

**Odsjek za psihologiju
Filozofski fakultet
Sveučilište u Zagrebu**

**SAMPOŠTOVANJE I PERCEPCIJA KOMPETENTNOSTI
DAROVITE DJECE**

Diplomski rad

**Mentor:
Prof. D. Ajduković**

**Andrijana Filipović
studen, 2002.**

SADRŽAJ

Uvod

I. SAMOPOŠTOVANJE	
1. O samopoimanju.....	3
2. Struktura samopoimanja.....	5
3. Razvoj samopoimanja.....	5
4. O samopoštovanju.....	7
II. KOMPETENTNOST	
1. O kompetentnosti.....	7
2. Razvoj percepcije osobne kompetentnosti.....	9
III. DAROVITOST	
1. O darovitosti.....	10
2. Definicije darovitosti.....	11
3. Teorije darovitosti.....	12
4. Razvoj darovitosti.....	13
IV. PERCEPCIJA OSOBNE KOMPETENTNOSTI, SAMOPOŠTOVANJE I DAROVITOST.....	15

Cilj i Problemi istraživanja	18
---	----

Metoda

1. ISPITANICI.....	19
2. INSTRUMENTI	
2.1. Standardne progresivne matrice.....	21
2.2. Profil samopercepcije za djecu.....	21
2.3. Upitnik samopoštovanja.....	22
3. POSTUPAK	23

Rezultati i rasprava

I. Deskriptivna statistika rezultata i metrijske karakteristike primijenjenih upitnika.....	24
II. Rasprava u vidu postavljenih problema.....	30

Ograničenja provedenog istraživanja i preporuke za buduća istraživanja	37
---	----

Zaključak	38
------------------------	----

Sažetak	39
----------------------	----

Literatura	41
-------------------------	----

Prilog

1. Profil samopercepcije za djecu
2. Upitnik samopoštovanja

UVOD

I. SAMOPOŠTOVANJE

1. O samopoimanju

Psihološki konstrukt self-kocept prevodi se kao poimanje sebe, pojam o sebi, shvaćanje sebe, slika o sebi i sl.

Stručnjaci za hrvatski jezik smatraju da je pojam "self" najprikladnije prevesti pojmom samopoimanje. *Samopoimanje* se može definirati kao skup mišljenja i stavova što ih pojedinac ima o sebi.

U psihološku teoriju ovaj pojam uvodi *James* 1890. godine (prema Lacković-Grgin, 1994). Jamseov doprinos razvoju teorija samopoimanja je vidljiv na području ispitivanja odnosa privatnog i javnog pojma o sebi te samoevaluacije. Smatrao je da pojedinac vrednuje sebe na temelju kompetencije u odabranim područjima, te da ta vrednovanja direktno utječu na samopoštovanje. Ove formulacije samopoštovanja utjecale su na razvoj teorija samopoštovanja (Coopersmith, 1967, Rosenberg, 1979 prema Bezinović, 1988) i teorije samoeфикаsnosti (Bandura, 1977 prema Bezinović, 1988). U okviru teorije simboličkog interakcionizma, koja naglašava zavisnost čovjekovog ponašanja o značenju što ga pridaje okolini, *Cooley* (1912 prema Lacković-Grgin, 1994) ističe da osoba svoj pojam o sebi gradi ovisno kako je vide drugi ljudi, te uvodi pojam "socijalnog ogledala" koje nam omogućuje učenje reakcija i to na temelju očekivanja kako će na naše ponašanje reagirati drugi ljudi. Značaj drugih osoba u izgrađivanju samopoimanja ističe i *Mead* (1934 prema Lacković-Grgin, 1994), smatrajući da zamišljanje kako će drugi reagirati (simbolička interakcija) na ponašanje osobe zapravo usredotočuje tu osobu na samoga sebe. Mead razlikuje "značajne druge" (roditelje, braću i sestre, prijatelje, učitelje i sl.) od svih ostalih drugih u životu nekog pojedinca. Navedeni teoretičari su zaslužni za daljnja istraživanja samopoimanja kao psihološkog konstrukta, a njihove teorije su osnova multifacetičnog i hijerarhijskog poimanje strukture samopoimanja (Lacković-Grgin, 1994).

Značajan doprinos istraživanju samopoimanja dolazi od humanistički orijentirane psihologije, a najznačajniji je doprinos *Rogersa* (1951, 1959, prema Bezinović, 1988). Ključni pojam fenomenološke teorije je pojam o sebi, koji se sastoji od niza svjesnih percepcija i vrijednosti u vezi sa sobom ili o sebi te označava shvaćanje koje pojedinac ima o sebi i o tome kakva je ličnost. Rogers razlikuje realni i idealni pojam o sebi, koji ukoliko su neusklađeni uzrokuju neprilagođeno ponašanje i osjećaj nezadovoljstva kod pojedinca.

Kognitivistički orijentirani psiholozi ističu kako je za razvoj samopoimanja, osim "socijalnog ogledala" značajna i socijalna komparacija, odnosno uspoređivanje s drugima.

