

**Биљана З. Милановић Доброта<sup>1</sup>**

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,  
Универзитет у Београду

**Марина Н. Радић Шестић**

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,  
Универзитет у Београду

UDK-371.388-057.874-056.36

DOI: 10.5937/pasvas1701067M

Оригинални научни рад

НВ год. LXVI 1/2017

## РАДНА АНГАЖОВАНОСТ СРЕДЊОШКОЛАЦА НА ПРАКТИЧНОЈ НАСТАВИ

**Апстракт** Тренутна актуелност увођења дуалног модела средње стручног образовања у наш школски систем усмерила је нашу пажњу на истраживање самоперцепције средњошколца у процесу реализације практичне наставе. Идејно утемељење овог рада заснива се на претпоставци о афективној повезаности ученика са радним активностима које обављају. За процену радне ангажованости ученика на практичној настави примењена је скала радне ангажованости (Utrecht Work Engagement Scale – UWES) (Schaufeli et al., 2002). Циљ реализованог истраживања је био да се испитају разлике између средњошколца са лаког интелектуалном ометеношћу и ученика типичног развоја у аспектима радне ангажованости који су дефинисани као енергија, посвећеност и апсорпција. Узорком је обухваћено укупно 248 ученика оба пола, 111 испитаника са интелектуалном ометеношћу и 137 ученика типичног развоја који похађају средње стручне школе у Србији. Резултати истраживања показују да ученици са лаког интелектуалном ометеношћу позитивније од ученика типичног развоја оцењују свој рад на практичној настави ( $t=7,457$ ;  $p=0,001$ ). У раду су детаљније анализирани педагошке импликације резултата истраживања, а наведена су и ограничења реализованог истраживања, чиме се указује на правац будућих истраживачких покушаја у оквиру исте или сродне теме.

**Кључне речи:** средња стручна школа, практична настава, радна ангажованост, ученици типичног развоја, ученици са лаког интелектуалном ометеношћу.

### Увод

У данашњем времену, тематика којом се овај рад бави има примарну вредност и сматра се једном од најбитнијих критеријума персоналне компетенције, како код особа типичне популације тако и код особа са ометеношћу, будући да је улога радне ангажованости јасно наглашена у оквиру ширих циљева социјалне инклузије. Стога је питање начина стицања стручног образовања посебно важно. Стицање стручног

<sup>1</sup> E-mail: biljana.m.dobrota@fasper.bg.ac.rs

образовања одвија се претежно у средњим стручним школама, чија је основна функција да обезбеди стицање тржишно препознатљивих знања и вештина, као и да омогући приступ запошљавању, заради, социјалној партиципацији и даљем учењу (Томић *и сар.*, 2015). Последњих година се у нашој земљи интензивно говори о увођењу дуалног модела стручног образовања у коме је процес наставе примарно усмерен на практични аспект стручне обуке. *Закон о средњем образовању и васпитању* (2013) предвиђа учење кроз рад, али је врло уопштеног карактера по питању дефинисања конкретних услова, тако да смо суочени са бројним изазовима у креирању стратегија имплементације дуалног образовања. Као успешни модели стручног образовања који се одвијају у дуалној форми, обично се наводе примери из Аустрије, Немачке и Швајцарске. Међутим, широј јавности је мало познато да се управо један модалитет дуалног система средњег стручног образовања примењује у нашим школама за ученике са сметњама у развоју, конкретније, ученике са тешкоћама у менталном развоју.

У овом раду детаљније ће се представити наведени модалитет у оквиру анализе питања интересовања ученика према практичној настави као важном сегменту стручног образовања, па тиме и важној, а недовољно истраженој, теми у контексту расправа о дуалном средњем стручном образовању.

## **Полазне теоријске основе истраживања**

### *Средње стручно образовање – специфичности образовања ученика са лаким интелектуалном омењеношћу*

Стручно образовање је препознато као сегмент образовног система који може допринети остваривању веће запослености, економском развоју и конкурентности, с обзиром на то да је њиме обухваћен велики број младих и да оно представља непосредну везу са тржиштем рада (CEDEFOP, 2014; према: Томић *и сар.*, 2015).

Након основног и обавезног образовања ученици могу изабрати различите типове и врсте средњих школа. Избор занимања је активност која захтева добру процену сопствених потенцијала и потреба могућности савременог, веома сложеног и турбулентног тржишта рада, чија анализа постаје све сложенија (Rosić Marković *и сар.*, 2014). Схватајући значај планирања будуће каријере, наша земља је донела *Стратегију каријерној вођења и савештовања* (2010) која представља корак ка модернизацији образовања, али се још увек не уклапа у систем односа између традиционалног образовања и савремених захтева тржишта рада. Нажалост, код нас је област каријерног усмерења веома слабо развијена, и у теоријском и у практичном смислу (Suvajdžić, 2016).

Процедура уписа ученика типичног развоја (ТР) у средњу школу условљена је бројем остварених поена на пријемном испиту, општим школским успехом и листом жеља. Претпостављамо да многи ученици који су заинтересовани за одређено занимање понекад тешко могу ускладити своја професионална интересовања и жеље са могућностима избора. Иако минимум бодова који је био потребан за упис сваког смера претходне године може послужити као оријентир у одлучивању, он је информативног карактера и нико не може гарантовати сигуран упис. У складу с тим, упис ученика на поједине образовне профиле трећег степена стручности не мора

представљати њихову искрену жељу, већ једину могућност након рангирања кандидата по завршетку пријемног испита за упис у средње школе.

