

Samoefikasnost studenata s teškoćama učenja i ADHD-om

Radošević, Ina

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:242320>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-24**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitaciji fakultet

Diplomski rad
Samoeфикаsnost studenata s teškoćama učenja i ADHD-om

Ina Radošević

Zagreb, ožujak, 2023.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitaciji fakultet

Diplomski rad

Samoefikasnost studenata s teškoćama učenja i ADHD-om

Studentica:

Ina Radošević

Mentorica:

Izv.prof.dr.sc.Daniela Cvitković

Zagreb, ožujak, 2023.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisao/napisala rad (*Samoefikasnost studenata s teškoćama učenja i ADHD-om*) i da sam njegov autor/autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Ina Radošević

Mjesto i datum: Zagreb, ožujak, 2023.

Zahvala

Velika hvala mojoj mentorici, izv.prof.dr.sc. Danieli Cvitković na podršci, pomoći, savjetima i korisnim sugestijama tijekom pisanja ovog diplomskog rada.

Zahvaljujem se svim profesorima koji su nesebično dijelili svoja znanja proteklih godina.

Hvala mojoj Lani koja je svaki trenutak studiranja bila uz mene!

Hvala svim mojim prijateljima i mojoj seki koji su bili uz mene i zajedno sa mnom stvarali uspomene.

Najviše hvala mojoj obitelji, a posebno mojim roditeljima na svojoj ljubavi i podršci u ostvarenju mog sna.

Hvala mojoj baki Jagici koja je barem dio ovog akademskog putovanja učinila lakšim, hvala baka što si bila moja „cimi“ i slušala moje učenje.

Na kraju zahvaljujem Ivanu na svojoj ljubavi, razumijevanju i poticanju ka uspjehu.

Bez svih Vas ništa ovo ne bi bilo moguće!

Mama! Tetka! Imamo diplomu!!!

Samoefikasnost studenata s teškoćama učenja i ADHD-om

Ina Radošević

Izv.prof.dr.sc. Daniela Cvitković

Edukacijska rehabilitacija (Inkluzivna edukacija i rehabilitacija)

SAŽETAK

Samoefikasnost, sposobnost osobe da prosudi o mogućnostima organiziranja i uspješnog izvršavanja zadatka kroz život pod utjecajem je različitih čimbenika. Ona utječe na akademsku motivaciju, upornost, stjecanje vještina te akademski uspjeh pri čemu osobe s niskom samoefikasnosti često izbjegavaju situacije za koje misle da nisu sposobni izvršiti te da ih neće dovesti do uspjeha. Teškoće učenja i ADHD poremećaji su koji perzistiraju kroz cijeli život, uključujući period studiranja. Studenti s teškoćama učenja i ADHD-om često nemaju dobro razvijene vještine učenja i obrade podataka što ih dovodi do neuspjeha u izvršenju obaveza i lošeg akademskog uspjeha. Samoefikasnost studenata s teškoćama učenja i ADHD-om u Hrvatskoj nije istraživana, a u svijetu postoji vrlo mali broj takvih istraživanja. Cilj je ovog diplomskog rada istražiti samoefikasnost studenata s teškoćama učenja i ADHD-om i onih bez teškoća, ispitati razlike u samoefikasnosti s obzirom na spol te ispitati povezanost samoefikasnosti s dobi, akademskim postignućem i zadovoljstvom podrškom. Istraživanje je provedeno elektronskim putem u listopadu i studenom 2022. godine, a sudjelovalo je 287 studenata, od čega 53 s teškoćama učenja i ADHD-om i 234 studenata bez teškoća. Kao metoda prikupljanja podataka korišten je online upitnik sastavljen od Upitnika za ispitivanje sociodemografskih varijabli ispitanika, Skala opće samoefikasnosti i Skala akademske samoefikasnosti. Dobiveni podaci su obrađeni deskriptivnom analizom i Kolmogorov-Smirnov testom, neparametrijskim Mann-Whitney U testom i Pearsonovim koeficijentom korelacije kroz programski paket SPSS. Rezultati istraživanja pokazali su kako studenti s ADHD-om i teškoćama učenja imaju nižu akademsku, ali ne i opću samoefikasnost od studenata bez teškoća. Ustanovljeno je da je samoefikasnost studenata s teškoćama učenja i ADHD-om pozitivno povezana sa zadovoljstvom podrškom za vrijeme studiranja. Povezanost samoefikasnosti akademskog postignuća, spola i samoefikasnosti kod studenata s teškoćama nije utvrđena. Također, studenti s teškoćama ne pokazuju razlike u samoefikasnosti s obzirom na dob. Ovi rezultati ukazuju na važnost podrške studentima s teškoćama učenja i ADHD-om i potrebu provedbe longitudinalnog istraživanja s većim brojem ispitanika kako bi se dobio širi uvid u samoefikasnost studenata, a sa svrhom razvoja boljih programa podrške za studente s teškoćama.

Ključne riječi: studenti s teškoćama učenja, studenti s ADHD-om, opća samoefikasnost, akademska samoefikasnost, zadovoljstvo podrškom

Self- Efficacy of College Students with Learning Disability and ADHD

Ina Radošević

Assoc. Prof. Daniela Cvitković, PhD

Educational rehabilitation (Inclusive Education and Rehabilitation)

SUMMARY

Self-efficacy, a person's ability to judge the possibilities of organizing and successfully completing tasks throughout life is influenced by various factors. It affects academic motivation, persistence, skill acquisition, and academic success, whereby people with low self-efficacy often avoid situations that they think they are unable to perform and that will not lead them to success. Learning difficulties and ADHD are disorders that persist throughout life, including the period of study. Students with learning disabilities and ADHD often do not have well-developed learning and data-processing skills, which leads them to fail in completing assignments and perform poorly academically. The self-efficacy of students with learning disabilities and ADHD has not been researched in Croatia, and there are very few studies in the world. The goal of this thesis is to investigate the self-efficacy of students with learning disabilities and ADHD and those without disabilities, to examine differences in self-efficacy with regard to gender, and to examine the connection of self-efficacy with age, academic achievement and satisfaction with support. The research was conducted electronically in October and November 2022, and 287 students participated, of which 53 with learning disabilities and ADHD and 234 were students without disabilities. variables of the respondents, the General Self-Efficacy Scale, and the Academic Self-Efficacy Scale. The obtained data were processed by descriptive analysis and the Kolmogorov-Smirnov test, the non-parametric Mann-Whitney U test, and the Pearson correlation coefficient through the SPSS software package. The results of the research showed that students with ADHD and learning difficulties have lower academic, but not general, self-efficacy than students without difficulties. It was found that self-efficacy of students with learning disabilities and ADHD is positively related to satisfaction with support during studies. The correlation between academic achievement self-efficacy, gender, and self-efficacy in students with disabilities was not established. Also, students with disabilities do not show differences in self-efficacy with regard to age. These results indicate the importance of supporting students with learning disabilities and ADHD and the need to conduct longitudinal research with a larger number of respondents in order to gain a broader insight into the self-efficacy of students, with the purpose of developing better support programs for students with difficulties.

Key words: college students with learning disabilities, college students with ADHD, general self-efficacy, academic self-efficacy, satisfaction with support

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. SAMOEFIKASNOST	3
1.1.1. AKADEMSKA SAMOEFIKASNOST	4
1.2. TEŠKOĆE UČENJA	6
1.3. ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)	8
2. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA	11
2.1. PROBLEM ISTRAŽIVANJA	11
2.2. CILJ ISTRAŽIVANJA	13
3. METODE ISTRAŽIVANJA	14
3.1. UZORAK ISPITANIKA	14
3.2. OPIS MJERNOG INSTRUMENTA	19
3.3. POSTUPAK ISTRAŽIVANJA	20
4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	21
4.1. REZULTATI	21
4.2. RASPRAVA	30
4.2.1. METODOLOŠKA OGRANIČENJA I PREPORUKE ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA	34
5. ZAKLJUČAK	36
6. LITERATURA	38
7. POPIS TABLICA I SLIKA	44
7.1. POPIS SLIKA	44
7.2. POPIS TABLICA	44
8. PRILOZI	45
8.1. MJERNI INSTRUMENT	45

1. UVOD

Samoefikasnost, sposobnost osobe da prosudi mogućnosti organiziranja i uspješnog izvršenja zadatka, (Bandura, 1997) važna je za postizanje uspjeha na fakultetu (Hsieh i sur., 2007). Kada je samoefikasnost niska, dolazi do izbjegavanja situacija u kojima se studenti osjećaju neadekvatno i misle da nisu sposobni izvršiti određene zadatke koji će ih dovesti do uspjeha.

Područje samoefikasnosti kod osoba s ADHD-om i teškoćama učenja istraživano je pretežito kod djece. Postoje neka, isključivo strana istraživanja, koja su istraživala samoefikasnost kod studenata s teškoćama učenja i ADHD-om, no njihov broj je malen. Teškoće učenja i ADHD perzistiraju kroz cijeli životni vijek osobe te utječu na njihov život. Teškoće učenja utječu na stjecanje, organizaciju, zadržavanje i razumijevanje i upotrebu verbalnih i neverbalnih informacija što rezultira teškoćama u percipiranju, razmišljanju, pamćenju ili učenju (Ldac acta, 2015). ADHD, kao jedan od najčešćih neurorazvojnih poremećaja dječje i adolescentne dobi (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008) manifestira se kroz teškoće održavanja pažnje, dezorganizaciju, hiperaktivnost, teškoće u izvršnim funkcijama, samokontroli i samousmjeravanju (APA, 2013; Solanto, 2015; Ferek, 2006).

Uzimajući u obzir teškoće koje nastaju zbog teškoća učenja i ADHD-a te razvoj samoefikasnosti, kod ovih osoba možemo očekivati da će oni imati nižu samoefikasnost. Samoefikasnost značajno utječe na izvršenje obaveza i uspjeh na fakultetu što kod studenata s teškoćama učenja i ADHD-om može biti izazovno.

Iz istraživanja je vidljivo kako studenti s teškoćama učenja imaju nedostatne vještine učenja i obrade podataka što posljedično dovodi do neuspjeha u izvršenju obaveza, akademskoj prilagodbi, lošijem uspjehu i nižoj samoefikasnosti (Budd i sur., 2016). Studenti s teškoćama učenja imaju manje iskustva uspjeha u različitim područjima (socijalnim i akademskim), često se suočavaju s internalnim i socijalnim barijerama (prilagodba na teškoće, odbacivanje od vršnjaka) zbog čega imaju lošija akademska postignuća i nižu samoefikasnost (Hampton i Mason, 2003). Istraživanja navode da su loša kvaliteta podrške koja pomaže u prevladavanju teškoća, nedostatak podrške i nedostatak uvjerenja u mogućnost da budu uspješni razlozi akademskih teškoća kod učenika s teškoćama (Howe, 2013).

Kao i kod studenata s teškoćama učenja i kod studenata s ADHD-om pojavljuju se teškoće koje dovode do lošijeg uspjeha, potrebe za produljenim vremenom izvršenja zadataka (Budd i sur., 2016). Osobe s ADHD-om, zbog negativnih iskustava, začaranog kruga neuspjeha i razočaranja (Newark i Stieglitz, 2010), teškoća u nošenju sa stresnim situacijama (Newark i

sur., 2012) imaju nižu samoefikasnost.

U školovanju osoba s ADHD-om i teškoćama učenja vrlo važnu ulogu imaju učitelji. Učitelji su osobe koje prve procjenjuju učenike i znaju koje strategije bi najviše koristile učeniku (Opić i Kudek Mirošević, 2011).

Akademski uspjeh osoba s ADHD-om često ovisi o sposobnosti osobe da izvrši zadatak, ali i očekivanjima učitelja u okruženju s minimalno ometajućih podražaja (Opić i Kudek Mirošević, 2011). Opić i Kudek Mirošević (2011) ističu kako učenici s ADHD-om zahtijevaju više pozornosti učitelja, imaju teškoće u praćenju uputa i zapisivanja bilježaka, zaboravljaju izvršiti zadatke kod kuće zbog čega su često zadirkivani i dobivaju „kazne“ što utječe na niže samopoštovanje.

Učenici s teškoćama učenja imaju poteškoće u važnim akademskim vještinama; čitanju, pisanju i/ili matematici (APA, 2013) koje su osnova većine školskih aktivnosti, a utječu na akademski uspjeh učenika (Martan, Skočić Mihić i Puljar, 2016). Pri poučavanju učenika s teškoćama učenja vrlo je važno da učitelji osmisle i koriste praktične i korisne strategije koje će učenicima pružiti jednaku „šansu“ za postizanje uspjeha (Martan, Skočić Mihić i Puljar, 2016).

Svakoj osobi potrebno je omogućiti jednaku priliku za školovanje. U Hrvatskoj se za djecu s teškoćama (uključujući teškoće u učenju i ADHD) omogućuju primjereni programi i oblici odgoja i obrazovanja. Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/2015) učenici s teškoćama mogu se obrazovati kroz redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke ili posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke. Pravilnikom je također određeno da učenici imaju pravo na korištenje dodatnih odgojno-obrazovnih i rehabilitacijskih programa koji uključuju program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka, program produženog stručnog postupka i rehabilitacijske programe. Kako bi školovanje svih učenika bilo jednako, učenici s teškoćama imaju pravo na potrebnu pedagoško-didaktičku prilagodbu (prilagođenu informatičku opremu, specifična didaktička sredstva i pomagala, udžbenike prilagođene posebnim odgojno-obrazovnim potrebama učenika,...) (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN, 24/2015).

Učenicima s ADHD-om nije potrebno sadržajno prilagoditi nastavni sadržaj, no potrebno je individualizirati pristup u načinu predstavljanja nastavnog sadržaja i provjeri znanja (Zrilić, 2010). Bouillet (2010) ističe kako primjeren pristup za djecu s teškoćama učenja uključuje

korištenje primjerenih metoda usvajanja i provjeravanja znanja uz osiguravanje individualne pomoći u učenju za dijete. Studenti s invaliditetom su svi studenti koji zbog bolesti, oštećenja ili poremećaja, bez obzira na rješenje o utvrđenom postotku tjelesnog oštećenja, imaju stalne, povremene ili privremene teškoće u realizaciji svakodnevnih akademskih aktivnosti (studenti s oštećenjima vida i sluha, motoričkim poremećajima, kroničnim bolestima, psihičkim bolestima i poremećajima i specifičnim teškoćama učenja kao primjerice disleksijom, disgrafijom i ADHD-om, te ostalim zdravstvenim stanjima i teškoćama koje mogu utjecati na tijek studiranja (Pravilnik o organizaciji i djelovanju Ureda za studente s invaliditetom Sveučilišta u Zagrebu, 2007).

