

Biljana MILANOVIĆ-DOBROTA¹

Marina RADIĆ ŠESTIĆ

Svetlana KALJAČA

Bojan DUČIĆ

Univerzitet u Beogradu

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

PERCEPCIJA SOPSTVENE EFIKASNOSTI SREDNJOŠKOLACA SA LAKOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU NA PRAKTIČNOJ NASTAVI

Osnovni cilj rada je da utvrdi kako učenici sa lakom intelektualnom ometenošću percipiraju sopstvenu efikasnost na praktičnoj nastavi, u odnosu na stepen intelektualnog nivoa, pol, oblast rada i stepen zanimanja za koji se profesionalno osposobljavaju. Uzorkom je obuhvaćeno 120-oro učenika sa lakom intelektualnom ometenošću, oba pola, koji se profesionalno osposobljavaju u pet područja rada, za zanimanja drugog i trećeg stepena stručnosti. Adaptiranom Skalom samoeфикаsnosti na treningu/praktičnoj nastavi (Self-Efficacy to Regulate Training, Bandura, 2006) procenjen je uticaj negativnih unutrašnjih i spoljašnjih faktora na percipiranu efikasnost učenika u obavljanju radnih zadataka tokom praktične nastave. Utvrđeno je da se ispitanici unutar iste kategorije ometenosti, ali različitog nivoa intelektualnog funkcionisanja statistički značajno razlikuju. Pronađeno je da učenice nižeg i višeg nivoa intelektualnog funkcionisanja percipiraju svoju efikasnost na praktičnoj nastavi nižim stepenom uverenja od učenika istih nivoa intelektualnog funkcionisanja. Statistički značajne razlike u odnosu na područje rada nisu utvrđene. Međutim, ispitanici koji se profesionalno osposobljavaju u zanimanjima trećeg stepena stručnosti uvereniji su u svoje mogućnosti da koordiniraju znanja i veštine tokom praktične nastave bez obzira na različite ometajuće faktore. Procena

1 E-mail: biljanamilanovicdobrota@gmail.com

samoefikasnosti učenika na praktičnoj nastavi značajna je zbog mogućnosti identifikovanja aspekata u kojima im je potrebna dodatna podrška radi adekvatnog usmeravanja razvoja samoefikasnosti. Takođe, može pomoći u sticanju osećaja kontrole nad razvojem karijere i u znatnoj meri povećati autonomiju obuke, što bi omogućilo transfer samoefikasnosti na radnom mestu.

Ključne reči: *učenici sa lakom intelektualnom ometenošću, samoefikasnost, praktična nastava*

UVOD

Bandurina teorija samoefikasnosti (Bandura, 1977) zasnovana je na ideji važnosti subjektivnog doživljaja personalne kompetencije u realizaciji različitih ciljeva. Prema ovoj teoriji, samoefikasnost ljudskog funkcionisanja ne zasniva se na realnim znanjima i veštinama već na ličnim percepcijama i uverenjima u izvršavanju određenih zadataka, savladavanju gradiva i slično. U suštini, odnosi se na ono u šta osoba veruje da može uraditi, a ne na ono što objektivno jeste. Tokom života uverenja o samoefikasnosti se razvijaju i menjaju, a četiri osnovne determinante utiču na njen razvoj (Bandura, 1982, 1986). Kao najvažnijim izvorom informacija za razvoj samoefikasnosti smatra se lično iskustvo, koje podrazumeva da će uspeh u predhodnim, istim ili sličnim, situacijama ojačati veru u samoefikasnost, a neuspeh je umanjiti. Zatim posredno iskustvo drugih osoba istih ili sličnih sposobnosti, koje je u funkciji komparacije sa ličnim kompetencijama, a deluje po modelu „*ako (ne) mogu drugi, (ne) mogu (n)i ja*“. Treći izvor samoefikasnosti je preko socijalnih reakcija referentnih osoba (roditelja, nastavnika, vršnjaka i sl.). Koliki će biti efekat ovog izvora zavisi od kredibiliteta koji te osobe imaju za određenog pojedinca. I na kraju, psihofiziološka stanja prijatnosti tokom obavljanja zadatka koja diktiraju osećaj samoefikasnosti u smeru sigurnosti, odnosno manje kompetentnosti ukoliko produkuju osećaj fiziološke nesigurnosti i neprijatnosti tokom realizacije aktivnosti. Zavisno od izvora samoefikasnosti, ali i psihosocijalnih uslova koji su u vezi sa kontekstom procene, izvode se zaključci o sopstvenoj efikasnosti. Zbog toga je neophodno naglasiti da se originalan Bandurin koncept samoefikasnosti (Bandura, 1977) odnosi na specifičnu, situacionu procenu sopstvene

