

## **Optimizem, samoučinkovitost in samopodoba: Zakaj nekateri dijaki pričakujejo večji akademski uspeh kot drugi?#**

*Sabina Bele<sup>1\*</sup>, Daša Könye<sup>2</sup> in Mojca Majerle<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>*Novo mesto*

<sup>2</sup>*Murska Sobota*

<sup>3</sup>*Limbuš*

**Povzetek:** Namen raziskave je preveriti povezavo med ucnim uspehom in konstrukti optimizma, samoučinkovitosti ter samopodobe oziroma kako se le-ta kaže v dosedanjih in napovedanih ocenah dijakov četrtega letnika. Na podlagi prejšnjih študij smo predvidevale, da bodo imeli dijaki z višjimi dosedanjimi učnimi dosežki na določenih področjih višjo specifično samopodobo, ki odraža lastnostno kompetentnost. Napovedale pa smo tudi, da si bodo dijaki, ki so bolj optimistični, samoučinkoviti in imajo višjo samopodobo, v prihodnosti postavljali višje cilje, saj naj bi jih videli kot dosegljive in naj bi bili pri njihovem doseganju vztrajni. V raziskavi je sodelovalo 100 udeležencev, ki so izpolnjevali vprašalnika samopodobe (SDQIII) ter optimizma (LOT-R) in lestvico splošne samoučinkovitosti (GSE), navesti pa so morali tudi končni uspeh v tretjem letniku ter ocene iz slovenščine, matematike in tujega jezika v tretjem letniku in zanje napovedati ocene na maturi. Rezultati raziskave so potrdili naša pričakovanja. Dijaki z višjimi dosežki na posameznem učnem področju so imeli višjo specifično samopodobo; bolj samoučinkoviti in optimistični dijaki z višjo samopodobo pa so si tudi v prihodnosti postavljali višje cilje.

**Ključne besede:** samopodoba, samoučinkovitost, optimizem, učna uspešnost, dijaki.

## **Optimism, self-efficiency and self-concept: Why some students expect greater academic success than others?**

*Sabina Bele<sup>1</sup>, Daša Könye<sup>2</sup> in Mojca Majerle<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>*Novo mesto*

<sup>2</sup>*Murska Sobota*

<sup>3</sup>*Limbuš*

**Abstract:** The purpose of our research was to examine the relation between academic success and constructs: optimism, self-efficiency, and self-concept. We also wanted to examine how this relation reflects in previous and future marks of fourth-grade highschool students. We predicted that students with higher academic success in specific fields will also have higher specific self-concept, which reflects characteristic competence. We also predicted that more optimistic, more self-efficient students and students with higher self-concept will set up higher future goals, because they see desired goals as attainable and are persistent in reaching their goals. One-hundred students filled in the Self-Descrip-

---

\* Naslov / Address: Daša Könye, Cvetkova ulica 14, 9000 Murska Sobota, e-mail: dasakonye@gmail.com

# Raziskava je bila predstavljena na 4. evropskem kongresu pozitivne psihologije julija 2008 v Opatiji.

tion Questionnaire III (SDQIII), the Life Orientation Test-Revised (LOT-R), the Generalized Self-Efficacy Scale (GSE), and stated marks of their previous grade, present marks (Slovenian language, mathematics, and foreign language) and anticipated marks at graduation. The results confirmed our expectations: Students with higher marks on different subjects in previous grade also had higher specific self-concept, and more optimistic and self-efficient students with higher self-concept set up higher future goals.

**Key words:** self-concept, self-efficacy, optimism, school performance, students.

CC = 3350, 3120

Splošna definicija optimizma pravi, da optimizem odraža oz. reflektira pričakovanja, da se bodo v prihodnosti zgodile dobre stvari, medtem ko pesimizem reflektira pričakovanja, da se bodo zgodile slabe stvari (Scheier, Carver in Bridges, 1994). Prav tako optimisti zaželene izide vidijo kot dosegljive in so v trudu za njihovo doseganje vztrajni, nasprotno pa so pesimisti bolj pasivni in posledično obupajo pri doseganju ciljev (Scheier in Carver, 1985). Optimisti predvidevajo tudi, da se lahko uspešno soočijo s težavami, medtem ko pesimisti prej pričakujejo katastrofo (Carver in Scheier, 2000). Tisti, ki razlagajo vzroke slabih stvari kot trenutne, zunanje, nestabilne in specifične, so opisani kot optimistični, medtem ko pesimisti razlagajo slabe stvari z notranjimi, stabilnimi in splošnimi vzroki (Buchahnan in Seligman, 1995). Optimistični stil pojasnjevanja je povezan tudi z višjim nivojem motivacije, dosežkov, fizičnega blagostanja in nižjim nivojem depresivnih simptomov (Buchanan in Seligman). Po mnenju Carvera in Scheierja (2000), vodi optimizem k vztrajanju v ciljno-usmerjenem prizadevanju, kar ima za posledico tudi boljši dosežek. Vzporedno z Bandurovo kategorizacijo samoučinkovitosti sta Scheier in Carver (1992) karakterizirala optimizem kot najbolj močan prediktor vedenja. Scheier in Carver (1985) v definiciji optimizma namreč trdita, da je optimizem mehanizem, ki vodi posameznika, da vztraja v ciljno-usmerjenem prizadevanju.

Drugi konstrukt, ki nas v naši raziskavi zanima, je samoučinkovitost. Sestavljajo jo posameznikove zaznane sposobnosti oz. prepričanja o lastnih dosežkih (Klassen in Lynch, 2007). Bandura (1977) pa samoučinkovitost pojmuje kot izvor različnih pričakovanj. Pričakovanja, ki izhajajo iz občutka samoučinkovitosti, vključujejo tako pričakovanje učinkovitosti kot pričakovanje izida. Pričakovanje učinkovitosti Bandura (1977) opisuje kot prepričanje, da lahko posameznik uspešno izvrši vedenje, ki je potrebno za doseganje rezultata, pričakovanje izida pa kot posameznikovo oceno o tem, da bo določeno vedenje vodilo k določenemu rezultatu. Prepričanja o samoučinkovitosti vplivajo na izbiro aktivnosti (na odločitev posameznika o tem, ali se bo sploh spoprijel z določeno situacijo ali ne), na izbiro situacij (posameznik se izogiba situacijam, ki jih oceni kot preveč zahtevne za svoje strategije spoprijemanja in se samozavestno vključuje v aktivnosti, ko se oceni kot sposoben obvladovati situacijo, četudi se mu zdi ogrožajoča), na trud, vložen v aktivnost (pričakovanja

učinkovitosti vplivajo tako na začetek, kot tudi na vztrajanje vedenja), na vztrajnost (če se posameznik oceni kot učinkovitega, v dejavnosti vztraja dlje, čeprav naleti na težave) pa tudi na dosežene rezultate (posameznik, ki se oceni kot bolj učinkovitega, dosega rezultate na višji ravni) (Bandura, 1997; Pajares, 1996).