U Hrvatskoj ne postoje istraživanja samoeфикаsnosti kod studenata s teškoćama učenja i ADHD-om. Potrebno je vidjeti s čime se suočavaju studenti s teškoćama, kako to utječe na njihov život i studiranje kako bi im se pravovremeno pružila podrška i olakšao životni put.

Ovo istraživanje upravo problematizira potrebu za uvažavanjem različitosti te stjecanjem uvida u samoeфикаsnost studenata s teškoćama učenja i ADHD-om kako bi se u budućnosti mogao razviti sustav podrške za njih. Sustav podrške koji će uvažiti perspektivu samih studenata s teškoćama učenja i ADHD-om jer upravo su oni ti koji „najbolje“ znaju što im stvara najveće teškoće.

1.1. SAMOEFIKASNOST

U životu djelujemo, djelujemo s nekim ciljem. Kada vjerujemo da će nas neko djelovanje dovesti do onoga što želimo, do našeg cilja i kada smo uvjereni da možemo dobro djelovati, vjerojatnije je da ćemo se odlučiti na „akciju“. Sve to vodi nas do samoeфикаsnosti.

Samoeфикаsnost, definirana prema Banduri (1997) odnosi se na prosudbu osobe o mogućnostima organiziranja i uspješnog izvršavanja zadataka. Ona određuje koliko truda će osoba ulagati u izvršenje zadataka, upornost i strategije koje će osoba koristiti (Hesline i Klehe, 2006). Visoka samoeфикаsnost usmjerava osobu da poboljša svoje strategije, a ne traži izgovore, donosi bolje odluke, prikuplja važne informacije te djeluje sukladno zadatku (Hesline i Klehe, 2006).

S obzirom na različito definiranje samoeфикаsnosti postoje i različite podjele izvora samoeфикаsnosti. Autori Hesline i Klehe (2006) izdvajaju tri ključna izvora samoeфикаsnosti, a Bandura (1997) govori o četiri glavna izvora samoeфикаsnosti. Hesline i Klehe (2006) govore o samoupravljanju, modeliranju uloga i verbalnom uvjeravanju, a Bandura (1997) o

osobnim iskustvima u sličnim situacijama, iskustvima na temelju postignuća drugih osoba u istovjetnim situacijama, verbalnom uvjeravanju te afektivnoj i fiziološkoj uzbuđenosti.

Iako govorimo o različitom definiranju, one se svode na jednaka područja pa se tako osobno iskustvo odnosi na rezultate/ishode usmjerenog ponašanja koje pojedinac interpretira kao uspješne ili neuspješne. Uspješni rezultati dovest će do samousmjeravanja te povećanja samoeфикаsnosti. Modeliranje uloga ili kako ga Bandura (1997) naziva iskustvo temeljem postignuća drugih osoba u sličnim situacijama bazira se na promatranju drugih osoba u rješavanju zadataka pri čemu oni postižu uspjeh, a mi dobivamo ideje za rješavanje istih. Time se povećava naša vjera u mogućnosti izvođenja sličnih postupaka koji će dovesti do uspjeha. Verbalno uvjeravanje drugih osoba može utjecati na ohrabivanje i uspjehe, ali i na smanjenje osobnih uvjerenja (Ivanov, 2007). Fiziološka i afektivna stanja mogu biti smetnja određenim aktivnostima i dovesti do nižih očekivanja osobne samoeфикаsnosti (Bandura, 1986, prema Ivanov, 2007). Bandura (1997) ističe kako ključnu ulogu ovdje ima interpretacija uzbuđenja, osoba koja uzrok uzbuđenja vidi u osobnim nedostacima imati će nižu procjenu ефикаsnosti.

Teorija samoeфикаsnosti zasnovana je na postojanju očekivanja ishoda i očekivanja ефикаsnosti. Očekivanje ishoda odnosi se na uvjerenje pojedinca da će ga neko ponašanje dovesti do željenog ishoda, a očekivanje samoeфикаsnosti na uvjerenje pojedinca da je sposoban realizirati ponašanje koje će voditi takvom ishodu (Ivanov, 2007). Vjeronje u vlastitu ефикаsnost određuje ljudske osjećaje, misli, način motiviranja i ponašanja. Osoba koja se procjenjuje ефикаsnijom postavlja si izazovnije ciljeve i upornija je u njihovu dostizanju.

1.1.1. AKADEMSKA SAMOEFIKASNOST

Mlađe odraslo doba, doba studiranja, donosi nove izazove, a time i potrebe za ponovnom uspostavom samoeфикаsnosti, socijalnog statusa i socijalne povezanosti. Kako bi uspješno izvršavali obaveze studenti trebaju imati sposobnosti i vještine te uvjerenje u vlastitu sposobnost izvršenja zadataka. Stoga je samoeфикаsnost važna u razvoju osobnosti pojedinca kako bi se što uspješnije nosili s izazovima studiranja.

Akadska samoeфикаsnost odnosi se na percipiranu sposobnost pojedinca za izvršenje potrebnih zadataka kako bi postigli uspjeh (Bandura, 1997). Ona se odnosi na misli pojedinca da su sposobni izvršiti različite korake, zadatke da bi postigli akademska uspjeh. Neovisno o kognitivnoj sposobnosti, osobe s visokom akademskom samoeфикаsnosti na probleme gledaju

kao na izazove, posvećeni su visokom uspjehu, orijentirani na rješavanje zadataka, neuspjehe sagledavaju kao nedostatak znanja, a ne nedostatak sposobnosti (Bandura, 1993).

Na razvoj samoeфикаsnosti studenata utjecaj imaju prethodna uvjerenja u sposobnosti, društveno uspoređivanje, povratne informacije i lokus kontrole (Stage, 1996, prema Butler, 2011).

Samoeфикаsnost utječe na akademsku motivaciju i uspjeh (Multon i sur., 1991, prema Hsieh i sur., 2007). Kada su studenti uvjereni u vlastiti uspjeh na fakultetu veća je vjerojatnost da će uspjeti (Chemers i sur, 2001). Iz toga proizlazi da studenti uz sposobnosti i vještine za izvršenje zadatka trebaju posjedovati i sposobnost razvoja uvjerenja u vlastitu sposobnost izvršenja zadatka.

Studenti s višom samoeфикасношću više sudjeluju, više rade, ulažu više u ispunjenje ciljeva i duže se „bore“ s teškoćama (Hsieh i sur., 2007) što govori o povezanosti samoeфикаsnosti i uspjeha na fakultetu. S višom samoeфикасношću doći će do dubljeg kognitivnog procesuiranja i angažmana, veće upornosti i boljeg korištenja vještina samoregulacije što opet dovodi do uspjeha na fakultetu. Kada je samoeфикаsnost viša studenti odabiru zadatke i aktivnosti koje su izazovnije i teže (Zimmerman, 2000), te imaju veću intrinzičnu motivaciju za zadatke pisanja i motoričke zadatke (Zimmerman i Kitsantas, 1997;1999, prema Zimmerman 2000). Axford (2007) zaključuju da što je viša samoeфикаsnost studenti se bolje adaptiraju na životne izazove.

Studenti s nižom samoeфикасношću nastoje izbjegavati iskustva u kojima se ne osjećaju adekvatno i postaju frustrirani kada se suoče s mogućnošću neuspjeha (Pajares, 1996, prema Costello i Stone, 2012). Za razliku od njih kod studenata s višom samoeфикасношću pojavljuje se veća motiviranost za borbu protiv neuspjeha što je u poveznici s vlastitim vjerovanjem u sposobnost pojedinca (Satici i Can, 2016).

Samoeфикаsnost također utječe na akademsku motivaciju ključnu za izbor aktivnosti, razinu truda, upornosti i emocionalnih reakcija (Zimmerman, 2000). Akademaska motivacija odnosi se na ukupnu količinu internalnih i eksternalnih pokretačkih snaga koje motiviraju pojedinca da nastavi s aktivnosti učenja s ciljem postizanja ciljeva učenja, a na nju utječe adaptacija na fakultet, potreba za podrškom, vrijeme potrebno za učenje i samoeфикаsnost (Milyutina i sur., 2019). Zimmerman (2000) izvještava o korelaciji samoeфикаsnosti i izboru fakulteta, uspjehu

u radu i upornosti.

Schunk (1981, prema Zimmerman, 2000) govori o izravnom i neizravnom utjecaju percipirane samoeфикаsnosti na upornost i stjecanje vještina. Tako samoeфикаsnost izravno utječe na metode učenja i motivacijske procese pri čemu je vidljiva uloga samoeфикаsnosti kao motivatora u upornosti i akademskom postignuću.

Zimmerman (2000) ističe emocionalni utjecaj samoeфикаsnosti, posebno akademske samoeфикаsnosti pri čemu može doći do povećanog stresa, anksioznosti i depresije kod studenata.

Proveden je niz istraživanja koji su ispitivali utjecaj samoeфикаsnosti na područje matematike i čitanja, a rezultati pokazuju da studenti s (višom) samoeфикаsnošću imaju bolje rezultate u ovim područjima nego oni s (nižom) samoeфикаsnošću (Hsieh i sur., 2007).

Akademska samoeфикаsnost može poboljšati akademski uspjeh budući da samoeфикаsnost dovodi do većeg samopouzdanja u čitanju knjiga, postavljanju pitanja i učenju za ispite (Torres i Solberg, 2001).

1.2. TEŠKOĆE UČENJA

Teškoće učenja postoje od davnina, a počeci istraživanja sežu u 19. stoljeće kada se postavljaju temeljna načela (Hallahan, Pullen i Ward, 2013). Hallahan, Pullen i Ward (2013) navode da je period izlaska teškoća učenja na vidjelo trajao desetak godina, a u tom periodu se počinju osnivati različite udruge za promicanje prava i potreba djece s teškoćama učenja te se razvijaju primjereni odgojno-obrazovni programi. Počinju se pojavljivati različite definicije teškoća učenja koje se vremenom mijenjaju, nadopunjuju i razvijaju.

Iako postoje brojne definicije važno je znati da je svaki pojedinac s teškoćama učenja poseban. To su pojedinci kojima je potreban poseban pristup koji će im omogućiti postizanje uspjeha i nadilaženje problema.

Kao vrlo važna definicija ističe se ona Kanadskog udruženja za teškoće učenja (Learning Disabilities Association for Canada) koja pruža vrlo detaljnu i cjelovitu definiciju teškoća učenja.

„Teškoće učenja odnose se na nekoliko poremećaja koji utječu na stjecanje, organizaciju, zadržavanje, razumijevanje te upotrebu verbalnih i neverbalnih informacija. Ovi poremećaji

utječu na učenje pojedinaca koji imaju barem prosječne sposobnosti mišljenja i rasuđivanja. Teškoće učenja dovode do teškoća u jednom ili više procesa povezanih s percipiranjem, razmišljanjem, dosjećanjem i učenjem. To uključuje i jezično procesuiranje, fonološko procesuiranje, vizuo-spacijalno procesuiranje, brzinu procesuiranja informacija, pamćenje i pažnju te izvršne funkcije kao što su planiranje i donošenje odluka. Teškoće učenja mogu uključiti teškoće u organizacijskim vještinama, socijalnoj percepciji i interakciji te zauzimanju perspektive., (LDAC, 2015).

Naposljetku, prema DSM-V (APA, 2013) specifične teškoće učenja dijagnosticiraju se kad osoba ima specifične deficite u sposobnostima primanja i procesuiranja informacija. To je neurorazvojni poremećaj koji se očituje u prvim godinama redovnog obrazovanja te ga karakteriziraju trajne teškoće u važnim akademskim vještinama; čitanju, pisanju i/ili matematici. Specifičnosti teškoća učenja su sporo čitanje u koje se ulaže puno truda, teškoće razumijevanja pročitano, teškoće govorenja, teškoće u pisanju, teškoće u razumijevanju brojeva i činjenica, računanju te teškoće u matematičkom mišljenju.

Govoreći o teškoćama učenja, usmjerenim na teškoće u čitanju nameće se pojam disleksija. Prema DSM-V (APA, 2013) disleksija je alternativni pojam koji se koristi kod prisutnih teškoća u točnom prepoznavanju riječi, slabom dekodiranju i slabim vještinama slovanja. Hallahan i sur. (2005) navode kako osobe koje imaju disleksiju često mijenjaju slova i brojeve (primjerice b i d, 3 i E), imaju teškoće analize i sinteze te slovanja, dekodiranja riječi, probleme s fluentnošću, razumijevanjem pročitano, sintaksom i semantikom.

Nadalje, teškoće usmjerene na teškoće u matematici nazivaju se diskalkulija. Diskalkulija je alternativni pojam koji se odnosi na obrazac teškoća koje karakteriziraju problemi u procesiranju numeričkih informacija, učenju aritmetike i izvedbi točnih izračuna (APA, 2013).

Važno je istaknuti da su teškoće učenja prisutne tijekom cijelog života (Kavale, 1998).

Cohn (1998) ističe da period studiranja za studente s teškoćama učenja može biti prava „noćna mora“ jer zakoračuju u nepoznat i neistražen dio života koji prijete njihovoj potrebi za redom, kompenzacijskim vještinama i socijalnim odnosima.

Trainin i Swanson (2005) ističu kako odrasli s teškoćama učenja izvješćuju o problemima s čitanjem, govorenjem, aritmetikom i pisanjem iako se oni mogu pojaviti u drugačijem obliku budući da s godinama pojedinci usvoje određene načine nošenja s problemima, takozvane

kompenzacijske mehanizme.

Studenti s teškoćama učenja zbog svojih primarnih teškoća mogu imati značajne teškoće u različitim akademskim područjima. Trainin i Swanson (2005) ističu kako problemi u čitanju, pisanju, matematici ili jeziku s kojima se studenti susreću, zbog svoje primarne teškoće mogu uzrokovati neuspjeh i odustajanje od fakulteta.

Istraživanja o studentima s teškoćama učenja pokazuju da postoje određene osobine koje oni dijele; negativni stavovi i percepcija koji interferiraju s iskustvom studiranja (Stage i Milne, 1996).

