

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

SONJA SLANA

**ZAZNAVANJE SAMOUČINKOVITOSTI PRI DIJAKIH
IN NJENA POVEZANOST S TESTNO
ANKSIOZNOSTJO**

MAGISTRSKO DELO

Ljubljana, 2008

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

SONJA SLANA

**ZAZNAVANJE SAMOUČINKOVITOSTI PRI DIJAKIH
IN NJENA POVEZANOST S TESTNO
ANKSIOZNOSTJO**

MAGISTRSKO DELO

MENTORICA
doc.dr. OLGA POLJŠAK-ŠKRABAN

Ljubljana, 2008

POVZETEK

Teoretični okvir magistrske naloge predstavlja teorija samoučinkovitosti Alberta Bandure. V nasprotju z Banduro (1997), ki pojmuje samoučinkovitost zelo specifično in kontekstualno, pa Jerusalem in Schwarzer (1999) menita, da se lahko oblikujejo tudi bolj generalizirana stališča samoučinkovitosti. V teoretičnem delu naloge ugotavljam, da imajo mladostniki že utrjena in konsistentna prepričanja o lastni učinkovitosti, tako da lahko smiselno ločujemo med specifičnimi in splošnimi prepričanji. Namen raziskave je proučiti zaznavanje samoučinkovitosti pri mladostnikih na splošnem nivoju, kot ga pojmuteta Jerusalem in Schwarzer (1999), ter zaznavanje šolske in socialne samoučinkovitosti na sredinskem nivoju specifičnosti in splošnosti.

Rezultati t-preizkusa kažejo, da obstajajo statistično pomembne razlike v zaznavanju splošne samoučinkovitosti glede na spol, v zaznavanju socialne samoučinkovitosti glede na spol in vrsto izobraževalnega programa ter v zaznavanju šolske samoučinkovitosti glede na učni uspeh in vrsto izobraževalnega programa.

Naloga obravnava tudi povezanost med splošno oz. šolsko samoučinkovitostjo in testno anksioznostjo. Raziskava dokazuje, da obstaja med stopnjo šolske samoučinkovitosti oz. splošne samoučinkovitosti in testno anksioznostjo pomembna povezanost. To dokazuje, da je splošno prepričanje o samoučinkovitosti generaliziran osebni vir, ki pozitivno vpliva na spoprijemanje tudi v testni situaciji.

Ključne besede: splošna samoučinkovitost, šolska samoučinkovitost, socialna samoučinkovitost, testna anksioznost, adolescenca

ABSTRACT

The self-efficacy concept developed by Albert Bandura is used as the theoretical framework of the master thesis. Self-efficacy is understood to be domain-specific (Bandura, 1997). Jerusalem and Schwarzer (1999) agree with that but they have also conceptualized a general sense of self-efficacy. Self-efficacy is of vital importance for adolescents because the beliefs they hold about their capabilities to produce results by their actions are consistent, therefore it is sensible to distinguish between generalized and situation-specific self-efficacy.

The purpose of the study is to examine the self-efficacy perceptions of adolescents. The investigation employs a general measure of self-efficacy and a measure of achievement self-efficacy or social self-efficacy both of which are of a middle degree of specificity or generality. The investigation on group differences in self-efficacy is focused on gender, school achievement, educational programme and age of the participants.

The results of t-test show statistically significant differences in perceived general self-efficacy as related to gender. The findings also indicate a difference in perceived social self-efficacy as related to gender and educational programme and also in perceived achievement self-efficacy as related to school achievement and educational programme.

The study also confirms the correlation between perceived general or achievement self-efficacy and test anxiety. Moreover, it is confirmed that the general perceived self-efficacy can function as a personal resource.

Key words: general self-efficacy, social self-efficacy, achievement self-efficacy, test anxiety, adolescence

KAZALO

1	UVOD	1
2	TEORIJA SAMOUČINKOVITOSTI	5
2.1	SOCIALNO KOGNITIVNA TEORIJA.....	5
2.1.1	RECIPROČNI DETERMINIZEM.....	6
2.1.2	SEBSTVO.....	8
2.1.3	POTREBA PO OBČUTJU KOMPETENTNOSTI.....	11
2.1.4	OPREDELITEV SAMOUČINKOVITOSTI.....	12
2.2	VIRI SAMOUČINKOVITOSTI.....	14
2.2.1	LASTNE IZKUŠNJE OBVLADOVANJA.....	14
2.2.2	NADOMESTNE IZKUŠNJE.....	15
2.2.3	VERBALNO PREPRIČEVANJE.....	16
2.2.4	PSIHOFIZIOLOŠKA STANJA.....	17
2.3	SAMOUČINKOVITOST IN MOTIVACIJA.....	19
2.3.1	KONSTRUKT SAMOUČINKOVITOSTI V MODELU SAMOREGULATIVNEGA PROCESA DOSEGANJA CILJA.....	23
2.4	ZAZNANA KONTROLA VEDENJA IN SAMOUČINKOVITOST.....	25
2.4.1	ZAZNAVANJE NADZORA V ŠOLI.....	28
2.5	RAZVOJ SAMOUČINKOVITOSTI.....	30
2.5.1	KOGNITIVNI POGOJI.....	32
2.5.2	RAZVOJ PREPRIČANJA O SAMOUČINKOVITOSTI.....	35
2.5.3	RAZVOJ SAMOUČINKOVITOSTI V OBDOBJU ADOLESCENCE.....	35
2.6	SPLOŠNA IN SPECIFIČNA SAMOUČINKOVITOST.....	46
2.6.1	PROCES GENERALIZACIJE IN PROCES TRANSFERJA.....	48
2.6.2	ŠOLSKA SAMOUČINKOVITOST.....	50
2.6.3	SOCIALNA SAMOUČINKOVITOST.....	51
2.6.4	SAMOUČINKOVITOST IN URAVNAVANJE ČUSTVENIH STANJ.....	52
2.6.5	RAZVOJ RAZLIČNIH OBLIK SAMOUČINKOVITOSTI V ŠOLSKEM OKOLJU.....	53
2.7	DEMOGRAFSKE ZNAČILNOSTI IN NJIHOV VPLIV NA SAMOUČINKOVITOST.....	55
2.7.1	SAMOUČINKOVITOST IN SPOL.....	55
2.7.2	SAMOUČINKOVITOST IN ETIČNA PRIPADNOST.....	56
3	POSLEDICE PREPRIČANJ O UČINKOVITOSTI	59
3.1	SAMOREGULACIJA.....	59
3.1.1	SAMOREGULACIJSKO UČENJE.....	59
3.2	SAMOUČINKOVITOST IN ZADOVOLJSTVO.....	66
3.3	SAMOUČINKOVITOST IN TESTNA ANKSIOZNOST.....	68
4	SAMOUČINKOVITOST V UČNEM OKOLJU	74
4.1	PRIMANJKLJAJI NA PODROČJU SAMOUČINKOVITOSTI.....	75
4.2	ŠOLSKA KLIMA IN ZAZNAVANJE SAMOUČINKOVITOSTI.....	77
4.3	SAMOUČINKOVITOST MLADOSTNIKOV Z UČNIMI TEŽAVAMI.....	78
4.4	SAMOUČINKOVITOST IN UČNA UPEŠNOST UČENCEV.....	80
5	POMEMBNOST SPODBUJANJA SAMOUČINKOVITOSTI NA POKLICNI ŠOLI	82
6	EMPIRIČNI DEL	83
6.1	OPREDELITEV PROBLEMA IN CILJEV RAZISKAVE.....	83
6.2	HIPOTEZE RAZISKOVANJA.....	84
6.3	METODA.....	85
6.3.1	POSTOPEK.....	85
6.3.2	VZOREC OSEB.....	85
6.3.3	MERSKI INSTRUMENTARIJ.....	89
6.3.4	SPREMENLJIVKE.....	93
6.3.5	UPORABLJENE STATISTIČNE METODE.....	95
6.3.6	UMERJANJE MERSKIH PRIPOMOČKOV.....	95
6.4	REZULTATI IN DISKUSIJA.....	103

6.4.1	ZAZNAVANJE SAMOUČINKOVITOSTI GLEDE NA SPOL.....	103
6.4.2	ZAZNAVANJE SAMOUČINKOVITOSTI GLEDE NA UČNI USPEH	105
6.4.3	ZAZNAVANJE SAMOUČINKOVITOSTI GLEDE NA IZOBRAŽEVALNI PROGRAM, KI GA DIJAK OBISKUJE	107
6.4.4	ZAZNAVANJE SAMOUČINKOVITOSTI GLEDE NA STAROST	109
6.4.5	ZAZNAVANJE ŠOLSKE SAMOUČINKOVITOSTI IN NJENA POVEZANOST S TESTNO ANKSIOZNOSTJO	110
6.4.6	ZAZNAVANJE SPLOŠNE SAMOUČINKOVITOSTI IN NJENA POVEZANOST S TESTNO ANKSIOZNOSTJO	112
7	ZAKLJUČKI	114
7.1	POVZETKI REZULTATOV	114
7.2	SKLEPNE MISLI IN UGOTOVITVE	118
8	LITERATURA	120
9	PRILOGA – ANKETNI VPRAŠALNIK	131

1 UVOD

“It’s all in your hands! Vsak posameznik naj se zaveda, da ima življenje v svojih rokah. Lahko določa, kar hoče. Mladostnike želimo zdramiti, kajti delno imajo občutek, da ne morejo ničesar sporočiti. Prenesti želimo naslednje sporočilo: ti sam lahko kaj ustvariš, lahko kaj dosežeš, to velja tako za tvoje življenje kot za tvojo prihodnost.” (Herby Leodolter, organizator Street Parade 1998).

“Zaupaj vase in v svoje sposobnosti” je zaključni stavek, ki ga dijaki pri prebiranju navodil za maturo pogosto preslišijo, ko so tik pred testnim dogodkom. Stavek, ki smo ga že nešteto krat slišali. Pa zaupamo vase in v naše sposobnosti?

Spodbujanje samoučinkovitosti (nem. *Selbstwirksamkeit*, ang. *self-efficacy*) povsem ustreza duhu časa. Po sistemsko teoretični domnevi je posameznik avtopoietično organiziran (Maturana in Varela, 1998), zato govorimo o samoorganizirajočem se posamezniku. Avtopoiesis ima cilj biološkega preživetja organizma oz. nadaljevanja življenja. Sistem se mora ob stalnem dotoku inputa destabilizirati, da lahko ohranja svoj avtopoiesis, svojo stabilnost, nadaljuje komunikacijo. Vse spremembe, ki nastajajo pri strukturalni ali socialni povezavi z okoljem, podreja ohranjanju lastne organizacije. Avtopoietski sistemi so proizvajalci in produkti obenem, zato so krožni in delujejo po načelu produktivne krožnosti. Srečujemo se s kompleksnimi vsakodnevnimi interakcijami in v njih delujemo le skozi lastne interpretativne (kognitivne) konstrukte. Zaznavanje lastne učinkovitosti, o kateri bo govora v pričujočem delu, se ne nanaša zgolj na posameznika, temveč na cele sisteme.

Bandurova teorija samoučinkovitosti se je dokazano obnesla na pedagoškem področju (npr. Jerusalem, Drössler, Kleine, Klein-Heßling, Mittag in Rotter, 2007¹; Schwarzer in Jerusalem, 1999²) in je že vzor uspešne psihološke teorije.

¹ Jerusalem, Drössler, Kleine, Klein-Heßling, Mittag in Rotter (2007) so v okviru triletnega projekta »Spodbujanje samoučinkovitosti in samoodločanja pri pouku«, ki so ga izpeljali na izbranih nemških šolah, ugotovili, da so se na projektnih šolah pokazali ugodni rezultati na področju zaznavanja samoučinkovitosti (splošne, socialne, šolske samoučinkovitosti, sposobnosti dela v timu) v primerjavi s šolami, ki pri projektu niso sodelovale. V projektu se ni spodbujala zgolj samoučinkovitost učencev, temveč tudi učiteljev. Pomembni za spodbujanje samoučinkovitosti in uresničevanje uspešnega ravnanja pri otrocih in mladostnikih so okvirni pogoji v okolju, še zlasti v šolskem okolju. Spodbujanje samoučinkovitosti v šoli je uspešnejše, če šola dopušča prostor za samoodločanje s primerno ponudbo možnosti za delovanje, v klimi socialne odprtosti in možnosti za doživljanje uspeha.

² Jerusalem in Schwarzer (1999a) poročata o modelnem poizkusu »Verbund selbstwirksamer Schulen«, ki je potekal od 1995 do 1998. Spodbujanje ideje samoučinkovitosti na desetih izbranih šolah v Nemčiji s sistematično krepitvijo in povečevanjem moči delovanja iz sebe tako pri učencih kot pri učiteljih v okviru celotnega institucionalnega dela je postalo motor inovativnega dela. Izhodišče inovativnega delovanja niso bila le posamezna dejanja, ki so takorekoč orodja za izgradnjo samoučinkovitosti, temveč tudi »kultura samoučinkovitosti«, kjer gre za sistematičen razvoj moči in elementov, ki označujejo samoučinkovito ravnanje. Oba projekta sta pokazala, da so se na sodelujočih šolah v okviru povečane stopnje samoučinkovitosti etabrirali vsi bistveni elementi razvijanja in zagotavljanja kakovosti. Izkazalo se je, da je uporaba koncepta samoučinkovitosti v šoli koristna in perspektivna.

Gre za koncept, ki je bil teoretično dobro reflektiran in empirično velikokrat preverjen, in brez katerega ni mogoče razložiti fenomenov, kot so motivacija, učenje, samoregulacija in uspeh. Jerusalem in Hopf (2002) priznavata konceptu samoučinkovitosti na pedagoško-psihološkem področju raziskovanja učne motivacije velik pomen, hkrati pa opozarjata na vrsto njegovih slabosti in na nevarnost, da koncept precenimo.

Pod pojmom samoučinkovitost razumemo “[...] prepričanja v posameznikovo lastno zmožnost organiziranja in izvajanja določenih vedenj, ki so potrebna za uspešno spoprijemanje z dano situacijo” (Bandura, 1997, str. 2). Schwarzer (1993) meni, da predstavlja samoučinkovitost znak pozitivnega psihosocialnega počutja, kar pomeni, da se posamezniki z višjo samoučinkovitostjo v življenju boljše znajdejo.

Vsako razvojno obdobje s seboj prinese nove zahteve po kompetencah in izzive za spoprijemalno samoučinkovitost. V pričujočem delu se nameravam osredotočiti predvsem na razvoj in pomen samoučinkovitosti v obdobju adolescence, ki je bistveno za razvoj samoučinkovitosti, saj igrata razvoj in izvajanje samoučinkovitosti v tem času glavno vlogo v zastavljanju življenjske poti (Bandura, 2006; Zimmerman in Cleary, 2006). Prepričanja o lastni učinkovitosti ne vplivajo le na naše vedenje, temveč tudi na mišljenje, občutenje, motivacijo, vztrajnost (Pajares, 2006) in na različne vidike razvoja (npr. socialni, emocionalni, vedenjski) (Bandura, 1997). Na samoučinkovitost pa vplivajo različne osebne, socialne in kontekstualne spremenljivke (Bandura, 1997). Spremembe v zaznavanju samoučinkovitosti v obdobju adolescence vplivajo na mladostnikovo šolsko uspešnost, prijateljstva in izbiro poklica (Schunk in Meece, 2006). Ekološko usmerjene raziskave so pokazale, da samoučinkovitost v obdobju adolescence izhaja iz kompleksne interakcije sil, kjer so prepričanja tako vzroki kot učinki osebnega in akademskega delovanja kot tudi izbire poklica (npr. Bandura, Barbaranelli, Caprara in Pastorelli, 1996).

V nalogi se še posebej posvečam zaznavanju šolske samoučinkovitosti (nem. *schulische Selbstwirksamkeit*, ang. *achievement self-efficacy*), kajti dokazano je bilo, da lahko ta samoučinkovitost razloži razlike v dosežkih med učenci (Bandura, 1997; Zimmerman, 1998). Dijak ima lahko visoko samoučinkovitost glede svojih sposobnosti pri predmetu angleščine pri reševanju določenega tipa naloge, pri srečanju s tujcem pa mu ni sposoben dati osnovnih informacij v tujem jeziku. Pri tem pa se zastavlja vprašanje, ali imajo dijaki še kakšno širšo korist od specifične oblike samoučinkovitosti po končanem šolanju, ko se soočijo s splošnimi življenjskimi nalogami. Satow in Schwarzer (2003) zato menita, da je bolj smiselno, da si pri razvoju prepričanj o lastni učinkovitosti v šolskem kontekstu prizadevamo za sredinsko mero specifičnosti in splošnosti in se s tem odzovemo na širši nabor zahtev.

Seveda pa je mera splošnosti oz. specifičnosti samoučinkovitosti, ki jo uporabimo bodisi v raziskavi bodisi v praksi, povezana tudi z namenom in ciljem uporabe.

Spremembe, ki jih v slovensko šolo v zadnjih treh letih razmeroma hitro uvajamo, temeljijo v organizacijskem delu na mednarodnih primerjavah šolskih sistemov in na viziji izobraževalnih sistemov v bodočnosti (Zakrajšek, 2003). Vendar pa Satow (1999) ugotavlja, da šolska organizacija zadeva učenca le indirektno in ima omejen vpliv na šolsko učenje, zato predlaga, naj se šolska politika ne usmerja zgolj na šolsko organizacijo, temveč bolj na sam pouk.

Ocene samoučinkovitosti učencev so lahko v pomoč učiteljem in šolskim delavcem, ki jih zanimajo tako potenciali njihovih učencev kot afektivni vplivi na njihove dejanske dosežke (Pajares, 1996), poleg tega pa predstavljajo znak pozitivnega psihosocialnega počutja učencev (Schwarzer, 1993). Ker učitelji stremimo k razumevanju in napovedovanju vedenja dijakov ter k odkrivanju možnosti za izboljšanje njihovega potenciala, bi morali prepričanjem o sebi (angl. *self-beliefs*) posvečati več pozornosti. Model recipročnega determinizma nam nakazuje, da je treba vzroke vedenja vedno iskati v interakciji med posameznikovimi psihičnimi značilnostmi in značilnostmi okolja oz. situacije. Uporabna vrednost poznavanja področja samoučinkovitosti je tudi v tem, da lahko šola mladostniku omogoči priložnosti za izkušnje uspeha in razvija boljši občutek za učinkovito učenje in vedenje. Kot učiteljica na srednji poklicni šoli ugotavljam, da so dijaki poklicne šole še posebej potrebni spodbud na področju doživljanja samoučinkovitosti. Socialna in ekonomska prikrajšanost teh dijakov se ne bo kaj hitro odpravila, lahko pa jo omejimo s krepitvijo subjektivnih izkušenj samoučinkovitosti. Dijaki, še posebej potem, ko zapustijo srednjo šolo in se soočijo s splošnimi življenjskimi zahtevami, pridobijo od splošne optimistične ocenitve svojih kompetenc. Pajares (2006) pravi, da so učenci, ki so razvili visoko raven samoučinkovitosti, dobro opremljeni, da se bodo izobraževali, ko se bodo morali zanesti na lastne pobude. Da bi šola lahko spodbujala izkušnje samoučinkovitosti pa je potrebno najprej ugotoviti, kakšno je dejansko stanje zaznavanja lastne učinkovitosti pri dijakih in na osnovi pridobljenih rezultatov razvijati socialno pedagoške intervencije.

Prvo poglavje teoretičnega dela magistrske naloge je razdeljeno na vsebinske sklope, ki bralca vodijo od orisa socialno kognitivne teorije preko razlage sebstva do človekove temeljne potrebe po občutku kompetentnosti in z njo povezanim prepričanjem o lastni učinkovitosti.

V drugem poglavju se osredotočam na vire samoučinkovitosti, na motivacijsko funkcijo samoučinkovitosti, na pričakovanja učinkovitosti in izida. Nato osvetlujem razvoj samoučinkovitosti in se osredotočim na obdobje mladostništva, ki je nekakšna rdeča nit celotnega dela. V naslednjem sklopu obravnavam različne oblike samoučinkovitosti (splošno, šolsko, socialno, emocionalno).

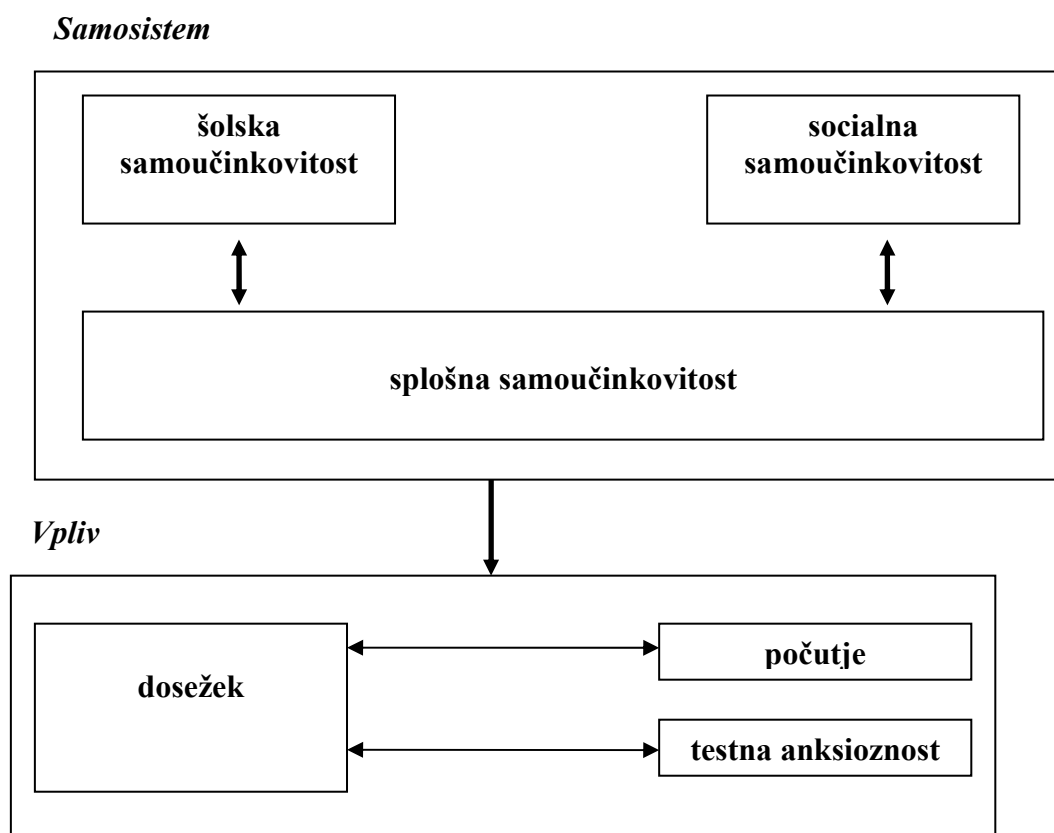
Tretje poglavje obravnava vpliv samoučinkovitosti na samoregulacijo, samoregulacijsko učenje, počutje in doživljanje testne anksioznosti.

Četrto poglavje je posvečeno zaznavanju samoučinkovitosti v šolskem kontekstu.

Peto poglavje je oris stanja na srednji poklicni šoli, kjer je še posebej potrebno spodbujati samoučinkovitost pri dijakih.

Empirični del je v celoti posvečen raziskovanju zaznavanja splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti pri dijakih ter ugotavljanju povezanosti med splošno oz. šolsko samoučinkovitostjo in testno anksioznostjo.

Slika 1 prikazuje različne oblike samoučinkovitosti in njihove vplive na dosežke, počutje in testno anksioznost, ki se jim v magistrskem delu v večji meri posvečam:



Slika 1: Oblike samoučinkovitosti in njihov vpliv (prirejeno po Satowu, 1999, str. 72)

2 TEORIJA SAMOUČINKOVITOSTI

2.1 SOCIALNO KOGNITIVNA TEORIJA

Socialno kognitivna teorija, z Banduro kot najvidnejšim predstavnikom, opozarja na pomen posameznikove sposobnosti razmišljanja, simbolizacije in razumevanja vzročno-posledičnih odnosov, ki vplivajo na vedenje (Batistič Zorec, 2000). V socialno kognitivni psihologiji je pozornost usmerjena predvsem v razumevanje posameznikovega zaznavanja in razlago socialnih objektov, fenomenov in odnosov (Rus, 2000), na podlagi katerih si posameznik gradi svet, v katerem živi in deluje. Socialni del teorije priznava socialno poreklo večine človekovih misli in dejanj (kaj se posameznik nauči kot del socialnega okolja), medtem ko kognitivni del priznava vpliv miselnih procesov na motivacijo in vedenje. Socialno kognitivna teorija poudarja, da ljudje sami organizirajo, reflektirajo in regulirajo svoje vedenje; so proaktivni in ne le reaktivni organizmi, ki bi jih oblikovali okoljski dejavniki ali notranji impulzi (Bandura, 1997).

Tako dispozicijske kot psihodinamske teorije osebnosti se usmerjajo predvsem na notranje, intrapersonalne izvore osebnosti: glavne vzročne dejavnike osebnostne organizacije vidijo znotraj osebe same (Musek, 2005a). V socialno kognitivni teoriji so pomembni zunanji in notranji dejavniki. Tako se pri psihoanalizi izhaja iz tega, da je vedenje relativno določeno na podlagi izkušenj v zgodnjem otroštvu. V socialno kognitivni teoriji je vedenje kontekstualno-specifično in nanj vpliva sedanost (Pervin, Cervone in John, 2005). Psihoanaliza poudarja obrambno držo in generalizirano dinamiko, socialno kognitivna teorija pa specifična pričakovanja in samoocenjevanje. Namesto vpogleda v nezavedno dinamično dogajanje se poudarjajo spremembe v zavestnem kognitivnem delovanju (Pervin, Cervone in John, 2005). V socialno kognitivnem pogledu ljudi ne ženejo neke notranje sile, prav tako jih avtomatično ne oblikujejo in kontrolirajo zunanji dražljaji (Bandura, 1986).

Seveda pa socialno kognitivno teorijo bolj zanima, kako posameznik (preko svoje osebnosti) vpliva na svoje vedenje. Osebnost si lahko najbolje predstavljamo kot sklop notranjih ocenjevalnih in interpretativnih procesov, ki jih Bandura imenuje spremenljivke socialno učečega se posameznika (ang. *social learning person variables*). Gre za posrednike posameznikove interakcije z zunanjim in notranjim svetom – z mislimi in občutji. Te spremenljivke določajo, katere dele okolja bo posameznik perceptualno selekcioniral, procesiral in se nanje odzval. Ker so omenjeni procesi odvisni drug od drugega (ang. *interdependent processes*), bi spremembe v katerem koli od njih lahko vplivale na spremembe v drugih (Bandura, 1986 v Frlec, 2005).

2.1.1 RECIPROČNI DETERMINIZEM

Človeško funkcioniranje po Banduri determinira t.i. *recipročni determinizem*. Gre za proces, znotraj katerega posameznik oblikuje svojo »usodo« (Bandura, 1997); v svojem vedenju ni determiniran niti s strani prirojenih danosti niti z okoljem. Ta proces označuje medsebojno povezanost oz. »triadno recipročno vzročnost« (ang. *triadic reciprocal causation*) osebnih dejavnikov (prepričanj, pričakovanj, stališč in znanja), vplivov fizičnega in socialnega okolja (virov, posledic dejanj, drugih ljudi in fizičnega okolja) in vplivov vedenja (posameznih dejanj, izbire in besednih izjav). Recipročnost ne pomeni enake moči dejavnikov, saj je njihova moč odvisna od stopnje kontrole, ki jo posameznik čuti nad ciljem ali vedenjem, ki si ga je zastavil itd. Včasih je za osvojitve posameznega cilja pomembnejša spodbuda okolja, drugič pa ključno vlogo odigrajo individualni dejavniki. Osrednji del prepričanj, s katerimi posamezniki ocenjujejo kontrolo nad svojimi dejanji in okoljem, v katerem živijo, so po Banduri mnenja o lastni učinkovitosti. Samoučinkovitost je ena od temeljnih predpostavk Bandurove socialno kognitivne teorije, ki povezuje sposobnost samoregulacije in drugih samodirektivnih mehanizmov, ki kot sestavni deli sistema jaza posamezniku omogočajo vzpostavljanje kontrole nad lastnim mišljenjem, čustvovanjem in aktivnostjo (Bandura, 1986).

Pervin, Cervone in John (2005) primerjajo princip recipročnega determinizma z dosedanjimi teorijami. Bandura (1986) zavrača poglede psihoanalize (ki analizira vedenje iz ozadja notranjih procesov) in behaviorizma (po katerem so zunanji procesi odgovorni za človekovo vedenje), ker meni, da okolje in posameznik vzajemno vplivata drug na drugega, in da posamezniki samostojno skonstruirajo ali zavestno izberejo situacije, s katerimi se želijo soočiti, kajti tako hočejo usmerjati svoj lastni razvoj in njegov potek.

Okolje na človekovo dejavnost ne deluje neposredno. Ta vpliv posredujejo kognitivni procesi (Luthans, Stajkovic in Ibray, 2000 v Frlec, 2005), saj vedenje temelji na oceni okoljskega konteksta. Vedenje kontekst spreminja, kar zahteva ponovno oceno konteksta in novo vedenje, ki ga spet spreminja kontekst itn. Posameznikovo vedenje vpliva na okolje in obratno. Če so osebni dejavniki, vedenje in okolje v stalni interakciji, potem so ciklusi dogodkov progresivni in se sami ohranjajo (Woofolk, 2002). Woofolkova (2002) navaja primer, ko v razred pride nova učenka, ki je tetovirana in preluknjana na več vidnih delih telesa. Pravzaprav je učenka anksiozna in upa, da se bo bolje odrezala na novi šoli, vendar je učiteljeva prva reakcija na pozen prihod in dramatičen izgled malce neprijazna. Učenka je užaljena in se temu primerno odzove, zato si učitelj začne o njej ustvarjati določena

pričakovanja, bolj je pozoren in manj zaupljiv. Učenka ugotovi, da bo ta šola enako zanič, kot je bila prejšnja, in da se ni vredno truditi. Učitelj vidi nezanimanje učenke, vlaga manj truda v poučevanje in tako naprej.

Podobno shemo recipročnosti med posameznikom in okoljem razlaga tudi ekološki kontekstualizem³, ki poudarja odnos med posameznikom in okoljem. Primer je Bronfenbrennerjev model ekološkega kontekstualizma in Baackejev model ekoloških con⁴ (ki se opira na Bronfenbrennerjev ekološki model). Bronfenbrenner definira ekologijo človekovega razvoja kot znanstveno proučevanje progresivne, vzajemne akomodacije med aktivnim, razvijajočim se posameznikom, ki je različno umeščen v določena, spreminjajoča se okolja, pri čemer na ta proces vpliva tudi odnos med vsemi okolji in kontekstom, znotraj katerega se le-ta nahajajo (Bronfenbrenner, 1979 v Hristovski, 2003). Bronfenbrennerjev model vsebuje koncepte razvijajočega se posameznika, spreminjajočega se okolja in razvijajoče se interakcije med posameznikom in okoljem.

³ Magnusson in Stattin (1998 v Horvat, 2003) med zagovornike dejavnikov okolja v razvoju posameznika navajata Sterna (1927, 1935), ki je močno poudarjal vlogo okolja z izrazom »proksimalni prostor«, Vigotskega (1978), ki je v središče svoje teorije kognitivnega razvoja in razvoja govora postavil pojem »proksimalni razvoj«, Barkerja in njegovo »analizo settingov«, Bronfenbrennerja (1977, 1979, 1989) z njegovo analizo nivojev dejavnikov okolja. Pomembno pa je k temu pogledu razvoja prispeval tudi Baltes (1976) s svojo tako imenovano kontekstualno-dialektično paradigmo.

⁴ Baacke (2000) je razvil model štirih ekoloških con. Razširitev življenjskega sveta v razvoju od otroka do mladostnika oz. odraslega se odvija v razširjanju koncentričnih krogov. Ekološki center (nem. *ökologisches Zentrum*) je cona, v kateri je posameznik rojen. V neposrednem okolju doma/družine se odvijajo primarni socializacijski procesi in tudi procesi kognitivnega ter emocionalnega razvoja. V ekološkem bližnjem prostoru/soseščini (nem. *ökologischer Naheraum*) otrok razvije izvendružinske odnose in prijateljstva. Za mladostnika je ta cona področje domovanja, del mesta, področje, kjer je veliko možnosti za srečevanje in akcije. Ekološke izseke (nem. *ökologische Ausschnitte*) karakterizirajo definirani odnosi. Odnose določajo naloge in nameni institucije, na primer šola, društva, cerkev itn; sovrstniki se pogostokrat znajdejo na robu teh institucij. Ekološka periferija (nem. *ökologische Peripherie*) postane za mladostnike samo sporadični prostor delovanja (npr. dopusti, oddaljene možnosti preživetja prostega časa...). Poseg po teh conah se v teku razvoja otroka spreminja v obsegu in kvaliteti. Če so majhni otroci sprva omejeni, pa mladostniki – v sliki shem – rišejo vse večje kroge. Toda življenjski svet mladostnika izgubi enotnost in zaprtost sveta otroka in zato sestoji predvsem iz conskih izsekov. Baacke vidi ta fenomen kot značilnost sodobne družbe: mladostniki se morajo znajti v različnih izsekih.

2.1.2 SEBSTVO

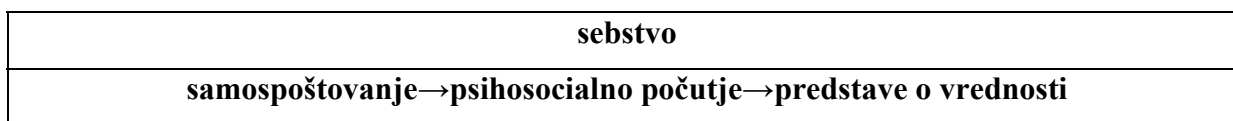
Sebstvo (ang. *self*) se, kot zaznava lastne eksistence tesno povezuje z idejo o osebni identiteti (ang. *self-concept*), z občutki samospoštovanja (ang. *self-esteem*) in egom, ki predstavlja nekakšen osebni barometer psihološke in emocionalne trdnosti (Frey, Carlock, 1989 v Hristovski Kandušer, 2005). Staudinger in Greve (1997) razumeta pojem sebstva kot razširjeno kategorijo, ki obsega tako raziskave samopodobe in lastne podobe (nem. *Selbstbild*), samodefinicije (nem. *Selbstdefinition*) ali tudi identitete, kakor tudi samo-regulativne procese posameznika. Sebstvo definirata kot celoto vseh nase naravnanih vsebin in na njih zgrajenih procesih, pri čemer se še zlasti raziskuje »[...] kako se sami vidimo, opisujemo, vrednotimo in razumemo, kako kaj o sebi odkrijemo, kako se projiciramo v prihodnost, kako se rekonstruiramo iz preteklosti, katere možnosti zaznamo za sebe, kako izbiramo naše cilje, kako si prizadevamo za njihovo uresničitev, kako se spoprijemamo s težavami in kako vzdržujemo, izboljšujemo ali spreminjamo predstavo o sebi (nem. *Selbstverständnis*) in naš občutek lastne vrednosti (nem. *Selbstwertempfinden*)« (1997, str. 5).

Samopodoba je del jaza ali sebstva, in sicer tisti del, ki se nanaša na predstave, zaznave, pojmovanja in čustva v zvezi s samim seboj. Poleg njih pa se v pojem jaza ali sebstva vključuje tudi moment osebne subjektivitete, jaza kot akterja, delujočega subjekta (Musek, 2005b). »Samopodoba je koherentna struktura prepričanj, ki vzajemno deluje s kognitivno predelavo in vpliva na dosežke, dobro počutje in zdravje. Sestoji iz kognicij in občutkov o selfu v povezavi s specifičnimi področji« (Boekaerts, 1998, str. 100). To so jedrni stavki socialno kognitivne teorije, ki zadevajo v samopodobi utemeljena pričakovanja o kompetentnosti in izidu. Samopodoba je zgrajena na predelavi informacij, ki jih imamo o sebi, kognitivna psihologija pa je del psihologije, ki se največ ukvarja s predelovanjem informacij. Psihične enote, ki združujejo medsebojno povezane in organizirane informacije, imenujemo kognitivne sheme. To so sklopi povezanih kognitivnih informacij, vrednotenj in emocij, ki imajo poleg kognitivne tudi motivacijsko funkcijo: na njihovi podlagi namreč usmerjamo naše obnašanje (Musek, 2005b). Sheme jaza (ang. *self-schem*) so »kognitivna posplošena pojmovanja o sebi, ki izhajajo iz preteklih izkušenj in organizirajo ter vodijo predelavo na samega sebe nanašajočih se informacij, vsebovanih v posameznikovih individualnih socialnih izkušnjah« (Markus, 1977 v Musek, 2005b, str. 148). Ključne informacije v shemah jaza so informacije, ki obsegajo »lastnosti in sposobnosti, značilne za neko področje življenjskega delovanja (domeno) in za posameznikove izkušnje na tem področju« (Cross in Markus, 1994 v Musek, 2005b, str. 148). Na naše obnašanje ne vplivajo

samo sheme samih sebe, kakršni smo, temveč tudi sheme o tem, kaj in kdo bi lahko bili. Takšnim shemam pravimo tudi možni jazi. Možni jaz nam olajša učinkovito usmerjanje pozornosti in bolj organizirano delovanje v smeri, kjer se oblikuje in nekako vzpostavlja »most med sedanjim stanjem in želenim izidom« (Cross in Markus, 1994 v Musek, 2005b), posreduje med samopodobo in kompetentnim delovanjem. Tako si lahko predstavljamo, da se oblikovanje možnih jazov pomembno povezuje z našimi pričakovanji, kako uspešni bomo na nekem področju, torej z našo samoučinkovitostjo (Bandura, 1982, 1986, 1989 v Musek, 2005b).

2.1.2.1 DIMENZIJE SEBSTVA

Pri razvoju sebstva gre za vseživljenjski proces, kateremu v obdobju mladostništva pripisujemo še poseben pomen. V nadaljevanju predstavljam model sebstva, ki ga je razvil Merkens (1999) in ki sestoji iz treh nivojev: samospoštovanja (nem. *Selbstwertgefühl*), psihosocialnega počutja in predstave o vrednosti (nem. *Wertvorstellung*).



Slika 2: Trinivojski model sebstva (prirejeno po Merkens, 1999, str. 107)

Samospoštovanje se v modelu sebstva razume kot subjektivno-specifičen, posplošen opis samega sebe in predstavlja osrednjo spremenljivko v človekovem razvoju (Merkens, 1999). Coopersmith (1967 v Frlec, 2005) opredeljuje samospoštovanje kot stopnjo, do katere posamezniki zaznavajo sami sebe kot sposobne, pomembne in vredne. Osborne (1996 v Frlec, 2005) definira samospoštovanje kot relativno permanentno pozitivno ali negativno prepričanje o samem sebi, katero lahko postane še bolj pozitivno ali negativno pod vplivom posameznikovih interpretacij vsakodnevnih uspehov ali neuspehov.

Z izrazom psihosocialno počutje, ki izraža, »da so psihične danosti socialno posredovane« (Merkens, 1999, str. 116), se povezuje vprašanje, kako se mladostniki v situacijah, ki so tudi socialno določene, definirajo, vedejo in vrednotijo. Na te vidike, ki jih označujemo z izrazi »zaznavanje samoučinkovitosti«, »tendenca k socialni primerjavi« in »egocentrizem«, še posebej vplivata družina in šola in označujejo v najširšem smislu dimenzije socialne identitete. Pričakovanje učinkovitosti (ang. *efficacy expectation*, nem. *Selbstwirksamkeits-erwartung*) je prepričanje, da lahko posameznik uspešno izvede vedenje,

ki je potrebno za doseg rezultata in za Schwarzerja (1993) predstavlja znak pozitivnega psihosocialnega počutja. Izkazalo se je, da predstavljata visoko pričakovanje učinkovitosti in uravnovešeno psihosocialno počutje pomembna osebna vira⁵ (nem. *Personale Ressourcen*) (primerjaj Masten in Reed, 2002) in mladostnikom olajšata spoprijemanje⁶ z razvojnimi nalogami (primerjaj Schlossberg, 1981 v Horvat, 2003). Schwarzer (1994) (primerjaj Jerusalem in Mittag, 1995) meni, da deluje splošno pričakovanje učinkovitosti kot vir spoprijemanja (nem. *Bewältigungsressource*), ki posamezniku olajša spoprijemanje z različnimi življenjskimi dogodki in upravljanje stresa.

⁵ Osebni viri označujejo faktorje, ki spodbujajo vzdržljivost/odpornost (nem. *Resilienz*, ang. *resilience*) in so v osebi otroka ali mladostnika, s katerimi razpolaga neodvisno od svojega materialnega ali socialnega okolja. Sezname zaščitnih faktorjev obsegajo kognitivne sposobnosti (npr. inteligenco), osebne značilnosti kot pozitivno zaznavanje samega sebe in okolja (npr. samospoštovanje, samoučinkovitost, občutek koherentnosti, kontrolna prepričanja), optimistične življenjske usmeritve, značilnosti temperamenta, ki olajšajo odnose z drugimi (npr. sposobnost čustvene samoregulacije, humor) (Masten in Reed, 2002).

⁶ Pojem spoprijemanja se je v šestdesetih letih pojavil tako v ego psihologiji kot tudi v fenomenološko-kognitivni teoriji Richarda Lazarusa (Frlec, 2005). Izraz spoprijemanje se najbolj pogosto uporablja skupaj s pojmom življenjski dogodki in bolj splošno skupaj s pojmom upravljanje stresa. Splošno je sprejeto mnenje, da gre pri spoprijemanju za kompleksno interakcijo med posameznikom in njegovim okoljem, saj se lahko nanaša na upravljanje čustev, misli in/ali vedenja. Prav tako je spoprijemanje lahko usmerjeno na upravljanje zunanjih in notranjih pritiskov. Pearlson in Schooler (1978 v Horvat, 2003) ločita med viri in načini spoprijemanja. Med viri spoprijemanja ločita socialne in psihološke vire. Slednji predstavljajo osebne značilnosti, ki posredujejo med zahtevami, s katerimi se mora posameznik spoprijeti, in posameznikovimi odzivi na te zahteve.

2.1.3 POTREBA PO OBČUTJU KOMPETENTNOSTI

Teorija samodoločenosti ali samodeterminacije (nem. *Selbstbestimmungstheorie*, ang. *self-determination theory*), avtorjev Ryana in Decija, je ena najbolj uveljavljenih in pogosto citiranih motivacijskih teorij v zadnjem desetletju. Nasproti samodoločenemu vedenju je kontrolirano vedenje. Teorija samodoločenosti izpostavlja temeljne psihološke potrebe, ki ob zadovoljitvi doprinašajo k dobremu počutju, osebnosti integriteti in psihični rasti, potrebo po doživljanju avtonomije (nem. *Selbstbestimmung*) v lastnih odločitvah in dejanjih, potrebo po doživljanju povezanosti in pripadnosti (nem. *soziale Eingebundheit*, ang. *social relatedness*; nem. *soziale Zugehörigkeit*, ang. *affiliation*) z drugimi in potrebo po občutju kompetentnosti (nem. *Kompetenz*, ang. *effectance*) (Deci in Ryan, 1993).

Potreba po avtonomiji se nanaša na to, da ljudje skušamo najti tak nivo osebnega delovanja, da bomo zadostili svoji potrebi po omejevanju svojega vedenja. V naših predstavah se namreč skriva notranja želja po samostojnosti in nadzoru nad svojim življenjem. Potreba po samoomejevanju je zadoščena takrat, kadar lahko svobodno izberemo, v katerih dejavnostih bomo sodelovali in kako se bomo vedli – ne zato, ker moramo, ampak zato, ker si to želimo. Bistvo svobodnega odločanja je v tem, da raje sami izbiramo in zadovoljujemo svoje potrebe, kakor pa da bi nas prisilili v početje, ki bi se nanašalo na potrebe drugih.

Naslednja potreba, o kateri govori teorija samodeterminacije, je potreba po pripadnosti in povezanosti.

Potreba po občutju kompetentnosti izraža naravno težnjo posameznika, da se doživlja sposobnega ravnanja. Potreba po občutju kompetentnosti se nanaša na splošno potrebo posameznikov, da bi učinkovito delovali v svojem okolju in je tudi vzgib, zaradi katerega se ljudje vedemo tako, da se počutimo sposobne in učinkovite (Raffini, 2003). Takšne oblike vedenja lahko imenujemo tudi učinkovito vedenje. Temeljna potreba po občutju kompetentnosti je tesno povezana s prepričanjem o lastni učinkovitosti (Bandura, 1986, 1997). Potreba po občutju kompetentnosti se nanaša tako kot pojem samoučinkovitosti, na občutek, da lahko z lastnim vedenjem kaj dosežemo in tako zadostimo zahtevam, ki smo jih sami izbrali, kot vnaprej danim zahtevam. To je predpogoj za to, da ima posameznik občutek, da lahko s svojim vedenjem kontrolirano vpliva na dogajanje v okolju (Deci, 1975 ; White, 1959, oba v Jerusalem in Hopf, 2002).

2.1.4 OPREDELITEV SAMOUČINKOVITOSTI

V slovenskem jezikovnem okolju najdemo naslednje prevode za sinonime samoučinkovitosti: samouspešnost/samoučinkovitost; samokompetentnost, lastna uspešnost posameznika v doseganju ciljev, kakor jo sam doživlja. Prepričanja o lastni uspešnosti pomenijo vaše občutje osebne kompetentnosti⁷ / zmožnosti, ustreznosti/ - kako dobro po vašem mnenju naredite stvari (Hayes in Orrell, 1998, str. 325).

