

Biljana MILANOVIĆ DOBROTA¹
Marina RADIĆ ŠESTIĆ
Univerzitet u Beogradu
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

ZNAČAJ MODELA SAMOEFIKASNOSTI U VASPITNO-OBRAZOVNOM RADU SA ADOLESCENTIMA

Referentni okvir rada baziran je na Bandurinom konceptualnom modelu samoefikasnosti. Teorija samoefikasnosti je zasnovana na ideji važnosti subjektivnog doživljaja personalne kompetencije u realizaciji različitih ciljeva i zadataka, a ne na realnim znanjima i veštinama. Zagovara recipročni kauzalitet u kome se osoba holistički posmatra kroz dinamičko dejstvo ličnih faktora (kognitivni, emocionalni i biološki), faktora okoline i faktora ponašanja. Razvoj samoefikasnosti snažno determiniše buduće ponašanje osobe u ostvarivanju cilja jer pokreće akciju, određuje količinu napora koji treba uložiti, istrajnost pri suočavanju s preprekama i rezilijentnost u neželjenim situacijama. Za procenu samoefikasnosti koriste se mnoge skale (npr. Skala dečje samoefikasnosti, Skala samoefikasnosti roditelja, Skala samoefikasnosti nastavnika i dr.) koje se sastoje od više supskala, a koje u velikoj meri mogu doprineti razumevanju adolescenata, predviđanju njihovog funkcionisanja zavisno od kontekstualne oblasti koja se procenjuje. Ranija istraživanja su potvrdila uticaj samoefikasnosti učenika na njihova akademska postignuća, profesionalne aspiracije i prosocijalno ponašanje. Poslednjih godina sve je više istraživanja koja ispituju ulogu samoefikasnosti kod poremećaja u ponašanju, kao što je vršnjačka agresija, konzumiranje cigareta, narkomanija, preterana upotreba interneta i sl.

Ključne reči: teorija samoefikasnosti, razvoj samoefikasnosti, procena samoefikasnosti

1 biljanamilanovicdobrota@gmail.com

UVOD

Koncept samoefikasnosti (self-efficacy) kreiran je od strane psihologa Alberta Bandure 70-ih godina XX veka, kao deo šire Teorije socijalnog učenja (Ashford & LeCroy, 2010), a kasnije je pretočen u Socijalno-kognitivnu teoriju (Levin et al. 2001). Bandura (Bandura, 1977, 1997) je pojmovno odredio samoefikasnost kao uverenje osobe o vlastitim sposobnostima organizovanja i izvršavanja određenih akcija potrebnih da bi ostvarila željeni cilj. Podrazumeva samoprocenu sposobnosti osobe da savlada određeno gradivo, odgovori na zadatak i slično. Dakle, samoefikasnost je zasnovana na ideji važnosti subjektivnog doživljaja personalne kompetencije u realizaciji različitih ciljeva, a ne na realnim znanjima i veštinama. Na osnovu toga, Medoks (Maddux, 2002), Snajder i Lopez (Snyder & Lopez, 2007) zaključuju da se samoefikasnost ne procenjuje kao osobina ličnosti već kao uverenje o sopstvenim mogućnostima da se koordiniraju znanja i sposobnosti, kako bi se ostvarili željeni ciljevi u određenim oblastima i okolnostima.

Originalan Bandurin koncept samoefikasnosti (Bandura, 1977) odnosio se na specifičnu, situacionu procenu sopstvene efikasnosti. On je mišljenja da preciznu predikciju ljudskog ponašanja omogućavaju jedino mere samoefikasnosti koje su tačno prilagođene i usko ograničene na područje psihičkog funkcionisanja koje se procenjuje. Takođe, naglašava da je svako uverenje veoma osetljivo na varijacije u situacijama i zadacima, tako da promene u njima preoblikuju i usmeravaju pravac delovanja koji će generisati rezultate u vidu pozitivnih ili negativnih efekata. Zbog toga je važno da se kod ispitivanja ishoda samoefikasnosti obrati pažnja na kontekstualne faktore. U skladu sa tim, teorija samoefikasnosti zagovara recipročni kauzalitet u kome se ponašanje i motivacija osobe holistički posmatraju kao rezultat dinamičke interakcije tri tipa faktora (*Triadic Reciprocal Determinism model*, Wood & Bandura, 1989). To su: lični faktori (kognitivni, emocionalni i biološki), faktori okoline i faktori ponašanja, koji imaju međusobno interaktivni uticaj. Primenjena na obrazovanje adolescenata, podrazumeva da su akademska postignuća adolescenata (ponašanje-način rada) pod uticajem njihovih ličnih kapaciteta (kognitivnih faktora) kao i faktora sredina, odnosno nastavnika, vršnjaka, roditelja. Ovo uslovljava da je u analizi potrebno razmatrati i ostale varijable, kao

što su: pol, tip životnog aranžmana, nacionalna pripadnost, socioekonomski status, akademske sposobnosti, itd. Prema teoriji samoeфикаsnosti postoje dva osnovna tipa očekivanja u procesu realizacije ponašanja usmerenog ka cilju: a) očekivanje personalne eфикаsnosti (uverenje pojedinca da je sposoban ili nije da realizuje potrebno ponašanje) i b) očekivanje ishoda (odnosi se na verovanje pojedinca da će neko ponašanje dovesti ili neće dovesti do željenog ishoda). Smatra se da kada su ciljevi konkretni, specifični i vremenski smešteni u bližoj budućnosti, obezbeđuju veću motivaciju i eфикаsnost, u odnosu na ciljeve koji su apstraktni, nejasni i smešteni u dalekoj budućnosti.