Na doseganje zelenih ciljev poleg optimizma in samoučinkovitosti vpliva tudi samopodoba. Ta označuje sklop predstav, pojmovanj, vrednotenj in prepričanj, ki jih nekdo oblikuje o samem sebi (Museum in Pečjak, 1996). Koncept samopodobe se nanaša na predstavo o samem sebi, za katero se smatra, da se oblikuje preko neposrednih izkušenj in vrednotenja s strani pomembnih drugih. Za razliko od pojma samoučinkovitosti, se pojem samopodobe večinoma nanaša na bolj globalno predstavo o sebi (Bandura, 1997). Nenazadnje pa je neko specifično prepričanje o sebi (npr. samoučinkovitost) le del lastne podobe o sebi na nekem specifičnem področju. S tega vidika lahko rečemo, da je samoučinkovitost pravzaprav hierarhično (naj)nižji vidik samopodobe. Verjetno je razlika med obema konceptoma na kontinuumu globalno-specifično tudi glavni razlog, zakaj ima samoučinkovitost višjo napovedno moč za specifična vedenja kot pa samopodoba. Po drugi strani pa lahko sklepamo, da ima samopodoba večjo napovedno moč kot specifična samoučinkovitost pri preučevanju najbolj globalnega vedenja (Fesel Martinčević, 2004).

Sistem samopodobe odseva posameznikovo kompetentnost (Bilgin in Akkapulu, 2007; Klassen in Lynch, 2007), vključuje pa tudi sklop predstav o svojih posebnih zmožnostih, dosežkih in ciljih, o svojih zunanjih značilnostih in tipičnih načinih reagiranja (Markus, 1977). Samopodobo tvorijo kognitivne posplošitve, ki jih oblikujemo o samem sebi na različnih vedenjskih področjih. Izhajajo iz izkušenj, ki jih je posameznik pridobil v preteklosti v različnih socialnih situacijah, in organizirajo ter vodijo proces predelovanja informacij na področju socialnih izkušenj posameznika v sedanosti (Markus in Wurf, 1987). V obdobju šolanja se zaradi specifičnih izkušenj konstrukt samopodobe razširi. Tako med drugim lahko govorimo o učni samopodobi v času izobraževanja posameznika. Učna samopodoba in učna samoučinkovitost se nanašata na prepričanje posameznikove samopodobe in samoučinkovitosti, ki so sestavljene specifično v smeri učnega področja. Učna samopodoba se nanaša na posameznikovo znanje in zaznavanje v situacijah uspeha (Shavelson in Bolus, 1982; Wigfield in Karpathian, 1991). Učna samoučinkovitost pa se nanaša na posameznikova prepričanja, da lahko uspešno opravi dano akademsko nalogo na določeni ravni (Schunk, 1991).

Vsi opisani konstrukti, tako optimizem, samopodoba kot samoučinkovitost, se medsebojno povezujejo, povezujejo pa se tudi z učnimi dosežki, kar je bilo potrjeno v mnogih raziskavah. Marsh in O'Neill (1984) sta poročala, da je matematična samopodoba pri srednješolskih učencih močno povezana z njihovimi matematičnimi uspehi oz. dosežki. Povezanost med matematičnimi dosežki in matematično samopodobo je bila večja kot povezanost med matematičnimi uspehi in učno samopodobo ali kot povezanost med matematičnimi uspehi in verbalno samopodobo. Tudi v študiji, narejeni na slovenskem vzorcu (Avsec, 2007), je bilo ugotovljeno, da je odnos med

samopodobo in učno uspešnostjo zelo specifičen, in da s splošnim učnim uspehom najvišje korelira lestvica akademske samopodobe. S splošnim učnim uspehom korelirajo tudi matematične sposobnosti, vendar manj kot akademska samopodoba. Marsh, Bryne in Shavelson (1988) ter Shavelson in Bolus (1982) na podlagi svojih študij ugotavljajo, kakšen je odnos med splošno/specifično samopodobo in specifičnimi dosežki. Splošna samopodoba ni pod vplivom verbalnih, matematičnih in šolskih dosežkov. Samo verbalni dosežki imajo pozitiven vpliv na verbalno samopodobo, samo matematični dosežki imajo pozitiven vpliv na matematično samopodobo in samo akademski dosežki imajo pozitiven vpliv na akademsko samopodobo.

Študije, ki so bile narejene skozi različna obsežna področja (npr. branje, pisanje, matematika) na otrocih in mladostnikih, so pokazale pomembne in pozitivne korelacije tudi med učnim dosežkom in samoučinkovitostjo (Lent, Brown in Larkin, 1986; Multon, Brown in Lent, 1991; Pajares, 1996). Bouffard-Bouchard, Parent in Larivée (1991) so odkrili, da so učenci srednje šole z visoko samoučinkovitostjo pri reševanju problema dosegli višje dosežke, bili so namreč bolj nadzorovalni in vztrajni v primerjavi z učenci z nižjo samoučinkovitostjo. Collins (1982) je identificiral otroke z nizko, visoko in srednjo matematično zmožnostjo, ki imajo ali visoko ali nizko matematično samoučinkovitost. Po navodilih so otrokom dali za reševanje nov problem in priložnost za ponovno obdelavo tistega, kar so zgrešili. Collins poroča, da je bila matematična zmožnost povezana z dosežki, vendar so otroci z višjo samoučinkovitostjo zaključili več nalog oz. problemov pravilno in so ponovno obdelali tudi več tistih problemov, ki so jih zgrešili. Pajares in Miller (1994) sta dokazala, da matematična samoučinkovitost lahko napove učenčevo matematično samopodobo, vendar ne izključujeta možnosti, da samopodoba lahko vključuje komponento samoučinkovitosti. Na podlagi izsledkov opravljene študije Marsh, Walker, in Debus (1991) opozarjajo, da samoučinkovitost ni tisti konstrukt, ki po sebi vpliva na prihodnje vedenje, ampak da ima to vlogo samopodoba, saj namreč le-ta vključuje tako pričakovanja glede dosežkov, kot tudi vrednotenje teh pričakovanj.

Študija, ki so jo izvedli Metalsky, Joiner, Hardin in Abramson (1993) je pokazala, da so med študenti, ki so prejeli nizko oceno, tisti, ki so vrednotili negativne dosežke oz. dogodke kot stabilne in globalne faktorje (bili so torej pesimisti), pričakovali tudi slabe rezultate v prihodnosti. Pozitivno korelacijo med optimizmom in učnimi dosežki je v raziskavi potrdil tudi Steinwall (2006). Smith, Pope, Rhodewalt in Poulton (1989) so ugotovili, da imajo optimistični posamezniki tudi boljše samopodobo oz. boljše mnenje o sebi. Optimizem pa je povezan tudi s samoučinkovitostjo, kar so v raziskavi ugotovili Bernard, Hutchison, Lavin in Pennington (1996).

