

ПОВЕЗАНОСТ АКАДЕМСКОГ САМОПОИМАЊА И ПРОФЕСИОНАЛНИХ ИНТЕРЕСОВАЊА УЧЕНИКА ЗАВРШНОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Зорица Барјактаров

Центар за социјални рад „Солидарност”, Панчево, Србија

Горан Опачић

Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Србија

Анстракт. Ученици у осмом разреду основне школе доносе прве одлуке о даљем образовању и професији. Ове одлуке су под утицајем интересовања, као и процена сопствене компетенције у различитим доменима активности. Циљ овог истраживања представља утврђивање структуре односа академског самопоимања и професионалних интересовања. Узорак испитаника је пригодан и чини га 286 ученика осмог разреда основне школе. За потребе овог истраживања конструисани су инструменти за процену академског самопоимања на нивоу школских предмета и професионалних интересовања конципираних према Холандовом RIASEC моделу. Све скале имају задовољавајуће психометријске карактеристике. Покушали смо утврдити да ли повезаност професионалних интересовања и академског самопоимања одговара класификацији школских предмета према Холандовим RIASEC темама, користећи линеарне корелације и каноничку корелациону анализу. Линеарне корелације делимично потврђују претпостављене релације два конструкта. Каноничком корелационом анализом издвојена су четири каноничка пара који одражавају: (1) глобалну повезаност два конструкта; (2) везу самопоимања за страни језик, српски језик и књижевност, ликовну и музичку култура највише са уметничким типом интересовања, али и социјалним и конвенционалним типом; (3) везу самопоимања за биологију, хемију, али и историју са истраживачким типом интересовања; (4) у највећој мери везу самопоимања за физичко васпитање и физику и социјалног и предузетничког типа интересовања. Иако је потврђена позитивна веза два конструкта у оквирима Холандових RIASEC тема, претпостављена класификација школских предмета само поједностављено представља однос два сета варијабли. Допринос истраживања огледа се у разумевању односа фактора образовног и професионалног напредовања.

Кључне речи: академско самопоимање, професионална интересовања, Холанд, RIASEC типови интересовања.

УВОД

Један од основних циљева већине школских система је обезбеђивање развоја вештина у различитим академским доменима. Тако *Закон о основама система образовања и васпитања Републике Србије* (2017) одређује неколико основних циљева образовања и васпитања: пун интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког детета и ученика, у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима, припрема ученика за доношење одлука о избору даљег образовања и занимања, као и развој компетенција за сналажење и учешће у савременом друштву које се мења. Још један важан циљ јесте развој свести о себи, самоиницијативе, способности самовредновања и изражавања сопственог мишљења.

Ученици током школовања константно добијају повратне информације о свом учинку и компетентности за одређене академске домене и почињу на раним узрастима да изграђују представе о својој компетентности и развоју вештина у односу на постигнуће образовних циљева (Denissen, Zarrett & Eccles, 2007). У осмом разреду основне школе доносе се прве одлуке о даљем образовању и професији. Ове одлуке су под утицајем интересовања, као и процена сопствене компетенције у различитим доменима активности (Вранчић, 1986).

У овом раду испитујемо релације два фактора теоријски битна за избор занимања: професионална интересовања и академско самопоимање. Прво ћемо укратко да прикажемо теоријске оквире које истичу њихов значај, потом емпиријске налазе који указују на повезаност ова два конструкта. Овде пре свега мислимо на теорије Супера, Холанда, Лента и сарадника, као и налазе који говоре о релацијама професионалних интересовања са конструктом самоефикасности који потиче из Бандурине теорије социјалног учења.

Самопоимање. У литератури наилазимо на различита одређења самопоимања. Брнс (Burns, 1982) овај појам дефинише као композит свих веровања и процена које особа има о себи. Шавелсон и сарадници истичу значај искуства са „значајним другима”, а селф-концепт одређују као укупност самоперцепција индивидуе које се формирају кроз искуства и интерпретацију искуства са околином и под утицајем поткрепљења и евалуација од стране значајних других особа (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Ови аутори као једну од компонената самопоимања истражују и академски селф-концепт.

Академски селф-концепт/самопоимање се може одредити као самоопажанье сопствених компетенција у академским доменима и са њим повезани самоевалуативни судови (Mercer, 2011). Други аутори наводе да овај конструкт обухвата ставове, веровања и опажања ученика у вези са њиховим академским вештинама и учинком, а укључује и уверења и осећања у вези са сопственим академским функционисањем (Lent,

Brown & Gore, 1997), односно дескриптивне и евалуативне аспекте (Tan & Yates, 2007). Нека гледишта наглашавају компаративну димензију – ученици формирају самопроцене компетенција за школске предмете поредећи своје компетенције за одређени школски предмет са компетенцијама својих вршњака, као и са својим компетенцијама за друге школске предмете (Cokley, 2000). Ово је основна теза интерналног/екстерналног референтног оквира који постулирала Марш и сарадници (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh, 2006).

Опачић и Кадијевић (Орачић и Кадијевић, 1997) математичко самопоимање дефинишу као организован систем уверења, допуњен емоционалним и понашајним реакцијама, у вези са математиком, као и веровањем у сопствене компетенције и мотивима за учење математике, што сматрамо адекватним за све школске предмете. Аутори прихватају шире одређење академског самопоимања, које поред уверења укључује и афективне компоненте, ослањајући се на налазе који указују на конвергенцију афективних варијабли (Орачић, 1995) и узајамни утицај уверења, емоција и ставова када је у питању математика (McLeod & Adams, 1989, цитирано у Орачић и Кадијевић, 1997), што и ми прихватамо у свом раду. С обзиром на то да се и у домаћој литератури термини *селф-концепт* и *самопоимање* користе алтернативно (Орачић, 1995; Орачић и Кадијевић, 1997), и овом раду ћемо их користити на овај начин.

Истраживања академског самопоимања, како налазимо у литератури, почињу у оквиру валидације хијерархијских модела самопоимања у којима се доследно уочава потреба за одвајањем академских од неакадемских компонента селф-концепта али и потреба за разумевањем академског селф-концепта као мултидимензионалног конструкта (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Byrne, 1984; Byrne & Gavin, 1996). Када је реч о структури академског самопоимања, налази истраживања потврђују да је могуће говорити о академском самопоимању специфичном за појединачне школске предмете као засебним конструктима (Byrne & Gavin, 1996; Marsh, 1990). Хијерархијска структура, пак, остаје отворено питање за даља истраживања, пошто бројни резултати истраживања која су се бавила организацијом академског самопоимања указују на потребу за ревидирањем теоријског хијерархијског модела (Marsh, 1990, 1992). Марш и Мартин (Marsh & Martin, 2011) наводе бројне студије који указују да је академско постигнуће значајно повезано са академским селф-концептом, док је готово неповезано са глобалним и неакадемским компонентама селф-концепта.