С друге стране, избор занимања код особа са лаком интелектуалном ометеношћу (ЛИО) није заснован искључиво на жељи појединца, већ на веома комплексном и континуираном процесу који укључује систематске процене мултидисциплинарног тима стручњака, усаглашавајући их са жељама, способностима и могућностима особе са ЛИО (Milanović Dobrota, 2015). Упис ученика са ЛИО у средњу школу за ученике са сметњама у развоју је сигуран, у смислу да се они не опредељују за једно занимање, већ прва година представља нулту или припремну годину за професионално оспособљавање. У припремној години процена склоности и психофизичке способности ученика у појединим подручјима рада, ради избора одговарајућег образовног профила, врши се кроз наставни предмет Основе технике рада који се реализује са два часа теорије и 10 часова практичне наставе недељно. Обављање практичне наставе у школским радионицама, које су заправо симулирана радна средина, под вођством радног инструктора, тј. наставника практичне наставе, и подршком дефектолога омогућава детаљну процену интересовања и способности ученика. Дефектолог и радни инструктор с осталим члановима тима за професионалну оријентацију (психолог, социјални радник, одељенски старешина, специјалиста медицине рада, неуропсихијатар, родитељи, ученик и стручњаци осталих профила, по потреби) усмеравају ученика са ЛИО у једно подручје рада у којем се током другог полугодишта обавља практична настава. На крају школске године, мултидисциплинарни тим за професионалну оријентацију усклађује податке о способностима, знањима и вештинама ученика, резултатима и школским постигнућима, здравственом стању и интересовањима ученика са подацима о захтевима одређеног занимања у коме има највеће изгледе да оствари успех у раду (Milanović Dobrota, 2015; Radić Šestić i Milanović Dobrota, 2012; 2016). Тек након детаљно спроведеног процеса професионалне оријентације, ученик са ЛИО приступа следећој фази професионалне рехабилитације, односно оспособљавању за рад.

Преовладава мишљење да је професионално оспособљавање суштински инструмент државне политике који омогућава особама с интелектуалном ометеношћу да добију приступ тржишту рада, да учествују у раду и допринесу свету рада, али и да зараде за свој живот (Bennell, 1999). Концепт професионалног оспособљавања особа са ЛИО заснива се на међусобном преплитању и условљавању теоријске и практичне компоненте. Фокус образовања је на стручној обуци која обухвата савладавање програмских садржаја стручних предмета са практичном наставом. Практична настава или пракса је део формалне обуке која се суштински не разликује од било које друге врсте учења, осим што се одвија у другачијем окружењу, тј. радној средини (реалној или симулираној). Часови практичне наставе трају три дана недељно (18 часова), у групама које обухватају малу, релативно хомогену групу од шест ученика са ЛИО, што наставном кадру омогућава успостављање блиских односа и квалитетнији рад (Radić Šestić i Milanović Dobrota, 2016). Током прве године образовања практична настава се реализује у школским радионицама, док се реализација практичне наставе у другој и трећој години може обављати у референтним радионицама у привреди, а на основу уговора о пословно-техничкој сарадњи са школама.

### *Радна ангажованост као истраживачко ишћање*

Радна ангажованост се уопштено може одредити као позитивна емотивна веза са радом (Alarcon & Edwards, 2011), односно као комбинација способности за рад и посвећеност том раду (Bakker et al., 2011). Доминантну концептуализацију трофакторског модела радне ангажованости предложили су холандски научник Вилмар Шауфели (*Wilmar Schaufeli*) и његови сарадници (Schaufeli & Bakker, 2004). Радна ангажованост је најчешће дефинисана као позитивно, испуњавајуће стање ума у вези с радом које се одликује енергијом, посвећеношћу и апсорпцијом (Schaufeli et al., 2002; Schaufeli & Bakker, 2010). У наведеној дефиницији *енергија* се односи на висок ниво менталне издржљивости током рада, спремности да се уложи напор током рада и да се истраје упркос тешкоћама. *Посвећеност* карактерише осећај смислености, ентузијазма, инспирације, поноса и изазова у нечијем раду, док се *апсорпција* односи на висок степен концентрисаности на посао, коју карактерише генерални недостатак свести о количини времена проведеног у раду до те мере да особа не може да се одвоји од посла (Schaufeli et al., 2002; Schaufeli et al., 2006). Разматрајући радну ангажованост, Шауфели и сарадници не мисле на тренутна и специфична стања, већ на ангажованост која се односи на перзистентније и первазивније афективно-когнитивно стање које није фокусирано на одређени предмет, догађај, појединца или понашање (Schaufeli et al., 2006). Такође, концепт радне ангажованости особе односи се на осећај енергије и афективне повезаности с радним активностима које обавља, у којој они себе виде као способне да се добро носе са захтевима посла (Schaufeli et al., 2006). У суштини, радна ангажованост одражава искуство појединца и осећања која проистичу обављањем посла (Christian et al., 2011; Schaufeli & Bakker, 2010), као и колико је особа која обавља посао спремна да уложи напор током обављања посла (Macey & Schneider, 2008; Schaufeli & Bakker, 2010).

Делом због ограниченог броја позитивних конструкција у психологији рада, концепт радне ангажованости се развио као истакнуто и популарно подручје истраживања (Cilliers & May, 2010; Seppälä et al., 2009). У странијој литератури може се наићи на велики број приказа истраживања чији резултати указују на важност радне ангажованости. Чои, у прегледу кључних резултата једног броја ових истраживања, истиче да је повећана радна ангажованост повезана са: већим радним учинком (Balducci et al., 2010); бољим академским успехом (Schaufeli et al., 2002; Salanova et al., 2010); осећајем афективне добробити у вези са послом (Balducci et al., 2010); задовољством у послу (Shimazu et al., 2008; Vecina et al., 2012); јачим осећајем аутономије, јачим интенцијама да се остане у радној организацији (Vecina et al., 2012); мањим изгарањем на послу (Fong & Ng, 2012; Hallberg & Schaufeli, 2006); мањим напрезањима (Shimazu et al., 2008); мање перципираним стресом (Fong & Ng, 2012); мањом депресивном симптоматологијом, смањеним соматским тегобама и поремећајима спавања (Hallberg & Schaufeli, 2006) итд. (Choi, 2013). Међутим, у мањем броју истраживања о радној ангажованости узорком су обухваћени средњошколци (на пример: Cadime et al., 2016; Salmela Aro & Uraduaya, 2012), а у свега неколико радова испитивана је радна ангажованост на практичној настави код ученика средњих стручних школа.

