

ISSN 1452-7367  
Vol. 10, br. 2. 2011.

UNIVERZITET U BEOGRADU  
FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I REHABILITACIJU  
IZDAVAČKI CENTAR - CIDD

**SPECIJALNA EDUKACIJA  
I REHABILITACIJA**

**SPECIAL EDUCATION  
AND REHABILITATION**

**2**

Beograd, 2011.

*Izdavač*  
Univerzitet u Beogradu  
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju  
Visokog Stevana 2, Beograd  
Izdavački centar - CIDD

*Za izdavača*  
Prof. dr Jasmina Kovačević, dekan

*Glavni i odgovorni urednik*  
Doc. dr Vesna Vučinić

*Uređivački odbor*

Prof. dr Milica Gligorović	Prof. dr Svetlana Slavnić
Prof. dr Nadica Jovanović-Simić	Prof. dr Danijela Ilić-Stošović
Prof. dr Vesna Žunić-Pavlović	Mr Slobodanka Antić

*Međunarodni uređivački odbor*

Doc. dr Mira Cvetkova-Arsova, Univerzitet u Sofiji „St. Kliment Ohridsky”, Bugarska, Prof. dr Igor Leonidovič Trunov, Akademik Ruske akademije prirodnih nauka, Rusija, Prof. dr Zora Jačova, Univerzitet „Sv. Kiril i Metodije” Skoplje, Makedonija, Prof. dr Viviana Langher, Univerzitet „La Sapienza”, Rim, Italija

Prof. dr Tina Runjić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska  
Dr Ingrid Žolgar Jerković, Univerzitet u Ljubljani, Slovenija  
Prof. dr Vassilis Argyropoulos, Univerzitet u Tesaliji, Grčka

*Jezička redakcija teksta*  
Mr Maja Ivanović

*Prevodilac za engleski jezik*  
Maja Ivančević Otanjac

*Sekretar redakcije*  
Sanja Ćirić

Tiraž  
200

Štampa  
„Planeta Print”, Beograd

ISSN 1452-7367

Časopis izlazi četiri puta godišnje. Od 2010. godine u finansiranju časopisa učestvuje Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

Beograd, Visokog Stevana 2, 2920 451  
Email: pdnauka@fasper.bg.ac.rs

*Publisher:*  
University of Belgrade  
Faculty of Special Education and Rehabilitation  
Visokog Stevana 2, Belgrade  
Publishing Center - CIDD

*For the Publisher*  
Prof. Jasmina Kovačević, PhD, Dean

*Editor-in-Chief*  
Doc. Vesna Vučinić, PhD

*Editorial Board*  
Prof. Milica Gligorović, PhD      Prof. Svetlana Slavnić, PhD  
Prof. Nadica Jovanović-Simić, PhD      Prof. Danijela Ilić-Stošović, PhD  
Prof. Vesna Žunić-Pavlović, PhD      Slobodanka Antić, MA

*International Editorial Board*  
Doc. Mira Cvetkova-Arsova, PhD, Sofia University „St. Kliment Ohridsky”,  
Bulgaria, Prof. Igor Leonidovič Trunov, PhD, Academician of the Russian Academy  
of Natural Sciences, Russia, Prof. Zora Jačova, PhD, University „St. Cyril and  
Methodius”, Macedonia, Prof. Viviana Langher, PhD, University „La Sapienza”,  
Roma, Italy, Prof. Tina Runjić, PhD, University of Zagreb, Croatia, Ingrid Žolgar  
Jerković, PhD, University of Ljubljana, Slovenia, Dr Vassilis Argyropoulos, PhD,  
University of Thessaly, Department of Special Education, Greece

*Serbian Proofreading*  
Maja Ivanović, MA

*Translation into English*  
Maja Ivančević Otanjac

*Secretary*  
Sanja Ćirić

Number of copies:  
200

*Printed by:*  
„Planeta Print”, Belgrade

ISSN 1452-7367

Published four times a year. Financial support since 2010:  
Ministry of Education and Science of the Republic of Serbia.

Belgrade, Visokog Stevana 2, +381 11 2920 451  
Email: pdnauka@fasper.bg.ac.rs

Milica GLIGOROVIĆ<sup>1</sup>  
Marina RADIĆ ŠESTIĆ  
Univerzitet u Beogradu  
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

## **PROCENA RADNIH SPOSOBNOSTI OSOBA SA INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU U PROCESU SEKUNDARNE TRANZICIJE**

*Tranziciona procena je proces prikupljanja, organizacije, interpretacije i svrsishodnog korišćenja informacija, koji ima za cilj da pomogne osobama sa ometenošću svih uzrasta i njihovim porodicama da na uspešan i zadovoljavajući način prevaziđu sve kritične tranzicione periode. U ovom radu su prikazane bazične komponente sekundarne tranzicione procene, dizajnirane u svrhu prikupljanja informacija koje su neposredno povezane sa podrškom osobama sa intelektualnom ometenošću, praćenjem napredovanja u ostvarivanju profesionalnih ciljeva i donošenjem obrazovnih odluka. Metodi i oblasti procene su vrlo raznorodni, što je i razumljivo, jer izolovana primena bilo kog instrumenta ili oblasti procene stvara nekompletnu sliku o potrebama osoba sa intelektualnom ometenošću i umanjuje efikasnost programa rehabilitacije. Sistemski pristup, u kome direktno učestvuju osobe sa intelektualnom ometenošću i njihove porodice, od krucijalnog je značaja za izbor odgovarajućeg akademskog usmerenja, radne obuke i nivoa društvene podrške. Ishod profesionalne rehabilitacije, odn. uspešnost zapošljavanja osoba sa ometenošću, se smatra osnovnim pokazateljem kvaliteta i efikasnosti rada u specijalnoj edukaciji i profesionalnom osposobljavanju. Jedan od važnih parametara uspešnosti profesionalne rehabilitacije je i kvalitet života mladih osoba sa intelektualnom ometenošću nakon završetka obuke i uključivanja u život odraslih.*