Pod pojmom samoučinkovitost razumemo: “[...] prepričanja o posameznikovi zmožnosti organiziranja in izvajanja določenih vedenj, ki so potrebna za uspešno spoprijemanje z dano situacijo” (Bandura, 1997, str. 2). To pomeni, da posameznikov dosežek ni tako pomemben, kot je pomembna interpretacija tega dosežka. Zaznana samoučinkovitost ni merilo veščin, ki jih posameznik obvlada, temveč prepričanje o tem, kaj posameznik lahko naredi pod določenimi pogoji s svojimi veščinami (Bandura, 1997). »Ne gre torej samo za tisto, kar ste zares že naredili, kajti nekateri ljudje lahko mnogo dosežejo, pa še vedno niso prepričani, da so v tem dobri. Gre bolj za to, kako dobri, si mislite, da ste. Če čutite, da ste na nekem področju zelo uspešni in učinkoviti, na primer, da ste zelo sposobni za učenje, boste v to delo vložili več navora in truda, kot če bi čutili, da niste uspešni, in bi bili prepričani, da se ni vredno truditi, ker tako ali tako ne boste ničesar dosegli» (Hayes in Orrell, 1998, str. 325).

Bandura (1997) je prepričan, da zaznana samoučinkovitost prispeva k razvoju spretnosti ter usvajanju novih vedenjskih vzorcev. Ljudje z visoko samoučinkovitostjo po njegovem mnenju preko neprestanega truda izgradijo več spretnosti, medtem ko ljudje z nizko samoučinkovitostjo omejujejo in zavirajo razvoj potrebnih spretnosti. Za kompetentno delovanje posameznika je potrebna harmonija med prepričanji o sebi na eni strani ter spretnostmi in znanjem, ki ga posameznik ima, na drugi strani.

⁷ Pojma kompetenca ni lahko opredeliti. V našem jezikovnem okolju je v SSKJ opredeljena le kot »pristojnost, pooblastilo«. Pridevniška oblika »kompetenten« je opredeljena z dvema razlagama, prva se nanaša na kompetenco, v drugi pa beremo: »ki temeljito pozna, obvlada določeno področje; usposobljen« (SSKJ, str. 419). Kompetence lahko razumemo kot kognitivne sposobnosti in veščine, ki se uporabljajo pri obvladovanju zahtevnih nalog na različnih področjih, za pridobivanje vsebinskih in procesnih znanj in za doseganje učinkovitih rešitev (Weinert, 2001). Kognitivne kompetence strokovnjaki povezujejo z učinkovito interakcijo z okoljem. Gre za povezanost učinkovite notranje motivacije z osebni občutki učinkovitosti. »Posameznikov sistem vedenja in prepričan se oblikuje z izkušnjami v situacijah, ki zahtevajo dosežke, in vpliva na izvedbo in dosežke skozi zorni kot pričakovanj, stališč in interpretacij« (Weinert, 2001, str. 49). Kognitivne kompetence so lahko objektivno merljive, motivacijske so osebne in kot take težje merljive, gre za subjektivno vrednotenje zmožnosti in veščin, ki so potrebne za reševanje problemov (Ivšek, 2004). Stäudel (1987 v Ivšek, 2004) je sistem subjektivnih kompetenc diferenciral na sistem pričakovanj, učinkovitost posameznikovih zmožnosti (hevristična kompetenca), zaupanje, da posameznik obvladuje specifične veščine in znanja za reševanje nalog določenega vsebinskega področja (epistemološka kompetenca), doživljanje, subjektivno samozavedanje obvladovanja zmožnosti, znanja in veščin za učinkovito rešitev naloge (aktualizirana kompetenca).

Samoučinkovitost povezuje sposobnost samoregulacije in drugih samodirektivnih mehanizmov, ki kot sestavni deli sistema jaza posamezniku omogočajo vzpostavljanje kontrole nad lastnim mišljenjem, čustvovanjem in aktivnostjo (Bandura, 1986 v Radovan, 2001).

Pričakovanja učinkovitosti so kot pričakovanja izida/rezultata del organiziranega znanja, ki ga ima posameznik o sebi. Informacije o sebi namreč organiziramo na način, ki vodi do predstav o lastni kompetentnosti in učinkovitosti (Musek, 2005b). Bandura (1997) tukaj govori o samosistemu ali sistemu prepričanj, nanašajočih se na samega sebe. Obsega specifične in splošne oblike samoučinkovitosti, ki se vežejo na kompleksne in splošne strategije samoregulacije in reševanja problemov. Splošna oblika samoučinkovitosti predstavlja pomemben osebni vir pri spoprijemanju z novimi in težkimi življenjskimi situacijami, kot na primer z nezaposlenostjo ali pa vključevanjem v novo družbo (Jerusalem in Mittag, 1995; Schwarzer in Hahn, 1994). Uspešno ravnanje, obvladovanje kompleksnih zahtev ali iskanje novih izzivov po socialno kognitivni teoriji niso izraz osebnostnih dispozicij, temveč znak za funkcioniranje samosistema: »Učinkovita osebnostna dispozicija je dinamičen sistem raznolikih prepričanj, ki deluje selektivno na različnih področjih delovanja in pod različnimi situacijskimi zahtevami« (Bandura, 1997, str. 42).

2.2 VIRI SAMOUČINKOVITOSTI

Po Bandurovi teoriji (1997) ima posameznik štiri vire informacij, na katerih gradi zaznavanje lastne učinkovitosti:

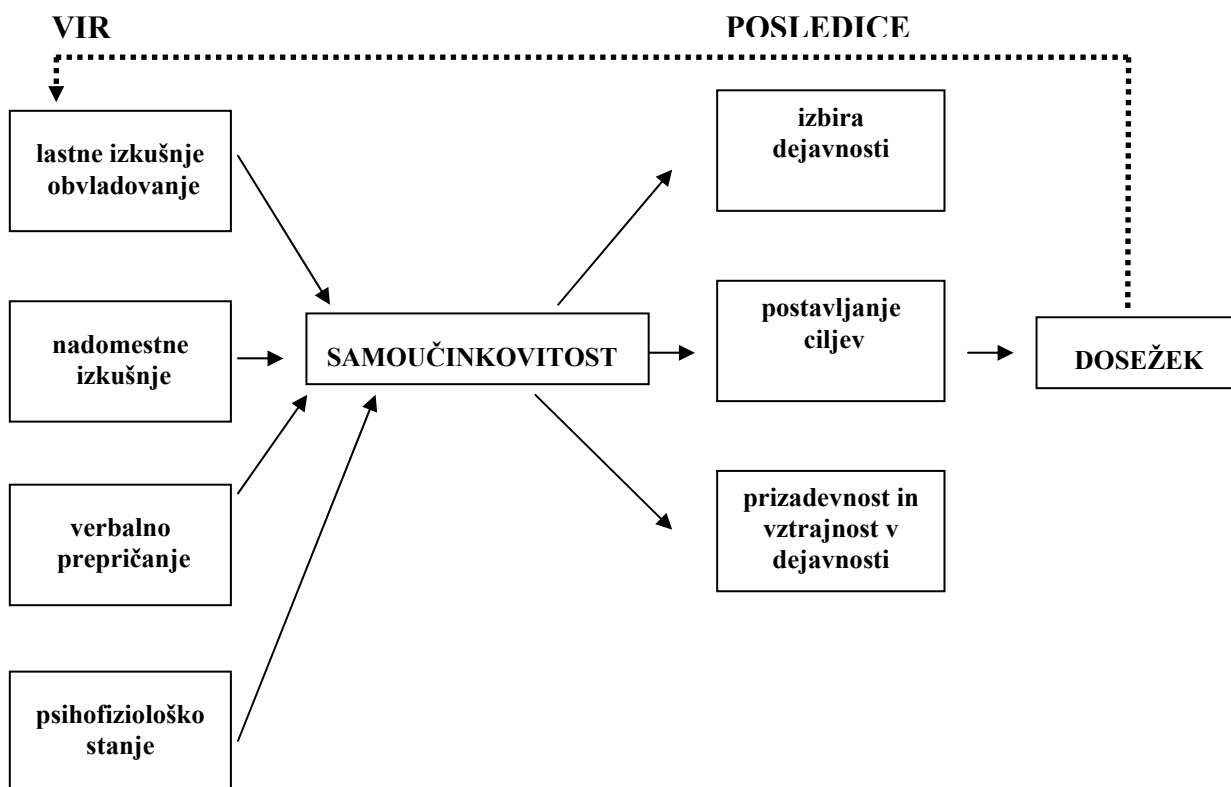
1. lastne izkušnje obvladovanja;
2. nadomestne izkušnje;
3. verbalno prepričevanje;
4. psihofiziološka stanja.

2.2.1 LASTNE IZKUŠNJE OBVLADOVANJA

Lastne izkušnje obvladovanja (ang. *mastery experience*, nem. *direkte Erfahrung*) ali neposredne izkušnje uspehov (ang. *enactive mastery experience*) so najvplivnejši vir informacij o učinkovitosti, ker so osnovane na pristnih dosežkih oz. posamezniku lastnih mojstrskih izkušnjah (ang. *mastery experience*). Uspeh dviguje oceno samoučinkovitosti, neuspeh pa jo niža (Bandura, 1997). Če je posameznik uspešno opravil neko vrsto nalog že v preteklosti, bo imel večje zaupanje v lastne sposobnosti, ko bo ponovno opravljal podobne naloge. Če pa je bil posameznik na nekih nalogah v preteklosti neuspešen, bo te naloge v prihodnosti opravljal z manjšim zaupanjem v lastne sposobnosti. Vendar pa sta Satow in Schwarzer (2000 v Dalbert in Radant, 2007) ugotovila, da šolske ocene posledično nimajo učinka na prepričanja o samoučinkovitosti. Ta ugotovitev nas opozarja, da zgolj uspeh/izkušnja pri izvedbi neke aktivnosti ne vpliva na izgradnjo šolske samoučinkovitosti. Poenostavljena razlaga, da so samo izkušnje tiste, ki vplivajo na samoučinkovitost, bi v empiriji ne preživela (Bandura, 1997). Na to, v kolikšni meri bo posameznik spremenil zaznane raven samoučinkovitosti zaradi izkušenj, med drugim vplivajo njegove predstave o sposobnostih⁸, zaznana težavnost naloge, količina napora, ki ga porabi za izvedbo, količina zunanje pomoči, ki jo prejme, pogoji, pod katerimi izvaja dejavnost, časovni vzorec njegovih uspehov in neuspehov in način, na katerega so neposredne izkušnje uspehov kognitivno organizirane in rekonstruirane v spominu. Zato sama dejavnost daje zelo nejasne informacije o sposobnostih (Bandura, 1997).

⁸ Ljudje se razlikujemo glede našega dojetja sposobnosti (Dweck, 1986; Dweck in Leggett, 1988 v Pfeiffer, 2000). Odrasli uporabljajo dva osnovna pogleda na sposobnosti. Prvi pogled (ang. *entity view of ability*) definira sposobnosti kot stabilne, nespremenljive poteze in jih obravnava kot značilnosti posameznika, katerih ne moremo spremeniti. Glede na ta pogled imajo nekateri ljudje več sposobnosti kot drugi, vendar je količina, ki jo ima vsaka oseba, določena. Drugi pogled (ang. *incremental view of ability*) definira sposobnosti kot nestabilne in obvladljive. S trdim delom, učenjem in urjenjem lahko povečamo znanje in s tem izboljšamo sposobnosti.

Uspeh učenca pri testu iz matematike ne bo vodil do ocene lastne učinkovitosti, niti ne bo prispeval h krepitvi prepričanja vanjo, če bo dijak menil, da je uspeh posledica sreče, trdega dela ali izjemno lahkega testa. Brown in Lent (2006) menita, da pripisovanje uspeha trdemu delu ni nujno slabo, saj lahko učenca motivira, da bo vložil še več trdega dela in bo uspešen. Vendar pa avtorja opozarjata, da bodo učenčeva prepričanja o lastni učinkovitosti ostala nespremenjena, če bo menil, da je uspešen zgolj zaradi vloženega truda in ne zaradi razvijajoče se sposobnosti.



Slika 3: Viri in posledice samoučinkovitosti (prirejeno po Berry in West, 1993, str. 354)

2.2.2 NADOMESTNE IZKUŠNJE

Večji del človekovega vedenja se razvije z modeliranjem, opažanjem in sprejemanjem nadomestnih izkušenj (ang. *vicarious experience*, nem. *indirekte Erfahrung*, *stellvertretende Erfahrung*). Druge večkrat opazujemo z namenom odkriti njihovo lastno kompetentnost. Z opazovanjem se posamezniki med sabo primerjajo in tako gradijo lasten občutek kompetentnosti. Mladostniki se tako zgledujejo po skupini učencev, ki imajo ali podobne ocene kot oni sami ali pa so si podobni v obnašanju (Pintrich in Schunk, 2002 v Zimmerman in Cleary, 2006). Vpliv modelnega učenja na zaznavanje samoučinkovitosti je večji, če opazovalci verjamejo, da bodo uspešni, če bodo izvajali dejavnost na podoben način

kot model in če ocenjujejo, da so modelom podobni (po starosti, sposobnosti in spolu) (Schunk, 1987; Schunk, Hanson in Cox, 1987 v Zimmerman in Cleary, 2006). Modeli so lahko različni posamezniki (npr. sovrstniki ali odrasli), lahko zavzamejo tudi različne oblike (živi modeli, simbolični modeli) in lahko demonstrirajo celovite mojstrske (mojstrski modeli, ang. *mastery models*) ali postopne, spoprijemalne spretnosti (spoprijemalni modeli, ang. *copying models*). Spoprijemalni modeli najprej prikažejo začetne težave ali strah, nato strah premagajo in končno izvedejo dejanje tako, kot bi ga izvedel mojstrski model; že na začetku podpirajo zaznavanje samoučinkovitosti pri učencih bolj kot pa mojstrski modeli, ki že takoj na začetku brez napake izvedejo dejanje (Kitsants, Zimmerman in Cleary, 2000; Schunk in dr., 1987; Schunk in Hanson, 1985; Zimmerman in Kitsants, 2002, vsi v Zimmerman in Cleary, 2006). Na občutek lastne učinkovitosti vpliva tudi samomodeliranje (ang. *self-modeling*). Opazovanje samega sebe pri uspešni izvedbi neke aktivnosti izboljša spretnost posameznika tako, da mu da informacijo o tem, kako najbolje uporabiti določeno sposobnost, in tako, da poveča prepričanje v lastno učinkovitost (Bandura, 1997).

2.2.3 VERBALNO PREPRIČEVANJE

Verbalno prepričevanje (ang. *verbal persuasions*, nem. *symbolische Erfahrung*, *verbale Beeinflussung*) ima kot vir informacij o samoučinkovitosti manjši vpliv kot neposredne izkušnje, saj ne daje avtentičnih izkušenj, na katerih je najbolj trdno osnovana samoučinkovitost.

Besedno vplivanje vključuje verbalno prepričevanje, različne vrste povratnih informacij, pričakovanja, ki jih gojijo drugi do posameznika (ang. *expectations by others*), samogovor, predstavljanje (ang. *imagery*) in različne druge kognitivne strategije (Druckman in Bjork, 1994 v Frlec, 2005). Gre torej za besedne spodbude od drugih, ki pa so zares učinkovite le, če posamezniku jasno nakažejo, da je uspeh dejansko možno doseči. Pri oblikovanju naših prepričanj o lastni učinkovitosti igrajo pomembno vlogo sodbe drugih o nas samih. Našo samopodobo oblikujemo v veliki meri po tem, kakšne informacije o nas samih nam daje pomembno socialno okolje. Prvi, ki je natančneje opisal ta proces, je bil ameriški filozof Cooley s svojo znamenito teorijo "zrcaljenega jaza" (ang. *glass-looking self*) (Musek, 2005b). Posameznik gradi različne podobe o sebi na podlagi različnih zanj pomembnih odnosov z drugimi ljudmi. Vsaka od teh oseb nam postavlja neke vrste ogledalo, v katerem se ogledujemo, prepoznavamo, ocenjujemo in na podlagi teh informacij definiramo svoj lastni self.

2.2.4 PSIHOFIZIOLOŠKA STANJA

Psihofiziološka stanja (ang. *physiological and emotional states*, nem. *emotionale Erregung, physiologische Rückmeldung*) so še en vir informacij, ki vpliva na zaznano samoučinkovitost. Te vrste informacij o samoučinkovitosti pridobivamo s kognitivno obdelavo (Bandura, 1986), kot npr. s povezovanjem fiziološkega vzburjenja s strahom in dvomom vase.

Če učenec med testom matematike doživi visoko raven anksioznosti, si lahko hitro bitje srca in potne dlani razlaga kot znak nervoznosti zaradi svoje lastne nekompetentnosti, kar posledično slabo vpliva tudi na doseganje uspehov (Zimmerman in Cleary, 2006). Iz tega sledi, da močna čustva ob spoprijemanju z nalogo vplivajo na samoučinkovitost in posledično tudi na dejansko učinkovitost izvajanja naloge. Samoučinkovitost lahko izboljšamo z upadom negativnih čustvenih stanj in z izboljšanjem fizičnega in psihičnega ugodja pred izvajanjem naloge.

Zelo pomembno je, kako si posameznik interpretira vse štiri zgoraj navedene vire informacij, kar Bandura (1997) imenuje kognitivno procesiranje informacij (ang. *cognitive processing of multifaceted information*). Kognitivno procesiranje informacij o samoučinkovitosti vključuje dve sestavini. Prvo predstavlja vrsta informacije (prej omenjeni viri samoučinkovitosti), drugo pa kombinacija pravil, ki jih uporablja posameznik pri tehtanju informacije in s tem njenem vplivu na končno sodbo, tj. odločitev o samoučinkovitosti. Človek se ne sme ukvarjati samo z različnimi konfiguracijami pomembnih podatkov, ki jih razkriva dana modalnost, temveč mora te informacije iz različnih virov tudi pretehtati in jih združevati (Bandura, 1986 v Frlec, 2005). Prejete informacije posameznik procesira in transformira. Kako oz. s kakšno močjo bodo informacije vplivale na posameznika, pa je odvisno od tega, kako so kognitivno ocenjene (Frlec, 2005).

Informacije iz teh štirih virov se tehtajo in primerjajo, potem pa vodijo do sklepa o zaznani samoučinkovitosti. Bandura je proces oblikovanja tega sklepa imenoval samoocenitev (ang. *self-appraisal*, nem. *Selbsteinschätzung*). Braun (2003) meni, da je natančnost samoocenitve odvisna predvsem od izkušenj lastne učinkovitosti: čim več izkušenj ima posameznik na nekem področju, tem bolj natančno ve, kaj lahko na podlagi pridobljenih izkušenj na tem področju doseže in katere sposobnosti si mora še pridobiti za izvedbo določenih nalog.

Braun (2003) ugotavlja, da ni enotne, priznane in vsesplošno veljavne teorije samoocenitve. Obstajajo pa različne psihološke teorije, ki se ukvarjajo tudi z vidiki procesa

samoocenitve, med njimi socialno kognitivna teorija (npr. Bandura, 1979; Flammer, 1990; Skinner in Chapman, 1984, vsi v Braun, 2003; Skinner, Chapman in Baltes, 1988). Taylor in Brown (1988 v Musek, 2005) menita, da je za večino ljudi značilno, da ocenjujejo sebe nerealistično pozitivno. Menita, da takšen iluzorni optimizem spodbuja dobro počutje, zadovoljstvo s seboj in z življenjem in spodbuja dejansko učinkovitost, produktivnost in socialno uspešnost posameznika. Drugi avtorji (npr. Meyer, 1973a; Schneider, 1973; Trope, 1975; Weiner in dr., 1971, vsi v Braun, 2003) menijo, da imajo ljudje temeljno potrebo po tem, da lastne sposobnosti realistično ocenijo. Težnja po informaciji o lastni kompetentnosti je za te avtorje najpomembnejši vir motivacije za uspeh in pojasni, zakaj si ljudje izbirajo naloge, ki so po njihovem srednje zahtevnostne stopnje. Zelo motivirani posamezniki izbirajo naloge srednje stopnje zahtevnosti. Manj motivirani in tisti posamezniki, ki se bojijo neuspeha, pa izbirajo bodisi zelo lahke ali zelo težke naloge, ker bi se s tem radi izognili informacijam o lastnih (ne)sposobnostih.

Bandura (1992, v Braun, 2003) pravi, da predstavljajo optimistične samoocenitve možnih sposobnosti pri večini prizadevanj prednost, medtem ko so lahko realne samoocenitve samoomejujoče. Če se posamezniki pri samooceni lastnih sposobnosti zmotijo, potem se nagibajo k precenjevanju. To je prej pridobitev kot pa kognitivna napaka, ki bi jo morali eliminirati. Če bi prepričanja o lastni učinkovitosti zrcalila le tisto, kar ljudje opravljajo rutinsko, potem sicer res ne bi delali napak, vendar pa si ne bi preveč prizadevali, da bi dosegali izjemne rezultate.

2.3 SAMOUČINKOVITOST IN MOTIVACIJA

Brunstein, Maier in Schultheiß (1999 v Satow, 1999) predstavljajo prepričanja v lastno učinkovitost kot strukture znanja, ki so dostopne zavesti in so sestavni del eksplicitnega motivacijskega sistema. Prepričanja o samoučinkovitosti zavzemajo osrednje mesto v samoregulaciji motivacije (Bandura, 1994) in so motivacijski koncept, ki ga je Bandura (1997) označil kot bistveno določilo posameznikove izbire dejavnosti, količine prizadevnosti in vztrajanja v aktivnosti (primerjaj Multon, Brown, in Lent, 1991). Prepričanje v lastno učinkovitost torej vpliva na raven motivacije oz. truda, ki ga bo posameznik vložil v neko aktivnost. Čim močnejše je prepričanje v lastno učinkovitost, tem večja je verjetnost, da se bo v rešitev določenega problema oz. izvedbo neke aktivnosti vložilo veliko napora (Bandura, 1982 v Čot, 2004). Samoučinkovitost je izredno pomemben motivacijski konstrukt, saj »[...] vpliva na posameznikove odločitve, cilje, čustvene reakcije, trud, ki ga posameznik vlaga v dejavnost, na obvladovanje stresa in na vztrajnost (Gist in Mitchell, 1992 v Frlec, 2005, str. 186). Bandura in Locke (2003 v Fesl Martinčević, 2004) poročata o devetih metaanalitičnih študijah, ki suvereno potrjujejo, da zaznana samoučinkovitost in osebni cilji izboljšujejo motivacijo in vedenjske dosežke. Metaanalize so se nanašale na zelo različna področja človekovega delovanja: z delom povezane vedenjske posledice, psihosocialno delovanje pri otrocih in adolescentih, akademski dosežki in vztrajnost, z zdravjem povezane posledice, športni dosežki, eksperimentalno povzročeni učinki ter posledice kolektivne učinkovitosti na delovanje skupine.

Sodobne motivacijske teorije zastopajo stališče, da predstavlja samoučinkovitost zgolj komponento motivacijskega dogajanja: bolj kot Bandura poudarjajo, da ugodna pričakovanja učinkovitosti predstavljajo potreben, nikakor pa zadosten pogoj za razlago dejanskih pedagoških stanj. Jerusalem in Hopf (2002) menita, da zgolj kognitivna razlaga ni dovolj za izčrpen opis in razlago motivacijskega dogajanja. Poleg kognitivne samoocenitve, da smo sposobni uspešno izvršiti dejanje in da nas bo določeno vedenje vodilo k določenemu rezultatu, Jerusalem in Hopf (2002) opozarjata še na druge faktorje, ki vplivajo na motivacijsko dogajanje, npr. na kvaliteto socialnih odnosov in na emocionalno doživljanje med potekom dejanja.

Juriševičeva (2006) ugotavlja, da so v zadnjem desetletju na področju raziskovanja učne motivacije čedalje pogostejši konstrukti, ki poudarjajo učenčev jaz ter samoznave učnih zmožnosti oziroma prepričanja o njih (npr. Eccles in dr., 1998; Graham in Weiner, 1996; Pajares, 1996; Wigfield in dr., 1998, vsi v Juriševič, 2006), največkrat se pojavlja

pojem samoučinkovitosti. Tudi mnogi teoretiki storilnostne motivacije so identificirali posameznikova pričakovanja o lastni učinkovitosti kot pomemben vidik posameznikovega delovanja v storilnostnih situacijah (Bandura, 1982 v Zupančič, Puklek Levpušček, 2005). Optimistična prepričanja o lastni kompetentnosti, da se zmoremo uspešno spoprijeti s težkimi zahtevami v šoli, predstavljajo torej pogoj za motivirano učenje.

Tabela 1: Konstrukti, povezani s samozaznavo učnih zmožnosti (v Juriševič, 2006, str. 50)

Konstrukt	Opredelitev
Samoučinkovitost (angl. <i>self-efficacy</i>)	Samozaznava zmožnosti za izvajanje določenega učnega vedenja in za doseganje specifičnih učnih rezultatov (Bandura, 1986).
Občutek lastne vrednosti (angl. <i>Self-worth</i>)	Samocena lastne vrednosti, ki je kontekstno pogojena (Covington, 1992).
Pričakovanje uspeha (angl. <i>expectancies for success</i>)	Prepričanja o prihodnji uspešnosti pri učenju, kratkoročno in dolgoročno (Eccles in dr., 1983).
Samopodoba oz. pojmovanje sebe (angl. <i>self-concept</i>)	Samozaznava učnih zmožnosti (Byrne, 1984; Marsh in Shavelson, 1985).
Občutek subjektivne kompetentnosti (angl. <i>subjective competence</i>)	Učenčevo znanje, prepričanja in občutja glede lastnih učnih sposobnosti in spretnosti (Boekaerts, 1991).

Prepričanja o samoučinkovitosti so prisotna v kognitivnih teorijah motivacije, in sicer v teoriji atribucij (angl. *Attribution Theory*) (Weiner, 1985, 2004 v Juriševič, 2006), v sodobnih teorijah pričakovanje-vrednota (angl. *Modern Expectancy-Value Theory*) (Heckhausen, 1977 v Braun, 2003) ter teoriji ciljev (angl. *Goals Theories*) (Ames, 1992; Ames in Archer, 1988; Blumenfeld, 1992; Dweck in Leggett, 1988; Ford, 1992; Harackiewicz in Elliot, 1993; Locke in Latham, 1990; Maehr in Midgley, 1991; Nicholls, 1989; Wentzel, 1991, vsi v Juriševič, 2006). Jerusalem in Hopf (2002) menita, da ni empirično usmerjene teorije, ki ne bi opozarjala na pomembnost zaznane kompetentnosti ali učinkovitosti za posameznikovo motivacijo. Veliko teorij poudarja, da emocionalno doživljanje kompetentnosti ustreza temeljni človekovi potrebi, čigar zadovoljitev je tesno povezana z dobrim počutjem in življenjsko srečo (primerjaj Csikszentmihalyi, 1988⁹).

⁹ Csikszentmihalyi (1988) meni, da obstaja za zadovoljstvo pri delu in posledično v življenju model, ki naj bi mu pri svojem delu vsi sledili, to je iskanje stanja optimalne izkušnje (ang. *flow*). Takrat smo popolnoma osredotočeni na svoje delo, iz okolice izključimo vse moteče dejavnike in smo popolnoma neobremenjeni s časom, ki ga za aktivnost porabimo. S tem doživimo pozitivno izkušnjo in osebno zadovoljstvo.

Bandura (1997) razlikuje med tremi vrstami kognitivnih motivatorjev: vzročna pripisovanja (angl. *casual attributions*), pričakovani rezultati (angl. *outcome expectancies*) in cilji (angl. *goals*).

Temeljno izhodišče teorij, ki se ukvarjajo z raziskovanjem atribucij, je, da ljudje svojemu delovanju in dogodkom okoli sebe vedno pripisujemo določene vzroke. Prepričanja o samoučinkovitosti vplivajo na vzročne atribucije. Posamezniki, ki se imajo za zelo učinkovite, pripisujejo svoje neuspehe nezadostnemu trudu, tisti, ki pa se imajo za neučinkovite, pa pripisujejo svoj neuspeh nizkim sposobnostim. Vzročne atribucije vplivajo na motivacijo, izvedbo neke dejavnosti in na čustvene reakcije predvsem s pomočjo prepričanj o samoučinkovitosti (Bandura, 1994).

Samoučinkovitost, kot jo pojmuje Bandura, je primer motivacijskega pristopa pričakovanja in vrednosti (Feather, 1982; Pintrich in Schunk, 1996, oba v Woolfolk, 2002), ki motivacijo obravnava kot produkt dveh glavnih sil – posameznikovega prepričanja glede doseganja cilja in vrednosti, ki jo cilj predstavlja zanj. Posamezniki so torej motivirani šele, ko je cilj možno doseči in če ga pozitivno ocenijo. Gledano s stališča teorije samoučinkovitosti, tem teorijam manjka prepričanje, da smo sposobni potrebno dejanje izpeljati. Tudi če dijak misli, da ga bo vsakodnevno učenje pripeljalo do boljših rezultatov (“vsakodnevno učenje angleškega besedišča bo prispevalo k temu, da bom dobil boljšo oceno”) in če imajo dobri rezultati zanj visoko vrednost, se ne bo učil, če se ne bo čutil sposobnega (npr. zaradi težav s koncentracijo), da bi dosegel dobre rezultate, razen če bo prepričan, da lahko izpelje določeno nalogo, npr. da se je sposoben naučiti 20 novih angleških besed vsak dan. Ljudje večinoma delujejo na podlagi prepričanj o tem, kaj zmorejo in česa ne, in glede na to načrtujejo svoje prihodnje delovanje. Mnogo ciljev je namreč lahko zelo privlačnih, a jih posameznik kljub temu ne poskuša doseči, če ne verjame v svoje sposobnosti (Bandura, 1997). Nezaupanje v lastno učinkovitost lahko izniči še tako privlačen cilj. Bandura (1997) je prepričan, da je pričakovanje izida v veliki meri odvisno od prepričanja v lastno učinkovitost. Predvideval je, da lahko samoučinkovitost vpliva na pričakovanje izida, kar pa še ne pomeni, da sta konstrukta vedno konsistentna. Koncept pričakovanja v zvezi z rezultatom oz. izidom nekega vedenja se s konceptom samoučinkovitosti pogosto zamenjuje, a je treba poudariti, da gre za dva različna koncepta.

Samoučinkovitost zajema presojo sposobnosti, da lahko nek vedenjski vzorec izvedemo (npr. “Verjamem, da se lahko vsak dan naučim 20 novih angleških besed.”), pričakovanje v zvezi z rezultatom oz. izidom pa se nanaša na presojo o tem, kakšne posledice bo imelo določeno vedenje (npr. “Verjamem, da me bo vsakodnevno učenje angleškega

besedišča privedlo do dobre ocene pri angleščini”). Lahko pa ima dijak visoko samoučinkovitost glede svojih sposobnosti pri angleškem jeziku, a meni, da ocena pri tem predmetu ni odvisna zgolj od njegovih sposobnosti in znanja, temveč predvsem od profesorjeve volje, zato ne pričakuje najbolj ugodnega izida.

Tabela 2: Vpliv različnih vzorcev prepričanj o učinkovitosti in pričakovanj izida na vedenjska in čustvena stanja (Bandura, 1997, str. 20)

	PRIČAKOVANJE IZIDA	
SAMOUČINKOVITOST	nizko pričakovanje izida	visoko pričakovanje izida
visoka samoučinkovitost	socialni aktivizem protest pritoževanje sprememba okolja	samozavestna, odločna dejanja visoka kognitivna dejavnost
nizka samoučinkovitost	resignacija apatija umik	podcenjevanje depresija

Bandura (1997) je opozoril na razmere, kjer prepričanja v lastno učinkovitost ne opravljajo svoje vplivne, napovedne in mediacijske naloge pri človekovem vedenju. V sistemih, polnih predsodkov, se učenci lahko zavedajo, da nobeno prizadevanje ne bo prineslo želenega rezultata. Posamezniki, ki imajo nizko samoučinkovitost in nizka pričakovanja v zvezi z rezultatom oz. izidom nekega vedenja, so resignirani in apatični, niso se pripravljani in se tudi niso sposobni truditi. Posamezniki, ki imajo nizko samoučinkovitost in visoka pričakovanja v zvezi z rezultatom, vedo, da niso sposobni, se pa zavedajo, da če bi bili sposobni, bi jih okolje nagradilo. Taki učenci se negativno vrednotijo in menijo, da tiči razlog za neuspeh v njih samih. Najbolje pa je, da se posameznik zaznava zelo učinkovitega in ima visoka pričakovanja v zvezi z rezultatom. Takšni ljudje so samozavestni, v izvedbo neke aktivnosti vložijo veliko napora, dlje vztrajajo pri nalogi itd.

Prepričanj o samoučinkovitosti ne smemo zamenjavati s posameznikovimi sodbami o posledicah njegovega vedenja. Prepričanja o samoučinkovitosti pomagajo spodbujati izid, ki ga posameznik pričakuje, kar pa je jedro samouresničujoče se prerokbe (angl. *self-fulfilling prophecy*¹⁰) (Pajares, 2006), kajti prepričanje ali pričakovanje lahko zlahka razumemo tudi kot prepričanje v lastno učinkovitost ali pričakovanje učinkovitosti.

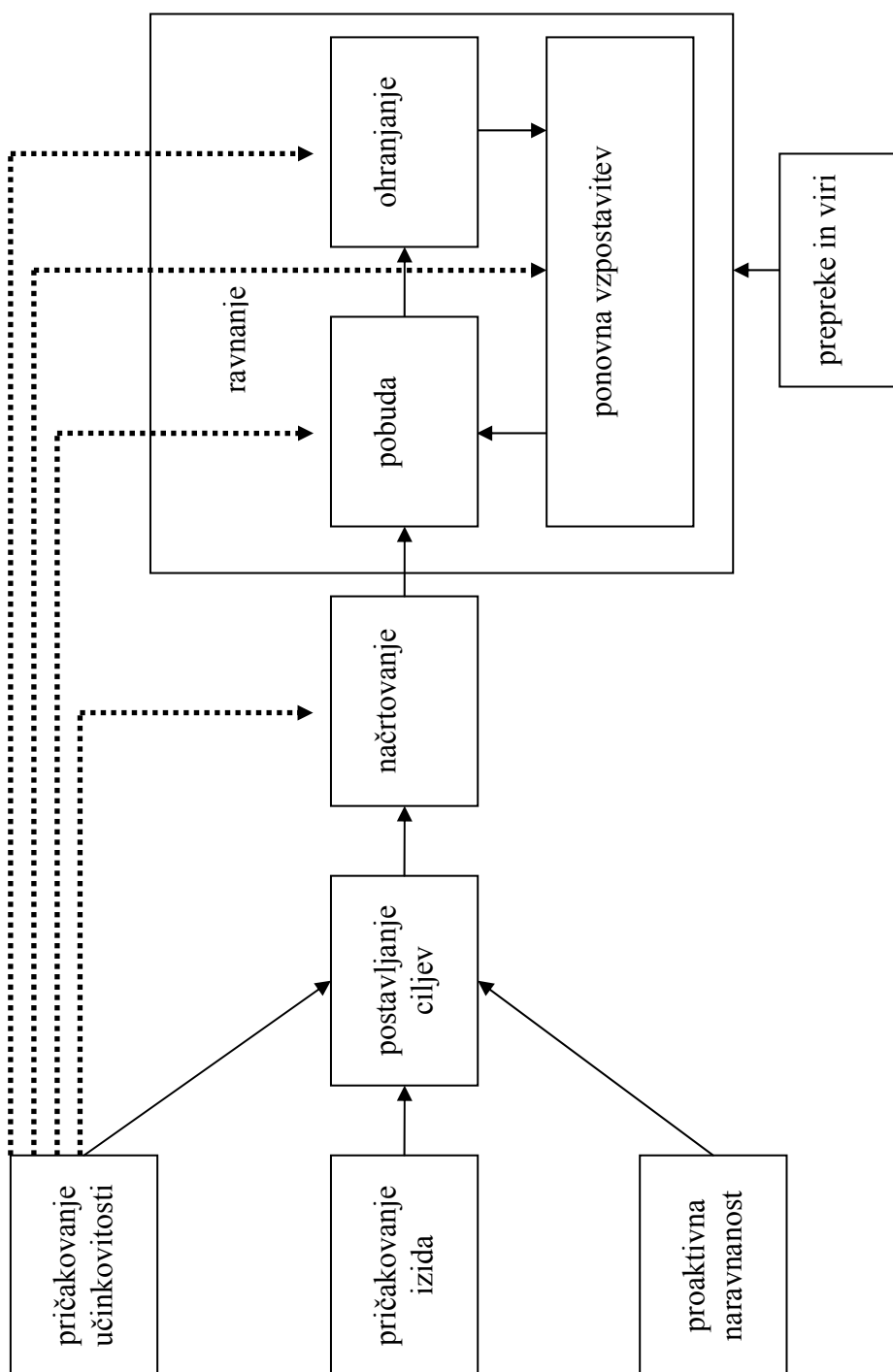
¹⁰Samouresničujoča se prerokba je neutemeljeno pričakovanje, ki se uresniči preprosto zato, ker je pričakovano (Woolfolk, 2002). Nastran-Uletova (1994 v Kopal, 2000) razlaga s samouresničujočimi se prerokbami procese samoohranjanja naučene nemoči.

Bandura (1997) pravi, da prepričanje v lastno učinkovitost vpliva na to, kakšne cilje si posamezniki zastavijo, na njihovo vztrajnost pri doseganju ciljev, na strategije in trud, ki ga bodo vložili v doseg cilja. S postavljanjem ciljev produciramo diskrepanco med načrtovanim in doseženim, z doseganjem ciljev to diskrepanco reduciramo. Pri tem so pomembne povratne informacije na eni in moralni standardi na drugi strani. To namreč omogoča vrednotenje doseženega, na osnovi česar sledi nadaljnje delovanje (Musek, 2005b). Posameznikova samoučinkovitost vpliva na izbiro cilja, pri čemer je višja samoučinkovitost povezana s postavljanjem višjih ciljev in posledično tudi z višjo delovno učinkovitostjo (Phillips in Gully; Wood, Bandura in Bailey, 1990, oba v Frlec, 2005).

2.3.1 KONSTRUKT SAMOUČINKOVITOSTI V MODELU SAMOREGULATIVNEGA PROCESA DOSEGANJA CILJA

Pričakovanje učinkovitosti zahteva ocenitev lastne učinkovitosti za prihodnja ravnanja. Zato najdemo koncept samoučinkovitosti v modelu samoregulacijskega procesa doseganja cilja (Schwarzer, 1992, 1999 v Schmitz, 2000). Učitelj, ki je na primer nezadovoljen s kvaliteto svojega poučevanja, se odloči, da bo delal po novi metodi. To stori zgolj takrat, ko je prepričan, da se da z novo metodo izboljšati kvaliteto poučevanja, zato si postavi cilj (nem. *Zielsetzung*). To prepričanje označujemo kot pričakovanje izida (nem. *Handlungsergebnis-Erwartung*). Da pa bo učitelj naredil prvi korak pri vpeljavi nove metode, mora biti prepričan, da ima potrebne kompetence, da bo metodo uspešno uporabljal. To prepričanje imenujemo pričakovanje učinkovitosti (nem. *Selbstwirksamkeitserwartung*). Samoučinkovit učitelj ima pripravljene strategije, s katerimi lahko pripravi tako sebe kot svoje učence, da vztrajajo pri novi metodi, kar Schwarzer poimenuje ohranitev (nem. *Aufrechterhaltung*). Tudi če se nova metoda sprva ne obnese, imajo samoučinkoviti posamezniki emocionalne in kognitivne strategije za spoprijemanje s stresom. Neuspeh ne pomeni, da je konec z našimi poskusi pri vpeljevanju nove učne metode in da bomo vzpostavili prejšnje stanje (nem. *Wiederherstellung*). Pričakovanje učinkovitosti predstavlja osebni vir, ki lahko ugodno vpliva na vse faze pri regulaciji vedenja (inicijativa, ohranitev, obnova).

Slika 4: Model samoregulativnega procesa doseganja cilja (Schwarzer, 1992, 1999 v Schmitz, 2000, str. 13)

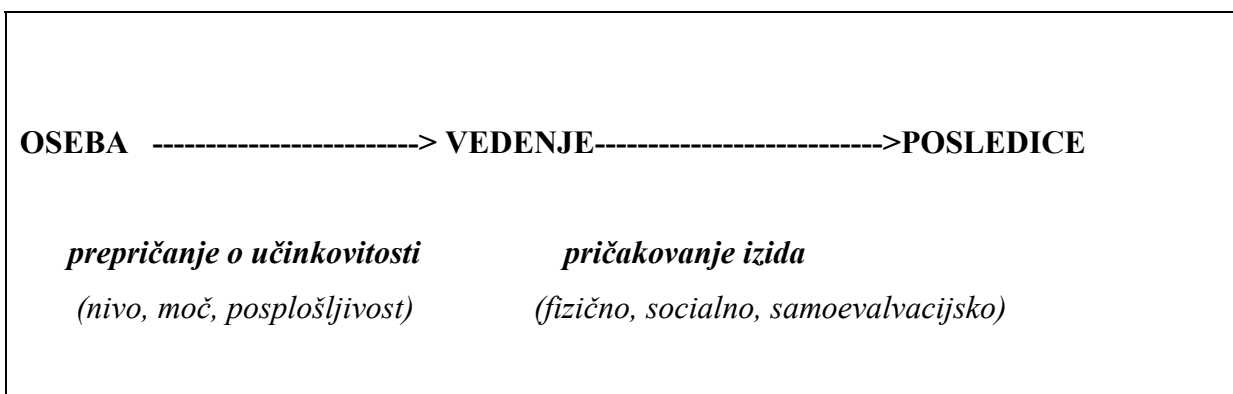


2.4 ZAZNANA KONTROLA VEDENJA IN SAMOUČINKOVITOST

Pokazalo se je, da prepričanja učencev, da lahko sami vplivajo na pouk, in s tem prepričanjem povezan občutek obvladovanja dogodkov, igrajo pomembno vlogo pri motivaciji (primerjaj Rheinberg in Krug, 1999 v Satow, 1999). Veliko število raziskav (Feshbach in Weiner, 1986 v Frlec, 2005) kaže na to, da ima posameznikova zaznava o tem, da ima nadzor nad življenjskimi dogodki, izredno močne posledice na njegovem vedenju. Obvladljivost označuje zaznano povzročanje nekega dogodka (primerjaj Boekaerts, 1998; Leone, Perugini in Ercolani, 1999 oba v Satow, 1999). Prepričanja, ki jih posamezniki uporabljajo za izvrševanje nadzora nad svojim okoljem, vključujejo prepričanja o lastni učinkovitosti. To so prepričanja o posameznikovi zmožnosti organizacije in izvedbe dejanj, potrebnih za obvladovanje pričakovanih situacij (Bandura, 1997). Nadzora nad okoljem ne gre razumeti v dobesednem pomenu. Posameznikov cilj namreč ni poljubno upravljanje okolja, temveč zagotavljanje svojega notranjega psihološkega ravnotežja. V odnosu do okolja pa posameznik skuša vzpostaviti tako stanje, ki mu omogoča učinkovito predvidevanje in s tem tudi učinkovito načrtovanje vedenja. Oboje posameznik lahko doseže le s procesi, ki so vezani na kognitivne mehanizme.

Prepričanje, da imamo nadzor nad dogodki, je lahko torej utemeljeno v zaznavanju lastne kompetentnosti. V tem primeru govori Bandura (1997) o doživljanju obvladljivosti na podlagi pričakovanja učinkovitosti. Po drugi strani se doživljanje obvladljivosti determinira s pomočjo zaznavanja kontingence. Če ne zaznamo kontingence med ravnanjem in dogodkom, lahko to vodi do prepričanja o neobvladljivosti. Kadar so ljudje prepričani, da dogodkov in izidov v svojem življenju v glavnem ne morejo nadzorovati, pravimo, da so razvili naučeno nemoč (angl. *learned helplessness*, nem. *gelernte Hilflosigkeit*) (Seligman, 1991). Bandura v tem primeru govori o pomanjkanju pričakovanja izida. Preneseno v učno okolje to pomeni, da negativen odgovor učenca na vprašanje » Ali zmorem to nalogo?« posledično slabi učno vedenje, kar se kaže v pasivnosti učnega vedenja, negativnih čustvih, upadu učne motiviranosti ter poslabšanju učne uspešnosti. Kognicija »ne (z)morem« je namreč v osnovi povezana z učenčevim prepričanjem, da nima nadzora nad učno situacijo in da se učnemu neuspehu v nobenem primeru ne more izogniti. To prepričanje nato učenec posploši tudi na tista področja učenja, kjer bi ta nadzor lahko imel in se zato na področju učenja počuti vse manj kompetentnega (Juriševič, 2006).

Samoučinkovitost se pojmuje kot izvor različnih pričakovanj. Pričakovanja, ki izhajajo iz občutka samoučinkovitosti, vključujejo pričakovanje učinkovitosti (ang. *efficacy expectation*, nem. *Selbstwirksamkeitserwartung*), ki ga Bandura (1997) opisuje kot prepričanje, da lahko posameznik uspešno izvrši vedenje, ki je potrebno za doseganje rezultata, in pričakovanje izida¹¹ (ang. *outcome expectation*, nem. *Verhaltens-Ergebnis-Erwartung*), ki je posameznikova ocena o tem, da bo določeno vedenje vodilo k določenem rezultatu. Ravno to vključevanje pričakovanja učinkovitosti in izida loči samoučinkovitost od optimizma, za katerega pa ni nujno, da vključuje lastno dejavnost za doseg želene izida.