## Методологија истраживања

Уважавајући значај и улогу практичне наставе у средњем стручном образовању, као општи циљ овог истраживања дефинисано је испитивање разлика између средњошколаца са ЛИО и ученика ТР у радној ангажованости током реализације практичне наставе.

*Узорак.* Пригодним узорком је обухваћено 248 ученика оба пола који похађају други и трећи разред средњих стручних школа. Узорак је подељен у две подгрупе. Прву групу ученика чини 111 испитаника са ЛИО који похађају средње школе за ученике са сметњама у развоју (Средња занатска школа, Београд; „11. октобар“, Лесковац; „Вук Караџић“, Сомбор и „Братство“, Бечеј). Испитаници из ове групе се образују за фризере, пекаре, припремаче намирница, браваре, цвећаре и помоћнике књиговесца. Увидом у документацију психолошко-педагошке службе школа извршено је преузимање података о полу и интелектуалним способностима. Анализирана је медицинска документација, уз помоћ које су из узорка искључени млади са синдромским поремећајима, сензорним оштећењима, дијагнозом аутистичког спектра поремећаја и израженим емоционалним сметњама. У овом делу узорка документовано је постојање лаке интелектуалне ометености чији се количник кретао од 51 до 70 IQ јединица. Друга група испитаника обухвата 137 ученика који похађају типичне средње стручне школе (Средња економска школа, Сомбор; Угоститељско-туристичка школа, Београд; Економско-трговачка школа, Параћин; „Стеван Синђелић“ и Техничка школа, Врање). Приликом формирања узорка определили смо се за ученике ТР који се у средњим стручним школама образују за трогодишња занимања (кувар, конобар, оператер машинске обраде и пољопривредни техничар), која су организацијски и технолошки сродна или слична занимањима за која се школују ученици са ЛИО.

Табела 1. Структура узорка

Варијабле	Група испитаника		Укупно		
	ЛИО	ТР	Бр.	%	
Пол	Мушки	60	69	129	52
	Женски	51	68	119	48
Разред	Други	63	71	134	54
	Трећи	48	66	114	46
Град	Београд	29	40	69	27,8
	Сомбор	23	36	59	23,8
	Бечеј	35	–	35	14,1
	Врање	–	34	34	13,7
	Лесковац	24	–	24	9,7
	Параћин	–	27	27	10,9

Од укупног узорка, 137 испитаника су ученици ТР, а 111 ученици са ЛИО ( $\chi^2=2,726$ ;  $df=1$ ,  $p=0,099$ ). Узорак је уједначен у односу на пол ( $\chi^2=0,403$ ;  $df=1$ ,  $p=0,525$ ) и разред ( $\chi^2=1,613$ ;  $df=1$ ,  $p=0,204$ ), док разлике постоје у односу на места у којима је спроведено истраживање ( $\chi^2=40,581$ ;  $df=5$ ,  $p=0,000$ ).

*Инструмент*. У истраживању је коришћена скала радне ангажованости (*Utrecht Work Engagement Scale – UWES*) (Schaufeli et al., 2002). На почетку се скала састојала од 24 тврдње, да би након психометријског тестирања у неколико земаља било изостављено седам непоузданих тврдњи, тако да скала која је коришћена у овом истраживању садржи 17 ајтема који описују осећања запослене особе током обављања посла. Пошто је практична настава уско повезана са светом рада, у скали смо преименовали реч „посао“ у „практична настава“ будући да су испитаници ученици. Тврдње су груписане у три супскале које одражавају основне димензије радне ангажованости. Димензија *енергија* се састоји од шест ајтема (нпр. „Кад устанем ујутру, једва чекам да одем на праксу.“), *посвећеност* пет ајтема (нпр. „Поносан сам на посао који радим.“) и *апсорпција* садржи шест ајтема (нпр. „Време ми пролети док сам на пракси.“). Од испитаника се захтева да заокружи један број, од 0 (никада) до 6 (сваки пут када сам на пракси), који најбоље приказује учесталост осећаја током обављања посла на практичној настави. Резултат Кронбаховог коефицијента  $\alpha$  унутрашње конзистентности (Cronbach's  $\alpha$ ) инструмента, после спроведеног истраживања изузетно је поуздан и износи 0,879.

*Процедура и шок истраживања*. Истраживање је реализовано током децембра месеца школске 2016/2017. године. Након добијања сагласности од управа школа, испитаницима је предочен циљ истраживања. С ученицима ТР испитивање је обављено групно на часовима одељенског старешине, док је са ученицима са ЛИО испитивање спроведено индивидуално. Истраживач је, по потреби, додатно објашњавао одређене језичке конструкције (нпр. Посао ме инспирише). Време испитивања се кретало од пет до 12 минута по испитанику.

*Статистичка обрада података*. У статистичкој обради података коришћени су основни статистички параметри (фреквентност, мера централне тенденције, мера дисперзије и распон), униваријантна и мултиваријантна метода дискриминацијске анализе, двофакторска анализа варијансе,  $\chi^2$  тест, t-тест и релијабилна анализа.