**Ključne reči:** intelektualna ometenost, procena radnih sposobnosti, sekundarna tranzicija

---

1 E-mail: gligorovic@fasper.bg.ac.rs

## UVOD

Kritični period promena u životu svih ljudi, a posebno ljudi sa intelektualnom ometenošću, je prelaz iz adolescencije u odraslo doba, odn. period između 18. i 26. godine života (Marshak, Seligman, & Prezant, 1999). U ovom periodu se povećava rizik za pojavu psihijatrijskih poremećaja i poremećaja u ponašanju. Takođe predstavlja izazov i za porodice, jer, tokom adolescencije, uočljiv kontrast između razvoja fizičkih karakteristika odraslih i zaostajanja u kognitivnom, adaptivnom i socijalnom funkcionisanju, često dovodi do konfuzije i kod porodice i kod ljudi iz okruženja koji greše u očekivanjima i zahtevima prema detetu. Neki roditelji se tek tada suočavaju sa činjenicom da ponašanje njihovog deteta nije izraz detinjastosti, koji će se sam po sebi rešiti odrastanjem. Roditelji počinju da sve više osećaju pritisak budućnosti i zbrinjavanja svog deteta (Wehman, Hess i Kregel, 1996). Očekivanja potpune nezavisnosti često se moraju zameniti realističnijim ciljevima (Marshak i dr., 1999). Kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću, prelaz sa školovanja na radno angažovanje je istovremeno izazov i za osobu, njeno porodično i društveno okruženje (Baker, Blacher, Kopp, & Kraemer, 1997).

Istraživanjem koncepta i prakse tranzicije osoba sa intelektualnom ometenošću uočen je značajan napredak tokom poslednje decenije (Flexer i dr. 2004; Harrington, 2004; Sitlington i Clark, 2005; Steere, Rose i Cavaiuolo, 2006; Test i dr., 2004, Wehman, 2006). Iako su studije vezane za sekundarnu tranziciju malobrojne, ustanovljeno je da su generalni prediktori uspešnosti zapošljavanja težina ometenosti, uzrast, pol i socioekonomski status (Wagner i dr., 2006; Levine, Marder i Wagner, 2004).

## POJAM TRANZICIONE PROCENE

U najširem smislu, tranziciona procena je proces prikupljanja, organizacije, interpretacije i svrsishodnog korišćenja informacija, koji ima za cilj da pomogne osobama sa ometenošću svih uzrasta i njihovim porodicama da na uspešan i zadovoljavajući način prevaziđu sve kritične tranzicione periode. U životu svake osobe nastupaju preket-

nice, ili situacije tranzicije, koje mogu da budu vertikalne i horizontalne. Vertikalna tranzicija se odnosi na situacije koje su neposredno povezane sa razvojem, pa samim tim većinom prirodne i očekivane, kao što su polazak u osnovnu školu, prelazak iz osnovne u srednju školu, iz škole u sferu profesionalnog angažovanja i sl. Horizontalnu tranziciju predstavljaju promene unutar nekog od perioda vertikalne tranzicije, koje mogu da budu planirane (preseljenje, stupanje u brak i sl.) ili neočekivane (gubitak zaposlenja, nezgode, razvod i sl.). Nezavisno od pravca tranzicije, doživljaj uspeha i zadovoljstva sopstvenom egzistencijom zavisi od ciljeva koje sebi postavljamo i mere u kojoj su oni ostvareni, pa je za tranzicionu procenu sistem vrednosti, ciljeva i očekivanja osobe suštinski važno polazište, na koje se nadograđuju oblasti planiranja mera koje uvećavaju mogućnost njihove realizacije tokom čitavog života (Clark, 2007).

Proces vertikalne tranzicije, koji je neposredno povezan sa mogućnošću usvajanja i primene profesionalnih veština osoba sa ometenošću, podeljen je na dve etape. Prva etapa, ili faza, tranzicije (primarna tranzicija) je period završavanja osnovne i prelaska u srednju školu, a druga završetak profesionalnog osposobljavanja, priprema za zapošljavanje i uključivanje u svet rada (sekundarna tranzicija).

## SADRŽAJ TRANZICIONE PROCENE

Sekundarna tranziciona procena je dizajnirana u svrhu prikupljanja informacija koje su neposredno povezane sa podrškom osobama sa intelektualnom ometenošću, praćenjem napredovanja u ostvarivanju profesionalnih ciljeva i donošenjem obrazovnih odluka. Nalazi više studija iznova potvrđuju značaj veze između osmišljene procene i tranzicionog planiranja. Neadekvatna i/ili nepotpuna procena može da dovede do definisanja nejasnih, preširokih ili uniformnih tranzicionih ciljeva, koji ne poštuju sve relevantne parametre vezane za individuu i njeno okruženje (Powers i dr., 2005; Trainor, 2005; Williams i O'Leary, 2001). Na primer, može da dođe do nesaglasnosti aspiracije učenika i/ili roditelja i sadržaja tranzicionog plana (Thompson, Fulk i Piercy, 2000; Trainor, 2005).