Rezultati istraživanja ukazuju da samoeфикаsnost funkcioniše kao multistepeni i višedimenzionalni set uverenja, pri čemu se svaki razlikuje po: a) nivou (intenzitet samoeфикаsnosti odnosi se na broj „koraka“ u ponašanju za koje osoba misli da ih može uspešno ostvariti), b) snazi (stepen uverenja, odnosno sigurnost osobe da može uspešno realizovati određena ponašanje) i c) opštosti (iskustva ličnih uspeha ili neuspeha koja utiču na samoeфикаsnost u specifičnim situacijama, a koja se mogu generalizovati).

Razvoj samoeфикаsnosti

Samoeфикаsnost nije nasledna osobina već se razvija tokom vremena i bogaćenjem iskustva, počev od detinjstva (Maddux, 2002). U literaturi se najčešće navode četiri primarna izvora informacija na kojima se bazira lična eфикаsnost:

- A. *Vlastito iskustvo* – smatra se najvažnijim izvorom informacije prema kome autentično iskustvo uspeha podiže veru u sopstvenu eфикаsnost, a neuspeh je umanjuje (Gist & Mitchell, 1992; Saks, 1995; Silver et al. 1995). Ako neko dobro izvršava zadatak tokom obuke u jednoj oblasti, veće su šanse da će se osećati sigurnije i imati više vere u svoje sposobnosti prilikom obuke u nekoj drugoj, pa će biti i više motivisan da se trudi. Suprotno tome, ukoliko je prvo doživeo neuspeh, njegova samoeфикаsnost će biti smanjena tokom rada u drugoj oblasti (Bandura, 1977).
- B. *Posredno iskustvo* (modelovanje po uzoru) – iskustva drugih ljudi, koja omogućavaju učenje s jedne strane i komparaciju

svojih i tuđih sposobnosti sa osobama sličnih ili istih sposobnosti s druge strane, po modelu „*ako mogu drugi, mogu i ja*“ i obrnuto. Važna karakteristika učenja po modelu je da se uči posmatranjem i da nije neophodno da radnja bude izvedena. Iako se na ovaj način uče nova ponašanja, vrši se i modifikovanje već postojećih. Takođe, učenje može biti sa potkrepljivanjem ili bez potkrepljivanja, jer Bandura smatra da potkrepljenje ne utiče na proces učenja, već samo na ispoljavanje ponašanja (neka ponašanja bismo umeli da ispoljimo, ali nećemo ili ne smemo). Tipovi modeliranja ponašanja (Bandura, 1986) podeljeni su na: direktno modeliranje (oponašanje), simboličko (oponašanje modela iz filmova, knjiga), sintetizovano (kombinovanje ponašanja preuzetih od različitih modela) i apstraktno modeliranje (ekstrahovanje pravila na osnovu posmatranja različitih pojedinačnih modela, npr. pravila u komunikaciji).

- C. *Verbalna persuazija* (socijalni signali) – smatra se da osoba može biti stimulirana putem ohrabrenja („ti to možeš“, „veruj u sebe“ i sl.), podsticajnih instrukcija za ulaganje dodatnog napora u ostvarivanju zadataka, što će povratno uticati na unapređivanje veština i samopercepciju efikasnosti. Međutim, uspeh je zavisan i od autoriteta izvora stimulacije (roditelj, nastavnik, vršnjak i dr.), njegove atraktivnosti i/ili poverenja koje pojedinac ima u njega. Iako su verbalna uverenja manje delotvorna, ona su veoma zastupljena u praksi zbog svoje jednostavnosti i dostupnosti (Redmond, 2010).
- D. *Psihofiziološko stanje* – stanja prijatnosti u situacijama kada osoba realizuje željenu aktivnost učvrstiće osećaj sigurnosti, dok se neprijatna stanja (uznemirenost, anksioznost, znojenje dlanova, lupanje srca) u okolnostima kada se izvršava aktivnost vezuju za osećaj manje kompetentnosti.

Kasnije su postojeće izvore samoefikasnosti Medoks i Goslin (Maddux & Gosselin, 2003) dopunili petim izvorom koje su nazvali *imaginarna iskustva*. Opisuju ih kao imaginarna iskustva o sebi ili drugima u hipotetičkim situacijama, koja mogu biti pozitivna ili negativna, pa u vezi sa tim mogu delovati na samoefikasnost.

Iz svega navedenog, proizilazi da razvoj samoeфикаsnosti snažno determiniše buduće ponašanje u ostvarivanju cilja jer pokreće akciju, određuje količinu napora koji treba uložiti, istrajnost pri suočavanju s preprekama i rezilijentnost u neželjenim situacijama.