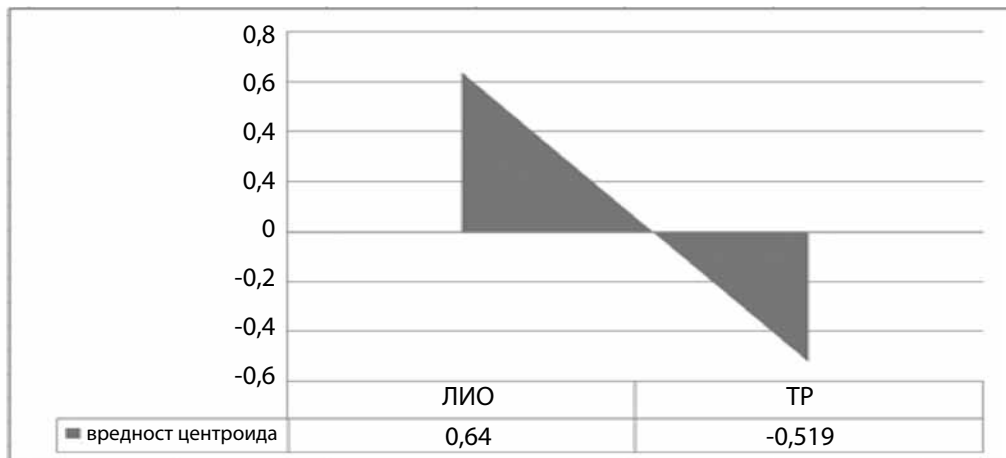
## Резултати истраживања

У оквиру скале радног ангажовања кроз 17 варијабли су процењене три димензије чији су одговори дистрибуирани од 0 до 6 тако да је могући распон збирног резултата од 0 до 102. Распон добијених скорова на целом узорку истраживања креће се од 6 до 102, са мером централне тенденције и мером дисперзије  $69,74 \pm 17,36$ .

Табела 2. Основни статистички параметри скале радне ангажованости

	ЛИО				ТР					
	АС	СД	мин	макс	АС	СД	мин	макс		
1	Енергија	26,96	5,06	14	36	21,85	7,31	0	36	t=6,256; p=0,002
2	Посвећеност	23,97	4,86	11	30	21,30	5,69	0	30	t=3,923; p=0,168
3	Апсорпција	27,19	5,41	13	36	19,90	7,41	0	36	t=8,660; p=0,001
	Укупно	78,00	12,34	50	100	63,04	17,97	6	102	t=7,457; p=0,001

Увидом у табелу 2. приметне су статистички значајне разлике ( $t=7,457$ ;  $p=0,001$ ) на укупном скору примењеног инструмента код ученика са ЛИО и ТР. Мере централне тенденције и мере дисперзије код ученика са ЛИО износе  $78,00\pm 12,34$ , а код ТР  $63,04\pm 17,97$ . Више вредности аритметичких средина у процењеним димензијама утврђене су код ученика са ЛИО, и то са статистички значајним разликама у димензији енергије ( $t=6,256$ ;  $p=0,002$ ) и апсорпције ( $t=8,660$ ;  $p=0,001$ ), док разлике у односу на димензију посвећености нису статистички значајне ( $t=3,923$ ;  $p=0,168$ ).



Графикон 1. Центроиди група

Центроиди из графикона 1 показују да ученици са ЛИО имају позитиван скор, а ученици ТР негативан скор на дискриминативној функцији, што указује на то 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.

Са циљем утврђивања фактора разлике у односу на две групе испитаника, примењена је мултиваријантна метода дискриминацијске анализе. Изолована је једна функција која показује значајност Вилксове ламбде ( $Wilks'\lambda$  0,816;  $F_{(1,246)}=55,603$ ;  $p=0,000$ ). У табели 3 приказани су основни статистички параметри за све три димензије инструмента код испитаника са ЛИО и ТР, с униваријантном анализом варијансе по појединим варијаблама.

Табела 3. Униваријантна анализа варијансе у односу на групе испитаника

		ЛИО		ТР		F	P	
		AS	SD	AS	SD			
Енергија	1	Када сам на практичној настави, пуцам од енергије.	4,32	1,59	3,87	1,52	5,292	0,022
	4	Док сам на практичној настави осећам се снажно и енергично.	4,81	1,43	3,56	1,75	36,711	0,000
	8	Када устанем ујутру, једва чекам да одем на практичну наставу.	4,58	1,84	2,50	1,78	81,254	0,000
	12	Могу дуго (временски) да радим на практичној настави.	3,96	1,76	3,51	1,91	3,694	0,056
	15	Осећам се (ментално) јаким на практичној настави (враћам се послу и после неуспеха).	4,64	1,31	4,22	1,84	4,026	0,046
	17	Увек истрајем у послу (никада не одустајем), чак и када ми не иде добро.	4,61	1,59	4,15	1,87	4,231	0,041
Посвећеност	2	Сматрам да моје занимање има смисла и сврху.	4,61	1,76	5,31	1,26	13,031	0,000
	5	Одушевљен сам својим изабраним занимањем.	4,98	1,45	4,38	1,70	8,770	0,003
	7	Посао на практичној настави ме инспирише.	4,65	1,56	3,76	1,67	18,523	0,000
	10	Поносан сам на посао који радим.	4,87	1,57	4,59	1,62	1,927	0,167
	13	Посао ми представља изазов.	4,77	1,37	3,29	1,8	50,701	0,000
Апсорпција	3	Време ми пролети док сам на практичној настави.	5,07	1,21	4,05	1,75	27,107	0,000
	6	Док радим заборавим на све око себе.	4,44	1,50	3,20	1,97	30,136	0,000
	9	Срећан/срећна сам и када напорно радим.	4,46	1,61	3,05	1,83	41,087	0,000
	11	Потпуно се унесем у оно што радим на практичној настави.	4,89	1,34	4,26	1,56	11,511	0,001
	14	Занесем се док радим.	4,48	1,55	3,66	1,81	26,673	0,000
	16	Тешко ми је да се одвојим од посла.	3,85	1,88	2,23	1,78	48,289	0,000

Анализирајући укупне резултате испитаника у односу на пол није евидентирана статистички значајна разлика ( $t=0,452$ ;  $p=0,926$ ), као ни у односу на разреде које ученици похађају ( $t=-0,410$ ;  $p=0,682$ ). Применом двофакторске анализа варијансе, са напредним поређењем коришћењем Сидаковог теста, посматрана је интеракција пола и групе испитаника (ЛИО и ТР) на збирну вредност скале и утврђено је да се ентитети статистички не разликују ( $F=0,620$ ;  $p=0,432$ ). Такође, статистички значајне разлике у сумарним резултатима инструмента нису утврђене ни када смо анализирали заједнички утицај групе испитаника (ЛИО и ТР) и разреда који похађају ( $F=0,164$ ;  $p=0,686$ ).