efikasnosti prema kojoj mere samoefikasnosti moraju biti tačno prilagođene i usko ograničene na područje psihičkog funkcionisanja koje se procenjuje, da bi ukazale na preciznu predikciju ljudskog ponašanja (Milanović-Dobrota, Radić-Šestić, 2012).

Značaj koncepta samoefikasnosti potvrđen je kroz realne uzročno-istraživačke projekte koji uključuju različite modele indukcije efikasnosti, različite kategorije ispitanika, koristeći interindividualnu i intraindividualnu verifikaciju u svim oblastima funkcionisanja, na mikro i makronivoima odnosa (Bandura, 1997). Empirijska istraživanja su utvrdila uticaj samoefikasnosti na izbor zanimanja, radne performanse, istrajnost i ishode zapošljavanja (Ásmundsdóttir, 2004; Betz & Hackett, 1981; Lent, Brown, & Larkin, 1986; Bandura et al., 2001). Međutim, izbor zanimanja kod osoba sa intelektualnom ometenošću nije zasnovan isključivo na želji pojedinca, već na veoma kompleksnom i kontinuiranom procesu koji uključuje sistematske procese multidimenzionog tima stručnjaka, usaglašavajući ih sa željama, sposobnostima i mogućnostima osobe sa intelektualnom ometenošću. Tek nakon detaljno sprovedene profesionalne orijentacije, osoba pristupa sledećoj fazi profesionalne rehabilitacije, odnosno osposobljavanju za rad. Tokom ovog perioda, kao glavni izazov za osobe sa intelektualnom ometenošću je adekvatna priprema za karijeru i proširenje mogućnosti za zapošljavanje (Walls & Fullmer, prema Cinamon & Gifsh, 2004). Literatura je uglavnom ukazivala da su kod osoba sa intelektualnom ometenošću većinom razvijena negativna uverenja o sposobnostima, nastala kao rezultat čestih neuspeha u profesionalnoj sferi, a da se kao posledica toga javljalo smanjenje truda i poverenja u sopstvene mogućnosti, zbog očekivanja loših ishoda. Ipak, utvrđeno je da samoefikasnost ima veći značaj u formiranju razvoja karijere adolescenata sa ometenošću, nego objektivne veštine, kao što su sposobnosti i sklonosti (Panagos & DuBois, 1999). Zbog toga, studije novijeg datuma ističu važnost razvoja samoefikasnosti kao jedne od komponenti uspeha u profesionalnoj rehabilitaciji osoba sa intelektualnom ometenošću, jer se smatra da postoji recipročni efekat samoefikasnosti i radnih kompetencija (Beveridge et al., 2002)

Učenici sa lakom intelektualnom ometenošću koji se profesionalno osposobljavaju za rad u našoj sredini, najveći deo vaspitno-obrazovnog procesa (60%) tj. tri dana nedeljno, obavljaju praktičnu nastavu u

školskim radionicama (simuliranim radnim uslovima) i/ili otvorenoj privredi (realnim radnim uslovima). Tada je uloga nastavnika-radnih instruktora od izuzetnog značaja jer modelovanjem ponašanja tokom rada mogu osnažiti razvoj samoefikasnosti kod učenika. Sa druge strane, razvojem samoefikasnosti pojačaće se motivacija za rad (Schunk et al., 1987; Schunk & Swartz, 1993), napor, istrajnost, realizacija zadatka i radni učinak učenika (Collins, 1982, prema Bandura, 1993).