Z našo raziskavo smo želele ugotoviti, ali obstaja povezava med učnim uspehom in konstrukti optimizma, samoučinkovitosti ter samopodobe, oziroma kako se te povezave kažejo v dosedanjih in napovedanih ocenah dijakov četrtega letnika srednje šole. Ker imajo v današnjem času učenci večjo možnost izbire študija, se za

dosego teh ciljev hočejo tudi potruditi, zato je pomembno ugotoviti, ali prej omenjeni konstrukti vplivajo na doseganje želenih ciljev.

Marsh in O'Neill (1984) sta poročala, da je matematična samopodoba pri srednješolskih učencih močno povezana z njihovimi matematičnimi uspehi oz. dosežki. Povezanost učne uspešnosti in samopodobe je v raziskavi potrdila tudi A. Avsec (2007). Na podlagi tega lahko pričakujemo, da bodo imeli dijaki, ki so imeli višje dosedanje ocene iz predmetov matematike, slovenščine in tujega jezika tudi višjo samopodobo na teh področjih.

Nadalje smo predvidevale, da si bodo dijaki, ki bodo na lestvici optimizma in specifičnih samopodob dosegli višje rezultate in bodo imeli večji občutek samoučinkovitosti, tudi v prihodnosti postavljali višje cilje. Optimistični posamezniki bodo torej napovedali višje ocene od dosedanjih, medtem ko bodo napovedane ocene pesimističnih dijakov enake ali nižje od dosedanjih. Definicija optimizma namreč pravi, da so ljudje optimistični, ko pripisujejo probleme v njihovih življenjih trenutnim, specifičnim in zunanjim vzrokom (Buchahnan in Seligman, 1995). Študija, ki jo je izvedel Metalsky s kolegi (1993) je pokazala, da so med študenti, ki so prejeli nizko oceno, tisti, ki so vrednotili negativne dosežke oz. dogodke kot stabilne in globalne faktorje, torej ki so bili bolj pesimistični, pričakovali slabe rezultate tudi v prihodnosti. Optimizem pa se povezuje tudi s samoučinkovitostjo (Bernard idr., 1996), ki vključuje tako pričakovanje učinkovitosti kot pričakovanje izida (Bandura, 1977). Pričakujemo tudi, da bo napovedano oceno pri posameznem predmetu najbolje napovedovala specifična samopodoba (torej oceno na maturi iz matematike matematična samopodoba) in akademska samopodoba, medtem ko splošna samopodoba ne. Avtorji namreč ugotavljajo, da akademska samopodoba višje korelira z akademskimi dosežki in drugim akademskim vedenjem v primerjavi s splošno samopodobo (Marsh idr., 1988; Shavelson in Bolus, 1982). Na podlagi tega sklepamo, da bi specifični samopodobi (matematična in verbalna) in akademska samopodoba imeli večjo napovedno moč pri napovedovanju ocen iz posameznih predmetov kot splošna samopodoba. V raziskavo smo vključile splošno samoučinkovitost, saj so nas zanimale predvsem splošne osebne lastnosti, avtorji pa med drugim tudi ugotavljajo, da je splošna samoučinkovitost bolj stabilna mera kot specifična samoučinkovitost (Eden 1988; Frlec in Vidmar, 2001; Gardner, Donald in Pierce 1998).

Na osnovi preteklih raziskav smo oblikovale naslednje hipoteze:

1. Dijaki, ki so imeli višje dosedanje ocene iz predmetov matematika, slovenščina in tuj jezik, bodo imeli višjo samopodobo na teh področjih.
2. Dijaki, ki bodo na lestvici optimizma dosegli višje rezultate in bodo imeli večji občutek samoučinkovitosti ter višjo specifično samopodobo, si bodo tudi v prihodnje postavljali višje cilje.

## Metoda

### Udeleženci

V raziskavo je bilo priložnostno vključenih 100 dijakov, od tega 56 dijakov gimnazijskega programa (ekonomska gimnazija na Ekonomski šoli Murska Sobota in Gimnazija Novo mesto) in 44 dijakov poklicnega programa (ekonomski tehnik na Ekonomski šoli Murska Sobota). Dijaki so bili v času testiranja stari 17–20 let ( $M = 18,05$ ). Osemindvajset udeležencev je bilo moškega spola (17 iz gimnazijskega programa in 11 iz poklicnega programa), 72 pa ženskega (39 iz gimnazijskega programa in 33 iz poklicnega programa).

### Pripomočki

Pri raziskavi smo uporabili lestvico GSE in vprašalnika LOT-R ter SD-QIII. Poleg tega pa so dijaki morali navesti končni uspeh in ocene pri slovenščini, matematiki in tujem jeziku v tretjem letniku. Za omenjene predmete so morali tudi napovedati oceno na maturi.

Vprašalnik optimizma LOT-R (Life Orientation Test - Revised; Scheier idr., 1994) meri razpoloženjski optimizem, za katerega je značilno pričakovanje pozitivnih izidov v prihodnosti. Korelira z vsemi pomembnimi spremenljivkami pozitivne psihologije (srečo, psihičnim blagostanjem, pozitivnim in negativnim afektom, upanjem) in z nekaterimi pomembnimi dimenzijami osebnosti (nevroticizmom, ekstravertnostjo). Vprašalnik vsebuje 12 postavk, štiri pozitivne, štiri negativne in štiri, ki služijo kot polnilo. Oseba mora na petstopenjski lestvici od 1 (popolnoma se strinjam) do 5 (popolnoma se ne strinjam) oceniti, v kolikšni meri je posamezna izjava zanj značilna. Zanesljivost vprašalnika znaša 0,70.

Vprašalnik samopodobe SDQIII (The Self-Description Questionnaire III; Marsh in O' Neill, 1984) je posebej prirejen za merjenje samopodobe v poznem mladostništvu in odraslosti in temelji na predhodnih oblikah vprašalnika SDQ. Vprašalnik vsebuje 136 postavk in meri 13 vidikov samopodobe: splošna samopodoba, akademska samopodoba, matematična samopodoba, verbalna samopodoba, telesne sposobnosti, čustvena stabilnost, ustvarjalnost, zunanji videz, odnosi z vrstniki istega spola, odnosi z vrstniki nasprotnega spola, odnosi s starši, religija in iskrenost. Preizkušanci vrednotijo postavke na lestvici od 1 (sploh ne drži) do 6 (popolnoma drži). Lestvice vsebujejo od 10 do 12 postavk, pri čemer se približno polovica točkuje obratno. Raziskave, narejene na slovenskem vzorcu, kažejo povprečno korelacijo med lestvicami ( $r = 0,24$ ), pri čemer najmanj korelirajo matematične sposobnosti in verbalne sposobnosti ( $r = -0,04$ ), najbolj pa zunanji videz in odnosi z nasprotnim spolom ( $r = 0,57$ ). Najvišje korelacije so med splošno samopodobo in njenimi specifičnimi področji, najvišja z zunanjim videzom ( $r = 0,65$ ) (Avsec, 2007).