Tranziciona procena se u nekim segmentima razlikuje od tradicionalne procene sposobnosti i veština. Najpre, tranziciona procena treba da bude sveobuhvatna, usmerena na širok spektar oblasti koje su od značaja za aktivnosti po završetku škole, što je donekle u suprotnosti sa tradicionalnim oblicima obrazovne procene, usmerene na oblasti akademskih i socijalnih sposobnosti i veština. Konceptualizacija tranzicione procene je evoluirala od prvobitnog fokusa na zapošljavanje u proširenje rezultata profesionalnog osposobljavanja u sferi samoopredeljenja, učešća u društvenom životu, slobodnih aktivnosti, organizacije života i sl., odnosno segmenata kvaliteta života (Turnbull i dr., 2003). Međutim, za mlade ljude sa intelektualnom ometenošću (IO), profesionalno osposobljavanje se češće fokusira na tradicionalne akademske i radne veštine, a manje na znanja i iskustva koja će im biti neophodna za samostalan život (Cummings, Maddux i Casey, 2000; Lane i Carter, 2006).

Jedna od oblasti kojoj je posvećeno malo pažnje, u smislu razumevanja ponašanja vezanog za zapošljavanje, je način na koji doživljaj barijera utiče na ciljeve zapošljavanja kod osoba sa ometenošću. Barijera se može posmatrati u sklopu dinamičkog odnosa između osobe i okruženja, pa, na primer, ako osoba očekuje stigmatizaciju na radnom mestu, njeno ponašanje prema saradnicima može da bude uslovljeno tim očekivanjem, što povratno može da utiče na ponašanje kolega (Kenny i dr., 2003). Utvrđeno je da doživljaj barijere značajno utiče na različite vrste radnog ponašanja kod različitih grupa ljudi, uključujući žene, etničke manjine, osobe sa ometenošću i dr. (Bishop, 2002; Fouad i Byars-Winston, 2005; Lopez i Ann-Yi, 2006; Lamb, 2007).

### **Procena radnih sposobnosti i veština**

Tokom procesa sekundarne tranzicije neophodno je upoznavanje sa različitim aspektima sposobnosti i veština osobe. Jedna od najjednostavnijih i najbržih tehnika je primena struktuiranih upitnika, namenjenih osobi sa IO, roditeljima i nastavnicima/supervizorima.

Traženje posla je takođe podrazumeva niz veština, kao što je identifikacija slobodnog radnog mesta, uspostavljanje kontakta sa poslodavcima, kompletiranje aplikacije za posao i intervju za posao. Ove

veštine se ispituju intervjuom, testovima, posmatranjem i evaluacijom rezultata aktuelnog traženja posla.

Spremnost za posao se odnosi na niz kriterijuma koji mogu da budu kulturološki uslovljeni ili zavisni od dostupnosti službi za podršku zapošljavanja, a određuju da li je osoba spremna za zaposlenje. Ti kriterijumi sadrže realističke ciljeve zaposlenja, mogućnost transporta, rukovanje novcem, odgovarajuće radne navike i veštine, razumevanje uloge i značaja posla i sl. Spremnost za posao se može proceniti intervjuom, čeklistama, situacionom procenom, kao i isprobavanjem određenog posla.

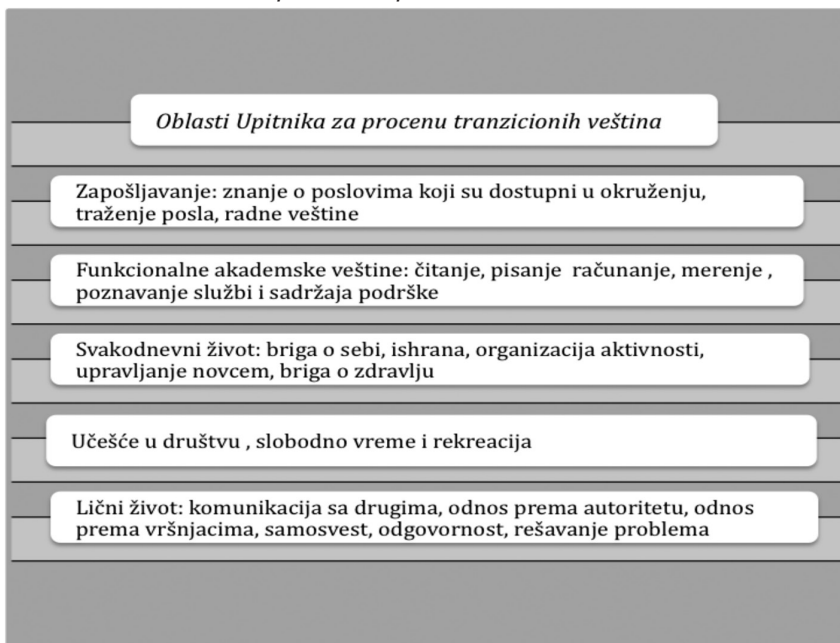
Procena posebnih potreba se vrši tokom prethodnih rocena sposobnosti i analize radnog mesta ili radne aktivnosti, pa se, u koordinaciji sa poslodavcem, određuje specifična akomodacija ili modifikacija radnog mesta i/ili asistivna tehnologija. U nekim situacijama se vrši i procena mogućnosti samozapošljavanja, obično u seoski uslovima/poljoprivrednim aktivnostima, jer u većini drugih situacija samozaposlena osoba treba da ima ekstremno visoku motivaciju, nezavisnost, optimizam i visok nivo prihvatanja rizika da bi uspela u poslu. U slučajevima samozapšljavanja potrebno je proceniti tehničke veštine, poznavanje bazičnih principa profita, marketinga i jednostavne poslovne prakse, kreditnih institucija i sl.

Među najekstenzivnijim upitnicima za procenu spremnosti za zapošljavanje i radno angažovanje je Upitnik za procenu tranzicionih veština (Transition Skills Assessment, Halverson, Petersen i Rohrbach, 2005). Upitnikom se procenjuje činioci zapošljavanja, funkcionalne akademske veštine, svakodnevnog života, učešće u društvenim aktivnostima, slobodno vreme, rekreacija i lični život u svim oblastima tranzicije.