Slika 5: Sosledje v odnosu med prepričanji o učinkovitosti in pričakovanjem izida (Bandura, 1997, str. 22)

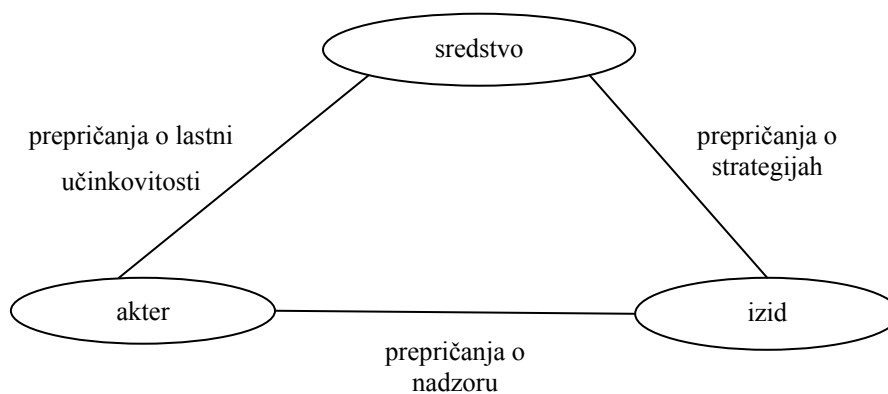
Teoretično lahko zlahka ločujemo med pričakovanji učinkovitosti in izida, praktično pa to vedno ne uspe, ker sta v svojih mentalnih reprezentacijah povezana. Obseg doživete obvladljivosti nenazadnje izhaja iz korektne povezave teh kognicij, zato ločujemo med sposobnostjo, kontigenco in kompetentnostjo, da pravilno presodimo in da obe informaciji smiselno povežemo (Boekaerts, 1998).

Podobno delitev je mogoče najti v multidimenzionalni konceptualizaciji kontrolnih prepričanj Skinnerjeve, Chapmana in Baltesa (1988), ki ločujejo tri vrste prepričanj, ki so povezane z zaznavo nadzora:

1. prepričanje o strategijah (ang. *means-ends beliefs*, nem. *Kausalitätsüberzeugungen*) se nanaša na splošna pričakovanja o obsegu, v katerem določeni vzroki privedejo do določenega dosežka;

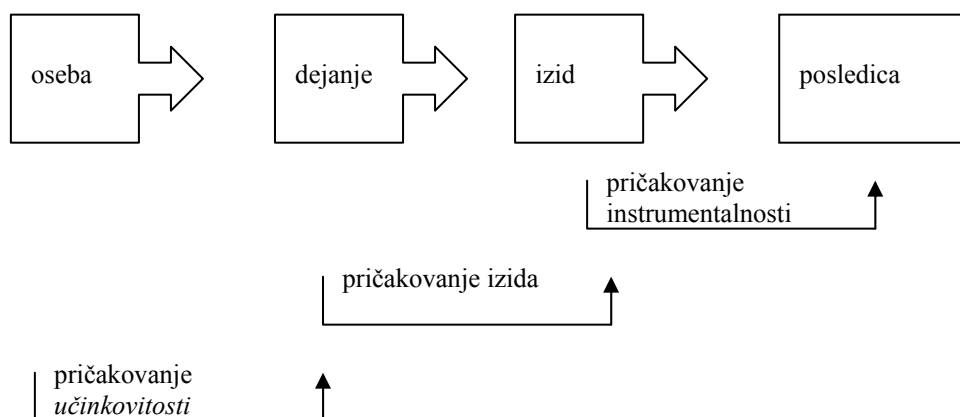
¹¹ V nemški in anglosaksonski psihološki literaturi naletimo na naslednje izraze za pričakovanje izida: *Handlungs-Ergebnis-Erwartung* (Heckhausen, 1977 v Braun, 2003), *Kontingenzerwartung/Kontingenzmeinung* (Flammer, 1990 v Braun, 2003), *Konsequenzerwartung* (Schwarzer, 1994), *means-end beliefs* (Skinner, Chapman in Baltes, 1988). Za pričakovanja učinkovitosti pa najdemo izraze: *Kompetenzerwartung / Kompetenzmeinung* (Flammer, 1990 v Braun, 2003), *agency beliefs* (Skinner, Chapman in Baltes, 1988).

2. prepričanje o zmožnostih (ang. *agency beliefs*, nem. *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen*) se nanaša na splošna pričakovanja o obsegu, v katerem jaz poseduje ali ima dostop do določenih vzrokov; ta vrsta prepričanja ustreza Bandurovemu pričakovanju učinkovitosti; tematizira prepričanje, da obstaja poseg po določenih sredstvih in poti, da dosežemo želeni cilj;
3. prepričanje o nadzoru (ang. *control beliefs*, nem. *Kontrollüberzeugung*) se nanaša na splošno pričakovanje o obsegu, v katerem lahko nekaj dosežemo oz. se izognemo nezaželenemu.



Slika 6: Tri vrste prepričanj, ki so povezana z zaznavo nadzora (v Skinner, Chapman in Baltes, 1988)

Schwarzer (1994) loči med tremi vrstami pričakovanja: pričakovanji učinkovitosti (nem. *Selbstwirksamkeitserwartungen*), pričakovanji izida (nem. *Konsequenzerwartungen*) in pričakovanji instrumentalnosti (nem. *Instrumentalitätserwartungen*) (glej sliko 7).



Slika 7: Hierarhija pričakovanj (Schwarzer, 1996, str. 13)

Flammer (1990 v Braun, 2003) je definiral pet pogojev za doživljanje lastne učinkovitosti in za izgradnjo kontrolnih prepričanj:

- (a) poznavanje določenega cilja,
- (b) sprejetje tega cilja za sebe kot aktualnega,
- (c) poznavanje poti, preko katere je cilj dosegljiv,
- (d) biti sposoben iti po tej poti (in to tudi vedeti),
- (e) dejansko iti po tej poti.

Izkušnja lastne učinkovitosti (kontrolno prepričanje) se vedno nanaša na določen cilj (a) in je odvisna od tega, ali poznamo sredstva in poti (c) za dosego cilja (pričakovanje kontingence, nem. *Kontingenzerwartung*) in ali verjamemo (vemo), da znamo ta sredstva sami uporabiti in biti sposobni iti po tej poti (d) (pričakovanje kompetentnosti, nem. *Kompetenzerwartung*). Iz pričakovanja kontingence in kompetence nastane kontrolno mnenje, ki je učinkovito za ravnanje. Pogoji od (a) do (d) so še čiste kognicije in postanejo šele s pomočjo dejanske izvedbe naloge (e) sploh izkušnje v empiričnem smislu, tako da lahko posameznik oceni, kako dobro in učinkovito na tej poti sam doseže cilj in bo to znal tudi v prihodnosti. Pri nadomestnih izkušnjah, ki jih posameznik pridobi z opazovanjem vedenja druge osebe (a do c, brez d in e), gre za čisto izkušnjo kontingence, ker svoje lastne kompetentnosti ne izkusi. Vendar pa nadomestne izkušnje dokazujejo, da se lahko oblikuje mnenje o lastni kompetentnosti in kontroli tudi zgolj na podlagi opazovanja.

2.4.1 ZAZNAVANJE NADZORA V ŠOLI

V kontekstu šole in izobraževanja lahko ločimo še dva faktorja doživljanja kontrole, ki vzpostavita vez z zaznanim okoljem učenja in s tem z razredno klimo: poleg pričakovanja učinkovitosti in izida se kontrola doživlja tudi na podlagi avtonomije¹² in medsebojne pripravljenosti si pomagati oz. socialnega prevzema odgovornosti.

Poleg pričakovanj učinkovitosti in izida predstavlja doživeta avtonomija vpliv na doživljanje obvladljivosti (Boekaerts, 1998 v Satow, 1999). Avtonomija pomeni, da se da učencem možnost, da sami odločajo o svojih dejavnostih. Pri tem ne gre toliko za objektivno avtonomijo kot pa za subjektivno zaznan prosti prostor in za razredno klimo.

¹² Bandura interpretira avtonomijo kot »povsem od zunanjih vplivov neodvisno vedenje« (1989 v Jerusalem in Hopf, 2002). V teoriji samodoločenosti pa avtonomije nikakor ne smemo enačiti z neodvisnostjo od (socialnega) okolja. Posameznik je avtonomen, če soglaša in je prostovoljno pripravljen svoje vedenje usmerjati glede na pobude, določitve in norme okolja.

Deci in Ryan (1993; Ryan in Deci, 2000 v Puklek Levpušček, 2001) sta proučevala vpliv avtonomnega konteksta nasproti kontrolirajočemu kontekstu na posameznikovo notranjo ali zunanjo motivacijo za dejavnost. Učitelji, ki so bili pripravljene učencem pomagati in jih spodbujati k samostojni aktivnosti, so imeli tudi bolj notranje motivirane in samoiniciativne učence. Prav tako so imeli učitelji, ki so podpirali avtonomijo učenja, učence z višjo zaznano kognitivno kompetentnostjo in višjim samospoštovanjem. Šolsko okolje, ki možnosti ravnanja učencev močno oklesti, zmanjšuje občutek učencev, da lahko sami nadzorujejo situacijo. Učenci si majhne kontrole pogosto ne razlagajo z zunanjimi omejitvami, temveč s pomanjkanjem lastne kompetentnosti. Subjektivna omejitev avtonomije iz tega razloga neugodno vpliva na prepričanja o lastni učinkovitosti (Satow, 1999). Medsebojni vpliv med doživeto avtonomijo in pričakovani učinkovitosti so študije večkrat empirično potrdile. V restriktivnem šolskem okolju z majhno avtonomijo cenijo učenci svojo kompetentnost nižje, čeprav je treba razloge za nekontroliranost videti predvsem v šolskem okolju (Boekaerts, 1998 v Satow, 1999). Zaznavanje avtonomije je pomemben pogoj za razvoj notranjih kontrolnih prepričanj in ustreza temeljnim potrebam učencev po samoodločanju in tvori pogoj za izgradnjo prepričanj v lastno učinkovitost (primerjaj Deci in Ryan, 1993). Raziskava, ki sta jo izpeljala Wild in Krapp (1996 v Satow, 1999) in v kateri je sodelovalo 117 dijakov poklicnih šol, je pokazala, da se samoodločanje in kompetentnost doživljata predvsem takrat, ko se učenci aktivno angažirajo in ko lahko samostojno delajo.

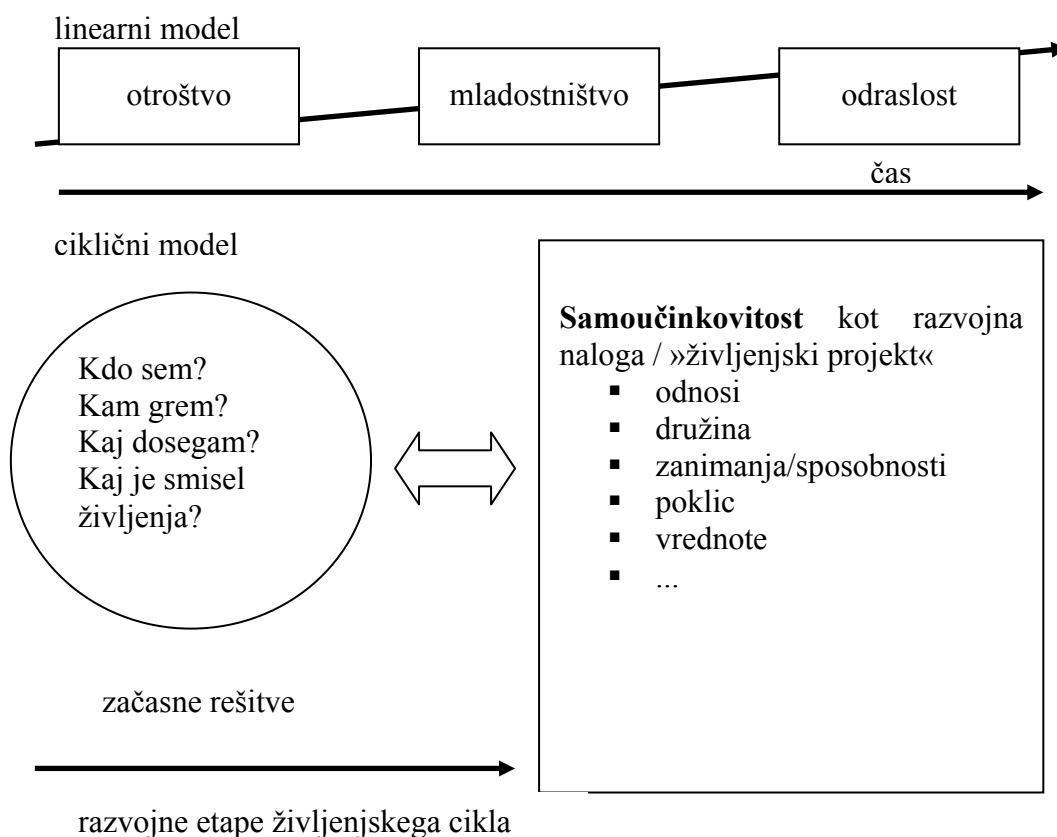
Kot četrti vidik doživljanja kontrole navaja Boekaerts (1998 v Satow, 1999, str. 17) zaznavanje medsebojne pripravljenosti nuditi pomoč in pa prevzem socialne odgovornosti. To definira kot »[...]dolžnost, da postorimo vse potrebno za izpolnitev socialnih pričakovanj.« Tako lahko učenec pride do prepričanja, da ima nadzor, ker ve, da se lahko zanese na svoje sošolce. Za učenca bo kompleksna naloga bolj kontrolirana, ker je prepričan o podpori svojih sošolcev. Tukaj spet ne gre toliko za objektivno sodelovanje učencev, temveč za subjektivno doživljanje in s tem za značilnost razredne klime. V razredih s pozitivno socialno klimo zaznana kontroliranost ni odvisna zgolj od individualnih pričakovanj učinkovitosti in izida, temveč je utemeljena v gotovosti, da v težkih situacijah učenec prejme pomoč od sošolcev. Pomanjkljivo lastno kompetentnost lahko uravnamo s kolektivnimi viri.

2.5 RAZVOJ SAMOUČINKOVITOSTI

Socialno kognitivna teorija analizira razvojne spremembe v zaznani samoučinkovitosti s perspektive teorije razvoja v življenjskem ciklu (ang. *life-span development theory*, nem. *Lebensspannenpsychologie*) (Bandura, 1997). Paradigma vseživljenjskega razvoja poudarja, da je razvoj proces, ki se nadaljuje še naprej v odraslost in starost ter se konča šele s smrtjo (Horvat, 2003). *Life span* teorija predpostavlja, da ima vsako starostno obdobje (otročstvo, adolescenca, odraslost, starost) svoj razvojni red in prispeva k organizaciji preteklosti, sedanjosti in prihodnosti ontogenetskega razvoja. Žorgova (1993) meni, da ni več dvoma, da obstaja določena kontinuiteta v razvoju, pri čemer pa je tudi jasno, da doživi človek na svoji razvojni poti vrsto prekinitev in nenadnih sprememb. Razvojne naloge so serije novih in novih življenjskih problemov in situacij, na katere se je treba ustrezno odzvati. Ker se te naloge sčasoma spreminjajo, se mora človek nenehno prilagajati in razvijati svojo sposobnost »plastičnosti« (Cajnko, 1999). Spremembe na kateremkoli nivoju lahko povzročijo pomembne spremembe v posameznikovem razvoju. Eden takih nivojev so tudi različni življenjski dogodki. Ob določenem (ne)pričakovanem dogodku se pri posamezniku sproži napovedljiv, splošni vzorec reakcij in občutij, ki ga Hayeva (1995, 1999 v Žorga, 1999) poimenuje proces »krivulja kompetentnosti«. Krivulja kompetentnosti razlaga, kako se učinkovitost, kompetentnost oz. samospoštovanje spreminjajo v odvisnosti od časa, ko se je zgodila sprememba oz. je prišlo do določene izkušnje ali stresnega dogodka. Hayeva (1995 v Žorga, 1999) si predstavlja model razvoja kot krivuljo kompetentnosti.

V interakciji s svojim socialnim in fizičnim okoljem ljudje pridobivajo nova vedenja in spreminjajo stara. Razvijamo se z nabiranjem izkušenj, vendar ne stopenjsko, kot to opisujeta Piaget ali Freud, temveč nenehno s postopnim napredovanjem, brez nenadnih sprememb ali izrazitih stopenj. Posameznik mora biti sposoben prilagajati se okolju, ki se stalno spreminja, zato je tudi samoučinkovitost dinamičen konstrukt (Gist in Mitchell, 1992 v Frlec, 2005). Obdobje adolescence je bistveno za razvoj samoučinkovitosti, saj igrata razvoj in izvajanje samoučinkovitosti v tem času glavno vlogo v zastavljanju življenjske poti (Bandura, 2006; Zimmerman in Cleary, 2006). Dreher (2005) (glej sliko 8) med razvojne naloge prišteva tudi samoučinkovitost. Ker se v nalogi osredotočam zgolj na mladostništvo, se bom v naštevanju Havighurstovih razvojnih nalog omejila samo na to obdobje, ki vključuje naslednje razvojne naloge: oblikovanje identitete, obvladovanje izobraževalnih in poklicnih zahtev, vzpostavljanje zrelih odnosov z vrstniki, postati odgovoren član družbe, prevzemanje spolne vloge, vzpostavljanje čustvene neodvisnosti od staršev, priprava na poroko in

družinsko življenje, razvijanje ideologije, doseči socialno odgovorno ravnanje, sprejeti lastno telo (Oerther in Dreher, 2002). Izpolnjevanje razvojnih nalog je odvisno od individualne zmožnosti (nem. *individuelle Leistungsfähigkeit*), pričakovanj družbe (razvojnih norm) in tudi individualnih ciljev. Razvojne naloge lahko s tem razumemo kot medsebojni trk telesnih sprememb, družbenih pričakovanj in individualnih potreb (Oerther in Dreher, 2002).



Slika 8: Samoučinkovitost kot razvojna naloga (Dreher, 2005)

V okviru individualnih zmožnosti predstavljajo opravilne kompetence (nem. *Handlungskompetenzen*), kompetence ciljne regulacije (nem. *zielregulierende Kompetenzen*) in uravnovešeno psihosocialno počutje pomemben osebni vir za spoprijemanje z razvojnimi nalogami. Pričakovanje učinkovitosti se je uveljavilo kot pogost del koncepta vedenja (nem. *Akteurskonzept*) (Reinders, 2002).

Ker želim v nalogi ugotoviti, kakšno je zaznavanje samoučinkovitosti pri mladostnikih in kakšna je povezanost med zaznano samoučinkovitostjo in testno anksioznostjo pri dijakih, je potrebno najprej odgovoriti na naslednja vprašanja:

1. Ali obstajajo pri mladostnikih že utrjena prepričanja o lastni učinkovitosti, tako da lahko smiselno ločujemo med specifičnimi in splošnimi prepričanji?

2. Ali je samosistem (nem. *das Selbstsystem*) še v celoti v izgradnji?
3. Kakšen razvoj lahko pričakujemo pri mladostnikih: ali morda pride do prepričanj o lastni učinkovitosti med puberteto?

2.5.1 KOGNITIVNI POGOJI

Za pričujočo raziskavo je pomembno, da ugotovimo, ali pri mladostnikih lahko merimo specifična pričakovanja učinkovitosti. Satow (1999) meni, da pričakovanja učinkovitosti tvorijo del samopodobe, kajti specifično prepričanje o sebi (npr. samoučinkovitost) je del lastne podobe o sebi na nekem specifičnem področju. S tega vidika lahko rečemo, da je samoučinkovitost pravzaprav hierarhično (naj)nižji vidik samopodobe. Vprašanje konsistentnosti pričakovanja učinkovitosti se torej nanaša na strukturo samopodobe. O konsistentnem pričakovanju učinkovitosti govorimo takrat, ko je le-to strukturirano okrog določenega področja, npr. šole, in ne temelji zgolj na posameznih nepovezanih izkušnjah.

Razvoj samoučinkovitosti je tesno povezan z razvojem socialne kognicije, to je procesa presojanja, ocenjevanja drugih ljudi, nas samih in socialnega sveta okrog nas na osnovi znanja, ki smo si ga pridobili (Ule, 2004). Socialne kognicije obsegajo »tako znanje o svetu socialnih dogajanj kot tudi procesov razumevanja ljudi, njihovih odnosov kot tudi njihovih socialnih skupin in institucij, katerim pripadajo« (Silberreisen, 1995 v Satow, 1999). Najpomembnejša funkcija socialnih kognicij je dajanje smernic za akcijo, s katero lahko utrdimo tiste informacije iz okolja, ki so skladne z našimi nameni, ali se izognemo tistim, ki našim namenom nasprotujejo. Z akcijo v okolju pridobimo tudi ključ za razumevanje okolja (Ule, 2004). Ko skušamo ločevati med kognicijo in socialno kognicijo, ne moremo spregledati dejstva, da je celotna človekova kognicija socialna (Chandler, 1977 v Zupančič, 1997). Stanje razvoja socialnih kognicij – zlasti samozaznavanja¹³ (nem. *Selbstwahrnehmung*, ang. *self-perception*) in sposobnosti prevzemanja perspektive drugih – določa nastanek konsistentnega samosistema (Satow, 1999).

Glavni pogoj za pridobitev stabilnega in konsistentnega prepričanja v lastno učinkovitost je sposobnost samozaznavanja. Posamezna doživetja je treba integrirati in povezati. Razvoj samozaznavanja se ponovno zrcali v socialnem zaznavanju (Silberreisen, 1995 v Satow, 1999), ki zajema predelavo informacij iz socialnega okolja, torej zaznavanje drugih oseb, socialnih situacij ali nas samih (samozaznavanje).

¹³ Kobal (2000) opozarja, da je potrebno ločiti med t.i. samozaznavanjem (ang. *self-perception*) in samozavedanjem (ang. *self-awareness*, *self-consciousness*).

V obdobju poznega otroštva začnejo otroci opisovati sebe v smislu psiholoških značilnosti, kot so npr. *sem prijazen, družaben, pameten* itn., kar pomeni, da skušajo povezovati pretekle in sedanje predstave ter predstave o sebi v prihodnosti. Vendar pa v obdobju zgodnjega mladostništva te predstave še niso med seboj organizirano povezane in včasih vsebujejo protislovne značilnosti. V srednjem in poznem mladostništvu se združijo v dobro organiziran pojem o sebi, npr. *sem zelo prilagodljiv*. Ta pojem pri mlajših mladostnikih (zgodnje mladostništvo) vsebuje več poudarka na lastnih socialnih vrtilinah, medtem ko z naraščajočo starostjo vključuje vse več individualnih in moralnih atributov, prepričanj in načrtov za prihodnost (Berk, 1998 v Zupančič, 2004). Pojem o sebi ni le način pojmovanja sebe, temveč poseben niz izjav, prepričanj, odnosa do sebe in lastnega vedenja. Človek se ne rodi z občutkom o sebi, potrebno je veliko let dozorevanja, da se razvije polno, odraslo samozavedanje. Medtem ko otroci do sedmega leta starosti ljudi zaznavajo predvsem od zunaj, pa stopijo za otroke od osmega leta v ospredje notranje lastnosti ljudi. Še posebej je učenje po modelu vezano na socialno prevzemanje perspektive drugih (nem. *Perspektivenwechsel*). Le če otrok razume socialno dogajanje s perspektive modela, bo lahko sklepal o lastnih zmožnostih ravnanja. Empirične študije kažejo, da so otroci sposobni šele od 12 leta naprej prevzeti perspektive različnih socialnih identifikacijskih skupin in razumeti njihove norme (Selman, 1980 v Woolfolk, 2002), kajti nekje v obdobju od 10. do 15. leta večina otrok razvije sposobnosti analiziranja perspektiv različnih ljudi, ki so vključeni v situacijo, z zornega kota objektivnega opazovalca (Woolfolk, 2002). Socialna perspektiva vključuje tri vidike: kognitivno (zmožnost predvidevanja, kaj drugi mislijo), emocionalno (zmožnost predvidevanja čustev drugih ljudi) ter zaznavno (zmožnost predvidevanja, kako se bodo drugi vedli v dani socialni situaciji) (Božič, 2002).

Prepričanja v lastno učinkovitost so tesno povezana tudi z razumevanjem uspeha in neuspeha. Dokler otroci še ne ločujejo med dimenzijama napor in sposobnost, jim ne uspe konsistentno sklepati o rezultatih njihovega ravnanja ali ravnanja modelov. Mlajši učenci menijo, da ima učenec visoke učne sposobnosti, če veliko dela, če dokonča nalogo in dobi nagrado. Otroci so prepričani, da je sposobnejši tisti, ki vloži več truda, v trudu vidijo prvi pogoj za uspeh (Bandura, 1997).

Otroci so pred vstopom v šolo predvsem ciljno usmerjeni¹⁴ v obvladovanje naloge in razvoja lastnih zmožnosti. Z vstopom v šolo vključijo v ocenjevanje lastnih sposobnosti še rezultate socialne primerjave in si začnejo zastavljati samopredstavitvene cilje (Dalbert in Radant, 2007). Pri dvanajstih letih otroci že vedo, da se ljudje med seboj razlikujejo po

inteligentnosti in da uspeh ni odvisen samo od vloženega truda (Stipek in Tannatt v Paris in Newman, 1990; Dalbert in Radant, 2007).

Druga osrednja sposobnost, ki velja kot pogoj za pridobitev konsistentnega prepričanja v lastno učinkovitost, je korektna ocena kontingence o vedenju-posledici. Otroci pogosto ne zmorejo prepoznati nekontroliranosti dogodkov, zato podležejo napačni oceni, ki lahko rezultira iz napačnega pričakovanja vedenje-posledica (Weisz in Stipek, 1982 v Satow, 1999).

Pogoji za usvojitev specifičnih prepričanj učinkovitosti so za mladostnike, stare od 15 do 18 let, izpolnjeni, kar pomeni, da lahko izhajamo iz ugotovitve, da imajo dijaki prvih in tretjih letnikov srednje šole utrjena in konsistentna prepričanja o lastni učinkovitosti.

¹⁴Ciljna usmerjenost (angl. *goal orientation*, nem. *lernzielorientiert*) in ciljna usmerjenost nase v kontekstu primerjave z drugimi oz. samopredstavitveni cilji (angl. *performance goals*, nem. *Leistungsziele*) sta dve motivacijski obliki približevanja v učnih storilnostnih situacijah (Ames, 1992 v Zupančič, Puklek Levpušček, 2005). Elliot in Harackiewicz (1996 v Zupančič, Puklek Levpušček, 2005) predlagata nadaljnjo delitev ciljev usmerjenosti nase oz. samopredstavitvenih ciljev: usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti (angl. *performance-approach goal*, nem. *Annäherungs-Leistungsziele*) in usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih zmožnosti (angl. *performance-avoidance goal*, nem. *Vermeidungs-Leistungsziele*). Kriterija uspešnosti pri učencu s cilji obvladovanja sta poglobljeno razumevanje učne snovi in napredek v razvoju lastnih zmožnosti. Kriteriji uspešnosti pri učencu s samopredstavitvenimi cilji pa so uspešno izkazovanje lastnih zmožnosti v smislu doseganja pozitivnega odziva s strani socialnega okolja ter posedovanje višjih zmožnosti v primerjavi z ostalimi učenci. Posameznikovo prepričanje o lastnih zmožnostih za izvedbo naloge lahko skupaj z motivacijsko usmerjenostjo v storilnostnih situacijah pomembno prispeva k učenčevemu izvajanju učnih nalog (Dweck in Legget, 1988 v Zupančič, Puklek Levpušček, 2005). Učenci, ki so usmerjeni v izkazovanje lastnih zmožnosti in so hkrati prepričani, da lahko s svojimi zmožnostmi in sposobnostmi dosežejo cilj, so motivirani za učenje. Učenci, ki so usmerjeni v izkazovanje oziroma izogibanje izkazovanja svojih zmožnosti in hkrati negativno zaznavajo svoje zmožnosti, zaznavajo učenje kot tveganje, saj so lahko kljub svoji prizadevnosti neuspešni (Zupančič, Puklek Levpušček, 2005).

2.5.2 RAZVOJ PREPRIČANJA O SAMOUČINKOVITOSTI

Otroci od 6. do 9. leta starosti menijo, da so vsi cilji dosegljivi, če se za dosego le-teh dovolj potrudijo. Med tretjim in šestim razredom osnovne šole razvijejo drugačen pogled, pri čemer postavijo težavnost naloge v razmerje do svojih sposobnosti. To pomeni, da sprevidijo, da vsem nalogam niso kos. Njihove ocene postajajo vse bolj realistične. Ta realizem pa vse življenje neugodno vpliva na učno motivacijo v šoli in poklicu, če učenci vedno znova, leto za letom doživljajo, da (kljub naporom) spadajo k učno šibkejšim učencem (Müller, 1999). S starostjo se torej povečuje povezanost med otrokovo samozaznavo kompetence in zunanji pokazatelji njegove kompetentnosti (npr. dosežki, sodbe pomembnih drugih oseb o njihovi kompetenci). Otrokova pričakovanja glede lastnih zmožnosti narekujejo izbiro vedenjskih strategij, poleg tega pa vplivajo na njegovo motiviranost, prizadevanje in vztrajnost pri izvajanju dejavnosti ter posledično na uspešnost opravljene naloge.

Po petem ali šestem razredu osnovne šole se je predstava o osebni učinkovitosti že bistveno izoblikovala in se v kasnejšem poteku razvoja samo še modificira na specifičnih področjih (Müller, 1999). Metaanaliza, ki jo je izvedel von Krampen (1997 v Satow, 1999), je dokazala, da so kontrolna prepričanja in prepričanja o samoučinkovitosti pri otrocih dejansko manj konsistentna kot pri mladostnikih ali odraslih.

2.5.3 RAZVOJ SAMOUČINKOVITOSTI V OBDOBJU ADOLESCENCE

Zaznavanje samoučinkovitosti v obdobju adolescence igra pomembno vlogo pri prehodu iz otroške odvisnosti v samozadostnost v odraslosti (Bandura, 2006; Zimmerman in Cleary, 2006; Müller, 1999; Schunk in Meece, 2006). Jaffe (1998) je oblikoval svojo definicijo adolescence: to je življenjsko obdobje, ki se prične s puberteto, doseže vrh v času srednješolskega izobraževanja in se konča, ko človek doseže ekonomsko neodvisnost in prevzame različne socialne vloge. Za Eriksona (Woofolk, 2002) je doba adolescence in »krize identitete« odločilno obdobje v razvoju identitete. Kriza nastane takrat, ko posameznik ne more integrirano in celostno ustreči potrebi po »fizični intimnosti«, zahtevam po izbiri poklica, zahtevi po sodelovanju v družbi in psihosocialni definiciji sebe.

Korenite spremembe v času adolescence dajo podlago domnevi, da obstaja med mladostniki visoka, s starostjo določena, intraindividualna variabilnost. Dejansko pa se je v različnih raziskavah izkazalo, da je samopodoba v času mladostništva izredno stabilna. Čeprav se pri vseh mlajših otrocih pogostokrat oblikuje pretirana in nestabilna samoocena,

postaja le-ta z leti vse bolj pravilna in stabilna (Helmke, 1991 v Satow, 1999). Pekrun (1985) ugotavlja, da se je razvoj šolske samopodobe (nem. *Leistungskonzept*) po osnovni šoli zaključil in da se v višjih letnikih ne zgodijo kakšne sistematične spremembe. Eccles in drugi (1993) ugotavljajo, da v zgodnji adolescenci sledimo upadu motivacije za učenje in zaznav lastne učne učinkovitosti. Za obdobje mladostništva pričakuje Pekrun predvsem spremembe socialne, telesne in splošne samopodobe, pri čemer »se pa lahko v posameznih primerih odvije pomembna razvojna dinamika« (Pekrun, 1985, str. 225). To domnevo je bilo mogoče potrditi v raziskavi (Eder, 1996 v Satow, 1999). Pokazalo se je, da je samopodoba rasla, medtem ko se je akademska samopodoba le malo spreminjala. Nepričakovano se ni našla nobena sprememba v zvezi s socialno samopodobo, potrdile pa so se razlike med spoloma - splošna in akademska samopodoba sta bili pri fantih jasneje izraženi, medtem ko je bila socialna samopodoba pri dekletih povprečno razvita.

Raziskave, kjer so merili samoučinkovitost pri mladostnikih, niso dale enoznačnih rezultatov. Tako nekatere poročajo o upadu prepričanj o lastni učinkovitosti v obdobju adolescence (Anderman, Maehr in Midgley, 1999; Pajares in Valiante, 1999; Urdan in Midgley, 2003 vsi v Schunk in Meece, 2006), spet druge pa poročajo o dvigu samoučinkovitosti pri matematiki in jezikih (Shell, Colvin in Bruning, 1995; Zimmerman in Martinez-Pons, 1990 oba v Schunk in Meece, 2006). Razlog za nekonsistentnost rezultatov raziskav je v specifičnosti oz. splošnosti merjenja samoučinkovitosti. Ocenjevanje kompetentnosti pogostokrat vključuje tudi komponento socialnega primerjanja. Zaznavanje kompetentnosti je odvisno v večji meri od mladostnikovega položaja v družbi vrstnikov kot pa od njegovih prejšnjih izkušenj na določenem področju (Bong in Clark, 1999).

Na prehodu od pubertete v zgodnje odraslo obdobje pride še do dodatnih kvantitativnih in kvalitativnih sprememb na področju razvoja. Sprva je zanimivo, da si pridobimo kar se da veliko nadzora na različnih področjih vedenja in s tem dokazujemo svojo učinkovitost vsepovsod. Prizadevamo si pridobiti raznoliko izobrazbo, na nekaterih področjih dajati vrhunske dosežke, po možnosti zaslužiti veliko denarja, v poklicni hierarhiji kar se da napredovati, pridobiti veliko moči, spoštovanja in priznanja. To je današnji trend »čim več, tem bolje«. Tega trenda pa ni mogoče vzdržati v nedogled, kajti dan ima za vsakogar le 24 ur, poleg tega pa obstaja preveč potencialnih možnosti. Zato nastane paradoks samoučinkovitosti: kdor izkusi premalo učinkovitosti, zaide v stres, kdor pa samoučinkovitosti izkusi preveč, si sam povzroči stres. Moramo pa se zavedati, da ima lahko visoka samoučinkovitost v določenih situacijah tudi negativne posledice, sploh če je očitno precenjena. Tako so Audia, Locke in Smith (2000 v Fesl Martinčević, 2004) ugotovili, da so posamezniki z visoko

samoučinkovitostjo dlje časa vztrajali pri napačni strategiji ob radikalni spremembi okolja, kar je posledično vodilo do manjše dejanske učinkovitosti v spremenjeni situaciji. Vancouver, Thompson, Tischner in Putka (2002 v Fesl Martinčević, 2004) so ugotovili, da je višja stopnja samoučinkovitosti v študijah vodila do večjega števila logičnih napak pri reševanju miselnih problemov. V teku življenja je zato potrebno kvalitativno rasti, in to tako, da znamo izbirati, se odločati, se posloviti od marsičesa, kar bi lahko bilo možno, in pa od iluzij lastnih razvojnih želja.

2.5.3.1 MLADOSTNIKI IN TVEGANE DEJAVNOSTI

Nič nenavadnega ni, da se v času pridobivanja neodvisnosti mladostniki preizkušajo tudi v t.i. tveganih dejavnostih (Jessor, 1986 v Bandura, 1997), kot so npr. pitje alkohola in kajenje marihuane ter spolnost. Mladostniki širijo in krepijo samoučinkovitost z učenjem premagovanja in obvladovanja potencialno težavnih situacij, ki jih niso večči. Mladostniki, ki živijo v preveč zaščitniškem okolju v otroštvu, se v adolescenci teže znajdejo, saj niso opremljeni s spoprijemalnimi strategijami, ki bi jim olajšale premagovati težavne situacije, ki se jim v tem obdobju ne morejo izogniti. Müller (1999) in Peterman (2004) opozarjata na tisto skupino mladostnikov, pri katerih pride do destruktivnega ravnanja (politični ekstremizem, delinkvenca, kriminaliteta) zaradi ponavljajočih se frustracij, jeze in ogorčenja, mladostniki doživljajo brezupnost in nesmiselnost, ki temelji na občutku nemoči. Doživeta samoučinkovitost na pomembnih področjih življenja je zanje varovalni dejavnik in deluje zelo koristno.

2.5.3.2 VRSTNIKI TER ŠIRJENJE IN POTRJEVANJE SAMOUČINKOVITOSTI

Adolescenca prinaša pomembne spremembe v vrstniške odnose. Veliko raziskav kaže, da na mladostnikovo zaznavanje samoučinkovitosti vplivajo vrstniki (Schunk in Miller, 2002). Steinberg, Brown in Dornbusch (1996 v Schunk in Meece, 2006) so spremljali mladostnike, ki so začeli s srednjo šolo in so imeli podobne ocene, začeli so se družiti z vrstniškimi skupinami, ki pa so imele drugačne šolske ocene. Ugotovili so, da so mladostniki, ki so se družili z vrstniki, ki so bili bolj akademsko usmerjeni, dosegali boljše ocene kot tisti, ki so se družili z manj akademsko usmerjenimi vrstniki. Mladostniki prav v vrstniških odnosih širijo in individualizirajo vedenje o lastnih sposobnostih. Vrstniki so za razvoj samoučinkovitosti nepogrešljivi in služijo več pomembnim funkcijam samoučinkovitosti. Učenci izbirajo prijatelje in vrstnike na podlagi skupnih interesov in vrednot (Ryan, 2000 v Schunk in Meece, 2006), kar spodbuja potencialni vpliv modelov. Vrstniške skupine lahko

vplivajo na upad zaznavanja samoučinkovitosti, lahko pa tudi prispevajo k ohranjanju ali pa povečevanju zaznavanja samoučinkovitosti (Schunk in Meece, 2006). Tisti vrstniki, ki so najbolj izkušeni in kompetentni, predstavljajo modele za učinkovito razmišljanje in vedenje (Bandura, 1997). Poleg tega zagotavljajo izredno informativno referenco za primerjalno presojanje in preverjanje njihove samoučinkovitosti.

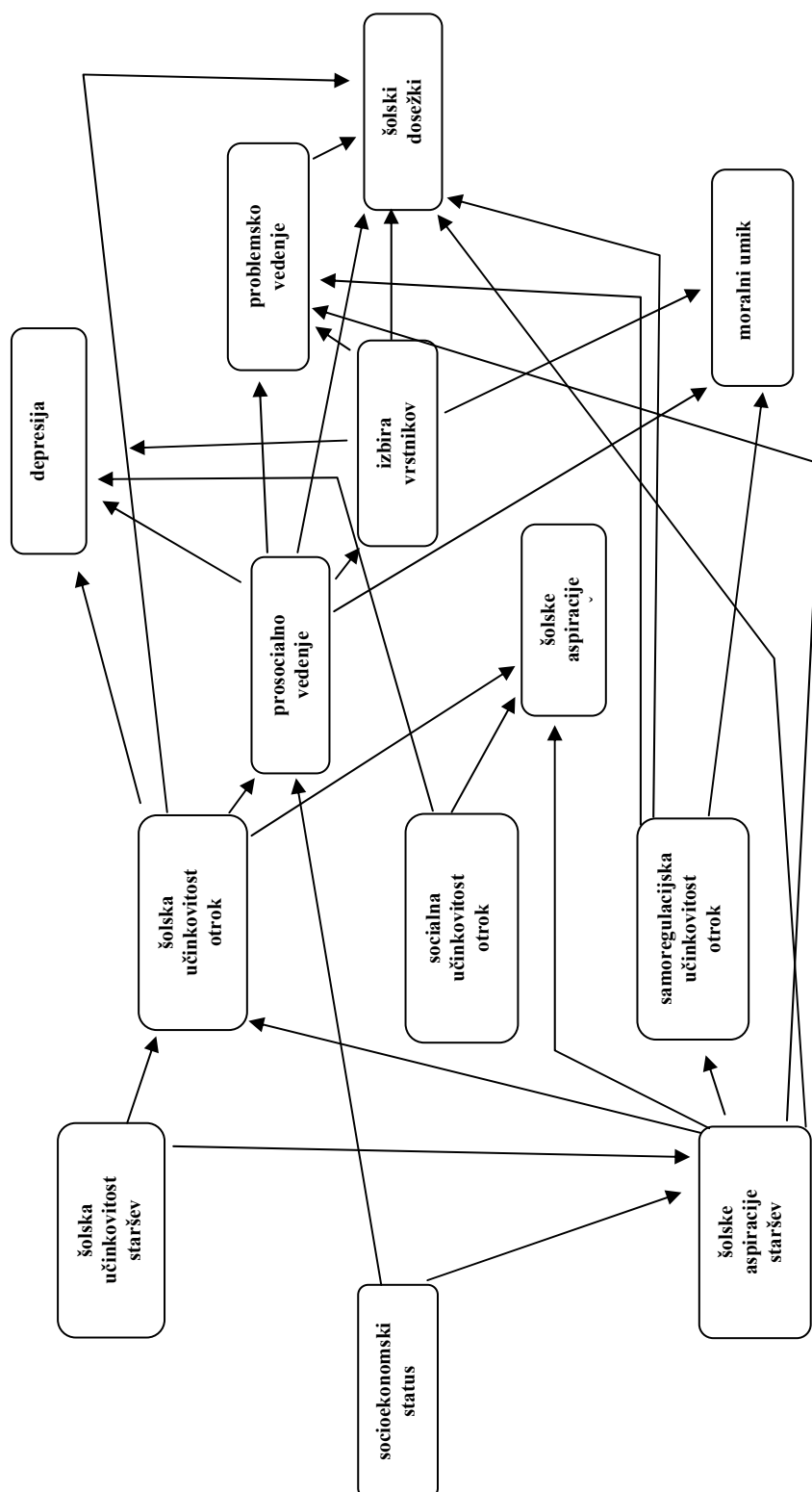
Moteni ali osiromašeni odnosi z vrstniki škodijo razvoju samoučinkovitosti. Začaran krog se lahko pojavi, ko otrok zaradi slabih vrstniških odnosov razvije nizko socialno samoučinkovitost, ta pa povzroča vedenjske probleme v odnosih, ki so seveda moteči za vrstniško skupino (Coonoly, 1989 v Bandura, 1997). Poleg tega imajo otroci z nizko socialno samoučinkovitostjo težave v medsebojnih odnosih, so tudi socialno zadržani, zaznavajo nizko stopnjo sprejemanja s strani vrstnikov in se nizko samovrednotijo (Bandura, 1997).

2.5.3.3 MLADOSTNIKI IN DRUŽINA

Po Bronfenbrennerju (Hristovski, 2003) predstavlja družina pomemben mladostnikov mikrosistem. Na ravni mikrosistema (t.j. strukturalni sistem, ki mu posameznik neposredno pripada) pomembni drugi s svojimi pričakovanji, normami, vedenji neposredno vplivajo na to, za kar si bo mladostnik prizadeval v svojih aktivnostih in kako bo vrednotil svoje rezultate. Sestavni del družinskega mikrosistema predstavlja mladostnikova interakcija s starši, s katerimi mladostnik vzpostavlja diadni zaupni odnos. Mladostniki dobijo veliko informacij o lastni učinkovitosti od svojih družin in domačega okolja (Schunk in Miller, 2002). Vplivi družine, ki spodbuja učinkovite interakcije z okoljem, povečajo prepričanja o lastni učinkovitosti in kompetentnosti. Študije dokazujejo, da igrata socialna podpora in samoučinkovitost pomembno vlogo za dobro počutje mladostnikov tako v zahodnih kot tudi v azijskih kulturah (Fend, 1998; Leung in Zhang, 2000; McFarlane, Bellissimo in Norman, 1995; Park in dr., 2000 vsi v Mayer, Trommsdorff in Kim, 2002).

Starši, ki verjamejo, da učinkovito prispevajo k razvoju svojih otrok, ravnajo tako, da kultivirajo njihove potenciale (Bandura, 2006). Svojim otrokom pomagajo pri izgradnji aspiracij in občutka intelektualne učinkovitosti, kar posledično vpliva na njihove socialne odnose, emocionalno dobro počutje, akademski razvoj in izbiro poklica (Bandura, Barbaranelli, Caprara in Pastorelli, 1996; 2001).

Slika 9: Analiza poti, ki prikazuje vpliv starševske in otrokove samoučinkovitosti ter vpliv starševskih in otrokovih akademskih aspiracij na otrokov akademski razvoj (Bandura, Barbaranelli, Caprara in Pastorelli, 1996 v Bandura, 1997, str. 238)

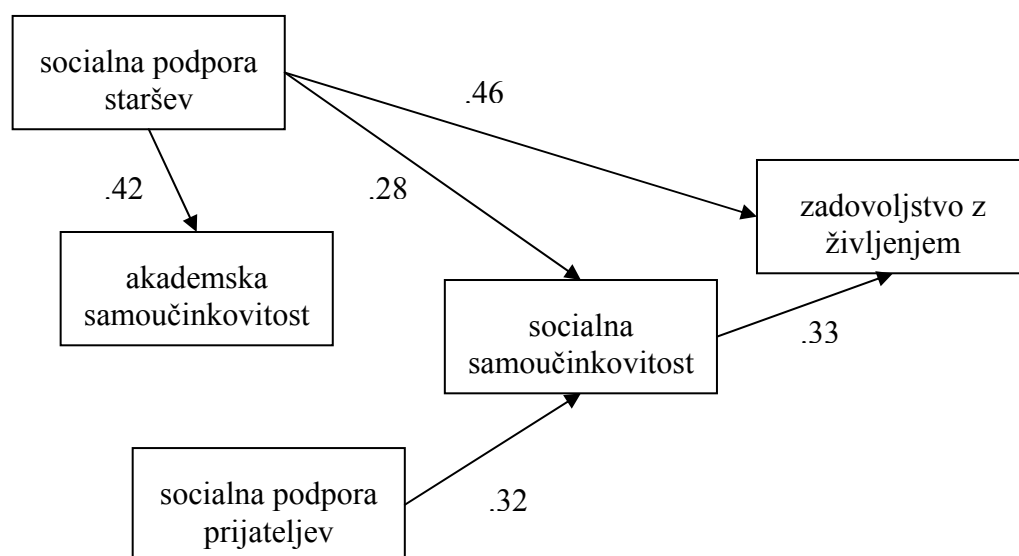


Da bi razumeli pomen zaznavanja samoučinkovitosti za akademski in osebni razvoj mladostnikov, so isti raziskovalci naredili veliko raziskav, v katere so bili vključeni starši, učenci in učitelji, in ugotovili, da na učenčevo akademsko funkcioniranje pomembno vplivajo tako šolske kot tudi nešolske, vendar s šolskim kontekstom povezane spremenljivke.