Zanesljivost vprašalnika za lestvico splošne samopodobe znaša 0,90, za lestvico akademske samopodobe 0,87, za lestvico matematične samopodobe 0,89 in 0,77 za lestvico verbalne samopodobe.

Lestvica splošne samoučinkovitosti GSE (Generalized Self-Efficacy Scale; Jerusalem in Schwarzer, 1992) meri optimistična samoprepičanja za spopadanje z nekaterimi težavnimi nalogami v življenju. V nasprotju z drugimi lestvicami, ki so bile sestavljene za ocenjevanje optimizma, se GSE nanaša na osebno delovanje, tj. prepričanja, da so posameznikove akcije odgovorne za uspešne izide. Sestavlja ga 10 postavk, ki jih morajo udeleženci ovrednotiti na lestvici od 1 (sploh ne velja) do 4 (popolnoma velja). Končni dosežek je vsota vseh odgovorov. Lestvica je tudi notranje konsistentna (zanesljivost znaša 0,85).

## Postopek

Udeleženci so v času pouka izpolnili vprašalnike GSE, SDQIII in LOT-R. Podali so tudi ocene tretjega letnika iz glavnih predmetov srednjih šol, torej iz matematike, slovenščine in tujega jezika, nato pa so zapisali ocene, ki jih bodo po svojem mnenju dosegli na maturi pri teh osnovnih predmetih. Izpolnjevanje vprašalnikov je bilo časovno neomejeno. Dijaki so imeli na vprašalnikih napisana navodila, na voljo jim je bila tudi vodja (profesorica psihologije na šoli) za morebitna dodatna pojasnila.

## Rezultati

Tabela 1 prikazuje deskriptivno statistiko za optimizem, samoučinkovitost, splošno samopodobo, verbalno samopodobo, matematično samopodobo, akademsko samopodobo, napovedane ocene na maturi za posamezne predmete (matematika, slovenščina in tuj jezik), dosežene ocene v tretjem letniku iz posameznih predmetov (matematika, slovenščina in tuj jezik) ter splošni uspeh v tretjem letniku. Koeficienti asimetrije in sploščenosti nam povedo, da se distribucije merjenih spremenljivk približujejo normalni. Spremenljivke ocene pri slovenščini, matematiki in tujem jeziku, splošni uspeh v tretjem letniku ter napovedane ocene na maturi smo obravnavale na intervalnem merskem nivoju. Omenimo naj še, da lahko dijaki poklicnih šol na maturi iz slovenščine dosežejo največ osem točk, pri tujem jeziku in matematiki pa pet točk. Dijaki gimnazije pa lahko dosežejo na maturi pri omenjenih predmetih največ osem točk (če opravljajo maturo na višjem nivoju).

V nadaljevanju predstavljamo povezanosti med spremenljivkami. Podatki v tabeli 2 so relevantni za potrditev prve hipoteze. Rezultati analize kažejo na zmerne do srednje korelacije (0,31–0,67) med ocenami pri posameznem predmetu in splošnem uspehu s specifičnimi področji samopodobe. Ocene pri matematiki se pomembno pozitivno povezujejo z matematično samopodobo, s katero lahko pojasnimo kar 45 %

Tabela 1. Opisne statistike optimizma, samoučinkovitosti, štirih področij samopodobe, napovedanih ocen na maturi, ocen v tretjem letniku in splošnega uspeha v tretjem letniku

spremenljivka	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>KA</i>	<i>KS</i>
optimizem	19,44	4,69	-0,13	-0,28
samoučinkovitost	28,92	4,84	-0,28	0,05
splošna samopodoba	52,34	11,73	-0,73	-0,06
akademska samopodoba	37,19	9,48	0,13	-0,28
matematična samopodoba	32,66	12,28	0,11	-1,05
verbalna samopodoba	42,57	7,23	0,00	-0,16
napovedana ocena na maturi (SLO)	5,07	1,42	0,09	0,16
napovedana ocena na maturi (MAT)	3,43	1,17	0,43	-0,54
napovedana ocena na maturi (TJ)	4,03	1,46	0,70	0,29
ocena v 3. letniku (SLO)	2,82	0,76	0,46	-0,65
ocena v 3. letniku (MAT)	2,78	0,81	0,66	-0,50
ocena v 3. letniku (TJ)	3,20	0,96	0,35	-0,83
splošni uspeh v 3. letniku	3,34	0,62	0,12	-0,10

*Opombe:* *N* = 100; *KA* = koeficient asimetrije, *KS* = koeficient sploščenosti, SLO = slovenščina, MAT = matematika, TJ = tuj jezik.

variance ocene pri matematiki v tretjem letniku. Ocene pri slovenščini se prav tako pomembno pozitivno povezujejo z verbalno samopodobo, ki pojasnjuje 10 % variance ocene slovenščine v tretjem letniku. Ocena pri tujem jeziku se pomembno pozitivno povezuje z akademsko samopodobo, vendar pa lahko na podlagi akademske samopodobe pojasnimo le 0,03 % variance ocene pri tujem jeziku v tretjem letniku. Splošni uspeh v tretjem letniku se pomembno pozitivno povezuje z matematično samopodobo, še bolj pa z akademsko samopodobo, s katero lahko pojasnimo 25 % variance upeha v tretjem letniku. Iz rezultatov lahko torej sklepamo, da višje kot bodo ocene pri posameznem predmetu oziroma splošni uspeh, višja bo specifična samopodoba. V tabeli so navedene še druge pomembne korelacije med spremenljivkami, vendar pa te za našo raziskavo niso signifikantne. Tako kot ocene v tretjem letniku pa se tudi napovedane ocene na maturi povezujejo z različnimi področji samopodobe. Napovedana ocena na maturi iz slovenščine se statistično pomembno povezuje s splošno, matematično in verbalno samopodobo, najbolj pa z akademsko samopodobo ( $r = 0,45$ ), ki pojasni 20 % variance napovedane ocene na maturi iz slovenščine. Z napovedano oceno na maturi iz matematike statistično pomembno korelirata akademska ( $r = 0,36$ ) in matematična samopodoba ( $r = 0,65$ ); slednja pojasni 42 % variance napovedane ocene na maturi iz matematike. Napovedana ocena na maturi pri tujem jeziku statistično pomembno korelira samo z akademsko samopodobo, ki pojasni samo 3,6 % napovedane ocene na maturi iz tujega jezika.



