

Sladana Đukić
Srednja medicinska škola „Beograd“
Dubravka Radusinović¹
Maša Vukčević

UDK 159.923.3-057.87, 371.261-057.87
Стручни рад
Примљен: 17. 10. 2012.

KONCEPT AKADEMSKE SAMOEFIKASNOSTI I VEZA SA ŠKOLSKIM POSTIGNUĆEM

Апстракт

Samoeфикасност представља процену појединца о сопственим способностима организовања и извршавања акција, потребним да би се остварио одређени тип активности. Академска самоефикасност подразумева процену vlastitih способности у оквиру академских домена. Када је реч о школском постигнућу, претпоставља се да висока академска самоефикасност утиче на високо академско постигнуће и обрнуто.

На узорку од 110 ученика четвртог разреда средње Медицинске школе у Београду, употребом Morgan – Jinksove скале за процену академске самоефикасности (MJSES), испитали смо ниво академске самоефикасности (коју смо сасгледали као укупан скор на три димензије – таленат, контекст и напор). Додатни задаци били су испитивање родних разлика у академској самоефикасности и школском успеху. Анализа резултата је показала да највећи део испитаника (77.3%) поседује умерено висок ниво академске самоефикасности. Утврдили смо да постоји статистички значајна повезаност између академске самоефикасности и школског успеха, без обзира на род. Осим тога, утврдили смо и да постоје статистички значајне разлике између дечака и девојчица када је у питању успех у школи, наиме девојчице имају боље оцене од дечака.

Кључне речи: Академска самоефикасност, школски успех, родне разлике

Теоријски оквир

Почев од 1977. године, када је Albert Bandura на психолошку сцену увео концепт самоефикасности, ова проблематика бива предмет разматрања различитих теоретичара и истраживача. По Banduri самоефикасност представља процену појединца о сопственим способностима организовања и извршавања акција, потребним да би се остварио одређени тип активности (Bandura, 1997).

Концепт самоефикасности је широко применљив, с обзиром на то да њиме могу бити објашњене многобројне одреднице понашања појединца. Сусреће се у истраживањима, која разматрају психолошка, социјална, а нарочито академска постигнућа (Lennon, 2010). Због тога се у домаћој и страниј литератури последњих година уче-

¹ radusinovic.dubravka@gmail.com

stalo koristi termin „akademska samoefikasnost“.

Akademska samoefikasnost se odnosi na individualnu samoefikasnost koja se formira u okviru akademskih domena (Bong & Skaalvik, 2003). Konkretnije, akademska samoefikasnost se odnosi na pojedinčeva uverenja o sopstvenom postignuću u određenim akademskim zadacima (Byrne, 1984; Schunk, 1991, prema Bong & Skaalvik, 2003). Kada je o akademskoj samoefikasnosti reč, Bandura smatra da nezavisno od kognitivnih sposobnosti, učenici koji imaju visoku akademsku samoefikasnost posmatraju probleme kao izazov, posvećeni su visokom akademskom postignuću, orijentisani su na rešavanje zadataka, neuspehe sagledavaju kao nedostatak znanja, a ne kao nedostatak sposobnosti (Bandura, 1993, prema Lennon, 2010).

To sve upućuje na pretpostavku da od nivoa akademske samoefikasnosti mogu zavisiti ne samo brojni pojedinačni oblici ponašanja u situacijama učenja i savladavanja školskog gradiva, nego i celokupno školsko postignuće.

Školsko postignuće najčešće se određuje kao učenikovo nastojanje da ostvari što bolje ocene, da što brže i efikasnije ostvari napredak u učenju. Ipak, određenu granicu između uspeha i neuspeha je veoma teško povući. Zbog toga pojedini autori predlažu da se uspeh i neuspeh u školskom učenju predstavljaju kao dva aspekta jedinstvenog procesa, čije je proučavanje moguće samo ako se posmatraju u međusobnoj funkcionalnoj zavisnosti (Stanisavljević Petrović, 2008, prema Erdeš Kavečan, 2011).

Među ostalima, dva modela objašnjavaju odnos između percepcije samoefikasnosti i školskog postignuća.

Sa jedne strane, takozvani model „samojačanja“, bazira se na pretpostavci da samoefikasnost utiče na školsko postignuće. U skladu sa tim modelom, razvijaju se interventni programi, koji imaju za cilj da poboljšaju školsko postignuće putem razvijanja i pojačavanja uverenja učenika u sopstvenu efikasnost (Čizmić, 2006).

Sa druge strane, odnos između samoefikasnosti i postignuća može da se objasni putem modela „razvoja veština“. Ovaj model polazi od pretpostavke da školsko postignuće utiče na percepciju sopstvene efikasnosti. Prema tom modelu, najbolji način da se formira uverenje u visoku samoefikasnost je razvoj i usavršavanje školskih veština (Čizmić, 2006).

