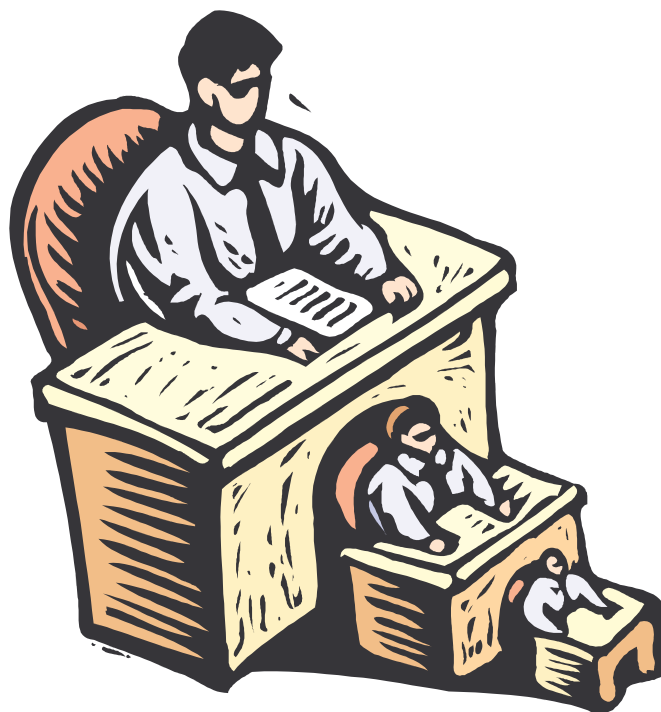


SAMOPOIMANJE UČENIKA RAZLIČITOG ŠKOLSKOG USPJEHA

- DIPLOMSKI RAD -



MATEJA ZEBA

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za psihologiju

SAMOPOIMANJE UČENIKA RAZLIČITOG ŠKOLSKOG USPJEHA

Mateja Zeba

Mentor: Dr. sc. Gordana Kuterovac-Jagodić

Zagreb, 2006.

SADRŽAJ

UVOD.....	1
Prikaz značajnijih teorija samopoimanja.....	1
Struktura samopoimanja.....	3
Razvoj samopoimanja.....	4
Samopoštovanje.....	5
CILJ I PROBLEMI	
ISTRAŽIVANJA.....	6
METODOLOGIJA.....	7
Sudionici istraživanja.....	7
Instrumenti.....	8
Postupak.....	10
REZULTATI I	
RASPRAVA.....	11
Metodološki problemi i praktične implikacije istraživanja.....	23
ZAKLJUČAK.....	25
LITERATURA.....	26

Naslov: Samopoimanje učenika različitog školskog uspjeha

Sažetak:

Ciljevi ovog istraživanja bili su provjeriti postoje li razlike u dimenzijama samopoimanja kod različito uspješnih učenika i učenika različitog spola. Sudionici ($N=308$) su bili učenici drugih razreda četiri zagrebačke srednje škole. Uspoređeni su rezultati na pojedinim dimenzijama samopoimanja, mjereni Skalom percipirane kompetentnosti autorice S. Harter, za svaku od tri grupe u koje su sudionici bili podijeljeni s obzirom na školski uspjeh (grupa 1- grupa lošeg školskog uspjeha, tj. oni koji ne prolaze uspješno razred; grupa 2- grupa srednjeg/prosječnog školskog uspjeha, tj. oni koji prolaze s dovoljnim i dobrim uspjehom; grupa 3- grupa dobrog školskog uspjeha, tj. oni koji prolaze s vrlo dobrim i odličnim uspjehom). Analizom varijance se ustanovilo, da se s obzirom na školsku uspješnost, učenici razlikuju u dimenzijama školske kompetentnosti (na kojoj učenici iz najuspješnije grupe postižu statistički značajno više rezultate) i regulacije ponašanja (na kojoj učenici iz najslabije skupine postižu statistički značajno niže rezultate u odnosu na dvije uspješnije skupine). Na dimenzijama socijalne prihvaćenosti, sportske kompetentnosti, tjelesnog izgleda i općeg samopoštovanja nisu nađene statistički značajne razlike među grupama. S obzirom na spol, sudionici se razlikuju statistički značajno na dimenzijama regulacije ponašanja (u kojoj djevojke postižu statistički značajno više rezultate u odnosu na mladiće), te na dimenzijama sportske kompetentnosti i tjelesnog izgleda (na kojima muški sudionici ostvaruju značajno više rezultate). Nije ustanovljena niti jedna statistički značajna interakcija među ispitanim varijablama spola i školskog uspjeha.

Ključne riječi: samopoimanje, percepcija kompetentnosti, školski uspjeh, srednjoškolci

Title: Self-concept among students with different levels of academic achievement

Abstract:

The aim of this study was to examine differences in the dimensions of self-concept among students with different levels of academic achievement. Subjects ($N=308$) were second-grade students from four different Zagreb highschools. The results in different dimensions of self-concept, measured on the S. Harter "Self-Perception Profile for Children" (1985), have been compared for each of the three groups, where the subjects were grouped according to their level of academic achievement (group 1- students with low academic achievement, students who fail to finish the grade; group 2- students with average academic achievement, students who finish the grade with marks C or D; and group 3- students with good academic achievement, students who finish the grade with marks A or B). Analysis of variance has proved that, according to their level of school-success, students differ in dimensions of scholastic competence (where statistically, the students from the most successful group, achieve considerably better results) and behavioural conduct (where statistically, the students from the weakest group achieve considerably lower results compared to the two more successful groups). On the dimensions of social acceptance, athletic competence, physical appearance and global self-worth are not found statistically significant differences among the three groups. According to gender, statistically, the subjects differ considerably in the dimensions of behavioural conduct (where statistically, girls achieve much higher results than boys) and in the dimensions of athletic competence and physical appearance (where male subjects achieve higher results). Data analysis has not shown any statistically relevant interaction among the variables used.

Keywords: Self-concept, perception of competence, academic achievement, highschool students

UVOD

Samopoimanje (self-koncept) je središnji pojam na koji nailazimo u teorijama "selfa". Prema Websteru, to je "mentalna slika koju pojedinac ima o sebi". U psihologijskoj literaturi postoje velike varijacije u korištenju tog pojma. Osim što se temeljni pojam različito shvaća i interpretira, kao sinonimi se koriste još i termini samopercepcija, slika o sebi, shema, samoodređenje... (self-percept, self-image, self-schema, self-definition). U našem jeziku također je moguća upotreba različitih termina koji bi približno mogli odražavati značenja izvornika. To su npr. svijest o sebi, pojam o sebi, poimanje sebe, mišljenje o sebi, shvaćanje sebe (prema Bezinović, 1988).

Prikaz značajnijih teorija samopoimanja

Pojam samopoimanja u psihologiju uvodi W. James 1890. godine (Fulgosi, 1987). On je smatrao da se samopoimanje sastoji od dva aspekta koji djeluju simultano. Jedan je aspekt nazvao "Ja" (engl. "I"), a odnosi se na subjektivni doživljaj postojanja (npr. osjećaj osobnog identiteta, osjećaj sposobnosti da se nešto učini...). Drugi aspekt je nazvao "Mene" (engl. "Me"), a on se odnosio na empirijski pojam o sebi (npr. tjelesni izgled, socijalni status, osobine ličnosti, kognitivne sposobnosti i sl.). Danas veliki broj autora podržava ovu dihotomiju iako ima velikih poteškoća s operacionalizacijom ta dva aspekta.

Znanstveni interes za proučavanje samopoimanja proširio se početkom 20. stoljeća. Činjenica da čovjek ne živi izolirano, nego u društvu s drugim ljudima, potaknula je elaboriranje ideje da su za samopoimanje značajni odnosi pojedinca s drugim ljudima. C. H. Cooley (1912; prema Vasta, Haith i Miller, 1998) uvodi pojam tzv. "socijalnog ogledala", koje nam omogućuje učenje reakcija i to na osnovi predviđanja kako će na naše ponašanje reagirati drugi ljudi. Za samopoimanje je najvažnije upravo to kako osoba zamišlja da je drugi prosuđuju, jer će o tome ovisiti njezino samopoštovanje.

