

Слађана Б. Миљеновић
Сања Ј. Опсеница*

Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет у Бијељини

УДК 159.923.2:316.7 316.7

DOI 10.7251/NSK1602093M
Оригинални научни рад

ПСИХО-СОЦИЈАЛНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ И АКАДЕМСКА САМОЕФИКАСНОСТ МЛАДИХ

***Апстракт:** Самоефикасност је средишњи концепт социјално-когнитивне теорије, а дефинише се као процјена појединца о властитим способностима организовања и извршавања одређених акција потребних за остварење жељених исхода, или, другим ријечима, академска самоефикасност се односи на увјерења о сопственом постигнућу у оквиру институционалног учења. Феномен академске самоефикасности је значајан у том смислу што, независно од когнитивних способности, ученици који имају високу академску самоефикасност посматрају проблеме као изазов, посвећени су вишим академским постигнућима, оријентисани су на рјешавање задатака, неуспјехе сагледавају као недостатак знања, а не као недостатак способности. Из тог разлога природно је закључити да нивои академске самоефикасности не само да могу утицати на цјелокупно школско постигнуће ученика, него и на развој личности у цјелини. С обзиром на значај концепта академске самоефикасности у васпитно-образовном процесу, основни предмет истраживања је утврдити корелацију академске самоефикасности ученика и школског успјеха, прије свега, иако на њу недвосмислено дјелују и друге, различите психо-социјалне варијабле. Истраживање је неекспериментално (survey), а резултати указују на повезаност академске самоефикасности и школског успјеха.*

***Кључне ријечи:** академска самоефикасности, млади, успјех, пол, мјесто становања.*

Теоријски увод

Адолесценција је веома осјетљив развојни период у животу младих, који се протеже од пубертета до двадесетих година, па и касније, и подразумијева велике промјене у физичком, когнитивном, социјалном и емоционалном развоју. То је болан период који може бити тежак, како за адолесценте, тако и за оне који су у њиховој близини. Адолесценти, осим личних промјена, такође доживљавају и значајне промјене у породичним односима, школском окружењу, у вршњачким групама, а ове промјене могу имати дубоке посљедице на мотивацију и учење адолесцената. Бандура је концепт академске самоефикасности конструисао крајем самдесетих година двадесетог вијека, а с обзиром да овим концептом могу бити објашњени многобројни аспекти понашања појединца у академским околностима, концепт је широко примјенљив и данас. Због тога се у домаћој и страниј литератури посљедњих година учестало користи термин „академска

* sanjalopsenica@gmail.com

самоефикасност“⁴. Бандура сматра да је академска самоефикасност процјена појединца о сопственим способностима организовања и извршавања акција, које су неопходне да би се остварио одређени тип активности у оквиру академских домена. Прецизније, академска самоефикасност се односи на индивидуална увјерења о сопственом постигнућу при одређеним академским задацима (Schunk, 1991, према Bong & Skaalvik, 2003).

Самоефикасност, иако се, углавном, односи на когнитивне димензије личности, утиче и на остале аспекте развоја, прије свега социјални и емоционални, од којих зависи развој понашања, социјализација у цјелини, природа и интензитет емоција, другим ријечима утиче на то како се људи осјећају, размишљају и дјелују, јер се односи на оптимистично увјерење о могућностима појединца да се носи са

мноштвом стресогених утицаја у својој средини. Бандура сматра да независно од когнитивних способности, ученици са високом академском самоефикасношћу посматрају проблеме као изазов, а не пријетњу, показују снажну преданост циљевима, посвећени су високом академском постигнућу и оријентисани су на рјешавање задатака. Људи са израженом самоефикасношћу уживају у животу и врло су ангажовани, док неуспјехе сагледавају као недостатак знања, а не као недостатак способности (Bandura, 1993, према Lennon, 2010). С друге стране, особе са ниским нивоом самоефикасности имају недостатак вјере у сопствене способности, што утиче на недостатак акције, а то доводи до још веће сумње у себе, а све то утиче на појаву осјећаја беспомоћности, анксиозности и депресије. Све ово имплицира претпоставку да је академска самоефикасност веома значајан фактор за цјелокупно школско постигнуће, а према неким наводима (Pajares, 1996) самоефикасност може да објасни око четвртину варијансе академског успјеха.