Pregled istraživanja o vezi između akademske samoefikasnosti i školskog postignuća

Istraživanja samoefikasnosti se vrše na specifičnim područjima. Često su to uža područja koja se odnose na zdravlje poput fobija (Bandura, 1983, prema Buđanovac & Mikšaj Todorović), depresije (Davis & Yates, 1982, prema Buđanovac & Mikšaj Todorović), pušenja (Garcia, Schmitz, Doerfler, 1990, prema Buđanovac & Mikšaj Todorović), zloupotrebe droge (Marlatt, Gordon, 1985, prema Buđanovac & Mikšaj Todorović), zatim stresa i sagorevanja na poslu (Jerusalem & Mittag, 1995, prema Buđanovac & Mikšaj Todorović).

Samoefikasnost je često istraživana na području ovladavanja specifičnim gradi-

vom kod učenika i studenata i njihovih roditelja (Meece, Wigfield & Eccles, 1990, Budanovac & Mikšaj Todorović; Pajares, 1997, prema Budanovac & Mikšaj-Todorović). U svim istraživanjima, koja smo pronašli i koja su ispitivala povezanost samoefikasnosti i akademskog postignuća, potvrđeno je da samoefikasnost utiče na postignuće, bilo da se ono odnosi na specifične zadatke, specifične oblasti ili generalno akademsko postignuće. Prema nekim navodima, samoefikasnost može da objasni oko četvrtinu varijanse akademskog uspeha (Pajares, 2006). Metaanalize istraživanja, vršenih na uzorcima ispitanika iz osnovne, srednje škole i sa fakulteta, pokazuju da su verovanja o samoefikasnosti u pozitivnoj korelaciji sa akademskim postignućem. To se naročito odnosi na srednjoškolce i studente (Ellsworth & Lagace Seguin, 2009).

Malton je sa saradnicima ispitivala vezu između samoefikasnosti i akademskog postignuća sa jedne strane i akademske istrajnosti sa druge strane (Multon, Brown & Lent, 1991). Metaanaliza je uključivala 38 uzorka iz 36 studija akademskog postignuća i 18 uzorka iz 18 studija akademske istrajnosti.

Autorima se činilo da mnogi faktori posreduju kada je reč o vezi između samoefikasnosti i akademskog postignuća. Najpre, u eksperimentalnim studijama je utvrđeno da posredničku ulogu imaju određene intervencije. Tu spadaju na primer vođeno učenje, modeliranje ili dobijanje povratne informacije. U korelacionim istraživanjima ovakvi faktori nisu mogli biti ekstrahovani, zbog velikog broja korišćenih konstrukata (Multon, Brown & Lent, 1991, prema Lennon, 2010). Drugo, povezanost između samoefikasnosti i akademskog postignuća je bila izraženija kod učenika koji imaju niska postignuća. Treće, veća povezanost je utvrđena u domenu osnovnih veština, kao što su problemi vezani za npr. vršenje operacije oduzimanja, problemi sa sposobnošću za čitanje. Takav nalaz potvrđuje ideju o tome da je priroda verovanja o samoefikasnosti, usmerena na posebne domene (Multon, Brown & Lent, 1991, prema Lennon, 2010). Najzad, Malton i saradnici su utvrdili da se značajnije korelacije dobijaju na uzorku srednjoškolaca i studenata, nego na uzorku učenika osnovne škole. Takav nalaz se objašnjava činjenicom da stariji učenici imaju više iskustava u sagledavanju svojih sopstvenih postignuća i tako imaju ispravnija verovanja o sopstvenim sposobnostima (Multon, Brown & Lent, 1991, prema Lennon, 2010). Takođe su autori utvrdili da verovanja o samoefikasnosti objašnjavaju oko 14% varijanse učenikovog akademskog postignuća i 12% varijanse akademske istrajnosti, tj. uspeha tokom dužeg vremena (Multon, Brown & Lent, 1991).

Bandura i saradnici su utvrdili da je efekat samoefikasnosti na postignuće posredovan akademskim aspiracijama, prosocijalnim relacijama sa vršnjacima, niskom vulnerabilnošću za depresiju i posvećenošću moralnim načelima (Bandura et al., 1996, prema Lennon, 2010). Takvi nalazi potvrđuju raniju pretpostavku da je akademsko postignuće posredovano ne samo kognitivnim faktorima (Lennon, 2010).

Uticaj samoefikasnosti je ispitivan i kada su u pitanju posebne performanse vezane za akademsko postignuće. U jednom istraživanju (Pajares & Valiante, 1997, prema Lennon, 2010), ispitivana je samoefikasnost i njena uloga u uspešnosti pisanja eseja. Pokazalo se da je postignuće u pisanju u vezi sa samoefikasnošću kada je reč o pisanju. Kako je Bandura i pretpostavljao (Bandura, 1986, prema Lennon, 2010),

sposobnost pisanja i postignuće u pisanju stoje u vezi sa samoeфикасношћу.