Studenti s teškoćama učenja izvještavaju o stalnom osjećaju niže samoefikasnosti i velikom nesrazmjeru između njihovih kompetencija i stvarnog uspjeha (Hoy i sur., 1997, prema Heiman i Precel, 2003). Studenti s teškoćama učenja pokazuju deficite u čitanju, posebno razumijevanju, području matematike i pisanju iako je inteligencija jednaka studentima bez teškoća (Sparks i Lovett, 2009). Također se pokazalo da studenti s teškoćama učenja mogu, uz adekvatnu akademsku podršku, imati uspjeh kao i studenti bez teškoća (McGuire i sur., 1991; Vogel i Adelman, 1992, prema Trainin i Swanson, 2005).

1.3. ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) jedan je od najčešćih neurorazvojnih poremećaja u djetinjstvu i adolescenciji (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008). Poremećaj je prisutan u djece, adolescenata i kod odraslih.

Prema DSM-V klasifikaciji (APA, 2013) dijagnostički kriteriji za ADHD uključuju dosljedno pojavljivanje simptoma nepažnje, hiperaktivnosti i impulzivnosti koji utječu na razvoj i funkcioniranje osobe.

Prema DSM-V (APA, 2013) nepažnja se kod ADHD-a očituje kroz teškoće održavanja pažnje, dezorganizacije i nedostataka upornosti što ne možemo pripisati nerazumijevanju. Neki od simptoma nepažnje su: nemogućnost pridavanja pozornosti detaljima, česte pogreške u radu, teškoće kod praćenja uputa i zadržavanja pažnje na zadatku, teškoće pri organiziranju zadataka i aktivnosti te izbjegavanje tih zadataka, zaboravljivost i često gubljenje stvari potrebnih za izvršenje zadataka, neurednost, laka ometenost vanjskim podražajima i drugi (APA, 2013).

Hiperaktivnost se odnosi na prekomjernu motoričku aktivnost u situacijama u kojima nije prikladno; skakanje, vrpoljenje ili pretjerano pričanje (APA, 2013).

U DSM-V (APA, 2013) impulzivnost se definira kao nagla odluka koja se pojavljuje u trenutku, bez prethodnog razmišljanja, a predstavlja veliki rizik da naštetiti pojedincu uslijed čega se javlja pojedinčeva potreba za neposrednim nagradama te nemogućnost odlaganja vlastitih potreba.

Uz hiperaktivnost i impulzivnost djeca s ADHD-om imaju i teškoće pri usmjeravanju, selekciji i zadržavanju pažnje (Fedeli, 2015).

Teškoće ADHD-a pojavljuju se u različitim situacijama pri čemu varira i njihov intenzitet. Simptomi se često pogoršavaju u situacijama u kojima se traži trajnija pozornost ili mentalni napor ili kada nestaje privlačnosti, dinamike, nečeg novog (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008). Teškoće samokontrole i samousmjeravanja nisu pitanje izbora osobe već su posljedica neuroloških stanja osobe pri čemu osobe s ADHD-om znaju kako se trebaju ponašati, no u trenutku kada trebaju inhibirati određena ponašanja nastaje problem (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008).

Osobe s ADHD-om imaju teškoće u izvršnim funkcijama iz čega proizlaze i poteškoće samokontrole i samousmjeravanja.

ADHD ne nestaje pa tako utječe i na odrasle. Solanto (2015) ističe kako odrasli s ADHD-om imaju probleme u organizaciji, planiranju, započinjanju i završavanju zadataka, samokontroli i samousmjeravanju. Govoreći o teškoćama u izvršnim funkcijama ističu se teškoće u inhibiciji odgovora, radnom pamćenju i u prebacivanju sa zadatka na zadatak (Solanto, 2015). Zbog prethodno navedenih teškoća studenti s ADHD-om često imaju lošiji akademski uspjeh (Arnold i sur., 2015).

Osim navedenih simptoma vrlo su česte i sekundarne teškoće kao što su nisko samopouzdanje i samopoštovanje, društvena izolacija, simptomi depresije, devijantno ponašanje, zloupotreba alkohola i droga (Ferek, 2006).

Odrasli s ADHD-om imaju teškoće samoupravljanja, organiziranja, planiranja, započinjanja i završavanja zadatka, praćenja i prebacivanja sa zadatka na zadatak, samopraćenja i samoinhibicije što se očituje u smanjenoj produktivnosti, slaboj efikasnosti i planiranju, zaboravljanju i gubljenju stvari (Barkley, 2015). Studenti s ADHD-om često zaboravljaju, materijale moraju prolaziti iznova, trebaju više vremena da bi izvršili zadatke, imaju teškoće održavanja koncentracije i pažnje, teškoće slušanja i organiziranja (Budd i sur., 2016).

Studenti s ADHD-om općenito imaju lošije ocjene te je manja vjerojatnost da će završiti studij nego njihovi kolege bez teškoća (Advokat i sur., 2011; Weyandt i sur., 2013).

Studenti s ADHD-om često pokazuju nisko samopoštovanje, bespomoćnost i negativnu samopercepciju što može biti razlog lošije izvedbe posebno zadataka koji su novi i koje vide kao izazovne (Milich i Okazaki, 1991, prema Welsh, 2000).

O'Brien (2016) ističe kako mladi s ADHD-om imaju nisko samopouzdanje i negativna očekivanja o budućnosti što negativno utječe na njihovu motivaciju i samoefikasnost.

Istraživanje mladih s ADHD-om pokazalo je da što su simptomi ADHD-a izraženiji to im je niža samoefikasnost (Norwalk i sur., 2008).

2. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA

2.1. PROBLEM ISTRAŽIVANJA

Samoefikasnost, kao sposobnost osobe da prosudi mogućnosti organiziranja i uspješnog izvršenja zadatka (Bandura, 1997) važna je za postizanje uspjeha na fakultetu (Hsieh i sur., 2007). Niska samoefikasnost dovodi do izbjegavanja situacija u kojima se studenti osjećaju neadekvatno i misle da nisu sposobni izvršiti određene zadatke koji će ih dovesti do uspjeha.

Samoefikasnost studenata s ADHD-om i teškoćama učenja područje je koje nije dovoljno istraživano. Postoje malobrojna istraživanja, dok istraživanja ove populacije i samoefikasnosti u Hrvatskoj ne postoje. Teškoće učenja i ADHD poremećaji su koji traju cijeli život. Teškoće učenja utječu na stjecanje, organizaciju, zadržavanje i razumijevanje i upotrebu verbalnih i neverbalnih informacija što rezultira teškoćama u percipiranju, razmišljanju, pamćenju ili učenju (Ldac acta, 2015). ADHD, kao neurorazvojni poremećaj manifestira se kroz teškoće održavanja fokusa, dezorganizaciju, hiperaktivnosti, teškoće u izvršnim funkcijama, samokontroli i samousmjeravanju.

Promatrajući teškoće koje nastaju kod studenata s teškoćama učenja i ADHD-om očekuje se da će njihova samoefikasnost biti niža.

Period studiranja za osobe s teškoćama može biti izazovan pri čemu samoefikasnost ima značajnu ulogu u izvršenju svih akademskih obaveza i samom uspjehu na fakultetu. Istraživanja Budd i sur. (2016) pokazuju da studenti s teškoćama imaju nedovoljno razvijene vještine učenja i obrade podataka što može dovesti do lošijeg akademskog uspjeha i prilagodbe, neuspjeha u izvršenju zadataka i niže samoefikasnosti.

Bitan konstrukt, povezan uz akademsko postignuće i samoefikasnost je akademska motivacija. Akademska motivacija definira se kao ukupna količina vanjskih i unutarnjih pokretačkih snaga koje motiviraju pojedinca da nastavi s aktivnosti učenja s ciljem postizanja ciljeva učenja (Milyutina i sur., 2019).

Studenti s ADHD-om uslijed teškoća koje se pojavljuju imaju potrebu za duljim vremenom za izvršenje zadataka, lošiji uspjeh kod istih i posljedično lošiji akademski uspjeh (Budd i sur., 2016). Kod studenata s teškoćama motivacija za akademske zadatke je niska i njihova samoefikasnost je varijabilna zbog opetovanih neuspjeha i niskog akademskog postignuća

(Wong i sur., 2008) pri čemu niska motivacija i samoefikasnost utječu na bavljenje nekim akademskim zadatkom.

Istraživanja su do sada pokazala oprečne rezultate u povezanosti samoefikasnosti i spola. Istraživanja Abdullah i sur. (2006) i Sawari i sur. (2013) pokazala su da postoji značajna povezanost između samoefikasnosti i spola pri čemu osobe ženskog spola pokazuju višu samoefikasnost od osoba muškog spola. Nasuprot njihovim rezultatima istraživanja Huang (2013), Betz i Hackett (1981) pokazuju da osobe ženskog spola imaju nešto nižu razinu samoefikasnosti od osoba muškog spola. Govoreći o populaciji studenata s teškoćama Hampton i Mason (2003) i Albiero-Walton (2003) u svojim istraživanjima pokazali su da ne postoji povezanost između spola i samoefikasnosti, a Lent i sur. (1991) i Matsui i sur. (1990) da osobe ženskog spola mogu imati manje dostupne izvore samoefikasnosti iz čega slijedi da imaju i nižu samoefikasnost.

Mirderikvand (2016) u svom istraživanju navodi kako se samoefikasnost povećava s dobi što je u skladu s istraživanjima Saffari i sur. (2014) i D'Alonzo (2004). Objašnjenje za pozitivnu korelaciju dobi i samoefikasnosti je sociokognitivna teorija Bandure (Mirderikvand, 2016).

U Hrvatskoj istraživanja samoefikasnosti kod studenata s teškoćama učenja i ADHD-om nedostaju. Potrebno je vidjeti s čime se suočavaju studenti s teškoćama, kako to utječe na njihov život, studiranje kako bi im se pravovremeno pružila podrška i olakšao životni put.

Ovo istraživanje sagledava potrebu za uvažavanjem različitosti te nastoji dobiti uvid u samoefikasnost studenata s teškoćama učenja i ADHD-om kako bi se razvio sustav podrške za ove studente. Sustav podrške koji će prihvatiti perspektivu samih studenata s teškoćama učenja i ADHD-om jer nitko ne zna bolje od njih što im predstavlja najveće teškoće.

Stoga je cilj ovog istraživanja ispitati samoefikasnost studenata s teškoćama učenja i ADHD-om i onih bez teškoća, ispitati razlike u samoefikasnosti s obzirom na spol te povezanost samoefikasnosti s dobi, akademskim postignućem studenata i zadovoljstvom podrškom.

2.2. CILJ ISTRAŽIVANJA

S obzirom na cilj istraživanja u nastavku su navedena istraživačka pitanja na koja, ovim istraživanjem želimo odgovoriti te hipoteze koje su iz njih proizašle:

Pitanje 1.: Ispitati razlike u samoefikasnosti studenata s teškoćama učenja i ADHD-om i onih bez teškoća.

H1: Studenti s teškoćama učenja i ADHD-om imaju nižu samoefikasnost od studenata bez teškoća.

Pitanje 2.: Ispitati razlike u samoefikasnosti s obzirom na spol kod studenata s teškoćama učenja i ADHD-om i studenata bez teškoća

H2: Studenti muškog spola bez teškoća imaju višu razinu samoefikasnosti od studenata ženskog spola bez teškoća.

H3: Studenti s teškoćama učenja i ADHD-om neće pokazivati razlike u samoefikasnosti s obzirom na spol.

Pitanje 3.: Ispitati povezanost samoefikasnosti i akademskog postignuća kod studenata s teškoćama učenja i ADHD-om i studenata bez teškoća.

H4: Studenti s i bez teškoća s boljim akademskim postignućem imaju višu samoefikasnost.

Pitanje 4: Ispitati povezanost samoefikasnosti i zadovoljstva podrškom kod studenata s teškoćama učenja i ADHD-om.

H5: Studenti s teškoćama s većim zadovoljstvom podrškom imaju višu samoefikasnost.

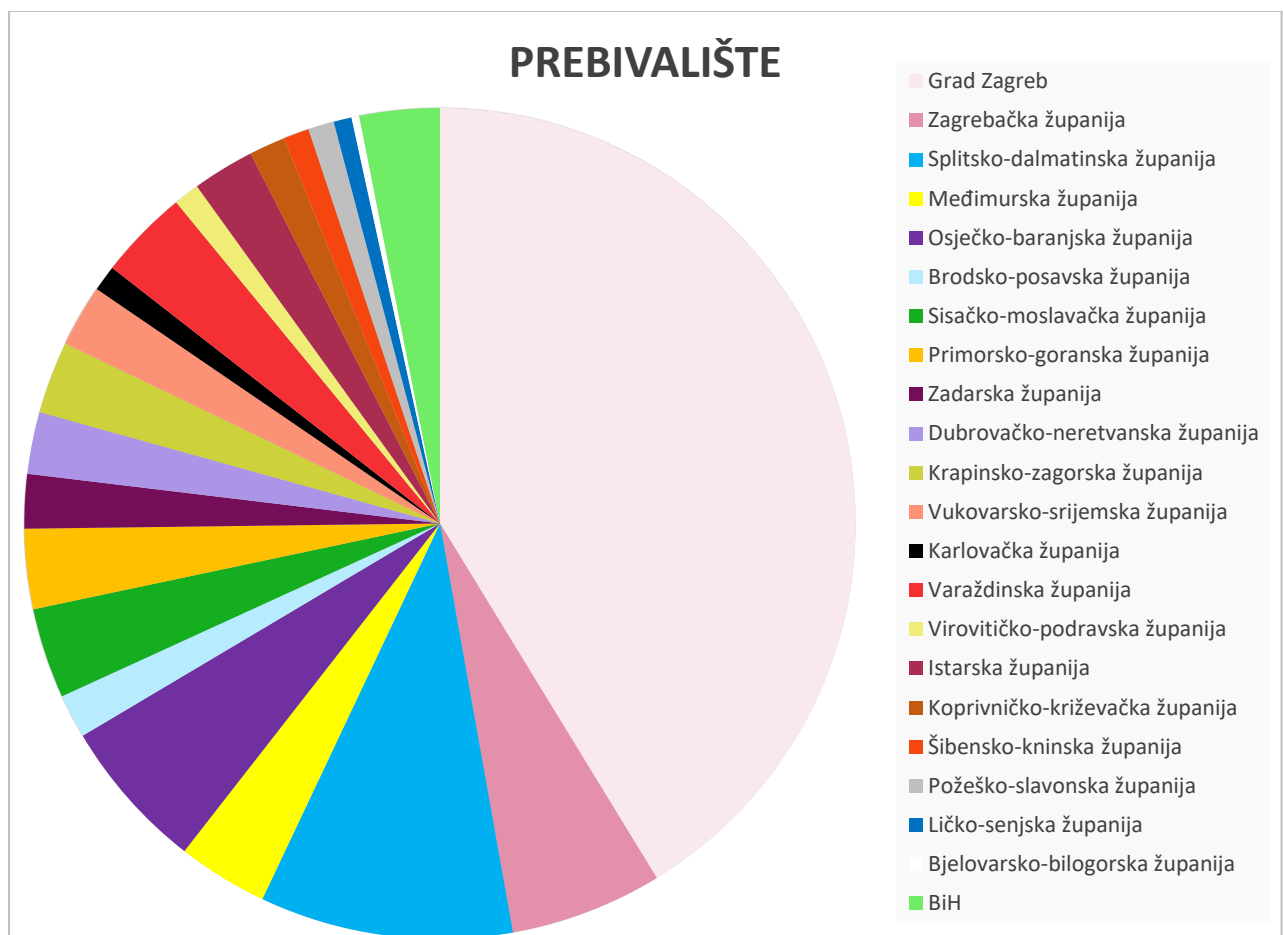
Pitanje 5: Ispitati povezanost samoefikasnosti i kronološke dobi kod studenata s teškoćama učenja i ADHD-om i studenata bez teškoća

H6: Studenti s i bez teškoća više kronološke dobi imaju višu razinu samoefikasnosti.