Samoeфикаsnost i samoregulacija učenja

Prema teoriji samoeфикаsnosti smatra se da svaka osoba poseduje kapacitet za kontrolu nad svojim životom i sredinskim varijablama, odnosno mogućnost regulacije i samoregulacije određenih intrapsihičkih i interpsihičkih resursa. Četiri osnovne vrste medijatorskog procesa preko kojih samoeфикаsnost reguliše ponašanje prema Banduri (Bandura, 1995) su: a) kognitivni procesi – postavljanje ličnih ciljeva, organizovanje i korišćenje veština, uspostavljanje kontrole nad događajima, oblikovanje očekivanih situacija, selekcija opcija pri rešavanju problema, predviđanje događaja, učenje i donošenje odluka; b) motivacioni procesi – pripisivanje pozitivne kauzalnosti, očekivanja u vezi sa rezultatima i ciljevima ili ličnim standardima, što podrazumeva da se motivacija povećava ukoliko osoba veruje da može ostvariti svoje ciljeve; c) afektivni procesi – determinišu opažanje, interpretaciju i reagovanje na potencijalne opasnosti i prepreke tokom realizacije aktivnosti; d) selektivni procesi – osobe izražavaju tendenciju ka izbegavanju aktivnosti, interakcija i okruženja za koje se smatraju nekompetentnim, te na taj način samoeфикаsnost utiče na izbore koji se prave tokom života.

Lemos (Lemos, 1999 prema Dinsmore et al., 2008) naglašava da samoregulacija zapravo podrazumeva da osoba deluje prema ličnom cilju nastalom kao produkt njenih individualnih potreba, te da se zbog toga razlikuje od pojma prilagođavanja na promene u okruženju, koje nemaju svrhu ostvarivanja cilja koji postavlja sama osoba, već samo podstiče osobu da postane svesna regulatornih procesa. Kako bi se ostvario postavljeni cilj, u proces samoregulacije uključene su tri interaktivne komponente (Bandura, 1986, 1997; Bembenuddy, 2011):

1. *Cilj* – sami ciljevi imaju direktnu funkciju jer relevantnim aktivnostima usmeravamo pažnju ka željenom cilju izbegavajući irelevantne aktivnosti. Ciljevi su od esencijalne važnosti jer pomažu da regulišemo naše akcije, misli, emocije i ostvarimo

željene rezultate. Takođe, kroz ciljeve se usvajaju lični standardi i procenjuje ponašanje prema njima.

2. *Samoevaluacione reakcije na učinak* – uverenja o napretku koji postizemo ili ne postizemo prema našim zadatim ciljevima značajna su determinanta emotivnih reakcija tokom obavljanja konkretne aktivnosti. Zavisno od toga da li su emotivne reakcije pozitivne ili negativne, mogu poboljšati ili narušiti samoregulaciju. To znači da snažna uverenost u efikasnost i velika očekivanja od ostvarivanja cilja, obično proizvode emotivna stanja zadovoljstva koja, zauzvrat, poboljšavaju samoregulaciju, dok uverenost u neuspeh produkuje uznemirujuća emotivna stanja koja mogu uzrokovati kognitivnu i bihevioralnu neefikasnost i neuspeh u samoregulaciji.
3. *Uverenje o samoeфикаsnosti* utiče na samoregulaciju na nekoliko načina: prvo, preko ciljeva koje smo postavili. To bi značilo da što je veća samoeфикаsnost u postignućima iz određene oblasti i ciljevi koje postavljamo u toj oblasti biće veći. Zatim, samoeфикаsnost utiče da izaberemo aktivnosti i radnje koje će nam olakšati ostvarivanje cilja. Takođe, potrebno je naglasiti da ukoliko je osoba ubeđena u svoju efikasnost, biće relativno rezistentna na gubitak kontrole koja može nastati usled teškoća i neuspeha, te će istrajati u realizaciji željenih ciljeva, a potom će, ostvareni uspeh uvećati osećaj efikasnosti. Bandura (Bandura, 1997) navodi da osobe koje su suočene sa složenim problemima, a uverene su u svoje sposobnosti rešavanja problema, koriste kognitivne resurse efikasnije od osoba koje sumnjaju u svoje kognitivne veštine.

Dakle, samoregulacija omogućava da se u odsustvu spoljnih mehanizama regulacije ponašanja, osoba može osloniti i na interne procese samoprocene. Ukoliko je ponašanje u skladu sa ciljem koji je osoba sama postavila, osoba će biti zadovoljna, a ako je ispoljeno ponašanje u suprotnosti sa planiranim, proizilaze neprijatna osećanja krivice. Anticipacija negativne samoprocene predstavlja jednu od regulacionih strategija koja ponašanje usklađuje sa usvojenim ciljevima (Eysench et al., 1972, prema Dučić i Kaljača, 2012). Upravo zbog toga, samoregulacija nije moguća bez procene samoeфикаsnosti. Da bi učenik mogao regulisati svoje ponašanje u skladu sa strategijom koja ga može dovesti

do cilja, neophodno je da vrednuje vlastite sposobnosti za ostvarivanje cilja (samoeфикаsnost). Uz to, samoregulacija podrazumeva i stalnu opservaciju napretka, kao i mogućnost menjanja strategije ili cilja (Stanković i sar. 2011). Pošto nastavnici redovno procenjuju znanja i veštine učenika raznim formalnim i neformalnim metodama, oblast samoregulatorne eфикаsnosti može biti pozitivno vrednovana. Šank i Ašer (Schunk & Usher, 2011) predlažu redovne procene od strane nastavnika čija su pitanja prilagođena osobi i situaciji (npr. Koliko si siguran da ćeš domaći zadatak završiti na vreme? Koliko si siguran da kod kuće možeš organizovati svoje vreme i prostor za učenje, a da te niko ne ometa?) Odgovori će obezbediti korisne informacije koje nastavnicima omogućavaju da ciljano intervenišu u izgradnji sposobnosti samoregulacije učenja i samoeфикаsnosti.