Konstruisan je u formi tročlane skale, tako da se odgovori kreću od *ne*, ili *nemam iskustva u toj oblasti*, preko *da*, *ali uz pomoć ili modifikaciju* do odgovora *da*, *bez problema*. Za svaki ajtem posebno se beleže odgovori osobe sa ometenošću, roditelja i nastavnika, a potom se izračunava njihova srednja vrednost.



*Grafikon 1 - Upitnik za procenu tranzicionih veština*



U kontekstu ciljeva zapošljavanja razmatraju se različiti aspekti potencijala za samostalan život. Procena treba da bude sprovedena tako da pruži uvid u okolnosti koju mogu da pogoduju ili prouzrokuju teškoće za zapošljavanje i zadržavanje posla. Neke od informacija se mogu dobiti tokom razgovora sa ispitanikom, a neke putem opservacije. Pitanja na koja je potrebno odgovoriti su vezana za životnu situaciju, socioekonomski status, izgled, pristup radu i socijalizaciju ispitanika. Odgovori se daju u deskriptivnoj formi, uz isticanje potencijala i ograničenja. Zaključak treba da pruži odgovore na pitanja na koji način segmenti samostalnog života mogu da utiču na ciljeve zapošljavanja i jesu li potencijali ispitanika komplementarni sa zaposlenjem, kao i da posluži za formulaciju jasnih preporuka.

Mogućnost transfera funkcionalnih veština u uslovima zapošljavanja uz podršku i zapošljavanja u otvorenoj privredi osoba sa IO se može proceniti primenom opservacionih čeklista koje sadrže opise relevantnih sposobnosti i veština. Najčešće su obuhvaćene oblasti samoopredeljenja (mogućnosti uvida u sopstvene sposobnosti, potrebe i prava), funkcionalnih akademskih veština, veštine svakodnevnog života, briga o higijeni i zdravlju, slobodno vreme, pokretljivost, ru-

kovanje novcem, socijalne veštine, spremnost za rad i specifične radne veštine. Odgovori za svaku oblast se kodiraju tako da pružaju informaciju o usavršenosti određenog vida ponašanja, potrebama za uvežbavanje, zastupanjem ili asistivnom tehnologijom (Osborn i Zunker, 2006).

Tranziciona procena treba da integriše višestruke perspektive ljudi koje poznaju osobu sa intelektualnom ometenošću u različitim kontekstima, kao i da prepozna kulturalne i vrednosne specifičnosti osobe, porodice i okruženja u kontekstu koncipiranja tranzicionog programa (Rueda i dr., 2005), što naglašava značaj porodičnog okruženja za tranzicionu procenu (Geenen, Powers i Lopez-Vasquez, 2001; Hogansen i dr., 2008). Značaj učešća osoba sa IO i roditelja u tranzicionom planiranju je veoma važan (Geenen i dr., 2001; Johnson i dr., 2002; Kohler i Field, 2003). Istraživanja pokazuju da veliki broj roditelja mladih sa IO želi da aktivnije učestvuje u planiranju tranzicionog procesa. Tranziciona procena teži da uključi mlade sa ometenošću u proces planiranja, informišući ih o njihovim potencijalima i potrebama u različitim oblastima (Sitlington i dr., 2007; Thoma, Held i Saddler, 2002). No, najčešće se ipak događa da samoevaluacija osoba sa IO nije korespondentna proceni od strane odraslih – roditelja i edukatora (osobe sa intelektualnom ometenošću su često nekritične prema svojim potencijalima i ograničenjima) u mnogim oblastima (Carter i dr., 2006; Meltzer i dr., 2001; Trainor, 2005). Istraživanja ukazuju da mladi sa IO često imaju teškoće samoevaluacije veština, znanja ili ponašanja (Carter i Wehby, 2003; Meltzer i dr., 2001). To je, između ostalog, posledica i nedovoljnog uključivanja u planiranje karijere, kao i nedostatka iskustva izloženosti objektivnim očekivanjima u različitim domenima, pa oni percipiraju sebe kao osobe sa adekvatnim nivoom sposobnosti i znanja. Zato je potrebno da edukator omogući da osoba sa IO što češće istraži svoje mogućnosti i ograničenja, stiče saznanja o uobičajenim očekivanjima i uči da efikasno koristi strategiju samoevaluacije. To je veoma važno, jer razlike u procenama osoba sa ometenošću i članova tima mogu da imaju značajne posledice za sprovođenje tranzicionog programa. Mladima koji smatraju da postoji diskonekcija između njihovih potreba i edukacionih programa može da bude teško da ostanu u školi ili da ostanu motivisani za rad u skladu sa ciljevima tranzicije (Benz i dr., 2000; Sinclair, Christenson i

Thurlow, 2005; Wagner i dr., 2007). Osim toga, većina edukatora ima limitirane mogućnosti opservacije osobe u neakademske uslovima, što dovodi do neadekvatne procene potencijala i potreba osobe, pa je inkorporacija višestrukih perspektiva veoma važna, jer različite osobe mogu da daju informacije o različitim aspektima sposobnosti i veština u različitim uslovima.

Tokom opservacije radnih sposobnosti i veština u simuliranim i realnim uslovima potrebno je notirati potrebe za akomodacijom i/ili modifikacijom radnog mesta, učestalost tih potreba i oblasti aktivnosti u kojima se ispoljavaju. Na osnovu toga se predlažu oblici prilagođavanja radnog mesta kao što su alternativni materijali, učestale pauze, rad u manjoj grupi, češće ponavljanje instrukcija, ograničavanje delovanja distraktnih stimulusa, i sl. Postoje i specijalno konstruisani upitnici, koje popunjavaju roditelji, nastavnici i osobe sa intelektualnom ometenošću, namenjeni proceni potreba za akomodacijom i modifikacijom.