Verovanja o samoeфикасношћi su prediktivna za dve mere učeničkih postignuća, a to su nivo performansi i potrošnja energije (Zimmerman, 2000). Na primer, Šank i saradnici su ustanovili da opažena samoeфикасношћ za učenje korelira pozitivno sa učenikovim performansama vezano za rešavanje aritmetičkih problema (Schunk, Hanson & Cox, 1987, prema Zimmerman, 2000).

Salomon je u svom istraživanju utvrdio da samoeфикасношћ pozitivno korelira sa samoprocenjenim mentalnim naporom i postignućem učenika za vreme učenja tekstualnog materijala koji je procenjen kao težak (Salomon, 1984, prema Zimmerman, 2000).

Na osnovu nalaza, koje smo prethodno naveli, može se zaključiti da istraživanja daju nesumnjivu empirijsku potvrdu za to da akademska samoeфикасношћ jeste dobar prediktor celokupnog akademskog postignuća (Pajares & Miller, prema Lennon, 2010).

Budući da Bandura ističe kako osoba može imati visoku opštu matematičku samoeфикасношћ, ali nisku percepciju sopstvene eфикасношћi u nekim specifičnim područjima, može se takođe zaključiti da specifične mere samoeфикасношћi bolje predviđaju učinak u konkretnom zadatku (Čizmić, 2006), nego učinak u celokupnom akademskom angažovanju.

Istraživanja rodne razlike u samoeфикасношћi i akademskom postignuću

Veza između roda i samoeфикасношћi je bila u fokusu mnogih istraživanja. Uopšteno, istraživači su ustanovili da mladići i odrasli muškarci imaju tendenciju da budu u većoj meri samouvereni u odnosu na devojke i žene u određenim akademskim oblastima, kao što su matematika, nauka i tehnologija (Meece, 1991; Pajares & Miller, 1994; Wigfield, Eccles, & Pintrich, 1996, prema Schunk & Pajares), uprkos činjenici da ove razlike nisu velike i da vremenom mogu da se izgube (Eisenberg, Martin, & Fabes, 1996, prema Schunk & Pajares). Utvrđeno je da mladići i devojke imaju približno ista uverenja o sopstvenoj eфикасношћi u oblastima koje su povezane sa umetnošću i jezikom, uprkos činjenici da devojke u pomenutim oblastima imaju bolje postignuće od mladića (Pajares, in press, prema Schunk & Pajares).

Rodne razlike u samoeфикасношћi mogu biti pod uticajem brojnih faktora. Najpre, ove razlike često bivaju poništene ukoliko se kontroliše prethodno postignuće (Pajares, 1996, prema Schunk & Pajares). Drugo, mladići i devojke takođe imaju tendenciju da usvoje različite stilove popunjavanja upitnika o samoeфикасношћi (Wigfield et al., 1996, prema Schunk & Pajares). Treće, razlike između mladića i devojaka mogu da potiču zbog načina na koji se ove razlike ispituju i procenjuju. Učenici se obično pitaju da što tačnije procene sopstvenu eфикасношћ ili postignuća u akademskim zadacima. Razlike u proseku uverenosti između mladića i devojaka se stoga često pripisuju rodnim razlikama u samoeфикасношћi, mada to ne mora biti slučaj (Schunk & Pajares). Još jedan faktor, koji

može imati uticaj na dobijene razlike, jesu svakako i stereotipna uverenja o rodnom razlikama. Neki autori su se složili da razlike između muškaraca i žena u osobinama ličnosti, kao i određenim varijablama koje su u vezi sa akademskim postignućem, mogu biti u funkciji rodne orijentacije, a ne u funkciji rodnih razlika (Eisenberg et al., 1996; Hackett, 1985; Harter, Waters, & Whitesell, 1997; Matsui, 1994, prema Schunk & Pajares). Utvrđeno je takođe i da razlike između muških i ženskih osoba mogu poticati od kulturološki uslovljenih uverenja o polnim ulogama (Eccles, 1987, prema Schunk & Pajares).

Rodne razlike su često u vezi sa razvojnim nivoom. Međutim, postoji malo dokaza za to da su razlike u uverenju o sopstvenoj akademskoj samoefikasnosti uslovljene razvojem, naročito kod mlađe školske dece. Potvrđeno je da učenici osnovne škole približno isto procenjuju sopstvenu efikasnost. Na starijim uzrastima, posebno u srednjoj školi i na fakultetu, devojke svoju efikasnost procenjuju niže u odnosu na mladiće (Eccles & Midgley, 1989; Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman, & Midgley, 1991; Wigfield et al., 1996, prema Schunk & Pajares). Akademska samoefikasnost kod adolescenata može da se menja usled različitih faktora, kao što su promena školske sredine, tačnije prelazak iz osnovne u srednju školu, zatim razvojnih promena, promena interesovanja adolescenta, kao i usled delovanja nastavnika, roditelja i vršnjaka (Schunk & Pajares, 2001, prema Schmidt & Shumov, 2012; Erdeš Kavečan, 2011). Na uzorku adolescenata, rodne razlike u samoefikasnosti nisu uočljive ukoliko oni dobiju jasne informacije o svojim mogućnostima, sposobnostima ili progresu u učenju.