Tabela 2. Spearmanovi koeficienti korelacije doseženih ocen iz tretjega letnika ter napovedanih ocen pri maturi iz slovensčine, matematike in tujega jezika s štirimi področji samopodob, optimizmom in samoučinkovitostjo.

	splošna samopodoba	akademsko samopodoba	matematična samopodoba	verbalna samopodoba	optimizem	samo-učinkovitost
ocena v 3. letniku (SLO)	0,07	0,38**	0,23*	0,31**	0,05	0,04
ocena v 3. letniku (MAT)	0,18*	0,45**	0,67**	0,18*	0,29**	0,23*
ocena v 3. letniku (TJ)	-0,01	0,18*	-0,09	0,06	-0,04	0,20*
splošni uspeh v 3. letniku	0,15	0,50**	0,26**	0,17*	0,17*	0,17*
nap. ocena na maturi (SLO)	0,22*	0,45**	0,37**	0,28**	0,24**	0,28**
nap. ocena na maturi (MAT)	0,16	0,36**	0,65**	0,11	0,27**	0,38**
nap. ocena na maturi (TJ)	-0,01	0,19*	0,02	0,10	0,02	0,24**

*Opombe:* Nap. ocena pomeni napovedana ocena. SLO = slovensčina, MAT = matematika, TJ = tuj jezik.

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,001$ .

V tabeli 2 so prikazane tudi korelacije ocen v tretjem letniku pri posameznih predmetih in napovedanih ocen na maturi z optimizmom in samoučinkovitostjo. Optimizem se pomembno pozitivno povezuje le z oceno pri matematiki v tretjem letniku ( $r = 0,29$ ), splošnim uspehom v tretjem letniku ( $r = 0,17$ ) in z napovedanimi ocenami na maturi pri slovenščini ( $r = 0,24$ ) in matematiki ( $r = 0,27$ ). Samoučinkovitost pa se pomembno pozitivno povezuje z napovedanimi ocenami na maturi pri vseh predmetih, s splošnim uspehom v tretjem letniku in ocenami v tretjem letniku pri matematiki in tujem jeziku, korelacija med oceno v tretjem letniku pri slovenščini in samoučinkovitostjo pa je skoraj ničelna. Povzamemo lahko torej, da se optimizem povezuje predvsem z ocenami pri matematiki in slovenščini, medtem ko z ocenami pri tujem jeziku ne, in da so korelacije med samoučinkovitostjo in ocenami pri posameznih predmetih višje pri napovedanih ocenah na maturi kot pri ocenah v tretjem letniku.

V nadaljevanju prikazujemo rezultate multiplih regresijskih analiz s postopnim vključevanjem posameznih napovednikov. Odvisna spremenljivka je napovedana ocena na maturi iz posameznih predmetov (slovenščina, matematika in tuji jezik), neodvisne pa rezultat na vprašalniku samopodobe (SDQIII-verbalne, akademske in matematične) in optimizma (LOT-R), lestvici samoučinkovitosti (GSE) in dosežene ocene v tretjem letniku iz posameznih predmetov (slovenščina, matematika in tuji jezik). Odločile smo se za vključenost samo specifičnih samopodob in ne splošnih, ker so specifične vezane samo na šolsko področje, medtem ko se splošna samopodoba nanaša na predstavo o sebi na sploh.

Kot lahko vidimo iz tabele 3, so bili vsi regresijski modeli statistično pomembni. To pomeni, da lahko na podlagi rezultata na optimizmu, samoučinkovitosti, specifičnih samopodobah in doseženih ocen v tretjem letniku napovemo oceno na maturi pri slovenščini. Vendar pa k napovedovanju največ prinese ravno ocena pri slovenščini v tretjem letniku, medtem ko specifične samopodobe, optimizem in samoučinkovitost nimajo pomembnega vpliva pri napovedovanju, ampak samo zvišajo odstotek pojasnjene variance. Z vključenostjo vseh neodvisnih spremenljivk lahko tako pojasnimo 24 % variance pri napovedovanju ocene na maturi iz slovenščine.

V tabeli 4 so prikazani regresijski modeli za napovedovanje ocen na maturi iz matematike. Vidimo lahko, da so vsi modeli statistično pomembni. Matematična samopodoba pomembno napoveduje oceno na maturi iz matematike in ostaja pomemben prediktor tudi ob vključenosti optimizma v model. Poleg matematične samopodobe pa ima pomembno napovedno vrednost tudi ocena pri matematiki v tretjem letniku, ki pa izgubi svojo napovedno moč ob vključitvi specifičnih samopodob in samoučinkovitosti v model, vendar pa kljub temu ostaja pomemben prediktor. Ostale specifične samopodobe in samoučinkovitost pa nimajo pomembne napovedne vrednosti. Na podlagi vseh neodvisnih spremenljivk lahko pojasnimo kar 42,1 % variance pri napovedovanju ocen na maturi iz matematike.

Tabela 3. Napovedovanje ocen na maturi pri slovenščini (SLO) glede na optimizem, samoučinkovitost, specifične samopodobe in ocen pri slovenščini iz tretjega letnika

	$\beta$	$R$	$R^2$	spremembe $R^2$		
				$\Delta R^2$	$F$	$p$
model 1		0,332	0,110**	0,110	12,155	0,001
ocena v 3. letniku (SLO)	0,332**					
model 2		0,489	0,239**	0,129	3,975	0,005
ocena v 3. letniku (SLO)	0,225*					
samoučinkovitost	0,160					
akademska samopodoba	0,184					
matematična samopodoba	0,118					
verbalna samopodoba	0,004					
model 3		0,490	0,240**	0,001	0,129	0,720
ocena v 3. letniku (SLO)	0,226*					
samoučinkovitost	0,148					
akademska samopodoba	0,181					
matematična samopodoba	0,110					
verbalna samopodoba	0,001					
optimizem	0,038					

Opombe:  $\Delta R^2$  = sprememba količnika determinacije pri vključitvi dodatne spremenljivke v model.

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,001$ .

Tabela 4. Napovedovanje ocen na maturi pri matematiki (MAT) glede na optimizem, samoučinkovitost, specifične samopodobe in ocen pri matematiki iz tretjega letnika

	$\beta$	$R$	$R^2$	spremembe $R^2$		
				$\Delta R^2$	$F$	$p$
model 1		0,533	0,284**	0,284	38,932	0,001
ocena v 3. letniku (MAT)	0,533**					
model 2		0,649	0,421**	0,136	5,533	0,000
ocena v 3. letniku (MAT)	0,233*					
samoučinkovitost	0,136					
akademska samopodoba	0,013					
matematična samopodoba	0,412**					
verbalna samopodoba	-0,095					
model 3		0,649	0,421**	0,000	0,061	0,805
ocena v 3. letniku (MAT)	0,233*					
samoučinkovitost	0,143					
akademska samopodoba	0,015					
matematična samopodoba	0,416**					
verbalna samopodoba	-0,094					
optimizem	-0,023					

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,001$ .

Iz tabele 5 je razvidno, da je napoved odvisne spremenljivke (napovedane ocene na maturi iz tujega jezika) pri vseh modelih pomembna, in da z njimi lahko pojasnimo 34,4 % variance pri napovedovanju ocen na maturi pri tujem jeziku. Pomembno napovedno vrednost imajo samo ocene pri tujem jeziku v tretjem letniku, ostale neodvisne spremenljivke (specifične samopodobe, samoučinkovitost in optimizem) pa pomembno ne napovedujejo ocen na maturi iz tujega jezika. Samoučinkovitost ima sicer nekoliko višjo napovedno vrednost od ostalih odvisnih spremenljivk, vendar pa vseeno ni pomemben prediktor.