3. METODE ISTRAŽIVANJA

3.1. UZORAK ISPITANIKA

U ovom radu korišten je prigodan uzorak ispitanika. Istraživanje je provedeno na 287 studenata s područja Republike Hrvatske. Na slici 1. prikazana je distribucija ispitanika prema mjestu prebivališta; županijama. Najviše ispitanika je iz Grada Zagreba, njih 118 (41,1%), a najmanje iz Bjelovarsko- bilogorske županije od kuda je samo 1 ispitanik (0,3%). U istraživanju je sudjelovalo i 9 studenata (3,1%) koji potječu s područja Bosne i Hercegovine, a studiraju u Republici Hrvatskoj.



Slika 1. Grafički prikaz zastupljenosti ispitanika s obzirom na prebivalište (autorski rad)

Raspon dobi ispitanika kreće se od 18 do 55 godina, a prosječna dob ispitanika je 22,48 godina.

Distribucija ispitanika prema spolu i postojanju teškoća nalazi se u tablici 1. Uzorak ispitanika čini 53 studenata s teškoćama učenja i ADHD-om i 234 studenata bez teškoća.

Od ukupnog broja studenata njih 70 je muškog spola (24,4%), a njih 217 ženskog spola (75,6%).

Kod studenata s teškoćama učenja i ADHD-om njih 12 je muškog spola (22,64%), a njih 41 ženskog spola (77,36%).

Od ukupnog broja studenata s teškoćama njih 32 ima dijagnozu ADHD-a, 18 ima dijagnozu teškoća učenja, a njih dvoje dijagnozu ADHD-a i teškoća učenja.

Tablica 1. Distribucija ispitanika prema spolu i postojanju teškoća u učenju i ADHD-a (N=287)

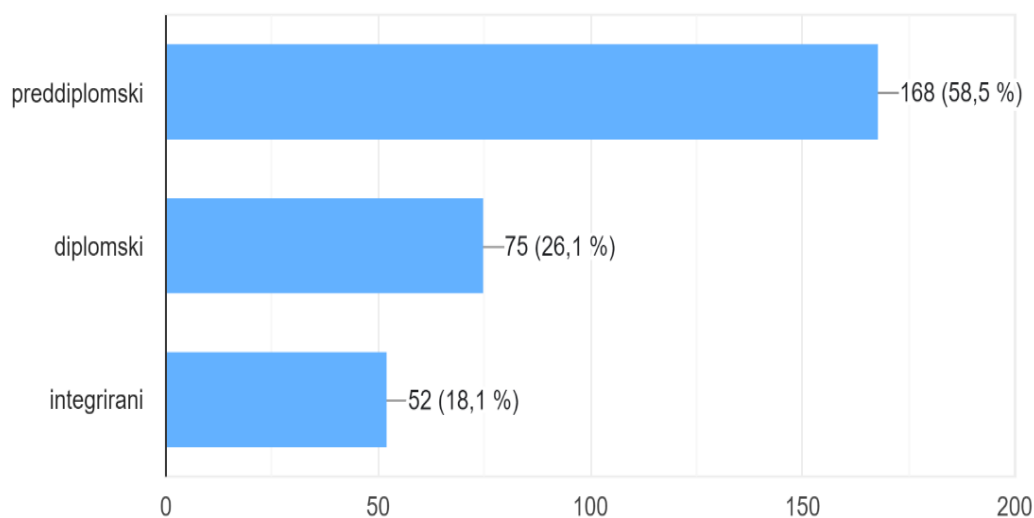
	Frekvencija	Spol (f)	Spol (%)
Studenti s teškoćama učenja i ADHD-om	53	Muški 12	22,64%
		Ženski 41	77,36%
Studenti bez teškoća	234	Muški 58	24,79%
		Ženski 176	75,21%
Ukupno	287	Muški 70	24,39%
		Ženski 217	75,61%

Od ukupnog broja studenata najviše studenata, njih 144 (50,2%) studira na fakultetima društvenih znanosti dok se samo 1 student (0,3%) nalazi na fakultetu interdisciplinarnih područja znanosti. U tablici 2. prikazan je broj studenata na fakultetima pojedinih područja.

Tablica 2. Distribucija ispitanika prema područjima fakulteta (N=287)

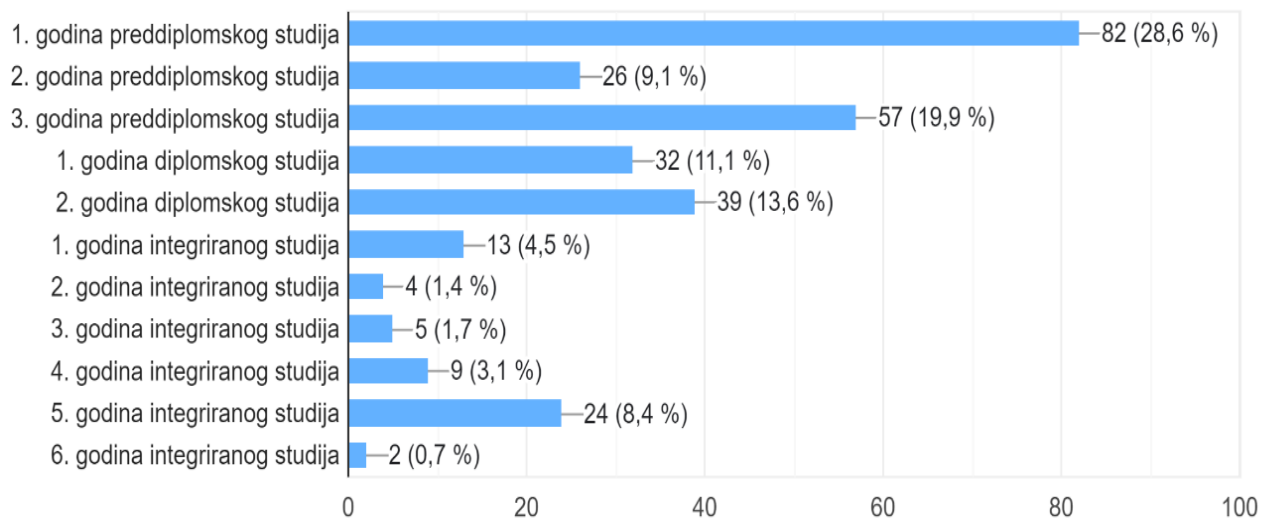
	Frekvencija	Postotak
Društvene znanosti	144	50,2
Tehničke znanosti	51	17,8
Biomedicina i zdravstvo	34	11,8
Prirodne znanosti	24	8,4
Biotehničke znanosti	8	2,8
Umjetničko područje	5	1,7
Interdisciplinarna područja znanosti	1	0,3
Područje humanističkih znanosti	20	7,0

Na slici 3. prikazana je raspodjela ispitanika po razinama studija. Najviše studenata nalazi se na preddiplomskom studiju (58,5%), a najmanje na integriranom studiju (18,1%).



Slika 3. Raspodjela ispitanika po razinama studija (autorski rad)

Na slici 4. prikazana je raspodjela studenata po godinama studija, pri čemu se najviše ispitanika nalazi na 1. godini preddiplomskog studija (27,9%), a najmanje je onih koji su na 6. godini integriranog studija (0,7%).



Slika 4. Raspodjela studenata po godinama (autorski rad)

U tablici 3. prikazane su prosječne ocjene po razini obrazovanja za sve ispitanike. Analizom je utvrđeno da je tijekom osnovnoškolskog obrazovanja najviše bilo ispitanika koji su ostvarivali odličan (73,6%), a tijekom srednjoškolskog obrazovanja onih koji su ostvarivali vrlo dobar (56,4%). Također analizom je utvrđeno da ni u osnovnoškolskom ni u srednjoškolskom obrazovanju nema ispitanika koji su ostvarivali dovoljan. Promatrajući ispitanike i njihovo postignuće na fakultetu mora se istaknuti da je 31,7% ispitanika (91) tek upisalo prvu godinu. Najviše ispitanika na fakultetu ostvaruje vrlo dobar (38%), a za razliku od nižih razina obrazovanja na fakultetu 1,4% ispitanika ostvaruje dovoljan.

Tablica 3. Akademsko postignuće po razini obrazovanja za sve ispitanike (N=287)

	Osnovnoškolsko obrazovanje	Srednjoškolsko obrazovanje	Fakultet
Odličan (5)	219 (73,6%)	105 (36,6%)	18 (6,3%)
Vrlo dobar (4)	66 (23%)	162 (56,4%)	109 (38%)
Dobar (3)	2 (0,7%)	20 (7%)	65 (22,6%)
Dovoljan (2)	-	-	4 (1,4%)
Tek upisana 1. godina na fakultetu	-	-	91 (31,7%)

Tablica 4. Akademsko postignuće studenata s teškoćama učenja i ADHD-om (N=53)

	Studenti s teškoćama učenja i ADHD-om	Studenti bez teškoća
Odličan (5)	4 (8%)	14 (5,98%)
Vrlo dobar (4)	21 (40%)	88 (37,61%)
Dobar (3)	15 (28%)	50 (21,37%)
Dovoljan (2)	1 (2%)	3 (1,28%)
Tek upisana 1. godina fakulteta	12 (22%)	79 (33,76%)
Prosječna ocjena	3,68 (N=41)	3,73 (N=155)

Iz tablice 4. je vidljivo kako najveći broj studenata s teškoćama na fakultetu ostvaruje vrlo dobar (40%), a najmanje je onih koji ostvaruju dovoljan (2%) pri čemu je njih 12 (22%) tek upisalo 1. godinu na fakultetu. Prosječna ocjena na fakultetu za 196 studenata bez teškoća (N=155) iznosi 3,73 (vrlo dobar), a za 41 studenta s teškoćama učenja i ADHD-om iznosi 3,68 (vrlo dobar).

3.2. OPIS MJERNOG INSTRUMENTA

Za potrebe ovog istraživanja korišteni su Upitnik za ispitivanje sociodemografskih varijabli ispitanika, Skala opće samoefikasnosti (Ivanov i Penezić, 2000) i Skala akademske samoefikasnosti (Lončarić, 2014).

Upitnik za ispitivanje sociodemografskih varijabli ispitanika, kreiran za potrebe ovog istraživanja sastoji se od 10 čestica pomoću kojih se utvrdilo spol ispitanika, dob ispitanika, fakultet koji pohađaju te na kojoj su godini i razini studija, kao i akademski uspjeh tijekom dosadašnjeg obrazovanja. U upitniku se nalazi i dio namijenjen samo studentima s teškoćama učenja i ADHD-om koji se bavi dijagnozom i iskustvom školovanja studenata s teškoćama, a sadrži 13 čestica.

Skalom opće samoefikasnosti i adaptiranom Skalom akademske samoefikasnosti (ASE) mjerena je samoefikasnost studenata.

Skala opće samoefikasnosti (Ivanov i Penezić, 2000) mjeri osjećaj osobne samoefikasnosti u suočavanju s različitim stresnim situacijama. Skala se sastoji od 10 čestica gdje ispitanici procjenjuju koliko se svaka tvrdnja odnosi na njih na ljestvici od 1 („Uopće se ne odnosi na mene“) do 5 („U potpunosti se odnosi na mene“). Rezultat se oblikuje kao linearna kombinacija procjena pri čemu viši rezultat znači i viša samoefikasnost. Skala opće samoefikasnosti je na hrvatskim ispitanicima pokazala visoku pouzdanost tipa unutarnje konzistencije Cronbach alpha od 0,853 do 0,874 (Ivanov i sur., 1998). U ovom istraživanju Cronbachov alpha iznosi 0,89.

Skala akademske samoefikasnosti (ASE) Lončarića (2014) namijenjena je učenicima te je za potrebe ovog istraživanja adaptirana u skladu s ispitivanom populacijom. Skala se sastoji od dvije subskale: Samoefikasnost u procesu učenja i Samoefikasnost u postizanju željenih ishoda učenja. Svaka subskala sastoji se od četiri čestice. Sudionici na skali od pet stupnjeva procjenjuju u kojoj mjeri se tvrdnje odnose na njih pri čemu 1 označava „Uopće se ne odnosi na mene“, a 5 „U potpunosti se odnosi na mene“. Lončarić (2014) navodi da se rezultat na svakoj subskali akademske samoefikasnosti dobiva zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju toj subskali, što znači da zbrojem svih čestica upitnika dobivamo ukupnu akademsku samoefikasnost. Što je zbroj čestica veći, viša je i samoefikasnost. Lončarić (2014) navodi da unutarnja konzistentnost (Cronbach Alpha) za subskalu Samoefikasnosti u procesu učenja iznosi 0,75, a za subskalu Samoefikasnosti u postizanju željenih ishoda učenja iznosi 0,87. Prema Lončarić (2014) koeficijent pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije za cijelu skalu akademske samoefikasnosti iznosi 0,87. U ovom istraživanju Cronbachov alpha

za subskalu Samoefikasnost u procesu učenja iznosi 0,87; a za subskalu Samoefikasnost u postizanju željenih ishoda učenja 0,85. Koeficijent pouzdanosti unutarnje konzistencije za cijelu skalu iznosi 0,9.