Instrumenti za procenu samoeфикаsnosti

„Skoro svako ponašanje koje možemo zamisliti, istovremeno može biti predmet prilikom konstruisanja skala eфикаsnosti“, (O’Sullivan & Strauser, 2009, p. 257). Imajući u vidu da je samoeфикаsnost vrlo složen i kontekstno specifičan konstrukt, potrebno je da istraživači temeljno razviju mere koje će eфикаsno proceniti multidimenzionalnost pretpostavljenih izvora i procesa samoeфикаsnosti, zajedno sa njihovim snagama i dinamičkim interakcijama (Tsang et al. 2012). Bandura (Bandura, 1997) i Padžares (Pajares, 1997) su predložili da stavke u skalama samoeфикаsnosti budu formulisane u sadašnjem vremenu (npr. „ja to mogu“), pre nego formulacije koje počinju sa: „ja ću moći“, koje bi se odnosile na budućnost.

Prvobitno konstruisane skale samoeфикаsnosti prikazivale su različite nivoe zahteva i ocenjivale su stepen sigurnosti ispitivanih osoba u rasponu 0-100, rangiranih u 10 jediničnih intervala (od 0 koja označava najniži stepen sigurnosti kojim osoba saopštava svoje uverenje da navedeni zahtev/ajtem uopšte ne može ostvariti, preko srednjeg stepena sigurnosti – 50 (umereno sam siguran da...), do maksimalne ocene 100, koja označava najviši stepen sigurnosti. Kasniji formati su pojednostavljeni, neki od 1 do 5, drugi od 1 do 4, ali je zadržana ista struktura, sa varijacijama u zavisnosti od uzrasta ispitanika koji se procenjuje. Međutim, Bandura (Bandura, 2006) je nastavio da podsti-

če raspon 0-100, smatrajući da su skale sa manje mogućnosti izbora manje osetljive i pouzdanije. Skale samoeфикаsnosti su unipolarne, odnosno ne sadrže negativne gradacije, jer se smatra da je besmisleno nuditi odgovore ispod nule, koji opisuju potpunu nesposobnost da se izvrši određeni zadatak.

U izgradnji Skale samoeфикаsnosti, Bandura (Bandura, 2006) iznosi mogućnosti njene primene kod populacije različitih uzrasta. Prilikom korišćenja u radu sa decom mogu se upotrebiti fizičke oznake za upoznavanje sa Skalom i rangiranje njihovih percepcija, tako što će ispitanici stati na određeni broj tj. marker i time iskazati nivo saglasnosti sa navedenim tvrdnjama. Ispitivanje se može vršiti i sa vrlo malom decom, ali se onda nude slikovni deskriptori (npr. krugovi različitih veličina), dok se upotreba „smajlića“ ne preporučuje, kako deca ne bi poredila svoja osećanja u vezi sa zadatkom kao sreću ili tugu. Kada se skale samoeфикаsnosti primenjuju kod adolescenata, potrebno je preduzeti metodološke mere opreza koje će biti sastavni deo skale date kao uputstvo, kako bi se minimalizovali potencijalni motivacioni efekti samoprocene. Neophodno je naglasiti da nema lične identifikacije, zatim iz naslova skale izbaciti reč „samoeфикаsnost“ i prigodno je preformulisati, objasniti doprinos istraživanja, odnosno da su saznanja u funkciji razumevanja i razvoja programa koji će im omogućiti da se lakše izbore sa životnim situacijama. Zavisno od pojedinca kome se plasira skala, neophodno je da se izvrši selekcija svih neprikladnih stavki. Bandura (Bandura, 2006) ističe da homogenost stavki mora biti potvrđena kroz sprovođenje faktorske analize kao i da je potrebno koristiti Cronbahov koeficijent α za ispitivanje interne relijabilne konzistentnosti. Ašer i Padžares (Usher & Pajares, 2008) su opisali i kritički razmotrili kvantitativne i kvalitativne instrumente za procenu izvora samoeфикаsnosti u školi i zaključili da je najprimerenije koristiti skalu Likertovog tipa.

Bandura je predložio mnoge skale, npr. Skalu dečje samoeфикаsnosti, Skalu samoeфикаsnosti roditelja, Skalu samoeфикаsnosti nastavnika (Tabela 1), Skalu percipirane kolektivne porodične samoeфикаsnosti i druge koje se sastoje od više supskala, a koje u velikoj meri mogu doprineti razumevanju učenika, predviđanju njegovog ponašanja zavisno od kontekstualne oblasti koja se procenjuje. Takođe, potrebno je istaći da se mnoge oblasti funkcionisanja prvenstveno bave samo-

regulatornom efikasnošću, ali da konstruisanje ovih skala zahteva preliminarni rad, u obliku otvorenih intervjua ili pilot upitnika radi identifikacije raznih formi izazova i prepreka koje se ugrađuju u skalu. Sa ciljem utvrđivanja kako neko motiviše sebe da ostvari željeni ishod tj. da li je dovoljno efikasan bez obzira na različite tipove obeshrabri- vanja, Bandura (Bandura, 2006) predlaže i Skalu samoefikasnosti na treningu (Tabela 1). Tvrdnje iz ove skale mogle bi se primeniti i u ne- kim drugim oblastima (npr. u stručnim obukama i/ili radnom anga- žovanju osoba sa intelektualnom ometenošću i sl.). Na osnovu svega navedenog, vidimo da je samoefikasnost multidimenzionalno formi- rana, tako da se može očekivati da neka osoba izrazi viši nivo samoe- fikasnosti u jednoj oblasti (npr. savladavanju stručnih predmeta i/ili obuke), a da ima sasvim drugačija uverenja o svojoj efikasnosti kada je neka druga oblast u pitanju (npr. maternji jezik, matematika ili soci- jalna samoefikasnost).

