање у складу са стратегијом која га може довести до циља, неопходно је да вреднује властите способности за остваривање циља (самоефикасност). Стога је учеников избор циљева важан детерминатор саморегулације учења (Loyens, Magda & Rikers, 2008).

Како би се остварио постављени циљ, у процес саморегулације укључене су три интерактивне компоненте (Bembenutty, 2011; Bandura, 1986, 1997). Прва компонента су *циљеви* који имају директну функцију јер помажу да усмеримо наше акције, мисли, емоције и остваримо жељене резултате. Такође, кроз циљеве се усвајају лични стандарди и процењује понашање према њима. Следећа компонента су *самоевалуационе реакције на учинак*, односно уверење о напретку који се постиже или не према задатим циљевима, а које детерминише емотивне реакције (позивно или негативно) током обављања конкретне активности, чиме се побољшава или нарушава саморегулација. И на крају су *уверења о самоефикасности* која на неколико начина утичу на саморегулацију: већа самоефикасност у постигнућима из одређене области утицаће да и циљеви који се постављају у тој области буду већи; посредством самоефикасности одабраће се активности и радње које ће олакшати остваривање

циља, а уколико је особа убеђена у своју ефикасност, биће релативно резистентна на губитак контроле која може настати услед тешкоћа и неуспеха, те ће истрајати у реализацији жељених циљева, а потом ће, остварени успех увећати осећај ефикасности. У суштини, уверење да је циљ достижан и тешкоће на његовом путу савладиве, утиче на истрајност и улагање труда (Usher & Pajares, 2008). Супротно томе, ако се млади не осећају способним у остваривању потребних саморегулаторних вештина и стратегија, када се суоче са препреком у учења, мало је вероватно да ће започето и завршити (Pajares & Urdan, 2006).

Многе студије говоре о „попуштању“ у учењу и смањењу академске и саморегулаторне самоефикасности током адолесценције, управо у периоду када постигнућа у стручно-професионалним и академским способностима имплицирају успех даљег тока школовања и рада. У лонгитудиналној студији потврђено је да млади прогресивно смањују своју самоефикасност у учењу како напредују из нижих у више разреде (Saraga et al., 2008), док са преласком у средњу школу, успех слаби а уверења о самоефикасности се додатно компликују са повећањем тежине академског рада (Wigfield, Eccles & Pintrich, 1996). Због тога је истраживање академске саморегулаторне ефикасности током адолесценције веома значајно, јер не одређује само успех у школи, већ и даљи правац у животу.

Без обзира што самоефикасност није једна диспозиција већ је формирана мултидимензионално и разликује се према области функционисања (Zimmerman, 2000), ипак постоји потреба да се разуме људско понашање, мотивација и уопште искуство из школе. Превасходно због погледа на улогу коју образовање има у њиховим животима, односно, због начина на који ће деловати на учење у радној средини. Сходно томе, важно је да се током средњошколског периода ученици оснаже и да им се помогне у позитивном развоју самоефикасности која ће временом појачати мотивацију, напор и истрајност у реализацији многих задатака.

Будући да су у академским круговима неопходне специфичне вештине у овладавању тешким задацима, то може представљати проблем код адолесцената са ЛИО. Неке студије тешкоће стицања академских знања код деце са ЛИО доводе у везу

са смањеном способношћу стварања сопствених стратегија и применом неодговарајућих и нефлексибилних стратегија упамћивања, или решавања проблема (Глигоровић, 2010; Глигоровић & Буха-Ђуровић, 2010). Пошто не могу развити вештине самоуправљања без помоћи наставника, родитеља и вршњака (Vieillevoye & Nader-Grosbois, 2008) неопходно је обезбедити им додатну помоћ у давању инструкција како да когнитивно обраде изворе самоефикасности (Klassen, 2010).

Узимајући у обзир да се током секундарног транзиционог периода редовно процењују знања и вештине ученика разним формалним и неформалним методама, област саморегулаторне ефикасности може бити позитивно вреднована. Шанк и Ашер (Schunk & Usher, 2011) предлажу редовне процене од стране наставника чија су питања прилагођена особи и ситуацији (нпр. Колико си сигуран да ћеш домаћи задатак завршити на време? Колико си сигуран да код куће можеш организовати своје време и простор за учење, а да те нико не омета?). Одговори ће обезбедити корисне информације које наставницима омогућавају да циљано интервенишу у изградњи способности саморегулације учења и самоефикасности.

### **3.2.3. Утицај самоефикасности на академска и радна постигнућа**

Од када је Бандура први пут представио систем самоефикасности (1977) истраживања су потврдила да уверење које особа има о сопственим могућностима да оствари изабрани циљ снажно утиче на постигнућа у различитим областима живота. Важност самоефикасности видљива је из низа истраживања која показују да уверења о самоефикасности предвиђају нечији степен мотивације, истрајност у остваривању жеља и циљева, количину уложеног труда у извршење неког задатка, количину упорности у лаганим и тешким ситуацијама, те смер атрибуирања успеха, односно неуспеха (Desivilya & Eizen, 2005).

Иако се самоефикасност може процењивати у широком спектру активности или само једној области, подаци се могу разликовати зависно од ситуација према којима је усмерено понашање. Процене повезане са облашћу деловања, ситуационим контекстом и социјалним аспектом указују на образац и степен општости опажене

самоефикасности. Нека уверења о самоефикасности су важнија од осталих, док је фундаментално оно уверење око кога особе структуришу своје животе. Претпостављамо да је током средњошколског периода, за ученике са ЛИО, али и њихове породице, размишљање у правцу успешног професионалног оспособљавања и запошљавања. У правцу квалитетнијег планирања преласка из школске у радну средину сматрамо важним све информације о опаженој самоефикасности које можемо добити од ове групе ученика, а у вези са одређеним аспектима академских и ваннаставних активности током професионалног оспособљавања.

Уверења о академском успеху посебно су критична управо током адолесцентног периода. Тада се дешава развојни помак који је емоционално комплексан, што се приписује мноштву фактора, од хормонских промена, преко растуће свести о социјалном и академском супарништву (Eccles et al., 1993). Такође долази до лоше компатибилности између адолесцената и школске средине (Klassen, 2010) што може утицати на лошу процену сопствених способности.

Неке студије показују да контролишућа окружења (на пример, ауторитарност појединих наставника и строго структурисан распоред у учионици) могу код ученика редуковати осећај личне аутономије и унутрашње мотивације, те довести до „попуштања” у учењу и негативнијег става према школи (Weinert & Helmke, 1995; Enzle & Anderson, 1993; према Flowerday & Schraw, 2000). Пасторели и сарадници (Pastorelli et al., 2001) су утврдили да у ауторитарним системима образовања ученици процењују себе као мање ефикасне за самостално учење (Carraja et al., 2008).

Поред тога, током адолесценције се повећава свест о мишљењима и релативним способностима других (Richman, Hope & Mihalas, 2010) и ученици могу имати реалистичнија самоопажања академских вештина (Harter, 1999; Stipek, 1998). Ранија истраживања су потврдила утицај самоефикасности деце и адолесцената на њихова академска постигнућа (Bandura et al., 1996; Pajares, 1996; Schunk, 1995; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992), професионалне аспирације (Bandura et al., 2001), просоцијално понашање (Bandura et al., 2003) и сл.

Као што се примећује, улога самоефикасности у учењу је детаљно проучавана међу младима типичног развоја (Pajares & Urdan, 2006), док су тек новије студије



(нпр. Baird et al., 2009; Lackaye et al., 2006) откриле да ученици са ИО имају нижа уверења о академској и друштвеној самоефикасности.

Узимајући у обзир изворе на којима се базира самоефикасност, конкретно предходна искуства, а која су углавном неуспешна код ученика са ИО, изненађујући су недоследни ранији емпиријски налази. У неким је доказана ниска академска самоефикасност (Hampton, 1998; Baum & Owen, 1988; Gresham, Evans, & Elliott, 1988), у другим нису пронађене разлике са типичним вршњацима (Pintrich, Anderman & Klobucar, 1994; Graham, Schwartz & MacArthur, 1993), док су неке студије извештавале о повишеној академској самоефикасности (Klassen, 2002; Graham et al., 1992; Graham & Harris, 1989).

Сувише висок ниво самоефикасности понекад може довести до деградације у обављању појединих задатака, зато што ствара лажан осећај способности, те се услед претераног убеђења ангажују погрешне стратегије, праве се грешке, одбија се преузимање одговорности за грешке и одбацују се корективне повратне информације (Clark, 2001). Сматра се да лоше процене могу настати и услед погрешне анализе сложености радних захтева или лимитиране самоспознаје реалне компетенције. Због тога се препоручује да се у истраживањима више пажње посвети објашњењу како се стварају евентуалне неподударности између самоефикасности, с једне стране, и знања и вештина неопходних за обављање задатака, с друге, и како помоћи младима са нижим компетенцијама и неадекватним радним навикама (Tsang et al., 2012).

Примена самоефикасности на пољу изучавања каријере први пут се помиње у радовима Хакета и Беца (Hackett & Betz, 1981, према Betz & Taylor, 2006). У тадашњем контексту, дефинише се као степен уверења појединца да може успешно обавити задатке релевантне за доношење каријерних одлука (Taylor & Betz, 1983). Касније је развијена Социјално когнитивна теорија каријере (*The Social Cognitive Career Theory*, Lent, Brown & Hackett, 1996) која пружа оквир развоја каријере, објашњавајући међусобни утицај образовних и професионалних интересовања, опција везаних за каријеру и радну ефикасност. Ова теорија наглашава однос самоефикасности и веза са осталим варијаблима у индивидуалном социо-контекстуалном окружењу, као што су пол, породица, култура, друштвене и

политичке компоненте. Након тога, добијање информација о опаженој самоефикасности особа са ометеношћу идентификоване су као интегрални део свеобухватне процене у професионалном оспособљавању (Klein, Wheaton & Wilson, 1997), док теорија самоефикасности бива предложена као сврсисходан оквир професионалног саветовања особа са ометеношћу (Conyers, Enright & Strauser, 1998).

Основне информације о примењивости Теорије самоефикасности у раду са средњошколцима са ИО пружили су Панагос и Дубуа (Panagos & DuBois, 2000). Они су установили да су резултати о самоефикасности бољи предиктор професионалних интересовања него што су измерене способности, као и да једино психофизиолошка стања тј. емоционална побуђеност није подржана од четири позната извора развоја самоефикасности. Сем тога, пронађени су извесни докази да ситуационе (радне) процене пружају једну врсту симулираног доживљаја успеха који може допринети повећању опажене самоефикасности у вези са радом код одраслих особа са ометеношћу (Scroggin et al., 1999).

Са друге стране, поједини аутори (Lindley, 2006), сматрају да је примена концепта самоефикасности код особа са ЛИО ограничена при истраживању различитих професионалних области због изолованог образовног окружења, дискриминације или дужег временског лечења, што заузврат може лимитирати њихове доживљаје успеха, као примарног извора у развоју самоефикасности.

Упркос таквим ставовима, слободно можемо рећи да је данас Теорија самоефикасности присутна у свим радним окружењима. Од тога како се неко осећа након обављеног радног задатка, да ли је добио позитивну или негативну повратну информацију од свог претпостављеног и слично, у великој мери се може одредити самопоуздање при реализацији следећег задатка.

Генерално, студије које су истраживале утицај самоефикасности у радном окружењу, доказале су да са повећањем самопоштовања и самоефикасности особа снажније прихвата радне циљеве и постиже виши ниво продуктивности (Early, 1986); да ће запослени боље извршавати задатке за чије обављање се осећају способним (Barling & Beattie, 1983), да ће истрајати у радним задацима упркос недаћама (Lent, Brown & Larkin, 1987), да ће се ефикасније изборити са променама током рада (Hill,

Smith & Mann, 1987), да напредују чешће и боље од особа са ниском самоефикасношћу (Mitchell et al., 1994), да раде напорније и истрајније, док особе са мањом самоефикасношћу чешће дају отказе на послу (Bandura, 1986) итд.

### **3.3. Примена концепта самопоштовања код особа са лаком интелектуалном ометеношћу**

Теоријски приступи селф концепту су многобројни и различите дефиниције наглашавају специфичне елементе његовог развоја или улоге у развоју и животу појединца. Оно што им је заједничко јесте схватање да је селф-концепт субјективни феномен, продукт социјалне интеракције и да утиче на мишљења, осећања и понашања особе у односу на остале искуствене објекте (Rosenberg & Kaplan, 1982, према Havelka, 2001).

Будући да особа на основу доживљаја властитог функционисања у појединим доменима гради општу слику тј. доживљај властите личности, могу се разликовати описна и вредносна димензија појма о себи. Описну димензију појма о себи чине уверења особе о властитим особинама, док самопоштовање представља евалуативну димензију селф-концепта (Опачић, 1995), односно начин на који вреднујемо себе.

#### **3.3.1. Појам самопоштовања**

У литератури се наводе бројне дефиниције самопоштовања, зависно од теоријског полазишта, коришћених мерних инструмената, начина испитивања, испитаника итд. Вилијам Џејмс (William James) је 1890. год први увео конструкт самопоштовања дефинишући га као однос компетентности и аспирација, у свим подручјима живота, од оног што јесмо до оног што радимо. Изражено кроз однос амбиција и постигнутих резултата произилази да самопоштовање расте са повећањем успешности особе и са смањењем њених амбиција. Након тога многи научници су изнели своја схватања појма самопоштовања.

Кулијева (Cooley, 1902) идеја о самопоштовању заснована је на симболичким интеракцијама са другима на основу чијих мишљења откривамо ко смо и шта смо. Једноставније речено, он сматра да мишљење о себи градимо на основу слике који други имају о нама.

Према Маслову (Maslow, 1943) потреба за самопоштовањем заузима четврто место у хијерархијској организацији мотива и потреба према приоритету задовољења, и подељена је у два типа: потреба за поштовањем самога себе и потреба за поштовањем од стране других људи.

Куперсмит (Coopersmith, 1967) под појмом самопоштовање подразумева степен уверења појединца у властиту способност, важност, успешност или вредност.

Најједноставнија дефиниција самопоштовања јесте свест о властитој вредности (Harter, 1999), односно евалуативни став који особе имају о себи. Сходно томе, самопоштовање се заснива на објективним информацијама о себи и субјективних евалуација тих информација, а компетенција је суштинска димензија самопоштовања (Kavussanu & Harnisch, 2000).

Поједини аутори (Sonstroem & Morgan, 1989, према Gotwals, Dunn & Wayment, 2003) сматрају да је глобално самопоштовање примарно одређено нивоом перципиране компетенције (власт и контрола над собом и околином, која је под утицајем нивоа процењене самоефикасности) и самоприхватања (поштовање које особа осећа према себи, упркос признатим грешкама). Као став о себи самопоштовање се заснива на личним уверењима у вези са вештинама, способностима, друштвеним односима, као и будућим резултатима (Heatheron & Wyland, 2003).

Једна од најпознатијих дефиниција самопоштовања је Розенбергова (Rosenberg, 1979). Овај аутор дефинише самопоштовање као скуп мисли и осећања о сопственој вредности и значају, односно као глобални став (позитиван или негативан) који особа има према себи као о целокупној личности. Заступа гледиште да је самопоштовање једнодимензионално по својој природи, те претпоставља постојање глобалног самопоштовања. Према његовој концепцији, самопоштовање није једноставан збир вредновања властитог функционисања у различитим доменама, већ различити

домени доприносе изградњи општег самопоштовања зависно од важности коју за особу имају поједини животни аспекти. Он је преузео интегрисани приступ у концептуализацији самопоштовања, укључујући когнитивне и бихејвиоралне, као и афективне и евалуативне аспекте селфа (Blascovich & Tomaka, 1991). Међу многобројним скалама за процену самопоштовања, Розенбергова скала самопоштовања (Rosenberg, 1965) је и даље најчешће коришћена. Делимичну популарност дугује чињеници да је формирана од десет врло једноставних ајтема и испитанику је потребно свега минут, два да је заврши. Виши скорови добијених вредности на овој скали указују на виши ниво општег самопоштовања и супротно.

Резултати многих истраживања указују да особа високог самопоштовања себе уважава, цени, у стању је да се ефикасно носи са изазовима и негативним повратним информацијама, сматра се вредном и уопштено има позитивно мишљење о себи. Преовладава мишљење да су такве особе психички срећније и здравије (Branden, 1994), да формирају здраве социјалне односе (Neyer & Asendorpf, 2001; Murray, Holmes, & Griffin, 2000; Leary et al., 1995), да су професионално успешније (Judge & Bono, 2001; Elliott, 1996), поседују стабилније саморегулаторне вештине (Greenberg et al., 1999; Heatherton, Herman & Polivy, 1991; Musser & Browne, 1991) итд.

За разлику од њих, особа ниског самопоштовања себе обично не прихвата, подцењује се и има негативно мишљење о себи. У Енциклопедији људског понашања (Encyclopedia of Human Behavior, 1994) детаљније се наводи да особе са ниским самопоштовањем: имају неповезана и недоследна знања о себи (тенденцију да буду неконзистентне, контрадикторне, несигурне и неодлучне); желе одобравање других иако често не очекују успех, па на похвале могу реаговати скептично; због ниског самопоштовања теже се суочавају са стресом тако да могу бити рањивије, избегавају ризичне ситуације које би их могле довести до неуспеха, амбиције су им усмерене на ствари у којима се осећају сигурно и које им добро иду; поседују неки степен унутрашњег мотивацијског конфликта (желе да успеју, али на успех реагују помешаним осећањима нарочито уколико тај успех морају поновити).

### 3.3.2. Развој самопоштовања

Постоје многе теорије о развоју самопоштовања. Џејмс (James, 1890) је тврдио да се самопоштовање развија из акумулације искуства у којима су особе прекорачиле своје очекиване циљеве у неким важним димензијама, сматрајући да је опште правило да је самопоштовања еквивалентно успеху.

Куперсмит (Coopersmith, 1967) наглашава да атмосфера у родитељском дому као и непосредна социјална околина имају кључну улогу у развоју самопоштовања којој доприносе четири фактора: 1) количина поштовања, прихватања и бриге коју дете добија од значајних особа из своје околине (првенствено од родитеља), 2) претходни доживљаји успеха и неуспеха, укључујући статус и социјалну позицију коју је особа постигла, 3) вредности и тежње према којима се искуства интерпретирају и мењају, 4) способност и начин одбране самопоштовања од властитих неуспеха и напада других.

Међутим, не постоји истраживање које би показало да се рађамо с истим потенцијалом за развој самопоштовања, али је сигурно да на развој самопоштовања утичу когнитивни и афективни процеси, као и интеракције са другима (родитељи, васпитачи, наставници, рођаци, пријатељи и вршњаци).

Утицај друштвеног окружења на развој појма о себи одвија се и кроз процес социјалног поређења (Festinger, 1954). Особе формирају процену о властитој успешности у појединим областима кроз поређење са себи сличним особама. Такође, остваривање циљева које је особа сама себи поставила, или су пред њу постављени од других особа, представља критеријум на основу којих особе граде слику властите успешности (Стојковић и сар., 2011). Према томе, самопоштовање, баш као и самоефикасност, не може се научити, већ се стиче кроз живот.

Литература потврђује да су се као утицајни фактори на дечије самопоштовање показали родитељска топлина и прихватање, иако постоји могућност да је показано веће самопоштовање деце утицало на показану топлину и прихватање од стране родитеља (Kernis, Brown & Brody, 2000; Killeen, 1993; Felson & Zielinski, 1989; Gecas & Schwalbe, 1986).

Неколико студија је пронашло везу између високог самопоштовања мајке са високим самопоштовањем код деце (нпр: Kernis, Brown & Brody, 2000; Varuch, 1976; Coopersmith, 1967), као и да деца са вишим нивоом самопоштовања имају много ближи однос са својим родитељима него деца са нижим самопоштовањем (Kernis, Brown & Brody, 2000; Gecas & Schwalbe, 1986; Coopersmith, 1967), а било је и студија које нису пронашле ниједну конекцију између родитељског и дечјег самопоштовања (Morvitz & Motta, 1992).

У истраживањима самопоштовања код млађе деце, у глобалу је примећено позитивно самопоштовање (Robins et al., 2002) које са кретањем кроз основну школу има тенденцију пада (Eccles et al., 1993; Stipek & Tannatt, 1984). Сагласно томе, новија сазнања упућују да у раној адолесценцији нема разлике између утицаја родитеља и вршњака на формирање појма о себи, док је у каснијој адолесценцији израженији утицај вршњака. (Јоксимовић & Јањетовић, 2008).

За разлику од процена у млађем узрасту које су везане за конкретне активности и непосредну стварност, током адолесценције самопроцене постају апстрактније и општије и у њима учествују и догађаји из прошлости као и антиципација будућих. Услед когнитивног развоја долази до повећане свести о себи, о властитим особинама и ставовима које други имају о нама што може резултирати нестабилношћу селфа и сниженим самопоштовањем (Lacković-Grgin, 1994).

Досадашња истраживања о развоју самопоштовања код адолесцената, изнела су недоследне резултате. Неколико студија је пријавило пораст самопоштовање у адолесценцији (Huang, 2010; Pullmann, Allik, & Realo, 2009; Twenge & Campbell, 2001; Roeser & Eccles, 1998; Mullis, Mullis & Normandin, 1992; Labouvie et al., 1990; Cairns et al., 1990; O'Malley & Bachman, 1983; McCarthy & Hoge, 1982; Prawat, Jones, & Hampton, 1979), друге студије су извештавале да се самопоштовање током адолесценције не мења (Young & Mroczek, 2003; Chubb, Fertman, & Ross, 1997) или да чак и опада (McMullin & Cairney, 2004; Robins et al., 2002; Zimmerman et al., 1997; Keltikangas Jarvinen, 1990), (све према Erol & Orth, 2011). Какогод, високо самопоштовање веома је важан предуслов и показатељ успешног функционисања

појединца, за разлику од ниског самопоштовања које је повезано са различитим социјалним и емоционалним проблемима.

Сем тога, слика коју млади имају о себи утиче на њихово школско постигнуће, образовне аспирације, социјалне односе и прихватање различитих друштвених улога (Јоксимовић & Јањетовић, 2008). Пре свега, у периоду адолесценције се као битна компонента истичу вршњачки односи који утичу на друштвени идентитет адолесцената, самопоштовање и социјални статус. Пронађено је да социјални односи и припадност одређеним вршњачким групама играју критичне улоге у адолесцентном развоју (Parker & Asher, 1993, 1987; Parkhurst & Asher, 1992), па стога не чуди што поједини истраживачки налази показују да на глобално самопоштовање више утичу мишљења осталих вршњака него мишљења блиских особа. (Јоксимовић & Јањетовић, 2008).

Поред интеракције са вршњацима, ученици су у интеракцији и са наставницима, чије се мишљење сматра једним од кључних елемената за лични и академски развој ученика. Према резултатима једног истраживања (Marchesi & Martin, 2002) утврђено је да су очекивања наставника утицала на академске резултате ученика тако што је наставничка процена посредована кроз две варијабле. То су интелигенција ученика (што је већи ниво интелектуалног функционисања, боље је међусобно уважавање наставника и ученика што је условило и боље академске резултате). Друга варијабла је посредована кроз породичну подршку током учења, коју наставници високо вреднују (наставници позитивније процењују ученике чији су родитељи укључени у учење). Као резултат тога, преовладава мишљење да ће позитивна наставничка очекивања омогућити развој дечјег самопоштовања, док недостатак разумевања и нижа очекивања перформанси и понашања могу утицати на негативно самопоштовање ученика.

Поједини аутори чак дефинишу самопоштовање као последицу односа између постигнутог успеха и очекивања (Pastor, 2004). Академски успех, као самоперцепција и самопроцена нечијег објективног успеха, сматра се значајним критеријумом у просуђивању о нечијим потенцијалима и капацитетима, па су због тога ученици у



овом периоду генерално под притиском да имају висока академска постигнућа (Joshi & Srivastava, 2009).

Веза самопоштовања и академског успеха је кроз литературу веома добро документована. Ранији истраживачки налази указују да високо самопоштовање представља важан предуслов адекватног школског постигнућа (O'Malley & Bachman, 1979; Shrauger & Sorman, 1977; Jones & Grieneeks, 1970; Wattenberg & Cliford, 1964), док је друга група истраживача сматрала да ученик прво треба да буде успешан у школи како би изградио позитивну слику о себи (Kifer, 1975; Weikart, 1971). Најновија истраживања утврдила су динамичност и реципрочност везе између школског постигнућа и самопоштовања, што је посебно изражено на средњошколском узрасту (Милошевић & Шевкушић, 2005). Тада ученици боље разумеју повратну информацију о свом школском постигнућу који добијају од наставника, што даље утиче на њихово самопоштовање (Eccles & Wigfield, 1985; Marsh, 1990; Rubin, Dorle & Sandidge, 1977).

Резултати студија о самопоштовању особа са лаком ИО откриле су контрадикторне резултате. Млади и старији са ИО имали су знатно ниже скорове од особа без ометености (Masi et al., 1999; Long, 1997; Facchini, 1996; Szivos & Griffiths, 1990 према Garaigordobil & Pérez, 2007) што није необично. Али, друга истраживања су приметила веома високо самопоштовање код особа са лаком и граничном интелектуалном ометеношћу (Li, Tam, & Man, 2006; Repetto, & Cifuentes, 2000). Неки аутори то објашњавају претераним емотивним набојем у вези са ометеношћу која их чини неспособним да признају и прихвате своје ограничење. На тај начин они могу осећати потребу да се заштите од негативних процена и да вишим оценама компензују своје самопоштовање (Repetto & Cifuentes, 2000; Gresham & MacMillan, 1997).

Истраживање Хемптон и Мејсона (Hampton & Mason, 2003) је утврдило да ученици са ИО имају мање успешних искуства из прошлости, мање оснаживања од стране других и недостатак узора по моделу што је праћено повишеном анксиозношћу. Због функције коју социјални односи имају у развоју самопоштовања када људи процењују своје способности у поређењу са другим људима, поједини

истраживачи сматрају да у том смислу свака негативна информација изведена из овог односа због значајних ограничења у интелектуалном функционисању или у било којој од адаптивних вештина биће претња самопоштовању особа са ИО (Garaigordobil & Pérez, 2007).

Други аутори (Morrison & Cosden, 1997) наводе истраживања која потврђују да ученици са интелектуалном ометеношћу сем нижег самопоштовања, имају и више проблема у понашању и анксиозности (Charman, 1988) што се приписује многим факторима као што су академски неуспеси, социјално прихватање проблема и свест о различитости (Raviv & Stone, 1991, према Cosden, Brown & Elliot, 2002).

Током школовања, особе са ИО се углавном сусрећу са негативним и стереотипним ставовима према њима, што је посебно изражено у инклузивном образовању, а касније и у радној средини. Студије су показале да су особе са ЛИО још у раној младости свесне негативног концепта које друштво има о њима, у коме су обично представљени као инфантилни, бивали исмејани или се сматрали претњом (нпр. Sinanson, 1992), док их у адолесценцији узнемиравају потенцијалне дискриминације у образовању, обуци и запошљавању (Watson, et al., 1999). Оскудан селф-концепт и ниско самопоштовање их додатно спречава при тражењу посла/запошљавању (Masi, et al., 1999; Long, 1997; Facchini, 1996), а такав осећај несигурности негује осећај самолимитираног конзервативизма, које у дугом року негативно утиче на њихове аспирације током радног века (Hendey & Pascall, 2001).

#### **3.4. Стил учења код особа са лаком интелектуалном ометеношћу**

Човек се суочава са великом бројем информација из спољашњег окружења и у том процесу чула имају основну улогу, јер се нове и тешке информације памте кроз различите перцептивне модалитете. Теоретски, појединци се разликују у пријемчивости за одређене модалитете стимулуса из којих најбоље апсорбују, задржавају и процесуирају нове информације, односно уче (Harrison, Andrews & Saklofske, 2003; Cassidy, & Eachus, 2000; Dunn 1983). Полазећи од сазнања да је

учење од суштинског значаја за све што радимо, онда је од фундаменталног значаја да познајемо сопствене стилове учења са којима приступамо учењу.

### **3.4.1. Појмовно одређење стила учења**

Елементи истраживања стилова учења јављају се у литератури још од 1882. године, док се интензивнија проучавања дешавају последњих четрдесетак година. Стили учења се помињу у разнородним научним дисциплинама, али су аутори мотивисани другачијим циљевима истраживања развијали сопствене теорије. У периоду од 1902-2002. год. дошло је до значајне експанзије теорија о стиливима учења са преко 70 различитих модела у којима сваки има јединствену перспективу, фокусирану на особеност ученичких склоности, способности, па чак и преференција заснованих на способностима (Hall & Moseli, 2005, према Wilson, 2011). Сваки модел идентификује елементе у оквиру својих погледа на стилове учења производећи широк спектар потенцијалних фактора за разматрање. Због тога и не постоји општа дефиниција стилова учења, већ огроман број теоријских полазишта, модела, интерпретација и евалуација.

Коцински (Kocinski, 1984) дефинише стил учења као начин на који особа најчешће или најбоље учи. Сматра да преференција одређеног стила учења представља рефлексију типа личности, односно да је стил учења манифестација склопа особина личности које се може и посматрати као релативно трајно својство личности.

Друге теорије (нпр. Claxton & Murrell, 1987) износе слично становиште. Према овим ауторима стилови учења су под утицајем многих личних карактеристика: интелигенције и личности, које су најмање подложне променама; затим начина усвајања и обраде информација; социјалног окружења у којем ученици најбоље уче; преферирајућих услова за учење које се односе на факторе попут звука (да ли им прија тишина или бучно окружење), осветљења (природно или вештачко), температуре, дизајна просторије (распоред столова и сл.). Стјуарт и Фелисети

(Stewart & Felicetti, 1992) су одредили стилове учења као „ наставне услове у којима ученик највише воли да учи”.

Стил учења је одређен и као природан, уобичајан и преферирајући начин да ученици апсорбују, обраде и задрже нове информације и вештине које перзистирају независно од наставних метода и области садржаја (Kinsella, 1995:171). Потом је стил учења дефинисан и као јединствена збирка појединачних вештина и склоности које утичу на начин како ученик перципира, прикупља и процесуира материјал за учења (Johnson & Orwig, 1998, према Sywelem et al., 2012).

У литератури новијег датума постоји генерално прихватање да начин на који појединци бирају или су склони да приступе ситуацијама учења има утицаја на перформансе и постигнућа у исходима учења (Cassidy, 2004).

Домаћи аутори дефинишу стил учења као устаљен и доминантан начин пријема, обраде и употребе стимулуса/информација у процесу учења који се заснива на схватању да свака особа има свој стил или личну тачку гледишта у приступу опажања, разумевања и планирања свог односа према свету (Бјекић & Дуњић-Мандић, 2007).

Највише цитирану дефиницију стилова учења формулисао је Киф (Keefe, 1987) према коме су стилови учења когнитивне, афективне и физиолошке црте личности које представљају релативно трајан индикатор (тога) како ученици опажају и како се односе према средини која служи као извор знања. Когнитивни аспект функционисања одређује начин опажања и обраде информација; афективни аспект функционисања обухвата подручја као што су пажња, емоције и вредновања, те утиче на селекцију дражи, приоритет у приступу различитим врстама садржаја, очекивања, појаву анксиозности и фрустрација, итд.; физиолошки аспект функционисања се односи на специфичности које су условљене реакцијама организма на физичку и социјалну средину, као и здравствено стање особе (умор, навике исхране, дневни ритам активности, тешкоће у читању услед слабог осветљења, тешкоће у концентрацији због буке или гужве, итд.); Комбинације ова три аспекта функционисања обезбеђују јединствени приступ учењу унутар унапред одређених категорија, односно стилова учења (Тубић, 2004).

Може се рећи да су стилови учења кровни концепт који окупља различите школе мишљења (Butler, 1986) које деле уверење да ученици најбоље уче када им је дата прилика да уче, да се баве информацијама и комуницирају начином који они осећају да им највише одговара (Pallof & Pratt, 2003, према Sywelem et al., 2012).

Због непрецизне операционализације дефиниције стилова учења често се догађа да се овај појам користи у синонимном значењу са когнитивним стиливима, што није тачно. Стил учења је општији појам у односу на когнитивни стил и стратегије учења (Гојков, 1995; Радовановић, 1982), резултат је искуства, мења се и модификују током живота (Husarić, 2011).

Постојали су разни покушаји који су желели да класификују широк спектар модела стилова учења и на тај начин успоставе јединство у овој области (Sternberg, Grigorenko & Zhang, 2008; Hall & Moseley 2005; Felder & Brent, 2005), али, упркос томе, евидентирано је мноштво радова у којима се само дефинишу стилови учења, идентификују различите преференце и презентују модели инструмената за процену стилова учења. Иако је концепт стилова учења био предмет оштрих критика (Coffield et al., 2004; Curry, 1990) употреба перцептивних модалитета има високу валидност услед практичне одређености (Given, 1997).

У пракси се показало да не постоји универзално добар стил који поуздано обезбеђује успех у школи, односно ни за један стил учења није могуће рећи да је сигурно бољи од неког другог. Истраживања су показала да већина деце може да учи, да има способност учења, али да се свако дете концентрише, прима и памти нове информације на различит начин (Verprechat, 1999; Dunn, 1995). Неке особе најбоље усвајају садржаје слушајући, друге или себе када читају наглас, док неке друге особе то чине гледајући или читајући садржаје, треће кроз кретање итд. Доминантан начин пријема, обраде и употребе садржаја је заправо стил учења. Свака особа има свој доминантни стил учења, заснован на примарном перцептивном модалитету, који подразумева могућност идентификације, координације и организације чулних информација.

Различити истраживачи (Montgomery & Groat, 2000; O'Connor, 2000; Agosino & Hsi, 1995; Kramer-Koehler, Tooney & Beke, 1995; Mc Keachie, 1995) утврдили су да

коришћењем доминантних стилова учења, ученици лакше усвајају садржаје, брзина упамћивања градива је повећана и имају позитивнији однос према учењу, за разлику од оних ученика који свој начин усвајања информација прилагођавају раду наставника или садржају предмета који уче (Тубић, 2004). Међутим, особе користе и остале модалитетима у неком степену, с тим што су често фрустриране и збуњене, ако се преферирани модалитети не користе (Reiff, 1992). Због тога би ученике требало подстицати да користе и своје секундарне стилове као ефикасно средство јачања иницијалног стила учења (Wilson, 2011).

### **3.4.2. Значај разумевања индивидуалног стила учења**

Многобројни аутори су писали о значају и предностима познавања стилова ученика, али традиционална оријентација школе на просечног ученика и на наставни садржај ипак им није придавала важност. Тек сада, са променом васпитнообразовне концепције у правцу инклузивног образовања и уважавања свих облика различитости, поштовање разноврсних стилова учења постаје не само пожељно, већ императив у школама.

Процењивање стилова учења је од виталног значаја за образовање и процес учења, а познавање стилова учења сматра се ефикасним средством за помоћ у препознавању невероватно различитих потреба које ученици са собом доносе у учионицу (Sternberg, Grigorenko & Zhang, 2008; Williamson & Watson, 2007; Felder & Brent, 2005; Hall & Mosely, 2005; Dunn, Denig & Lovelace, 2001). Као значајан инструмент у разумевању разлика међу ученицима, стил учења је важан као окосница која ће наставницима омогућити изграђивање разних образовних методологија за добробит свих ученика (Williamson & Watson, 2007), док са друге стране може помоћи ученицима да постигну боље академске резултате и побољшају своје ставове према учењу. Емпиријским истраживањима стилова учења утврђено је да већ сама свест о томе да постоје различити стилови учења, као и да постоји начин рада који одређеном ученику одговара више од других, изазива позитивне промене у приступу раду и ученика и наставника (Blackmore, 1996, према Тубић, 2004).

Кроз историју се показало да употреба униформног модела подучавања ученика не обезбеђује успех у подучавању, јер више не задовољава потребе и интересовања већине ученика, као ни огромне разлике међу ученицима у инклузивној учионици. Стога, истраживачи препоручују да наставници морају напустити овакав модел, пре свега како би одговорили на нарастајуће различитости које егзистирају у савременим школским амбијентима (McBride, 2004; McCoy & Ketterlin-Geller, 2004; Mulroy & Eddinger, 2003; Fischer & Rose, 2001; Tomlinson, 2001, 2002, 2004a; Sizer, 1999).

Када наставници подучавају различитим стиливима учења, ученици ће искусити различите процесе учења и моћи ће да процене који су за њих најбољи у датим ситуацијама. Истраживања која су подржала ову тврдњу обезбедила су и доследне резултате о високој корелацији преферирајућих стилова учења и школског успеха (Rosenfeld & Rosenfeld, 2008; Tseng et al., 2008; Evans & Waring, 2006; Hall & Moseley, 2005; Felder & Brent, 2005; Lovelace, 2005; Minotti, 2005; Honigsfeld & Schiering, 2004; Noble, 2004; Collinson, 2000; Cano-Garcia & Hughes, 2000; према Wilson, 2011). То је један од разлога што се преферирани стилови учења користе као објашњење значајних разлика у постигнућима успешних и неуспешних ученика (Малинић, 2007).

Позитивна корелација стилова учења и школског постигнућа уочена је када су се неуспешни ученици подучавали на начине који су били комплементарни њиховим преферирајућим стиливима учења (Bethani et al., 1995). Такође, поједини истраживачи су идентификовали ученике који су једноставно могли да изложе своје тешкоће у учењу због неусклађене наставе са њиховим стиливима учења (Guild, 2001, према Wilson, 2011).

Применом неких основних појмова о стиливима учења у учионици, наставници могу да побољшају задржавање информација код ученика, помогну ученицима да развију ефикасне и ефективне методе учења, повећају њихову самосвест о томе како најбоље уче, помогну им у вишим или мало напреднијим нивоима размишљања. Предности које се још помињу су и смањење фрустрације за ученика и наставника, побољшање селф-концепта и академског успеха, повећање варијабилности и флексибилности, као и побољшање комуникације (Reiff, 1992). Бенефит познавања

стилова учења у настави искусили су ученици свих узраста, без ограничења заснованих на полу, етничкој припадности, вероисповести или чак нивоу интелигенције (Minotti, 2005; Honigsfeld & Schiering, 2004; Collinson, 2000).

Поред признања да различити стилови учења постоје у свакој учионици, екстензивна експериментална истраживања више пута су статистички документовала на стандардизованим тестовима да су ученици били у предности уколико су учили по стратегијама које су им одговарале, за разлику од ученика који нису тако учили.

Малинић (2011) сматра да би наставници требало да заинтересују све, а посебно слабе ученике за наставу применом различитих наставних метода и техника, отварањем дискусија и омогућавањем избора начина учења, што подразумева поштовање различитих когнитивних стилова и стилова учења (Bethani et al., 1995; Dunn, 1995; Mandel, Marcus & Dean, 1995; Heасох, 1991; Felder & Silverman, 1988). Уколико ипак наставници предају својим устаљеним методама рада целом одељењу, тај стил презентовања садржаја може одговарати појединим ученицима, док другима неће одговарати, а посебно неће користити ученицима са интелектуалном ометеношћу.

Јапунца-Милисављевић (2005) наводи да деца са ЛИО показују несклад у формирању перцептивног искуства у раним фазама развоја, успорен процес перцептивне организације која детерминише слабост у анализи и синтези приликом опажања предмета и просторних односа, те они нису у могућности да на адекватан начин разумеју информације из спољашње средине, што омета школско постигнуће, а касније може утицати и на социјализацију, адаптивне и радне вештине (Глигоровић & Радић-Шестић, 2010; Serrien, Ivry & Swinnen, 2007).

У једном истраживању у САД (Fine, 2003) примећена је значајна добит познавања стилова учења у резултатима тестова ученика који се образују по специјалним образовним програмима, пошто им је преферирајући стил учења био инкорпориран у упутствима за рад и када су инструкисани кроз стил који користе у већем степену. Након тога, њихови ставови према учењу битно су се поправили јер су сматрали да је прилагођено њиховим индивидуалним потенцијалима. Уважавањем индивидуалних разлика побољшава се мотивација за учење (Tomlinson, 2004b), постиже већа



укљученост ученика у процес наставе са директним, позитивним и значајним ефектом на академска достигнућа (Betoret, 2006). Насупрот томе, игнорисање ових разлика може довести да неки ученици заостају, губе мотивацију и не успевају (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998).

Стога, код наставника мора да постоји свест о томе да ученици са ометеношћу могу да уче и да се развијају у складу са својим способностима и да се без примене индивидуализованог приступа у раду не може постићи квалитетно васпитање и образовање, а да је поред тога *шта* се учи важно и *како*, чиме и у каквом амбијенту се одвија процес учења (Вујачић, 2011).

Раније истраживање (Dunn, 1995) утврдило је да ученици са ИО префирају формално дизајнирано окружење, учење у касним преподневним сатима, као и учење уз помоћ аудитивних модалитета и на различите начине (самостално, у групи, у пару са вршњаком). Иако ретко стварају сопствене стратегије, особе са ИО могу да користе понуђене стратегије упамћивања информација, уз подршку испитивача/наставника или дизајна задатка (Глигоровић, Радић-Шестић & Буха, 2011).

Познавање стилова учења је посебно важно током професионалног оспособљавања ученика са ЛИО јер успешност обуке за поједина занимања често може зависити управо од квалитета перцепције, интеграције и организације информација у различитим доменима чулног модалитета. Тако на пример, ученици који се оспособљавају за фризере морају имати добру визуелну дискриминацију, која је потребна у одређивању боја и нијанси при фарбању косе; неопходно за ученике који се оспособљавају за припремаче намирница је добро чуло мириса и укуса итд. Холанд (Holland, 1997) је утврдио да се особе које припадају различитим професионалним групама међусобно разликују по одређеним карактеристикама личности, односно, да припадници једне професионалне групе имају слична својства и карактеристичне реакције у сличним ситуацијама. Према томе, испитивањем стилова учења практичар добија корисне информације ширег значења које може користити и за наставни процес, али и за педагошке интервенције у области

професионалног развоја, професионалне оријентације итд. (Бјекић & Дуњић-Мандић, 2007).

Нажалост, многи механизми помоћу којих особе савладавају професионалне вештине још увек су непознати и недостају опсежније студије о захтеваним моделима и стиловима учења професионалних знања и вештина у појединим занимањима, посебно код особа са ИО. Ипак, на основу свих наведених релевантних истраживања, не треба бити изненађен што се у страној литератури о транзиционим планирањима управо стил учења наводи као једна од процена коју треба процесуирати са циљем утврђивања начина како ученици преферирају да уче.

## II. ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО

### 1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

У теоријским разматрањима више пута је истакнуто да су у секундарном транзиционом планирању примарни аспекти управо образовање, оспособљавање за рад и запошљавање. Инострана истраживања наглашавају да је за младе особе са ЛИО развијање односа према раду и стицање радних вештина и искуства током професионалног оспособљавања, веома важан предиктор успешне транзиције и повољних исхода запошљавања (Rusch et al., 2009; Fabian, 2007; Test et al., 2004; Baer et al., 2003; Corbett, Clark & Blank, 2002; Benz, Lindstrom & Yovanoff, 2000).

Упркос сазнањима из стране литературе која наводе позитивне исходе планираних активности током секундарне транзиције, чињеница је да у нашој земљи ова област занемарена. Чак је и за многе стручњаке термилошка непознаница, тако да не треба чудити што још увек не постоји системски дефинисано и организовано транзиционо планирање. Наш образовни систем још увек не успева да прати теоријске и практичне промене (примери добре праксе) које су имплементирани у развијеним земљама. Све то највише погађа младе, а посебно младе са интелектуалном ометеношћу с обзиром на то да у процесу образовања не развијају у довољној мери своје потенцијале и не учествују активно у решавању проблема за које су заинтересовани.

До сада се професионално оспособљавање фокусирао на традиционалне академске и радне вештине, које, као што се уочава из великог броја незапослености, нису довеле до адекватног пласмана особа са ЛИО на тржишту рада. Неки од разлога су одсуство сарадње између образовних институција, тржишта рада и послодаваца, дисконтинуитет услуга након изласка из школе, недовољна информисаност послодаваца о могућностима и потенцијалима особа са ЛИО, јасно дефинисане анализе радних места према савременој номенклатури занимања, одсуство сарадње

стручњака различитих профила у развијању ИТП, Индивидуалног програма запошљавања (ИПЗ) и адаптације радног места.

Резултати истраживања изнети у теоријском оквиру рада указују на комплексност и међузависност индикатора радне ефикасности, који су ради поједностављеног приступа истраживању сведени на два нивоа. Први ниво се односи на утврђивање непосредних-директних индикатора радне ефикасности, а други ниво на посредне-индиректне. Индикатори радне ефикасности су разматрани кроз неколико оквирних димензија које се односе на радне вештине и навике, радни учинак, способност остваривања рутине, социјалне компетенције, глобално самопоштовање, самоефикасност на практичној настави, академским и ненаставним активностима и у односу на префериране стилове учења. Истраживањем су обухваћена следећа кључна питања:

- Које области радних способности и вештина међусобно корелирају и утичу на радну ефикасност ученика са ЛИО?
- Које су компоненте најутицајније у дефинисању непосредне радне ефикасности ученика са ЛИО у радној средини?
- У којој мери самопоштовање, самоефикасност у процењеним ситуационим контекстима и преферирани стилови учења утичу на радну ефикасност?
- Да ли постоји дистинкција међу испитаницима у односу на индивидуалне социодемографске карактеристике?

## 2. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Из датог прегледа релевантне литературе уочава се да разне личне карактеристике ученика са ЛИО и фактори окружења утичу на радну ефикасност. У складу са наведеним предметом општи циљ овог истраживања је утврђивање непосредних и посредних индикатора радне ефикасности ученика са лакоом интелектуалном ометеношћу као детерминанте планирања и програмирања запошљавања које су у функцији што успешније транзиције из школске у радну средину.

Овако постављен циљ истраживања рашчлањен је на хијерархијске нивое и операционализован кроз следеће истраживачке задатке:

- Прикупити опште податке о ученицима са ЛИО (пол, ниво интелектуалног функционисања, почетак рехабилитације, тип животног аранжмана, претходно завршени систем образовања, општи успех и успех на практичној настави, подручје рада и степен образовања у којем се испитаници оспособљавају)
- Извршити процену радних способности ученика са ЛИО (радне навике, радне вештине, остваривање рутине у раду, редовност на часовима практичне наставе, коришћење независног времена у радионици, однос према радном инструктору и вршњацима)
- Проценити радне компетенције ученика са ЛИО у симулираним условима рада (радни учинак, социјалне компетенције, оријентација у времену и простору, физичке карактеристике)
- Испитати како ученици са ЛИО опажају своју ефикасност током практичне наставе и у академским и ваннаставним активностима (ангажовање друштвених ресурса, испуњавање очекивања, академска постигнућа, саморегулисање учења и саморегулација ефикасности)
- Испитати опште самопоштовање ученика са ЛИО
- Испитати преферирајући стил учења ученика са ЛИО кроз три димензије (начин усвајања информација, облик рада и начин изражавања)

- Утврдити да ли постоје разлике према социодемографским варијаблама испитаника у односу на зависне варијабле
- Утврдити интеркорелације испитаних варијабли радне ефикасности
- Утврдити факторе који непосредно и посредно утичу на радну ефикасност
- На основу добијених резултата истраживања предложити Скалу радне ефикасности као базу података из стручно-професионалне области, која би представљала основ за планирање запошљавања ученика са ЛИО у оквиру Индивидуалног транзиционог плана (ИТП)

### 3. ВАРИЈАБЛЕ

Независне варијабле:

- *Дихотомне варијабле:*
  - Пол: мушки-женски
  - IQ: нижи-виши
  - Тип животног аранжмана (ТЖА): породица-дом
  - Степен образовања (СТО): други-трећи
- *Полиномне варијабле:*
  - Почетак рехабилитације (ПОЧР): 0-6 год; I-IV разред ОШ; V-VIII разред ОШ; Упис у средњу школу
  - Претходно образовање (ПРО): вечерња школа; специјална школа; редовна школа
  - Успех на практичној настави (УПН): довољан; добар; врло добар; одличан
  - Општи школски успех (ОШУ): довољан; добар; врло добар; одличан
  - Подручје рада (ПОДР): Личне услуге (ЛУ); Машинство и обрада метала (МОМ); Хемија, неметали и графичарство (ХНГ); Трговина, угоститељство и туризам (ТУТ); Пољопривреда, производња и прерада хране (ПППХ)

Зависне варијабле:

- Радне способности (РС)
- Радне компетенције (РК)
- Самоефикасност на практичној настави (СЕП)
- Самоефикасност на академским и и ненаставним активностима (СЕАНА)
- Опште самопоштовање (СП)
- Стил учења (СУ)

## 4. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

### 4.1. Формирање и опис узорка

Узорак чини 120 испитаника, оба пола (62 или 51,7% мушког и 58 или 48,3% женског пола) који су у школској 2010/2011 години похађали завршне разреде „Средње занатске школе“ у Београду. Код свих испитаника је на основу решењу Комисије за категоризацију документовано постојање лаке интелектуалне ометености, чији се количник кретао од 51 до 70. Према тоталном IQ скору на стандардизованим тестовима интелигенције, узорак је подељен на две групе, а као тачка поделе коришћена је вредност од 60 IQ јединица. Група са вишим нивоом интелектуалног функционисања (IQ 61-70) обухвата 75 или 62,5% испитаника, а у групи са нижим нивоом интелектуалног функционисања (IQ 51-60) налази се 45 или 37,5 % испитаника.

Према типу животног аранжмана, у породици живи 85 или 70,8% испитаника, док се 35 испитаника (29,2%) налази у домском смештају за децу без родитељског старања.

Испитаници се разликују према узрасту на коме им је дијагностикована интелектуална ометеност и подељени су у четири групе које истовремено означавају почетак процеса рехабилитације. У зависности од тога неки испитаници су завршили основну школу по редовном плану и програму (21/17,5%), други су похађали основне школе за децу са лаком интелектуалном ометеношћу („специјалне школе“) (68/56,75%), а трећа група испитаника (31/25,8%) је завршавала такозване „вечерње школе“, намењене оним ученицима који из оправданих разлога (болест, честе селидбе, породични проблеми, проблематично понашање и сл.) нису били укључени у основни васпитнообразовни систем. Последња група испитаника поседује мишљење Комисије за категоризацију Центра за професионалну оријентацију при Националној служби за запошљавање за упис у „Средњу занатску школу“.



У тренутку испитивања, сви испитаници су похађали завршне друге и треће разреде, односно други и трећи степен образовања за који су се професионално оспособљавали за рад у пет подручја рада (личне услуге; машинство и обрада метала; хемија, неметали и графичарство; трговина, угоститељство и туризам; пољопривреда, производња и прерада хране).

*Табела 1– Подручја рада са занимањима и степеном образовања*

Подручје рада (ПОДР)	Образовни профил-Занимање	Степен образовања (СТО)
Машинство и обрада метала	бравар	III
	аутолимар	III
	електрозаваривач	III
	помоћник бравара	II
	аутоперач-подмазивач	II
Хемија, неметали и графичарство	помоћник аутолакирера	III
	помоћник књиговесца	III
	металофарбар	III
	помоћник металофарбара	II
	помоћник књиговезачке дораде	II
Личне услуге	мушки фризер	III
	женски фризер	III
Трговина, угоститељство и туризам	припремач намирница	II
	сервир	II
Пољопривреда, производња и прерада хране	пекар	III
	цвећар-вртлар	II

Оцене успеха на практичној настави и општег школског успеха прикупљене су на крају школске године, увидом у Дневник васпитнообразовног рада. На основу тога, узорак је структуриран на испитанике са довољним, добрим, врло добрим и одличним успехом, док недовољан успех није евидентиран међу нашим испитаницима.

Дистрибуција свих социодемографских карактеристика испитаника приказана је у Табели 2.

Табела 2 – Социодемографске карактеристике испитаника

Социодемографске карактеристике		број	%
Пол	Мушки	62	51,8
	Женски	58	48,3
$\chi^2=0,133$ , $df=1$ , $p=0,715$			
Тип животног аранжмана	Породица	85	70,8
	Дом	35	29,2
$\chi^2=20,833$ , $df=1$ , $p=0,000$			
Почетак рехабилитације	0-6.год	39	32,5
	I-IV	25	20,8
	V-VIII	22	18,3
	Упис у средњу школу	34	28,3
$\chi^2=6,200$ , $df=3$ , $p=0,102$			
Ниво интелектуалног функционисања	51-60	45	37,5
	61-70	75	62,5
$\chi^2=7,500$ , $df=1$ , $p=0,006$			
Претходно образовање	Вечерња	31	25,8
	„специјална“	68	56,7
	Редовна	21	17,5
$\chi^2=30,650$ , $df=2$ , $p=0,000$			
Успех на практичној настави	Довољан	34	28,3
	Добар	37	30,8
	Вр.добар	37	30,8
	Одличан	12	10
$\chi^2=14,667$ , $df=3$ , $p=0,000$			
Општи школски успех	Довољан	12	10
	Добар	49	40,8
	Вр.добар	48	40
	Одличан	11	9,2
$\chi^2=45,667$ , $df=3$ , $p=0,000$			
Подручје рада	ЛУ	20	16,7
	МОМ	20	16,7
	ХНГ	30	25
	ТУТ	29	24,2
	ППРХ	21	17,5
$\chi^2=4,250$ , $df=4$ , $p=0,373$			
Степен образовања	Други	61	50,8
	Трећи	59	49,2
$\chi^2=0,033$ , $df=1$ , $p=0,855$			

Узорак је уједначен према полу ( $\chi^2=0,133$ ,  $df=1$ ,  $p=0,715$ ), степену образовања ( $\chi^2=0,033$ ,  $df=1$ ,  $p=0,855$ ), почетку рехабилитације ( $\chi^2=6,200$ ,  $df=3$ ,  $p=0,102$ ) и према подручју рада за који се професионално оспособљавају ( $\chi^2=4,250$ ,  $df=4$ ,  $p=0,373$ ).

Пирсоновим коефицијентом линеарне корелације утврђене су везе унутар социодемографских варијабли испитаника. Висока корелација на нивоу значајности 0,01 пронађена је између оцене из практичне наставе са школским успехом ( $r=0,764$ ;  $p=0,000$ ) и степеном образовања ( $r=0,652$ ;  $p=0,000$ ). Умерена корелација је утврђена у односу на степен интелектуалног функционисања са школским успехом ( $r=0,572$ ;  $p=0,000$ ), успехом на практичној настави ( $r=0,490$ ;  $p=0,000$ ), почетком рехабилитације ( $r=0,486$ ;  $p=0,000$ ) и степеном образовања ( $r=0,452$ ;  $p=0,000$ ). Степен образовања за који се ученици са ЛИО професионално оспособљавају је у позитивној корелацији са општим школским успехом ( $r=0,464$ ;  $p=0,000$ ) и негативном корелацијом са подручјем рада ( $r=-0,539$ ;  $p=0,000$ ). Ниска позитивна корелација почетка рехабилитације пронађена је у односу на школски успех ( $r=0,319$ ;  $p=0,000$ ), степен образовања ( $r=0,300$ ;  $p=0,001$ ) и успех са практичне наставе ( $r=0,287$ ;  $p=0,001$ ), а негативан смер има са подручјем рада за који се ученици школују ( $r=-0,286$ ;  $p=0,002$ ). Веза пола и породичног окружења не корелира ни са једном варијаблом унутар социодемографских карактеристика описаног узорка.

## 4.2. Мерни инструменти

- За вредновање радних способности коришћен је адаптирани „Упитник за процену радних способности“ (*Questionary for assessment of working abilities*; Taylor, 1987). У стандардној верзији инструмент се користи за процену радних способности особа са ИО на радном месту, тако да смо у нашем раду извршили минимална прилагођавања (нпр. реч клијент замењена је речју ученик; уместо „правила предузећа“ користили смо „правила школа“; стандардно радно време од 8 сати прилагођено је организацији практичне наставе за ученике са ИО и у нашем раду износи 6 часова). Инструмент је сачињен од 20 ајтема у облику четворостепене скале, при чему је хијерархија сложености дескриптивно наведена од најмање до највише

вредности, тако да је могуће и сваки ајтем појединачно разматрати. Одговори су дистрибуирани од 1 до 4 а могући распон збирног резултата креће се од 20 до 80. За потребе нашег истраживања ајтеми су груписани по следећим областима:

а) *Радне вештине* (способност ученика да изведе радне задатке различитих нивоа сложености и степен напредовања у стицању радних вештина), б) *Радне навике* (радна толеранција, превазилажење проблема и флексибилност у раду, способност учења нових радних операција и радна продуктивност), в) *Редовност на часовима практичне наставе* (број изостанака у току месеца и разлози одсуства), г) *Остваривање рутине у раду* (тачност долажења на практичну наставу, коришћење одмора-паузе, придржавање правила о заштити на раду и придржавање осталих правила школе), д) *Однос према радном инструктору* (прихватање-разумевање инструкција, неприкладан однос према инструктору, реакција на инструкторову критику и захтев за корекцијом, жалбе на инструктора и потреба за супервизијом), е) *Однос према друговима* (учешће ученика у групним активностима) и е) *Коришћење независног времена у радионици* (пасивно-активно понашање). Упитник је попуњавао дефектолог уз подршку и контролу испитивача.

- За процену радних компетенција коришћен је „Образац ситуационе процене“ (*Situational assessment form test*; Cline, Halverson, Petersen & Rohrbach, 2005). Ова скала укључује посматрање, евалуацију и извештавање о радним перформансама ученика са ометеношћу на основу одређеног временског периода. Изворно се користи као део пакета транзиционе процене у реалним условима рада. С обзиром на организацију нашег система професионалног оспособљавања ученика са ЛИО (полуотворене школске радионице за обуку са могућношћу пружања услуга трећим лицима и адекватна супервизија ученика) обезбеђени су услови за њену примену. Након пилот истраживања скала је прилагођена. Наведене дескрипције способности, понашања или активности у ајтемима уједначене по броју могућих одговора.

Инструмент кроз 23 варијабле процењује четири различите димензије радних компетенција: а) *Физичке карактеристике* (брига о себи и физичка мобилност), б) *Оријентација у времену и простору* (свест о времену, оријентација у радном окружењу), в) *Социјалне компетенције* (комуникација, социјална интеракције, реаговање на стрес, понашање током радних активности и молба за помоћ) и г) *Радни учинак* (издржљивост, концентрација у раду, брзина рада, способност праћења упутстава, истрајност/одржавање пажње, континуитет рада, иницирање радних активности, прилагођавање променама, потреба за подршком и реаговање на стрес). Одговори су дистрибуирани од 1 – означава минималну вредност до 4, којом је означен највиши ниво ученикових вештина у обављању посла. Могући распон сумарног скорa је од 23 до 92, док у димензијама варира од броја ајтема који припадају одређеној димензији. Упитник је попуњавао радни инструктор-наставник практичне наставе уз подршку и контролу испитивача.

- За процену самоефикасности ученика са ЛИО коришћено је више скала. У складу са потребама истраживања издвојена је скала која истражује опажену самоефикасност ученика са ЛИО током практичне наставе, док је друга скала композит више субскала, преузетих и прилагођених социокултурним приликама ради испитивања самоефикасности ученика са ЛИО на наставним и ваннаставним активностима.
- ❖ Скалом самоефикасности на практичној настави (*Self-Efficacy to Regulate Training*; Bandura, 2006) испитиван је степен утицаја негативних унутрашњих и спољашњих фактора/ситуација (нпр. утицај умора, времена, узнемирености, повреда, личних и породичних проблема итд.) на ефикасност ученика при обављању радних задатака на практичној настави. Упитник садржи 18 ајтема са којима испитаник треба да искаже степен слагања на Ликертовој четворостепеној скали од 1 – у потпуности се слажем-у потпуности је тачно, 2 – тачно је-често, 3 – није тачно-понекад, до 4 – уопште се не слажем-уопште није тачно. Добијене вредности крећу

се у распону од 18 до 72. Виша вредност добијеног резултата указује на већи степен уверења ученика са ЛИО да успешно обавља радне задатке на практичној настави.

- ❖ Бандурин инструмент о дечјој самоефикасности (*Children's Self-Efficacy Scale*; Bandura, 2006) дизајниран је да помогне у разумевању ситуација које су тешке ученицима током школовања. За потребе овог истраживања издвојено је пет субскеала које су именоване као *Самоефикасност у академским и ненаставним активностима*. Следеће субскеале чине ову скалу: 1) *Самоефикасност у ангажовању друштвених ресурса* (тражење помоћи од других); 2) *Самоефикасност у испуњавању очекивања* (родитеља, наставника, другова); 3) *Самоефикасност у академским постигнућима* (наставни предмети); 4) *Самоефикасност у саморегулисању учења* (организација учења); 5) *Саморегулација ефикасности* (уздржавање од социјално непожељног понашања). Од ученика је захтевано да одговоре на сваку тврдњу тако што ће заокружити један број са којим се највише слажу (1 – да-тачно је, 2 – често-свакодневно; 3 – ретко-понекад; 4 – не-није тачно). Бодовање резултата је обрнуто за другу, четврту и пету субскалу. Сумациони скор ове скале креће се у распону од 26 до 104. За прве две субскеале могући распон скорова је од 4 до 16, а за остале три од 6 до 24.

- За процену општег самопоштовања, коришћена је Розенбергова скала самопоштовања (*Rosenberg Self-Esteem Scale*; Rosenberg, 1965).

Скала је врло кратка и једноставна, садржи 10 тврдњи, пет у позитивној дирекцији (под редним бројевима 1, 2, 4, 6, 7) и пет у негативној дирекцији (под редним бројевима 3, 5, 8, 9, 10). Ученик треба да искаже степен сагласности од 3 – у потпуности се слажем до 0 – уопште се не слажем. Укупан скор се креће од 0 до 30, а резултати указују на веће самопоштовање уколико је добијени скор већи. Према аутору скале, резултати скале општег самопоштовања су подељени на три групе: ниско (скор је испод 15), просечно/умерено (скор од 15 до 25) и високо самопоштовање (скор преко 25).

- За процену стила учења ученика са ЛИО коришћен је инструмент „Стилови учења" (*Learning Styles Instrument - C.I.T.E.*; Babich A. M., Burdine, P., Albright, L. Randol, P., 1976., WVABE Instructor Handbook, Section 3, 2003-04).

Овај политомни упитник се састоји од 45 тврдњи са којима испитаник треба да искаже степен сагласности, од 1 – уопште није тачно до 4 – у потпуности је тачно. Применом овог инструмента процењују се категорије унутар три секције: I *Начин усвајања информација* (визуелни, визуелно-нумерички, аудитивни, аудитивно-нумерички и тактилно-кинестетски), II *Облик рада* (индивидуални или групни) и III *Начин изражавања* (усмени или писмени).

Добијени резултати уносе се за сваку тврдњу у оквиру припадајуће категорије, која је саставни део инструмента. На датој скали идентификују се скорови чије вредности указују на доминантни стил учења ако се крећу од 34 до 40 поена, на другостепени стил (32-20 поена) и на занемарљиво коришћење (18-10 поена), односно стил који испитаник најмање користи или користи када му остали нису на располагању, али се не осећа пријатно.

У *Прилогу* рада су дати сви инструменти који су коришћени у истраживању, а интерна конзистентност примењених инструмената приказана је у Табели 3.

Табела 3 – Интерна конзистентност примењених инструмената

	Инструменти	Број ајтема	Кронбах $\alpha$
1.	Радне способности (РС)	20	0,87
	<i>Радне навике (РН)</i>	5	0,81
	<i>Радне вештине (РВ)</i>	2	0,81
	<i>Редовност на часовима практичне наставе (РЧП)</i>	2	0,57
	<i>Рутина у раду (РУТ)</i>	4	0,69
	<i>Однос према радном инструктору (ОИН)</i>	5	0,51
	<i>Однос према друговима (ОДР) и коришћење независног времена (КНВ)</i>	2	0,60
2.	Радне компетенције (РК)	23	0,89
	<i>Физичке карактеристике (ФИЗ)</i>	2	-0,12
	<i>Оријентација у времену и простору (ОВП)</i>	3	0,63
	<i>Социјалне компетенције (СОК)</i>	6	0,65
	<i>Радни учинак (РУЧ)</i>	12	0,88
3.	Самоефикасност на практичној настави (СЕП)	18	0,77
4.	Самоефикасност на академским и ненаставним активностима (СЕАНА)	26	0,80
	<i>Самоефикасност у ангажовању друштвених ресурса (СЕДР)</i>	4	0,72
	<i>Самоефикасност у испуњавању очекивања (СЕО)</i>	4	0,74
	<i>Самоефикасност у академским постигнућима (СЕАП)</i>	6	0,84
	<i>Самоефикасност у саморегулацији учења (СЕСРУ)</i>	6	0,82
	<i>Саморегулација ефикасности (СЕСЕ)</i>	6	0,83
5.	Самопоштовање (СП)	10	0,86
6.	Стилови учења (СУ)	45	0,81
	<i>Визуелни стил (ВЗ)</i>	5	0,57
	<i>Визуелно- нумерички (ВН)</i>	5	0,53
	<i>Аудитивни (АУ)</i>	5	0,46
	<i>Аудитивно-нумерички (АН)</i>	5	0,14
	<i>Тактилно-кинестетски (ТК)</i>	5	0,67
	<i>Индивидуални (ИН)</i>	5	0,70
	<i>Групни (ГР)</i>	5	0,68
	<i>Усмени (УС)</i>	5	0,59
	<i>Писани (ПИ)</i>	5	0,60

#### 4.3. Организација и ток истраживања

Инструменти који су коришћени у истраживању до сада нису били примењивани у нашој средини, тако да је током другог полугодишта школске 2009/2010 године извршено пилот истраживање у коме је учествовало 50 ученика са ЛИО. Након спроведеног пилот истраживања, према повратним информацијама, из ширег



асортимана издвојени су инструменти који су примењени у нашем истраживању, а чије су поједине ставке адаптиране социокултурним условима нашег васпитно-образовног система. Пилот истраживањем проверена је поузданост инструмената чији су резултати приказани у неколико научних радова који су наведени у дискусији.

Првобитно је планирано да у истраживање буду укључени и родитељи. Међутим, одзив родитеља је био недовољан за статистичку анализу. Такође, према информацијама социјалног радника школе, дошли смо до сазнања да је око 85% ученика школе са јако лошим социо-економским статусом те да није упутно узимати у разматрање и ову варијаблу.

Управа „Средње занатске школе“ у Београду је детаљно упозната са циљем истраживања тако да се након добијања сагласности од исте за спровођење истраживања, од октобра 2010. године приступило прикупљању података. Увидом у документацију психолошко-педагошке службе школе извршено је преузимање социо-демографских података: о полу, интелектуалним способностима, типу животног аранжмана, претходном систему образовању, почетку рехабилитације. Потом је анализирана медицинска документација, уз помоћ које је утврђено присуство/одсуство поремећаја ревелантних за формирање узорка. Из узорка су искључени млади са евидентним соматским, сензорним, израженим емоционалним и вишеструким сметњама. Напослетку је анализирана школска документација (Дневник васпитно-образовног рада) из које су преузети подаци о степену образовања, подручју рада, оцене из практичне наставе извршни општи школски успех ученика.