U sklopu biheviorističke orijentacije koja je tada, uz psihoanalizu, dominirala u psihologiji, naglašavalo se značenje ponašanja koje se može precizno opažati, dok su internalni procesi ignorirani, jer se ne mogu neposredno mjeriti. U psihoanalitičkoj teoriji tek E. Erikson ukazuje na značaj ega u ljudskom funkcioniranju, pri čemu se uloga ega ne iscrpljuje u tome da regulira odnose između ida i superega (Lacković-Grgin, 1994). Ego-razvoj se odvija u kulturalnom kontekstu, unutar kojega osoba formira svoj osobni identitet (umjesto termina "self", Erikson koristi termin "identitet" pod kojim podrazumijeva osjećaj istovjetnosti i kontinuiteta vlastitog ja). Proces formiranja identiteta dominira u petom stadiju (stadij krize identiteta) koji traje od 13. do 18. godine života. Pozitivan način rješavanja krize petog stadija razvoja – krize identiteta, rezultira pozitivnim samopoimanjem i visokim samopoštovanjem.

Fenomenološki orijentirani autori najviše su doprinijeli tome da je samopoimanje ponovno postalo interesantno za psihologe-istraživače i to posebno humanistički psiholozi, od kojih je najistaknutiji bio C. Rogers. Osnovni pojam u njegovoj teoriji je self, kojeg definira kao "...organizirani, dosljedni pojmovni geštalt, sačinjen od opažanja vlastitih osobina, od opažanja odnosa "mene" i drugih, kao i od drugih vidova života i vrijednosti koje se vezuju uz ove opažaje" (Rogers, 1959; prema Fulgosi, 1987). U svojoj kliničkoj praksi uvidio je koliki značaj samopoimanje ima za pojedinca, jer su njegovi klijenti često svoje stavove i probleme izražavali u terminima samopoimanja. S obzirom na to da samopoimanje utječe na značenja koja pojedinac pridaje okolini, njegova se funkcija može ogledati u tome da pojedinac može mijenjati barem interpretaciju događaja i okoline, ako već ne može mijenjati njih same. On nadalje smatra, da samopoimanje utječe na smjer ponašanja i da se ono sastoji od dvije komponente: realnog i idealnog samopoimanja. Realno odgovara na pitanja "Tko sam ja?" i "Što ja mogu?", a idealno se odnosi na to kakva bi osoba željela biti. Ako između te dvije komponente postoji velika diskrepancija, ona će uzrokovati lošu prilagođenost osobe.

Svoj doprinos još uspješnijem proučavanju samopoimanja dala je i kognitivna psihologija. Ona je prije svega usmjerena na unutarnje procese (kognitivne, ali i afektivne), koji su povezani s čovjekovim usmjerenim ponašanjem. Na samopoimanje

gleda kao na organizirani konceptualni sustav i pokušava objasniti kako je taj sustav nastao, koliko je trajan ili promjenjiv, te kako utječe na ljudsko ponašanje (Bezinović, 1988).

Struktura samopoimanja

U samim počecima zanimanja za koncept samopoimanja, većina je autora smatrala da je to jednodimenzionalni konstrukt, kao nekakvo generalizirano iskustvo o sebi. No, kako su istraživači počeli proučavati različita područja iskustva o sebi (npr. o svome tijelu, o odnosima s drugima, o akademskim postignućima i sl.), postajala je sve uočljivija višedimenzionalnost tog konstrukta.

Byrne u svom preglednom radu (prema Lacković-Grgin, 1994) navodi kako postoje četiri teorijska shvaćanja o strukturi samopoimanja:

1. Samopoimanje je jednodimenzionalni konstrukt
2. Samopoimanje je višedimenzionalni (multifacetični), hijerarhijski organiziran konstrukt.
3. Samopoimanje se sastoji od više međusobno nezavisnih faktora.
4. Među facetama samopoimanja postoje inverzne relacije (tzv. kompenzacijski model)

Iako je napravljen jako velik broj istraživanja s ciljem da se utvrde bitne dimenzije ili faktori i relacije među njima, nema velike suglasnosti o karakteristikama tih dimenzija, ali je većina autora ipak suglasna u tome da je samopoimanje multifacetično.

Najbolju razradu i empirijsku potvrdu ima višedimenzionalni, hijerarhijski model Shavelsona, Hubnera i Statona, objavljen 1976. godine (prema Lacković-Grgin, 1994). Oni definiraju globalno samopoimanje kao osobnu percepciju sebe, koja se formira kroz osobna iskustva u okolini, kroz interpretaciju te okoline i događaja koji se u njoj odvijaju, a naročito pod utjecajem značajnih osoba iz okoline. Samopoimanje prema ovim autorima ima sedam bitnih karakteristika. Kao prvo, to je organizirano, odnosno

strukturirano iskustvo o sebi (1) koje je ujedno i multifacetično (2), hijerarhijski organizirano (3), pri čemu su općenitiji aspekti nadređeni specifičnijim. Nadalje, ono je stabilno (4) i to tako, da su facete stabilnije što su hijerarhijski više pozicionirane. Shavelson i sur. također smatraju da se samopoimanje razvija tijekom života (5). Na kraju ističu da ono ima deskriptivnu i evaluativnu dimenziju (6), te da se može dobro diferencirati od drugih konstrukata (7).

Harter (1999) definira samopoimanje kao individualnu percepciju kombinacija različitih aspekata vlastitoga "ja". Pojam o sebi je višedimenzionalni konstrukt u kojem pojedinac može imati različitu percepciju svoje kompetencije u različitim područjima funkcioniranja, ali on ujedno ima i opću percepciju vrijednosti sebe kao osobe. Harter je razvila postupak procjene samopoimanja djece koji uključuje percipiranu kompetentnost u pet područja; školska kompetentnost, sportska kompetentnost, socijalna prihvaćenost, regulacija ponašanja i tjelesni izgled. Opće samopoštovanje autorica definira kao općenitu percepciju vlastite vrijednosti. Postupak procjene slike o sebi uključuje operacionalizaciju općeg samopoštovanja na temelju procjene o tome koliko se općenito osjećamo vrijednima kao osobe, odnosno koliko smo zadovoljni time kakvi jesmo (Brajša-Žganec, Raboteg-Šarić i Franc, 2000).

Razvoj samopoimanja

Još nije sasvim jasno utvrđeno kako se razvija cjelokupno samopoimanje. Velik broj teoretičara se usmjerio uglavnom na njegovu strukturu, a oni koji su se i bavili razvojem, obično su govorili samo o onim aspektima samopoimanja koje su oni smatrali bitnima u pojedinom periodu života. Nekolicina autora je ipak bila usmjerena na cjeloživotni razvoj, te su oni uvelike utjecali na suvremeno shvaćanje razvoja samopoimanja. Danas se smatra da ono nije urođeno, nego da se tijekom života stječe i razvija.

Na svakom višem stupnju razvoja, samopoimanje se kvalitativno razlikuje od onog na nižem stupnju, a sam se razvoj odvija prema nekim od općih načela razvoja. Jedno od njih je načelo diferencijacije i integracije, što znači da najprije dolazi do

diferenciranja faceta samopoimanja, uz paralelni proces njihove integracije u viši nivo globalnog samovrednovanja (Lacković-Grgin, 1994). Oba ta principa su empirijski potvrđena. Većina autora se slaže da do porasta diferencijacije faceta samopoimanja dolazi zbog sve bogatijih socijalnih uloga, a s porastom kognitivnih sposobnosti mladi sve bolje integriraju ponašajne osobine u apstrakcije o sebi. Zbog sve veće diferenciranosti samopoimanja dolazi do konflikata između pojedinih faceta, što je najizraženije u srednjoj adolescenciji, tako da su samoopisi adolescenata nestabilniji u odnosu na raniju dob. Ti konflikti čine najvažniji izvor krize identiteta, a zbog potrebe da nađu uravnoteženu sliku o sebi i zbog zahtjeva socijalne okoline, samopoimanje postaje niže i tek se u kasnoj adolescenciji oporavlja, tj. raste. Razvoj samopoimanja se odvija i prema načelu od konkretnog prema apstraktnom, što je također empirijski potvrđeno. Može se reći da se samopoimanje razvija sukladno s intelektualnim razvojem i da slijedi sekvencijalni redoslijed po razvojnim nivoima. Ovakve generalizacije ipak treba uzeti s određenom rezervom, jer je većina studija toga tipa provedena na američkoj populaciji (Faria, 2001).