Ukoliko se osoba uspoređuje s nekim koga smatra superiornim, biti će sklona podcijeniti sebe, dok ukoliko se uspoređuje s nekim koga smatra inferiornim u odnosu na sebe, vjerojatno je da će sebe precijeniti. Također su zanimljive i strategije selektivne percepcije, koje omogućuju pojedincu doživljaj kontinuiteta vlastitog ja neovisno o situacijskim uvjetima. Ovim mehanizmom pojedinac registrira samo one informacije koje su u skladu s postojećom slikom o sebi, no prodor nekongruentnih informacija nije

moгуće potpuno spriječiti, te ukoliko su one prijetnja pojmu o sebi, dolazi do promjena u samopoimanju pojedinca.

2. Struktura samopoimanja

Najviše eksperimentalnih provjera i potkrjepljenja ima multifacetični, hijerarhijski model Shavelsona, Hubnera i Statona iz 1976. godine (Lacković-Grgin, 1994). Polazeći od Jamesove i Coolyeve teorije, ovaj model prikazuje multidimenzionalnu i hijerarhijsku strukturu samopoimanja, s općom percepcijom sebe kao osobe (opće samopoimanje) na vrhu, i aktualnim ponašanjem na dnu tog modela. Idući od vrha prema dnu te hijerarhije, struktura samopoimanja postaje sve diferenciranija. Opće samopoimanje se dijeli na akademsko i neakademsko (tjelesno, socijalno i emocionalno) samopoimanje, a ova dva dijela na još specifičnije komponente (Slika 1.). Na temelju Coolyeve teorije, Shavelson i suradnici smatraju da se samopoimanje formira kroz osobno iskustvo u okolini, kroz interpretaciju te okoline i događaje koji se u njoj odvijaju, te na temelju vrednovanja od strane značajnih drugih iz te okoline.

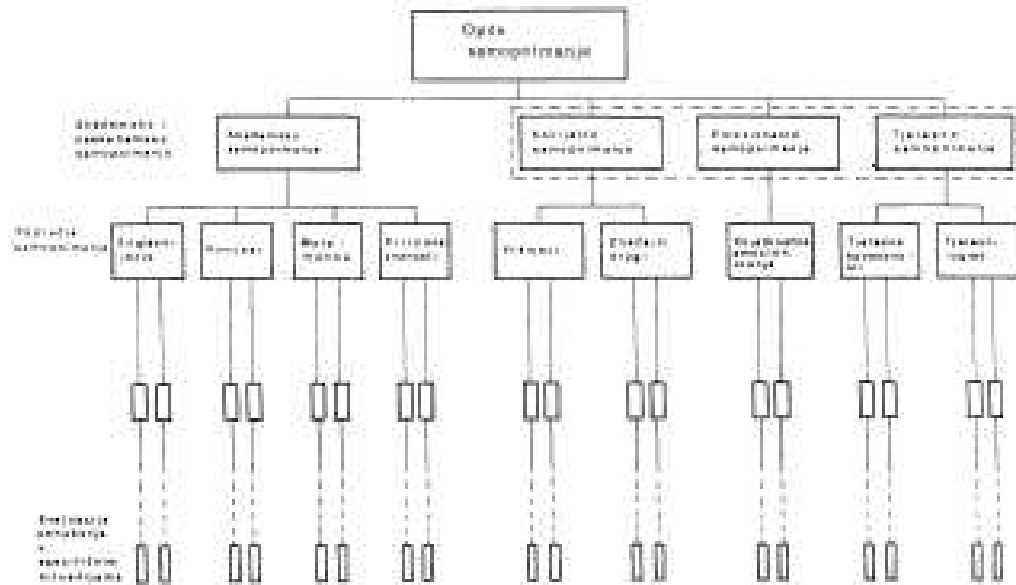
U ovom modelu, multidimenzionalnost implicira relativnu nezavisnost pojedinih faceta samopoimanja, mogućnost da se one samostalno operacionaliziraju i mjere, iako su u međusobnim korelacijama.

S druge strane, hijerarhijska struktura sugerira da veličina korelacija između faceta samopoimanja varira na sistematičan način, tako da npr. opće samopoimanje korelira s akademskim, no u manjoj mjeri korelira s akademskim postignućem (aktualnim ponašanjem). Komponente s dna hijerarhije su u većoj mjeri povezane sa specifičnim aspektima samopoimanja nego s općim samopoimanjem. Prema Shavelsonu i suradnicima, samopoimanje ima nekoliko bitnih karakteristika: ono je, dakle hijerarhijski organizirano, odnosno strukturirano iskustvo o sebi, tako da su općenitiji aspekti nadređeni onima koji se odnose na poimanje sebe u specifičnim situacijama. Samopoimanje se može dobro diferencirati od drugih konstrukta, razvija se tijekom života, pa s dobi postaje sve bogatije facetama, odnosno sve diferenciranije. Ono je multifacetično, odnosno u pojedine facete pojedinac kategorizira informacije karakteristične za njega ili grupu kojoj pripada, a facete bliže generalnom nivou su stabilnije od onih na nižem nivou.