Истраживање са ученицима је обављено према претходно утврђеном плану рада са помоћником директора школе. Подаци о радним способностима и компетенцијама ученика са ЛИО добијени су током редовних часова практичне наставе. Истраживач је током другог полугодишта школске 2010/2011 год. присуствовао професионалној обуци ученика у договореним терминима. Прикупљање података извршено је уз помоћ и сарадњу дефектолога и радних инструктора, али под контролом истраживача. У осталим инструментима тврдње су индивидуално читане испитаницима

или су самостално попуњавали, а по потреби, давана су додатна објашњења у вези одређених језичких конструкција. Време за прикупљање података варирало је у зависности од упитника и кретало се од 5 мин (*Росенбергова скала самопоштовања*) до 45 минута (*Стил учења*).

#### 4.4. Статистичка обрада података

Након спроведеног истраживања формирана је датотека и извршена обрада података у статистичком пакету SPSS 16. for Windows. Анализа прикупљених података обрађена је методама параметријске и непараметријске статистике. За приказивање основних статистичких параметара коришћене су мере централне тенденције, мере дисперзије и распон (минимум и максимум) резултата. Приликом утврђивања разлика међу дихотомним независним варијаблама коришћен је *t-test*, а за политомне независне варијабле анализа варијансе (*ANOVA*) тј. F-test за параметријске податке, а занакнадна поређења Tukey HSD, као и непараметријска анализа варијансе (*Kruskal-Wallis Test*). За утврђивање значајности односа између посматраних варијабли коришћен је  $\chi^2$  тест и Пирсонов коефицијент корелације. За утврђивање значајности односа између независних и зависних варијабли коришћена је двофакторска анализа варијансе, мултиваријанта анализа варијансе (*MANOVA*), и регресиона анализа. За одређивање фактора коришћена је мултиваријантна метода експлоративнефакторске анализе (*Kaiser-Meyer-Olkin test*). Приликом утврђивања утицаја више независних варијабли на критеријумску примењена је мултиваријантна метода мултипле регресионе анализе. Добијени резултати су приказани табеларно.

## 5. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Анализа резултата истраживања приказана је на следећи начин: најпре су приказани резултати за сваки коришћени инструмент. Будући да смо инструменте рашчланили на области и димензије које смо желели детаљније да анализирамо, као и због чињенице да су субскеале компоненте појединих скала, најпре је извршена корелација унутар инструмената, а потом и корелациона анализа у односу на опште податке испитаника. Након тога разматрани су добијени резултати у односу на дихотомне варијабле испитаника. Већа пажња посвећена је утврђивању разлика у односу на пол и степен интелектуалног функционисања, те је у складу са значајношћу примењивана мултиваријантна метода дискриминацијске анализе. Ради бољег увида у хијерархију структуре мерења, рађена је униваријантна анализа варијансе по појединим варијаблама инструмента. После тога резултати су разматрани у односу на политомне варијабле испитаника. За поједине скале извршена је факторска анализа. Пред крај су дате интеркорелације испитаних инструмената и субскеала, у циљу утврђивања повезаности, односно утицаја више независних варијабли на критеријумску, примењена је мултиваријантна метода мултипле регресионе анализе.

### 5.1. Резултати Радних способности

У оквиру овог инструмента кроз 20 варијабли су процењене области чији су одговори дистрибуирани од 1 до 4 тако да је могући распон резултата од 20 до 80. Распон добијених скорова у истраживању креће се од 30 до 79, са мером централне тенденције и мером дисперзије  $58,83 \pm 10,18$ . Резултати Радних способности (РС) у нашем узорку презентовани су кроз сумациони скор, затим према областима који су саставни део инструмента и према појединим варијаблама у инструменту. Најпре су приказане корелације унутар инструмента и у односу на систем независних варијабли. Затим су представљени резултати у односу на дихотомне и политомне независне варијабле и на крају је дата факторска анализа са интеркорелацијом.

### 5.1.1. Корелациона анализа варијабли Радне способности (РС)

У оквиру Скале радних способности испитано је више параметара груписаних по наведеним областима. Најпре ће бити представљени резултати корелацијске анализе међу датим областима, а потом и у односу на систем независних варијабли.

Табела 4 – Корелација области РС

Варијабле	РВ	РН	РЧП	РУТ	ОИН	ОПД	КНВ
РВ	1	0,757**	-0,018	0,329**	0,554**	0,316**	0,645**
РН	0,757**	1	0,060	0,445**	0,611**	0,378**	0,635**
РЧП	-0,018	0,060	1	0,497**	0,058	-0,189*	-0,052
РУТ	0,329**	0,445**	0,497**	1	0,557**	-0,028	0,101
ОИН	0,554**	0,611**	0,058	0,557**	1	0,248**	0,322**
ОПД	0,316**	0,378**	-0,189*	-0,028	0,248**	1	0,429**
КНВ	0,645**	0,635**	-0,052	0,101	0,322**	0,429**	1

Легенда: \* значајност 0,05; \*\* значајност 0,01.

Из анализираних података у Табели 4 може се уочити да постоје статистички значајне везе унутар испитиваних области радних способности ученика са ЛИО.

Веома висока статистички значајна повезаност утврђена је између *радних вештина* и *радних навика* ( $r=0,757$ ;  $p\leq 0,01$ ). Резултати показују умерену статистичку значајност између области *радних вештина* и области која је испитивала *однос према радном инструктору* ( $r=0,554$ ;  $p\leq 0,01$ ), као и *радних вештина* и начина на који ученици користе *слободно време током практичне наставе* ( $r=0,645$ ;  $p\leq 0,01$ ).

*Радне навике* су, на нивоу статистичке значајности 0,01, значајно повезане са *односом према радном инструктору* ( $r=0,611$ ) и *коришћењем независног времена* ( $r=0,635$ ), *остваривањем рутине у раду* ( $r=0,445$ ) и *учешћем ученика у групним активностима* ( $r=0,378$ ).

*Редовност на часовима практичне наставе* је у позитивној корелацији, на нивоу значајности 0,01 са *рутином у раду* ( $r=0,497$ ), док је у незнатној корелацији негативног смера са *односом према друговима* ( $r=-0,189$ ;  $p\leq 0,05$ ).

Област која је испитивала остваривање *рутине у раду* је на нивоу значајности 0,01 умерено повезана са *радним вештинама* ( $r=0,329$ ;  $p\leq 0,01$ ) и значајно са *односом према радном инструктору* ( $r=0,557$ ;  $p\leq 0,01$ ).

Резултати који су процењивали *однос према друговима* су, на нивоу значајности 0,01 у позитивној значајној вези са *коришћењем независног времена* ( $r=0,429$ ;  $p\leq 0,01$ ), чији су резултати у корелацији са *односом према радном инструктору* ( $r=0,322$ ;  $p\leq 0,01$ ).

Табела 5 – Корелација области РС и независних варијабли

Вар.	Пол	ТЖА	ПОЧР	IQ	ПРО	УПН	ОШУ	ПОДР	СТО
РВ	0,074	-0,027	0,228*	0,402**	-0,184*	0,433**	0,339**	-0,134	0,393**
РН	-0,059	-0,089	0,164	0,338**	-0,151	0,414**	0,344**	-0,086	0,374**
РЧП	-0,089	-0,276**	-0,029	0,027	0,181*	0,050	0,212*	0,177	-0,050
РУТ	-0,018	-0,250**	0,214*	0,244**	0,040	0,214*	0,328**	0,030	0,158
ОИН	0,035	0,056	0,208*	0,351**	-0,075	0,272**	0,264**	0,026	0,412**
ОПД	-0,160	0,099	-0,208*	-0,010	-0,310**	0,353**	0,111	-0,004	0,285**
КНВ	-0,038	-0,013	0,081	0,215*	-0,026	0,314**	0,224*	-0,127	0,265**

Легенда: \* значајност 0,05; \*\* значајност 0,01.

На основу добијених резултата приметно је да варијабла пол и подручје рада нису у корелацији са процењеним областима РС.

*Радне вештине* су на нивоу значајности 0,01 у значајној позитивној корелацији са нивоом интелектуалног функционисања ( $r=0,402$ ), успеха на практичној настави ( $r=0,433$ ), потом са степеном образовања за који се испитаници школују ( $r=0,393$ ) и општим школским успехом ( $r=0,339$ ), док су на нивоу значајности 0,05 повезане са почетком рехабилитације ( $r=0,228$ ) и негативно повезане са варијаблом претходног образовања ( $r=-0,184$ ).

*Радне навике* су на нивоу значајности 0,01 умерено повезане са IQ ( $r=0,338$ ), успехом на практичној настави ( $r=0,414$ ), општим школским успехом ( $r=0,344$ ) и степеном образовања ( $r=0,374$ ).

Тип животног аранжмана је у негативној корелацији са остваривањем *рутине у раду* ( $r=-0,250$ ;  $p\leq 0,01$ ) и редовним *присутством часовима практичне наставе* ( $r=-0,276$ ;  $p\leq 0,01$ ).

Успех на практичној настави је у позитивној линеарној корелацији, на нивоу значајности 0,01, са *учешћем ученика у групним активностима* ( $r=0,353$ ), *коришћењем независног времена* ( $r=0,314$ ) и односом ученика *према радном инструктору* ( $r=0,272$ ). Корелација ове три области РС утврђена је и у односу на степен образовања.

#### 5.1.2. Резултати Радних способности у односу на дихотомне независне варијабле

Табела 6 – Резултати *t*-теста на укупном скору РС за дихотомне независне варијабле

Варијабле		N	AS	SD	SG	t	p
Пол	Мушки	62	59,50	10,12	1,28	0,75	0,454
	Женски	58	58,10	10,28	1,35		
IQ	51-60	45	53,22	10,97	1,63	-5,14	0,000
	61-70	75	62,19	8,02	0,92		
Тип животног аранжмана	Породица	85	59,45	10,14	1,10	1,04	0,299
	Дом	35	57,31	10,26	1,73		
Степен образовања	Други	61	54,77	10,14	1,30	-4,83	0,000
	Трећи	59	63,02	8,43	1,10		

На основу добијених резултата о Радним способностима из Табеле 6 утврђена је статистички значајна разлика међу испитаницима различитих нивоа интелектуалне ометености ( $t=-5,14$ ;  $p=0,000$ ). Испитаници са вишим нивоом остварили су боље резултате ( $AS=62,19\pm 8,02$ ) у односу на испитанике са нижим нивоом интелектуалног функционисања ( $AS=53,22\pm 10,97$ ).

Значајна разлика је и међу испитаницима који се оспособљавају за различите степене школовања ( $t=-4,83$ ;  $p=0,000$ ). Код ученика који се професионално оспособљавају за трећи степен образовања аритметичка средина добијених вредности је  $63,02\pm 8,43$ , а код ученика који се оспособљавају за други  $54,77\pm 10,14$ .

Аритметичка средина код испитаника мушког пола износи  $59,50 \pm 10,12$ , док код испитаника женског пола  $58,10 \pm 10,28$ . Ови подаци указују да су испитаници мушког пола остварили боље резултате у РС, али резултати t-теста су показали да не постоји статистички значајна разлика између испитаника мушког и женског пола у односу на радне способности ( $t=0,75$ ;  $p=0,454$ ). Значајне статистичке разлике у РС нису пронађене ни у односу на тип животног аранжмана ( $t=1,04$ ;  $p=0,299$ ).

Табела 7 – Мере централне тенденције и мере дисперзије РС у односу на IQ

Варијабле РС		IQ (50-60)		IQ (61-70)	
		AS	SD	AS	SD
РВ	Сложеност посла	1,96	0,85	2,72	0,93
	Степен напредовања у стицању радних вештина	2,07	1,09	2,88	1,06
РН	Радна толеранција	2,29	1,10	2,72	0,83
	Покушај да се превазиђу радни проблеми	2,22	0,87	2,47	0,87
	Флексибилност у раду	2,07	1,00	2,43	0,91
	Способност учења нових радних операција	2,51	1,18	3,36	0,86
РЧП	Радна продуктивност	1,78	0,95	2,33	1,05
	Број изостанака у току месеца	2,98	1,11	3,11	0,89
РУТ	Разлози одсуства с практичне наставе	3,62	0,71	3,57	0,75
	Долажење на практичну наставу на време	3,02	1,13	3,05	1,14
	Коришћење паузе/одмора	2,91	1,22	3,11	0,92
	Придржавање правила о заштити на раду	3,07	0,80	3,71	0,51
ОИН	Придржавање осталих правила школе	3,20	0,94	3,67	0,57
	Потреба за супервизијом	2,31	0,92	3,28	0,78
	Прихватање/разумевање директива радног инструктора	2,80	1,05	3,52	0,60
ОДР	Неприкладан однос према радном инструктору	3,82	0,44	3,87	0,41
	Реакција на инструкторову критику и захтев за корекцију	2,36	1,13	2,60	1,18
	Жалбе на радног инструктора	3,84	0,42	3,76	0,65
КНВ	Учешће ученика у групним активностима	3,24	0,98	3,23	0,84
	Коришћење независног времена у радионици	2,31	0,92	2,76	1,03

Да би се утврдила разлика у вредновању РС у односу на IQ на целом узорку испитаника примењена је мултиваријантна метода дискриминацијске анализе. Изолована је једна функција која показује значајност Вилковске Ламбде ( $Wilks'\lambda=0,535$ ;  $h^2=67,549$ ;  $df=20$ ;  $p=0,000$ ) чиме је испуњен услов за примену дискриминацијске анализе. С обзиром да је Вилкова Ламбда статистички значајна,

приказани су основни статистички параметри између испитаника са 50-60 IQ и 61-70 IQ ради увида у аритметичке средине и стандардне девијације за примењене варијабле.

Према основним статистичким параметрима између испитаника са вишим и нижим нивоом интелектуалног функционисања на примењеним варијаблама за вредновање РС уочава се да испитаници са 61-70 IQ имају веће вредности аритметичке средине у односу на другу групу испитаника са 50-60 IQ. Ради бољег увида у хијерархију структуре мерења, урађена је униваријатна анализа варијансе по појединим варијаблама (Табела 8). Ниво интелектуалног функционисања је посматран као независна, а резултати на Скали радних способности као зависна варијабла.

Табела 8 – Униваријатна анализа варијансе РС у односу на IQ

Варијабле РС		$\lambda$	F	df1	df2	p
РВ	Сложеност посла	0,855	19,98	1	118	0,000
	Степен напредовања у стицању радних вештина	0,880	16,05	1	118	0,000
РН	Радна толеранција	0,952	5,91	1	118	0,017
	Покушај да се превазиђу радни проблеми	0,982	2,19	1	118	0,141
	Флексибилност у раду	0,967	4,01	1	118	0,047
	Способност учења нових радних операција	0,852	20,52	1	118	0,000
	Радна продуктивност	0,934	8,36	1	118	0,005
РЧП	Број изостанака у току месеца	0,996	0,48	1	118	0,488
	Разлози одсуства с практичне наставе	0,999	0,12	1	118	0,722
РУТ	Долажење на практичну наставу на време	1,000	0,02	1	118	0,883
	Коришћење паузе/одмора	0,992	0,98	1	118	0,323
	Придржавање правила о заштити на раду	0,808	28,11	1	118	0,000
	Придржавање осталих правила школе	0,912	11,31	1	118	0,001
	Потреба за супервизијом	0,758	37,64	1	118	0,000
ОИН	Прихватање/разумевање директива радног инструктора	0,839	22,66	1	118	0,000
	Неприкладан однос према радном инструктору	0,997	0,30	1	118	0,580
	Реакција на инструкторову критику и захтев за корекцију	0,990	1,23	1	118	0,268
ОДР	Жалбе на радног инструктора	0,995	0,59	1	118	0,441
	Учешће ученика у групним активностима	1,000	0,01	1	118	0,917
КНВ	Коришћење независног времена у радионици	0,954	5,70	1	118	0,019

На основу добијених резултата и увидом у аритметичке средине може се уочити да су испитаници са 61-70 IQ у односу на испитаника са 50-60 IQ, остварили



значајно боље резултате у области *радних вештина*, односно да имају усвојене неопходне радне навике за самосталан рад ( $p=0,000$ ) и да координирано могу извести сложеније задатке и/или самостално радити за машинама ( $p=0,000$ ). Разлике између ове две групе испитаника евидентне су и у области *радних навика*.

У варијабли која разматра како ученици превазилазе проблеме током рада није пронађена статистички значајна разлика ( $p=0,141$ ), јер обе групе праве један до два покушаја и уколико не пронађу решење, одустају.

Испитаници са вишим нивоом интелектуалног функционисања више се придржавају прописаних правила заштите на раду ( $p=0,000$ ) и правила школе ( $p=0,001$ ) него ученици са нижим нивоом интелектуалног функционисања. Међу испитаницима ове две групе не постоје разлике при учешћу у групним активностима ученика, као ни у варијаблама које су процењивале неприкладан однос према инструктору. Ипак, ученици са 50-60 IQ слабије разумеју упутства радног инструктора ( $p=0,000$ ) и потребнија им је стална супервизија како би одржали квалитет рада ( $p=0,000$ ).

У области *редовног присуства часовима практичне наставе* не постоје статистички значајне разлике у односу на ниво интелектуалног функционисања испитаника.

У Табели 9 се може уочити да највећи дискриминацијски фактори и корелације варијабли са дискриминацијским фактором имају зависне варијабле именоване као „Придржавање правила о заштити на раду“, „Потреба за супервизијом“, „Сложеност посла“, „Прихватање/разумевање директива радног инструктора“, „Способност учења нових радних операција“, „Степен напредовања у стицању радних вештина“.

Из анализираних података, а увидом у структуру латентних варијабли, генерално се може закључити да је испитаним ученицима са ЛИО потребно да радни инструктор изда иницијалне инструкције, провери њихово разумевање и да ли су испоштовали мере заштите на раду како би могли да увежбавају радне задатке различитог степена сложености и напредују у раду.

Табела 9 – Латентна структура каноничких коефицијената РС у односу на IQ

Варијабле РС		Канонички коефицијент	Структура
РВ	Сложеност посла	0,406	0,441
	Степен напредовања у стицању радних вештина	0,101	0,396
РН	Радна толеранција	-0,024	0,240
	Покушај да се превазиђу радни проблеми	-0,263	0,146
	Флексибилност у раду	-0,655	0,198
	Способност учења нових радних операција	0,383	0,447
	Радна продуктивност	0,204	0,286
РЧП	Број изостанака у току месеца	0,310	0,069
	Разлози одсуства с практичне наставе	0,070	-0,035
РУТ	Долажење на практичну наставу на време	-0,255	0,015
	Коришћење паузе/одмора	-0,151	0,098
	Придржавање правила о заштити на раду	0,631	0,524
	Придржавање осталих правила школе	-0,182	0,332
ОИН	Потреба за супервизијом	0,469	0,606
	Прихватање/разумевање директива радног инструктора	0,222	0,470
	Неприкладан однос према радном инструктору	-0,097	0,055
	Реакција на инструкторову критику и захтев за корекцију	0,270	0,110
	Жалбе на радног инструктора	-0,333	-0,076
ОДР	Учешће ученика у групним активностима	-0,458	-0,010
КНВ	Коришћење независног времена у радионици	0,047	0,236

Табела 10 – Центроиди група у односу на IQ (РС)

Група	Функција
50-60	-1,193
61-70	0,716

На основу увида у центроиде група може се уочити да постоји негативан центроид код испитаника са нижим нивоом интелектуалног функционисања, а позитивни центроид код испитаника са вишим нивоом интелектуалног функционисања, што указује да се вредности аритметичке средине ове две групе испитаника статистички значајно разликују на примењеном систему мерног простора, као што су и потврдили резултати t-теста (Табела 6).

Иако не постоји статистички значајна разлика између мушких и женских испитаника ( $t=0,75$ ;  $p=0,454$ ), а ради заједничког утицаја ове две варијабле (пола и IQ), као биполарне варијабле на *Скалу радних способности* у следећој табели (Табела 11) приказане су аритметичке средине и стандардне девијације.

Уочава се да су испитаници мушког и женског пола који интелектуално функционишу на вишем нивоу, остварили готово исте резултате, док су испитаници мушког пола нижег нивоа интелектуалног функционисања остарили боље резултате ( $AS=55,85\pm 11,57$ ), у односу на испитанике женског пола истог нивоа интелектуалног функционисања ( $AS=49,63\pm 9,22$ ) чији су резултати радних способности најслабији.

Табела 11 – Мере централне тенденције и мере дисперзије PC у односу на пол и IQ

Пол	IQ	AS	SD	N
Мушки	50-60	55,85	11,57	26
	61-70	62,14	8,11	36
	укупно	59,50	10,12	62
Женски	50-60	49,63	9,22	19
	61-70	62,23	8,05	39
	укупно	58,10	10,28	58
Укупно	50-60	53,22	10,97	45
	61-70	62,19	8,02	75
	Укупно	58,83	10,18	120

### 5.1.3. Резултати Радних способности у односу на политомне независне варијабле

У циљу утврђивања разлика у радним способностима код ученика са ЛИО у односу на независне варијабле које се односе на почетак рехабилитације, претходно завршен тип образовања, успех на практичној настави, општи школски успех и подручје рада у коме се професионално оспособљавају, примењена је Униваријантна анализа варијансе са приказаним мерама централне тенденције и мерама дисперзије у односу на добијене скороване резултате Радних способности (Табела 12). Резултати

Фишеровог теста су показали да постоје статистички значајне разлика и за накнадно тестирање коришћен је Такијев тест (*Tukey Post Hoc Test*) .

Табела 12 – Резултати РС у односу на политомне независне варијабле (*F-test*)

Варијабле	N	AS	SD	MIN	MAX	F	p
<u>Почетак рехабилитације</u>							
0-6 год	39	55,82	12,54	30	76	2,66	0,051
I-IV разред ОШ	25	59,80	8,05	49	73		
V-VIII разред ОШ	22	57,77	9,22	33	71		
Упис у средњу школу	34	62,24	8,19	46	79		
<u>Претходно образовање</u>							
Вечерња школа	31	61,74	7,55	45	79	2,32	0,102
Специјална школа	68	57,18	10,97	30	76		
Редовна школа	21	59,86	10,19	39	71		
<u>Успех на практичној настави</u>							
Довољан	34	52,26	11,30	30	73	10,47	0,000
Добар	37	58,43	7,65	46	75		
Вр.добар	37	63,89	7,96	45	75		
Одличан	12	63,00	9,96	51	79		
<u>Општи школски успех</u>							
Довољан	21	57,52	12,42	30	70	11,17	0,000
Добар	48	57,19	9,75	33	75		
Вр.добар	29	60,17	8,85	45	75		
Одличан	22	61,86	10,14	46	79		
<u>Подручје рада</u>							
Личне услуге	20	62,65	7,61	45	73	2,65	0,036
Машинство и обрада метала	20	60,35	9,15	46	79		
Хемија, неметали и графичарство	30	54,50	12,85	30	76		
Трговина, угоститељство и туризам	29	57,90	7,51	46	73		
Пољопривреда, производња и прерада хране	21	61,19	10,52	44	75		
Укупно	120	58,82	10,18	30	79		

Испитаници који из практичне наставе имају добар ( $AS= 58,43\pm 7,65$ ), врло добар ( $AS=63,89\pm 7,96$ ) или одличан успех ( $AS=63,00\pm 9,96$ ), на нивоу статистичке значајности 0,05 остварили су боље резултате у односу на ученике који из практичне

наставе имају довољан успех ( $AS=52,26\pm 11,30$ ). Приметна је иста статистички значајна разлика између група у РС у односу на општи школски успех ( $p=0,000$ ), у којима ученици са одличним општим успехом показују најбоље резултате ( $AS=61,86\pm 10,14$ ).

У односу на подручје рада, може се закључити да ученици који се професионално оспособљавају у подручју рада Личних услуга на нивоу статистичке значајности 0,05 остварују боље резултате ( $AS=62,65\pm 7,61$ ) у односу на ученике из подручја рада Хемија, неметали и графичарство ( $AS=54,50\pm 12,85$ ).

Гранична вредност статистичке значајности уочена је у односу на почетак рехабилитације, при чему ученици код којих је дијагностикована интелектуална ометеност тек уписом у средњу школу тј. они који су се тада укључили у програм рехабилитације показују најбоље резултате РС ( $AS=62,24\pm 8,19$ ) на нивоу статистичке значајности 0,05, у односу на испитанике осталих група, док су најслабије вредности код испитаника код којих је рехабилитација започела на најранијем узрасту ( $AS=55,82\pm 12,54$ ).

Занимљиво је да међу испитаницима који су претходно завршили различите системе образовања није забележена статистички значајна разлика ( $p=0,102$ ). У литератури се углавном предност даје инклузивном образовању, док емпиријске компаративне евалуације наших процењених система школовања изостају. Остаје отворено питање зашто су ученици са ЛИО након инклузивног модела образовања изабрали да похађају средњу школу по „специјалном“ плану и програму?

#### 5.1.4. Мултиваријантна метода факторске анализе (РС)

Мултиваријантна метода експлоративне факторске анализе примењена је са циљем утврђивања латентног простора примењених варијабли РС. Метода је примењена како би се утврдили темељни фактори, односно извори коваријација и варијација између захваћених манифестних варијабли, чиме се добијају темељни узроци који детерминишу РС код ученика са ЛИО. Коришћен је *Kaiser-Meyer-Olkin test*, те је установљено да је на основу добијених коефицијената 0,83 уз поузданост

$h^2=1076,08$  оправдано користити факторску анализу. Од ротација је урађена косоугаона ротација према директ облимин критеријуму. *Orthoblique* солуцијом изоловане су латентне димензије за цели скуп испитаника. Директ облимин ротацијом дате су матрице обрасца, матрице структуре и матрица корелација међу изолованим факторима.

Табела 13 – Четири фактора РС

Фактор	Ламбда	Процент варијансе	Кумулативна варијанса
1	6,253	32,912	32,912
2	2,681	14,110	47,022
3	1,587	8,355	55,377
4	1,300	6,842	62,219

У Табели 13 приказана је анализа главних компонената Харолда Хотелинга (*Harold Hotelling*) у којој се налази број главних компонената колики је број почетних варијабли. Прва компонента израчуната је на потпуној матрици интеркорелација варијабли и објашњава највећу количину варијансе варијабли. Од критеријума је одабран Гутман-Кајзеров критеријум (*Guttman-Kaiser*).

Анализом су изолована четири главна фактора која објашњавају укупно 62,21% варијансе. Први фактор носи највише варијабилитета (32,91%), те је он најважнији у дефинисању радних способности код испитаника са ЛИО. Друга главна компонента износи 14,11%, трећа 8,35%, а четврта компонента 6,84% варијабилитета.

Комуналитети (Табела 14) се крећу у континууму од 0,239 за варијаблу „Радна продуктивност“, до комуналитета од 0,768 за варијаблу „Придржавање правила о заштити на раду“. Подаци показују да је 76% од укупне варијације варијабле „Придржавање правила о заштити на раду“, 73% од варијабле „Флексибилност у раду“, 71% од варијабли „Способност учења нових радних операција“ и „Степен напредовања у стицању радних вештина“ и 70% од укупне варијације варијабли „Реакција на инструкторову критику и захтев за корекцију“, обухваћено са четири заједничка фактора.

Преостали износ варијација за сваку варијаблу (до 100%) се односи на специфичност саме варијабле, као и одређени износ грешке у мерењу.

Табела 14 – Комуналитети варијабли РС

	Варијабле РС	Комуналитети
РВ	Сложеност посла	0,650
	Степен напредовања у стицању радних вештина	0,715
РН	Радна толеранција	0,660
	Покушај да се превазиђу радни проблеми	0,531
	Флексибилност у раду	0,737
	Способност учења нових радних операција	0,717
	Радна продуктивност	0,239
	Број изостанака у току месеца	0,617
РЧП	Разлози одсуства с практичне наставе	0,563
	Долажење на практичну наставу на време	0,659
РУТ	Коришћење паузе/одмора	0,484
	Придржавање правила о заштити на раду	0,768
	Придржавање осталих правила школе	0,676
ОИН	Потреба за супервизијом	0,745
	Прихватање/разумевање директива радног инструктора	0,672
	Неприкладан однос према радном инструктору	0,602
	Реакција на инструкторову критику и захтев за корекцију	0,700
	Жалбе на радног инструктора	0,681
ОДР	Учешће ученика у групним активностима	0,407

Табела 15 – Изолована прва главна компонента (РС)

Варијабле	РАР	ОРР
Степен напредовања у стицању радних вештина	0,806	0,825
Способност учења нових радних операција	0,781	0,813
Флексибилност у раду	0,763	0,804
Сложеност посла	0,662	0,733
Радна толеранција	0,656	0,694
Реакција на инструкторову критику и захтев за корекцију	0,589	0,646
Покушај да се превазиђу радни проблеми	0,554	0,499
Учешће ученика у групним активностима	0,481	0,446
Радна продуктивност	0,318	0,380

У првој главној компоненти изоловано је девет варијабли са својим високим паралелним и ортогоналним пројекцијама. Највеће паралелне и ортогоналне

пројекције имају варијабле: „*Степен напредовања у стицању радних вештина*“ која означава ниво самосталности ученика при извршавању радних операција, потом варијабла „*Способност учења нових радних операција*“ која процењује способност адаптације ученика да временски дуже извршава непознате радне захтеве, и варијабла „*Флексибилност у раду*“ којом је означена способност ученика да се прилагођава променама и одржава радну продуктивност, тако да ове варијабле имају предност испред варијабли са нижим коефицијентима.

Међутим, не смеју се занемарити резултати и на преосталим варијаблама где су ортогоналне пројекције веће од паралелних, што указује да су све варијабле важне за интерпретацију добијеног фактора. То су варијабле: „*Сложеност посла*“ која указује на радну одговорност ученика да самостално и координирано извршава сложене радне задатке, варијабла „*Радна толеранција*“ под којом се подразумева да ученик поседује капацитет да обавља посао током предвиђеног радног времена. За њом следе варијабла „*Реакција на инструкторову критику и захтев за корекцију*“ којом је процењивано разумевање налога и прихватање критике, као и варијабла која је процењивала да ли ученик зна самостално да одговори на проблеме током рада доносећи одговарајуће решење које повећава 75% осталог радног времена. Варијабла „*Радна продуктивност*“ се односи на квантитет рада, а варијабла „*Учешће ученика у групним активностима*“ на социјалну димензију рада, односно на процену интеракције са вршњацима.

Добијени резултат у изолованој првој главној компоненти у највећој мери указују на усвојене радне навике и могућност даљег напредовања током рада. Можемо рећи да је важан индикатор радне ефикасности ниво професионалне оспособљености, пре свега захваљујући способностима ученика са ЛИО да самостално извршавају радне задатке, тако да овај фактор можемо означити као *Самосталност у раду*.



Табела 16 – Изолована друга главна компонента (PC)

Варијабле	PAР	ORP
Долажење на практичну наставу на време	0,750	0,749
Број изостанака у току месеца	0,698	0,675
Разлози одсуства с практичне наставе	0,645	0,643
Коришћење паузе-одмора	0,367	0,468

Све приказане варијабле у Табели 16 имају позитивне пројекције на изоловани други фактор. Највећу паралелну и ортогоналну пројекцију је остварила варијабла која се односи на долажење на практичну наставу без кашњења. Међутим, евидентне разлике у нижим коефицијентима на варијабли „Коришћење паузе/одмора“, где су ортогоналне пројекције изражене више од паралелних пројекција могу се интерпретирати значајношћу свих варијабли при тумачењу фактора, а не само варијабли које имају највеће пројекције. Увидом у табелу може се закључити да редовно присуство ученика часовима практичне наставе, са изостајањем које је оправдано, као и поштовање предвиђеног времена за паузе током рада јесте поштовање организацијске дисциплине установе. Увидом у структуру овај фактор можемо назвати *Редовно присуство*.

Табела 17 – Изолована трећа главна компонента (PC)

Варијабле	PAР	ORP
Придржавање правила о заштити на раду	-0,737	-0,806
Прихватање-разумевање директива радног инструктора	-0,690	-0,740
Потреба за супервизијом	-0,577	-0,729
Придржавање осталих правила школе	-0,540	-0,667

Табела 17 приказује пројекције варијабли на изоловану трећу компоненту факторске структуре. Уочава се да све варијабле имају високе негативне пројекције на изоловани фактор. Највеће паралелне и ортогоналне пројекције је остварила варијабла „Придржавање правила о заштити на раду“. Процењује да ли је ученик усвојио правила понашања усмерена на безбедност, односно на превенцију незгода

на послу. Потом следи варијабла која се односи на „Разумевање и прихватања директива радног инструктора“. Затим варијабла којом се процењује потреба за индивидуалном подршком ученика како би се одржао квалитет рада и варијабла социјалних вештина која се односи на поштовање стандарда понашања у установи. На основу изолованих варијабли, овај фактор смо назвали *Лична одговорност у радној средини*.

Табела 18 – Изолована четврта главна компонента (PC)

Варијабле	PAР	ORP
Жалбе на радног инструктора	0,588	0,586
Неприкладан однос према радном инструктору	0,517	0,568

У Табели 18 уочава се да обе варијабле имају средње високе позитивне пројекције на изоловани фактор. Увидом у структуру изолованих варијабли, може се закључити да ученици који се ретко жале на супервизора, прикладно се понашају према истом, тако да се овај фактор може назвати *Однос према надређенима*.

## 5.2. Резултати Радне компетенције

У оквиру овог инструмента кроз 23 варијабле су процењене четири димензије чији су одговори дистрибуирани од 1 до 4 тако да је могући распон резултата од 23 до 92. Распон добијених скорова у нашем истраживању креће се од 31 до 92 са мером централне тенденције и мером дисперзије  $61,54 \pm 12,36$ .

Резултати добијени на основу скале Радне компетенције (РК) ученика са ЛИО презентовани су кроз сумациони скор, затим према процењеним димензијама инструмента и према појединим варијаблама у инструменту.

Најпре су приказане корелације процењених димензија, као и корелација у односу на систем независних варијабли. Потом су представљени резултати у односу на дихотомне и политомне независне варијабле и на крају је дата факторска анализа са интеркорелацијом.

### 5.2.1. Корелациона анализа варијабли Радне компетенције (РК)

У овом делу представљени су резултати корелационе анализе међу испитаним димензијама Скале радних компетенција, као и њихова корелација са системом независних варијабли.

Табела 19 – Корелација димензија РК

Варијабле	ФИЗ	ОВП	СОК	РУЧ
ФИЗ	1	0,333**	0,592**	0,470**
ОВП	0,333**	1	0,364**	0,375**
СОК	0,592**	0,364**	1	0,712**
РУЧ	0,470**	0,375**	0,712**	1

\* значајност 0,05; \*\* значајност 0,01

Из анализираних података у Табели 19 може се уочити да на нивоу статистичке значајности 0,01 постоји повезаност свих процењених димензија. Висока статистичка значајност утврђена је између димензије *радног учинка* и димензије *социјалних компетенција* ( $r=0,712$ ). Социјалне компетенције су на нивоу значајности 0,01 умерено повезане са *физичким карактеристикама* ( $r=0,592$ ), док се слабија веза уочава са *оријентацијом у времену простору* ( $r=0,364$ ). *Радни учинак* је на нивоу значајности 0,01 повезан са димензијом *физичких карактеристикама* ( $r=0,470$ ) и димензијом *оријентације у времену и простору* ( $r=0,333$ ) што је уједно и најслабији интензитет у оквиру ове анализе.

Табела 20 – Корелација димензија РК и независних варијабли

Вар.	Пол	ГЖА	ПОЧР	IQ	ПРО	УПН	ОШУ	ПОДР	СТО
ФИЗ	-0,168	0,018	0,267**	0,300**	-0,115	0,421**	0,370**	-0,140	0,340**
ОВП	0,028	-0,008	-0,029	-0,010	-0,199*	0,371**	0,197*	-0,194*	0,243**
СОК	-0,080	-0,066	0,238**	0,241**	-0,133	0,380**	0,361**	-0,230*	0,422**
РУЧ	0,320	-0,099	0,217*	0,253**	-0,161	0,331**	0,268**	-0,020	0,317**

\* значајност 0,05; \*\* значајност 0,01

На основу добијених резултата утврђено је да је најачи интензитет корелације на нивоу значајности 0,01 између степена образовања и димензије *социјалних*

компетенција процењених у радном окружењу ( $r=0,422$ ), као и између успеха на практичној настави са димензијом *физичких карактеристика* испитаника ( $r=0,421$ ).

Као што се примећује у Табели 20, степен образовања и успех на практичној настави корелирају са свим процењеним димензијама на нивоу значајности 0,01, за разлику од варијабле пола и типа животног аранжмана код којих није пронађена веза са димензијама радних компетенција.

#### 5.2.2. Резултати Радних компетенција у односу на дихотомне независне варијабле

С циљем утврђивања разлика у вредновању РК у односу на пол, степен интелектуалног функционисања, тип животног аранжмана и степен образовања примењен је *t*-тест за независан узорак испитаника.

Табела 21 – Резултати *t*-теста на укупном скору РК у односу на дихотомне независне варијабле

Варијабле		N	AS	SD	SG	t	p
Пол	Мушки	62	61,90	12,96	1,64	0,33	0,742
	Женски	58	61,16	11,77	1,54		
IQ	51-60	45	57,69	13,81	2,06	-2,71	0,008
	61-70	75	63,85	10,84	1,25		
Тип животног аранжмана	Породица	85	62,09	12,62	1,36	0,76	0,448
	Дом	35	60,20	11,74	1,98		
Степен образовања	Други	61	56,95	11,72	1,50	-4,45	0,000
	Трећи	59	66,29	11,22	1,46		

На основу добијених резултата уочава сестатистички значајна разлика код испитаника који се оспособљавају за различите степене образовања ( $t=-4,45$ ;  $p=0,000$ ). Ученици који се оспособљавају за трећи степен стручне спреме остварили су боље резултате ( $AS=66,29\pm 11,22$ ) од испитаника који се професионално оспособљавају за други степен образовања ( $AS=56,95\pm 11,72$ ).

Статистички значајна разлика утврђена је између испитаника вишег нивоа интелектуалног функционисања, који су остварили боље резултате на примењеном инструменту, и испитаника са нижим нивоом интелектуалног функционисања ( $t=2,71$ ;  $p=0,008$ ).

Резултати t-теста су показали да не постоји статистички значајна разлика у односу на пол ( $t=0,33$ ;  $p=0,742$ ) и у односу на тип животног аранжмана ( $t=0,76$ ;  $p=0,448$ ).

Поред t-теста, а са циљем утврђивања фактора разлике у односу на IQ на целом узорку испитаника, примењена је мултиваријатна метода дискриминацијске анализе. Изолована је једна функција која показује значајност Вилксове Ламбде (Wilks'  $\lambda$  0,549;  $h^2=63,921$ ;  $df=23$ ;  $p=0,000$ ) што упућује на закључак о испуњености услова за примену дискриминацијске анализе.

Табела 22 приказује основне статистичке параметре између испитаника различитих нивоа интелектуалног функционисања на примењеним варијаблама за вредновање радних компетенција. У табели се може уочити да испитаници са 61-70 IQ у односу на испитанике са 50-60 IQ имају веће аритметичке средине на примењеним варијаблама.

Табела 22 – Мере централне тенденције и мере дисперзије РК у односу на IQ

Димензије	Варијабле РК	50-60		61-70	
		AS	SD	AS	SD
ФИЗ	Мобилност	2,96	1,34	3,72	0,76
	Општи изглед	3,42	1,01	3,63	0,73
ОВП	Свесност времена	2,82	1,26	2,80	1,24
	Оријентација у радном окружењу	3,44	0,91	3,25	0,96
	Способност за путовања	3,42	0,94	3,59	0,61
СОК	Комуникација у раду	2,67	0,79	2,91	0,64
	Социјална интеракција	2,29	0,94	2,93	0,89
	Способност да контролише стрес	2,87	1,05	3,29	0,65
	Способност праћења вербалних упутстава за рад	2,44	1,01	2,81	1,04
	Понашање које није типично или прихватљиво на радном месту	2,69	0,92	2,80	1,06
	Молба за помоћ приликом рада	2,36	0,98	2,24	0,85
	Снага, дизање и ношење	2,02	1,05	2,71	1,08
РУЧ	Способност да хвата и задржи објекте	2,04	1,08	2,33	1,21
	Издржљивост	2,07	1,15	2,63	1,03
	Брзина рада	1,71	0,94	2,01	0,96
	Истрајност у радним задацима	1,78	0,95	2,08	0,89
	Континуитет рада	1,71	0,84	2,03	0,88
	Иницирање радних активности	2,22	0,90	2,43	0,87
	Прилагођавање променама	2,91	0,99	3,28	0,86
	Појачане потребе за подршком	1,96	1,08	1,72	0,92
	Интересовања у радној средини	2,44	1,05	2,95	0,94
	Дискриминација научених радних вештина	2,42	0,89	3,21	0,72
Реаговање на критику/стрес	2,84	1,10	2,85	1,09	

С обзиром на логику примењене методе у којој се анализира међугрупна и унутаргрупна варијанса, те ради бољег увида у хијерархију структуре мерења, урађена је униваријатна анализа варијансе по појединим варијаблама (Табела 23).

Табела 23 – Униваријантна анализа варијансе РК у односу на IQ

Дименз.	Варијабле РК	$\lambda$	F	df1	df2	p
ФИЗ	Мобилност	0,882	15,76	1	118	0,000
	Општи изглед	0,986	1,64	1	118	0,203
ОВП	Свесност времена	1,000	0,00	1	118	0,925
	Оријентација у радном окружењу	0,99	1,15	1	118	0,286
	Способност за путовања	0,989	1,33	1	118	0,250
СОК	Комуникација у раду	0,973	3,27	1	118	0,073
	Социјална интеракција	0,893	14,07	1	118	0,000
	Способност да контролише стрес	0,940	7,48	1	118	0,007
	Способност праћења вербалних упутстава за рад	0,971	3,57	1	118	0,061
	Понашање које није типично или прихватљиво на радном месту	0,997	0,33	1	118	0,563
	Молба за помоћ приликом рада	0,996	0,46	1	118	0,498
	Снага, дизање и ношење	0,912	11,38	1	118	0,001
РУЧ	Способност да хвата и задржи објекте	0,988	1,72	1	118	0,192
	Изддржљивост	0,940	7,52	1	118	0,007
	Брзина рада	0,977	2,80	1	118	0,097
	Истрајност у радним задацима	0,975	3,05	1	118	0,083
	Континуитет рада	0,970	3,70	1	118	0,053
	Иницирање радних активности	0,987	1,50	1	118	0,222
	Прилагођавање променама	0,963	4,57	1	118	0,035
	Појачане потребе за подршком	0,987	1,60	1	118	0,208
	Интересовања у радној средини	0,942	7,28	1	118	0,008
	Дискриминација научених радних вештина	0,807	28,23	1	118	0,000
	Реаговање на критику/стрес	1,000	0,00	1	118	0,966

На основу добијених резултата и увидом у аритметичке средине (Табела 22) уочава се да испитаници који интелектуално функционишу на вишем нивоу остварују боље резултате на статистички значајним варијаблама. Постижу боље резултате у варијаблама *социјалних интеракција* ( $p=0,000$ ) и *способности да контролишу стрес/умор* ( $p=0,007$ ), које припадају димензији Социјалних компетенција. У оквиру димензије која је процењивала Радни учинак, статистички значајне варијабле у корист испитаника са вишим нивоом интелектуалног функционисања су *дискриминација научених радних вештина* ( $p=0,000$ ), *снага, дизање и ношење* ( $p=0,001$ ), *издржљивост у раду* ( $p=0,007$ ), *интересовања у радној средини* ( $p=0,008$ ) и *прилагођавање променама* ( $p=0,035$ ), док је у оквиру димензије Физичких карактеристика то варијабла *мобилности* ( $p=0,000$ ). У оквиру димензије

која је испитивала оријентацију у времену и простору није пронађена статистички значајна разлика између ове две групе испитаника.

Табела 24 – Латентна структура каноничких коефицијената РК у односу на IQ

	Варијабле РК	Канонички коефицијент	Структура
ФИЗ	Мобилност	0,301	0,403
	Општи изглед	0,282	0,130
ОВП	Свесност времена	-0,046	-0,010
	Оријентација у радном окружењу	-0,627	-0,109
	Способност за путовања	-0,033	0,117
СОК	Комуникација у раду	0,139	0,184
	Социјална интеракција	0,144	0,381
	Способност да контролише стрес	-0,224	0,278
	Способност праћења вербалних упутстава за рад	0,148	0,192
	Понашање које није типично или прихватљиво на радном месту	-0,131	0,059
	Молба за помоћ приликом рада	-0,156	-0,069
	Снага, дизање и ношење	0,529	0,343
РУЧ	Способност да хвата и задржи објекте	-0,340	0,133
	Издржљивост	0,377	0,278
	Брзина рада	0,095	0,170
	Истрајност у радним задацима	-0,039	0,177
	Континуитет рада	-0,301	0,195
	Иницирање радних активности	0,175	0,125
	Прилагођавање променама	-0,074	0,217
	Појачане потребе за подршком	-0,506	-0,128
	Интересовања у радној средини	-0,021	0,274
	Дискриминација научених радних вештина	0,874	0,539
Реаговање на критику/стрес	0,025	0,004	

У Табели 24 уочава се да највећи дискриминацијски фактори и корелације варијабле са дискриминацијским фактором имају зависне варијабле које се односе на разликовање научених радних вештина, физичку мобилност током рада, затим остваривање социјалних интеракција, способност ученика да манипулише предметима и материјалима користећи своју снагу, издржљивост у раду и способност да контролише стрес приликом обављања посла.



Табела 25 – Центроиди група у односу на IQ (PK)

Група	Функција
50-60	-1,161
61-70	0,697

На основу увида у центроиде група може се уочити да постоји негативан центроид код испитаника са 50-60 IQ, а позитивни центроид код испитаника 61-70 IQ, што указује да су аритметичке средине између примењеног узорка испитаника веома удаљене једна од друге. тако да се на основу те удаљености може тврдити да се испитаници статистички значајно разликују на примењеном систему мерног простора, што су потврдили и резултати t-теста.

Поред дискриминацијске анализе, а ради уочавања утицаја пола и нивоа интелектуалног функционисања на РК, примењена је двофакторска анализа варијансе која је утврдила статистички значајан утицај ( $F=9,07$ ;  $p=0,003$ ;  $p\leq 0,01$ ). Резултати мере централне тенденције и мере дисперзије између испитаника различитог пола у односу на степен интелектуалног функционисања, а на основу резултата РК приказани су у Табели 26.

Табела 26 – Мере централне тенденције и мере дисперзије у односу на пол/IQ (PK)

Пол	IQ	AS	SD	N
Мушки	50-60	61,81	15,27	26
	61-70	61,97	11,23	36
	укупно	61,90	12,96	62
Женски	50-60	52,05	9,20	19
	61-70	65,59	10,30	39
	укупно	61,16	11,77	58
Укупно	50-60	57,69	13,81	45
	61-70	63,85	10,84	75
	укупно	61,54	12,35	120

У Табели 26 се може уочити да испитаници мушког пола 61-70 IQ, на Скали радних компетенција имају мање вредности аритметичких средина у односу на испитанике женског пола истог нивоа интелектуалног функционисања. Такође, у

табели је приметно да испитаници мушког пола нижег нивоа интелектуалног функционисања имају веће вредности аритметичких средина добијених резултата РК у односу на испитанике женског пола из исте групе интелектуалног функционисања.

### 5.2.3. Резултати РК у односу на политомне независне варијабле

Са циљем утврђивања разлика у радним компетенцијама код ученика са ЛИО у односу на независне варијабле које се односе на почетак рехабилитације, претходно завршен тип образовања, успех на практичној настави, општи школски успех и подручје рада у коме се професионално оспособљавају, примењена је Униваријантна анализа варијансе са приказаним мерама централне тенденције и мерама дисперзије у односу на добијене скороване резултате Радних компетенција.

У Табели 27 се уочава да се вредности аритметичких средина разликују у зависности од посматраних категорија независних варијабли. Сходно томе, између посматраних група испитаника постоји статистички значајна разлика у резултатима ситуационе процене. Једино у варијабли *почетак рехабилитације* није утврђена статистички значајна разлика у процену радних компетенција ученика са ЛИО.

У односу на варијаблу *претходно образовање*, резултати приказују да су испитаници са завршеном вечерњом основном школом остварили боље резултате ( $AS=67,58\pm 10,85$ ) у односу на испитанике који су завршили редовну ( $AS=60,62\pm 11,39$ ) или специјалну школу ( $AS=59,07\pm 12,50$ ). У односу на подручје рада резултати Такијевог теста упућују на закључак да су ученици из подручја рада Личних услуга, Машинства и обраде метала, Трговине, угоститељства и туризма и Пољопривреде, производње и прераде хране на нивоу статистичке значајности 0,05 остварили боље резултате на скали ситуационих процена у односу на ученике из подручја рада Хемија, неметали и графичарство ( $AS=52,13\pm 11,05$ ).

Табела 27 – Резултати РК у односу на политомне независне варијабле (F-test)

Варијабле	N	AS	SD	MIN	MAX	F	p
<b>Почетак рехабилитације</b>							
0-6 год	39	58,77	15,08	31	89		
I-IV разред ОШ	25	59,88	10,33	40	77		
V-VIII разред ОШ	22	63,55	9,87	39	75	1,75	0,167
Упис у средњу школу	34	64,65	11,19	44	92		
<b>Претходно образовање</b>							
Вечерња школа	31	67,58	10,85	49	92		
Специјална школа	68	59,07	12,50	31	85	5,50	0,005
Редовна школа	21	60,62	11,39	40	79		
<b>Успех на практичној настави</b>							
Довољан	34	53,09	11,75	31	75		
Добар	37	62,81	12,46	39	92		
Вр.добар	37	66,32	9,82	45	85	9,79	0,000
Одличан	12	66,83	8,90	51	79		
<b>Општи школски успех</b>							
Довољан	12	51,17	8,67	42	66		
Добар	49	59,82	13,90	31	92	5,37	0,002
Вр.добар	48	64,71	10,26	39	85		
Одличан	11	66,73	9,43	49	79		
<b>Подручје рада</b>							
Личне услуге	20	68,95	6,57	51	79		
Машинство и обрада метала	20	64,65	10,89	49	89		
Хемија, неметали и графичарство	30	52,13	11,05	31	74		
Трговина, угоститељство и туризам	29	62,52	8,91	45	81	8,28	0,000
Пољопривреда, производња и прерада хране	21	63,62	16,23	39	92		
Укупно	120	61,54	12,35	31	92		

Непараметријском методом (*Kruskal-Wallis test*) утврђена је значајна статистичка разлика у оквиру димензије *радног учинка* међу испитаницима који се оспособљавају у различитим подручјима рада ( $H=20,769$ ;  $df4$ ;  $p=0,000$ ). Средња вредност ранга за испитанике из области ЛУ износи 81,53, а за испитанике из области ХНГ 39,40. Испитаници чији је општи успех и успех на практичној настави добар, врло добар или одличан, на нивоу статистичке значајности 0,05, остварили су боље резултате на

Скали радних компетенција у односу на испитанике који су из ових анализираних варијабли постигли довољан успех. Када је извршена анализа непараметријском методом (*Kruskal-Wallis test*), у димензији *радног учинка* утврђене су значајне разлике за општи школски успех ( $N=10,493$ ;  $df=3$ ;  $p=0,015$ ) и успех на практичној настави ( $N=16,247$ ;  $df=3$ ;  $p=0,001$ ). Наиме, испитаници који на обуци постижу врло добар и одличан успех успешнији су од испитаника са довољним успехом, док је средња вредност ранга веома изражена између испитаника са одличним општим успехом (72,00) и испитаника са довољним успехом (36,21).

#### 5.2.4. Мултиваријантна метода факторске анализе (РК)

С циљем утврђивања латентног простора примењених варијабли радних компетенција примењена је мултиваријатна метода експлоративне факторске анализе. Израчунат је *Kaiser-Meyer-Olkin test* те је установљено да је на основу добијених коефицијената 0,81 уз поузданост  $h^2=1413,49$  оправдано користити факторску анализу. Према директ облимин критеријуму (*Orthoblique*) солуцијом изоловано је 6 латентних димензије за укупан број испитаника. Како би добили мањи број фактора, урађена је ортогонална ротација те су унапред задата 4 фактора, која исцрпљују укупно 57,41% варијабилитета.

Табела 28 – Четири фактора РК

Фактор	Ламбда	Процент варијансе	Кумулативна варијанса
1	7,656	33,287	33,287
2	2,423	10,534	43,821
3	1,640	7,130	50,951
4	1,486	6,459	57,411

У табели се може уочити да први фактор носи највише варијабилитета (33,28%), те је он најважнији у дефинисању радних компетенција код ученика са ЛИО. Друга главна компонента износи 10,53%, трећа 7,13%, а четврта компонента 6,45%, варијабилитета.

Табела 29 – Комуналитети варијабли (РК)

Варијабле		Комуналитети
ФИЗ	Мобилност	0,512
	Општи изглед	0,099
ОВП	Свесност времена	0,167
	Оријентација у радном окружењу	0,707
	Способност за путовања	0,532
СОК	Комуникација у раду	0,494
	Социјална интеракција	0,433
	Способност да контролише стрес	0,573
	Способност праћења вербалних упутстава за рад	0,175
	Понашање које није типично или прихватљиво на радном месту	0,510
	Молба за помоћ приликом рада	0,306
	Снага, дизање и ношење	0,640
РУЧ	Способност да хвата и задржи објекте	0,672
	Издржљивост	0,607
	Брзина рада	0,624
	Истрајност у радним задацима	0,608
	Континуитет рада	0,728
	Иницирање радних активности	0,406
	Прилагођавање променама	0,448
	Појачане потребе за подршком	0,355
	Интересовања у радној средини	0,607
	Дискриминација научених радних вештина	0,683
	Реаговање на критику/стрес	0,412

Добијени резултати (Табела 29) приказују да се континуум комуналитета креће од најниже вредности (0,099) за општи изглед испитаника до највише вредности из димензије радног учинка која се односи на одржавање континуитета у раду (0,728).

Табела 30 – Структура фактора РК након ортогоналне ротације

Варијабле	Фактори			
	1	2	3	4
Континуитет рада	0,765			
Издржљивост	0,704			
Понашање које није типично или прихватљиво на радном месту	0,695			
Брзина рада	0,672			
Дискриминација научених радних вештина	0,621			
Истрајност у радним задацима	0,657			
Иницирање радних активности	0,595			
Интересовања у радној средини	0,576			
Реаговање на критику/стрес	0,514			
Прилагођавање променама	0,474			
Молба за помоћ приликом рада	0,442			
Појачане потребе за подршком	0,426			
Способност да контролише стрес		0,673		
Социјална интеракција		0,606		
Мобилност		0,592		
Свесност времена		0,306		
Способност праћења вербалних упутстава за рад		0,303		
Оријентација у радном окружењу			0,805	
Способност за путовања			0,674	
Комуникација у раду			0,535	
Способност да хвата и задржи објекте				0,750
Снага, дизање и ношење				0,678
Општи изглед				-0,237

Увидом у Табелу 30 може се уочити да први фактор одређује дванаест варијабли које се сматрају најбитнијим у дефинисању радних компетенција ученика са ЛИО у радној средини. На основу структуре варијабли може се закључити да највећу пројекцију на изоловани фактор има варијабла „Континуитет рада“ која се односи на серијску организацију елемената у целину и варијабла „Издржљивост“ којом је означен вид кондиције ученика да временски дуже истрају у обављању одређеног посла. Потом следи варијабла која подразумева понашање које нарушава легитимне интересе у радној средини, затим брзина којом ученик са ЛИО извршава рад без подстицања. За њом следи варијабла способности ученика да током рада примени неопходну радну вештину и да одржи пажњу како би истрајао у обављању

радних задатака. Мало нижу пројекцију на изоловани фактор имају варијабле које се односе на самостални подстицај у раду, заинтересованост за рад, реаговање на критику радног инструктора, прилагођавање променама у раду, тражења разних облика помоћи током рада и потреба ученика са ЛИО за различитим нивоима подршке на радном месту. Приметно је да се ове варијабле углавном односе на опште радне вештине и понашање током рада те се овај фактор може назвати *Радно-бихејвиоралне перформансе*.

Други изоловани фактор дефинише пет варијабли које упућују на закључак о узрочним везама. Варијабла са највећом пројекцијом односи се на способност ученика да контролише притисак током рада. Варијабла која следи за њом разматра способност иницирања и одржавања интерперсоналних односа. Наредна је варијабла мобилности под којом се подразумева физичка покретљивост ученика у школској/радној средини, док су са мањим пројекцијама још две варијабле. Варијабла која процењује доживљај времена и варијабла која се односи на способност праћења вербалних упутстава за рад. Будући да фактор укључује различите вештине адаптивног понашања чији је носилац варијабла која се односи на вид самоконтроле, у дискусији ћемо детаљније интерпретирати везе међу варијаблама које смо заједно назвали *Самоуправљање у радној средини*.

Трећи фактор дефинишу три варијабле, од којих је просторна оријентација у радном окружењу пројектовала највећу заступљеност у изолованом фактору. Остале две варијабле се односе на самостално коришћење превозних средстава тј. сналажење у путовању до радног места, и на експресиван говор ученика са ЛИО током рада. Због доминантне улоге простора у овом фактору, можемо га назвати *Просторна оријентација*.

Четврти изоловани фактор дефинишу три варијабле. Две варијабле су са позитивним корелацијама. Прва се односи на способност ученика да манипулише предметима за рад, а друга варијабла означава физичку издржљивост током рада. Трећа варијабла (општи изглед) је у негативној вези са ниском сатурацијом, тако да је она и занемарљива. Овај фактор смо назвали *Фактор физичке способности*.

### 5.3. Резултати Скала самоефикасности

Будући да смо у истраживању користили више скала које су испитивале опажену самоефикасност ученика са ЛИО, приликом интерпретације резултата прво су изложени резултати о самоефикасности на практичној настави, а потом резултати који се односе на академске и ненаставне активности ученика у оквиру композитног инструмента.

#### 5.3.1. Резултати Самоефикасности на практичној настави

Процењена област самоефикасности на практичној настави (СЕП) код ученика са ЛИО указује да се добијене вредности крећу у распону од 18 до 70 (минимална вредност је 18, максимална вредност 72), са просечном аритметичком средином 45,78 и мером варијабилности 10,75. Приликом интерпретације резултатима изнели смо корелацију у односу на систем независних варијабли, потом су приказани резултати у односу на дихотомне и политомне независне варијабле.

##### 5.3.1.1. Корелациона анализа (СЕП)

Табела 31 – Корелација СЕП и система независних варијабли

Вар.	Пол	ТЖА	ПОЧР	IQ	ПРО	УПН	ОШУ	ПОДР	СТО
СЕП	-0,111	-0,105	,209*	0,214*	0,044	0,294**	0,231*	0,011	0,239**

\* значајност 0,05; \*\* значајност 0,01

Резултати корелационе анализе самоефикасности на практичној настави са системом независних варијабли утврдили су слаб интензитет везе на нивоу значајности 0,05 са почетком рехабилитације ( $r=0,209$ ), нивоом интелектуалног функционисања ( $r=0,214$ ) и општим школским успехом ( $r=0,231$ ). Ниска корелација на нивоу значајности 0,01 уочава се са оценом из практичне наставе ( $r=0,294$ ) и степеном образовања ( $r=0,239$ ).



### 5.3.1.2. Резултати СЕП у односу на дихотомне независне варијабле

Табела 32 – Резултати *t*-теста у односу на дихотомне независне варијабле

Варијабла		N	AS	SD	SG	t	p
Пол	Мушки	62	46,94	10,56	1,34	1,21	0,226
	Женски	58	44,55	10,91	1,43		
IQ	50-60	45	42,82	11,41	1,70	-2,38	0,019
	61-70	75	47,56	9,99	1,15		
Тип животног аранжмана	Породица	85	46,51	10,71	1,16	1,15	0,253
	Дом	35	44,03	10,79	1,82		
Степен образовања	Други	61	43,26	11,64	1,49	-2,68	0,008
	Трећи	59	48,39	9,13	1,19		

Резултати *t*-теста показали су да не постоји статистички значајне разлике према полу испитаника у односу на резултате *Скале самоефикасности на практичној настави* ( $t=1,21$ ;  $p=0,226$ ). Мере централне тенденције и мере дисперзије код испитаника мушког пола износе  $46,94\pm 10,56$ , док су вредности код испитаника женског пола  $44,55\pm 10,91$ .

Статистички значајне разлике између испитаника у односу на пол, пронађене су коришћењем непараметријске анализе (*Kruskal-Wallis Test*). Ајтеми у којима су младићи несигурнији у обављању радних задатака на практичној настави односе се на присуство непознатих особа (нпр. гости, студенти, наставници који нису укључени у директан васпитнообразовни рад и др.) током обуке ( $H=4,205$ ;  $df=1$ ,  $p=0,040$ ) и недостатак подршке другова ( $H=3,922$ ;  $df=1$ ;  $p=0,048$ ).

Статистички значајне разлике нису утврђене ни према типу животног аранжмана ( $t=1,15$ ;  $p=0,253$ ), али јесу према степену образовања ( $t=2,68$ ;  $p=0,008$ ). Ученици који се оспособљавају за трећи степен стручне спреме уверенији су у своју ефикасност током практичне наставе ( $AS=48,39\pm 9,13$ ) од ученика који се оспособљавају за други степен образовања ( $AS=43,26\pm 11,64$ ). На основу анализираних података уочава се да аритметичка средина код испитаника са нижим

нивоом интелектуалног функционисања износи  $42,82 \pm 11,41$ , док је код испитаника са вишим нивоом интелектуалног функционисања  $47,56 \pm 9,99$  ( $t=-2,38$ ;  $p=0,019$ ).

За утврђивања фактора разлике у односу на IQ, као и дефинисања дискриминацијске функције и корелације варијабли са дискриминацијским фактором примењена је дискриминацијска анализа. Изолована је једна функција која показује да постоји значајност Вилксове Ламбде ( $Wilks'\lambda=0,689$ ;  $h^2=40,596$ ;  $df18$ ;  $p=0,002$ ). Стога ће бити приказани основни статистички параметри између испитаника у односу на степен интелектуалног функционисања ради увида у аритметичке средине и стандардне девијације у примењеним варијаблама.

*Табела 33 – Мере централне тенденције и мере дисперзије СЕП у односу на IQ*

Варијабле (СЕП)	IQ 50-60		IQ 61-70	
	AS	SD	AS	SD
Када се осећам уморно	2,49	1,24	2,33	1,27
Када осећам притисак због посла/ задатака	2,27	1,14	2,89	1,05
Када је време лоше	2,20	1,24	2,80	1,03
После повреде која је узроковала да привремено престанем с радом	2,22	1,02	2,71	1,05
За време или после доживљених личних проблема	2,11	1,00	2,48	1,11
Када се осећам тужно/депресивно	2,31	1,14	2,48	1,12
Када сам узнемирен/а	2,27	1,18	2,79	1,12
Након опоравка од болести због које нисам радио	2,60	1,16	2,60	1,08
Када се физички лоше осећам док радим	2,40	1,16	2,25	1,14
Након одмора-паузе	2,78	1,08	2,97	1,04
Када имам превише посла код куће	2,49	1,08	2,80	1,01
Када су посетиоци (муштерије/студенти) присутни у радионици	2,69	1,06	2,87	1,08
Када имам неке друге занимљивије ствари да радим	2,18	1,01	2,69	1,20
Ако не постигнем (не завршим) оно што ми је задато	2,42	1,10	2,85	0,97
Ако немам подршку другова или породице	2,20	1,12	2,61	1,21
Када током одмора-паузе морам да радим	2,67	1,21	2,47	1,22
Када имам друге обавезе	2,29	1,18	2,80	1,03
Након доживљених породичних проблема	2,13	1,08	2,77	1,24

Према резултатима основних статистичких параметара међу испитаницима на примењеним варијаблама инструмента у односу на ниво интелектуалног

функционисања уочава се да ученици који интелектуално функционишу на вишем нивоу сигурније процењују своју ефикасност на већини примењених варијабли у односу на ученике са нижим нивоом интелектуалног функционисања. Добијени износи резултата показују да на испитанике са нижим нивоом интелектуалног функционисања, ситуације попут: личних проблема ( $AS=2,11\pm 1,00$ ), породичних проблема ( $AS=2,13\pm 1,08$ ), недостатка подршке вршњака и породице ( $AS=2,20\pm 1,12$ ), лошег времена ( $AS=2,20\pm 1,24$ ) итд. неповољније утичу на ефикасност током практичне наставе, него код испитаника чији је ниво интелектуалног функционисања виши. Прегледнији увид у хијерархијску структуру мерења приказан је у следећој табели.

Табела 34 – Униваријантна анализа варијансе СЕП у односу на IQ

Варијабле (СЕП)	$\lambda$	F	df1	df2	p
Када се осећам уморно	0,996	0,43	1	118	0,512
Када осећам притисак због посла/ задатака	0,926	9,45	1	118	0,003
Када је време лоше	0,935	8,23	1	118	0,005
После повреде која је узроковала да привремено престанем с радом	0,951	6,12	1	118	0,015
За време или после доживљених личних проблема	0,972	3,34	1	118	0,070
Када се осећам тужно/депресивно	0,995	0,63	1	118	0,429
Када сам узнемирен/а	0,953	5,85	1	118	0,017
Након опоравка од болести због које нисам радио	1,000	0,00	1	118	1,000
Када се физички лоше осећам док радим	0,996	0,46	1	118	0,499
Након одмора-паузе	0,992	0,96	1	118	0,328
Када имам превише посла код куће	0,979	2,52	1	118	0,115
Када су посетиоци (муштерије/студенти) присутни у радионици	0,994	0,77	1	118	0,382
Када имам неке друге занимљивије ствари да радим	0,953	5,86	1	118	0,017
Ако не постигнем (не завршим) оно што ми је задато	0,959	5,04	1	118	0,027
Ако немам подршку другова или породице	0,971	3,48	1	118	0,065
Када током одмора-паузе морам да радим	0,994	0,76	1	118	0,385
Када имам друге обавезе	0,950	6,23	1	118	0,014
Након доживљених породичних проблема	0,934	8,27	1	118	0,005

На основу добијених резултата, а према значајним статистичким разликама може се закључити да су испитаници са вишим нивоом IQ уверенији у своју ефикасност током практичне наставе од испитаника који интелектуално функционишу на нижем нивоу у следећим варијаблама: када осећају притисак због

посла/задатка ( $p=0,003$ ), када је време лоше ( $p=0,005$ ), после повреде која је узроковала привремени престанак с радом ( $p=0,015$ ), када су узнемирени ( $p=0,017$ ), када имају неке друге занимљивије ствари да раде ( $p=0,017$ ), ако не заврше оно што ми је задато ( $p=0,027$ ), када имају неке друге обавезе ( $p=0,014$ ), након доживљених породичних проблема ( $p=0,005$ ).