Učenci, ki ne uspejo vzpostaviti zadovoljivih odnosov s sošolci, z vrstniki ali pa imajo težave pri samoregulaciji svojega vedenja, imajo pogosto težave na akademskem, socialnem in osebnem področju, zato so Bandura, Barbaranelli, Caprara in Pastorelli (1996; 2001) raziskovali tri tipe samoučinkovitosti: socialno funkcioniranje (vzpostavitev in ohranjanje odnosov z vrstniki), osebno samoregulacijsko funkcioniranje (upreti se pritisku skupine in s tem ne zaiti v tvegane dejavnosti) in akademsko funkcioniranje (samoregulacija pri učenju, obvladovanje različnih področij). Raziskava je vključevala tako merjenje neakademskih (depresije, problemsko vedenje, prosocialno obnašanje, moralni umik, izbira vrstnikov) kot tudi akademskih dosežkov. Poleg merjenja samoučinkovitosti učencev so merili tudi samoučinkovitost staršev (sposobnost vplivanja na razvoj otroka) in njihove akademske aspiracije za svoje otroke (pričakovanje uspeha in obsega šolanja). Ugotovili so, da čim višji je status družine, tem višje so akademske aspiracije staršev za njihove otroke in večje je prosocialno vedenje njihovih otrok. Vse tri oblike samoučinkovitosti otrok (socialna, akademska, samoregulacijska) prispevajo k akademskim dosežkom, vendar s pomočjo poti mediacijskih spremenljivk. Samoregulacijska učinkovitost otrok je npr. direktno vplivala na dosežke in zmanjševala problemsko vedenje. Čeprav je akademska samoučinkovitost otrok direktno spodbujala akademske dosežke, je indirektno vplivala na dosežke s tem, da je zmanjševala depresije, povečevala prosocialno vedenje in povečevala njihove akademske aspiracije. Na otrokove akademske aspiracije so direktno vplivale tudi akademske aspiracije njihovih staršev. Visoka stopnja prosocialnega vedenja je vplivala na mladostnikovo izbiro sovrstnikov, jim preprečila opustitev njihovih moralnih standardov ali pa zaplet v problemsko vedenje. Študija razkriva, da otroci, ki dvomijo v svojo učinkovitost, zmanjšajo svoje akademske aspiracije, doživljajo več depresije in razvijejo manj prosocialnega in več problemskega vedenja.

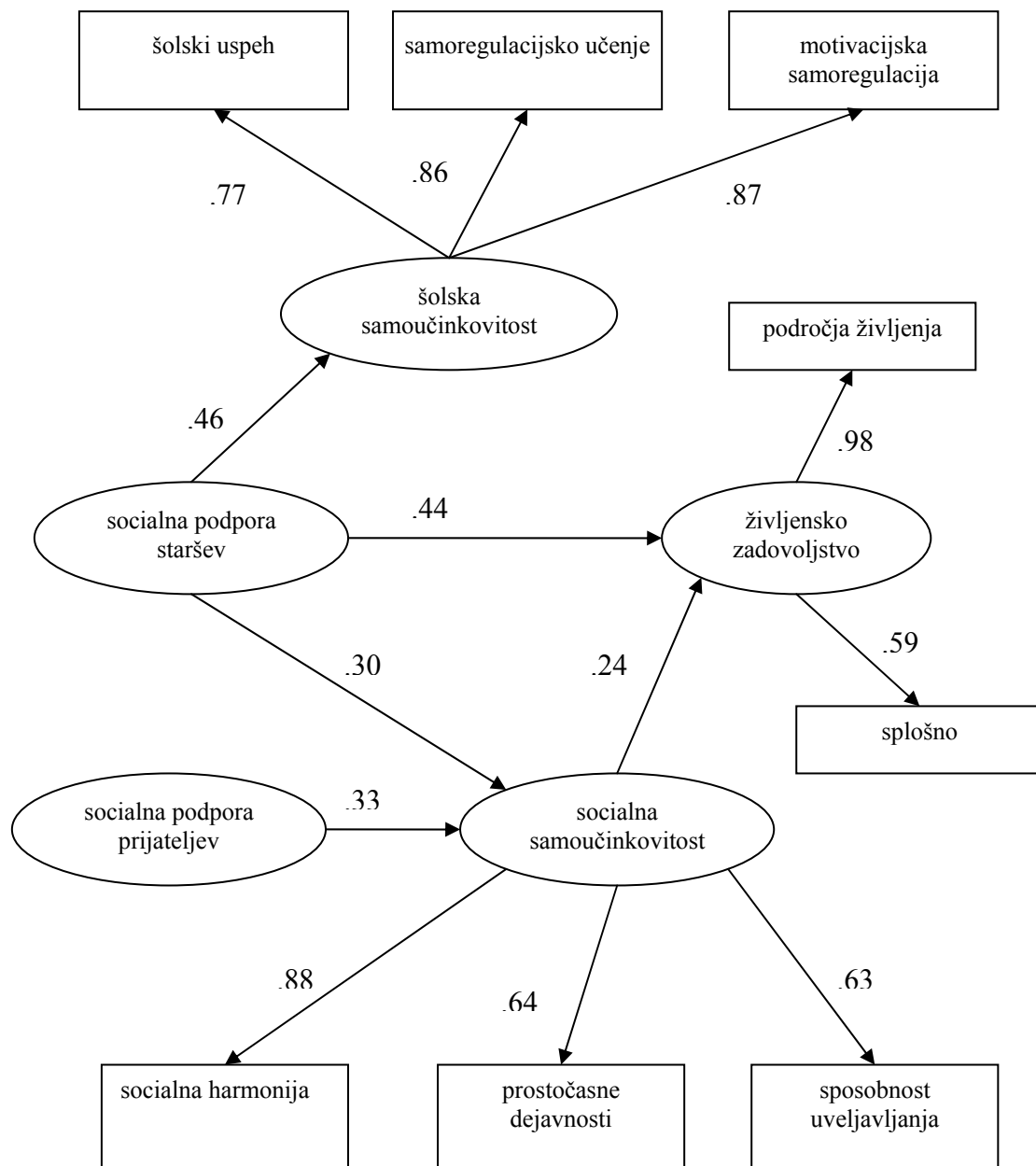
Mayer, Trommsdorff in Kim (2002) so preučevali povezanost socialne podpore, samoučinkovitosti in življenjskega zadovoljstva pri mladostnikih v Koreji in Nemčiji. Ugotovili so, da podpora staršev predstavlja odločilni prediktor za mladostnikovo zadovoljstvo z življenjem. Prijatelji imajo sicer pomemben vpliv na socialno samoučinkovitost posameznika in preko nje tudi na mladostnikovo zadovoljstvo z življenjem. Za mladostnike, stare okrog 14 let, imajo starši večji vpliv kot sovrstniki na njihovo

zadovoljstvo z življenjem, in to v obeh in v tako različnih kulturah, kot sta korejska in nemška. Nepričakovan rezultat študije pa je bila ugotovitev, da akademska samoučinkovitost nima kakšnega posebnega doprinosa k zadovoljstvu z življenjem v obeh kulturah. Čeprav starejše študije kažejo na kulturne razlike v obsegu doživljanja zadovoljstva z življenjem in zaznavanjem samoučinkovitosti med zahodnimi in vzhodnoazijskimi kulturami (Diener in Suh, 1999; Schwarzer in Born, 1997 oba v Mayer, Trommsdorff in Kim, 2002), pa novejša študija nakazuje, da so funkcionalni odnosi med tema dvema konstruktoma v obdobju mladostništva podobni v obeh kulturah.



Slika 10: Analiza poti, ki prikazuje vpliv socialne podpore in samoučinkovitosti na zadovoljstvo z življenjem (Mayer, Trommsdorff in Kim, 2002, str. 1)

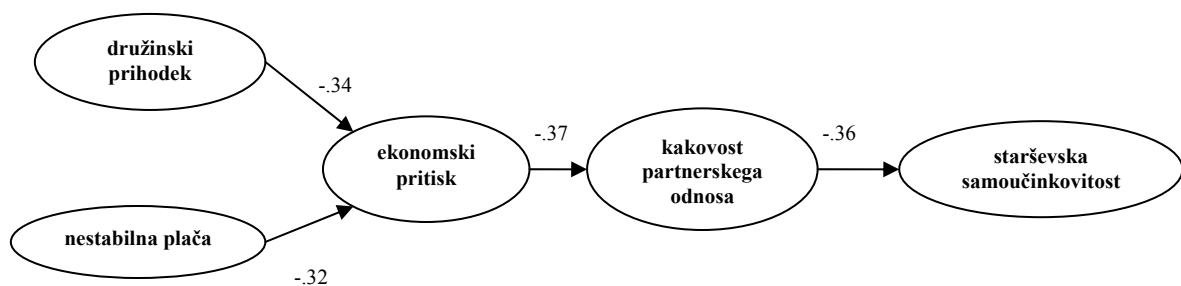
Na način, kako starši vzgajajo otroke in podpirajo razvoj njihove samoučinkovitosti, vpliva veliko dejavnikov, med njimi tudi socialnoekonomski status. Preveč poenostavljeno je trditi, da imajo mladostniki iz revnih družin ponavadi nižjo zaznano samoučinkovitost, kajti vsi mladostniki iz revnih družin se ne zaznavajo slabše učinkovite ali celo neučinkovite. Otroci iz revnih družin pogosto dosegajo pri šolskih predmetih slabše šolske dosežke v formalnem šolanju in se pogosto soočajo z zgodnjim šolskim neuspehom (Schunk in Miller, 2002 v Schunk in Meece, 2006).



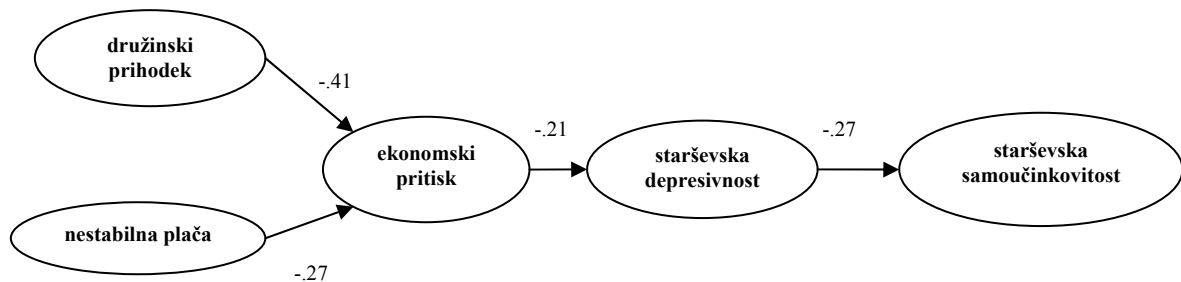
Slika 11: Celotni model raziskave vpliva socialne podpore in samoučinkovitosti na zadovoljstvo z življenjem pri nemških mladostnikih (Mayer, Trommsdorff in Kim, 2002, str. 4)

Šolska neuspešnost grozi otroku, da ne bo uspešno končal šolanja ali da bo moral predčasno zapustiti šolo. Pomanjkanje denarja za preživetje družine vpliva direktno na njihovo vsakdanje življenje. Ekonomski pogoji, socioekonomski status in družinska struktura vplivajo na vedenje posameznika indirektno, in sicer na njegove aspiracije, zaznavanje učinkovitosti in na druge samoregulatorne faktorje (Bandura, Barbaranelli, Caprara in Pastorelli, 1996; 2001).

S tem je bilo dokazano, da objektivne finančne težave staršev same po sebi nimajo neposrednega vpliva na starševsko samoučinkovitost. Posredno pa finančne težave vplivajo na subjektivno zaznavanje težav. Družine, ki se čutijo nemočne in v stiski, doživljajo hud stres, medtem ko tiste družine, ki se počutijo dovolj sposobne obvladovati težave, doživljajo situacijo kot mnogo manj stresno. Analiza poti prikazuje, kako učinek objektivne ekonomske stiske vpliva na starševsko samoučinkovitost posredno, preko psiholoških procesov. V popolni družini (z obema staršema) so posrednik nesoglasja med staršema (slika 12), v enostarševski družini je posrednik depresija (slika 13).



Slika 12: Analiza poti, ki prikazuje učinek objektivne ekonomske stiske na starševsko samoučinkovitost v družini z obema staršema (Elder in Ardel, 1992 v Bandura, 1997, str. 194)



Slika 13: Analiza poti, ki prikazuje učinek objektivne ekonomske stiske na starševsko samoučinkovitost v družini s samo enim staršem (Elder in Ardel, 1992 v Bandura, 1997, str. 194)

Zgolj mladostnikova prepričanja o lastni učinkovitosti niso dovolj, da bi zagotovila doseganje ciljev, ki presegajo njegov individualni talent. Samoučinkovitost izhaja iz skupnega znanja in odgovornosti, multiplih medsebojnih povezanosti, vzajemnih obveznosti in dogovorjenih dejavnosti z drugimi. V kontekstih, kjer se opiramo na socialno soodvisnost, kot so družina, šola in timi, je uspeh odvisen od prepričanj o učinkovitosti drugih in od kolektivne samoučinkovitosti (ang. *collective efficacy belief*) (Caprara, Scabini in Regalia, 2006).

2.5.3.4 POKLICNO ODLOČANJE

Izbira poklica predstavlja za mladostnika veliko odgovornost v odnosu do sebe in okolja, hkrati pa od njega zahteva tudi različne spretnosti in znanja. Med 11. in 12. letom mladostniki najprej ocenijo poklicne možnosti z vidika presoje svojih zanimanj, kasneje pa se zavedajo tudi izobraževalnih zahtev in pomembnosti individualnih značilnosti. V poznem mladostništvu posameznik intenzivno raziskuje poklice, ki so mu v danem okolju dostopni, jih primerja s svojimi interesi, sposobnostmi in vrednostnimi presojami, se osredotoči na določen poklic in specifično službo v tem poklicu (Grinzberg, 1988 v Zupančič, 2004).

Na področju poklicnega odločanja je danes zelo razširjeno raziskovanje koncepta samoučinkovitosti, saj je bila zaznana samoučinkovitost prepoznana kot pomemben dejavnik v poklicnem razvoju posameznika (Betz, 2006; Brown in Lent, 2006; Čerče in Pečjak, 2007). Raziskave so pokazale, da zaznana šolska samoučinkovitost vpliva na izbiro poklica in razvoja. Napoveduje šolske ocene, izbor poklicnih možnosti, vztrajnost in uspeh na izbranem področju (Betz in Hackett, 1986; Lent in Hackett, 1987, oba v Bandura, 1997). Brown in Lent (2006) verjameta, da pride do stabilnosti oz. osredotočenosti na določen poklic delno tudi zaradi izkristalizirane samoučinkovitosti in pričakovanja izida, ki ju imajo mladostniki in njihovi starši glede njihovih uspehov na različnih področjih. Bandura, Barbaranelli, Caprara in Pastorelli (2001) so v študiji (v kateri so sodelovali isti otroci kot v študiji leta 1996) glede izbire poklica proučevali, kako vplivajo trije tipi samoučinkovitosti, akademske aspiracije in akademski dosežki na njihovo zaznavanje samoučinkovitosti v zvezi s šestimi specifičnimi področji izbire poklica (znanost, tehnologija, izobraževanje - medicina, literatura - umetnost, poklici pomoči, vojska - policija in kmetijstvo - hortikultura). Omenjeni tipi poklicne samoučinkovitosti (ang. *occupational self-efficacy*) so se izkazali za ključne determinante pri izbiri poklica. Učenčevi akademski dosežki niso direktno napovedovali njihove izbire poklica, posredovani so bili preko njihovih prepričanj o lastni poklicni samoučinkovitosti. Posamezniki z močnimi prepričanji v primerjavi s posamezniki s šibkimi prepričanji razmišljajo o več poklicnih alternativah, njihova poklicna odločitev pa je bolj premišljena in ustrežnejša (Hohn, 1995 v Čerče in Pečjak, 2007). Posamezniki z visoko stopnjo so v primerjavi s posamezniki z nizko stopnjo zaznane samoučinkovitosti pri poklicnem odločanju bolj nagnjeni k vključitvi v raziskovalno usmerjeno poklicno vedenje. Slednji so pri poklicnem odločanju tudi pomembno bolj poklicno neodločeni ter se spoprijemajo z več težavami v omenjenem procesu.

Skladno z ugotovitvami Bandure (1997) sta tudi Čerče in Pečjak (2007) v svoji raziskavi potrdili pomembno negativno povezanost med zaznano samoučinkovitostjo pri poklicnem odločanju in izraženostjo težav dijakov v omenjenem procesu. Manj (oziroma bolj) kot se zaznavajo dijaki samoučinkovite na področju natančnosti samoocene, zbiranja informacij o poklicu, izbora ciljev in izdelave načrta za prihodnost, z več (oziroma manj) težavami pri poklicnem odločanju se po njihovih ocenah spoprijemajo. V omenjeni raziskavi so opazovali povezanost med samoučinkovitostjo in količino težav pri poklicnem odločanju in ne vzročno-posledičnih odnosov. Možno je torej, da samoučinkovitost določa, ali bodo imeli dijaki težave pri poklicnem odločanju, ali pa, da količina težav določa zaznano samoučinkovitost dijakov v omenjenem procesu.

2.6 SPLOŠNA IN SPECIFIČNA SAMOUČINKOVITOST

Samoučinkovitost navadno pojmuje kot zelo specifično – posameznik ima lahko o svojih sposobnostih delovanja v različnih situacijah različno trdna prepričanja. Kljub temu so nekateri raziskovalci vpeljali tudi pojem splošnega občutka samoučinkovitosti (npr. Chen, Gully in Eden, 2001; Sherer, Maddux, Mercadante, Prentice-Dunn, Jacobs in Rogers, 1982, oba v Fesl Martinčević, 2004). Tudi Schwarzer opozarja, da se lahko oblikujejo tudi bolj generalizirana samoučinkovitostna stališča (Musek, 2005a), splošno samoučinkovitost pa (Schwarzer, 1993; Jerusalem in Schwarzer, 1999b) razume kot agregat za zaznavanje samoučinkovitosti na različnih področjih. Splošna samoučinkovitost je s tem že bliže osebni potezi in predstavlja stabilno mnenje ljudi o pričakovanjih, da bodo zmožni učinkovito delovati v različnih situacijah.

Bandura (1977, 1995, 1997) opozarja, da naj se prepričanja o lastni učinkovitosti obravnavajo kot konkretne presoje lastnih sposobnosti, ki lahko variirajo na različnih področjih aktivnosti, pod različnimi stopnjami zahtevnosti znotraj določenega področja aktivnosti ter pod različnimi okoliščinami v dani situaciji. Lahko se na primer dojamemo kot izjemno učinkovite na področju jezikovnih kompetenc, pri prevajanju tujih tekstov pa je lahko naša samoučinkovitost precej nižja. Iz tega lahko sklepamo, da obravnava samoučinkovitosti na splošnem nivoju ne dosega tako visoke napovedne vrednosti kot bolj specifično opredeljena samoučinkovitost. Splošna vseobsegajoča mera samoučinkovitosti glede na Bandurovo teorijo o samoučinkovitosti torej ni ustrezna, kajti Bandura je obravnaval predvsem specifične situacijsko vezane oblike samoučinkovitosti.

Tako pojmovanje samoučinkovitosti na splošni ravni ni vedno smiselno. Ko gre pri intervencijah za posamezne primere ali primere znotraj neke šole ali razreda, naj se samoučinkovitost pojmuje zelo specifično (Schmitz, 2000). Če pa gre za opise ali razlage bolj globalnih povezav, naj se konstrukt samoučinkovitost definira širše. Pajares (2000 v Fesl Martinčević, 2004) ugotavlja, da je optimalni nivo specifičnosti ocenjevanja samoučinkovitosti odvisen od kompleksnosti vedenjskih kriterijev, s katerimi se ocene primerjajo. Če je kriterijska dejavnost široka, je lahko tudi zelo splošna mera samoučinkovitosti učinkoviti napovedovalec. Satow in Schwarzer (2003) menita, da je pri razvoju prepričanj o lastni učinkovitosti v šolskem kontekstu bolj smiselno prizadevanje za sredinsko mero specifičnosti in splošnosti in s tem odziv na širši nabor zahtev. Poleg tega se s pojmovanjem samoučinkovitosti na zelo splošni ravni pojavijo tudi težave pri konceptualnem ločevanju samoučinkovitosti od drugih podobnih konceptov, kot sta samopodoba (angl. *self-*

*concept, self-image*¹⁵) in samospoštovanje (angl. *self-esteem, self-feeling, self-regard, self-evaluation*; nem. *Selbstwertschätzung, Selbstwertgefühl*).

Bong in Skaalvik (2003) obravnavata pomembne podobnosti in razlike med samopodobo in samoučinkovitostjo. Tako samopodoba kot samoučinkovitost bolj ali manj napovedujeta motivacijo, emocije in dejavnost. V definiciji obeh konstruktov zavzema osrednjo mesto zaznavanje kompetentnosti, glavni viri informacij so obema konstruktoma neposredne izkušnje uspehov in informacije, pridobljene s socialno primerjavo, torej vrednotenje s strani pomembnih drugih in reflektirano ocenitvijo. Razlike pa so v relativni časovni stabilnosti samopodobe nasproti spremenljivosti samoučinkovitosti; hierarhični nasprotno ohlapno hierarhični strukturi, usmerjenosti v preteklost nasproti usmerjenosti v prihodnost, v njuni napovedni moči itd. Avtorja zagovarjata, da samoučinkovitost deluje kot aktivni predhodnik razvoja samopodobe in je pravzaprav hierarhično nižji vidik samopodobe. V zvezi s samopodobo Frlec (2005) omenja zanimivo longitudinalno študijo, izvedeno že leta 1965 (Brookover, Thomas in Peterson, 1994), ki je proučevala povezanost med nekaterimi področji akademske samopodobe in učno uspešnostjo. Avtorji namreč ugotavljajo, da je samopodoba, ki se nanaša na povsem določen predmet, boljši napovedovalec uspešnosti pri tem predmetu kot pa splošna samopodoba. Govori torej za predmet o specifičnem prepričanju v lastno sposobnost in ga, kar je za nas najzanimivejše, tudi poimenuje samopodoba sposobnosti (angl. *self-concept of ability*).

Tafarodi in Swann (2001) sta mnenja, da je mogoče samospoštovanje razdeliti na dve dimenziji: na osebno kompetentnost (ang. *self-competence*) in samougajanje (ang. *self-liking*). Osebno kompetentnost pa enačita z občutkom splošne samoučinkovitosti. Fesel Martinčević (2004) opozarja, da konceptov samoučinkovitosti in osebne kompetentnosti ne moremo enačiti. Osebna kompetentnost se namreč nanaša na globalni občutek moči oz. šibkosti in je v svoji osnovi še vedno vrednostni koncept. Gre za splošen občutek posameznika kot sposobne in učinkovite osebe, ki je zmožna dosegati zastavljene cilje. V tem primeru lahko osebno kompetentnost enačimo s konceptom splošne samoučinkovitosti, kot ga pojmujeta Jerusalem in Schwarzer (1999b).

¹⁵ S pojmom samopodoba lahko označimo tako pomene, ki se skrivajo za izrazi, povezanimi z ameriškim *self-conceptom*, kot pojme, ki se navezujejo na evropski *self-image*, saj ima ta izraz pri nas dvojni pomen (Kobal, 2000). » 'Samo' obstaja kot 'self', 'podoba' pa kot 'concept' ali 'image' hkrati... *Self-concept* torej opredeljuje zavestno, pojmovno, torej tudi logično in racionalno, *self-image* pa bolj poudarja nezavedno, nagonsko in emocionalno. Oboje pa je združba psihosocialne, telesne in vedenjske razsežnosti ... samopodobe« (Kobal, 2000, str. 24). Terminološko nedoslednost Kobalova razrešuje z obrazcem: *samopodoba*=*sebstvo (concept+image)*.

Seveda pa je nivo splošnosti oz. specifičnosti samoučinkovitosti, ki ga uporabimo bodisi v raziskavi bodisi v praksi, povezan tudi z namenom in ciljem uporabe. Ker je namen raziskave magistrske naloge v proučevanju zaznavanja samoučinkovitosti dijakov na štirih srednjih šolah in v ugotavljanju povezanosti med zaznavanjem splošne samoučinkovitosti in testne anksioznosti, se bo konstrukt samoučinkovitosti definiral širše, zato bo uporaba lestvice splošne samoučinkovitosti Jerusalema in Schwarzerja (1999b) primerna.

Sodbe, vezane na določeno področje, so že bolj opredeljene, največjo napovedno moč pa imajo sodbe o samoučinkovitosti glede določene naloge. Med nekaterimi področji oz. situacijami namreč obstaja posplošenost prepričanj, le-ta pa je odvisna od tega, ali gre za področja, ki so tesno povezana z bolj splošnimi prepričanji. Tako lahko sklepamo, da med šolskimi situacijami obstaja posplošljivost prepričanj in da je uporaba lestvice šolske samoučinkovitosti Jerusalema in Satowa (1999), ki je bolj splošne narave, primerna za ugotavljanje povezanosti med zaznavanjem šolske učinkovitosti in testno anksioznostjo.

2.6.1 PROCES GENERALIZACIJE IN PROCES TRANSFERJA

Prepričanja o lastni učinkovitosti se lahko posplošijo, kar pomeni, da lahko prepričanje, ki smo si ga pridobili kot rezultat neke izkušnje, vpliva na nove izkušnje. Pomembno vlogo odigrajo procesi, ki vodijo do generalizacije (ang. *generalization*, nem. *Generalisierung*) in povezovanja specifičnih samoučinkovitostnih stališč. Nekatere izkušnje vodijo k občutkom splošne učinkovitosti in se raztezajo čez več področij delovanja, druge pa k bolj specifičnim občutkom učinkovitosti, saj se nanašajo na točno določene spretnosti posameznika (Bandura, 1997). Pajares (2006) opozarja, da se lahko posplošijo tako izkušnje uspeha kot neuspeha.

Splošna samoučinkovitost lahko vpliva na specifična prepričanja, kar v nasprotju z generalizacijo označujemo kot transfer. Specifična prepričanja o samoučinkovitosti se strukturirajo s pomočjo izkušenj in samorefleksije in stojijo med sabo v tesnem odnosu. Pri procesih generalizacije in transferja pride do povezanosti prepričanj o samoučinkovitosti z novimi področji in do oblikovanja mrež med različnimi oblikami samoučinkovitosti (primerjaj Anderson, 1989; Pekrun, 1985a, oba v Satow, 1999).

Satow (1999) zato loči tri procese:

1. Specifične oblike samoučinkovitosti lahko med sabo povežemo, tako da se tvori splošna oblika samoučinkovitosti, ki se predstavlja kot vozle te povezanosti (generalizacija). Učenec je npr. razvil prepričanja o samoučinkovitosti na področju

učenja besedišča, izgovorjave, semantike, slovnice. Povezanost teh oblik samoučinkovitosti lahko vodi do splošnega prepričanja, da se lahko nauči tujega jezika.

2. Splošna oblika samoučinkovitosti se lahko poveže z novimi področji (transfer). Učenec npr. vidi, da zna hitro in dobro ravnati z informacijami, zato v zvezi z internetom razvije prepričanje, da jih v tem mediju lahko hitro najde.
3. Specifične oblike samoučinkovitosti lahko prenesemo na nova področja (horizontalni transfer). Učenec se je npr. pri matematiki naučil računanja. S tem povezano obliko samoučinkovitosti lahko naveže na podobne naloge pri fiziki.

Postavlja se vprašanje, pod katerimi pogoji se pri učencih prej pojavi generalizacija ali transfer. Satow (1999) meni, da je generalizacija možna predvsem takrat, ko sta si obe področji zelo podobni, na primer matematika in fizika. Generalizacija je tudi prej možna pri mlajših učencih, ker je njihov kognitivni sistem bolj fleksibilen in manj utrjen.

Pri neugodni razredni klimi in neugodnih pogojih učenja je prej verjetna enostranska odvisnost splošne oblike samoučinkovitosti od šolske oblike samoučinkovitosti. Če učenec zazna, da se njegova osebnost ocenjuje predvsem po šolskem uspehu, lahko to spodbuja enostranskost. Primer situacije, v kateri na splošno obliko samoučinkovitosti vplivata predvsem šolska in socialna oblika samoučinkovitosti: če učitelj postavlja v ospredje šolski uspeh in s tem socialne primerjalne procese, lahko domnevamo, da učenci svojo splošno obliko samoučinkovitosti navezujejo predvsem na svoje doživljanje uspeha v šoli. V tem primeru gre bolj za enostransko odvisnost (nem. *Abhängigkeit*) splošne oblike samoučinkovitosti od specifičnih prepričanj kot pa za generalizacijo.

Transfer samoučinkovitosti kot dejanje razvoja osebnosti je možen takrat, ko učenec doživi ugodno klimo. Če medčloveške odnose označujejo pripravljenost pomagati drug drugemu, obzirnost in pozornost, si bo učenec prej upal lotiti novih nalog in bo svojo splošno obliko samoučinkovitosti prej povezal z novimi področji.

2.6.2 ŠOLSKA SAMOUČINKOVITOST

Znotraj prepričanj o samoučinkovitosti lahko diferenciramo različna specifična področja. Tako imamo v kontekstu šole šolsko samoučinkovitost (npr. Bandura, Barbanelli, Caprara in Pastorelli, 1996; Hristovski Kandušer, 2005; Satow, 1999; Satow in Schwarzer, 2003), konkretnjša je šolsko-specifična samoučinkovitost (npr. Zimmerman in Martinez-Pons, 1990; Zimmerman, Bandura in Martinez-Pons, 1992; Pajares in Graham, 1999); najbolj specifična so pa v raziskavah, kjer učencem predložijo določeno nalogo in jih, preden se lotijo reševanja naloge, povprašajo po njihovih pričakovanjih glede uspešnega reševanja naloge (npr. Pajares in Miller, 1994). Fesel Martinčević (2004) opozarja, da se naj v raziskavi, ki se ukvarja s konceptom samoučinkovitosti, jasno opredeli, za kakšno vrsto samoučinkovitosti gre (npr. ali preučujemo splošno, poklicno ali delovno samoučinkovitost). Predpogoj za to pa je tudi natančno in konsistentno ločevanje med različnimi oblikami samoučinkovitosti. Eden od načinov ločevanja (splošna, šolska, socialna samoučinkovitost) je bil podan v raziskavi Satowa (1999) in bo uporabljen tudi v pričujoči raziskavi. Ob tem pa je še enkrat potrebno opozoriti, da splošna vseobsegajoča mera samoučinkovitosti glede na Bandurovo teorijo (ki je koncept tudi vpeljal) o samoučinkovitosti ni ustrezna.

Po Satowu in Schwarzerju (2003) se šolska samoučinkovitost nanaša na šolske, to je specifične dosežke. Izrazita prepričanja o šolski samoučinkovitosti so značilna za učenke in učence, ki so prepričani, da lahko na podlagi lastnih virov in kompetenc uspešno obvladujejo tipično šolske situacije. Šolska samoučinkovitost predstavlja osrednjo spremenljivko v procesu šolske samoregulacije¹⁶. Pajares (2006) pravi, da šolska samoučinkovitost vpliva na izbiro kognitivnih strategij in na samoregulacijo s pomočjo metakognitivnih strategij. Šolska samoučinkovitost razloži približno četrtno variance pri napovedovanju šolskega uspeha (ang. *academic performance*).

Bandura (1996) meni, da zaznana šolska učinkovitost, s katero uravnavamo lastno učenje, socialna učinkovitost, s katero gojimo medosebne odnose, ki so nam v oporo, in samoregulacijska učinkovitost, s katero se zoperstavimo pritisku sovrstnikov za dejavnosti, ki bi lahko oslabile naše akademske dejavnosti, pojasnijo bistveno več variance pri akademskih dosežkih kot pa zgolj šolska samoučinkovitost. Raziskava, ki sta jo izpeljala Zimmerman in Martinez-Pons (1990), je pokazala, da so šolsko-specifična samoučinkovitost in ustrezne samoregulacijske učne strategije povezane.

¹⁶ Samoregulacija učenja bo predstavljena v nadaljevanju.

2.6.3 SOCIALNA SAMOUČINKOVITOST

Prepričanja o samoučinkovitosti, ki tematizirajo obvladovanje socialnih zahtev in konfliktnih situacij, mobilizacijo socialnih mrež, ravnanje pod pritiskom skupine ali socialno sprejemljivo vedenje, se upoštevajo šele v zadnjem času. Socialna samoučinkovitost tematizira obvladovanje socialnih konfliktnih situacij, ki so tipične za šolo in določeno starostno skupino, ki pa se pojavljajo tudi izven šole.

V raziskavi, ki so jo izpeljali Mayer, Trommsdorff in Kim (2002), so ugotovili, da visoko zaznana socialna in nešolska samoučinkovitost pozitivno vpliva na dobro počutje korejskih in nemških mladostnikov. Satow in Schwarzer (2003) definirata socialno samoučinkovitost kot optimistično zaupanje v lastno socialno kompetentno vedenje¹⁷ vpricho težkih socialnih konfliktnih in zahtevnih situacij. Tri področja oz. socialne zahteve so za mladostnike osrednja: (a) uveljavljanje svojih interesov in mnenja v skupini, (b) družbeno sprejemljiva regulacija jeze in stresa kakor tudi (c) socialna komunikacija in izgradnja socialnih mrež. Konstrukt socialne samoučinkovitosti je torej heterogeni koncept.

Subjektivna pričakovanja, zlasti pričakovanja učinkovitosti in izida, uravnavajo kognitivne, emocionalne, motivacijske in akcijske procese (Bandura, 1997). Prepričanja o samoučinkovitosti podpirajo posameznikovo težnjo, da uspešno vedenje oceni kot dokaz lastne kompetence. Socialna samoučinkovitost in socialna kompetentnost se na tak način medsebojno podpirata in krepiata (Jerusalem in Klein-Heßling, 2002).

Satow (2003) je v okviru projekta »Verbund selbstwirksame Schulen« raziskoval, kako se šolska in socialna samoučinkovitost razvijata odvisno od razredne klime. Longitudinalna študija je s tremi merjenji z vsakokratnim razmikom enega leta vključila 921 učencev od 7. do 10. razreda (pri nas je to 6. razred in prvi letnik srednje šole). Socialno in šolsko samoučinkovitost so merili ločeno. Analiza je pokazala, da sta se socialna in šolska samoučinkovitost v teku dveh let različno razvijali, in sicer odvisno od spola in razredne klime.

¹⁷Socialno kompetentno vedenje je vedenje posameznika, ki v specifični situaciji prispeva k temu, da uresniči lastne cilje, ob tem pa istočasno ohranja socialno sprejemljivost obnašanja. Socialna kompetentnost je celota znanja, sposobnosti, spretnosti posameznika, ki podpira kvaliteto lastnega socialnega vedenja – v smislu definicije socialno kompetentnega vedenja (Kanning, 2001). Pojem socialna kompetentnost s tem predstavlja zbirko najrazličnejših znanj, sposobnosti in spretnosti, zato je legitimno, da ne govorimo zgolj o socialni kompetentnosti, temveč socialnih kompetencah. Kanning (2001) ločuje med socialno kompetentnostjo in socialno kompetentnim vedenjem. Socialna kompetenca ostaja skrita in prispeva k socialno kompetentnemu vedenju. Da socialne kompetence v konkretnih situacijah dejansko spremenimo v vedenje, zavisi od spremenljivih pogojev, kot so obseg emocionalne vzbujenosti, impulzivnosti, socialne samoučinkovitosti in prepričanj o posledicah.

Še zlasti je bilo mogoče opaziti tesno povezanost med spremenjenim individualnim zaznavanjem razredne klime in socialne samoučinkovitosti. Povezanosti med kolektivno zaznano klimo se ni dalo ugotoviti niti za šolsko niti za socialno samoučinkovitost. Dokazano je bilo, da je individualno zaznana razredna klima pomembnejša kot kolektivno zaznana razredna klima. Skupno pa so dekleta pokazala višjo socialno samoučinkovitost in fantje višjo zaznano šolsko samoučinkovitost. Medtem ko je socialna samoučinkovitost od 7. do 10. razreda kontinuirano naraščala, se je za šolsko samoučinkovitost pokazala zaustavitev razvoja.

2.6.4 SAMOUČINKOVITOST IN URAVNAVANJE ČUSTVENIH STANJ (EMOCIONALNA SAMOUČINKOVITOST¹⁸)

V zadnjih letih je mogoče opaziti povečan raziskovalni interes za preučevanje kvalitete in delovanja posameznikovega emocionalnega življenja. Bandura (1997) meni, da igrajo mehanizmi samoučinkovitosti pomembno vlogo pri samoregulaciji čustvenih stanj. Tako negativna čustva sprožajo problemsko vedenje pri tistih, ki imajo nizko samoregulativno učinkovitost, redkeje pa pri tistih, ki zaznavajo visoko samoučinkovitost (Bandura, 2006). Prepričanja v lastno učinkovitost lahko vplivajo na naravo in moč čustvenih izkušenj na tri načine: s pomočjo osebne kontrole nad mišljenjem, aktivnostjo in čustvi.

Mladostnikovo zaznavanje učinkovitosti pri obvladovanju svojega pozitivnega in negativnega čustvenega življenja prispeva k zaznavanju samoučinkovitosti, da obvladuje svoje šolsko življenje, da se ubrani pritiskov sovrstnikov pred transgresivnim vedenjem in da razume doživljanje posameznika (Bandura, Caprara, Barbarnelli, Gerbino in Pastorelli, 2003).

¹⁸ Ameriška psihologinja Carolyn Saarni (1999 v Schmitz, 2002) uporablja izraz **emocionalna samoučinkovitost**. Opisuje osem sposobnosti, ki se razvijejo v teku individualnega razvoja pri otrocih skupaj s splošnim kognitivnim razvojem. Pri tem našteva: sposobnost zavedanja lastnih emocij, sposobnost zaznavanja in razumevanja emocij drugih, sposobnost komuniciranja preko emocij, sposobnost empatije, sposobnost ločevanja med emocionalnim doživljanjem in izražanjem, sposobnost obvladovanja negativnih emocij in stresnih situacij, sposobnost zavedanja emocionalne komunikacije v socialnih odnosih in sposobnost emocionalne samoučinkovitosti, ki omogoča, da v socialnih interakcijah izzovemo pri drugih osebah zelene odzive.

2.6.5 RAZVOJ RAZLIČNIH OBLIK SAMOUČINKOVITOSTI V ŠOLSLEM OKOLJU

Fend (1991 v Satow, 1999) meni, da izobraževalni sistemi ustvarjajo dve področji za pridobivanje izkušenj, ki odločilno vplivata na razvoj osebnosti. Prvo področje zajema obvladovanje kognitivnih zahtev in izgradnjo šolskih kompetenc, drugo pa obvladovanje socialnih zahtev in izgradnjo socialnih kompetenc. Obe področji vplivata na razvoj identitete pri mladostnikih. Predpostavljati je mogoče, da šolska in socialna kompetentnost oblikujeta splošno samoučinkovitost. V skladu s hipotezo posplošitve naj bi se šolska in socialna samoučinkovitost sčasoma posplošili na prepričanje, da smo lahko kos različnim življenjskim zahtevam.

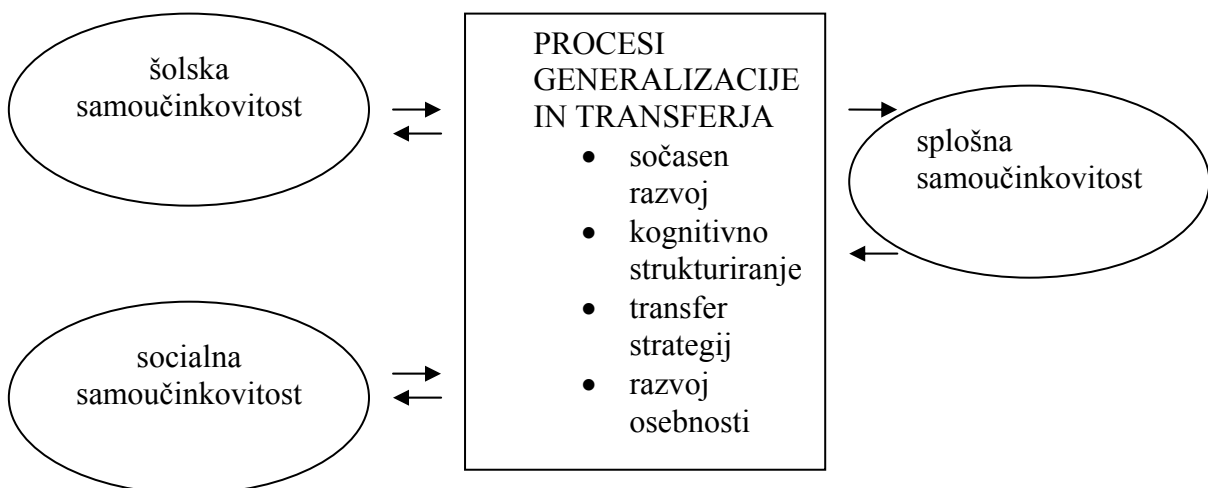
Ugoden pogoj za posplošitev predstavlja sočasen razvoj prepričanj o kompetentnosti na različnih področjih. Nekatere izkušnje vodijo k občutkom splošne učinkovitosti in se raztezajo čez več področij delovanja, druge pa k bolj specifičnim občutkom učinkovitosti, saj se nanašajo na točno določene spretnosti posameznika (Bandura, 1997). Učenci s pozitivnimi izkušnjami s področja šolskega in socialnega življenja bodo tako lažje razvili splošno samoučinkovitost. Protiargument je, da so šolske in socialne zahteve pogostokrat zelo različne, zato je posplošitev s pomočjo kognitivnega strukturiranja podobnosti otežena (ang. *Cognitive Structuring of Similarities*) (Bandura, 1997).

Če je splošna samoučinkovitost odvisna zgolj od šolske samoučinkovitosti (kar navsezadnje pomeni posplošitev), potem bi ta odvisnost pomenila, da gre za okolje, kjer sta razvoj osebnosti in diferenciacija splošnih kompetenc otežena. V skrajnem primeru bi to pomenilo, da šteje zgolj šolski uspeh in da se učenci definirajo zgolj preko njega in da se njihova splošna samoučinkovitost napaja zgolj iz šolskega uspeha oziroma neuspeha. Satow (1999) zato meni, da splošna samoučinkovitost ni odvisna zgolj od šolske samoučinkovitosti in da lahko pričakujemo v razredih, kjer vlada socialna klima, ki jo Satow poimenuje *mastery-klima*¹⁹, da bo splošna samoučinkovitost krepila ocenitev specifičnih kompetenc učenca.

¹⁹Individualiziran odnos učitelj - učenec, podporni odnos učenec - učenec in zadovoljstvo s poukom predstavljajo kompleks značilnosti, ki lahko pozitivno vpliva na razvoj samoučinkovitosti. Tako konstelacijo klime Satow (1999), opirajoč se na Ames, poimenuje *mastery-klima*. Lahko bi jo sicer tudi preprosto poimenoval socialna klima, vendar pa z izrazom *mastery-klima* izraža, da je taka klima temelj za skupno obvladovanje različnih zahtev in za osebni razvoj.

V tem primeru je splošna samoučinkovitost stabilen osebni vir, ki je uporaben tudi pri obvladovanju specifičnih zahtev. Zaradi tega jo Schwarzer (1994) poimenuje tudi funkcionalni optimizem. Raziskave dokazujejo, da igra splošna samoučinkovitost pomembno vlogo pri premagovanju težkih življenjskih zahtev (Jerusalem in Mittag, 1994).

Splošno samoučinkovitost označujejo tudi kot posplošeno samoučinkovitost, vendar Satow (1999) tega termina ne uporablja, ker pravi, da ni dovolj raziskano, ali se specifična samoučinkovitost dejansko lahko posploši na splošna prepričanja o kompetentnosti, ali pa se ta splošna prepričanja o kompetentnosti zdiferencirajo na specifična. Satow (1999) meni, da se splošna samoučinkovitost lahko zdiferencira pri izraziti kolektivni *mastery-klimi*. Če je klima v razredu neugodna, je zaznavanje splošne samoučinkovitosti odvisno predvsem od šolskih izkušenj.