## Дискусија

Основна предност дуалног модела средњег стручног образовања је у томе што пружа младима озбиљну и темељну практичну обуку, тј. обезбеђује им током школовања стицање практичног искуства кроз непосредно радно ангажовање, што за резултат има квалитетно оспособљене раднике који су развили потребне стручне компетенције (Томić и сар., 2015). Колико су ученици заиста физички и емотивно ангажовани током практичне наставе, разматрали смо помоћу скале радне ангажованости,



а фокус истраживања је био на поређењу ученика са ЛИО и ТР у аспектима радне ангажованости који су дефинисани као енергија, посвећеност и апсорпција.

У нашем истраживању разлике у односу на пол, између група и унутар групе, нису утврђене на скали радне ангажованости. Ови резултати су донекле сагласни са резултатима истраживања на узорку од 489 португалских средњошколаца (Cadime et al., 2016), будући да се уз примену истог инструмента испитивала општа школска ангажованост. Студија која је такође испитивала ангажованост у школском раду на узорку од 1.530 ученика општих и средњих стручних школа у Финској показала је да су испитаници мушког пола мање ангажовани од испитаница, ученица средњих стручних школа (Salmela Aro & Uraduaya, 2012).

Процена радне ангажованости средњошколаца са ЛИО и ТР утврдила је значајне статистичке разлике на укупном скору инструмента у корист ученика са ЛИО, који имају више средње вредности на димензијама скале радне ангажованости. Генерално посматрано, општи резултати показују да ученици са ЛИО позитивније од ТР доживљавају свој рад на практичној настави.

Интересантан је податак да у димензији која је процењивала потпуну преданост раду (апсорпција) добијена средња вредност за ученике са ЛИО износи  $27,19 \pm 5,41$ , а за ученике ТР је  $19,90 \pm 7,41$  ( $t=8,660$ ;  $p=0,001$ ). Велике разлике манифестовале су се у свих шест ајтема, при чему су испитаници са ЛИО у односу на ТР срећнији и када напорно раде ( $p=0,000$ ), више се уносе у посао који обављају ( $p=0,001$ ), време на практичној настави им брже пролази ( $p=0,000$ ), занесенији су послом ( $p=0,000$ ), више заборављају на све остало ( $p=0,000$ ) и теже се одвајају од посла ( $p=0,000$ ).

Новија истраживања показују да веома заинтересовани и ангажовани радници немају осећање умора након напорног рада, већ га описују као прилично угодно стање које је повезано са достигнућима и забавом, а због позитивног става и нивоа активности, добијају и позитивне повратне информације од супервизора у виду захвалности и признања (Gorgievski et al., 2010). Поред тога, запослени који имају подршку, инспирацију и квалитетну обуку од супервизора вероватно ће искусити рад као већи изазов, укључујући и задовољство, и више ће се радно ангажовати у обављању радних задатака (Bakker et al., 2011). Упоредо с тим, може се рећи да је социоемоционални однос радника и супервизора, у нашем случају наставника практичне наставе и ученика, међусобно условљен. Емоционална подршка наставника има велику улогу за адолесценте, јер у том развојном периоду долази до изражаја њихова потреба за другачијим квалитетом интеракције с одраслима, услед све израженије потребе за аутономијом, доживљајем успешности и ефикасности (Eccles et al., 1993; Kuperminc et al., 2001; Osterman, 2000, према: Krstić, 2016), док је посебно значајна за децу из осетљивих група, за децу под ризиком од неуспеха у школи и последичног раног напуштања школовања, као и за децу која такву подршку не налазе у породици (Krstić i sar., 2016; Simić i Krstić, 2014; Tucker et al., 2002; према: Krstić, 2016). Истраживање у коме је учествовало 120 средњошколаца са ЛИО утврдило је да је однос ових ученика с инструктором веома задовољавајући, односно да су подршка, вербалне стимулације од радних инструктора и повратне информације током непосредног рада круцијалне за учење и посвећеност раду, а да понекад и неформални разговори, попут слушања личних и породичних проблема ученика и тражења савета, могу креирати

базу за развој међусобног поверења и уважавања (Milanović Dobrota, 2015). Према нама доступним подацима, још увек не постоје емпиријски налази о мотивацији наставника практичне наставе, као ни о томе како перципирају свој утицај у ангажованости ученика током практичне наставе, да ли им је потребна додатна (базична) психопедагошка обука и слично. Наведено би могло усмерити даља истраживања у овој области ради позиционирања улоге наставника у будућем дефинисању модела дуалног средњег стручног образовања.

У оквиру димензије *енергија* постоје значајне статистичке разлике у односу на испитанике са ЛИО и ТР ( $t=6,256$ ;  $p=0,002$ ), а највећа разлика ( $F=81,254$ ;  $p=0,000$ ) је у тврдњи „Када устанем ујутру једва чекам да одем на праксу.“ Код ученика ТР средња вредност износи  $2,50\pm 1,78$ , а код ученика са ЛИО је  $4,58\pm 1,84$ . Ови налази упућују да испитаници ТР немају довољно енергије, полета и флексибилности када је реч о обављању послова на практичној настави. Стиче се утисак да нису довољно ситуационо-специфично мотивисани, што може представљати велики проблем, јер мотивација делује као покретачка снага ефикасне примене знања и вештине у обављању радних задатака (Gligorović i sar., 2011). Радна мотивација генерише ментални напор којим покреће особу да примени знање и вештине, а истовремено контролише одлуке да се истраје у одређеном послу упркос дистракторима и притисцима других приоритета, како би унапредила квалитет и квантитет радних перформанси (Clark, 2003: 22). Поједини истраживачи индикатором интринзичке мотивације сматрају самоефикасност, јер усмерава њихове напоре и промовише упорност (Van Beek et al., 2011; Llorens et al., 2007; Salanova et al., 2010, 2011; према: Consiglio et al., 2016). Иако се самоефикасност заснива на идеји важности субјективног доживљаја персоналне компетенције у реализацији различитих циљева, а не на реалним знањима и вештинама (Milanović Dobrota i Radić Šestić, 2012), утврђено је да су особе са вишим нивоом самоефикасности у конкретним задацима укљученије у задатак, улажу више напора, радне перформансе су квалитетније и више истрајавају у обављању задатака упркос препрекама на које могу наићи (Bandura & Lock, 2003). У једном италијанском истраживању које је испитивало радну ангажованост код особа са тешким менталним проблемима које раде у социјалним предузећима утврђено је да су уверене у своју способност да могу успешно да обављају радне задатке јер се на послу добро осећају, посвећени су раду, виде свој посао као извор задовољства и нешто чиме треба да се поносе, а да управо димензија енергије има значајну улогу у томе (Villotti et al., 2014).