### **Ispitivanje tržišta rada**

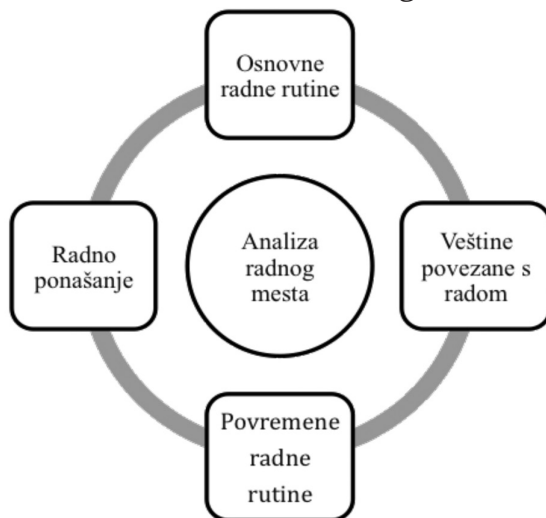
Ispitivanje tržišta rada je metod prikupljanja informacija o određenim poslovima, koji su karakteristični za geografsko područje u kome osoba živi. Svrha ovog metoda je da se razmotri nivo mogućnosti zapošljavanja za određene struke, što je veoma važan činilac profesionalne orijentacije. Kritična pitanja na koja odgovara ispitivanje tržišta rada su: da li određeni posao postoji u privredi, postoji li na lokalnom nivou, da li ima slobodnih radnih mesta u poslednjih nekoliko meseci i ima li izgleda za raspoloživost radnih mesta u budućnosti, ukoliko su radna mesta slobodna, jesu li dostupna za osobu sa ometenošću, koliko je posao plaćen i kakve su beneficije (Weed i Field, 2001). Ponekad se ova analiza proširuje i na lokalne novine, lične i profesionalne komunikacije. Neposredan kontakt sa poslodavcima ima prednost postavljanja specifičnih pitanja vezanih za prirodu ometenosti i mogućnosti akomodacije i specifičnosti radnog mesta. Pravilno sprovedena analiza tržišta rada omogućava informacije o učestalosti dostupnosti određenog posla za određenu osobu, mada dostupnost može da varira iz dana u dan.

Ako tražimo potencijalni posao u okruženju u kome živi osoba sa intelektualnom ometenošću, potrebno je da izvršimo niz aktivnosti i, ukoliko je moguće, pratimo sledeće uslove: jednostavnost posla, gde

se ista procedura ponavlja bez velikih varijacija, minimum rizika od nezgoda i povreda, ograničeno radno vreme, rad u grupi, koji pruža mogućnost pomoći i supervizije.

Analiza radnog mesta je često primenjivan vid procene tokom prikupljanja podataka i pripremanja preporuka za akomodaciju radnog mesta u profesionalnoj rehabilitaciji. Fokusirana je na opis posla, nezavisno od karakteristika osobe koja ga obavlja. Ponekad se koristi intervju sa osobama kojima je bliska priroda posla, ili koje mogu da neposredno, na licu mesta, daju analizu posla. Konstruiše se detaljna lista radnih zadataka neophodnih za uspešno obavljanje posla. Primeri uključuju radne veštine, radne uslove (npr. izlaganje ekstremnim temperaturama, toksičnim materijama i sl.), potrebnu edukaciju i trening (obuku na poslu, specifičnu obuku za posao, sertifikate i sl.), vrste, učestalost i trajanje određenih fizičkih aktivnosti (podizanje, nošenje, sedenje, stajanje, penjanje, vid na blizinu ili daljinu, miris, ukus, mirovanje i sl.), nivo stresa na poslu i sl. Ova analiza ima za cilj da utvrdi kompatibilnost određenog zanimanja sa potencijalima i ograničenjima osobe sa intelektualnom ometenošću, kao i da, ukoliko je potrebno, predloži modifikaciju i/ili akomodaciju (Weed i Field, 2001). Posebno se izdvajaju četiri elementa za analizu sekvenci određenog posla: osnovne radne rutine, povremene radne rutine, radno ponašanje i veštine vezane sa radnim zadacima.

*Grafikon 2 - Analiza radnog mesta*



Osnovne radne rutine se svakodnevno ili veoma često primenjuju tokom obavljanja radnih zadataka. Povremene radne rutine su one za kojima se potreba pojavljuje ređe, npr. jednom nedeljno. Radno ponašanje čine fine veštine koje se očekuju od radnika, kao što su tačnost, izdržljivost, pridruživanje ostalim radnicima i sl. U mnogim slučajevima, fidbek od strane stručnjaka je neophodan da bi se razvila svest o ovim očekivanjima kod osobe sa IO. Veštine povezane s radom su neophodne za uspešno izvršavanje radnih zadataka, ali nisu direktno vezane za njih (neko ko radi na njivi treba da pronađe put do nje, npr., treba da prepozna nazive i znakove-opasnost, otrov i sl.). Različiti elementi posla treba da budu opservirani i analizirani posmatranjem radnika tokom izvođenja svih elemenata radnog procesa. Poželjno je da se stručnjak i sam oprobava u izvođenju radnih zadataka, da bi uvideo koliko su zahtevni i da li se brzo usavršavaju. Na osnovu analize radnog mesta formira se opis posla, koji treba da bude jasno strukturiran i da sadrži: naziv posla i kratak opis dužnosti; vodeće (glavne) aktivnosti, analizu veština potrebnih za uspešno obavljanje posla, opis glavnih oblasti radnih zadataka, očekivanu zaradu, neophodan pribor i ulaganja, rizik uključen u merenje sigurnosti, faktor pola i vremensku prirodu posla (da li je posao sezonski, privremen ili trajan).