U jednom istraživanju (Schunk & Lilly, 1984, prema Schunk & Pajares) dato je učenicima šestog i osmog razreda da procene sopstvenu efikasnost u učenju jednog matematičkog zadatka. Učenicima iz jedne grupe su date instrukcije, mogućnosti za vežbu i povratna informacija o postignuću. Pokazalo se da devojčice niže vrednuju svoju efikasnost u odnosu na dečake, međutim, zahvaljujući instrukcijama, kod druge grupe ispitanika se postignuće između dečaka i devojčica nije značajno razlikovalo. To upućuje na zaključak da instrukcije i povratne informacije u vezi sa gradivom utiču na pojačavanje uverenja o sopstvenoj efikasnosti (Schunk & Lilly, 1984, prema Schunk & Pajares).

Pomenimo i to da su istraživači uočili kako učenici uglavnom imaju stav da su matematika, nauka i tehnologija oblasti koje su svojstvene muškarcima (Eisenberg et al., 1996, prema Schunk & Pajares). U tim oblastima je maskulina orijentacija povezana sa samopouzdanjem i postignućima, kao i sa uspehom. Muški ispitanici smatraju da je uspeh muški imperativ. Sa druge strane, pisanje i umetnost se često povezuju sa femininom orijentacijom, zbog toga što je pisanje uglavnom od strane studenata viđeno kao ženska oblast (Eccles, 1987; Hackett, 1985, prema Schunk & Pajares).

Metodološki pristup

Predmet

S obzirom na atraktivnost Bandurinog koncepta samoefikasnosti za školsko

okruženje i velikog broja istraživanja, koja govore o jakoj vezi akademskog postignuća i verovanja o samoeфикаsnosti opredelili smo se da predmet našeg istraživanja bude upravo ispitivanje povezanosti između akademske samoeфикаsnosti i školskog uspeha na uzorku učenika četvrtog razreda srednje medicinske škole.

Ciljevi

- Utvrditi da li postoji statistički značajna povezanost između akademske samoeфикаsnosti i školskog uspeha kod učenika završne godine srednje Medicinske škole.
- Utvrditi da li postoje statistički značajne razlike između dečaka i devojčica, učenika četvrtog razreda srednje škole, u akademskoj samoeфикаsnosti.
- Utvrditi da li postoji statistički značajne polne razlike u školskom uspehu.

Uzorak

Uzorak čini ukupno 110 učenika završnog razreda srednje Medicinske škole „Beograd“, u Beogradu.

Struktura uzorka po rodu i školskom uspehu prikazana je u Tabeli 1.

Tabela 1: Struktura uzorka po rodu i školskom uspehu

	Odličan	Vrlo dobar	Dobar	Dovoljan	Nedovoljan	Ukupno
Dečaci	13	21	19	3	0	56
Devojčice	16	26	11	1	0	54
Ukupno	29 (26.36%)	47 (42.72%)	30 (27.27%)	4 (3.65)	0	110 (100%)

Varijable

Akademska samoeфикаsnost: procenjeni nivo akademske samoeфикаsnosti dobijen primenom modifikovane verzije Skale za procenu akademske samoeфикаsnosti (MJSES);

Školski uspeh: izražen preko prosečne ocene na kraju prvog polugodišta tekuće školske godine;

Rod

Instrument

Za prikupljanje podataka korišćena je Morgan–Jinksova skala za procenu akademske samoeфикаsnosti MJSES (*Morgan–Jinks Students Efficacy Scale*). Nave-

deni instrument dat je u Prilogu 1 Skala sadži 30 ajtema. Ispitanici odgovaraju na tvrdnje koristeći četvorostepenu skalu Likertovog tipa, gde 1 znači „potpuno se slažem“; 2 „uglavnom se slažem“; 3 „uglavnom se ne slažem“; i 4 „uopšte se ne slažem“. Pokazatelj interne konzistentnosti (pouzdanosti) stavki koji navode autori iznosi 0.82 za skalu u celini, odnosno 0.78 za subskalu kontekst, 0.70 za subskalu talenat i 0.66 za subskalu uloženi trud (Jinks & Morgan, 1999).