Tabela 5. *Napovedovanje ocen na maturi pri tujem jeziku (TJ) glede na optimizem, samoučinkovitost, specifične samopodobe in ocen pri tujem jeziku iz tretjega letnika*

	$\beta$	$R$	$R^2$	spremembe $R^2$		
				$\Delta R^2$	$F$	$p$
model 1		0,556	0,309**	0,309	43,771	0,000
ocena v 3. letniku (TJ)	0,556**					
model 2		0,586	0,343**	0,034	31,230	0,303
ocena v 3. letniku (TJ)	0,513**					
samoučinkovitost	0,169					
akademska samopodoba	0,070					
matematična samopodoba	-0,041					
verbalna samopodoba	-0,003					
model 3		0,586	0,343**	0,000	0,040	0,841
ocena v 3. letniku (TJ)	0,510**					
samoučinkovitost	0,176					
akademska samopodoba	0,073					
matematična samopodoba	-0,038					
verbalna samopodoba	-0,002					
optimizem	-0,020					

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,001$ .

Pri tem moramo poudariti, da imajo najvišjo napovedno moč pri vseh modelih ravno ocene iz tretjega letnika. Samo na podlagi ocen iz preteklega leta lahko pojasnimo 11 % variance napovedane ocene na maturi iz slovenščine, 28,4 % variance napovedane ocene na maturi iz matematike in 30,9 % variance napovedane ocene na maturi iz tujega jezika. Od specifičnih samopodob ima pomembno napovedno vrednost samo matematična samopodoba (pri napovedovanju ocen pri matematiki), medtem ko nimata ostali samopodobi (verbalna in akademska) nikjer pomembne napovedne vrednosti. Tudi samoučinkovitost in optimizem bistveno ne napovedujeta ocene na maturi pri posameznih predmetih. Omenimo naj, da smo naredile tudi regresijsko analizo, kjer smo namesto specifičnih samopodob vključile samo splošno, vendar pa ker slednja ni bila pomemben napovednik ocen na maturi in ker je hierarhično višje od specifičnih samopodob (pojasni tudi manj variance pri napovedovanju), rezultatov te analize ne prikazujemo. Prav tako smo naredile

analizo posebej za dijake poklicne šole in gimnazijce, torej glede na smer šolanja. Rezultati po skupinah glede na smer šolanja se niso bistveno razlikovali od skupnih rezultatov.

## Razprava

Rezultati so potrdili naša pričakovanja, da bodo dijaki z višjimi doseganji ocenami na posameznih področjih imeli višjo specifično samopodobo, in da si bodo dijaki, ki so bolj optimistični, samoučinkoviti in imajo višjo specifično samopodobo tudi v prihodnosti postavljali višje cilje.

Izsledki naše raziskave so torej potrdili naša predvidevanja, da bodo imeli dijaki z višjimi doseganji ocenami na določenih področjih višjo specifično samopodobo, saj analize kažejo na obstoj zmernih do srednjih korelacij med ocenami pri posameznem predmetu in specifičnimi področji samopodobe. Analize rezultatov namreč kažejo na obstoj pomembnih korelacij med ocenami pri slovenščini in verbalno samopodobo, prav tako pa tudi med ocenami pri matematiki in matematično samopodobo. Slednja ugotovitev se sklada z ugotovitvami Marsha in O'Neilla (1984). Tudi onadva sta namreč poročala o obstoju povezave med matematični uspehi oz. dosežki in matematično samopodobo pri srednješolcih. V naši raziskavi pa se pomembno povezuje tudi končni uspeh v tretjem letniku in akademska in matematična samopodoba, kar je v svoji raziskavi na slovenskem vzorcu potrdila tudi že Avsec (2007). Iz izsledkov lahko sklepamo, da imajo posamezniki z višjimi dosežki na posameznih področjih tudi višjo specifično samopodobo. Ker specifična samopodoba odraža pretekle izkušnje, dosežke na nekem specifičnem področju (Markus in Wurf, 1987), ima npr. oseba zato, ker je bila uspešna na matematičnem področju in je tu dosegala uspešne cilje, temu primerno tudi višjo matematično samopodobo. Specifična samopodoba pa ni le posledica dosežkov na nekem področju, pač pa je lahko tudi vzrok za njihovo napovedovanje. Rezultati naše raziskave namreč kažejo, da se s samopodobo poleg preteklih dosežkov povezuje tudi njihovo napovedovanje. Z akademsko samopodobo se povezuje napovedana ocena na maturi iz slovenščine, tujega jezika in matematike, poleg tega pa se napovedana ocena na maturi iz matematike povezuje tudi z matematično samopodobo. Dijaki, ki imajo npr. višjo akademsko samopodobo, bodo zaradi nje tudi v prihodnosti (na maturi) napovedovali višje ocene tako pri slovenščini, matematiki in tujem jeziku. Dijaki, ki so si torej izoblikovali sklop predstav in prepričanj, da so učno kompetentni, si bodo tudi v prihodnosti postavljali oz. napovedovali višje cilje. Prav tako si bodo osebe, ki so si v preteklih situacijah oblikovale samopodobo, ki vključuje prepričanje o kompetentnosti na matematičnem področju, zato na tem področju postavljale višje cilje.

Rezultati naše raziskave pa le delno potrjujejo naše napovedi, da si bodo dijaki, ki so bolj optimistični, samoučinkoviti in imajo višjo specifično samopodobo, tudi v prihodnosti postavljali višje cilje, saj so ti konstrukti skupaj z ocenami iz prejšnjih let pri posameznem predmetu pomembno napovedovali ocene na maturi, vendar le pri nekaterih predmetih. Rezultati kažejo, da se z napovedovanjem ocen na maturi

najbolj povezuje dosežena ocena v tretjem letniku. Dijaki, ki so dosegli višje ocene v tretjem letniku, so tudi na maturi pričakovali višje ocene. Z vključenostjo specifičnih samopodob in samoučinkovitosti v model pa pomembno izboljšamo napoved odvisne spremenljivke, razen pri napovedovanju ocen na maturi pri tujem jeziku, kjer ostaja edini pomemben napovednik ocena iz tretjega letnika. Pri napovedovanju ocen na maturi pri matematiki je pomemben prediktor tudi matematična samopodoba, ki pa z vključenostjo v model zmanjša napovedno vrednost ocene iz tretjega letnika. Oba pa ostajata pomembna prediktorja ob vključenosti optimizma v model. Rezultati se torej skladajo z našimi pričakovanji in ugotovitvami študij, da matematična samopodoba višje korelira z matematičnimi dosežki kot drugimi (Marsh idr., 1988; Shavelson in Bolus, 1982), na podlagi česar lahko sklepamo, da ima matematična samopodoba večjo napovedno moč kot druge samopodobe pri napovedovanju ocen na maturi iz matematike.