Samopoštovanje

Evaluativni aspekt samopoimanja naziva se samopoštovanje. Odnosi se na stupanj u kojem osoba posjeduje opći osjećaj vlastite vrijednosti i valjanosti (Rosenberg, 1979; prema Brennan i Bosson, 1998).

Harter (1999) i Rosenberg (1979; sve prema Dacey i Kenny, 1994) smatraju da postoje dva osnovna faktora koji utječu na samopoštovanje adolescenata: (a) biti dobar u onome što je važno i (b) zadobiti poštovanje drugih. Visoko samopoštovanje povezano je s uspjehom u područjima koja adolescent smatra važnima. Adolescenti su skloniji tome da budu zadovoljni sobom ako smatraju da njima značajne osobe, kao što su roditelji, prijatelji ili suučenici, imaju dobro mišljenje o njima. U vrijeme adolescencije najvažnije postaje mišljenje vršnjaka, iako je i mišljenje roditelja i dalje dosta važno (Dacey i Kenny, 1994).

Oni autori koji smatraju da je samopoimanje kognitivna shema u kojoj su organizirane informacije o sebi i koja kontrolira procesiranje informacija bitnih za identitet, drže da je samopoštovanje ključni aspekt samopoimanja, čija je uloga suočavanje slike o sebi s vanjskim informacijama (Crocker, 2003).

Harter je pretpostavila da djeca starija od 8 godina, osim što dobro razlikuju područja svoje kompetentnosti (školska kompetentnost, socijalna prihvaćenost, regulacija ponašanja, sportska kompetentnost, tjelesni izgled), konstruiraju i opći pogled na sebe kao osobu. Taj opći pogled je posljedica procesa samovrednovanja i nadilazi percepciju kompetentnosti u pojedinim specifičnim područjima.

CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

Povezanost školskih postignuća sa samopoimanjem proučavala se i prije nego što su Shavelson i sur. (Shavelson, Hubner i Stanton, 1976) predložili svoj poznati model strukture samopoimanja i empirijske dokaze da je školsko samopoimanje značajna komponenta samopoimanja djece i mladih.

Cilj ovog istraživanja je bio provjeriti da li postoje razlike u pojedinim dimenzijama samopoimanja među učenicima različitog školskog uspjeha.

Problemi istraživanja

1. Provjeriti postoje li razlike u dimenzijama samopoimanja s obzirom na školsku uspješnost učenika.
2. Provjeriti postoje li razlike u dimenzijama samopoimanja s obzirom na spol sudionika.

Hipoteze

Rezultati brojnih istraživanja su pokazali da različit uspjeh u školovanju (kao i u drugim za osobu relevantnim aktivnostima) ili percepcija vlastitih sposobnosti, utječu na samopoimanje. Coopersmith (1976) je našao da je korelacija između školskih ocjena učenika i postignuća u njegovom upitniku samopoštovanja (SEI) iznosila 0,30. I druga su istraživanja pokazala da, gotovo u pravilu, globalnije mjere školskih postignuća pokazuju viši stupanj povezanosti s općim mjerama samopoimanja. U skladu s tim nalazima, u ovom se istraživanju očekuju viši rezultati na dimenzijama samopoimanja kod onih učenika koji ostvaruju bolji školski uspjeh.

Brajša-Žganec, Raboteg-Šarić i Franc (2000) su na uzorku 340 dvanaestogodišnjih osnovnoškolaca u Zagrebu našli spolne razlike u dimenzijama regulacije ponašanja, tjelesnog izgleda i sportske kompetentnosti. U skladu s tim nalazima, ovdje se očekuju viši rezultati za muške sudionike na dimenzijama sportske kompetentnosti i tjelesnog izgleda, dok se na dimenziji regulacije ponašanja očekuje da će više rezultate postizati djevojke.

METODOLOGIJA

Sudionici istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 308 učenika drugih razreda zagrebačkih srednjih škola (Škola za cestovni promet, Upravna i birotehnička škola, Gimnazija Lucijana Vranjanina, Klasična gimnazija). Kao što je vidljivo iz tablice 1, unutar skupine je bilo 170 djevojaka (55.2%) i 138 mladića (44.8%). S obzirom na školsku uspješnost, svrstani su u 3 kategorije; grupa učenika lošeg školskog uspjeha (89 sudionika, odnosno 28.9%)- učenici koji nisu uspješno završili 2. razred srednje škole (idu na popravni ispit ili su pali razred), grupa učenika srednjeg školskog uspjeha (82 sudionika, odnosno

26.6%)- učenici koji su završili razred s dovoljnim ili dobrim uspjehom i grupa učenika dobrog školskog uspjeha (137 sudionika, odnosno 44.5%)- učenici koji su završili 2. razred srednje škole s vrlo dobrim ili odličnim uspjehom. Dob sudionika kretala se u rasponu od 15 do 17 godina, pri čemu je prosječna dob iznosila $M=15.94$ godina ($SD=0.40$).

Tablica 1

Ukupan broj sudionika istraživanja u pojedinim kategorijama školske uspješnosti, odnosno spola.

Uspjeh	Mladići	Djevojke	Ukupno
Loš	39	50	89
Srednji	53	29	82
Dobar	46	91	137
Ukupno	138	170	308

Legenda: Loš- učenici koji nisu uspješno završili 2. razred srednje škole, Srednji- učenici koji su završili razred s dovoljnim i dobrim uspjehom, Dobar- učenici koji su završili 2. razred srednje škole s vrlo dobrim i odličnim uspjehom.

Instrumenti

Za procjenu dimenzija samopoimanja, korištena je adaptirana verzija Skale percipirane kompetentnosti (Brajša-Žganec, Raboteg-Šarić i Franc, 2000), autorice S. Harter (Self-Perception Profile for Children, 1985).

Instrument se sastoji od 36 čestica, koje su podijeljene u šest subskala. Svaka čestica predstavlja dvije povezane rečenice – jednu koja opisuje kompetentno dijete i drugu, koja opisuje manje kompetentno dijete (npr. "Neka djeca su uspješna u učenju" i "Druga djeca nisu baš uspješna u učenju"). Ispunjavajući upitnik, sudionici su prvo morali odabrati rečenicu koja ih bolje opisuje, a zatim označiti (znakom X) opisuje li ih ta rečenica potpuno točno ili donekle točno.

Rezultat se boduje na skali od 1 do 4, pri čemu "1" označava najmanju kompetentnost, a "4" najveću. Ukupan rezultat je prosjek rezultata na svim česticama, svake od šest subskala.

Harter je konstruirala skalu polazeći od pretpostavke da djeca dobro razlikuju područja svoje kompetentnosti, odnosno da se ne moraju osjećati jednako kompetentnima u svim domenama. Instrument se sastoji od sljedećih subskala:

Školska kompetentnost – odnosi se na opažanje vlastite kompetentnosti ili sposobnosti unutar školskog okruženja.

Socijalna prihvaćenost – odnosi se na stupanj u kojem je dijete prihvaćeno od vršnjaka ili stupanj u kojem se osjeća popularno.

Regulacija ponašanja – odnosi se na stupanj u kojem je dijete zadovoljno svojim ponašanjem, na osjećaj da postupa ispravno, da se ponaša onako kako se to od njega očekuje.

Sportska kompetentnost – odnosi se na djetetov osjećaj da je uspješno u sportu i igrama izvan kuće.

Tjelesni izgled – odnosi se na stupanj u kojem je dijete zadovoljno svojim izgledom.

Opće samopoštovanje – odnosi se na stupanj u kojem je dijete zadovoljno sobom kao osobom i općenito svojim životom.

Skala je prvotno bila konstruirana za djecu od 8 do 14 godina starosti, no ispitivanja su pokazala da je opravdana upotreba skale i za mjerenje na uzrastima početnih razreda srednje škole, što je u ovom istraživanju i bio slučaj.