Табела 35 – Латентна структура каноничких коефицијената СЕП у односу на IQ

Варијабле (СЕП)	Канонички коефицијент	Структура
Када се осећам уморно	-0,553	-0,090
Када осећам притисак због посла/ задатака	0,451	0,421
Када је време лоше	0,377	0,393
После повреде која је узроковала да привремено престанем с радом	0,156	0,339
За време или после доживљених личних проблема	-0,224	0,250
Када се осећам тужно/депресивно	-0,428	0,109
Када сам узнемирен/а	0,364	0,331
Након опоравка од болести због које нисам радио	-0,182	0,000
Када се физички лоше осећам док радим	-0,205	-0,093
Након одмора-паузе	-0,123	0,135
Када имам превише посла код куће	0,297	0,218
Када су посетиоци (муштерије/студенти) присутни у радионици	0,178	0,120
Када имам неке друге занимљивије ствари да радим	0,327	0,332
Ако не постигнем (не завршим) оно што ми је задато	0,233	0,308
Ако немам подршку другова или породице	-0,178	0,256
Када током одмора-паузе морам да радим	-0,306	-0,019
Када имам друге обавезе	0,361	0,342
Након доживљених породичних проблема	0,400	0,394

Према добијеним резултатима највећи дискриминацијски фактори и корелације варијабли са дискриминацијским фактором имају зависне варијабле које се односе на притисак због радног задатка, затим утицај породичних проблема, лоших временских прилика, неких других обавеза које имају ученици, повреде која је узроковала да се привремено прекине с радом и због стања када ученици осећају узнемиреност.

Табела 36 – Центроиди група у односу на IQ (СЕП)

Група	Функција
50-60	-0,860
61-70	0,516

У Табели 36 се уочава да постоји негативни центроид код испитаника са 50-60 IQ, а позитивни код испитаника са 61-70 IQ, на основу чега закључујемо да међу испитаницима ове две групе постоје разлике, што су потврдили и резултати t- теста (Табела 32). Резултати двофакторске анализе варијансе утврдили су да не постоји статистички значајан утицај пола и нивоа интелектуалног функционисања на добијене резултате СЕП ( $F=0,053$ ;  $p=0,818$ ;  $p \geq 0,05$ ).

Табела 37 – Мере централне тенденције и мере дисперзије СЕП у односу на пол/ IQ

Пол	IQ	AS	SD	N
Мушки	50-60	44,27	10,99	26
	61-70	48,86	9,95	36
	укупно	46,94	10,56	62
Женски	50-60	40,84	11,97	19
	61-70	46,36	10,02	39
	укупно	44,55	10,91	58
Укупно	50-60	42,82	11,41	45
	61-70	47,56	9,99	75
	укупно	45,78	10,75	120

Из анализираних података мере централне тенденције и мере дисперзије у Табели 37 уочава се да вредности код испитаника мушког пола износе  $46,94 \pm 10,56$ , док су код испитаника женског пола  $44,55 \pm 10,91$ . Такође је приметно да испитаници мушког пола, без обзира на ниво интелектуалног функционисања имају веће вредности аритметичких средина у односу на испитанике женског пола истог нивоа интелектуалног функционисања. Аритметичка средина код испитаника са 50-60 IQ износи  $42,82 \pm 11,41$ , док су испитаници са 61-70 IQ остварили боље резултате ( $AS=47,56 \pm 9,99$ ) на нивоу статистичке значајности 0,05.

5.3.1.3. Резултати Самоефикасности на практичној настави у односу на политомне независне варијабле

Табела 38 – Резултати СЕП у односу на политомне независне варијабле (F-test)

Варијабле	N	AS	SD	MIN	MAX	F	p
<u>Почетак рехабилитације</u>							
0-6 год	39	43,97	11,97	18	64		
I-IV разред ОШ	25	43,68	8,77	27	67		
V-VIII разред ОШ	22	45,41	8,83	34	70	2,22	0,089
Упис у средњу школу	34	49,65	11,10	21	70		
<u>Претходно образовање</u>							
Вечерња школа	31	46,10	9,52	27	70		
Специјална школа	68	44,96	10,86	18	70	0,65	0,520
Редовна школа	21	48,00	12,19	21	66		
<u>Успех на практичној настави</u>							
Довољан	34	40,35	11,82	18	67		
Добар	37	47,73	9,95	28	70	5,04	0,003
Вр.добар	37	46,97	8,78	28	63		
Одличан	12	51,50	10,51	27	64		
<u>Општи школски успех</u>							
Довољан	12	37,50	15,63	18	67		
Добар	49	46,53	10,66	21	70	4,22	0,007
Вр.добар	48	45,54	8,46	27	63		
Одличан	11	52,55	9,42	38	64		
<u>Подручје рада</u>							
Личне услуге	20	46,65	9,79	28	64		
Машинство и обрада метала	20	46,55	9,11	27	62		
Хемија, неметали и графичарство	30	43,60	14,33	18	64		
Трговина, угоститељство и туризам	29	46,97	10,76	34	70	0,45	0,775
Пољопривреда, производња и прерада хране	21	45,71	6,86	31	63		
Укупно	120	45,78	10,75	18	70		

Резултати Фишеревог теста (Табела 38) су показали да не постоје статистички значајне разлике у односу на почетак рехабилитације (F=2,22; p=0,089), претходно

завршен тип образовања ( $F=0,65$ ;  $p=0,520$ ) и подручје рада у коме се професионално оспособљавају за рад ( $F=0,45$ ;  $p=0,775$ ).

Ипак, непараметријском методом (*Kruskal-Wallis test*) када је за независну варијаблу коришћено подручје рада, статистички значајном се показала једино тврдња којом испитаници изражавају незадовољство уколико морају да раде за време паузе тј. одмора ( $N=12,817$ ;  $df=4$ ;  $p=0,012$ ).

Најефикаснијим се сматрају испитаници који се оспособљавају у подручју рада Трговине, угоститељства и туризма будући да су занимања из ове области - припремач намирница и сервир, директно повезана са паузама у раду које други (ученици/запослени) користе за оброке и предах.

Као што се претпоставило, статистички значајне разлике су пронађене у односу на општи успех ( $F=4,22$ ;  $p=0,007$ ) и оцену из практичне наставе ( $F=5,04$ ;  $p=0,003$ ). Највише вредности аритметичке средине на *Скали самоефикасности на практичној настави* исказали су ученици са одличним општим успехом ( $AS=52,55\pm 9,42$ ) и ученици са одличним успехом на практичној настави ( $AS=51,50\pm 10,51$ ).

### **5.3.2. Резултати Самоефикасности на академским и ненаставним активностима (СЕАНА)**

Инструмент се састоји из пет субскала тако да су најпре представљени резултати корелације субскала и корелације у односу на систем независних варијабли. Затим су приказани резултати за сваку субскалу, а потом и за обједињену скалу са добијеним резултатима, а све у односу на систем дихотомних и политомних независних варијабли.

### 5.3.2.1. Корелациона анализа (СЕАНА)

Табела 39 – Корелација субскала СЕАНА

Варијабле	СЕДР	СЕО	СЕАП	СЕСРУ	СЕСЕ
СЕДР	1	-0,479**	0,415**	-0,163	-0,180*
СЕО	-0,479**	1	-0,164	0,542**	0,364**
СЕАП	0,415**	-0,164	1	0,115	0,065
СЕСРУ	-0,163	0,542**	0,115	1	0,355**
СЕСЕ	-0,180*	0,364**	0,065	0,355**	1

\* значајност 0,05; \*\* значајност 0,01

Из анализираних података у Табели 39 може се уочити да је самоефикасност у ангажовању друштвених ресурса (СЕДР) на нивоу значајности 0,01 у значајној повезаности негативног смера са самоефикасношћу у испуњавању очекивања (СЕО) ( $r=-0,479$ ) и позитивној корелацији ( $r=0,415$ ) са самоефикасношћу у академским постигнућима (СЕАП). СЕО је на нивоу значајности 0,01 у позитивној вези ( $r=0,542$ ) са самоефикасности у саморегулацији учења (СЕСРУ) и самоефикасности у саморегулацији ефикасности (СЕСЕ) ( $r=0,364$ ). СЕСРУ је на нивоу значајности 0,01 у позитивној корелацији са СЕСЕ ( $r=0,355$ ).

Табела 40 – Корелација субскала СЕАНА у односу на систем независних варијабли

Вар.	Пол	ТЖА	ПОЧР	IQ	ПРО	УПН	ОШУ	ПОДР	СТО
СЕДР	0,167	-0,171	0,274**	0,304**	-0,088	0,135	0,177	-0,247**	0,257**
СЕО	-0,124	0,035	-0,089	0,003	-0,036	0,168	0,122	0,054	0,110
СЕАП	0,279**	0,022	0,233*	0,277**	0,184*	0,273**	0,266**	-0,226*	0,189*
СЕСРУ	0,032	0,008	-0,003	0,181*	0,039	0,292**	0,261**	-0,011	0,194*
СЕСЕ	0,181*	0,034	-0,135	0,058	-0,078	0,112	0,122	-0,063	-0,015

\* значајност 0,05; \*\* значајност 0,01

На приказаним резултатима у Табели 40 уочава се да тип животног аранжмана не корелира ни са једном субскалом СЕАНА. Слаб интензитет позитивне корелације, на нивоу значајности 0,01 утврђен је за субскалу СЕАП у односу на пол, степен



интелектуалног функционисања, успех на практичној настави и општи школски успех.

Субскала СЕДР је у позитивној корелацији са почетком рехабилитације, степеном интелектуалног функционисања истепеном образовања, а у негативној са подручјем рада у којем се испитаници професионално оспособљавају за рад.

Субскала СЕСЕ не корелира са независним варијаблама, сем са варијаблом пола и то на нивоу значајности 0,05.

### 5.3.2.2. Резултати Самоефикасности на академским и ненаставним активностима у односу на дихотомне независне варијабле

*Табела 41 – Самоефикасност у ангажовању друштвених ресурса у односу на дихотомне независне варијабле (t-test)*

СЕДР		N	AS	SD	SG	t	p
Пол	Мушки	62	7,92	3,25	0,41	-1,84	0,068
	Женски	58	9,10	3,80	0,50		
IQ	50-60	45	7,11	3,55	0,53	-3,44	0,001
	61-70	75	9,32	3,32	0,38		
Тип животног аранжмана	Породица	85	8,91	3,79	0,41	2,01	0,047
	Дом	35	7,49	2,69	0,45		
Степен образовања	Други	61	7,62	3,51	0,45	-2,79	0,006
	Трећи	59	9,39	3,40	0,44		

Анализирајући добијене резултате у односу на двостепене варијабле увиђамо да статистичке разлике према полу нису утврђене ( $t=-1,84$ ;  $p=0,068$ ). У односу на ниво интелектуалног функционисања статистички значајне разлике износе  $t=-3,44$ ,  $p=0,001$  при чему су испитаници са вишим нивоом интелектуалног функционисања слободнији у ангажовању наставника, родитеља, другова, при тражењу неопходне помоћи ( $AS=9,32\pm 3,32$ ).

Уверенији у своју ефикасност при ангажовању друштвених ресурса показују и ученици који се оспособљавају за трећи степен стручне спреме ( $AS=9,39\pm 3,40$ ) за разлику од ученика који се оспособљавају за други степен стручности ( $AS=7,62\pm 3,51$ ).

Статистички значајна разлика је откривена у односу на тип животног аранжмана ( $t=2,01$ ;  $p=0,047$ ) при чему је вредност аритметичке средине већа код ученика који живе у породичном окружењу ( $AS=8,91\pm 3,79$ ).

*Табела 42 – Самоефикасност у испуњавању очекивања у односу на дихотомне независне варијабле (t-test)*

СЕО		N	AS	SD	SG	t	p
Пол	Мушки	62	12,53	3,40	0,43	1,35	0,178
	Женски	58	11,66	3,70	0,49		
IQ	50-60	45	11,87	4,05	0,60	-0,57	0,566
	61-70	75	12,25	3,25	0,37		
Тип животног аранжмана	Породица	85	11,93	3,77	0,41	-0,86	0,393
	Дом	35	12,54	2,98	0,50		
Степен образовања	Други	61	11,56	4,01	0,51	-1,74	0,084
	Трећи	59	12,68	2,94	0,38		

Као што се примећује, у субскали СЕО, резултати t-теста нису пронашли статистички значајне разлике међу независним двостепеним варијаблама. Ипак, вредности аритметичке средине су више у односу на претходну субскалу, а највеће вредности су уочене код ученика који се оспособљавају за трећи степен образовања ( $AS=12,68\pm 2,94$ ).

Резултати t-теста за субскалу Самоефикасности у академским постигнућима (Табела 43) утврдили су статистички значајне разлике према полу ( $t=-3,16$ ;  $p=0,002$ ) и нивоу интелектуалног функционисања ( $t=-2,82$ ;  $p=0,006$ ).

Ученице су увереније у своју ефикасност при савладавању школских предмета ( $AS=18,41\pm 4,08$ ), као и испитаници на вишем нивоу интелектуалног функционисања

(AS=17,91±5,36). Статистички значајне разлике међу групама у односу на тип животног аранжама и степен образовања нису пронађене.

Табела 43 – Самоефикасност у академским постигнућима у односу на дихотомне независне варијабле (*t-test*)

СЕАП		N	AS	SD	SG	t	p
Пол	Мушки	62	15,40	6,09	0,77	-3,16	0,002
	Женски	58	18,41	4,08	0,54		
IQ	50-60	45	15,11	5,07	0,76	-2,82	0,006
	61-70	75	17,91	5,36	0,62		
Тип животног аранжмана	Породица	85	16,74	5,61	0,61	-0,37	0,713
	Дом	35	17,14	4,95	0,84		
Степен образовања	Други	61	16,20	4,59	0,59	-1,37	0,174
	Трећи	59	17,54	6,11	0,79		

С намером да опишемо и сумирамо податке СЕАП у прикладној форми користили смо најосновнији вид дескриптивне статистике и утврдили да је за највећи број испитаника савладавање математике веома тешко (58 или 48%) и тешко (13 тј. 10,8%).

Као што смо и очекивали, испитаници се осећају веома способним (76 или 63,3%) у савладавању задатака које обухватају вештине (музичко, ликовна култура, физичко васпитање). Резултати мере централне тенденције и мере дисперзије приказују да девојке са AS=3,69±0.68, а испитаници мушког пола са AS=2,82±1,33 процењују своју способност у савладавању вештина.

Резултати перципиране самоефикасности у усвајању знања из стручних предмета са практичном наставом показује да су веома лаки (63 или 52,5%) и лаки (18 или 15%) за усвајање. Међутим, за 27 испитаника (22,5%) они су веома тешки, што нас упућује на размишљање да ли је избор занимања извршен у складу са способностима и интересовањима испитаника?

Табела 44 – Самоефикасност у саморегулацији учења у односу на дихотомне независне варијабле (*t*-test)

СЕСРУ		N	AS	SD	SG	t	p
Пол	Мушки	62	16,15	5,15	0,65	-0,35	0,728
	Женски	58	16,48	5,48	0,72		
IQ	50-60	45	15,04	5,83	0,87	-2,05	0,042
	61-70	75	17,07	4,82	0,56		
Тип животног аранжмана	Породица	85	16,28	5,33	0,58	-0,08	0,934
	Дом	35	16,37	5,26	0,89		
Степен образовања	Други	61	15,23	5,75	0,74	-2,31	0,023
	Трећи	59	17,42	4,56	0,59		

Анализирајући добијене податке у Табели 44 примећује се да су вредности аритметичких средина ученика различитих полова приближно уједначене ( $t=-0,35$ ;  $p=0,728$ ), као и вредности међу испитаницима који живе у различитом животном аранжману ( $t=-0,08$ ;  $p=0,934$ ).

Статистички значајне разлике утврђене су код ученика нижег и вишег нивоа интелектуалног функционисања ( $t=-2,05$ ;  $p=0,042$ ) и код ученика који се оспособљавају у занимањима различитог степена образовања ( $t=-2,31$ ;  $p=0,023$ ).

Табела 45 – Самоефикасност у саморегулацији ефикасности у односу на дихотомне независне варијабле (*t*-test)

СЕСЕ		N	AS	SD	SG	t	p
Пол	Мушки	62	16,45	5,66	0,72	-2,00	0,048
	Женски	58	18,45	5,25	0,69		
IQ	50-60	45	16,73	6,32	0,94	-1,05	0,297
	61-70	75	17,83	5,01	0,58		
Тип животног аранжмана	Породица	85	17,16	5,92	0,64	-0,78	0,439
	Дом	35	18,03	4,47	0,75		
Степен образовања	Други	61	17,36	5,88	0,75	-0,11	0,911
	Трећи	59	17,47	5,20	0,68		

Добијени резултати у Табели 45 указују да је једина статистичка разлика у односу на пол испитаника ( $t=-2,05$ ;  $p=0,042$ ), док у осталим испитаним варијаблама не постоји значајан диспаратет.

Разматрајући сумарне податке на основу дескриптивне статистике, уочени су интересантни и помало забрињавајући резултати. Наиме, велики је број оних ученика који не могу да се одупру притиску вршњака да пуше цигарете. У томе то никако не успева 49 или 40,8% испитаника, док свега 13 тј. 10,8% то ретко чини.

Пушењу марихуане се не опире чак 25/20,8% испитаника, а ретко када 11/9,2%, што је јако велики број за популацију ученика са ЛИО.

Такође, 29 или 24,2% испитаника се изјаснило да не успева да се одупре лошем притиску вршњака иако знају да ће им касније направити проблем.

Скоро половина испитаника (55/45,8%) контролише себе да не напусти школу када им је досадно или када су узнемирени, док се 27 или 22,5% не може контролисати да у таквим ситуацијама не побегне из школе.

Међутим, чак 69 или 57,5% испитаних ученика са ЛИО сматра да може да контролише свој темперамент, иако се у сексуалне односе без одупирања упушта 33/27,5% испитаника.

Табела 46 – Самоефикасност у академским и ненаставним активностима (сума) у односу на дихотомне независне варијабле (*t-test*)

	СЕАНА	N	AS	SD	SG	t	p
Пол	Мушки	62	67,81	12,10	1,53		
	Женски	58	73,90	12,95	1,70	-2,66	0,009
IQ	50-60	45	65,29	12,70	1,89		
	61-70	75	74,03	11,84	1,37	-3,80	0,000
Тип животног аранжмана	Породица	85	70,60	13,55	1,47		
	Дом	35	71,11	11,11	1,88	-0,20	0,843
Степен образовања	Други	61	67,36	12,82	1,64		
	Трећи	59	74,25	11,98	1,56	-3,04	0,003

На основу сумационих резултата СЕАНА уочавају се статистички значајне разлике испитаника у односу на пол, IQ и степен образовања.

Аритметичка средина код испитаника мушког пола износи  $67,81 \pm 12,10$ , док код испитаника женског пола  $73,90 \pm 12,95$ . Ови подаци указују на податак да су испитаници женског пола остварили боље резултате у СЕАНА ( $t=-2,66$ ;  $p=0,009$ ).

Вредност аритметичке средине код испитаника са вишим нивоом интелектуалног функционисања износи  $74,03 \pm 11,83$ , а друге групе испитаника, са нижим нивоом интелектуалног функционисања  $65,29 \pm 12,70$  ( $t=-3,80$ ;  $p=0,000$ ).

Боље скорове остварили су и испитаници који се професионално оспособљавају за трећи степен образовања ( $t=-3,04$ ;  $p=0,003$ ), док су резултати СЕАНА без статистички значајне разлике у односу на породични/домски смештај испитаника ( $t=-0,20$ ;  $p=0,843$ ).

За утврђивање фактора разлике у односу на IQ, примењена је дискриминацијска анализа. Изолована је једна функција која показује да постоји значајност Вилксове Ламбде ( $Wilks'\lambda=0,491$ ;  $h^2=74,63$ ;  $df=26$ ;  $p=0,000$ ). Стога ће бити приказани основни статистички параметри између испитаника у односу на степен интелектуалног функционисања ради увида у аритметичке средине и стандардне девијације у примењеним варијаблама.

Табела 47 – Мере централне тенденције и мере дисперзије СЕАНА у односу на IQ

		IQ (50-60)		IQ (61-70)	
		AS	SD	AS	SD
Варијабле СЕАНА					
СЕДР	Помоћ наставника	1,69	1,08	2,00	1,04
	Помоћ школских другова	1,82	1,07	2,61	1,27
	Помоћ одраслих особа	1,82	1,17	2,53	1,29
	Помоћ пријатеља	1,78	1,14	2,17	1,20
СЕО	Очекивања родитеља	2,93	1,32	3,17	1,16
	Очекивања наставника	3,00	1,22	3,12	1,13
	Очекивања вршњака	2,84	1,33	2,64	1,15
	Лична очекивања	3,09	1,16	3,33	1,11
СЕАП	Математика	1,44	0,86	2,47	1,16
	Српски језик	2,56	1,09	2,79	1,24
	Природне дисциплине	2,51	1,21	3,20	1,11
	Друштвене дисциплине	2,69	1,27	3,05	1,24
	Практична настава	2,78	1,24	3,09	1,23
	Вештине	3,13	1,19	3,31	1,12
СЕСРУ	Израда домаћих задатака у року	2,60	1,23	3,12	1,17
	Занемаривање ирелевантних активности	2,51	1,25	2,52	1,25
	Пажња за време часа	2,36	1,19	3,05	1,15
	Организација учења	2,42	1,32	2,79	1,25
	Упамћивање градива	2,42	1,15	2,81	1,15
	Активност на часу	2,73	1,09	2,60	1,18
СЕСЕ	Вршњачки притисак	2,80	1,25	2,96	1,25
	Бежање са часова	2,82	1,30	2,95	1,16
	Конзумирање цигарета	2,42	1,35	2,47	1,35
	Конзумирање наркотика	2,91	1,27	3,17	1,20
	Сексуални односи	2,80	1,34	3,03	1,28
	Контрола темперамента	2,87	1,21	3,25	1,14

Добијени резултати у Табели 47 указују да испитаници са 61-70 IQ имају веће аритметичке средине на примењеним варијаблама од испитанике са 50-60 IQ. С обзиром на логику примењене методе у којој се анализира међугрупна и унутаргрупна варијанса, те ради бољег увида у хијерархијску структуру мерења, урађена је униваријантна анализа варијансе по појединим варијаблама.

Табела 48 – Униваријантна анализа варијансе СЕАНА у односу на IQ

Варијабле СЕАНА		$\lambda$	F	df1	df2	p
СЕДР	Помоћ наставника	0,980	2,44	1	118	0,121
	Помоћ школских другова	0,906	12,19	1	118	0,001
	Помоћ одраслих особа	0,929	9,06	1	118	0,003
	Помоћ пријатеља	0,974	3,16	1	118	0,078
СЕО	Очекивања родитеља	0,991	1,08	1	118	0,302
	Очекивања наставника	0,998	0,29	1	118	0,588
	Очекивања вршњака	0,993	0,78	1	118	0,378
	Лична очекивања	0,989	1,30	1	118	0,256
СЕАП	Математика	0,820	25,92	1	118	0,000
	Српски језик	0,991	1,06	1	118	0,306
	Природне дисциплине	0,922	10,02	1	118	0,002
	Друштвене дисциплине	0,980	2,38	1	118	0,126
	Практична настава	0,985	1,83	1	118	0,178
	Вештине	0,995	0,63	1	118	0,427
СЕСРУ	Израда домаћих задатака у року	0,957	5,32	1	118	0,023
	Занемаривање ирелевантних активности	1,000	0,00	1	118	0,970
	Пажња за време часа	0,921	10,09	1	118	0,002
	Организација учења	0,981	2,28	1	118	0,134
	Упамћивање градива	0,974	3,21	1	118	0,076
	Активност на часу	0,997	0,38	1	118	0,541
СЕСЕ	Вршњачки притисак	0,996	0,46	1	118	0,501
	Бежање са часова	0,998	0,29	1	118	0,588
	Конзумирање цигарета	1,000	0,03	1	118	0,863
	Конзумирање наркотика	0,989	1,28	1	118	0,260
	Сексуални односи	0,993	0,85	1	118	0,359
	Контрола темперамента	0,980	2,38	1	118	0,126

Посматрајући резултате у Табели 48 можемо закључити да статистички значајне разлике у варијаблима анализираним у односу на степен интелектуалног функционисања нису пронађене у оквиру субскеале СЕО и СЕСЕ.

Испитаници са 61-70 IQ ће пре потражити помоћ својих школских другова и одрасле особе него испитаници са 50-60 IQ. Такође, испитаници са вишим нивоом интелектуалног функционисања су концентрисанији на школске задатке за време часова и завршавају своје домаће задатке у року. Сем тога, овој групи испитаника је лакше усвајање програмских садржаја математике и природних наука, за разлику од групе испитаника који интелектуално функционишу на nižем нивоу.



Табела 49 – Латентна структура каноничких коефицијената СЕАНА у односу на IQ

	Варијабле СЕАНА	Канонички коефицијент	Структура
СЕДР	Помоћ наставника	-0,047	0,031
	Помоћ школских другова	0,160	0,190
	Помоћ одраслих особа	0,291	0,197
	Помоћ пријатеља	-0,236	0,118
СЕО	Очекивања родитеља	-0,006	-0,150
	Очекивања наставника	-0,644	-0,268
	Очекивања вршњака	0,688	0,113
	Лична очекивања	0,018	-0,099
СЕАП	Математика	-0,405	-0,013
	Српски језик	0,477	0,263
	Природне дисциплине	0,154	0,212
	Друштвене дисциплине	-0,224	0,192
	Практична настава	0,353	0,353
	Вештине	0,496	0,453
СЕСРУ	Израда домаћих задатака у року	0,495	0,021
	Занемаривање ирелевантних активности	0,053	0,000
	Пажња за време часа	-0,673	-0,060
	Организација учења	0,223	-0,025
	Упамћивање градива	0,073	0,117
	Активност на часу	-0,026	0,021
СЕСЕ	Вршњачки притисак	0,093	0,056
	Бежање са часова	-0,187	0,168
	Конзумирање цигарета	-0,128	0,054
	Конзумирање наркотика	0,535	0,325
	Сексуални односи	0,167	0,270
	Контрола темперамента	-0,225	0,074

Из анализираних података, а увидом у структуру латентних варијабли, генерално се може закључити да повећањем самоефикасности у оквиру практичне наставе, музике, ликовне културе и физичког васпитања, ученици са ЛИО се више одупиру негативном вршњачком утицају. Дакле, можемо закључити да што су више уверенији у своје способности при савладавању одређених предмета, имају мање проблема са непожељним облицима понашања.

Табела 50 – Центроиди група у односу на IQ (СЕАНА)

Група	Функција
50-60	-1,303
61-70	0,782

Увидом у центроиде група, може се тврдити да су испитаници довољно удаљени у једнодимензионалном простору, односно аритметичке средине између примењеног узорка испитаника су толико удаљене једна од друге, да се на основу те удаљености може тврдити да се испитаници статистички значајно разликују на примењеном систему мерног простора, што је потврдио и резултат t-теста (Табела 46).

За утврђивање фактора разлике у односу на пол, такође је примењена дискриминацијска анализа. Изолована је једна функција која показује да постоји значајност Вилксове Ламбде ( $Wilks' \lambda = 0,552$ ;  $h^2 = 62,382$ ;  $df = 26$ ;  $p = 0,000$ ), тако да су у Табели 51 приказани основни статистички параметри између испитаника у односу на пол, а чији резултати указују на постојање разлике у вредностима аритметичких средина на примењеним варијаблама. Детаљнији увид у хијерархијску структуру мерења по појединим варијаблама представљен је у Табели 52.

Табела 51 – Мере централне тенденције и мере дисперзије СЕАНА у односу на

пол

	Варијабле СЕАНА	Мушки		Женски	
		AS	SD	AS	SD
СЕДР	Помоћ наставника	1,85	1,08	1,91	1,04
	Помоћ школских другова	2,11	1,20	2,53	1,28
	Помоћ одраслих особа	2,05	1,20	2,50	1,35
	Помоћ пријатеља	1,90	1,15	2,16	1,22
СЕО	Очекивања родитеља	3,24	1,21	2,91	1,23
	Очекивања наставника	3,34	1,02	2,79	1,25
	Очекивања вршњака	2,60	1,28	2,84	1,15
	Лична очекивања	3,34	1,05	3,14	1,22
СЕАП	Математика	2,10	1,21	2,07	1,13
	Српски језик	2,44	1,27	2,98	1,03
	Природне дисциплине	2,73	1,28	3,17	1,06
	Друштвене дисциплине	2,71	1,31	3,14	1,17
	Практична настава	2,61	1,33	3,36	1,00
	Вештине	2,82	1,33	3,69	0,68
СЕСРУ	Израда домаћих задатака у року	2,90	1,23	2,95	1,20
	Занемаривање ирелевантних активности	2,52	1,23	2,52	1,27
	Пажња за време часа	2,85	1,21	2,72	1,21
	Организација учења	2,68	1,27	2,62	1,30
	Упамћивање градива	2,55	1,11	2,79	1,22
	Активност на часу	2,63	1,10	2,67	1,20
СЕСЕ	Вршњачки притисак	2,84	1,27	2,97	1,24
	Бежање са часова	2,73	1,27	3,09	1,12
	Конзумирање цигарета	2,39	1,34	2,52	1,36
	Конзумирање наркотика	2,74	1,31	3,43	1,02
	Сексуални односи	2,65	1,35	3,26	1,17
	Контрола темперамента	3,03	1,14	3,19	1,22

Табела 52 – Униваријантна анализа варијансе СЕАНА у односу на пол

	Варијабле СЕАНА	$\lambda$	F	df1	df2	p
СЕДР	Помоћ наставника	0,999	0,09	1	118	0,763
	Помоћ школских другова	0,972	3,44	1	118	0,066
	Помоћ одраслих особа	0,969	3,73	1	118	0,056
	Помоћ пријатеља	0,989	1,34	1	118	0,249
СЕО	Очекивања родитеља	0,982	2,16	1	118	0,144
	Очекивања наставника	0,945	6,86	1	118	0,010
	Очекивања вршњака	0,990	1,23	1	118	0,269
	Лична очекивања	0,992	0,93	1	118	0,336
СЕАП	Математика	1,000	0,02	1	118	0,897
	Српски језик	0,947	6,61	1	118	0,011
	Природне дисциплине	0,965	4,28	1	118	0,041
	Друштвене дисциплине	0,971	3,53	1	118	0,063
	Практична настава	0,908	11,95	1	118	0,001
	Вештине	0,857	19,62	1	118	0,000
СЕСРУ	Израда домаћих задатака у року	1,000	0,04	1	118	0,840
	Занемаривање ирелевантних активности	1,000	0,00	1	118	0,996
	Пажња за време часа	0,997	0,35	1	118	0,556
	Организација учења	1,000	0,06	1	118	0,811
	Упамћивање градива	0,989	1,32	1	118	0,254
	Активност на часу	1,000	0,04	1	118	0,837
СЕСЕ	Вршњачки притисак	0,997	0,30	1	118	0,582
	Бежање са часова	0,978	2,69	1	118	0,104
	Конзумирање цигарета	0,998	0,28	1	118	0,600
	Конзумирање наркотика	0,921	10,11	1	118	0,002
	Сексуални односи	0,944	6,96	1	118	0,009
	Контрола темперамента	0,996	0,53	1	118	0,467

Увидом у Табелу 52 приметно је да не постоје статистички значајне разлике према полу ни у једној варијабли СЕСРУ и СЕДР. Опажена самоефикасност девојака већа је за варијабле које се односе на усвајање академских знања (српски језик, природне дисциплине, стручни предмети са практичном наставом и вештине). Такође, девојке су увереније да се могу одупрети конзумирању наркотика, као и да могу пролонгирати ступање у сексуалне односе.

Табела 53 – Латентна структура каноничких коефицијената СЕАНА у односу на

пол

	Варијабле СЕАНА	Канонички коефицијент	Структура
СЕДР	Помоћ наставника	0,288	0,141
	Помоћ школских другова	0,425	316
	Помоћ одраслих особа	-0,169	0,272
	Помоћ пријатеља	-0,102	0,161
СЕО	Очекивања родитеља	0,718	0,094
	Очекивања наставника	-0,321	0,049
	Очекивања вршњака	-0,099	-0,080
	Лична очекивања	-0,152	0,103
СЕАП	Математика	0,953	0,461
	Српски језик	-0,189	0,093
	Природне дисциплине	0,787	0,286
	Друштвене дисциплине	-0,510	0,139
	Практична настава	-0,234	0,123
	Вештине	0,102	0,072
СЕСРУ	Израда домаћих задатака у року	0,283	0,209
	Занемаривање ирелевантних активности	-0,182	0,003
	Пажња за време часа	0,808	0,287
	Организација учења	-0,289	0,137
	Упамћивање градива	-0,088	0,162
	Активност на часу	-0,240	-0,055
СЕСЕ	Вршњачки притисак	0,061	0,061
	Бежање са часова	-0,164	0,049
	Конзумирање цигарета	-0,120	0,016
	Конзумирање наркотика	0,101	0,102
	Сексуални односи	-0,064	0,083
	Контрола темперамента	0,254	0,159

Претходно приказани резултати упућују на закључак да највећи дискриминацијски фактори и корелације варијабли са дискриминацијским фактором имају зависне варијабле које се односе на тражење помоћи од школских другова и одраслих особа, као и учење математике и природних дисциплина.

Из анализираних података, а увидом у структуру латентних варијабли, генерално се може закључити да испитаници који су слободнији у тражењу помоћи, лакше усвајају садржаје из математике и природних дисциплина.

Табела 54 – Центроиди група у односу на пол (СЕАНА)

Група	Функција
Мушки	-0,864
Женски	0,924

Преглед центроида група указује напостојање негативног центроида код испитаника мушког пола, а позитивни центроид код испитаника женског, што указује да су аритметичке средине испитаника удаљене једна од друге, односно, да се испитаници статистички значајно разликују на примењеном систему мерног простора.

Табела 55 – Мере централне тенденције и мере дисперзије СЕАНА у односу на пол /

*IQ*

Пол	IQ	AS	SD	N
Мушки	50-60	61,92	10,63	26
	61-70	72,06	11,40	36
	укупно	67,81	12,10	62
Женски	50-60	69,89	14,08	19
	61-70	75,85	12,08	39
	укупно	73,90	12,95	58
Укупно	50-60	65,29	12,70	45
	61-70	74,03	11,83	75
	укупно	70,75	12,84	120

Добијени резултати показују да су испитанице на нивоу статистичке значајности 0,01 оствариле боље резултате на Скали СЕАНА у односу на испитанике. Ипак увидом у двофакторску анализу варијансе утврђено је да не постоји статистички значајна разлика пола и степена интелектуалног функционисања ученика са ЛИО у односу на СЕАНА ( $F=0,85$ ,  $p=0,350$ ;  $p \geq 0,05$ ).

5.3.2.3. Резултати Самоефикасности на академским и ненаставним активностима у односу на политомне независне варијабле

Приказ резултата у овом делу обухвата све појединачне субскеале, а потом и сумациони скор за композитну скалу СЕАНА.

Табела 56 – Резултати СЕДР у односу на политомне независне варијабле (F-test)

СЕДР	N	AS	SD	MIN	MAX	F	p
<u>Почетак рехабилитације</u>							
0-6 год	39	7,15	3,60	4	16		
I-IV разред ОШ	25	8,08	3,48	4	16		
V-VIII разред ОШ	22	9,95	3,83	4	15	4,21	0,007
Упис у средњу школу	34	9,38	2,86	4	15		
<u>Претходно образовање</u>							
Вечерња школа	31	9,71	3,58	4	15		
Специјална школа	68	7,71	3,59	4	16	4,14	0,018
Редовна школа	21	9,24	2,83	4	15		
<u>Успех на практичној настави</u>							
Довољан	34	7,91	3,70	4	16		
Добар	37	8,38	3,37	4	16	0,69	0,557
Вр.добар	37	8,84	3,73	4	15		
Одличан	12	9,42	3,29	4	14		
<u>Општи школски успех</u>							
Довољан	12	7,92	3,65	4	16		
Добар	49	8,00	3,61	4	16	2,18	0,094
Вр.добар	48	8,58	3,46	4	15		
Одличан	11	10,91	3,05	4	15		
<u>Подручје рада</u>							
Личне услуге	20	9,30	3,85	4	15		
Машинство и обрада метала	20	9,30	2,49	4	15		
Хемија, неметали и графичарство	30	9,43	3,99	4	16		
Трговина, угоститељство и туризам	29	7,31	3,35	4	14	2,63	0,038
Пољопривреда, производња и прерада хране	21	7,24	3,21	4	12		
Укупно	120	8,49	3,56	4	16		

На основу добијених резултата СЕДР уочава се постојање статистички значајних разлика између група ученика у односу на почетак рехабилитације ( $F=4,21$ ;

p=0,007), претходно завршен тип школе (F=4,14; p=0,018) и подручје рада у коме се испитаници професионално оспособљавају за рад (F=2,63; p=0,038). Из ових налаза следи да успех на практичној настави и општи школски успех немају утицај на примењене варијабле ове скале.

Табела 57 – Резултати CEO у односу на политомне независне варијабле (F-test)

CEO	N	AS	SD	MIN	MAX	F	p
<b>Почетак рехабилитације</b>							
0-6 год	39	12,62	3,77	4	16		
I-IV разред ОШ	25	11,92	3,94	4	16		
V-VIII разред ОШ	22	10,36	3,77	4	16	2,57	0,058
Упис у средњу школу	34	12,79	2,47	5	16		
<b>Претходно образовање</b>							
Вечерња школа	31	12,48	3,08	6	16		
Специјална школа	68	11,90	3,97	4	16	0,30	0,739
Редовна школа	21	12,24	2,79	5	16		
<b>Успех на практичној настави</b>							
Довољан	34	11,15	3,99	4	16		
Добар	37	11,97	3,83	4	16	1,76	0,158
Вр.добар	37	12,70	3,13	7	15		
Одличан	12	13,42	1,78	9	14		
<b>Општи школски успех</b>							
Довољан	12	10,75	4,20	4	16		
Добар	49	11,94	3,74	4	16	1,20	0,311
Вр.добар	48	12,31	3,37	4	16		
Одличан	11	13,45	2,42	9	16		
<b>Подручје рада</b>							
Личне услуге	20	12,75	2,83	7	16		
Машинство и обрада метала	20	12,50	2,12	8	16		
Хемија, неметали и графичарство	30	11,13	4,20	4	16		
Трговина, угоститељство и туризам	29	11,79	3,89	5	16	1,14	0,339
Пољопривреда, производња и прерада хране	21	12,95	3,72	4	16		
Укупно	120	12,11	3,56	4	16		

Веома интересантни су добијени резултати субскале о *Самоефикасности при задовољавању очекивања* који нису открили статистички значајну разлику међу групама политомних независних варијабли.



Табела 58 – Резултати СЕАП у односу на политомне независне варијабле (F-test)

СЕАП	N	AS	SD	MIN	MAX	F	p
<u>Почетак рехабилитације</u>							
0-6 год	39	15,26	5,71	6	24		
I-IV разред ОШ	25	16,88	5,45	6	24		
V-VIII разред ОШ	22	17,00	4,74	6	23	2,39	0,073
Упис у средњу школу	34	18,59	5,09	6	24		
<u>Претходно образовање</u>							
Вечерња школа	31	16,03	6,11	6	24		
Специјална школа	68	16,34	5,18	6	24	3,88	0,023
Редовна школа	21	19,76	4,13	10	24		
<u>Успех на практичној настави</u>							
Довољан	34	15,50	5,25	6	24		
Добар	37	16,08	5,12	6	24	2,82	0,042
Вр.добар	37	17,89	5,57	6	24		
Одличан	12	19,92	4,96	8	24		
<u>Општи школски успех</u>							
Довољан	12	14,75	3,70	11	21		
Добар	49	15,94	5,99	6	24	2,67	0,050
Вр.добар	48	17,63	4,79	8	24		
Одличан	11	19,91	5,52	6	24		
<u>Подручје рада</u>							
Личне услуге	20	19,50	3,65	9	23		
Машинство и обрада метала	20	15,10	6,21	6	24		
Хемија, неметали и графичарство	30	18,37	5,14	7	24		
Трговина, угоститељство и туризам	29	16,86	4,15	6	24	4,36	0,003
Пољопривреда, производња и прерада хране	21	13,86	6,28	6	24		
Укупно	120	16,86	5,41	6	24		

Према добијеним резултатима СЕАП закључујемо да постоје значајне статистичке разлике испитаника у односу на подручје рада ( $F=4,36$ ;  $p=0,003$ ), а на основу вредности аритметичких средина уочава се да су највеће код испитаника који се оспособљавају за мушке и женске фризере, а најниже код испитаника из области ПППХ.

Неједнакост у резултатима се уочава и међу испитаницима који су завршили различит тип основног васпитања и образовања ( $F=3,88$ ;  $p=0,023$ ) и као што смо и

претпоставили, испитаници који су завршили редовне основне школе сматрају да с већом лакоћом могу савладати и предмете у средњој школи по прилагођеном наставном програму. Нижа вредност статистичке значајности утврђена је и у односу на општи школски и успех ученика на практичној настави.

Табела 59 – Резултати СЕСРУ у односу на политомне независне варијабле (F-test)

СЕСРУ	N	AS	SD	MIN	MAX	F	p
<u>Почетак рехабилитације</u>							
0-6 год	39	16,51	5,32	6	24		
I-IV разред ОШ	25	16,12	6,17	6	24		
V-VIII разред ОШ	22	15,55	5,53	6	24	0,24	0,867
Упис у средњу школу	34	16,71	4,54	6	24		
<u>Претходно образовање</u>							
Вечерња школа	31	15,71	4,53	8	24		
Специјална школа	68	16,63	5,93	6	24	0,33	0,718
Редовна школа	21	16,14	4,15	6	21		
<u>Успех на практичној настави</u>							
Довољан	34	14,71	5,29	6	24		
Добар	37	15,78	5,38	6	24	3,46	0,019
Вр.добар	37	17,16	5,29	6	24		
Одличан	12	19,83	2,76	12	23		
<u>Општи школски успех</u>							
Довољан	12	13,83	5,39	6	21		
Добар	49	15,49	5,51	6	24	2,78	0,044
Вр.добар	48	17,13	4,94	6	24		
Одличан	11	19,09	4,32	12	24		
<u>Подручје рада</u>							
Личне услуге	20	18,65	3,27	11	24		
Машинство и обрада метала	20	14,95	3,66	8	20		
Хемија, неметали и графичарство	30	15,63	5,51	6	24		
Трговина, угоститељство и туризам	29	15,62	6,27	6	24	1,78	0,138
Пољопривреда, производња и прерада хране	21	17,29	5,92	6	24		
Укупно	120	16,31	5,29	6	24		

Успех на практичној настави и општи школски успех су варијабле које утичу на СЕСРУ. Као што се може уочити, највеће вредности аритметичких средина су код испитаника са одличним успехом. Ови ученици су ангажованији у школским

активностима, доследнији су и упорнији у извршавању обавеза, боље се прилагођавају школском систему, показују већи степен интернализације школских правила, односно, имају контролу над својим учењем.

Табела 60 – Резултати CECE у односу на политомне независне варијабле (F-test)

CECE	N	AS	SD	MIN	MAX	F	p
<u>Почетак рехабилитације</u>							
0-6 год	39	18,15	5,59	6	24		
I-IV разред ОШ	25	17,88	5,46	6	24		
V-VIII разред ОШ	22	17,14	5,35	7	24	0,68	0,569
Упис у средњу школу	34	16,41	5,72	6	24		
<u>Претходно образовање</u>							
Вечерња школа	31	17,71	4,36	8	24		
Специјална школа	68	17,94	5,71	6	24	1,93	0,149
Редовна школа	21	15,29	6,21	6	24		
<u>Успех на практичној настави</u>							
Довољан	34	16,59	6,33	6	24		
Добар	37	17,14	5,08	6	24	0,61	0,609
Вр.добар	37	18,19	4,85	6	24		
Одличан	12	18,25	6,68	10	24		
<u>Општи школски успех</u>							
Довољан	12	17,58	5,50	8	24		
Добар	49	16,41	5,92	6	24	0,96	0,413
Вр.добар	48	18,19	4,79	6	24		
Одличан	11	18,36	6,82	6	24		
<u>Подручје рада</u>							
Личне услуге	20	18,85	4,91	10	24		
Машинство и обрада метала	20	16,75	4,76	9	24		
Хемија, неметали и графичарство	30	16,30	7,78	6	24		
Трговина, угоститељство и туризам	29	18,66	4,59	9	24	1,21	0,312
Пољопривреда, производња и прерада хране	21	16,57	3,63	8	24		
Укупно	120	17,42	5,53	6	24		

Добијени резултати CECE у односу на политомне независне варијабле нису пронашли статистички значајне разлике међу испитаним групама.

Табела 61 – Резултати СЕАНА у односу на политомне независне варијабле (F-test)

СЕАНА	N	AS	SD	MIN	MAX	F	p
<b>Почетак рехабилитације</b>							
0-6 год	39	69,05	11,55	50	99		
I-IV разред ОШ	25	70,88	16,58	41	91		
V-VIII разред ОШ	22	69,95	12,41	46	88	0,64	0,593
Упис у средњу школу	34	73,12	11,55	46	92		
<b>Претходно образовање</b>							
Вечерња школа	31	71,61	12,02	53	92		
Специјална школа	68	70,13	14,01	41	99	0,18	0,836
Редовна школа	21	71,48	10,20	46	88		
<b>Успех на практичној настави</b>							
Довољан	34	65,09	11,77	41	89		
Добар	37	69,32	12,85	41	89	6,09	0,001
Вр.добар	37	74,41	11,24	53	98		
Одличан	12	79,92	13,10	59	99		
<b>Општи школски успех</b>							
Довољан	12	64,75	10,81	46	87		
Добар	49	67,24	13,54	41	90	5,65	0,001
Вр.добар	48	73,54	10,23	56	98		
Одличан	11	80,73	14,54	57	99		
<b>Подручје рада</b>							
Личне услуге	20	79,05	8,96	62	92		
Машинство и обрада метала	20	67,85	11,26	53	91		
Хемија, неметали и графичарство	30	70,03	15,52	41	99		
Трговина, угоститељство и туризам	29	70,17	13,23	43	89	2,91	0,025
Пољопривреда, производња и прерада хране	21	67,43	9,98	50	89		
Укупно	120	70,75	12,84	41	99		

На основу добијених резултата сумационог сора СЕАНА уочава се постојање значајних статистичких разлика међу групама испитаника у односу на општи успех ( $F=5,65$ ;  $p=0,001$ ) и успех на практичној настави ( $F=6,09$ ;  $p=0,001$ ). Према добијеним вредностима аритметичких средина јасно се увиђа да ученици са одличним успехом имају највеће скорове у процењеним варијаблама, а ученици са довољним успехом најмање вредности.

Статистички значајне разлике приметне су и у односу на подручје рада у којем се испитаници професионално оспособљавају за рад, док почетак рехабилитације и претходно завршен тип школе немају утицај на процењене варијабле СЕАНА.

## 5.4. Резултати општег самопоштовања (СП)

На основу дескриптивне статистике утврђено је да највећи број испитаника, 56 или 48,3% има ниско опште самопоштовање. У групу испитаника који показују умерено или просечно самопоштовање је 53 или 44,2%, док је свега 9 испитаника или 7,5% са високим скором општег самопоштовања ( $\chi^2=45,667$ ;  $df 3$ ;  $p=0,000$ ).

### 5.4.1. Корелациона анализа (СП)

Табела 62 – Корелациона анализа СП и система независних варијабли

Вар.	Пол	ТЖА	ПОЧР	IQ	ПРО	УПН	ОШУ	ПОДР	СТО
СП	0,018	-0,050	0,108	0,320**	0,141	0,316**	0,279**	-0,135	0,349**

\* значајност 0,05; \*\* значајност 0,01

Корелациона анализа резултата глобалног самопоштовања и система независних варијабли утврдила је статистички значајну повезаност, на нивоу 0,01, са степеном интелектуалног функционисања, степеном образовања за који се ученици са ЛИО школују, општим школским и успехом на практичној настави.

5.4.2. Резултати Општег самопоштовања у односу на дихотомне независне варијабле

Табела 63 – Резултати *t*-теста Опште скале самопоштовања у односу на дихотомне независне варијабле

Варијабле		N	AS	SD	SG	t	p
Пол	Мушки	62	15,82	6,39	0,81	-1,38	0,171
	Женски	58	17,28	5,03	0,66		
IQ	50-60	45	14,00	5,01	0,74	-3,91	0,000
	61-70	75	18,04	5,74	0,66		
Тип животног аранжмана	Породица	85	16,71	5,67	0,61	0,53	0,596
	Дом	35	16,09	6,16	1,04		
Степен образовања	Други	61	14,75	4,67	0,60	-3,57	0,001
	Трећи	59	18,36	6,30	0,82		

Према добијеним резултатима уочава се да разлике у глобалном самопоштовању постоје међу испитаницима различитог нивоа интелектуалног функционисања ( $t=-3,91$ ;  $p=0,000$ ) и степена образовања ( $t=-3,57$ ;  $p=0,001$ ).

Виши ниво самопоштовања имају испитаници женског пола, код којих вредност аритметичке средине износи  $17,28\pm 5,03$ , док код испитаника мушког пола износи  $15,82\pm 6,39$ , тј. на доњој је граници просечног самопоштовања. Код испитаника са 50-60 IQ глобално самопоштовање износи  $14,00\pm 5,01$ , односно, вредност припада скору ниског самопоштовања, док код испитаника од 61-70 IQ износи  $18,04\pm 5,74$ .

За утврђивања фактора разлике у односу на IQ, као и дефинисања дискриминацијске функције и корелације варијабли са дискриминацијским фактором примењена је дискриминацијска анализа. Изолована је једна функција која показује да постоји значајност Вилксове Ламбде ( $Wilks'\lambda=0,763$ ;  $h^2=30,639$ ;  $df=10$ ;  $p=0,001$ ), тако да ће бити приказани основни статистички параметри између испитаника као и резултати униваријантне анализе варијансе у односу на степен интелектуалног функционисања.

Табела 64 – Униваријантна анализа варијансе СП у односу на IQ

Варијабле СП	IQ (50-60)		IQ (61-70)		F	p
	AS	SD	AS	SD		
Осећам да сам особа која вреди, исто колико и други људи	1,76	0,83	1,92	0,71	1,32	0,252
Осећам да имам пуно добрих особина	2,00	0,80	2,17	0,72	1,49	0,224
Све у свему, склон сам да верујем да сам неуспешан	0,84	0,93	1,57	0,86	19,11	0,000
Способан сам да радим и завршавам ствари подједнако добро као и већина других људи	1,87	0,84	2,19	0,88	3,84	0,053
Осећам да нема пуно тога чиме бих могао да се поносим	0,87	0,84	1,28	0,91	6,14	0,015
Имам позитиван став/однос према себи (лепо мишљење о себи)	1,67	0,98	1,92	1,02	1,78	0,184
У суштини, веома сам задовољан собом	1,24	0,96	1,76	0,96	8,17	0,005
Волео/ла бих када бих могао мало више да поштујем себе	1,04	0,98	1,71	0,91	14,07	0,000
С времена на време осећам се потпуно бескорисно	1,22	0,67	1,64	0,63	11,81	0,001
Понекад мислим да уопште не вредим (нисам користан)	1,47	0,89	1,97	0,80	10,25	0,002

У Табели 64, на основу добијених резултата и увидом у аритметичке средине може се уочити да испитаници који имају виши ниво интелектуалног функционисања више вреднује себе од испитаника који интелектуално функционишу на нижем нивоу.

Највеће статистички значајне разлике су евидентне у ајтемима „Све у свему, склон сам да верујем да сам неуспешан“ ( $F=19,11$ ;  $p=0,000$ ), „Волео бих када би могао мало више да поштујем себе“ ( $F=14,07$ ;  $p=0,000$ ) и „Свакако да се с времена на време осећам потпуно бескорисно“ ( $F=11,81$ ;  $p=0,001$ ).

Табела 65 – Латентна структура каноничких коефицијената СП у односу на IQ

Варијабле СП	Канонички коефицијент	Структура
Осећам да сам особа која вреди, исто колико и други људи	-0,375	0,190
Осећам да имам пуно добрих особина	-0,589	0,202
Све у свему, склон сам да верујем да сам неуспешан	0,684	0,721
Способан сам да радим и завршавам ствари подједнако добро као и већина других људи	0,273	0,323
Осећам да нема пуно тога чиме бих могао да се поносим	-0,135	0,409
Имам позитиван став/однос према себи (лепо мишљење о себи)	0,249	0,220
У суштини, веома сам задовољан собом	0,473	0,471
Волео/ла бих када бих могао мало више да поштујем себе	0,190	0,619
С времена на време осећам се потпуно бескорисно	0,272	0,567
Понекад мислим да уопште не вредим (нисам користан)	0,216	0,528

Из анализираних података, увидом у структуру латентних варијабли, генерално се може закључити да ученици са ЛИО који верују да су неуспешни, волели би да више поштују себе, те се с времена на време осећају потпуно бескорисно и мисле да уопште не вреде. У овим резултатима је приметно да превласт имају негативно формулисане тврдње.

Табела 66 – Центроиди група у односу на IQ (СП)

Група	Функција
50-60	-0,714
61-70	0,429

Увидом у центроиде група, испитаници су довољно удаљени у једнодимензионалном простору, односно аритметичке средине између примењеног узорка испитаника су толико удаљене једна од друге, да се на основу те удаљености може тврдити да се испитаници статистички значајно разликују на примењеном систему мерног простора, што су и потврдили резултати t-теста.



За утврђивања фактора разлике у односу на пол, као и дефинисања дискриминацијске функције и корелације варијабли са дискриминацијским фактором примењена је дискриминацијска анализа. Утврђено је да Вилксова Ламбда није значајна ( $Wilks'\lambda=0,880$ ;  $h^2=14,397$ ;  $df=10$ ;  $p=0,156$ ), што указује да није испуњен услов за дискриминацијску анализу. Међутим, како би се видело да ли постоји разлика између испитаника на појединим варијаблама примениће се Фишеров тест, чији су резултати приказани у наредној табели.

Табела 67 – Униваријантна анализа варијансе СП у односу на пол

Варијабле СП	Мушки		Женски		F	p
	AS	SD	AS	SD		
Осећам да сам особа која вреди, исто колико и други људи	1,79	0,75	1,93	0,76	1,03	0,312
Осећам да имам пуно добрих особина	2,00	0,83	2,22	0,65	2,68	0,104
Све у свему, склон сам да верујем да сам неуспешан	1,18	0,95	1,43	0,94	2,16	0,144
Способан сам да радим и завршавам ствари подједнако добро као и већина других људи	2,08	0,89	2,05	0,87	0,03	0,858
Осећам да нема пуно тога чиме бих могао да се поносим	1,00	0,90	1,26	0,89	2,48	0,118
Имам позитиван став/однос према себи (лепо мишљење о себи)	1,74	0,99	1,91	1,03	0,86	0,354
У суштини, веома сам задовољан собом	1,52	0,97	1,62	1,01	0,33	0,563
Волео/ла бих када бих могао мало више да поштујем себе	1,37	1,01	1,55	0,95	1,01	0,318
С времена на време осећам се потпуно бескорисно	1,34	0,70	1,64	0,61	6,17	0,014
Понекад мислим да уопште не вредим (нисам користан)	1,84	0,91	1,72	0,83	0,51	0,474

На основу добијених резултата може се закључити да статистички значајна разлика постоји само у једној варијабли, у којој се испитаници с времена на време осећају бескорисније у односу на испитанице, на нивоу статистичке значајности 0,01.

5.4.3. Резултати Опште скале самопоштовања у односу на политомне независне варијабле

Табела 68 – Резултати СП у односу на политомне независне варијабле (F-test)

Варијабле	N	AS	SD	MIN	MAX	F	p
<u>Почетак рехабилитације</u>							
0-6 год	39	16,38	5,47	7	26	0,46	0,711
I-IV разред ОШ	25	16,24	5,62	6	26		
V-VIII разред ОШ	22	15,68	6,11	5	26		
Упис у средњу школу	34	17,44	6,20	5	28		
<u>Претходно образовање</u>							
Вечерња школа	31	16,35	6,24	7	28	0,89	0,412
Специјална школа	68	16,13	5,64	5	26		
Редовна школа	21	18,05	5,64	5	26		
<u>Успех на практичној настави</u>							
Довољан	34	14,03	4,52	7	26	5,11	0,002
Добар	37	15,89	6,41	5	28		
Вр.добар	37	18,65	5,08	8	26		
Одличан	12	19,00	6,40	5	25		
<u>Општи школски успех</u>							
Довољан	12	12,92	4,08	7	22	4,92	0,003
Добар	49	15,69	6,10	6	28		
Вр.добар	48	17,21	5,52	5	26		
Одличан	11	21,18	3,79	12	25		
<u>Подручје рада</u>							
Личне услуге	20	20,05	4,52	11	26	3,24	0,015
Машинство и обрада метала	20	14,60	6,35	5	24		
Хемија, неметали и графичарство	30	15,90	6,56	6	28		
Трговина, угоститељство и туризам	29	15,28	4,43	7	26		
Пољопривреда, производња и прерада хране	21	17,62	5,66	5	28		
Укупно	120	16,52	5,796	5	28		

Резултати Фишевог теста су показали да постоји статистички значајна разлика на варијаблама које се односе на успех из практичне наставе, затим општи школски успех и подручје рада за које се професионално оспособљавају.

Као што је наведено у уводном делу, на самопоштовање адолецената у великој мери утиче академски успех. Резултати Такијевог теста су показали да ученици која из праксе имају оцену врло добар и одличан на нивоу статистичке значајности 0,05 имају већи ниво самопоштовања у односу на ученике који из праксе имају довољан успех. Исти резултати су и у односу на општи школски успех испитаника.

У односу на подручје рада, може се закључити да ученици који се оспособљавају за мушке и женске фризере, на нивоу статистичке значајности 0,05, имају највеће средње вредности глобалног самопоштовања, за разлику од испитанике из подручја рада MOM, чије су вредности аритметичке средине најниже.

Када смо непараметријском анализом истражили конкретне ајтеме у којима се разликују, пронађено је да испитаници који се оспособљавају за рад у области ЛУ себе доживљавају као успешне ( $N=16,567$ ,  $df=4$ ,  $p=0,002$ ), да су генерално задовољни ( $N=12,373$ ,  $df=4$ ,  $p=0,015$ ) и да посматрају себе као особе које вреде исто колико и други људи ( $N=13,818$ ,  $df=4$ ,  $p=0,008$ ).

## 5.5. Резултати Силова учења

Истраживања која идентификују и мере стилове учења ослањају се првенствено на упитнике самоизвештавања ученика што истраживачима, као и едукаторима и радним инструкторима пружа једноставан, поуздан и проверен начин за дистрибуцију и процену индивидуалних потреба (Cronbach 1990). Чак су и поједини аутори (Green, Snell & Parimanath, 1990) позвали на коришћење процене стила учења као дела пакета за предпроцену ученика.

У истраживању је коришћен инструмент који процењује стил учења кроз три секције (начин усвајања информација, облик рада и начин изражавања), а за који смо сматрали да је најпримеренији популацији ученика са ЛИО. Будући да су испитаници процењени пред сам крај процеса професионалног оспособљавања претпоставили смо да су развили истинско разумевање разлика у преферираним стиливима учења.

Као инструмент који је процењивао више категорија унутар три секције, а са циљем прегледнијег представљања добијених резултата, прво је приказана основна дескриптивна статистика, потом интеркорелациона анализа, затим резултати процењених категорија унутар Стила учења (СУ) у односу на дихотомне и, на крају, политомне независне варијабле.

#### 5.5.1. Резултати дескриптивне статистике (СУ)

Табела 69 – Фреквенције са мером централне тенденције и варијабилности у односу на категорије СУ

	СУ	1 N / %	2 N / %	3 N / %	AS	SD	MIN	MAX
	ВЗ	17 /14,2	71/ 59,2	32/26,7	27,62	7,21	10	40
	ВН	23 /19,2	78/ 65	19/ 15,8	26,63	7,08	10	40
I	АУ	14/11,7	77/64,2	29/24,2	28,27	6,48	14	40
	АН	13/10,8	96/80	11/ 9,2	27,12	5,4	12	38
	ТК	9/ 7,5	49/40,8	62/ 51,7	31,18	6,94	10	40
	ИН	11/ 9,2	40/33,3	69/57,5	31,82	7,01	10	40
II	ГР	16 /13,3	56/46,7	48/ 40	29,05	7,70	10	40
	УС	15/12,5	49/40,8	56/ 46,7	29,07	7,17	12	40
III	ПИ	12 /10	58/48,3	50/ 41,7	29.27	7.01	10	40

Легенда: I-начин усвајања информација, II- облик рада, III- изражавање; 1- занемарљиво коришћење, 2- другостепени стил, 3- доминантни стил

У оквиру секције која је процењивала преферирајући начин усвајања информација, укупни резултати испитаника показују да је доминантан начин усвајања информација тактилно-кинестетски стил (62/51,7%) са средњом вредношћу од 31,18±6,94. То значи да нашим испитаницима највише одговара усвајање нових информације кроз рад, додир, покрет, односно кретање.

Као другостепени начин усвајања информација издвојио се аудитивно-нумерички стил (96/80%), али је средња вредност виша за аудитивни начин усвајања информација (AS=28,27).

У оквиру секције која је процењивала облик рада, највећа процентуална заступљеност је за индивидуални облик (69 или 57,5%). Добијени резултати упућују да испитаници нису јасно издиференцирани по питању преферирајућег начина изражавања.

### 5.5.2. Корелациона анализа (СУ)

Табела 70 – Корелациона анализа унутар испитаних категорија СУ

СУ	В	ВН	АУ	АН	ТК	ИН	ГР	УС	ПИ
ВЗ	1	0,440**	0,139	0,261**	0,281**	0,360**	0,068	0,104	0,435**
ВН	0,440**	1	0,300**	0,242**	0,292**	0,140	0,374**	0,383**	0,264**
АУ	0,139	0,300**	1	0,363**	0,217*	0,105	0,375**	0,330**	0,083
АН	0,261**	0,242**	0,363**	1	0,155	0,076	0,259**	0,330**	0,190*
ТК	0,281**	0,292**	0,217*	0,155	1	0,303**	0,256**	0,226*	0,321**
ИН	0,360**	0,140	0,105	0,076	0,303**	1	-0,351**	0,186*	0,234**
ГР	0,068	0,374**	0,375**	0,259**	0,256**	-0,351**	1	0,227*	0,127
УС	0,104	0,383**	0,330**	0,330**	0,226*	0,186*	0,227*	1	-0,328**
ПИ	0,435**	0,264**	0,083	0,190*	0,321**	0,234**	0,127	-0,328**	1

\* значајност 0,05; \*\* значајност 0,01

Из табеле се може уочити да је визуелни начин усвајања информација значајно повезан, на нивоу статистичке значајности 0,01, са визуелно-нумеричким ( $r=0,440$ ) и писаним начином изражавања ( $r=0,435$ ). Мањи интензитет корелације уочен је са аудитивно-нумеричким начином усвајања информација ( $r=0,261$ ), тактилно-кинестетским ( $r=0,281$ ) и индивидуалним обликом учења ( $r=0,360$ ). Визуелно-нумерички стил учења је на нивоу значајности 0,01 повезан са аудитивним, аудитивно-нумеричким и тактилно-кинестетским начином усвајања информација, као и са групним обликом рада, усменим и писаним начином изражавања.

Аудитивни начин усвајања информације на нивоу значајности 0,01 повезан са аудитивно-нумеричким ( $r=0,363$ ), групним обликом рада ( $r=0,375$ ) и усменим изражавањем ( $r=0,330$ ), док је на нивоу значајности 0,05 повезан са тактилно-кинестетским начином усвајања информација ( $r=0,217$ ).

Тактилно-кинестетски начин усвајања информација је на нивоу значајности 0,01 повезан са визуелним ( $r=0,281$ ), визуелно-нумеричким ( $r=0,292$ ), индивидуалним обликом рада ( $r=0,303$ ) и писаним изражавањем ( $r=0,321$ ), док је на нивоу значајности 0,05 повезан са усменим изражавањем.

Индивидуални облик рада је на нивоу значајности 0,01 позитивно повезан са визуелним и тактилно-кинестетским начином усвајања информација и са писаним изражавањем, док је у негативној повезаности са групним стилем учења.

Поред интеркорелација стилова учења, урађена је и корелација са системом независних варијабли.

Табела 71 – Корелациона анализа категорија СУ и система независних варијабли

СУ	Пол	ТЖА	ПОЧР	IQ	ПРО	УПН	ОШУ	ПОДР	СТО
ВЗ	0,073	-0,040	0,062	0,182*	-0,056	0,200*	0,213*	-0,124	0,150
ВН	0,139	0,098	-0,074	-0,044	0,166	-0,089	0,179	0,131	-0,114
АУ	0,021	-0,043	-0,134	-0,070	0,180*	-0,006	-0,130	-0,025	-0,096
АН	0,036	-0,058	0,059	0,125	-0,033	0,086	-0,024	-0,208*	0,037
ТК	0,090	-0,130	0,071	0,161	-0,073	0,165	0,239**	-0,098	0,157
ИН	0,177	0,002	0,213*	0,020	-0,042	0,012	0,095	-0,089	0,012
ГР	-0,61	-0,117	-0,168	-0,101	0,106	-0,053	-0,146	0,121	-0,042
УС	0,101	-0,052	-0,164	-0,066	-0,048	-0,003	-0,058	-0,052	-0,125
ПИ	-0,087	0,054	0,030	0,033	0,063	0,059	0,091	-0,053	0,163

\* значајност 0,05; \*\* значајност 0,01

Као што се може приметити на основу добијених резултата категорије *Стила учења* не корелирају са системом независних варијабли. Слаба веза на нивоу значајности 0,01 уочена је једино између општег школског успеха и тактилно-кинестетског начина усвајања информације ( $r=0,239$ ). Незнатна позитивна повезаност на нивоу значајности 0,05 је визуелног начина усвајања информације са нивоом интелектуалног функционисања ( $r=0,182$ ), и општег школског успеха ( $r=0,213$ ), као и почетка рехабилитације са индивидуалним обликом рада ( $r=0,213$ ).

Негативна корелација је утврђена између аудитивно-нумеричког начина и подручја рада за који се ученици са ЛИО професионално оспособљавају. Остале независне варијабле не корелирају са испитаним категоријама стилова учења.