3. Razvoj samopoimanja

Prema suvremenim istraživanjima, za razvoj samopoimanja je karakteristično da ono nije urođeno, ono se uči i razvija tijekom života sekvencijalnim redoslijedom po razvojnim nivoima. U svakom višem stadiju razvoja samopoimanja, to samopoimanje se kvalitativno razlikuje od onoga na nižem stadiju razvoja, te su za njegov razvoj važni afektivni i kognitivni procesi, kao i stvarne i/ili zamišljene interakcije s značajnim drugima. Razvoj samopoimanja odvija se prema načelu diferencijacije prema integraciji. U funkciji dobi prvo dolazi do diferenciranja faceta samopoimanja, uz paralelan proces njihove integracije u viši nivo općeg samovrednovanja. S dobi raste broj faceta uz istovremeno opadanje povezanosti među njima. Vrijedi i načelo od konkretnog prema apstraktnom. Samoopisi mlađih ispitanika sadrže konkretne (tjelesne attribute, posjedovanja i sl.) dok se na kasnijim uzrastima javljaju apstraktni (psihološki) atributi (Lacković-Grgin, 1994).

Slika 1. Struktura samopoimanja (Shavelson, Hubner i Stanton, 1976 prema Lacković-Grgin, 1994, str. 21).



4. O samopoštovanju

Pri razmatranju konstrukta samopoimanja istaknuto je da samopoimanje predstavlja deskriptivni aspekt sebe. U okviru teorija koje samopoimanje određuju kao kognitivnu shemu u kojoj su organizirane informacije o sebi, koja ujedno kontrolira procesiranje informacija relevantnih za pojam o sebi, ističe se samopoštovanje kao središnji aspekt samopoimanja. Kao takvo, samopoštovanje predstavlja evaluativni aspekt čija je uloga u strukturi samopoimanja suočavanje pojedinca s vanjskim informacijama (Lacković-Grgin, 1994). Samopoštovanje (*self-esteem*) je termin kojim se izražava globalno ili opće vrednovanje sebe.

James (1890 prema *Bezinović*, 1988) je smatrao da je samopoštovanje omjer kompetentnosti i aspiracija pojedinca, odnosno da pojedinac vrednuje sebe na temelju kompetencije u odabranim područjima, te da ta vrednovanja direktno utječu na samopoštovanje. *Rosenberg* (1965 prema *Bezinović*, 1988) definira samopoštovanje kao pozitivan ili negativan stav prema sebi, te je jedan od najvažnijih autora ranih empirijskih studija o faktorima koju prethode samopoštovanju. Njegova studija je rezultirala tumačenjem socijalnih uvjeta i subjektivnih iskustava koji su u vezi s povećanjem ili smanjenjem samopoštovanja. Tako je npr. količina roditeljske pažnje i zanimanja za dijete u značajnoj korelaciji s samopoštovanjem. *Coopersmith* (1967 prema *Bezinović*, 1988) pod samopoštovanjem podrazumijeva evaluaciju kojom pojedinac odražava stav ne/prihvatanja sebe, što ukazuje na stupanj uvjerenja pojedinca u vlastite sposobnosti, važnost, uspješnost ili vrijednost. Istražujući faktore koji utječu na samopoštovanje, utvrdio je da su djeca koja iskazuju visoko samopoštovanje, ujedno i asertivnija, nezavisnija i kreativnija od djece s niskim samopoštovanjem. Ispitanici s visokim samopoštovanjem otporniji su na utjecaje okoline koji nisu u skladu s njihovim vlastitim opažanjima, fleksibilniji su i maštovitiji, te probleme rješavaju na originalnije načine od pojedinaca s niskim samopoštovanjem. Subjektivna procjena samopoštovanja povezana je, dakle s različitim manifestacijama ponašanja pojedinaca (*Bezinović*, 1988).

Na temelju niza navedenih istraživanja, utvrđeno je da ključnu ulogu u razvoju samopoštovanja ima atmosfera u roditeljskom domu i neposredna socijalna okolina. U najranijoj dobi, djeca prihvataju mišljenja koja o njima imaju za njih značajni odrasli i internaliziraju ih kao svoja vlastita. Roditeljski odnos prema djetetu koji je brižan, topao, pun ljubavi i prihvatanja, te dosljedan i pravedan, kojim se uvažavaju prava i mišljenja djeteta, rezultira time da dijete internalizira pozitivnu sliku o sebi kao i osjećaj kompetentnosti (*Harter*, 1999). Općenito se smatra da se osjećaj samopoštovanja javlja tijekom treće godine života, kao osjećaj ponosa kada dijete postiže stvari na svoj vlastiti način.

Ukoliko roditelji ne omoguće djetetu istraživanje okoline u tom periodu, tada se umjesto osjećaja samopoštovanja mogu javiti osjećaj srama i ljutnje. U dobi od četiri do pet godina, samopoštovanje poprima kompetitivni karakter, a odobravanje od strane vršnjaka postaje važan izraz afirmacije samopoštovanja.