3.3. POSTUPAK ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno u listopadu i studenom 2022. godine pomoću online ankete. Anketa je podijeljena putem društvenih mreža; Facebook grupa studentskih domova, studenata različitih fakulteta, Facebook grupe Hiperaktivni sanjari, putem Ureda za studente s invaliditetom različitih sveučilišta te putem Udruga za studente. Studenti su u istraživanju sudjelovali anonimno i dobrovoljno. Prije ispunjavanja ankete sudionici su upoznati s ciljem istraživanja i načinom ispunjavanja ankete. U istraživanju je, prema Etičkom kodeksu zajamčeno dragovoljno sudjelovanje, povjerljivost i anonimnost podataka o ispitanicima. Nakon što su ispitanici pročitali generalnu uputu krenuli su s ispunjavanjem upitnika za što je studentima trebalo oko pet minuta.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

4.1. REZULTATI

Kako bi odgovorili na postavljene probleme i hipoteze, odgovori ukupno 287 studentica i studenata podvrgnuti su statističkoj obradi podataka. Za obradu podataka korišten je programski paket SPSS verzija 23.0. Podaci su obrađeni deskriptivnom analizom, a normalnost distribucije ispitana je Kolmogorov-Smirnov testom. S obzirom na to da distribucija frekvencija za navedene varijable i Skale opće samoefikasnosti i Skale akademske samoefikasnosti odstupaju od normalne distribucije, u daljnjoj analizi korišten je neparametrijski Mann-Whitney U test. Za ispitivanje povezanosti (korelacije) korištene su bivarijatne korelacijske analize, Pearsonov koeficijent korelacije.

Prvi korak u analizi podataka bio je utvrditi deskriptivne parametre ispitivanih varijabli. U tablici 5. prikazani su deskriptivni pokazatelji ispitivanih varijabli; dob, akademsko postignuće, opća samoefikasnost i akademska samoefikasnost.

Tablica 5. Deskriptivni pokazatelji ispitivanih varijabli (N=287)

Varijable	M	SD	Min	Max
Dob	22,48	4,367	18	55
Akademsko postignuće fakultet	2,54	1,989	0	5
Akademsko postignuće SŠ	4,30	0,591	3	5
Akademsko postignuće OŠ	4,76	0,446	3	5
Opća samoefikasnost	3,80	0,71	1,7	5
Samoefikasnost u procesu učenja	2,95	0,996	1	5
Samoefikasnost u postizanju željenih ciljeva	3,77	0,898	1,25	5
Akademska samoefikasnost	3,36	0,86	1,38	5

Napomena: M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija; Min=minimalni rezultat; Max=maksimalni rezultat

Kao što je vidljivo u tablici 5., prosječno akademsko postignuće ispitanika na fakultetu (N=287) je 2,54; dobar (3) međutim u obzir treba uzeti da se rezultati kreću od 0 (nema ocjene jer su studenti tek upisali fakultet) do 5. Nadalje, prosječno akademsko postignuće u srednjoj školi iznosi 4,3; vrlo dobar (4) pri čemu se ispitanici kreću u rasponu od 3 (dobar) do 5 (odličan), a prosječno akademsko postignuće u osnovnoj školi iznosi 4,76; odličan (5) pri čemu se ispitanici kreću u rasponu od 3 (dobar) do 5 (odličan).

Što se tiče akademske samoeфикаsnosti sudionici pokazuju osrednju razinu akademske samoeфикаsnosti ($M=3,36$, $SD=0,86$), dok je opća samoeфикаsnost nešto viša ($M=3,8$, $SD=0,71$). Na subskalama akademske samoeфикаsnosti; Samoeфикаsnost u postizanju željenih ciljeva i Samoeфикаsnost u procesu učenja ispitanici pokazuje osrednju razinu samoeфикаsnosti u postizanju željenih ciljeva ($M=3,77$, $SD=0,898$), dok je samoeфикаsnost u procesu učenja nešto niža ($M=2,95$, $SD=0,996$).

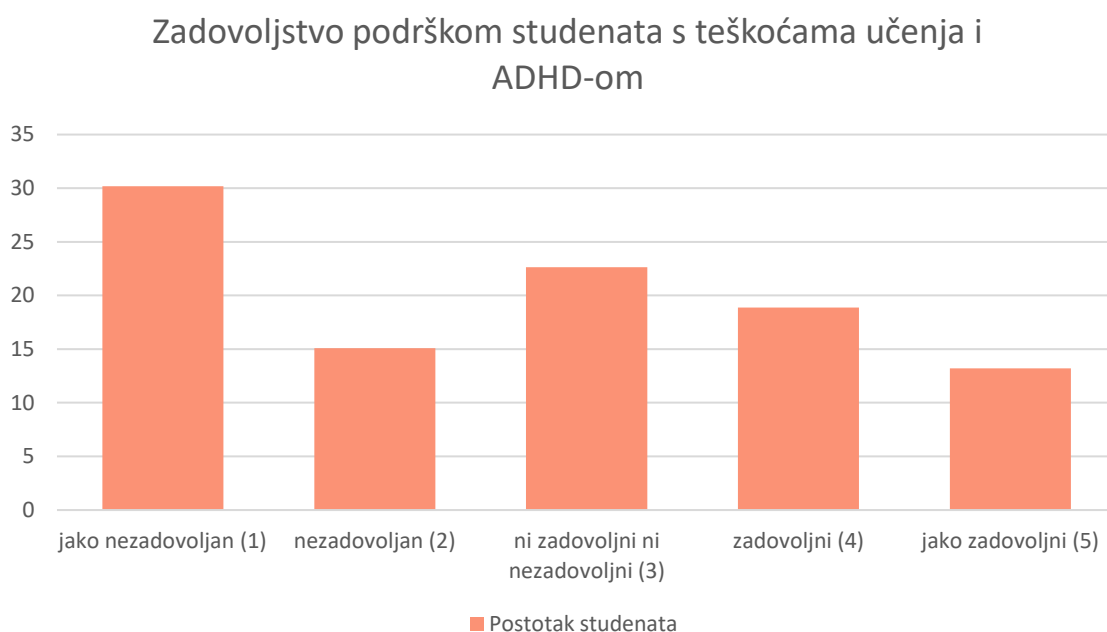
S obzirom da Kolmogorov-Smirnov test normalnosti distribucija pokazuje kako Skala opće samoeфикаsnosti i subskala Samoeфикаsnost u postizanju željenih ciljeva statistički značajno odstupaju od normalne distribucije, razlike između samoeфикаsnosti studenata s teškoćama učenja i ADHD-om i onih bez teškoća ispitivane su Mann-Whitneyevim U testom.

Prije ispitivanja razlika između samoeфикаsnosti studenata bez teškoća i studenata s teškoćama učenja i ADHD-om analizirani su odgovori studenata s teškoćama s obzirom na postupke individualizacije, prisustvo asistenta i primanja pomoći u učenju tijekom obrazovanja. Analiza je pokazala da je tijekom osnovnoškolskog obrazovanja samo 22,64% studenata imalo individualizirani pristup, a tijekom srednjoškolskog obrazovanja taj postotak studenata je iznosio svega 9,43%. Asistenta nije imao niti jedan student s teškoćama ni za vrijeme osnovnoškolskog ni za vrijeme srednjoškolskog obrazovanja. Na fakultetu samo 5,66% studenta ima individualizirane postupke, a isto toliko studenata planira tražiti individualizaciju. Pomoć u učenju na fakultetu ima 33,96% studenata s teškoćama, od čega najviše pomoći od drugih studenata.

Tablica 6. Prilagodbe i podrška u učenju studenata s teškoćama učenja i ADHD-om tijekom obrazovanja (N=53)

	Osnovna škola	Srednja škola	Fakultet
Individualizirani pristup	12 (22,64%)	5 (9,43%)	3 (5,66%)
Asistent u nastavi	0 (0%)	0 (0%)	-
Pomoć u učenju	17 (32,08%)	4 (7,55%)	18 (33,96%)

Zadovoljstvo podrškom za vrijeme obrazovanja na skali od 5 stupnjeva najviše studenata (30,19%) s teškoćama ocjenjuju s 1 (jako nezadovoljan) dok najmanje studenata, njih 7 (13,21%) s 5 (jako zadovoljan). Na slici 3. prikazano je zadovoljstvo studenata podrškom za vrijeme obrazovanja ocijenjeno na Likertovoj skali od pet stupnjeva.



Slika 5. Zadovoljstvo podrškom, tijekom obrazovanja studenata s teškoćama učenja i ADHD-om (N=53) (autorski rad)

Nakon toga napravljena je analiza neparametrijskim Mann-Whitneyevim U testom, prikazana u tablici 7. Mann-Whitney test je pokazao da studenti bez teškoća na subskali Samoefikasnost u procesu učenja ($Z=-4,141$; $p< 0,001$) te cjelokupnoj Skali akademske samoefikasnosti ($Z=-2,923$; $p=0,003$) pokazuju višu samoefikasnost od studenata s teškoćama učenja i ADHD-om. Promatrajući srednje vrijednosti i sumu rangova vidimo da studenti s teškoćama učenja i ADHD-om imaju niže vrijednosti, nižu samoefikasnost u procesu učenja (101,50) naspram studenata bez teškoća (153,63) te da na cjelokupnoj Skali akademske samoefikasnosti studenti bez teškoća (150,81) imaju više vrijednosti, višu samoefikasnost od studenata s teškoćama (113,94). Na Skali opće samoefikasnosti ($Z=-0,966$; $p=0,334$) i subskali Samoefikasnost u postizanju željenih ciljeva ($Z=-1,137$; $p=0,256$) ne postoji statistički značajna razlika između studenata s teškoćama učenja i ADHD-om i onih bez teškoća.

Tablica 7. Razlike u općoj i akademskoj samoefikasnosti s obzirom na postojanje teškoća (Mann-Whitney U test), N=287

Varijable	Teškoća(da/ne)	Srednji rang	Z	P
Skala opće samoefikasnosti	DA	134,07	0,966	0,334
	NE	146,25		
Skala akademske samoefikasnosti	DA	113,94	-2,923	0,003
	NE	150,81		
Samoefikasnost u procesu učenja	DA	101,50	-4,141	<0,001
	NE	153,63		
Samoefikasnost u postizanju željenih ciljeva	DA	132,35	-1,137	0,256
	NE	146,64		

Z=Z-vrijednost; * $p<0,05$

Kako bi odgovorili na drugu i treću hipotezu ovog istraživanja „Studenti muškog spola bez teškoća imaju višu razinu samoefikasnosti od studenata ženskog spola bez teškoća.“ i „Studenti s teškoćama učenja i ADHD-om neće pokazivati razlike u samoefikasnosti s obzirom na spol.“ primijenjen je neparametrijski test dva nezavisna uzorka Mann-Whitney test za studente bez teškoća i za studente s teškoćama učenja i ADHD-om.

U tablici 8. prikazana je analiza neparametrijskim Mann-Whitney testom za studente bez teškoća. Analizom je utvrđeno da s obzirom na spol kod studenata bez teškoća ne postoji statistički značajna razlika na Skali akademske samoefikasnosti ($Z=-0,205$; $p=0,838$) i njezinim subskalama; Samoefikasnost u procesu učenja ($Z=-0,472$; $p=0,637$) i Samoefikasnost u postizanju željenih ciljeva ($Z=-0,118$; $p=0,906$). Na Skali opće samoefikasnosti kod studenata bez teškoća ($Z=-2,515$; $p=0,012$) postoji statistički značajna razlika s obzirom na spol. Uvidom u srednje vrijednosti i sumu rangova možemo zaključiti da na skali opće samoefikasnosti studenti muškog spola bez teškoća (136,87) pokazuju višu razinu opće samoefikasnosti u odnosu na studente ženskog spola bez teškoća (111,12).

U tablici 9. prikazana je analiza neparametrijskim Mann-Whitney testom za studente s teškoćama učenja i ADHD-om. Analizom je utvrđeno da s obzirom na spol kod studenata s teškoćama učenja i ADHD-om ne postoji statistički značajna razlika na Skali akademske samoefikasnosti ($Z=-0,415$; $p=0,678$), njezinim subskalama Samoefikasnost u procesu učenja ($Z=-0,011$; $p=0,991$) i Samoefikasnost u postizanju željenih ciljeva ($Z=-1,077$; $p=0,282$) i na Skali opće samoefikasnosti ($Z=-1,416$; $p=0,157$).

Tablica 8. Razlike u samoefikasnosti s obzirom na spol kod studenata bez teškoća (N=234)

Varijabla	Spol	Srednji rang	Z	P
Opća samoefikasnost	Muški	136,87	-2,515	0,012
	Ženski	111,12		
Akademska samoefikasnost	Muški	115,92	-0,205	0,838
	Ženski	118,02		
Samoefikasnost u procesu učenja	Muški	113,88	-0,472	0,637
	Ženski	118,69		
Samoefikasnost u postizanju željenih ciljeva	Muški	118,41	-0,118	0,906
	Ženski	117,20		

Tablica 9. Razlike u samoefikasnosti s obzirom na spol kod studenata s teškoćama učenja i ADHD-om (N=53)

Varijabla	Spol	Srednji rang	Z	P
Opća samoefikasnost	Muški	32,54	-1,416	0,157
	Ženski	25,38		
Akademska samoefikasnost	Muški	28,63	-0,415	0,678
	Ženski	26,52		
Samoefikaasnost u procesu učenja	Muški	26,96	-0,011	0,991
	Ženski	27,01		
Samoefikasnost u postizanju željenih ciljeva	Muški	31,21	-1,077	0,282
	Ženski	25,77		

Za ispitivanje treće hipoteze „Studenti s boljim akademskim postignućem imaju višu samoefikasnost“ ispitana je povezanost pomoću Pearsonovog koeficijenta korelacije između

akadenskog postignuća na fakultetu, opće i akademske samoefikasnosti te ukupnog akademskog uspjeha (osnovna škola, srednja škola i fakultet) za studente bez teškoća i za studente s teškoćama učenja i ADHD-om. Rezultati analize za studente bez teškoća su prikazani u tablici 10., a pokazuju da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između opće samoefikasnosti ($r=0,177$; $p<0,001$) i akademskog postignuća na fakultetu iako je ona niska, kao i statistički značajna pozitivna povezanost akademske samoefikasnosti ($r=0,299$; $p<0,001$) i akademskog postignuća na fakultetu iako je ona niska. Značajna je također umjerena pozitivna povezanost između ukupnog akademskog uspjeha za vrijeme obrazovanja i akademske samoefikasnosti ($r=0,318$; $p<0,001$), a ukupno akademsko postignuće za vrijeme obrazovanja i opća samoefikasnost pokazuju statistički značajnu nisku pozitivnu povezanost ($r=0,228$; $p=0,007$).