Crombachovi alpha koeficijenti nutarnje konzistencije za dimenzije skale, na uzorku 340 dvanaestogodišnjih osnovnoškolaca u Zagrebu, iznose: 0.76, 0.70, 0.67, 0.83, 0.73, 0.75 (Brajša-Žganec, Raboteg-Šarić i Franc, 2000). Crombachovi alpha koeficijenti na uzorku od 308 sudionika u ovom istraživanju iznose: 0.71, 0.70, 0.67, 0.83, 0.73 i 0.75. Ove vrijednosti su zadovoljavajuće za svaku pojedinu dimenziju.

Za prikupljanje općih podataka, konstruiran je i upitnik o sociodemografskim podacima sudionika istraživanja. U njemu je trebalo navesti podatke o dobi, spolu, obiteljskoj situaciji, obrazovanju roditelja, materijalnom stanju obitelji, te podatke o postignutom

školskom uspjehu na pojedinim polugodištima. Budući da su se podaci o obiteljskoj situaciji, obrazovanju roditelja i materijalnom stanju obitelji pokazali poprilično homogenima, nisu bili uključeni u daljnju obradu.

Postupak

Ispitivanje je provedeno grupno, u zadnjem tjednu školske godine 2004./2005. u četiri zagrebačke srednje škole, na već opisanom uzorku ($N=308$). Prije provedbe istraživanja učenici su, da bi mogli sudjelovati, morali dobiti pristanak roditelja. U pismu roditeljima, ukratko je bilo objašnjen cilj, postupak i svrha istraživanja. Roditelji koji su dali svoj pristanak za sudjelovanje njihovog djeteta u istraživanju, trebali su se potpisati i poslati potpisana pisma po djetetu natrag u školu. Oni koji nisu pristali na sudjelovanje, trebali su vratiti nepotpisana pisma. Vraćeno je 308 od 350 poslanih pisama, što znači da je odaziv bio 88%.

Ispitivanje je provedeno u okviru redovne nastave u školi. Za popunjavanje upitnika bilo je predviđeno 30 minuta, no u svakom je razredu ispitivanje trajalo manje od predviđenog vremena. Po dolasku u razred, učenici koji su donijeli pristanak roditelja za sudjelovanje u istraživanju, su bili upućeni u svrhu i cilj istraživanja, te im je rečeno da mogu u bilo kojem trenutku odustati, da to nije test znanja i kako nema točnih i netočnih odgovora. Nakon što su im podijeljeni upitnici, pročitana je i uputa za rješavanje. Svi sudionici su popunjavali upitnike istim redoslijedom. Prvo su ispunili upitnik sa sociodemografskim podacima, te nakon toga *Skalu percipirane kompetentnosti*. U obradu nisu uključeni oni upitnici koji nisu ispunjeni do kraja, te oni u kojima su propušteni neki od sociodemografskih podataka. Učenici koji nisu sudjelovali u istraživanju su bili zamoljeni da pričekaju u tišini na svojim mjestima završetak ispitivanja.

REZULTATI I RASPRAVA

Na osnovi rezultata sudionika na Skali percipirane kompetentnosti, dobivene su deskriptivne vrijednosti, prikazane u tablici 2.

Tablica 2

Aritmetičke sredine i standardne devijacije rezultata za pojedine dimenzije samopoimanja, posebno za muške i ženske ispitanike, te za učenike različitog školskog uspjeha.

	SPOL				ŠKOLSKI USPJEH					
	mladići		djevojke		loš		srednji		dobar	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Školska kompetentnost	2.89	0.55	2.85	0.52	2.63	0.53	2.80	0.48	3.08	0.48
Socijalna prihvaćenost	3.06	0.49	3.09	0.45	3.11	0.52	3.13	0.43	3.02	0.45
Regulacija ponašanja	2.70	0.51	2.86	0.45	2.62	0.51	2.81	0.46	2.89	0.45
Sportska kompetentnost	2.90	0.59	2.57	0.65	2.68	0.60	2.87	0.60	2.65	0.69
Tjelesni izgled	3.10	0.59	2.86	0.69	2.97	0.70	3.00	0.60	2.95	0.67
Opće samopoštovanje	3.17	0.51	3.12	0.49	3.11	0.52	3.11	0.52	3.18	0.47

Legenda: Loš- učenici koji nisu uspješno završili 2. razred srednje škole, Srednji- učenici koji su završili razred s dovoljnim i dobrim uspjehom, Dobar- učenici koji su završili 2. razred srednje škole s vrlo dobrim i odličnim uspjehom.

U tablici 2 prikazani su osnovni deskriptivni parametri rezultata na pojedinim dimenzijama Skale percipirane kompetentnosti. Prosječne vrijednosti rezultata na pojedinim subskalama se kreću od 2.62 do 3.08 za ukupni broj sudionika, uz standardne devijacije rezultata od oko 0.50.

Prilikom revizije Skale, autorica je pronašla da se prosječne vrijednosti rezultata 101 desetogodišnjaka iz Colorada kreću između 2.52 i 3.32, uz standardnu devijaciju od oko 0.65 (Harter, 1985). U Zagrebu, na uzorku od 340 dvanaestogodišnjaka utvrđen je raspon prosječnih vrijednosti rezultata između 2.89 i 3.20, uz standardnu devijaciju od oko 0.70 (Brajša-Žganec, Raboteg-Šarić i Franc, 2000).

Sudionici u ovom istraživanju ostvaruju nešto niže prosječne vrijednosti rezultata s manjim variranjem unutar skupine u odnosu na skupinu dvanaestogodišnjaka iz Zagreba. Prema autorici Skale (Harter, 1985), to je i bilo za očekivati, jer je nađeno da je s porastom dobi sudionika prisutan sistematski pad prosječnih vrijednosti rezultata sudionika, što je posebno značajno izraženo na subskalama percipirane školske kompetentnosti i općeg samovrednovanja.

Sve navedene prosječne vrijednosti rezultata, na svim dimenzijama Skale su iznad srednje vrijednosti skale, no standardna devijacija rezultata ukazuje na prilično variranje rezultata unutar uzorka.

U okviru postavljenih problema, provjereno je razlikuju li se učenici u dimenzijama samopoimanja mjerenih Skalom percipirane kompetentnosti s obzirom na školsku uspješnost i spol. U tu svrhu primijenjen je postupak složene analize varijance za svaku od dimenzija samopoimanja (spol (2) x uspješnost (3)).

Za značajne efekte provedeni su Scheffeovi testovi kako bi se utvrdilo između kojih je od triju skupina učenika različitog školskog uspjeha ta razlika značajna.

Tablica 3

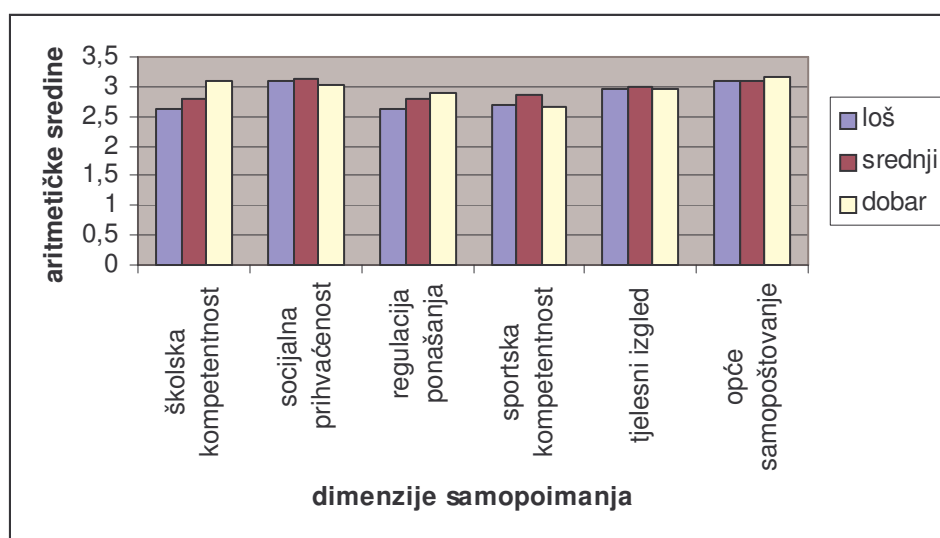
Završna tablica složene analize varijance rezultata dobivenih na Skali percipirane kompetentnosti, kod različito uspješnih učenika i učenica drugih razreda ($N=308$) četiriju zagrebačkih srednjih škola