Међутим, мотивација је неопходна, али не и довољна за ефикасан рад, јер су одређене студије показале да и повољни физички, социјални или организациони аспекти посла доприносе мотивацији (Van den Broeck et al., 2008) и иницирају радну ангажованост (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001). Узмемо ли у обзир чињеницу да су групе ученика са ЛИО на практичној настави мање од групе ученика са ТР, што омогућава формирање блиских односа, као и то да су радни инструктори који раде с ученицима са ЛИО у обавези да се дефектолошки оспособе за рад с овом популацијом ученика, не треба бити изненађен да су ученици са ЛИО у димензији *посвећености* послу више од ученика ТР одушевљени својим изабраним занимањем ( $p=0,003$ ), да их посао више инспирише ( $p=0,000$ ) и представља им већи изазов ( $p=0,000$ ). Међутим, истој димензији припада и једина тврдња („Сматрам да

моје занимање има смисла и сврху“) у којој је средња вредност испитаника са ЛИО ( $AC=4,61\pm 1,76$ ) нижа од добијене вредности испитаника ТР ( $AC=5,31\pm 1,26$ ). Ученици ТР препознају позитивну намену свог занимања, али претпостављамо да је дејство неких других личних фактора (нпр. самопоштовање, самоефикасност, школски успех, задовољство животом, породично окружење и сл.) и спољашњих (нпр. физичке, социјалне или организационе карактеристике практичне наставе, могућност запослења итд.) утицало на добијене сумарне резултате, што свакако треба испитати у наредним истраживањима.

Статистички значајне разлике између две групе испитаника нису утврђене у ајтему који се односи да доживљај поноса на посао који обављају ( $p=0,167$ ). Уочавају се високе средње вредности код обе групе, док налазе код ученика са ЛИО подржавају и резултати једне канадске студије у којој су и послодавци који имају запослене особе с интелектуалном ометеношћу изјављивали да су они добро обучени, сигурни у обављању свог посла, изузетно посвећени и да се поносе послом који обављају (Irvine & Lupart, 2008). Недостатак разлике у овој тврдњи тумачимо као рефлексiju занимања за која се образују наши испитаници, а која су садржајем и врстом, организацијски и технолошки сродна или слична. С обзиром на то да послови и радни задаци које обављају испитаници на практичној настави захтевају физичку снагу и стабилност (нпр. дуго стајање код куvara и фризера, кретање и ношење код конобара, чучање и савијање код бравара и цвећара и сл.), нисмо изненађени што је у ајтему који припада димензији енергије (Могу дуго (временски) да радим на практичној настави) мала статистички значајна разлика ( $F=3,694$ ;  $p=0,056$ ). За будућа истраживања предлажемо испитивање разлика у односу на друга занимања која имају другачије захтеве обављања самог посла.

Сагледавајући добијене резултате у целини свакако треба промислити о приступу процесу доношења одлука о будућој професији. Узимајући у обзир да на њу могу утицати различити чиниоци, ова одлука често подразумева избор пожељне алтернативе од понуђених опција, који захтева критичко одлучивање и на крају прихватање последица те одлуке (Shevin & Klein, 2004). И поред тога што је доношење одлуке о избору занимања врло значајна тема, у нашој земљи је веома мало истражена (Suvajdžić, 2016). У једном домаћем истраживању које је имало за циљ да утврди разлике између ученика са ЛИО и ТР седмог и осмог разреда у доношењу професионалних одлука, дошло се до закључка да испитаници ТР показују професионалну несигурност и двоумљење у избору занимања, да су понекад вођени жељама родитеља, као и да би волели да ураде тест који би им помогао да одлуче који је посао најбољи за њих, а да су ученици са ЛИО мање информисани о занимањима и да им треба знатно више подршке у избору занимања (Radić Šestić i sar., 2015). Када се осврнемо на добијене резултате у нашем истраживању, уочавамо да управо већи ниво организоване тимске подршке утиче на моделирање радних вредности код особа са ЛИО. За ученике са ЛИО процес професионалне оријентације је свеобухватна, системска, континуирана и плански организована активност која интензивно траје годину дана (Milanović Dobrota i Radić Šestić, 2011). С друге стране, за ученике ТР не постоји системски организована професионална оријентација, већ се у појединим основним школама реализује путем пројеката невладиних организација (нпр. ГИЗ),

или се пред завршетак основног школовања спроводи спорадично, уколико ученик и родитељи изразе жељу за тим. Такође, ученицима ТР се помаже да стекну увид у сопствене и објективне могућности уз помоћ психолошког саветовања које се одвија у виду одређене технологије и организације рада стручњака – психолога (Joksimović i Joksimović, 2007), док професионално саветовање ученика са ЛИО обавља тим за професионалну оријентацију (Radić Šestić i Milanović Dobrota, 2012; 2016). У том смислу, верујемо да, ученицима ТР треба обезбедити много већи ниво помоћи и различитих стручних интервенција да би донели рационалну одлуку о избору занимања у коме ће бити успешни, уз задовољство на раду, а касније и у животу.