Slika 14: Dinamika samoučinkovitosti (prirejeno po Satowu, 1999, str. 87)

2.7 DEMOGRAFSKE ZNAČILNOSTI IN NJIHOV VPLIV NA SAMOUČINKOVITOST

2.7.1 SAMOUČINKOVITOST IN SPOL

O razlikah med zaznavanjem samoučinkovitosti pri učencih glede na spol je bilo opravljenih veliko raziskav, ki pa niso dale enoznačnih rezultatov. Nekatere raziskave so pokazale, da obstajajo med spoloma razlike v zaznavanju samoučinkovitosti in govorijo v prid fantom (Anderman in Young, 1994; Meece in Jones, 1996, oba v Schunk in Meece, 2006; Pintrich in De Groot, 1990; Zimmerman in Martinez-Pons, 1990), druge pa v prid dekletom (Britney in Pajares, 2001 v Schunk in Meece, 2006). Nekatere raziskave pa niso potrdile, da obstajajo med spoloma razlike v zaznavanju samoučinkovitosti (Pajares, 1996b; Pajares in Graham, 1999; Roeser, Midgley in Urdan, 1996; Smith, Sinclair in Chapman, 2002, vsi v Schunk in Meece, 2006). Satow in Schwarzer (2003) ugotavljata, da kažejo dekleta višjo socialno samoučinkovitost, fantje pa višjo šolsko samoučinkovitost.

Na splošno raziskovalci poročajo, da imajo fantje večje samozaupanje kot dekleta na področjih matematike, znanosti in tehnologije, kljub dejstvu, da se razlike v dosežkih manjšajo ali izginjajo (Eisenberg, Martin in Fabes, 1996 v Schunk in Pajares, 2001). Nekatere raziskave so ugotovile, da so dekleta, ki so bila enako kompetentna pri različnih šolskih nalogah kot fantje, pogostokrat poročala o nižji zaznani samoučinkovitosti kot fantje, še posebej v višjih razredih (Pajares, 1996).

Nekateri raziskovalci menijo, da so razlike v socialnih, osebnostnih in šolskih spremenljivkah zaradi spolnih vlog²⁰. K navedenim rezultatom verjetno prispevajo razlike v merah, do katerih so prisotni spolni stereotipi in predsodki ter razlike v načinu socializacije hčerk in sinov v različnih socialnih okoljih (Schunk in Pajares, 2001). Nekatere raziskave so pokazale, da je vpliv spola na zaznavanje samoučinkovitosti manjši, če so prepričanja o spolni vlogi kontrolirana. Pajares in Valiante (2001) sta preučevala, ali so razlike med pisnimi spretnostmi pri 497 učencih srednje šole glede na spol posledica prepričanj o spolnih stereotipih ali zgolj posledica biološkega spola.

²⁰ V anglosaksonski literaturi, ki obravnava razlike med spoloma, je potrebno razlikovati med izrazoma "sex" in "gender". "Sex" označuje biološke razlike med spoloma, izraz "gender" pa razlike, ki so posledica delovanja okolja oz. pogojev življenja. V slovenskem jeziku razlikovanje med biološkim in kulturnim vidikom spola še ni trdneje določeno. Razdevšek Pučko, Peček in Čuk (2003) predlagajo uporabo izraza "spolne razlike" za biološko pojmovanje spola, za izraz "gender" pa izraza "spolna vloga" in "spolna oseba". Izraz "sex orientation" (nem. *Geschlechtsrollenorientierung*) zato prevajam z izrazom "spolna vloga".

Nekatere naloge in dejavnosti zaznavamo kot moške, druge pa kot ženske. V omenjeni raziskavi so dekleta poročala o močnejše zaznani pisni samoučinkovitosti. Raziskovalca sta spolne vloge preučevala tako, da sta dijake vprašala, v kolikšni meri se identificirajo z značilnostmi stereotipov. Pisanje je povezano z žensko vlogo, ker ga dijaki vidijo kot žensko domeno. Tako je ženska vloga pogostokrat povezana s prepričanjem, da so ženske uspešnejše pri pisanju. S tem je bilo ugotovljeno, da so razlike v zaznavanju pisne samoučinkovitosti posledica prepričanj o spolnih vlogah, ne pa bioloških razlik.

Raziskave o vplivu spola na zaznavanje samoučinkovitosti so neprepričljive in nekako si nasprotujoče. Sam konstrukt je zapleten, zato je treba upoštevati, da je v nekaterih primerih spolna identifikacija bolj veljavna variabla kot biološki spol. Med adolescenti naj ne bi pričakovali razlike med spoloma in prepričanjem v lastno samoučinkovitost, če učenci dobijo jasne informacije o njihovih sposobnostih in napredku pri učenju (Schunk in Pajares, 2001).

2.7.2 SAMOUČINKOVITOST IN ETIČNA PRIPADNOST

Ena izmed razvojnih nalog v adolescenci, kot jo našteva Havighurst (Horvat, 2003), je tudi ta, da postanemo odgovorni člani družbe. S tem je obdobje adolescence čas, ko se zaključi obdobje, v katerem je bil posameznik zgolj prejemnik kulture, in se začne obdobje, ko postane nosilec kulture.

Medkulturne raziskave o učenčevi samoučinkovitosti razkrivajo, da je etnična pripadnost pomembna spremenljivka pri določanju samoučinkovitosti. Označuje lastnosti, ki ločijo kulturne skupine, vendar pa ne razloži, kako etnična identiteta vpliva na psihosocialno delovanje. Oblikuje vrednote in standarde obnašanja preko običajev in družbene prakse. Poleg tega omogoči socialne mreže, ki oblikujejo in uravnavajo glavne vidike življenja (Bandura, 1997). Britner in Pajares (2001 v Schunk in Meece, 2006) sta proučevala samopodobo in samoučinkovitost za reguliranje učenja naravoslovja med afroameriškimi in ameriškimi mladostniki in ugotovila, da ne obstaja pomembna razlika. Prav tako Roeser in drugi (1996 v Schunk in Meece, 2006) niso ugotovili razlike v zaznavanju samoučinkovitosti med mladostniki različnih etničnih skupin. V okviru diplomske naloge na katoliški univerzi Eichstätt je Weichselbaumer (2005 v Köck, 2006) utrdil domnevo, da se samoocena o lastni samoučinkovitosti pomembno razlikuje med Nemci in priseljenci. Pajares in Kranzler (1995 v Schunk in Meece, 2006) sta v svoji raziskavi ugotovila, da imajo afroameriški mladostniki nižje zaznavanje samoučinkovitosti pri matematiki kot pa njihovi ameriški vrstniki.

Latinoameriški dijaki pa poročajo o nižji zaznani samoučinkovitosti pri pisanju kot pa njihovi ne-latinoameriški sošolci (Pajares in Johnson, 1996 v Schunk in Meece, 2006).

Razloge za nekonsistentnost v ugotovitvah študij je treba iskati v specifičnosti samoučinkovitosti, ki jo merimo, v učenčevih sposobnosti in socialnoekonomskem ozadju (Schunk in Meece, 2006). Graham (1994 v Schunk in Meece, 2006) opozarja, da je pri proučevanju vpliva etničnih razlik na zaznavanje samoučinkovitosti potrebno ločiti raso od drugih značilnosti.

Medkulturne raziskave o samoučinkovitosti kažejo na kulturne razlike v viru in obdelavi informacij o samoučinkovitosti. Nekateri viri so lahko bolj prevladujoči, lahko se uporabljajo različne oblike virov informacij in različni viri vrednostnih sodb. Med kulturami se lahko tudi razlikujejo tipi informacij in kombinacija pravil, ki jih uporabimo pri obdelavi informacij. V kolektivističnih kulturah se npr. povratne informacije o obvladovanju situacije dajejo znotraj skupine, medtem ko se individualni dosežki ne cenijo prav posebno. Oettingenova (1995) pravi, da kultura vpliva na razvoj samoučinkovitosti preko fundamentalnih sistemov in institucij, kot so družina, šola, delovno mesto, skupnost. Zato je pomembno, ali učenec prihaja iz kulturnega kroga, kjer individualnost ali kolektivism določata samoučinkovitost. V medkulturnih raziskavah sta ti dve dimenziji individualnosti ali kolektivism prejeli največ pozornosti. Oettingenova (1995) je analizirala, kako lahko kulturne razlike promovirajo različne ocene o samoučinkovitosti. Pri tem se je naslanjala na kulturne dimenzije, ki jih je naštel Hofstede (distanca moči, preprečevanje negotovosti, moškost/ženskost, individualizem/kolektivism). Ta je z obsežnimi raziskavami ugotovil, da se kulture razlikujejo predvsem v štirih, v kasnejših raziskavah pa še v dodatni, peti dimenziji (Hofstede, 2001).

2.7.2.1 POMEN SAMOUČINKOVITOSTI V SODOBNIH DRUŽBAH

Možno je trditi, da je samoučinkovitost v sodobnih družbah, ki cenijo individualizem, manjšo razliko v moči in šibko preprečevanje negotovosti pomembnejša za usmerjanje dejanj kot v tradicionalnih družbah, ki cenijo kolektivism, večjo razliko v moči in močno preprečevanje negotovosti. Vzrok za takšno stanje je, ker v sodobnih kulturah vse bolj izginjajo k normam usmerjeni rituali, ki so tradicionalno omogočali utrditev in usmerjali dejanja (pri določanju, kdo je sodeloval s kom, kdaj, kje in kako). Kaj potem omogoča osnovo za delovanje v sodobni družbi? Oettingenova (1995) meni, da so to prepričanja v lastno učinkovitost, ki prevzemajo funkcijo norm in ritualov v sodobnih družbah. Samoučinkovitost omogoča potrebno zagotovilo za dejanja in kaže na meje našega ravnanja. Te trditve so v

skladu z ugotovitvami raziskave, ki je pokazala, da mladostniki v azijskih kulturah kažejo šibkejšo zaznavanje samoučinkovitosti, čeprav prekašajo svoje zahodne vrstnike v šolski uspešnosti. Če predpostavljamo, da azijske kulture bolj spoštujejo vrednote kolektivismu, večje razlike moči in močno izogibanje negotovosti, ki se izraža v močnejši usmerjenosti k normam v kontekstu družine in šole, razumemo, zakaj so azijski mladostniki uspešnejši kljub relativno šibkemu prepričanju v lastno učinkovitost. Bolj jih vodijo norme njihove kulture kot pa njihove vrstnike zahodnih kultur, ki se bolj zanašajo na svoje subjektivno zaznavanje samoučinkovitosti.

Oettingenova (1995) se sprašuje, če je možno koristne učinke visoke samoučinkovitosti posplošiti na kulture ne glede na različne vrednote, izoblikovane v vsaki človeški družbi. Meni, da obstaja razlog, da je temu tako, ker učinki samoučinkovitosti temeljijo na osnovnih psiholoških principih in mehanizmih, ki so skupni človeškemu delovanju na splošno. Najpogostejša kritika te domneve je, da je samoučinkovitost po definiciji povezana z občutki posameznikove učinkovitosti, zato so koristni učinki samoučinkovitosti pri doseganju posameznikovih ciljev možni zgolj v individualističnih kulturah. Vendar ni razloga, da bi verjeli, da posamezniki v kolektivističnih kulturah nimajo individualnih ciljev. Po besedah Hofstedeja (2001) je vsebina ciljev tista, ki razlikuje med individualistično in kolektivistično kulturo. Pri obeh vrstah ciljev je samoučinkoviti posameznik tisti, ki napreduje pri doseganju ciljev, medtem ko so posamezniki, ki so polni dvomov v lastne sposobnosti, manj učinkoviti.

To ne pomeni, da se člani kolektivističnih in individualističnih družb čutijo enako učinkovite tako v individualističnih kot kolektivističnih delovnih okoljih.

Earley (1993 v Oettingen, 1995) je opazil, da so se člani kolektivističnih kultur počutili bolj samoučinkovite v kolektivističnih delovnih okoljih, medtem ko je obratno veljalo za individualistično delovno okolje. Earley je tudi ugotovil, da je bila ocenjena samoučinkovitost posameznika močno veljaven napovedovalec uspešnosti tako za oba tipa delovnega okolja (individualistično, kolektivistično) kot za oba tipa ljudi (individualisti, kolektivist). Te ugotovitve podpirajo domnevo, da so učinki samoučinkovitost na uspešnost univerzalni (Oettingen, 1995).

3 POSLEDICE PREPRIČANJ O UČINKOVITOSTI

3.1 SAMOREGULACIJA

Samoregulatornost je po socialno kognitivni teoriji ena izmed sposobnosti, s katerimi posamezniki spreminjajo tako sebe kot tudi svoje okolje. Posamezniki si postavljajo notranje standarde (želena raven delovanja) in ocenjujejo odstopanja dejanske dejavnosti od standarda z željo po izboljšanju dejavnosti. Spremembe vedenja torej sprožijo in usmerjajo reakcije na podlagi ocenjenega neskladja med lastno postavljenimi standardi (nem. *Soll-Zustand*) in dejanskim vedenjem (nem. *Ist-Zustand*). Mehanizem samouravnavanja oskrbi posameznika z možnostjo za spremembo samega sebe in s sposobnostjo vplivanja na lastno delovanje (Tiaden, 2006). Na to sposobnost pa vplivajo podprocesi: samoopazovanja (ang. *self-observation, self-monitoring*), presoje (ang. *judgement of ones behaviour*) in reagiranja (ang. *self-reaction*).

Način, na katerega posamezniki vplivajo na lastno vedenje in stopnje tega vpliva torej vključujejo natančnost in doslednost samoopazovanja in samonadzorovanja, sodbe, ki jih sprejmejo glede lastne dejavnosti, izbire in atribucij in tudi ocenjevalne in dejanske reakcije na lastno vedenje, ki so jih razvili v procesu samouravnavanja (Frlec, 2005).

3.1.1 SAMOREGULACIJSKO UČENJE

Povečan raziskovalni interes za preučevanje učne samoregulacije (nem. *selbstreguliertes Lernen*, ang. *self-regulated learning*) pri učenju se je pojavil sredi 80-ih let (npr. Corno, 1989; Harris, 1990; McCombs in Marzano, 1990; Paris in Newman, 1990; Pressley in Ghatala, 1990; Zimmerman in Schunk, 1989, vsi v Zimmerman, Bandura in Martinez-Pons, 1992). Samoregulacija učenja ni mentalna sposobnost (kot npr. inteligentnost) niti spretnost (kot npr. bralna spretnost), pač pa je samousmerjevalni proces, s pomočjo katerega učenec transformira svoje mentalne sposobnosti v spretnosti (Pečjak in Košir, 2003). Zimmerman (1986 v Pečjak in Košir, 2003) definira samoregulacijsko učenje kot proces, v katerem so učenci metakognitivno, motivacijsko in vedenjsko aktivno udeleženi. Zimmerman (2000 v Tiaden, 2006, str. 14) definira samoregulacijo kot: « [...] notranje t.i. lastno ustvarjene (ang. *self-generated*) misli, občutke in dejanja, ki so načrtovana in so ciklično prilagojeni za doseganje osebnih ciljev«. Samoregulacijska komponenta se torej ne obravnava kot statična komponenta znanja, temveč kot triadni, cirkularni proces, čigar kvaliteta in verjetnost

pojavljanja je odvisna od individualnih prepričanj (osrednja so prepričanja o lastni učinkovitosti) in motivov. Temelj za samoregulacijo predstavlja recipročni determinizem.

Šolska samoučinkovitost označuje učenca, ki je prepričan, da lahko na podlagi lastnih virov in kompetenc uspešno obvlada tipične šolske situacije. Šolska samoučinkovitost s tem predstavlja osrednjo spremenljivko v procesu šolske samoregulacije (Gruehn in Roeder, 1995; Zimmerman, 1995, 1998, vsi v Satow, 1999). Zimmerman (1998 v Satow, 1999) definira proces šolske samoregulacije kot celoto vseh naporov posameznika za doseg akademskega cilja. Kot se ta proces izkaže odvisen od šolske samoučinkovitosti, tako se šolska samoučinkovitost spet oblikuje preko uspeha ali neuspeha samoregulacije.

Osnovni predpogoj za samoregulacijsko učenje je, da lahko učenec izbira med več možnostmi na posameznem področju. Kadar pa so vsa področja (motivi za učenje, izbira metod, učno vedenje in viri) že vnaprej določena, samoregulacija ni mogoča, ker je izvor kontrole zunanji in ne notranji. V tem primeru se namesto učenca odločijo učitelj, starši itd. Čista regulacija je sicer teoretično možna, v praksi v razredu pa je ni mogoče najti. Gre torej za kombinacijo samoregulacije in regulacije od zunaj, le stopnja variira. Domače naloge naredijo npr. učenci sicer doma samostojno, vendar je učitelj tisti, ki določi cilj naloge.

Samoregulacijsko učenje ima različne teoretske podlage – teorije informacijskega procesiranja, kognitivno-konstruktivistične in socialno kognitivne paradigme (Tiaden, 2006). Pintrich je (2000 v Tiaden, 2006) v poizkusu sinergij različnih paradigem oblikoval štiri osrednje značilnosti samoregulacijskega učenja. Posamezniki, ki se poslužujejo samoregulacije, so aktivni, konstruktivni udeleženci svojega učnega procesa. V interakciji z zunanjim in notranjim okoljem si aktivno postavljajo cilje in razvijajo strategije, da jih dosežejo. Postavljeni cilji imajo funkcijo referenčne vrednosti. S tem je omogočena evalvacija lastnega napredka, rezultata in procesa učenja. Tretji vidik predstavlja možnost kontrole in regulacije kognicij, motivacije in obnašanja. To ne pomeni, da lahko učeči svoj učni proces vedno nadzoruje in ga celo želi kontrolirati, temveč da potencial za to obstaja. Četrti vidik se nanaša na funkcijo samoregulatorne dejavnosti, ki deluje kot mediacijska spremenljivka med zunanjim in notranjim okoljem kot tudi dejanskim dosežkom.

V svoji socialno kognitivni teoriji učenja Bandura govori o vzajemnem delovanju treh medsebojno avtonomnih dejavnikov: osebnostnih in vedenjskih ter dejavnikov okolja. Vsi trije dejavniki pomembno vplivajo na samoregulacijo pri učenju. Zimmerman (2001 v Pečjak in Košir, 2003) pravi, da daje interakcija osebnostnih (npr. prepričanj), vedenjskih (npr. uporabe strategij) in okoljskih dejavnikov (npr. povratnih informacij učitelja) učencu pri učenju občutek lastne kontrole. Vsi faktorji se med učenjem spreminjajo, zato jih mora učenec

neprestano spremljati in usklajevati, če želi priti do določenega učnega cilja. S perspektive socialno kognitivne teorije samoregulacijski učenci usmerjajo svoj učni proces in dosežke s tem, da si postavljajo zahtevne cilje (Bandura, 1989c; Schunk, 1990, oba v Zimmerman, Bandura in Martinez-Pons, 1992), so notranje bolj motivirani (notranja motivacija je tesno povezana z zaznano lastno učinkovitostjo učenja) in nadaljujejo z učenjem tudi izven pouka, tudi takrat, ko ni več zunanje kontrole učiteljev ali staršev (Pintrich in DeGroot, 1990), in uporabljajo ustrezne strategije, da dosežejo cilje (Zimmerman, 1989 v Zimmerman, Bandura in Martinez-Pons, 1992). Prav tako je za samoregulacijskega učenca značilna ciljna usmerjenost k večanju lastne kompetentnosti (ang. *mastery orientation*) (Wolters, 2003 v Tiaden, 2006). Učenci, ki so usmerjeni k obvladovanju nalog (t.j. učenci, ki so osredotočeni na osebni napredek in učenje), uporabljajo bolj učinkovite učne strategije (globlje procesiranje, elaboracijske in organizacijske strategije) in interpretirajo svoje dosežke v smeri večje samoučinkovitosti.

Obstaja precej modelov samoregulacijskega učenja (Tiaden, 2006). Tako obstajajo modeli samoregulacijskega učenja, ki kažejo na to, da samoregulacijsko učenje vključuje tri komponente psihičnega delovanja (npr. Friedrich in Mandl, 1992 v Tiaden, 2006). To učenje se pojmuje kot globalni konstrukt, ki integrira tri komponente, ki obsegajo področja kognicij, metakognicij in motivacije (Zimmerman, 2000 v Tiaden, 2006). Motivacijska komponenta vpliva na naslednje vidike samoregulacijskega učenja: izbiro nalog, izbor kognitivnih učnih strategij in obseg navora (Palmer in Goetz, 1988; Krapp, 1992; Garcia in Pintrich, 1994 v Tiaden, 2006). Tudi prepričanja o lastni učinkovitosti vplivajo na izbor nalog, pripravljenost se potruditi in pa uporabo primernih kognitivnih strategij (Pintrich in DeGroot, 1990; Zimmerman in Martinez-Pons, 1990).

Teorija samodoločenosti (Deci in Ryan, 1993) formulira tri prirojene psihološke potrebe, ki jih razumemo kot determinante motivacije: potrebo po občutku kompetentnosti, avtonomiji in socialni vključenosti. Temelj za nastanek intrinzične motivacije, ki predstavlja osrednji vir samoregulacijskega učenja, so potrebe po kompetentnosti in avtonomiji. Deci in Ryan (1993) ugotavljata, da se posameznik bolj samoregulacijsko vede v kontekstih, ki imajo naslednje značilnosti: (a) posameznik je povezan z drugimi, ki modelirajo in pozitivno vrednotijo samoregulacijsko vedenje; (b) ima možnost doživeti občutek kompetentnosti pri samoregulacijskem vedenju in (c) ima podporo pri avtonomnem izbiranju med različnimi možnostmi.

Model Boerkaertsove (1999 v Tiaden, 2006) kaže, da se samoregulacija odvija na različnih nivojih psihičnega delovanja. Boerkaerts ločuje v svojem tri-nivojskem modelu tri

različne regulativne procese (regulacija obdelave, regulacija učnega procesa in regulacija sebstva), ki so usmerjeni na različne komponente predelave informacij in so bili razviti na podlagi izsledkov raziskav učnih stilov, metakognicij in teorij sebstva.

Zimmerman (1994, 1998 v Satow, 1999) loči šest dimenzij šolske samoregulacije. Na vsaki dimenziji se je npr. mogoče odločiti, v kakšnem okolju in kdaj se bo učilo. Nadalje je vsaka dimenzija povezana z določenimi samoregulativnimi procesi, kot na primer s samoopazovanjem ali odložitvijo nagrade, ki se vzpostavljajo in ohranjajo v odvisnosti od določenih prepričanj o samoučinkovitosti. Za optimiranje šolskega uspeha je potrebna samoregulacija na vseh dimenzijah.

Tabela 3: Dimenzije šolske samoregulacije (Zimmerman, 1998 v Satow, 1999)

Psihološke dimenzije	Samoregulativni procesi
motivi	iniciranje, postavljanje ciljev, načrtovanje, atribucije
metode učenja, samoučenja	izbor učnih metod, samoinstrukcija, nadzor nad metodo
čas	upravljanje s časom: investicija učnega časa, postavljanje časovnih omejitev
ravnanje	sprememba ravnanja, odvisna od povratne informacije, samoopazovanje, vrednotenje učinkovitosti, odložitev nagrade
fizično okolje	iskanje primernega učnega okolja, iskanje informacij, strukturiranje okolja
socialno okolje	izbor partnerjev za učenje in poučevanje, regulacija socialnih spretnosti, komunikacija in interakcija

Samoregulativni procesi prve in druge dimenzije se v posebnem obsegu vodijo s pomočjo prepričanj o samoučinkovitosti.

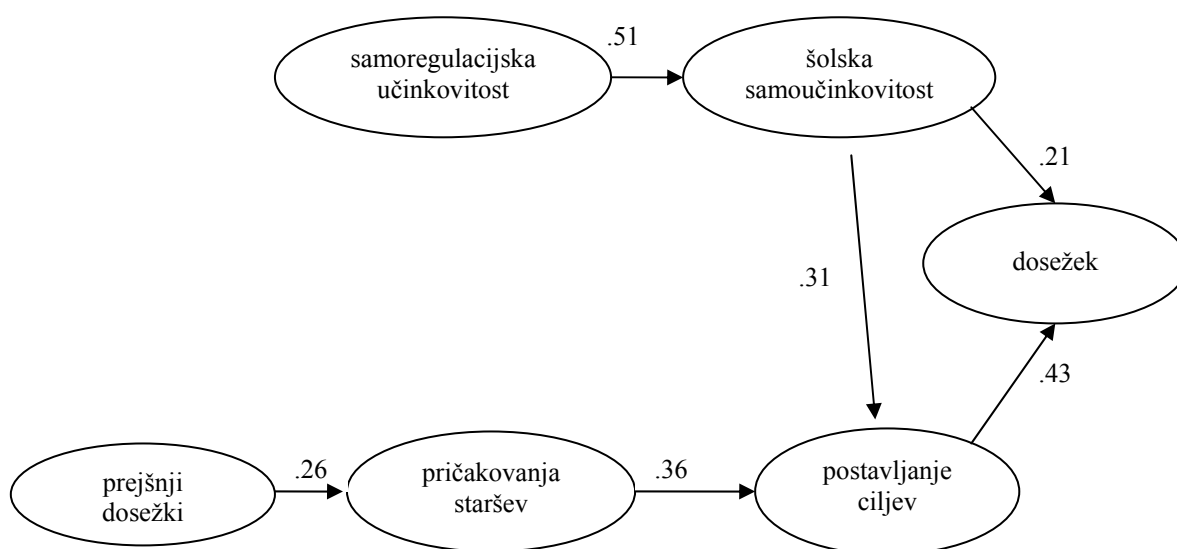
Prva dimenzija opisuje regulacijo motivacijskih vidikov. Pomembni procesi na tej dimenziji so postavljanje ciljev in pripisovanje (glej poglavje o motivaciji). Številne študije so lahko potrdile, da si samoučinkoviti učenci postavljajo nove izzive in višje cilje, ki jih lahko hkrati razdelimo na manjše cilje in načrte ravnanja. Bandura in Schunk (1981 v Čot, 2004) sta ugotovila, da so bližnji cilji veliko boljši motivatorji kot daljni, saj dajo posamezniku določene smernice in nagrade, medtem ko časovno oddaljeni cilji težje mobilizirajo določene napore in usmerjajo dejanje, ki se mora zgoditi nemudoma. Razen tega se poslužujejo stilov pripisovanja, ki ohranjajo občutek lastne vrednosti, iz česar rezultira obsežen motivacijski položaj, odporen na neuspehe, ki pride do izraza v obsegu napora in vztrajnosti pri usmeritvi k cilju (Bandura, 1997). Tak vzorec ravnanja in naravnosti se v psihološki literaturi imenuje proaktivnost (Schmitz in Schwarzer, 1999). Proaktivni posamezniki imajo optimistična pričakovanja glede svojih lastnih sposobnosti in virov danih od okolja. Posamezniki s proaktivno naravnostjo niso le aktivni in prizadevni, temveč razvijajo kreativne vizije in iniciative. Želijo nekaj doseči, so ljudje akcije, pripravljeni reševati probleme, tudi če sami

niso odgovorni za povzročitev le-teh. Njihovo ravnanje je osnovano na nazoru, ki pravi, da je življenje polno možnosti, ki jih je treba izkoristiti, kajti s tem podelimo življenju smisel. Koncept proaktivnosti je podoben konceptu temeljnih človekovih potreb, kot je opredeljen v teoriji samoopredeljevanja (Schmitz in Schwarzer, 1999).

Druga dimenzija zadeva regulacijo učnih metod. K temu se prišteva uporaba učnih strategij in strategij za rešitev, ki jih tudi uravnava prepričanje o samoučinkovitosti. Če je učenec prepričan, da lahko uspešno uporabi neko učno strategijo, se s tem poveča možnost, da jo bo dejansko uporabil (Zimmerman, 1998 v Satow, 1999). Nadaljnje dimenzije šolske samoregulacije so: regulacija časa, regulacija vedenja, regulacija socialnega in fizičnega okolja. Tudi za te dimenzije velja, da je potrebno prepričanje o samoučinkovitosti, da se sploh potrudimo regulirati.

Raziskave kažejo močno pozitivno povezavo med samoučinkovitostjo in samoregulacijskim učenjem. V raziskavi Zimmermana in Martinez-Ponsa (1990) so uspešnejši učenci uporabljali samoregulacijske procese (učne strategije) bolj intenzivno in pogosteje. Motivacija učencev za samoregulacijske procese je bila predvsem odvisna od prepričanja o samoučinkovitosti. Ugotovljeno je bilo, da učenčeva uporaba učnih strategij spodbuja akademske dosežke. Vendar pa raziskave dokazujejo (Borkowski in Cavanaugh, 1979; Kramer in Engle, 1981, oba v Zimmerman, Bandura in Martinez-Pons, 1992), da znanje o učnih strategijah še ne dokazuje, da jih učinkovito in dosledno uporabljamo. Prav tako sta Zimmerman in Martinez-Pons (1990) ugotovila, da s starostjo učencev narašča njihovo vedenje o uporabi strategij – o tem, katere strategije imamo, katere so učinkovite in da jih znajo tudi vedno bolj ustrezno uporabljati. Puklek Levpušček (2001) pa ugotavlja, da mlajši mladostniki v večji meri uporabljajo uspešne učne tehnike in metakognitivni nadzor kot starejši mladostniki, medtem ko pri mladostnicah ne prihaja do pomembnih razlik glede na starost. Rezultati raziskave Zimmermana in Martinez-Ponsa (1990) kažejo, da uporabljajo dekleta več strategij postavljanja ciljev in načrtovanja, spremljanja ter strukturiranja okolja. Študije so pokazale, da je potrebno učence z nizkimi dosežki (ang. *low-achieving students*) naučiti, da si postavljajo bližnje cilje (ang. *proximal goals*), kar zviša njihov občutek kognitivne učinkovitosti, njihove akademske dosežke in intrinzične interese na danem področju (Bandura in Schunk, 1981; Schunk, 1983, oba v Zimmerman, Bandura, Martinez-Pons, 1992). V raziskavi o samoizobraževanju (ang. *self-instruction*) s pomočjo svetovnega spleta so Joo, Bong in Choi (2000 v Bandura, 2006) ugotovili, da so učenci z visoko zaznano samoučinkovitostjo za samoregulacijsko učenje znali najboljše izkoristiti navodila s svetovnega spleta. Pridobivanje znanja preko svetovnega spleta vključuje kompleksno

samoregulacijo (ang. *self-management*). Za konstruiranje znanja in kognitivno delovanje je ključno, da vemo, kako dostopati, procesirati in evalvirati poplavo informacij. Posamezniki, ki dvomijo v svojo učinkovitost pri obvladovanju elektronske tehnologije, so kaj kmalu zasuti z informacijami. Zimmerman, Bandura in Martinez-Pons (1992) so raziskovali, v kolikšni meri napoveduje šolska samoučinkovitost uspešnost procesov postavljanja ciljev in šolsko uspešnost. Domnevali so, da zaznana samoregulacijska kompetentnost (samoregulacijska učinkovitost) vpliva na samoučinkovitost. Rezultati so domnevo potrdili. Tako postavljanje ciljev kot tudi dosežki učencev so bili direktno odvisni od šolske samoučinkovitosti, ki se je izkazala odvisna od prepričanj, da lahko uspešno uporabljamo samoregulacijske procese.



Slika 15: Socialno kognitivni model šolske motivacije in dosežkov (Zimmerman, Bandura in Martinez-Pons, 1992, str. 666)

V modelu so na začetku učenčevi prejšnji dosežki (kot potencialna determinanta zaznane samoučinkovitosti), učenčevi cilji in cilji staršev ter končni dosežki učencev. Čeprav so učenčevi prejšnji dosežki korelirali z učenčevo šolsko samoučinkovitostjo in postavljanjem ciljev, so le-ti vplivali s pomočjo pričakovanj staršev. Očitno starši pri postavljanju ciljev za svoje otroke upoštevajo njegove prejšnje dosežke. Vendar pa pri postavljanju lastnih ciljev otroci ne upoštevajo zgolj svojih prepričanj o lastni učinkovitosti, temveč tudi pričakovanja staršev. Za nas pa je zanimivo to, da direktna pot vplivanja med učenčevimi prejšnjimi in sedanjimi dosežki ni bila signifikantna, kar kaže na to, da samoregulatorni faktorji ne posredujejo zgolj vpliva prejšnjih dosežkov, temveč tudi neodvisno prispevajo k učenčevim akademskim dosežkom. Starši so postavljali signifikantno višje akademske cilje za svoje

otroke, kot so si jih zastavili otroci sami. Vpliv akademski ciljev, ki so jih postavili starši za svoje otroke na cilje otrok, so omilila učenčeva prepričanja o lastni šolski učinkovitosti. Ta ugotovitev nakazuje, da se akademske dosežke regulira zlasti s pomočjo vpliva samomotivacije. Učenci pogosto ne prevzamejo visokih akademskih pričakovanj, ki jim jih vsiljujejo. Očitno je učenčevo prepričanje o lastni šolski učinkovitosti determinanta učenčevih aspiracij.

V nadaljnji študiji so replicirali te rezultate in poleg tega še upoštevali nivo sposobnosti učencev. Prepričanja o samoučinkovitosti so napovedala postavljanje ciljev in dosežke, ni pa se našel direkten vpliv sposobnosti na samoregulativno postavljanje ciljev ali na dosežke. S tem se je pokazalo, da lahko prepričanja o samoučinkovitosti neodvisno od nivoja sposobnosti razložijo samoregulativne procese in dosežke. Pajares in Graham (1999) sta v raziskavi dokazala, da samo prepričanja o samoučinkovitosti napovedujejo šolsko uspešnost, in to neodvisno od tega, ali so jih merili na začetku ali koncu šolskega leta.

Medtem ko predstavljene študije kažejo na povezanost med šolsko samoregulacijo, prepričanju o samoučinkovitosti in šolskimi dosežki, pa medkulturne raziskave kažejo na kulturno pogojenost te povezanosti. Kot možne vzroke navajajo šolsko tradicijo, metode poučevanja (Helmke, 1992; Schunk, 1998b, oba v Satow, 1999) in pa razredno klimo (Satow, 1999).

3.2 SAMOUČINKOVITOST IN ZADOVOLJSTVO

Pozitivno povezanost med splošno samoučinkovitostjo in zadovoljstvom z življenjem je potrdila študija, ki jo je opravil Schwarzer (1994). Študija, ki so jo izvedli med nemškimi in korejskimi mladostniki (Mayer, Trommsdorff in Kim, 2002), je pokazala, da obstaja pozitivna povezanost med socialno samoučinkovitostjo in zadovoljstvom z življenjem. Satow (2001) ugotavlja, da sta pri učencih in učenkah počutje in dosežki povezana z njihovo samoučinkovitostjo. Empirične študije so tudi potrdile teoretično predpostavko o pozitivni povezanosti zadovoljstva pri delu s samoučinkovitostjo. Bradley in Roberts (2004 v Fesl Martinčević, 2004) sta ugotovila, da so posamezniki s »popolnim rezultatom« na indeksu samoučinkovitosti v povprečju poročali o statistično pomembno višjem zadovoljstvu kot posamezniki z nižjo stopnjo samoučinkovitosti. Fesl Martinčević (2004) ugotavlja, da je občutek samoučinkovitosti povezan s prisotnostjo na delovnem mestu. Ljudje z močnim občutkom delovne samoučinkovitosti manj izostajajo na delovnem mestu kot ljudje z manjšim občutkom

O negativnih posledicah nizke samoučinkovitosti je govoril tudi Schwarzer (1998). Poleg posledic na vedenjskem nivoju je izpostavil tudi posledice na nivoju čustev in mišljenja. Na nivoju čustev je občutek nizke samoučinkovitosti povezan z anksioznostjo, brezupom in pesimističnim pogledom na izvajanje naloge. Na nivoju mišljenja občutek nizke samoučinkovitosti zavira kognitivne procese, zmanjšuje verjetnost doseganja uspeha v različnih okoliščinah in zavira kvalitetno odločanje. Različni avtorji so občutek samoučinkovitosti tudi neposredno povezovali z izgorelostjo na delovnem mestu ne glede na zahteve in lastno kontrolo dela. Nekatere študije so negativno povezanost med izgorelostjo in samoučinkovitostjo tudi neposredno empirično potrdile (čim nižja je samoučinkovitost, tem višji so pokazatelji izgorelosti in obratno) (Schwarzer, 1993; Fesl Martinčević, 2004). Tudi pri samoregulaciji vedenja igra splošna samoučinkovitost pomembno vlogo. Samoučinkoviti posamezniki načrtujejo bolj natančno in tako redkeje na nezdrav način upravljajo s stresno situacijo. Pravočasno se soočijo z zahtevami, namesto da bi se jim izognili. Zahtevne cilje razdelijo na manjše in dosegljive cilje (Schwarzer, 1993).

Satow in Bäßler (1998) sta v svoji raziskavi ugotovila, da samoučinkoviti učenci ocenjujejo svoje zdravje bolj pozitivno kot manj učinkoviti učenci in to v obdobju dveh merjenj. Nizka samoučinkovitost se povezuje z bojznostjo, depresijo in zmanjšuje občutek lastne vrednosti. Posamezniki, ki se pa zaznavajo visoko učinkovite sprejmejo težke naloge kot izziv, kar pozitivno vpliva na spoprijemanje s stresom. Telesni simptomi imajo lahko

različne vzroke, ki so pogosto posledica neugodnega procesa spoprijemanja. V tem procesu spoprijemanja lahko splošna samoučinkovitost deluje kot osebni vir spoprijemanja, ki temelji na pozitivni samooceni posameznikove možnosti delovanja v njem. Učinkoviti učenci, ki so splošnega prepričanja, da so lahko kos težavam, vidijo zahteve okolja kot izziv, neuspehe pa prej pripišejo zunanjim in nestabilnim faktorjem. Schwarzer (1993) meni, da je splošna samoučinkovitost še posebej takrat učinkovita, kadar se soočamo s stresnimi in težkimi zahtevami okolja. Samoučinkoviti posamezniki izkusijo redkeje čustva strahu, depresije in nemoči (Satow in Bäßler, 1998).

3.3 SAMOUČINKOVITOST IN TESTNA ANKSIOZNOST

Večina ljudi občuti določeno stopnjo bojazni in napetosti ob preverjanju znanja. Do določene stopnje anksioznost deluje celo pozitivno, dviga stopnjo budnosti organizma in tako se je posameznik bolj sposoben učiti, razmišljati in odgovarjati. Kadar pa anksioznost preseže prag učinkovitosti, lahko nastopi težava, še posebej, če vpliva na učenje in rezultate preverjanja znanja. Ker je namen magistrskega dela tudi ugotoviti, ali sta testna anksioznost in splošna oz. šolska samoučinkovitost med seboj statistično pomembno povezani, bom v nadaljevanju najprej predstavila pojem testne anksioznosti, tipične znake in pglavitne vzroke ter njene komponente.

Anksioznost je zelo širok izraz, ki se v poglavjih o mladostnikovem institucionalnem izobraževanju pojavlja zlasti v mnogih besednih zvezah, kot so: anksioznost v šolski situaciji, strah pred šolo, testna anksioznost (Spielberger v Lamovec, 1988). Kobal (2000) navaja, da se testna anksioznost nanaša na tesnobo, ki jo posameznik doživlja ob realnem ali namišljenem soočanju z izpitno situacijo. Med znaki prvega, to je realnega soočenja s testnim dogodkom, naletimo na pojave psihičnih neskladij, na primer na zmedenost, otrplost, živčnost, psihično napetost, pa tudi telesne težave, s katerimi se spopada učenec, medtem ko rešuje ali odgovarja na učiteljeva vprašanja. Zgodi pa se, da mladostnika že same misli na slabo oceno in izpitno situacijo navdajajo s takšno tesnobo, da ga to ovira tudi kasneje, ko dejansko opravlja izpit.

Spielberger (1985 v Lamovec, 1988) navaja dve komponenti izpitne bojazni: čustvenost in zaskrbljenost. Slednjo je opisal kot » misli na posledice neuspeha, čustvenost pa se nanaša na neprijetne občutke in fiziološke odzive, ki jih zbudi izpitni stres. Zaskrbljenost sestoji iz kognitivnih simptomov, ki lahko vključujejo nizko samozavest, misli o katastrofi, občutke neuspeha, ničvrednosti. Pečjak (1993) piše, da so glavne komponente izpitne bojazni čustvene in miselne, njihov poseben vidik pa so fiziološke in socialne komponente. Bandura (1997) pojmuje zaskrbljenost zgolj kot negativni pol prepričanja o samoučinkovitosti.

Pečjak (1993) pojasnjuje, da testno anksioznost oblikujejo mnogi dejavniki v življenju, kot so dogodki v zgodnjem otroštvu, napačna slika o samem sebi, previsoke zahteve staršev ali ponavljajoči se neuspehi. Na razvoj bojazni pred izpiti poleg psiholoških lastnosti vplivajo še nivo znanja, inteligentnost ter nagnjenje ali odpor do določenega predmeta. Zaskrbljenost anksioznih učencev se ne nanaša zgolj na njihovo pomanjkljivost, temveč na bojazen, da kljub dobrim dosežkom ne bodo dobili dobre ocene, da od razburjenosti ne bodo mogli govoriti, pisati ali brati ali pa da bodo zbuiali pozornost s telesnimi simptomi (rdečica na obrazu, mokre roke).

Nedvomno testna anksioznost prispeva k razložitvi šolske uspešnosti ali neuspešnosti. K temu pa se še kaže kot indikator fizičnega in psihičnega počutja in se obravnava kot vzrok številnih šolskih motivacijskih problemov, kot na primer odpor do šole (primerjaj Seiffge-Krenke, 1994 v Satow, 1999).

Satow (2001) ugotavlja, da učenci z izrazito šolsko samoučinkovitostjo doživljajo manj testne anksioznosti in strahu pred razrednimi nalogami, hkrati pa tudi manj neprijetnih občutkov in fizioloških odzivov zgolj zaradi tega, ker so taki učenci prepričani, da so kos šolskim zahtevam. Prepričanja o samoučinkovitosti zmanjšujejo testno anksioznost preko dveh procesov, in sicer uravnavajo procese atribucije in iz njih izhajajočih pričakovanj uspeha (Satow, 1999), zato predstavljajo osebni vir, ki pozitivno vpliva na ocenitev in upravljanje stresa. Po Lazarusovem modelu soočanja s stresom (Braun, 2003) vplivajo prepričanja o lastni učinkovitosti na oceno in razreševanje težavnih situacij, kar so empirične raziskave potrdile. S kognitivno oceno situacije dobi dogodek za posameznika specifičen smisel. Po Lazarusu (Musek, 2005b) obstajata dve vrsti kognitivnih ocen: ocena pomembnosti in pomena, ki odgovarja na vprašanje (ang. *primary appraisal*): »Ali sem v težavah, in če sem, v kakšnih?« ocena možnosti vplivanja in/ali kontrole v določeni situaciji, ki odgovarja na vprašanje (ang. *secondary appraisal*): »Ali lahko kaj naredim v tej situaciji, in če lahko, kaj?«. Ocena možnosti vplivanja na situacijo je pomembna zato, ker lahko zmanjša ali celo izniči občutek ogroženosti, če posameznik verjame v to, da si lahko sam pomaga. Kljub temu pa je treba opozoriti na to, da so nekatere situacije dokončne in ne nakazujejo možnosti spremembe (npr. smrt ljubljene osebe). Če posameznik oceni, da situacija pomembno vpliva na njegovo življenje, ji pripiše nek osebni pomen. Lazarus govori o treh skupinah pomenov: škoda oz. izguba, grožnja in izziv. Prvi dve oceni v posamezniku sprožita negativne emocije (distres), ocena »izziv« pa sproža pozitivne mobilizacijske emocije (eustres). Pripis ustreznega pomena neki situaciji temelji na samooceni posameznikovih možnosti delovanja v njej. Pri tem upošteva dva sklopa ocen: njegove osebne potenciale (fizične, psihične, socialne, materialne) ter možnosti, ki izhajajo iz situacije oz. iz narave problema. V tretji fazi na osnovi ocene svojih možnosti izbere eno od dveh strategij: osredotočenost na problem (pogostejše je pri oceni problema kot izziv) ali osredotočenost na čustva (pogostejše je pri oceni problema kot izgube). V prvem primeru oseba deluje konstruktivno: išče dodatne informacije, se vzdržuje impulzivnih in nezrelih reakcij, vzpostavlja stik s problemom (npr. z drugo osebo, ki je vir stresa) itd. Druga strategija pa je obrambno usmerjena. Oseba s pomočjo obrambnih mehanizmov in kognitivnim prestrukturiranjem poskuša zmanjšati emocionalni vpliv stresa. V vsakdanjem življenju se strategije med seboj prepletajo. Po Lazarusovem modelu soočanja

s stresom (Lazarus in Folkman, 1987 v Satow, 1999) nastopi strah, ko so posamezniki glede na težavno situacijo negotovi in nadaljnjega poteka dogodkov ni mogoče napovedati. Testno anksioznost je torej treba razumeti kot ocenitev ogroženosti, ki izhaja iz preobremenjenosti lastnih virov. Prepričanja o samoučinkovitosti lahko v procesih obvladovanja stresa zavzamejo funkcijo osebnih virov, ki pozitivno vplivajo tako na oceno zahteve kot tudi na obvladovanje.

Jerusalem in Mittag (1994) sta izvedla raziskavo, kjer so študentje s slabše izraženim prepričanjem o samoučinkovitosti pripisali svoj neuspeh prej pomanjkljivim sposobnostim. Tudi druge raziskave dokazujejo (Silver, Mitchell in Gist, 1995; Bandura, 1986, 1991, 1995, vsi v Frlec, 2005), da posamezniki z močnimi prepričanji v lastno učinkovitost gledajo na neuspehe kot na prehodno fazo na poti do uspeha in jih pripisujejo nezadostnemu trudu ali slabim situacijskim pogojem. Ljudje, ki niso prepričani v lastno učinkovitost, pa obravnavajo sposobnost kot nekaj nespremenljivega in neodvisnega od vloženega truda in so nagnjeni k temu, da pripisujejo neuspehe pomanjkanju lastnih sposobnosti. Atribucija uspeha ali neuspeha na stabilne faktorje je še posebej vplivala na pričakovanja uspeha in je vodila k temu, da so manj samoučinkoviti učenci v pričo nove testne situacije reagirali bolj zaskrbljujoče (Bandalos, Yates in Thorndike, 1995).