DIMENZIJE SAMOPOIMANJA		Σ KVA- DRATA	S.S	VARI- JANCA	F	p
Školska kompetentnost	Glavni efekt spola	0.761	1	0.761	3.113	.079
	Glavni efekt uspješnosti	12.020	2	6.010	24.591	.000
	Interakcija spol - uspješnost	5.602	2	2.801	0.115	.892
Socijalna prihvaćenost	Glavni efekt spola	0.292	1	0.292	1.354	.246
	Glavni efekt uspješnosti	0.740	2	0.370	1.718	.181
	Interakcija spol - uspješnost	0.241	2	0.120	0.559	.573
Regulacija ponašanja	Glavni efekt spola	1.260	1	1.260	5.852	.016
	Glavni efekt uspješnosti	3.007	2	1.504	6.982	.001
	Interakcija spol - uspješnost	0.662	2	0.331	1.538	.217
Sportska kompetentnost	Glavni efekt spola	5.168	1	5.168	13.457	.000
	Glavni efekt uspješnosti	1.087	2	0.544	1.416	.244
	Interakcija spol - uspješnost	2.135	2	1.068	2.781	.064
Tjelesni izgled	Glavni efekt spola	4.327	1	4.327	10.210	.002
	Glavni efekt uspješnosti	0.126	2	6.276	0.148	.862
	Interakcija spol - uspješnost	0.795	2	0.397	0.937	.393
Opće samopoštovanje	Glavni efekt spola	0.407	1	0.407	1.623	.204
	Glavni efekt uspješnosti	0.473	2	0.237	0.942	.391
	Interakcija spol - uspješnost	0.240	2	0.120	0.479	.620

Razlike u dimenzijama samopoimanja s obzirom na školsku uspješnost

Provjeravanjem odnosa *percipirane školske kompetentnosti* i stvarne školske uspješnosti sudionika, utvrđen je značajan glavni efekt školske uspješnosti ($F=24.591$, $p<.01$) između grupe vrlo dobrih i odličnih učenika (grupa učenika dobrog školskog uspjeha) u odnosu na preostale dvije skupine učenika slabijeg školskog uspjeha (grupa učenika lošeg i srednjeg školskog uspjeha), što je vidljivo iz tablice 3. Ova skala, u

prvoj verziji imenovana kao intelektualna kompetentnost, odnosi se na opažanje vlastite kompetentnosti ili sposobnosti unutar školskog okruženja. Ukupan uzorak ostvaruje prosječne vrijednosti rezultata više od srednje vrijednosti skale ($M=2.87$), no grupa najuspješnijih učenika se percipira značajno kompetentnijima ($M=3.08$) od dviju skupina slabijih učenika po pitanju školskih sposobnosti (slika 1).



Slika 1. Aritmetičke sredine rezultata na pojedinim dimenzijama samopoimanja različito uspješnih učenika i učenika srednjih škola.

Legenda: Loš- učenici koji nisu uspješno završili 2. razred srednje škole, Srednji- učenici koji su završili razred s dovoljnim i dobrim uspjehom, Dobar- učenici koji su završili 2. razred srednje škole s vrlo dobrim i odličnim uspjehom.

Dobiveni rezultati su u skladu s očekivanjima i dostupnim podacima iz literature, koji pokazuju da različit uspjeh u školovanju (kao i u drugim za osobu relevantnim aktivnostima) ili pak percepcija vlastitih sposobnosti utječu na samopoimanje (Shavelson i Bolus,1982; Marsh i sur., 1988; Kelly i Jordan, 1990 prema Lacković-Grgin,1994; Ross i Parker, 1980; Kelly i Colangelo, 1984 prema Čudina-Obradović, 1991).

Uspjeh u školi je važan dio samopoimanja djece u procesu obrazovanja, kako zbog pritiska roditelja za ostvarenjem uspjeha u toj domeni, tako i zbog povezanosti sa statusom u društvu vršnjaka. Fende i Schroer (1985, prema Lacković-Grgin, 1994), uspoređivanjem učenika škola različite težine, nisu našli razlike u samoprocjeni vlastite uspješnosti, ali je nađena povezanost samoprocjene uspjeha s relativnom pozicijom učeničkog uspjeha unutar jedne škole.

Unutar školskog sustava škole se međusobno razlikuju i po broju i vrsti predmeta, čiji sadržaji, kao i načini podučavanja u njima, utječu na školsko samopoimanje, ali i na opće samopoštovanje učenika. Tako se u nekim predmetima učenici više procjenjuju sa stajališta obrazovnih postignuća u užem smislu. To su tzv. formativni predmeti (npr. kemija, fizika, matematika...). U nekim drugim predmetima (npr. jezici, povijest, etika...) učenike se više procjenjuje sa stajališta drugih socijalizacijskih postignuća, kao što su npr. socijabilnost, afektivnost, moralnost, te će oni na nižim stupnjevima školovanja imati pozitivan utjecaj na formiranje školskog samopoimanja, jer će reducirati negativni utjecaj kategorizacije koja se vrši na temelju obrazovnih postignuća i koja je obično trajna tijekom školovanja. To je kategorizacija učenika na dobre i loše. Ako se u školi favoriziraju samo postignuća u tzv. formativnim predmetima, onda se učenici diferenciraju samo prema intelektualnim sposobnostima. Oni visokih intelektualnih sposobnosti obično dobro uspijevaju i stječu visoko školsko samopoimanje i visoko samopoštovanje, dok će kod onih drugih školovanje rezultirati niskim samopoštovanjem (Lacković-Grgin, 1994).

U školama se nameće imperativ uspjeha, što uvelike regulira odnose učenika i učitelja, te tako upravlja i procesima samovrednovanja mladih. Naime, za očekivati je da će sposobniji učenici, češće od manje sposobnih, biti u situacijama u kojima ih se za njihova postignuća pohvaljuje i ohrabruje. Oni manje sposobni će vjerojatno tijekom školovanja biti u prilici da ih značajni drugi (vršnjaci i učitelji) negativnije procjenjuju. Uspjeh u školi povećava kod djece osjećaj vlastite vrijednosti, a neuspjeh rezultira osjećajem nekompetentnosti. Sumnja u vlastite vještine ili status među vršnjacima može dovesti do pada motivacije za daljnje učenje, te do gubitka samopouzdanja i negativnog vrednovanja sebe, tim više što je ta dimenzija kompetentnosti pojedincu važnija od drugih vidova kompetentnosti (Crocker, 2003).

S obzirom na rezultate dobivene na dimenziji *percepcije socijalne prihvaćenosti*, a koja se odnosi na stupanj u kojem se dijete osjeća popularno i prihvaćeno od strane vršnjaka, nije nađena statistički značajna razlika među skupinama različito uspješnih učenika ($F=1.718$, $p>.01$), iako je važno napomenuti kako svaka od tih skupina, kao i ukupan uzorak, ostvaruju prosječne vrijednosti rezultata više od srednje vrijednosti skale.

Za mnoge adolescente važnost vršnjačke grupe raste s godinama, a vrhunac važnosti dostiže između srednje i kasne adolescencije (Brennan, 1982; prema La Greca i Lopez, 1998). Harter (1990; prema Dacey i Kenny, 1994) nalazi da je među osam utvrđenih dimenzija samopoimanja kod adolescenata, s visokom razinom samopoštovanja, pored tjelesnog izgleda, najviše povezan osjećaj prihvaćenosti od vršnjaka. Taj je utjecaj obostran. Na prihvaćenost adolescenata od strane vršnjaka utječe, među ostalim, njihovo samopoštovanje. Za one s niskim samopoštovanjem je veća vjerojatnost da se neće svidjeti vršnjacima ili da će ih vršnjaci odbaciti, a takav će položaj opet negativno djelovati na samopoštovanje. Osobe s niskim samopoštovanjem sklonije su tome da budu sramežljive, te je manja vjerojatnost da će biti izabrane za vođu kluba ili neke društvene aktivnosti (Dacey i Kenny, 1994).