Stoga možemo reći da studenti s višim akademskim postignućem na fakultetu imaju i višu akademsku i opću samoefikasnost; kao i da što je viši akademski uspjeh kroz cijelo obrazovanje veća je i samoefikasnost studenata. Također je ispitana povezanost pomoću Pearsonovog koeficijenta korelacije između akademskog postignuća na fakultetu, ukupnog akademskog uspjeha tijekom obrazovanja, opće i akademske samoefikasnosti, samoefikasnosti u postizanju željenih ciljeva i samoefikasnosti u procesu učenja studenata s teškoćama učenja i ADHD-om.

Rezultati analize za studente s teškoćama učenja i ADHD-om su prikazani u tablici 11. te je utvrđeno da između akademskog postignuća na fakultetu, ukupnog akademskog uspjeha, opće samoefikasnosti, akademske samoefikasnosti, samoefikasnosti u procesu učenja i samoefikasnosti u postizanju željenih ciljeva ne postoji statistički značajna korelacija. Govoreći o studentima s teškoćama ne možemo zaključiti da postoji povezanost između akademskog postignuća i samoefikasnosti.

Tablica 10. Korelacija između samoefikasnosti i akademskog postignuća kod studenata bez teškoća (Pearsonov koeficijent) (N=234)

	Akademsko postignuće na fakultetu	Ukupno akademsko postignuće
Opća samoefikasnost	0,228 *	0,177 *
Akademsko samoefikasnost	0,299 *	0,318 *

*p<0,05; **p<0,001

Tablica 11. Korelacija između samoefikasnosti i akademskog postignuća studenata s teškoćama učenja i ADHD-om (Pearsonov koeficijent) (N=53)

	Akademsko postignuće na fakultetu	Ukupno akademsko postignuće
Opća samoefikasnost studenata s TU i ADHD-om	0,043	-0,012
Akademsko samoefikasnost studenata s TU i ADHD-om	0,096	0,099
Samoefikasnost u postizanju željenih ciljeva studenata s TU i ADHD-om	0,069	0,049
Samoefikasnost u procesu učenja studenata s TU i ADHD-om	0,109	0,134

Kako bismo odgovorili na četvrtu hipotezu “Studenti s teškoćama s većim zadovoljstvom podrškom imaju višu samoefikasnost.” provedena je analiza korelacija pomoću Pearsonovog koeficijenta korelacije za studente s teškoćama učenja i ADHD-om. Rezultati analize za studente s teškoćama prikazani su u tablici 12. te je utvrđeno da postoji statistički značajna pozitivna umjerena povezanost između opće samoefikasnosti ($r=0,343$, $p=0,012$) i

zadovoljstva podrškom za vrijeme obrazovanja. Između akademske samoefikasnost ($r=0,333$; $p=0,015$) i zadovoljstva podrškom za vrijeme obrazovanja postoji statistički značajna umjerena pozitivna korelacija.

Tablica 12. Korelacija između samoefikasnosti i zadovoljstva podrškom za vrijeme studiranja studenata s teškoćama učenja i ADHD-om (Pearsonov koeficijent) (N=53)

	Zadovoljstvo podrškom
Opća samoefikasnost	0,343 *
Akademska samoefikasnost	0,333 *

* $p<0,05$

Kako bismo odgovorili na petu hipotezu „Studenti više kronološke dobi imaju višu razinu samoefikasnosti“ provedena je analiza korelacija pomoću Pearsonovog koeficijenta korelacije za studente bez teškoća i za studente s teškoćama učenja i ADHD-om. Rezultati analize za studente bez teškoća prikazani su u tablici 13. te je utvrđeno da postoji statistički značajna pozitivna niska povezanost između opće samoefikasnosti ($r=0,274$, $p<0,001$) i dobi studenata. Između akademske samoefikasnost ($r=0,205$; $p=0,002$) i dobi studenata postoji statistički značajna niska pozitivna korelacija. Iz toga možemo reći da što su studenti stariji, njihova samoefikasnost je viša.

Rezultati analize za studente s teškoćama učenja i ADHD-om prikazani su u tablici 14.. Analizom je utvrđeno da između opće samoefikasnosti i akademske samoefikasnosti te kronološke dobi ne postoji statistički značajna povezanost. Kod studenata s teškoćama učenja i ADHD-om ne možemo zaključiti da stariji studenti imaju višu samoefikasnost.

Tablica 13. Korelacija između samoefikasnosti i kronološke dobi (KD) kod studenata bez teškoća (Pearsonov koeficijent) (N=234)

	KD
Opća samoefikasnost	0,274 **
Akademski samoefikasnost	0,205**

**p<0,01

Tablica 14. Korelacija između samoefikasnosti i kronološke dobi (KD) kod studenata s teškoćama (Pearsonov koeficijent) (N=53)

	KD
Akademski samoefikasnost studenata s TU i ADHD-om	0,023
Opća samoefikasnost studenata s TU i ADHD-om	0,178

4.2. RASPRAVA

Budući da se samoefikasnost temelji na učinkovitosti u ostvarenju postavljenih ciljeva te utječe na akademski uspjeh, u ovom istraživanju se ispitala samoefikasnost studenata s teškoćama učenja i ADHD-om i onih bez teškoća te razlika u samoefikasnosti s obzirom na akademsko postignuće. Pri tome se ispitala opća samoefikasnost, akademska samoefikasnost, samoefikasnost u procesu učenja i samoefikasnost u postizanju željenih ciljeva. S obzirom na to da istraživanja upućuju na spolne i dobne razlike u samoefikasnosti, u ovom istraživanju htjelo se provjeriti ovisi li samoefikasnost o spolu i dobi studenata.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati samoefikasnost studenata s teškoćama učenja i ADHD-om i onih bez teškoća, ispitati razliku u akademskoj i općoj samoefikasnosti s obzirom na spol te povezanost akademske i opće samoefikasnosti s dobi, akademskim postignućem studenata i zadovoljstvom podrške studenata s teškoćama.

Kako bi se ostvario navedeni cilj provedeno je istraživanje na uzorku od 287 studenata na području Republike Hrvatske. Iako je uzorak bio prigodan uz dobrovoljno sudjelovanje, s ciljem osiguravanja što veće reprezentativnosti u uzorak su uključeni studenti s i bez teškoća s područja cijele Hrvatske.

Prvi problem istraživanja odnosio se na ispitivanje razlika u samoefikasnosti između studenata s teškoćama učenja i ADHD-om i onih bez teškoća. Rezultati su pokazali kako ne postoji statistički značajna razlika u općoj samoefikasnosti i samoefikasnosti u postizanju željenih ciljeva između ove dvije skupine studenata. Nadalje utvrđeno je kako studenti s teškoćama učenja i ADHD-om imaju nižu akademsku samoefikasnost i samoefikasnost u procesu učenja od studenata bez teškoća. Rezultati dobiveni ovim istraživanjem u skladu su s postavljenom hipotezom i dosadašnjim istraživanjima (Hoy i sur., 1997, prema Heiman i Precel, 2003; Hampton i Mason, 2003; Budd i sur., 2016; Norwalk i sur., 2008; O'Brien, 2016). Dosadašnja istraživanja pokazala su kako studenti s teškoćama učenja i ADHD-om pokazuju nisku samoefikasnost, lošiji akademski uspjeh i nesrazmjer između kompetencija i stvarnog uspjeha.

Ovakvi nalazi mogu svjedočiti o tome da studenti s teškoćama učenja zbog opetovanih akademskih neuspjeha imaju veću vjerojatnost zadržavanja niže samoefikasnosti od studenata bez teškoća (Schunk i DiBenedetto, 2021). Također, u ovom istraživanju mali broj studenata je imao individualizaciju postupaka tijekom obrazovanja što je moglo utjecati na manje iskustva uspjeha i posljedično nižu samoefikasnost.

Nadalje, rezultati analize razlika u samoefikasnosti s obzirom na spol kod studenata bez teškoća pokazuju da studenti muškog spola bez teškoća pokazuju višu razinu opće samoefikasnosti u odnosu na studente ženskog spola bez teškoća. Razlike u akademskoj samoefikasnosti, samoefikasnosti u procesu učenja i samoefikasnosti u postizanju željenih ciljeva s obzirom na spol nisu statistički značajne kod studenata bez teškoća. Ovime je djelomično potvrđena hipoteza „Studenti muškog spola bez teškoća imaju višu razinu samoefikasnosti od studenata ženskog spola bez teškoća“.

Istraživanja su dosad pružila oprečne rezultate na pitanje povezanosti samoefikasnosti i spola (Abdullah i sur., 2006; Rucklidge, 2010; Sawari i sur., 2013; Fallan i Opstad, 2016). Ovi rezultati u skladu su s istraživanjem Rucklidge (2010) u kojemu djevojke pokazuju nižu samoefikasnost i s istraživanjem Fallan i Opstad (2016) koji ističu da je samoefikasnost

osoba ženskog spola značajno niža nego osoba muškog spola, ali su oprečna istraživanjima Abdullah i sur. (2006) i Sawari i sur. (2013) koji naglašavaju da djevojke imaju višu razinu samoefikasnosti.

Kod studenata s teškoćama učenja i ADHD-om pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika u samoefikasnosti s obzirom na spol čime je potvrđena hipoteza „Studenti s teškoćama učenja i ADHD-om neće pokazivati razlike u samoefikasnosti s obzirom na spol“.

Do sada su istraživanja pružila oprečne rezultate o pitanju povezanosti samoefikasnosti spola kod studenata s teškoćama, a rezultati dobiveni ovim istraživanjem u skladu su s istraživanjima Hampton i Mason (2003) i Albiero-Walton (2003) u kojima nije postajala statistički značajna povezanost između spola i samoefikasnosti.

Kao moguće objašnjenje ovakvih rezultata Hackett i Betz (1995) istaknuli su da samoefikasnost može biti povezana s rodno orijentiranim zadacima pri čemu što je više rodno orijentiranih zadataka veća je vjerojatnost da će se pojaviti razlike u samoefikasnosti s obzirom na spol. U ovom istraživanju korišteni instrumenti nemaju rodno stereotipno postavljena pitanja koja bi utjecala na razlike u samoefikasnosti s obzirom na spol.

Rezultati analize povezanosti akademskog postignuća i samoefikasnosti kod studenata bez teškoća pokazali su da postoji statistički značajna niska pozitivna povezanost akademskog postignuća na fakultetu s općom i akademskom samoefikasnosti. Kod studenata bez teškoća dobivena je i statistički značajna umjerena povezanost akademske samoefikasnosti i ukupnog akademskog uspjeha kao i statistički značajna niska povezanost opće samoefikasnosti i ukupnog akademskog postignuća.

Objašnjenje za ovakve rezultate može se pronaći u činjenici da samoefikasnost ima značajnu ulogu u lakšem korištenju metakognitivnih strategija i izvora koji su ključni za akademski uspjeh (Komarraju i Nadler, 2013). Kao još jedno objašnjenje Komarraju i Nadler (2013) navode da studenti s višom samoefikasnošću postižu bolje uspjehe zbog bolje kontrole prirodnih impulsa kada je nastavni materijal izazovan ili kada se oko njih nalaze ometajući podražaji. Koseoglu (2013) nudi objašnjenje povezanosti samoefikasnosti i uvjerenja u vlastitu samoefikasnost u predikciji akademskog uspjeha budući da visoko samopouzdanje i uvjerenje u sposobnosti dovode do boljeg postignuća, a to ujedno i predstavlja karakteristike osoba visoke samoefikasnosti. Rezultati analize kod studenata s teškoćama pokazali su da ne postoji statistički značajna povezanost između akademskog postignuća i samoefikasnosti. Rezultati dobiveni za studente bez teškoća su u skladu s postavljenom hipotezom i istraživanjima (Budd i sur., 2016; Hampton i Mason, 2003; Multon i sur., 1991 prema Hsieh i

sur., 2007; Torres i Solberg, 2011; Komarraju i Nadler, 2013). Razlog tomu može biti relativno mali uzorak ispitanika s teškoćama te činjenica da na akademsko postignuće utjecaj imaju različiti faktori. Istraživanje Lackaye i sur. (2006) govore o utjecaju teškoća; teškoća u čitanju, pisanju, matematici i samoregulaciji koji su ključni za akademski uspjeh te dovode do postojanja niže samoefikasnosti studenata i niske motivacije. Nadalje, izvori samoefikasnosti kod studenata s teškoćama utječu na razvoj niže samoefikasnosti; osobno iskustvo često je negativno, nedovoljno je učenja putem modeliranja, studenti s teškoćama nedovoljno su motivirani i ohrabrivani (ponekad se događa i upravo suprotno, studenti su „prozivani“) što utječe na smanjenje osobnih uvjerenja te su često pod većim stresom, anksiozni ili depresivni. Istraživanje Jenson i sur. (2011) daje moguće objašnjenje polazeći od samih izvora samoefikasnosti posebno govoreći o iskustvu na koje veliki utjecaj imaju obitelj, prijatelji, studenti s fakulteta, upute te podrška koju dobivaju.

Rezultati analize povezanosti zadovoljstva podrškom za vrijeme obrazovanja i samoefikasnosti studenata s teškoćama učenja i ADHD-om pokazali su da postoji statistički značajna umjerena povezanost između opće i akademske samoefikasnosti i zadovoljstva podrškom kod studenata s teškoćama. Što je zadovoljstvo podrškom studenata s teškoćama veće, njihova samoefikasnost je veća. Dobiveni rezultati su u skladu s postavljenom hipotezom i istraživanjima Howe (2013) te Coffman i Gilligan (2002) koji ističu povezanost samoefikasnosti i podrške pri čemu osobe koje svoju podršku percipiraju većom imaju i višu samoefikasnost. Socijalna podrška može umanjiti negativne misli o vlastitom uspjehu kroz verbalno uvjeravanje od strane podrške i tako povećati samoefikasnost (Coffman i Gilligan, 2002). Dobiveni rezultati su u skladu s postavljenom hipotezom te se mogu se objasniti kroz izvore samoefikasnosti pri čemu na iskustva, kao jedan od izvora samoefikasnosti studenata veliki utjecaj ima podrška okoline (Jenson i sur., 2011) i uskom povezanosti samoefikasnosti sa socijalnom podrškom pri čemu studenti s većom socijalnom podrškom imaju i višu samoefikasnost (Li i sur., 2023).