Новије теорије које се тичу избора занимања истичу важност селф-концепта при избору занимања. Бројни аутори се позивају на Суперову теорију и истичу њен значај (Super, 1969, 1980, 1990, према: Leung, 2008; Rojewski, 2005; Tracey & Ward, 1998). Према овој теорији селф-концепт има кључну улогу у развоју каријере, а професионалне аспирације су само одраз слике коју особа има о себи у погледу свог занимања; пер-

цепције властитих компетенција покрећу развој интересовања и професионалних избора, а селф-концепт је исход интеракција бројних фактора, као што су физички и психички развој, лична искуства, и мења се под утицајем искуства током времена (Super 1969, 1980, 1990, према: Leung, 2008; Rojewski, 2005; Tracey & Ward, 1998).

Професионална интересовања су један од најзначајнијих фактора професионалног развоја (Low & Rounds, 2007). Аутори развојних теорија сматрају да на крају основношколског периода на избор занимања утичу различити фактори попут интересовања и познавања властитих способности. Супер професионалним интересовањима придаје највећи значај у избору занимања, сматрајући да се интересовања за одређена занимања формирају као резултат интраиндивидуалне и индивидуално – срединске интеракције, а појединац процењује да ли му одређени посао омогућава да игра улогу коју жели, да ли је улога коју посао намеће у складу са сликом о себи, као и колико је слика коју појединац има о себи реална (Brančić, 1986).

Лент и сарадници (Lent, Brown & Hackett 1994) одређују професионална интересовања као обрасце наклоњености, ненаклоњености или индиферентности према занимањима или активностима релевантним за каријеру. У домаћој литератури, Хедрих (Hedrih, 2008) их одређује као особине које особу предиспонирају да неке врсте послова и активности опажа као занимљиве, а друге као мање занимљиве, или чак досадне и одбојне.

Холанд (Holland, 1966) о професионалним интересовањима говори као о испољавању личности у раду, хобију или рекреацији, што ћемо користити као теоријско одређење у овом раду. Он разликује шест основних типова интересовања:

- (1) реалистични тип интересовања који има склоност ка бављењу практичним, конкретним активностима; овај тип личности преферира активности које подразумевају моторне вештине, ствари, реализам, структуру;
- (2) интелектуални (истраживачки) тип који има склоност ка решавању проблема манипулацијом симболима и идејама, карактерише га окренутост аналици и имагинацији;
- (3) социјални тип који карактерише потреба за социјалном интеракцијом, социјалне вештине које користе у циљу помагања и подучавања људи, преферирају активности које укључују религијско, социјално и естетско изражавање;
- (4) конвенционални тип који карактерише практичан, тачан приступ стварима, без спонтаности и оригиналности, бира пасивне, добро структурисане послове;
- (5) предузетнички (предузимачки) тип који има склоност ка бављењу активностима у којима се испољавају авантуристички

- квалитет, енергичност и иницијатива, бира активности у којима остварје тежњу за моћи и доминацијом, улогу убеђивања;
- (6) уметнички тип који карактерише ослањање на имагинацију, интуицију, емоције при стварању уметничких продуката, бира креативне активности.

Холанд типове личности сматра специфичним развојним путевима, односно резултатима наследних фактора и искуства који особу усмеравају ка преференцијама одређених активности и, последично, тенденцијама понашања у складу са њима, односно испољавању личности (Вранчић, 1986). Он концептуализује наведене типове много шире од интересовања, сматрајући их мултидимензионалним конструктима који укључују способности, животне циљеве, селф-концепте, типичне стилове превладавања проблема. Развој ових типова је под утицајем интеракције способности, интересовања и искуства. Аспекти професионалног развоја које треба расветлити, према Холандовом мишљењу, јесу родитељски утицаји, искуства из школског окружења, друштвено окружење, као и самоперцепције вештина и интересовања (Armstrong & Vogel, 2009).

Повезаност процене сопствених компетенција и професионалних интересовања има теоријску основу у Суперовој теорији. Према Суперовом мишљењу, селф-концепт има кључну улогу у развоју каријере, а професионалне аспирације су само одраз слике коју особа гради о себи у погледу свог занимања (Super, 1990, цитирано у Rojewski, 2005). Перцепције властитих компетенција могу се схватити као покретачи развоја интересовања и избора у погледу професије (Super, 1990, цитирано у Tracey & Ward, 1998). Супер разликује пет ступњева развоја каријере. Током првог ступња, у основношколском периоду, доминира развој самопоимања, ставова, када се очекује да се код ученика развију радне навике и позитивно самовредновање, да би у фази експлорације која следи били ефикасни у истраживању каријерних могућности. Ову фазу карактерише кристализација, односно формулисање општих професионалних циљева и спецификација, тј. усмеравање ка специфичнијим професионалним преференцијама (Super, 1980, цитирано у Savickas, 2001). Ипак, можда најбољу теоријску интеграцију процене сопствене компетенције и академских/професионалних интересовања дају Лент и сарадници (Lent, Brown & Hackett, 1994): интересовања су под утицајем способности релевантних за професију, а овај утицај је посредован проценом сопствене компетентности која заједно са очекиваним исходима подстиче развој интересовања. Особе учествују у активностима и добијају повратне информације о свом учинку; тако развијају самоперцепције, те ако, као резултат повратних информација о учинку и самоевалуације, себе опажају компетентним и очекују позитивне исходе, интересовања за дате активности ће се развијати и трајати (Lent, 2005). Интересовања, заједно са самоефикасношћу и очекиваним исходима,

покрећу избор каријерних циљева (намера да се активност реализује), што повећава вероватноћу активности у вези са избором (Lent, Brown & Hackett, 1994; Lent, 2005). Побољшање учинка у изабраној активности води ревидирању самофикасности и позитивних очекивања у оквиру механизма повратне спреге (Lent, 2005). Дакле, важни мотивациони фактори избора занимања су интересовања, као и процена сопствене ефикасности која утиче како директно, тако и преко интересовања на професионалне изборе.