Teorija samoefikasnosti zagovara recipročni kauzalitet u kome se ponašanje i motivacija osobe holistički posmatraju kao rezultat dinamičke interakcije tri tipa faktora: ličnih, faktora okoline i faktora ponašanja (*Triadic Reciprocal Determinism model*, Wood & Bandura, 1989). Primenjeno na obuku osoba sa intelektualnom ometenošću podrazumevalo bi da su radne performanse učenika (bihevioralni faktor) pod uticajem kako samih učenika (lični faktori) tako i organizacione strategije škole (faktor sredine). Shodno tome, osnovni cilj rada je utvrditi kako učenici sa lakom intelektualnom ometenošću (LIO) percipiraju sopstvenu efikasnost na praktičnoj nastavi, u odnosu na stepen intelektualnog funkcionisanja, pol, oblast rada i stepen zanimanja za koji se profesionalno osposobljavaju.

METOD RADA

Opis uzorka

Uzorkom je obuhvaćeno 120-oro učenika sa lakom intelektualnom ometenošću (LIO), oba pola (58 devojaka ili 48,3% i 62 dečaka ili 51,7%), koji se profesionalno osposobljavaju za rad u pet područja rada: lične usluge (20/16,7%); mašinstvo i obrada metala (20/16,7%); hemija, nemetali i grafičarstvo (30/25%); trgovina, ugostiteljstvo i turizam (29/24,2%) i poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane (21/17,5%). Od ukupnog broja ispitanika, 61 ili 50,8% osposobljava se za zanimanja drugog stepena stručne spreme (cvečar, pomoćnik knjigovezačke dorade, pripremač namirnica, servir, metalofarbar), a 59 ispitanika ili 49,2% za zanimanja trećeg stepena stručnosti (frizer, autolomar, pekar, elektrozavarivač i pomoćnik knjigovesca). U odnosu na koeficijent inteligencije, ispitanici su podeljeni na učenike sa nižim stepenom intelektualnog funkcionisanja (50-60 IQ) među koje spa-

da 45 ispitanika ili 37,5% i učenike sa višim stepenom intelektualnog funkcionisanja (61-70 IQ) kojim je obuhvaćeno 75 tj. 62,5% ispitanika ($\chi^2=7,500$, $df=1$, $p=0,006$). Uzorak je ujednačen prema polu ($\chi^2=0,133$, $df=1$, $p=0,715$), stepenu obrazovanja ($\chi^2=0,033$, $df=1$, $p=0,855$) i prema području rada ($\chi^2=4,250$, $df=4$, $p=0,373$).

Opšti podaci o ispitanicima (pol, IQ, stepen obrazovanja, područje rada) preuzeti su iz pedagoško-psihološke dokumentacije „Srednje zanatske škole“ u Beogradu.

Merni instrument i procedura

Adaptiranom Skalom samoefikasnosti na treningu-praktičnoj nastavi (*Self-Efficacy to Regulate Training*, Bandura, 2006) procenjen je stepen uticaja negativnih unutrašnjih i spoljašnjih faktora (umora, vremena, uznemirenosti, povreda, porodičnih problema i dr.) na efikasnost učenika u obavljanju radnih zadataka tokom praktične nastave. Upitnik sadrži 18 ajtema sa kojima ispitanik treba da iskaže stepen saglasnosti od 1= u potpunosti se slažem do 4= u potpunosti se ne slažem.

Po preporuci autora Skale, homogenost stavki potvrđena je Kronbahovim koeficijentom α (Cronbach's α) za ispitivanje interne relijabilne konzistentnosti. Veoma je pouzdana i iznosi 0,77.

Nakon dobijanja saglasnosti od uprave škole, ispitanici su upoznati sa ciljem istraživanja i prikupljanje podataka je obavljeno individualno. Istraživač je po potrebi, dodatno objašnjavao određene jezičke konstrukcije (npr. *pritisak zbog posla*, *zanimljivije stvari*). Vreme ispitivanja se kretalo od 12 do 20 minuta po ispitaniku.

Statistička obrada podataka

U statističkoj obradi podataka korišćeni su osnovni statistički parametri (frekventnost, mera centralne tendencije, mera disperzije i raspon), univarijantna i multivarijantna analiza varijanse, χ^2 test, t-test, relijabilna analiza i neparametrijska analiza varijanse (Kruskal-Wallis Test).