Развој адолесцената се одвија у различитим друштвеним контекстима јер су током одрастања адолесценти имали различита социјална искуства у породици, школи и вршњачким групама, а управо та искуства могу имати дубоке посљедице на вјеровања адолесцената о сопственим могућности за успјех у школи и ван ње. Породица, као први ослонац и покретач социјализације, дјечи обезбјеђује искуства кроз материјална средства, образовне садржаје и социјална искуства, а која утичу на развој самоефикасности (Bradley & Corvin, 2002; Putnam, 2000). Јасно је да породица са већим материјалним средствима пружа богатије искуство које поспјешује развој самоефикасности, али породице се разликују и у врстама смјерница које дају дјечи, разликују се у нивоима мотивисања дјече, као и у којој мјери уче дјecu стратегијама за суочавање са тешкоћама. Тачније, родитељи ће помоћи дјечи да изграде осјећај компетентности када се обезбиједи окружење које нуди изазове, родитељи подстичу дјecu, постављају високе, али реалне амбиције, они представљају позитивне узор, обезбјеђују искуства дјетету и уче дијете како да се носи са тешкоћама. Самоефикасност ће се повећати у ситуацијама када су дјеча мотивисана да постигну успјех, када су изложена позитивним академским и социјалним моделима, и када уче стратегије које могу да користе да се превазиђу изазови. Адолесценти могу имати највише користи од

кућног окружења које карактеришу топлина, фер односи, досљедност, отворена комуникација (Steinberg, 2001), а истраживања управо показују да многи адолесценти имају потешкоћа у учењу баш због лошег кућног окружења.

Школа својом унутрашњом климом и природом односа садржи многе потенцијалне утицаје на самоефикасност адолесцената, укључујући и то како је структурирана настава, повратне информације о нивоу знања, пракса у оцјењивању, такмичење међу вршњацима... Све то су фактори који могу имати позитиван или негативан утицај на самоефикасност. Као и увијек, и у школи људски фактор, у овом контексту претежно наставници, имају веома важну улогу. Наставници који су брижни и пружају подршку ученику, препознају његове предности и слабости, који пред ученика постављају интелектуално изазовне садржаје, третирају ученике као јединствене личности, подстичу сарадњу, посвећени су ученицима и показују интересовање за њихове бриге, постају све битнији фактори који утичу на укупан повољан развој младих током адолесценције и на развијање самоефикасности код адолесцената.

Адолесценти процесуирају мношво информација из много извора, из куће, школе и из осталих извора социјалне средине, они вагају и комбинују информације из многих извора, а задатак наставника и родитеља је да им помогну да развију резилентни осећај самоефикасности.

Методолошки дио

Предмет, циљ и задаци истраживања

Основни предмет овог истраживања је академска самоефикасност ученика и њена корелација са школским успјехом, прије свега, иако на њу недвосмислено дјелују и друге, различите психо-социјалне варијабле.

Циљ истраживања је да се утврди постоје ли позитивна дејства академске самоефикасности на школска постигнућа ученика у основној школи.

Из овако постављеног циља постављено је више специфичних задатака:

- Утврдити постоји ли статистички значајна повезаност између академске самоефикасности и школског успјеха (из претходног разреда) код ученика осмог и деветог разреда.
- Утврдити да ли постоје статистички значајне разлике у (оствареној) академској самоефикасности, у зависности од пола ученика.
- Утврдити да ли постоје разлике у академској самоефикасности између ученика осмог и деветог разреда.
- Утврдити да ли постоје разлике у академској самоефикасности у зависности од мјесто становања ученика и с обзиром на то с ким испитаник живи.
- Утврдити да ли постоје разлике у академској самоефикасности у зависности од самопроцијењеног материјалног статуса породице и у зависности од самопроцијењеног односа међу родитељима.
- Утврдити да ли постоје разлике у академској самоефикасности у зависности од образовање оца и мајке испитаника.

- Утврдити да ли постоје разлике у академској самоефикасности у зависности од реда рођења испитаника.
- Утврдити да ли постоје разлике у академској самоефикасности у зависности од запослења оца и мајке испитаника.

Варијабле и инструменти

Психо-социјалне варијабле – Подаци о психо-социјалним карактеристикама прикупљени су помоћу групе питања која се односила на пол (мушки, женски), разред (осми, девети), школски успјех у претходном разреду (недовољан, довољан, добар, врло добар и одличан), мјесто становања (село, град), ред рођења (прво дијете, друго дијете, остало), степен образовања оца и степен образовања мајке (основна школа, средња школа, факултет, магистериј/докторат), процјену материјалног статуса породице (веома добар, добар, лош), процјену односа међу родитељима (веома добри, добри, лоши и запослење оца и мајке (запослен, незапослен, друго).