Сматрамо релевантним и емпиријске налазе који потврђују позитивну повезаност доменоспецифичног самопоимања, самоефикасности и интересовања, као и њихову предиктивну моћ када су у питању образовни и професионални избори. Налази студије Бандуре и сарадника (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001) сугеришу да самопроцена академске компетенције има важан утицај како на процену самоефикасности у различитим доменима занимања, тако и, посредно, на преференције занимања. Денисен и сарадници (Denissen, Zarrett & Eccles, 2007) наводе резултате метаанализа где је просечна корелација ова два конструкта око 0,53, а Марш и сарадници добијају налазе који говоре о реципрочном утицају самопоимања и интересовања када је реч о домену математике (Marsh, Trautwein, Liidtkе, Koller & Baumert, 2005), док на двосмеран утицај интересовања и самоефикасности указују и студије лонгитудиналног дизајна (Nauta, Kahn, Angell & Cantarelli, 2002). Ротингхаус и сарадници (Rottinghaus, Larson & Borgen, 2003) приказују метаанализу на 53 узорка где просечна величина ефекта за корелације износи 0,59. Ова метаанализа је у фокусу имала студије са паралелним мерама за интересовања и самоефикасност. Ми ћемо се у овом истраживању бавити релацијама непаралелних мера, те наше налазе можемо сматрати допуном постојећих налаза. Постоје и налази истраживања са експерименталним нацртом који показују да промена интересовања доводи до промене у самопроцени компетенција, односно самоефикасности (Bonitz, Larson & Armstrong, 2010) и представљају важну допуну налазима корелационих истраживања.

Елсвортова и сарадници (Elsworth, Harvey-Beavis, Ainley & Fabris, 1999) дају преглед истраживања чији налази сугеришу да постоји значајна повезаност између избора и преференција школских предмета и професионалних интересовања дефинисаних уз помоћ Холандовог модела. У овом раду користимо класификацију школских предмета коју користе Патрик и сарадници (Patrick, Care & Ainley, 2011), а према којој: реалистичном типу одговарају предмети који се односе на рад са материјалима: дрво, метал и сл., што би одговарало предмету техничко-информатичко образовање (даље у тексту ТИО), истраживачком типу хемија, математика, физика и биологија, уметничком типу одговарају енглески језик (што одговара српском језику и књижевности у нашем курикулму), страни језици, музика, визуелне уметности, социјалном

физичко и здравствено образовање, а конвенционалном информатика, док за предузетнички тип нема одговарајућег предмета у нашем основношколском курукулуму, те за њега нећемо очекивати јасно тематски одређене релације. Ослањајући се на ову класификацију, Патрик и сарадници (Patrick, Care & Ainely, 2011) добијају налаз да су значајни предиктори образовних опредељења на крају деветог разреда и избора школских предмета три конструкта: професионална интересовања, школске оцене и академска самоефикасност.

Предмет и проблем истраживања. Процес одлучивања у вези са будућим занимањем почиње на крају основношколског периода. Као значајни фактори ових одлука се истичу како интересовања (Brančić, 1986; Holland, 1966; Low & Rounds, 2007; Patrick, Care & Ainely, 2011), тако и процена сопствене компетенције у академским доменима (Bandura *et al.*, 2001, Lent, Brown & Hackett, 1994; Patrick, Care & Ainely, 2011). Према мишљењу аутора социјално-когнитивне теорије, утицај процене vlastите компетенције на избор занимања посредован је професионалним интересовањима (Lent, Brown & Hackett, 1994). У овом раду испитујемо релације академског селф-концепта и професионалних интересовања ученика осмог разреда основне школе.

Циљ истраживања представља утврђивање структуре релација два мотивациона аспекта избора занимања: академског самопоимања и професионалних интересовања код ученика завршног разреда основне школе. Циљ истраживања смо покушали остварити кроз следеће *задатке*: (а) конструкцију скала професионалних интересовања; (б) адаптирање скале математичког селф-концепта за испитивање самопоимања за све предметне области укључене у истраживање; (в) утврђивање психометријских карактеристика скала академског самопоимања и професионалних интересовања; (г) утврђивање каноничке структуре релација варијабли академског самопоимања и варијабли професионалних интересовања.

Хипотеза и истраживачко питање. У складу са тезом да ће особа вероватно изградити интересовања у доменима за које се опажа компетентном (Lent *et al.*, 1994; Lent, 2005), емпиријским налазима који говоре о позитивној вези ова два конструкта (Dennissen i Zarrett, 2007, Rottinghaus, Larson & Borgen, 2003) и имајући у виду наведену емпиријски потврђену класификацију школских предмета у складу са Холандовом типологијом (Patrick, Care & Ainely, 2011), очекивали смо: (а) позитивне корелације између селф-концепта за поједине школске предмете и њима одговарајућих професионалних интересовања и испитали смо: (б) да ли је структура релација академског селф-концепта и професионалних интересовања у складу са класификацијом предмета према Холандовој типологији, при чему би мере академског селф-концепта за предметне области српског језика и књижевности, што би одговарало енглеском језику у класификацији Патрика и сарадника (Patrick, Care &

Ainely, 2011), страног језика, ликовне и музичке култура највише корелирале са интросовањима везаним за уметност; мере академског селф-концепта за ТИО са интересовањима реалистичног типа; мере академског селф-концепта за информатику са интересовањима конвенционалног типа: потом мере академског селф-концепта за хемију, биологију, физику и математику би највише корелирао са истраживачким типом интересовања, а академског селф-концепта за физичко васпитање и историју, што би одговарало предмету Митови и легенде у класификацији Патрика и сарадника (Patrick, Care & Ainely, 2011), са интересовањима социјалног типа.

МЕТОД

Узорак је пригодан и чини га 286 ученика осмог разреда четири основне школе из Панчева и приградског насеља Старчева. Испитаници су календарског узраста између 13 и 15 година. У истраживању је учествовао 131 (45,8%) испитаник женског пола и 155 (54,2%) испитаника мушког пола.

Инструменти су конструисани за потребе овог истраживања. За прикупљање података о академском селф-концепту за све школске предмете укључене у истраживање конструисан је нови инструмент по моделу Скале математичког селф-концепта (Орачић и Кадјевић, 1997). Ова скала је прилагођена осталим школским предметима и садржи групе индикатора које се односе на: интринзичку мотивацију (*Веома ми је важно да савладам нове ликовне технике које учимо на часовима ликовне културе*), екстринзичку мотивацију (*Познавање рада на компјутеру је неопходно за успех у животу*), локус контроле (*Ма колико се трудио/ла не могу да утичем на свој успех из хемије*) и субјективну процену компетентности за домен школског предмета (*Лако савладавам задатке на часовима биологије*). Испитаници су изражавали своје слагање/неслагање са тврдњама на петостепеној Ликертовој скали. Виши скорови указују на позитивније самопроцене. Првобитна верзија скале садржала је дванаест до петнаест ставки. Након провере психометријских карактеристика ајтема, задржано је по десет тврдњи у коначном предлогу инструмента.