Rezultat na dimenziji *percipirane regulacije ponašanja* predstavlja stupanj u kojem je dijete zadovoljno svojim ponašanjem, osjećajem da postupa ispravno, da se ponaša onako kako se od njega očekuje, te se zapravo odnosi na aspekt socijalnog samopoimanja, koji proizlazi iz odnosa s odraslim "značajnim drugima" iz života pojedinca. Uvidom u rezultate (tablica 3), možemo vidjeti kako postoji statistički značajna razlika ($F=6.982$, $p<.01$) u percepciji regulacije ponašanja s obzirom na školsku uspješnost. Scheffeovim postupkom je, nakon završene analize varijance, utvrđeno da se ta značajnost odnosi samo na skupinu učenika najslabijeg školskog uspjeha u odnosu na preostale dvije skupine učenika boljeg školskog uspjeha. Brojna su istraživanja pokazala kako je samopoimanje značajno za opću prilagodbu osobe. Specifične facete samopoimanja mogu poslužiti za predikciju ponašanja u specifičnim situacijama (npr. školovanja). Također, ranije je istaknuto da neki teoretičari (npr.

Rogers) tretiraju samopoimanje i kao važnu determinantu ponašanja. Tu njegovu motivacijsku komponentu ne treba shvatiti u smislu da je samopoimanje pokretač ponašanja, već da ono utječe na smjer ponašanja. Ovom teorijskom objašnjenju značaja samopoimanja za ponašanje osobe, može se pridodati i iskustvo onih koji svakodnevno rade s djecom i adolescentima. Njihovo iskustvo upućuje na to, da je ponašanje mladih u svakodnevnom životu, ali i u posebnim situacijama, regulirano i načinom kako oni doživljavaju sebe (Lacković-Grgin, 1994).

Skale *percipiranih sportskih sposobnosti* (djetetov osjećaj da je uspješno u sportu i igrama izvan kuće) i *tjelesnog izgleda* (stupanj u kojem je dijete zadovoljno svojim izgledom) se odnose na tjelesno samopoimanje. Skupine različito uspješnih učenika u ovom istraživanju se ne razlikuju statistički značajno niti u jednoj od ovih dimenzija.

Tjelesno samopoimanje je determinirano subjektivnom percepcijom svoga tijela (njegovog izgleda i funkcija), zatim internaliziranim emocionalnim iskustvom o svom tijelu, kao i internalizacijom reagiranja okoline na tijelo osobe. Pored toga, tjelesno samopoimanje ovisit će i o tome kakve je standarde i očekivanja o svome tijelu osoba izgradila, odnosno kakva je za nju idealna slika tijela (Lacković-Grgin, 1994).

Skala *općeg samovrednovanja* odnosi se na stupanj u kojem je dijete zadovoljno sobom kao osobom i općenito svojim životom. Skupine različito uspješnih učenika se ne razlikuju međusobno ($F= 0.942, p>.01$) s obzirom na mjerenu dimenziju (tablica 3). Takav je rezultat u skladu s nalazima nekih autora (Kareens i Wherry, 1981; Loeb i Jay, 1987 prema Bodrožić, 1998). Opće samovrednovanje predstavlja generalni aspekt samopoimanja pojedinca, te kao takav uključuje brojne pojedinačne elemente. U različitim razvojnim stadijima su različiti elementi središnji konstrukti samopoimanja. Kao što je već ranije navedeno, visoko samopoštovanje povezano je s uspjehom u područjima koje adolescent smatra važnima. Adolescenti su skloniji tome da budu zadovoljni sobom ako smatraju da njima značajne osobe, kao što su roditelji, prijatelji ili suučenci, imaju dobro mišljenje o njima. Dakle, za zadovoljstvo samim sobom, važno je da adolescent ima dobro mišljenje o onim svojim osobinama koje smatra

važnima, a također i da njemu značajne osobe imaju dobro mišljenje o tim njegovim osobinama. Ukupan uzorak sudionika, kao i svaka skupina pojedinačno, postiže vrijednosti rezultata iznad središnje vrijednosti skale, što upućuje na zaključak kako je njihovo opće samovrednovanje pozitivno.

Coopersmith (1967) je našao značajnu pozitivnu povezanost ($r = .30$) između globalne mjere samopoštovanja i školskih ocjena. Burns (1982, prema Lacković-Grgin, 1994) navodi rezultate longitudinalnog istraživanja koji ukazuju na to, da je povezanost mjere općeg samopoštovanja i školskih postignuća najizraženija u srednjoj školi, a nakon napuštanja škole značaj tih postignuća za samopoštovanje opada.

U ovom su istraživanju nađene značajne pozitivne povezanosti između školske kompetentnosti i školske uspješnosti ($r = .37, p < .01$), te između regulacije ponašanja i školske uspješnosti ($r = .23, p < .01$). Između ostalih dimenzija kompetentnosti i školske uspješnosti nisu nađene statistički značajne korelacije.

Što se tiče korelacija između različitih aspekata kompetentnosti, u tablici 4 možemo vidjeti da školska kompetentnost značajno pozitivno korelira sa svim preostalim dimenzijama samopoimanja, osim sa sportskom kompetentnosti s kojom povezanost nije statistički značajna ($r = .074, p > .01$). Dimenzija socijalne prihvaćenosti značajno pozitivno korelira s dimenzijama sportske kompetentnosti ($r = .289, p < .01$), tjelesnog izgleda ($r = .359, p < .01$) i općeg samopoštovanja ($r = .428, p < .01$), dok je s dimenzijom regulacije ponašanja u negativnoj, ali statistički neznačajnoj korelaciji. Sportska kompetentnost i tjelesni izgled međusobno pozitivno koreliraju, kao i obje te dimenzije s općim samopoštovanjem. Iz tablice 4 je vidljivo da svaka od pojedinih kompetentnosti pozitivno i statistički značajno korelira s dimenzijom općeg samopoštovanja, što potvrđuje ranije navode kako različiti aspekti vlastitih sposobnosti formiraju sliku o sebi tijekom adolescencije.

Tablica 4.
Koeficijenti interkorelacija različitih aspekata kompetentnosti dobiveni na Skali percipirane kompetentnosti (N=308)

	Socijalna prihvaćenost	Regulacija ponašanja	Sportska kompetentnost	Tjelesni izgled	Opće samopoštovanje
Školska kompetentnost	.174*	.214*	.074	.247*	.311*
Socijalna prihvaćenost		-.003	.289*	.359*	.428*
Regulacija ponašanja			-.082	.028	.261*
Sportska kompetentnost				.380*	.155*
Tjelesni izgled					.556*

*p<0.01

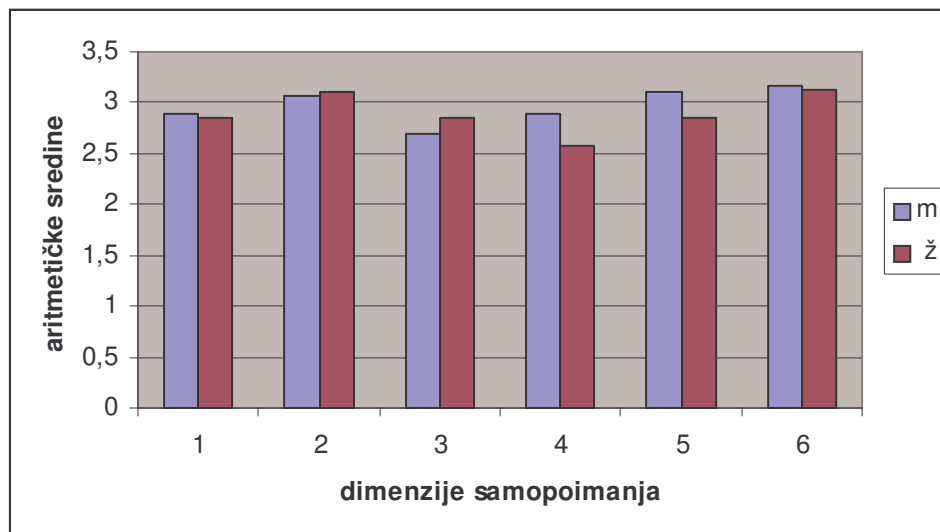
Razlike u dimenzijama samopoimanja s obzirom na spol sudionika

Da bi se utvrdilo postoje li spolne razlike u dimenzijama samopoimanja, testirali smo značajnost razlika analizom varijance. Kao što je vidljivo iz tablice 3, nije nađena statistički značajna razlika u općem nivou samopoštovanja između muških i ženskih sudionika ($F=1.623$, $p>.01$). Prema nalazima iz literature možemo vidjeti da ne postoji potpuna suglasnost autora o samopoštovanju adolescenata različitog spola, ali da većina njih izvještava o tome kako je samopoštovanje djevojaka nešto niže od samopoštovanja mladića.