Академска самоефикасност – Коришћена је модификација Морган-Џинксове скале за процјену самоефикасности (*Morgan–Jinks Students Efficacy Scale*). Модификована скала се састоји од 15 ставки, са могућим распоном одговора на четворостепеној скали Ликертовог типа. Варијабла *академска самоефикасност* операционализована је као сума одговора на свих 15 ставки. У овом истраживању поузданост скале у цјелини, процијењена Кронбаховим алфа коефицијентом, износи 0.797.

Хипотезе

X0 – Не постоји повезаност између школског успјеха и самопроцијењене академске самоефикасности код ученика осмог и девог разреда основне школе.

X1–Ученици који имају бољи школски успјех немају већи степен самоефикасности.

X2 – Постоје разлике у степену самоефикасности код ученика у односу на пол.

X3 – Постоје разлике у степену самоефикасности код ученика у односу на мјесто становања.

X4 – Постоје разлике у степену самоефикасности код ученика у односу на материјални статус породице и у зависности од самопроцијењеног односа међу родитељима.

X5 – Постоје разлике у степену самоефикасности код ученика у зависности од образовања родитеља.

X6 – Постоје разлике у степену самоефикасности код ученика у зависности од реда рођења.

X7 – Постоје разлике у степену самоефикасности код ученика у зависности од запослења оца и мајке.

Статистичке методе обраде података

У обради прикупљених података коришћена је дескриптивна статистика, Т-тестови независних узорака, као и непараметријски тестови (Мен-Витни У тест, Крускал-Волис тест, Спирманов коефицијент корелације) када нису били испуњени услови за одговарајуће параметријске технике.

Узорак

Узорак чини 280 ученика осмог и девог разреда Основне школе „Свети Сава“ из Бијељине, а истраживањем су обухваћени ученици градске школе и подручних-сеоских школа. Од тога је 134 испитаника мушког и 146 испитаника женског пола.

Табела 1. Структура узорка по разредима и успјеху

		Успјех					Укупно
		Недов.	Дов.	Доб.	Вр.доб.	Одл.	
Разред	VIII	1	0	13	53	84	151
	IX	0	1	29	47	52	129
Укупно		1 (0.4%)	1 (0.4%)	42(15%)	100 (35.7%)	136 (48.6%)	280 (100%)

Табела 2. Структура узорка по полу и успјеху приказана по разредима

Разред и пол			Успјех					Ук.
			Недов.	Дов.	Доб.	Вр.доб.	Одл.	
VIII	ПОЛ	Мушки	0		9	32	28	69
		Женски	1		4	21	56	82
	Укупно		1 (0.7%)		13 (8.6%)	53 (35%)	84 (55%)	151 (100%)
IX	ПОЛ	Мушки		1	22	20	22	65
		Женски		0	7	27	30	64
	Укупно			1 (0.8%)	29 (22%)	47 (36%)	52 (40%)	129 (100%)

Резултати

Веза између академске самоефикасности и *школског успјеха* у претходном разреду истражена је помоћу Спирмановог коефицијента корелације. Прелиминарне анализе показале су да нису задовољене претпоставке за примјену параметријске методе (Пирсонов коефицијент корелације). Добијена је умјерена позитивна корелација између двије варијабле, $\rho_s=0.4$, $p<0.01$, при чему виши школски успјех прати виши ниво академске самоефикасности, а што је на неки начин и очекивано у складу са резултатима претходних истраживања. Ови

резултати нам недвосмислено указују на значај и утицај индивидуалних увјерења о сопственом постигнућу на крајњи продукт учења.