### 5.5.3. Резултати СУ у односу на дихотомне независне варијабле

Табела 72 – Резултати процењених категорија унутар Стила учења у односу на пол  
(*t-test*)

СУ	Пол	N	AS	SD	SG	t	p
ВЗ	Мушки	62	26,81	7,44	0,94	-1,27	0,204
	Женски	58	28,48	6,90	0,91		
ВН	Мушки	62	26,00	7,03	0,89	-1,01	0,313
	Женски	58	27,31	7,13	0,94		
АУ	Мушки	62	27,42	6,55	0,83	-1,48	0,139
	Женски	58	29,17	6,33	0,83		
АН	Мушки	62	26,71	5,08	0,65	-0,85	0,396
	Женски	58	27,55	5,73	0,75		
ТК	Мушки	62	30,87	7,67	0,97	-0,50	0,612
	Женски	58	31,52	6,10	0,80		
ИН	Мушки	62	30,68	7,61	0,97	-1,85	0,066
	Женски	58	33,03	6,14	0,81		
ГР	Мушки	62	28,94	8,52	1,08	-0,16	0,867
	Женски	58	29,17	6,78	0,89		
УС	Мушки	62	28,19	7,60	0,97	-1,38	0,169
	Женски	58	30,00	6,60	0,87		
ПИ	Мушки	62	29,90	6,30	0,80	1,02	0,306
	Женски	58	28,59	7,68	1,01		

Добијени резултати процењених категорија у оквиру инструмента стила учења указују да не постоје значајне статистичке разлике према полу, иако су вредности аритметичких средина веће за испитанике женског пола.

Резултати т-теста (*t-test*) нису показали статистички значајне разлике ни у односу нивоа интелектуалног функционисања, типа животног аранжмана и степена образовања, а добијене вредности табеларно приказујемо у наставку рада.

Табела 73 – Резултати процењених категорија унутар Стила учења у односу на IQ

(t-test)

	СУ	IQ	N	AS	SD	SG	t	p	
I	ВЗ	50-60	45	26,09	7,72	1,15	-1,81	0,072	
		61-70	75	28,53	6,76	0,78			
	ВН	50-60	45	27,07	6,61	0,99	0,51	0,606	
		61-70	75	26,37	7,38	0,85			
	АУ	50-60	45	28,27	6,99	1,04	0,00	1,000	
		61-70	75	28,27	6,21	0,72			
	АН	50-60	45	26,00	4,95	0,74	-1,77	0,079	
		61-70	75	27,79	5,58	0,64			
	ТК	50-60	45	30,40	7,93	1,18	-0,95	0,340	
		61-70	75	31,65	6,28	0,73			
	II	ИН	50-60	45	32,04	7,46	1,11	0,27	0,784
			61-70	75	31,68	6,78	0,78		
ГР		50-60	45	30,04	6,73	1,00	1,09	0,275	
		61-70	75	28,45	8,21	0,95			
III	УС	50-60	45	29,51	7,74	1,15	0,52	0,601	
		61-70	75	28,80	6,84	0,79			
	ПИ	50-60	45	28,31	7,45	1,11	-1,15	0,249	
		61-70	75	29,84	6,72	0,78			

Табела 74 – Резултати процењених категорија унутар СУ у односу на ТЖА (t-test)

	СУ	ТЖА	N	AS	SD	SG	t	p	
I	ВЗ	породица	85	27,79	6,98	0,76	0,40	0,686	
		дом	35	27,20	7,82	1,32			
	ВН	породица	85	26,54	7,46	0,81	-0,22	0,825	
		дом	35	26,86	6,16	1,04			
	АУ	породица	85	28,61	6,41	0,70	0,91	0,366	
		дом	35	27,43	6,66	1,13			
	АН	породица	85	27,46	5,54	0,60	1,08	0,281	
		дом	35	26,29	5,02	0,85			
	ТК	породица	85	31,65	6,70	0,73	1,14	0,256	
		дом	35	30,06	7,47	1,26			
	II	ИН	породица	85	31,86	6,42	0,70	0,10	0,919
			дом	35	31,71	8,39	1,42		
ГР		породица	85	29,27	7,84	0,85	0,49	0,627	
		дом	35	28,51	7,44	1,26			
III	УС	породица	85	29,20	7,41	0,80	0,32	0,752	
		дом	35	28,74	6,63	1,12			
	ПИ	породица	85	29,22	6,60	0,72	-0,10	0,917	
		дом	35	29,37	8,01	1,35			



Табела 75 – Резултати процењених категорија унутар СУ у односу на степен образовања (*t-test*)

	СУ	СТО	N	AS	SD	SG	t	p	
I	ВЗ	други	61	26,92	7,59	0,97	-1,08	0,282	
		трећи	59	28,34	6,78	0,88			
	ВН	други	61	27,18	6,11	0,78	0,86	0,392	
		трећи	59	26,07	7,97	1,04			
	АУ	други	61	28,66	6,56	0,84	0,67	0,506	
		трећи	59	27,86	6,43	0,84			
	АН	други	61	26,82	5,14	0,66	-0,61	0,542	
		трећи	59	27,42	5,68	0,74			
	ТК	други	61	30,16	7,91	1,01	-1,65	0,102	
		трећи	59	32,24	5,65	0,73			
	II	ИН	други	61	31,67	7,15	0,91	-0,23	0,820
			трећи	59	31,97	6,93	0,90		
ГР		други	61	29,64	7,56	0,97	0,85	0,396	
		трећи	59	28,44	7,86	1,02			
УС		други	61	29,97	7,13	0,91	1,40	0,163	
		трећи	59	28,14	7,14	0,93			
III	ПИ	други	61	28,33	7,56	0,97	-1,50	0,136	
		трећи	59	30,24	6,30	0,82			

#### 5.5.4. Резултати СУ у односу на политомне независне варијабле (F-test)

У следећој табели (Табела 76) су приказани резултати процењених категорија стилова учења у односу на политомне независне варијабле. Због непостојања већег броја значајних налаза, резултати анализе нису детаљно табеларно приказани, већ су испод заједничке табеле наведени само значајне статистичке разлике.

Увидом у резултате аритметичких средина у односу на варијаблу почетка рехабилитације и аудитивног начина усвајања информација утврђена је статистичка значајност ( $F=3,20$ ;  $p \leq 0,05$ ). Резултат Фишевог теста је показао да постоји разлика између испитаника у односу на почетак рехабилитације, али не говори унутар које групе је статистичка значајност. Стога је за утврђивање разлика унутар група примењен Шефеов тест (*Scheffé post-hoc tests*).

Табела 76 – Резултати категорија СУ у односу на политомне независне варијабле

(F-test)

Варијабле		Начин усвајања информација					Облик рада		Изражавање	
		В	ВН	А	АН	ТК	ИН	ГР	УС	ПИ
		AS	AS	AS	AS	AS	AS	AS	AS	AS
ПОЧР	0-6	27,08	26,41	30,41	26,15	30,10	30,36	30,46	29,08	28,97
	I-IV	27,28	29,44	25,52	26,32	31,52	31,44	29,68	31,12	29,12
	V-VIII	27,36	25,27	27,45	28,00	31,64	32,09	27,73	29,09	28,64
	СШ	28,65	25,71	28,35	28,24	31,88	33,59	27,82	27,53	30,12
ПРО	Вечерња	27,61	23,68	27,03	28,71	32,52	31,94	26,84	28,52	28,52
	Специјална	27,79	28,32	28,79	26,41	30,79	31,56	29,91	29,76	29,35
	Редовна	27,05	25,52	28,38	27,05	30,48	32,48	29,52	27,62	30,10
УПН	Довољан	25,18	26,06	28,53	26,12	29,88	30,65	30,82	29,29	27,65
	Добар	28,76	28,92	27,73	27,24	31,68	33,08	28,05	29,19	30,76
	Вр.добар	27,95	24,97	27,89	27,51	30,49	31,03	27,62	28,16	29,46
	Одличан	30,00	26,33	30,33	28,33	35,50	33,67	31,50	30,83	28,67
ОШУ	Довољан	24,33	26,67	32,00	26,83	27,83	30,17	32,50	30,50	26,50
	Добар	26,69	28,04	27,27	26,69	31,55	31,39	29,31	28,33	28,86
	Вр.добар	29,00	25,75	28,96	27,92	31,08	32,79	28,08	29,92	30,62
	Одличан	29,27	24,18	25,64	25,82	33,64	31,27	28,36	27,09	28,18
ПОДР	ЛУ	28,80	25,30	29,20	30,80	32,70	33,30	28,90	30,10	30,10
	МОМ	25,90	24,80	27,10	26,90	33,60	32,10	28,20	28,00	30,20
	ХНГ	28,20	27,60	27,73	26,80	28,80	31,47	29,73	29,47	28,20
	ТУТ	27,45	27,38	28,69	26,83	30,83	32,83	28,48	31,24	27,86
	ПППХ	27,52	27,24	28,67	24,67	31,33	29,24	29,81	25,52	31,05

$F_{\text{(почетак рехабилитације-аудитивни начин усвајања информација)}} = 3,204; p=0,026; F_{\text{(претходно образовање-визуелно-нумерички начин усвајања информација)}} = 5,244; p=0,007; F_{\text{(подручје рада- аудитивно-нумерички начин усвајања информација)}} = 3,786; p=0,026$

На основу резултата може се закључити да испитаници који су са рехабилитацијом започели на најранијем узрасту, на нивоу статистичке значајности 0,05 више преферирају аудитивни начин усвајања информација, као другостепени стил у односу на испитанике који су са рехабилитацијом започели на узрасту између првог и четвртог разреда.

Такође је утврђено да испитаници који су завршили специјалну основну школу, на нивоу статистичке значајности 0,05, као другостепени стил преферирају визуелно-нумерички начин усвајања информација у односу на испитанике који су завршили тзв. вечерње школе.

У односу на подручје рада, резултати Шефеевог теста упућују на закључак да ученици из области личних услуга, на нивоу статистичке значајности 0,05 више преферирају аудитивно-нумерички начин усвајања информација за разлику од ученика који се професионално оспособљавају у подручју рада Пољопривреда, производња и прерада хране.

## 5.6. Корелациона и регресиона анализа испитаних варијабли

У овом делу су приказани резултати корелационе и регресионе анализе испитаних варијабли у истраживању радне ефикасности ученика са ЛИО, у циљу утврђивања повезаности различитих димензија инструмената и утицаја више независних варијабли на критеријумску.

### 5.6.1. Корелациона анализа

*Табела 77 – Резултати корелационе анализе сумационих скорова Радних способности, Радних компетенција, Општег самопоштовања, Самоефикасности на практичној настави и Самоефикасности на академским и ненаставним активностима*

Варијабле	РС	РК	СП	СЕП	СЕАНА
РС	1	0,610**	0,429**	0,504**	0,193*
РК	0,610**	1	0,417**	0,323**	0,115
СП	0,429**	0,417**	1	0,291**	0,391**
СЕП	0,504**	0,323**	0,291**	1	0,165
СЕАНА	0,193*	0,115	0,391**	0,165	1

\* значајност 0,05; \*\* значајност 0,01

На основу добијених резултата уочљиво је постојање корелације различитог интензитета међу наведеним скалама.

Инструмент Радних способности је на нивоу значајности 0,01, остварио значајну повезаност са инструментом Радних компетенција ( $r=0,610$ ), затим са Скалом самоефикасности на практичној настави ( $r=0,504$ ) и Скалом глобалног

самопоштовања ( $r=0,429$ ), док је незнатна повезаност са скалом СЕАНА ( $r=0,193$ ), на нивоу значајности 0,05.

Скала која је процењивала ученике са ЛИО на радном месту корелира са Скалом глобалног самопоштовања ( $r=0,417$ ) и Скалом самоефикасности на практичној настави ( $r=0,323$ ), док веза са СЕАНА није пронађена.

Утврђена је и корелација глобалног самопоштовања са Скалом самоефикасности на практичној настави ( $r=0,291$ ), као и са Скалом самоефикасности на наставним и ненаставним активностима ( $r=0,391$ ) која се показала као скала са најмањим бројем утицаја на остале.

*Табела 78 – Корелација области Радних способности са димензијама Радних компетенција, Општег самопоштовања, Самоефикасности на практичној настави и субскалама Самоефикасности на академским и ненаставним активностима*

	ФИЗ	ОВП	СОК	РУЧ	СП	СЕП	СЕДР	СЕО	СЕАП	СЕСРУ	СЕСЕ
РВ	0,371**	0,283**	0,449**	0,665**	0,395**	0,439**	0,222*	0,130	0,196*	0,074	0,006
РН	0,394**	0,241**	0,476**	0,678**	0,403**	0,483**	0,073	0,257**	0,176	0,103	0,096
РЧП	-0,004	-0,140	0,084	0,061	0,146	0,123	0,082	0,017	0,119	0,185*	-0,120
РУТ	0,332**	-0,103	0,302**	0,339**	0,194*	0,344**	0,054	0,044	0,184*	0,139	0,025
ОИН	0,427**	0,108	0,362**	0,466**	0,300**	0,340**	0,097	0,080	0,147	0,099	-0,010
ОДР	0,348**	0,335**	0,210*	0,269**	0,051	0,183*	-0,110	0,092	-0,201*	-0,006	-0,021
КНВ	0,390**	0,301**	0,439**	0,620**	0,381**	0,292**	0,077	0,054	0,122	-0,106	-0,119

\* значајност 0,05; \*\* значајност 0,01

Према добијеним резултатима у Табели 78 уочава се да је најјачи интензитет позитивне везе између димензије *радног учинка* и области *радних навика* ( $r=0,678$ ), *радних вештина* ( $r=0,665$ ) и начина на који ученици користе независно време у школској радионици ( $r=0,620$ ). Коришћење независног времена у радионици је у корелацији са димензијом *социјалних компетенција* ( $r=0,439$ ), потом са димензијом *физичких карактеристика* ( $r=0,390$ ), *оријентацијом у времену и простору* ( $r=0,301$ ), са *глобалним самопоштовањем* ( $r=0,381$ ), као и са скалом *самоефикасности на практичној настави* ( $r=0,292$ ).

Однос ученика са ЛИО према радном инструктору је у позитивној корелацији са радним учинком ( $r=0,466$ ), физичким карактеристикама ученика ( $r=0,427$ ), социјалним компетенцијама ученика ( $r=0,362$ ), опаженом самоефикасношћу ученика са ЛИО на практичној настави ( $r=0,340$ ) и општим самопоштовањем ( $r=0,300$ ).

Приметна је значајна корелација области радних навика са димензијом социјалних компетенција ( $r=0,449$ ), самоефикасности на практичној настави ( $r=0,483$ ), самопоштовањем ( $r=0,403$ ), димензијом физичких карактеристика ( $r=0,394$ ). Мањи интензитет уочава се у вези са оријентацијом у времену и простору ( $r=0,241$ ) и субскалом самоефикасности при испуњавању очекивања других ( $r=0,257$ ).

Занимљиво је да субскеале самоефикасности у саморегулацији учења и самоефикасности у саморегулацији ефикасности не корелирају ни са једном облашћу у оквиру радних способности, док је област редовног присуства часовима практичне наставе једино, али незнатно повезано са субскалом самоефикасности у саморегулацији учења ( $r=0,185$ , на нивоу значајности 0,05).

Табела 79 – Корелација димензија Радних компетенција са скалом самопоштовања, Самоефикасности на практичној настави и субскалама Самоефикасности на академским и ненаставним активностима

	СП	СЕР	СЕДР	СЕО	СЕАП	СЕРУ	СЕСЕ
ФИЗ	0,130	0,190*	0,090	0,115	0,036	0,018	0,021
ОВП	0,162	0,046	-0,026	0,114	-0,027	-0,034	0,041
СОК	0,420**	0,295**	0,145	0,072	0,062	-0,048	-0,017
РУЧ	0,450**	0,379**	0,041	0,192*	0,078	0,032	-0,010

\* значајност 0,05; \*\* значајност 0,01

На основу добијених резултата корелационе анализе може се уочити да на нивоу значајности 0,05 постоји незнатна повезаност између димензије физичких карактеристика и Самоефикасности на практичној настави ( $r=0,190$ ).

Социјалне компетенције су на нивоу значајности 0,01 повезане са Росенберговом скалом самопоштовања ( $r=0,420$ ) и Самоефикасности на практичној настави ( $r=0,295$ ).

Димензија *радног учинка* је на нивоу значајности 0,01 у корелацији са глобалним самопоштовањем ( $r=0,450$ ) и Самоефикасности на практичној настави ( $r=0,379$ ), као и на нивоу значајности 0,05 у вези са субскалом Самоефикасности испуњавања очекивања ( $r=0,193$ ).

Остале субскеале СЕАНА не корелирају са процењеним димензијама Радних компетенција.

Табела 80 – Корелација процењених категорија СУ са осталим примењеним зависним варијаблама

Вар.	ВЗ	ВН	АУ	АН	ТК	ИН	ГР	УС	ПИ
РВ	0,115	-0,129	0,017	-0,062	0,110	0,044	-0,233*	-0,133	0,001
РН	0,083	-0,030	-0,028	-0,081	0,227*	0,094	-0,204*	-0,159	0,113
РЧП	0,176	0,043	-0,104	-0,044	0,033	0,025	-0,021	-0,083	0,118
РУТ	0,052	0,015	-0,178	-0,258**	-0,002	0,053	-0,256**	-0,259**	0,117
ОИН	0,071	0,037	-0,063	-0,051	0,188*	-0,068	-0,072	-0,013	0,078
ОДР	0,075	-0,041	-0,016	-0,017	0,176	-0,022	-0,011	-0,067	0,080
КНВ	0,046	-0,233*	-0,234*	0,079	0,054	-0,023	-0,201*	-0,094	-0,009
ФИЗ	0,013	-0,058	-0,115	0,180*	-0,046	-0,056	-0,043	-0,028	0,049
ОВП	-0,026	-0,142	-0,045	0,005	0,105	-0,041	0,062	-0,060	-0,036
СОК	0,135	-0,133	-0,209*	0,057	0,047	-0,047	-0,096	-0,203*	-0,017
РУЧ	0,158	-0,003	-0,025	0,057	0,069	0,036	-0,092	-0,187*	0,129
СП	0,268**	0,105	0,032	0,059	0,146	0,032	0,091	-0,076	0,105
СЕП	0,222*	0,045	0,031	-0,156	0,246**	0,142	-0,084	-0,119	0,113
СЕДР	0,001	-0,148	-0,163	0,035	-0,071	0,039	-0,237**	-0,038	-0,187*
СЕО	0,135	0,052	0,209*	0,016	0,163	0,003	0,085	0,050	0,161
СЕАП	0,140	0,174	0,090	0,292**	0,101	0,165	0,055	0,221*	-0,013
СЕСРУ	0,090	-0,016	0,108	0,013	0,113	-0,018	0,001	0,005	0,145
СЕСЕ	0,209*	0,225*	0,136	0,133	0,141	-0,014	0,009	0,253**	0,041

\* значајност 0,05; \*\* значајност 0,01

Добијени резултати у Табели 80 указују да процењене категорије унутар три категорије стилова учења нису у статистички значајној корелацији са процењеним аспектима других примењених инструмената.

Слаба корелација утврђена је између тактилно-кинестетског начина усвајања информација са Скалом самоефикасности на практичној настави ( $r=0,246$ ). На нивоу

значајности 0.05, ТК начин усвајања информација слабо корелира са *радним навикама* ( $r=0,227$ ) и незнатно са *односом према радном инструктору* ( $r=0,188$ ). Самопоштовање је у вези са визуелним начином усвајања информација ( $r=0,268$ ). Аудитивно-нумерички начин је у позитивној корелацији са субскалом Самоефикасности у академским постигнућима ( $r=0,292$ ), а у негативној вези са *рутином у раду*.

Индивидуални облик рада не корелира са примењеним зависним варијаблама, али је зато групни облик рада негативно повезан са одређеним областима у оквиру Радних способности (радне вештине, радне навике, рутина у раду и коришћење независног времена у школској радионици), као и са субскалом Самоефикасности у ангажовању друштвених ресурса.

Преферирајуће усмено изражавање, на нивоу значајности 0,01, позитивно корелира са субскалом самоефикасности у саморегулацији ефикасности ( $r=0,253$ ), а негативно са *рутином у раду* ( $r=0,259$ ).

#### 5.6.2. Регресиона анализа

У циљу утврђивања повезаности, односно утицаја више независних варијабли на критеријумску, примењена је мултиваријантна метода мултипле регресионе анализе.

У овом делу анализирани су резултати регресионе анализе где су се као предиктори посматрале варијабле општих података, а затим и варијабле које се односе на димензије примењених инструмената.

Табела 81 – Регресиона анализа РС у односу на независне варијабле

Модел	B	SG	Beta	t	P
Константа	34,529	6,846		5,043	0,000
ПОЛ	-1,441	1,689	-0,071	-0,85	0,396
ТЖА	-2,844	1,793	-0,128	-1,59	0,116
ПОЧР	0,187	0,794	0,022	0,24	0,814
1 IQ	4,851	2,249	0,232	2,16	0,033
ПРО	-0,392	1,268	-0,025	-0,31	0,758
УПН	1,958	1,559	0,187	1,26	0,212
ОШУ	1,057	1,682	0,083	0,63	0,531
ПОДР	1,819	0,761	0,238	2,39	0,019
СТО	5,093	2,403	0,251	2,12	0,036

$R = 0,57$ ;  $R^2 = 0,321$ ;  $p = 0,000$

У Табели 81 приказани су резултати регресионе анализе у којој су се као предиктори РС посматрали општи подаци о испитаницима. Коефицијент мултипле корелације износи 0,57, а квадрат мултипле корелације 0,32, који уз вредности F теста 5,769, уз  $p = 0,000$ , указује да постоји статистички значајан утицај предиктора на зависну варијаблу.

Ученици који интелектуално функционишу на вишем нивоу, на нивоу статистичке значајности 0,05 имају боље резултате у оквиру РС, као и ученици који се оспособљавају за трећи степен и у области рада Личних услуга.

У Табели 82 је уочљиво да коефицијент линеарне корелације, односно стандардна мера коваријансе, износи 0,79, што указује на високу повезаност између предиктора и зависне варијабле, где коефицијент детерминације износи 0,54 односно показује да се 54% варијабилитета зависне варијабле може објаснити под утицајем независних варијабли.

Резултат Фишеровог теста ( $F = 8,20$ ;  $p \leq 0,01$ ) указује да на нивоу статистичке значајности 0,01 постоји повезаност између предиктора и независних варијабли. Међутим, увидом у бета коефицијенте, који својом величином директно говоре о доприносу предикторских варијабли зависној, може се закључити да радни учинак, физичка мобилност, опште самопоштовање и опажена самоефикасност ученика на практичној настави на нивоу статистичке значајности 0,01 и 0,05 утичу на радне способности.



Такође, увидом у бета коефицијенте које се односе на стилове учења (аудитивно-нумерички начин усвајања информација и групни облик рада), а који имају негативан предзнак, може се закључити да не доприносе радним способностима ученика са ЛИО.

*Табела 82 – Регресиона анализа РС у односу на систем процењених варијабли*

Модел	B	SG	Beta	t	p
Константа	33,629	8,604		3,91	0,000
ФИЗ	1,759	0,675	0,222	2,60	0,011
ОВП	-0,462	0,318	-0,104	-1,45	0,149
СОК	-0,140	0,329	-0,046	-0,43	0,671
РУЧ	0,572	0,132	0,443	4,34	0,000
СП	0,284	0,142	0,162	1,10	0,048
СЕП	0,164	0,079	0,173	2,08	0,041
СЕДР	0,148	0,239	0,052	0,62	0,536
СЕО	0,137	0,261	0,048	0,53	0,600
СЕАП	0,210	0,158	0,112	1,33	0,186
СЕСРУ	-0,135	0,159	-0,070	-0,85	0,396
СЕСЕ	-0,008	0,143	-0,004	-0,05	0,957
ВЗ	-0,038	0,120	-0,027	-0,31	0,753
ВН	0,060	0,126	0,042	0,48	0,633
АУ	0,078	0,125	0,050	0,63	0,531
АН	-0,323	0,156	-0,171	-2,07	0,041
ТК	0,193	0,117	0,132	1,65	0,102
ИН	-0,257	0,130	-0,177	-1,98	0,051
ГР	-0,291	0,125	-0,220	-2,32	0,022
УС	-0,010	0,140	-0,007	-0,07	0,941
ПИ	0,128	0,139	0,088	0,92	0,361

R= 0,79; R2= 0,54; p≤0,01

Табела 83 – Регресиона анализа РК у односу на независне варијабле

Модел	B	SG	Beta	t	P
Константа	45,304	8,598		5,27	0,000
ПОЛ	0,871	2,122	0,035	0,41	0,682
ГЖА	-2,402	2,252	-0,089	-1,07	0,289
ПОЧР	0,895	0,997	0,088	0,90	0,371
1 IQ	-0,672	2,825	-0,026	-0,24	0,812
ПРО	-3,166	1,592	-0,168	-1,99	0,049
УПН	4,455	1,958	0,351	2,28	0,025
ОШУ	1,028	2,113	0,066	0,49	0,627
ПОДР	1,947	0,956	0,210	2,04	0,044
СТО	5,383	3,018	0,219	1,78	0,077

R= 0,52; R<sup>2</sup>= 0,20; p≤0,01

Коефицијент мултипле корелације износи 0,52, а квадрат мултипле корелације 0,20, који уз вредност Фишеровог теста 5,15, p≤0,01, указује да постоји статистички значајан утицај предиктора на зависну варијаблу.

Увидом у бета коефицијенте, може се закључити да претходно завршен тип образовања, односно ученици који су завршили вечерњу школу, на нивоу статистичке значајности 0,05 остварују боље резултате на процењеним радним позицијама током практичне наставе, затим ученици са бољим успехом на практичној настави, као и испитаници који се образују у подручју рада Личних услуга.

Табела 84 – Регресиона анализа РК у односу на систем процењених варијабли

	Модел	B	SG	Beta	t	p
1	Константа	6,662	13,609		0,49	0,626
	PВ	1,193	0,773	0,187	1,54	0,126
	PН	0,378	0,471	0,113	0,80	0,424
	РЧП	0,437	0,752	0,051	0,58	0,563
	РУТ	0,148	0,495	0,032	0,30	0,765
	ОИН	0,782	0,559	0,154	1,40	0,165
	ОДР	1,049	1,182	0,076	0,89	0,377
	КНВ	3,170	1,284	0,261	2,47	0,015
	СП	0,281	0,179	0,132	1,57	0,120
	СЕП	0,159	0,106	0,138	1,50	0,138
	СЕДР	0,029	0,316	0,008	0,09	0,928
	СЕО	0,381	0,349	0,110	1,09	0,278
	СЕАП	-0,424	0,211	-0,185	-2,01	0,048
	СЕСРУ	-0,226	0,215	-0,097	-1,05	0,295
	СЕСЕ	0,249	0,199	0,111	1,25	0,215
	ВЗ	-0,072	0,164	-0,042	-0,44	0,663
	ВН	-0,048	0,162	-0,027	-0,30	0,768
	АУ	-0,261	0,157	-0,137	-1,67	0,098
	АН	0,738	0,202	0,323	3,65	0,000
	ТК	-0,092	0,154	-0,051	-0,60	0,552
	ИН	0,183	0,174	0,104	1,05	0,295
	ГР	0,200	0,166	0,124	1,20	0,232
	УС	-0,241	0,181	-0,140	-1,33	0,186
	ПИ	-0,217	0,177	-0,123	-1,22	0,224

$R = 0,77$ ;  $R^2 = 0,49$ ;  $p \leq 0,01$

У Табели 84 је уочљиво да коефицијент линеарне корелације, односно стандардна мера коваријансе износи 0,77, што указује на високу повезаност између предиктора и зависне варијабли, где коефицијент детерминације износи 0,49 односно показује да се варијабилитет зависне варијабли може објаснити под утицајем независних варијабли.

Резултат Фишеровог теста ( $F=6,08$ ;  $p \leq 0,01$ ) указује да на нивоу статистичке значајности 0,01 постоји повезаност између предиктора и независних варијабли. На основу резултата бета коефицијента може се закључити да ученици са ЛИО који су социјално активни током независног времена у радионици, на нивоу статистичке значајности 0,05, радно су компетентнији.

Ученици који су уверенији у своје способности савладавања одређених академских знања, уствари не показују пожељну стручност на радном месту. Резултати указују да они ученици који преферирају аудитивно-нумерички начин усвајања информација на нивоу статистичке значајности 0,01 имају и развијеније вештине за обављање одређеног посла.

Табела 85 – Регресиона анализа СЕП у односу на независне варијабле

Модел		B	SG	Beta	t	p
1	Константа	27,630	7,830		3,53	0,001
	ПОЛ	-2,012	1,924	-0,094	-1,05	0,298
	ТЖА	-3,199	2,079	-0,136	-1,54	0,127
	ПОЧР	1,268	0,912	0,143	1,39	0,167
	IQ	0,690	2,614	0,031	0,26	0,792
	ПРО	1,412	1,469	0,086	0,96	0,339
	УПН	3,015	1,736	0,273	1,74	0,085
	ОШУ	-0,543	1,950	-0,040	-0,28	0,781
	ПОДР	1,851	0,871	0,230	2,12	0,036
	СТО	3,228	2,790	0,151	1,16	0,250

R= 0,41; R<sup>2</sup>= 0,170; p=0,012

Коефицијент линеарне корелације износи 0,41, а коефицијент детерминације 0,170, односно, показује да се 17% варијабилитета зависне варијабле може објаснити под утицајем независних варијабли.

Резултат Фишеровог теста (F=2,49; p=0,012) упућује да постоји статистичка повезаност између предиктора и независних варијабли.

У нашем резултату, увидом у бета коефицијенте може се закључити да подручје рада у коме се ученици са ЛИО професионално оспособљавају за рад утиче на опажену самоефикасност током практичне наставе.

Табела 86 – Регресиона анализа СЕП у односу на систем процењених варијабли

	Модел	B	SG	Beta	t	p
1	Константа	33.160	12.934		2,56	0,012
	PВ	0,333	0,774	0,060	0,43	0,668
	PН	1,046	0,449	0,360	2,33	0,022
	PЧП	-1,099	0,716	-0,149	-1,54	0,128
	PУТ	0,647	0,491	0,160	1,32	0,191
	OИИ	-0,946	0,549	-0,214	-1,72	0,089
	OДР	0,968	1,199	0,081	0,81	0,421
	KНВ	-1,886	1,305	-0,178	-1,44	0,152
	ФИЗ	0,375	0,953	0,045	0,39	0,695
	OВП	-0,328	0,420	-0,070	-0,78	0,436
	СОК	0,338	0,409	0,105	0,83	0,411
	PУЧ	0,191	0,197	0,140	0,97	0,334
	СП	-0,058	0,180	-0,031	-0,32	0,749
	СЕДР	0,247	0,304	0,082	0,81	0,418
	СЕО	-0,271	0,340	-0,090	-0,80	0,428
	СЕАП	0,481	0,202	0,242	2,39	0,019
	СЕСРУ	0,470	0,203	0,231	2,31	0,023
	СЕСЕ	-0,641	0,182	-0,330	-3,53	0,001
	ВЗ	0,341	0,154	0,229	2,21	0,029
	ВН	0,073	0,166	0,048	0,44	0,661
	AУ	0,216	0,155	0,131	1,40	0,166
	AН	-0,710	0,197	-0,356	-3,60	0,001
	ТК	0,232	0,149	0,150	1,56	0,122
	ИИ	-0,102	0,168	-0,067	-0,61	0,545
	ГР	-0,033	0,163	-0,023	-0,20	0,842
	УС	-0,021	0,177	-0,014	-0,12	0,905
	ПИ	0,015	0,174	0,010	0,09	0,931

R= 0,72; R2= 0,39; p<0,01

На основу добијених резултата приметно је да коефицијент линеарне корелације износи 0,72, што указује на високу повезаност између предиктора и зависне варијабле, а коефицијент детерминације износи 0,39 односно показује да се 39% варијабилитета зависне варијабле може објаснити под утицајем независних варијабли.

Резултат Фишеровог теста (F=3,93; p<0,01) указује да на нивоу статистичке значајности 0,01 постоји повезаност између предиктора и независних варијабли. На основу резултата бета коефицијента може се закључити да су ученици са усвојеним

радним навикама, на нивоу статистичке значајности 0,05 уверенији у своју ефикасност током практичне наставе.

Такође, ученици који сматрају да са лакоћом усвајају знања из наставних предмета и успешније организују своје учење на нивоу статистичке значајности 0,05, ефикаснији су у обављању и радних задатака на часовима практичне наставе. Негативан бета коефицијент у односу на субскалу Саморегулације ефикасности упућује на закључак да ученици који лако потпадну под лош утицај вршњака негативно перципирају и своје могућности да успешно обављају радне задатке.

Испитаници који преферирају визуелни начин усвајања информација на нивоу статистичке значајности 0,05, уверенији су у своје способности извршавања радних задатака на практичној настави, од испитаника који преферирају аудитивно-нумерички начин.

*Табела 87 – Регресиона анализа СЕАНА у односу на независне варијабле*

	Модел	B	SD	Beta	t	p
1	Константа	43,424	8,989		4,83	0,000
	ПОЛ	5,773	2,209	0,226	2,61	0,010
	ТЖА	0,803	2,387	0,029	0,34	0,737
	ПОЧР	-1,033	1,047	-0,098	-0,99	0,326
	IQ	5,094	3,001	0,193	1,70	0,092
	ПРО	0,863	1,687	0,044	0,51	0,610
	УПН	3,188	1,993	0,242	1,60	0,113
	ОШУ	0,623	2,238	0,039	0,28	0,781
	ПОДР	-0,883	1,000	-0,092	-0,88	0,379
	СТО	0,385	3,203	0,015	0,12	0,905

R= 0,48; R<sup>2</sup>= 0,232; p=0,000

Коефицијент мултипле корелације износи 0,48, квадрат мултипле корелације 0,23, који уз вредност Фишеровог теста 3,37, p≤0,05, указује да постоји статистички значајан утицај предиктора на зависну варијаблу.

Увидом у табелу, а на основу бета коефицијента може се уочити да је пол, у корист девојака, на нивоу статистичке значајности 0,01 остварио утицај на СЕАНА.

Табела 88 – Регресиона анализа СЕАНА у односу на систем процењених варијабли

Модел		B	SG	Beta	t	P
1	Константа	37,043	15,534		2,38	0,019
	PВ	1,082	0,978	0,163	1,11	0,271
	PН	1,085	0,540	0,313	2,01	0,047
	РЧП	0,566	0,872	0,064	0,65	0,518
	РУТ	-0,777	0,617	-0,161	-1,26	0,211
	ОИН	0,486	0,698	0,092	0,70	0,488
	ОДР	-2,974	1,436	-0,207	-2,07	0,041
	КНВ	-4,410	1,579	-0,349	-2,79	0,006
	ФИЗ	1,330	1,205	0,133	1,10	0,272
	ОВП	0,308	0,539	0,055	0,057	0,569
	СОК	-0,643	0,521	-0,167	-1,23	0,220
	РУЧ	-0,094	0,248	-0,058	-0,38	0,705
	СП	0,843	0,218	0,381	3,86	0,000
	СЕП	0,062	0,116	0,052	0,54	0,593
	ВЗ	0,203	0,195	0,114	1,04	0,299
	ВН	-0,072	0,207	-0,040	-0,35	0,730
	АУ	0,041	0,195	0,021	0,21	0,835
	АН	0,254	0,245	0,107	1,03	0,303
	ТК	0,143	0,192	0,077	0,74	0,459
	ИН	-0,470	0,203	-0,257	-2,31	0,023
	ГР	-0,349	0,200	-0,209	-1,74	0,085
	УС	0,679	0,218	0,379	3,12	0,002
	ПИ	0,261	0,219	0,142	1,19	0,237

R= 0,64; R<sup>2</sup>= 0,28; p≤0,01

Коефицијент линеарне корелације износи 0,64, а коефицијент детерминације 0,28, што указује да се 28% варијабилитета зависне варијабле може објаснити под утицајем независних варијабли.

Резултат Фишеровог теста (F=3,17; p≤0,05) говори да на нивоу статистичке значајности 0,05 постоји повезаност између предиктора и независних варијабли. На основу резултата бета коефицијента може се закључити да ученици са ЛИО који имају развијене радне навике и већи ниво самопоштовања поседују јачи доживљај личне компетенције у остваривању одређених циљева и одолевању разним негативним утицајима.

Социјално неактивни ученици у школској радионици имају слабије резултате у скали самоефикасности на академским и ненаставним активностима.

У односу на стилове учења може се закључити да ученици која преферирају индивидуални облик рада на нивоу статистичке значајности 0,05 остварују слабије резултате у академским и ненаставним активностима, док ученици са ЛИО који преферирају усмено изражавање на нивоу значајности 0,01 остварују боље резултате у академским и ненаставним активностима.

Табела 89 – Регресиона анализа СП у односу на независне варијабле

	Модел	B	SG	Beta	t	p
1	Константа	1,388	4,078		0,34	0,734
	ПОЛ	1,375	1,002	0,119	1,37	0,173
	ТЖА	-0,794	1,083	-0,063	-0,73	0,465
	ПОЧР	-0,791	0,475	-0,166	-1,67	0,099
	IQ	2,815	1,362	0,236	2,07	0,041
	ПРО	1,366	0,765	0,155	1,79	0,077
	УПН	0,957	0,904	0,161	1,06	0,292
	ОШУ	0,268	1,015	0,037	0,26	0,792
	ПОДР	0,366	0,454	0,084	0,81	0,422
	СТО	2,479	1,453	0,215	1,71	0,091

R= 0,47; R<sup>2</sup>= 0.161; p=0,001

Коефицијент мултипле корелације (Табела 90) износи 0,47, а квадрат мултипле корелације 0,16, што уз вредност Фишевог теста (F=3,54; p=0,001) указује да постоји статистички значајан утицај предиктора на зависну варијаблу. Увидом у табелу може се уочити да ученици који имају виши ниво интелектуалног функционисања на нивоу статистичке значајности 0,05 имају и већи ниво самопоштовања.

Коефицијент линеарне корелације износи 0,67, а коефицијент детерминације износи 0,30 односно, 30% варијабилитета зависне варијабле може се објаснити под утицајем независних варијабли.

Резултат Фишевог теста (F=2,99; p=0,000) указује да на нивоу статистичке значајности 0,01 постоји повезаност између предиктора и независних варијабли. На основу резултата бета коефицијента увиђа се да ученици са бољим социјалним



компетенцијама и они који су уверенији у своје способности при савладавању наставног градива имају и виши ниво глобалног самопоштовања.

*Табела 90 – Регресиона анализа СП у односу на систем процењених варијабли*

Модел	B	SG	Beta	t	P
Константа	-2,914	7,708		-0,38	0,706
РВ	-0,031	0,447	-0,010	-0,07	0,945
РН	0,261	0,265	0,167	0,98	0,328
РЧП	-0,066	0,418	-0,017	-0,16	0,875
РУТ	0,022	0,285	0,010	0,08	0,938
ОИН	0,155	0,321	0,065	0,48	0,630
ОДР	-0,390	0,692	-0,060	-0,56	0,574
КНВ	1,008	0,753	0,177	1,34	0,184
ФИЗ	-1,050	0,539	-0,232	-1,95	0,054
ОВП	0,041	0,243	0,016	0,17	0,866
СОК	0,525	0,230	0,302	2,28	0,025
РУЧ	0,042	0,114	0,057	0,37	0,713
СЕП	-0,019	0,060	-0,036	-0,32	0,749
СЕДР	-0,006	0,176	-0,004	-0,03	0,974
СЕО	0,120	0,196	0,073	0,61	0,544
СЕАП	0,242	0,117	0,226	2,07	0,041
СЕСРУ	0,173	0,119	0,158	1,46	0,149
СЕСЕ	0,041	0,111	0,039	0,37	0,712
ВЗ	0,160	0,090	0,199	1,78	0,078
ВН	-0,002	0,096	-0,003	-0,02	0,980
АУ	-0,031	0,090	-0,035	-0,35	0,730
АН	-0,016	0,121	-0,015	-0,13	0,898
ТК	0,001	0,087	0,001	0,01	0,990
ИН	0,023	0,097	0,028	0,24	0,813
ГР	0,118	0,093	0,157	1,27	0,207
УС	-0,098	0,101	-0,121	-0,97	0,335
ПИ	-0,092	0,100	-0,112	-0,92	0,359

R= 0,67; R2= 0,30; p=0,000.

## 6. ДИСКУСИЈА

### 6.1. Радне способности

Приликом процењивања (професионалних) радних способности ученика са ЛИО имали смо у виду велики број фактора који на њу утичу, тако да су и хипотетички фактори дистрибуирани према наведеним областима.

На основу добијених резултата корелационе анализе уочавамо значајно високе узајамне везе испитаних области радних способности. У оквиру инструмента за процену Радних способности, област *радних вештина* и *радних навика* се налазе у веома високој позитивној корелацији ( $r=0,757$ ;  $p\leq 0,01$ ). Можемо рећи да од радне толеранције, флексибилности током рада, способности учења нових радних операција и конзистентности у раду ученика са ЛИО зависи и стицање одговорности за додељене радне задатке, па самим тим и степен напредовања у послу. Налази сличних студија наводе да је степен ангажовања у радним задацима такође директно повезан са степеном продуктивности, тако да је испуњавање очекивања радног инструктора око радне продуктивности и даље важан циљ оних који су укључени у процес професионалног оспособљавања (Beyer et al., 2002). Утврђено је да очекивања наставника могу утицати на мотивацију за рад и радне активности ученика (Florea, 2007), као и да ће наставници вероватно доживети емоцију љутње или симпатије, у зависности од очекивања која су имали у односу на њихове перформансе (Juvonen, 2000; Reyna, 2000; Reyna & Weiner, 2001; Stipek, 2002, све према Woodcock & Vialle, 2010). Позитивни односи са наставницима могу послужити као основа за сигурност и самосталност током рада. На пример, уколико ученици знају да, када поједине ситуације током рада постану тешке, или, када су узнемирени, могу да рачунају да ће наставник препознати проблем и реаговати. Анализом резултата утврђено је да су *однос према радном инструктору* и област *радних вештина* у статистички значајној корелацији ( $r=0,554$ ;  $p\leq 0,01$ ).

Преплитање разних чиниоца који су у директној или индиректној вези са радним активностима евидентно је и на основу значајних веза области *радних вештина* са *коришћењем независног времена* у радионици ( $r=0,645$ ;  $p\leq 0,01$ ), које је у позитивној

значајној вези са *односом према друговима* ( $r=0,429$ ;  $p\leq 0,01$ ) и *односом према радном инструктору* ( $r=0,322$ ;  $p\leq 0,01$ ). Парент и сарадници (Parent et al., 1992) су у својој студији о испитивању социјалних интеракција радника са ИО и њихових колега који обављају идентичне послове утврдили да међу запосленим особама са ИО има значајно више интеракција повезаних са радом у предузећима где је обезбеђен систем стручне подршке, али и више интеракција које се сматрају непримереним. Са друге стране, код особа без ИО забележено је више интеракција током пауза у раду. На глобалном нивоу значајних разлика у укупним нивоима интеракција није било. И новије студије указују на значај развоја и одржавања пријатељства за успех у раду. Они ученици који придобију пажњу и успешно изграде пријатељске односе са својим вршњацима у школском окружењу, вероватно ће имати исти или сличан успех и у радној средини (Brooker, 2008; Bulkeley & Fabian, 2006; Denham, 2006; Docket & Perry, 2005a, 2005b; Belcher, 2006; Ladd et al., 2006; Margetts, 2006; Peters, 2004, према Peters, 2010). Све ово указује на потребу да се подробније разматра важност социјалних интеракција на радном месту приликом припреме особе са ИО за запошљавање.

Према добијеним резултатима о Радним способностима у односу на систем независних варијабли, уочава се значајна статистичка разлика ( $t=-5,14$ ;  $p=0,000$ ) међу испитаницима различитог нивоа интелектуалног функционисања, која је у регресионој анализи пронађена као предиктор ( $\beta=0,232$ ;  $t=2,16$ ;  $p=0,033$ ). Боље резултате показали су испитаници са вишим нивоом интелектуалног функционисања. С обзиром на значајност Вилксове ламбде ( $Wilks'\lambda=0,535$ ;  $h^2=67,549$ ;  $p=0,000$ ), интерпретираћемо налазе према добијеним резултатима по појединим варијаблама инструмента, на основу униваријантне анализе варијансе.

У оквиру области *радних вештина* варијабла која се односи на сложеност посла приказује значајну разлику у корист испитаника који интелектуално функционишу на вишем нивоу. Ниво опште интелектуалне способности утиче на боље разумевање ситуације, брже обучавање, адекватно схватање принципа и правила у одвијању технолошког процеса, брже доношење одлука и слично (Чабаркапа, 2008). Према резултатима процене, испитаници на горњој граници ЛИО могу координирано

извести сложенији скуп радних задатака и руковати појединим машинама уз координацију радних инструктора, за разлику од ученика који функционишу на nižем интелектуалном нивоу, а који могу извести само једноставнији скуп радних операција. Сходно томе, приликом напредовања у раду, ограничени су у стицању радних вештина, за разлику од испитаника са 61-70 IQ, који могу савладати комплексније радне вештине и/или самостално обављати додељене радне задатке.

У давнашњем истраживању (Rusch, Schutz & Agran, 1982) нотирано је да постоје радна места на којима је потребно знати само опште (генеричке) вештине, а које морају бити друштвено оправдане за радна места на коме ће особе са ИО радити (Test, 1994). Осим тога, могуће је оспособити ученике са ИО и за подскуп вештина повезаних са неколико радних задатака у истом радном окружењу. Подразумева се да те специфичне вештине зависе од потреба послодавца, са једне стране и индивидуалних потенцијала особе, са друге стране (Chadsey, 2007). Наравно, о поменутој конекцији се може говорити у друштвеним системима у којима је успостављена мрежа координираних сервиса за особе са ИО након професионалног оспособљавања, али у нашој земљи то још увек није заживело. С обзиром да су се одвојене услуге манифестовале као проблем велике незапослености особа са ИО (Милановић-Доброта & Радић-Шестић, 2012а), сматрамо да би израда Индивидуалног транзиционог плана могла бити у функцији већег запошљавања. Уколико би се у ИТП јасно назначиле опште и/или специфичне радне вештине, затим транзиционим програмом остварила сарадња са могућим послодавцем, а тренингом увежбале потребне вештине, био би остварен и економски аспект професионалне рехабилитације који је дуго занемариван у нашој средини.

У процењиваним варијаблама *радних навика* добијени резултати такође указују на предност ученика који функционишу на вишем интелектуалном нивоу. Они имају капацитет да временски дуже истрају у раду, показују конзистентне радне перформансе, могу да раде много дуже на радним задацима који им и нису у потпуности познати. За разлику од њих, ученици на доњој граници ЛИО умарају се већ после једног или два часа тренинга, у току месеца им квантитет рада варира и

нису у могућности да обаве радне задатке уколико су различити од претходно научених активности.

Независно од нивоа интелектуалног функционисања, утврђено је да ученици са ЛИО у ситуацијама када наиђу на неки проблем у току рада начине један до два покушаја и уколико не пронађу решење, одустају од превазилажења тешкоћа. Овај резултат поткрепљује налазе домаћих аутора да је код особа са ИО ограничена употреба когнитивних стратегија, које представљају метод свесног изналажења путева ка циљу, што се изражава тешкоћама усмеравања на значајне димензије задатка или праћења више димензија истовремено, занемаривања ирелевантних информација, ослањања на димензије које су биле важне за решавање задатака у претходном искуству и сл. (Глигоровић & Буха, 2011а). Уколико би чак посумњали да је њихова немогућност решавања проблема током рада условљена недостатком искуства, насталог услед изостанка с тренинга, увидом у добијене резултате можемо закључити управо супротно. Испитаници редовно присуствују практичној настави, а уколико изостају, њихови разлози су довољно оправдани (нпр. болест), тако да у тој области нису нотиране статистички значајне разлике међу испитаницима различитог нивоа интелектуалног функционисања. Наши испитаници поштују време доласка на обуку и време предвиђено за коришћење паузе-одмора током рада. За време одмора, ученици који припадају горњој граници ЛИО су социјално активнији и иницирају самосталне активности, за разлику од ученика који функционишу на нижем нивоу, а који су повученији иако могу бити активни. То независно време током обуке важно је за склапање и одржавање пријатељства. Литература бележи да током вршњачких интеракција адолесценти вежбају и усавршавају социјалне вештине, могу заједно приступити системима за подршку, имати заједничке активности и дружење, и могу да науче вршњачка правила и вредности (нпр. Hartup, 1999; Rubin, Bukowski & Parker, 1998).

Квалитет интерперсоналних односа током тренинга, на релацији ученик-ученик и ученик-наставник/радни инструктор могу у извесној мери одредити и социјалне интеракције са колегама и надређенима у радној средини. Резултати наших испитаника утврдили су највеће просечне вредности за варијаблу која процењује

умесно понашање према радном инструктору. Однос ученика са ЛИО према радном инструктору је веома задовољавајући, јер се чак 105 или 87,5% испитаника пристојно понаша, односно, 103/85,8% има врло ретко (три пута или мање током месеца) притужбу на свог радног инструктора. Наравно, ови резултати су у дубокој спрези са школом у којој је извршено истраживање, будући да у нашој средини још увек не постоје емпиријски налази из инклузивног школског амбијента са којима би се добијени резултати упоредили. Резултати једног истраживања из Аустралије открили су да наставници средњих инклузивних школа, у поређењу са својим колегама у инклузивним основним школама, много мање прилагођавају садржаје наставних планова и програма, као и наставне стратегије, имају више баријера и мање повољнијих ставова у раду са особама са ометеношћу (Shaddock et al., 2007). Без обзира у коме се систему особе са ИО образују, важно је да наставници препознају њихове потребе и да креирају услове и активности које ће бити у складу са њиховим интересовањима, афинитетима, преференцијама и вредностима.

Сегмент коме наставници/радни инструктори током обуке морају посветити повећану пажњу, свакако је заштита на раду (безбедност на раду), која се сматра кључном претходницом за успешно обављање посла у оквиру радне средине (Tyler, 2005). Мере заштите на раду треба да буду прописане у виду стандарда или правила понашања са којима се особе упознају пре непосредног извршавања радне делатности. Оне су усмерене на превенцију незгода, почев од општих техничко-технолошких и организационих мера, преко мера личне заштите, до медицинско-психолошких мера. Применом ових мера постиже се вишеструка добит - од хумане акције заштите интегритета и здравља радника, до веће ефикасности и бољег функционисања целокупног радног система (Чабаркапа, 2008).

Већина људи типичне популације аутоматски препознаје опасне и ризичне ситуације, док особе са ИО нису у стању да на најбољи начин одговоре на опасности и ризике. Истраживачи који су се бавили проучавањем практичних вештина код особа са ИО своје радове су углавном и базирали на процени усвајања вештина безбедности (Agran, Spooner & Zakas, 2008). Укључивање особа са ИО у друштвену заједницу захтева репертоар безбедносних и здравствених вештина које ће им

омогућити да идентификују потенцијалне физичке, физиолошке и социјалне ризике као и да знају како адекватно да реагују на њих (Јапунџа-Милисављевић, Бројчин & Банковић, 2011). Наши испитаници на горњој граници ЛИО поштују сва правила заштите на раду и предвиђена правила школе. То подразумева обавезно коришћење заштитне опреме током практичне наставе (рукавице, радни мантил, заштитне наочаре итд.), затим разумевање упозоравајућих налепница (нпр. конзерве са бојама), адекватно руковање алатима и уређајима (одлагање маказа, ножева, прибора за садњу цвећа, укључивање пећнице, коришћење апарата за заваривање, бушилица и сл.). Ипак, испитанике нижих интелектуалних способности потребно је контролисати и упозоравати. Стога није изненађујући резултат да је код њих потребна повремена или стална подршка у раду. Евидентирање таквих података у Индивидуални транзициони план, омогућило би потпуније податке о сваком појединцу, што заједно са осталим информацијама може служити приликом контактирања потенцијалних послодаваца (Inge, 2008, 2006), чије организационо-техничко пословања одговара карактеристикама особе са ЛИО.

Иако не постоји статистички значајна разлика према полу у односу на Радне способности, ради заједничког утицаја нивоа интелектуалног функционисања и пола, као биполарне варијабле, резултати двофакторске анализе варијансе утврдили су да најслабије резултате остварују ученице са нижим нивоом интелектуалног функционисања ( $AS=49,63$ ), док су готово идентичне резултате постигли испитаници мушког и женског пола који интелектуално функционишу на вишем нивоу. Услед оваквог положаја у једнодимензионалном простору, можда је потребно разлоге тражити и у избору адекватног занимања за девојке слабијих радних способности? Наиме, уколико се позовемо на закључке недавне метаанализе (Su, Rounds & Armstrong, 2009) о варијабилности полних разлика у професионалним интересовањима, можемо увидети да особе мушког пола показују јаче преференце за реалистична и истраживачка занимања, а особе женског пола снажније преференце за конвенционална, социјална и уметничка занимања. Генерално, особе мушког пола преферирају рад са разним машинама, за разлику од особа женског пола које су наклоњеније пословима који захтевају креативност, личну експресију или рад са

људима. Када ова сазнања упоредимо са занимања која су предвиђена за девојке са ЛИО које интелектуално функционишу на нижем нивоу, заиста можемо бити забринути у погледу избора занимања, јер је њима на располагању још мањи асортиман у оквиру већ лимитираног спектра занимања. Не само што им не оставља могућност избора, већ директно утиче и на остваривање свих потенцијала у даљој будућности, посебно што су поједини аутори установили да су тежина ометености и пол генерални предиктори успешног запошљавања (Wagner et al., 2006; Levine, Marder & Wagner, 2004).

Статистички значајна разлика у Радним способностима примећена је и код испитаника који се професионално оспособљавају за различите области рада ( $p=0,036$ ). Најбољи резултати су утврђени у области Личних услуга, а најслабији код испитаника који се оспособљавају за подручје рада Хемија, неметали и графичарство. Утицај подручја рада, посматран као предиктор радних способности показао се статистички значајан у резултатима регресионе анализе ( $\beta=0,238$ ;  $t=2,39$ ;  $p=0,019$ ). Будући да су у оквиру ЛУ заступљена занимања мушког и женског фризера трећег степена образовања, а у области ХНГ неколико различитих занимања другог и трећег степена, указаћемо на важност степена образовања у добијеним резултатима ( $t=-4,83$ ;  $p=0,000$ ). Степен образовања се и у регресионој анализи показао статистички значајним ( $\beta=0,251$ ;  $t=2,12$ ;  $p=0,036$ ). У односу на процењене области Радних способности, степен образовања корелира са *односом ученика према наставнику* ( $r=0,412$  на нивоу значајности 0,01) и *односом са друговима* ( $r=0,285$ ), *радним вештинама* ( $r=0,393$ ) и *радним навикама* ( $r=0,374$ ), као и *са коришћењем независног времена током рада* ( $r=0,265$ ). Ученици са ЛИО који се образују за трећи степен образовања (фризери, пекари, електрозаваривачи, бравари, аутолимари, металофарбари) поседују виши степен радних способности од ученика који се образују за други степен образовања (цвећар-вртлар, припремач намирница, сервир, помоћник књиговезачке дораде, аутоперач-подмазивач, помоћник металофарбара).

Као што смо и претпоставили, општи школски успех испитаника и успех на практичној настави показују изразиту значајност у резултатима радних способности.



Општи школски успех корелира готово са свим аспектима Радних способности мањим или већим интензитетом (Табела 5). Разлике међу испитаним групама су евидентне и статистички значајне ( $p=0,000$ ). Ученици са одличним општим успехом имају највећу просечну вредност укупног скорa на скали Радних способности, док ученици са добрим успехом имају најмању просечну вредност. Школски успех (школско постигнуће) означава степен овладавања од стране ученика знањима који су предвиђени програмима различитих наставних дисциплина (Vintilescu, 1995). Пошто представља класично средство валоризације ученика у више наставних дисциплина, разматрали смо и утицај оцене са практичне наставе, која је заправо валоризована радна успешност. Савладаност радних задатака на практичној настави који се приказује кроз оцену је успостављен начин валоризације знања током професионалног оспособљавања. Поред процене одређених вештина, на оцену из практичне наставе може утицати и понашање током тренинга, однос према друговима, радном инструктору или клијенту који користи услуге школских радионица. У укупном резултату овог инструмента испитаници са довољним успехом на практичној настави имају најниже вредности ( $AS=52,26\pm 11,30$ ), а испитаници са одличним успехом највише средње вредности ( $AS=60,00\pm 9,96$ ). Даља анализа упућује и на корелацију оцене са практичне наставе са испитаним областима радних способности.

Највећа повезаност РС са оценом ученика на практичној настави остварују се преко области *радних вештина* ( $r=0,433$ ;  $p\leq 0,01$ ), односно, могућности да ученици овладају комплекснијим радним задацима, затим са *радним навикама* ( $r=0,414$ ;  $p\leq 0,01$ ) када се од ученика очекује да поседује капацитет за пуно радно време током којег ће остварити предвиђене задатке. Потом корелација оцене слаби у односу на интензитет *интеракције са вршњацима* ( $r=0,353$ ;  $p\leq 0,01$ ), *самосталну иницијативу активности током пауза у раду* ( $r=0,314$ ;  $p\leq 0,01$ ) и *понашање према инструктору* ( $r=0,272$ ;  $p\leq 0,01$ ). Често полазиште за формирање критеријума у оцењивању су циљеви и задаци наставе датог предмета, у нашем случају практичне наставе. Наставници најчешће изводе оцену на основу субјективног увида у ниво до кога је ученик савладао одређене садржаје, док завршна оцена не мора увек бити објективно

мерило стварних способности и знања (Сузић, 2005). На основу корелације примећујемо редослед критеријума наставника при оцењивању (радне вештине, радне навике, сарадња са друговима итд.), док са друге стране резултати Фишеровог теста иду у прилог објективности просечне оцене из практичне наставе.

Најслабија је корелација завршне оцене из практичне наставе са *рутином у раду* ( $r=0,214$ ;  $p\leq 0,05$ ). Унутар инструмента о радним способностима рутина у раду корелира једино са *редовношћу на часовима практичне наставе* ( $r=0,497$ ;  $p\leq 0,01$ ). Ова област једина није показала статистички значајан однос са осталим аспектима Радних способности. Као што смо већ навели, ученици са ЛИО су редовни на часовима обуке, али њихово присуство не прејудицира и поседовање радних способности, већ само утиче на дневну рутину у раду као што је придржавање временских оквира рада и придржавање правила о безбедности.

Међу испитаницима из различитих породичних окружења није забележена статистички значајна разлика у радним способностима. Домаћа истраживања утврдила су да деца која живе у породицама, независно од тога да ли је она комплетна или не, имају значајно боље претпрофесионалне (вештине извођења радних активности различите сложености, начин извођења радних задатака, радне навике) и социјалне вештине, у односу на децу која живе у институцијама (Буха-Ђуровић & Глигоровић, 2011; Глигоровић & Буха, 2011б), превасходно јер институционална депривација утиче на готово све аспекте развоја (Глигоровић & Буха, 2012; Becket et al., 2006; Gindis, 2005). Са друге стране, уколико се осврнемо на наше пилот истраживање у коме нисмо успели да остваримо контакт са родитељима, јер нису били заинтересовани да учествују у истраживању, намеће се размишљање о индолентном односу према образовању њихове деце којим објашњавамо овако добијене налазе. И у литератури је забележено да су породице деце са ИО више укључене на почетку школовања, али током времена та сарадња опада, било због лоше комуникације са школом, или због тога што школа преузима водећу улогу у транзиционом планирању (Repetto & Correa, 1996). Међутим, допринос породице у проценама и планирању будућности детета често је наведена као кључна и критична тачка у процесу секундарне транзиције (Hogansen et al., 2008; Geenen, Powers, &

Lopez-Vasquez, 2001). Учешће и подршка родитеља потребна је из неколико разлога. Пре свега, често једини могу да пруже основне информације о потенцијалима, ограничењима и потребама свог детета, да артикулишу јасне исходе везане за академске, социјалне и радне способности, да буду посредници између школе и друштвене средине итд. Отуда је неопходно да наставни кадар, а посебно дефектолози, уложе додатни напор да мотивишу и укључе родитеље, старатеље, васпитаче као равноправне партнере у процесу професионалног оспособљавања, јер је подршка породице неопходна у спровођењу Индивидуално образовног и транзиционог планирања (Held, Thoma & Thomas, 2004).

### 6.1.1. Факторска анализа РС

Један од најосновнијих захтева свих послодаваца је да запослени испуњавају прихватљив ниво радне ефикасности. Међутим, уобичајене претпоставке су да особе са интелектуалном ометеношћу неће бити у стању да испуне стандарде продуктивности који се очекују од осталих запослених, или да ће им бити потребна додатна обука или подршка. Због таквих ставова, један од главних циљева у образовању и обуци особа са ИО је припрема за њихову самосталност у одраслом добу. Пракса је показала да је адекватна обука фактор који може обезбедити успешно запошљавање (Hallahan & Kauffman, 2000), а да се резултати адекватне обуке обично разматрају кроз неопходна знања за самостални рад, односно независност током рада.

У нашем истраживању, први изоловани фактор у инструменту РС који обухвата девет варијабли, заступљен је са 32,91% и означен је као *Самосталност у раду*. Узимајући у обзир да различити фактори утичу једни на друге, те тако и на сам процес учења, формирање радних навика и стицање потребне стручности развија се кроз тренинг, односно кроз непосредно обављање посла са циљем да ученици са ЛИО стекну што већу самосталност током рада.

Захваљујући концепту Једногодишњег оспособљавања за рад ученици са ЛИО у нашој средини имају прилику да истраже различите професионалне опције. Током

тог циклуса школовања ученици се ротирају у ширем спектру занимања различитих образовних профила и стичу радно искуство у једном безбедном радном окружењу. У почетној фази професионалног оспособљавања ученици са ЛИО стичу практична знања и вештине која се временом трансформишу у радне компетенције. Пред крај средњошколског периода, тј. током периода секундарне транзиције очекује се да су довољно обучени за предвиђени ниво самосталног рада, односно да се надзор током рада може постепено смањивати без значајних варијација у радној ефикасности.

Међутим, не смемо изгубити из вида контекст у оквиру кога се то знање стиче и развија. Истраживачи из Сингапура који су поредили ученике са ЛИО током обуке и на самом радном месту пронашли су разлике у неколико аспеката. Између осталог, утврдили су да са променом или модификацијом радног задатка који треба да се изврши, због различитог захтева или доступности материјала, ученици углавном нису могли да научене вештине током обуке у школском окружењу прилагоде захтевима на радном месту (Badilla et al., 2009). То нам указује да постоји могућност да ученици са ЛИО буду веома ефикасни у једном окружењу („специјална школа“, симулирана радна средина, мала група ученика, познато окружење), а да се у другачијим околностима (типична стручна школа и рад у реалним условима) њихова самосталност измени под утицајем разних чинилаца. Фактори који су у вези са радним окружењем и који могу да утичу на ергономске способности ученика односе се на недостатак подршке током рада, неизграђене интерперсоналне односе са вршњацима-колегама, брзину рада и приоритет да се заврше задаци, затим промену алата који се користе на радном месту итд. Због тога су важни заједнички напори између особља које је укључено у учење и праћење вештина ученика током њихове обуке или на радном месту.

У зависности од степена самосталности, стручни тим школе може пројектовати будући модел запошљавања ученика са ЛИО. Пожељно је да се приликом креирања Индивидуалног транзиционог плана успостави интензивна сарадња са локалним послодавцима која би обезбедила прогресивну адаптацију на другачије радно окружење. Према нашем искуству, потенцијални план преласка из школске у радну средину може бити садржан у следећој динамици: Прва недеља -

ученик са ЛИО у пратњи познатог радног инструктора-координатора из школе и уз присуство супервизора из предузећа борави један дан у временском трајању које је иначе предвиђено за извођење практичне наставе; Друга недеља - ученик је присутан на радном месту два дана: први дан са школским радним инструктором током првог дела дана, док је у осталом делу радног дана са супервизором; други дан школски радни инструктор долази на радно место заједно са учеником, али остатак дана ученик проводи без његовог присуства; Трећа недеља - ученик са ЛИО проводи три дана са подршком супервизора на радном месту, који је у комуникацији са школским тимом.

У литератури се и даље примећује заинтересованост аутора на тему унапређивања независности и могућности да особе са ИО управљају сопственим понашањем и радним перформансама. Раније се препоручивало коришћење слика или аудио записа као стимуланса да ученици са ЛИО додатно повећају радни учинак, увећају флуентност реаговања (продуктивност, трајање понашања) и промовишу одржавање већ стечених вештина, (Harchik, Sherman & Sheldon, 1992).

Последњих година, у складу са идејом о појачаној независности особа са ИО, у употреби је асистивна технологија која укључује нове проналаске и иновирање постојећих (Mechling, 2007). У области професионалне рехабилитације она се назива рехабилитациона технологија. Односи се на систематску примену технологије, инжењеринг методологије или научне принципе да би се задовољиле потребе и превазишле баријере са којима се суочавају особе са ометеношћу у области образовања, запошљавања и независног живота (Радић-Шестић и сар., 2012). Тако се, на пример, у обављању радних задатака према предвиђеном распореду могу користити портабл рачунарски системи са аудитивним упутствима и текстуалним подсетницима, који могу бити ефикаснији од традиционалних написаних распореда (Davies, Stock & Wehmeier, 2002). Коришћење рачунара може унапредити радну ефикасност када се извршавају задаци према инструкцијама презентованим на фотографијама датим по моделу „корак-по-корак“. Фотографије могу бити појединачне за сваку радну операцију (постављање стола, припрема хране, чишћење) или као више радних операција груписаних на једној фотографији. Такође, могу бити

укључене аудитивне и вибрационе функције да подстакну ученика да иницира следећи корак у задатку (Lancioni et al., 1999).

Друга главна компонента у факторској анализи износи 14,11% варијабилитета. Названа је *Редовно присуство* и означава важан део радне етике, пре свега у контексту одговорности.

Опште је познато да је успех ученика у директној вези са његовим/њеним присуством на настави и тачности у погледу времена. Најједноставније речено, онај ученик који не долази на наставу, неће бити у прилици ни да научи. Са друге стране, ученик који касни ремети предвиђену концепцију рада радног инструктора и омета своје вршњаке/колеге. Због тога и преовладава мишљење да прекомерни изостанци, кашњења при доласку и непоштовање временских оквира за дневне одморе могу сигнализирати не само на лоше планирање, већ и на недостатак мотивације и посвећености раду. Разматрање присуства и поштовање радног времена запосленог налазе се као обавезни сегмент у многобројним радним листама намењеним за евалуацију радне ефикасности, а које су за већину послодаваца високо цењене особине и потенцијални индикатор посвећености раду.