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Samoefikasnost se ne procenjuje kao osobina već kao uverenje o mogućnostima da se koordiniraju znanja i sposobnosti kako bi se ostvarili željeni ciljevi u određenim oblastima i okolnostima (Maddux, 2002). Procenjena oblast samoefikasnosti na praktičnoj nastavi kod učenika sa LIO ukazuje da se dobijene vrednosti kreću u rasponu od 18 do 70 (min 18, max 72), sa prosečnom aritmetičkom sredinom 45,78 i merom varijabilnosti 10,75. Analiza frekventnosti odgovora pokazuje da najviše negativnog uticaja prilikom obuke za rad ima njihov osećaj umora (37,5%) i nedostatak podrške vršnjaka (38%), a da najbolje rade nakon odmora tj. češćih pauza u radu (37,5%) što bi trebalo biti razmatrano od strane radnih instruktora i rukovodstva škole prilikom organizacije praktične nastave.

Tabela 1 – Distribucija rezultata prema polu u odnosu na nivo intelektualnog funkcionisanja

pol	IQ	AS	SD	N
muški	50-60	44,27	10,993	26
	61-70	48,86	9,946	36
	Total	46,94	10,560	62
ženski	50-60	40,84	11,969	19
	61-70	46,36	10,025	39
	Total	44,55	10,911	58
Σ	50-60	42,82	11,410	45
	61-70	47,56	9,999	75
	Total	45,78	10,753	120

Iz analiziranih podataka mere centralne tendencije i mere disperzije u Tabeli 1 uočava se da kod ispitanika muškog pola iznose $46,94 \pm 10,56$, dok su kod ispitanika ženskog pola $44,55 \pm 10,91$. Rezultati parametrijskog t-testa su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika među ispitanicima muškog i ženskog pola u odnosu na rezultate samoefikasnosti na praktičnoj nastavi ($t=1,21$; $p=0,22$). Statističke razlike između ispitanika u odnosu na pol, korišćenjem neparametrijske analize (Kruskal-Wallis Test) utvrđene su u ajtemu koji ispituje uticaj nepoznatih osoba (npr. gosti, studenti, nastavnici koji nisu uključeni u direktan vaspitno-obrazovni rad praktične nastave i dr.) na časovima obuke ($H=4,205$, $df=1$, $p=0,040$) i manju značajnost u ajtemu koji ispituje nedostatak podrške drugova ($H=3,922$, $df=1$,

$p=0,048$), pri čemu su ispitanici muškog pola nesigurniji u obavljanju radnih aktivnosti. U Tabeli 1 se takođe uočava da ispitanici muškog pola, bez obzira na nivo intelektualnog funkcionisanja imaju veće vrednosti aritmetičkih sredina u odnosu na ispitanike ženskog pola istog nivoa intelektualnog funkcionisanja. Primetno je da aritmetička sredina kod ispitanika sa nižim nivoom intelektualnog funkcionisanja (50-60 IQ) iznosi $42,82 \pm 11,41$, dok su ispitanici sa višim nivoom intelektualnog funkcionisanja (61-70 IQ) ostvarili bolje rezultate ($47,56 \pm 9,99$) na nivou statističke značajnosti 0,05. Multivarijantna analiza varijanse pokazuje da postoji značajnost Wilksove lambde (Wilks' $\lambda=0,689$; $F(1)=40,596$, $p=0,002$), odnosno ispitanici se statistički značajno razlikuju na mernom prostoru primenjenih varijabli na nivou statističke značajnosti 0,01, tako da će radi detaljnijeg uvida biti prikazani osnovni statistički parametri.

Tabela 2 – Mere centralne tendencije i mere disperzije na primenjenim varijablama instrumenta u odnosu na nivo intelektualnog funkcionisanja