Табела 3. Декриптивни показатељи за варијаблу академска самоефикасност

	Н	Мин.	Мак.	АС	СД	Закошеност	Сплештеност
МЈСЕС_СКОР	280	24.00	59.00	44.98	6.72	-0.52	0.1

Веза између пола и самоефикасности је често испитивана, а резултати су различити, од тога да су мушкарци самоувјеренији у односу на жене у одређеним академским областима, као што су природне науке (Мееце, 1991; Ражарес & Миллер, 1994; Wigfield, Eccles & Pintrich, 1996), па до тога да младићи и дјевојке имају приближно иста увјерења о сопственој ефикасности у областима које су повезане са умјетношћу и језиком, иако дјевојке у наведеним областима имају боље постигнуће од младића (Schunk & Ражарес, 2004). *Полне* разлике у скору на скали МЈСЕСи (Wentzel, 1997; Мееце, 2003), испитане су Т-тестом независних узорака. Резултати указују да постоје статистички значајне разлике у нивоима академске самоефикасности између дјечака ($M_1=43.72$, $СД=7.15$) и дјевојчица ($M_2=46.14$, $СД=6.09$), $t(278)=-3.05$, $p<0.01$. Дјевојчице постижу нешто виши скор на академској самоефикасности у поређењу са дјечацима. Међутим, разлика између средњих вриједности академске самоефикасности по групама ($M_1-M_2=-2.42$, 95% ЦИ: -3.98 до -0.86) је мала. Величина разлике између полова, изражена величином утицаја ета квадрат=0.03, указује да је свега 3% варијансе академске самоефикасности објашњено варијаблом пол. Основни закључак о којем свједоче чињенице до којих се дошло у овом истраживању је да нема статистички значајних разлика између родних група у узорку у погледу процјена о академској самоефикасности

Табела 4. Разлике између аритметичких средина дјечака и дјевојчица на варијабли академска самоефикасност

	ПОЛ	Н	АС	СД	т	СС	п
МЈСЕС_СКОР	Мушки	134	43.72	7.15	-3.05	278	0.002
	Женски	146	46.14	6.09			

Узрасне разлике испитане су Т-тестом независних узорака. Показало се да постоје статистички значајне разлике у нивоима академске самоефикасности између ученика осмог ($M_1=45.96$, $СД=6.16$) и деветог разреда ($M_2=43.84$, $СД=7.17$), $t(278)=2.65$, $p<0.01$. Разлика између аритметичких средина скорa самоефикасности по групама ($M_1-M_2=2.11$, 95% ЦИ: 0.55 до 3.68) је мала. Притом, ученици осмог разреда постижу нешто више скорове са МЈСЕС у поређењу са ученицима деветог разреда. Величина утицаја (ета квадрат=0.024) указује да

узраст објашњава свега 2.5% варијансе академске самоефикасности. Овакав резултат се може објаснити ситуационим фактором као што је еуфорија и опуштање пред окончање основношколског образовања код ученика деветог разреда. Иако метаанализе истраживања, вршених на популацији ученика из основне, средње школе и са факултета, показују да су вјеровања о самоефикасности у позитивној корелацији са школским постигнућем, корелација је много већа код средњошколаца и студената, а ови резултати се могу објаснити чињеницом да старији ученици имају више искустава у сагледавању својих постигнућа и тако имају коректнија вјеровања о сопственим способностима (Multon, Brown & Lent, 1991).

Табела 5. Разлике између аритметичких средина ученика осмог и деветог разреда на варијабли академска самоефикасност

	Разред	Н	АС	СД	Т	сс	П
МЈСЕС_СКОР	VIII	151	45.96	6.16	2.65	278	0.008
	IX	129	43.84	7.17			

У циљу испитивања разлика у нивоу самоефикасности између градске и сеоске дјеце примијењен је Т-тест независних узорака. Није било статистички значајне разлике између дјеце која живе на селу и дјеце која живе у граду, а што значи да ученици сеоских и градских школа подједнако процјењују своју ефикасност у школи.

Мен-Витни (Mann–Whitney) тестом испитане су разлике између ученика који живе са оба родитеља и ученика који живе са једним родитељем у постигнутом скору на тесту академске самоефикасности, МЈСЕС. Резултати указују да не постоји статистички значајна разлика између двије групе ученика у погледу нивоа академске самоефикасности. Истраживања (Edwards, 1998) пак показују да адолесценти који живе у проширеним породицама и показују већу самоефикасности од адолесценти који припадају ужој породици и да је утицај старијих чланова на самоефикасност и отпорност адолесцената непроцјењива.

Резултати Т-теста независних узорака указују да не постоје разлике у нивоима академске самоефикасности између групе ученика која извјештава о веома добром и групе ученика која извјештава о добром материјалном статусу породице.