Za potrebe istraživanja skalu smo preveli i njenu formu i sadržaj prilagodili uobičajenom načinu izlaganja u srpskom jeziku. Pouzdanost naše modifikovane skale u celini (procenjena Kronbahovim koeficijentom alfa) iznosi 0.65 (0.75 za talenat, 0.74 za kontekst i 0.1 za uloženi trud).

Hipoteze

1. Postoji statistički značajna povezanost između akademske samoefikasnosti i školskog uspeha kod učenika četvrtog razreda srednje škole. Očekujemo da povišena akademska samoefikasnost stoji u korelaciji sa boljim školskim uspehom.
2. Postoji statistički značajna razlika između muških i ženskih ispitanika u akademskoj samoefikasnosti.
3. Postoji statistički značajna razlika između muških i ženskih ispitanika u školskom uspehu.

Rezultati

U Tabeli 2 prikazane su aritmetičke sredine i standardne devijacije na varijabli akademska samoefikasnost koje su dobijene sumiranjem ajtema cele skale, kao i odvojeno po dimenzijama (talenat, kontekst i uloženi trud).

Tabela 2: Aritmetičke sredine i standardne devijacije na varijabli samoefikasnost

	Talenat	Kontekst	Uloženi trud	Ukupni skor	Prosečan skor	N=110
AS	2.68	3.07	2.76	86.50	2.88	
SD	0.408	0.380	0.453	10.037	0.334	

Gledajući ukupan i prosečan skor zapažamo da većina ispitanika ima umereno visok nivo samoefikasnosti. Kada posmatramo skalu odvojeno po dimenzijama, uočavamo da je taj nivo nešto viši na dimenziji kontekst nego na druge dve – talenat i uloženi trud.

Statističkom analizom utvrdili smo da postoji statistički značajna pozitivna povezanost (na nivou značajnosti 0.01) između akademske samoefikasnosti i školskog uspeha ($r = 0.682$, $p < 0.01$). Naime, što je školski uspeh veći, veća je i akademska samoefikasnost. Prikaz rezultata dat je u Tabeli 3.

Tabela 3: Pirsonov koeficijent korelacije između školskog uspeha i akademske samoefikasnosti

Školski uspeh	Akademska samoefikasnost		N=110
	r	0.682	
	p	0.00**	

**p < 0.01

Naš drugi zadatak bio je da utvrdimo da li postoji statistički značajna razlika između dečaka i devojčica, učenika četvrtog razreda srednje škole, u akademskoj samoefikasnosti. Kako statističkom analizom nismo utvrdili da postoje rodne razlike u proceni akademske samoefikasnosti zaključujemo da druga hipoteza nije potvrđena.

Naš dodatni zadatak je bio da utvrdimo da li postoji statistički značajna razlika između muških i ženskih ispitanika u školskom uspehu. Kao što se vidi iz Tabele 4 postoje rodne razlike (na nivou značajnosti 0.05) u školskom uspehu, tačnije, devojčice imaju nešto bolju prosečnu ocenu od dečaka i ta razlika je statistički značajna.

Tabela 4: Razlike između aritmetičkih sredina dečaka i devojčica na varijabli školski uspeh

N=110	AS	SD	F	df	p
Dečaci	3,69	0,685	6,653	1	0.011
Devojčice	4,02	0,65			

Diskusija

Cilj ovog istraživanja se odnosio na ispitivanje povezanosti između akademske samoefikasnosti i školskog uspeha kod učenika završne godine srednje Medicinske škole. Pored toga, ispitivali smo i razlike između muških i ženskih ispitanika prema akademskoj samoefikasnosti, kao i razlike u prosečnoj oceni.

Od tri formulisane hipoteze, potvrđene su dve, pa stoga smatramo da ovo istraživanje nudi dosta dragocenih podataka o ovoj problematici i otvara niz pitanja vezanih za praktične implikacije.

Naša *prva hipoteza* je potvrđena, budući da je dobijena pozitivna korelacija između samoprocene akademske samoefikasnosti i školskog uspeha. Ovaj rezultat je očekivan i u skladu je sa predhodnim istraživanjima (Multon, Brown & Lent, 1991; Pajares, 2006; Ellsworth & Lagace Seguin, 2009; Lennon, 2010), a pre svega sa radovima samog Bandure, tvorca koncepta samoefikasnosti. Rezultat je pokazao da je akademska samoefikasnost dobar prediktor opšteg školskog uspeha, izraženog preko prosečne ocene. Postavlja se pitanje zbog čega učenici koji svoju samoefikasnost procenjuju kao visoku imaju i visok školski uspeh? Bandura smatra da su učenici, koji svoju samoefikasnost vide kao visoku, u većoj meri uporni u učenju, svoje školske obaveze ispunjavaju temeljnije, a takođe imaju i manje burne emocionalne reakcije u susretu sa teškoćama (Bandura, 1997). Pretpostavlja se da učenici, koji