За прикупљање података о професионалним интересовањима конструисан је инструмент за потребе овог истраживања. Операционализација ових варијабли обухвата изражавање интересовања кроз просечне скорове на одговарајућим скалама за сваки од шест RIASEC типова професионалних интересовања, према Холандовој типологији. Теоријски распон скорова је од 1 до 5. Виши скорови на скали датог типа професионалних интересовања указују на већу израженост интересовања. Операционализација овог конструкта покушана је кроз активности блиске искуству испитаника одабраног узраста које представљају хоби, рекреацију или ваннаставну активност, у складу са Холандовом тезом да су типови интересовања изрази личности у овим доменима људске

активности (Holland, 1966). Од првобитних шездесет седам ставки задржано је шездесет, по десет за сваки RIASEC тип интересовања. За реалистични тип (*Да порављам ствари по кући*), за истраживачки тип (*Да пронађем објашњење за разне појаве у природи*), за уметнички тип (*Да читам поезију*), за социјални тип (*Да помажем људима који имају проблем*), за предузетнички тип (*Да јавно представљам неку организацију или своју школу*), конвенционални (*Да водим евиденцију о новцу, нпр. обављам функцију благајника одељења*) су неки од примера ставки из инструмента. Одабране мере психометријских карактеристика приказане се у Табели 1 и 2. Све скале академског самопоимања и професионалних интересовања имају задовољавајућу репрезентативност, поузданост и хомогеност.

Табела 1: Психометријске карактеристике скала академског самопоимања

Скале академског самопоимања	Репрезентативност (КМО)	Поузданост Cronbah α	Хомогеност 1*	Хомогеност 2**(Н2)
Музичка култура	,9422	,8290	,3265	,8319
Ликовна култура	,9823	,9103	,5036	,9185
Физичко васпитање	,9471	,8332	,3331	,8070
Страни језик	,9605	,8689	,4241	,7984
Математика	,9396	,8279	,3249	,7613
Биологија	,9642	,8506	,3628	,8613
Хемија	,9841	,9020	,4793	,8945
Техничко информатичко образовање	,9780	,8985	,4695	,8605
Историја	,9642	,8628	,3861	,7600
Информатика	,9753	,8879	,4419	,8593
Физика	,9781	,8958	,4622	,8558
Српски језик и књижевност	,8460	,7276	,2108	,7238

Легенда. *Хомогеност 1: Просечна интеркорелација ставки. **Хомогеност 2 (Н2): учешће прве главне компоненте у варијанси објашњеној свим компонентама задржаним према Гутман–Кајсер критеријуму.

Табела 2: Психометријске карактеристике скала професионалних интересовања

Скале професионалних интересовања	Репрезентативност (КМО)	Поузданост (Cronbach α)	Хомогеност 1*	Хомогеност 2**(Н2)
Реалистични тип	,9719	,8709	,4029	,8274
Истраживачки тип	,9592	,8768	,4157	,8067
Уметнички тип	,9611	,8775	,4174	,8297
Социјални тип	,9753	,8907	,4489	,8856
Предузетнички тип	,9117	,8111	,3003	,7190
Концнционални тип	,8690	,7691	,2499	,6995

Легенда. *Хомогеност 1: Просечна интеркорелација ставки. **Хомогеност 2 (Н2): учешће прве главне компоненте у варијанси објашњеној свим компонентама задржаним према Гутман–Кајсер критеријуму.

РЕЗУЛТАТИ

Повезаност професионалних интересовања и академског самопоимања испитали смо кроз следеће статистичке поступке: линеарне корелације и каноничку корелациону анализу.

Табела 3: Интеркорелације варијабли академског самопоимања и професионалних интересовања

Академско самопоимање за предмет	R	I	A	S	E	C
Музичка култура	,118*	,266**	,481**	,355**	,277**	,361**
Ликовна култура	,260**	,184**	,423**	,263**	,221**	,410**
Физичко васпитање	,235**	,096	,022	,181**	,143*	,130*
Страни језик	,130*	,290**	,339**	,143*	,286**	,310**
Математика	,127*	,170**	,023	,062	,156**	,154**
Биологија	,160**	,395**	,263**	,281**	,217**	,294**
Хемија	,108	,284**	,103	,129*	,126*	,160**
Техничко информатичко образовање	,456**	,138*	–,009	,120*	,206**	,170**

Историја	,188**	,389**	,116*	,261**	,293**	,161**
Информатика	,373**	,186**	,082	,065	,218**	,184**
Физика	,125*	,126*	–,019	,054	,129*	–,019
Српски језик и књижевност	,043	,254**	,509**	356**	,301**	,331**

Легенда. Тип интересовања (R – Реалистични, I – Истраживачки тип, A – Уметнички тип, S – Социјални тип, E – Предузетнички, C – Конвенционални тип) *корелације значајне на нивоу 0,05** – корелације значајне на нивоу 0,01.

Према резултатима корелационе анализе, претпостављена класификација предмета је делимично потврђена (Табела 3). Самопоимање за школски предмет ТИО највише корелира са интересовањима реалистичног типа, као и академски селф-концепт за информатику и селф-концепт за физичко васпитање. Са интересовањем истраживачког типа највише корелирају варијабле академског самопоимања за биологију и историју, као и варијабле самопоимања за математику и хемију, које иако слабе, највише корелације остварују са овим типом интересовања. Са уметничким типом интересовања највише корелирају самопоимање за ликовну и музичку културу, страни језик и српски језик и књижевност. Све наведене корелације су позитивне и статистички значајне ($p < 0,01$). Селф-концепт за физику највише корелира са интересовањима предузетничког типа, при чему је ова корелација ниска и значајна на нивоу $p < 0,05$.

У даљем испитивању спроведена је каноничка корелациона анализа. Резултати каноничке корелационе анализе (Табела 4) указују да је на нивоу $p < 0,01$ могуће издвојити четири статистички значајне каноничке корелације.