Трећи фактор са 8,35% варијабилитета означен је као *Лична одговорност у радној средини*. Највеће паралелне и ортогоналне пројекције је остварила варијабла „*Придржавање правила о заштити на раду*“. Ову варијаблу можемо сагледати у оквиру социјалне и практичне димензије адаптивног функционисања, односно као манифестацију компетенција поштовања правила и одржавања безбедног окружења. Будући да се ове вештине уче, потребно је да ученици са ЛИО који се професионално оспособљавају за рад, још у школским радионицама усвоје стандарде сигурности током рада и науче које још потенцијалне опасности могу очекивати на радном месту. Заштита на раду (сигурност на раду) укључује примену мера и средстава који треба да створе безбедне услове рада применом савремених техничких, здравствених, организационих и других мера за спречавање и отклањање узрока повреда и здравствених проблема радника на послу (Радић-Шестић & Жигић, 2006). Од ученика са ЛИО, будућих радника, очекује се да буду одговорни за сопствено здравље и безбедност, као и безбедност осталих у радној средини. Сем коришћења

заштитне опреме за рад, особе са ЛИО морају бити упознате и са разним прописаним процедурама (нпр. план евакуације у случају пожара), као и са осталим правила понашања у школском, односно радном окружењу. Уколико поједини ученици са ЛИО не успеју да примене очекивано понашање у одређеној радној ситуацији, потребно је одредити вид подршке који би био евидентиран у Индивидуалном транзиционом плану. Због тога нам се чини да је сасвим разумљиво зашто је варијабла о потребној супервизији ученика током рада изолована управо у овом фактору. У вези са тим је и узрочно-последична варијабла која обухвата разумевање и праћење налога потребних да би се обезбедили услови, не само за сам процес усвајања знања и вештина на раду, већ и за усвајање правила понашања у ризичним ситуацијама. Утврђено је да је рецептивни говор једина област која искључиво зависи од нивоа интелектуалног функционисања, тј. да све особе истог нивоа интелектуалног функционисања имају сличне скорове на субскалама које оцењују вештине као што су разумевање и праћење налога (Balboni et al., 2001, према Буха & Глигоровић, 2012а). И у нашем истраживању је потврђена разлика између ученика са вишим и нижим нивоом интелектуалног функционисања у свим варијаблама које су изоловане у овом фактору, а у корист ученика са 61-70 IQ.

*Однос према надређенима* је четврта компонента са 6,84% варијабилитета.

У литератури је забележено да је интеракција особа са ИО и особља које са њима ради често била асиметрична. Коришћена је директивна конверзација (Prior et al., 1979; McConkey et al., 1999) јер је преовладало мишљење да особе са ИО имају тенденцију да буду пасивни у комуникацији или склони прећутном одобравању (Neal & Sigelman 1995). Последњих деценија ове особе су препознале потребу да, као активни грађани, буду подржане у доношењу разних одлука (Antaki et al. 2006, 2008; Wehmeyer & Schwartz 1998), што подразумева више кооперативни образац дијалога, који, без обзира на још снажнију улогу особља у подршци, добија избалансиран однос (све према Reuzel et. al., 2013).

Однос радних инструктора и различитих процењиваних области који су у директној или индиректној вези са радном ефикасношћу ученика са ЛИО анализиран је више пута у овом раду. Налази указују да су подршка и повратне информације

током непосредног рада круцијалне за учење и посвећеност раду. Понекад, чак и неформални разговори са особама са ЛИО, попут слушања личних и породичних проблема и тражења савета у вези са истим, могу креирати базу за развој међусобног поверења и уважавања. Сасвим је сигурно да када су ученици/радници са ЛИО третирани са достојанством и поштовањем од стране радног инструктора то резултира и већим задовољством током рада.

Сматрамо потребним да још једном истакнемо специфичност наше средине и околности у којима је спроведено истраживање (мала група ученика; тродневна практична настава; прилагођени наставни план и програм итд.). Дакле, можемо рећи да квантитет времена које ученици са ЛИО током радне недеље проведу са радним инструкторима утиче на квалитет односа који развијају. За разлику од осталих наставника са којима проведу по један или два школска часа, ученици са ЛИО проведу 18 сати недељно на практичној настави.

У средњим стручним школама практична настава је другачије организована, али још увек не постоје подаци на ову тему. Број ученика са ЛИО у тим школама је занемарљиво мали, док се системски организован упис очекује тек када генерације ученика, које су уписане у основне школе од школске 2009/2010 године према Закону о основама система васпитања и образовања, стасају за упис у средњу школу. Како се у нашем образовном систему не би догодили проблеми који су забележени у иностраним радовима, попут тога да управо школско особље није имало довољно времена да им пружи подршку када им је била потребна, да нису били довољно обучени и нису имали довољно искуства (нпр. Dymond, Renzaglia & Chun, 2008), сматрамо да остаје довољно времена за адекватну припрему наставног кадра у смислу реструктурирања њихових улога и обезбеђивања система подршке ученицима са ЛИО.



## 6.2. Радне компетенције

Резултати интракорелације димензија инструмента радних компетенција утврдили су значајну повезаност процењених димензија. Врло висока повезаност је између димензије *радног учинка* и *социјалне компетенције* ( $r=0,712$ ;  $p\leq 0,01$ ). Неадекватна социјална компетенција, која није у складу са правилима у учионици и радионици, може перзистирати и на радном месту. Раније истраживање открива да је младима са ИО потребно више времена да кодирају и дају информације у различитим образовним и социјалним ситуацијама (Tur-Kaspa & Bryan, 1994; Mellard & Hazel, 1992). Тако се, на пример, комуникација на радном месту одвија на свим нивоима - од неформалне комуникације између запослених, формалне комуникације међу запосленим или између запослених изван организације. Услед лоше аудитивне дискриминације и неадекватног разумевања директиве за рад, проблеми у комуникацијским вештинама могу се рефлектовати на сам процес рада особе са ЛИО. Анализирајући успех у раду и социјалну адаптацију радника са ометеношћу на радном месту, домаћи аутори су утврдили да постижу задовољавајућ успех у раду, да су одлично интегрисани у радну средину, да сарађују са колегама, али да постоје одређени проблеми у комуникацији са надређенима (Радић-Шестић & Милановић Доброта, 2011).

Особе са ИО током секундарног транзиционог периода суочавају се и са бројним променама, од идентитета, преко својих улога у друштву, разних социјалних релација, до поштовања правила и вредности радних средина. Зато готово сва литература из ове области упућује да у процесу професионалног оспособљавања поред стицања специфичних радних навика и вештина треба обратити пажњу и на социјалне интеракције, односно социјализацију ученика у радној средини како би били задовољни и мотивисани за рад и успех у раду. Бројни аутори закључују да упутства везана за развој социјалних вештина морају бити саставни део сваког свеобухватног програма транзиције за младе са ометеношћу (Pierson et al., 2008).

Димензија *социјалних компетенција* значајно корелира са димензијом *физичких карактеристика* ( $r=0,592$ ;  $p\leq 0,01$ ). Занимљиво је да општи изглед (нпр. хигијена,

чиста и испеглана одећа и сл), без обзира што је често занемарен у истраживањима, значајно је повезан са успешношћу остваривања социјалних интеракција, а индиректно и са радним учинком ( $r=0,470$ ;  $p\leq 0,01$ ) особа са ЛИО. Сем тога, у литератури је лична хигијена идентификована као област која послодавцима представља забринутост када разматрају да запосле особу са ометеношћу (Graffam et al., 2002; Радић-Шестић, 2002, 1997; Walsh, 2010).

На основу резултата скале за процену радних компетенција, утврдили смо, као и у претходном инструменту, да не постоје статистички значајне разлике међу испитаницима различитог пола и међу ученицима из различитих породичних окружења. И корелациона анализа система независних варијабли и добијених резултата у овом инструменту указују да пол и породично окружење не корелирају ни са једном димензијом ситуационе процене и немају предикторски утицај у зависној варијабли.

Пошто у добијеним резултатима није утврђена разлика према полу, иста не би требало да представља дискриминативни фактор при запошљавању особа са ЛИО, што се често догађа у пракси. Резултати двофакторске анализе варијансе на основу интеракције пола и нивоа интелектуалног функционисања показују да девојке које интелектуално функционишу на вишем нивоу имају веће средње вредностима у добијеним резултатима ( $AS=65,59\pm 10,30$ ) од момака из исте групе интелектуалног функционисања ( $AS=61,97\pm 11,23$ ). Међутим, интересантан је податак да међу мушким испитаницима различитих нивоа интелектуалног функционисања не постоји дистинкција. Мишљења смо да разлоге можемо потражити и у прикривеним односима који се одвијају у школском амбијенту, а чији су корени у традиционалном поимању родних улога. Наиме, дечаци се чешће охрабрују да имају такмичарски дух, да не изражавају своја осећања, да буду агресивнији, физички активнији итд. док је за девојке пожељније да су мирније и формалније се понашају (нпр. да подигну руку када желе нешто да изјаве). То може утицати на дистрибуцију пажње од стране наставника и квантитет комуникације у корист момака, па самим тим и на процену радног инструктора. Са друге стране, девојке нижих интелектуалних способности приказују слабије резултате ( $AS=52,05\pm 9,20$ ) за обављање одређеног посла од момака

исте групе интелектуалног функционисања ( $AS=61,81\pm 15,27$ ). Као што смо већ раније навели, сматрамо да лимитиране алтернативе у избору занимања које је коресподентно њиховим способностима и интересовањима доприносе оваквим резултатима.

Статистички значајне варијабле у процени Радних компетенција су ниво интелектуалног функционисања ( $p=0,008$ ) и степен образовања ( $p=0,000$ ). У оквиру димензије *физичких карактеристика*, утврђено је да су испитаници са IQ 50-60 мање мобилнији током рада ( $p=0,000$ ) од испитаника са IQ 61-70. Проблеми мобилности углавном се везују за старије одрасле особе, али проблеме могу да искусе особе свих узраста (Iezzoni et al., 2001). Инострана литература указују на различите факторе ризика који су повезани са лимитираном мобилношћу, а који се могу поделити на личне (пол, социоекономски статус, животне навике, обољења, здравствени статус итд.), социјалне (низак ниво социјалне партиципације и повећана зависност од неговатеља), организационе и факторе окружења (Yeom, Fleury & Keller, 2008). Имајући у виду да младе особе са ИО ретко иницирају социјалне интеракције често се дешава да буду изоловане од групе вршњака. То свакако није пожељно, јер током адолесценције вршњачки утицај добија на значају, а недостатак социјалних подстицаја одговоран је за јачање осећаја социјалне изолације, беспомоћности и депресије (Heiman, 2001). Повезане са социјалном изолацијом, наводе се стидљивост и повученост, које су поред осталих, личне карактеристике особа са ометеношћу (Abery & Simunds, 1997). Услед тога, умањује се, не само могућност заједничког рада и вршњачког учења, већ и прилика за дружење и стицање пријатељства, и у школској и у радној средини. У литератури која се бави транзицијом указано је на значај пријатељства, јер се лоша транзиција повезују управо са непоседовањем пријатеља, вршњачким одбацивањем, усамљеношћу и slabим школским постигнућима (Carlson et al., 2009; McIntyre, Blacher & Baker, 2006).

У једној студији која је обухватила 462 радника са ИО утврђено је да повећањем тежине ометености опада ниво социјалне интеграције (Mank, Cioffi & Yovanoff, 1997). У нашем раду, испитаници са 61-70 IQ су независнији и мобилнији током

обуке тако да су способнији да иницирају социјалне интеракције, прикладније се понашају у радном окружењу и успевају да контролишу умор и стрес. Анализа података о корелацији социјалних компетенцијама и IQ ( $r=0,241$  на нивоу значајности  $0,01$ ) слична је резултатима добијеним у истраживању са децом млађег узраста, у коме је утврђено да социјалне вештине ниско корелирају са IQ (Буха-Ђуровић & Глигоровић, 2011), што упућује на закључак да ниво интелектуалног функционисања није пресудан чинилац развоја социјалних вештина (Бројчин, 2007; Lambert, Nihira & Leland, 1993). У оквиру димензије социјалних компетенција није више забележено статистички значајних разлика према нивоу интелектуалног функционисања. Добијени резултати су уједначени за варијаблу која је процењивала понашање које није типично или прихватљиво на радном месту. Утврђено је да се неконтролисано понашање, попут импулсивности, повишене реактивности, дрскости, свађе, претње и сл. дешава врло ретко. Друга истраживања наводе да асоцијална понашања имају већу учесталост код особа са ИО вишег нивоа когнитивног функционисања, док су психотична понашања усмерена ка себи и аутистична понашања присутнија код особа са нижим коефицијентом интелигенције (Dekker et al., 2002; Einfeld & Tonge, 1996; Радић-Шестић, 2002).

Резултати нашег истраживања бележе да чак 80 испитаника или 66,7% приликом рада тражи помоћ од радног инструктора. Тражење помоћи, као једна од социјалних вештина, подразумева да је особа проценила да у одређеним проблематичним ситуацијама не може сама да пронађе решење, те анализирајући исте, ангажује особу која јој, према њеној процени, може помоћи. Управо таква реакција представља одраз зрелости, а не немоћи или слабости. Ови резултати охрабрују јер литература пружа доказе да су јаки и подржавајући односи између наставника и ученика неопходни за здрав развој ученика у школи (нпр. Hamre & Pianta, 2001; Pianta, 1999; Birch & Ladd, 1998).

Иако се добри односи између наставника и ученика сматрају веома значајним током раних фаза школовања, потреба за позитивним односом се не умањује са одрастањем, док је посебан значај истакнут током кључних транзиционих периода. Наставни кадар запослен у средњим школама који преноси емотивну топлину и

прихватање и који је увек на располагању за комуникацију с ученицима, негује квалитетну, позитивну релациону подршку (Hamre & Pianta, 2006, 2001; Gregory & Weinstein, 2004). Такви наставници помажу ученицима не само у радним захтевима, већ у много ширем спектру активности, што заузврат може утицати на школски успех и социоемотивни статус особа са ЛИО.

Следећи сегмент у оквиру радних компетенција који је анализиран је *оријентација у времену и простору*. Разумевање концепта времена подразумева свест о томе да време пролази континуираним ритмом, да је истовремено циклично и једносмерно, и да се може доживети једино преко дешавања и промена које се одигравају у простору. Све ово захтева способност процене, засноване на разумевању концепта метричког времена и временских интервала, и поређења трајања различитих догађаја, као и способност мерења времена (Глигоровић & Буха-Ђуровић, 2011). Како би особа могла независно да функционише у одређеном окружењу, школском или радном, потребно је да овлада вештином организовања времена. Примењена у радној средини, дневна организација времена упућује на способност ученика да зна који задатак треба да уради, када и за које време, омогућавајући му да планира и извршава активности које су у вези са његовим личним циљевима и захтевима средине (Davies, Wood & Stephens, 2002). Особама са ЛИО које се професионално оспособљавају, оријентација у времену и простору су неопходни услови како би успешно обављали поједина занимања. Тако, на пример, од фризера се захтева да процене време деловања фарбе/киселине на косу, припремачи намирница треба да процене када је одређена намирница термички обрађена, пекари да после одређеног времена изваде пециво из пећнице итд.

У оквиру димензије оријентације у времену и простору међу групама испитаника различитих нивоа интелектуалног функционисања добијени резултати нису утврдили статистички значајну разлику. Наши адолесценти имају појам о времену, могу да се оријентишу у ширем подручју и самостално да користе градски превоз. То је од изузетне важности за период након школовања, пре свега због функционисања у широј друштвеној заједници, без обзира да ли је у питању одлазак на посао или у тржне центре, ресторане, продавнице, удружења и сл.

Радни учинак зависи од радних одговорности (посвећеност и преданост послу, издржљивост, радна мотивација, иницијатива и став према раду) и радне успешности (квалитет и квантитет рада). За особе са ИО радни учинак утиче на задржавање радних места и повећава задовољство послом (Rosenberg & Brady, 2000; Roessler, 2002). Метааналитички подаци говоре о постојању јаке везе когнитивних способности и обављања посла. Утврђено је да особе са вишим интелектуалним способностима боље извршавају радне задатке у широком спектру различитих послова (Bobko, Roth & Potosky, 1999; Schmidt & Hunter, 1998). У оквиру ове димензије, у нашем истраживању, издвојиле су се варијабле које такође указују на успешност испитаника са вишим нивоом интелектуалног функционисања. Ови испитаници су физички снажнији, те стога могу временски дуже истрајавати у обављању радних задатака, више су заинтересованији за рад, имају више знања да јасно направе разлику међу неопходним радним вештинама током извођења радних задатака ( $p=0,000$ ), и успешније се прилагођавају променама током рада.

Маргинална статистичка разлика ( $p=0,053$ ) утврђена је у варијабли која је процењивала самостално секвенционирање радних дужности. Испитаници који интелектуално функционишу на вишем нивоу успевају да обаве 2-3 радне операције у низу за разлику од испитаника који интелектуално функционишу на nižем нивоу, а који то нису у стању. Слични су резултати и једног домаћег истраживања које је имало за циљ утврђивање односа радне меморије и интелектуалног функционисања деце са ЛИО узраста 10-14 година. Ти резултати су указали да деца која функционишу на доњој граници ЛИО имају мањи капацитет невербалне радне меморије од оне чији се IQ скор налази у горњем опсегу ЛИО (Буха & Глигоровић, 2012б). То практично значи да током извршавања задатака, деца која се налазе на доњој граници ЛИО могу активно манипулисати са око две информације, док су она која функционишу на горњој граници ЛИО у стању да у свести одрже инструкцију која садржи 3 релевантне јединице. Неоспорно да је значај памћења за радне способности основ за овладавање радним процедурама различитих нивоа сложености, а тешкоће памћења могу се одразити на упамћивање вербалних инструкција и/или невербалних садржаја и моторичких процедура укључених у

процес оспособљавања или радног ангажовања (Глигоровић, Радић-Шестић & Буха, 2011).

Анализа података из резултата корелације димензија Радних компетенција са општим школским успехом и успехом на практичној настави показује статистички веома значајан интензитет везе са свим аспектима овог инструмента (Табела 20). Успех (општи и на практичној настави) је представљен оценама које су традиционално средство валоризације ученика у школама. Будући да је сврха и намена оцене вишезначна, јер оцењује знање, опште напредовање, а понекад служи као дисциплинско и васпитно средство, веома значајним чини нам се управо статистичка разлика међу групама испитаника различитог школског успеха и успеха на практичној настави. Сумациони резултати о Радним компетенцијама приказали су значајну дистанцу испитаника са одличним и довољним успехом (Табела 27). Увидом у добијене резултате РК у односу на оцене са практичне наставе, уочава се широк распон средњих вредности и статистички значајна разлика ( $p=0,000$ ). Најслабије резултате показују испитаници са довољним успехом ( $AS=53,09\pm 11,75$ ), а најбоље испитаници са одличним успехом ( $AS=66,83\pm 8,90$ ). Такође, резултати регресионе анализе утврдили су да оцена на практичној настави представља предиктор радне успешности на опсервираном радном месту ( $\beta=0,351$ ;  $t=2,28$ ;  $p=0,025$ ), што све заједно наводи да успех на практичној настави може у великој мери детерминисати будућу пројекцију радне ефикасности. Пошто је већ у опису узорка утврђена висока статистички значајна веза оцене са практичне наставе и степена образовања ( $r=0,652$ ;  $p\leq 0,01$ ) сасвим су очекивани добијени резултати о значајним разликама ( $p=0,000$ ) у процењеним варијаблама инструмента међу испитаницима који су различитог степена образовања, а у корист младих који се образују за трећи степен.

Анализа резултата указује да степен образовања позитивно корелира са свим процењеним димензијама РК, а да је значајна веза са *социјалним компетенцијама* током рада ( $r=0,422$ ;  $p\leq 0,01$ ). Страни аутори наводе да ученици са ИО имају проблем у овладавању социјалних вештина које утичу на њихов академски успех (Hazel & Schumaker, 1988). Уколико се осврнемо на наше раније налазе у раду који

објашњавају слабији успех код ученика који се оспособљавају за други степен образовања, ове резултате сматрамо значајним, превасходно због улоге које имају при индивидуалном транзиционом планирању. Један рад наводи да су и сами наставници који раде са ученицима са ЛИО приметили да је праћење упутстава за рад, завршавање задатака у планираном року и суочавање са непредвиђеним ситуацијама током учења веома важне, али да за многе наставнике не представљају приоритет у раду, па се често дешава да нису ни укључени у ИОП и ИТП (Goodwin, 1999). Постоји извештај у коме је изнет податак да је за ученике којима је била потребна обука социјалних вештина, за само 37% њих обука и била укључена у написани ИОП/ИТП (Anderson, 2000).

Према резултатима инструмента РК утврђена је статистички значајна разлика у односу на тип претходног школовања ( $p=0,005$ ). Пронађено је да испитаници који су завршили „специјалне школе“ имају најмање средње вредности на процењеним варијаблама које су испитивале радне компетенције, док су највеће забележене код испитаника који су завршили тзв. вечерње школе. Страни аутори (Hendey & Pascall, 2001) постулирали су онеспособљавајући ефекат специјалног образовања. Сматра се да специјално образовање има дискриминишући ефекат, јер бораве у сегрегационој средини са вршњацима истог типа ометености (Williamson et al., 2006) те изостаје изложеност уобичајним типичним захтевима друштва, што се може рефлектовати на адекватну припрему за компетитивни систем запошљавања.

### **6.2.1. Факторска анализа РК**

На основу резултата факторске анализе издвојила су се четири фактора у инструменту који је процењивао радне компетенције ученика са ЛИО. Први изоловани фактор заступљен је са 33,28% варијабилитета и обухвата дванаест варијабли.

Велики број варијабли изолован у оквиру овог фактора чине компоненте радних и социјалних вештина. Са највећом заступљеношћу (0,765) у фактору је варијабла која се односи на способност ученика са ЛИО да издвојене захтеве интегрише у секвенцу или низ. Потом варијабла која указује на постојаност ученика



да без смањења нивоа успешности одржава своју ефикасност док не заврши рад. Брзина током рада такође припада овом фактору, а односи се на темпо којим би се одржала радна продуктивност. Међутим, уколико је приоритет да се задатак заврши у временски кратком року, постоји могућност да ученик занемари примену научених вештина, већ да се усмери искључиво на финансирање посла. Остале варијабле се односе на понашање које је циљано посредовало са вештинама у вези са обављањем посла: недолично понашање, фокусирање пажње како би се истрајало у раду, иницијатива, интересовања у раду, реаговање на критике и деловање у складу са упутством, као и тражење помоћи. Због великог броја варијабли, изазов је представљао проналажење заједничког именоватеља којим би били обухваћени сви сегменти овог фактора. Одлучили смо се за назив *Радно-бихејвиоралне перформансе*.

Свака особа на свом радном месту, у различитим ситуацијама којима је изложена током рада, понаша се на одређени, њој-њему својствен начин. Те личне особине у вези са радом односе се на релативно стабилна осећања, мисли и обрасце понашања који помажу радницима да се носе са различитим захтевима рада. Развијају се кроз процес сазревања (рада) који се јавља у породичном контексту (даје обрасце понашања и мотивационих система који подстичу децу да се остваре и постану продуктивни), затим кроз образовање (школа наставља процес учења одговорности према раду и односа са вршњацима и ауторитетима) и кроз сам рад (Neff, 1976). Понашања укључују способности да особа себе иницира, самоинструише, самоодржава и прати понашање и радни учинак (Post & Storey, 2002). Будући да говоримо о особама са ЛИО, овај фактор сагледавамо као део саморегулаторног процеса, јер се полазна основа за развој саморегулације заснива на потреби за овладавањем различитим видовима компетенција, а у нашем истраживању су то радне компетенције. Како би ученици са ЛИО остварили своје радне перформансе, чији су исходи у очекиваном квалитету и квантитету рада, потребна је мотивација, воља и способност да се изврши посао. У нашем раду мотивација се односи на контекстуалну мотивацију, као релативно стабилну диспозицију коју неко усваја у односу на одређене оквире, као што су, на пример, рад или образовање (Vallerand, 1997). У суштини, она одражава уобичајну мотивацију у оквиру одређене

области или врсте понашања. Иако је мотивација у вези са радом само једна од фактора који утичу на радне перформансе, сматра се кључним посредником између радног учинка и способности или ситуације, чије је разумевање од суштинског значаја за унапређивање радне ефикасности (Wright, 2004; Rainey & Steinbauer, 1999).

Сматрамо да управо саморегулација, као способност праћења и контроле понашања може повећати адаптивност особе у изузетно широком спектру ситуационих захтева, јер подржава компетенције као што су самоусмеравање, адаптивност, флексибилност и сарадња (Wolters, 2010). Поред тога, ученици који имају развијеније саморегулаторне способности ефикаснији су у тражењу помоћи од својих вршњака или наставника, за рад у групама и другим видовима сарадње (Newman, 2008), што се сматра од изузетне важности за радну средину.

На овај фактор се надовезује други фактор РК *Самоуправљање у радној средини* са 10,53% варијабилитета који се односи на личну способност ученика са ЛИО да се ефикасно избори са свакодневним захтевима у вези са радом.

Варијабла која је најзаступљенија у овом фактору (0,673) односи се на способност ученика да контролише стрес током рада, односно да процени ситуацију и адекватним понашањем одговори на њу. Према томе, важан механизам у адаптивном понашању је инхибиторна контрола, која подразумева способност појединца да занемари дистракторе и да се задржи на информацијама које су релевантне задатку. Игра важну улогу у процесу учења, поштовању правила у непосредном и ширем друштвеном окружењу, али и у остваривању односа са другима (Глигоровић & Буха, 2013). Односи се на способност да особа регулише сопствене емоције и понашање, чиме се ствара језгро способности потребно за социјално функционисање и формирање и одржавање позитивних друштвених односа које доприноси вршњачком прихватању (Eisenberg et al., 2000; Hughes et al., 2000). У нашим налазима, следећа варијабла у овом фактору је управо способност иницирања и одржавања социјалне интеракције, са факторском засићеношћу од 0,606.

Литература нас упућује на позитивне ефекте пријатељства при унапређивању социјалног прилагођавања, развоју самопоштовања и повећању способности да се

избори са различитим стресорима (нпр. Hartup & Stevens, 1999). Фактори који доприносе одржавању пријатељства међу адолесцентима односе се обично на сличан распоред у школи, живот у истом насељу, вожњу истим аутобусом, склоностима ка истим интересовањима и активностима (Berndt, 1999). Уколико су ученици са ЛИО мобилнији током боравка у школи увећавају прилику да стекну своју социјалну позицију и повезаност у хијерархијски структурираном вршњачком систему. Са друге стране, ако већину времена проводе сами, изоловани од осталих вршњака пропуштају прилику да развију права пријатељства. Можемо само претпоставити да је физичка покретљивост током рада у вези и са концептом времена, које се открива преко догађаја и промена које се одигравају у простору. Иако варијабла о разумевању времена има ниску факторску засићеност (0,306) и веома низак заједнички варијабилитет (0,167) сматрамо да би требало повећати број ајтема који је описују. Пре свега, јер је за радну ефикасност ученика са ЛИО, разумевање концепта метричког времена и временских интервала вишеструко је потребно. Најпре, да би одговорили на радне задатке који су повезани са временским ограничењем за завршавање задатка, као и због тачне процене и прилагођавања плана рада, у смислу ефективног и ефикасног коришћења радног времена. Сем тога, значајно је и због поштовања времена при доласку на посао и враћању са пауза, као индиректним утицајем на радну ефикасност.

Следећи фактор се надовезује на претходни. Заступљен је са 7,13% варијабилитета и назван је *Просторна оријентација*. Носилац овог фактора је варијабла „Оријентација у радном окружењу“ (0,707), са веома јаким факторским оптерећењем (0,805).

Пошто деца са ЛИО ову активност увежбавају од најранијег детињства, у адолесценцији и одраслом добу се очекује потпуна независност. Она је неопходна за функционисање у свакодневном животу и припада практичним вештинама као компоненти адаптивног понашања. Да би се овладало односима у простору кључан је доживљај телесне целовитости, јер служи као апсолутни оријентир у односу на релативне елементе простора. Недовољно познавање латерализованости код особа са ИО може довести до тешкоћа које се непосредно одражавају на развој практичних

вештина за које је потребна ефикасна организација елемената у простору (Глигоровић & Буха, 2012). Просторна оријентација је значајна у контексту директног извршавања радних задатака (проналажење материјала и алата за рад; враћање у предвиђени простор; организација радне површине, ходање, пењање...), али је и индиректног утицаја на рад (приступ и коришћење превоза, долазак на посао). Улога дефектолога и радног инструктора је да помогне оним ученицима са ЛИО који се не сналазе у радној средини да се упознају и науче да се оријентишу у просторијама у којима ће радити.

Четврти изоловани фактор обухвата 6,45% варијабилитета. Односи се на *Физичке способности* ученика са ЛИО како би се на задовољавајући начин извео физички рад.

Један од уобичајених проблема популације ученика са ЛИО са којима се суочавају током развоја је лоша координације моторичких способности, услед које долази до неправилног држања тела које није у функцији вршења радних задатака (Carmeli et. al., 2008). Неки ученици са ЛИО могу имати развојне дефиците који доводи до тешкоћа у одређеним покретима и положајима, као што је чучање, постурална равнотежа и динамична контрола током задатака подизања и ношења (Miller et. al., 2001b). Због тога, физички капацитет младих са ЛИО посебно треба разматрати код ученика који су здравствено и физички нестабилни због хроничних или прогресивних болести. Током процеса професионалне оријентације ради избора адекватних послова важне су информације о пословима који захтевају физичку снагу и стабилност.

Особље Удружења особа са посебним потребама из Сингапура које се бави професионалном оријентацијом и оспособљавањем ученика са ЛИО (IQ 50-70), уочило је проблеме у моторици, укључујући лошу телесну покретљивост, неправилно дизање и ношење, погрешно руковање материјалима и опремом. Као резултат ових проблема, ученици могу да доживе прекомеран напор и умор, што смањује њихову продуктивност и укупну ефикасност (Badilla et. al., 2009). Такође, током периода секундарне транзиције могу се догодити неочекиване промене медицинског статуса ученика са ЛИО. Зато је потребно током обуке водити рачуна

оправилном позиционирању тела током рада са циљем елиминисања претераног замора или бола, као и о организацији радног простора са посебним освртом на она занимања која подразумевају коришћење средстава за рад који могу нанети повреду услед пада (нпр. ножеви, маказе, оштре ивице радне површине итд).

### 6.3. Самоефикасност

Самоефикасност се не процењује као особина већ као уверење о могућностима да се координирају знања и способности како би се остварили жељени циљеви у одређеним областима и околностима (Maddux, 2002). Уверења о самоефикасности не делују независно већ у склопу међусобно повезаних околности у којима адолесценти функционишу.

Према оригиналној идеји да је самоефикасност високо усмерена на специфично одређене активности, Бандура (Bandura, 1977) је утврдио да очекивања о самоефикасности имају јаку тежњу за генерализацијом што значи да лично убеђење у успешно извођење неке активности у одређеном подручју утиче на то да имамо иста очекивања у неком другом подручју. Од када је Бандура први пут представио систем самоефикасности, њена примена је заступљена у разним областима живота, тако да „скоро свако понашање које можемо замислити, истовремено може бити предмет приликом конструисања скала о ефикасности” (O'Sullivan & Strauser, 2009:257).

Данас, заговорници самоефикасности дубоко верују да је самоефикасност важан лични атрибут особа са ометеношћу и есенцијална компонента њиховог успешног запошљавања (Schneider, 2011). Имајући у виду да је самоефикасност врло сложен и контекстуално специфичан конструкт, за потребе нашег истраживања применили смо адаптиране скале чија је хомогеност ставки потврђена Кронбаховим коефицијентом (Cronbach's  $\alpha$ ) за испитивање интерне релијабилне конзистентности. У раду смо скале о самоефикасности поделили на скалу која истражује опажену самоефикасност на тренингу тј. практичној настави и скалу која истражује самоефикасност ученика у академском аспекту и ненаставним активностима, а која је композит више субскала. Тим редоследом ћемо и интерпретирати добијене резултате.

### 6.3.1. Самоефикасност на практичној настави

Опште је прихваћено становиште да јако осећање самоефикасности позитивно утиче на улагање труда у постизању одређеног циља и спремност да се отрпе тешкоће и фрустрације при учењу (Zimmerman, 2000). Полазећи од сазнања да (само) поседовање знања и вештина не значи да ће их неко ефикасно користити под тешким условима (Bandura, 1993), желели смо да утврдимо да ли су адолесценти са ЛИО довољно ефикасни на практичној настави/обуци без обзира на различите типове обесхрабтивања.

Добијени подаци нису показали статистички значајну разлику опажене самоефикасности у односу на пол. Међутим, детаљнијом анализом података у односу на пол и ниво интелектуалног функционисања, пронађено је да ученице (нижег и вишег нивоа интелектуалног функционисања) перципирају своју ефикасност на практичној настави нижим степеном уверења од испитаника мушког пола истих нивоа интелектуалног функционисања. То донекле потврђује истраживање чији резултати упућују да особе женског пола углавном имају нижу самоефикасност него особе мушког пола (Dickerson & Taylor, 2000). Ова сазнања свакако представљају значајну информацију при реализацији васпитнообразовног рада наставника практичне наставе, односно радних инструктора. Допринос се, по нашем мишљењу, огледа у прилагођавању метода рада и чешћем коришћењу охрабтивања и похвала упућеним ученицама – радницама приликом овладавања наставним садржајима обуке. Са друге стране, испитаници мушког пола се не осећају ефикасним у присуству непознатих особа и очекују подршку својих вршњака током рада. У складу са тим, радни инструктори могу дискретно учествовати у формирању вршњачких група које би обезбедиле позитивни утицај на мотивацију за рад и стимулативни модел компарације у функцији развоја самоефикасности (Милановић-Доброта и сар., 2013).

Резултати примене инструмента у односу на ниво интелектуалног функционисања указују да су испитаници са вишим нивоом интелектуалног функционисања отпорнији на утицај негативних фактора од испитаника са нижим нивоом ( $t=-2,38$ ;  $p=0,019$ ), а испитаници који се професионално оспособљавају за

трећи степен образовања уверенији у своју ефикасност током практичне наставе од испитаника који се оспособљавају за други степен ( $t=2,68$ ;  $p=0,008$ ).

Подаци добијени применом униваријантне анализе варијансе (Табела 34) показали су да на испитанике са нижим нивоом интелектуалног функционисања негативније утичу ситуације у којима су изложени притиску током извршавања радних задатака, као и спознаја да не успевају да обаве задатак у предвиђеном року. Иако би додељивање послова без временског ограничења позитивно деловало на перципирану ефикасност као и мотивацију ученика, ипак, у циљу приближавања захтевима присутним у реалним радним условима, препоручује се да радни инструктори током обуке постепено смањују време потребно за обављање радних задатака како би осигурали професионалну компетентност и конкурентност на тржишту рада (Милановић-Доброта и сар., 2013). Такође, на ефикасност испитаника са нижим нивоом интелектуалног функционисања негативније утичу и стања узнемирености, разни породични проблеми, периоди реадапације на обуку након боловања, неке занимљивије ствари које им ремете пажњу, па чак и неповољне временске прилике.

У истраживању није процењивана пажња, али су испитаници сами препознали поједине ситуације када имају тешкоће при раду и указали на исте. Домаћи аутори наводе да у области радних способности и вештина тешкоће у сфери пажње могу да се манифестују проблемима праћења и извршавања радних задатака, неистрајношћу, отежаним фокусирањем на активност или отежаним преласком са једне вољне активности на другу, као и смањеном отпорношћу на спољашње и унутрашње дистракторе (Глигоровић, Радић-Шестић & Буха, 2011). Због тога је пожељно да установе у којима се одвија обука или рад, размотре могућност смањења потенцијалних дистрактора у радном окружењу.

Сем тога, код наших младих испитаника пронађено је да су радно неефикасни када се осећају узнемирено. Истраживања показују да између негативних емотивних стања и незгода на раду постоји позитивна повезаност. Када су радници били забринути, емоционално депримирани, љути и нерасположени, број несрећа је растао, док се у ситуацијама када су радници били весели, срећни, расположени,

оптимистични и пуни наде, број несрећа смањивао. Истраживања су потврдила да у погледу особина личности највећи значај за настанак незгода има емоционална нестабилност (Чабаркапа, 2008). Због тога, стручњаци који раде са адолесцентима са ЛИО у школи или радној средини треба да буду у стању да препознају анксиозност, промовишу здраве стилове суочавања са њима и обезбеде окружење за њихову редукацију, а уколико увиде да се са тим не могу изборити, јер сувише снажно утиче на радну ефикасност, потребно је да их упуте професионалцима на даљи третман (Hey, Bailey & Stouffer, 2001).

На основу добијених података у односу на степен занимања утврђено је да су резултати испитаника који се оспособљавају у мање сложеним занимањима, односно у занимањима другог степена стручности у супротности са налазима до којих су дошли италијански истраживачи. Њихови резултати показују да су особе са ИО заинтересоване за рад и имају већи ниво самоефикасности у мање и средње комплексним занимањима (Nota, Ginevra & Carrieri, 2010). У нашем раду је евидентирана позитивна корелација између степена образовања и СЕП ( $r=0,239$ ;  $p\leq 0,01$ ), као и статистички значајна разлика између испитаника који се оспособљају за различите степене образовања ( $p=0,008$ ) у којима су средње вредности више код испитаника који се оспособљавају за занимања трећег степена. Управо због различитих емпиријских података, потребно је обратити већу пажњу на контекстуалне факторе и у складу са теоријом самоефикасности холистички посматрати понашање особе кроз динамичку интеракцију личних фактора, фактора средине и понашања.

Бандура (Bandura, 1997) наглашава да историја лошег академског учења може бити главна одредница опажене самоефикасности. Сходно томе, утврђене су и статистички значајне разлике у Самоефикасности на практичној настави код испитаника у односу на општи успех ( $F=4,22$ ;  $p=0,007$ ) и успех на практичној настави ( $F=5,04$ ;  $p=0,003$ ), а у корист испитаника са одличним успехом.

На основу евалуације великог броја емпиријских студија утврђено је да особе са ниском самоефикасношћу имају тенденцију да поставе релативно ниске циљеве за себе, улажу мање напора, јер нису сигурни да могу успети и одустају чим се појави



нека препрека или проблем, што може представљати јаку детерминанту мотивације и радних перформанси. Особе са вишим нивоом самоефикасности у конкретним задацима су укљученије у задатак, улажу више напора, радне перформансе су квалитетније и боље истрајавају у обављању задатака упркос препрекама на које могу наићи (Bandura & Lock, 2003).

Субјективни осећај умора, лошег расположења, недостатак вршњачке подршке и сл. негативно утичу на радну ефикасност ученика са ЛИО, те у складу са тим, сви стручњаци укључени у професионалну рехабилитацију особа са ИО морају преузети активнију улогу у индивидуалном саветодавном раду и развоју социјалних вештина. Будући да адолесценти са ЛИО који се оспособљавају за рад (у нашој средини) највише времена у школи проводе са радним инструкторима, њихова улога у помоћи при изграђивању јаче самоефикасности је од есенцијалног значаја. Да би се у пракси подробније идентификовале разне форме изазова и препрека са којима се сусрећу особе са ЛИО, свакако да је препоручљив прелиминарни рад у облику отворених интервјуа или пилот-упитника, који би усмерио поступање на ситуације када им је потребно помоћи како би превазишли свој осећај некомпетентности за рад.

Бандура (Bandura, 1982) је предложио да радни инструктори на почетку обуке мотивишу ученике одређујући им једноставне и опште задатке које ће временом усложњавати, односно, сматрао је да током обуке ученицима треба постављати конкретније и теже задатке што ће им давати већу одговорност, а са друге стране улити поверење у сопствене могућности (Locke & Latham, 2006, 2002; Locke, 1996). Брофи (Brophy, 1998) сугерише следеће стратегије: потребно је да радни инструктор делује више као особа која подржава, а не која осуђује; да се фокусира на сам процес учења, а не на резултате; да на грешке ученика реагује као на природно корисне делове процеса учења, а не као на доказ неуспеха; приликом давања повратне информације о раду неопходно је да уложи додатни напор изнад својих личних и нормативних стандарда; да стимулише напоре у постигнућима преко унутрашњих, а не спољашњих мотивационих стратегија.

Велики број емпиријских радова је утврдио да се јачањем самоефикасности повећава мотивација у остваривању циљева (Bandura, 1986), да су повратна

информација (*feedback*) и самоефикасност неопходне за ефикасно постављање циљева (Latham & Locke, 1991) и да особе са вишим нивоом самоефикасности обично раде напорније и истрајније, док особе са нижим нивоом самоефикасности чешће дају отказе (Bandura, 1986). Уопштено говорећи, у истраживањима се показало да уколико се запослени осећају способним да обављају одређене радне задатке, они ће их боље извршавати (Barling & Beattie, 1983), истрајаће у раду упркос недаћама (Lent, Brown & Larkin, 1987) и ефикасније ће се суочити са променама током рада (Hill, Smith & Mann, 1987), (све према Parker, 1998).

На основу добијених резултата о опаженој самоефикасности на практичној настави сматрамо да би увођење самоевалације у свакодневну школску праксу, позитивно утицало на доживљај самоефикасности ученика са ЛИО на неколико начина: омогућило би идентификацију ометајућих фактора током радне обуке; код особа са ЛИО би се развио осећај уважавања од стране наставника; дискусијом у групи и неформалним процедурама током обуке поступно би се изграђивао виши ниво аспирација о остваривању напретка и будућих успеха; компарацијом са другим ученицима креирале би се прилике да на основу позитивних примера њима сличних вршњака закључе да су и они способни за исти или сличан напредак.

У складу с тим, предлажемо благовремену процену током ранијих фаза професионалне рехабилитације, будући да не захтева никаква материјална улагања, а врло је једноставан и доступан за примену. На тај начин би се у знатној мери могла повећати аутономија у раду и способностима у свим фазама обуке, што би омогућило трансфер самоефикасности на радном месту.

### **6.3.2. Самоефикасност на академским и ненаставним активностима**

Резултати добијени на основу корелације међу субскалама овог инструмента приказују значајну повезаност субскеале *Самоефикасности у испуњавању очекивања* и субскеале *Самоефикасности у саморегулацији учења* ( $r=0,542$ , на нивоу значајности 0,01). Да би ученици са ЛИО успели у школи, а касније у радном и животном амбијенту, морају развити разне саморегулаторне вештине, од постављања циљева, преко самопроцена, временске организације, самоевалације итд. Као што смо већ

више пута навели, у томе им је потребна помоћ и подршка, али са реално пласираним очекивањима. Међутим, пронашли смо да испитаници заправо сматрају да могу задовољити захтеве других особа, тако да им помоћ око усвајања академских садржаја није потребна. То потврђују резултати који су утврдили негативну повезаност уверења да могу испунити очекивања и њихове опажене самоефикасности да траже помоћ других особа ( $r=-0,479$ , на нивоу значајности 0,01).

У оквиру субскеале која је испитивала *Самоефикасност у ангажовању друштвених ресурса*, уочена је значајна статистичка разлика у односу на ниво интелектуалног функционисања ( $t=-3,44$ ;  $p=0,001$ ) у корист испитаника са вишим нивоом. Пронађено је да ће ова група ученика у ситуацијама када им је неопходна помоћ у решавању школских задатака пре потражити помоћ од свог вршњака или помоћ одрасле особе ако наиђе на друштвени проблем, за разлику од испитаника са нижим нивоом интелектуалног функционисања. Можемо рећи, без генерализације, да се боље носе са захтевима и изазовима при решавању проблема. Неке од карактеристика ових особа су што успевају да идентификују тренутак за иницирање разговора, одаберу одговарајућу тему, способнији су да траже и нуде помоћ, захтевају информације, кажу не када је потребно итд. (Spence, 2003). У другој, опсервационој студији, наведени резултати приказују да су скоро сви испитани ученици били оријентисани да помоћ затраже управо од вршњака, пре него од наставника (Nelson-Le Gall et al., 1990). Али разлози су непознати, јер „не постоје студије о генералним афективним искуствима ученика када је реч о тражењу помоћи у учионици” (Ryan, Patrick & Shim, 2005:277). Ранија истраживања су показала да већина ученика неће тражити помоћ када се сусретне с проблемом у школском раду (Ryan, Gheen & Midgley, 1998; Newman, 1990; Good et al., 1987). У једној од новијих студија спроведеној међу типичном популацијом ученика подаци указују да ученици не виде подршку наставника као сасвим доступну и довољну за ефикасно учење, већ при савладавању тешкоћа у учењу помоћ најчешће траже од родитеља или других особа из ваншколске средине (Пешић & Степановић, 2008). Инострано истраживање ово објашњава налазима који показују да ученици који избегавају помоћ својих

наставника, уствари не очекују њихову подршку (Ryan, Patrick & Shim, 2005). То се може исправити уколико се успостави позитивна клима односа између ученика и наставника (Сузић, 1995, 2006), а као један од начина је организовање наставе и учење кроз интеракцију, која је праћена позитивним емоцијама (Станковић-Јанковић, Ђурђевић & Сузић, 2011).

Анализа резултата утврдила је да су испитаници који се професионално оспособљавају за занимања трећег степена ефикаснији у тражењу помоћи, насупрот испитаницима који се образују за други степен образовања ( $t=-2,79$ ;  $p=0,006$ ). Склонији да затраже помоћ су и испитаници код којих је касније дијагностикована интелектуална ометеност, односно они који су са рехабилитацијом започели од петог разреда или уписом у средњу школу, као и они испитаници који су завршили вечерњу или „редовну“ основну школу. Узимајући у обзир да особе креирају самоефикасност на основу повратних информација других особа, усудићемо се да ове резултате интерпретирамо разматрајући генерално заступљене ставове ширег друштвеног окружења према особама са ИО. Другим речима, испитаници код којих је раније дијагностикована ИО и који су се образовали у „специјалним“ школама, те одрастали без могућности самоопредељења и самозаступања, развили су пасиван образац понашања, који се сматра продуктом дугогодишњег занемаривања потреба ученика са ЛИО (Ryan, Patrick & Shim, 2005).

Тип животног аранжмана се једино у оквиру резултата субскеале о ангажовању друштвених ресурса појавио као статистички значајна варијабла ниске вредности ( $t=2,01$ ;  $p=0,047$ ). Вишу вредност опажене самоефикасности у ангажовању других људи при тражењу помоћи имају испитаници који живе у домском смештају. Домаћи аутори бележе да су ова деца често ускраћена за развојну и емотивну подршку породичног окружења, неопходну за очекивану интеграцију, док као млади људи далеко теже излазе на крај с изазовима самосталног опстанка. Услед непостојања једне перманентне одрасле особе с којом могу остварити стабилну афективну везаност, они долазе у ситуације када се везују за доступне особе из окружења, било познате или непознате од којих траже помоћ (Грковић, Зотовић & Петровић, 2009).

Истраживања потврђују да је самоефикасност удружена и са саморегулацијом учења (Carraja, Fida & Vecchione et al., 2008; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008; према Tsang, Hui & Law, 2012). Према оквиру *саморегулисаног учења* ефикасне су оне особе које предузимају проактиван приступ када наиђу на препреке (Corno, 2001; Zimmerman, 1998). У суштини, саморегулаторно учење је проактивно учење које укључује многе процесе, од постављања циљева преко организовања различитих стратегија учења, планирања, тражења информација, до самоопсервације и самоевалуације. Док ученици млађих разреда користе елементарне стратегије организације и учења, у адолесценцији се јављају више софистицираније когнитивне и метакогнитивне стратегије, делимично као реакција већих очекивања независности (нпр. саморегулације) у учењу (Klassen, 2010). Међутим, ово може бити проблем код адолесцената са ИО. Неке студије, управо тешкоће стицања академских знања код деце са ЛИО доводе у везу са смањеном способношћу стварања сопствених стратегија и применом неодговарајућих и нефлексибилних стратегија упамћивања, или решавања проблема које се обично испољавају као тешкоће у прилагођавању захтевима задатка (Глигоровић & Буха, 2011ц; Глигоровић, 2010; Глигоровић & Буха-Ђуровић, 2010). Истражујући опажену ефикасност у саморегулацији учења, уочавамо да међу адолесцентима са ЛИО не постоје статистичке разлике према полној структури, односно, да су током периода средње адолесценције ове особе уједначене према доживљају (не)систематизованих стратегија учења.

На укупном скору самоефикасности у школским постигнућима утврђено да девојке успешније перципирају своје компетенције у савладавању наставних предмета, што не одступа од резултата вршњака опште популације (Reić-Ercegovic & Koludrović, 2010). Адолесценткиње са ЛИО су увереније у своје способности при учењу српског језика, природних наука, наставних вештина (музичко, ликовна култура, физичко васпитање) и практичне наставе. Савладавање математике је подједнако тешко за све испитанике без обзира на полну припадност. Домаћи аутори наводе да је слабо постигнуће из математика рефлексија изразитих тешкоћа деце са ИО у развоју перцепције (аудитивне, визуелне и тактилне), меморије, пажње, егзекутивних функција и просторно-временске оријентације (Јапунца-

Милисављевић, 2007; Јапунџа-Милисављевић & Маћешић-Петровић, 2008). То је један од разлога што у поређењу испитаника различитог нивоа интелектуалног функционисања, адолесценти који интелектуално функционишу на нижем нивоу сматрају да уопште нису у стању да савладају наставни план и програм математике.

Борковски (Borkowski, 1992) истиче да је од суштинског значаја за постизање академског успеха разумевање (анализа) постављених захтева које ученици са ИО могу погрешно анализирати. И Батлер (Butler, 1993) је додао да особе са сметњама у учењу доживљавају тешкоће при анализи захтева задатака, селекцији и имплементацији стратегија, праћењу и прилагођавању перформанси. Исти аутор (Butler, 1999) је пронашао да се чак 76% свршених средњошколаца са ометеношћу бори са анализама разних задатака. Отуда је битан развој одговарајућих метода подучавања које треба да подстакну функционално коришћење математичких знања, преваходно јер су тачност у бројању и рачунању, препознавању бројева, одређивању (вербализацији) времена и разумевање количина, важни за особе са ИО при запошљавању и укључивању у друштвену заједницу (Банковић, Јапунџа-Милисављевић & Бројчин, 2011). Анализа задатака је неопходна у радној средини, без обзира да ли је у питању (писани) радни налог или графички цртеж као упутство за израду делова различитих материјала који се користи (нпр.) у машинству и графичарству.

Испитаници који се оспособљавају за трећи степен образовања и они са вишим нивоом интелектуалног функционисања (61-70 IQ) ефикасније перципирају своје способности у академским постигнућима и у саморегулацији учења, од испитаника са нижим нивоом интелектуалног функционисања. Значајна разлика се уочава у ајтему „Увек се концентришем на школски рад за време часа" ( $p=0,002$ ) и „Завршавам домаћи у планираном року" ( $p=0,023$ ).

Последњих година, израда домаћих задатака добија све већу пажњу страних аутора, који су сагласни да је домаћи задатак академски подухват од изузетног значаја за ученике, родитеље и наставнике (Bembenuddy, 2010; Dettmers et al., 2010; Patall, Cooper & Wynn, 2010; Trautwein et al., 2009). Суштински, домаћи задаци обухватају задатке од стране наставника намењене ученицима, који су предвиђени да

се изврше ван школе (Bembenutty, 2011), а чије успешно обављање захтева саморегулацију учења (Kitsantas & Zimmerman, 2009).

Давнашња литература (Entwistle, 1981) наводи да време уложеног труда у учењу, ученицима не би требало да представља потешкоће већ потребу да што боље савладају градиво захваљујући упорности и одлучности. Мотивација и учеников лични интерес (стицање „личног знања“ и учење да уради најбоље што може) су део саморегулације учења (Rozendaal, Minnaert & Voekaerts, 2002). Тако је самоефикасност у учењу током година добила значајну пажњу истраживача, будући да су студије показале да су мотивациона уверења кључни индикатор разних академских исхода (нпр. Kitsantas & Zimmerman, 2009; Caprara et al., 2008; Zimmerman & Kitsantas, 2007, 2005; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992; Schunk, 1985). Са претходно наведеним тврдњама сагласни су и наши резултати који су доказали да снажнија уверења у своју ефикасност при савладавању наставних планова и програма различитих предмета, као и у саморегулацији учења имају испитаници са бољим општим успехом и оценама на практичној настави.

Студије других аутора утврдиле су да су ученици који су уверенији у своје способности учења више упорнији, мање исказују забринутост, више уживају, имају већа интринзична интересовања, постављају више циљеве у учењу, користе ефикасније когнитивне стратегије и на крају остварују бољи учинак у ситуацијама учења (Bouffard-Bouchard, Parent, & Larivee, 1991; Collins, 1982; Schunk, 1984, 1989; према Bandura, 1997).

Интересантно је да међу испитаницима који су завршавали различите типове основног школовања не постоји разлика у односу на процењене способности организације учења, али је нотирана у односу на уверења при савладавању различитих наставних предмета. Испитаници који су основно образовање стекли по редовном плану и програму сигурнији су у своје могућности усвајања школског програма у средњој стручној школи за ученике са сметњама у развоју.

Из перспективе Бандуриног узајамног детерминизма, однос између претходног академског учинка и опажене самоефикасности описује се као реципрочан, тако да ранији успеси ојачавају уверења, а неуспеси умањују. Том

логиком, претпостављамо да су испитаници у редовном систему имали негативнија искуства или слабија школска постигнућа у поређењу са ученицима типичног развоја, па су због тога за наставак школовања изабрали средњи стручни систем образовања са прилагођеним наставним плановима и програмима њиховим способностима и могућностима. По свој прилици, доживљај сопственог академског напретка током средње школе утицао је на њихова позитивнија уверења. Ако у разматрање укључимо Хартерову (Harter, 1978) тврдњу да је потреба за овладавањем различитим видовима компетенција, полазна основа за развој саморегулације, а да чести неуспеси, као и недостатак оптималних изазова (неприкладни циљеви у васпитању и едукацији) представљају важне дистракторе за развој ове способности (Дучић и сар., 2012), остаје отворена тема за будућа истраживања о академским уверењима ученика са ЛИО када се процењивање одвија у инклузивном средњошколском систему.

Овде морамо напоменути да и непосредни ефекти, попут оцена, као и реакције других, а пре свега наставника који контролишу и евалуирају академски успех, у великој мери могу допринети позитивном или негативном искуству. Међутим, генерални резултати у литератури о академској самоефикасности наводе да је период адолесценције време у коме ученици осећају мању сигурност у своје саморегулаторне способности, што се дешава у периоду када је академски успех веома значајан за будуће образовне и професионалне циљеве. Због тога би требало помоћи младим особама са ЛИО да развију саморегулаторне механизме. Пошто не могу развити вештине самоуправљања без помоћи наставника, родитеља и вршњака (Vieillevoye & Nader-Grosbois, 2008) неопходно је да наставници прилагођеним питањима редовно процењују њихову способност саморегулације учења (Schunk & Usher, 2011) и додатно помогну у давању инструкција како да когнитивно обраде изворе самоефикасности (Klassen, 2010).

Субскалом *Саморегулације ефикасности* желели смо да истражимо да ли адолесценти са ЛИО успевају да се уздрже од социјално непожељног понашања, односно, да превазиђу унутрашње и спољашње изазове и усмере сопствено понашање ка друштвено прихватљивим циљевима.



Снижен ниво вештине саморегулације, најчешће ће имати за последицу емоционалне и бихејвиоралне поремећаје који ће се негативно одразити на квалитет односа како у породичном окружењу, тако и у односу на вршњаке и наставнике у школи (Wilson, 1999), чиме се повећава ризик од социјалне ексклузије, академског неуспеха и развоја озбиљнијих типова поремећаја у понашању (Дучић и сар., 2012).

У овим релацијама, важан је утицај вршњака-школских другова, што је потпуно разумљиво с обзиром на период адолесценције када се самопотврђивање тражи у оквиру вршњачких група. Ипак, адолесценти са ЛИО посебно су осетљива категорија која се налази у већем ризику од појаве социјално неприхватљивог понашања, па стога није необично што се резултати субскеале која се односи на *задовољење очекивања* налазе у позитивној вези са резултатима добијеним применом субскеале која процењује њихову *спремност да се одупру друштвено непожељном понашању* ( $r=0,364$ ;  $p\leq 0,01$ ).

Познато је да ученици имају тенденцију да бирају своје пријатеље и вршњачке групе на основу сличности (Ryan, 2000), базираних услед разних интеракција и заједничких активности, било да се одвијају током наставе у учионици/радионици или током одмора и пауза у раду. Ипак, разматрање вршњачког утицаја на самоефикасност адолесцената је веома комплексно питање на које ни резултати многих других истраживања не нуде једноставан одговор.

Неке давнашње студије показују да су ученици који имају виши ниво самоефикасности академски успешнији, имају веће амбиције у каријери и мање је вероватно да користе дрогу и алкохол, учествује у непожељним активностима и имају сексуалне односе ван дужег партнерског односа (Schunk, 1987; Меесе, 1987). У резултатима примењеног инструмента *Саморегулације ефикасности* нису утврђене значајне дистинкције међу испитаним независним варијаблама. Једина статистички значајна разлика, али са нижом вредношћу, утврђена је у односу на пол испитаника ( $p=0,048$ ) у корист девојака. Анализом добијених података пронађено је да се оне контролишу при конзумирању марихуане и притиску вршњака да ступе у сексуалне односе, што можемо разумети у контексту културолошких норми васпитања деце различитих полова.

Забрињавајућ је податак о процентуално великој заступљености непожељних облика понашања међу адолесцентима са ЛИО, што може указати и на пројекцију истог или сличног понашања у одраслом добу. У друштву у коме живимо, ове особе су иначе маргинализоване, одбачене, означене као неуспешне што ствара осећај несигурности, сумње у сопствене могућности и недостатак аспирације у погледу многих активности укључујући и иницирање и остваривање позитивних вршњачких релација, што може резултирати различитим видовима антисоцијалног и асоцијалног понашања (Радић-Шестић, Глигоровић & Милановић-Доброта, 2010).

Са друге стране, морамо у обзир узети промене које се дешавају у адолесцентном периоду, првенствено процес емотивног одвајања од породице и тражења подршке међу вршњацима. Стога нас не треба изненадити што адолесценти своје симбиотске потребе са родитеља-старатеља преноси на своје вршњаке са којима се идентификују и на неки начин бране од анксиозности, напуштености и изолованости активирани сепарацијом (Дуњић & Вулетић, 1997). Због тога је кредибилитет, моћ и утицај вршњака већи него било који други пут у животу, јер је утврђено да адолесценти проводе готово трећину времена у друштву својих пријатеља (Hartup & Stevens, 1999) који често преузимају улогу саветодавца (Jobling, Moni & Nolan, 2000).

Наши резултати су сагласни са резултатима домаћег истраживања које је испитивало ставове сто адолесцената са ЛИО према различитим облицима асоцијалног понашања. Резултати су утврдили да имају позитиван однос према започињању туче, конзумирању алкохола и цигарета. Такође, скоро половина узорка је тврдила да није упозната са правилима понашања у школи, а код више од половине испитаника је заступљено бежање са наставе. У препоруци аутори истичу потребу за континуираном и добро организованом едукацијом адолесцената с ЛИО о социјалним нормама и толеранцији како у школској средини, тако и у широј друштвеној заједници (Радић-Шестић, Глигоровић & Милановић-Доброта, 2010).

Половина испитаника из нашег узорка не може да се одупре притиску вршњака да конзумира цигарете. Поједини аутори сматрају да код адолесцената пушење и коришћење алкохола чешће представља прихватање вредности одраслих

него конформирање вршњачком притиску (Coleman & Hendry, 1999). Иако четвртина испитаника зна да ће им неки поступци направити проблем, они не успевају да опонирају својим друговима. Овакве ситуације пуне изазова захтевају од ученика да активирају самоконтролу над својим понашањем и да се изборе са емоцијама и одоле различитим „задовољствима“. Међутим, немогућност одлагања задовољства код особа са ИО, представља једну од најексплицитнијих манифестација лимитиране способности саморегулације у понашању, што представља ризико факторе за квалитетан развој личности, њених академских и професионалних аспирација, као и социјалне односе са другима (Newman et al., 1997).

Узајамна веза резултата *Самоефикасности у саморегулацији учења* и *Саморегулације ефикасности* ( $r=0,355$ , на нивоу значајности 0,01) пронађена је и у нашем истраживању. Уколико се подсетимо да саморегулација укључује управљање сопственим емоцијама и обухвата успостављање и извршавање краткорочних и дугорочних циљева и останак на задатку, упркос унутрашњим и спољашњим изазовима (Hoyle & Davisson, 2011), ову везу можемо разумети на следећи начин: они ученици који имају контролу над својим учењем, квалитетније се организују и планирају, било да су пажљиви током часа или да редовно завршавају своје домаће задатке код куће. Захваљујући таквом ставу према учењу они успевају да одоле разним искушењима која би им у школском окружењу направила проблем.

У литератури готово да нема радова који се баве овом проблематиком код особа са интелектуалном ометеношћу, али је приметно да услед великог пораста различитих поремећаја у понашању адолесцената типичног развоја, све више истраживања испитују улогу самоефикасности у истим, као што је вршњачка агресија (Barchia & Bussey, 2011), конзумирање цигарета (Veselska et al., 2011), наркоманија (Hyde et al., 2008), злоупотреба интернета (Tsai & Tsai, 2010) итд.

Сумирајући резултате субскала у *Скалу о самоефикасности на академским и ненаставним активностима*, утврдили смо статистички значајне разлике у односу на ниво интелектуалног функционисања ( $p=0,000$ ), пол ( $p=0,009$ ), степен образовања ( $p=0,003$ ), подручје рада ( $p=0,025$ ), успех на пракси ( $p=0,001$ ) и општи школски успех ( $p=0,001$ ). Међутим, на основу резултата регресионе анализе утврђено је да једино

пол има предиктивну улогу ( $\beta=0,226$ ;  $t=2,61$ ;  $p=0,010$ ) и то у корист девојака. Уопштено говорећи, у академском домену, нарочито у конкретним задацима, особе са високим нивоом самоефикасности, захваљујући својим интересовањима и мотивацијама како да нешто науче при савладавању тешких задатака, успеће да остваре циљ, без обзира на изазове, неуспехе или пропусте, али неће одустати (Pajares & Schunk, 2001). Ако адолесценти не успевају ефикасно да регулишу захтевно академско окружење, опашће њихов успех, што често доводи и до опадања самоефикасности. Као резултат тога, може се десити да се више приклањају вршњацима који имају неповољније ставове о вредности и значају школе (Steinberg, Brown & Dornbusch, 1996). Насупрот њима, адолесценти са јаким осећајем ефикасности за учење су отпорнији и могу боље да се одупру лошем вршњачком утицају (Bandura et al., 1996).

У односу на типичне вршњаке, деца са ИО већ долазе у школу са више проблема у понашању (Baker et al., 2003), више негативних интеракција са родитељима (Floyd & Philippe, 1993) и тешкоћама у емотивној и бихејвиоралној регулацији (Wilson, 1999) од којих сваки може бити ризик за школску неприлагођеност и успостављање позитивног односа са наставницима (Eisenhower, Baker & Blacher, 2007).

Анализирајући радове из области самоефикасности, Редмонд (Redmond, 2010) закључује да је перцепција самоефикасности променљива категорија. Због тога сматрамо да је развој компоненте самоефикасности значајан у раду са особама са ИО као вид оснаживања који се може искористити у било ком животном периоду.

На основу свега наведеног, приметно је да је самоефикасност мултидимензионално формирана, тако да је очекивано да нека особа изрази виши ниво самоефикасности у једној области (нпр. савладавању стручних предмета или обуке), а да има сасвим другачија уверења о својој ефикасности када је нека друга област у питању (нпр. математика, саморегулација учења или социјална самоефикасност). Уверења адолесцената у своју ефикасност при извршавању различитих задатака и остваривању циљева, као и кумулативних ефеката таквих

уверења значајно ће утицати на њихов непосредан и дугорочан развој (Tsang, Hui & Law, 2012).

Ипак, не треба заборавити да су сва уверења веома осетљива на ситуационе промене, контексте и задатке који могу генерисати резултате са позитивним или негативним ефектом.

Новија литература предлаже да се при процени самоефикасности посебна пажња обрати на функције њених извора, да се разматра у више контекста који су осетљиви на пол, узраст, културу, да се испита генерализација, да се унесе што више креативне стратегије и да се, поред извора који је предложио Бандура, идентификују и остали извори уколико постоје (Usher & Pajares, 2008).

Резултати истраживања Универзитета у Вашингтону извршеног 1998. године (Catalano et al., 2002) открили су на основу прегледа 25 ефективних програма за младе да сваки садржи и компоненту за промовисање самоефикасности и укључује теме као што су унапређење знања, одговорности, подржавајуће односе, припадност и слично, а да се најбољи резултати постижу уколико је програм компатибилан годинама, полу, задатку и специфичној култури (Klassen & Usher, 2010).

У нашој земљи ова област је занемарена и једина установа која помиње тренинг самоефикасности је Национална служба за запошљавање, као стимулативну меру намењену заинтересованим незапосленим особама.

#### 6.4. Самопоштовање

Универзалне студије о самопоштовању истичу централну улогу коју игра у свакодневном животу, друштвеним интеракцијама и радној средини, а као суплемент томе је податак да се у емпиријским истраживањима глобално самопоштовање користи као најфреквентнија варијабла (Trzesniewski, Donnellan & Robins, 2003). Фузионисани налази о опшем самопоштовању сагласни су да особе високог самопоштовања уважавају себе, цене, поштује, сматрају се особом која вреди и у глобалу имају позитивно мишљење о себи, док особе ниског самопоштовања обично не прихватају себе, потцењују се и имају негативно мишљење о себи.

На основу сумационих скорова Росенбергове скале самопоштовања (Rosenberg, 1965), утврђено је да највећи број ученика са ЛИО (56 или 48,3%) има ниско опште самопоштовање. Различита истраживања упућују да је низак ниво глобалног самопоштовања повезан са ниским задовољством животом, усамљеношћу, анксиозношћу, огорченошћу, раздражљивошћу, депресијом (Rosenberg, 1985, према Chub & Fertman, 1997). Просечно или умерено самопоштовање има 53 испитаника са ЛИО или 44,2%, док је свега 9 испитаника или 7,5% са високим скором општег самопоштовања.

Преовладава мишљење да особе са високим нивоом самопоштовања приступају новим ситуацијама на позитиван и сигуран начин, показују висок ниво толеранције на фрустрације, прихватају одговорност за своје поступке, поседују унутрашњи локус контроле и сл. Насупрот томе, особе са ниским самопоштовањем показују зависност од других, претерану потребу за прихватањем, тешкоће у доношењу одлука, ниску толеранцију на фрустрације итд. (Lavoie, 2002).

Компаративне студије о самопоштовању особа са и без ИО су откриле контрадикторне резултате. У неким истраживањима нису пронађене разлике међу вршњацима у погледу глобалног самопоштовања (Gans, Kenny & Ghany, 2003; Grolnick & Ryan, 1990). Један број истраживања је указао да младе особе са ИО имају знатно ниже скорове од особа без ометености (Радић-Шестић, Милановић-Доброта & Радовановић, 2012б; Masi et al., 1999; Facchini, 1996; Long, 1997; Szivos & Griffiths,

1990). Друга истраживања су приметила претерано високо самопоштовање код особа са лаком и граничном интелектуалном ометеношћу (Li et al., 2006; Repetto & Cifuentes, 2000), које су поједини аутори интерпретирали као облик одбрамбеног механизма. Литература наводи да је висок ниво самопоштовања деце повезан са перципираном интимношћу са родитељима, односно, са реципрочним ефектом дечјег самопоштовања и родитељске тоpline и прихватања (Опачић, 1995; Blyth & Traeger, 1988; Gecas & Schwalbe, 1986; Coopersmith, 1967).