Ovaj kratak opis pruža mogućnost da se za osobu sa IO da odabere radno mesto skladu sa mogućnostima (raspoloživost radnog mesta), interesovanjima (pokazuje interesovanja u istoj ili sličnoj oblasti tokom prethodnog školovanja ili u vanškolskim aktivnostima) i sposobnostima (ukoliko ih ima, mogu se donekle usavršiti). Nalaženje posla sadrži komparaciju veština potrebnih za izvršavanje određenog posla i i veština koje je osoba već usvojila, u kontekstu odlučivanja koje od tih veština treba da budu dodatno usavršene da bi se postigao što viši nivo obavljanja radnih aktivnosti. Osoba sa IO ne mora da usavrši sve predviđene elemente radnih aktivnosti da bi radila u odabranoj oblasti, pa i minimalna kompetencija može da omogući aktivno uključanje u proces rada (Hagner i Lounsbury, 2007).

## **Procena odnosa poslodavaca prema zapošljavanju osoba sa ometenošću**

Prema aktuelnim nalazima, postoje tri osnovne kategorije prednosti koji navode poslodavce da zaposle ljude sa ometenošću. To su prednosti koje su direktno povezane sa poslovnim ciljevima (zapošljavanje osobe sa ometenošću je u skladu sa realnim kadrovskim potrebama za tim profilom stručnjaka, pa je bazični motiv popunjavanje upražnjenih mesta), prednosti koje su indirektno povezane sa poslovnim ciljevima (zapošljavanje osobe sa ometenošću povezano je sa dugoročnim planovima održivosti i profitabilnosti zbog poboljšanja imidža firme i demonstriranja posvećenosti društvenim ciljevima) i prednosti povezane sa vrednostima organizacije (zapošljavanje osoba sa ometenošću odražava društvenu odgovornost organizacije, a dobit firme je od sekundarnog značaja u odnosu na dobrobit osobe i zajednice u celini; pored toga, odluka o zapošljavanju može da bude doneta pod uticajem ličnih vrednosti poslodavca, posebno ako neka osoba sa ometenošću pripada krugu njegove porodice, prijatelja, komšija i sl.).

Ukoliko je poslodavac striktno ocenjen kao pripadnik prve kategorije, motivisan je isključivo ekonomskim ciljevima i verovatno će biti manje fleksibilan po pitanju prilagođavanja radnog mesta (radnog vremena, plaćanja, akomodacije i podrške). S druge strane, postoji verovatnoća da su pripadnici druge i treće kategorije kooperativniji, kao i da imaju veći potencijal za fleksibilnost i kreativnije solucije.

## **Evaluacija procesa profesionalnog osposobljavanja**

Jedan od važnih parametara uspešnosti profesionalne rehabilitacije je i kvalitet života mladih osoba sa intelektualnom ometenošću nakon završetka obuke i uključivanja u život odraslih. Koncept kvaliteta života, nastao u drugoj polovini XX veka, postao je relevantna mera efikasnosti tranzicionih programa, iako, usled kulturalnih specifičnosti i zavisnosti od individualne percepcije, nije jasno definisan i jedinstven. U proceni kvaliteta života se izdvajaju dva osnovna pristupa, objektivni i subjektivni. Objektivni pristup se zasniva na utvrđivanju i primenu socijalnih indikatora koji reflektuju životne okolnosti u određenom kulturalnom i geografskom području (Diener i Suh, 1997). So-

cijalni indikatori se definišu na osnovu procene različitih sfera života u nekoj populaciji, kao što su životni standard, stopa nezaposlenosti, zdravstvena zaštita, stopa kriminala i sl. (Schalock i dr., 2002). Prednost ovog pristupa je objektivnost, a osnovni nedostatak činjenica da utvrđeni indikatori ponekad nisu u skladu sa ličnim doživljajem individue. Zato je neophodna primena komplementarnog, subjektivnog pristupa, koji počiva na percepciji, iskustvu i sistemu vrednosti osobe čiji se kvalitet života procenjuje (Diener i Suh, 1997). Tokom evaluacije programa profesionalne rehabilitacije treba koristiti oba pristupa, zarad dobijanja celovite slike o kvalitetu života osobe sa intelektualnom ometenošću. Najčešće korišćeni upitnici za procenu kvaliteta života, koji sadrže komponente objektivne i subjektivne procene u više životnih domena, su Upitnik za procenu kvaliteta života (Quality of Life Questionnaire, Schalock i Keith, 1993) i Sveobuhvatna skala kvaliteta života (Comprehensive Quality of Life Scale, Cummins, 1997).

## ZAKLJUČAK

Za koncipiranje programa osposobljavanja osoba sa intelektualnom ometenošću (IO) od esencijalne važnosti su strategije procene radnih sposobnosti i veština (Beveridge i dr., 2002, Schmitz, 2008, Timmons i dr., 2005). Metodi i oblasti procene su vrlo raznorodni, što je i razumljivo, jer izolovana primena bilo kog instrumenta ili oblasti procene stvara nekompletnu sliku o potrebama osoba sa intelektualnom ometenošću i umanjuje efikasnost programa rehabilitacije (Niles i Harris-Bowlsbey, 2009). Sistemski pristup, u kome direktno učestvuju osobe sa intelektualnom ometenošću i njihove porodice, od krucijalnog je značaja za izbor odgovarajućeg akademskog usmerenja, radne obuke i nivoa društvene podrške (Neubert, 2003). Procenom profesionalnih mogućnosti je takođe obuhvaćen i nivo emocionalne podrške, nivo poznavanja i prihvatanja osoba sa intelektualnom ometenošću u okruženju, neposredno iskustvo i reagovanje društva na različitost (Levinson i Palmer, 2005). Implementacija programa profesionalne rehabilitacije podrazumeva saradnju stručnjaka različitih profila, zarad obezbeđivanja kontinuiteta tranzicionog procesa. Ishod profesionalne rehabilitacije, odn. uspešnost zapošljavanja osoba