Istraživanja u kojima su korištene višedimenzionalne skale samopoimanja, pokazuju da se ne bi moglo govoriti o razlikama u općoj razini samovrednovanja, već o razlikama u pojedinim njegovim dimenzijama (Hergovich, 2004), što je također utvrđeno i u ovom istraživanju.

Kao što je vidljivo iz tablice 3, statistički značajne razlike između muških i ženskih sudionika su nađene u tri dimenzije samopoimanja: regulaciji ponašanja, sportskoj kompetentnosti i tjelesnom izgledu.

Rezultat na skali percipirane regulacije ponašanja odnosi se na aspekt socijalnog samopoimanja, koji proizlazi iz odnosa s odraslim značajnim drugima iz života pojedinca. Razvoj slike o sebi povezan je s potrebom za prihvaćanjem, poštovanjem, podrškom, toplinom iz okoline, pri čemu nezadovoljavanje tih potreba negativno utječe na razvoj pojma o sebi. Što je veći nesklad između potreba pojedinca i podrške koju dobiva iz okoline, to je lošija prilagodba i opće samopoštovanje (Brajša-Žganec, Raboteg-Šarić i Franc, 2000). Na skali regulacije ponašanja djevojke imaju statistički značajno više rezultate (tablica 3, slika 2), što znači da su one zadovoljnije svojim ponašanjem od skupine muških sudionika, koji svoje ponašanje doživljavaju manje prihvatljivim. Ove razlike mogu se objasniti razlikom u brzini sazrijevanja. Djevojke u to doba postižu nešto veći stupanj zrelosti od svojih muških vršnjaka, pa im je postalo važnije u ovoj dobi "ugoditi" ljudima oko sebe. To se posebno odnosi na značajne druge.



Slika 2. Aritmetičke sredine rezultata na pojedinim dimenzijama samopoimanja posebno za muške i ženske ispitanike.

Legenda: 1 – školska kompetentnost, 2 – socijalna prihvaćenost, 3 – regulacija ponašanja, 4 – sportska kompetentnost, 5 – tjelesni izgled, 6 – opće samovrednovanje

Skale percipiranih sportskih sposobnosti (djetetov osjećaj da je uspješno u sportu i igrama izvan kuće) i tjelesnog izgleda (stupanj u kojem je dijete zadovoljno svojim izgledom), odnose se na tjelesno samopoimanje. Ono je determinirano, kao što je već navedeno, subjektivnom percepcijom svoga tijela, internaliziranim emocionalnim iskustvom o tijelu, kao i internalizacijom reagiranja okoline na tijelo subjekta.

Muški sudionici u ovom su istraživanju ostvarili statistički značajno više rezultate ($F=13.457$, $p<0.01$) na skali percipirane sportske kompetentnosti i na skali percipiranog tjelesnog izgleda ($F=10.210$, $p<0.01$) u odnosu na ženske ispitanike (slika 2). Iz tih se rezultata može zaključiti, kako se mladići percipiraju uspješnijima u sportu i zadovoljniji su svojim izgledom. Ovi rezultati su u skladu s rezultatima istraživanja provedenih na američkim adolescentima (Crockett i Petersen, 1987., Dornbush i sur., 1987., Lerner, 1987; sve prema Vasta, Haith i Miller, 1998), koji su pokazali da na njihovu sliku o sebi utječu i promjene koje se zbivaju u njihovom tijelu. Za djevojke je npr. poželjan vitak stas. Međutim, one tijekom puberteta dobivaju masno tkivo i proširuju im se bedra. Za razliku od toga, mladićima se u pubertetu povećava mišićno tkivo i širina ramena, a to su obilježja koja odgovaraju "idealnoj" slici muškarca u zapadnoj kulturi. Stoga ne čudi što su djevojke sklone većem nezadovoljstvu svojim tijelom, dok za mladiće vrijedi suprotno.

Značaj izgleda pri konstruiranju tjelesnog samopoimanja je velik, jer je tijelo, posebno s obzirom na procjene drugih, prvo što u susretu s pojedincem drugi zapažaju. Tijelo je najuočljiviji dio pojedinca, te je uvijek izloženo pogledu drugih. Dok neke svoje personalne karakteristike osoba može (ponekad i vrlo dugo) prikrivati od drugih, tijelo je izloženo pogledima i procjenama bez obzira želi li se osoba otkriti ili ne. Ljudi ne samo što evaluiraju tjelesni izgled pojedinca, već su mu zbog njegovog određenog izgleda skloni pripisivati i određene psihološke karakteristike. Zbog svog, uglavnom stereotipnog, doživljaja odnosa tjelesni izgled – psihičke osobine, ljudi su u npr. susretu s gojaznom osobom skloni pripisati joj lijenost, tromost i sl. Kad se tako ponašaju i osobe koje i službeno vrednuju mlade (npr. učitelji), onda će takva njihova evaluacija utjecati ne samo na razvoj tjelesnog samopoimanja mladih, nego i na njihovo globalno samopoštovanje (Lacković-Grgin, 1994).

Na ostalim skalama (školska kompetentnost, socijalna prihvaćenost i opće samovrednovanje) nisu pronađene spolne razlike. Ovakvi rezultati su u skladu s očekivanjima i podacima iz literature. Tako npr. Trzepacz (2001) na uzorku od 466 djece između 7 i 15 godina, nalazi da djevojke imaju statistički značajno niže rezultate od dječaka na skalama sportske kompetentnosti i tjelesnog izgleda, ali više rezultate na skali regulacije ponašanja. Faria (2001) također, na uzorku od 260 djece, u dobi od 7 do 14 godina, nalazi da se djevojke percipiraju boljima u regulaciji ponašanja, dok se dječaci percipiraju sposobnijima u sportu. Hergovich (2004) izvještava kako je na uzorku od 428 sudionika nađeno da dječaci postižu bolje rezultate u gotovo svim domenama samopoimanja, kako je dobiveno i u ovom istraživanju.

Obradom podataka (tablica 3) nije ustanovljena niti jedna statistički značajna interakcija među ispitanim varijablama (školska uspješnost, spol).

Tablica 5

Rang poredak različitih dimenzija samopoimanja za učenike i učenice 2. razreda srednjih škola

RANG POREDAK	MLADIĆI	DJEVOJKE	UKUPNO
1	Opće samopoštovanje	Opće samopoštovanje	Opće samopoštovanje
2	Tjelesni izgled	Socijalna prihvaćenost	Socijalna prihvaćenost
3	Socijalna prihvaćenost	Regulacija ponašanja	Tjelesni izgled
4	Sportska kompetentnost	Tjelesni izgled	Školska kompetentnost
5	Školska kompetentnost	Školska kompetentnost	Regulacija ponašanja
6	Regulacija ponašanja	Sportska kompetentnost	Sportska kompetentnost

U tablici 5 nalaze se razlike u rang poretku dimenzija samopoimanja kod učenica i učenika drugih razreda srednjih škola. Kao što se može vidjeti, opće samopoštovanje kod obje skupine (kao i u ukupnom uzorku) zauzima najviši rang, odnosno na toj su dimenziji samoprocjene bile najviše. Zatim slijede dimenzije socijalne prihvaćenosti i tjelesnog izgleda, za koje karakteristično da uvelike ovise o vršnjacima, koji su u adolescenciji postali značajni drugi. Školska kompetentnost se nalazi pri kraju rang

poretka kod obje skupine sudionika. Važno je spomenuti kako dimenzija regulacije ponašanja ima različitu važnost za muške, odnosno ženske sudionike. Na temelju ovih rezultata može se zaključiti kako je djevojkama ta dimenzija puno važnija nego mladićima u formiranju slike o sebi, te kako na njoj izvještavaju o dosta višim samoprocjenama. To se može objasniti mladenačkim buntovništvom kojem su mladići u adolescenciji skloniji nego djevojke.