Prema *Maslowljevoj* teoriji motivacije (1954 prema *Bezinović*, 1988), potrebe i motivi pojedinca su hijerarhijski organizirani na pet razina, tako da kada se zadovolje potrebe na nižoj razini, pojavljuje se potreba za zadovoljenjem onih sa više razine. Na četvrtoj razini nalazi se potreba za samopoštovanjem i sastoji se od dvije komponente:

potrebom za kompetentnošću (želja da se bude adekvatan, želja za postignućem, moći, nezavisnošću, slobodom) i potrebom za prestižem (želja za priznanjima, prepoznavanjem, ugledom, statusom, važnošću). Zadovoljenje ovih potreba donosi ugodan osjećaj samopouzdanja, vrijednosti, snage i kompetentnosti.

Maslow naglašava želju za kompetentnošću kao jednu od središnjih komponenti samopoštovanja, te ističe opasnost za ličnost pojedinca ukoliko izgrađuje samopoštovanje samo na temelju poštovanja od strane drugih. Zadovoljenje potrebe za kompetentnošću, osigurava visoko samopoštovanje.

Novije studije samopoštovanja usmjerene su k istraživanju poremećaja ponašanja mladih. Naime, osobe niskog samopoštovanja su češće hospitalizirane zbog emocionalnih poremećaja, poremećaja ponašanja, povećane konzumacije alkohola ili zloupotreba droga. Za mlade ljude s niskim samopoštovanjem vjerojatnije je da će manifestirati anksioznost, delikvenciju i poremećaja hranjenja, u odnosu na one s visokim samopoštovanjem (Lacković-Grgin, 1994).

II. KOMPETENTNOST

1. O kompetentnosti

Pojam kompetentnosti (lat. *competere*- dolikovati, težiti nečemu) objašnjava se kao područje u kojem neka osoba ima znanja i iskustva, odnosno ovlaštena je ili sposobljena suditi ili raditi na tom području. U sklopu pokušaja da se objasne procesi pomoću kojih pojedinac sebe opaža, shvaća, vrednuje, interpretira ili prezentira, nalazi se dimenzija percepcije osobne kompetentnosti. Realna kompetentnost, koja može uključivati sposobnosti, znanja, vještine, kvalificiranost i sl., ključna je za prilagodbu kako pojedinca, tako i cijele vrste, te za uspješnu prilagodbu pojedinac jednostavno mora razvijati svoju kompetentnost. Iako je objektivna kompetentnost bitna za uspješnu prilagodbu pojedinca, subjektivni doživljaj kompetentnosti često je još bitniji. Whiteovo (1959 prema Bezinović, 1988) razmatranje kompetentnosti ima šire biološko značenje i odnosi se na kapacitet organizma da stupa u efikasnu interakciju sa svojom okolinom i razvija se kroz interakciju s tom okolinom, te spada među osnovna motivacijska stanja. U osnovi globalne motivacije za kompetentnošću nalazi se znatiželja za upoznavanjem novih objekata i nepoznate okoline (eksploracijsko ponašanje), težnja za aktivitetom i mijenjanje, utjecanje na svoju okolinu (manipuliranje). Zadovoljenje te motivacije manifestira se kao "osjećaj efikasnosti" koji prati svaki uspjeh do kojega je pojedinac došao svojim nastojanjima i izgrađuje uvjerenje u vlastitu kompetentnost.

Motivacija za kompetentnošću koja potiče osobu da istražuje, manipulira i da svojom aktivnošću utječe na okolinu, predstavlja oblik intrinzične motivacije. Niz istraživanja je potvrdio da osobe koje sebe percipiraju kompetentnima manifestiraju pozitivne emocije i intrinzično motivirana ponašanja (Arkes, 1979, Vallerand i Reid, 1984, Harackiewicz i sur., 1985, sve prema Bezinović, 1988).

Dimenzija kompetentnosti je identificirana i u većem broju multidimenzionalnih modela samopoimanja kao npr. akademska (školska) kompetentnost, tjelesna i socijalna kompetentnost. Percepcija osobne kompetentnosti odraz je vrednovanja sebe, a kako je ranije navedeno, već je James (1890 prema Bezinović, 1988) naglašavao značaj kompetentnosti pri formulaciji samopoštovanja pojedinca.

I *Coopersmith*-ova istraživanja (1967 prema *Bezinović*, 1988) konstrukta samopoštovanja kod djece uz interakciju s vršnjacima, obitelj i generalno samopoimanje, uključivala su školsku kompetentnost kao važniju komponentu.

U modelu samopoimanja *Shavelsona* i suradnika (1976 prema *Bezinović*, 1988) percepcija osobne kompetentnosti zastupljena je u vidu akademske (školske) i neakademske (tjelesna i socijalna) kompetentnost, te ih istraživanja uglavnom potvrđuju, iako, prema novijim nalazima, struktura samopoimanja je dosta složenija od pretpostavljene ovim modelom (*Marsh* i *Yeung*, 1998).

Harter (1985) smatra da djeca dobro razlikuju nekoliko domena svoje kompetentnosti (školska postignuća, tjelesne sposobnosti, socijalne odnose, regulaciju ponašanja) te da oni stariji od osam godina konstruiraju i opći pogled na sebe kao osobu koji nadilazi percepciju kompetentnosti u pojedinim specifičnim područjima. Percipirana kompetentnost u domenama koje osoba smatra važnima, kao i podrška od strane značajnih drugih, dobar su prediktor samovrednovanja.