Анализом података о самопоштовању у односу на тип животног аранжмана нису утврђене статистички значајне разлике ( $p=0,596$ ), тј. испитаници показују приближно исте вредности без обзира да ли живе у породичном или домском смештају. Иако би се могло очекивати да ће испитаници који живе у породичном окружењу имати више вредности на скали глобалног самопоштовања, ипак нисмо изненађени добијеним подацима.

Познато је да је за формирање повољног самопоштовања ученика важна емотивна топлина родитеља, међусобно поверење, аутономија у понашању и позитивно вредновање детета од стране родитеља. Са друге стране, емпиријски налази извештавају да сама природа ометености уноси стрес у породично функционисање, те се родитељи и сами суочавају са сопственим емотивним реакцијама које утичу на њихов однос са дететом. Пианта (Pianta, 1999) указује да деца која имају конфликтне, превише зависне или потпуно независне односе са важним одраслим особама могу бити мање емотивно сигурна и лошије позиционирана да истражују своју околину и уче од одраслих.

Разлике у самопоштовању нису пронађене ни према полу испитаника ( $p=0,171$ ). Без обзира што су изазови током развоја подједнако тешки и за једне и за друге, сматра се да сам почетак пубертета девојкама доноси многе веће тешкоће него младићима. Генерално, кроз емпиријске радове доминирају резултати о вишем глобалном самопоштовању адолесцената него адолесценткиња (Moksnes et al., 2010; McMullin & Cairney, 2004; Young & Mroczek, 2003; Robins et al., 2002; DuBois et al., 2002; Rabbins et al., 2002, Twenge & Campbell, 2001; Quatman & Watson, 2001; Carlson, Uppal & Prosser 2000; Roeser & Eccles, 1998; Chubb et al., 1997; Labouvie et al., 1990;

Eccles et al., 1989). Међутим, у неким другим студијама, разлика у односу на пол је била мала (Orth et al., 2010; Robins, Hendin, & Trzesniewski, 2001; Quatman et al., 2001) или није била значајна (Donnellan et al., 2007; Galambos et al., 2006). Анализирајући сваки ајтем примењеног инструмента у односу на пол, откривена је једино разлика у тврдњи у којој се особе мушког пола с времена на време осећају бескорисно ( $p=0,014$ ).

Значајна статистичка разлика у резултатима општег самопоштовања утврђена је у односу на степен образовања ( $p=0,001$ ) и подручје рада у којем се испитаници оспособљавају за рад ( $p=0,015$ ). Ученици који се образују за други степен стручности показују ниско самопоштовање ( $AS=14,75\pm 4,67$ ), док је вредност глобалног самопоштовања код ученика који се образују за трећи степен стручности у оквирима просечног самопоштовања. Испитаници који се оспособљавају за мушке и женске фризере у области Личних услуга имају веће средње вредности на глобалном скору ( $AS=20,05\pm 4,52$ ) од испитаника који се оспособљавају за друга подручја рада. Мишљења смо да је тренутна популарност фризерског заната умногоме допринела њиховом осећају више вредности.

Вредност аритметичке средине на примењеном инструменту за испитанике који интелектуално функционишу на нижем нивоу припада скору ниског самопоштовања, док за испитанике који интелектуално функционишу на вишем нивоу припада просечном скору општег самопоштовања ( $p=0,000$ ). Доминантна разлика се огледа у ајтемима у којем испитаници са нижим нивоом интелектуалног функционисања доживљавају себе као неуспешне ( $p=0,000$ ), којим изражавају жељу да више поштују себе ( $p=0,000$ ), у њиховој перцепцији да су потпуно бескорисни ( $p=0,001$ ) или да уопште нису вредни ( $p=0,002$ ). Дакле, унутар категорије лаке интелектуалне ометености приметно је постојање варијација у општем самопоштовању. Такође, утицај нивоа интелектуалне ометености на опште самопоштовање је евидентиран и у резултатима регресионе анализе ( $\beta=0,236$ ;  $t=2,07$ ;  $p=0,041$ ).

Увидом у резултате добијене коришћењем латентне структуре каноничних коефицијената (Табела 65) може се закључити да су испитаници генерално склони да



верују да су неуспешни, да би волели мало више да поштују себе, да се због тога понекад осећају безвредним и непотребним, те да мисле да уопште не вреде.

Поједини аутори заступају став да су неповерење према својим могућностима и самопотцењивање, дубоко усађени у персоналну структуру ометених на основу прилично раширених културних ставова друштва (Colella, 1996; Cochrane, 1983; Dunham & Dunham, 1978). Зато добијене резултате можемо сагледати у контексту вишедеценијске изложености предрасудама и дискриминацији. Укореењени негативни ставови често стварају нереалне представе о особама са ИО које могу довести до стигматизације, која, с једне стране развија баријере у свим аспектима свакодневног живота, док је са друге стране интернализују и тако усвајају осећај беспомоћности и зависности.

Добијени резултати општег самопоштовања у односу на пол, почетак рехабилитације, затим тип животног аранжмана и систем основног образовања који су завршили не показују значајне статистичке разлике. Претпостављамо да су на процену личне вредности испитаника утицала мишљења референтних особа за средњошколски период, превасходно вршњака и наставника/радних инструктора, који са ученицима проводе највише времена током радне недеље реализујући практичну наставу. Утврђено је да ученици са одличним успехом на практичној настави имају вишу средњу вредност самопоштовања ( $AS=19,00\pm 6,40$ ) од испитаника са нижим просечним оценама, а да је најнижи скор код ученика са довољним успехом ( $AS=14,03\pm 4,52$ ).

Овом приликом желимо да напоменемо да и сам Росенберг, заступник једнодимензионалног конструкта самопоштовања, не занемарује фактор компетентности, сматрајући га једним од извора глобалног самопоштовања, иако се последњих деценија све више користи мултидимензиони модел самопоштовања који процењује утицај специфичних области (нпр. физички изглед, академски успех, итд.) на глобално самопоштовање.

У истраживању Трејси и Марш (Tracey & Marsh, 2002) које је обухватило 211 ученика са ЛИО пронађено је да њихово опште самопоштовање високо статистички корелира са општим школским селф концептом, односно, да проблеми у академским

постигнућима имају главни утицај како виде себе у глобалном ентитету. Постоје бројни докази да школско достигнуће и остала искуства везана за наставу и учење остварују значајан утицај на развој самопоштовања ученика, самим тим и на каснији развој и успешност (Милошевић & Шевкушић, 2005). Можемо рећи да начин на који о себи мисле вођени академским критеријумима, може преовладавајуће утицати на процену личне успешности и у будућности. На основу великог броја научних радова који су проучавали однос самопоштовања и школског успеха, утврђено је да школски успех може утицати и допринети већем самопоштовању ученика и обрнуто, веће самопоштовање и интегрисаност појединца доприноси не само бољем школском достигнућу већ и бољим интерперсоналним односима (Опачић, 1995; Опачић & Кадијевић, 1996; Милошевић & Шевкушић, 2005).

Значај самопоштовања у образовном домену је често предимензиониран до те мере да се ниско самопоштовање сматра извором свега што је лоше, а високо самопоштовање свега што је добро (Manning, Bear & Minke, 2006). У нашим резултатима, највеће средње вредности самопоштовања ученика са ЛИО забележене су код испитаника са одличним општим успехом ( $AS=21,18\pm 3,79$ ), а најмање вредности аритметичких средина код испитаника са довољним успехом ( $AS=12,92\pm 4,08$ ), што је сагласно раније наведеној теоријској поставци развоја самопоштовања заснованој на динамичној и реципрочној вези самопоштовања и школског успеха (Милошевић & Шевкушић, 2005).

Упркос инсуфицијентним и недоследним резултатима о утицају самопоштовања на академска и радна достигнућа особа са ЛИО, чињеница је да је развој самопоштовања од великог значаја за ученике са ИО, пре свега да би прихватили своју ометеност и суочили се са различитим животним изазовима (Finn et al. 2008; Eckes & Ochoa, 2005). У складу са добијеним резултатима, сматрамо потребним да сем родитеља и школа постане свесна значаја самопоштовања и обезбеди одговарајуће активности у циљу развоја самоуважавајућег и самопоузданог понашања, нарочито у инклузивном систему образовања.

## 6.5. Стил учења

Начин на који неко учи развија се кроз интеракцију наследних и срединских фактора, и представља производ тог односа који, поред физичког, подразумева и утицај других особа (наставника, родитеља, вршњака) у ситуацији учења. Последњих деценија истраживање о стиливима учења постало је фокус многих научних дисциплина, али је литература о стиливима учења адолесцената са ЛИО врло оскудна, док у домаћој литератури готово да не постоје доступни истраживачки извори са којима бисмо могли да компарирамо добијене резултате.

Резултати интракорелације свих испитаних категорија у оквиру три секције инструмента указују да је највећи интензитет везе између визуелног стила учења у категорији *Начина усвајања информација* и визуелно-нумеричког ( $r=0,440$  на нивоу статистичке значајности  $0,01$ ). Ученици који лакше усвајају писани садржај и разумеју написана упутства, лакше разумеју и математичке задатке, односно бројеве, написане цене производа и слично. У односу на независне варијабле, визуелно-нумерички стил је статистички значајан једино у варијабли која се односи на претходно завршени систем школовања. Испитаници који су завршили „специјалну“ основну школу преферирају овај начин усвајања информација више од испитаника коју су похађали наставу по другим системима основног образовања. Сматрамо да велику улогу у томе имају и наставници, примарно дефектолози запослени у „специјалним“ школама, који презентују наставни садржај на начин који сматрају најпријемчивијим ученицима са ЛИО, што ученици временом усвајају као свој омиљени персонални стил. Такође се уочава да је визуелни начин усвајања садржаја у значајној корелацији са индивидуалним обликом рада и писаним изражавањем, што доводимо у везу са превалентним начином рада наставника. Нажалост, иако не постоје емпиријски докази, јавна је тајна да је у домаћој пракси најзаступљеније преписивање с табле већине наставног градива, док се процена научног такође врши кроз контролне вежбе-тестове који укључују визуелну перцепцију. И у страниј литератури је забележено да се најчешћа размена информација током традиционалне

наставе одвија кроз штампану реч и говор (Fleming, 2008; Sankey, 2005; Jacobson, 2004).

Перцепција је од круцијалне важности за успех при усвајању академских вештина и способности (Јапунца, 2002; Jacobsen, Grotland & Nagne, 2001; Dykens, 2000), а сметње у области сензорне интеграције информација непосредно се могу одразити на развој академских вештина (Глигоровић & Радић-Шестић, 2010). Истраживања указују на значајну везу између школског постигнућа и преферираних стилова учења ученика (Park, 1997; Ingham & Price 1993) и због тога смо очекивали значајније резултате у односу на општи успех испитаника. Интересантно је да разлике у испитаним стиливима учења нису пронађене ни у односу на оцене из практичне наставе и општи успех ученика, али ни у односу на ниво интелектуалног функционисања, степен образовања и тип животног аранжмана. Чак и остале средње вредности испитиваних димензија овог инструмента не задовољавају нумеричке вредности које су предвиђене скалом, а припадају главном стилу учења.

На основу добијених резултата једина средња вредност која припада доминантном начину усвајања информација по препоруци аутора инструмента, утврђена је код ученика са одличним успехом на практичној настави, а у вези је са тактилно-кинестетским начином усвајања информација, што је у потпуности разумљиво с обзиром на систем школовања и организацију практичне наставе.

Збирни резултати у оквиру секције *Начина усвајања информација* утврдили су да је међу испитаницима у оквиру доминантног стила, процентуално најзаступљенији тактилно-кинестетски стил (62/51,7%). Овим ученицима највише одговара усвајање нових информације кроз рад, додир, покрет, кретање. Тајлестон (Tileston, 2004) наводи да ученици са ТК преферирајућим начином усвајања садржаја све желе да осете, омиришу и пробају, да воле да додирну свог пара у клупи, да раставе предмете како би видели како раде и сл. Сем тога, овим ученицима је јако битан комфор током наставе, јер се често мешкоље или склизну са столице, тако да у раду са њима мора постојати могућност што веће мобилности. Поред тога, реагују на физичку близину и награду, као што је нпр. тапшање по леђима (Sprenger, 2002).

На основу добијених резултата уочава се и слаб интензитет корелације ТК модалитета са ВЗ ( $r=0,281$ ;  $p\leq 0,01$ ), ВН ( $r=0,292$ ;  $p\leq 0,01$ ), индивидуалним обликом рада ( $r=0,303$ ;  $p\leq 0,01$ ) и писаним изражавањем ( $r=0,321$ ;  $p\leq 0,01$ ). Ученицима који воле да својим рукама израђују ствари неопходне за учење или неколико пута препишу нови материјал, овакав начин помаже да боље запамте садржај онога што уче. Стога би едукатори требало што више да развијају ТК стил који ће им у радном окружењу сасвим сигурно бити доминантан модус за стицање сложенијих радних вештина.

Добијени резултати нису јасно издиференцирали заступљеност једног, доминантног начина усвајања информација. Највећа фреквентност одговора је у оквиру другостепеног модуса, а са високом процентуалном заступљеношћу издвојио се аудитивно-нумерички начин усвајања информација, чија је интерна конзистентност (Кронбах  $\alpha$ ) ниска.

На основу добијених резултата корелације међу категоријама инструмента утврђена је повезаност АУ и АН начина усвајања информација ( $r=0,363$ ;  $p\leq 0,01$ ). Ове особе радије памте уколико им неко прича и чита, а бројевима боље владају када их изговарају. У добијеним подацима се уочава да аудитивни начин усвајања наставног градива корелира са групним обликом рада ( $r=0,375$ ;  $p\leq 0,01$ ) и усменим изражавањем ( $r=0,330$ ;  $p\leq 0,01$ ). Дакле, испитаници који преферирају слушање, радо ће учити у групи, коју такође сматрају важном и у пружању помоћи при учењу. Генерално, слушање је најтежи начин да се сетимо свих информација, а нарочито чињеница. Међутим, већина наставника није свесна да најмање 30% ученика није у стању да запамти бар 70% онога што чује или види (Dunn, Honigsfeld & Martel, 2001). На основу налаза истраживања, у којима су компарирани ученици са тешкоћама и ученици без тешкоћа у учењу, налази указују да ове две групе имају више сличности него разлика. Аутори се позивају на раније радове неких истраживача, који су предочили да се физичке и емотивне компоненте преферираних стилова учења мењају са узрастом. На пример, у почетним разредима основне школе ученици су више аудитивно оријентисани, зато што се целокупна интеракција заснива на говору и слушању. У каснијим фазама школовања заступљенији су визуелни и кинестетски

модалитети, будући да су и очекивања од ученика другачија. У сваком случају, ученицима треба омогућити да мисле и раде на начине који су компатибилни са њиховим стиловима, јер на тај начин они развијају одговорност према сопственом раду, што резултира бољим успехом у школи (Малинић, 2007).

Ранији истраживачки налази су утврдили да само 20 до 30% деце школског узраста користе аудитивни стил, да 40% испитаних ученика визуелни, а да је преосталих 30 до 40% склоно комбинацији тактилног и кинестетског, визуелног и тактилног, или неким другим комбинацијама (Dunn & Dunn, 1979). Наши испитаници са ЛИО такође користе различите могућности идентификације, координације и организације чулних информација. Исто је потврђено и стотинама корелационих истраживања међу средњошколцима код којих постоје вишеструки стилови учења (Dunn 2001, а, б).

Једно друго испитивање је установило да ће у учионици око 25-30 % ученика бити визуелни, још 25-30 % аудитивни, 15% кинестетички и око 30% мултимодални типови (Barbe & Milone, 1980). Ипак, ове студије су датиране и у данашњој ери богати мултимедијални ресурси могу утицати на дистрибуцију различитих димензија стила учења.

Упркос нашим очекивањима да ће се статистички значајне разлике појавити у односу на пол испитаника, оне ипак нису пронађене. Наиме, разлике између мушких и женских испитаника се нису појавиле ни у једној секцији инструмента. Добијени збирни резултати преферирајућег облика учења (индивидуални-групни) показали су већу процентуалну заступљеност индивидуалног облика рада ученика са ЛИО (57,5%) као доминантног начина учења. Међутим, детаљнијом анализом нису утврђене статистички значајне разлике. Незнатно приметна разлика уочава се у добијеним резултатима индивидуалног облика у односу на пол, при чему просечне вредности испитаница инклинирају самосталнијем учењу као преферијајућој форми.

Супротно нашим добијеним резултатима о непостојању разлике међу половима, истраживања других аутора указују на велике полне разлике у различитим аспектима који су у вези са преферираним начинима учења. Истраживање спроведено међу типичним ученицима основних и средњих школа открило је да су особе мушког и

женског пола имале различите физиолошке, перцептивне, социолошке, емотивне атрибуте стилова учења (Малинић, 2007). Особе женског пола су више аудитивни типови (Dunn, 1996), више су у складу са својом унутрашњом и мотивацијом родитеља, док момке мотивишу инструктори и индивидуални рад (Marcus, 1977).

Новија сазнања пружају инверзивне чињенице, да мушки средњошколци више воле да уче у различитим друштвеним околностима - сами, са вршњацима, у групи, да им одговара и ауторитативни и колегијални инструктор више него иста форма као рутина, док женске особе више преферирају структурисано окружење са јасним циљевима. Зато је потребно да наставник: обезбеди јасне циљеве; идентификује одговарајуће процедуре и алтернативе за савладавање тих циљева, да укаже на сваки задатак који треба да се постигне, наведе доступне ресурсе који ће се користити и време апликације (Dunn, Honigsfeld & Martel, 2001).

Разматрајући остале добијене податке у оквиру овог инструмента, размишљање нас наводи да узрок треба сагледати кроз сам концепт васпитнообразовних метода рада. Наше школе, без обзира на декларативно системске промене у раду, и даље одликује образовање на традиционалан, трансмисивни начин. Карактеристике овог приступа огледају се у предавањима наставника, чији је монолог доминантан метод рада, са доста слушања од стране ученика, мало комуникације и интеракције, затим следи упамћивање предаваног градива и репродукција наученог (Милановић-Доброта & Радић-Шестић, 2012в). Утврђено је да иако наставници препознају да ученици уче на различите начине, они често предају по већ утврђеним методама рада (Sullivan 1999, Braio et al., 1997; Krinsky, 1982; De Gregoris, 1986; Dunn et al., 1986; Hodges, 1985; Miller, 1985; Del la Valle, 1984; Pizzo, 1982; Shea, 1983; све према Dunn, Honigsfeld & Martel, 2001). Тако се дешава да у настојању да обраде што више предвиђеног програма наставници често занемарују суштинске образовне потребе ученике. То су неки од разлога због којих се слободно можемо запитати да ли ученици уопште и познају своје стилове учења?

Иако тренутно занемарена, анализа стилова учења је корисна за информисање у процесу учења и стручног обучавања, а може се користити и као средство за побољшање достигнућа у инклузивном образовању (DFES, 2004; Rose & Nicholl,

1997). Препорука која се прожима кроз литературу, а у циљу обезбеђивања одрживог образовног окружења за све ученике, односи се на важност наставничког разумевања сопствених стилова, прилагођавање образовних стилова, прихватање различитих ученичких стилова учења и редизајнирање окружења у учионици. Утврђено је да када наставници предају на начине који признају и вреднују различите стилове учења ученика, онда и ученици боље уче (Jacobson, 2001). Неопходно је да материјал буде повезан са интересовањима и искуствима ученика, као начин да ученици буду проактивни, а не реактивни. Ово је од есенцијалног значаја у инклузивној школској средини. Да би се подстакла мотивација ученика, школско учење би требало да буде интересно, стимулативно и изазовно, а задаци тако дизајнирани да нису превише лаки (како већини ученика не би били досадни), али ни превише тешки да ученици не би изгубили поверење у своје способности (Dev, 1997).

Како би се осигурало да свака особа има прилику да учи Дан и Дан (Dunn & Dunn, 1992, 1993) су изнели предлоге као што су: да јединствене стилове учења треба признати и поштовати; да је индивидуална обрада информација основа за стил учења и да се током времена интервенцијом може ојачати; да би ефективне наставне планове и упутства требало засновати на персонализованим стиливима учења који поштују разноликост. За ученике са неусаглашеним стиливима учења препоручује се да наставник јасно објасни шта ученици треба да раде и зашто; да им се обезбеде избори како би могли да заврше своје задатке; да се говори сарадничким, а не ауторитативним приступом. Такође, ефикасни наставници би требало континуирано да прате активности како би се осигурала компатибилност упутстава и евалуације са снагама сваког појединачног стила учења и допринело побољшању академског успеха, самопоштовању, односу према учењу и сл.

Дубљанин (2010) напомиње да наставник не сме да заборави да би наставна метода требало да подстакне учениково самостално сазнавање и разумевање градива и код њега развије одређене технике и стратегије учења. Тако се проценом и познавањем стилова учења може кроз Индивидуалне образовне програме одредити на који начин се наставни садржаји могу приближити ученицима са ЛИО.



На основу наших добијених резултата, едукатори могу да планирају флексибилне стратегије и развијају наставне активности које ће захтевати ангажовање целог тела и обезбедити искуствено и интерактивно учење за ове ученике да би могли да уче кроз рад.

Поред тога, могу користити реалне предмете, слике, графиконе, мапе, компјутерске графике, разне „организаторе“, приказивање филмова и видео записа заједно са другим материјалима који могу да чине визуелни наставни садржај. Васпитнообразовни рад би се олакшао и кроз синхронизована вербална упутства и инструкције са покретима тела, а због неиздиференцираности начина усвајања информација, неопходноје користити што више мултимедијалне презентације, као и мултисензорне ресурсе (Милановић-Доброта & Радић-Шестић, 2012в).

## 6.6. Интеркорелација испитаних варијабли

У овом делу су интерпретирани резултати добијени интеркорелацијом примењених инструмената и њихових процењених димензија, са циљем разумевања међусобних утицаја различитих варијабли на радну ефикасност ученика са ЛИО.

На основу резултата корелационе анализе, сумациони резултати Радних способности налазе се у значајној статистичкој вези са осталим инструментима, док је најјачи интензитет са инструментом Радних компетенција ( $r=0,610$  на нивоу значајности  $0,01$ ). Да би се безбедно и ефикасно обављао посао потребно је да особа има задовољавајуће професионалне радне способности. Када је примењена мултиваријантна метода мултипле регресионе анализе у којој су се Радне способности посматрале као зависна варијабла, а скуп осталих аспеката инструмената као независне, предикторске варијабле, увидом у бета коефицијенте закључујемо да највећи допринос имају димензије *радног учинка* ( $\beta=0,443$ ;  $t=4,34$ ;  $p=0,000$ ) и *физичких карактеристика* ( $\beta=0,222$ ;  $t=2,60$ ;  $p=0,011$ ) које припадају инструменту Радних компетенција.

У нашој студији, добијени подаци указују да физичка покретљивост испитаника значајно корелира готово са свим областима у оквиру инструмента који је испитивао радне способности. Дакле, савијање, подизање, пењање, ходање, итд. потребно је поред осталих способности како би особа учествовала у радним активностима. Истраживање спроведено у истој школи као и наше, имало је за циљ анализирање способности постуралне равнотеже. У том истраживању резултати упућују на закључак да адолесценти са ЛИО имају слабију постуралну равнотежу у односу на ученике без ИО, што је једно од објашњења већег броја повреда које настају као резултат пада, а које бележи релевантна литература (Адамовић & Стошљевић, 2013). И друге студије су показале да особе са интелектуалном ометеношћу често имају више секундарних оштећења, као што су равни табани, гојазност, епилепсија, астма, хиперметропија, срчана обољења, импулсивност итд. (Радић-Шестић, 2002; Hofer et al., 2009; Einfeld et al., 2006; Beange et al., 1999). Пошто коегзистирају заједно са

ометеношћу, сматра се да је већа могућност јављања проблема покретљивости, мобилности, говора и језика (McVilly et al., 2004).

Добијени резултати утврдили су значајну позитивну корелацију *физичких карактеристика* ЛИО са *радним вештинама* ( $r=0,371$ ;  $p\leq 0,01$ ), затим са *радним навикама* ( $r=0,394$ ;  $p\leq 0,01$ ) и остваривањем *рутине у раду* ( $r=0,332$ ;  $p\leq 0,01$ ), што упућује на закључак да је за ученике са ЛИО физичка мобилност значајно повезана са успешним извођењем комплекснијих радних задатака и напредовањем у стицању радних вештина. Сем тога, анализом података је утврђено да област *радних вештина* значајно корелира са димензијом Радних компетенција која је означена као *радни учинак* ( $r=0,665$ ;  $p\leq 0,01$ ). То заправо значи да ученици са ЛИО који поседују неопходне вештине за самостално извршавање радних задатака или послова, без посебног ризика за себе и друге, остварују већи радни учинак на радном месту. Они су способнији у манипулисању објектима за рад, одликује их већа самосталност у обављању радних задатака, мотивација за рад и сл.

Студије показују да се индивидуални радни учинак модификује током времена, тако што се на почетку увећава, да би касније, са повећањем временаведеног у неком послу, достигао свој плато (Quinones, Ford & Teachout, 1995; Avolio, Waldman & McDaniel, 1990; McDaniel, Schmidt & Hunter, 1988). У раним фазама стицања вештина, радни учинак се ослања на „контролисану обраду“, доступност декларативног знања и оптималну алокацију ограничених ресурса пажње, а касније на аутоматску обраду, процедурално знање и психомоторне способности (Kanfer & Askerman, 1989; Askerman, 1988). Стога и не чуди да је у резултатима висока статистичка корелација пронађена између области *радних навика* и *радног учинка* ( $r=0,678$ ;  $p\leq 0,01$ ).

Ученици са ЛИО који имају капацитет да одрже радни напор и стабилност у раду током дужег временског периода, затим да на различите начине проналазе адекватно решење за проблеме током рада и остварују константну радну продуктивност постижу бољи радни учинак. Наравно, свако предузеће жели радника који ће испунити постављене циљеве како би остварило конкурентску предност. Са друге стране, радни учинак је важан и за појединца. Остваривање задатака и обављање на

високом нивоу може бити извор поноса и задовољства у послу, док се низак радни учинак може доживети као лични неуспех. Због тога се често сматра као главни, а понекада и једини предуслов за будући развој каријере и успех на тржишту рада (Sonnentag & Frese, 2001). Познато је да на сваком радном месту неконзистентне радне навике могу угрозити ефикасност и продуктивност радника, што може утицати на остале колеге. Услед тога се као значајан циљ професионалног оспособљавања сматра унапређивање радних вештина и компетенција које се разматрају током транзиционог планирања (Van Esbroeck, Tibos & Zaman, 2005).

Наша студија је у резултатима евидентирала повезаност *односа према друговима*, области која припада Радним способностима, са димензијом *радног учинка* ( $r=0,269$ ;  $p\leq 0,01$ ). У литератури је утврђено да позитивна интеракција са вршњацима обезбеђује ученицима вредне информације и ресурсе, емотивну подршку и охрабрење (Wentzel, 1991). Наиме, уколико се ученик креће у групи вршњака незаинтересованих за радна постигнућа, вероватно ће то временом утицати и на смањење његове/њене мотивације за рад, и обрнуто. Висок степен аспирације и мотивације за учење и рад вршњачке групе може повољно деловати на повећање мотивације појединца.

Добијени резултати утврдили су и везу између *односа према друговима* са димензијом *оријентације у времену и простору* ученика са ЛИО ( $r=0,335$ ;  $p\leq 0,01$ ). На први поглед ова веза изгледа помало нелогично, али, претпостављамо да они ученици који су способнији да самостално користе превоз до школе водећи рачуна о времену доласка на наставу, током путовања проведу одређени период у комуникацији са својим вршњацима, остварују контакт и склапају пријатељства које настављају доласком у школу.

Иако је више истраживања генерално документовало предности вршњачких интеракција за младе са ИО током адолесцентног развоја (нпр. Goldstein, Kaczmarek & English, 2002; Ryndak & Fisher, 2001), у нашем истраживању су нотирани резултати о мањку социјалне иницијативе код ученика који интелектуално функционишу на доњој граници ЛИО. Мултиваријантном методом мултипле регресионе анализе у којој су Радне компетенције посматране као зависна варијабла, на основу добијених

результата пронађено је да се начин на који ученици са ЛИО користе независно време (паузе/одморе) може разматрати као предиктор радних компетенција ( $\beta=0,261$ ;  $t=2,47$ ;  $p=0,015$ ).

Најјача веза *коришћења независног времена* током обуке утврђена је са *радним учинком* ( $r=0,620$ ;  $p\leq 0,01$ ), затим са димензијом *социјалних компетенција* током рада ( $r=0,439$ ;  $p\leq 0,01$ ) и *оријентацијом у времену и простору* ( $r=0,301$ ;  $p\leq 0,01$ ). Бреј (Bray, 2003) у свом раду наводи преглед дванаест чланака у вези са социјалним интеракцијама на радном месту и проналази да се више социјалних интеракција дешава током пауза него током самог процеса рада, било да су у питању особе са или без ометености, као и да сви запослени ту интеракцију остварују са својим сарадницима пре него са супервизорима.

У једном истраживању са Новог Зеланда праћена је интеракција особа са ИО на радном месту. Анализа је показала да „ћаскања“ током пауза у раду допуњују читав спектар функција у раду, и да је та врста комуникације пре свега социјални израз пријатељства и солидарности (Holmes & Fillary, 2000). Чини се да начин коришћења независног времена током обуке, било да се остварује интеракција независно од теме конверзације (време, партнерски односи, породични проблеми и сл.) или она изостаје, може да укаже на правац социјалне интеграције и успех у раду на самом радном месту. То поткрепљујемо резултатима повезаности *оријентације у времену и простору са рутином у раду* ( $r=0,339$ ;  $p\leq 0,01$ ), *радним вештинама* ( $r=0,283$ ;  $p\leq 0,01$ ) и *радним навикама* ( $r=0,241$ ;  $p\leq 0,01$ ).

Перцепција времена и способност временске оријентације представљају сукцесивне тачке развоја унутар континуума који се завршава стицањем вештине организовања времена (Janeslatt et al., 2010). Њен значај у радној средини, односно на радном месту подразумева постојање радне дисциплине која је заправо синтеза свих облика дисциплине у једном предузећу. То значи да се од запослених особа очекује да поштују организацијску дисциплину (нпр. радно време-долазак и одлазак с посла, употребу предвиђених дневних пауза током рада итд.), али и придржавање технолошке дисциплине, односно праћење и одржавање предвиђеног процеса рада. Наиме, током рада је важно поштовање редоследа и броја радних операција,

одржавање режима рада уз спровођење мера заштите на раду. Наравно, уколико је ланчана проиводња, чак и мали временски раскорак може направити велики проблем у процесу рада.

Наше истраживање је утврдило да су *социјалне компетенције* ученика са ЛИО у значајној статистичкој корелацији са *радним вештина* ( $r=0,449$ ;  $p\leq 0,01$ ), *радним навикама* ( $r=0,476$ ;  $p\leq 0,01$ ) и *рутином у раду* ( $r=0,302$ ;  $p\leq 0,01$ ). Као предуслов за готово сваку интеракцију у животу, социјалне вештине су потребне и за радну средину. Међутим, динамика међуљудских односа у радној средини може бити компликована, што може представљати проблем особама са ЛИО. Оне понекад не умеју да се снађу у проблематичним ситуацијама, што утиче на укупну климу радне средине и целокупно пословање. Разлике у брзини и способностима обављања посла, темпераменту, вери и изгледу запослених могу врло лако створити подлогу за настанак неке конфликтне ситуације. Због тога преовладава мишљење да су подједнако важни и радни задаци који су у директној и они који се налазе у индиректној вези са социјалним вештинама, јер сваки од њих чини јединствени допринос укупној радној ефикасности (Bray, 2003).

Као једна од детерминанти успешне радне ефикасности сматра се и самоефикасност, јер одражава уверење у нечије способности (да контролише живот) и компетенције (да изврши, да се суочи, истраје и успе). Утврђено је да може предвидети висок ниво радних и животних задовољстава (Judge, 2009), док заговорници самоефикасности верују да је суштински чинилац успешног запошљавања особа са ометеношћу (Schneider, 2011). Наши налази показују значајну статистичку корелацију *Самоефикасности на практичној настави* са инструментом *Радних способности* ( $r=0,504$ ;  $p\leq 0,00$ ) и *Радних компетенција* ученика са ЛИО процењених у школској радионици ( $r=0,323$ ;  $p\leq 0,01$ ).

Претпоставља се да ученици који имају усвојене радне навике успевају да се изборе са различитим унутрашњим и спољашњим типовима обесхрабтивања током обуке, односно, они који су уверенији у своје способности, ефикасније решавају изазове и проблеме током рада. Такође, мотивација и осећај самоефикасности по

правилу јачају ако ученик добија признање околине за своје учење и ако сам опажа да добро напредује.

Област *радних вештина*, на основу резултата регресионе анализе, уочава се као предиктор *Самоефикасности на практичној настави* ( $\beta=0,360$ ;  $t=2,33$ ;  $p=0,022$ ) тако да се може говорити о реципрочној динамици ове две варијабле. Осим тога, Бандура тврди да особе које имају јак осећај самоефикасности, неуспех приписују недовољном улагању напора и склонији су да уложе још више труда у савладавању потешкоћа. Они који сумњају у своју самоефикасност у сусрету с тешкоћама смањују уложени напор и брзо одустају (Bandura, 1997). Позитиван ефекат самоефикасности утврђен је у стицању вештина и код особа типичног развоја, када је пронађено да особе са високом самоефикасношћу напредују чешће и боље од особа са ниском самоефикасношћу (Mitchell et al., 1994).

Опажена самоефикасност је важан унутрашњи фактор и када се особе сусрећу са новим радним задацима. Обухвата уверење неке особе да је у могућности да произведе ефекат, што може утицати на исход понашања (као што је развијање радних вештина). То значи да се самоефикасност заснива на личној процени особе да обавља одређене послове у вези са циљевима и стандардима, а не на поређењу са могућностима других. Без обзира што у новим ситуацијама млади периодично доживљавају неуспехе, захваљујући самоефикасности могу постепено побољшати своје способности током времена (Usher & Pajares, 2008). Уверења појединца у самоефикасност за различите задатке и кумулативни ефекти таквих уверења значајно ће утицати на непосредан и дугорочни развој.

Значајна корелација између самоефикасности и радних перформанси доказана је у метаанализи која је разматрала 114 студија (Stajkovic & Luthans, 1998). И други аутори су потврдили да самоефикасност доводи до већег радног учинка (Mathieu, Martineau & Tannenbaum, 1993; McIntire & Levine, 1991; Locke & Latham, 1990). Због тога би у истраживањима требало више пажње посветити објашњењу како се стварају евентуалне неподударности између самоефикасности, с једне стране, и знања и вештина неопходних за обављање задатака, с друге, и како помоћи младима са нижим компетенцијама и неадекватним радним навикама (Tsang, Hui & Law,

2012). Препоручује се примена процене самоефикасности током професионалне оријентације (Strauser, 1995) како би се према овом концепту објаснила повећана самоефикасност коју особе доживљавају након ситуационе процене (Enright, 1997).

Радови истраживача који су испитивали социјалну самоефикасност засновану на уверењу особе о способности да формира и одржава друштвене односе, да сарађује са другима и управља различитим типовима међуљудских односа, утврдили су да појединци са високом проценом социјалне самоефикасности предвиђају друштвени успех и настоје да одрже социјалне везе, док особе са нижом проценом социјалне самоефикасности имају тенденцију да предвиде одбацивања и чак подсмевања пре него што успоставе контакт (Bandura et al., 1996; 2001; Pajares, 2002).

Слабија веза између *самоефикасности да задовоље очекивања* других особа и њихових *радних навика* пронађена је и у нашем истраживању ( $r=0,257$ ; на нивоу значајности 0,01). Иностранци аутори су утврдили да са одрастањем ученици са ИО перципирају мању социјалну подршку (Evangelou et al., 2008; Martinez, 2006; Forgan & Vaughn, 2000), тако да су очекивани налази у којима је њихова *самоефикасност при тражењу помоћи* од других особа у веома слабој корелацији са *радним вештинама* ( $r=0,222$ ; на нивоу значајности 0,05).

Пошто личне идеје о самоефикасности утичу на друштвене интеракције у скоро сваком погледу, препоручујемо процењивање и подстицање самоефикасности током целог процеса професионалне рехабилитације, јер може допринети продуктивнијем и срећнијем животу особа са ЛИО. У складу са тим, поједини аутори (нпр. Saraga et al., 2006) сматрају да процене самоефикасности у општим областима функционисања, могу донети корист у вези са коначним објашњењима, интеграцијом, кохерентношћу и континуитетом индивидуалног функционисања у свету рада.

Разматрање Бандуриног концепта самоефикасности може имати посебан ефекат у инклузивном окружењу. Нова сазнања говоре о томе да захваљујући развоју самоефикасности према моделу, у инклузивном окружењу особе са ЛИО могу посматрати како је њихов вршњак похваљен за напоран рад, те ће покушати да своје понашање модификују у нади да ће и они бити похваљени од стране наставника или



радног инструктора (Miller, 2011). Овом приликом истичемо улогу наставника практичне наставе, односно радног инструктора у унапређењу самоефикасности адолесцената са ИО. Зависно од начина на који реагују на рад ученика током обуке, могу код њих произвести позитивне реакције које би у знатној мери могле повећати аутономију у раду у свим фазама обуке, или негативне емотивне реакције, које би могле нарушити саморегулацију понашања. Стога је потребно да радни инструктор акцентују све оно што ученик може да уради, да похвали, благо преусмери непримерено понашање и да има брижан однос током рада (Judge, 2009).

Наши резултати приказују да се *однос према радном инструктору и Самоефикасност на практичној настави* налазе у позитивној статистичкој вези ( $r=0,340$ ;  $p\leq 0,00$ ). Уопштено говорећи, наставник који подржава аутономију даје могућност избора, учешћа у одлучивању и управљању, позитиван *feedback*, уважава перспективе ученика и креира атмосферу ослобођену притиска, наметнутих циљева и захтева. Такви наставници су спремнији да мотивишу децу да праве изборе, да доносе одлуке, да преузимају акције и изазове, као и да их мање контролишу (Soenens & Vansteenkiste, 2005). Наши налази су сасвим разумљиви, јер, као што смо навели, ученици са ЛИО највећи део васпитнообразовног рада проводе управо са наставницима практичне наставе. Сем тога, у једном истраживању пронађено да ученици са ЛИО сматрају да и само проналажење посла треба препустити радном инструктору јер их најбоље познаје (Милановић-Доброта & Радић-Шестић, 2011б). Услед таквог односа, информације које се могу добити од радних инструктора несумњиво су важан извор током индивидуалног планирања запошљавања.

Однос ученика са ЛИО према радном инструктору налази се у статистички значајним корелацијама са димензијама инструмента Радних компетенција: са димензијом која је процењивала *социјалне компетенције* током тренинга ( $r=0,362$ ;  $p\leq 0,01$ ) и димензијом *радног учинка* ( $r=0,466$ ;  $p\leq 0,01$ ).

У литератури се наводи да позитивни односи са наставницима заузимају посебно важну улогу за децу са ИО, јер су поједини аутори (Howes, Hamilton & Matheson, 1994) открили да је однос са наставницима јачи предиктор каснијег понашања са вршњацима него њихов однос са родитељима. Доказано је да квалитетнија природа

односа наставника са ученицима утиче на прилагођавање детета школи, посебно у сиромашнијим срединама (Murray, Waas & Murray, 2008; Harrison, Clarke & Unger, 2003), доприноси академском успеху и социо-емоционалном развоју (нпр. Gregory & Weinstein, 2004; Hamre & Pianta, 2001) и то не само у транзиционим периодима, већ може имати дуготрајнији успех (Mashburn & Pianta, 2006).

Анализом података уочена је значајна позитивна повезаност *рутине у раду* са односом према *радном инструктору* ( $r=0,554$ ;  $p\leq 0,01$ ) и *присутвом часовима обуке* ( $r=0,497$ ;  $p\leq 0,01$ ). Захваљујући коректном односу са радним инструктором ученици са ЛИО редовно присуствују обуци, уважавају предвиђено време за обуку и паузе током рада, поштују правила заштите на раду и остала правила установе. Сама природа релације наставник-ученик захтева реципрочно уважавање. Зато поједини аутори наводе да је за учеников осећај успешности и позитивни исход професионалног оспособљавања потребно да у том процесу буде подржан од стране наставника и школског особља (Held, Thoma & Thomas, 2004).

Резултати нашег истраживања указују да је *однос према инструктору* у позитивној корелацији и са *Општим самопоштовањем* ученика са ЛИО ( $r=0,300$ ;  $p\leq 0,01$ ). Страна литература (нпр. Cosden, Brown & Elliott, 2002) бележи да позитивне повратне информације од стране наставника погодују самопоштовању ученика, док ће недостатак разумевања или нижег очекивања перформанси и неадекватно понашање наставника имати негативан утицај на самопоштовање. Када су наставници оријентисани с више аутономије, ученици у одељењима имају бољу слику о себи, виши ниво самопоштовања и самосталније уочавају сопствене когнитивне компетентности које се испољавају у свакодневном школском учењу (Chirkov, 2009).

У нашој студији пронађено је веза *Општег самопоштовања* са *Радним способностима* ( $r=0,429$ ;  $p\leq 0,01$ ) и *Радним компетенцијама* ( $r=0,417$ ;  $p\leq 0,01$ ). Ученици са ЛИО код којих је утврђен виши ниво самопоштовања имају капацитет да раде дуже, проналазе начине да превазиђу проблем током рада и показују конзистентне радне перформансе. Зато и преовладава мишљење да људи који позитивније мисле о себи и раде боље. Разматрано у односу очекивања и постигнутог

успеха, сматра се да уколико се пред ученика постављају превелика очекивања, постоји могућност да ће његово самопоштовање бити ниско, јер највероватније неће моћи да оствари та очекивања. Ако су пак очекивања прениска, ученик се неће довољно трудити да покаже све своје потенцијала (Pastor, 2004).

Значајна статистичка корелација *Општег самопоштовања* утврђена је са димензијама *радног учинка* ( $r=0,450$ ;  $p\leq 0,01$ ) и *социјалним компетенцијама* ( $r=0,420$ ;  $p\leq 0,01$ ). У литератури се наводи да корелација радног учинка и самопоштовања варира код одраслих, јер још увек није тачно утврђен смер узрочности - да ли успех у раду утиче на самопоштовање или је обрнуто (Baumeister et al., 2003)? Сличне недоумице се јављају и у односу на социјалне компетенције. Поједини аутори перципирају самопоштовање као одскачну даску за одговарајуће социјалне интеракције (Lamport, Graves & Ward, 2012), док су у нашем истраживању резултати регресионе анализе утврдили да су социјалне компетенције предиктор самопоштовања ( $\beta=0,302$ ;  $t=2,28$ ;  $p=0,025$ ).

У једној студији (Naager & Vaughn 1995) процењено је да код 35-75% ученика са ометеношћу постоји дефицит социјалних вештина, а као последица се могу јавити емоционални проблеми, ниско самопоштовање и дефицит у (радним) перформансама (Pavri, 2001). Стога би развој социјалних компетенција требало да буде саставни аспект професионалног оспособљавања и транзиционог планирања за младе са ЛИО.

Иако је позитивно самопоштовање пожељно, па чак и неопходно за адаптивно функционисање, поставља се питање да ли утиче на самоефикасност или је самоефикасност дистинктиван предиктор академских перформанси? Упоредном анализом (Mone, Baker & Jeffries, 1995), утврђено је да самопоштовање нема предиктивну вредност већ да је то ипак опажена самоефикасност (Zimmerman & Cleary, 2006). Налази ранијих истраживања закључила су да особе са високим нивоом самоефикасности имају сразмерно висок ниво самопоштовања (Tanksley, 1993; Clariana, 1993; Frazier & Paulson, 1992; Rennie, 1991; Klein & Keller, 1990; Bandura, 1977).

У нашем раду корелациона анализа између *Општег самопоштовања* и *Самоефикасности на практичној настави* износи 291 на нивоу значајности 0,01.

Раније у тексту навели смо резултате у којима је ниско самопоштовање последица лоших социјалних односа. Са друге стране, за успех и јача уверења у сопствене могућности ефикасног обављања рада, важне су управо вербалне стимулације од стране радних инструктора. У зависности од тога колико је поверење особе са ЛИО у радног инструктора и какав је квалитет међусобно успостављеног односа зависи и успех током обуке, а касније и на послу. У складу са тим може се развити и ојачавати осећај сигурности и став о себи што заузврат подстиче већа залагања у раду и супротно. Позитивни односи наставник-ученик служе као ресурс за ученике код којих постоји ризик од школског неуспеха, док са друге стране конфликт или несклад између ученика и одраслих могу произвести додатне ризике (Ladd & Burgess, 2001). Мишљења смо да на ову релацију треба нарочито обратити пажњу у инклузивном образовном систему.

Домаће истраживање које је испитивало ставове наставника средњих стручних школа утврдило је да су наставници неспремни за рад у инклузивном одељењу и да без подршке психолошко-педагошке службе не би успешно изнели васпитнообразовни процес (Радић-Шестић & Милановић-Доброта, 2010). Међутим, истраживање које је испитивало однос дефектолога и осталих наставника према тимском раду утврдило је да наставници који нису дефектолози имају проблем у одређивању свог идентитета унутар тима, што упућује на постојање скривених и неизговорених проблема који могу утицати на однос према ученику са ометеношћу и његову успешност у школи (Радић-Шестић и сар., 2013).

Једно друго истраживање спроведено међу средњошколцима у типичном образовном систему наводи да они разлог незадовољства виде управо кроз неадекватан однос наставника према њима – замерају им што их не уважавају, нису спремни да чују њихово мишљење, не негују партнерске односе и нису праведни (Локсимовић, Шевкушић & Јањетовић, 2002).

Коликогод да међу наставницима средњих стручних школа доминира мишљење да се са сазревањем редукује потребна подршка наставника, у раду са младима са ЛИО, подршка и помоћ не јењавају, тако да се очекивања потпуне независности често морају заменити реалистичнијим циљевима (Marshak, Seligman & Prezant,

1999). Отуда је и разумљива препорука Међународне организације рада (ILO, 2008) да особе ангажоване у професионалној оријентацији, професионалној обуци и запошљавању радника генерално би требало да поседују одговарајуће знање о ометености и њиховим ограничавајућим ефектима, као и да познају расположиве услуге подршке како би се олакшала интеграција особа са ометеношћу у активном економском и друштвеном животу. Они наставници у средњој школи који преносе емотивну топлину и прихватање, који су редовно на располагању за личну комуникацију са ученицима негују позитивне релационе процесе подршке. Ти подржавајући односи помажу одржавању интереса ученика у академским и друштвеним тежњама, што заузврат доводи до бољих оцена и више позитивних односа са вршњацима (Hamre & Pianta, 2006). Још је у раду објављеном пре више од четрдесет година (Hartup, 1970) писано да вршњаци имају утицај и на степен мотивације за рад и учење. Старији адолесценти проводе сразмерно више времена са својим вршњацима и интензивирање утицаја вршњачке интеракције одражава се на адолесцентски развој (Hartup & Stevens, 1997).

На основу добијених резултата утврђена је повезаност *Општег самопоштовања* ученика и начина на који *користе слободно време* током рада ( $r=0,381$ ;  $p\leq 0,01$ ). Ученици који су социјално активнији и иницирају шири обим активности током независног времена које проводе на обуци имају већи ниво самопоштовања. У литератури проналазимо да се током адолесценције обликовање глобалног самопоштовања најчешће и везује за вршњачко прихватање (Russell-Mayhew, Arthur & Ewashen, 2007; Fass & Tubman, 2002; Black & McCartney, 1997), односно, да позитивна подршка и корисна свакодневна интеракција доприноси самопоштовању које заузврат доприноси школском постигнућу (Trautwein et al, 2006; Dyson, 2003). Међутим, литература бележи да је код ученика са ИО чешће искуство усамљености и недостатка пријатеља уколико постоје и емоционални проблеми, анксиозност и депресија (McVilly et al., 2004), што може представљати велики изазов у инклузивном окружењу, било школском или радном.

Преовладава теза да школе имају огроман потенцијал да утичу на развој самопоштовања, а да изградња позитивног самопоштовања код ученика мора бити

међу главним циљевима у васпитнообразовном раду, посебно у раду са ученицима са ИО. Домаће истраживање на узорку од 311 деце са ЛИО, ученика осам специјалних основних школа централне и југозападне Србије, старости од 9 до 18 година утврдило је повећану учесталост емоционалних и бихејвиоралних поремећаја код деце са ЛИО у односу на децу просечне интелигенције (Tomić et al., 2012). Налази истраживања показују да је повољан појам о себи веома важан за ментално здравље и за позитиван развој у периоду адолесценције, јер представља заштитни фактор када је реч о јављању проблема у понашању (Ybrandt, 2008).

Поједини аутори наводе како постоји повезаност између ниског глобалног самопоштовања и дружења с особама које испољавају девијантно понашање (Du Bois & Silverthorn, 2004), док је друга студија пружила чврсте доказе о позитивној корелацији између ниског самопоштовања и екстернализованих поремећаја у понашању (Robins et al., 2002).

Анализом података у нашем раду корелација *Опшег самопоштовања* и скале *Самоефикасности на академским и ненаставним активностима* износи 391 на нивоу значаности 0,01. Утврђен је и узајамни утицај ове две варијабле. *Опште самопоштовање* је предиктор СЕАНА ( $\beta=0,381$ ;  $t=3,86$ ;  $p=0,000$ ), а СЕАНА предиктор самопоштовања, али мањег интензитета ( $\beta=0,226$ ;  $t=2,07$ ;  $p=0,041$ ).

У литератури се наглашава да академска саморегулација захтева познавање стратегија учења, способност да се ангажују ове стратегије и да се настави са реализацијом чак и када се ученици суоче са тешкоћама (Klassen, 2010). На пример, у оквиру израде домаћих задатака ученици имају могућност да развијају различите социјалне вештине: радне навике, одговорност у раду, упорност да истрају у савладавању препрека током учења, да стекну независност и самопоштовање. Међутим, у једном раду (Pastorelli et al., 2001) је указано да ученици у ауторитарним образовним системима процењују себе мање ефикасним за самостално учење (Carraja et al., 2008), па се дешава да ученик зависан о упутствима наставника покорно чека инструкције и често није у стању да донесе важне одлуке.

Положај и улога ученика одређени су општим социјалним нормама, вредностима, обрасцима понашања и културном традицијом, као и концепцијом

образовања и карактером актуелног образовног система (Havelka, 2000; Zimmer-Gembeck, 2001, према Лалић-Вучетић, Ђерић & Ђевић, 2009). Без улажења у анализу образовне институције у којој је спроведено истраживање, можемо рећи да је горе наведена ситуација честа у раду са ученицима са ИО, јер су њихова животна искуства превалентно обележена неуспехом, тако да имају већу потребу екстерног мотивационог поткрепљења, односно нису у могућности да оптимално користе сопствене, интринзичне ресурсе (Harter, 1978).

Резултати процењених категорија стилова учења се у нашем истраживању нису приказали варијабле које значајно корелирају са осталим.

Повезаност је утврђена између *тактилно-кинестетског* начина усвајања информације и *Самоефикасности на практичној настави* ( $r=0,246$ ;  $p\leq 0,01$ ). Сматрамо да је ова веза настала управо из саме суштине практичне наставе и радних задатака у занимањима за која се професионално оспособљавају ученици са ЛИО. Можемо симплификовати ово и рећи да је кретање на практичној настави интегрални део обуке. Било да се оспособљавају за цвећаре, фризере, аутолимаре итд. неопходно је да су физички мобилни. Сем тога, ученици са ЛИО су у контакту са различитим органским и неорганским материјалима за рад (воће, поврће, папир, боје, разни метални предмети итд.), тако да је током рада потребно да разликују њихова хемијска, физичка, механичка и технолошка својства (особине). Сем тактилног чула подразумева се коришћење и осталих, а у појединим занимањима (нпр. припремач намирница) је неопходно истанчано чуло мириса и укуса која се често занемарују приликом процене.

За ученике са ЛИО који преферирају *аудитивно-нумерички начин* усвајања информација, а која је у регресионој анализи посматрана као независна варијабла, пронашли смо негативан *Beta* коефицијент за зависну варијаблу *Радних способности* ( $\beta=-0,171$ ;  $t=-2,07$ ;  $p=0,041$ ) и инструмент који је испитивао *Самоефикасност на практичној настави* ( $\beta=-0,356$ ;  $t=-3,60$ ;  $p=0,001$ ), док се АН као статистички веома значајан предиктор јавља у инструменту који је процењивао *Радне компетенције* ( $\beta=0,323$ ;  $t=-3,65$ ;  $p=0,000$ ). Добијени налази се заиста морају врло обазриво разматрати будући да је управо категорија аудитивно-нумеричког стила једина имала

непоуздан коефицијент интерне конзистентности. Ово није неуобичајно јер се догађа да самоевалуација особа са ИО није кореспондентна процени од стране одраслих – родитеља и едукатора у многим областима, јер су особе са ИО често некритичне према својим потенцијалима и ограничењима (Carter et al., 2006; Trainor, 2005б; Meltzer et al., 2001). Интересантно је да се у добијеним резултатима примећује да испитаници са одличним општим успехом не преферирају аудитивни начин усвајања информација.

Иако су током професионалног оспособљавања ученици са ЛИО под утицајем излагања више наставника, изгледа да сви наставници (као што смо раније навели) имају један устаљен начин излагања, глобално доминантан у нашем васпитнообразовном систему, који ученици интернализују као свој природан и уобичајан начин да апсорбују, обраде и задрже нове информације и вештине које перзистирају независно од области садржаја.

Међу ауторима постоји слагање да су образовни исходи ученика бољи ако се настава и средина за учење поклапају са учениковим преферираним стилем учења. Разумевање појединачних стилова учења омогућава технику обуке чиме се повећавају могућности да се учење појединих задатака успешно заврши. Због тога би и савремено образовање требало да прихвати разлике међу ученицима и да на основу њих креира различите приступе (Brighton, 2002; Tomlinson, 2002; Fischer & Rose, 2001; Guild, 2001; Griggs, 1991, све према Subban, 2006). Наставници могу да ојачају слабије стилове учења ученика кроз лакше задатке и да уложе додатне напоре кроз планирање и пружање могућности учења кроз различите стилове учења. Сем тога, захваљујући напредној технологији могу да омогуће ученицима да уче кроз сва њихова чула уз употребу мултимедијалних презентација и мултисензорних ресурса.

С обзиром да су перцептивна чула средства помоћу којих добијамо информације из околине и да су наш једини посредник са централним нервним системом, играју кључну улогу у учењу. Међутим, сазревање перцептивних функција и перцептивно-моторичке интеграције је тесно повезано са сазревањем виших когнитивних функција (Munakata, Casey & Diamond, 2004), које директно утичу на социјализацију,



академска постигнућа, адаптивне и радне вештине (Глигоровић & Радић-Шестић, 2010б; Serrien, Ivry & Swinnen, 2007).

Истраживачи су потврдили да је учење зависно од бројних фактора и тиме указали да стилови учења нису једини који детерминишу ретенцију знања, као и да перцептивне преференце појединих ученика могу значајно утицати на пријем и задржавање различитих типова информација (Davis, 2007). Током обуке ученици са ЛИО се често сусрећу с различитим дистракторима, било да укључују бучна окружења, реметилачке мисли, негативне емоционалне реакције и лоше организационе вештине. Услед тога, при будућим проценама стилова учења код ученика са ЛИО препоручујемо коришћење и других инструмената.

## 7. ЗАКЉУЧАК

Професионално оспособљавање ученика са интелектуалном ометеношћу у развијеним земљама тежи да прати модерне токове у складу са променама на тржишту рада, технологијом и начинима организовања посла и производње. Вођени тим сазнањима, као и чињеницама о високој стопи незапослености особа са ИО у нашој земљи, спроведено је истраживање експлоративног типа у циљу утврђивања фактора радне ефикасности ученика са ЛИО, на основу којих би се у ближој будућности предузеле корективне активности, додатне мере и акције, и утврдили планови за побољшање индивидуалне радне успешности које су битне за остваривање крајњих циљева професионалне рехабилитације.

На основу резултата истраживања и на основу њихове статистичке анализе утврђено је да су за радну ефикасност ученика са лако интелектуалном ометеношћу, поред квалитетне и стручно спроведене професионалне обуке, од круцијалног значаја њихове интелектуалне способности и димензије социјалних вештина, које умногоме могу олакшати социјалне интеракције на радном месту, било са сарадницима или претпостављенима, што заузврат утиче на ефикасније обављања посла.

Стицање стручних вештина ученика са ЛИО је значајно повезано са њиховим односом према радном инструктору. Ученици са ЛИО сматрају да им радни инструктори могу помоћи у различитим ситуацијама током рада, у виду подршке, похвале или усмеравања. Однос са радним инструктором је значајно повезан са редовним присуством на часовима обуке, остваривањем рутине у раду, радним учинком и просоцијалним понашањем ученика са ЛИО током професионалног тренинга. На основу добијених резултата истраживања утврђено је да ученици који имају више поверења у властите способности захваљујући подршци радног инструктора, успевају да се изборе са различитим унутрашњим и спољашњим типовима обесхрабривања током обуке и ефикасније решавају изазове и проблеме у радној средини.

Бољи радни учинак на опсервираном радном месту забележен је код ученика са ЛИО који су самосталнији у извршавању радних задатака без посебног ризика за

себе и друге; имају капацитет да раде пуно, предвиђено радно време; на различите начине проналазе адекватно решење за проблеме током рада; остварују константну радну продуктивност и позитивну интеракцију са вршњацима.

Додељивање одговорности ученицима са ЛИО у обављању комплекснијих радних задатака, па самим тим и напредовање у послу, зависе од њихових способности учења нових радних операција, прилагођавања променама током рада уз одржавање квалитета и квантитета рада, као и капацитета да временски дуже истрају у извршавању познатих и непознатих радних задатака.

Анализом резултата утврђено је да је ученицима са ЛИО приликом координираног извођења комплекснијих радних задатака и стицања радних компетенција потребно да добро разумеју вербална упутства за рад, оријентишу се у радном простору, буду мобилни и физички издржљиви, што се сматра предусловима радне ефикасности.

На основу добијених резултата истраживања уочава се да опште самопоштовање ученика са ЛИО утиче на различите димензије које су директно или индиректно повезане са радном ефикасношћу. Глобално самопоштовање ученика са ЛИО је предиктор самоефикасности у академским, радним и ненаставним активностима чији се ефекти одражавају на ток професионалног оспособљавања. Са друге стране, утврђено је да су ученици са вишим нивоом самопоштовања радно продуктивнији и социјално компетентнији што сасвим сигурно доприноси успешнијој адаптацији ових ученика на будућем радном месту.

Процена опажене самоефикасности на практичној настави показала се као непосредан индикатор радне ефикасности ученика са ЛИО, за разлику од самоефикасности на наставним и ваннаставним активностима која није у значајној вези са радном ефикасношћу ученика са ЛИО. Међутим, резултати појединих димензија специфичних области процене самоефикасности ученика са ЛИО током професионалног оспособљавања могу послужити наставницима као смернице у превазилажењу проблема који су у вези са академским и радним успехом, као и будућим плановима ових особа.

Резултати инструмента који је процењивао стилове учења нису статистички значајно повезани са радном ефикасношћу. Према анализираним подацима, а на основу самоизвештавања ученика са ЛИО, пронађена је процентуално највећа заступљеност тактилно-кинестетског начина усвајања информација, као и потреба за индивидуализованим приступом у раду.

У односу на циљ и постављене задатке, а према резултатима истраживања и дискусији, могуће је формулисати и следеће закључке:

Међу испитаницима су утврђене значајне разлике према *степену интелектуалног функционисања*. Ученици на горњој граници ЛИО боље разумеју различите радне ситуације и брже се обучавају (адекватно схватају принципе и правила у одвијању технолошког процеса, брже доносе одлуке у вези са радним задацима, усвајају комплексније радне вештине и-или самостално обављају задате радне операције). Такође, временски дуже истрајавају у обављању научених и непознатих радних задатака и показују доследне радне перформансе. Поштују правила заштите на раду и предвиђена правила школе. Мобилнији су током обуке тако да су способнији да иницирају социјалне интеракције, прикладније се понашају у радном окружењу, заинтересованији су и мотивисанији за рад, боље успевају да контролишу умор и стрес и отпорнији су на утицај негативних фактора. Ученици на горњој граници ЛИО склони су да траже помоћ од свог вршњака у решавању школских задатака или помоћ одрасле особе ако наиђу на проблем у социјалном пољу. Своје способности перципирају као ефикасне у академским постигнућима и у саморегулацији учења.

Значајније статистичке разлике међу испитаницима различитог *пола* нису пронађене у резултатима примене инструмента који су процењивали радне способности и компетенције. Ипак, потребно је подробније анализирати могућности избора занимања за девојке слабијих радних способности. Са друге стране, ученице (нижег и вишег нивоа интелектуалног функционисања) перципирају своју ефикасност на практичној настави нижим степеном уверења од испитаника мушког пола истих нивоа интелектуалног функционисања.

Међу адолесцентима са ЛИО не постоје статистички значајне разлике према полној структури у општем самопоштовању и опаженој ефикасности приликом

саморегулације учења. Током периода средње адолесценције ове особе су уједначене према доживљају (не)систематизованих стратегија учења. Међутим, на укупном скору самоефикасности у академским постигнућима, девојке успешније перципирају своје компетенције у савладавању наставних предмета. На основу резултата инструмента о саморегулацији понашања пронађено је да, у односу на дечака, ученице боље успевају да се уздрже од социјално непожељног понашања и усмере сопствено понашање ка друштвено прихватљивим циљевима.

Анализом података у односу на *подручје рада и степен занимања* у којима се ученици професионално оспособљавају за рад најбољи резултати су утврђени у области Личних услуга, а најслабији код испитаника који се оспособљавају за подручје рада Хемија, неметали и графичарство.

Ученици са ЛИО који се образују за трећи степен образовања (фризери, пекари, електрозаваривачи, бравари, аутолимари, металофарбари) поседују виши степен радних способности, од ученика који се образују за други степен образовања (цвећар-вртлар, припремач намирница, сервир, помоћник књиговезачке дораде, аутоперач-подмазивач, помоћник металофарбара). Ови испитаници показују боље радне перформансе од ученика који се оспособљавају за други степен. Имају виши ниво самопоштовања и уверенији су у своју ефикасност обављања радних задатака током практичне наставе, успешнији су у тражењу помоћи када им је неопходна. Резултати ученика који се оспособљавају за трећи степен образовања упућују на позитивну корелацију са свим процењеним димензијама рада, а нарочито са социјалном.

*Општи школски успех испитаника и успех на практичној настави* показали су се као детерминанте радне ефикасности ученика са ЛИО. Корелациона анализа је утврдила веома значајан интензитет везе са свим процењеним аспектима у школској радионици.

Велика дистанца међу испитаницима са ЛИО је између ученика са одличним и довољним успехом, тако да оцену са практичне наставе можемо посматрати као валоризовану радну успешност и предиктор радне ефикасности у радној средини. Ученици са одличним успехом на практичној настави имају и виши ниво

самопоштовања и опажене самоефикасности од испитаника са нижим просечним оценама, док је најнижи скор приметан код ученика са довољним успехом.

Иако смо очекивали другачије налазе, међу испитаницима који су завршили различите *типове школа за основно образовање* нису пронађене значајније статистичке разлике у резултатима примењених инструмената. Ипак, анализом резултата утврђено је да испитаници који су завршили „специјалне школе“ имају најмање средње вредности на процењеним варијаблама које су испитивале радне компетенције, док су највеће забележене код испитаника који су завршили такозване вечерње школе.

За одређивање индикатора радне ефикасности ученика са ЛИО занемарљиве су варијабле које се односе на породично окружење у којима одрастају, као и време када је дијагностикована интелектуална ометеност.

Разматрање добијених резултата истраживања и упоредна анализа са резултатима литературе наводе на закључак да су *предуслови* радне ефикасности ученика са лаком интелектуалном ометеношћу:

- Базичне концептуалне вештине (читање, писање, рачунање, рецептивни и експресивни говор),
- Физичке карактеристике ученика (хигијена и лични изглед; мобилност-савијање, подизање, пењање, ходање; мануелна спретност; снага и издржљивост,)
- Просторно-временска оријентација (транспорт и поштовање радног времена)

Интегрисањем свих релевантних података проистиче да су *непосредни* индикатори радне ефикасности ученика са лаком интелектуалном ометеношћу:

- Виши ниво интелектуалног функционисања у границама лаке интелектуалне ометености
- Одличан и врло добар успех на практичној настави
- Виши (трећи) степен образовања (фризер, пекар, електрозаваривач, аутолимар, бравар, аутолакирер)
- Утицај просторно-временске оријентације на:
  - а) проналажење материјала или средстава за рад и одлагање на место,
  - б) праћење и одржавање предвиђеног процеса рада,

- в) радне задатке који су повезани са временским ограничењем,
- г) тачну процену и прилагођавање плана рада
- Виши ниво општег самопоштовања
- Позитивно перципирана ефикасност ученика са ЛИО током практичне наставе/обуке за рад
- Самосталност и напредовање у раду (способност учења нових радних операција, адекватна примена научених радних вештина, обављање више радних операција у низу, флексибилност током рада и конзистентност у раду )

*Посредни* допринос радној ефикасности ученика са лакоом интелектуалном ометеношћу дају следећи елементи изоловани у истраживању:

- Одличан и врло добар општи школски успех
- Поједине димензије социјалних вештина:
  - а) добар однос са наставником/радним инструктором (узајамно поштовање и поверење),
  - б) позитивна интеракција са вршњацима (сарадња за време тренинга и дружења ван наставе),
  - в) контрола понашања и усмеравање у складу са легитимним интересима радног окружења
- Перципирана ефикасност у специфичним контекстима наставних и ваннаставних активности (очекивања наставника; тражење помоћи од наставника; извршавање школских обавеза тј. праћење излагања наставника и израда домаћих задатака; одупирање лошем вршњачком утицају)
- Поштовање организацијске дисциплине (редовно присуство, поштовање предвиђеног времена за паузе, придржавање правила о безбедности на раду)
- Мотивација за рад (иницирање радних активности, улагање напора и истрајност у раду)

На основу свега изнетог произилази да је кључни индикатор радне ефикасности ученика са лакоом интелектуалном ометеношћу поседовање сета способности, вештина, знања (развијених кроз теоријско-практичну наставу и

ваннаставне активности) и личних атрибута, који омогућава овим особама успешнију транзицију из школске у радну средину.

У привреди се за њих користи назив трансферабилне или преносиве вештине. Оне не укључују специфичне стручне вештине, али значајно доприносе индивидуалној радној ефикасности. Обухватају широк дијапазон вештина које омогућавају да се лакше и спремније стекну додатне вештине и стручност, које се могу применити у великом броју различитих послова, у свим областима и на свим нивоима рада у различитим радним срединама (Chadha, 2006; Tuck, Price & Robertson, 2000).