imaju nizak nivo uverenja o sopstvenim kompetencijama, mogu izbegavati ulaganje napora zato što veruju da nisu sposobni da izvrše zadatak, ili zato što žele da izbegnu doživljaj neprijatnosti vezanog za neuspeh (Mirkov, 2008). Pre svega, samoeфикаsne osobe ulažu više napora u savladavanju poteškoća. Sa druge strane, osobe koje sumnjaju u svoju ефикаsnost, u susretu sa teškoćama umanjuju uloženi napor i brzo odustaju, tako da se time može objasniti i niže školsko postignuće. Uloženi napor zapravo daje povratnu informaciju o tome kolika je dosadašnja isplativost ulaganja napora i hoće li nastavak takvog ponašanja dovesti vremenom do željenog cilja. Tako se stiče povratna informacija o sopstvenoj ефикаsnosti (Vlahek, 2008). Takođe, pojedini nalazi pokazuju da učenici sa višom samoeфикасношću ispoljavaju veće performanse vezane za monitoring i perzistencija im je duža, nego kod učenika sa nižom samoeфикасношću (Bouffard Bouchard, Parent, & Larivee, 1991, prema Schunk & Pajares), što utiče na njihovo bolje školsko postignuće. Sa druge strane, naši nalazi potvrđuju da učenici sa nižom samoprocenom akademske samoeфикаsnosti imaju sledstveno i niži školski uspeh. Ovakav nalaz je takođe očekivan i konzistentan je sa prethodno navedenim nalazom (Lucio, Hunt & Bornovalova, 2012). Smatramo da učenici sa nižim školskim uspehom ne ulažu dovoljno napora u učenju, nemaju visoka očekivanja kada je reč o školskom postignuću, nisu uporni u ostvarivanju svojih ciljeva i slično. Manjak samoeфикаsnosti kod ovih učenika može biti objašnjen brojnim faktorima i mišljenja smo da bi utvrđivanje uzroka nedostatka samoeфикаsnosti moglo da pomogne poboljšanju ne samo školskog uspeha, nego i slike o sebi. Na primer, ukoliko se proceni da je dominantna uloga nastavnika u narušavanju samoeфикаsnosti kod pojedinih učenika, bilo bi potrebno savetodavno raditi sa njima, kako bi promenili svoj odnos prema učenicima, i kako bi najzad nakon izvesnog vremena i sami učenici drugačije mogli da procenjuju sopstvenu ефикаsnost. Ustanovljeno je da instrukcije i povratne informacije od strane nastavnika u vezi sa radom na gradivu utiču na pojačavanje učenikovih uverenja o sopstvenoj ефикаsnosti (Schunk & Lilly, 1984., prema Schunk & Pajares).

Što se tiče *druge hipoteze*, upoznati sa istraživanjima koja navode da muški ispitanici uglavnom svoju akademsku samoeфикаsnost procenjuju kao visoku, očekivali smo da će se i u našem istraživanju dobiti ti rezultati. Najčešće se u literaturi navodi da mladići imaju više samopoštovanje, povoljnije procenjuju svoje kompetencije, tj. imaju manje izraženo osećanje generalizovane nekompetentnosti (Janjetović, 1996). Takođe, mladići imaju više poverenja u svoje akademske sposobnosti, u odnosu na devojke (Tubić, 2005). Pored toga, ističe se da ove razlike mogu biti kulturološki uslovljene. Budući da živimo u društvu, u kome se i danas od muške dece očekuje samouverenost, snaga, borbenost i sigurnost, dok se, sa druge strane ženska deca podižu da budu mirna, povučena, pasivna, očekivali smo da polne razlike u ovoj varijabli postoje. Dečaci se opisuju kao moćniji, snažniji i aktivniji, a devojčice kao ljubaznije, zavisnije, časnije i sl. Društvena očekivanja uslovljavaju polne razlike u sadržaju i izvorima slike o sebi kod dece, adolescenata i odraslih (Janjetović, 1996). Međutim, ispostavilo se da nema statistički značajnih razlika između muških i ženskih ispitanika u samoproceni akademske samoeфикаsnosti. Ovakav nalaz je takođe dobijen i u istraživanju

Tubićeve, u kome je ispitivana studentska populacija (Tubić, 2005). Naš nalaz u okviru druge hipoteze može da se objasni specifičnošću uzorka, ali i samim predmetom našeg istraživanja. Moguće da bi bile uočljive razlike između muških i ženskih ispitanika, da smo ispitivali samoefikasnost u posebnim oblastima i zadacima, a ne samoefikasnost uopšte. To je svakako preporuka za buduća istraživanja.