Табела 4: Резултати каноничке корелационе анализе академског самопоимања и професионалних интересовања

рбр	ρ	λ	F	DF	Denom DF,	sig
1	,701	,198	7,051	72	1463,882	,000
2	,618	,389	5,141	55	1248,727	,000
3	,492	,629	3,332	40	1025,664	,000
4	,309	,830	1,936	27	792,102	,003

5	,253	,917	1,502	16	544,000	,093
6	,142	,980	,801	7	273,000	,587

Легенда: рбр – редни број компоненте, ρ – каноничка корелација, λ – Вилксова (Wilks's) ламбда, df – степени слободe, sig – вероватноћа случајног добијања каноничке корелације дате висине.

На основу величина каноничких компонената може се закључити да се ради о два блиска конструкта. Ипак коефицијенти препокривања (Табела 5) су релативно скромни.

Табела 5: Пропорција објашњене варијансе скупова варијабли академског самопоимања и професионалних интересовања

РБР	Варијабле академског самопоимања		Варијабле професионалних интересовања	
	Објашњена варијанса	Редунданса	Објашњена варијанса	Редунданса
1	,140	,069	,256	,126
2	,197	,075	,352	,134
3	,098	,024	,109	,026
4	,062	,006	,095	,009
5	,061	,004	,084	,005
6	,069	,001	,104	,002

Прве четири каноничке компоненте из простора академског самопоимања објашњавају свега 29,5% варијансе професионалних интересовања, док је у обрнутом смеру пропорција објашњене варијансе још скромнија (17,4%)

Табела 6: Стандардизовани коефицијенти каноничке функције, коефицијенти структуре, коефицијенти кросструктуре за први канонички пар

Варијабла	w_{x1}	f_{x1}	f_{yx1}
Самопоимање за музичку културу	0,506	0,671	0,470
Самопоимање за ликовну културу	0,249	0,476	0,334
Самопоимање за физичко васпитање	-0,202	-0,163	-0,114
Самопоимање за страни језик	0,147	0,384	0,269

Самопоимање за математику	-0,062	-0,013	-0,009
Самопоимање за биологију	0,173	0,357	0,250
Самопоимање за хемију	-0,139	0,179	0,125
Самопоимање за техн., инф. образовање	-0,292	-0,269	-0,188
Самопоимање за историју	-0,090	0,148	0,104
Самопоимање за информатику	-0,253	-0,262	-0,183
Самопоимање за физику	-0,079	-0,061	-0,043
Самопоимање за српски језик и књижевност	0,395	0,707	0,495
	w_{yl}	f_{yl}	f_{xyl}
Реалистични тип	-0,316	-0,228	-0,160
Истраживачки тип	0,146	0,278	0,195
Уметнички тип	0,926	0,952	0,667
Социјални тип	0,129	0,460	0,322
Предузетнички тип	-0,113	0,242	0,170
Конвенционални тип	-0,054	0,481	0,337

Легенда: w_x и w_y – стандардизовани коефицијенти каноничке функције, f_x и f_y – коефицијент структуре, f_{xy} и f_{yx} – коефицијент кросструктуре.

Прву компоненту првог каноничког пара дефинишу варијабле академског самопоимања за музичку и ликовну културу и српски језик и књижевност, а њен канонички пар у највећој мери гради интересовање уметничког типа, док интересовања конвенционалног и социјалног типа корелирају умерено са одговарајућом каноничком компонентом, као и селф-концепт за страни језик и биологију (Табела 6).

У другом каноничком пару готово све варијабле академског самопоимања и професионалних интересовања имају умерене до високе коефицијенте структуре (Табела 7). Овај канонички пар је уједно и најрепрезентативнији за своје скупове варијабли. Највеће доприносе грађењу другог каноничког пара имају реалистични и конвенционални тип интересовања, а међу варијаблама академског самопоимања, за ТИО и информатику.

Табела 7: Стандардизовани коефицијенти каноничке функције, коефицијенти структуре, коефицијенти кросструктуре за други канонички пар

Варијабла	w_{x2}	f_{x2}	f_{yx2}
Самопоимање за музичку културу	,045	,365	,226
Самопоимање за ликовну културу	,257	,547	,338
Самопоимање за физичко васпитање	,134	,361	,223
Самопоимање за страни језик	,250	,455	,281
Самопоимање за математику	,159	,351	,217
Самопоимање за биологију	,072	,407	,252
Самопоимање за хемију	,187	,268	,165
Самопоимање за техн,инф,образовање	,466	,714	,441
Самопоимање за историју	,174	,398	,246
Самопоимање за информатику	,334	,673	,416
Самопоимање за физику	–,192	,207	,128
Самопоимање за српски језик и књижевност	–,154	,264	,163
	w_{y2}	f_{y2}	f_{xy2}
Реалистични тип	,647	,841	,520
Истраживачки тип	,131	,600	,371
Уметнички тип	–,071	,250	,154
Социјални тип	–,288	,395	,244
Предузетнички тип	,262	,598	,370
Конвенционални тип	,516	,682	,421

Легенда: w_x и w_y – стандардизовани коефицијенти каноничке функције, f_x и f_y – коефицијент структуре, f_{yx} и f_{xy} – коефицијент кросструктуре.

Највеће пројекције на трећи канонички пар имају варијабле академског самопоимања за историју, биологију и хемију, као и ликовну културу (негативне), а међу варијаблама професионалних интересовања има истраживачки тип (Табела 8). Варијабле уметничког и реалистичног типа интересовања имају својства негативног супресора.

Табела 8: Стандардизовани коефицијенти каноничке функције, коефицијенти структуре, коефицијенти кросструктуре за трећи канонички пар

Варијабла	w_{x3}	f_{x3}	f_{yx3}
Самопоимање за музичку културу	- 0,053	0,043	0,021
Селф-концепт за ликовну културу	- 0,517	- 0,402	- 0,197
Самопоимање за физичко васпитање	0,000	- 0,014	- 0,007
Самопоимање за страни језик	- 0,090	0,130	0,064
Самопоимање за математику	0,021	0,156	0,077
Самопоимање за биологију	0,446	0,477	0,235
Самопоимање за хемију	0,113	0,385	0,189
Самопоимање за техн.инф.образовање	- 0,330	- 0,219	- 0,108
Самопоимање за историју	0,671	0,679	0,334
Самопоимање за информатику	0,117	- 0,024	- 0,012
Самопоимање за физику	0,092	0,260	0,128
Самопоимање за српски језик и књижевност	- 0,021	0,121	0,060
	w_{y3}	f_{y3}	f_{xy3}
Реалистични тип	- 0,619	- 0,082	- 0,040
Истраживачки тип	1,013	0,687	0,338
Уметнички тип	- 0,521	- 0,146	- 0,072
Социјални тип	0,401	0,272	0,134
Предузетнички тип	0,160	0,273	0,134
Конвенционални тип	- 0,311	- 0,080	- 0,039

Легенда: w_x и w_y – стандардизовани коефицијенти каноничке функције, f_x и f_y – коефицијент структуре, f_{yx} и f_{xy} – коефицијент кросструктуре.