Rezultati analize povezanosti samoefikasnosti i kronološke dobi kod studenata bez teškoća pokazali su da postoji statistički značajna niska pozitivna povezanost između opće i akademske samoefikasnosti i dobi. Što su studenti stariji njihova samoefikasnost je veća, što je u skladu s postavljenom hipotezom i istraživanjima Miderikvand (2016), Saffari i sur. (2014) i D'Alonzo (2004). Ovakvi rezultati mogu se objasniti činjenicom da što su studenti stariji imaju više iskustava i imali su više prilika za učenje i usavršavanje što im je omogućilo

pozitivno uvjerenje u vlastite sposobnosti i postizanje uspjeha; višu samoeфикаsnost. Rezultati analize povezanosti samoeфикаsnosti i kronološke dobi kod studenata s teškoćama učenja i ADHD-om pokazuju da ne postoji statistički značajna povezanost između samoeфикаsnosti i dobi studenata. Razlog ovih, oprečnih rezultata može biti relativno mali uzorak ispitanika s teškoćama. Također, činjenica da na iskustva, kao jedan od izvora samoeфикаsnosti studenata veliki utjecaj ima podrška okoline (Jenson i sur., 2011) i uska povezanost samoeфикаsnosti i socijalne podrške pri čemu studenti s većom socijalnom podrškom imaju i višu samoeфикаsnost (Li i sur., 2023). Već kod učenika s teškoćama nedostatak podrške i nedostatak uvjerenja u mogućnost da budu uspješni stvaraju im akademske teškoće (Howe, 2013). Uzimajući u obzir kronološku dob studenata iz dobivenih rezultata možemo zaključiti da studenti s teškoćama zbog nedostatka podrške imaju nižu samoeфикаsnost i akademske teškoće te da s godinama izazovi u obrazovanju i životu za njih ne postaju lakši. Sve to možemo potkrijepiti činjenicom da su teškoće učenja i ADHD poremećaji koji su prisutni cijeli život. Osobe s teškoćama učenja i ADHD-om imaju prisutne teškoće u samoregulaciji, a samoregulacija za učenje uključuje odabir primjerenih strategija učenja, samoprocjenu znanja, korekcije kada su potrebne i razumijevanje važnosti korištenja strategija (Turalija, 2012).

4.2.1. METODOLOŠKA OGRANIČENJA I PREPORUKE ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA

Važno je istaknuti i određena ograničenja ovog istraživanja. U prvom redu, to je svakako veličina uzorka, nesrazmjer između populacije studenata bez teškoća i studenata s teškoćama u korist studenata bez teškoća te većinski ženski spol ispitanika, čime je ograničena reprezentativnost i generalizacija rezultata na cijelu populaciju.

Budući da su ispitanici ispunjavali upitnik online putem, kontrola fizičke i socijalne okoline nije bila moguća. Zbog nemogućnosti kontrole fizičke i socijalne okoline moguće je da su ispitanici bili ometani tijekom ispunjavanja upitnika, nisu mogli biti posve fokusirani na odgovaranje ili su bili pod pritiskom davanja socijalno poželjnih odgovora.

Nadalje, istraživanje je korelacijsko, što znači da nije moguće zaključivati o uzročno-posljedičnim vezama između varijabli istraživanja, već samo o njihovoj povezanosti.

Buduća istraživanja trebala bi uključiti veći broj ispitanika kako bi se dobila reprezentativnost uzorka, također bi se trebala pažnja usmjeriti na veći broj studenata s teškoćama i veći broj

ispitanika muškog spola kako bi dobili bolji uvid u samoeфикаsnost kod studenata oba spola. U ovom istraživanju ispitanike se pitalo imaju li dijagnozu te koju, no nepoznat je ostao stupanj same teškoće. Iz tog razloga buduća istraživanja trebala bi se usmjeriti i na propitivanje težine (stupnja) same teškoće.

Kao ograničenje istraživanja treba navesti i različite vrste studijskih programa koje studenti pohađaju pri čemu ne možemo biti sigurni u zahtjeve koji se stavljaju pred studente na određenim studijskim programima.

Također, značajna bi bila i usporedba samoeфикаsnosti studenata s i bez teškoća na različitim razinama studija kako bi se dobila šira perspektiva ove problematike i ishodište za ciljane intervencije. Ovo istraživanje doprinijelo je boljem razumijevanju samoeфикаsnosti kod studenata, usmjeravajući se na studente s teškoćama učenja i ADHD-om.

5. ZAKLJUČAK

Jedan od razloga provedbe ovog istraživanja u okviru diplomskog rada bio je manjak radova i provedenih istraživanja o samoeфикаsnosti studenata s teškoćama učenja i ADHD-om u Hrvatskoj i svijetu. Podatke koji se odnose na studente s teškoćama učenja i ADHD-om i njihovu samoeфикаsnost nije bilo moguće pronaći. Tijekom provedbe diplomskog rada i istraživanja dostupna su bila neka strana istraživanja. Budući da je samoeфикаsnost vrlo bitna tijekom akademskog obrazovanja, a populacija studenata s teškoćama učenja i ADHD-om u porastu, ovo istraživanje može doprinijeti na području edukacijsko-rehabilitacijskih znanosti.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da postoji statistički značajna razlika u samoeфикаsnosti između studenata s teškoćama učenja i ADHD-om i studenata bez teškoća pri čemu studenti s teškoćama imaju nižu akademsku i opću samoeфикаsnost. Dobiveni rezultati podupiru Bandurinu teoriju samoeфикаsnosti i usmjeravaju nas na prepoznavanje potencijalnih mehanizama koji doprinose razlikama u uvjerenja o samoučinkovitosti između studenata bez teškoća i studenata s teškoćama učenja i ADHD-om. Stoga bi se buduća istraživanja trebala usmjeriti na povećanje izvora uvjerenja o učinkovitosti kod studenata s teškoćama.

Nadalje, kod studenata s teškoćama učenja i ADHD-om nije pronađena statistički značajna povezanost između akademskog postignuća i samoeфикаsnosti dok povezanost ove dvije varijable postoji kod studenata bez teškoća. Temeljem tih rezultata možemo zaključiti da na akademsko postignuće utjecaj imaju različiti faktori; uključujući prisustvo teškoća, izvori samoeфикаsnosti i dosadašnje iskustvo, a ne isključivo samoeфикаsnost. Od značajne važnosti bi bilo proučiti što sve i na koji način kod studenata s teškoćama utječe na akademsko postignuće kako bismo im mogli pružiti podršku i omogućiti bolji uspjeh.

Ovim istraživanjem utvrđena je statistički značajna povezanost samoeфикаsnosti i zadovoljstva podrškom za vrijeme obrazovanja kod studenata s teškoćama pri čemu veća podrška dovodi do više samoeфикаsnosti. Ovi rezultati ukazuju na važnost podrške studentima s teškoćama učenja i ADHD-om te mogu služiti kao smjernice prilikom pružanja podrške studentima s teškoćama i daju uvid u područje na kojemu treba raditi u budućnosti - podršci. Istodobno, buduća bi se istraživanja trebala osvrnuti na optimalne načine pružanja podrške i njen utjecaj na samoeфикаsnost.

Također, rezultati kod studenata bez teškoća pokazali su razlike u samoefikasnosti između muških i ženskih studenata pri čemu muški studenti imaju višu samoefikasnost, a kod studenata s teškoćama nije pronađena statistički značajna povezanost spola i samoefikasnosti.

Razlika u samoefikasnosti s obzirom na dob pokazala se statistički značajnom za studente bez teškoća pri čemu stariji studenti imaju višu samoefikasnost, dok kod studenata s teškoćama ne postoji statistički značajna razlika. Iz ovakvih rezultata možemo zaključiti da se samoefikasnost kod studenata s teškoćama s dobi ne povećava zbog prisustva same teškoće i svakodnevnih izazova s kojima se moraju suočavati. Buduća istraživanja trebala bi se usmjeriti na ispitivanje samoefikasnosti kroz longitudinalno istraživanje i uvidjeti što sve utječe na samoefikasnost kroz različiti životni period (kod studenata različite dobi).

6. LITERATURA

1. Abdullah, M. C., Cheong, L. S., Elias, H. Mahyuddin, R., Muhamad, M. F. i Noordin, N. (2006). The Relationship Between Students' Self Efficacy and Their English Language Achievement. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 21, 61–71.
2. Advokat, C., Lane, S. M., & Luo, C. (2011). College students with and without ADHD: Comparison of self-report of medication usage, study habits, and academic achievement. *Journal of attention disorders*, 15(8), 656-666.
3. Albiero-Walton, J. (2003). Self-Efficacy Gender Difference in College Students with Disabilities.
4. Američka psihijatrijska udruga (2013). Dijagnostički i statistički priručnik za mentalne poremećaje, 5. izdanje. Zagreb: Naklada Slap
5. Arnold, L. E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M. i Kewley, G. (2015). Long-Term Outcomes of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 108705471456607. doi:10.1177/1087054714566076
6. Axford, K. M. (2007). Attachment, Affect Regulation, and Resilience in Undergraduate Students. Walden University.
7. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
8. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman: New York.
9. Barkley, R. A. (Ed.). (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). The Guilford Press.
10. Betz, N. E. i Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 399–410. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.5.399>
11. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
12. Budd, J., Fichten, C. S., Jorgensen, M., Havel, A. i Flanagan, T. (2016). Postsecondary students with specific learning disabilities and with attention deficit hyperactivity disorder should not be considered as a unified group for research or practice. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 206–216

13. Butler, A.L. (2011) Secondary Transition Experiences: Analyzing Perceptions, Academic Self-Efficacy, Academic Adjustment and Overall Impact on College Students with LD Success in Postsecondary Education.. University of Maryland.
14. Coffman, D. L. i Gilligan, T. D. (2002). Social support, stress, and self-efficacy: Effects on students' satisfaction. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 4(1), 53–66. <https://doi.org/10.2190/BV7X-F87X-2MXL-2B3L>
15. Costello, C. A. i Stone, S. L. M. (2012). Positive Psychology and Self-Efficacy: Potential Benefits for College Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2), 119-129
16. Chemers, M. M., Hu, L.-t. i Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
17. Cohn, P. (1998). Why Does My Stomach Hurt? How Individuals with Learning Disabilities Can Use Cognitive Strategies to Reduce Anxiety and Stress at the College Level. *Journal of Learning Disabilities*, 31(5), 514–516. doi:10.1177/002221949803100509
18. D'Alonzo, K. T., Stevenson, J. S. i Davis, S. E. (2004). Outcomes of a program to enhance exercise self-efficacy and improve fitness in Black and Hispanic college-age women. *Research in nursing & health*, 27(5), 357–369. <https://doi.org/10.1002/nur.20029>
19. Delić, T. (2001). POREMEĆAJ PAŽNJE I HIPERAKTIVNOST (ADHD). *Kriminologija & socijalna integracija*, 9 (1-2), 1-10. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/98959>
20. Fallan, L. i Opstad, L. (2016). Student self-efficacy and gender personality interactions. *International journal of higher education*, 5 (3), 32-44.
21. Fedeli, D. (2015). Hiperaktivno dijete. Zagreb: Trsat.
22. Ferek, M. (2006): Hiperaktivni sanjari. Zagreb: “Buđenje” Udruga za razumijevanje ADHDa
23. Hackett, G. i Betz, N. E. (1995). Self-efficacy and career choice and development. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 249–280). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_9

24. Hallahan, D. P., Pullen, P. C. i Ward, D. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. In H. L. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.). *Handbook of learning disabilities*, (15-32). New York: Guilford Press.
25. Hampton, N. Z. i Mason, E. (2003). Learning Disabilities, Gender, Sources of Efficacy, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Achievement in High School Students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101–112. doi:10.1016/s0022-4405(03)00028-1
26. Heiman, T. i Precel, K. (2003). Students with Learning Disabilities in Higher Education. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 248–258. doi:10.1177/002221940303600304
27. Hesline, P. A. i Klehe, U. C. (2006). Self-Efficacy. In S. G. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology*, 2, 705-708.
28. Howe, S. M. (2013). Academic accomodations, social supports, and academic self-efficacy: predictors of academic success for postsecondary students with disabilities. *Dissertations*, Paper 163.
29. Hsieh, P., Sullivan, J. R. i Guerra, N. S. (2007). A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of advanced academics*, 18(3), 454-476.
30. Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1-35.
31. Ivanov, L.(2007). Značenje opće, akademske i socijalne samoefikasnosti te socijalne podrške u prilagodbi studiju. Magistarski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.
32. Jenson, R.J., Petri, A.N., Day, A.D., Truman, K.Z. i Duffy, K. (2011). Perceptions of Self-Efficacy among STEM Students with Disabilities. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24, 269-283.
33. Jurin, M. i Sekušak-Galešev, S. (2008). Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću (ADHD)-multimodalni pristup. *Paediatrica Croatica*, 52 (3), 195-201. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/29620>
34. Kavale, K. A. (1998). Learning disability and cultural disadvantage: The case for a relationship. *Learning Disability Quarterly*, 11, 195–210.
35. Komarraju, M. i Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
36. Koseoglu, Y. (2013). Academic Motivation of the First-Year University Students and Self- Determination Theory. *Educational Research and Reviews*, 8, 418-424.

37. Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O. i Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21, 111-121.
38. Ldac-acta (2015). Official Definition of Learning Disabilities. Preuzeto sa <https://www.ldac-acta.ca/causes/for-professionals/#1513281532557-06d7ac16-f126>
39. Li N, Yang Y., Zhao X. i Li Y. (2023) The relationship between achievement motivation and college students' general self-efficacy: A moderated mediation model. *Front. Psychol.* 13:1031912. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1031912
40. National Joint Committee on Learning Disabilities. (1991). Learning disabilities: issues on definition. *ASHA. Supplement*, (5), 18–20.
41. Lent, R.W., Lopez, F.G. i Bieschke, K.J. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 424-430.
42. Matsui, T., Matsui, K. i Ohnishi, R. (1990). Mechanisms underlying math self-efficacy learning of college students. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 225-238.
43. Martan, V., Skočić Mihić, S. i Puljar, A. (2016). NASTAVNE STRATEGIJE UČITELJA U POUČAVANJU UČENIKA SA SPECIFIČNIM TEŠKOĆAMA UČENJA. *Život i škola*, LXII (3), 139-150. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/176912>
44. Milyutina, E., Lobacheva, A., Lukyanova, T. i Zakharov, D. (2019). Motivation Of Students With Disabilities In The System Of Inclusive Higher Education. In & V. Mantulenko (Ed.), *Global Challenges and Prospects of the Modern Economic Development*, vol 57. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 615-623). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.03.61>
45. Mirderikvand, F. (2016). The relationship between academic self-efficacy with level of education, age and sex in Lorestan University students.
46. Newark, P. E., Elsässer, M., & Stieglitz, R. D. (2012). Self-Esteem, Self-Efficacy, and Resources in Adults With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 20(3), 279–290. doi:10.1177/1087054712459561
47. Newark, P. i Stieglitz, R.-D. (2010). Therapy-relevant factors in adult ADHD from a cognitive behavioural perspective. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 2, 59-72
48. Norwalk, K., Norvilitis, J. M. i MacLean, M. G. (2008). ADHD symptomology and its relationship to factors associated with college adjustment. *Journal of Attention Disorders*, 13, 251-258. doi: 10.1177/1087054708320441

49. Opić, S. i Kudek Mirošević, J. (2011). Tretiranje učenika s ADHD poremećajem u redovitim osnovnim školama. *Napredak*, 152 (1), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82753>
50. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Narodne novine br.: 24/2015
51. Rucklidge, J. J. (2010). Gender Differences in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychiatric Clinics of North America*, 33(2), 357–373. doi:10.1016/j.psc.2010.01.006
52. Saffari, M., Sanaeinasab, H., Jahan, H.R., Gh.H., P. i Pakpour, A.H. (2014). HAPPINESS, SELF-EFFICACY AND ACADEMIC ACHIEVEMENT AMONG STUDENTS OF BAQIYATALLAH UNIVERSITY OF MEDICAL SCIENCES. *Journal of Medical Education Development*, 7, 22-29.
53. Satici, S. A. i Can, G. (2016). Investigating academic self-efficacy of university students in terms of socio-demographic variables, *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1874-1880, doi: 10.13189/ujer.2016.040817
54. Sawari, S.S., Kazeem, B. i Mansor, N. (2013). Investigating the coorelationship between level of self-efficacy and gender.
55. Schunk, D. H. i DiBenedetto, M. K. (2021). Self-Regulation, Self-Efficacy, and Learning Disabilities. *Learning Disabilities-Neurobiology, Assessment, Clinical Features and Treatments*. doi: 10.5772/intechopen.99570
56. Solanto, M. V. (2015). Psychosocial treatment of ADHD in adults. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Adults and Children*, 298-306.
57. Sparks, R. L. i Lovett, B. J. (2009). College students with learning disability diagnoses: who are they and how do they perform?. *Journal of learning disabilities*, 42(6), 494–510. <https://doi.org/10.1177/0022219409338746>
58. Stage, F.K. i Milne, N. (1996). Invisible Scholars: Students with Learning Disabilities. *The Journal of Higher Education*, 67, 426-445.
59. Torres, J. B., i Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of vocational behavior*, 59(1), 53-63.
60. Trainin, G. i Swanson, H. L. (2005). Cognition, metacognition, and achievement of college students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(4), 261-272.

61. Turalija, Z. (2012). Povezanost akademskog postignuća, akademske samoeфикаsnosti, akademske samoregulacije i samoeфикаsnosti za samoregulaciju s akademskom prokrastinacijom (Diplomski rad). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:971673>
62. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi: Narodne novine br.: 87/2008, 86/2009, 92/2010, ispr. -105/2010, 90/2011, 16/2012, 86/2012 – pročišćeni tekst i 94/2013, 152/2014, 7/2017 i 68/2018
63. Zimmerman, B., J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82-91.
64. Zrilić, S. (2011). Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje. Zadar: Sveučilište u Zadru.
65. Welsh, D.L. (2000). Attention, memory, and self-efficacy differences between ADHD and aging individuals.
66. Weyandt, L., DuPaul, G. J., Verdi, G., Rossi, J. S., Swentosky, A. J., Vilaro, B. S. i Carson, K. S. (2013). The performance of college students with and without ADHD: Neuropsychological, academic, and psychosocial functioning. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35, 421-435. <http://dx.doi.org/10.1007/s10862-013-9351-8>
67. Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M., i Berman, J. (Eds.). (2008). The ABCs of learning disabilities (2nd ed.). Academic Press.

7. POPIS TABLICA I SLIKA

7.1. POPIS SLIKA

Slika 1. Grafički prikaz zastupljenosti ispitanika s obzirom na prebivalište (autorski rad)	14
Slika 3. Raspodjela ispitanika po razinama studija (autorski rad).....	16
Slika 4. Raspodjela studenata po godinama (autorski rad).....	17
Slika 5. Zadovoljstvo podrškom, tijekom obrazovanja studenata s teškoćama učenja i ADHD-om (N=53) (autorski rad).....	23

7.2. POPIS TABLICA

Tablica 1. Distribucija ispitanika prema spolu i postojanju teškoća u učenju i ADHD-a (N=287)	15
Tablica 2. Distribucija ispitanika prema područjima fakulteta (N=287).....	16
Tablica 4. Akademsko postignuće studenata s teškoćama učenja i ADHD-om (N=53).....	18
Tablica 5. Deskriptivni pokazatelji ispitivanih varijabli (N=287).....	21
Tablica 6. Prilagodbe i podrška u učenju studenata s teškoćama učenja i ADHD-om tijekom obrazovanja (N=53).....	23
Tablica 7. Razlike u općoj i akademskoj samoefikasnosti s obzirom na postojanje teškoća (Mann-Whitney U test), N=287	24
Tablica 8. Razlike u samoefikasnosti s obzirom na spol kod studenata bez teškoća (N=234).....	26
Tablica 9. Razlike u samoefikasnosti s obzirom na spol kod studenata s teškoćama učenja i ADHD-om (N=53)	26
Tablica 10. Korelacija između samoefikasnosti i akademskog postignuća kod studenata bez teškoća (Pearsonov koeficijent) (N=234).....	28
Tablica 11. Korelacija između samoefikasnosti i akademskog postignuća studenata s teškoćama učenja i ADHD-om (Pearsonov koeficijent) (N=53).....	28
Tablica 13. Korelacija između samoefikasnosti i kronološke dobi (KD) kod studenata bez teškoća (Pearsonov koeficijent) (N=234).....	30
Tablica 14. Korelacija između samoefikasnosti i kronološke dobi (KD) kod studenata s teškoćama (Pearsonov koeficijent) (N=53).....	30

8. PRILOZI

8.1. MJERNI INSTRUMENT

SAMOEFIKASNOST STUDENATA S TEŠKOĆAMA UČENJA I ADHD-OM

Poštovani/e,

moje ime je Ina Radošević, studentica sam diplomskog studija Edukacijske-rehabilitacije na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu u Zagrebu. U svrhu izrade diplomskog rada, pod mentorstvom izv.prof.dr.sc. Daniela Cvitković provodim istraživanje o samoefikasnosti studenata s teškoćama učenja i ADHD-om. Ovo istraživanje će dati uvid u samoefikasnost studenata s teškoćama učenja i ADHD-om te onih bez teškoća s ciljem pružanja podrške i utjecanja na poboljšanje i razvoj visoke samoefikasnosti studenata.

Sudjelovanje u istraživanju je anonimno i dobrovoljno. Pristup podacima dobivenih ovim istraživanjem imati će autorica rada te njezina mentorica. Za ispunjavanje upitnika potrebno je oko 5 minuta.

Molim Vas da na pitanje odgovarate iskreno; ne postoje točni ili netočni odgovori budući da nas zanima Vaše osobno iskustvo.

1. Vaš spol:

- a) muško
- b) žensko

1. Koliko godina imate:_____

2. Na kojem fakultetu studirate (naziv fakulteta i smjera):_____

3. Molim Vas označite na kojoj ste godini studija:

- a) 1. godina preddiplomskog studija
- b) 2. godina preddiplomskog studija
- c) 3. godina preddiplomskog studija
- d) 1. godina diplomskog studija
- e) 2. godina diplomskog studija

- f) 1. godina integriranog studija
- g) 2. godina integriranog studija
- h) 3. godina integriranog studija
- i) 4. godina integriranog studija
- j) 5. godina integriranog studija
- k) 6. godina integriranog studija

4. Jeste li do sada ponavljali (bilo koju) godinu na fakultetu:

- a) Da
- b) Ne
- c) Tek sam upisao/la prvu godinu

5. Koja je Vaša prosječna ocjena na fakultetu (prosjek svih godina):

- a) Dovoljan (2)
- b) Dobar (3)
- c) Vrlo dobar (4)
- d) Odličan (5)

6. Koji je bio Vaš školski uspjeh u osnovnoj školi (prosjek svih razreda):

- a) Dovoljan (2)
- b) Dobar (3)
- c) Vrlo dobar (4)
- d) Odličan (5)

7. Koji je bio Vaš školski uspjeh u srednjoj školi (prosjek svih razreda):

- a) Dovoljan (2)
- b) Dobar (3)
- c) Vrlo dobar (4)
- d) Odličan (5)

8. Imate li teškoće učenja i/ili ADHD (disleksija, aleksija, dikalkulija, akalkulija, disgrafija, agrafija, mješovite teškoće u učenju, poremećaj pažnje s ili bez hiperaktivnosti, hiperkinetski poremećaj):

- a) Da
- b) Ne

Ovaj dio upitnika odnosi se na studente koji su na prethodno pitanje odgovorili s „da“.

1. Točan naziv Vaše teškoće (dijagnoza): _____

2. S koliko godina Vam je teškoća dijagnosticirana: _____

3. Jeste li se školovali u osnovnoj i/ili srednjoj školi prema redovnom programu uz individualizaciju postupaka:

- a) Da, samo u osnovnoj školi
- b) Da, samo u srednjoj školi
- c) Da, u osnovnoj i srednjoj školi
- d) Ne

4. U kojoj mjeri su vam učitelji individualizirali postupke (npr. drugi font, veći razmak, manje pitanja na ispitu, usmeno ispitivanje idr.)

NIMALO (1)

DJELOMIČNO (2)

PUNO (3)

5. Koliko Vam je ta individualizacija postupaka pomogla?

NIMALO (1)

DJELOMIČNO (2)

PUNO (3)

6. Jeste li imali asistenta u nastavi?

a) Da

b) Ne

7. Jeste li bili uključeni u dodatni edukacijsko-rehabilitacijski rad ili rad drugih službi:

a) Da

b) Ne

8. Je li Vam netko pomagao u učenju tijekom OŠ i SŠ:

a) Da, samo u OŠ

b) Da, samo u SŠ

c) Da, u OŠ i SŠ

d) Ne

9. Imate li sada na fakultetu neke od individualiziranih postupaka (drugi font, razmak, duže vrijeme pisanja ispita i sl.):

a) Da

b) Ne

c) Planiram tražiti individualizirane postupke za ovu godinu

10. Koliko Vam sada na fakultetu ta individualizacija postupaka pomaže (ukoliko ju imate):

NEDOVOLJNO (1)

DJELOMIČNO (2)

PUNO (3)

11. Imate li sada (na fakultetu) pomoć u učenju (instrukcije, pomoć drugih studenata,...):

- a) Da
- b) Ne

12. Koju vrstu pomoći u učenju sada imate:

- a) Instrukcije
- b) Pomoć drugih studenata
- c) Pomoć drugih (obitelj, prijatelji, idr.)
- d) Nemam pomoć u učenju

13. Ocijenite ocjenom od 1 do 5 Vaše općenito zadovoljstvo podrškom koju ste imali do sada tijekom obrazovanja (koliko Vam je podrška pomogla):

1 2 3 4 5

(Ovaj dio upitnika odnosi se na sve ispitanike)

U ovom dijelu upitnika nalaze se tvrdnje koje se odnose na Vaše doživljavanje sebe. Uz svaku tvrdnju na skali zaokružite jedan broj.

Brojevi označuju slijedeće:

- 1 - uopće se ne odnosi na mene
- 2 - uglavnom se ne odnosi na mene
- 3 - niti se ne odnosi niti se odnosi na mene
- 4 - uglavnom se odnosi na mene
- 5 - u potpunosti se odnosi na mene

Kada se suočavam s teškoćama mogu ostati pribran jer se oslanjam na svoje sposobnosti suočavanja	1	2	3	4	5
Siguran sam da mogu uspješno riješiti neočekivane situacije	1	2	3	4	5
Mogu riješiti većinu problema ako uložim dovoljno truda	1	2	3	4	5
Ako mi se netko suprostavi mogu pronaći sredstva i načine da dobijem ono što želim	1	2	3	4	5
Ako sam u „škripcu“ mogu misliti na to što bih trebao	1	2	3	4	5
Kad sam suočen s problemom obično mogu pronaći nekoliko rješenja	1	2	3	4	5
Lako mi se držati postavljenih ciljeva i ostvariti ih	1	2	3	4	5
Zahvaljujući svojoj snalažljivosti znam kako se treba nositi s nepredvidivim situacijama	1	2	3	4	5
Uvijek mogu riješiti teške probleme ako se dovoljno potrudim	1	2	3	4	5
Nije važno što mi stane na put, obično sam sposoban suočiti se s tim	1	2	3	4	5
Uspješan sam u skoro svim kolegijima	1	2	3	4	5
Uspješno rješavam ispite na fakultetu	1	2	3	4	5
Mojim uspjehom na fakultetu mogu zadovoljiti očekivanja roditelja	1	2	3	4	5
Kada me ispituju, pokazujem dobro znanje	1	2	3	4	5
Lako mi je pažljivo pratiti svako predavanje	1	2	3	4	5
Lako mi je naučiti zadani materijal za ispit	1	2	3	4	5
Lako se koncentriram na učenje, čak i kad sam okružen drugim zanimljivim stvarima	1	2	3	4	5

Lako i redovito rješavam zadatke izvan predavanja	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---