Metodološki problemi i praktične implikacije istraživanja

S obzirom na to da je samopoimanje subjektivno iskustvo pojedinca, neki autori su smatrali da se ono ne može spoznati pomoću znanstvenog pristupa. Kako bi se to promijenilo, veći broj njih je uložio napor kako bi se precizirale i operacionalizirale definicije pojmova u području samopoimanja, te kako bi se razgraničili srodni i/ili relevantni pojmovi. Prije toga je situacija vezana uz konstrukt samopoimanja bila vrlo konfuzna, jer se događalo da zbog nepreciznih, nejasnih i višeznačnih pojmova, osnovni pojam u ovom području nema univerzalno značenje za sve autore.

U ovom području postoje i specifični metodološki problemi, koji nastaju prije svega zato jer se ispituju spoznaje i stavovi koje osoba ima o sebi. Uz to što su to vrlo osobne stvari, one su još i nedostupne objektivnom opažanju. Zbog toga znanstvenici do potrebnih podataka mogu doći na osnovi verbalnih samoiskaza sudionika ili na osnovi njegovih odabira unaprijed ponuđenih odgovora. Tako postoje i dvije tehnike ispitivanja samopoimanja; tehnika tzv. "reaktivnog selfa" (razni upitnici i skale) i tehnika tzv. "spontanog selfa" (iscrpan pismeni ili usmeni odgovor sudionika na pitanje "Tko sam ja?"). Obje tehnike imaju jedan zajednički nedostatak, a to je da sudionici lako mogu iskriviti podatke kako žele, jer im se u uputi vrlo jasno otkriva što se zapravo želi doznati. Kako bismo efekt iskrivljavanja podataka sveli na minimum, sudionici su bili zamoljeni da odgovaraju sasvim iskreno, jer ćemo jedino tako dobiti upotrebljive podatke, kojima bi se pomoglo razvijanje novih pristupa različito

uspješnim učenicima. Indirektne tehnike (npr. projekтивne tehnike) ovdje ne mogu biti od pomoći, jer se od sudionika traže jasni iskazi o svjesnim procesima u ličnosti.

Još jedan od mogućih metodoloških nedostataka moglo bi biti i korištenje samoprocjena vlastitih kompetentnosti. Tu postoji

Rezultati dobiveni u ovom istraživanju svakako mogu biti korisna informacija kako za praktični rad s mladima i njihovim nastavnicima, roditeljima i ostalim odraslim značajnim drugima, tako i za buduća istraživanja. Čini se, kako ne bi bilo loše malo više pažnje obratiti na djevojke u ovoj dobi, jer se pokazalo da u pojedinim dimenzijama samopoimanja (iznimka su dimenzije socijalne prihvaćenosti i regulacije ponašanja), postižu slabije rezultate nego mladići iste dobi. Isto se može zaključiti i za slabije uspješne učenike, koji u odnosu na bolje učenike, postižu slabije rezultate u većini dimenzija samopoimanja.

ZAKLJUČAK

Istraživanje je provedeno na 308 sudionika drugih razreda iz četiri zagrebačke srednje škole. Bili su podijeljeni prema školskoj uspješnosti u tri grupe; grupu "učenika lošeg školskog uspjeha" ($N=89$) koju su činili oni koji nisu završili školsku godinu (idu na popravni ispit ili su pali razred), grupu "učenika srednjeg školskog uspjeha" ($N=82$) koju su činili oni koji su ostvarili dovoljan i dobar uspjeh, a grupu "učenika dobrog školskog uspjeha" ($N=137$) su činili oni sudionici koji su školsku godinu završili s vrlo dobrim i odličnim uspjehom.

Prvi problem istraživanja bio je provjeriti postoje li razlike u dimenzijama samopoimanja kod različito uspješnih učenika. Skala percipirane kompetentnosti sastoji se od šest subskala, od kojih se jedna odnosi na opće samovrednovanje, a ostalih pet pokriva različite aspekte kompetentnosti. Školska se uspješnost pokazala značajnom na dimenziji školske kompetentnosti, na kojoj vrlo dobri i odlični učenici statistički značajno sebe doživljavaju sposobnijima u odnosu na druge dvije grupe učenika slabijeg školskog uspjeha, te na dimenziji regulacije ponašanja, na kojoj učenici najslabijeg školskog uspjeha, u odnosu na dvije grupe boljih učenika, ostvaruju statistički značajno niže rezultate.

Drugi je problem bio provjeriti postoje li spolne razlike u samopoimanju mladih. Nađene su statistički značajne razlike u dimenzijama regulacije ponašanja (na kojoj djevojke ostvaruju više rezultate u odnosu na muške sudionike), te sportske kompetentnosti i tjelesnog izgleda (na kojima muški sudionici ostvaruju više rezultate).

Interakcije varijabli ispitanih u istraživanju, nisu se pokazale statistički značajne niti na jednoj od dimenzija samopoimanja.

LITERATURA

- Alttermatt, E. R., Pomerantz, E. M., Ruble, D. N., Frey, K. S. i Greulich, F. K. (2002). Predicting Changes in Children's Self-Perceptions of Academic Competence: A Naturalistic Examination of Evaluative Discourse Among Classmates. *Developmental psychology*, 38(6), 903-917
- Bezinović, P. (1988). *Percepcija osobne kompetentnosti kao dimenzija samopoimanja*. Neobjavljeni doktorski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Bezinović, P. i Lacković-Grgin, K. (1990). Percepcija vlastite kompetentnosti, tjelesnog izgleda i samopoštovanja kod desetogodišnje djece. *Primijenjena psihologija*, 11(2), 71-75.
- Bodrožić, D. (1998). *Darovitost, školski uspjeh i neki aspekti samopoimanja*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Brajša-Žganec, A., Raboteg-Šarić, Z. i Franc, R. (2000). Dimenzije samopoimanja djece u odnosu na opaženu socijalnu podršku iz različitih izvora. *Društvena istraživanja*, 6(50), 897-912.
- Brennan, K. L. i Bosson, J. K. (1998). Attachment-style differences in attitudes toward and reactions to feedback from romantic partners: an exploration of the relational bases of self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(7), 699-714.
- Byrne, B. M. i Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 599-613.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Crocker, J. (2003). When grades determine self-worth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 507-516.

- Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost : razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dacey, J. i Kenny, M. (1994). *Adolescent Development*. Madison: Brown & Benchmark.
- Faria, L. (2001). Harter's self-perception profile for children adapted for use with young Portuguese students. *Perceptual and Motor Skills*, 92(3), 711-720.
- Fulgosi, A. (1987). *Teorije ličnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-perception profile for children*. Denver: University Denver.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hergovich, A. (2004). Gender differences in the self-concept of preadolescent children. *School Psychology International*, 25(2), 207-222.
- Lacković-Grgin, K. (1994). *Samopouzdanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- La Greca, A. M. i Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83-94.
- Miljković, D. i Rijavec, M. (1997). *Razgovori sa zrcalom: psihologija samopouzdanja*. Zagreb: IEP.
- Schludermann, S. & Schludermann, E. (1983). Sociocultural change and adolescents' perceptions of parental behavior. *Developmental Psychology*, 19(5), 674-685.
- Shavelson, R.J., Hubner, J. J. i Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

Trzepacz, A.M. (2001). Peer acceptance and self-perceptions in children: The impact of gender and race. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 62 (5-B), 2505.

Vander-Zanden, J.W. (1993). *Human development*. New York: McGraw-Hill.

Vasta, R., Haith, M.H. & Miller, S.A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.