Четврти канонички пар граде варијабле самопоимања за хемију, са негативном пројекцијом на каноничку компоненту, физичко васпитање и физику, као и интересовања социјалног и предузетничког типа (Табела 9). Самопоимање за ТИО такође корелира са каноничком компонентом, док негативни супресорски ефекат имају интересовања конвенционалног и истраживачког типа.

Табела 9: Стандардизовани коефицијенти каноничке функције, коефицијенти структуре, коефицијенти кросструктуре за четврти канонички пар

Варијабла	w_{x4}	f_{x4}	f_{yx4}
Самопоимање за музичку културу	0,175	0,226	0,070
Самопоимање за ликовну културу	-0,221	-0,014	-0,004
Самопоимање за физичко васпитање	0,399	0,378	0,117
Самопоимање за страни језик	-0,383	-0,207	-0,064
Самопоимање за математику	-0,308	-0,227	-0,070
Самопоимање за биологију	-0,350	-0,144	-0,044
Самопоимање за хемију	-0,446	-0,301	-0,093
Самопоимање за техн.инф.образовање	0,163	0,325	0,100
Самопоимање за историју	0,218	0,255	0,079
Самопоимање за информатику	-0,050	0,018	0,006
Самопоимање за физику	0,605	0,314	0,097
Самопоимање за српски језик и књижевност	0,616	0,284	0,088
	w_{y4}	f_{y4}	f_{xy4}
Реалистични тип	0,339	0,253	0,078
Истраживачки тип	-0,564	-0,138	-0,042
Уметнички тип	0,176	0,075	0,023
Социјални тип	0,837	0,523	0,161
Предузетнички тип	0,512	0,413	0,127
Конвенционални тип	-0,920	-0,190	-0,059

Легенда: w_x и w_y – стандардизовани коефицијенти каноничке функције, f_x и f_y – коефицијент структуре, f_{yx} и f_{xy} – коефицијент кросструктуре.

ДИСКУСИЈА

У овом раду покушали смо утврдити да ли је класификација школских предмета према Холандовој типологији, потврђена у бројним студијама које испитују релације интересовања и преференција школских предмета, адекватна и за опис односа интересовања и академског самопоимања. Корелациона анализа показује да су релације академског самопоимања и одговарајућих типова интересовања позитивне. Посматрајући интензитет ових корелација, може се рећи да су у складу са претпостављеном класификацијом Патрика и сарадника (Patrick, Care & Ainely, 2011) изузев четири школска предмета, самопоимања за физичко васпитање, физику, историју и информатику. Резултати каноничке корелационе анализе указују да се однос два сета варијабли може објаснити помоћу четири пара каноничких фактора. Шта нам показују ови резултати? Прво, показују да постоји глобална позитивна повезаност академског самопоимања и професионалних интересовања коју одражава други пар каноничких компонената. Према Супероном схватању (1980, цитирано у Savickas, 2001), на узрасту који одговара узрасту наших испитаника почиње фаза експлорације, када су развојни задаци усмерени на формулисање општих професионалних циљева, као и усмеравање ка специфичнијим професионалним преференцијама. Претходи јој фаза раста коју карактерише формирање позитивног селф-концепта, што би био основни предуслов за успешно испробавање различитих професионалних могућности. У том светлу је занимљив наш налаз који говори о општој повезаности самопоимања за академске домене са израженошћу интересовања за све Холандове типове. Чини се да су кристализација и спецификација професионалних интересовања, речено Супероном терминологијом, развојни задаци који започињу на овим узрастима и реализују се током старијих узраста. Даље, да постоји позитивна веза међу „уметничким” варијаблама – академско самопоимање за школске предмете који одговарају уметничком типу – музичка и ликовна култура, српски језик и књижевност и страни језик, највише релације остварује управо са овим типом интересовања. Ипак, слика је нешто сложенија: умерене релације са овом компонентом имају социјални и конвенционални тип интересовања, а корелација самопоимања за биологију са каноничком компонентом није занемарљива. Трећи канонички пар делимично потврђује очекивања о релацијама истраживачког типа интересовања и самопоимања за одговарајуће школске предмете. У грађењу треће каноничке компоненте учествују академско самопомање за биологију, хемију, али и историју. Највише изненађује што самопоимање за математику и физику не учествују у грађењу овог каноничког пара. Корелациона анализа указује на њихову значајну, али слабу повезаност са истраживачким типом интересовања. Када су у питању уметничка интересовања, видели смо да имају ефекат негативног супресора, то јест да испитаници са нижим

самопоимањем за ликовну културу имају израженија интересовања истраживачког типа, као и позитивнији селф-концепт за ове предметне домене. Могуће је да су на овом узрасту „истраживачка” и „уметничка” оријентација у негативном односу, било да су у питању интересовања или да је реч о академском самопоимању. Четврти канонички пар је интерпретативно најмање значајан с обзиром да објашњава мали постотак варијансе оба сета варијабли. Овај пар повезује интересовања социјалног и предузетничког типа са самопоимањем за предмете физичко васпитање и физику. Посматрајући Пирсонове коефицијенте корелације, самопоимање за физику остварује слабе релације са свих шест типова интересовања иако значајно доприноси грађењу овог каноничког пара. Негативан однос са овим каноничким паром, било кроз супресорски ефекат или негативне везе, остварују варијабле оба сета из истраживачког домена.

Каноничка структура релација показује да није могуће држати се поједностављене класификације школских предмета према Холандовој типологији која се показала адекватном када су у питању избори школских предмета или школске оцене (Patrick, Care & Ainely, 2011). Ову класификацију можемо прихватити само као грубљу слику односа два сета варијаби, што је уједно и одговор на наше истраживачко питање. У обзир треба узети и неподударност школских предмета у нашем курикулуму и предмета заступљених у класификацији Патрика и сарника (Patrick, Care & Ainely, 2011), као и различитост наставних садржаја школских предмета, што из угла ове класификације ограничава интерпретације налаза. Другим речима, могуће је да је наставни програм за одређене предмете тако конципиран да се они могу другачије распоредити према Холандовим темама, што би свакако требало да буде предмет нових истраживања.