Tabela 1 – Skale samoefikasnosti

Skala	Supskala	Primer
DEČJA SAMOEFIKASNOST	a. Samoefikasnost u angažovanju društvenih resursa	<i>Kada imam problem sa školskim zadacima, zamolim nastavnika/ druga da mi pomogne</i>
	b. Samoefikasnost u akademskim postignućima	<i>Učenje matematike, biologije, maternjeg jezika...</i>
	c. Samoefikasnost u vannastavnim aktivnostima i slobodnom vremenu	<i>Učenje potrebnih veština za ekipne sportive (fudbal/odbojka/ košarka...)</i>
	d. Samoregulatorna efikasnost	<i>Odupirem se pritisku vršnjaka da pušim cigarete/pijem pivo...</i>
	e. Samoefikasnost u zadovoljavanju tuđih očekivanja	<i>Živim u skladu sa onim što moji roditelji/nastavnici/ drugovi očekuju od mene</i>
	f. Socijalna samoefikasnost	<i>Sklapam i održavam prijateljstva sa suprotnim /istim polom</i>
	g. Asertivna efikasnost	<i>Izražavam svoje mišljenje čak i kada se ostali drugovi iz odeljenja ne slažu sa mnom</i>

Skala	Supskala	Primer
SAMOEFIKASNOST NASTAVNIKA	a. Efikasnost uticaja na donošenje odluka	<i>Slobodno izražavanje mišljenja o važnim odlukama u školi</i>
	b. Nastavna samoefikasnost	<i>Uticaj na promociju učenja kada postoji nedostatak podrške roditelja Kontrola ometajućeg ponašanja učenika za vreme časa</i>
	c. Samoefikasnost u disciplinovanju	<i>Uključivanje roditelja u školske aktivnosti</i>
	d. Efikasnost u saradnji sa roditeljima	<i>Uključivanje lokalne zajednice (opština, druge škole, NVO)</i>
	e. Efikasnost u uključivanju zajednice	<i>Uticaj na učenike da veruju nastavnicima/ da sa uzivanjem dolaze u školu/ da se smanji osipanje učenika-izostanci i napuštanje škole</i>
	f. Efikasnost u stvaranju pozitivne školske klime	
SAMOEFIKASNOST RODITELJA	a. Efikasnost na školske performanse	<i>Podsticanje dece da naporno uče radi uticaja na kasniji uspeh</i>
	b. Efikasnost uticaja na aktivnosti u slobodnom vremenu	<i>„Odvojim vreme za slobodne aktivnosti sa svojim detetom“</i>
	c. Efikasnost u postavljanju granica, nadgledanju aktivnosti i pripadnosti vršnjačkim grupama	<i>Provodite vreme sa svojim detetom i njegovim prijateljima /roditeljima drugova</i>
	d. Efikasnost u kontroli visoko rizičnog ponašanja	<i>Sprečavanje deteta da koristi alkohol, drogu, stupa u preuranjene seksualne odnose</i>
SAMOREGULATORNA EFIKASNOST	a. Samoefikasnost na treningu	<i>„Teško mi je: nakon doživljenih porodičnih problema; ako ne postoji podrška vršnjaka/porodice; kada je vreme loše, itd“</i>

Rezultati istraživanja samoeфикаsnosti adolescenata

Od kada je Bandura prvi put predstavio sistem samoeфикаsnosti (1977) istraživanja su potvrdila da uverenje koje osoba ima o sopstvenim mogućnostima da ostvari izabrani cilj snažno utiče na postignuća u različitim oblastima života, a njena primena posebno je istaknuta u studijama obrazovnih konstrukata. Ranija istraživanja su potvrdila uticaj samoeфикаsnosti dece i adolescenata na njihova akademska postignuća (Pajares, 1996; Schunk, 1995; Zimmerman et al., 1992; Bandura et al., 1996), profesionalne aspiracije (Bandura et al., 2001), prosocijalno ponašanje (Bandura et al., 2003) i sl. Pastorelli i sar. (Pastorelli et al. 2001) su utvrdili da u autoritarnim sistemima obrazovanja učenici procenjuju sebe kao manje efikasne za samostalno učenje (Caprara et al., 2008). Neke studije pokazuju da kontrolišuća okruženja (na primer, autoritarnost pojedinih nastavnika i strogo strukturisan raspored u učionici) mogu kod učenika redukovati osećaj lične autonomije i unutrašnje motivacije, te dovesti do „popuštanja“ u učenju i lošijeg stava prema školi (Enzle & Anderson, 1993; Weinert & Helmke, 1995. prema Flowerday & Schraw, 2000). U akademskom domenu, naročito u konkretnim zadacima, osobe sa visokim nivoom samoeфикаsnosti, zahvaljujući svojim interesovanjima i motivaciji kako da nešto nauče pri savladavanju teških zadataka, uspeće da ostvare cilj, bez obzira na izazove, neuspehe ili propuste (Pajares & Schunk, 2001). Međutim, Klark (Clark, 2001) navodi da i suviše visok nivo samoeфикаsnosti ponekad može dovesti do degradacije u obavljanju pojedinih zadataka zato što stvara lažan osećaj sposobnosti, te se usled preteranog ubeđenja angažuju pogrešne strategije, prave se greške, odbija se preuzimanje odgovornosti za greške i odbacuju se korektivne povratne informacije. Takođe, preterana samoeфикаsnost može dovesti do smanjenog zalaganja i pažnje u izvršavanju zadatka (Stone, 1994). Klasen (Klassen, 2002) navodi primer nekoliko učenika sa smetnjama u učenju koji su imali nerealan pozitivna mišljenja o sopstvenim sposobnostima jer su smatrali da mogu vrlo lako završiti određene zadatke, da bi na kraju zaključili kako su zadaci i suviše teški za njih. Smatra se da loše procene mogu nastati usled pogrešne analize složenosti radnih zahteva ili limitirane samospoznaje realne kompetencije. Cang i sar. (Tsang et al., 2012) su mišljenja da bi zbog toga trebalo više pažnje u istraživanjima posvetiti objašnjenju kako se