Jedina postojeća teorija koja u potpunosti pretpostavlja percipiranu efikasnost (kompetentnost) kao središnju dimenziju koja regulira ljudsko funkcioniranje je *Bandurina* teorija samoefikasnosti (1977 prema *Bezinović*, 1990). Samoefikasnost je uvjerenje pojedinca da može uspješno ostvariti ponašanje koje je potrebno da bi se postigao određeni ishod. Osoba s višim uvjerenjem u osobnu efikasnost (s većim očekivanjem osobne kompetentnosti) lakše će pokretati neke oblike ponašanja za koje očekuje da će voditi željenim ishodima, biti će ustrajnija kada naiđe na poteškoće i prepreke, intenzivirati će nastojanja kada se približi cilju, svoje greške atribuirat će tako da održi orijentaciju k uspjehu, pri radu manifestira manji stupanj anksioznosti i stresnih reakcija (*Bandura*, 1977, 1984, *Brown* i *Inouye*, 1978, *Collins* 1982 sve prema *Bezinović*, 1988). Očekivanje osobne efikasnosti temelji se na prošlom osobnom iskustvu u sličnim situacijama, na opažanju uspješnosti drugih u sličnim situacijama, na verbalnim uvjerenjima i na emocionalnoj uzbuđenosti koje prethodi i prati određenu aktivnost. Istraživanja redovito potvrđuju osnovne postavke ove teorije; izvori informacija utječu na percepciju osobne efikasnosti, a percepcija osobne efikasnosti utječe na motivaciju i akciju. Očekivanje efikasnosti varira za različite aktivnosti, kao i za različite situacije, stoga *Bandura* smatra da opće karakteristike pojedinca, kao samopoimanje ili crte ličnosti ne omogućuju predikciju učinka u specifičnim situacijama.

2. Razvoj percepcije osobne kompetentnosti

Motivacija za kompetentnošću manifestira se već u najranijoj dobi kroz težnju dojenčadi da istražuju i uče od svoje okoline (*Finkelstein* i *Ramney*, 1977 prema *Bezinović*, 1990). Osobna aktivnost i kompetentnost već su u toj dobi nerazdvojivo povezane. Oko četvrtog mjeseca života djeteta počinje uočavati da može kontrolirati događaje u svojoj okolini.

Ukoliko djetetove akcije dobivaju pouzdanu povratnu informaciju, ono stječe instrumentalne oblike ponašanja, te prenosi percepciju osobne kontrole u nove situacije (*Watson*, 1979 prema *Bezinović*, 1988). U drugoj polovini prve godine života javlja se uvažavanje uzročno-posljedičnih veza, a kapacitet djeteta da se ponaša planirano i intencionalno je sve izraženiji.

Neposredno odgovaranje na dječje signale ključno je za tok i razvoj pozitivnih emocionalnih iskustava djece u društvenim odnosima. Na taj se način potkrepljuju

djetetove strategije za reguliranje interakcija i izgrađuje se dojam o njihovoj funkcionalnoj efikasnosti (kompetentnosti) (Thompson i Lamb, 1983 prema Bezinović, 1990). Percepcija osobne kompetentnosti ubrzo postaje sve složenija, sve više diferencirana, na nju posebno utječe razvoj kognitivnih vještina, iskustvo sa sve većim brojem različitih situacija te odnos okoline prema djetetu.

Uskraćivanje odgovora majke u ranoj dobi, izaziva bujicu grozničavih socijalnih poziva djeteta, potom dolazi do smirivanja, povlačenja, a ponekad se javljaju i znakovi prave potištenosti (Lewis i Goldberg, 1983 prema Bezinović, 1990). Ukoliko se ovakva iskustva ponavljaju kroz dulje vremensko razdoblje u prirodnim uvjetima, mogu izazvati anksioznost i osjećaj neefikasnosti kod djeteta, što se manifestira kao gubitak motivacije za kompetentnošću i smanjenim aktivitetom djeteta.

U ranom djetinjstvu cjelokupna koncepcija sebe, gradi se upravo na osjećaju efikasnosti, koji u toku razvoja prerasta u opći osjećaj kompetentnosti. *Eriksonova* razvojna teorija ličnosti u jednom svom dijelu također uključuje dimenziju kompetentnosti. Po ovoj teoriji razvoj ličnosti prolazi kroz osam stadija koji su univerzalni za ljudsku vrstu. Svaki stadij prate specifične krize, koje stvaraju konflikte u ličnosti pojedinca. Način razrješenja konflikta određuje stupanj prilagođenosti ličnosti u sljedećem stadiju razvoja, a razrješenje konflikta na zadovoljavajući način osigurava pojedincu zdrav razvoj. U periodu polaska djeteta u školu, kada ono razvija svoje deduktivno mišljenje, samodisciplinu, uči vještine komunikacije s vršnjacima, prema Eriksonu, kod djece se javlja konflikt produktivnost-inferiornost. U ovom stadiju postoji opasnost razvoja osjećaja inferiornosti ili nekompetentnosti. Sumnja u vlastite vještine ili status među vršnjacima može dovesti do pada motivacije za daljnje učenje te gubitka samopouzdanja i negativnog vrednovanja sebe (1968, prema Santrock, 1994).