Добијени резултати указују да су академско самопоимање и професионална интересовања повезани конструкти међу којима постоји карактеристичан образац релација. Везе између самопоимања за одређене предмете и одговарајућих интересовања су позитивне, што потврђује наша очекивања у складу са тезом Лента и сарадника (Lent, Brown & Hackett, 1994; Lent, 2005) да ће особа изградити интересовања у доменама активности за које себе опажа компетентном. Другим речима, ако неко себе опажа компетентним за школски предмет Физичко васпитање, вероватно ће имати изражена интересовања социјалног типа, или неко ко опажа себе компетентним за предмет Хемија, оријентисаће се ка активностима истраживачког типа. Према теорији Лента и сарадника, процена сопствене компетентности, као и очекивање позитивних исхода активности утиче на развој интересовања у одређеном домену (Lent, Brown & Hackett, 1994; Lent, 2005). Интересовања даље подстичу намеру учествовања у датој активности, што повећава вероватноћу укључивања особе у ту активност, те је могуће напредовање у тој области.

Појединац, по механизму повратне спреге, даље, као извор сазнања о својој компетентности, користи повратне информације о свом учинку у оквиру активности у које се укључује. Вероватно да утицај није једносмеран од самопроцена компетентности ка интересовањима, већ да је узајамни однос ових варијабли реципрочан, на шта указују и налази бројних истраживања чији нацрт омогућава закључивање о каузалним везама (Nauta *et al.*, 2002; Bonitz, Larson & Armstrong, 2010).

Истраживачи су често испитивали релације интересовања и само-ефикасности користећи паралелне мере (Rottinghaus, Larson & Borgen, 2003). Наши налази, у том смислу, представљају додатну потврду тезе о повезаности два конструкта и пружају увид у образац њихових релација када се операционализују на различитим нивоима процене – на нивоу школских предмета за академско самопоимање и Холандових типова за професионална интересовања, односно када се користе непаралелне мере.

Ово истраживање има ограничења из којих проистичу препоруке за даља истраживања. Прво, наши закључци су ограничене поузданости, с обзиром на број испитаника у односу на захтеве каноничке корелационе анализе, те би на већем узорку требало испитати релације два конструкта. Даље, за разумевање узрочног односа два сета варијабли потребно је користити одговарајуће истраживачке нацрте, као и статистичке процедуре. Потребно је, ако желимо добити обухватни експланаторни модел професионалног развоја, у разматрање укључити и факторе способности, личности, као и срединске утицаје, попут модела Лента и сарадника (Lent, Brown & Hackett, 1994), а слично истраживањима образовних/ професионалних избора (Bandura *et al.*, 2001; Patrick, Care & Ainely, 2011). Требало би у будућим истраживањима да буду укључене и варијабле попут стилова учења које би могле имати модераторску улогу у вези између варијабли интересовања и самопоимања, што би могло помоћи разумевању неких „необичних” резултата добијених у овом истраживању.

ЗАКЉУЧАК

Налази истраживања указују да постоји позитивна веза академског самопоимања за домене школских предмета и професионалних интересовања концептуализованих према Холандовој теорији. Слика је ипак доста сложена, а претпостављена класификација школских предмета према Холандовим темама ипак поједностављено представља однос два сета варијабли.

Налази овог истраживања могу бити смерница за сагледавање образовних циљева. Уколико је циљ образовног процеса припрема ученика за доношење одлука о избору даљег образовања и занимања и ако су професионална интересовања и академско самопоимање значајни фактори избора занимања (Brančić, 1986; Lent, Brown & Hackett, 1994; Lent,

2005), онда им свакако треба посветити значајну пажњу у поступцима професионалне оријентације. Такође, иако је академско самопоимање значајан предиктор школског постигнућа, мишљења смо да је у реализовању образовне праксе пожељно, поред школског постигнућа, већу пажњу посветити и самим ученичким проценама властитих кометенција и професионалним интересовањима, посебно имајући у виду њихов утицај на образовно и професионално напредовање. С тим у вези, пожељно је развијати програме едукације наставника који би били усмерени на разумевање значаја академског самопоимања и интересовања за професионалне изборе, као и на улоге наставника у грађењу интересовања ученика и самопроцена компетенција за школске предмете.

Коришћена литература

- Armstrong, P. I. & Vogel, D. L. (2009). Interpreting the interest-efficacy association from a RIASEC perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 56(3), 392–407.
- Bandura, A., Barbaranelli C., Caprara G. V. & Pastorelli C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of childrens aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187– 206.
- Bonitz, V. S., Larson, L. M., & Armstrong, P. I. (2010). Interests, self-efficacy, and choice goals: An experimental manipulation. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 223–233. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.09.003>
- Brančić, B. (1986). *Психолошке теорије izbora zanimanja*. Beograd: Naučna knjiga.
- Burns, R. X. (1982). *Introducing the self-concept*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Byrne, B. M. & Gavin, D. A. W. (1996). The Shavelson model revisited: Testing for the structure of academic self-concept across pre, early, and late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 215–228.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54(3), 427–456.
- Cokley, K. (2008). An investigation of academic self-concept and its relationship to academic achievement in African American college students. *Journal of Black Psychology*, 26(2), 148–164. DOI: 10.1177/0095798400026002002
- Denissen, J. J. A., Zarrett, N. R. & Eccles, J. S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child Development*, 78(2), 430–447.
- Elsworth, G. R., Ainley J., Harvey-Beavis, A. & Fabris, S. (1999). Generic interests and school subject choice. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 290–318.
- Hedrih, V. (2008). *Evaluacija Holandovog modela profesionalnih interesovanja u našoj kulturi* (odbranjena doktorska disertacija). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski Fakultet, Odeljenje za psihologiju.
- Holland, J. L. (1966). *The psychology of vocational chioce*. Waltham, Massachusetts: Blaisdell Publishing Company, A Division of Ginn and Company.
- Lent R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Ed.), *Career development and counseling – putting theory and research to work*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interests, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. DOI: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Brown S. D. & Gore P. A. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44(3), 307–315.