Varijable	IQ 50-60		IQ 61-70	
	AS	SD	AS	SD
Kada se osećam umorno	2,49	1,236	2,33	1,266
Kada osećam pritisak zbog posla, zadatka	2,27	1,136	2,89	1,047
Kada je vreme loše	2,20	1,236	2,80	1,027
Posle povrede koja je uzrokovala da prestanem s radom	2,22	1,020	2,71	1,050
Za vreme ili posle doživljenih ličnih problema	2,11	1,005	2,48	1,107
Kada se osećam tužno-depresivno	2,31	1,145	2,48	1,119
Kada sam uznemiren	2,27	1,176	2,79	1,119
Nakon oporavka od bolesti zbog koje nisam radio	2,60	1,156	2,60	1,078
Kada se fizički loše osećam dok radim	2,40	1,156	2,25	1,140
Nakon odmora-pauze	2,78	1,085	2,97	1,039
Kada imam previše posla kod kuće	2,49	1,079	2,80	1,013
Kada su posetioci(gosti, studenti) prisutni u radionici	2,69	1,062	2,87	1,082
Kada imam neke druge zanimljivije stvari da radim	2,18	1,007	2,69	1,197
Ako ne završim ono što mi je zadato	2,42	1,097	2,85	,968
Ako nemam podršku drugova ili porodice	2,20	1,120	2,61	1,207
Kada moram da radim tokom odmora-pauze	2,67	1,206	2,47	1,223
Kada imam druge obaveze	2,29	1,180	2,80	1,027
Nakon doživljenih porodičnih problema	2,13	1,079	2,77	1,237

Prema rezultatima osnovnih statističkih parametara među ispitanicima na primenjenim varijablama instrumenta u odnosu na nivo intelektualnog funkcionisanja uočava se da učenici koji intelektualno

funkcionišu na višem nivou (61-70 IQ) sigurnije procenjuju svoju efikasnost na većini primenjenih varijabli u odnosu na učenike sa nižim nivoom intelektualnog funkcionisanja (50-60 IQ). Dobijeni iznosi rezultata pokazuju da na ispitanike sa nižim nivoom intelektualnog funkcionisanja, situacije poput: ličnih problema (AS=2,11), porodičnih problema (AS=2,13), nedostatka podrške vršnjaka i porodice (AS =2,20), lošeg vremena (AS =2,20) itd. nepovoljnije utiču na efikasnost tokom praktične nastave, nego kod ispitanika čiji je nivo intelektualnog funkcionisanja viši.

Iako je utvrđena visoko statistički značajna korelacija nivoa intelektualnog funkcionisanja i stepena zanimanja ($r=0,452$, $p=0,000$), što pretpostavlja da se učenici nižih intelektualnih sposobnosti osposobljavaju za zanimanja drugog stepena stručnosti i obrnuto, neparametrijskom metodom izdvojene su tvrdnje koje značajno utiču na sniženu efikasnost ispitanika drugog stepena stručnosti.

Tabela 3 – Odnos procene samoeфикаsnosti na praktičnoj nastavi i stepena obrazovanja

Značajne tvrdnje	Stepen obrazovanja	AS rang	H	p
Kada je vreme loše	II	51,48	8,910	0,003
	III	69,82		
Kada se osećam tužno	II	51,46	8,973	0,003
	III	69,85		
Kada sam uznemiren/a	II	50,02	12,138	0,000
	III	71,33		
Za vreme ili posle doživljenih ličnih problema	II	53,52	5,350	0,021
	III	67,71		
Kada imam druge zanimljivije stvari da radim	II	52,21	7,589	0,006
	III	69,07		
Ako ne postignem da završim sve što mi je zadato	II	50,34	11,444	0,001
	III	71,01		

Ispitanike koji se osposobljavaju za drugi stepen stručne spreme jako remeti saznanje da određene zadatke ne mogu završiti u predviđenom vremenskom roku. Iako bi dodeljivanje poslova bez vremenskog ograničenja pozitivno delovalo na percipiranu efikasnost kao i motivaciju učenika, ipak, u cilju približavanja zahtevima prisutnim u realnim radnim uslovima, potrebno je da radni instruktori tokom obuke postepeno smanjuju vreme potrebno za obavljanje radnih zadataka kako bi se osigurala profesionalna kompetentnost i konkurentnost na

tržištu rada. Ovi učenici takođe smatraju da njihov emotivni status (osećaj tuge, uznemirenosti, lični problem) bitno utiču na efikasnost u radu, što ukazuje da bi više pažnje trebalo posvetiti razvoju socijalnih veština, kao neophodnoj komponenti za uspeh na radnom mestu.