Kot smo že omenile, je vključenost specifičnih samopodob pri napovedovanju ocen na maturi pri slovenščini pomembno izboljšala napoved. Vendar pa nobena specifična samopodoba ni pomemben prediktor pri napovedovanju ocen na maturi pri slovenščini. Predvidevale smo, da bo verbalna samopodoba napovedovala oceno na maturi iz slovenščine, saj naj bi verbalni dosežki imeli pozitiven vpliv na verbalno samopodobo (Marsh idr., 1988; Shavelson in Bolus, 1982). Na podlagi strukture predmeta slovenščine v srednji šoli bi lahko rekli, da preverjanje znanja ne vključuje samo verbalne spodobnosti, ampak tudi druge, ki so pomembne za dober dosežek pri tem predmetu. Verbalna samopodoba sicer pomembno korelira z ocenami pri slovenščini v tretjem letniku in ocenami na maturi, vendar je ta vrednost zmerna. Potrdile smo tudi pričakovanja o večji napovedni vrednosti akademske samopodobe kot splošne; slednja namreč ni pomemben napovednik ocen na maturi pri nobenem predmetu. Pri šolskih uspehih je torej bolj pomembna akademska samopodoba kot splošna, kar ugotavljajo že drugi avtorji (Marsh idr., 1988; Shavelson in Bolus, 1982).

Zadnji konstrukt, ki smo ga vključile v model, je bil optimizem. Optimisti, ki v prihodnosti pričakujejo pozitivne izide (Scheier idr., 1994), so v ciljno usmerjenem vedenju vztrajni in posledično tudi uspešnejši pri samem doseganju ciljev (Scheier in Carver, 1985). Zaradi prepričanja, da so cilji dosegljivi, si v prihodnosti postavljajo tudi višje cilje. Nasprotno pa pesimisti, ki v prihodnosti pričakujejo, da se jim bodo zgodile slabe stvari oz. se jim cilji zdijo nedosegljivi, prej obupajo (Scheier in Carver, 1985) in dosegajo slabše rezultate. Zato si bodo tudi v prihodnosti postavljali nižje cilje, kar je v raziskavi potrdil že Metalsky s kolegi (1993). Vendar pa rezultati kažejo nizko napovedno vrednost optimizma pri predmetih. Z vključenostjo tega konstrukta v model namreč pomembno ne izboljšamo napovedi. Steinwall (2006) je v svoji raziskavi potrdil pomembno pozitivno korelacijo med optimizmom in učnimi dosežki, kar ugotavljajo tudi naši rezultati pri predmetu matematika (glej tabelo 2). Optimizem se torej pomembno pozitivno povezuje z ocenami v tretjem letniku kot tudi z napovedanimi ocenami na maturi (pri matematiki in slovenščini), vendar pa nima pomembne napovedne vrednosti pri napovedovanju ocen na maturi.

Ker imajo v modelih večjo napovedno vrednost ocene pri posameznih predmetih v tretjem letniku in specifične samopodobe, ki tudi višje korelirajo z napovedanimi ocenami na maturi (glej tabelo 2), je verjetno tak rezultat pri optimizmu posledica višje povezanosti napovedanih ocen na maturi s specifičnimi samopodobami in ocenami v tretjem letniku kot z optimizmom. Lahko pa je to posledica tudi tega, da je optimizem bolj splošen konstrukt, ki zajema celotno delovanje. Optimizem namreč odraža pričakovanja dobrih stvari na splošno v življenju (Scheier idr., 1994) in morda ni toliko vezan na specifično področje napovedovanja ocen na maturi.

Bolj kot optimizem se morda na napovedovanje ocen nanaša samoučinkovitost, ki je bolj specifičen konstrukt in je bolj vezan na določeno področje (Schunk, 1991). Naši rezultati sicer kažejo, da samoučinkovitost skupaj s specifičnimi samopodobami izboljša napoved ocene na maturi (razen pri napovedovanju ocen iz tujega jezika), vendar pa sama po sebi ni pomemben prediktor ocen na maturi pri nobenem predmetu. Samoučinkovitost ima torej skupaj s specifičnimi samopodobami večjo prediktivno vrednost kot optimizem, vendar pa prav tako ni pomemben prediktor ocena na maturi, kar lahko razložimo z nižjimi korelacijami samoučinkovitosti z napovedanimi ocenami na maturi v primerjavi s specifičnimi samopodobami in ocenami v tretjem letniku. Rezultati se torej ne skladajo z izsledki drugih študij, ki kažejo, da so osebe, ki se ocenjujejo kot samoučinkovite, v dejavnosti bolj vztrajne in posledično dosegajo boljše rezultate (Bouffard-Bouchard idr., 1991; Collins, 1982; Lent idr., 1986; Multon idr., 1991; Pajares, 1996), in da zato tudi v prihodnosti pričakujejo, da bodo neko dejanje uspešno izvršile in dosegle cilj, ki so si ga zadale (Bandura, 1977). Kot ugotavljajo že drugi avtorji (Marsh idr., 1991) samoučinkovitost ni tisti konstrukt, ki po sebi vpliva na prihodnje vedenje, ampak ima to vlogo samopodoba. Mogoče bi samoučinkovitost predstavljala pomembnega napovednika ocen na maturi, če bi izbrale specifične mere samoučinkovitosti.

Zanimivi so tudi rezultati napovedovanja ocen na maturi pri tujem jeziku. Tu se je pokazalo, da so ocene v tretjem letniku edini pomemben napovednik ocen na maturi pri tem jeziku. Ostali vključeni konstrukti (specifične samopodobe, optimizem in samoučinkovitost) nimajo pomembne napovedne vrednosti. Očitno so za uspeh pri tem predmetu poleg ocen pomembni drugi konstrukti, ki jih v raziskavo nismo vključile. Sicer pa so rezultati razumljivi, saj z ocenami pri tujem jeziku v tretjem letniku in napovedanimi ocenami na maturi pri tujem jeziku korelirata samo akademska samopodoba in samoučinkovitost, vendar so koeficienti korelacije zmerni. Korelacije z drugimi konstrukti so nizke in niso statistično pomembne.

Na podlagi izsledkov torej lahko povzamemo, da si dijaki, ki so bolj samoučinkoviti in imajo hkrati višjo specifično samopodobo, postavljajo višje cilje oz. ocene na maturi glede na dosežene ocene v tretjem letniku pri posameznem predmetu. Vendar pa moramo biti pri zaključevanju previdni, saj lahko to hipotezo samo delno potrdimo. Pomembni napovedniki so namreč ocene v tretjem letniku in specifične samopodobe (od tega samo matematična samopodoba, ostale pa ne), samoučinkovitost in optimizem pa ne.