### **Закључак**

Сумирајући добијене резултате о радној ангажованости средњошколаца можемо рећи да су ученици са ЛИО више од ученика ТР ангажовани на практичној настави, коју перципирају као значајну и стимулишућу. Ови налази донекле рефлектују и њихова професионална интересовања, те се могу интерпретирати преваходно у контексту свеобухватно спроведене професионалне оријентације и предности модела практичне наставе у професионалном оспособљавању ученика са ЛИО. Добијени резултати сугеришу да се проблематика наредних истраживања директно усмери на анализу имплементације каријерног саветовања у основној школи и разумевање фактора који утичу на доношење одлука о избору занимања. Сходно томе, у раду су отворене многе, још увек неистражене области у вези са квалитетом практичне наставе у средњим стручним школама.

Због природе обављеног истраживања, добијене резултате треба посматрати и у контексту ограничења самог истраживања, које може да укаже на смернице за конципирање будућих истраживања. Услед релативно малог узорка, постоје ограничења у генерализацији добијених резултата, посебно код ученика ТР, тако да препоручујемо формирање већег узорка из различитих школа, уједначавање броја испитаника и укључивање додатних варијабли, попут оцене из практичне наставе и општег школског успеха, различитих личних и контекстуалних фактора, као и испитивање утицаја наставника практичне наставе, односно радног инструктора, на мотивацију ученика. Поред тога, сматрамо да би се у наредним истраживањима могле испитати дистинкције у радној ангажованости ученика ТР у односу на трећи и четврти степен школовања, затим утврдити разлике у односу на занимања из различитих подручја рада, као и на почетни и завршни разред образовања, али и разлике у радној ангажованости ученика ТР који су уписали жељено занимање и оних који се образују за занимање које није у складу са жељама.

## Литература

- Alarcon, G. M. & Edwards, J. M. (2011). The Relationship of Engagement, Job Satisfaction, and Turnover Intentions. *Stress & Health*, Vol. 27, No. 3, 294-298.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 22, No. 3, 309-328.
- Bakker, A. B., Albrecht, S. & Leiter, M. P. (2011). Work Engagement: Further Reflections on the State of Play. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol. 20, No. 1, 74-88.
- Bandura, A. & Lock, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 88, No. 1, 87-99.
- Bennell, P. S. (1999). *Learning to Change: Skills Development among the Economically Vulnerable and Socially Excluded in Developing Countries. Employment and Training Papers 43*. Geneva: International Labour Office, Employment and Training Department.
- Cadime, I., Lima, S., Marques Pinto, A. & Ribeiro, I. (2016). Measurement Invariance of the Utrecht Work Engagement Scale for Students: A Study across Secondary School Pupils and University Students. *European Journal of Developmental Psychology*, Vol. 13, No. 2, 254-263.
- Cadime, I., Marques Pinto, A., Lima, S., Rego, S., Pereira, J. & Ribeiro, I. (2016). Well-Being and Academic Achievement in Secondary School Pupils: The Unique Effects of Burnout and Engagement. *Journal of Adolescence*, Vol. 53, 169-179.
- Choi, Y. (2013). The Differences between Work Engagement and Workaholism, and Organizational Outcomes: An Integrative Model. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, Vol. 41, No. 10, 1655-1665.
- Christian, M. S., Garza, A. S. & Slaughter, J. E. (2011). Work Engagement: A Quantitative Review and Test of Its Relations with Task and Contextual Performance. *Personnel Psychology*, Vol. 64, No. 1, 89-136.
- Cilliers, F. & May, M. (2010). The Popularisation of Positive Psychology as a Defence against Behavioural Complexity in Research and Organisations. *SA Journal of Industrial Psychology*, Vol. 36, No. 2, 1-10.
- Clark, R. E. (2003). Fostering the Work Motivation of Individuals and Teams. *Performance Improvement*, Vol. 42, No. 3, 21-29.
- Consiglio, C., Borgogni, L., Di Tecco, C. & Schaufeli, W. (2016). What Makes Employees Engaged with Their Work? The Role of Self-Efficacy and Employee's Perceptions of Social Context over Time. *Career Development International*, Vol. 21, No. 2, 125-143.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 86, No. 3, 499-512.
- Gligorović, M., Radić Šestić, M. i Buha Đurović, N. (2011). Procena motivacije za rad kod osoba sa intelektualnom ometenošću. U J. Kovačević i V. Vučinić (ur.), *Zbornik radova V međunarodnog skupa Specijalna edukacija i rehabilitacija danas* (str. 167-172). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Gorgievski, M. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2010). Work Engagement and Workaholism: Comparing the Self-Employed and Salaried Employees. *Journal of Positive Psychology*, Vol. 5, No. 1, 83-96.
- Irvine, A. & Lupart, J. (2008). Into the Workplace: Employers' Perspectives of Inclusion. *Developmental Disability Bulletin*, Vol. 36, No. 1-2, 225-250.