Treća hipoteza je takođe potvrđena. Ovakav nalaz je u skladu sa brojnim navodima iz literature. Tako na primer, Vučićeva (1991) ističe da su dečaci bolji u predmetima koji obuhvataju logičko računanje, matematičke probleme, algebru, istorijske činjenice. Sa druge strane, devojčice su bolje u nastavi literature i u estetskoj analizi književnih dela. Devojčice takođe imaju bolje ocene iz maternjeg jezika, kao i iz vladanja, zbog toga što su mirnije. Međutim, ono što se u literaturi često ističe jeste da rodne razlike u školskom uspehu najčešće nisu velike i da postoji veća varijabilnost školskog uspeha unutar grupe dečaka, odnosno unutar grupe devojčica, nego što je to među grupama (Vučić, 1991). Naš nalaz bi mogao da se bolje objasni ukoliko bi se sagledala priroda nastavnih predmeta u srednjoj Medicinskoj školi, i ukoliko bi se upoređivao uspeh muških i ženskih ispitanika u posebnim predmetima. Takođe, zahvaljujući dugogodišnjem radnom iskustvu, može se izneti tvrdnja da su devojčice odgovornije u učenju, usmerenije na ostvarivanje svojih ciljeva, pa stoga imaju i bolje postignuće.

Smatramo da je potrebno takođe imati u vidu činjenicu da školski uspeh zavisi od brojnih drugih faktora, kao što su intelektualni, emocionalni, sociopsihološki, motivacioni i slično. U upoređivanju polova trebalo imati u vidu pomenute faktore.

Potencijalne praktične implikacije

Kratka teorijska analiza, deteljnije razmatranje prethodnih istraživanja ove teme, kao i rezultati koje smo dobili u ovom istraživanju, daju ideje za određene praktične preporuke.

Imajući u vidu uticaj samoefikasnosti na školski uspeh, smatramo da je potrebno formulisati različite programe, koji bi bili usmereni na savetodavni rad sa roditeljima i nastavnicima, u cilju njihovog edukovanja kako na najbolji mogući način mogu da pospeše samoefikasnost dece i adolescenata. Potrebno je informisati nastavnike o pozitivnoj vezi između samoefikasnosti i školskog postignuća i obučavati ih načinima putem kojih mogu da svojim postupcima doprinesu jačanju motivacije i akademske samoefikasnosti kod učenika. Jedan od problema je da pojedini nastavnici ne motivišu svoje učenike na adekvatan način, deluju nezainteresovano u radu i ne podstiču učenike. Važno je da nastavnici znaju da verbalna ohrabivanja učenika, poklanjanje pažnje i praćenje njihovog rada dovode do pojačanja samoefikasnosti. Takođe, nastavnici treba da informišu učenike o postignutim uspesima, sposobnostima i napretku u učenju. Dobra povratna informacija bi na učenika mogla da deluje kao potkrepljenje i on bi se više angažovao u učenju. Isto tako nastavnici treba da učenicima ukažu na to kako na najbolji način mogu da organizuju gradivo i da uče. Ukoliko učenici poznaju tehnike uspešnog učenja, njihova postignuća bi bila bolja,

pa samim tim i doživljaj samoefikasnosti.

Zaključak

Istraživanje koje smo sproveli na uzorku učenika završnog razreda srednje Medicinske škole, potvrdilo je gotovo sve naše pretpostavke. Naime, rezultati su pokazali da postoji statistički značajna povezanost između akademske samoefikasnosti i akademskog postignuća. Ovaj nalaz je u skladu sa nalazima brojnih istraživanja, a može se, između ostalog, objasniti činjenicom da su učenici koji svoju akademsku samoefikasnost procenjuju kao visoku, najčešće uporni, istrajni u postizanju akademskih rezultata, tolerantniji su na frustracije i svoje školske obaveze ispunjavaju temeljnije. Pored toga, potvrđeno je da postoje rodne razlike između učenika prema školskom uspehu, koje idu u korist ženskih ispitanika.

Pretpostavka da postoje rodne razlike u samoproceni akademske samoefikasnosti u našem istraživanju nije potvrđena, što nije slučaj u pojedinim istraživanjima, koja smo naveli. Smatramo da je takvom nalazu doprinela specifičnost uzorka i mišljenja smo da bi u cilju sagledavanja samoefikasnosti kako kod dečaka, tako i kod devojčica, ovaj nalaz, trebalo ponovo proveriti na većem uzorku, uz uvođenje pojedinih kontrolnih varijabli.

Interesantni rezultati bi, čini se, bili dobijeni i ukoliko bi se razmatrao uticaj akademske samoefikasnosti na učinak u posebnim predmetima, ili zadacima. Pored toga, buduća istraživanja bi trebalo da više pažnje posvete razmatranju na koji način akademska samoefikasnost utiče na akademsko postignuće, koja je uloga istrajnosti, tolerancije na frustraciju, uloženog napora, kao i emocionalne stabilnosti. Takođe, trebalo bi raditi na ispitivanju uticaja nastavnika na razvoj ili promenu akademske samoefikasnosti kod učenika. Pritom bi trebalo razmatrati delovanje povratne informacije od strane nastavnika, uticaj pohvala i pokuda, uticaj nastavnikove pomoći tokom učenja i slično. Trebalo bi pratiti razvoj akademske samoefikasnosti još od ranog detinjstva i ispitivati koji faktori tokom odrastanja deluju na njeno modifikovanje.