stvaraju eventualne nepodudarnosti između samoeфикаsnosti, s jedne strane, i znanja i veština neophodnih za obavljanje zadataka s druge, i kako pomoći mladima sa nižim kompetencijama i neadekvatnim radnim navikama. Čikonjani (Cicognani, 2011) je potvrdila uticaj samoeфикаsnosti i socijalne podrške koje koriste adolescenti pri suočavanju sa svakodnevnim minornim stresorima. Njeni rezultati su pokazali da se primenjene strategije razlikuju prema oblasti problema, zatim da devojke koriste širi spektar aktivnosti nego ispitanici muškog pola, kao i da im resursi, poput samoeфикаsnosti, pomažu u suočavanju sa manjim stresorima i pogodno utiču na psihičko blagostanje.

U literaturi se mogu naći podaci prema kojima se delovanje samoeфикаsnosti na školska postignuća odvija preko psihološke mreže uticaja u koju su uključeni roditelji, vršnjaci i dete (Bandura et al., 1996.), zatim da socio-ekonomski, porodični i individualni faktori utiču na razvoj profesionalne samoeфикаsnosti deteta (Bandura et al., 2001), kao i da roditeljske aspiracije mogu uticati na dečiju profesionalnu samoeфикаsnost i školski uspeh (Jen-Yi & Li Li, 2011).

Uverenja o akademskom uspehu posebno su kritična tokom adolescentnog perioda, koji se ponekad može posmatrati i kao period opadanja motivacije u učenju. Naime, Ekls i sar. (Eccles et al., 1993) navode da tokom ovog razvojnog perioda adolescenti ponekad postaju nezainteresovani za učenje. Autori ovo objašnjavaju činjenicom da se dešava razvojni pomak koji je emocionalno kompleksan, što se pripisuje mnoštvu faktora, od hormonskih promena, preko rastuće svesti o socijalnom i akademskom suparništvu, do loše kompatibilnosti između adolescenata i školske sredine (Klassen, 2010). Mnoge studije govore o „popuštanju“ u učenju i smanjenju akademske i samoregulatorne samoeфикаsnosti tokom adolescencije, upravo u periodu kada postignuća u stručno-profesionalnim i akademskim sposobnostima impliciraju uspeh daljeg toka školovanja i rada. U skladu s tim, istraživanje akademske samoregulatorne eфикаsnosti tokom adolescencije je veoma važno, jer ne određuje samo uspeh u školi, već i dalji pravac u životu. Usled toga, važno je da se tokom srednjoškolskog perioda učenici osnaže i da im se pomogne u pozitivnom razvoju samoeфикаsnosti koja će vremenom pojačati motivaciju, napor i istrajnost u realizaciji zadataka.

Značajna korelacija između samoeфикаsnosti i radnih performansi dokazana je u metaanalizi koja je razmatrala 114 studija (Stajkovic &

Luthans, 1998). Pregledom literature Redmond (Redmond, 2010) navodi istraživanja u kojima je utvrđeno da: osobe sa većom samoeфикасношću duže istrajavaju uprkos teškoćama i pokazuju veću otpornost na neuspeh (Bandura, 1982), generalno su zadovoljnije svojim radom i životom (Judge et al., 1998), postavljaju sebi više ciljeve (Bandura & Cervone, 1986), generišu više efektivnih strategija kako bi olakšali postizanje cilja i reaguju s više optimizma na negativne povratne informacije od osoba sa niskom samoeфикасношću (Locke & Latham, 1990). Studije Iden i Eviram (Eden & Aviram, 1993) i Reynolds i sar. (Reynolds et al., 2010) su utvrdile izuzetan značaj efekta programa za unapređivanje veštine traženja posla prilikom ponovnog pronalaženja posla. Osobe koje su prvobitno imale nižu samoeфикаsnost, napredovale su zahvaljujući programu razvoja samoeфикаsnosti i imale su više uspeha u ponovnom pronalaženju posla (Redmond, 2010).