sa ometenošću, se smatra osnovnim pokazateljem kvaliteta i efikasnosti rada u specijalnoj edukaciji i profesionalnom osposobljavanju (Turnbull, Turnbull, Wehmeyer, & Park, 2003). Iako veliki broj osoba sa ometenošću napušta školu sa mogućnostima za ostvarivanje ciljeva tokom odraslog doba, neki od njih to ne uspevaju, jer teško ostvaruju zaposlenje, nezavisan život, učešće u društvenom životu i ostale komponente kvaliteta života. To posebno važi za osobe sa IO i osobe sa poremećajima emocija i/ili ponašanja (Benz, Lindstrom i Yovanoff, 2000; Osgood i dr., 2007). U našoj sredini ne postoje sistematski obrađeni podaci o nezaposlenosti osoba sa ometenošću. U razvijenim zemljama Evropske Unije stopa zaposlenosti odraslih osoba sa ometenošću je oko 50%, a u manje razvijenim zemljama EU, poput Poljske, više nego dvostruko manja (Łukomska, 2008). Štaviše, gotovo svi poslodavci u Poljskoj ne razmišljaju o mogućnosti zapošljavanja osoba sa ometenošću, prvenstveno usled postojanja stereotipa o intelektualnoj ometenosti, vezanih za nedostatak nezavisnosti, veština, potencijala i ambicija, kao i zbog nerazlikovanja intelektualne ometenosti i mentalnih oboljenja (Kowalik, 2007). Značajno prisustvo razočaravajućih ishoda profesionalne rehabilitacije nameće potrebu za kontinuiranim praćenjem i podrškom (Alwell i Cobb, 2006; Johnson i dr., 2002).

## LITERATURA

1. Alwell, M., & Cobb, B. (2006). A map of the intervention literature in secondary special education transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 29, 3-27.
2. Baker, B. L., Blacher, J., Kopp, C. B., & Kraemer, B. (1997). Parenting children with mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 20, 1-45.
3. Benz, M. R., Lindstrom, L., & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional Children*, 66, 509-529.
4. Beveridge, S., Heller Craddock, S., Liesener, J., Stapleton, M., & Hershenson, D. (2002). INCOME: A framework for



- conceptualizing the career development of persons with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 45, 195-206.
5. Bishop, M. (2002) Barriers to employment among people with epilepsy: report of a focus group. *Journal of Vocational Rehabilitation* 17, 281-286.
  6. 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.
  7. Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R., & Stang, K. K. (2008). Promoting self-determination for transition-age youth: Views of high school general and special educators. *Exceptional Children*, 75, 55-70.
  8. Clark, G. M. (2008). Transition assessment for planning with secondary-level students with learning disabilities. In Blalock, G. Patton J.R., Kohler P. & Bassett D. (Eds.), *Transition and students with learning disabilities*. (105-123). Austin, TX: The Hammill Institute on Disabilities. Clark, G. M. ( 2007). *Assessment for Transition Planning*, 2ed, Austin, TX: PRO-ED, Inc.
  9. Cummings, R., Maddux, C. D., & Casey, J. (2000). Individualized transition planning for students with learning disabilities. *Career Development Quarterly*, 49, 60-72.
  10. Cummins R.A. (1997). Self-rated quality of life scales for people with an Intellectual Disabilities, 10, 3, 199-216.
  11. Diener E., Suh E. (1997). Measuring quality of life: economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 189-216.
  12. 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.
  13. Fouad, N.A., & Byars-Winston, A.M. (2005). Cultural context of career choice: Meta-analysis of race/ethnicity differences. *The Career Development Quarterly*, 53, 223-233.
  14. Geenen, S., Powers, L. E., & Lopez-Vasquez, A. (2001). Multicultural aspects of parent involvement in transition planning. *Exceptional Children*, 67, 265-282.

15. Hagner, D. & Lounsbury, D. (2007). Work-based learning: Developing work experience opportunities for transitioning students. In F. Rusch (Ed.), *Beyond high school: Transition from school to work: Preparing adolescents for tomorrow's challenges* (200-232). Upper Saddle River NJ: Prentice Hall.
16. Halverson D., Petersen B., Rohrbach B. (2005) *Quickbook of Transition Assessments*. Transition Services Liaison Project.
17. Harrington, T. F. (2004). *Handbook of career planning for students with special needs* (3rd ed.). Austin, TX : Pro-Ed.ere Handicaps.
18. Johnson, D. R., Stodden, R. A., Emanuel, E. J., Luecking, R., & Mack, M. (2002). Current challenges facing secondary education and transition services: What research tells us. *Exceptional Children*, 68, 519-531.
19. Kenny, M. E., Blustein, D. L., Chaves, A., Grossman, J. M., & Gallagher, L. A. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 142-155.
20. Kohler, P. D., & Field, S. (2003). Transition-focused education: Foundation for the future. *The Journal of Special Education*, 37, 174-183.
21. Kowalik S. (2007). *Psychologia rehabilitacji*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
22. Lane, K. L., & Carter, E. W. (2006). Supporting transition-age youth with and at-risk for emotional and behavioral disorders at the secondary level: A need for further inquiry. *Journal of Emotional and Behavioral Disabilities*, 14, 66-70.
23. Lamb, R (2007). Implications of the summary of performance for vocational rehabilitation counselors. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30, 3-12.
24. Levine, P., Marder, C., & Wagner, M. (2004). *Services and supports for secondary school students with disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International.
25. Levinson, E. M., & Palmer, E. J. (2005). Preparing students with disabilities for school-to-work transition and postschool