Prepričanja o samoučinkovitosti kot osebni viri vplivajo na počutje učenca ne samo pri testni anksioznosti, ki predstavlja relativno specifičen indikator psihičnega in fizičnega počutja. Splošni indikatorji psihičnega in fizičnega počutja so depresivnost, optimizem, življenjsko zadovoljstvo in telesne tegobe. Pri oviranju psihičnega in fizičnega počutja ne gre le za pomanjkanje šolske samoučinkovitosti, temveč tudi vsesplošnega prepričanja o samoučinkovitosti. Splošno prepričanje o samoučinkovitosti je namreč učinkovito posebej takrat, ko gre za obvladovanje splošnih, kompleksnih zahtev. Šolska samoučinkovitost, testna anksioznost in šolski uspeh tvorijo kompleks variabel, ki predstavljajo središče za šolsko raziskovanje.

Bandura (1977, str. 115) je postavil hipotezo: »Čim bolj slabotna so posameznikova prepričanja o samoučinkovitosti za obvladovanje določenih anksioznih situacij, tem bolj izrazit je strah in obratno«, ki jo je prenesel tudi na šolsko področje: »[...] pretekli šolski uspehi in neuspehi povzročijo anksioznost preko svojih učinkov na zaznano samoučinkovitost. Če neuspehi slabijo učenčev občutek lastne učinkovitosti, postane le-ta zaskrbljen glede šolskih zahtev« (Bandura 1993, str.133). Izhajajoč iz te trditve, sem si za enega izmed ciljev pričujoče raziskave zastavila, da ugotovim, kakšen je odnos med testno

anksioznostjo in splošno šolsko samoučinkovitostjo (samoučinkovitost, vezana na šolske situacije) ter testno anksioznostjo in splošno samoučinkovitostjo.

Glede na Bandurovo teorijo o samoučinkovitosti splošna vseobsegajoča mera samoučinkovitosti ni ustrezna in ne dosega tako visoke napovedne vrednosti kot bolj specifično opredeljena samoučinkovitost. Po njegovem mnenju ima največjo napovedno moč presojanje samoučinkovitosti na nivoju specifične naloge (Bandura, 1977). Ker namen raziskave ni v napovedovanju rezultatov, temveč v ugotavljanju povezanosti med zaznavanjem splošne šolske samoučinkovitosti in testne anksioznosti, je uporaba lestvice šolske samoučinkovitosti Jerusalema in Satowa (1999) po mojem upravičena. Med nekaterimi področji oz. situacijami namreč obstaja posplošljivost prepričanj, ki pa je odvisna od tega, ali gre za področja, ki so tesno povezana z bolj splošnimi prepričanji, kar pa šolska samoučinkovitost nedvomno je. Tarnai, Paschon, Riffert in Eckstein (2000) so sicer v svoji raziskavi (raziskava bo predstavljena v nadaljevanju) uporabili lestvico za merjenje šolske samoučinkovitosti, vezane na šolski uspeh, ki je v svojih postavkah obravnavala samoučinkovitost v izpitnih situacijah ter lestvico za merjenje splošne šolske samoučinkovitosti. Ugotovili so, da je prva bolj situacijsko opredeljena lestvica višje korelirala z izpitno bojaznijo kot pa lestvica splošne šolske samoučinkovitosti.

Schwarzer (1999) v nasprotju z Banduro (1997) meni, da se lahko oblikujejo tudi bolj generalizirana samoučinkovitostna stališča. Obravnava samoučinkovitosti kot splošne osebne lastnosti ni v skladu z Bandurovim pojmovanjem samoučinkovitosti. Splošna samoučinkovitost je s tem že bližje osebni potezi in predstavlja stabilno mnenje ljudi o pričakovanjih, da bodo zmožni učinkovito delovati v različnih situacijah. Schwarzer (1993) vidi v splošnem prepričanju o samoučinkovitosti generaliziran osebni vir, ki pozitivno vpliva na ocenitev in upravljanje stresa. Testna situacija pa je zagotovo stresna. Pri mladostnikih predstavlja splošna samoučinkovitost povečanje seznama zaščitnih faktorjev (npr. Laucht, Esser in Schmidt, 1997 v Satow, 1999), zato v raziskavi ugotavljam, kakšna je povezanost med splošno samoučinkovitostjo, pojmovano kot osebni vir, in testno anksioznostjo.

Tabela 4: Korelacijska matrika med prepričanji o samoučinkovitosti in izpitno bojznijo pri učencih v treh časovnih obdobjih (Jerusalem in Schwarzer, 1999a)

	Izpitna bojazen – emocionalnost (5 postavk)			Izpitna bojazen – zaskrbljenost (5 postavk)		
	1 N=3080	2 N=3435	3 N=3488	1 N=3080	2 N=3435	3 N=3488
Splošna samoučinkovitost	-.13	-.16	-.17	-.12	-.12	-.13
Šolska samoučinkovitost	-.20	-.20	-.22	-.22	-.22	-.24
Socialna samoučinkovitost	-.01	-.05	-.00	-.02	-.01	.02

Jerusalem in Schwarzer (1999a) sta v svoji raziskavi o povezanosti različnih oblik samoučinkovitosti (splošna, šolska, socialna) z izpitno bojznijo uporabila lestvice za merjenje splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti (ki bodo tudi uporabljene v pričujoči raziskavi in predstavljene v nadaljevanju) ter dve lestvici za merjenje izpitne bojznij: izpitna bojazen - emocionalnost (nem. *Prüfungsangst-Aufgeregtheit*) in izpitna bojazen – zaskrbljenost (nem. *Prüfungsangst-Besorgtheit*). V njuni raziskavi korelirajo splošna samoučinkovitost in uporabljeni podlestvici izpitne bojznij v vseh treh merjenjih od -.12 do -.17. Šolska samoučinkovitost (ki je vezana na določeno, torej šolsko situacijo) je pokazala od -.20 do -.24 na nekoliko večjo povezanost s podlestvicama izpitne bojznij. To pa potrjuje rezultate raziskave »Samoučinkovitost in strah pred šolo«, ki so jo izpeljali Tarnai, Paschon, Riffert in Eckstein (2000) v Avstriji. V raziskavo je bilo vključenih 2703 učencev v starosti od 10 do 18 let (različnih šol). Raziskovalci so ugotavljali povezanost med samoučinkovitostjo in različnimi vidiki strahu (strah pred šolo, izpitna bojazen, nezanimanje za šolo). Ugotovili so, da je nizka šolska samoučinkovitost, ki je vezana na šolski uspeh (nem. *schulleistungsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung*), povezana z izpitno bojznijo ($r = -.34$). Rezultati jasno pokažejo, da samoučinkovitost, ki je vezana na šolski uspeh (nem. *Schulleistungs-Self-efficacy*) in ki obravnava predvsem samoučinkovitost v izpitnih situacijah, najvišje korelira z izpitno bojznijo. To lahko pojasnimo s tem, da gre za dvoje področij, ki sta med sabo tesno povezani (glej poglavje o splošni in specifični samoučinkovitosti). Postavke v lestvici, ki meri samoučinkovitost, vezano na šolski uspeh, so bolj specifične (postavke so bile vezane na izpitne situacije). Nizka splošna šolska samoučinkovitost (nem. *allgemeine schulbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung*) je povezana s splošnim strahom, njena korelacija z izpitno bojznijo pa je zaradi specifično šolske situacije nekoliko višja.

Povezanost med splošnim prepričanjem v lastno učinkovitost in nezanimanjem za šolo pa kaže, da je nizka samoučinkovitost povezana z višjim nezanimanjem za šolo. Lahko pa sklepamo, da je višja šolska samoučinkovitost sredstvo proti nezanimanju za šolo oz. tudi obratno - naraščanje nezanimanja za šolo vodi k nižji šolski samoučinkovitosti.

4 SAMOUČINKOVITOST V UČNEM OKOLJU

Po Bronfenbrennerju (Hristovski, 2003) predstavlja šola pomemben mladostnikov mikrosistem, ki bi ga po pomembnosti lahko uvrstili takoj za družinskim in prijateljskim. Bandura opisuje šolo kot “osnovno okolje za gojitev in socialno potrjevanje kognitivnih kompetenc” (Bandura, 1994 v Frlec, 2005). Prepričanje učencev v lastno sposobnost obvladovanja akademskih aktivnosti vpliva na njihovo prizadevanje, nivo zanimanja za te aktivnosti in tudi akademske dosežke. Izgradnja samoučinkovitosti pri učencih naj bi bila pomemben cilj šole.

Prepričanje, da je družbena funkcija šole zgolj v tem, da posreduje znanje in posebne spretnosti, je tako zastarelo kot šolsko znanje, ko dijaki zapustijo šolo. Od tistega trenutka se začne potreben dinamičen proces aktualizacije in strukturiranja znanja, da smo lahko kos novim družbenim zahtevam. Če hoče šola obstati, mora učence tudi psihično pripraviti na izjemno dinamično in vse bolj globalno družbo. Da bi se mladostniki sploh zaznali učinkovite, je treba ustvariti okolja, kjer se bodo lahko doživeli učinkovite. Nevarnost takšne institucije, kot je šola, je ta, da se udeleženci počutijo nemočne in se sistemu prilagodijo, namesto da bi ga sami oblikovali. Oser (1995) pri tem opozarja na nevarnost “strukturno vodene učinkovitosti”. Kljub vsemu pa je šola tista, ki ponuja možnost doživljanja soodločanja in sooblikovanja. Če se posamezniki znotraj sistema šole doživljajo kot iniciativne, lahko to vodi do višje zaznane samoučinkovitosti in končno tudi do večje kvalitete šole.

V slovenskem šolskem sistemu smo zadnja leta priča številnim inovacijam: avtonomiji šol, zagotavljanju kakovosti, medpredmetnemu povezovanju, integraciji/inkluziji, interkulturnemu učenju... Omenjene novosti zadnjih let posegajo in vplivajo na področje dela z dijaki.

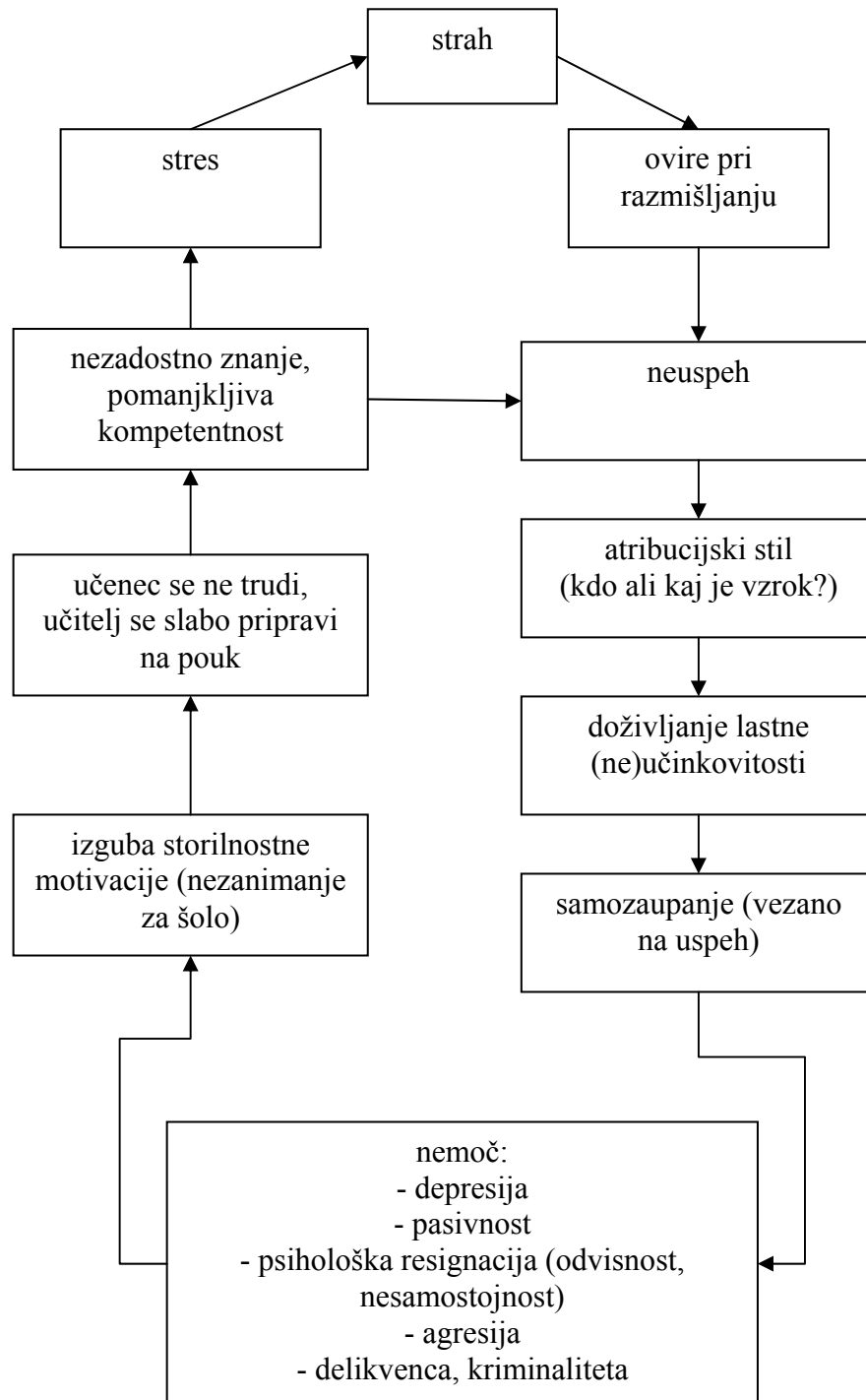
Bandura (1997) ne odobrava razvrščanja učencev v skupine po sposobnostih, s čimer le še stopnjujemo že tako šibko prepričanje manj sposobnih učencev v lastne sposobnosti in tekmovalnost med sošolci. Po njegovem mnenju se izobraževalna praksa, ki ni naklonjena manj nadarjenim in slabše pripravljenim, preoblikuje v “pouk o nesposobnosti” (ang. *education in inefficacy*). Bandura meni, da dobre šole spodbujajo samoodločujoče učenje, s tem da si za cilje postavijo, da bodo učencem posredovale kognitivne in socialne sposobnosti, da bodo pri učencih zbudile zanimanje na različnih področjih in jim krepile zaupanje v lastne sposobnosti.

4.1 PRIMANJKLJAJI NA PODROČJU SAMOUČINKOVITOSTI

Učenci in učitelji, ki izkušajo neuspehe, nezadostne izkušnje samoučinkovitosti in izgubo motivacije, zaidejo v začaran krog (glej sliko 16). Pajares (2006) ugotavlja, da so za slabo šolsko vedenje, disciplinske težave, manjši interes za šolo in neuspeh krivi zelo nizka samoučinkovitost, ne pa pomanjkanje znanja ali sposobnosti. Bandura (1997) opozarja, da postane vpliv nizke samoučinkovitosti močnejši, ko otroci odraščajo in postaja njihova težnja po vključenosti v skupino vse večja in je lahko skupina tista, ki jih spravi v težave. "V težnji po vključenosti v skupino iščejo pač tako skupino, ki jim je dosegljiva. To pa je zagotovo skupina vrstnikov, ki so enako neuspešni, ne vključeni v glavni tok večjega dela svoje generacije ..." (Tomori, 2002, str.17).

Primanjkljaji na področju samoučinkovitosti in samodoločanja imajo negativne učinke, ki jih lahko dobro opazimo pri rizičnih učencih. To so učenci z nizko zaznano samoučinkovitostjo in šibkimi osebnimi kompetencami delovanja. Takšni učenci v šoli doživljajo neuspehe in poniževanja, nesmiselnost, odločanje drugih namesto njih, izkusijo malo priznanja in socialne vključenosti, šolsko klimo občutijo kot negativno in imajo težave v komunikaciji z učitelji in sošolci. Možne posledice tega so strah pred šolo in prihodnostjo ter občutek brezperspektivnosti. Taki učenci doživljajo šolo kot nesmiselno ustanovo, na katero reagirajo z depresivnostjo, ravnodušnostjo, nezainteresiranostjo ali uporništvom, in se zatekajo v alternativne smiselne kontekste (droge, kriminal, radikalno desničarstvo), da bi si s tem ponovno vzpostavili ali kompenzirali svoje ranjeno samospoštovanje.

Šola lahko prispeva k preprečitvi takih negativnih posledic s tem, da spodbuja samoučinkovitost, samoodločanje kot intrinzično motivacijo in socialne spretnosti učencev. Pouk, pri katerem to uspe, je preventiven. Ne vpliva pozitivno le na šolsko učenje, marveč tudi na razvoj osebnosti in socialni razvoj učenca. Hkrati pa prispeva k izboljšanju šolske kvalitete in kvalitete pouka kot tudi interakcije med učiteljem in učencem. Tako je modelni poizkus »samoučinkovite šole« pokazal, da s tem pridobijo ne samo učenci, temveč tudi učitelji, še zlasti na področju uspešnega opravljanja poklicnih zahtev (Jerusalem in Hopf, 2002).



Slika 16: Vplivi in učinki nezadostnih izkušenj samoučinkovitosti v šoli (Müller, 1999)

4.2 ŠOLSKA KLIMA IN ZAZNAVANJE SAMOUČINKOVITOSTI

Šolska klima je psihološka karakteristika šole, ki jo loči od drugih in vpliva na obnašanje učiteljev in učencev. Šolska klima je predvsem vzdušje v šoli, to je kako se počutijo učitelji in učenci na šoli, kakšni so odnosi med njimi, to je način življenja šole, duh šole. Glede na to kakšna je klima, lahko napovemo uspešnost šole.

Če razredno okolje poudarja tekmovanje in normativno evalvacijo, storilnostne cilje (ang. *performace goals*, nem. *Leistungsziele*), ne pa cilje obvladovanja (ang. *mastery goals*, nem. *Bewältigungsziele*) in osebni napredek (ang. *self-improvement*), lahko mladostniki doživijo upad zaznavanja samoučinkovitosti (Schunk in Meece, 2006). Nasprotno pa okolje, ki poudarja pomembnost truda, smiselnega učenja, osebnega napredka, sodelovanja in učenčevih interesov, pomaga mladostnikom, da ohranijo pozitivno zaznavanje svoje samoučinkovitosti in kompetentnosti (Anderman in Midgley, 1997; Anderman in Young, 1994; Greene, Miller, Crowson, Duke, in Akey, 2004; Meece, 1991, 1994; Meece, Herman, in McCombs, 2003; Roeser in dr., 1996; Urdan in Midgley, 2003, vsi v Schunk in Meece, 2006; Satow, 1999). Tudi Jerusalem in Schwarzer (1999a) ugotavljata, da obstaja pomembna razlika v šolski klimi med bolj in manj učinkovitimi šolami. Učinkovitost je v tem primeru definirana z boljšim telesnim in psihičnim počutjem, z višjimi šolskimi dosežki in nižjo testno anksioznostjo učencev določene šole. Ugotovila sta tudi, da v bolj učinkovitih šolah učitelji več sodelujejo med sabo in učence bolj aktivno vključujejo v pouk.

4.3 SAMOUČINKOVITOST MLADOSTNIKOV Z UČNIMI TEŽAVAMI

Učenci z učnimi težavami²¹ (ang. *learning disabilities*) imajo lahko nekatere podobne spremljajoče psihosocialne stiske kot vsi učno neuspešni otroci. Ena izmed pomembnih sekundarnih značilnosti učencev z učnimi težavami je pomanjkljivo razvita samoregulacija, ki je pomemben del metakognitivnih procesov in razen učenja omogoča tudi ustrezno prilagojeno vedenje v socialnih situacijah.

Raziskave kažejo, da imajo otroci in mladostniki z učnimi težavami nižjo šolsko samopodobo, težijo k naučeni nemoči in imajo nizka pričakovanja glede svojih akademskih uspehov (Ayres, Cooley, in Dunn, 1990; Chapman, 1988, oba v Klassen, 2006). Božičeva (2002) dodaja še slabo samospoštovanje, in sicer naj bi imele deklice s specifičnimi učnimi težavami slabše samospoštovanje kot dečki, saj je za deklice učna uspešnost tudi socialno pomembnejša lastnost, ki zagotavlja socialni status med vrstnicami. Razen samospoštovanja so za razvoj učne motivacije in aktivnosti ključnega pomena še samoučinkovitost in atribucije. Samoučinkovitost se pridobi z izkušnjami in vpliva na izbore aktivnosti in vztrajnosti – otroci se praviloma izogibajo ali vlagajo malo napora v naloge, kjer imajo nizek občutek samoučinkovitosti.

Klassen (2006) navaja mnogo raziskav, ki so potrdile, da učenci z učnimi težavami pogostokrat precenijo svoje sposobnosti za izvedbo določene naloge. Teh ugotovitev sicer ni mogoče posplošiti na vse situacije in vse starosti, vendar pa so v določenih situacijah, posebej pri pisanju, učenci z učnimi težavami nerealistično optimistični glede svojih sposobnosti. Postavlja se vprašanje, zakaj učenci z učnimi težavami, ki dobivajo negativne povratne informacije glede svojih dosežkov (nezadostni testi, slabe ocene) na področju, kjer so najšibkejši, vztrajajo v precenjevanju svojih sposobnosti, potrebnih za izvedbo določene dejavnosti oz. aktivnosti. Obstaja mnogo možnih dejavnikov, ki lahko podprejo ugotovitve glede optimističnih prepričanj o učinkovitosti takšnih učencev.

²¹Termin učne težave je vezan na šolo in dejstvo, da morajo imeti otroci dobro razvite točno določene sposobnosti, ki jim bodo zagotovile, da bodo dobro usvajali tiste veščine in znanja, ki se zahtevajo v procesu šolanja. Učne težave so lahko splošne, to so take, kjer ima otrok težave pri usvajanju znanj in veščin pri vseh predmetih, in specifične, kjer se težave kažejo pri usvajanju znanj in veščin samo na enem področju ali posameznih področjih učenja (Končnik Goršič, 2002). Ocene pogostosti posameznih vrst motenj se giblje od 2% do 10% pri specifičnih motnjah branja in od 1% do 6% pri specifičnih motnjah pri matematiki. Težjo obliko specifičnih motenj učenja, imenovano tudi »primanjkljaji na posameznih področjih učenja«, ima približno 2-3% otrok v šolski populaciji (Magajna, 2002).

Sodbo o lastni učinkovitosti lahko razlagamo kot obliko metakognicije ali kot funkcijo metakognitivnega znanja in učenci z učnimi težavami imajo primanjkljaje na področju metakognicije (Butler, 1999; Wong, 1985, 1986, vsi v Klassen, 2006). Metakognitivno znanje se uporablja za spremljanje in reguliranje kognitivnih procesov, kot so sklepanje, razumevanje, reševanje problemov, učenje in tako naprej (Metcalfe in Shimamura, 1994 v Woolfolk, 2002). Visé in Schneider (2000 v Braun, 2003) sta povzela različne avtorje in postavila tri hipoteze, ki naj bi razložile, zakaj mlajši otroci precenijo svoje sposobnosti:

- 1) metakognitivini primanjkljaji,
- 2) mlajši otroci dajejo nerealistične prognoze, ker jih utemeljijo predvsem z možnimi faktorji vplivanja, kot na primer količine napora (Wellman, 1985; Stipek in MacIver, 1989),
- 3) Stipek (1984) meni, da mlajši otroci v svoji egocentrični drži ne znajo ločiti med svojimi željami in pričakovanji, zato so njihove prognoze uspeha preprosto zgolj njihove tihe želje.

Sodba o lastni učinkovitosti zahteva dobro poznavanje tega, kar naloga zahteva, in poznavanje dejavnikov, ki pomembno vplivajo na izvedbo nekega dejanja oz. aktivnosti (Bandura, 1997). Nekatere individualne razlike v metakognitivnih sposobnostih verjetno povzročijo biološke razlike ali razlike v učnih izkušnjah. Pintrich, Anderman in Klobucar (1994 v Klassen, 2006) poročajo, da imajo učenci z učnimi težavami znatno nižje metakognitivne sposobnosti kot učenci brez učnih težav. Hallahan in Kauffman (2000 v Woolfolk, 2002) menita, da imajo mnogi učenci z diagnozo učnih težav dejansko motnje pozornosti. Bandura in Schunk (1981 v Klassen, 2006) ugotavljata, da neskladnosti med prepričanjem v lastno učinkovitost in izvedbo neke dejavnosti nastopijo tedaj, kadar ne razumemo naloge in kadar imamo primanjkljaje na področju samoevalvacije. Sodba o lastni učinkovitosti zahteva torej tudi dobro poznavanje tega, kaj naloga zahteva. Če nekdo ne ve, kaj mora narediti, da bo dosegel določen cilj, tudi ne more realno oceniti, ali ima sposobnosti, ki so nujne za izvedbo neke aktivnosti.

4.4 SAMOUČINKOVITOST IN UČNA UPEŠNOST UČENCEV

Pogosto preučevana je bila tudi povezanost med zaznavanjem samoučinkovitosti in učno uspešnostjo. Večina raziskav poroča o njihovi pozitivni povezanosti. Vendar pa je treba poudariti, da na učenje in dosežke ne vpliva zgolj prepričanje v lastno učinkovitost, ki ni nujno najpomembnejši vpliv (Schunk in Meece, 2006). Čeprav je prepričanje v lastno učinkovitost izredno pomembno za učenje, se moramo zavedati, da ne bomo uspešni, če posameznik nima določenih sposobnosti in znanj, ki so nujno potrebna.

Metaanaliza (Multon, Brown in Lent, 1991), ki je obsegala 36 študij in v katero je bilo vključenih 4998 sodelujočih, je ugotavljala povezanost med samoučinkovitostjo in akademskimi dosežki. Avtorji so ugotovili, da je povezanost med samoučinkovitostjo in šolsko uspešnostjo znašala $r = .38$. Poleg razlikovanja med učno šibkejšimi in »normalnimi« učenci sta bila pomembna še dva vidika: način merjenja uspešnosti in oblika šolanja. Pri standardiziranih testih je znašala $r = .13$, pri uspešnosti, vezani na razredne ocene $r = .36$, in pri splošni meri sposobnosti $r = .52$. Pri osnovnošolcih je bila povezanost slabša ($r = .21$) kot pri gimnazijcih ($r = .41$) in študentih ($r = .35$). Avtorji so razlike razložili s tem, da imajo starejši učenci več šolskih izkušenj in da se lažje samoocenijo.

Helmke je (1992 v Müller, 1999) dokazal, da je občutek lastne vrednosti/samozavesti vezan na dosežek, primerljiv s šolsko samoučinkovitostjo, in da so predhodni uspehi najpomembnejši napovedovalci šolskih ocen.

Borkowski in Thorpe (1994 v Pečjak in Košir, 2003) povzemata ugotovitve raziskav Covingtona (1982), Schunka (1989) in lastnih raziskav ter zaključujeta, da so učenci z nizkimi učnimi dosežki pogosto anksiozni, imajo izrazit strah pred neuspehom in občutek neučinkovitosti. Pintrich in DeGroot (1990) ugotavljata, da učenci, ki zaupajo v svoje učne zmožnosti, navadno uporabljajo tudi bolj konstruktivne strategije pri učenju (miselne vzorce, podčrtovanje z različnimi barvami in podobno) in so vztrajnejši ter zato tudi učno uspešnejši.

Samoučinkovitost je odvisna tudi od učenčeve inteligence in sposobnosti. Na splošno se sposobnejši učenci zaznavajo bolj učinkovite pri izvedbi neke naloge kot manj sposobni učenci, vendar pa samoučinkovitost ni direkten odraz učenčeve inteligentnosti in sposobnosti (Schunk in Meece, 2006).

Raziskave so pokazale, da samoučinkovitost bolj napove motivacijo, izbiro šolskih predmetov in poklica kot pa faktorji, kot so priprave, znanje, kompetentnost in interes (Pajares, 2006). Bouffard-Bouchard (1988, 1990 v Braun, 2003) je v eksperimentu pri 64 študentih iz kolidža v Kanadi s pozitivnim oziroma negativnim feedbackom inducirala visok

oziroma nizek občutek samoučinkovitosti. Sodelujoče v eksperimentu so potem povprašali, če verjamejo, da lahko rešijo štiri različne jezikovne naloge in kako so prepričani v svoj uspeh (ocenitev pravilnosti vsakega odgovora na 10-stopenjski lestvici). Ugotovitve raziskave so bile, da so študentje, ki so prejeli pozitivni feedback in imeli s tem višji občutek samoučinkovitosti, menili, da lahko rešijo več nalog ($M=3.69$) kot tisti študentje, ki so prejeli negativni feedback ($M=2.59$). Prva skupina študentov je bila bolj prepričana o svojem uspehu pravih rešitev ($M=63.5\%$) kot pa druga ($M=49.3\%$). Obe eksperimentalni skupini se razlikujeta glede na ocenjevanje lastne učinkovitosti v zvezi s postavljenimi nalogami.

5 POMEMBNOST SPODBUJANJA SAMOUČINKOVITOSTI NA POKLICNI ŠOLI

Na srednji poklicni šoli izobražujemo dijake za delo v storitveni dejavnosti, za katero je zelo pomembno, da se dijaki zaznavajo učinkovite v opravljanju te dejavnosti in v obvladovanju medsebojnih odnosov.

Na poklicnih šolah se je populacijska struktura spremenila. Veliko je dijakov z izjemno izraženo vedenjsko, socialno in učno problematiko. Na poklicnih šolah so danes predvsem dijaki z zadostnim učenim uspehom iz osnovne šole, saj je znano, da se zadnja leta večina osnovnošolcev vpisuje v gimnazije. Veliko je fantov, veliko dijakov je druge narodnosti, z drugačnimi vrednotami in kulturnimi vzorci, kot jih poznamo v Sloveniji, veliko je dijakov s posebnimi potrebami (z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ZUOPP, Ur.l. RS št. 54/20000 se v srednjih šolah pojavljajo mladostniki, ki imajo različne primanjkljaje in motnje v razvoju).

Raziskave kažejo, da se v Ljubljani na poklicne šole vpisujejo v pretežni meri otroci iz depriviligiranih okolij – slabše situiranih družin; gre pretežno za drugo generacijo priseljencev iz bivših jugoslovanskih republik (Dekleva in Razpotnik, 2002). Po tej raziskavi so njihovi starši nizko izobraženi in tudi nižje izobraženi v primerjavi s starši ljubljanskih srednješolcev na štiri letnih strokovnih šolah in gimnazijah.

Müller (1999) meni, da spadajo dijaki, ki so še posebej potrebni spodbud na področju doživljanja samoučinkovitosti, v rizično skupino (nem. *Selbstwirksamkeits-Risikogruppe*), mednje prišteva t.i. *underachiever* – dijake, ki v šoli ne dosegajo svojih potencialov, dijake, ki so preobremenjeni z obliko šolanja, na splošno učno šibke dijake, dijake, ki izhajajo iz družin brez trdnih vezi, hiperaktivne dijake in dijake, ki zapuščajo šolo in se odpravljajo v poklicno življenje.

Čeprav ni pričakovati, da bi se socialni in ekonomski okvirji odločilno spremenili v prid socialno in ekonomsko šibkejšim, pa lahko le-ti postanejo dejavni v lastnem interesu. Objektivne obremenitve se ne bodo kaj hitro odpravile, lahko pa jih omejimo s krepitvijo subjektivnih izkušenj samoučinkovitosti. Dijaki morajo zato pogosteje doživeti, da so učinkoviti.

6 EMPIRIČNI DEL

6.1 OPREDELITEV PROBLEMA IN CILJEV RAZISKAVE

V slovenskem prostoru obstaja že nekaj raziskav²² s področja samoučinkovitosti, vendar se ne nanašajo na raziskovanje različnih oblik samoučinkovitosti pri srednješolcih in na raziskovanje povezanosti splošne in šolske samoučinkovitosti in testne anksioznosti, kar je temeljni cilj pričujoče raziskave.

Temeljno področje, ki se mu v raziskavi posvečam, je torej zaznavanje samoučinkovitosti pri mladostnikih, zato me v nalogi zanima:

- ali obstajajo med posameznimi skupinami dijakov (po spolu, učnem uspehu, izobraževalnem programu in starosti) morebitne razlike v zaznavanju različnih oblik samoučinkovitosti in s čim so morebitne razlike povezane,
- ali splošna samoučinkovitost, pojmovana kot osebni vir, in splošna šolska samoučinkovitost pomagata posamezniku pri spoprijemanju s stresnimi situacijami, kot je testna situacija – testna anksioznost,
- kakšen je odnos med testno anksioznostjo in splošno šolsko samoučinkovitostjo (samoučinkovitost, vezana na šolske situacije) ter testno anksioznostjo in splošno samoučinkovitostjo.

Z rezultati raziskave zaznavanja splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti, opravljene na srednješolski mladini, bomo dobili vpogled v:

- omenjeno področje v obdobju adolescence, ki je bistveno za razvoj samoučinkovitosti,
- pomembnost samoučinkovitosti na splošnem nivoju, ki predstavlja osebni vir in povečanje liste varovalnih dejavnikov, ki pozitivno vpliva na posameznikovo spoprijemanje z razvojnimi nalogami in obvladovanjem stresa,
- področje subjektivnih izkušenj, ki jih je potrebno še posebej spodbujati pri »rizičnih dijakih«, da njihov razvoj ne poteka v negativno smer,
- povezanost med splošno oz. šolsko samoučinkovitostjo in testno anksioznostjo, kajti prepričanje v lastno učinkovitost zmanjšuje testno anksioznost,
- morebitne posebnosti zaznavanja samoučinkovitosti pri slovenskih dijakih, zajetih v vzorec.

²² Frlec in Vidmar (2001), Fesl Martinčević (2004), Frlec (2005), Hristovski Kanduđer (2005). V slovenskem prostoru sta prva uporabila koncept samoučinkovitosti v empirični raziskavi s področja psihologije Frlec in Vidmar (2001) in pri tem uporabila tudi lestvico splošne samoučinkovitosti avtorja Ralfa Schwarzerja in Matthiasa Jerusalema, ki sem jo uporabila tudi sama v pričujoči raziskavi.

6.2 HIPOTEZE RAZISKOVANJA

Glede na teoretične izsledke in namen dela želim odgovoriti na naslednje hipoteze:

1. V zaznavanju splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti obstajajo statistično pomembne razlike glede na spol dijakov.
2. V zaznavanju splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti obstajajo statistično pomembne razlike glede na učni uspeh dijakov.
3. V zaznavanju splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti ne obstajajo statistično pomembne razlike glede na izobraževalni program (gimnazija, srednja poklicna šola), ki ga dijaki obiskujejo.
4. V zaznavanju splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti ne obstajajo statistično pomembne razlike glede na starost dijakov.
5. Med stopnjo šolske samoučinkovitosti in faktorji testne anksioznosti (pridobljenimi s pomočjo faktorske analize) obstaja pomembna povezanost.
6. Med stopnjo splošne samoučinkovitosti in faktorji testne anksioznosti (pridobljenimi s pomočjo faktorske analize) obstaja pomembna povezanost.

6.3 METODA

6.3.1 POSTOPEK

Anketiranje je potekalo na štirih srednjih šolah v mesecu januarju 2008 ob navzočnosti raziskovalke. Anketirancem sem pred začetkom anketiranja podala natančna navodila in jih spodbudila, naj po potrebi prosijo za dodatna pojasnila. Anketne vprašalnike so dijaki reševali samostojno. Nekateri so se nekoliko pritoževali nad številom postavk in nad tem, da naj bi se nekatere ponavljale. Zagotovljena je bila tudi tajnost osebnih podatkov, saj je bilo anketiranje anonimno. Reševanje ni bilo časovno omejeno, večina udeležencev je za odgovarjanje potrebovala 15 minut.

Izpolnjene vprašalnike sem najprej pregledala in izločila tiste, ki so bili neustrezno izpolnjeni; nekateri niso bili izpolnjeni v celoti (manjkali so podatki, kot npr. spol), pri drugih pa je neresnost oziroma nepazljivost pri izpolnjevanju pokazala izbira odgovorov (na primer odgovor »popolnoma drži« pri vseh spremenljivkah ali nelogični odgovori pri spremenljivkah, ki so bile smiselno obratne ostalim). Iz nadaljnje obdelave sem izločila 28 vprašalnikov, kar pomeni, da sem v vzorec vključila 422 vprašalnikov. Kasneje so bili vprašalniki ovrednoteni, podatki pa vneseni v bazo ter obdelani s programskim paketom SPSS.

6.3.2 VZOREC OSEB

V raziskavo je bilo vključenih 422 dijakov in dijakinj, ki so v šolskem letu 2007/08 obiskovali prvi ali tretji letnik srednje šole. Spola v vzorcu naj bi odsevala razmerje, kakršno velja tudi v širši populaciji, in naj bi bila čimbolj izenačena.

Tabela 5: *Struktura dijakov glede na izobraževalni program, spol, starost in učni uspeh*

			učni uspeh					skupaj
			nzd	zd	db	pd	odl	
poklicna šola	dekleta	prvi letnik	1 1,8%	13 23,6%	40 72,7%	1 1,8%	0 ,0%	55 100%
		tretji letnik	1 1,9%	7 13,0%	26 48,1%	14 25,9%	6 11,1%	54 100%
	fantje	prvi letnik	6 12,2%	19 38,8%	20 40,8%	4 8,2%	0 ,0%	49 100%
		tretji letnik	2 3,9%	14 27,5%	29 56,9%	4 7,8%	2 3,9%	51 100%
gimnazija	dekleta	prvi letnik	2 4,1%	0 ,0%	0 ,0%	13 26,5%	34 69,4%	49 100%
		tretji letnik	0 ,0%	8 13,3%	22 36,7%	17 28,3%	13 21,7%	60 100%
	fantje	prvi letnik	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	24 45,3%	29 54,7%	53 100%
		tretji letnik	0 ,0%	11 21,6%	26 51,05	8 15,7%	6 11,8%	51 100%

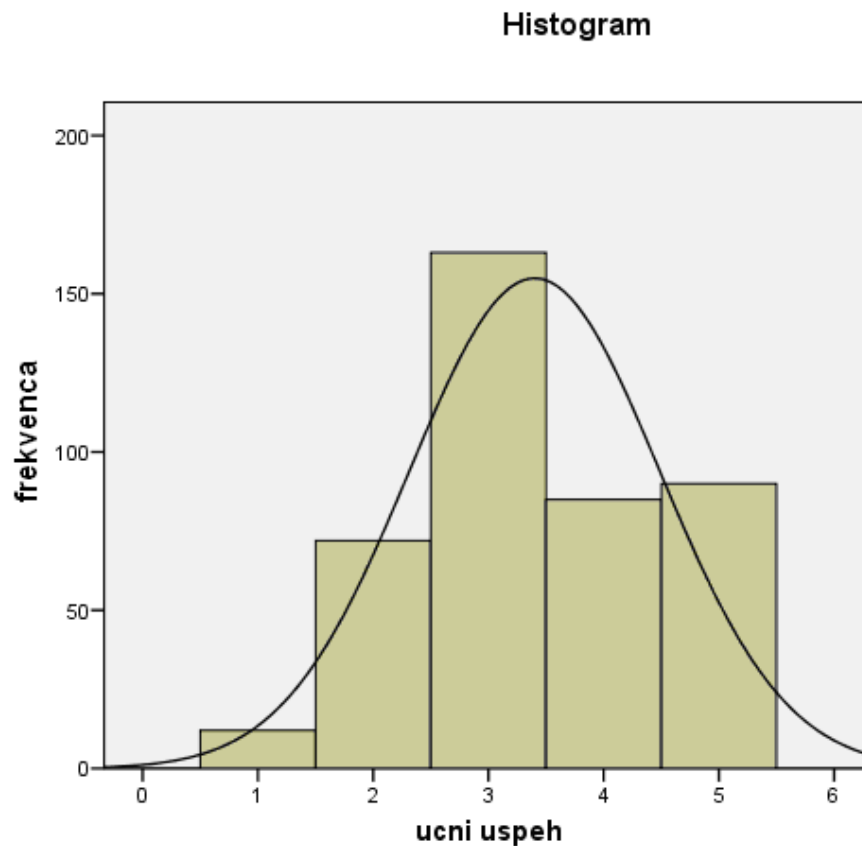
Na poklicno šolo se vpisujejo tudi dijaki, ki so predhodno končali nižjo poklicno šolo ali pa se prepišejo iz katere druge srednje šole, kjer so bili neuspešni. Ker je na poklicnih šolah več dijakov, ki se ponovno vpišejo v prvi letnik in so za to starejši, sem preverila njihovo povprečno starost, ki je znašala za prvi letnik 15,30, za tretji pa 17,40. Izračunana povprečna starost na gimnaziji je bila nekoliko nižja in je znašala za prvi letnik 15,02 in za tretji 17,00. Ker pa je razlika minimalna, domnevam, da ne bo vplivala na rezultate raziskave. Sicer pa kronološka starost verjetno ne bi imela posebne vloge. Domnevam, da bi imele lahko druge okoliščine v prvih letnikih večji vpliv na zaznavanje samoučinkovitosti (prehod v srednjo šolo, puberteta, novi predmeti).

Tabela 6: Primerjava učnega uspeha med dijaki poklicne šole in gimnazije

učni uspeh/ izobraževal- ni program	nezadosten		zadosten		dober		prav dober		odličen		skupaj	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
poklicna šola	10	4,8	53	25,4	115	55	23	21	8	3,8	209	100
gimnazija	2	1,8	19	8,9	48	22,5	62	29	82	38,5	213	100

Dobljeni podatki o učnem uspehu se bolj ali manj skladajo s podatki raziskave (Kranjc, 2005), ki je zajela 424 dijakov poklicnih šol in 438 iz gimnazij prvih, drugih in tretjih letnikov ob koncu pouka. Skladnost rezultatov priča o reprezentativni strukturi vzorca glede na učni uspeh. Izstopa velik delež odličnih dijakov v gimnaziji, kar razložimo s tem, da se v prvi letnik gimnazije vpisujejo večinoma dijaki z odličnim učnim uspehom v osnovni šoli. Ta podatek zato ne preseneča, saj gre za razmeroma selekcijsko naravnani srednji šoli. Podatki o splošnem učnem uspehu veljajo za preteklo šolsko leto 2006/07, torej za deveti razred osnovne šole ali drugi letnik srednje šole, razen pri ponavljalcih, kjer veljajo za prvi letnik. Na srednji poklicni šoli v prvem letniku ni odličnih dijakov, prav dobrih je zelo malo, vendar pa delež odličnih ocen naraste v tretjem letniku poklicne šole. V splošnem so dekleta uspešnejša od fantov.

Posameznike sem glede na učni uspeh razdelila v tri skupine: odlične in prav dobre dijake sem uvrstila v skupino z višjim učnim uspehom, teh je 175 (41,4%); dobri dijaki spadajo v skupino dijakov s srednjim učnim uspehom, teh je skupaj 163 (38,6%); zadostni in nezadostni dijaki pa spadajo v skupino dijakov z nižjim učnim uspehom, teh je skupaj 84 (19,9%).

Histogram 1: *Učni uspeh celotnega vzorca*

Izbrala sem štiri srednje šole, dve srednje poklicni šoli in dve gimnaziji na področju Ljubljane. Z izbiro štirih šol, namesto dveh, kot sem sprva načrtovala, sem želela doseči večjo veljavnost rezultatov in zmanjšati vpliv šolske in razredne klime na dijakovo zaznavanje samoučinkovitosti. Šolska klima je namreč psihološka karakteristika šole, ki vpliva na obnašanje učiteljev in učencev in ima precejšnji vpliv na uspeh učencev. Veliko raziskav tudi potrjuje povezanost razredne klime in učnih dosežkov. O vplivu razredne klime na dijakovo zaznavanje samoučinkovitosti je pisal Satow (1999, 2001, 2003) in ugotovil, da se šolska in socialna samoučinkovitost različno razvijata, in sicer odvisno od spola in razredne klime. Prav tako je ugotovil, da je bila bolj pomembna individualno zaznana klima kot pa kolektivno zaznana razredna klima. Doživeta razredna klima igra pomembno vlogo pri individualnem razvoju samoučinkovitosti.

6.3.3 MERSKI INSTRUMENTARIJ

Uporabila sem naslednje lestvice in vprašalnik, ki jih je mogoče najti v prilogi:

1. Zajem osnovnih podatkov

Na začetku ankete so dijaki navedli osebne podatke: letnik, spol, uspeh v preteklem šolskem letu in vrsto izobraževalnega programa, ki ga dijak obiskuje.

2. Lestvica splošne samoučinkovitosti - SplSam

Lestvica splošne samoučinkovitosti (nem. *allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung*) meri širok in stabilen občutek osebne kompetentnosti za učinkovito ravnanje v različnih stresnih situacijah. Izvorno nemško verzijo sta razvila Matthias Jerusalem in Ralf Schwarzer leta 1981, pri čemer sta prvotno obliko z 20 postavkami kasneje skrajšala na 10 postavk. Lestvica je sicer prevedena v slovenščino in objavljena na svetovnem spletu (Schwarzer, b.d.), vendar sem jo glede na drugačno skupino sodelujočih in nekaterih odstopanj od izvirnika ponovno prevedla in prilagodila razumevanju dijakov. Primer prevoda druge postavke, ki je objavljena na svetovnem spletu: »*Vedno lahko rešim zahtevne probleme, če se le dovolj potrudim*«, ta isto postavko sem prevedla nekoliko drugače in se pri tem držala izvirnika: »*Težje probleme mi uspe rešiti, ko se za to potrudim*«.