У циљу испитивања разлика у нивоима самоефикасности између група ученика који различито процјењују односе међу родитељима (врло добри, добри и лоши) примијењен је Крускал-Волис (Kruskal-Wallis) тест, јер услови за примјену АНОВА теста нису били задовољени. Резултати указују на постојање статистички значајне разлике нивоа академске самоефикасности три групе $\chi^2(2, n=280)=7.57$, $p<0.05$. Група ученика која процјењује веома добрима односе међу родитељима има највећу медијану (Мд=46, n=198), затим слиједи група која односе процјењује као добре (Мд =44, n=71) и група која их процјењује као лоше (Мд =42, n=11). Добијени резултати се слажу са резултатима раније спроведене студије (Carpaga, Pastarelli, Regalia, Scabini i Vandura, 2005), која каже да је самоефикасност високо

повезана са задовољством породичног живот и отвореном комуникацијом са родитељима.

Након анализе значајности разлика међу групама, интересовало нас је међу којим групама је та разлика статистички значајна. У те сврхе примијењена су три Мен-Витни теста са Бонферони корекцијом. Према добијеним резултатима, статистички је значајна само разлика у академској самоефикасности између групе која односе међу родитељима процјењује као веома добре ($M_d = 46, n = 198$) и групе која их процјењује као добре ($M_d = 44, n = 71, U = 5657, z = -2.44, p = 0.016$). Ученици који сматрају да су односи међу њиховим родитељима веома добри постижу више скорове на МЈСЕС у поређењу са ученицима који сматрају да су односи међу њиховим родитељима добри.

Табела 7. Мен-Витни У тест разлика између групе ученика која процјењује односе међу родитељима као веома добре и групе која процјењује односе међу родитељима као добре

	МЈСЕС_СКОР
Мен-Витни У	5657.50
Вилкоксон В	8213.50
Z	-2.44
P	0.015

Статистичке анализе указују да не постоје разлике у скору на МЈСЕС с обзиром на нивое образовања оца и мајке (Крускал-Волис тест). Такође, статистичком анализом нисмо утврдили да постоје разлике у процјени академске самоефикасности с обзиром на редослијед рођења ученика и статус запослености оца и мајке.

Табела 8. Спирманови коефицијенти ранг корелације између варијабли: Успјех, образовање оца и образовање мајке

		Успјех	Отац	Мајка
Успјех	ρ_s	1.000	.416**	.410**
	p	.	.000	.000
	N	280	280	280
Отац	ρ_s	.416**	1.000	.598**
	p	.000	.	.000
	N	280	280	280
Мајка	ρ_s	.410**	.598**	1.000
	p	.000	.000	.
	N	280	280	280

Закључно разматрање

Начин на који појединац доживљава себе, у хуманистичкој психологији, назива се појам о себи или селф-концепт, а тај концепт се описује као скуп свих важних информација, ставова и вјеровања које особа има о себи или се може дефинисати као ментална репрезентација властите личности која се развија кроз искуства с околином. Појам о себи је динамичан процес, односно подложен је промјенама у складу с новим искуствима, под утицајем је мишљења других попут родитеља, учитеља или вршњака. Селф-концепт има пет аспеката (Offer, 1981): породични, адаптациони, сексуални, психолошки и социјални аспект. Социјални селф-концепт обухвата перцепцију интерперсоналних односа, моралне ставове и професионално-образовне циљеве. Једна од основних обавеза у адолесцентном добу је учење и избор будућег занимања (Кубурић, 2009). Колико ће адолесцент бити успјешан у учењу зависи свакако од његове самоефикасности, односно од његовог индивидуалног увјерења о сопственом постигнућу при извршењу академских задатака.

Резултати спроведеног истраживања на пригодном узорку ученика завршних разреда основне школе показују да постоји статистички значајна повезаност између академске самоефикасности и академског постигнућа, односно виши школски успјех прати виши ниво академске самоефикасности, а што су потврдила и друга истраживања. Поред тога, потврђено је да постоје родне разлике између ученика према школском успјеху, које иду у корист женских испитаника, што значи да су дјевојчице упорније, истрајније у постизању академских резултата, толерантније су на фрустрације и своје школске обавезе испуњавају темељније од дјечака. Иако претходна истраживања показују да старији ученици постижу веће вриједности академске самоефикасности, овим истраживањем је добијено да ученици осмог разреда постижу нешто више скорове са МЈСЕС у поређењу са ученицима деветог разреда, а што се може објаснити дјеловањем ситуационе конфузије ученика деветог разреда који се налазе пред једном великом прекретницом у животу, избором средње школе. Резултат овог истраживања је још једна потврда да је топао породични дом, задовољство породичним животом и отворена комуникација са родитељима темељ благостања сваког човјека, па и услов за високу академску самоефикасност код адолесцената. Мјесто становања, редослијед рођења ученика, статус запослености оца и мајке, материјални статус породице су варијабле које не утичу на ниво академске самоефикасности.