Tabela 4 – Mere centralne tendencije i mere disperzije rezultata u odnosu na područje rada

Područje rada/samoeфикаsnost na praktičnoj nastavi	N	AS	SD	SE	min	max
Lične usluge	20	46,65	9,79	2,19	28	64
Mašinstvo i obrada metala	20	46,55	9,11	2,03	27	62
Hemija, nemetali i grafičarstvo	30	43,60	14,33	2,61	18	64
Trgovina, ugostiteljstvo i turizam	29	46,97	10,76	1,99	34	70
Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane	21	45,71	6,86	1,49	31	63
Σ	120	45,78	10,75	0,98	18	70

U rezultatima iz Tabele 4 uočava se postojanje razlika između aritmetičkih sredina, pri čemu ispitanici koji se osposobljavaju u području rada trgovine, ugostiteljstva i turizma najbolje percipiraju svoju efikasnost, a ispitanici iz oblasti hemije, nemetala i grafičarstva imaju najslabija uverenja o svojoj efikasnosti na praktičnoj nastavi. Međutim, rezultati univarijantne analize varijanse ukazuju da ne postoji značajna statistička razlika među grupama ispitanika iz različitih područja rada ($F=0,447$, $p=0,775$). Neparometrijskom metodom statistički značajnom se pokazala jedino tvrdnja kojom ispitanici izražavaju nezadovoljstvo ukoliko moraju da rade za vreme pauze tj.odmora ($H=12,817$, $df=4$, $p=0,012$). Naime, najefikasnijim se smatraju ispitanici koji se osposobljavaju u području rada trgovine, ugostiteljstva i turizma budući da su zanimanja iz ove oblasti - pripremač namirnica i servir, direktno povezana sa pauzama u radu koje drugi koriste za obroke i predah.

DISKUSIJA

Sumacioni rezultati o samoeфикаsnosti učenika sa LIO na praktičnoj nastavi utvrdili su da česte pauze tokom rada doprinose njihovom uverenju o kvalitetnijem radu, što upućuje na potrebu da se detaljnije analizira vremenska organizacija praktične nastave od strane rukovod-

stva škole i/ili preduzeća. Subjektivni osećaj umora, lošeg raspoloženja, nedostatak vršnjačke podrške i sl. negativno utiču na njihovu radnu efikasnost, te shodno tome svi stručnjaci uključeni u profesionalnu rehabilitaciju osoba sa intelektualnom ometenošću moraju preuzeti aktivniju ulogu u individualnom savetodavnom radu i razvoju socijalnih veština. Dobijeni rezultati su otkrili minimalne razlike u odnosu na pol ispitanika, u korist ispitanika muškog pola, ali ne i statistički značajne razlike. Ovo donekle potvrđuje istraživanje čiji rezultati upućuju da osobe ženskog pola uglavnom imaju nižu samoefikasnost, nego osobe muškog pola (Dickerson & Taylor, 2000). Međutim, analizirajući detaljnije mere centralne tendencije i mere disperzije naših ispitanika prema polu u odnosu na nivo intelektualnog funkcionisanja, pronađeno je da učenice i nižeg i višeg nivoa intelektualnog funkcionisanja percipiraju svoju efikasnost na praktičnoj nastavi nižim stepenom uverenja od ispitanika muškog pola istih nivoa intelektualnog funkcionisanja. Ova saznanja svakako mogu doprineti nastavnicima praktične nastave, odnosno radnim instruktorima u prilagođavanju metoda rada i češćem korišćenju ohrabririvanja i pohvala upućenim učenicama prilikom ovladavanja nastavnih sadržaja praktične nastave. Sa druge strane, ispitanici muškog pola očekuju podršku svojih vršnjaka. U skladu sa tim, radni instruktori mogu diskretno učestvovati u formiranju vršnjačkih grupa koje bi obezbedile pozitivni uticaj na motivaciju za rad i stimulatívni model komparacije u funkciji razvoja samoefikasnosti.

Bandura i Lok (Bandura & Lock, 2003) su u svom istraživanju utvrdili da osobe sa niskom samoefikasnošću imaju tendenciju da postave relativno niske ciljeve za sebe, ulažu manje napora, jer nisu sigurni da mogu uspeti i odustaju čim se pojavi neka prepreka ili problem, što može predstavljati jaku determinantu motivacije i radnih performansi. Osobe sa većim nivoom samoefikasnosti u konkretnim zadacima više su uključene u zadatak, ulažu više napora, radne performanse su kvalitetnije i istrajavaju u obavljanju zadataka uprkos preprekama na koje mogu naići. Dobijeni rezultati na primenjenim varijablama samoefikasnosti u odnosu na nivo intelektualnog funkcionisanja ukazuju da su ispitanici sa višim nivoom intelektualnog funkcionisanja otporniji na uticaj negativnih faktora od ispitanika sa nižim nivoom, kojima je potrebna dodatna podrška okoline, prevashodno stručnjaka, vršnjaka i porodice. Utvrđeno je da ne postoji značajna statistička razlika među is-