V nasprotju s specifično, situacijsko vezano obliko samoučinkovitosti, kot jo pojmuje Bandura (1977, 1997), opozarjata Schwarzer in Jerusalem (1981 revidirana 1999b), da se lahko oblikuje tudi samoučinkovitost na splošnem nivoju, ki deluje kot agregat za vrsto prepričanj o lastni učinkovitosti na različnih področjih aktivnosti. Gre torej za agregat specifične oblike samoučinkovitosti.

Splošna samoučinkovitost predstavlja ekstremen pol specifični, s situacijo vezani obliki samoučinkovitosti in temelji na domnevi, da ljudje pripisujejo sebi uspehe ali neuspehe in jih potem lahko posplošijo. Pri tem ne gre le za induktivne (od specifičnosti do posplošenosti), temveč tudi deduktivne procese (od posplošenosti do specifičnosti). Lestvica meri subjektivno prepričanje, da smo sposobni uspešno obvladati kritične situacije. Pri tem mislimo na nove ali težke situacije, skratka na različna problemska področja kot na prepreke, ki jih je potrebno premagati.

Lestvica je bila uporabljena v številnih raziskovalnih projektih, vrednosti koeficienta interne konsistentnosti pa so se gibale med 0,75 in 0,90. V raziskavi »Modellversuch Verbund Selbstwirksamer Schulen« (Jerusalem in Schwarzer, 1999a) so se vrednosti interne konsistentnosti gibale med 0,78 in 0,79, v raziskavi, ki sta jo izvedla Frlec in Vidmar (2001), je znašala zanesljivost lestvice z vidika interne konsistentnosti 0,77 za študente oziroma 0,87 za zaposlene. Faktorska analiza je v vseh raziskavah, potrdila, da je lestvica enodimenzionalna. Lestvica se uporablja tako pri odraslih kot pri mladostnikih (od 12. leta naprej).

Lestvica ni le zanesljiva, potrjeni sta bili tudi njena konvergentna in diskriminativna veljavnost. Na štiristopenjski lestvici (1= nikakor ne drži do 4 = popolnoma drži) ocenjujejo sodelujoči deset trditvev. Primeri trditvev so naslednji:

- vedno najdem sredstva in poti, da premagam ovire,
- težje probleme mi uspe rešiti, ko se za to potrudim,
- pri uresničevanju svojih namenov in ciljev nimam nobenih težav,
- vedno vem, kako naj ravnam v nepričakovanih situacijah,

in druge postavke (vse so pozitivne smeri, torej višja ocena pomeni višjo splošno samoučinkovitost). Pomembni korelati lestvice so šolska in socialna samoučinkovitost, zadovoljstvo z življenjem in optimizem.

Schwarzer (2008) pravi, da lahko lestvico točkujemo na dva načina. Prvi način točkovanja je, da seštejemo točke pri vseh trditvah, najnižje število sešteti točk je 10 najvišje pa 40. Drugi način vrednotenja pa je izračun povprečnega števila točk za vseh deset postavk skupaj, pri čemer aritmetična sredina v mnogih raziskavah znaša 2,9.

3. Lestvica šolske samoučinkovitosti - SolSam

Lestvica šolske samoučinkovitosti (nem. *Schulbezogen Selbstwirksamkeitserwartung*) meri občutek osebne kompetentnosti za učinkovito obvladovanje šolskih nalog in zahtev. Razvila sta jo Matthias Jerusalem in Lars Satow leta 1999, prvič je bila uporabljena v raziskovalnem projektu »Modellversuch Selbstwirksame Schulen« (Jerusalem in Schwarzer, 1999a), ki je bil predstavljen že v uvodu. Lestvico sem prevedla za pričujočo raziskavo in jo prvič uporabila v slovenskem prostoru.

V raziskovalnem projektu »Modellversuch Selbstwirksame Schulen« (Jerusalem in Schwarzer, 1999a) so se vrednosti koeficienta interne konsistentnosti gibale med 0,70 in 0,73. Faktorska analiza je na vseh vzorcih potrdila, da je lestvica enodimenzionalna.

Na štiristopenjski lestvici (1= nikakor ne drži do 4 = popolnoma drži) ocenjujejo sodelujoči trditve, kot so:

- pri pouku lahko rešim tudi težje naloge, če se potrudim,
- ni mi težko razumeti nove učne snovi,
- če moram reševati težko nalogo pred tablo, verjamem, da mi bo to uspelo,
- četudi bi bil dalj časa bolan, lahko vedno dosežem dobre rezultate,

in druge postavke (vse razen pete postavke so pozitivne smeri, ki sem jo rotirala, torej višja ocena pomeni višjo šolsko samoučinkovitost). Pomembni korelati lestvice so splošna samoučinkovitost, socialna samoučinkovitost, zaznavanje stresa pri učencih, optimizem in nemoč.

Lestvica ima sedem postavk in se lahko vrednoti na dva načina. Prvi način točkovanja je, da seštejemo točke pri vseh trditvah, najnižje število seštetih točk je 7 najvišje pa 28. Drugi način vrednotenja pa je izračun povprečnega števila točk za sedem postavk.

4. Lestvica socialne samoučinkovitosti - SocSam

Lestvica socialne samoučinkovitosti (nem. *Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen*) meri občutek osebne kompetentnosti za učinkovito ravnanje v različnih situacijah na socialnem področju, kot so sklepanje prijateljstev ali reševanje konfliktov brez uporabe nasilja. Razvila sta jo Lars Satow in Waldemar Mittag leta 1999 in je bila prvič uporabljena v raziskovalnem projektu »Modellversuch Selbstwirksame Schulen« (Jerusalem in Schwarzer, 1999a). Lestvico sem prevedla za pričujočo raziskavo in jo prvič uporabila v slovenskem prostoru.

V raziskovalnem projektu »Modellversuch Selbstwirksame Schulen« (Jerusalem in Schwarzer, 1999a) so se vrednosti koeficienta interne konsistentnosti gibale okrog 0,60. Zanesljivost lestvice je pri Satowu (1999) znašala 0,56, kar razlaga s tem, da je pri tej lestvici prišla do izraza različnost socialnih zahtev in konfliktnih situacij, po katerih so spraševali sodelujoče. Poleg tega pa pravi, da gre za povsem na novo skonstruiran instrument.

Zanesljivost je namreč odvisna od značilnosti instrumenta in spremenljivk, ki jih merimo (npr. stališča, znanje, inteligenca). Faktorska analiza je na vseh vzorcih potrdila, da je lestvica enodimenzionalna.

Na štiristopenjski lestvici (1= nikakor ne drži do 4=popolnoma drži) ocenjujejo sodelujoči trditve, kot so:

- upam si povedati, kaj mislim, četudi se ostali ne strinjajo z mano,
- tudi v popolnoma novem razredu lahko hitro najdem nove prijatelje,
- če z mano nekdo krivično ravna, se znam braniti,
- če me kdo razjezi, se znam braniti brez uporabe nasilja,

in druge postavke, ki so vse pozitivne smeri, torej višja ocena pomeni višjo stopnjo socialne samoučinkovitost.

Lestvica ima osem postavk in se lahko vrednoti na dva načina. Prvi način točkovanja je, da seštejemo točke pri vseh trditvah, najnižje število seštetih točk je 8 najvišje pa 32. Drugi način vrednotenja pa je izračun povprečnega števila točk za osem postavk.

5. Vprašalnik testne anksioznosti - TAI

Vprašalnik testne anksioznosti (avtor Spielberg, prevod Lamovec, 1988) je med najbolj pogosto uporabljenimi lestvicami za merjenje testne anksioznosti.

Lestvico testne anksioznosti sem uporabila že v pilotski raziskavi, ki sem jo izpeljala na Srednji trgovski šoli v Ljubljani (Slana, 2006) in v kateri je sodelovalo 120 dijakov. Vrednost koeficienta notranje konsistentnosti je znašala 0,88. Interpretacijo dobljenih faktorjev sem izvedla iz oblimin rotacije in dobila naslednje faktorje: emocionalnost in zaskrbljenost.

Vprašalnik je sestavljen iz 20 postavk, ki jih sodelujoči ocenjujejo na štiristopenjski lestvici (1= skoraj nikoli do 4= skoraj vedno). Vprašalnik vsebuje trditve (vse se nanašajo na testno situacijo), kot so:

- pri preizkusu znanja sem sproščen in zaupam vase,
- počutim se nelagodno in vznemirjeno,
- misel na oceno me ovira pri delu,
- pri preizkusu znanja kar otrpnem,

in druge postavke, ki so vse pozitivne smeri, razen prve postavke, ki se jo točkuje obrnjeno. Visoko število točk pomeni visoko izraženost posameznega področja testne anksioznosti. Faktorska analiza je dala dva faktorja: zaskrbljenost (3., 4., 5., 6., 7., 14., 17., 20. postavka) in emocionalnost (2., 8., 9., 10., 11., 15., 16., 18. postavka) (Lamovec, 1988), kar je v skladu z izvornikom.

6.3.4 SPREMENLJIVKE

V raziskavo so vključene naslednje spremenljivke:

a) neodvisne spremenljivke

- starost
- spol
- učni uspeh
- vrsta izobraževalnega programa

b) odvisne spremenljivke

- **SplSam (Splošna samoučinkovitost)**

SplSam1 sposobnost najti sredstva in poti

SplSam2 sposobnost rešiti težje probleme

SplSam3 sposobnost uresničevanja svojih namenov in ciljev

SplSam4 vedeti kako ravnati v nepričakovanih situacijah

SplSam5 sposobnost ravnanja v nepričakovanih situacijah

SplSam6 sposobnost hladnokrvno se soočati s težavami

SplSam7 sposobnost se znajti ne glede na to kar se zgodi

SplSam8 sposobnost rešiti vsak problem

SplSam9 sposobnost ravnanja v novi situaciji

SplSam10 sposobnost rešiti problem na več načinov

- **SocSam (Socialna samoučinkovitost)**

SocSam1 upati si povedati, kaj mislim

SocSam2 hitro najdem prijatelje v novem razredu

- SocSam3** sposobnost se braniti, če nekdo nepravilno ravna z mano
- SocSam4** sposobnost se braniti brez nasilja
- SocSam5** sposobnost se opravičiti, če kaj napačnega naredim
- SocSam6** zmožnost se pogovarjati z drugimi, kljub žalosti
- SocSam7** sposobnost ostati miren, kljub jezi
- SocSam8** sposobnost, da svoje slabe volje ne prenašam na druge

- **SolSam (Šolska samoučinkovitost)**

- SolSam1** sposobnost rešiti težje naloge, če se potrudim
- SolSam2** sposobnost razumeti novo učno snov
- SolSam3** sposobnost reševanja težkih nalog pred tablo
- SolSam4** sposobnost doseganja dobrih rezultatov, kljub daljši odsotnosti
- SolSam5** nezmožnost sledenju, če učitelj stopnjuje tempo poučevanja
- SolSam6** prepričanje, da lahko dosežem dobre rezultate kljub učiteljevim dvomom
- SolSam7** prepričanje, da lahko dosežem dobre rezultate po slabi oceni

- **TAI (Testna anksioznost)**

- TAI1** sproščenost in zaupanje vase
- TAI2** nelagodno in vznemirjeno počutje
- TAI3** misel na oceno ovira delo
- TAI4** otrpniti
- TAI5** razmišljanje o končanju šole
- TAI6** zmedenost
- TAI7** koncentracija
- TAI8** živčnost
- TAI9** tesnoba
- TAI10** nelagodno občutje dokler ne dobim ocene
- TAI11** napetost
- TAI12** želja, da me testi ne bi vznemirjali
- TAI13** slabost v želodcu
- TAI14** počutje poraženosti
- TAI15** doživljanje panike
- TAI16** zaskrbljenost pred testom

TAI17 razmišljanje o tem, da bom padel

TAI18 srce močnejše utripa

TAI19 zaskrbljenost med testom

TAI20 pozabljam, kar znam

6.3.5 UPORABLJENE STATISTIČNE METODE

Zanesljivost lestvic sem preverjala s koeficientom notranje konsistentnosti (Cronbachovo α), konstruktivno veljavnost pa s faktorsko analizo. S Kolmogorov-Smirnovim testom sem ugotavljala normalnost porazdelitve spremenljivk, čemur je sledila normalizacija podatkov. Izvedla sem faktorsko analizo. Faktorsko modelno matriko sem rotirala z metodo oblimin. Statistično pomembnost in primernost korelacijske matrike za faktorizacijo sem preverila z Bartlettovim testom in s Kaiser-Meyer-Olkinovim testom.

Za preverjanje prve, druge, tretje in četrte hipoteze, kjer gre za ugotavljanje razlik med posameznimi skupinami sem uporabila Leveneov preizkus za preverjanje homogenosti variance in skladno z dobljenim preizkusom še ustrezen t-preizkus oziroma analizo variance za preverbo druge hipoteze.

Za preverjanje pete in šeste hipoteze, kjer gre za ugotavljanje povezanosti splošne oziroma šolske samoučinkovitosti in testne anksioznosti sem uporabila Pearsonov korelacijski koeficient.

6.3.6 UMERJANJE MERSKIH PRIPOMOČKOV

Zanesljivost lestvic sem preverjala s Cronbachovim alfa koeficientom. Zanesljivost lestvice splošne samoučinkovitosti je zelo podobna zanesljivosti, ugotovljeni v tujih študijah, in sicer je $\alpha = 0,78$. Delitev skupine sem izvedla na podlagi mediane in sicer sem število točk pod vrednostjo 19 obravnavala kot nizko stopnjo zaznane splošne samoučinkovitosti, točke nad vrednostjo 19 pa kot visoko stopnjo zaznane splošne samoučinkovitosti. Schwarzer (2008) ne odobrava ločevanju posameznikov z višjim ali nižjim zaznavanjem samoučinkovitosti, ker meni, da ne obstaja mejna točka za tako ločevanje. Vzorec lahko razdelimo v dve skupini na podlagi empirične distribucije določene referenčne skupine, lahko pa izpeljemo delitev

skupine na podlagi mediane, npr. 30 je mejna točka oz. vrednost, ki razmejuje prvo in drugo skupino.

Za lestvico socialne samoučinkovitosti je bil izračunan Cronbach alfa 0,60. Glede na to, da se običajne vrednosti zanesljivosti ocenjevalnih lestvic gibljejo okoli 0,65 (Bucik, 1997), lahko iz rezultata ugotovimo, da je zanesljivost lestvice zadostna.

Za lestvico šolske samoučinkovitosti je bil izračunan Cronbach alfa 0,63. Število točk pod vrednostjo 14 sem obravnavala kot nizko stopnjo zaznane šolske samoučinkovitosti, točke nad vrednostjo 14 pa kot visoko stopnjo zaznane šolske samoučinkovitosti, tudi tukaj sem izpeljala delitev skupine na podlagi mediane.

Za vprašalnik testne anksioznosti je izračunana vrednost 0,90 pokazala na visoko zanesljivost uporabljenega vprašalnika. Pri točkovanju sem seštelala vse točke in na podlagi mediane izpeljala delitev skupine. Število točk pod vrednostjo 42 sem obravnavala kot nizko izraženost testne anksioznosti, točke nad vrednostjo 42 pa kot visoko izraženost testne anksioznosti.

Rezultati testov zanesljivosti so pokazali na zadostno zanesljivost vprašalnikov. Poleg mer interne konsistentnosti pa sem s faktorsko analizo preverila tudi notranjo strukturo lestvic; pokazalo se je, da je pri vseh lestvicah večina variance pojasnjena z dimenzijami, ki sem jih želela meriti. Izračunala sem tudi korelacije med posameznimi lestvicami, ki podpirajo postavljene hipoteze.

Tabela 7: Korelacija med lestvicami splošne, socialne in šolske samoučinkovitosti ter vprašalnika testne anksioznosti

	SplSam	SolSam	SocSam	TestAnks	TAEmoc	TAZaskr
SplSam	1,00					
SolSam	,47**	1,00				
SocSam	,33**	,40**	1,00			
TestAnks	-,24**	-,26**	-,14**	1,00		
TAEmoc	-,23**	-,19**	-,12**	,97**	1,00	
TAZaskr	-,22**	-,34**	-,17**	,88**	,65**	1,00

**... $p < 0,01$

Šolska in socialna samoučinkovitost naj korelirata s splošno samoučinkovitostjo, med sabo pa naj izrazito manj korelirata, saj se nanašata na različna življenjska področja (Satow, 1999). V naši raziskavi so rezultati nekoliko drugačni. Šolska samoučinkovitost korelira s splošno samoučinkovitostjo višje (0,47) kot socialna (0,33). Pri Schwarzerju in Jerusalemu (1999a) znaša korelacija med splošno in šolsko samoučinkovitostjo, merjena v treh časovnih obdobjih od 0,51 do 0,55, korelacija med splošno in socialno samoučinkovitostjo pa znaša od 0,48 do 0,50. V naši raziskavi je korelacija med socialno in šolsko samoučinkovitostjo, ki znaša 0,40 višja, kot je navedena pri Schwarzerju in Jerusalemu (1999a). V njuni raziskavi je korelacija med njima v obdobju treh merjenj znašala 0,31, 0,32 in 0,34. To dokazuje, da v naši raziskavi ne moremo jasno ločevati med socialno in šolsko samoučinkovitostjo. Višjo korelacijo med obema na našem vzorcu je mogoče razložiti s tem, da gre za proučevanje zaznavanja samoučinkovitosti na področju razreda, čeprav dijakom ni bilo nikjer podano, da gre pri lestvici socialne samoučinkovitosti za situacije, vezane na šolsko okolje. Morda bi morala meriti socialno in šolsko samoučinkovitost ločeno, tako da dijaki ne bi izpolnjevali obeh vprašalnikov skupaj. Korelacija med splošno samoučinkovitostjo in testno anksioznostjo znaša $-0,24$. Šolska samoučinkovitost kaže na nekoliko višjo povezanost s testno anksioznostjo, in sicer znaša $-0,26$. Najnižja pa je korelacija med testno anksioznostjo in socialno samoučinkovitostjo, in sicer $-0,14$. Med različnimi oblikami samoučinkovitosti in testno anksioznostjo je negativna korelacija, kar pomeni, da je povečanje enega faktorja povezano z zmanjšanjem drugega, kar je v skladu s teoretičnimi predpostavkami.

Z namenom, da poenostavim kompleksnost povezav med množico opazovanih spremenljivk z razkritjem skupnih razsežnosti sem izvedla faktorizacijo vprašalnika tesne anksioznosti. Kaiser-Meyer-Olkinov test ustreznosti vzorčenja je pokazal rezultat 0,93, kar kaže na ustreznost vzorčenja. Ker je to precej visoka vrednost, smo lahko pričakovali, da bo factorska analiza dala razločne in zanesljive faktorje. Statistična pomembnost Bartlettovega test homogenosti varianc je znašala 0,000, zato smo lahko zaključili, da so spremenljivke med seboj dovolj povezane za izvedbo factorske analize. Tabela 8 prikazuje komunalitete posameznih spremenljivk, ki pokažejo količino variance, ki jo določena spremenljivka deli z ekstrahiranimi faktorji. Komunaliteta posameznih spremenljivk naj ne bi padla pod 0,30. Ker je komunaliteta prve spremenljivke zelo nizka, sem jo izločila.

Tabela 8: *Spremenljivke in njim pripadajoče komunalitete*

spremenljivka	komunaliteta
TAI1	,161
TAI2	,344
TAI3	,394
TAI4	,376
TAI5	,459
TAI6	,406
TAI7	,459
TAI8	,612
TAI9	,550
TAI10	,329
TAI11	,581
TAI12	,461
TAI13	,368
TAI14	,534
TAI15	,396
TAI16	,345
TAI17	,470
TAI18	,479
TAI19	,445
TAI20	,390

Tabela 9: *Lastne vrednosti, pojasnjena variance in dobljeno število faktorjev*

Faktor	lastna vrednost	% sk. variance	kum. % sk. variance
1	7,844	41,284	41,284
2	1,635	8,607	49,891

Kot je razvidno iz tabele 9, pojasnujeta dva faktorja 49,89 celotne variance. Prvi faktor pojasnjuje 41,28, drugi pa 8,60 variance, kar je relativno veliko. Izvedena je bila varimax in oblimin rotacija. Predstavljam oblimin rotacijo, saj se je njena struktura izkazala za enostavnejšo in bolj interpretabilno.

Tabela 10: Rotirana faktorska matrika: nasičenost dveh faktorjev s spremenljivkami vprašalnika testne anksioznosti po rotaciji oblimin

	Faktor1	Faktor2
TAI2	,583	
TAI6	,579	
TAI8	,782	
TAI9	,789	
TAI10	,558	
TAI11	,753	
TAI12	,668	
TAI13	,572	
TAI15	,576	
TAI16	,581	
TAI18	,698	
TAI3		,567
TAI4		,583
TAI5		,672
TAI7		,628
TAI14		,724
TAI17		,691
TAI19		,510
TAI20		,615

Na podlagi faktorizacije sta bila izločena dva faktorja, med katerima se kaže precejšnja pozitivna povezanost. Prvi faktor združuje 2., 6., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 15., 16. in 18. spremenljivko. Prvi faktor je nasičen s trditvami, da se vprašani počuti nelagodno, napeto, živčno, čuti slabost v želodcu, obhaja ga tesnoba, prijema ga panika, srce mu hitreje bije, kar se sklada z rezultati avtorja vprašalnika. Vse omenjene trditve zajemajo emocionalno doživljanje posameznika, zato se prvi faktor poimenuje testna anksioznost-emocionalnost. Največji odstotek faktorja pojasni trditev "pri preizkusu znanja se počutim živčnega." Drugi faktor združuje 3., 4., 5., 7., 14., 17., 19. in 20. spremenljivko. Drugi faktor je nasičen s trditvami, da vprašani razmišlja, če bo sploh naredil šolo, misel na slabo oceno mu kviri koncentracijo, pozablja, je zmeden. Vse omenjene trditve zajemajo miselne komponente

doživljanja posameznika, zato sem drugi faktor poimenovala testna anksioznost - zaskrbljenost. Največji odstotek faktorja pojasni trditev " med preizkusom znanja se počutim poraženega.«

V nadaljevanju predstavljam primerjavo rezultatov za testno anksioznost in njena faktorja emocionalnost in zaskrbljenost.

Tabela 11: *Aritmetične sredine, standardne deviacije ter statistična pomembnost razlik v izražanju testne anksioznosti glede na spol*

	fantje		dekleta		st.svob.	t	p
	M	SD	M	SD			
testna anksioznost	42,05	10,56	43,28	10,63	420	1,18	,236
zaskrbljenost	14,66	4,93	14,78	4,56	420	,266	,790
emocionalnost	18,11	4,95	18,94	5,27	420	1,65	,098

Aritmetična sredina točk za testno anksioznost znaša za fante 42,05 in za dekleta 43,28 točk od maksimalno 80 točk. Povoden (2005) je v svoji raziskavi dobila rahlo višjo povprečno vrednost na Spielbergerjevem vprašalniku testne anksioznosti za gimnazijce, in sicer pri fantih 44,06, pri dekletih pa 46,66, vendar razlike med dijaki in dijakinjami v testni anksioznosti niso statistično pomembne. Dekleta v obeh raziskavah izražajo v povprečju nekoliko višjo povprečno testno anksioznost kot fantje. Udeleženci izražajo povprečno manj zaskrbljenosti kot emocionalnosti, kar potrjuje Spielbergerjevo (1985) ugotovitev, da se mnogo ljudi odziva na teste s povečano čustvenostjo, vendar s sorazmerno majhno zaskrbljenostjo. Aritmetična sredina točk znaša za fante na faktorju zaskrbljenost za fante 14,66. Aritmetična sredina točk na faktorju emocionalnost pri fantih znaša 18,11 točk, pri dekletih pa 18,94 od skupno 32 točk. Tudi na faktorju emocionalnost je Povoden (2005) dobila rahlo višjo povprečno vrednost, in sicer pri fantih 19,39 in pri dekletih 21,18. Leveneov preizkus je pokazal, da lahko predpostavko, da sta populacijski varianci dovolj homogeni, vzamemo za upravičeno. Med spoloma ni statistično pomembnih razlik v izraženosti testne anksioznosti. Dekleta poročajo o nekoliko večjih anksioznih emocijah kot fantje, sicer pa razlika ni statistično pomembna.

Tabela 12: *Aritmetične sredine, standardne deviacije ter statistična pomembnost razlik v izražanju testne anksioznosti glede na vrsto izobraževalnega programa*

	poklicna šola		gimnazija		st.svob.	t	p
	M	SD	M	SD			
testna anksioznost	42,64	11,05	42,73	10,16	420	-,088	,930
zaskrbljenost	15,30	5,01	14,15	4,38	420	2,51	,012
emocionalnost	18,01	5,12	19,05	5,10	420	-2,093	,037

Aritmetična sredina točk za testno anksioznost znaša za dijake poklicne šole 42,64 in za gimnazijce 42,73 točk od maksimalno 80 točk, med skupinama ni statistično pomembnih razlik. Povprečna vrednost na faktorju testne anksioznosti »zaskrbljenost« je nižja pri gimnazijcih in znaša 14,15 točk. Povprečna vrednost na faktorju testne anksioznosti »emocionalnost« je nižja pri dijaki poklicne šole in znaša 18,01 točk. Na osnovi Leveneovega preizkusa vzamemo predpostavko, da sta populacijski varianci dovolj homogeni za upravičeno. Statistično pomembne razlike med dijaki srednje poklicne šole in gimnazije so se pokazale na faktorju testne anksioznosti »zaskrbljenost« in na faktorju testne anksioznosti »emocionalnost«. Dijaki srednje poklicne šole so bolj zaskrbljeni kot njihovi vrstniki na gimnaziji. Gimnazijci pa v izpitnih situacijah doživljajo večjo duševno napetost, več nelagodja in vznemirjenosti.

Tabela 13: *Aritmetične sredine, standardne deviacije ter statistična pomembnost razlik v izražanju testne anksioznosti glede na starost*

	prvi letnik		tretji letnik		st.svob.	t	p
	M	SD	M	SD			
testna anksioznost	44,09	11,17	41,33	9,85	420	2,69	,007
zaskrbljenost	15,12	4,98	14,34	4,46	420	1,68	,092
emocionalnost	19,27	5,38	17,83	4,78	420	2,91	,004

Aritmetična sredina točk za testno anksioznost znaša za dijake prvih letnikov 44,09 in tretjih letnikov 41,33 točk od maksimalno 80 točk, kar je statistično pomembna razlika. Povprečna vrednost na faktorju testne anksioznosti »zaskrbljenost« je nižja pri tretjih letnikih in znaša 14,34 točk, vendar razlike niso statistično pomembne. Povprečna vrednost na faktorju testne anksioznosti »emocionalnost« je tudi nižja pri dijaki tretjih letnikov in znaša 17,83 točk, razlike pa so statistično pomembne.

Tabela 14: *Aritmetične sredine, standardne deviacije ter statistična pomembnost razlik v izražanju testne anksioznosti glede na učni uspeh*

	nižji učni uspeh		srednji učni uspeh		višji učni uspeh		st.svob.	F	p
	M	SD	M	SD	M	SD			
testna anksioznost	45,58	12,48	41,74	9,68	42,17	10,25	420	4,03	0,01
zaskrbljenost	17,43	6,01	14,48	3,94	13,65	4,21	420	20,11	0,00
emocionalnost	18,63	5,22	18,03	4,90	18,96	5,28	420	1,40	0,24

Aritmetična sredina točk testne anksioznosti je najnižja pri dijakih s srednjim učnim uspehom ($M = 41,74$) nekoliko nižja pri dijakih z nižjim učnim uspehom ($M = 45,58$) in najnižja pri dijakih z višjim učnim uspehom ($M = 42,17$). Povprečna vrednost na faktorju testne anksioznosti »zaskrbljenost« je nižja pri dijakih z višjim učnim uspehom in znaša 13,65 točk.

Analiza variance je pokazala statistično pomembne razlike med aritmetičnimi sredinami treh skupin glede na učni uspeh v testni anksioznosti, $F(2, 419) = 4,036$, $p < 0,05$. V povprečju dijaki z nižjim učnim uspehom doživljajo več testne anksioznosti v primerjavi z dijaki z višjim učnim uspehom. Ti pa doživljajo več testne anksioznosti kot dijaki s srednjim učnim uspehom.

Razlike med variancami vseh treh skupin glede na učni uspeh so statistično pomembne tudi na faktorju »zaskrbljenost«, $F(2, 419) = 20,119$, $p < 0,05$. Dijaki z nižjim učnim uspehom izražajo največ zaskrbljenosti, najmanj pa dijaki z višjim učnim uspehom.

Razlike med variancami vseh treh skupin glede na učni uspeh niso statistično pomembne na faktorju »emocionalnost«.

6.4 REZULTATI IN DISKUSIJA

6.4.1 ZAZNAVANJE SAMOUČINKOVITOSTI GLEDE NA SPOL

Hipoteza 1: V zaznavanju splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti obstajajo statistično pomembne razlike glede na spol dijakov.

Tabela 15: Aritmetične sredine, standardne deviacije ter statistična pomembnost razlik v zaznavanju splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti glede na spol

	fantje		dekleta		st.svob.	t	p
	M	SD	M	SD			
splošna samoučinkovitost	32,81	4,53	31,80	4,43	420	-2,34	,02
šolska samoučinkovitost	20,81	2,77	20,76	3,03	420	-,20	,84
socialna samoučinkovitost	24,18	3,38	25,46	3,19	420	3,99	,00

Schwarzer (2008) pravi, da lahko lestvico splošne samoučinkovitosti točkujemo na dva načina. Prvi način točkovanja je, da seštejemo točke pri vseh trditvah, najnižje število seštetih točk je 10 najvišje pa 40. Drugi način vrednotenja pa je izračun povprečnega števila točk na število postavk lestvice, isto velja za lestvici šolske in socialne samoučinkovitosti.

Po pridobitvi dveh strokovnih mnenj sem se odločila, da lestvice vrednotim na oba načina, za prvega, ker omogoči večjo preglednost nad podatki, za drugega, ker lahko primerjam rezultate z raziskavo, ki so jo izpeljali v Nemčiji (Jerusalem in Schwarzer, 1999a). Rezultatov pridobljenih z vrednotenjem lestvic tako, da sem izračunala povprečno število točk za število postavk lestvice v nalogi v celoti ne navajam, so pa na volji pri avtorici.

V nemški raziskavi (Jerusalem in Schwarzer, 1999a), ki je ob prvem merjenju vključevala 3078 učencev, je povprečna vrednost zaznavanja splošne samoučinkovitosti znašala 2,93, v kasnejših merjenjih pa 2,97 in 2,96. Na našem vzorcu smo dobili rahlo višjo povprečno vrednost (3,22) na lestvici splošne samoučinkovitosti kot Jerusalem in Schwarzer med osnovnošolci in srednješolci. Na lestvici šolske samoučinkovitosti smo dobili podobne rezultate kot v nemški raziskavi (2,96), kjer so povprečne vrednosti merjenj v obdobju treh let znašale 2,88, 2,93 in 2,92. Isto velja za lestvico socialne samoučinkovitosti (3,10), kjer so povprečne vrednosti v času treh merjenj znašale 2,99, 3,01 in 3,00.

Iz tabele 15 lahko ugotovimo, da prihaja med spoloma do statistično pomembnih razlik v zaznavanju splošne in socialne samoučinkovitosti. V zaznavanju šolske samoučinkovitosti pa nisem našla statistično pomembnih razlik med spoloma, kar preseneča glede na ugotovitve Satowa (2003) in Puklek Levpuščkove (2001), da se fantje v večji meri kot dekleta doživljajo kot učno kompetentne (čeprav je njihov učni uspeh pomembno nižji). Na našem vzorcu fantje izražajo višje vrednosti na področju zaznavanja splošne samoučinkovitosti, medtem ko dekleta izkazujejo višje zaznavanje socialne samoučinkovitosti. Fantje izražajo torej višje vrednosti na področju zaznavanja splošne samoučinkovitosti kot dekleta. Rezultati kažejo, da se fantje bolj pozitivno ocenjujejo na postavkah, kot »vedno najdem rešitev«, »s težavami se soočam hladnokrvno«, »vedno najdem sredstvo in poti, da premagam ovire«. Vzroke za to bi lahko iskali v delovanju spolnih vlog. Pri iskanju možnih vzrokov za ugotovljene razlike je potrebno upoštevati tudi kontekstualne dejavnike, še zlasti pričakovanja okolja. Za fante se pričakuje, da so bolj samostojni, iz česar sledi, da naj bi se zanesli predvsem nase, da se znajdejo v težkih situacijah in da najdejo rešitev.

Rezultati, pričujoče raziskave, se delno prekrivajo z izsledki Satowa (2003), ki poroča, da imajo fantje višjo šolsko samoučinkovitost kot dekleta, dekleta pa višjo socialno samoučinkovitost. Glede na pomembne podobnosti in razlike med samopodobo in samoučinkovitostjo (Bong in Skaalvik, 2003) navajam raziskavo, ki so jo izvedle Drogenik, Cugmas in Schmidt (2007) in ugotovile statistično značilne razlike med samoocenami deklic in dečkov na področju socialne samopodobe, in sicer se na tem področju više ocenjujejo deklice, in sicer se bolj pozitivno ocenjujejo na postavkah, ki se nanašajo na pomoč sošolcem, priljubljenost v razredu, na prijateljstva, spoštovanje in prijaznost do drugih. Vzroke za to bi lahko iskali v delovanju spolnih stereotipov (Kobal, 2000), katerih vpliv se okrepi prav v obdobju mladostništva. Na našem vzorcu ni prišlo do statistično pomembnih razlik v zaznavanju šolske samoučinkovitosti. To bi lahko razložili tudi s tem, da imajo naši dijaki jasne informacije o njihovih sposobnosti in napredku pri učenju in da na njihovo šolska samoučinkovitost ne vpliva delovanje spolnih stereotipov.

Hipoteza, ki je predvidevala statistično pomembne razlike med spoloma v zaznavanju splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti, je delno potrjena, saj v zaznavanju šolske samoučinkovitosti ni bila ugotovljena statistično pomembna razlika med spoloma. Fantje se zaznavajo višje pri splošni, dekleta pa pri socialni samoučinkovitosti.

6.4.2 ZAZNAVANJE SAMOUČINKOVITOSTI GLEDE NA UČNI USPEH

Hipoteza 2: V zaznavanju splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti obstajajo statistično pomembne razlike glede na učni uspeh dijakov.

Tabela 16: Aritmetične sredine, standardne deviacije ter statistična pomembnost razlik v zaznavanju splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti glede na učni uspeh

	nižji učni uspeh		srednji učni uspeh		višji učni uspeh		st.svob.	F	p
	M	SD	M	SD	M	SD			
splošna samoučinkovitost	32,21	3,98	32,37	4,55	32,25	4,55	419	0,05	0,95
šolska samoučinkovitost	19,68	2,83	20,76	2,66	21,34	3,00	419	9,64	0,00
socialna samoučinkovitost	24,24	3,35	25,10	3,18	24,89	3,46	419	1,87	0,15

Z analizo variance smo ugotavljali tudi statistično pomembnost razlik v zaznavanju splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti glede na učni uspeh udeležencev. Iz tabele 16 je razvidno, da razlike med aritmetičnimi sredinami vseh treh skupin glede na učni uspeh niso statistično pomembne v zaznavanju splošne samoučinkovitosti. Zato zavrnilo hipotezo, da obstajajo razlike v zaznavanju splošne samoučinkovitosti glede na učni uspeh. Rezultate lahko pojasnimo s tem, da splošna samoučinkovitost ni vezana na šolsko področje, kar pa učni uspeh je. Gre za dvoje področij, ki med sabo nista tesno povezani.

Analiza variance je pokazala statistično pomembne razlike med aritmetičnimi sredinami treh skupin glede na učni uspeh v zaznavanju šolske samoučinkovitosti, $F(2, 419) = 9,643$, $p < 0,05$. Dobljeni rezultati so pričakovani in podpirajo povezanost med zaznano šolsko samoučinkovitostjo in učnim uspehom. Pokazalo se je, da imajo dijaki z višjim učnim uspehom višjo zaznano šolsko samoučinkovitost, kar dokazuje, da doživljanje uspeha pri šolskem delu in spodbude s strani pomembnih drugih prispevajo k oblikovanju pozitivne samopodobe in zaznavanju kompetence. Dobljeni rezultati potrjujejo izsledke raziskav (glej Schunk in Meece, 2006; Multon, Brown in Lent, 1991; Pintrich in DeGroot, 1990), ki poročajo o pozitivni povezanosti med zaznavanjem šolske samoučinkovitosti in učne uspešnosti.

Rezultati analize variance kažejo, da se aritmetične sredine med skupinami po učnem uspehu v zaznavanju socialne samoučinkovitosti statistično pomembno ne razlikujejo, zato zavrnamo hipotezo, da obstajajo razlike v zaznavanju socialne samoučinkovitosti glede na učni uspeh. Kljub temu pa je mogoče opaziti trend, da se dijaki z višjim učenim uspehom zaznavajo socialno bolj učinkovite kot pa dijaki z nižjim učenim uspehom.

Hipoteza, ki je predvidevala statistično pomembne razlike v zaznavanju splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti glede na učni uspeh, je delno potrjena, saj je bila zgolj v zaznavanju šolske samoučinkovitosti ugotovljena statistično pomembna razlika glede na učni uspeh.

6.4.3 ZAZNAVANJE SAMOUČINKOVITOSTI GLEDE NA IZOBRAŽEVALNI PROGRAM, KI GA DIJAK OBISKUJE

Hipoteza 3: V zaznavanju splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti ne obstajajo statistično pomembne razlike glede na izobraževalni program (gimnazija, srednja poklicna šola), ki ga dijaki obiskujejo.

Tabela 17: Aritmetične sredine, standardne deviacije ter statistična pomembnost razlik v zaznavanju splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti glede na vrsto izobraževalnega programa

	poklicna šola		gimnazija		st.svob.	t	p
	M	SD	M	SD			
splošna samoučinkovitost	32,36	4,597	32,22	4,284	420	0,34	0,73
šolska samoučinkovitost	20,50	2,930	21,06	2,858	420	-1,98	0,04
socialna samoučinkovitost	25,18	3,031	24,51	3,598	420	2,05	0,04

Rezultati t-testa so pokazali, da se dijaki poklicne šole in gimnazije pomembno razlikujejo v zaznavanju šolske in socialne samoučinkovitosti, med njimi pa ni statistično pomembnih razlik v zaznavanju splošne samoučinkovitosti.

Klassen (2006) navaja, da so učenci z učnimi težavami v določenih situacijah nerealistično optimistični glede svojih sposobnosti, ker imajo primanjkljaje na področju metakognicije. Izhajajoč iz te ugotovitve in dejstva, da je med dijaki poklicne šole veliko dijakov z učnimi težavami sem pričakovala, da se dijaki obeh izobraževalnih programov v šolskih situacijah ocenjujejo podobno učinkovite. Glede na rezultate ni velike razlike. Pa vendar imajo gimnazijci pomembno višje zaznavanje šolske samoučinkovitosti kot dijaki poklicne šole, kar je verjetno povezano z njihovo šolsko uspešnostjo, saj so dijaki gimnazijskega programa visoko uspešni učenci že v osnovni šoli, z manj izkušnjami neuspeha, z verjetno več zaupanja v svoje znanje in z boljšimi učnimi navadami. Večina raziskav poroča o pozitivni povezanosti med zaznavanjem šolske samoučinkovitosti in učno uspešnostjo. Schunk in Meece (2006) opozarjata, da na učenje in šolske dosežke ne vplivata zgolj prepričanje v lastno učinkovitost in da le-ta ni nujno najpomembnejši vpliv.

V primerjavi z dijaki gimnazije imajo dijaki poklicne šole dokaj visoko zaznavanje šolske samoučinkovitosti. Gre za dijake, ki so v osnovni šoli doživljali malo uspehov in veliko več neuspehov. Ker je anketiranje potekalo januarja 2008, so se dijaki verjetno že vživali v novo šolsko okolje, za njimi je bilo že prvo ocenjevalno obdobje, ki je bilo povečini uspešnejše kot v osnovni šoli in so se zato zaznavali učinkovite v šolskih situacijah. Zanimivo bi bilo ugotavljati, kako se zaznavajo dijaki poklicne šole na začetku šolskega leta, ko imajo za sabo še samo nižje uspehe iz osnovne šole.

Zaznavanje socialne samoučinkovitosti je pri dijakih poklicne šole višje kot pri gimnazijcih. Višje zaznavanje socialne samoučinkovitosti pri dijakih poklicne šole lahko razlagam z dejstvom, da večji del dijakov poklicne šole predstavljajo bodoči prodajalci, od katerih se zaradi narave dela pričakuje tudi socialne spretnosti, poleg tega njihov izobraževalni program vključuje prakso, pri kateri zaradi same narave dela s strankami bolj razvijajo ustrezne socialne veščine. Glede na ugotovitve Satowa (1999, 2003) pa je možno, da dijaki na poklicni šoli zaznavajo ugodnejšo razredno klimo, ki potem vpliva na razvoj njihove šolske in socialne samoučinkovitosti. Satow (2003) v svoji analizi ugotavlja, da sta se socialna in šolska samoučinkovitost v teku dveh let različno razvijali, in sicer odvisno od spola in razredne klime. Večje zaznavanje socialne samoučinkovitosti pri dijakih poklicne šole lahko tudi razlagam z bolj mešano kulturno-nacionalno pripadnostjo dijakov kot gimnazijcev. V ožjem območju srednje poklicne šole namreč prihaja do mešanja različnih kultur in nacionalnosti, morda že kar do oblikovanja specifičnih subkultur.

Hipoteza, ki je predvidevala, da ne obstajajo statistično pomembne razlike v zaznavanju splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti glede na vrsto izobraževalnega programa ni bila potrjena, saj je bila ugotovljena statistično pomembna razlika v zaznavanju šolske in socialne samoučinkovitosti med gimnazijci in dijaki poklicne šole.

6.4.4 ZAZNAVANJE SAMOUČINKOVITOSTI GLEDE NA STAROST

Hipoteza 4: V zaznavanju splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti ne obstajajo statistično pomembne razlike glede na starost dijakov.

Tabela 18: Aritmetične sredine, standardne deviacije ter statistična pomembnost razlik v zaznavanju splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti glede na starost dijakov

	prvi letnik		tretji letnik		st.svob.	t	p
	M	SD	M	SD			
splošna samoučinkovitost	32,12	5,003	32,45	3,825	420	-0,69	0,48
šolska samoučinkovitost	20,63	3,127	20,93	2,675	420	-0,95	0,34
socialna samoučinkovitost	24,86	3,508	24,82	3,184	420	0,17	0,86

V raziskovalni vzorec so bili vključeni dijaki prvih in tretjih letnikov srednje šole. Rezultati t-preizkusa so pokazali, da zgolj kronološka starost ne vpliva na zaznavanje različnih oblik samoučinkovitosti. Tudi druge okoliščine v prvih letnikih - prehod v srednjo šolo, puberteta, novi predmeti v proučevanih oblikah zaznavanja samoučinkovitosti, nimajo posebnega vpliva. Kranjc (2007) sicer poroča, da je občutek nesposobnosti v drugem in tretjem letniku pomembno bolj pogost kot v prvem ali četrtem letniku srednje šole. Na našem raziskovalnem vzorcu se tudi to ni izkazalo za relevantno. Verjetno bi kronološka starost vplivala na zaznavanje različnih oblik samoučinkovitosti, če bi v vzorec zajeli osnovnošolce in bi bil s tem starostni razpon vzorca večji. Satow in Bäßler (1998) sta ugotovila, da ni povezanosti med starostjo in splošno samoučinkovitostjo, kar se zdi smiselno in razumljivo, če upoštevamo, da je splošna samoučinkovitost že bliže osebnostni potezi in predstavlja stabilno mnenje ljudi o pričakovanih, da bodo zmožni učinkovito delovati v različnih situacijah in da prihaja pri mladostnikih običajno le do manjših sprememb na področju samopodobe. Vendar pa sta ugotovila spremembe v zaznavanju splošne samoučinkovitosti učencev (starih od 13-17) na nekaterih šolah. Merjenje je potekalo trikrat v obdobju treh let. Avtorja ugotavljata, da je sprememba v zaznavanju splošne samoučinkovitosti učencev na nekaterih šolah posledica sistematične krepitve in povečevanja osebnih virov v okviru celotnega šolskega dela.

Hipoteza, ki je predvidevala, da ne obstajajo statistično pomembne razlike v zaznavanju splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti glede na starost, je bila potrjena.

6.4.5 ZAZNAVANJE ŠOLSKE SAMOUČINKOVITOSTI IN NJENA POVEZANOST S TESTNO ANKSIOZNOSTJO

Hipoteza 5: Med stopnjo šolske samoučinkovitosti in faktorji testne anksioznosti (pridobljenimi s pomočjo faktorjske analize) obstaja pomembna povezanost.

Tabela 19: Opisna statistika za testno anksioznost in faktorja emocionalnost ter zaskrbljenost glede na stopnjo zaznavanja šolske samoučinkovitosti

	testna anksioznost		emocionalnost		zaskrbljenost	
	M	SD	M	SD	M	SD
nižja šolska samoučinkovitost	46,35	11,37	19,85	5,39	16,85	4,97
višja šolska samoučinkovitost	41,01	9,81	17,94	4,90	13,75	4,29

Kot je razvidno iz tabele 19, je aritmetična sredina točk testne anksioznosti pri dijakih z višjo stopnjo zaznavanja šolske samoučinkovitosti 41,01 točk in je nižja kot pri dijakih z nižjo stopnjo zaznavanja šolske samoučinkovitosti, ki znaša 46,35 točk. Povprečna vrednost na faktorjih testne anksioznosti »emocionalnost« in »zaskrbljenost« je nižja pri dijakih z višjo stopnjo zaznavanja šolske samoučinkovitosti.