Stupanj zadovoljenja potrebe za kompetentnošću u ranom djetinjstvu i kasnije u toku razvoja određuje kvalitetu života pojedinca. Kao što je White istaknuo, motivacija za kompetentnošću je trajan oblik motivacije koji je nužan za prilagodbu pojedinca.

III. DAROVITOST

1. O darovitosti

Znanstvena istraživanja s područja darovitosti potaknuta su radovima engleskog biologa F. Galtona (1869 prema Čudina-Obradović, 1991), koji je uočio da se izuzetne intelektualne sposobnosti znatno češće javljaju u pojedinim obiteljima, te da se ta pojava treba i znanstveno provjeriti.

Najznačajniji doprinos znanstvenom proučavanju darovitosti dao je L.M. Terman, kroz čuvenu longitudinalnu studiju kojom je 1921. godine započeo praćenje 1528 darovite djece s područja Californije. Na temelju uradaka na standardnim testovima inteligencije izdvojena je skupina koja postiže 1% najviših rezultata. Studija je rezultirala mnoštvom podataka o obrazovnom i profesionalnom postignuću, produktivnosti i općoj životnoj prilagodbi ove darovite djece do njihove zrele dobi, te je potaknula niz istraživanja darovitosti (Čudina-Obradović, 1991).

Uočavanje znakova sposobnosti koje okolina interpretira kao signale za akciju najvažniji je korak pri razvoju nadarenosti. Daljnji korak je stručno utvrđivanje da li su opaženi znakovi uistinu znakovi razvijenije sposobnosti. Taj korak je identifikacija darovitosti i ona je uvijek povezana s odlukom o uključivanju ili ne uključivanju u neki organizirani program daljnjeg razvoja darovitosti. Pri *identifikaciji* darovitih koriste se

različiti standardizirani testovi inteligencije, upitnici i ček-liste s definiranim kognitivnim i nekognitivnim osobinama ličnosti. Također se uzimaju u obzir nominacije roditelja, učitelja i vršnjaka. Da bi se mogla provesti identifikacija darovitih, potrebno je definirati darovitost, odnosno utvrditi kriterije na temelju kojih bi se moglo razlikovati pojedince koji jesu, odnosno nisu daroviti.

2. Definicije darovitosti

Jednodimenzionalno sagledavanje fenomena, svodi darovitost na kvocijent inteligencije. Najstarija definicija darovitosti je ona psihometrijska, prema kojoj su daroviti oni pojedinci koji na testu inteligencije postižu 2,5 % najviših rezultata. Na ovaj način bivaju identificirani intelektualno daroviti pojedinci, međutim to je tek jedna domena darovitosti.

Daljnijim istraživanjima pojave darovitosti, javljaju se *multidimenzionalni* pristupi. Darovitom djecom se smatraju ona koja imaju natprosječne sposobnosti i koja su izuzetno uspješna na jednom ili više područja. To su područja generalne intelektualne sposobnosti, specifične akademske vještine, kreativnog ili produktivnog mišljenja, sposobnosti rukovođenja, umjetnosti i psihomotorne sposobnosti (Čudina-Obradović, 1991). Istraživanja osnova darovitosti te faktora koji omogućuju njeno iskazivanje dovela su do troprstenaste koncepcije darovitosti (Renzulli i Reis, 1985 prema Čudina-Obradović, 1991). Prema ovoj koncepciji, produktivnu darovitost određuju tri skupine osobina: iznadprosječno razvijene sposobnosti, osobine ličnosti (posebno specifična motivacija za rad) i kreativnost. Mjesto njihova preklapanja tvori prostor na kojemu dolazi do izražaja darovitost u specifičnim područjima.

Na temelju navedenoga, darovitost se može definirati kao sklop osobina koje pojedincu omogućuju da dosljedno postiže izrazito iznadprosječan uradak u jednoj ili više aktivnosti kojima se bavi, te da taj uradak predstavlja značajan kreativni doprinos području unutar kojega se javio. Specifična motivacija dolazi do izražaja kroz jasne interese, usmjerenost cilju u aktivnosti s područja njihova interesa te kroz izrazitu radnu energiju. Razvijene sposobnosti i velika motivacija omogućuju stvaranje velikih dijela, a kreativnost ih podiže na razinu značajnog doprinosa području u kojemu su se javili.