- Joksimović, Z. i Joksimović, Z. (2007). Uloga osnovne škole u izboru zanimanja. *Norma*, god. 12, br. 1, 63-76.
- Krstić, K. (2016). Socioemocionalni aspekti nastave i učenja. *Nastava i vaspitanje*, god. 65, br. 3, 471-490.
- Macey, W. H. & Schneider, B. (2008) The Meaning of Employee Engagement. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, Vol. 1, No. 1. 3-30.
- Milanović Dobrota, B. (2015). *Indikatori radne efikasnosti učenika sa lakom intelektualnom ometenošću* (doktorska disertacija). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Milanović Dobrota, B. i Radić Šestić M. (2011). Profesionalna orijentacija učenika sa intelektualnom ometenošću. *Beogradska defektološka škola*, god. 17, br. 49, 85-95.
- Milanović Dobrota, B. i Radić Šestić, M. (2012). Značaj modela samoeфикаsnosti u vaspitno-obrazovnom radu sa adolescentima. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, god. 11, br. 4, 637-655.
- Radić Šestić, M. i Milanović Dobrota, B. (2012). Mogućnosti profesionalne rehabilitacije osoba sa intelektualnom ometenošću. U M. Gligorović i S. Kaljača (ur.), *Kognitivne i adaptivne sposobnosti dece sa intelektualnom ometenošću* (str. 111-158). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Radić Šestić, M. i Milanović Dobrota, B. (2016). *Profesionalno i radno osposobljavanje osoba sa intelektualnom ometenošću*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Radić Šestić, M., Milanović Dobrota, B. i Radovanović, V. (2015). Poteškoće u donošenju profesionalnih odluka učenika sa lakom intelektualnom ometenošću i tipičnih vršnjaka. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, god. 14, br. 3, 383-407.
- Rosić Marković, O., Čizmić, S. i Vukelić, M. (2014). Povezanost sklonosti ka riziku, profesionalnih preferencija i pristupa odabiru buduće profesije. *Psihološka istraživanja*, god. 17, br. 2, 121-135.
- Salmela Aro, K. & Upadyaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, Dedication, and Absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, Vol. 28, No.1, 60-67.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marques Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 33, No. 5, 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González Roma, V. & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *The Journal of Happiness Studies*, Vol. 3, No. 1, 71-92.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job Demands, Job Resources and Their Relationship with Burnout and Engagement. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 25, No. 3, 293-315.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement with a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 66, No. 4, 701-716.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2010). Defining and Measuring Work Engagement: Bringing Clarity to the Concept. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research* (pp. 10-24). New York: Psychology Press.

- Seppälä, P., Mauno, S., Feldt, T., Hakanen, J., Kinnunen, U., Tolvanen, A. & Schaufeli, W. B. (2009). The Construct Validity of the Utrecht Work Engagement Scale: Multisample and Longitudinal Evidence. *Journal of Happiness Studies*, Vol. 10, No. 4, 459-481.
- Shevin, M. & Klein, N. (2004). The Importance of Choice-Making Skills with Students with Severe Disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, Vol. 29, No. 3, 161-168.
- Strategija karijernog vođenja i savetovanja* (2010). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 16/10.
- Suvajdžić, K. (2016). Razlike u samoeфикасноsti pri donošenju karijernih odluka i u stilovima donošenja odluka kod srednjoškoolaca s različitim obrascima porodičnog afektivnog vezivanja. *Psihološka istraživanja*, god. 19, br. 2, 205-221.
- Tomić, M., Spasenović, V. i Hebib, E. (2015). Dualni model srednjeg stručnog obrazovanja - primer Austrije. *Nastava i vaspitanje*, god. 64, br. 1, 131-144.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte H., & Lens, W. (2008). Explaining the Relationships between Job Characteristics, Burnout and Engagement: The Role of Basic Psychological Need Satisfaction. *Work & Stress*, Vol. 22, No. 3, 277-294.
- Villotti, P., Balducci, C., Zaniboni, S., Corbière, M. & Fraccaroli, F. (2014). An Analysis of Work Engagement among Workers with Mental Disorders Recently Integrated to Work. *Journal of Career Assessment*, Vol. 22, No. 1, 18-27.
- Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/13.

Примљено: 10. 04. 2017.

Прихваћено за штампу: 25. 05. 2017.



## HIGH SCHOOL STUDENTS' WORK ENGAGEMENT IN PRACTICAL TEACHING

**Abstract** *The current interest in introducing the dual education system into Serbian secondary education has drawn our attention to the question of students' self-perception in the process of practical teaching. The idea that underpins this paper is the supposition that students are affectively engaged with the work activities they perform. The Utrecht Work Engagement Scale (UWES) (Schaufeli et al., 2002) has been used for assessing students' work engagement in practical teaching. A study was conducted to examine the differences between high school students with mild intellectual disabilities and those with typical development with regard to aspects of work engagement defined as Energy, Commitment and Absorption. The sample was comprised of 248 students of vocational high schools in Serbia of both genders, of whom 111 with intellectual disabilities and 137 with typical development. The findings indicate that students with mild intellectual disabilities tend to rate their engagement in practical teaching more positively ( $t=7,457$ ;  $p=0,001$ ) than students with typical development. The paper provides a detailed analysis of the pedagogical implications of these findings and also outlines the limitations of the study, thus pointing the way for future research on this or related issues.*

**Keywords:** *vocational high school, practical teaching, students with typical development, students with mild intellectual disabilities.*

## ПРИВЛЕЧЕНИЕ К РАБОТЕ УЧЕНИКОВ СРЕДНИХ ШКОЛ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

**Резюме** *Текущая актуальность внедрения дуальной модели среднего специального образования в нашу школьную систему сосредоточила наше внимание на вопросе о самовосприимчивости в процессе реализации практических занятий. Концептуальная база данной работы основана на предположении об эмоциональной связи учеников с осуществляемой ими трудовой деятельностью. Для оценки уровня привлечения к работе учащихся в процессе практического обучения применяется Шкала рабочего привлечения (Utrecht Work Engagement Scale - UWES) (Schaufeli и др, 2002). Целью проведенного исследования было изучение различий между учениками средних школ с легкой задержкой в интеллектуальном развитии и учеников с типичным развитием в аспектах привлечения к работе, которые определяются как Энергия, Самоотверженность и Поглощение. Исследование проведено на примере 248 учеников средних специальных школ в Сербии, 111 учеников с задержкой в интеллектуальном развитии и 137 учеников с типичным развитием. Результаты показывают, что ученики с легкой задержкой в интеллектуальном развитии более положительно оценивают свою работу в процессе практического обучения, чем ученики с типичным развитием ( $t=7,457$ ;  $p=0,001$ ). В данной работе более подробно проанализированы педагогические последствия результатов исследования, указано на ограничения реализованного исследования и намечено направление будущих исследований в рамках этой или близких тем.*

**Ключевые слова:** *средняя специальная школа, практические занятия, привлечение к работе, ученики с типичным развитием, ученики с легкой задержкой в интеллектуальном развитии.*