pitanicima koji se profesionalno osposobljavaju u različitim područjima rada, ali su razlike uočene u stepenu školovanja. Nalazi do kojih su došli Nota i sar. (Nota et al., 2010) pokazuju da su osobe sa intelektualnom ometenošću zainteresovane i imaju veći nivo samoefikasnosti u manje i srednje kompleksnim zanimanjima. Međutim, rezultati naših ispitanika koji se osposobljavaju u manje složenim zanimanjima, odnosno u zanimanjima drugog stepena stručnosti, nisu potvrdili saznanja o većoj samoefikasnosti. Sa druge strane, svakako su statistički značajni pojedini ajtemi koji upućuju na situacije kada im je potrebno pomoći kako bi prevazišli svoj osećaj nekompetentnosti za rad. Bandura (Bandura, 1982) je predložio da radni instruktori na početku obuke motivišu učenike određujući im jednostavne i osnovne zadatke koje će vremenom usložnjavati, odnosno, da tokom rada postavljaju konkretne i teže zadatke i da na osobe prenose odgovornosti i poverenje u sopstvene mogućnosti (Locke, 1996; Locke & Latham, 2002; 2006). Brofi (Brophy, 1998) sugerise sledeće strategije: potrebno je da radni instruktor deluje više kao osoba koja podržava, a ne koja osuđuje; da se fokusira na sam proces učenja, a ne na rezultate; da na greške učenika reaguje kao na prirodno korisne delove procesa učenja, a ne kao na dokaz neuspeha; prilikom davanja povratne informacije o radu neophodno je da uloži dodatni napor iznad svojih ličnih i normativnih standarda; da stimuliše napore u postignućima preko unutrašnjih, a ne spoljašnjih motivacionih strategija. Redmond (Redmond, 2010) je analizirajući radove iz oblasti samoefikasnosti zaključio da je percepcija samoefikasnosti promenljiva kategorija, što je veoma važno za proces profesionalne rehabilitacije osoba sa intelektualnom ometenošću. Kod njih je utvrđen nedostatak poverenja u sopstvene mogućnosti i nezavisnosti u obavljanju posla, kao i potreba za osnaživanjem i organizovanom podrškom u pronalaženju posla (Šestić-Radić i sar., 2011). U skladu s tim, blagovremene procesne omogućile bi identifikaciju ometajućih faktora tokom radne obuke, tako da bi se sa programom unapređenja samoefikasnosti moglo započeti tokom ranijih faza profesionalne rehabilitacije, budući da ne zahteva nikakva materijalna ulaganja, a vrlo je jednostavan i dostupan za primenu. Na taj način bi se u znatnoj meri mogla povećati autonomija u radu i sposobnostima u svim fazama obuke što bi omogućilo transfer samoefikasnosti na radnom mestu.

ZAKLJUČAK

Saznanja o samoefikasnosti na praktičnoj nastavi su neophodna u radu sa adolescentima sa LIO, a posebno u inkluzivnom obrazovanju, budući da ovi učenici negativnije percipiraju sebe, jer se porede sa vršnjacima koji imaju tipična školska postignuća (Marsh et al., 2006). Iako su naši ispitanici sa istim tipom ometenosti, detektovane su značajne razlike među grupama učenika različitih nivoa intelektualnog funkcionisanja, što treba uzeti u obzir prilikom opredeljivanja za stepen obrazovanja i vrstu škole u kojoj bi se osobe sa lakom intelektualnom ometenošću osposobljavale za rad. Takođe, procena samoefikasnosti učenika na praktičnoj nastavi značajna je zbog mogućnosti identifikovanja aspekata u kojima im je potrebna dodatna podrška radi adekvatnog usmeravanja razvoja samoefikasnosti. Sem toga, može pomoći u sticanju osećaja kontrole nad razvojem karijere i u znatnoj meri povećati autonomiju tokom obuke, što bi omogućilo transfer samoefikasnosti na radnom mestu.