Сем примене у професионалној димензији, оне могу помоћи и у свакодневном животу, тако да се због своје широке примене у новим ситуацијама, трансферабилне вештине сматрају вештинама 21. века (Pellegrino & Hilton, 2012).



## 8. ПРЕПОРУКЕ

Комплексност радне ефикасности особа са ЛИО утицао је да у раду расветлимо само један сегмент који ће, надамо се, мотивисати друге ауторе да екстензивније истражују и анализирају ову област у будућим истраживањима.

Узорак испитаника у нашем истраживању је обухватио ученике који се професионално оспособљавају у Београду, што сматрамо ограничавајућим фактором. Стога, препоручујемо да се истраживања на тему радне ефикасности ученика са ЛИО спроведу и у другим школама овог типа у Србији, као и код ученика који се професионално образују у средњим стручним школама, а ради компарације утицаја различитих социјалнообразовних окружења. Такође, препоручујемо коришћење ширег асортимана техника прикупљања података, као и процену специфичних радних вештина неопходних у различитим занимањима. Мишљења смо да би у даљим истраживањима требало укључити и квалитативне методе, попут интервјуа или студије случаја, ради богатије дескрипције радне ефикасности особа са ЛИО.

Да би се унапредила радна ефикасност ученика са ЛИО као будућих радника потребно је обезбедити услове за лонгитудинална истраживања евалуације професионалног оспособљавања. Без великих материјалних улагања сматрамо да треба унапредити оне елементе професионалног оспособљавања који су се у досадашњој пракси показали као ефективни (нпр. модел професионалне оријентације путем Једногодишњег оспособљавања за рад, тродневна практична настава, рад у малим групама) и модификовати поједине аспекте досадашњег рада са ученицима са ЛИО. Превасходно је потребно уложити додатни напор у мотивисању родитеља, старатеља, васпитача да се укључе као равноправни партнери током процеса професионалног оспособљавања. Осим чешћих позивања телефоном, слати им цедуље са обавештењима, организовати тематске родитељске састанке са темама које би разматрале краткорочне и дугорочне потребе ученика, као и сопствена виђења деце; организовати разне манифестације, информисати их о обезбеђивању повољног окружења за учење итд. Партнерским односом, школско и породично окружење могу представљати снажан систем подршке при мотивисању ученика са ЛИО за рад и

развијању њихове одговорности и независности са циљем редуковања потребе за континуираном супервизијом и подршком од стране других.

Као значајан чинилац успешне транзиције из школског у радно окружење у свету је све више заступљено промовисање самодетерминације ученика са ИО, које би се могло увести и у нашу средину. Развојем вештина самоопредељења код ученика са ЛИО би се развијала способност планирања ближе и даље будућности, спремност да постављају питања и траже решења, затим да траже помоћ, решавају конфликтне ситуације итд.

Да би се остварили циљеви након завршетка професионалног оспособљавања сматрамо да је потребно извршити и реструктурирање улога наставног кадра који раде са ученицима са ЛИО. Сем додатне обуке кадра у школама за професионално оспособљавање и обезбеђивања система додатне дефектолошке подршке у инклузивним стручним школама, потребно је размотрити могућност замене традиционалног модела васпитно-образовног рада свеобухватнијим планирањем каријере младих са ЛИО. Под тим подразумевамо коришћење адекватних културно осетљивих врста формалних и неформалних процена чији би резултати били у функцији унапређивања радне ефикасности и планирања запошљавања ученика са ЛИО. Једна од могућности је и да се у свакодневну школску праксу уведе самовредновање ученика, као утврђивање степена до кога су свесни својих особина и способности да понашање прилагођавају ситуацијама током професионалног оспособљавања. Праћење сопствене радне успешности је важно и као повратна информација у мотивационим механизмима, кроз коју индивидуа опажа своје напредовање ка циљевима и достигнућа, односно, разлику између достигнућа и аспирација.

Когнитивно-афективни израз самоевалуације која представља један од најдиректнијих показатеља интегрисаности појма о себи је самопоштовање. Пошто је истакнут мотив људског понашања, рад на његовом развијању важан је не само за родитеље, већ и за особље у васпитнообразовним институцијама које може користити различита предавања, радионице са играњем улога које се односе на могуће ситуације у предузећу и сл. У нашем истраживању је коришћена скала општег

самопоштовања, али за будућа истраживања препоручујемо употребу диференцираних, мултидимензионих скала самопоштовања које обухватају различите области (социјалну димензију, академски успех, породичну димензију, физички изглед итд.) на основу којих ученици са ЛИО развијају слику о себи.

Социјалне вештине су се показале као кључне за успех у различитим друштвеним контекстима и захтевима, тако да је потребно посветити већу пажњу њиховој процени и развоју. Помоћ ученицима са ЛИО да овладају социјалним вештинама сматра се проактивним приступом у минимизирању утицаја ометености на успех у школи и раду. Сходно томе, сматрамо да је са развојем социјалних вештина потребно почети што раније. На млађем узрасту вежбати са фотографијама и видео записима који осликавају фацијалне експресије и тон говора, а на старијем их упућивати на разумевање говора тела, остваривања контакта очима, давање инструкција, играња улога по моделу итд. Сем тога, мишљења смо да је развој социјалних вештина потребно инкорпорирати у програм професионалног оспособљавања и подробније разматрати важност социјалних интеракција на радном месту приликом припреме особе са ЛИО за одређене моделе запошљавања.

Медијаторска улога развоја самоефикасности, као вид оснаживања могла би се чешће користити у раду са особама са ИО како би се идентификовали ометајући фактори током радне обуке, развио осећај уважавања од стране наставника, изградио виши ниво аспирација о остваривању напретка и будућих успеха, што би омогућило трансфер радне ефикасности из школске у радну средину. Такође, могле би се користити прелиминарне анкете у облику отворених интервјуа или пилот упитника, чији би резултати усмерили поступање наставника/радног инструктора на ситуације када је ученицима са ЛИО потребно помоћи како би превазишли осећај некомпетентности за рад. Осим улоге током адолесцентног периода, самоефикасност може добро послужити и много година касније (у било ком животном периоду) у превазилажењу проблема, и уопштено говорећи, у осећају контроле над личним животом. У будућим истраживањима требало би већу пажњу посветити откривању извора из којих потиче опажена самоефикасност код популације особа са

интелектуалном ометеношћу, као и подробнијем испитивању различитих аспеката самоефикасности у области професионалног оспособљавања и запошљавања.

У циљу повећања радне ефикасности препоручујемо ширу примену асистивне технологије. Поред употребе на часовима теоријске наставе, сматрамо да током обуке и рада значајно може утицати на стицање већег нивоа независности особа са ЛИО, што заузврат утиче на подизање нивоа самопоштовања и самоефикасности, доприноси личном задовољству и већој радној ефикасности, а у крајњој линији, квалитету живота особа са ЛИО.

Индивидуално транзиционо планирање још увек није системски регулисано у нашој земљи. Међутим, у резултатима истраживања и дискусији више пута је истакнута неопходност креирања Индивидуалног транзиционог плана као саставног елемента Индивидуалног образовног плана. Параметри радне ефикасности ученика са ЛИО који су се изоловали у овом раду могу послужити као оријентир за одређивање иницијалне структуре плана запошљавања у оквиру ИТП. Имплементациони јаз би се могао превазићи кроз интензивнију сарадњу са послодавцима. Под тим подразумевамо склапање и детаљну разраду у уговорима о пословно-техничкој сарадњи; организовање једнодневних или вишедневних посета предузећима како би се ученици са ЛИО упознали са новим и различитим радним окружењем и захтевима радне средине; информисање послодавца о радним перформансама ученика са ЛИО; креирање портфолија радних вештина ученика са ЛИО и њихова презентација; процена трансферабилних и специфичних вештина према захтевима послодаваца итд.

Управо главни допринос радној ефикасности ученика са ЛИО у нашем истраживању чине трансферабилне вештине које омогућавају прилагођавање разним технолошким променама на тржишту рада. Пошто се ове вештине стичу кроз образовање и искуство на обуци, као прилог овом раду предлажемо *Скалу радне ефикасности* ученика са ЛИО.

## 9. СКАЛА РАДНЕ ЕФИКАСНОСТИ

*Скала радне ефикасности* је креирана као облик процене кључних индикатора радне успешности ученика са лакоом интелектуалном ометеношћу. Идентификовани подаци служе као полазна основа за планирање запошљавања ученика са ЛИО у оквиру Индивидуалног транзиционог плана.

Скала је намењена члановима тима за професионално оспособљавање и планирање запошљавања у инклузивном систему средњошколског образовања или у школама за образовање ученика са интелектуалном ометеношћу.

Састоји се од пет области које обухватају основне димензије радне ефикасности. Предуслови радне ефикасности дати су у делу I (Базичне концептуалне вештине), II (Физичке карактеристике) и III (Просторно-временска оријентација). Главни елементи Скале су део IV (Радне перформансе) и V (Социјално понашање). На крају је сегмент који укључује додатне захтеве, а који се може проширити у зависности од потреба појединих ученика.

Свака ставка се процењује заокруживањем броја који најближе описује демонстрацију ученикових способности и вештина. Распон бројева се креће од броја 1, који означава да оне не постоје или су изузетно лоше, до броја 5 који указује на одличну демонстрацију. У празном простору означеном звездом наводе се додатни коментари чланова тима за планирање запошљавања. Ова скала се може користити:

а) На крају сваког месеца током прве године професионалног оспособљавања када је потребно чешће пратити напредовање ученика. Добијене податке пожељно је евидентирати у Индивидуални транзициони план, као потенцијал или ограничење ученика са ЛИО са препоруком за даље мере и активности везане за планирање запошљавања

б) На полугодишњем и/или годишњем школском нивоу за време друге, односно треће године професионалног оспособљавања. Током завршне године радни инструктори у сарадњи са послодавцима могу да креирају додатак листе са специфичним радним вештинама за свако занимање или радно место.

Име и презиме				
Разред и одељење				
Одељенски старешина				
Подручје рада				
Образовни профил				
Радни инструктор				
Дефектолог				
Стручни предмети и практична настава			Оцене	

<b>I</b>	<b>БАЗИЧНЕ КОНЦЕПТУАЛНЕ ВЕШТИНЕ</b>					
1.	Читање	1	2	3	4	5
2.	Писање	1	2	3	4	5
3.	Рачунање	1	2	3	4	5
4.	Рецептивни говор	1	2	3	4	5
5.	Експресивни говор	1	2	3	4	5
*						

<b>II</b>	<b>ФИЗИЧКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ</b>	
1.	Општи изглед	1 2 3 4 5
2.	Лична хигијена	1 2 3 4 5
3.	Мануелна спретност	1 2 3 4 5
4.	Снага и издржљивост (кондиција)	1 2 3 4 5
5.	Мобилност	1 2 3 4 5
*		
<b>III</b>	<b>ПРОСТОРНО-ВРЕМЕНСКА ОРИЈЕНТАЦИЈА</b>	
1.	Концепт времена	1 2 3 4 5
2.	Поштовање временске организације обуке и одмора/пауза	1 2 3 4 5
3.	Поштовање рока за завршетак радних задатака	1 2 3 4 5
4.	Транспорт (независно путовање)	1 2 3 4 5
5.	Оријентација у радној средини	1 2 3 4 5
*		
<b>IV</b>	<b>РАДНЕ ПЕРФОРМАНСЕ</b>	
1.	Коришћење личне заштитне опреме	1 2 3 4 5
2.	Придржавање прописаних стандарда сигурности	1 2 3 4 5
3.	Одржавање хигијене радног простора	1 2 3 4 5

4.	Правилно коришћење и одржавање прибора за рад	1 2 3 4 5
5.	Брзина рада	1 2 3 4 5
6.	Прецизност и тачност	1 2 3 4 5
7.	Радна продуктивност	1 2 3 4 5
8.	Истрајност у завршавању радних задатака	1 2 3 4 5
9.	Праћење и одржавање процеса рада	1 2 3 4 5
10.	Прилагођавање променама током рада	1 2 3 4 5
11.	Препознавање и кориговање грешке у раду	1 2 3 4 5
12.	Извршавање сложених упутстава за рад уз поштовање редоследа	1 2 3 4 5
13.	Коректно обављање непознатих радних захтева	1 2 3 4 5
14.	Самостално и координирано обављање посла без надзора	1 2 3 4 5
15.	Напредовање у стицању вештина током тренинга	1 2 3 4 5
*		
<b>V</b>	<b>СОЦИЈАЛНО ПОНАШАЊЕ</b>	
1.	Позитиван однос са радним инструктором	1 2 3 4 5
2.	Коректно извршавање задатака према инструкцијама радног инструктора	1 2 3 4 5
3.	Прихватање конструктивне критике радног инструктора, без непотребне гестикулације и коментара	1 2 3 4 5



4.	Планирање и организација свог рада	1 2 3 4 5
5.	Постављање питања у вези са радом	1 2 3 4 5
6.	Идентификовање ситуације када му/јој је потребна помоћ и тражење помоћи	1 2 3 4 5
7.	Помоћ другима у раду	1 2 3 4 5
8.	Доношење адекватне одлуке у проблематичним ситуацијама током рада	1 2 3 4 5
9.	Комуникација током рада	1 2 3 4 5
10.	Показивање иницијативе	1 2 3 4 5
11.	Мотивација за рад	1 2 3 4 5
12.	Вредновање и поштовање себе	1 2 3 4 5
13.	Препознавање емоције других	1 2 3 4 5
14.	Социјалне интеракције током паузе	1 2 3 4 5
15.	Адекватни манири у опхођењу са другима	1 2 3 4 5
16.	Контрола импулса	1 2 3 4 5
17.	Рад под притиском	1 2 3 4 5
18.	Рад упркос личним и породичним проблемима	1 2 3 4 5
19.	Толеранција и отпорност на услове рада и радне средине	1 2 3 4 5
20.	Отпорност на негативне притиске вршњака	1 2 3 4 5
*		

<b>VI</b>	<b>Додатни захтеви</b>	<b>Предлози</b>
1.	Преферирајући начин усвајања информација: а) аудитивни- боље учи када слуша б) визуелни - боље усваја кроз писане материјале, слике, упутства на мапи, графиконе в) тактилно- кинестетски- учи кроз покрет, кретање, додиривање, прављење ствари	
2.	Потреба за асистивном технологијом	
3.	Акомодација радног места	
4.	Ниво потребне подршке	
5.	...	

## ЛИТЕРАТУРА

1. Abery, B., & Simunds, E. (1997). The Yes I Can Social Inclusion Program: A Preventive Approach to Challenging Behavior. *Intervention in School and Clinic*, 32 (4), 223–234.
2. Ackerman, P. L. (1988). Determinants of individual differences during skill acquisition: Cognitive abilities and information processing. *Journal of Experimental Psychology: General*, 117, 288–318.
3. Adamović, M., & Stošljević, M. (2013). Sposobnost održavanja posturalne ravnoteže kod adolescenata sa lakom intelektualnom ometenošću i adolescenata tipičnog razvoja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(4), 425-439.
4. Agran, M., Spooner, F., & Zakas, T. L. (2008). Health and safety skills. In Oakland, T. & Harrison, P. (Eds.), *Adaptive behavior assessment system-II: Clinical use and interpretation*. Atlanta, 137-154.
5. Anderson, P. L. (2000). Using literature to teach social skills to adolescents with LD. *Intervention in School and Clinic*, 35(5), 271-279.
6. Anderson, L. W., Jacobs, J. Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325–339.
7. Andrejević, D. (1992). *Profesionalno osposobljavanje gluvih i nagluvih osoba*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
8. Arandelović, M. & Jovanović, J. (2009). *Medicina rada*, Niš: Medicinski fakultet, prvo elektronsko izdanje za student integrisanih akademskih i osnovnih studija. Доступно на [http://porodicnamedicina.com/download/knjige/medicina\\_rada.pdf](http://porodicnamedicina.com/download/knjige/medicina_rada.pdf)
9. Arthur, J., Davison, J., See, B. H. & Knowles, C. (2010). *Character in Transition - Consistency in Values: The Transition from Primary to Secondary School*. Project Report. University of Birmingham, Birmingham
10. Avolio, B., Waldman, D., & McDaniel, M.A. (1990). Age and work performance in nonmanagerial jobs: The effects of experience and occupational type. *Academy of Management Journal*, 33, 407-442.

11. Babich, A. M., Burdine, P., Albright, L., & Randol, P. (1975). *Center for innovative teaching experience learning style instrument*. Wichita, KS: Murdock Teacher Center.
12. Badilla, I., Alcira, A., Daniel Lol, P. L.Barrinuevo, R. & Estrella, R. (2009). Integrated ergonomics in prevocational and vocational training of students with mild Intellectual Disability. Преузето 24.04.2014. године са [http://www.jlidd.jp/gtid/acmr\\_19/pdf/49.pdf](http://www.jlidd.jp/gtid/acmr_19/pdf/49.pdf)
13. Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C., & Low, C. (2003). Pre-school children with and without developmental delay: Behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 217-230.
14. Baker, B. L., Blacher, J., Kopp, C. B., & Kraemer, B. (1997). Parenting children with mental retardation. In N. W. Bray (Ed.), *Internationalreview of research in mental retardation, Vol. 20*, 1–45. Orlando, FL: AcademicPress
15. Baer, R. M., Flexer, R. W., Beck, S., Amstutz, N., Hoffman, L., Brothers, J., et al., (2003). A collaborative followup study on transition service utilization and post-school outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*, 26, 7–25.
16. Baird, G., Scott, W, Dearing, E. & Hamill, S. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. Performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 881-908.
17. Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180.
18. Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. & Pastorelli C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy on diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74, 769-782.
19. Bandura, A. & Lock, E.A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88 (1), 87-99.

20. Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G. V. & Pastorelli C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206.
21. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
22. Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V. & Pastorelli C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development* 67, 1206-1222.
23. Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In Bandura, A. (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press. Retrieved March 12, 2012. from <http://books.google.com/books?id=JbJnOAoLMNEC>
24. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
25. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognition theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
26. Bandura, A. (1982). The Self and mechanisms of agency. U J. Suls & A. G. Greenwold (Ur.) *Psychological perspectives on the Self* (3-39). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
27. Bandura, A. (1977). Self-efficacy; Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
28. Banković, S., Japundža-Milisavljević, M., & Brojčin, B. (2011). Konceptualne adaptivne veštine kod dece sa intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10(2), 301-317.
29. Barbe, W. B. & Milone, M. N., Jr. (1980). Modality. *Instructor*, 89, 44-47.
30. Barchia, K. & Bussey, K. (2011). Predictors of student defenders of peer aggression victims: empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*. 35 (3), 1-9.
31. Barling, J. & Beattie, R. (1983). Self-efficacy beliefs and sales performance. *Journal of Organizational Behavior Management*. 5, 41-51.

32. Baruch, G. K. (1976). Girls who perceive themselves as competent: Some antecedents and correlates. *Psychology of Women Quarterly*, 1, 38-49.
33. Baum, S., & Owen, S. V. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly*, 32, 321-326.
34. Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1– 44.
35. Beange, H., Lennox, N., Parmenter, T.R. (1999). Health targets for people with an intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 24, 283–297.
36. Becket, C., Maughan, M. Rutter, M., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., Kreppner, J., Stevens, S, O'Connor, T. & Sonuga-Barka, E. J. S. (2006). Do the effects of early severe deprivation on cognition persist into early adolescence? Findings from the English and Romanian adoptees study. *Child Development*, 77, 3, 696-711.
37. Bembenuddy, H. (2011). Meaningful and Maladaptive homework Practices: The Role of Self- Regulation, *Journal of Advanced academics*, 22(93), 448-473.
38. Bembenuddy, H. (2010). Homework completion: The role of self-efficacy, delay of gratification, and self-regulatory processes. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 6, 1–20.
39. Bender, W. N. & Wall, M. E. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 323-336.
40. Bennell, P.S. (1999). Learning to change: skills development among the economically vulnerable and socially excluded in developing countries, Geneva, ILO.
41. Benner, A. & Graham, S. (2009). The transition to high school as a development process among multiethnic urban youth. *Child Development*, 80 (2), 356-376.
42. Benitez, D. T., Morningstar, M. E., & Frey, B. B. (2009). A multistate survey of special education teachers' perceptions of their transition competencies. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(6), 6-16.

43. Benz, M., Lindstrom, L., & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional Children, 66*(4), 509-529.
44. Benz, M. R., Yovanoff, P. & Doren, B. (1997). "School-to-Work Components that Predict Post School Success for Students with and without Disabilities." *Exceptional Children, 63*, 151-164.
45. Benz, M. R., & Halpern, A. S. (1993). Vocational and transition services needed and received by students with disabilities during their last year of high school. *Career Development for Exceptional Individuals, 16*(2), 197-211.
46. Berge, J. M., Patterson, J. M., Goetz, D., Milla, C. (2007). Gender differences in young adults' perceptions of living with cystic fibrosis during the transition to adulthood: A qualitative investigation. *Families, Systems, and Health, 25*(2), 190-203.
47. Berndt, T. J. (1999). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science, 11*, 1, 7-10.
48. Bethani, N., K. Lomax, G. Bethune, N. Baenen, M. Wilioughby, A. Bernholc, H. Feifs & A. Reese (1995). What works with low achievers? *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 383434.
49. Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology, 26*(4), 519-539.
50. Betz, N. E., & Taylor, K. M. (2006). *Manual for The career decision self-efficacy scale and CDSE - short form*. Columbus: Department of Psychology The Ohio State University.
51. Beyer, S. (2008). *An evaluation of the outcomes of Supported Employment in North Lanarkshire*. Welsh Centre for Learning Disabilities, Cardiff University
52. Beyer, S., Thomas, J. & Thornton, P. (2002) *The Net Costs and Social Benefits of the Supported Employment Programme*. Sheffield: DWP.
53. Biavaschi, C., Eichhorst, W., Giulietti, C., Kendzia, M. J., Muravyev, A. Pieters, J., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R. & Zimmermann, K. F. (2012). *Youth*

*Unemployment and Vocational Training*. Background Report for the World Development Report 2013.

54. Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
55. Bjekić, D. & Dunjić-Mandić, K. (2007). Stilovi učenja i profesionalne preferencije maturanata gimnazije. *Pedagogija*, 62(1), 48-59.
56. Blacher J. (2001). Transition to adulthood: Mental retardation, families, and culture. *American Journal of Mental Retardation* 106(2), 173-188
57. Black, K. & McCartney, K. (1997). Adolescent females' security with parents predicts the quality of peer interactions. *Social Development* 6, 91-110.
58. Blackorby, J., & Wagner, M. (1996). Longitudinal postschool outcomes of youth with disabilities: Findings from the National Longitudinal Transition Study. *Exceptional Children*, 62, 399-413
59. Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. In J. P. Robinson, P. R. Shaver & L.S. Wrightsman (Eds.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes. Vol. 1*. San Diego, CA: Academic Press
60. Blyth, D. A. & Traeger, C. (1988). Adolescent self-esteem and perceived relationships with parents and peers. In: Salzinger S, Antrobus J, Hammer M, editors. *Social networks of children, adolescents, and college students*. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 171-194.
61. Bobko, P., Roth, P.L. & Potosky, D. (1999). Derivation and implications of a meta-analytic matrix incorporating cognitive ability, alternative predictors and job performance. *Personnel Psychology*, 52, 561-589.
62. Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
63. Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing, and math skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 253-257.



64. Brady, M. P., & Rosenberg, H. (2002b). Job Observation and Behavior Scale: A supported employment assessment instrument. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 427– 433.
65. Branden, N. (1994). *The six pillars of self-esteem*. New York: Bantam Books
66. Bray, R. (2003). *Predicting the Social Consequences of Orphanhood in South Africa* (CSSR Working Paper No. 29). Cape Town: University of Cape Town, Centre for Social Science Research.
67. Brojčin, B., Banković, S., & Japundža-Milislavić, M. (2011). Socijalne veštine dece i mladih s intelektualnom ometenošću. *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 419-429.
68. Бројчин Б. (2007): Утицај инклузивног и ексклузивног образовања на социјално понашање деце с менталном ретатдацијом, *Нове тенденције у специјалној едукацији и рехабилитацији* (уредник Матејић-Ђуричић З.), ЦИДД, стр. 287 – 313.
69. Brophy, J. (1998). Failure Syndrome Students. U ERIC Digest.: *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Champaign: University of Illinois, (ED 419 625).
70. Brown, P. (2000). Linking transition services to student outcomes for students with moderate/severe mental retardation. *Career Development for Exceptional Individuals*, 23, 39-55.
71. Bruinkins, R.H., Thurlow, M. & Gilman, C. J. (1987). Adaptive behavior and mental retardation. *Journal of special education*, 21(1), 69-88.
72. Buha, N. & Gligorović, M. (2012a). Adaptivno ponašanje kod osoba sa intelektualnom ometenošću- osnovni pojmovi, karakteristike i procena. U M.Gligorović, S. Kaljača (ur.). *Kognitivne i adaptivne sposobnosti dece sa intelektualnom ometenošću*, Zbornik radova, str. 28-48. Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
73. Buha, N. & Gligorović, M. (2012b). Povezanost radne memorije i intelektualnog funkcionisanja kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(1), 21-38.

74. Buha-Đurović, N. & Gligorović, M. (2011). Adaptivno funkcionisanje dece sa lakom intelektualnom ometenošću. „*Januarski dani defektologa*’’, 12-15. januar 2011, Subotica. Knjiga rezimea, str.12.
75. Bujas, Z. (1964). *Osnovi psihofiziologije rada*. Škola narodnog zdravlja. Zagreb
76. Butler, F. M. (1999). Reading partners: Students can help each other learn to read! *Education and Treatment of Children*, 22(4), 415-426.
77. Butler, R. (1993). Effects of task- and ego-achievement goals on information seeking during task engagement. *Journal of Personality and Social Psychology* 65, 18-31.
78. Čabarkapa, M. (2008). *Čovek i radna okolina: psihofiziološki i ekološki aspekti rada*. Čigoja štampa. Beograd.
79. Carmeli, E. Bar-Yossef, T. Ariav, C. Paz, R. Sabbag, H. & Levy, R. (2008). Sensorimotor impairments and strategies in adults with intellectual disabilities. *Motor Control*. 12(4): 348-361.
80. Carmeli E, Klein N, Sohn M. (2007). The implications of having attention deficit/hyperactivity disorder in male adolescents with intellectual disability. *International Journal of Adolescent Medicine & Health*, 19(2), 209-214.
81. Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., et al. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 525–534.
82. Caprara, G.V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M. & Vecchio, G. (2006). Looking for adolescents’ well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 15(1), 30–43.
83. Carlson, E., Daley, T., Bitterman, A., Heinzen, H., Keller, B., Markowitz, J., & Riley, J. (2009). *Early school transitions and the social behavior of children with disabilities: Selected findings from the pre-elementary education longitudinal study*. Rockville, MD: Westat.
84. Carlson, C., Uppal, S., & Proccer, E. C. (2000). Ethnic differences in processes contributing to the self-esteem of the early adolescents girls. *Journal of early adolescence*, 20, 44-67.

85. Carter, E. W., Trainor, A. A., Sun, Y., & Owens, L. (2009). Assessing the transition-related strengths and needs of adolescents with high-incidence disabilities. *Exceptional children*, 76(1), 74.
86. Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M., & Glaeser, B. (2006). Self-determination skills of transition-age youth with emotional disturbances and learning disabilities. *Exceptional Children*, 72, 333-346.
87. Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24 (4), 419-444.
88. Cassidy, S. & Eachus, P. (2000). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24, 419-444.
89. Catalano, R. F., Berglund, L., Ryan, J., Lonczak, H. & Hawkins, D. (2002). "Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs." *Prevention and Treatment* 5 (15)
90. Certo, N. J., Luecking, R. G., Brown, L., Courey, S., & Belanger, D. (2008). Seamless transition and long-term support for individuals with severe intellectual disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33(3), 85-95.
91. Chadha, D. (2006). A curriculum model for transferable skills development. *Engineering Education* 1(1), 19-24.
92. Chadsey, J. (2007). Vocational Skills and Performance. In Jacobson, J.W., Mulick, J.A. & Rojahn, J. (Ed). *Handbook of intellectual and developmental disabilities* (619-634). New York, NY: Springer Science and Business Media.
93. Chadsey, J., & Beyer, S. (2001). Social relationships in the workplace. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 7(2), 128-133.
94. Chambers, D., Rabren, K., & Dunn, C. (2009). Transition from high school to adult life: A comparison of students with and without disabilities. *Journal of Career Development for Exceptional Individuals*, 32(1), 42-52.

95. Cheong, L. S. & Yahya, S. Z .S. (2013). Effective Transitional Plan from Secondary Education to Employment for Individuals with Learning Disabilities: A Case Study. *Journal of Education and Learning* 2(1), 104-117.
96. Chirkov, V. I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7, 253-262.
97. Chubb, N. H., Fertman, C. I. & Ross, J. L. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence*, 32(125), 113-130.
98. Claxton, C.S. & Murrell, P. H. (1987). Learning styles: Implications for Improving Educational Practice. *ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4*, Washington, DC:George Washington University.
99. Clariana, R. B. (1993). The Motivational Effect of Advisement on Attendance and Achievement in Computer-Based Instruction. *Journal of Computer-Based Instruction*, 20 (2), 47-51.
100. Clark, G. M. (2007). *Assessment for transition planning* (2nd ed.). Austin, TX: Pro-Ed
101. Clark, R. E. (2001). Learning from media: Arguments, analysis, and evidence. Charlotte, NC: Information Age Publishing. Retrieved from <http://books.google.com/books?id=uPVHf35hKcYC>
102. Clark, G. M., Patton, J. R., & Moulton, L. R. (2000). *Informal assessments for transition planning*. Austin, TX: Pro-ed.
103. Cobb, R. B., & Alwell, M. (2009). Transition planning/coordinating interventions for youth with disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2),70–81.
104. Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. and Ecclestone, K. (2004). *Should we be using learning styles? What research has to say to practice?* Learning and Skills Research Centre. Trowbridge: Cromwell Press.
105. Cochrane, R. (1983). *The social creation of mental illness*. London and New York, Longman.

106. Colella, A. (1996). Organizational socialization of newcomers with disabilities: a framework for future research. *Research in personel and human resources management*, 14, 351-417.
107. Coleman, J., & Hendry, L. (1999). *The nature of adolescence* (3rd ed.). London: Routledge
108. Collinson, E. (2000). A survey of elementary students' learning style preferences and academic success. *Contemporary Education*, 71(4), 42-48.
109. Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
110. Conyers, L. M., Enright, M. S., & Strauser, D. R. (1998). Applying self-efficacy theory to counseling college students with disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 29, 25-30.
111. Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Fransisco: Freeman, Cooper.
112. Corbett, W. P., Clark, H. B., Blank, W. (2002). Employment and social outcomes associated with vocational programming for youths with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 27(4), 358-370.
113. Corbière, M., Mercier, C., & Lesage, A. (2004). Perceptions of barriers to employment, coping efficacy and career search efficacy I people with mental illness. *Journal of Career Assessment*, 12, 460-478.
114. Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd edn., 191–226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
115. Cosden, M. Brown, C. & Elliot, K. (2002). *The development of self-esteem and self-understanding in children and adults with learning disabilities*. Elbaum: London
116. Curry, L. (1990). A critique of the research on learning styles. *Educational Leadership*, 48(2), 50-56.

117. Davies, E., Wood, B. & Stephens, R. (2002). "From rhetoric to action: A case for a comprehensive community-based initiative to improve developmental outcomes for disadvantaged children" *Social Policy Journal of New Zealand*, 19: 28–47.
118. Davies, D. M., Stock, S., & Wehmeyer, M. L. (2002). Enhancing independent time management and personal scheduling for individuals with mental retardation through use of a palmtop visual and audio prompting system. *Mental Retardation*, 40, 358-365.
119. Davis, S. E. (2007). Learning Styles and Memory. *Institute of Learning Styles Journal*, 1, 46-51.
120. Dymond, S. K., Renzaglia, A. & Chun, E. Jung. (2008). Inclusive high school service learning programs: Methods for and barriers to including students with disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(1), 20-36.
121. Dyson, L.L. (2003). Children with learning disabilities within the family context: A comparison with siblings in global self-concept, academic self-perception, and social competence. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 1-9.
122. Dekker, M. C., Koot, H. M., van-der-Ende, J., et al., (2002). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 43, 1087 -1098.
123. Demetriou, H., Goalen, P. & Rudduck, J. (2000). Academic performance, transfer, transition and friendship: Listening to the student voice. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 425-441.
124. Desivilya, H. S., & Eizen, D. (2005). Conflict management in work teams: The role of social self-efficacy and group identification. *International Journal of Conflict Management*, 16(2), 183-208.
125. Dettmers, S., Trautwein, T., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to

- predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102, 467–482.
126. Dev, P.C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement: What does their relationship imply for the classroom teacher? *Remedial and Special Education*, 18(1), 12-19.
  127. Devlieger, P., & Trach, J. (1999). Meditation as a transition process: The impact on postschool employment outcomes. *Exceptional Children* 65, 507-523.
  128. Đerić, I., Đević, R., & Gutvajn, N. (2012). Karakteristike nastavnika i stereotipi o mlađim adolescentima. *Nastava i vaspitanje*, 61(1), 83-98.
  129. DFES (2004). *Pedagogy and practice: Teaching and learning in secondary schools*: Unit 19: Learning styles. London: Department for Education and Skills
  130. Dickerson, A., & Taylor, M. A. (2000). Self-esteem and self-efficacy as predictors. *Group & Organization Management*, 25(2), 191-210.
  131. Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Conger, K. J., & Conger, R. D. (2007). A three-wave longitudinal study of self-evaluations during young adulthood. *Journal of Research in Personality*, 41, 453– 472.
  132. Dowd, L. R. (Ed.). (1993). *Glossary of terminology for vocational assessment, evaluation and work adjustment*. Menomonie, Wis.: Rehabilitation Resource, Stout Vocational Rehabilitation Institute.
  133. Dubljanin, S. (2010). Pitanje izbora nastavnih metoda. *Pedagogija*, 65(4), 713-716.
  134. DuBois, D.L. & Silverthorn, N. (2004). Do deviant peer associations mediate the contributions of self-esteem to problem behavior during early adolescence? A 2-year longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 33, 382–388.
  135. DuBois, D. L., Burk-Braxton, C., Swenson, L. P., Tevendale, H. D., & Hardesty, J. L. (2002). Race and gender influences on adjustment in early adolescence: Investigation of an integrative model. *Child Development*, 73, 1573 – 1592.

136. Dučić, B., Kaljača, S., Radić-Šestić, M., & Milanović-Dobrota, B. (2012). Uloga samoregulacije u socijalnim odnosima kod osoba sa intelektualnom ometenošću. *Beogradska defektološka škola*, (3), 569-582.
137. Dunn, R. (2001a). Learning style: State of the science. *Theory into Practice*, 13 (1): 10-19.
138. Dunn, R. (2001b). Learning Style Differences of Non conforming Middle-School Students. *NASSP Bulletin*, 85(626): 68-74.
139. Dunn, R. (1996). How learning styles differ among groups of students. *Learning Styles Network Newsletter*, 17(1), 2
140. Dunn, R., & Dunn, K. J. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7–12*. Boston: Allyn and Bacon.
141. Dunn, R., & Dunn, K. J. (1992). *Teaching elementary students through their individual learning styles*. Boston: Allyn and Bacon
142. Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1979). Learning styles/teaching styles: Should they . . . can they . . . be matched? *Educational Leadership*, 36, 238-244
143. Dunn, R., Honigsfeld, A. & Martel, L. D. (2001) Learning-style characteristics of JROTC cadets and instructors: Implications for training and instruction. *ERIC Document Reproduction Services*, br. ED 471 134
144. Dunham, R.J. and Dunham, S.L. (1978). Psychosocial aspects of disability. U Goldenson, M.R. (Ed.) *Disability and rehabilitation handbook*. New York (etc.), Mc Graw-Hill Book Co
145. Dunjić, I. & Vuletić, G. (1997). Grupa vršnjaka- raskrsnica na putu razvoja. *Adolescencija- revolucija i evolucija u razvoju*, ur. V. Ćurčić, Kliničko-bolnički centar „Dr Dragiša Mišović”- Dedinje, Klinika za psihijatriju: „Žarko Babulj”, Beograd.
146. Dunn, R., Denig, S., & Lovelace, M. K. (2001). Two sides of the same coin or different strokes for different folks?. *Teacher Librarian*, 28(3), 9-15.
147. Dunn, R. (1995). *Strategies for educating diverse learners*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation



148. Dunn, R. (1983). Learning style and its relationship to exceptionality at both ends of the continuum. *Exceptional Children*, 49, 496-506.
149. Dykens, E. M. (2000). "Annotation: psychopathology in children with intellectual disability," *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 407-417.
150. Earley, P. C. (1986). Supervisors of shop stewards as sources of contextual information in goal setting: A comparison of the United States with England. *Journal of Applied Psychology*, 71, 111 - 117.
151. Eckes, S. E., & Ochoa, T. A. (2005). Students with disabilities: Transitioning from high school to higher education. *American Secondary Education*, 33(3), 6-20.
152. Eccles, J. S., Midgley, G., Wigfield, A., Buchanan, G. M., Reuman, D., Elanagan, G. & Iver, D. M. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescent's experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
153. Eccles, J. S. & A. Wigfield (1985): Teacher expectancies and student motivation; in J. B. Dusek (ed.): *Teacher expectancies* (185-226). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
154. Einfeld, S. L., Piccinin, A. M., McKinnon, A., Hofer, S. M., Taffe, J., Gray, K. M., Bontempo, D. E., Hoffman, L. R., Parmenter, T. R. & Tonge, B. J. (2006). Psychopathology in young people with intellectual disability. *Journal of American Medical Association*, 296, 1981-1989.
155. Einfeld, S. & Tonge, B. J. (1996). Population prevalence of psychopathology in children and adolescents with intellectual disability. I. Epidemiological findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40, 99-109.
156. Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157.

157. Eisenhower, A. S., Baker, B. L. & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45, 363–383.
158. Elksnin, N. & Elksnin, L. (2001). Adolescents With Disabilities: The Need for Occupational Social Skills Training. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 9(1-2), 91-105.
159. Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (1998). Teaching social skills to students with learning and behavior problems. *Intervention in School and Clinic*, 33, 131–140.
160. Elliott, M. (1996). Impact of work, family, and welfare receipt on women's self-esteem in young adulthood. *Social Psychology Quarterly*, 59, 80-95.
161. *Encyclopedia of Human Behavior* (1994). V. S. Ramachandran (Ed.). Volume 4, 83-87. Orlando, FL: Academic Press
162. Enright, M. (1997). The Impact of a short-term career development program on people with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 40 (4), 285-300.
163. Entwistle, N. (1981). *Styles of Learning and Teaching; an integrated outline of educational psychology for students, teachers and lecturers*. John Wiley & Sons, Chichester.
164. Ergović, J. (2007). Osposobljavanje za samostalni rad i zapošljavanje osoba sa invaliditetom. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (3), 597-610.
165. Erol, R. Y., & Orth, U. (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 years: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 607-619.
166. European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (ed) (2002). *Transition from School to Employment*. Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education
167. Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. & Siraj Blatchford, I. (2008). *What makes a successful transition from Primary to*

- Secondary School: Findings from the Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3-14 (EPPSE) project* (London, DCSF).
168. Fabian, H. (2007). 'Informing transitions', in A. W. Dunlop & H. Fabian (Eds) *Informing transitions in the early years: Research, Policy and Practice*, Open University Press, Berkshire, 3–20.
169. Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (Eds.) (2006). *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. London: Routledge Falmer. 3rd Ed.
170. Fabian, H. & Dunlop, A. W. (eds.) (2002). *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progression for children in early education*. London: Routledge Falmer
171. Facchini, R.L. (1996). Self-esteem in young adults with mild mental retardation. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 56(10-B), 5793.
172. Fass, M. & Tubman, J. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools*, 561–574.
173. Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94 (1), 57-72.
174. Felson, R. B., & Zielinski, M. A. (1989). Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and the Family*, 51,727-735.
175. Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
176. Fine, D. (2003). A sense of learning style. *Principal Leadership: High School Edition*, 4(2), 55-59.
177. Finn, J., & Kohler, P. D. (2009). A Compliance Evaluation of the Transition Outcomes Project. *Career Development for Exceptional Individuals*. 32(1), 17-29
178. Finn, D., Getzel, E. E., & McManus, S. (2008). Adapting the Self-Determined Learning Model of Instruction for college students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31, 85–93.

179. Fischer, K. W. & Rose, L. T. (2001). Webs of skill: How students learn. *Educational Leadership*, 59(3), 6-123.
180. Flowerday, T., & Schraw, G. (2000). Teachers' beliefs about instructional choice: A phenomenological study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 634-645.
181. Floyd, F. J. & Philippe, K. A. (1993). Parental Interactions with Children and Without Mental Retardation, Behavior Management, Coerciveness and Positive Exchange. *American journal on mental retardation*, 97 (6), 678-688.
182. Flexer, R. W., Baer, R., Luft, P., & Simmons, T. J. (2007). *Transition planning for secondary students with disabilities* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall Inc.
183. Flexer, R., Simmons, T., Luft, P., & Baer, R. (2001). *Transition planning for secondary students with disabilities*. Upper Saddle River, NJ 07458: Merrill Prentice Hall
184. Forgan, J.W. & Vaughn, S. (2000). Adolescents' with and without Learning Disabilities make the transition to Middle School. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 33-43.
185. Fornes, S., Rocco, T. S., & Rosenberg H. (2008). Improving outcomes for workers with mental retardation. *Human Resource Development Quarterly*, 19(4) 373-395.
186. Frank, A. R., & Sitlington, P. L. (2000). Young adults with mental disabilities: Does transition planning make a difference? *Education and Training in Mental Retardation*, 35, 119-134.
187. Frazier, D. M. & Paulson, F.L. (1992). How Portfolios Motivate Reluctant Writers. *Educational Leadership*. 49 (8) 62-65.
188. Galambos, N. L., Barker, E. T., & Krahn, H. J. (2006). Depression, self-esteem, and anger in emerging adulthood: Seven-year trajectories. *Developmental Psychology*, 42, 350-365.

189. Galton, M., Gray, J., & Ruddock, J. (1999). *The Impact of School Transitions and Transfers on Pupil Progress and Attainment*, Research Brief No. 131, UK Department for Education and Employment
190. Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36,3, 287-295.
191. Garaigordobil, M. & Pérez, J. I. (2007). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms in persons with intellectual disability. *Spanish journal of psychology*, 10(1), 141-150.
192. Gecas, V., & Schwalbe, M. L. (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 37-46.
193. Geenen, S., Powers, L. E., & Lopez-Vasquez, A. (2001). Multicultural aspects of parent involvement in transition planning. *Exceptional Children*, 67, 265-282.
194. Gil-Kashiwabara, E., Hogansen, J. M., Geenen, S., & Powers, K. (2007). Improving transition outcomes for marginalized youth. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30(2), 80-91.
195. Gindis, B. (2005). Cognitive, language, and educational issues on children adopted from overseas orphanages. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 4 (3), 290-315.
196. Gist, M. E. & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.
197. Given, B.K. (1997). How to deal with difficult people: A learning styles approach. *Clearing House*, 70, 257-260.
198. 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.
199. Gligorović, M. (2012). Procena radnih sposobnosti, sklonosti i veština osoba sa intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(4), 623-636.

200. Gligorović, M., & Buha, N. (2012). Kognitivne sposobnosti osoba sa intelektualnom ometenošću. U M. Gligorović, S. Kaljača (ur.). *Kognitivne i adaptivne sposobnosti dece sa intelektualnom ometenošću*, Zbornik radova, str. 67-91. Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
201. Gligorović, M., & Buha, N. (2011a). Verbalna fluentnost kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10(4), 595-613.
202. Gligorović, M. & Buha, N. (2011b). Sociodemografski činioci preprofesionalnih veština kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću. II međunarodna naučno-stručna konferencija "Interdisciplinarni pristup razvoja modela profesionalne rehabilitacije", 10-12. novembar, 2011, Brčko, BIH. Zbornik radova, Tuzla 2012, 71-81.
203. Gligorović, M., & Buha, N. (2011c). Adaptivno ponašanje i uspeh u školi kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću. *Beogradska defektološka škola*, (3), 525-536.
204. Gligorović, M., & Đurović-Buha, N. (2011). Adaptivno ponašanje i postignuća u nastavi matematike kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10(1), 3-14.
205. Gligorović, M., & Radić-Šestić, M. (2011a). Procena radnih sposobnosti osoba sa intelektualnom ometenošću u procesu sekundarne tranzicije. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10(2), 251-269.
206. Gligorović, M., Radić-Šestić, M., & Buha, N. (2011). Procena kognitivnih, perceptivnih i motoričkih sposobnosti osoba sa intelektualnom ometenošću u procesu profesionalne rehabilitacije. *Beogradska defektološka škola*, (3), 549-570.
207. Gligorović, M. (2010). Simultani kognitivni procesi kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću, u: D. Radovanović (ur.): *Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman*, deo II; Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 241-254.
208. Gligorović, M. & Buha Đurović, N. (2010). Executive functions and achievements in art education in children with mild intellectual disability. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 9(2), 225-244.

209. Gligorovic, M. & Radic-Sestic, M. (2010a). The cognitive information processing in the children with mild intellectual disabilities. *Special education and rehabilitation – science and/or practice*, Thematic Collection of Papers, (pp.351-371), Novi Sad: Society of Special Educators and Rehabilitators of Vojvodina, Sombor.
210. Gligorović, M. & Šestić-Radić, M. (2010b). Procena sposobnosti neophodnih za uspešno ovladavanje akademskim veštinama kod dece sa smetnjama u učenju. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 9(1),15-36.
211. Goff, C., Martin, J. E., & Thomas, M. K. (2007). The burden of acting white: Implications for transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30(3), 134-146.
212. Goldstein, H., Kaczmarek, L. A., & English, K. M. (Eds.) (2002). *Promoting social communication: Children with developmental disabilities from birth to adolescence*. Baltimore: Brookes Publishing
213. Good, T. L., Slavings, R. L., Harel, K. H., & Emerson, H. (1987). Student passivity: A study of question asking in K-12 classrooms. *Sociology of Education*, 60, 181–199.
214. Goodwin, M. (1999). Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them. *Intervention in School and Clinic*, 35(1), 29-33.
215. Gotwals, J. K., Dunn, J. G. H., & Wayment, H. A. (2003). An examination of perfectionism and self-esteem in intercollegiate athletes. *Journal of Sport Behavior*, 26, 17-37.
216. Graffam, J., Shinkfield, A., Smith, K., & Polzin, U. (2002). Factors that influence employer decisions in hiring and retaining and employee with a disability. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 17, 175-181.
217. Graham, S., Schwartz, S., & MacArthur, C. (1993). Learning disabled and normally achieving students' knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 237-249.

218. Graham, S., MacArthur, C., Schwartz, S., & Page-Voth, V. (1992). Improving the compositions of students with learning disabilities using a strategy involving product and process goal setting. *Exceptional Children*, 58, 322-334.
219. Graham, S., & Harris, K. R. (1989). Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56, 201-214.
220. Greatbatch, D. & Lewis, P. (2007). *Skills and Learning Intelligence Module: Generic Employability Skills II* (South West Observatory). University of Nottingham: Centre for Developing and Evaluating Lifelong Learning.
221. Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., Rosenblatt, A., Burling, J., Lyon, D., et al. (1999). Why do people need self-esteem? Converging evidence that self-esteem serves as an anxiety-buffering function. In R. F. Baumeister (Ed.), *The self in social psychology* (105–118). Philadelphia: Taylor & Francis.
222. Gregory, A., & Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19, 405–427.
223. Gresham, F.M., & MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67, 377-415.
224. Gresham, F. M., Evans, S., & Elliott, S. N. (1988). Self-efficacy differences among mildly handicapped, gifted, and nonhandicapped students. *The Journal of Special Education*, 22, 231-241.
225. Griebel, W. & Berwanger, D. (2006). Transition from primary to secondary school in Germany. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 32-38
226. Griffin, C.C., Hammis, D., & Geary, T. (2007). *The Job Developer's Handbook: Practical Tactics for Customized Employment*. Baltimore: Brookes Publishing.
227. Грковић, О., Зотовић, М., Петровић, Ј. (2009). Агресивност и ране дисфункционалне когнитивне шеме код деце у домском смештају и деце из потпуних породица. *Настава и васпитање* (1), 103-115.



228. Grolnick, W.S., & Ryan, R. M. (1990). Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 3, 177-184.
229. Grossi, T. A. (1998). Using a self-operated auditory prompting system to improve the work performance of two employees with severe disabilities. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, 23, 149-154.
230. Gutman, L. & Eccles, J. (2007). Stage-environment fit during adolescence: Trajectories of family relations and adolescent outcomes. *Developmental Psychology*, 43(2), 522–537.
231. Haager, D. & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(4), 205-215.
232. Hall, E., & Moseley, D. (2005). Is there a role for learning styles in personalised education and training? *International Journal of Lifelong Education*, 24(3), 243- 255.
233. Hallahan, D., & Kauffman, J. M. (2000). *Exceptional learners: Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon
234. Hamilton, S. F., & Hamilton, M. A. (1994). Opening career paths for youth: What needs to be done? Who can do it? Washington, DC: *American Youth Policy Forum*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 374 265
235. Hampton, N. Z. (1998). Sources of academic self-efficacy scale: An assessment tool for rehabilitation counselors. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 41, 260-277.
236. Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (59–72). Washington, DC: National Association of School Psychologists
237. Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638.

238. Hargreaves, L. & Galton, M. (2002). *Transfer from the primary classroom 20 years on*. London: RoutledgeFalmer
239. Harrington, T. F. (2004). *Handbook of career planning for students with special needs* (3rd ed.). Austin, TX : Pro-Ed.
240. Harrison, G., Andrews, J., & Saklofske, D. (2003). Current perspectives on cognitive learning styles. *Education Canada*, 43(2), 44-47.
241. Harrison, L., Clarke, L., & Ungerer, J. (2003). The role of child-teacher relationships in children's adjustment to the first year of school. *Proceedings of the Continuity and Change: Educational Transitions International Conference*, Sydney, Australia, November 27-28, 2003.
242. Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. *Human Development*, 21, 34-64.
243. Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
244. Hartup, W. W. (1999). "Peer Experience and Its Developmental Significance." In *Developmental Psychology: Achievements and Prospects*, ed. M. Bennett. Philadelphia: Psychology Press.
245. Hartup, W. W. & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 76-79.
246. Hartup, W.W. (1970): Peer interaction and social organization; in P. H. Mussen (ed.): *Carmichael's manual of child psychology*. (361-400). New York: John Willey & Sons.
247. Havelka, N. (2001). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
248. Hazel, J. S. & Schumaker, J. B. (1988). Social skills and learning disabilities: Current issues and recommendations for future research. In J. F. Kavanah, & T. J. Truss (Eds.), *Learning disabilities proceedings of the national conference* (293-344). Parkton, Maryland: York Press.

249. Heatherton, T. F. & Wyland, C. L. (2003). Assessing Self-Esteem. In Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (Eds). *Positive Psychological Assessment* (4th ed, 219-233). Washington, DC: American Psychological Association
250. Heatherton, T. F., Herman, C. P., & Polivy, J. (1991). Effects of physical threat and ego threat on eating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 138–143.
251. Heiman, T. (2001). Depressive mood in students with mild intellectual disability: student's reports and teachers evaluations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45 (6), 526-534.
252. Held, M. F., Thoma, C. A., & Thomas, K. (2004). The John Jones show: How one teacher facilitated self-determined transition planning for a young man with autism? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 177–189.
253. Hendey, N. & Pascall, G. (2001). Доступно на Disability and transition to adulthood. Achieving independent living. [http://eprints.nottingham.ac.uk/845/1/Hendey\\_\\_Pascall\\_FINAL.pdf](http://eprints.nottingham.ac.uk/845/1/Hendey__Pascall_FINAL.pdf)
254. Hey, W.T., Bailey, D. L., & Stouffer, K. (2001). Understanding adolescent anxiety disorders: what teachers, health educators, and practitioners should know and do. *The International Electronic Journal of Health Education*, 4, 81-91.
255. Hill, T, Smith, N. D., & Mann, M. E. (1987). Role of efficacy expectations in predicting the decision to use advanced technologies. *Journal of Applied Psychology*, 72, 307-314.
256. Hofer, S. M., Gray, K. M., Piccinin, A. M., Mackinnon, A., Bontempo, D. E., Einfeld, S. L., Hoffman, L., Parmenter, T. R. & Tonge, B. J. (2009). Correlated and coupled within-person change in emotional and behavior disturbance in individuals with intellectual disability: Results from the Australian Child to Adult Development (ACAD) study, *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114(5), 307–321.
257. Hogansen, J. M., Powers, K., Geenen, S., Gil-Kashiwabara, E., & Powers, L. (2008). Transition goals and experiences of females with disabilities: Youth, parents, and professionals. *Exceptional Children*, 74, 215-234.

258. Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
259. Holmes, J., & Fillary, R. (2000). Handling small talk at work: Challenges for workers with intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(3), 273-291.
260. Honigsfeld, A., & Schiering, M. (2004). Diverse approaches to the diversity of learning styles in teacher education. *Educational Psychology*, 24(4), 487-507.
261. Howes, C., Hamilton, C. E. & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential association with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
262. Hughes, C., White, A., Sharpen, J., & Dunn, J. (2000). Antisocial, angry, and "hard to manage" preschoolers' peer problems and possible cognitive influences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 169-179.
263. Hunt, S. (2007). *Hiring Success: The Art and Science of Staffing Assessment and Employee Selection*. San Francisco: John Wiley & Sons
264. Husarić, M. (2011). Važnost uvažavanja kognitivnih stilova i stilova učenja kod učenika u procesu poučavanja. *Metodicki obzori*, 6 (12), 143-151.
265. Hyde, J., Hankins, M., Deale, A. & Marteau, T. M. (2008): Interventions to increase self-efficacy in the context of addiction behaviors: a systematic literature review. *Journal of Health Psychology*, 13 (5), 607-623.
266. Hoyle, R.H., & Davisson, E.K. (2011). Assessment of self-regulation and related constructs: Prospects and challenges. Paper prepared for the National Research Council Workshop on Assessment of 21st Century Skills, Irvine, CA, January 13, 2011. Доступно на [http://www.nap.edu/openbook.php?record\\_id=13215&page=63](http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=13215&page=63)
267. Ilmarinen, J. & Tuomi, K. (2004). Past, present and future of workability. *People and Work Research Reports*. Finnish Institute of Occupational Health, 65:1-25.

268. Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, 20 U.S.C. x 1400 (2004).
269. Iezzoni, L.I., McCarthy, E.P., Davis, R.B., Harris-David, L., & O'Day, B. (2001). Use of screening and preventive services among women with disabilities. *American Journal of Medical Quality*, 16(4), 135–144.
270. Inge K. J. (2008). Choice and customized employment: a critical component. *Journal of Vocational Rehabilitation* 28, 67-70.
271. Inge, K. J. (2006). Customized employment: A growing strategy for facilitating inclusive employment. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 24, 191-193.
272. Ingham, J., & Price, G. E. (1993). The learning styles of gifted adolescents in the Philippines. In R. Milgram, R. Dunn, & G. Price (Eds.), *Teaching and counseling gifted and talented Adolescents: An international learning style perspective* (pp. 149–160). Westport, CT: Praeger.
273. International Labour Office (1998). Education, Employment and Training Policies and programmes for Youth with Disabilities in four European Countries. Geneva: ILO.
274. Izzo, M.V., Cartledge, C., Miller, L.E., Growick, B. & Rutkowski. (2000). Improving employment earnings: Extended transition services that make a difference. *Career Development for Exceptional Individuals*, 23(2), 139-156.
275. Jackson, C. & Warin, J. (2000). The importance of gender as an aspect of identity at key transition points in compulsory education. *British Educational Research Journal*, 26(3), 375-391.
276. Jacobsen, K., Grotland, H. & Nagne, A.F. (2001) Assessment of visual acuity in relation to central nervous system activation in children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, vol. 106, (2), 145-150.
277. Jacobson, M. J. (2004). Cognitive visualisations and the design of learning technologies. *International Journal on Learning Technology*, 1(1), 40-60.
278. Jacobson, M.H. (2001). A Primer on Learning Styles: Reaching Every Student, 25 Seattle U. L. Rev. 139 (10)142–143.

279. James, W. (1890/1950). *The principles of psychology*. Dover: New York.
280. Janeslatt, G., Granlund, M., Kottorp, A., & Almqvist, L. (2010). Patterns of time processing ability in children with and without developmental disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23 (3), 250–262.
281. Japundža-Milisavljević, M., Brojčin, B., & Banković, S. (2011). Praktične veštine kod dece s intelektualnom ometenošću. *Pedagogija*, 66(4), 572-578.
282. Japundža-Milisavljević M., Maćešić-Petrović D. (2008): Executive functions in children with intellectual disabilities, *The British Journal of Developmental Disabilities* Vol. 54, Part 2, No. 107, pp. 113–121.
283. Јапунџа-Милисављевић М. (2007): *Облици испољавања когнитивних сметњи код деце с лако менталном ретардацијом*, докторска дисертација, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд
284. Japundža-Milisavljević, M. (2005). Perceptivne sposobnosti i opšti školski uspeh dece s lakom mentalnom retardacijom. *Beogradska defektološka škola*, (3), 105-115.
285. Japundža, M. (2002). *Uloga posmatranja u nastavi prirode i društva lako mentalno retardiranih učenika mlađeg školskog uzrasta*. Beograd: Defektološki fakultet, magistarski rad
286. Jindal-Snape, D. & Miller, D. (2008). A challenge of living? Understanding the psychosocial processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20, 217-236.
287. Jobling, A., Moni, K.B., & Nolan, A. (2000). Understanding friendship: Young adults with Down syndrome exploring relationships. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 25, 235-247.
288. Joksimović, S. & Janjetović, D. 2008. Pojam o sebi i vrednosne orijentacije adolescenata. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40 (2), 288-305.
289. Joksimović, S., Ševkušić, S. & Janjetović, D. (2002). Demokratska klima u školi i vaspitanje za demokratiju, u Avramović, Z. & Maksić, S. (prir.): *Izazovi demokratije i škola* (39-48), Institut za pedagoška istraživanja, Beograd;

290. Jonikas, J.A., Laris, A., Cook, J.A. (2003). The passage to adulthood: Psychiatric rehabilitation service and transition-related needs of young adult women with emotional and psychiatric disorders. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 27(2), 114-121.
291. Joshi, S. & Srivastava, R. (2009). Self-esteem and Academic Achievement of Adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 33-39.
292. Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H., & van de Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: a theoretical analysis and synthesis of requirements, *Journal of Vocational Education & Training*, 62: 4, 415-440.
293. Judge, T. (2009). Core self-evaluations and work success. *Current Directions in Psychological Science*, 18(1), 58-62.
294. Judge, T.A., & Bono, J.E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80–92.
295. Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (1989). Motivation and Cognitive Abilities: An Integrative/Aptitude-Treatment Interaction Approach to Skill Acquisition. *Journal of Applied Psychology* 74: 657–690.
296. Kavussanu, M., & Harnisch, D. L. (2000). Self-esteem in children: Do goal orientations matter? *British Journal of Educational Psychology*, 70, 229 – 242.
297. Kemp, C., & Carter, M. (2000). Demonstration of classroom survival skills in kindergarten: A five-year transition study of children with intellectual disabilities. *Educational Psychology*, 20, 393-411.
298. Kernis, M.H., Brown, A.C., & Brody, G.H. (2000). Fragile self-esteem in children and its associations with perceived patterns of parent-child communication. *Journal of Personality*, 68, 225-252.
299. Killeen, M.R. (1993). Parent influences on children's self-esteem in economically disadvantaged families. *Issues in Mental Health Nursing*, 14, 323-336.

300. Kim, K. & Morningstar, E. M. (2007). Enhancing Secondary Special Education Teachers' Knowledge and Competencies in Working With Culturally and Linguistically Diverse Families Through Online Training. *Career Development for Exceptional Individuals* 30(2), 116-128.
301. Kinsella, K. (1995). Understanding and empowering diverse learners in ESL classroom. In J.M. Reid (Ed.). *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp.170-194). New York: Heinle & Heinle Publishers
302. Kitsantas, A., & Zimmerman, B. J. (2009). College students' home- College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition and Learning*, 4, 97–110.
303. Klassen, R. M. (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33, 1-12.
304. Klassen, R. M. & Usher, E. L. (2010). Self-efficacy in educational settings: recent research and emerging directions. In: Karabenick S, Urdan TC, (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement Vol. 16A* (pp 1–33). *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement*. Bingley, UK: Emerald Books
305. Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14, 173-203.
306. Klein, M. A., Wheaton, J. E., & Wilson, K. B. (1997). The career assessment of persons with disabilities: A review. *Journal of Career Assessment*, 5, 203-211.
307. Klein, J. D., & Keller, J. M. (1990). Influence of Student Ability, Locus of Control, and Type of Instructional Control on Performance and Confidence. *Journal of Educational Research*, 83 (3) 140-146.
308. Kochhar-Bryant, C. A., & Greene, G. (2009). *Pathways to successful transition for youth with disabilities: A developmental process* (Vol. 2). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson



309. Kocinski, R. R. (1984). *The effect of knowledge of one's learning style by freshman nursing students on student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Rutgers University, New Jersey.
310. Kohler, P., & Field, S. (2003). Transition-Focused Education. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174-183.
311. Kortering, L., Sitlington, P., & Braziel, P. (2010). Age appropriate transition assessment as a strategic intervention to help keep youths with emotional or behavioral disorders in school. In D. Cheny (ed.), *Transition of students with emotional or behavior disorders: Current approaches for positive outcomes* (2nd ed.). Arlington, VA: Council for Children with behavior Disorders and the Division on Career Development and Transition.
312. Kosine, N., & Lewis, M. (2008). Growth and exploration: Career development theory and programs of study. *Career and Technical Education Research*, 33(3), 227-243.
313. Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O. & Ziman, T. (2006). Comparisons of Self-Efficacy, Mood, Effort, and Hope Between Students with Learning Disabilities and Their Non LD-Matched Peers, *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 111–121.
314. Lacković-Grgin, K. (1994). *Samopoimanje mladih*. Naklada Slap, Jastrebarsko.
315. Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579–1601.
316. Lalić-Vučetić, N., Đerić, I., & Đević, R. (2009). Učenička autonomija i interpersonalni stil nastavnika u teoriji samodeterminacije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 349-366.
317. Lambert, N., Nihira, K., & Leland, H. (1993). *AAMR Adaptive Behavior Scale-School* (2nd ed.). Austin, TX: American Association on Mental Retardation.
318. Lamport, M.A., Graves, L., & Ward, A. (2012). Special needs students in inclusive classrooms: The impact of social interaction on educational Outcomes for

- Learners with Emotional and Behavioral Disabilities. *European Journal of Business and Social Sciences*, 1(5), 54-69.
319. Lancioni, G., Van den Hof, E., Furniss, F., O'Reilly, M., & Cunha, B. (1999). Evaluation of a computer-aided system providing pictorial task instructions and prompts to people with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 43(1), 61–66.
320. Landmark, L., Zhang, D. D., & Montoya, L. (2007). Culturally diverse parents' experiences in their children's transition: knowledge and involvement. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30(2), 68-79.
321. Latham, G.P. & Locke, E.A. (1991). Self-regulation through goal-setting. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50(2), 212–247.
322. Lavoie, R. D. (2002). *Self-Esteem: The Cause and Effect of Success for the Child with Learning Differences*. Доступно на: <http://www.ricklavoie.com/selfesteemart.html>
323. Leake, D., & Boone, R. (2007). Multicultural perspectives on self-determination from youth, parent, and teacher focus groups. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30, 104–115.
324. Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995). Self-Esteem as an Interpersonal Monitor: The Sociometer Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 518-530.
325. LeConte, P. (2006). The evolution of career, vocational, and transition assessment: Implications for the Summary of Performance. *Career Development for Exceptional Individuals*, 29, 114-124.
326. Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (373-421). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc
327. Lent, R. W., & Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1987). Comparison of three theoretically derived variables in predicting career and academic behavior: Self-efficacy, interest congruence, and consequence thinking. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 293-298.

328. Levine, P., Marder, C., & Wagner, M. (2004). *Services and supports for secondary school students with disabilities. A special topic report of findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)* Menlo Park, CA: SRI International.
329. Levitov, N. D. (1963). *Psihologija rada*. Moskva: Učpedgiz
330. Li, E. P-Y., Tam, A. S-F., & Man, D. W-K. (2006). Exploring the self-concepts of persons with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities, 10*, 19-34.
331. Lillie, T., & Vakil, S. (2002). Transitions in early childhood for students with disabilities: Law and best practice. *Early Childhood Education Journal, 30*, 53-58.
332. Lindley, L. D. (2006). The paradox of self-efficacy: research with diverse populations. *Journal of Career Assessment, 14*, 143–160.
333. Lindstrom, L., Doren, B., Metheny, J., Johnson, P., & Zane, C. (2007). Transition to Employment: Role of the Family in Career Development. *Exceptional Children, 73*, 348-366.
334. Locke, E. A. (1996). Motivation Through Conscious Goal Setting, *Applied and Preventive Psychology, 5*, 117-124.
335. Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New Directions in Goal-Setting Theory. *Current Directions in Psychological Science, 15* (5), 265-268.
336. Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57* (9), 705-717.
337. Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
338. Lochman, J. E., & Dodge, K. A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 366–374.

339. Loyens, S. M., Magda, J., & Rikers, R. P. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 411-427.
340. Luecking, R. & Certo, N. (2003) Service integration at the point of transition for youth with significant disabilities: A model that works. *American Rehabilitation*, 27, 2-9.
341. Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (277-287). New York: Oxford University Press
342. Malinić, D. (2011). Ponavljanje razreda u osnovnoj školi iz perspektive nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 239-253.
343. Malinić, D. (2007). Kako pomoći neuspješnom učeniku. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(1), 86-98.
344. Mandel, H. P., Marcus, S. I. & L. Dean (1995). *Could Do Better: Why Children underachieve and what to do about it*. New York: John Wiley & Sons.
345. Manning, M. A., Bear, C. G. & Minke, K.M. (2006). Self-concept and self-esteem. In G.G. Bear & K.M. Minke (Eds.), *Children's need III: Development, prevention and intervention* (341-356). Washington, DC: National association of school psychologist.
346. Mank, D., Cioffi, A., & Yovanoff, P. (1997). Analysis of the typicalness of supported employment jobs, natural supports, and wage and integration outcomes. *Mental Retardation*, 35, 185-197.
347. Marchesi, A. & Martin, E. (Eds.). (2002). *Evaluation in Secondary Education. Snapshot from a controversial era*. Institution IDEA, Madrid: S M.
348. Marcus, L. (1977). *A Comparison of Selected Ninth-grade Male & Female Students' Learning Styles*. New York: Oxford University Press.
349. Marsh, H. W. (1990): A multidimensional, hierarchial model of self-concept: theoretical and empirical justification, *Educational Psychology Review*, Vol. 2, 77-172.