Među najčešće navođenim osobinama prema kojima se razlikuju daroviti od nedarovitih pojedinaca je *nezavisnost* (nekonformizam u mišljenju i ponašanju, otpor prilagođavanju zahtjevima određene situacije te spremnost da ignoriraju ili mijenjaju okolnosti u kojima se nalaze), (Čudina, 1986), *neovisnost o polju* (pojedinci izraženog N-stila (neovisnosti o polju) imaju snažan osjećaj vlastitog identiteta, odvojenosti od ostalih i od okoline; postavljaju jasne granice između sebe, svojih potreba i vrijednosti u odnosu na okolinu, njezine potrebe i vrijednosti), (Franks i Dolan, 1982 prema Čudina – Obradović, 1991), te unutarnji *lokus kontrole* (doživljavaju sebe kao izvor utjecaja, osjećaju odgovornost za svoje postupke, preuzimaju inicijativu, motivirani su za akciju), (Janos i Robinson, 1985 prema Čudina –Obradović, 1991). Daroviti pojedinci iskazuju povećanu osjetljivost na nekoliko područja (intelektualnom, psihomotornom, osjetnom, emocionalnom, te na području mašte), što se manifestira kao proširena svjesnost, kao intenzivne i duboke osjećajne reakcije, te kao povećana razina intelektualne i/ili tjelesne aktivnosti. Njihova povećana osjetljivost za određene podražaje, s obzirom na područje darovitosti, potiče daljnji razvoj te darovitosti. Daroviti često imaju, u odnosu na vršnjačku skupinu, ranije izražen osjećaj za pravdu i visok stupanj moralnosti (Dabrowski, 1967 prema Mönks, Heller i Passow, 2000). Kao osobina darovitih izdvaja se i višestruka nadarenost, odnosno iznad prosječno postignuće na nekoliko različitih područja (Silverman, 1993 prema Coleman i Cross, 2000). Isto tako, česta pojava kod darovitih pojedinaca je "asinhroni" ili neujednačeni razvoj različitih sposobnosti ili osobina (Delisle, 1992 Silverman, 1993 prema Coleman i Cross, 2000), što se izražava

kao razlika opće i specifične sposobnosti u odnosu na druge aspekte razvoja kao npr. tjelesne sposobnosti ili socijalna i emocionalna razina razvoja. Daroviti pojedinci imaju izraženu tendenciju perfekcionizmu (Baker, 1996 prema Coleman i Cross, 2000) ili jednostavno, visoka očekivanja od samoga sebe, a u samoopisima darovitih prisutna je i pretjerana samokritičnost (Anderholt-Elliot, 1987 prema Coleman i Cross, 2000).

3. Teorije darovitosti

Poznati koncepti razumijevanja i definiranja darovitosti su bihevioristički, sociološki i biologistički koncept (Čudina –Obradović, 1991).

Bihevioristi smatraju da su dispozicije višeznačne, odnosno da svaki pojedinac može razviti stupanj neke sposobnosti koje se od njega zahtijevaju. U optimalnim uvjetima svako zdravo dijete može postići uspjeh u bilo kojem području bez obzira na njegove sklonosti, sposobnosti i nedostatke. Prema tome, darovite ne treba identificirati budući da se odgojem može postići darovitost kod svakog djeteta ukoliko su ispunjeni određeni uvjeti. Prema *sociološkoj koncepciji* svi pojedinci su potencijalno daroviti, ali će se darovitim smatrati oni koji posjeduju osobine i sposobnosti za koje društvo u tom trenutku ima izražene potrebe. Dakle, društvene potrebe definiraju vrijednosti, tako da će pojedinac koji ima najviše dispozicija za vrijednosti potrebne društvu, dobiti od društva i najviše potkrjepljenja, te će i razviti svoju darovitost. *Biologistički pristup* naglašava zakone nasljeđivanja, odnosno određuje darovitost kao nasljednu osobinu čija pojava ovisi o dominantnosti ili recesivnosti gena koji su nositelji tih nasljednih osobina. Dakle, darovitost se u populaciji raspoređuje po zvonolikoj krivulji i potrebno je samo identificirati darovite pojedince i osigurati njihov razvoj.

Osim navedenih pristupa darovitosti, prisutne su i teorije kvantitativne i kvalitativne superiornosti. Osnovna postavka tzv. *kvantitativnog pristupa* je da daroviti pojedinci imaju razvijenije sposobnosti od nedarovitih. Te više razvijene sposobnosti se očituju kao veći učinak u zadacima rješavanja različitih problema, a izražavaju se kao rezultat na testu ili kvocijent inteligencije. Unutar ovog pristupa, razlikuju se dva smjera; jedan pristup naglašava važnost općih intelektualnih sposobnosti koje omogućuju pojedincu koji ih posjeduje, snalaženje u većini kognitivnih zadataka. Unatoč kritikama, ovaj pristup je osnova sustavne identifikacije darovitih u praksi. Drugi pristup naglašava važnost specifičnih sposobnosti, odnosno ističe nezavisnost pojedinih vrsta sposobnosti. To zapravo znači da rezultat u različitim vrstama intelektualnih aktivnosti ne ovisi o razvijenosti opće inteligencije, nego o razvijenosti različitih vrsta inteligencije. Primjer ovog pristupa je Gardnerova (1983 prema Čudina-Obradović, 1991) teorijska koncepcija prema kojoj su različite funkcije intelektualnih sposobnosti relativno nezavisne, odnosno svaka osoba ima jedinstvenu kombinaciju 7 različitih vrsta inteligencija s tim da se one javljaju u različitim intenzitetima. Ukoliko se kod neke osobe javi značajni intenzitet neke od inteligencija, tada se ta osoba smatra darovitom u tom području.