LITERATURA

1. Ásmundsdóttir, E. E. (2004). The worker role interview: A powerful tool in Icelandic work rehabilitation. IOS Press, 21-26.
2. Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180.
3. Bandura, A. & Lock, E.A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88 (1), 87-99.
4. 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.
5. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. San Francisko, CA: W.H. Freeman Publishing.
6. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
7. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognition theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

8. Bandura, A. (1982). The Self and mechanisms of agency. U J. Suls & A. G. Greenwald (Ur.) *Psychological perspectives on the Self* (3-39). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
9. Bandura, A. (1977) Self-efficacy; Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
10. Beveridge, S., Heller Craddock, S., Liesener, J., Stapleton, M., & Hershenson, D. (2002) INCOME: A Framework for conceptualizing the career development of people with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 45 (4), 195-206.
11. Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
12. Brophy, J. (1998). Failure Syndrome Students. U ERIC Digest.: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Champaign: University of Illinois, (ED 419 625).
13. Cinamon, R. G., & Gifsh, L. (2004). Conceptions of work among adolescents and young adults with mental retardation. *The Career Development Quarterly*, 52, 212-223.
14. Dickerson, A., & Taylor, A. (2000). Self-limiting behaviour in women: Self esteem and self efficacy as predictors. *Group and Organization Management*, 25 (2), 191-210.
15. Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 265- 269.
16. Locke, E. A. (1996). Motivation Through Conscious Goal Setting, *Applied and Preventive Psychology*, 5, 117-124.
17. 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.
18. Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New Directions in Goal-Setting Theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15 (5), 265-268.
19. Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. U C.R. Snyder & S.J. Lopez (Ur.), *Handbook of positive psychology*. (str. 277-287). New York: Oxford University Press.

20. Marsh, H. W., Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (2006). Causal ordering of physical selfconcept and exercise behavior: reciprocal effects model and the influence of physical education teachers, *Health Psychology*, 25, 316-328.
21. Milanović-Dobrota, B., & Radić-Šestić, M. (2012). Značaj modela samoefikasnosti u vaspitno-obrazovnom radu sa adolescentima. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11 (4), 637-655
22. 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.
23. Panagos, R., & DuBois, D. L. (1999). Career self-efficacy development and students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14 (1), 25-34.
24. 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.
25. Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79, 54-61.
26. Schunk, D.H., & Swartz, C.W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on selfefficacy and writing achievement. U: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association Atlanta, GA. Retrieved from ERIC database (ED359216).
27. Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14, 361-384.
28. Šestić-Radić, M., Gligorović, M., Vučinić, V., & Milanović-Dobrota, B. (2011). Nezaposlenost mladih - stavovi srednjoškolaca prema traženju posla. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10 (3), 445-465.

SELF-EFFICACY PERCEPTION IN HIGH SCHOOL STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY IN PRACTICAL TRAINING

Biljana Milanović-Dobrota, Marina Radić-Šestić,
Svetlana Kaljača, Bojan Dučić

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Summary

The main goal of this paper is to determine how students with mild intellectual disability perceive self-efficacy in practical training, with regard to the intellectual level, gender, work field and professional level for which they are being trained. The sample consists of 120 students with mild intellectual disability, of both genders, undergoing vocational training in five work fields for the second and third level professions. Adapted Self-Efficacy to Regulate Training Scale (Bandura, 2006) was used to assess the influence of negative internal and external factors on the students' efficacy at performing tasks in practical training. It was determined that there is a statistically significant difference among the examinees of the same disability category, but different level of intellectual functioning. Girls with lower and higher levels of intellectual functioning were found to perceive self-efficacy in practical training with lower level of confidence than boys with the same levels of intellectual functioning. The examinees undergoing the third level vocational training are more confident in their abilities to coordinate knowledge and skills in training regardless of different distracting factors. There were no statistically significant differences determined with regard to the work field. Assessing self-efficacy in training can direct the development of self-efficacy, help individuals gain a sense of control over their career development, and for professionals involved in finding jobs for persons with intellectual disability provide a predictive success/failure role at work.

Key words: students with mild intellectual disability, self-efficacy, practical training

Primljeno, 24. 1. 2013.

Prihvaćeno, 4. 3. 2013.