Концептом академске самоефикасности могу бити објашњени многобројни аспекти понашања младих људи и стога детаљнија сазнања о овом феномену и о факторима који утичу на његову изградњу и побољшање могла би допринијети не само да дјеца и адолесценти имају бољи академски успјех, већ и да израсту у здраве, самопоуздане и успјешне људе.

Литература

- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). *Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?* Educational Psychology Review. Vol. 15. No.1. Pp. 1–40.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). *Socioeconomic status and child development*. Annual Review of Psychology, 52,371–399.
- Caprara, G. V., Pastorelli, C., Regalia, C., Scabini, E., & Bandura, A. (2005). *Impact of adolescents' filial self-efficacy on quality of family functioning and satisfaction*. Journal of Research on Adolescence, 15, 71–97.
- Eddwards, O.W. (1998). *Helping Grandchildren raised by Grandparents: Expanding Psychology in the schools*. Psychology in the Schools, 35,173–181.
- Кубурић, З.(2009). *Породица и психичко здравље дјеце*. Београд: Данекс.
- Lennon, J. M. Self-Efficacy. Chapter 5.In: Rosen, J.A., Glennie, E.J., Dalton, B. W., Lennon, J. M. & Bozick, R. N. (2010). *Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research*. RTI Press.
- Meece J.L. (1991). *The classroom context and children's motivational goals*. In *Advances in Achievement Motivation Research*, ed. M Maehr, P Pintrich, pp. 261–85. New York: Academic.
- Meece, J. L., Herman, P., & McCombs, B. (2003). *Relations of learner-centeredteaching practices to adolescents' achievement goals*. International Journal of Educational Research, 39, 457–475.
- Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). *Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation*. Journal of Counseling Psychology. Vol. 38.No. 1. Pp. 30–38.
- Offer, D., Ostrov, E. & Howard, K.I. (1981). *The Adolescent: A psihological Self-Portrait*, Basic Books, Inc., New York
- Pajares, F. & Miller, M.D. (1994). *The role of self-efficacy and self-concept belifes in mahtematical problem-solving: A path analysis*. Journal of Educational psychology, 86, 193–203.
- Pajares, F. (1996). *Self-efficacy beliefs in achievement settings*. Review of Educational Research, 66, 543–578.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2004). *Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence*. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 115–138). Greenwich, CT: Information Age.
- Schunk, D. H., & Pajares, F.(2002). *The development of academic self-efficacy*. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). San Diego: Academic Press.
- Steinberg, L. (2001). *We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect*. Journal of Research on Adolescence, 11, 1–19.

- Wentzel, K. (1997). *Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring*. Journal of Educational Psychology, 89, 411–419.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1996). *Development between the ages of 11 and 25*. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 148–185). New York: Macmillan.

Sladana Miljenović, Sanja Opsenica

PSYCHO-SOCIAL CHARACTERISTICS AND ACADEMIC SELF-EFFICIENCY OF YOUNG PEOPLE

Summary

Self-efficiency is the central concept of social-cognitive theory, and it is defined as assessment of individuals and their own capabilities to organize and perform specific actions needed to achieve desired outcomes, or, in other words, academic self-efficacy refers to beliefs about one own's own achievement within the institutional learning. The phenomenon of academic self-efficiency is significant in the sense that, irrespective of cognitive abilities, students who have high academic self-efficiency observe problems as a challenge, they are dedicated to higher academic achievements, oriented to solving problems, and they are looking at the failures as a lack of knowledge, not a lack of ability (Bandura, 1993, according to Lennon, 2010). For this reason, it is natural to conclude that the levels of academic self-efficiency can not only affect the overall academic student achievement, but also a complete personality development. Considering the importance of the concept of academic self-efficiency in the educational process, the subject of the research is to determine whether there is a connection between academic self-efficiency and school achievement, although it is undoubtedly influenced by other different psycho-social variables. The study is non-experimental (survey), and the results suggest a relation between academic self-efficacy and academic success.

Keywords: *academic self-efficiency, the young, success, gender, place of residence.*