Tabela 20: Rezultati *t*-testa za preverjanje razlik med dijaki z nižjo in višjo stopnjo zaznavanja šolske samoučinkovitosti v testni anksioznosti in njenima faktorjema

	t	df	p
testna anksioznost	4,92	420	0,00
emocionalnost	3,59	420	0,00
zaskrbljenost	6,52	420	0,00

Preizkus razlik aritmetičnih sredin je pokazal, da so razlike med dijaki z nižjo in višjo stopnjo zaznavanja šolske samoučinkovitosti v testni anksioznosti in njenima faktorjema emocionalnost in zaskrbljenost statistično pomembne.

Podoben rezultat dobimo tudi, če izračunamo Pearsonov koeficient korelacije. Ugotovimo, da obstaja pomembna povezava med šolsko samoučinkovitostjo in testno anksioznostjo,

$r = -0,26$, $p < 0,00$. Višja stopnja šolske samoučinkovitosti je povezana z nižjo stopnjo testne anksioznosti. Tudi med šolsko samoučinkovitostjo in faktorjem testne anksioznosti »emocionalnost« obstaja pomembna povezanost, $r = -0,19$, $p < 0,00$, ter med šolsko samoučinkovitostjo in faktorjem testne anksioznosti »zaskrbljenost«, $r = -0,34$, $p < 0,00$.

Hipoteza, ki je predvidevala, da obstaja pomembna povezanost med stopnjo šolske samoučinkovitosti in faktorji testne anksioznosti (emocionalnost in zaskrbljenost), je potrjena. Dokazano je bilo, da je testna anksioznost odvisna od stopnje zaznavanja šolske samoučinkovitosti.

Posamezniki z višjo šolsko samoučinkovitostjo doživljajo manj testne anksioznosti in zaskrbljenosti pred razrednimi nalogami, hkrati pa tudi manj neprijetnih občutkov in fizioloških odzivov v testni situaciji. Satow (1999) meni, da prepričanja o šolski samoučinkovitosti zmanjšujejo testno anksioznost preko dveh procesov, in sicer uravnavajo procese atribucije in iz njih izhajajočih pričakovanj uspeha.

6.4.6 ZAZNAVANJE SPLOŠNE SAMOUČINKOVITOSTI IN NJENA POVEZANOST S TESTNO ANKSIOZNOSTJO

Hipoteza 6: Med stopnjo splošne samoučinkovitosti in faktorji testne anksioznosti (pridobljenimi s pomočjo faktorjske analize) obstaja pomembna povezanost.

Tabela 21: Opisna statistika za testno anksioznost in faktorja emocionalnost ter zaskrbljenost glede na stopnjo zaznavanja splošne samoučinkovitosti

	testna anksioznost		emocionalnost		zaskrbljenost	
	M	SD	M	SD	M	SD
nižja splošna samoučinkovitost	44,49	10,77	19,30	5,29	15,48	4,74
višja splošna samoučinkovitost	40,36	9,94	17,55	4,76	13,75	4,55

Kot je razvidno iz tabele 21, je aritmetična sredina točk testne anksioznosti pri dijakih z višjo stopnjo zaznavanja splošne samoučinkovitosti 40,36 točk in je nižja kot pri dijakih z nižjo stopnjo zaznavanja splošne samoučinkovitosti, ki znaša 44,49 točk. Povprečna vrednost na faktorjih testne anksioznosti »emocionalnost« in »zaskrbljenost« je nižja pri dijakih z višjo stopnjo zaznavanja splošne samoučinkovitosti. Leveneov preizkus je pokazal, da lahko predpostavko, da sta populacijski varianci dovolj homogeni, vzamemo za upravičeno.

Tabela 22: Rezultati *t*-testa za preverjanje razlik med dijaki z nižjo in višjo stopnjo zaznavanja splošne samoučinkovitosti v testni anksioznosti in njenima faktorjema

	t	df	p
testna anksioznost	4,04	420	0,00
emocionalnost	3,52	420	0,00
zaskrbljenost	3,79	420	0,00

Preizkus razlik aritmetičnih sredin je pokazal, da so razlike med dijaki z nižjo in višjo stopnjo zaznavanja splošne samoučinkovitosti v testni anksioznosti in njenima faktorjema emocionalnost in zaskrbljenost statistično pomembne.

Iz nekategoriziranih vrednosti smo izračunali še Pearsonov koeficient korelacije in ugotovili, da obstaja pomembna povezava med splošno samoučinkovitostjo in testno anksioznostjo, $r = -0,24$, $p < 0,00$. Višja stopnja splošne samoučinkovitosti je povezana z nižjo stopnjo testne anksioznosti.

Tudi med splošno samoučinkovitostjo in faktorjem testne anksioznosti – emocionalnost obstaja pomembna povezanost, $r = -0,23$, $p < 0,00$, ter med šolsko samoučinkovitostjo in faktorjem testne anksioznosti – zaskrbljenost, $r = -0,22$, $p < 0,00$.

Hipoteza, ki je predvidevala, da obstaja pomembna povezanost med stopnjo splošne samoučinkovitosti in faktorji testne anksioznosti (emocionalnost in zaskrbljenost), je potrjena. Dokazano je bilo, da je testna anksioznost odvisna od stopnje zaznavanja splošne samoučinkovitosti. Splošno prepričanje o samoučinkovitosti je generaliziran osebni vir, ki torej pozitivno vpliva na upravljanje stresa.

Tarnai, Paschon, Riffert in Eckstein (2000) so v svoji raziskavi uporabili lestvico za merjenje šolske samoučinkovitosti, vezane na šolski uspeh, ki je v svojih postavkah obravnavala samoučinkovitost v izpitnih situacijah ter lestvico za merjenje splošne šolske samoučinkovitosti. Ugotovili so, da je prva bolj situacijsko opredeljena lestvica višje korelirala z izpitno bojaznijo kot pa lestvica splošne šolske samoučinkovitosti, kar se je tudi izkazalo v naši raziskavi. Splošno prepričanje o samoučinkovitosti je torej generaliziran osebni vir, ki pozitivno vpliva na ocenitev in upravljanje stresa in predstavlja pri mladostnikih povečanje seznam zaščitnih faktorjev.

7 ZAKLJUČKI

7.1 POVZETKI REZULTATOV

Glavni cilji naloge so bili raziskati, ali obstajajo med posameznimi skupinami dijakov (po spolu, učnem uspehu, izobraževalnem programu in starosti) morebitne razlike v zaznavanju različnih oblik samoučinkovitosti, in s čim so le-te povezane. Zanimalo me je tudi, ali splošna samoučinkovitost, pojmovana kot osebni vir, in šolska samoučinkovitost pomagata posamezniku pri spoprijemanju s stresnimi situacijami, kot je testna situacija – testna anksioznost. Želela sem tudi ugotoviti, kakšen je odnos med testno anksioznostjo in splošno šolsko samoučinkovitostjo (samoučinkovitostjo vezano na šolske situacije) ter testno anksioznostjo in splošno samoučinkovitostjo.

Prva hipoteza, ki je predvidevala statistično pomembne razlike med spoloma v zaznavanju splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti, je delno potrjena. Fantje se zaznavajo višje pri splošni, dekleta pa pri socialni samoučinkovitosti, v zaznavanju šolske samoučinkovitosti pa ni bila ugotovljena statistično pomembna razlika med spoloma.

Kot rečeno izražajo fantje višje vrednosti na področju zaznavanja **splošne samoučinkovitosti** kot dekleta. Vzroke za to bi lahko iskali v delovanju spolnih vlog. Pri iskanju možnih vzrokov za ugotovljene razlike je potrebno upoštevati tudi kontekstualne dejavnike, še zlasti pričakovanja okolja. Za fante se pričakuje, da so bolj samostojni, iz česar sledi, da naj bi se zanesli predvsem nase, da se znajdejo v težkih situacijah in da najdejo rešitev.

V zaznavanju **šolske samoučinkovitosti** nisem dobila statistično pomembnih razlik med spoloma. To dejstvo bi si lahko razložili tudi s tem, da imajo naši dijaki jasne informacije o njihovih sposobnostih in napredku pri učenju in da na njihovo šolsko samoučinkovitost ne vpliva delovanje spolnih stereotipov.

Za razliko od šolske, pa so ugotovljene statistično pomembne razlike v zaznavanju **socialne samoučinkovitosti** med dekleti in fanti. Na tem področju se višje ocenjujejo dekleta.

Druga hipoteza, ki je predvidevala statistično pomembne razlike v zaznavanju splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti glede na učni uspeh, je delno potrjena, saj so se statistično pomembne razlike pokazale v zaznavanju šolske samoučinkovitosti, na ostalih dveh spremenljivkah pa ne.

Kot že omenjeno **splošna mera samoučinkovitosti** ni napovedovalec učnega uspeha, kajti dijaki z nižjim, srednjim in višjim učnim uspehom so se zaznavali enako učinkovite na splošni ravni. Gre za splošen občutek posameznika kot sposobne in učinkovite osebe, ki je zmožna dosegati zastavljene cilje in je v osnovi še vrednostni koncept. Rezultate lahko pojasnimo s tem, da splošna samoučinkovitost ni vezana na šolsko področje, kar pa učni uspeh je. Gre za dvoje področij, ki med sabo nista tesno povezani.

Nasprotno pa je zaznana **šolska samoučinkovitost** pomembno povezana z učnim uspehom, saj se z učnim uspehom veča. Kot najbolj učinkovite na šolskem področju se zaznavajo dijaki z višjim učnim uspehom. Rezultati kažejo naraščanje zaznavanja šolske samoučinkovitosti z učno uspešnostjo.

V zaznavanju **socialne samoučinkovitosti** pa statistično pomembnih razlik glede na učni uspeh nisem dobila. Kljub statistični nepomembnosti pa se najvišje socialno učinkovite zaznavajo dijaki s srednjim, najmanj pa dijaki z nižjim učnim uspehom. Opaziti je mogoče trend, da zaznavanje socialne samoučinkovitosti narašča z učnim uspehom.

Tretja hipoteza, ki je predvidevala, da ne obstajajo statistično pomembne razlike v zaznavanju splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti glede na vrsto izobraževalnega programa ni bila potrjena, saj so bile ugotovljene pomembne razlike v zaznavanju šolske in socialne samoučinkovitosti med gimnazijci in dijaki poklicne šole. V zaznavanju splošne samoučinkovitosti pa razlike niso bile potrjene.

V zaznavanju **splošne samoučinkovitosti** ne obstajajo razlike med gimnazijci in dijaki srednje poklicne šole. Gimnazijci se zaznavajo nekoliko bolj učinkovite na področju **šolske samoučinkovitosti** kot dijaki srednje poklicne šole, dijaki poklicne šole pa na področju socialne samoučinkovitosti.

Utemeljena razlaga vzrokov za višje zaznavanje socialne samoučinkovitosti pri dijakih poklicne šole seveda ni mogoča, saj bi zanjo potrebovala več podatkov. Ena možnih interpretacij pa bi lahko bila, da dijaki srednje poklicne šole (katerih večji del predstavljajo bodoči prodajalci) bolj kot njihovi vrstniki na gimnaziji, razvijajo socialne veščine. Njihov izobraževalni program vključuje prakso, pri kateri zaradi same narave dela s strankami bolj razvijajo ustrezne socialne spretnosti. Po drugi strani je možno, da na višje zaznane socialno samoučinkovitost pri dijakih srednje poklicne šole vpliva njihova kulturno-nacionalna pripadnost. Raziskava Dekleve in Razpotnikove (2002) namreč kaže, da se v Ljubljani na

poklicne šole vpisujejo v pretežni meri dijaki, ki predstavljajo drugo generacijo priseljencev iz bivših jugoslovanskih republik. Možno pa je, da je višje zaznana socialna samoučinkovitost dijakov srednje poklicne šole pravzaprav kompenzacija za nižje zaznano šolsko samoučinkovitost. Bolj spekulativna pot za interpretacijo pa je iskanje širših povezav s šolsko in razredno klimo. Možno je, da dijaki na srednji poklicni šoli zaznavajo ugodnejšo šolsko in razredno klimo kot gimnazijci, kar vpliva na njihovo zaznavanje socialne samoučinkovitosti. Šolska kultura, če je pretirano storilnostna, ne zadovoljuje razvojnih potreb mladostnikov, saj je usmerjena predvsem na produkt učenja, manj pa na sam proces usvajanja znanja in zadovoljevanje mladostnikovih potreb na čustvenem in socialnem področju.

Četrta hipoteza, ki je predvidevala, da ne obstajajo statistično pomembne razlike v zaznavanju splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti glede na starost, je bila potrjena. Rezultat je pričakovan, kajti **splošna samoučinkovitost** je zasidrana na osebostnem področju in predstavlja stabilno mnenje ljudi o pričakovanjih, da bodo zmožni učinkovito delovati v različnih situacijah. Poleg tega pa v času mladostništva običajno prihaja le do manjših sprememb samopodobe (Satow in Bäbler, 1998).

Tudi v zaznavanju **šolske** in **socialne samoučinkovitosti** ne obstajajo razlike med dijaki prvih in tretjih letnikov. Zanimivo bi bilo raziskati, ali se prepričanja o šolski samoučinkovitosti ob prehodu iz osnovne šole v srednjo šolo spreminjajo ali ostajajo relativno stabilna, ter kaj sproži spremembe.

Raziskava je tudi potrdila, da obstaja med stopnjo šolske samoučinkovitosti in faktorji testne anksioznosti (emocionalnost in zaskrbljenost) pomembna povezanost. Višja stopnja zaznane šolske samoučinkovitosti je povezana z nižjo stopnjo testne anksioznosti. Tudi faktorja testne anksioznosti »emocionalnost« in »zaskrbljenost« sta odvisna od stopnje zaznavanja šolske samoučinkovitosti. Rezultati kažejo, da se z izraženostjo emocionalnosti (vznemirjenost, napetost, tesnoba, živčnost in fiziološki odzivi) ali zaskrbljenosti v testni situaciji negativno povezuje stopnja zaznane šolske samoučinkovitosti. Dijaki, ki imajo visoko (oziroma nizko) stopnjo na faktorju testne anksioznosti »emocionalnost« ali »zaskrbljenost« se zaznavajo višje (oziroma nižje) učinkovite v šolskih situacijah. Omeniti je potrebno, da sem opazovala povezanost med šolsko samoučinkovitostjo in stopnjo faktorjev testne anksioznosti »emocionalnost« in »zaskrbljenost« in ne vzročno-posledičnih odnosov. Možno je torej, da stopnja šolske samoučinkovitosti določa, ali bodo dijaki doživljali čustvene reakcije in zaskrbljenost, ali pa stopnja doživete čustvene reakcije ali zaskrbljenosti določa stopnjo

zaznane šolske samoučinkovitosti dijakov. Hodapp in Benson (1997) menita, da je nizko zaznana samoučinkovitost napovedovalka testne bojazni, medtem ko Ferraro in Washington (2005) nakazujeta, da je nizka samoučinkovitost komponenta izpitne bojazni. Ne glede na to, ali je nizka samoučinkovitost vidik testne anksioznosti, ali pa jo je potrebno obravnavati kot neodvisen konstrukt, zaznavanje samoučinkovitosti vpliva na posameznikovo vedenje in počutje v stresnih situacijah (Bandura, 1986). Kakorkoli, dobljeni rezultati raziskave so pričakovani in podpirajo povezanost med zaznano šolsko samoučinkovitostjo in faktorjema testne anksioznosti »emocionalnosti« in »zaskrbljenosti«. Prepričanje posameznika o lastni učinkovitosti pri spoprijemanju z nalogami je namreč tisto, ki v njem vzpodbudi duševne procese, ki nadalje vplivajo na prenos znanja in sposobnosti v dejavnost (Bandura, 1997). In nasprotno, posameznikova uspešnost oziroma zaznana izraženost težav, s katerimi se spoprijema v testni situaciji, je tista, ki sooblikuje oceno zaznane šolske samoučinkovitosti.

Potrdila se je tudi domneva, da obstaja med stopnjo splošne samoučinkovitosti in faktorji testne anksioznosti (emocionalnost in zaskrbljenost) pomembna povezanost. Korelacija med šolsko samoučinkovitostjo in testno anksioznostjo ter njunima faktorjema- emocionalnost in zaskrbljenost- je sicer višja kot med splošno samoučinkovitostjo in testno anksioznostjo ter njunima faktorjema- emocionalnost in zaskrbljenost, kar je razumljivo, saj se šolska samoučinkovitost nanaša na šolske situacije. Pa vendar je bilo v raziskavi dokazano, da je splošno prepričanje o samoučinkovitosti generaliziran osebni vir, ki pozitivno vpliva na spoprijemanje v testni situaciji. Z več težavami v testni situaciji se spoprijemajo dijaki, ki sebe ocenjujejo kot manj učinkovite v primerjavi z dijaki, ki sebe ocenjujejo kot bolj učinkovite na lestvici splošne samoučinkovitosti.

7.2 SKLEPNE MISLI IN UGOTOVITVE

Magistrska naloga obravnava različne oblike samoučinkovitost v kontekstu srednje šole (prvič v slovenskem prostoru). Vsebuje prevod merskega inštrumenta – lestvice splošne, šolske in socialne samoučinkovitosti, ki bo v prihodnje lahko omogočila izvajanje primerljivih raziskav v Sloveniji. Menim, da bo študija pripomogla k nadaljnji uveljavitvi pojma in merjenja samoučinkovitosti v slovenskem šolskem prostoru. Rezultati raziskave so lahko v pomoč tako teoretikom kot tudi praktikom pri razvijanju ustreznih pristopov in socialno pedagoškega vplivanja na samoučinkovitost dijakov.

Iz rezultatov lahko razberemo, da na zaznavanju splošne samoučinkovitosti statistično pomembno vpliva zgolj spol. Učni uspeh in vrsta izobraževalnega uspeha sta bila prepoznana kot pomembna dejavnika v zaznavanju šolske samoučinkovitosti, spol in vrsta izobraževalnega programa pa v zaznavanju socialne samoučinkovitosti. Negativna povezanost med zaznavanjem šolske oziroma splošne samoučinkovitosti in testne anksioznosti kaže, da imajo posamezniki, ki so nagnjeni k doživljanju testne anksioznosti nizko zaznано šolsko oziroma splošno samoučinkovitost. Primerjava rezultatov naše raziskave z rezultati nemške raziskave (Jerusalem in Schwarzer, 1999a) kaže, da se slovenski mladostniki doživljajo podobno učinkovite kot njihovi nemški sovrstniki in da stanje ni tako zaskrbljujoče, kot to predpostavlja teorija.

Temeljna pomanjkljivost raziskave je premajhen vzorec sodelujočih, zato gre bolj za opis stanja na štirih izbranih srednjih šolah kot za sklepanje o širši populaciji. Rezultatov ne moremo posplošiti na celotno slovensko populacijo gimnazijcev in dijakov poklicnih šol. Eden od predlogov za nadaljnje raziskovanje bi bila ponovitev raziskave z razširjenim vzorcem. Poleg dijakov bi lahko v vzorec zajeli tudi osnovnošolce. V tem primeru bi bila primerjava med različnimi starostnimi skupinami bolj smiselna.

Druga pomanjkljivost raziskave je v samem zbiranju podatkov, ki je potekalo na šoli in kjer so dijaki izpolnili vse štiri vprašalnike v eni šolski uri brez časovnega razmika med izpolnjevanjem lestvic šolske in socialne samoučinkovitosti. Zato v naši raziskavi ne moremo jasno ločevati med socialno in šolsko samoučinkovitostjo. Višjo korelacijo med obema spremenljivkama na našem vzorcu je mogoče razložiti s tem, da gre za proučevanje zaznavanja samoučinkovitosti na področju razreda, čeprav dijakom ni bilo nikjer podano, da gre pri lestvici socialne samoučinkovitosti za situacije, vezane na šolsko okolje.

Rezultati raziskave kažejo, da zaznavanje šolske samoučinkovitosti narašča z ucnim uspehom. S psihološkega vidika je povsem samoumevno, da je ena izmed nalog šole, da učencem omogoči priložnosti za izkušnje uspeha in razvija boljši občutek za učinkovito učenje in vedenje. S tem ko spremenimo posameznikovo samoučinkovitost, se namreč spremenita tudi njegova motivacija in vedenje ter obratno in pa doživljanje testne anksioznosti.. Seveda pa šolska samoučinkovitost ni edina oblika samoučinkovitosti, ki naj jo šola spodbuja. Med temeljne vzgojne in izobraževalne cilje je potrebno umestiti spodbujanje različnih oblik samoučinkovitosti.

8 LITERATURA

- Baacke, D. (2000). *Die 13- bis 18 jährigen. Einführung in Probleme des Jugendalters*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bandalos, D. L., Yates, K. in Thorndike, C.T. (1995). Effects of math-concept, perceived self-efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87, 611-623.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. V V. S. Ramachaudran (ur.), *Encyclopedia of human behaviour* (vol. 4, str. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. V A. Bandura (ur.), *Self-efficacy in changing societies* (str. 1-46). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1996). Ontological and epistemological terrains revisited. *Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry*, 27, 323-345.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. V F. Pajares in T. Urda (ur.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (str. 1-45). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. in Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. in Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as sharpeners of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. in Pastorelli, C. (2003). Impact of affective self regulatory efficacy on diverse spheres of functioning. *Child Development*, 74, 1-14.
- Batistič Zorec, M. (2000). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Berry, J. M. in West, R. L. (1993). Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span. *International Journal of Behavioral Development*, 16(2), 351-379.
- Betz, E. N., (2006). Developing and using parallel measures of career self-efficacy and interests with adolescents. V F. Pajares in T. Urđan (ur.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (str. 225-244). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bezić, T., (2001). Šolski neuspeh – pomemben vzrok socialnega izkljućevanja. *Šolsko svetovalno delo* (4), 1-2.
- Boekaerts, M. (1996). Personality and the psychology of learning. *European Journal of Personality*, 10, 377-404.
- Boekaerts, M. (1998). Do culturally rooted self-construals affect students' conceptualization of control over learning? *Educational Psychologist*, 33, 87-108.
- Bong, M. in Clark, R. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34, 139-153.
- Bong, M., Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Božič, J., (2002). Psihosocialni problemi otrok s specifićnimi ućnimi težavami. V N. Konćnik Grošić, M. Kavkler (ur.), *Specifićne ućne težave otrok in mladostnikov* (str. 59-75). Ljubljana: Svetovalni center za otroke in mladostnike in starše.
- Braun, M. W. (2003). Genauigkeit der Selbsteinschätzung beim Erwerb neuer Kompetenzen in Abhängigkeit von Kontrollmeinung, Erfahrung, Selbstaufmerksamkeit, Ängstlichkeit und Geschlecht. Na svetovnem spletu objavljena doktorska disertacija, Universität Bern, Philosophisch-historische Fakultät, Bern. Pridobljeno 24.9.2007 s spletne strani: <http://edudoc.ch/getfile.py?recid=17440>.
- Brown, S. D. in Lent, R. W. (2006). Preparing adolescents to make career decisions. V F. Pajares, T. Urđan (ur.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (str. 201-225). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bucik, V. (1997). *Osnove psihološkega testiranja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta: Oddelek za psihologijo.
- Cajnko, S. (1999). Varovalni in ogrožujoći dejavniki psihosocialnega razvoja skozi perspektivo življenjskega cikla. *Socialna pedagogika*, 3(3), 215-226.
- Caprara, G.V., Scabini, E. in Regalia, C. (2006). The Impact of Perceived Family Efficacy Beliefs on Adolescent Development. V F. Pajares, T. Urđan (ur.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (str. 97-113). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Čerče, M. in Pečjak, S. (2007). Vloga osebnostnih in motivacijskih dejavnikov pri poklicnem odločanju. *Psihološka obzorja*, 16(4), 27-42.
- Čot, D. (2004). Bandurin koncept zaznane samoučinkovitosti kot pomemben dejavnik posameznikovega delovanja. *Socialna pedagogika*, 8(2), 173-197.
- Dalbert, C. in Radant, M. (2007). Psychologie der Schülerpersönlichkeit. V M.K.W. Schwer (ur.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (str. 24-52). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dekleva, B. in Razpotnik, Š. (2002). *Čefurji so bili rojeni tu*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in znanost.
- Deci, E. L. in Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Dreher, E. (2005). *Entwicklungsbedürfnisse von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen*. Europäischer Kongress ‚Quality4Children‘, 1. / 2. Juni 2005, Gmunden, Österreich. Pridobljeno 13.9.2007 s svetovnega spleta:
http://www.quality4children.info/ps/tmp/q4c_docudb/Dreher2.pdf
- Drofenik, M., Cugmas, Z., Schmidt, M. (2007). Stabilnost samopodobe pri osnovnošolcih. *Sodobna pedagogika* (1), 111-127.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. in MacIver, D. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in school and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Fesl Martinčević, M. (2004). Preučevanje delovne samoučinkovitosti: faktorski in facetni pristop. Neobjavljeno diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Ferraro, F.R. in Washington, T. L. J. (2005). Impact of test anxiety and self-efficacy on test performance. *Psychology and Education*, 42(2), 8-16.
- Frlec, Š. (2005). Samoučinkovitost v kontekstu delovnega mesta. Neobjavljena doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Frlec, Š. in Vidmar, G. (2001). Preliminarna študija merskih značilnosti lestvice samoučinkovitosti. *Psihološka obzorja*, 10(1), 9-27.
- Hodapp, V. in Benson, J. (1997). The multidimensionality of test anxiety: A test of different models. *Anxiety, Stress, and Coping*, 10, 219-244.

- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- Hayes, N. in Orell, S. (1998). *Psihologija*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Horvat, Z. (2003). Paradigma vseživljenjskega razvoja in spoprijemanje s spremembami. *Socialna pedagogika*, 7(3), 275-314.
- Hristovski, D. (2003). Ekološka perspektiva v razvoju. *Socialna pedagogika*, 7(3), 315-336.
- Hristovski Kandušer, D. (2005). Samoregulacijski procesi in zadovoljevanje potreb učencev v osnovni šoli. Neobjavljeno magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Ivšek, M. (2004). Ključne kompetence. *Vzgoja in izobraževanje*, 3(35), 19- 26.
- Jaffe, M. (1998). *Adolescence*. New York: Wiley.
- Jerusalem, M. in Hopf, D. (2002). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, Weinheim: Beltz.
- Jerusalem, M. in Klein–Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz-Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 164-174.
- Jerusalem, M. in Mittag, W. (1994). Emotionen und Attributionen in Leistungssituationen. V R. Olechowski in B. Rollett (ur.), *Theory und Praxis. Aspekte der empirisch-pädagogischen Forschung* (str. 319-324). Frankfurt: Lang.
- Jerusalem, M. in Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. V A. Bandura (ur.), *Self-efficacy in changing societies* (str. 177-201). New York: Cambridge University Press.
- Jerusalem, M. in Satow, L. (1999). Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung. V M. Jerusalem in R. Schwarzer (ur.). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs 'Selbstwirksame Schulen'* (str. 18-19). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Jerusalem, M. in Schwarzer, R. (1999a). *Förderung von Selbstwirksamkeit bei Schülern und Lehrer. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs 'Verbund Selbstwirksamer Schulen'*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Pridobljeno 27.6.2007 svetovnega spleta: <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/9/kap5.pdf>.
- Jerusalem, M. in Schwarzer, R. (1999b). Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. V M. Jerusalem in R. Schwarzer (ur.). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs 'Selbstwirksame Schulen'* (str. 16-17). Berlin: Freie Universität Berlin.

- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W. in Röder, B. (2007). *Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht*. Endbericht (Januar 2007) zum Fortbildungs projekt im Rahmen des BLK-Programms »Demokratie lernen und leben« gefördert durch die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung aus Mitteln der Jacobs Foundation. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Pridobljeno 27.6.2007 s svetovnega spleta:
http://ww.blk-demokratie.de/fileadmin/public/termine/Endbericht_07Feb07.pdf.
- Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz-Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 154-163.
- Klassen, R. M. (2006). Too much Confidence? The Self-Efficacy of Adolescents with Learning Disabilities. V F. Pajares in T. Urdan (ur.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (str. 161-181). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Köck, M. *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Hauptschule* (Vortrag im Rahmen einer Lehrerfortbildung an der Hauptschule Ingolstadt, Stollstraße). Pridobljeno s svetovnega spleta 21.8.2006:
<http://www.ku-eichstaett.de/.../Lehre/didaktik/HF>
- Končnik Goršič, N. (2002). Uvod. V N. Končnik Grošič in M. Kavkler (ur.), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov* (str. 11-13). Ljubljana: Svetovalni center za otroke in mladostnike in starše.
- Kranjc, T. (2005). Neuspeh v srednji šoli. *Šolsko svetovalno delo* (10), 39-46.
- Kranjc, T. (2007). Vzroki za izstop srednješolcev. *Šolsko svetovalno delo* (4), 13-19.
- Lamovec, T. (1988). *Priročnik za psihologijo motivacije in emocij*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, oddelek za psihologijo.
- Magajna, L. (2002). Specifične učne težave – prepoznavanje, razumevanje, premagovanje. V N. Končnik Grošič in M. Kavkler (ur.), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov* (str. 15-29). Ljubljana: Svetovalni center za otroke in mladostnike in starše.
- Masten, A. S. in Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. V C. R. Snyder in S. J. Lopez (ur.), *Handbook of positive psychology* (str. 74-88). Oxford: Oxford University Press.
- Maturana, H. R. in Varela, F. J. (1998). *Drevo spoznanja*. Ljubljana: Studia humanitatis.

- Mayer, B., Trommsdorff, G. in Kim, U. (2002). *Einfluss sozialer Unterstützung und Selbstwirksamkeit auf die Lebenszufriedenheit deutscher und koreanischer Jugendlicher*. Berlin: 43. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Pridobljeno 23.9.2007 s svetovnega spleta:
<http://www.uni-konstanz.de/developmental-psychology/>
- Merkens, H. (1999). *Schuljugendliche in beiden Teilen Berlins seit der Wende: Reaktionen auf den sozialen Wandel*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller, E. (1999). *Vertrauen in die eigene Stärke entwickeln: Selbstwirksamkeit*. Symposium »Was Kinder stark macht«, 16.07.1999 Staatliche Akademie für Lehrerfortbildung Donaueschingen. Pridobljeno 2.9.2007 s svetovnega spleta:
<http://lehrerfortbildung-bw.de/akaprojekte/archiv2005/symposium/ws6/index.html>.
- Multon, K. D., Brown, S. D. in Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 18, 30-38.
- Musek, J. (2005a). *Psihološke dimenzije osebnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Musek, J. (2005b). *Psihološke in kognitivne študije osebnosti*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Oerther, R. in Dreher, E. (2002). Identität: das zentrale Thema des Jugendalters. V R. Oerther in L. Montada (ur.), *Entwicklungspsychologie* (str. 54-69). Weinheim: Beltz Verlag.
- Oettingen, G. (1995). Cross-cultural perspectives on self-efficacy. V Bandura, A. (ur.), *Self-efficacy in changing societies* (s. 149-176). New York: Cambridge University Press.
- Oser, F. (1995). Selbstwirksamkeit und Bildungsinstitutionen. V W. Edelstein (ur.), *Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln* (str. 63-73). Heidelberg: Asanger.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during Childhood and Adolescence. V F. Pajares, T. Urdan (ur.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (str. 307-339). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Pajares, F. in Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.

- Pajares, F. in Miller, M. D. (1994). Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem Solving: A Path Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F., in Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 366-381.
- Paris, S. G. in Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 87-102.
- Pečjak, V. (1993). Pripravljanje na izpit. Ljubljana: samozaložba.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2003). Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole. *Psihološka obzorja* 12 (4), 50-70.
- Pekrun, R. (1985). Schulischer Unterricht, schulische Bewertungsprozesse und Selbstkonzeptentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 3, 220-248.
- Pervin, L. A., Cervone, D. in John, O. P. (2005). *Persönlichkeitstheorien*. München: Reinhardt.
- Petermann, F. (2004). Umgang mit aggressiv-dissozialen Jugendlichen. Pridobljeno s svetovnega spleta 30.10.2007: <http://www.erev.de/~upload/pdf/Referat%2036%2004.pdf>.
- Pfeiffer, I. (2000). Berufliche Umorientierung: Ressourcen und Risikofaktoren. Na svetovnem spletu objavljena doktorska disertacija, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Berlin. Pridobljeno 3. 10.2007 s svetovnega spleta: <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/122>.
- Pintrich, P. R. in DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Povoden, M. (2005). Testna anksioznost in samospoštovanje pri dijakih. Neobjavljeno diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Puklek Levpušček, M. (2001). Doživljanje vedenja učiteljev, motivacijska prepričanja in samoregulativno učenje pri različno starih mladostnikih. *Psihološka obzorja* 10 (4), 49-61.
- Radovan, M. (2001). Kaj določa naše vedenje. *Psihološka obzorja* 10 (2), 101-112.
- Raffini, J.P. (2003). *150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih*. Ljubljana: Educy.
- Razdevšek Pučko, C., Peček, M., Čuk, I. (2003). Primerjava učnega uspeha učenk in učencev v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 54 (3). 40-66.

- Reinders, H. (2002). Entwicklungsaufgaben – Theoretische Positionen zu einem Klassiker. V H. Merkens in J. Zinnecker (ur.), *Jahrbuch Jugendforschung – Nr.2/2002* (str. 13-37). Opladen.
- Rus, V. S. (2000). *Socialna in societalna psihologija (z obrisi sociopsihologije)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Satow, L. (1999). Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. Na svetovnem spletu objavljena doktorska disertacija, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Berlin. Pridobljeno 13.5.2007 s svetovnega spleta: <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/9>.
- Satow, L. (2001). Immer ein prima Unterrichtsklima? *Die Zeitschrift für kreative Lehrerinnen und Lehrer*, 20(6), 308-311.
- Satow, L. in Bäßler, J. (1998). Selbstwirksamkeit und körperliches Befinden Jugendlicher. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 127-139. Pridobljeno 19.2.2008 s svetovnega spleta: http://userpage.fu-berlin.de/~satow/satow_1998_befinden.pdf.
- Satow, L. in Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen. V M. Jerusalem in R. Schwarzer (ur.). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs 'Selbstwirksame Schulen'* (str. 20-21). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Satow, L. in Schwarzer, R. (2003). Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Analyse individueller Wachstumskurven. Pridobljeno 19.5.2007 s svetovnega spleta: <http://userpage.fu-berlin.de/~satow/publications.htm>.
- Schmitz, G. S. (2000). Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen belastung und Burnout? Na svetovnem spletu objavljena doktorska disertacija Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Berlin. Pridobljeno 11.5.2007 s svetovnega spleta: <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/29>.
- Schmitz, G. S. in Schwarzer, R. (1999). *Proaktive Einstellung*. Pridobljeno 11.8.2007 s svetovnega spleta: http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/Proaktive_Einstellung.
- Schunk, D. H. in Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. V F. Pajares, T. Urđan (ur.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (str. 71-97). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Schunk, D. H. in Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. V F. Pajares in T. Urđan (ur.) *Academic motivation of adolescents* (str. 29-52). Greenwich, Connecticut: Information Age publishing.

- Schunk, D. H. in Pajares, F. (2001). The Development of Academic Self-efficacy. V A. Wigfield in J. Eccles. (ur), *Development of achievement motivation* (str. 142-163). San Diego: Academic Press.
- Schwarzer, R. (1993). *Streß, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. (1994). Optimism, vulnerability, and self-beliefs as health-related cognitions: A systemic overview. *Psychology in Health, 9*, 161-180.
- Schwarzer, R. (1998). General perceived self-efficacy in 14 cultures. Pridobljeno s svetovnega spleta 24. 4. 2007, s strani Freie Universität Berlin: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/worldfourteen.htm>.
- Schwarzer, R. (2008). Everything you wanted to know about the General Self-Efficacy Scale but were afraid to ask. Pridobljeno s svetovnega spleta 14.7.2008, s spletne strani Ralfa Schwarzerja: <http://www.ralfschwarzer.de/>
- Schwarzer, R. (b.d.). General Perceived Self-Efficacy Scale (GSE). Pridobljeno s svetovnega spleta 11.6.2007, s spletne strani Ralfa Schwarzerja: <http://www.ralfschwarzer.de/>
- Schwarzer, R. in Hahn, A. (1994). Gesundheitsbeschwerden, wie Streß und Ressourcen die Symptombelastung verändern. V R. Schwarzer in M. Jerusalem (ur.), *Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis. Psychosoziale Krisenbewältigung von Übersiedlern und Ostdeutschen* (str.183-198). Weinheim: Juventa.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Alfred Knopf.
- Skinner, E.A., Chapman, M. in Baltes, P.B. (1988). Control, means-ends and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology, 54(1)*, 117-133.
- Slana, S. (2006). Testna anksioznost pri dijakih na poklicni šoli. Neobjavljeno besedilo.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika, (2002). Ljubljana: DZS.
- Spielberger, C. (1985). *Stres in tesnoba*. Murska Sobota: Pomurska založba in Ljubljana: Centralni zavod za napredek gospodinjstva.
- Staudinger, U. in Greve, W. (1997). Das Selbst im Lebenslauf: Brückenschläge und Perspektivenwechsel zwischen entwicklungs- und sozialpsychologischen Zugängen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, 28*, 3-18.
- Tafarodi, R. W. in Swann Jr., W. B. (2001). Two-dimensional self-esteem: theory and measurement. *Personality and Individual Differences, 31*, 653-673.
- Tarnai, Ch., Paschon, A., Riffert, F. in Eckstein, K. (2000). *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Schulangst*. Eine Hypothesenprüfung im

Rahmen von Schulentwicklungsprojekten (Modulansatz zur Selbstevaluation von Schulentwicklungsprojekten –Universität Salzburg). Pridobljeno 21.9.2007 s svetovnega sveta: <http://www.sbg.ac.at/erz/mss/publikationen/artikel>.

- Tiaden, C. (2006). Selbstreguliertes Lernen in der Berufsbildung: Lernstrategien messen und fördern. Na svetovnem spletu objavljena doktorska disertacija, Universität Basel, Fakultät für Psychologie, Basel. Pridobljeno 3.10.2007 s svetovnega spleta: http://pages.unibas.ch/diss/2006/DissB_7762.pdf.
- Tomori, M. (2002). Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj. V K. Bergant in K. Musek Lešnik (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki, posledice, preprečevanje* (str. 21-40). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Ule, M. (2004). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification, V D. S. Rychen in L. Hersh Salganik (ur.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Hofgere in Huber Publishers, Germany.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Zakrajšek, S. (2003). Izhodišča za prenovo slovenskega izobraževalnega sistema. V D. Macura in J. Babšek (ur.) *Kakšna bo šola prihodnosti?* (str. 78-87). Ljubljana: Didakta.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational psychologist*, 33, 73-86.
- Zimmerman, B. J. in Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. V F. Pajares in T. Urđan (ur.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (str. 45-71). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Zimmerman, B. J. in Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, Vol. 29, 3, 663-676.
- Zupančič, M. (1997). Psihološke teorije intelektualnega, socialnega in moralnega razvoja v mladostništvu. V J. Justin (ur.), *Etika, družba, država (II): gradivo za doizobraževanje učiteljev* (str. 23- 92). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Zupančič, M. in Puklek Levpušček, M. (2005) Temeljne osebnostne dimenzije v mladostništvu: njihova povezanost z motivacijskimi cilji in prepričanji v učnih situacijah. *Šolsko polje*, XVI, 5/6, .

- Zupančič, M. (2004). Razvoj identitete in poklicno odločanje v mladostništvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 571-588). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Žorga, S. (1993). *Kontinuiteta psihosocialne neprilagojenosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Žorga, S. (1999). Pojmovanje razvoja. *Socialna pedagogika*, 3(3), 207-214.

Ostali viri:

- ZUOPP, Ur.l. RS št. 54/20000

9 PRILOGA – ANKETNI VPRAŠALNIK

Dragi dijaki,

pred vami je anketni vprašalnik, namenjen merjenju samoučinkovitosti. Opozorila bi vas rada, da je anketiranje anonimno (zato pri izpolnjevanju vprašalnika ni treba gledati k sošolcem) in da bodo rezultati anketiranja uporabljeni zgolj v študijske namene. Če vas bodo zanimali rezultati raziskave, vam jih kasneje z veseljem posredujem. Že vnaprej se vam zahvaljujem za sodelovanje in vam želim uspešno šolsko leto.

Sonja Slana, prof.

I.

Starost _____

Razred _____

Učni uspeh v šolskem letu 2006/07 _____

Spol _____

II.

Lestvica splošne samoučinkovitosti

(Jerusalem in Schwarzer, 1981, revidirana 1999b)

Pomislite na nove ali težke situacije na različnih življenjskih področjih, v katerih se znajdete in ki jih morate obvladati. Izberite enega od štirih odgovorov:

nikakor ne drži (1), komajda drži(2), pretežno drži(3), popolnoma drži (4).

1.	Vedno najdem sredstvo in poti, da premagam ovire.	1	2	3	4
2.	Težje probleme mi uspe rešiti, ko se za to potrudim.	1	2	3	4
3.	Pri uresničevanju svojih namenov in ciljev nimam nobenih težav.	1	2	3	4
4.	Vedno vem, kako naj ravnam v nepričakovanih situacijah.	1	2	3	4
5.	Tudi v nepričakovanih situacijah se bom dobro znašel.	1	2	3	4
6.	S težavami se soočam hladnokrvno, ker lahko vedno zaupam v svoje sposobnosti.	1	2	3	4
7.	Naj se zgodi karkoli, se bom že znašel.	1	2	3	4
8.	Za vsak problem lahko najdem rešitev.	1	2	3	4
9.	Če me kaj novega doleti, vem, kako ravnati.	1	2	3	4
10.	Če naletim na problem, imam največkrat več idej, kako ga rešiti.	1	2	3	4

III.**Lestvica socialne samoučinkovitosti**

(Satow in Mittag, 1999)

Izberite enega od štirih odgovorov:

nikakor ne drži (1), komajda drži(2), pretežno drži(3), popolnoma drži (4).

1.	Upam si povedati, kaj mislim, četudi se ostali ne strinjajo z mano.	1	2	3	4
2.	Tudi v popolnoma novem razredu lahko hitro najdem nove prijatelje.	1	2	3	4
3.	Če z mano nekdo nepravilno ravna, se znam braniti.	1	2	3	4
4.	Če me kdo razjezi, se znam braniti brez uporabe nasilja.	1	2	3	4
5.	Kadar kaj napačnega naredim, se zmorem opravičiti.	1	2	3	4
6.	Kadar se počutim zelo žalostno in bedno, sem se zmožen o tem pogovarjati z drugimi.	1	2	3	4
7.	Čeprav me nekdo jezi, ostanem miren.	1	2	3	4
8.	Čeprav mi vse preseda, svoje slabe volje ne prenašam na druge.	1	2	3	4

IV.**Lestvica šolske samoučinkovitosti**

(Jerusalem in Satow, 1999)

Izberite enega od štirih odgovorov:

nikakor ne drži (1), komajda drži(2), pretežno drži(3), popolnoma drži (4).

1.	Pri pouku lahko rešim tudi težje naloge, če se potrudim.	1	2	3	4
2.	Ni mi težko razumeti novo učno snov.	1	2	3	4
3.	Če moram reševati težko nalogo pred tablo, verjamem, da mi bo to uspelo.	1	2	3	4
4.	Četudi bi bil dalj časa bolan, lahko vedno dosežem dobre rezultate.	1	2	3	4
5.	Če učitelj/učiteljica tempo poučevanja še stopnjuje, bom zahteve komaj še zmogel.	1	2	3	4
6.	Čeprav učitelj/ učiteljica v moje sposobnosti dvomi, sem prepričan, da lahko dosežem dobre rezultate.	1	2	3	4
7.	Prepričan sem, da lahko zaželene rezultate dosežem tudi potem, ko sem kdaj dobil slabo oceno.	1	2	3	4

V.

Vprašalnik testne anksioznosti

(Spielberger v Lamovec, 1988)

Označite, kako se navadno počutite v testni situaciji oziroma med preizkusom znanja. Če posamezna trditev za vas ne velja skoraj nikoli, obkrožite (1), če velja včasih (2), kadar velja pogosto (3) in kadar velja skoraj vedno, obkrožite (4).

	skoraj nikoli	včasih	pogosto	vedno
1. Pri preizkusu znanja sem sproščen/a in zaupam vase.	1	2	3	4
2. Počutim se nelagodno in vznemirjeno.	1	2	3	4
3. Misel na oceno me ovira pri delu.	1	2	3	4
4. Pri preizkusu znanja kar otrpnem.	1	2	3	4
5. Razmišljam, če bom sploh naredil/a to šolo.	1	2	3	4
6. Med preizkusom znanja sem zmeden/a.	1	2	3	4
7. Misel na slabo oceno mi kvari koncentracijo.	1	2	3	4
8. Pri preizkusu znanja se počutim živčnega/o.	1	2	3	4
9. Tudi če sem se dobro pripravil/a, me na preizkusu znanja obhaja tesnoba.	1	2	3	4
10. Dokler ne dobim ocene, se počutim nelagodno.	1	2	3	4
11. Med preizkusom znanja sem napet/a.	1	2	3	4
12. Želim si, da me preizkusi znanja ne bi toliko vznemirjali.	1	2	3	4
13. Med preizkusom znanja čutim slabost v želodcu.	1	2	3	4
14. Med preizkusom znanja se počutim poraženega/no.	1	2	3	4
15. Včasih me pri preizkusu znanja prijemlje panika.	1	2	3	4
16. Pred pomembnim preizkusom znanja sem zaskrbljen/a.	1	2	3	4
17. Med preizkusom znanja razmišljam o tem, da bom padel/la.	1	2	3	4
18. Med preizkusom znanja mi srce močnejše utripa.	1	2	3	4
19. Med preizkusom znanja me skrbi.	1	2	3	4
20. Med preizkusom znanja pozabljam, kar znam.	1	2	3	4