Detaljnija saznanja o samoefikasnosti i mogućnostima za njeno poboljšanje mogla bi potencijalno doprineti ne samo da deca i adolescenti imaju bolje školsko postignuće, već i da odrastaju u zdrave, samopouzdate i uspešne ličnosti.

Literatura

1. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral Change. *Psychological Review*. 84 (2). Pp. 191–215.
2. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman Company.
3. Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*. Vol. 15. No. 1. Pp. 1–40.

4. Buđanovac, A. & Mikšaj Todorović, Lj. Povezanost između procjene samoefikasnosti u izbegavanju činjenja kaznenih dijela i razine kriminogenih rizika i potreba. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. (Preuzeto sa www.google scholar.com, datum posete 25.04.2012).
5. Čizmić, A. (2006). Ispitivanje povezanosti matematičkog samopoiimanja, straha od matematike i matematičkog postignuća. Zagreb: Filozofski fakultet.
6. Ellsworth, A. & Lagace-Seguin, D.G. (2009). In Retrospect: Is Youth Grade Retention Associated with Self-Esteem and Self-Efficacy in Early Adulthood? *International Journal of Adolescence and Youth*. Volume 15. Pp. 1–18.
7. Erdeš-Kavečan, Đ. (2011). *Porodični odnosi i činioci uspešnog školskog funkcionisanja učenika u srednjim školama*. Novi Sad: ACIMSI.
8. Janjetović, D. (1996): Školski uspeh i koncept o sebi adolescenata, *Nastava i vaspitanje*, br. 3, 498–516.
9. Lennon, J. M. (2010). Self-Efficacy. Chapter 5. In: Rosen, J.A., Glennie, E.J., Dalton, B. W., Lennon, J. M. & Bozick, R. N. (eds). *Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research*. RTI Press. (Preuzeto sa <http://www.rti.org/rtipress>, datum posete 13.04.2012).
10. Lucio, Hunt & Bornovalova, (2012). Identifying the necessary and sufficient number of risk factors for predicting academic failure. *Developmental Psychology*, Vol 48 (2), 422–428.
11. Morgan, V.& Jinks, J. L. (1999). Children Perceived Academic Self Efficacy – An Inventory Scale, *The Clearing House*, Volume 72, No. 4, Pp. 224–230.
12. Mirkov, S., & Lalić, N. (2006). Metacognitive strategies and cooperative learning in computer skills training. *Nastava i vaspitanje*, 55 (1), 34–46.
13. Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*. Vol. 38. No. 1. Pp. 30–38.
14. Schmidt, J. A. & Shumov, L. (2012). Change in Self-Efficacy in High School Science Classrooms: An Analysis by Gender. In: Britner, S. P. (eds.). (2012). *Self-Efficacy in School and Community Settings*. Northern Illinois University: Nova Science Publishers, INC.
15. Schunk, D. H. & Pajares, F. (n.d.). The Development of Academic Self-Efficacy. In: Wigfield, A. & Eccles, J (ed.). (n.d.). *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press.
16. Tubić, T. (2005). Poverenje u vlastite sposobnosti kao faktor postignuća. *Pedagoška stvarnost*. Vol. 51. Br. 9–10. Str. 779–796.
17. Vlahek, I. (2008). Samoefikasnost, potreba za spoznajom i učinak na testu iz statistike. Zagreb: Filozofski fakultet.
18. Vučić, L. R. (1991) *Pedagoška psihologija*. Beograd: Savez društava psihologa Srbije
19. Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn.
20. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 25. Pp. 82–91.

Sladana Đukić, Dubravka Radusinović, Maša Vukčević

ACADEMIC SELF-EFFICACY CONCEPT
AND IT'S RELATIONSHIP TO ACADEMIC ACHEVEMENT

Abstract

The aim of this research was to examine level of academic self-efficacy (which was operationalized as a total score in three dimensions - the talent, effort and context). This was done on sample of 110 senior high school students in Belgrade. The instrument used, was Morgan – Jinks Students Efficacy Scale for evaluation of self-efficacy (MJSES). Additional tasks were examination of gender differences in academic self-efficacy and academic achievement. The results showed that most subjects (77.3 %) have moderately high level of academic self-efficacy. Statistically significant correlation was found between academic self-efficacy and academic achievement, regardless of gender. Furthermore, there were statistically significant differences between boys and girls when it comes to success in school; girls are doing better than boys.

Keywords: academic self-efficacy, academic achievement, gender difference