Dobljenih zaključkov tudi ne smemo enostavno posploševati na celotno populacijo, saj veljajo zgolj za vzorec, na katerem so pridobljeni. V nadaljnjih raziskavah pa bi lahko preučevali tudi, kako se konstrukta samoučinkovitost in samopodoba spreminjata skozi leta šolanja. Glede na to, da je optimizem dokaj stabilen konstrukt, da pa sta samopodoba in samoučinkovitost precej pod vplivom izkušenj in situacij, v katerih se znajdemo, bi bilo zanimivo preučevati, ali se omenjena konstrukta tekom šolanja spreminjata. Prav tako bi v nadaljnjih raziskavah lahko preučevali, ali optimizem, samopodoba in samoučinkovitost vplivajo na izbiro študija. Ali si torej osebe, ki imajo višje izražene te konstrukte, izbirajo bolj zahteven študij? Glede na to, da imajo ljudje s specifičnimi motnjami (npr. cerebralna paraliza, slepota, gluhost ...) do neke mere omejene možnosti šolanja, pa bi lahko tudi ugotavljali, kako je z omenjenimi konstrukti pri njih. Velika omejitev naše raziskave je tudi v tem, da nismo od udeležencev zbrale informacij, ali opravljajo maturo na višjem oz. osnovnem nivoju. Predpostavljale smo namreč intervalno lestvico ocen in enakost enot na lestvicah pri predmetih višje in nižje ravni zahtevnosti, kar pa morda ne drži. Zato je potrebno zaključke obravnavati nekoliko z zadržkom.

V raziskavi smo torej ugotovile, da imajo dijaki z višjimi dosedanjimi dosežki na posameznih področjih višjo specifično samopodobo. Dijaki, ki imajo npr. višje ocene pri slovenščini, imajo tudi višjo verbalno samopodobo. Prav tako smo ugotovile, da si dijaki z višjo samopodobo tudi v prihodnosti postavljajo višje cilje. Dijaki, ki imajo torej višjo samopodobo in so samoučinkoviti, dosegajo na učnem področju višje uspehe, saj so prepričani v svoje sposobnosti in verjamejo, da bodo tudi pri doseganju ciljev v prihodnosti uspešni.

Ugotovile smo, da na pričakovanje učnega uspeha vpliva tako samopodoba, prejšnji dosežki kot samoučinkovitost. Na osnovi naših izsledkov in spoznanj drugih avtorjev lahko sklepamo o pomenu samopodobe in samoučinkovitosti v dosedanjih in napovedanih ciljih. Če smo na prejšnjem testu dosegli slab rezultat, se bomo najverjetneje tudi na tem slabše odrezali, saj smo razvili sklop predstav o svoji samopodobi, ki odraža našo (ne)kompetentnost (Bilgin in Akkapulu, 2007; Klassen in Lynch, 2007). Če smo namreč prepričani, da smo nekompetentni in pri doseganju zelenih ciljev neuspešni, se bomo najverjetneje tudi pri tem testu slabše odrezali (Bandura, 1997; Pajares, 1996). Vendar pa svojo neuspešnost na nekem področju lahko kompenziramo na nekem drugem področju, na katerem smo bolj uspešni in se počutimo bolj kompetentne. Posledično se bosta lahko naša specifična samopodoba in samoučinkovitost povečali. Samopodoba in samoučinkovitost sta namreč pod vplivom izkušenj, ki si jih je posameznik pridobil v različnih situacijah, in se lahko spreminjata (Markus in Wurf, 1987).

## Zahvala

Rade bi se zahvalile doc. dr. Andreji Avsec za mentorstvo v najširšem pomenu besede in doc. dr. Anji Podlesek za statistične nasvete.

## Literatura

- Avsec, A. (2007). *Psihodiagnostika osebnosti [Psychodiagnostics of Personality]*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, oddelek za psihologijo.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bernard, L. C., Hutchison, S., Lavin, A. in Pennington, P. (1996). Ego-strength, hardiness, self-esteem, self-efficacy, optimism, and maladjustment: Health-related personality constructs and the “Big Five” model of personality. *Peer Reviewed Journal*, 3(2), 115–131.
- Bilgin, M. in Akkapulu, E. (2007). Some variables predicting social self-efficacy expectation. *Social Behaviour and Personality*, 35(6), 777–788.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. in Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 153–164.
- Buchanan, G. H. in Seligman, M. E. P. (1995). *Explanatory style*. Hillsdale, NJ: Elbaum.
- Carver, C. S. in Scheier, M. F. (2000). Optimism, pessimism, and self-regulation. V E. C. Chang (ur.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (str. 31–51). Washington, DC: American Psychological Association.
- Collins, J. L. (1982). *Self-efficacy and ability in achievement behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Eden, D. (1988). Pygmalion, goal setting, and expectancy: Compatible ways to raise productivity. *Academy of Management Review*, 13, 639–652.
- Frlec, Š. in Vidmar, G. (2001). Preliminarna študija merskih značilnosti Lestvice samoučinkovitosti. *Psihološka obzorja*, 10(1), 9–25.
- Fesel Martinčević, M. (2004). Samoučinkovitost v kontekstu organizacijske psihologije [Self-efficacy in the context of organizational psychology]. *Psihološka obzorja*, 13(3), 77–106.
- Gardner, Donald G., in Jon L. Pierce (1998). Self-esteem and self-efficacy within the organizational context. *Group and Organizational Management*, 23, 48–70.
- Jerusalem, M. in Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. V R. Schwarzer (ur.), *Self-efficacy: Thought control of action* (str. 195–213). Washington, DC: Hemisphere.
- Klassen, R. M. in Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 494–507.
- Lent, R. W., Brown, S. D. in Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 265–269.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63–78.
- Markus, H. in Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299–337.
- Marsh, H. W. in O’Neill, R. (1984). Self Description Questionnaire III: The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of*

*Educational Measurement*, 21, 153–174.

- Marsh, H. W., Bryne, B. M. in Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366–380.
- Marsh, H. W., Walker, R. in Debus, R. (1991). Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 16(4), 331–345.
- Metalsky, G. I., Joiner, T. E., Hardin, T. S. in Abramson, L.Y. (1993). Depressive reactions to failure in a naturalistic setting: A test of the hopelessness and self-esteem theories of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 101–109.
- 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*, 38, 30–38.
- Musek, J. in Pečjak, V. (1996). *Psihologija [Psychology]*. Ljubljana: Educey.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578.
- 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(2), 193–203.
- Shavelson, R. J. in Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3–17.
- Scheier, M. F. in Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219–247.
- Scheier, M.F. in Carver, C.S. (1992). Effects of optimism or psychological and physical wellbeing: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201–228.
- Scheier, M. F., Carver, C. S. in Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063–1078.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychology*, 26, 207–231.
- Smith, T. W., Pope, M. K., Rhodewalt, F. in Poulton, J. L. (1989). Optimism, neuroticism, coping, and symptom reports: An alternative interpretation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 640–648.
- Steinwall, M. R. (2006). Multimedia training for employee optimism competencies: Confidence, control, self-awareness, and success. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Science*, 67(4-A), 1436.
- Wigfield, A. in Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychology*, 26, 233–261.

Prispelo/Received: 16.08.2008

Sprejeto/Accepted: 15.06.2009