Istraživanja potvrđuju da je samoeфикаsnost povezana sa motivacionim konstruktima (uzročne atribucije, self koncept, traženje akademske pomoći, anksioznost, vrednosti, itd.) (Usher & Pajares, 2008, prema Tsang et al., 2012), sa samoregulacijom učenja (odluke učenika da nastavi svoje školovanje, Caprara et al., 2008), akademskim odlaganjem (Klassen et al., 2008), ali i sa vannastavnim aktivnostima (npr. sa fudbalom) (Munroe-Chandler et al., 2006). Poslednjih godina sve je više istraživanja koja ispituju ulogu samoeфикаsnosti kod poremećaja u ponašanju, kao što je vršnjačka agresija (Barchia & Bussey, 2011), konzumiranje cigareta (Veselska et al., 2011), narkomanija (Hyde et al., 2008), upotreba interneta (Tsai & Tsai 2010), itd. Pregledom 244 članka o samoeфикаsnosti u periodu 2000-2009. godine, Klasen i Ašer (Klassen & Usher, 2010) su otkrili da predmet proučavanja samoeфикаsnosti nastavnika obuhvata 40% objavljenih radova, dok je svega 2% istraživačkih članaka ispitalo samoeфикаsnost roditelja. U istom periodu, vrlo mali broj radova se bavio kolektivnom eфикасношću, koja je više bila fokusirana na nastavnike nego na učenike. Zbog toga, ovi autori smatraju da je u perspektivi potrebno veću pažnju posvetiti i kolektivnoj eфикаsnosti učenika, ali i adolescentima sa smetnjama u učenju i specifičnim edukativnim potrebama, kojih je sve više u obrazovnom sistemu.

UMESTO ZAKLJUČKA

Važnost samoeфикаsnosti vidljiva je iz niza istraživanja koja pokazuju da uverenja o samoeфикаsnosti predviđaju nečiji stepen motivacije, istrajnost u ostvarivanju želja i ciljeva, količinu uloženog truda u manifestaciji nekog ponašanja, količinu upornosti u jednostavnijim i složenijim situacijama te smer atribuiranja uspeha, odnosno neuspeha (Desivilya & Eizen, 2005). Saznanja o adolescentskim percepcijama ефикаsnosti su važna jer impliciraju aspekte u kojima im je neophodno osnaživanje i podrška tokom obrazovanja i sekundarnog tranzicionog perioda. Takođe, mogu pomoći roditeljima i nastavnicima da bolje razumeju kako adolescenti tumače i opažaju svet u kome žive, kao i koliki uticaj razvoj samoeфикаsnosti ima na akademsku, profesionalnu i životnu perspektivu.

LITERATURA

1. Ashford, J. B. & LeCroy, C. W. (2010). *Human behavior in the social environment: A multidimensional perspective* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning. Retrieved March 15, 2012 from <http://books.google.com/books?id=R8-HitN5Jp0C>
2. Bandura, A. (1977). Self-efficacy; Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215
3. Bandura, A. (1982). The self and mechanisms of agency. In J. Suls (Ed.) *Psychological perspectives on the self*, 1, pp. 3-39. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
4. Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: *A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal.
5. Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In Bandura, A. (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press. Retrieved March 12, 2012. from <http://books.google.com/books?id=JbJnOAOoLMNEC>
6. Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., and Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
7. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
8. 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

9. Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. & Pastorelli C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy on diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development* 74, 769-782.
10. Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180.
11. Barchia K, Bussey K. (2011). Predictors of student defenders of peer aggression victims: empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*. 35 (3), 1–9.
12. Bembenutty, H. (2011). Meaningful and Maladaptive homework Practices: The Role of Self- Regulation, *Journal of Advanced academics*, 22 (93), 448-473.
13. Caprara, G. V., Fida R, Vecchione, M., et al. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3):525–534.
14. Caprara, G. V., Steca P, Vecchio, G, Tramontano, C., Alessandri G. (2008). Prosocial agency: Values and self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior. Paper presented at the 29th International Congress of Psychology (ICCC); Berlin, Germany. 20–25 July.
15. Cicognani, E. (2011). Coping strategies with minor stressors in adolescence: relationships with social support, self-efficacy, and psychological well-being. *Journal of Applied Social Psychology*, 41 (3), 559–578.
16. Clark, R. E. (2001). *Learning from media: Arguments, analysis, and evidence*. Charlotte, NC: Information Age Publishing. Retrieved from <http://books.google.com/books?id=uPVHf35hKcYC>
17. Dinsmore, D. L., Alexander, P. A. & Loughlin, S. M. (2008): Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 391-409.
18. Dučić, B., Kaljača, S. (2012): Uloga samoregulacije i samoefikasnosti u usvajanju životnih navika kod osoba sa intelektualnom ometenošću, U M. Gligorović, S. Kaljača (ur.). *Kognitivne i adaptivne sposobnosti dece sa intelektualnom ometenošću*, Zbornik radova, str. 49-66. Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
19. Eccles, J. S., Midgley, G., Wigfield, A., Buchanan, G. M., Reuman, D., Elanagan, G. & Iver, D.M (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescent's

- experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
20. Eden, D. & Avirma, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: Helping people help themselves. *Journal of Applied Psychology*, 78, 352-360.
 21. Flowerday, T. and Schraw, G. (2000). Teacher beliefs about instructional choice. *Journal of Educational Psychology*, 92, 634-645.
 22. Gist, M. E. & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17 (2), 183-211.
 23. Hyde, J., Hankins, M., Deale, A., Marteau, T. M. (2008): Interventions to increase self-efficacy in the context of addiction behaviours: a systematic literature review. *Journal of Health Psychology*, 13 (5), 607-623.
 24. Jen-Yi L., Li L. G. (2011). The Role of Self-Efficacy on Job Readiness and Career Choice among People with Intellectual Disability in Singapore. Retrived March 16, 2012 from http://aasep.org/fileadmin/user_upload/Protected_Directory/JAASEP/2011_Winter/Role_of_Self_Efficacy_on_Job_Readiness_and_Career_Choice_among_People_with_Intellectual_Disability_in_Singapore.pdf
 25. Klassen, R. M. (2002). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 88-103.
 26. Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (4), 915-931.
 27. Klassen, R. M., Usher, E. L. (2010). Self-efficacy in educational settings: recent research and emerging directions. In: Karabenick S, Urdan TC, (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement Vol. 16A (pp 1-33)The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement*. Bingley, UK: Emerald Books.
 28. Klassen, R. M. (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33, 1-12.
 29. Levin, J. D., Culkin, J. & Perrotto, R. S. (2001). *Introduction to chemical dependency counseling*. North Bergen NJ:Book-mart Press, Inc. Retrieved from <http://books.google.com/books?id=felzn3Ntd-cC>

30. Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 277-287). New York: Oxford University Press.
31. Maddux, J. E., Gosselin, J. T. (2003). Self-efficacy. In: Leary MR, Tangney JP, editors. *Handbook of Self and Identity*. New York, NY, USA: Guilford Press; pp. 218–237.
32. Munroe-Chandler, K., Hall, C., Fishburne, G. (2006). Playing with confidence: the relationship between imagery use and self-confidence and self-efficacy in youth soccer players. *Journal of Sports Sciences*, 24 (14). 1539–1546.
33. O’Sullivan D., Strauser, D. R. (2009): Operationalizing self-efficacy, related social cognitive variables, and moderating effects: implications for rehabilitation research and practice. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 52 (4):251–258.
34. Pajares F. (1996) Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*; 66 (4). 543–578.
35. Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*, Vol.10 (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
36. Pajares, F. and Shunk, D. H. (2001). Self beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding and S. Rayner (eds.). *Perception*. London: Ablex Publishing, 239–266
37. Redmond, B. F. (2010). Self-Efficacy Theory: Do I think that I can succeed in my work? *Work Attitudes and Motivation*. The Pennsylvania State University; World Campus. Retrieved March, 15, 2012. from <https://cms.psu.edu>
38. Reynolds, C., Barry, M. M. & Gabhainn, S. N. (2010). Evaluating the impact of the Winning New Jobs programme on the re-employment and mental health of a mixed profile of unemployed people. *International Journal of Mental Health Promotion*, 12 (2), 32–34.
39. Saks, A.M. (1995). Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 80 (2), 211-225.
40. Silver, W. S., Mitchell, T. R. & Gist, M. E. (1995). Responses to successful and unsuccessful performance: The moderating effect of self-efficacy on the relationship between performance and attributions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 62 (3), 286-299.

41. Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks, CA: Sage.
42. Schunk, D. H. (1995). Self efficacy and education and instruction. In Maddux (ed.), *Self efficacy, adaptation and adjustment: Theory, research and application*. New York: Plenum Press, 281–303.
43. Schunk, D. H. & Usher, E. L. (2011). Assessing self-efficacy for self-regulated learning. In Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 282-297). New York: Routledge.
44. Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
45. Stanković, T., Đurđević, S. i Suzić, N. (2001). Pozitivna I negativna osećanja u odnosu na samoregulatornu efikasnost srednjoškolaca I studenata. *Pedagoška stvarnost*, 1-2, 141-158.
46. Stone, D.N. (1994). Overconfidence in initial self-efficacy judgments: Effects on decision processes and performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 59, 452-474.
47. Tsai, M.J, Tsa, C.C. (2010): Junior high school students' Internet usage and self-efficacy: a re-examination of the gender gap. *Computers and Education*, 54 (4). 1182–1192.
48. Tsang, S. K., Hui, E. K. & Law, B. C. (2012). Self-Efficacy as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review, *The Scientific World Journal*, 2012, doi:10.1100/2012/452327.
49. Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 443-463.
50. Veselska Z, Geckova, A. M., Reijneveld, S.A., Dijk, J. P. (2011). Self-efficacy, affectivity and smoking behavior in adolescence. *European Addiction Research*, 17 (4), 55–64.
51. Wood, R. E. & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14, 361-384
52. Zimmerman, B. J., Bandura, A. and Martinez-Pons, M. (1992). Self motivation for academic attainment: The role of self efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663–676.

SIGNIFICANCE OF SELF-EFFICACY MODEL IN EDUCATIONAL WORK WITH ADOLESCENTS

Biljana Milanović Dobrota, Marina Radić Šestić
University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Summary

The frame of reference in this paper is based on Bandura's concept of self-efficacy. The theory of self-efficacy is based on the importance of subjective experience of personal competence in realizing different goals and tasks, rather than on real knowledge and skills. It supports reciprocal causation according to which a person is observed holistically through dynamic effect of personal factors (cognitive, emotional and biological), factors of the environment and behavior. Development of self-efficacy strongly determines future behavior of a person in achieving goals, since it initiates action, determines the amount of required effort, persistence in facing obstacles, and resilience in unwanted situations. Many different scales are used in assessing self-efficacy (e.g. Children's Self-Efficacy Scale, Parents' Self-Efficacy Scale, Teachers' Self-Efficacy Scale, etc.). They consist of several subscales that can greatly contribute to understanding adolescents and predicting their functioning, depending on the assessed contextual area. Previous researches confirmed the influence of students' self-efficacy on their academic achievements, professional aspirations, and prosocial behavior. In the last couple of years there have been more and more researches which analyze the role of self-efficacy in behavioral disorders, such as peer aggression, cigarette smoking, drug abuse, excessive use of the Internet, etc.

Key words: theory of self-efficacy, development of self-efficacy, assessment of self-efficacy

Primljeno: 16.10.2012.

Prihvaćeno: 17.12.2012.