- Leung, S. A. (2008). The big five career theories. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 115–132). Philadelphia: Springer Science.
- Low, K. S. D. & Rounds J. (2007). Interest change and continuity from early adolescence to middle adulthood. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 7(1), 23–36. DOI 10.1007/s10775-006-9110-4
- Marsh, H. B. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623–636.
- Marsh, H. B. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 35–42.
- Marsh, B. (2006). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self concept in educational psychology*. The British Psychological Society, Durham University.
- Marsh, H. B., Byrne, B. M. & Shavelson, J. R. (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. & Martin A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59–77. DOI:10.1348/000709910X503501
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Koller, O. & Baumert, J. (2005). Academic self concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397–416. DOI:10.1111/j.1467.8624.2005.00853.x
- Mercer, S. (2011). *Towards an understanding of language learner self-concept*. Springer Science & Bussiness media. DOI 10.1007/978-90-481-9569-5
- Nauta, M. M., Kahn J. H., Angell, J. W. & Cantarelli, E. A. (2002). Identifying the antecedent in the relation between career interests and self-efficacy: Is it one, the other, or both? *Journal of Counseling Psychology*, 49(3), 290–30. DOI: 10.1037//00220167.49.3.290
- Opačić, G. (1995). *Ličnost u socijalnom ogledalu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
- Opačić, G. i Kadijević, Đ. (1997). Matematičko samopoimanje: operacionalizacija i empirijska validacija skale. *Psihologija*, 30(4), 395–412.
- Patrick, L., Care, E. & Ainely, M. (2011). The relationship between vocational interests, self-efficacy, and achievement in the prediction of educational pathways. *Journal of Career Assessment*, 19(1), 61–74. DOI: 10.1177/1069072710382615
- Rojewski, J. W. (2005). Occupational aspirations: Constructs, meanings, and application. In S. S. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling – Putting theory and research to work*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Rottinghaus, P. J., Larson, L. M., & Borgen, F. H. (2003). The relation of self-efficacy and interests: A meta analysis of 60 samples. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 221–236. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00039-8](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00039-8)
- Savickas, M. L. (2001). A developmental perspective on vocational behaviour: Career patterns, salience, and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(1), 49–57. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1016916713523>
- Shavelson, R. J., Hubner J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- Tan, J. B. Y. & Yates, M. S. (2007). A Rasch analysis of the Academic Self-Concept Questionnaire. *International Education Journal*, 8(2), 470–484.
- Tracey, T. J. G. & Ward, C. C. (1998). The structure of children's interests and competence perceptions. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 290–303. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.290>
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2017). *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 88/2017.

Примљено 5.10.2017; прихваћено за штампу 5.3.2018.

THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC SELF-CONCEPT
AND PROFESSIONAL INTERESTS OF FINAL GRADE
PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Zorica Barjaktarov

Centre for Social Work *Solidarnost*, Pančevo, Serbia

Goran Opačić

Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Abstract

In the eighth grade of primary school, students make their first decisions on further education and profession. These decisions are influenced by interests, as well as the assessments of one's own competence in different domains of activity. The aim of this research is to determine the structure of the relationship between academic self-concept and professional interests. The sample of respondents is convenient and includes 286 eight-grade primary school students. For the purposes of the research, we constructed the instruments for the assessment of academic self-concept on the level of school subjects and professional interests, devised in accordance with the Holland's RIASEC model. All scales had satisfactory psychometric properties. Using linear correlations and canonical correlation analysis, we attempted to determine whether the relationship between professional interests and academic self-concept suits the classification of school subjects according to Holland's RIASEC themes. Linear correlations have partially confirmed the assumed relationships between the two constructs. Four pairs were extracted by the canonical correlation analysis, reflecting: 1) the global relationship between the two constructs; 2) the relationship of self-concept in foreign language, Serbian language and literature, art and music mostly with the artistic interest type, but also the social and conventional type; 3) the relationship of self-concept in biology, chemistry, but also history, with the investigative interest type; 4) for the most part, the relationship of self-concept in physical education and physics with the social and enterprising interest type. Although it has been confirmed that there is a positive relationship between the two constructs within Holland's RIASEC themes, the assumed classification of school subjects depicts the relationships between the two sets of variables only in the simplified form. The contribution of this research is in enhancing the understanding of the relationship between the factors of educational and professional development.

Key words: academic self-concept, professional interests, Holland, RIASEC types of interest.

СВЯЗЬ МЕЖДУ АКАДЕМИЧЕСКИМ САМОПОНИМАНИЕМ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ИНТЕРЕСАМИ УЧАЩИХСЯ
ЗАВЕРШИТЕЛЬНОГО КЛАССА ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ

Зорица Баряктаров

Центр социальной работы „Солидарность”, Панчево, Сербия

Горан Опачич

Философский факультет, Университет в Белграде, Сербия

Аннотация

Учащиеся восьмых классов восьмилетней школы принимают первые решения о дальнейшем образовании и профессии. Эти решения принимаются под влиянием интересов, а также оценки своей компетенции в различных областях. Цель предлагаемого исследования – выявление структуры соотношений между академическим самопониманием и профессиональными интересами. Исследование было проведено на корпусе 286 учащихся восьмых классов восьмилетней школы. Для проведения исследования были сконструированы инструменты оценки академического самопонимания на уровне школьных предметов и профессиональных интересов, конципированных согласно модели Голланда RIASEC. Все шкалы отличаются удовлетворительными психометрическими характеристиками. Исследователи попытались выявить, соответствует ли связь между профессиональными интересами и академическим самопониманием классификации школьных предметов согласно RIASEC темам Голланда, используя линейные корреляции и канонический корреляционный анализ. Линейные корреляции отчасти подтверждают предполагаемые реляции двух конструкторов. Канонический корреляционный анализ способствовал выделению четырех канонических пар, отражающих: (1) глобальную связь двух конструкторов; (2) связь самопонимания в области иностранных языков, сербского языка и литературы, изобразительного искусства и музыкальной культуры главным образом с художественным типом интересов, а также с социальным и конвенциональным типом; (3) связь самопонимания в области биологии, химии, но вместе с тем и истории с исследовательским типом интересов; (4) в наибольшей степени связь самопонимания в области физического воспитания и физики с социальным и предпринимательским типом интересов. Несмотря на то, что проведенный анализ подтвердил положительную связь двух конструкторов в рамках RIASEC тем Голланда, предполагаемая классификация школьных предметов лишь упрощенно представляет соотношение двух групп переменных. Значение исследования состоит в содействии углубленному пониманию соотношений факторов образовательного и профессионального развития.

Ключевые слова: академическое самопонимание, профессиональные интересы, Голланд, RIASEC типы интересов.