- life [Electronic Version]. *Principal Leadership*, 5, 11. Retrieved November 2, 2006 from ProQuest Psychology Journals.
26. Lopez, F.G., & Ann-Yi, S. (2006). Predictors of career indecision in three racial/ethnic groups of college women. *Journal of Career Development*, 33, 29-39.
27. Łukomska, K. (2008): *Bezrobocie wśród osób niepełnosprawnych – przyczyny i próby zapobiegania*, Aktywizacja Zawodowa Osob Niepełnosprawnych, n 2(14).
28. Marshak, L., Seligman, M. & Prezant, F. (1999). *Disability and the family lifecycle*. BasicBooks.
29. Meltzer, L., Katzir-Cohen, T., Miller, L., & Roditi, B. (2001). The impact of effort and strategy use on academic performance: Student and teacher perceptions. *Learning Disabilities Quarterly*, 24, 85-98.
30. Niles, S. G., & Harris-Bowlsbey, J. (2009). *Career development and diverse populations*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
31. Neubert, D. A. (2003). The role of assessment in the transition to adult life process for students with disabilities. *Exceptionality*, 11, 63-72.
32. Osborn, D. S, Zunker V. G. 2006. Using assessment results for career development. 7th ed. Belmont (CA): Thomson Higher Education.
33. Osgood, D. W., Foster, E. M., Flanagan, C., & Ruth, G. R. (Eds.). (2007). *On your own without a net: The transition to adulthood for vulnerable populations*. Chicago: University of Chicago Press.
34. Powers, K. M., Gil-Kashiwabara, E., Geenan, S. J., Powers, L., Balandran, J., & Palmer, C. (2005). Mandates and effective transition planning practices reflected in IEPs. *Career Development for Exceptional Individuals*, 28, 47-59.
35. 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, 401-414.
36. Schalock K.L., Brown R.C., Cummins R.A., Felce D., Mattika L., Keith K.D., Parmenter T. (2001). Conceptualisation, measurement, and application of quality of life for persons

- with intellectual disabilities: Report of an international panel of experts. *Mental Retardation*, 40, 6, 457-470.
37. Schmitz, T. (2008). Transition planning, special education law, and its impact on your child. *The Exceptional Parent*, 38 (10), 37-39.
  38. Sinclair, M. F., Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children*, 71, 465-482.
  39. Sitlington, P. L. & Clark, G. M. (2005). *Transition education and services for students with disabilities* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
  40. Sitlington, P. L., Neubert, D. A., Begun, W. H., Lombard, R. C., & Leconte, P. J. (2007). *Assess for success: A practitioner's handbook on transition assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
  41. Steere, D. E., Rose, E., & Cavaiuolo, D. (2006). *Growing up : Transition to adult life for students with disabilities*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
  42. 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.
  43. Thoma, C. A., Held, M. F., & Saddler, S. (2002). Transition assessment practices in Nevada and Arizona: Are they tied to best practices? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17, 242-250.
  44. Thompson, J. R., Fulk, B. M., & Piercy, S. W. (2000). Do individualized transition plans match the postschool projections of students with learning disabilities and their parents? *Career Development for Exceptional Individuals*, 28, 4-14.
  45. Timmons, J., Podmostko, M., Bremer, C., Lavin, D., & Wills, J. (2005). *Career planning begins with assessment: A guide for professionals serving youth with educational & career development challenges (Rev. Ed.)*. Washington, D.C.: National Collaborative

- on Workforce and Disability for Youth, Institute for Educational Leadership.
46. Trainor, A. A. (2005). Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. *Journal of Learning Disabilities, 38*, 233-249.
  47. 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.
  48. Wagner, M., & Davis, M. (2006). How are we preparing students with emotional disturbances for the transition to young adulthood? Findings from the National Longitudinal Transition Study-2. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 14*, 86-98.
  49. Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., & Levine, P. (2005). *Changes over time in the early postschool outcomes of youth with disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International.
  50. Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Levine, P., & Marder, C. (2007). *Perceptions and expectations of youth with disabilities: A special topic report of findings from the National Longitudinal Transition Study-2*. Menlo Park, CA: SRI International.
  51. Wehman, P. (2006). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (4th ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
  52. Weed R.O., Field TF. 2001. Labor market surveys. In: Weed RO, Field TF, editors. *Rehabilitation consultant's handbook revised* (123-132). Athens (GA): Elliott & Fitzpatrick, Inc.
  53. Williams, J. M., & O'Leary, E. (2001). What we've learned and where we go from here. *Career Development for Exceptional Individuals, 24*, 51-69.

## **WORK ABILITY ASSESSMENT IN PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITY DURING THE SECONDARY TRANSITION PROCESS**

Milica Gligorović, Marina Radić Šestić  
*University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation*

### Summary

Transition assessment is a process which involves acquiring, organizing, interpreting and using information purposefully. Its aim is helping disabled people of all ages and their families to successfully and satisfactorily overcome all critical transition periods. This paper presents basic components of secondary transition assessment, designed for the purpose of acquiring information directly related to supporting people with intellectual disability, monitoring their progress in achieving professional goals, and reaching educational decisions. Understandably, the methods and areas of assessment are various, since isolated application of any instrument or assessment area gives an incomplete picture of the needs of people with intellectual disability and reduces the efficiency of rehabilitation programs. Systematic approach, which directly includes people with intellectual disability and their families, is crucial for selecting appropriate academic orientation, vocational training, and the level of social support. The result of vocational rehabilitation, i.e. success in employing disabled people, is considered the main indicator of the quality and efficiency in special education and vocational training. One of the important success parameters in vocational rehabilitation is the quality of life of young people with intellectual disability after completing the training and starting adult life.

**Key words:** intellectual disability, work ability assessment, secondary transition

*Primljeno, 23. 3. 2011.*

*Prihvaćeno, 4. 4. 2011.*