350. Marshak, L. E., Seligman, M., & Prezant, F. (1999). *Disability and the family life cycle*. New York: Basic Books.
351. Martinez, R. (2006). Social Support in inclusive middle schools: Perceptions of youth with learning disabilities. *Psychology in the Schools, 43*(2), 197-209.
352. Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development, 17*(1), 151-176.
353. Masi, G., Mucci, M., Favilla, L., & Poli, P. (1999). Dysthymic disorder in adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 43*, 80-87.
354. Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*, 370-396.
355. Mason, C., Field, S., & Sawilowsky, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Exceptional Children, 70*(4), 441-451.
356. Masi, G., Mucci, M., Favilla, L., & Poli, P. (1999). Dysthymic disorder in adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 43*, 80-87.
357. Mathieu, J. E., Martineau, J. W., & Tannenbaum, S. I. (1993). Individual and situational influences on the development of self-efficacy: Implications for training effectiveness. *Personnel Psychology, 46*, 125-147.
358. McBride, B. (2004). Data-driven instructional methods: "One-strategy-fits-all" doesn't work in real classrooms. *T.H.E Journal, 31*(11), 38-40.
359. McCoy, J. D., & Ketterlin-Geller, L. R. (2004). Rethinking instructional delivery for diverse student populations. *Intervention in School and Clinic, 40*(2), 88-95.
360. McDaniel, M. A., Schmidt, F. L. & Hunter, J. E. (1988). Job experience correlates of job performance. *Journal of Applied Psychology, 73*, 327-330.
361. McIntyre, L. L., Kraemer B., Blacher J., & Simmerman, S. (2004). Quality of life for young adults with severe intellectual disability: mothers' thoughts and reflections. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 29*(2), 131-146.

362. McIntyre, L., Blacher, J., & Baker, B. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361.
363. McIntire, S., & Levine, E. (1991). Combining personality variable and goals. *Journal of Vocational Behavior*, 38, 288-301.
364. McLaughlin, J., Monteith, M. & Sneddon, H. (2001). A Long and Winding Road to Employment?: Disabled Young People in Northern Ireland Making The Transition to Adulthood. *Irish Journal of Applied Social Studies*, 2(3), Article 4, 36-55.
365. McVilly, K.R., Parmenter, T.R., Stancliffe, R.J. & Burton-Smith, R.M. (2004). Friendship experiences and aspirations of adults with intellectual disability (ID). *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 428.
366. Measor, L. & Fleetham, M. (2005). *Moving to Secondary School: Advice and Activities to Support Transition*, Network Educational Press: Stafford
367. Mechling, L. C. (2007). Assistive technology as a self-management tool for prompting students with intellectual disabilities to initiate and complete daily tasks: A literature review. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42, 252-269.
368. Meece, J. L. (1987). The influence of schools on the development of gender schemata. In L. Liben & M. Signorella, (Eds.), *Children's Gender Schemata*, 57-76. San Francisco: Jossey Bass.
369. Mellard, D. F. & Hazel, J. S. (1992). Social competencies as a pathway to successful lifetransitions. *Learning Disabilities Quarterly*, 15, 251-271.
370. Milanović-Dobrota, B., Radić-Šestić, M., Kaljača, S., & Dučić, B. (2013). Percepcija sopstvene efikasnosti srednjoškolaca sa lakom intelektualnom ometenošću na praktičnoj nastavi. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(1), 63-77.
371. Милановић-Доброга, Б, Радић- Шестић М. (2012а). Социодемографске карактеристике незапослених особа са интелектуалном ометеношћу, *Социјална мисао*, 19 (3), 119-133.

372. Милановић-Доброта, Б. & Радић- Шестић М. (2012б). Самопроцена радних способности особа са интелектуалном ометеношћу, *Београдска дефектолошка школа*, 2, 275-286.
373. Milanović-Dobrota, B., & Radić-Šestić, M. (2012б). Koje stilove učenja preferiraju adolescenti sa lakom intelektualnom ometenošću? *Pedagogija*, 67(3), 411-418.
374. Милановић-Доброта, Б. & Радић- Шестић М. (2011а). Професионална оријентација ученика са интелектуалном ометеношћу, *Београдска дефектолошка школа*, Вол.17 (1), бр. 49, 85-95.
375. Милановић Доброта, Б., Радић Шестић, М. (2011б). Однос младих са ометеношћу према тражењу посла, Унапређење квалитета живота дјецe и младих. У М. Вантић Тањић (Ур.), „Унапређење квалитета живота дјецe и младих“, стр. 423-433. Tuzla: Удружење за подршку и креативни развој дјецe и младих, Универзитета у Тузли, Едукацијско-рехабилитацијски факултет.
376. Miller, P.H. (ed.). (2011). *Theories of developmental psychology* (5th ed.). New York: Worth Publishers.
377. Miller, L. T., Polatajko, H. J., Missiuka, C., Mandich, A.D. & Macnab, J. J. (2001). A pilot trial of cognitive treatment for children with developmental coordination disorder, *Human movement science* 20, 183-210.
378. Miller, L. T., Missiuna, C., Macnab, J., Malloy-Miller, T., & Polatajko, H. J. (2001b). Clinical description of children with developmental coordination disorder. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 68(1), 5-15.
379. Milošević, N. M., & Ševkušić, S. (2005). Samopoštovanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 37(1), 70-87.
380. Milsom, A. (2007). School counselor involvement in postsecondary transition planning for students with disabilities. *Journal of School Counseling*, 5(23), 1-21.

381. Minotti, J. L. (2005). Effects of learning-style-based homework prescriptions on the achievement and attitudes of middle school students. *NASSP Bulletin*, 89(642), 67-89.
382. Mitchell, W. (1999). Leaving special school: The next step and future aspirations. *Disability & Society*, 14(6), 753–769.
383. Mitchell, T. R., Hopper, H., Daniels, D., George-Falvy, J., & James, L.R. (1994). Predicting self-efficacy and performance during skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 79, 506-517.
384. Mone, M. A., Baker, D. D., & Jeffries, F. (1995). Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self-esteem, personal goals, and academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 716-722.
385. Morris, J. (1999) *Hurtling into a Void: Transition to Adulthood for Young Disabled People with 'Complex Health and Support Needs'*. Pavilion Publishing in association with Joseph Rowntree Foundation, Brighton, UK
386. Morvitz, E., & Motta, R.W. (1992). Predictors of self-esteem: The roles of parent-child perceptions, achievement, and class placement. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 72-80.
387. Munakata, Y., Casey, B.J. & Diamond, A. (2004). Developmental cognitive neuroscience: Progress and potential. *Trends in Cognitive Science*. 8, 122-128.
388. Murray, C., Waas, G., & Murray, K. (2008). Child race and gender as moderators of the association between teacher-child relationships and school adjustment. *Psychology in the Schools*, 45(6), 562-578.
389. Murnane, R. J. (1999). Economic performance and educational reform. *Centerwork*, 10, 9–10.
390. Murnane, R. J., & Levy, F. (1996). *Teaching the new basic skills: Principles for educating children to thrive in a changing economy*. New York: Free Press
391. Murray, S. L., Holmes, J. G., & Griffin, D. W. (2000). Self-Esteem and the Quest for Felt Security: How Perceived Regard Regulates Attachment Processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(3), 478-498.



392. Musser, L. M., & Browne, B. A. (1991). Self-monitoring in middle childhood: Personality and social correlates. *Developmental Psychology, 27*, 994–999.
393. National Longitudinal Transition Study 2 (2003). Facts from NLTS2: High School Completion by Youth with Disabilities. Retrieved March 10, 2009 from National Transition [www.nlts2.org/fact\\_sheets/nlts2\\_fact\\_sheet\\_2005\\_11.pdf](http://www.nlts2.org/fact_sheets/nlts2_fact_sheet_2005_11.pdf).
394. Neff, W. S. (1976). Assessing vocational potential. In H. Rusalem & D. Malikin (Eds.), *Contemporary vocational rehabilitation*. New York: University Press
395. Nelson-Le Gall, S., Kratzer, L., Jones, E., & DeCooke, P. (1990). Children's Self-Assessment of Performance and Task-Related Help Seeking. *Journal of Experimental Child Psychology, 49*, 245-263.
396. Newman, R. (2008). Adaptive and nonadaptive help seeking with peer harassment: An integrative perspective of coping and self-regulation. *Educational Psychologist, 43*, 1-15.
397. Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology, 82*, 71-80.
398. Newman, D.L., Caspi, A., Moffitt, T.E., & Silva, P.A. (1997). Antecedents of adult interpersonal functioning: Effects of individual differences in age 3 temperament. *Developmental Psychology, 33*, 206-217.
399. Neyer, F. J., & Asendorpf, J. B. (2001). Personality-relationship transaction in young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*(6), 1190-1204.
400. Niles, S., & Harris-Bowlsbey, J. (2009). *Career development interventions in the 21st century* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Publishing
401. Noonan, P. M., Morningstar, M. E., & Erickson, A. G. (2008). Improving interagency collaboration: Effective strategies used by high-performing local districts and communities. *Career Development for Exceptional Individuals, 31*(3), 132-143.

402. Nota, L., Ginevra, M.C., & Carrieri, L. (2010). Career interests and self - efficacy beliefs among young adults with an intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7 (4), 250-260.
403. Odović, G., Nikić, R. & Eminović, F. (2010). Behavior of Students with Disability During the Vocational Training. *Special education and rehabilitation – science and/or practice*, Thematic Collection of Papers, 7-27. Novi Sad: Society of Special Educators and Rehabilitators of Vojvodina
404. Olson, L. (1997). *The school-to-work revolution*. Reading, MA: Presus.
405. Орачић, G. (1995): *Ličnost u socijalnom ogledalu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
406. Опачић, Г. & Ђ. Кадијевић (1996): Људи геометрије и људи финесе: емпиријски прилог једној старој типологији, II научни скуп *Емпиријска истраживања у психологији*. Београд: Филозофски факултет.
407. Orth, U., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2010). Self-esteem development from young adulthood to old age: A cohort-sequential longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 645-658.
408. Osborn, D. S., & Zunker, V. G. (2006). *Using assessment results for career development* (7th ed.). New York: brookes/Cole Publishing
409. O'Sullivan D., Strauser, D. R. (2009): Operationalizing self-efficacy, related social cognitive variables, and moderating effects: implications for rehabilitation research and practice. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 52 (4), 251–258.
410. Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*. 41(2). 116-125.
411. Pajares F. (1996) Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*; 66 (4). 543–578.
412. Pajares, F., & Urdan, T. (Eds.). (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
413. Pajares, F. & Valiante, G. (2002). Students' self-efficacy in their self-regulated learning strategies: A developmental perspective. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 45(4), 211-221.

414. Pajares, F. & Schunk, D.H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, Selfconcept, and school achievement. In R.Riding & S.Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp.239-266). London: Ablex Publishing
415. Palladino, J.M. (2006). "Don't sell them dreams without the foundations": Collaboration for the transitional needs of foster care adolescents with disabilities. *High School Journal*, 90(1), 22-32.
416. Parent, W. S., Kregel, J., Metzler, H. M. D. & Twardzik, G. (1992). Social Integration in the Workplace - An Analysis of the Interaction Activities of Workers with Mental-Retardation and their Co-workers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 27, 1, 28-38.
417. Park, C. C. (1997). Learning style preferences of Asian American (Chinese, Filipino, Korean, and Vietnamese) students in secondary schools. *Equity & Excellence in Education*, 30 (2), 68-77.
418. Parker, S. K. (1998). Enhancing role breadth self-efficacy: The roles of job enrichment and other organizational interventions. *Journal of Applied Psychology*, 83, 835-852.
419. Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
420. Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
421. Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 231-241.
422. Pastor, I. (2004). *Samopoštovanje djece s obzirom na spol, dob i mjesto stanovanja*. Diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.<http://darhiv.ffzg.hr/131/>

423. Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102, 896–915.
424. Patton, J., & Dunn, C. (1998). *Transition from school to young adulthood: Basic concepts and recommended practices*. Austin, TX: PRO-ED
425. Patton, J. P., Cronin, M. E., & Jarrrels, V. (1997). Curricular implications of transition: Life skills instruction as an integral part of transition education. *Remedial and Special Education*, 18, 294-306.
426. Pavri, S. (2001). Loneliness in children with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 52-58.
427. Pavri, S. & Luftig, R. L. (2000). The social face of inclusive education: are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure*, 45(1), 8-14.
428. Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L., Eds. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21<sup>st</sup> Century*. Center for Education; Division on Behavioral and Social Sciences and Education; National Research Council. Доступно на [http://www.hewlett.org/uploads/documents/Education\\_for\\_Life\\_and\\_Work.pdf](http://www.hewlett.org/uploads/documents/Education_for_Life_and_Work.pdf)
429. Peruničić, B. (2007). Medicinsko veštačenje radne sposobnosti na zahtev suda. *Svet rada*, 4(2), 144-161.
430. Пешић, Ј. & Степановић, И. (2008). Студија о друштвеној кризи и образовању: импликације на остваривање равноправности у образовању. У: С. Гашић-Павишић и С. Јоксимовић (прир.), *Образовање и сиромаштво у земљама у транзицији* (83-96), Београд: Институт за педагошка истраживања.
431. Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Wellington, New Zealand: University of Waikato.
432. Petz, B. *Psihologija rada*. Zagreb: školska knjiga
433. Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association

434. Pierson, M. R., Carter, E. W., Lane, K. L., & Glaeser, B. C. (2008). Factors influencing the self-determination of transition-age youth with high-incidence disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31, 115-125.
435. Pintrich, P. R., Anderman, E. M., & Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 360-370.
436. Pizzo, J., Dunn, R., & Dunn, K. (1990). A sound approach to reading: Responding to students' learning styles. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disability International*, 6, 249-260.
437. Post, M., & Storey, K. (2002). Review of using auditory prompting systems with persons who have moderate to severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(3), 317-327
438. Povenmire-Kirk, T. C., Lindstrom, L. & Bullis, M. (2010). De escuela a la vida adulta/from school to adult life: Transition needs for latino youth with disabilities and their families. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(1) 41-51.
439. Power, P. W. (2006). *A Guide to Vocational Assessment* (4th ed.). Austin, TX: Pro Ed Publishing.
440. Powers, K., Geenen, S., & Powers, L. E. (2009). Similarities and Differences in the Transition Expectations of Youth and Parents. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3) 132-144.
441. Powers, K., Hogansen, J., Geenen, S., Powers, L.E., & Gil-Kashiwabara, E. (2008). Gender matters in transition to adulthood: A survey study of adolescents with disabilities and their families. *Psychology in the Schools*, 45(4), 349-364.
442. Powers, K. M., Gil-Kashiwabara, E., Geenen, S. J., Powers, L. E., Balandran, J., & Palmer, C. (2005). Mandates and effective transition planning practices reflected in IEPs. *Career Development for Exceptional Individuals*, 28(1), 47-56.

443. Pratt, S. & George, R. (2005). Transferring friendships: Girls' and boys' friendships in the transition from primary to secondary school. *Children & Society*, 19(1), 16-26.
444. Quatman, T., Sampson, K., Robinson, C., & Watson, C. M. (2001). Academic, motivational, and emotional correlates of adolescent dating. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 127, 211-234.
445. Quatman, T., & Watson, C. M. (2001). Gender differences in adolescent self-esteem: An exploration of domains. *The Journal of Genetic Psychology*, 162, 93-117.
446. Quinones, M. A., Ford, J. K. & Teachout, M. S. (1995). The relationship between work experience and job performance: A conceptual and meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 48, 887-910.
447. Radić Šestic, M., Radovanović, V., Milanović Dobrota, B., Slavkovic, S., Langović-Milićević, A. (2013). General and special education teachers' relations within teamwork in inclusive education: socio-demographic characteristics. *South African Journal of Education*, 33(3), 1-15.
448. Radić-Šestić, M. & Milanović-Dobrota, B. (2012). Mogućnosti profesionalne rehabilitacije osoba sa intelektualnom ometenošću, U M. Gligorović, S. Kaljača (ur.). *Kognitivne i adaptivne sposobnosti dece sa intelektualnom ometenošću*, Zbornik radova, str. 111-158. Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
449. Радић-Шестић, М, Милановић-Доброta, Б., Радовановић, В (2012а). Однос друштва према особама са ометеношћу, *Социолошки преглед*, vol. XLVI (4), 561-582.
450. Радић-Шестић, М., Милановић-Доброta, Б. Радовановић В. (2012б). Самопоштовање средњошколаца са ометеношћу, *Београдска дефектолошка школа*, 18 (2) бр.53, 287-295.
451. Radic Sestic, M., Milanovic Dobrota, B., Radovanovic, V., Karic, J. (2012). Application of assistive technology in rehabilitation of persons with cognitive disabilities, *HealthMED*, 6 (11), 3826-3833.

452. Радић-Шестић, М, Милановић-Доброћа, Б., (2011). Евалуација радне успешности особа са ометеношћу у заштитним радионицама, *Београдска дефектолошка школа, Вол.17(1)* 49, 153-164.
453. Radić-Šestić, M., Gligorović, M., Milanović-Dobrota B. (2010). Uticaj vršnjaka na ponašanje adolescenata s lakom intelektualnom ometenošću, *Unapređenje kvaliteta života djece i mladih*, str. 283-294. Удружење за подршку и креативни развој дјече и младих, Едукацијско-реабилитацијски факултет Универзитета у Тузли.
454. Radić-Šestić, M. & Milanović-Dobrota, B. (2010). Stavovi nastavnika srednjih stručnih škola prema inkluziji učenika sa lakom intelektualnom ometenošću. U J. Kovačević, V. Vučinić (ur.). *Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman I deo*, (str. 363-380), Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
455. Radić-Šestić, M. & Žigić, V. (2006). *Uslovi rada i radne sredine*. Beograd. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
456. Радић-Шестић, М. (2002). *Успешност професионалног оспособљавања особа оштећеног слуха и ментално ретардираних особа*. Београд. Универзитет у Београду, Дефектолошки факултет. Докторска дисертација
457. Radić-Šestić, M. (1998). *Sistemi profesionalnog osposobljavanja osoba oštećenog sluha*. Beograd: Zadužbina Andrejević
458. Радић-Шестић, М. (1997). *Облици професионалног оспособљавања особа оштећеног слуха*. Београд. Универзитет у Београду, Дефектолошки факултет. Магистарски рад
459. Rainey, H. G. & Steinbauer, P. (1999). Galloping Elephants: Developing Elements of a Theory of Effective Government Organizations. *Journal of Public Administration Research and Theory* 9 (1): 1-32 .
460. Rainsbury, E., Hodges, D., Burchell, N., & Lay, M. (2002). Ranking workplacecompetencies: Student and graduate perceptions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 3(2), 8-18.

461. Redmond, B. F. (2010). Self-Efficacy Theory: Do I think that I can succeed in my work? Work Attitudes and Motivation. Pennsylvania State University; World Campus. Preuzeto sa <https://cms.psu.edu> 2012 Mart 15.
462. Reić Ercegovac, I. & Koludrović, M. (2010). Akademska samoefikasnost i školski uspjeh adolescenata. *Pedagogijska istraživanja*, 7(1), 111-129.
463. Reiff, J.C. (1992). *Learning styles: What research says to the teacher?* Washington, D.C.: National Education Association.
464. Rennie, L.J. (1991). The Relationship between Affect and Achievement in Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 28 (2) 193-209.
465. Repetto, E., & Cifuentes, M.E. (2000). Algunos rasgos significativos para el desarrollo de las habilidades sociales en adolescents con deficiencia mental leve. Estudio de casos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11, 213-228.
466. Repetto, J.B. & Correa, V.I. (1996). Expanding views on transition. *Exceptional Children*, 62, 551-563.
467. Reuzel, E., Embregts, P. J. C. M., Bosman, A. M. T., van Nieuwenhuijzen, M. & Jahoda, A. (2013), Interactional patterns between staff and clients with borderline to mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57: 53–66.
468. Richman, G., T. Hope, & S. Mihalas. (2010). Assessment and treatment of self-esteem in adolescents with ADHD. In *Self-esteem across the lifespan: Issues and interventions* , ed. M.H. Guindon. New York: Routledge
469. Robins, R.W., Trzesniewski, K.H., Tracy, J.L., Gosling, S.D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the lifespan. *Psychology and Aging*, 17, 423-434
470. Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 151-161.
471. Roessler, R. T. (2002). Improving job tenure outcomes for people with disabilities: The 3M model. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 45, 207-212.



472. Rojewski, J. W. (2002). Career assessment for adolescents with mild disabilities: Critical concerns for transition planning. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25, 73-95.
473. Rose, C. & Nicholl, M. J. (1997). *Accelerated learning for the 21st Century: The six-step plan to unlock your master-mind*. USA: Dell.
474. Rosenberg, H., & Brady, M. P. (2000). *JOBS: JobObservation and Behavior Scale: A work performance evaluation for supported and entry level employees*. Wood Dale, IL: Stoelting Co
475. Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
476. Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
477. Rosenkoetter, S.E., Whaley, K.T., Hains, A.H., & Pierce, L. (2001). The evolution of transition policy for young children with special needs and their families: Past, present, and future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 3-15.
478. Rozendaal, J.S., Minnaert, A. & Boekaerts, M., (2002). Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: information-processing type and gender differences, *Learning and Individual Differences*, 13 (2003) 273-289.
479. Rubin, K.H., Bukowski, W. & Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In M. Damon & N. Eisenberg (Eds.) (1998). *Handbook of child psychology*. Volume III. Social, emotional, and personality development (pp. 619-700). New York: Wiley & Sons
480. Rubin, R. A., J. Dorle & S. Sandidge (1977): Self-esteem and school performance, *Psychology in the Schools*, Vol. 14, 503-507.
481. Rueda, R., Monzo L., Shapiro J., Gomez, J., & Blacher, J. (2005). Cultural models of transition: Latina mothers of young adults with developmental disabilities. *Exceptional Children*, 71(4), 401-414.
482. Ruegg, E. (2003). Social Competence, Transition Plans and Children with Learning Disabilities. *Essays In Education*, University of South Carolina, Aiken. Доступно на <http://www.usca.edu/essays/vol7fall2003.html>

483. Rusch, F. R., Hughes, C., Agran, M., Martin, J., & Johnson, J. R. (2009). Toward self-directed learning, post-high school placement, and coordinated support constructing new transition bridges to adult life. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32, 53-59.
484. Rusch, F. R., Szymanski, E. M., & Chadsey-Rusch, J. (1992). The emerging field of transition services. In F. R. Rusch, L. Destefano, J. Chadsey-Rusch, L. A. Phelps, & E. Szymanski (Eds.), *Transition from school to adult life: Models, linkages, and policy* (pp. 5-16). Sycamore, IL: Sycamore.
485. Rusch, F. R. (1986). *Competitive Employment: Issues and strategies*. Baltimore: Paul H. Brookes.
486. Rusch, F.R., Schutz, R. P. & Agran, M. (1982). Validating entry-level survival skills for service occupations: Implications for curriculum development. *Journal of Association for the Severely Handicapped*, 1, 32-41.
487. Russell-Mayhew, S., Arthur, N., & Ewashen, C. (2007). Targeting students, teachers, and parents in a wellness-based prevention program in schools. *Eating Disorders*, 15, 159-181.
488. Ryan, A. M., Patrick, H., & Shim, S. S. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate or dependent help-seeking tendencies in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2) 275-285.
489. Ryan, A. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35,101-111.
490. Ryan, A. M., Gheen, M., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teacher socio-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 528-535.
491. Ryndak, D. L., & Fisher, D. (Eds.) (2001). *The foundations of inclusive education: A compendium of articles on effective strategies to achieve inclusive education*. Baltimore: TASH.

492. Saks, A. M. (1995). Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and new comer adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 211-225.
493. Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., et al. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
494. Schmidt, F. L. & Hunter, J. E. (1998). The validity of selection methods in personnel psychology Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, 262-274.
495. Schneider, W. R. (2011). *The relationship between statistics self-efficacy, statistics anxiety, and performance in an introductory graduate statistics course*. (Doctoral dissertation). Доступно на <http://scholarcommons.usf.edu/etd/3335/>
496. Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22, 208-223.
497. Schunk, D. H. & Usher, E. L. (2011). Assessing self-efficacy for self-regulated learning. In Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 282-297). New York: Routledge
498. Schunk, D. H. (1995). Self efficacy and education and instruction. In Maddux (ed.), *Self efficacy, adaptation and adjustment: Theory, research and application*. New York: Plenum Press, 281-303.
499. Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Research*, 57, 149-174.
500. Scroggin, C., Kosciulek, J. F., Sweiven, K. A., & Enright, M. S. (1999). Impact of situational assessment on the career self-efficacy of people with disabilities. *Vocational Evaluation and Work Adjustment Journal*, 32, 97-107.
501. Serrien, D.J., Ivry, R.B. & Swinnen, S.P. (2007). The missing link between action and cognition. *Progress in Neurobiology*, 82, 95-107.
502. Shaddock, A.J., Neill, J., van Limbeek, C. & Hoffman-Raap, L. (2007). What adaptations do classroom teachers make for students with disabilities in their

- classrooms and why/why not?? In A. J. Shaddock, B. Smyth King, & L. Giorcelli (Eds.), *Project to improve the learning outcomes of students with disabilities in the early, middle and post compulsory years of schooling*. Canberra, Australia: University of Canberra Consortium, Commonwealth of Australia
503. Silver, W. S., Mitchell, T. R. & Gist, M. E. (1995). Responses to successful and unsuccessful performance: The moderating effect of self-efficacy on the relationship between performance and attributions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 62 (3), 286-299.
504. Sinanson, V. (1992). *Mental handicap and the human condition*. London: Free Association Books.
505. Sitlington, P. L., Neubert, D. A., Begun, W., Lombard, R. C., & Leconte, P. J. (2007). *Assess for success: A practitioner's handbook on transition assessment* (2nded.). Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
506. Sitlington, P. L. & Clark, G. M. (2006). *Transition education and services for students with disabilities* (4th ed.). Needham Heights, Mass.: Allyn & Bacon.
507. Sitlington, P. L., Clark, G. M., & Kolstoe, O. P. (2000). *Transition education and services for adolescents with disabilities*. Needham Heights, MA: Allyn& Bacon
508. Sizer, T. R. (1999). No two are quite alike. *Educational Leadership*, 57(1), 6-11.
509. Skakić, O, & Trajanović, Lj. (2011). Procena radne sposobnosti mentalno obolelih u uslovima društveno-ekonomske krize. *Medicinski Pregled*, 64(1-2), 41-45.
510. Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks, CA: Sage.
511. Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents'and teachers'autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 589-604.

512. Sonnentag, S. & Frese, M. (2002). Performance concepts and performance theory, in S. Sonnentag (ed.), *Psychological Management of Individual Performance*. Chichester: Wiley, 3-25.
513. Spence, S. (2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8 (2), 84-96.
514. Sprenger, B. Marilee (2002). *Becoming a Wiz at Brain-based Teaching: How to Make Every Year Your Best Year*. California: Corwin Press, Inc
515. Su, R., Rounds, J., & Armstrong, P. I. (2009). Men and things, women and people: A meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin*, 135, 859-884.
516. Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1988). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240-261.
517. Stanković-Janković, T., Đurđević, S., & Suzić, N. (2011). Pozitivna i negativna osjećanja u odnosu na samoregulatornu efikasnost srednjoškolaca i studenata. *Pedagoška stvarnost*, 57(1-2), 141-158.
518. Steere, D. E., Rose, E., & Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon
519. Steinberg, L., Brown, B. B., & Dornbusch, S. M. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon & Schuster
520. Sternberg, R., Grigorenko, E., & Zhang, L. (2008). Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 486-506.
521. Stewart, K. L., & Felicetti, L. A. (1992). Learning styles of marketing majors. *Educational Research Quarterly*, 15(2), 15-23.
522. Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: From theory to practice* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
523. Stipek, D. J., & Tannatt, L. (1984). Children's judgments of their own and their peers' academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 76, 75-84

524. Stojković, I., Eminović, F., Dimoski, S., Grbović, A., & Nikić, R. (2011). Pojam o sebi slabovidih adolescenata i njihovih vršnjaka neoštećenog vida. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10(3), 467-478.
525. Strauser, D. R. (1995). Applications of self-efficacy theory in rehabilitation counseling. *Rehabilitation Counseling*, 61(1), 7-11.
526. Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
527. Sulewski, J. S., Butterworth, J., & Gilmore, D. (2008). Community Based Nonwork Supports: Findings from the Natural Survey of Day and Employment Programs for People With Developmental Disabilities, *Intellectual and Developmental Disabilities*, 46(6), 456-467.
528. Suzić, N. (2006). Traženje pomoći kao kognitivna strategija učenika. *Nastava i vaspitanje*, br. 3, 239-257.
529. Suzić, N. (1995). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Banja Luka: Narodna i univerzitetska biblioteka "Petar Kočić".
530. Sywelem, M., Al-Harbi, Q., Fathema, N. & Witte, J. (2012). Learning Style Preferences of Student Teachers: A Cross-Cultural Perspective. *Institute for Learning Styles Journal, Volume 1*, 10-24.
531. Szivos, S.E. & Griffiths, E. (1990). Group processes involved incoming to terms with a mentally retarded identity. *Mental Retardation*, 23, 333-341.
532. Szymanski, E. (1994). Transition: Life-span and life-space considerations forempowerment. *Exceptional Children*, 60(5), 402-410.
533. Tanksley, M. D. (1994). *Building Good Self-Esteem for Certain Fifth Grade Children through Cooperative Learning, Individualized Learning Techniques, Parental Involvement, and Student Counseling*. Practicum Paper (ERIC Document Reproduction No. ED 367 095)
534. Tuck, L.H., Price, A., & Robertson, M. (2000). *Career patterns: A kaleidoscope of possibilities*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

535. Tyler, J.H. (2005). The General Educational Development (GED) Credential History, Current Research, and Directions for Policy and Practice. *Review of Adult Learning and Literacy, Vol 5*, 45-84.
536. Taylor, K. M. & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 22*, 63-81.
537. Test, D.W., Mazzotti, V.L., Mustian, A.L., Fowler, C.H., Kortering, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based transition predictors for improving post school outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*, 160-181.
538. Test, D.W., Mason, C., Hughes, C., Konrad, M., Neale, M. & Wood, W.M. (2004). Student involvement in individualized education program meetings. *Exceptional Children, 70*, 391-412.
539. Test, D. (1994). Supported employment and social validity. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 19*, 116-129.
540. Thorin, E., Yovanoff, P., & Irvin, L. (1996). Dilemmas faced by families during their youngadult's transitions to adulthood A brief report. *Mental Retardation, 34*, 117-120.
541. Tileston, D. W. (2004). *What every teacher should know* about effective teaching strategies. Thousand Oaks, CA: Corwin.
542. Timmons, J., Podmostko, M., Bremer, C., Lavin, D. & Wills, J. (2005). Washington, D.C.: National Collaborative on Workforce and Disability for Youth, Institute for Educational Leadership. (Rev. Ed.). Доступно на <http://www.ncwd-youth.info/assets/guides/assessment/AssessGuideComplete.pdf>
543. Tomić, K., Mihajlović, G., Janković, S., Đonović, N., Jovanović-Mihajlović, N., & Diligenski, V. (2012). Faktori rizika za bihevioralne i emocionalne poremećaje kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću. *Serbian Journal of Experimental and Clinical Research, 13*(1), 19-24.
544. Tomlinson, C. A. (2004a). Differentiation in diverse settings. *School Administrator, 61*(7), 28-33.

545. Tomlinson, C. A. (2004b). Research evidence for differentiation. *School Administrator*, 61(7), 30
546. Tomlinson, C. A. (2002). Different learners different lessons. *Instructor*, 112(2), 21-25.
547. Tomlinson, C. A. (2001). Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, 14(1), 3-6.
548. Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55.
549. Tracey, D. K. & Marsh, H. W. (2002). Self-concepts of preadolescents with mild intellectual disability: Multidimensionality, measurement, and support for the big fish little pond effect. *Self-Concept Research: Driving International Research Agendas*, 35, 419-427.
550. Trainor, A. A. (2007). Person-Centered planning in two culturally distinct communities: Responding to divergent needs and preferences. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30, 92-115.
551. Trainor, A. A. (2005). To what extent are transition components of IEPs for diverse students with learning disabilities culturally responsive? *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 8, 111-127.
552. Trainor, A. A. (20056). Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 233-249.
553. Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., & Lüdtke, O. (2009). Between teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101, 176-189.
554. Trautwein, U., Lüdtke, O., Koller, O., & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic selfconcept, and achievement: How environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 334-349.



555. Trzesniewski, K.H., Donnellan, M.B., & Robins, R.W. (2003). Stability of self-esteem across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (1), 205–220.
556. Tsai, M. J. & Tsai, C.C. (2010): Junior high school students' Internet usage and self-efficacy: a re-examination of the gender gap. *Computers and Education*, 54 (4). 1182–1192.
557. Tsang, S. K., Hui, E. K. & Law, B. C. (2012). Self-Efficacy as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review, *The Scientific World Journal*, 2012, doi:10.1100/2012/452327.
558. Tubić, T. (2004). Stilovi učenja kao faktor postignuća. *Norma*, 10(1-2), 55-66.
559. Tur-Kaspa, H. & Bryan, T. (1994). Social information-processing skills of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 9(1), 12-23.
560. Turnbull, H. R., Turnbull, A. P., Wehmeyer, M. L., & Park, J. (2003). A quality of life framework for special education outcomes. *Remedial and Special Education*, 24, 67-74.
561. UNESCO (1994) World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca: UNESCO.
562. Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 443-463.
563. Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 29, 271-360. New York : Academic Press
564. Van Esbroeck, R., Tibos, K., & Zaman, M. (2005). A dynamic model of career choice development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 5-18.
565. Veselska, Z., Geckova, A. M., Reijneveld, S.A., & Dijk, J. P. (2011). Self-efficacy, affectivity and smoking behavior in adolescence. *European Addiction Research*, 17 (4), 55–64.

566. Vieillevoye, S., & Nader-Grosbois, N. (2008). Self-regulation during pretend play in children with intellectual disability and in normally developing children. *Research in Developmental Disabilities, 29*(3), 256-272.
567. Vlachos, C.J. (2008). *Developing and managing vocational training and transition planning programme for intellectually disabled learners*. Cardinia: University of South Africa, Department of Education Management
568. Vujačić, M. (2011). Uloge nastavnika u inkluzivnom obrazovanju. *Pedagogija, 66*(3), 384-394.
569. Wagner, M., Newman, L., Cameto, P., Levine, P., & Garza, N. (2006). *An overview of findings from wave 2 of the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Washington, DC: National Center for Special Education Research
570. Wagner, M., & Blackorby, J. (1996). Transition from high school to work or college: How special education students fare. *The Future of Children, 6*(1), 103-120.
571. Wagner, M., Newman, L., D'Amico, R., Jay, E.D., Butler-Nalin, P., Marder, C., & Cox, R. (1991). *Youth with disabilities: How are they doing? The first comprehensive report for the National Longitudinal Transition Study of Special Education Students*. Menlo Park, CA: SRI International.
572. Walkerdine, V., Lucey, H. & Melody, J. (2001). *Growing up girl: Psychosocial explorations of gender and class*. London: Palgrave.
573. Walsh, M. P. (2010). Employers' perceptions of transition programming for students with emotional disturbances. *Journal of Employment Counseling, 47*(3), 123-133.
574. Wandry, D., Webb, K., Williams, J., Bassett, D., Asselin, S., & Hutchinson, S. (2008). Identifying the barriers to effective transition planning and implementation: A study of teacher candidates from five teacher preparation programs. *Career Development for Exceptional Individuals, 31*(1), 14-25.

575. Warin, J. & Muldoon, J. (2000). Wanting to be „known”: redefining self-awareness through an understanding of self narration processes in educational transitions. *British Educational Research Journal*, 35(2), 289-303
576. Watson, N., Shakespearre, T., Cunningham-Burley, S., Barnes, C., Corker, M., Davis, J. & Priestley, M. (1999). *Life as a Disabled Child: A quantitative Study of Young's People's Experiences and Perspectives*. Edinburgh and Leeds: University of Edinburgh and Leeds
577. Weed, R.O. & Field, T.F. (2001). *Rehabilitation Consultant's handbook*, 2nd ed. Athens (GA): Elliott & Fitzpatrick.
578. Wehman, P. (2006). *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
579. Wehman, P., Hess, C., & Kregel, J. (1996). Applications for youth with severe disabilities. In P. Wehman, *Life beyond the classroom* (pp. 277–301). Baltimore: Brookes.
580. Weidenthal, C. & Kochhar-Bryant, C. (2007). An investigation of transition practices for middles school youth. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30(3), 147-157.
581. Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
582. Wigfield, A., Eccles, J.S., & Pintrich, P.R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 148-185). New York: Simon & Schuster/Macmillan
583. Williams, J., & O'Leary, E. (2001). What we've learned and where we go from here. *Career Development for Exceptional Individuals*, 24(1), 51-71.
584. Williamson, M. F., & Watson, R. L. (2007). Learning styles research: Understanding how teaching should be impacted by the way learners learn: Part III: Understanding how learners' personality styles impact learning. *Christian Education Journal*, 4(1). 62-77.

585. Williamson P. McLeskey J. Hoppey D. & Rentz T. (2006). Educating students with mental retardation in general education classrooms. *Exceptional Children* 72(3), 347-361.
586. Wilson, B. J. (1999). Entry behavior and emotion regulation abilities of developmentally delayed boys. *Developmental Psychology*, 35, 214-222.
587. Wilson, M.L. (2011). *Students' learning style preferences and teachers' instructional strategies: Correlations between matched styles and academic achievement*. Doctoral Dissertation. Liberty University, Lynchburg, VA
588. Wind. H. (2007). Assessment of physical work ability : the utility of Functional Capacity Evaluation for insurance physicians. Dissertation. University of Amsterdam. Faculty of Medicine.
589. Wittenburg, D. C., & Loprest, P. J. (2007). Early transition experiences of transition-age child SSI recipients: New evidence from the National Survey of Children and Families. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(3), 176-187.
590. Wolters, C. A. (2010). *Self-regulated learning and the 21st century competencies*. Доступно на [http://www.hewlett.org/uploads/Self\\_Regulated\\_Learning\\_\\_21st\\_Century\\_Competencies.pdf](http://www.hewlett.org/uploads/Self_Regulated_Learning__21st_Century_Competencies.pdf)
591. Wood, R. E. & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14, 361-384.
592. Woodcock, S. & Vialle, W. (2010). The potential to learn: pre-service teachers' proposed use of instructional strategies for students with a learning disability. *Contemporary Issues In Education Research*, 3 (10), 27-38.
593. Woolsey, L., & Katz-Leavy, J. (2008). *Transitioning youth with mental health needs to meaningful employment & independent living*, Washington, DC: National Collaborative on Workforce and Disability for Youth, Institute for Educational Leadership

594. Wright, B. E. (2004) . The Role of Work Context in Work Motivation: A Public Sector Application of Goal and Social Cognition Theories. *Journal of Public Administration Research and Theory* 14 (1), 59-78.
595. Ybrandt, H. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *Journal of Adolescence*, 31(1), 1-16.
596. Yeom H, Fleury, J. & Keller, C. (2008). Risk factors for mobility limitation in community-dwelling older adults: A social ecological perspective. *Geriatric Nursing* 29(2):133-140.
597. Yong, F.L. & McIntyre, J.D. (1992). A comparative study of the learning disabilities of students with learning disabilities and students who are gifted. *Journal of Learning Disabilities*, 25(2), 124-132.
598. Zeedyk, M., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B. & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24(1), 67-79.
599. Žigić, V. & Radić-Šestić, M. (2006). *Zapošljavanje osoba sa oštećenjem vida i oštećenjem sluha*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
600. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Ziedner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Orlando, FL: Academic Press
601. Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford Press.
602. Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (Eds.). (2007). Reliability and validity of self-efficacy for learning form (SELF) scores of college students. [Special issue]. *Zeitschrift Für Psychologie/Journal of Psychology: Self-Regulation*, 215, 157-163.
603. Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' Development of Personal Agency. In F. Pajeras., & T. Urdan. (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp.307-337). Connecticut: Greenwich

604. Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417.
605. Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self motivation for academic attainment: The role of self efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

## Прилог 1: РАДНЕ СПОСОБНОСТИ

Адаптирани „Упитник за процену радних способности" (*Questionnary for assessment of working abilities*, Taylor, 1987)

1.	<b>Сложеност посла</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1- Може извести само једноставне задатке који се понављају</li><li>2- Може координирано извести само једноставан скуп задатака</li><li>3- Може координирано извести сложенији скуп задатака</li><li>4- Одговоран је за све додељене комплексније задатке (и на машинама)</li></ol>
2.	<b>Коришћење независног времена у радионици</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1- Повучен је и неактиван (пасиван)</li><li>2- Повучен је, али може бити активан</li><li>3- Самостално иницира активности</li><li>4- Способан је да иницира шири обим активности- социјално активан</li></ol>
3.	<b>Степен напредовања у стицању радних вештина</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1- Ограничен је на једноставне радне вештине уз подршку</li><li>2- Усвојене су основне радне вештине</li><li>3- Ограничена употреба комплекснијих радних вештина</li><li>4- Оспособљен за самостално обављање радних операција (примењује вештине да учи у складу са захтевима тренинга)</li></ol>
4.	<b>Радна толеранција</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1- Ученик је уморан после једног часа</li><li>2- Ученик је уморан после два часа</li><li>3- Ученик је уморан после 4 часа</li><li>4- Ученик има капацитет за рад од шест часова дневно</li></ol>

5.	<b>Покушај да се превазиђу радни проблеми</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Ученик не покушава да превазиђе радни проблем</li> <li>2- Ученик прави један/два покушаја да превазиђе проблем у раду</li> <li>3- Ученик истрајава до погодног решења које повећава 50% радног времена</li> <li>4- Ученик проналази адекватно решење које повећава 75% радног времена</li> </ul>
6.	<b>Флексибилност у раду</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Ученик успешно изводи мање од 25% непознатих радних задатака</li> <li>2- Ученик успешно изводи од 25%-50% непознатих радних задатака</li> <li>3- Ученик успешно изводи од 51%-75% непознатих радних задатака</li> <li>4- Ученик успешно изводи све непознате радне задатке</li> </ul>
7.	<b>Способност учења нових радних операција</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Ученик није у стању да обави радне захтеве који су другачији или сродни наученим радним операцијама дуже од 1 минута</li> <li>2- Ученик није у стању да обави радне захтеве који су другачији или сродни наученим дуже од 5 минута</li> <li>3- Ученик није у стању да обави радне захтеве који су другачији или сродни наученим дуже од 15 минута</li> <li>4- Ученик може да ради 30 минута или дуже на оним задацима који нису баш у потпуности познати</li> </ul>
8.	<b>Радна продуктивност</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Учеников квантитет варира више од 25% од властитих норми шест пута у току месеца</li> <li>2- Учеников квантитет варира више од 25% од властитих норми четири пута у</li> </ul>



		<p>току месеца</p> <p>3- Учеников квантитет рада варира више од 25% од властитих норми два пута у току месеца</p> <p>4- Ученик показује конзистентне радне перформансе</p>
9.	<b>Присуство/одсуство (број изостанака) у току месеца</b>	<p>1- Одсутан је 4 и више дана</p> <p>2- Одсутан је 2-3 дана</p> <p>3- Одсутан је 1 дан</p> <p>4- Присутан је сваки дан</p>
10.	<b>Разлози одсуства с практичне наставе</b>	<p>1- Одсуствује без оправдања</p> <p>2- Одсуствује без довољног разлога</p> <p>3- Одсуствује са довољно оправданим разлогом</p> <p>4- Одсуствује оправдано због болести</p>
11.	<b>Долажење на практичну наставу на време</b>	<p>1- Ученик више од 5 минута касни 8 пута месечно</p> <p>2- Ученик више од 5 минута касни 4 пута месечно</p> <p>3- Ученик више од 5 минута касни 1- 2 пута месечно</p> <p>4- Ученик без кашњења долази на наставу</p>
12.	<b>Коришћење паузе/одмора</b>	<p>1- Ученик сам прави паузе у току рада или касни после сваке паузе</p> <p>2- Ученик касни по 5 минута до 4 пута месечно</p> <p>3- Ученик ретко кад закасни</p> <p>4- Ученик поштује предвиђено време за паузу, без кашњења</p>
13.	<b>Придржавање правила о</b>	<p>1- Ученик није свестан значаја заштите на</p>

	<b>заштити на раду</b>	<p>раду</p> <p>2- Ученик не обраћа пажњу на правила, чак и после упозорења</p> <p>3- Ученик обраћа пажњу на правила о заштити на раду- мења понашање ако је упозорен</p> <p>4- Ученик поштује правила о заштити на раду</p>
<b>14.</b>	<b>Придржавање осталих правила школе</b>	<p>1- Ученик није свестан правила школе</p> <p>2- Ученик не обраћа пажњу на правила школе, чак и када се упозори</p> <p>3- Ученик понекад обраћа пажњу на правила- мења понашање ако је упозорен</p> <p>4- Ученик поштује правила школе</p>
<b>15.</b>	<b>Потреба за супервизијом како би се одржао квалитет рада</b>	<p>1- Ученик не може да одржи квалитет рада чак и са повољним инструкцијама и сталном супервизијом</p> <p>2- Ученик одржава квалитет рада само са поновљеним инструкцијама и уз сталну супервизију</p> <p>3- Ученик одржава квалитет рада уз неколико понављања инструкција и повременом супервизијом</p> <p>4- Ученик одржава квалитет после иницијалне инструкције</p>
<b>16.</b>	<b>Прихватање/разумевање директива радног инструктора</b>	<p>1- Ученик не прихвата или не разуме упутства инструктора 20 пута месечно</p> <p>2- Ученик не прихвата или не разуме упутства инструктора 10 пута месечно</p> <p>3- Ученик не прихвата или не разуме упутства инструктора 5 пута или мање у току месеца</p> <p>4- Ученик прихвата и разуме све</p>

		директиве инструктора
17.	<b>Неприкладан однос према радном инструктору</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Ученик се константно неумесно понаша према супервизору</li> <li>2- Ученик се неумесно понаша према супервизору више од 10 пута месечно</li> <li>3- Ученик се неумесно понаша према супервизору мање од 10 пута месечно</li> <li>4- Ученик се умесно понаша према супервизору</li> </ul>
18.	<b>Реакција на инструкторову критику и захтев за корекцију</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Ученик не одговара на критике и корекције радног инструктора</li> <li>2- Ученик мења понашање само када је критикован или коригован од стране радног инструктора</li> <li>3- Ученик делимично мења понашање на дуже време после критике или корекције радног инструктора</li> <li>4- Ученик мења понашање у потпуности после критике или корекције радног инструктора</li> </ul>
19.	<b>Жалбе на радног инструктора</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Ученик се жали на радног инструктора сваки пут у току практичне наставе</li> <li>2- Ученик се жали на радног инструктора више од пола часова практичне наставе</li> <li>3- Ученик се жали на радног инструктора 4 пута месечно</li> <li>4- Ученик се ретко када жали на радног инструктора</li> </ul>

<b>20.</b>	<b>Учешће ученика у групним активностима</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1- Ученик је потпуно изолован од групе другова</li><li>2- Ученик је у интеракцији само са једном или две особе</li><li>3- Ученик је у интеракцији са друговима из одељења</li><li>4- Ученик је стално у интеракцији са друговима из свог или другог одељења</li></ol>
------------	--	---

## Прилог 2: РАДНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ - ОБРАЗАЦ СИТУАЦИОНЕ ПРОЦЕНЕ

(*Situational assessment form test*, Cline, Halverson, Petersen, Rohrbach, 2005)

1.	<b>Снага, дизање и ношење</b>	1- мање од 4,5 кг 2- од 4,5 до 6,5кг 3- од 6,5 до 9 4- више од 9 кг
2.	<b>Способност да хвата и задржи објекте/предмете за рад</b>	1- мале, лагане објекте 2- мале, тешке објекте 3- велике, лаке објекте 4- велике, тешке објекте
3.	<b>Издржљивост</b>	1- мање од 2 сата 2- око 2-3 сата 3- 3-4 сата 4- више од 4 сата
4.	<b>Физичка покретљивост (мобилност)</b>	1- седи-стоји на једном месту 2- мобилан у ограниченом радном простору 3- мобилан је у оквиру радионице 4- физички је веома активан и ван радног простора

5.	<b>Брзина рада (без подстрека)</b>	<p>1- спорим темпом</p> <p>2- расте-просечна брзина</p> <p>3- изнад просека/понекад брзи темпо</p> <p>4- стално брзим темпом</p>
6.	<b>Општи изглед</b>	<p>1- не одржава основну хигијену (нпр. непријатан мирис) и неадекватно се облачи (поцепана/ прљава одећа и сл)</p> <p>2- сиромашне хигијенске навике и неприкладно облачење</p> <p>3- недоследан у хигијенским навикама-повремено чиста одећа, али изгужвана</p> <p>4- адекватно обучен (чиста и испеглана одећа) и уредан</p>
7.	<b>Комуникација у раду</b>	<p>1- избегава спонтану комуникацију-користи кључне речи</p> <p>2- спонтана комуникација са ужим кругом другова-не говори јасно</p> <p>3- комуницира са ширим кругом другова/ јасно комуницира</p> <p>4- слободно комуницира са свима/ разумљиво и за непознате особе</p>
8.	<b>Социјална интеракција</b>	<p>1- ретко реагује на друге на социјално прихватљив начин; не учествује у групном раду</p> <p>2- ретко иницира социјалне интеракције; спонтано се укључује у активност као пасиван учесник;</p> <p>3- спонтано се укључује у активност као активан учесник; учтиво-прикладно одговара</p> <p>4- иницира и одржава социјалне интеракције</p>

9.	<b>Способност да контролише стрес</b>	<p>1- увек је под стресом или је уморан</p> <p>2- често показује стрес или умор</p> <p>3- понекад показује неке знаке умора</p> <p>4- не показује знаке стреса или умора</p>
10.	<b>Способност праћења вербалних упутстава за рад</b>	<p>1- разуме једноставне изразе и упутства</p> <p>2- чита и разуме написани материјал</p> <p>3- чита и разуме написани материјал који се односи на поредак ствари (прво уради то, онда оно и сл.)</p> <p>4- разуме и одговара на сва упутства, чак и на она која захтевају одлучивање</p>
11.	<b>Истрајност у радним задацима/одржавање пажње</b>	<p>1- захтева помоћ/ често су му потребна упутства/ лако се обесхрабри</p> <p>2- повремено потребна помоћ да заврши задатак</p> <p>3- ретко су му потребне додатне инструкције</p> <p>4- не захтева помоћ- самосталан</p>
12.	<b>Континуитет рада/самостално секвенционирање посла</b>	<p>1- није у могућности да обави 2-3 радне операције у низу</p> <p>2- обавља 2-3 радне операције у низу</p> <p>3- обавља 4-6 радних операција у низу</p> <p>4- обавља више од 7 радних операција у низу</p>
13.	<b>Иницирање радних активности/ мотивација</b>	<p>1- избегава задатке који следе</p> <p>2- чека на упутства</p> <p>3- понекад се добровољно јавља да уради нешто</p> <p>4- увек тражи посао</p>

14.	<b>Прилагођавање променама</b>	<p>1- потребна је строга рутина</p> <p>2- велике тешкоће</p> <p>3- понекад се јаве тешкоће</p> <p>4- лако се прилагођава</p>
15.	<b>Појачане потребе за подршком</b>	<p>1- неопходне на радном месту- стално</p> <p>2- понекад дневно</p> <p>3- понекад недељно</p> <p>4- ретко потребне</p>
16.	<b>Интересовања у радној средини</b>	<p>1- није заинтересован</p> <p>2- мало/резервисан</p> <p>3- умерено заинтересован</p> <p>4- велика интересовања за рад</p>
17.	<b>Дискриминација научених радних вештина</b>	<p>1- није у стању</p> <p>2- има тешкоће/потребне су му смернице</p> <p>3- увиђа разлику између најчешће коришћених радних вештина</p> <p>4- јасно увиђа разлике- поседује неопходне вештине</p>
18.	<b>Свесност времена</b>	<p>1- не разуме време и временске интервале</p> <p>2- реагује на звоно/враћа се на посао после паузе</p> <p>3- препознаје сате на аналогном часовнику</p> <p>4- говори време у сатима и минутима на аналогном часовнику и повезује са активностима</p>



19.	<b>Реаговање на критику/стрес</b>	<p>1- отпоран/полемише</p> <p>2- повлачи се</p> <p>3- прихвата критику, али се не мења</p> <p>4- прихвата критике и покушава да се промени</p>
20.	<b>Оријентација у радном окружењу</b>	<p>1- само у малом простору (манипулативни)</p> <p>2- у оквиру радионице у којој се обучава</p> <p>3- неколико познатих просторија у згради/школи</p> <p>4- у ширем подручју /згради и крају</p>
21.	<b>Способност за путовања</b>	<p>1- није у могућности да путује сам (организован превоз)</p> <p>2- ограничен је на добро познате руте/потребна је додатна обука</p> <p>3-самостално користи градски превоз без преседања</p> <p>4-независтан у планирању и спровођењу путовања са преседањем</p>
22.	<b>Понашање које није типично или прихватљиво на радном месту (импулсивност, дрскост, свађе, претње, туче и сл)</b>	<p>1- много-стално</p> <p>2- мало-често</p> <p>3- понекад-ретко</p> <p>4- нема</p>
23.	<b>Молба за помоћ приликом рада,од</b>	<p>1- стручног тима</p> <p>2- радног инструктора</p> <p>3- вршњака</p> <p>4- не тражи/није потребна</p>

### Прилог 3: САМОЕФИКАСНОСТ НА ПРАКТИЧНОЈ НАСТАВИ

(*Self-Efficacy to Regulate Training*, Bandura, 2006)

	Тешко ми је да обављам задатке на практичној настави...	1- У потпуности се слажем-у потпуности је тачно 2- Тачно је-често 3- Није тачно-понекад 4- Уопште се не слажем-уопште није тачно
1.	Када се осећам уморно	1 2 3 4
2.	Када осећам притисак због посла/ задатака	1 2 3 4
3.	Када је време лоше	1 2 3 4
4.	После повреде која је узроковала да привремено престанем с радом	1 2 3 4
5.	За време или после доживљених личних проблема	1 2 3 4
6.	Када се осећам тужно-депресивно	1 2 3 4
7.	Када сам узнемирен-а	1 2 3 4
8.	Након опоравка од болести због које нисам радио	1 2 3 4
9.	Када се физички лоше осећам док радим	1 2 3 4
10.	Након одмора-паузе	1 2 3 4
11.	Када имам превише посла код куће	1 2 3 4
12.	Када су посетиоци (муштерије-студенти) присутни у радионици	1 2 3 4
13.	Када имам неке друге занимљивије ствари да радим	1 2 3 4
14.	Ако не постигнем (не завршим) оно што ми је задато	1 2 3 4

15.	Ако немам подршку другова или породице	1	2	3	4
16.	Када током одмора-паузе морам да радим	1	2	3	4
17.	Када имам друге обавезе	1	2	3	4
18.	Након доживљених породичних проблема	1	2	3	4

**Прилог 4: САМОЕФИКАСНОСТ У АКАДЕМСКИМ И НЕНАСТАВНИМ  
АКТИВНОСТИМА**

*(Children's Self-Efficacy Scale, Bandura, 2006)*

<b>I</b>	<b>Самоефикасност у ангажовању друштвених ресурса:</b>	1- Да-тачно је 2- Често-свакодневно 3- Ретко-понекад 4- Не-није тачно
1.	Тражим помоћ наставника када имам проблем у школским задацима	1 2 3 4
2.	Тражим помоћ неког друга (из одељења-школе) када имам проблем у школским задацима	1 2 3 4
3.	Тражим помоћ одрасле особе када имам друштвени проблем	1 2 3 4
4.	Тражим помоћ друга-другарице-пријатеља (ван школе) када имам друштвени проблем	1 2 3 4
<b>II</b>	<b>Самоефикасност у испуњавању очекивања:</b>	1- Да-тачно је 2- Често-свакодневно 3- Ретко-понекад 4- Не-није тачно
1.	Понашам се у складу са оним што моји родитељи очекују од мене	1 2 3 4
2.	Понашам се у складу са оним што моји наставници очекују од мене	1 2 3 4
3.	Понашам се у складу са оним што моји другови очекују од мене	1 2 3 4
4.	Живим у складу са оним што очекујем од самог себе	1 2 3 4

<b>III</b>	<b>Самоефикасност у школским постигнућима-тешко ми је учење:</b>	1- Да-тачно је 2- Често-свакодневно 3- Ретко-понекад 4- Не-није тачно
1.	Математике	1 2 3 4
2.	Српског језика	1 2 3 4
3.	Природних дисциплина	1 2 3 4
4.	Друштвених дисциплина	1 2 3 4
5.	Стручних предмета са практичном наставом	1 2 3 4
6.	Музике, ликовног, физичког	1 2 3 4
<b>IV</b>	<b>Самоефикасност у саморегулацији учења:</b>	1- Да-тачно је 2- Често-свакодневно 3- Ретко-понекад 4- Не-није тачно
1.	Завршавам домаћи задатак у планираном року	1 2 3 4
2.	Натерам себе да учим када имам и друге занимљиве ствари да урадим	1 2 3 4
3.	Увек се концентришем на школске задатке за време часа	1 2 3 4
4.	Планирам и организујем мој школски рад	1 2 3 4
5.	Памтим градиво са часа и из уџбеника	1 2 3 4
6.	Натерам себе да урадим школски рад	1 2 3 4
<b>V</b>	<b>Саморегулација ефикасности:</b>	1- Да-тачно је 2- Често-свакодневно 3- Ретко-понекад 4- Не-није тачно
1.	Одупирем се притиску вршњака да радим ствари које ће ми направити проблем	1 2 3 4
2.	Контролишем себе да не напустим школу (побегнем из школе) када ми је досадно или сам узрујан	1 2 3 4

3.	Одупирем се притиску вршњака да пушим цигарете	1 2 3 4
4.	Одупирем се притиску вршњака да пушим марихуану или узимам пилуле	1 2 3 4
5.	Одупирем се притиску вршњака да имам сексуалне односе	1 2 3 4
6.	Контролишем свој темперамент/нарав	1 2 3 4

## Прилог 5: ОПШТЕ САМОПОШТОВАЊЕ

(*Rosenberg Self-Esteem Scale*, Rosenberg, 1965).

	Тврдње	У потпуно сти се слажем	Слажем се	Не слажем се	Уопште се не слажем
1.	Осећам да сам особа која вреди, исто колико и други људи				
2.	Осећам да имам пуно добрих особина				
3.	Све у свему, склон сам да верујем да сам неуспешан				
4.	Способан сам да радим и завршавам ствари подједнако добро, као и већина других људи				
5.	Осећам да нема пуно тога чиме бих могао да се поносим				
6.	Имам позитиван став/однос према себи (лепо мишљење о себи)				
7.	У суштини, веома сам задовољан собом				
8.	Волео/ла бих када бих могао мало више да поштујем себе				
9.	С времена на време осећам се потпуно бескорисно				
10.	Понекад мислим да уопште не вредим (нисам користан)				

## Прилог 5: СТИЛОВИ УЧЕЊА

(*Learning Styles Instrument - C.I.T.E.*, Babich A. M. , Burdine, P., Albright, L. Randol, P. 1976., WVABE Instructor Handbook, Section 3, 2003-04).

1- уопште није тачно

2- углавном није тачно

3- углавном је тачно

4-у потпуности је тачно

1.	Прављење ствари помаже ми да боље запамтим оно што учим	1	2	3	4
2.	Лако урадим задатке који су ми написани	1	2	3	4
3.	Боље учим када ми неко чита него када читам у себи	1	2	3	4
4.	Најбоље учим када учим сам	1	2	3	4
5.	Боље разумем упутства за рад када су написана на табли	1	2	3	4
6.	Теже урадим задатке који су ми написани него задатке које добијеним усменим путем	1	2	3	4
7.	Када радим математички задатак, за себе изговарам бројеве	1	2	3	4
8.	Ако ми је потребна помоћ у вези неког предмета, питаћу друга из одељења	1	2	3	4
9.	Разумем задатак из математе ако је написан, боље него када га само чујем	1	2	3	4
10.	Не смета ми да радим писане задатке	1	2	3	4
11.	Боље се сећам ствари које сам чуо/чула него које сам прочитао	1	2	3	4
12.	Од онога што сам учио/учила, у сећању ми више остају ствари ако сам их сам/а научио/ла	1	2	3	4
13.	Више волим да сам прочитам причу него да слушам	1	2	3	4



	неког да ми чита				
14.	Осећам се паметније када говорим него када пишем	1	2	3	4
15.	Ако ми неко каже три броја да саберем, обично тачно одговорим без записивања	1	2	3	4
16.	Волим да радим у групи, јер могу да научим од осталих из групе	1	2	3	4
17.	Лакше ми је да урадим написане математичке задатке него када су постављени/задати усмено	1	2	3	4
18.	Ако неколико пута напишем реч правилно (по правопису), помаже ми да се касније сетим	1	2	3	4
19.	Мислим да ми је лакше да запамтим оно што сам чуо од онога што сам прочитао	1	2	3	4
20.	У почетку је забавније учити с друговима, али је тешко добро научити	1	2	3	4
21.	Више волим писана упутства за рад него усмена	1	2	3	4
22.	Ако је домаћи задатак усмени, све ћу урадити	1	2	3	4
23.	Када чујем број телефона могу да га запамтим без записивања	1	2	3	4
24.	Више ћу урадити ако радим с неким	1	2	3	4
25.	За мене, има више смисла када видим број него када га чујем	1	2	3	4
26.	Својим рукама волим да обављам једноставне поправке или „мајсторије“	1	2	3	4
27.	Ствари које запишем на папиру звуче много боље него када их изговорим	1	2	3	4
28.	Најбоље учим када около нико не разговара или ме не слуша	1	2	3	4
29.	Радије бих прочитао ствари у књизи него да ми наставник говори о њима	1	2	3	4
30.	Мислим да ако желиш да те неко стварно разуме, боље је да му говориш него да му напишеш	1	2	3	4

31.	Када треба да урадим математички задатак који је написан, ја га изговорим да би га боље разумео/ла	1	2	3	4
32.	Боље могу да научим ако се налазим у малој групи ученика	1	2	3	4
33.	Лакше ми је да разумем ако је цена написана него када ми је неко изговори	1	2	3	4
34.	Волим да правим ствари својим рукама	1	2	3	4
35.	Свиђају ми се тестови који захтевају да завршим започету реченицу или да напишем одговор	1	2	3	4
36.	Више разумем када причамо о некој теми него када о њој читамо	1	2	3	4
37.	Боље запамтим како се речи правилно пишу када су написане, него када их неко изговара	1	2	3	4
38.	Правописна и граматичка правила су тешка за мене када треба да их објасним у писаном облику	1	2	3	4
39.	Лакше ми је да изговорим математички проблем када га радим	1	2	3	4
40.	Волим да учим са другим особама (друговима)	1	2	3	4
41.	Када наставник каже број, ја заиста не могу да разумем док га не видим написаног	1	2	3	4
42.	Боље разумем оно што учим када сам укључен у прављење нечега за ту тему (наставну јединицу)	1	2	3	4
43.	Понекад кажем глупости, али ми писање омогућава да то поправим	1	2	3	4
44.	На тесту добро урадим ако је о стварима о којима сам слушао/ла на часу	1	2	3	4
45.	Не могу добро да мислим када радим са неким као када радим сам	1	2	3	4

Категорије	I Начин усвајања информација	
<i>Визуелни</i>	5..... 13 ..... 21..... 29..... 37 .....	Укупно _____ x 2= _____
<i>Визуелно-нумерички</i>	9 ..... 17 ..... 25 ..... 33 ..... 41 .....	Укупно _____ x 2= _____
<i>Аудитивни</i>	3 ..... 11 ..... 19 ..... 36 ..... 44 .....	Укупно _____ x 2= _____
<i>Аудитивно-нумерички</i>	7 ..... 15 ..... 23 ..... 31 ..... 39 .....	Укупно _____ x 2= _____
<i>Тактилно-кинестетички</i>	1.... 18 ..... 26 ..... 34 ..... 42 .....	Укупно _____ x 2= _____
	II Облик рада	
<i>Индивидуални</i>	4 ..... 12 ..... 20 ..... 28 ..... 45 .....	Укупно _____ x 2= _____
<i>Групни</i>	8 ..... 16 ..... 24 ..... 32 ..... 40 .....	Укупно _____ x 2= _____
	III Начин изражавања	

<i>Усмени</i>	6 ..... 14 ..... 22 ..... 30 ..... 38 .....	Укупно _____ x 2= _____
<i>Писани</i>	2..... 10 ..... 27 ..... 35 ..... 43 .....	Укупно _____ x 2= _____

## БИОГРАФИЈА АУТОРА

Мр Биљана Милановић-Доброта рођена је 01.10.1975. год. у Зајечару, Република Србија. Након завршене гимназије, 1994. год уписује Дефектолошки факултет у Београду, на коме је дипломирала 1999.год. (*„Ставови околине према ментално ретардираним особама“*). Исте године уписује постдипломске магистарске студије на Дефектолошком факултету у Београду, смер Олигофренологија. Магистарску тезу под називом *„Евалуација програма српског језика и књижевности у процесу једногодишњег оспособљавања за рад лако ментално ретардираних ученика“* одбранила је 1. октобра 2003. год.

Од 1999. до 2009. год. запослена у *Средњој занатској школи* (НХ „Петар Лековић“) у Београду на радним местима наставника теоријске наставе (2000-2008) и помоћника директора (2008-2009). У периоду од 2007-2009. год. ради и као спољни сарадник Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, на предмету *„Технологија материјала са методиком електрометалске, текстилне, графичке и услужне делатности“*. Од новембра 2009. године запослена на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду, као асистент за ужу научну област Олигофренологија.

Мр Биљана Милановић-Доброта је до сада објавила око 50 радова у земљи и иностранству посвећених области специјалне едукације и рехабилитације. У радовима ауторка обрађује проблеме особа са интелектуалном ометеношћу у свим аспектима професионалне рехабилитације.

## Изјава о ауторству

Потписани-а Биљана З. Милановић-Доброта

### Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

### **ИНДИКАТОРИ РАДНЕ ЕФИКАСНОСТИ УЧЕНИКА СА ЛАКОМ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ**

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

### Потпис докторанда

У Београду, 19.02. 2015.год.

  
Биљана З. Милановић-Доброта

## Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Биљана Милановић-Доброта

Број индекса \_\_\_\_\_

Студијски програм Специјална едукација и рехабилитација

### ИНДИКАТОРИ РАДНЕ ЕФИКАСНОСТИ УЧЕНИКА СА ЛАКОМ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ

Ментор проф. др Марина Радић-Шестић

Потписани/а Биљана Милановић-Доброта

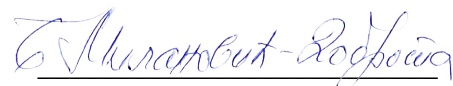
Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

**Потпис докторанда**

У Београду, 19.02. 2015.год.

  
Биљана Милановић-Доброта

## Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

### ИНДИКАТОРИ РАДНЕ ЕФИКАСНОСТИ УЧЕНИКА СА ЛАКОМ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

#### 1. Ауторство

2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

**Потпис докторанда**

У Београду, 19.02.2015.год