Kvalitativni pristup naglašava specifičnosti darovitih u načinu mentalnog funkcioniranja. Uočena je sposobnost efikasnog učenja i prenošenja znanja u nove situacije, sposobnost rješavanja problema na nov način te asimiliranje iskustva i snalaženje u stranim i neobičnim sistemima mišljenja, upotreba misaonih strategija (spontana ili naučena), fleksibilnost u primjeni planova i strategija (White, 1985 prema Čudina-Obradović, 1989), razvijena i aktivna metamemorija (Carr, 1987 prema Čudina-Obradović, 1989), te dominacija verbalnog faktora (Brown, 1984 prema Čudina-Obradović, 1989). Ovaj pristup je utjecao na oblikovanje obrazovnih programa za darovite.

Sažimanjem navedenih pristupa, darovitost se određuje kao rezultat kombinacije sposobnosti, osobina ličnosti i kreativnosti pojedinca. Može se javiti kao jedna izražena sposobnost ili kao kombinacija sposobnosti te se manifestira ili kao produktivno-kreativna aktivnost ili kao potencijalna, latentna sposobnost koja se uz podršku okoline, poticanjem i njegovanjem razvija u produktivnu darovitost-stvaralaštvo unutar nekog područja ljudskog djelovanja.

4. Razvoj darovitosti

Prema ranijim shvaćanjima, darovitost je kvaliteta koju netko «ima» ili «nema». Suvremeno stajalište je da se darovitost razvija iz naslijeđenih dispozicija u povoljnoj okolini s maksimalnim ulogom snaga djeteta, roditelja, učitelja i drugih iz okoline.

U okviru interakcionističkog pristupa, *Bloom* (1982 prema Čudina-Obradović, 1991) smatra da je za razvoj darovitosti važna interakcija tri elementa: sposobnosti (naslijeđena karakteristika dobrog funkcioniranja u nekoj aktivnosti), znakova darovitosti (oblici ponašanja koji ukazuju na to dobro funkcioniranje i koje stručnjaci mogu objektivno utvrditi) i signala darovitosti (oblici djetetovog ponašanja koje roditelji interpretiraju kao znakove darovitosti, s tim da oni to doista mogu biti, ali i ne moraju). Najvažniji element za razvoj darovitosti su signali, odnosno roditeljska percepcija i uvjerenje da dijete posjeduje visoke sposobnosti.

Ukoliko roditelji uoče ponašanja djeteta kao signale za darovitost, tada oni ulažu i vrijeme i energiju u poticanje razvoja tih kvaliteta.

Studije Blooma (1982, prema Čudina –Obradović, 1991) ističu kako darovita djeca imaju jaču potrebu za samoutjecajnošću i za kompetentnošću, pa ostvarenje samopouzdanja vlastitom aktivnošću za njih predstavlja mnogo veću nagradu nego za ostale pojedince. Zbog toga što imaju velike sposobnosti, njihove aktivnosti najčešće brzo dovode do kvalitetnih rezultata, što direktno utječe na razvoj osjećaja kompetentnosti. Osjećaj kompetentnosti djeluje motivirajuće i dovodi do perzistencije u ponašanju. Ovi zaključci se temelje na prisutnosti izrazite perzistencije tih pojedinaca u različitim područjima njihove darovitosti.

Za razliku od Blooma, *Feldman* (1987 prema Čudina-Obradović, 1991) ističe šire društvene faktore, od najširih povijesno kulturnih, do faktora neposredne okoline, kao bitne pri procesu razvoja naslijeđenih potencijala pojedinca. Ti faktori su pripremljenost društva (tehnički i opći razvojni stupanj koji omogućuje društvu da prizna i cijeni određenu vrstu ili kombinaciju sposobnosti), spremnost neposredne okoline da prepozna i uloži napor pri razvijanju te sposobnosti, te prilike za kvalitetno obrazovanje i mentorstvo.

Razvoj motivacije i ličnosti

Proučavanja dječjeg intelektualnog razvoja (Piaget, 1950, prema Santrock, 1994) pokazuju da su od početka razvoja djeca na aktivnost motivirana znatiželjom. Osiguranje osnovnog osjećaja sigurnosti i povjerenja u okolinu koji proizlazi iz ljubavi roditelja, kao i pravodobno napuštanje zaštićenosti i traženje oslonca u vlastitim rastućim snagama, pretpostavka je razvoja motivacije, a time i darovitosti.

Znatiželja koja se očituje u potrebi za istraživanjem okoline objašnjava se potrebom za optimalnom stimulacijom. Ako se u sigurnu, poznatu djetetovu okolinu unese neka promjena, novi podražaj, dijete će nastojati istražiti što je to i kako se to uklapa u već poznatu sliku okoline. Dakle, svaka optimalna promjena u okolini djeteta potiče ga na

aktivnost istraživanja, te konačno i na prilagodbu. Urođena znatiželja i interes za novo u okolini osnovni su poticaji za dijete da započne neku aktivnost. Oko druge godine života dijete počinje koristiti simboličke reprezentacije objekata iz svoje okoline, razvijaju se kognitivne sposobnosti, razvija se govor i sve to mu omogućuje rani oblik originalnosti pri konstrukciji vlastitog svijeta i okoline. Od trenutka kada dijete otkrije da je ono fizički neovisno od okoline, što se javlja pred kraj druge godine života, javlja se nekoliko novih potreba. Samostalno istraživanje okoline donosi veliku ugodu jer povećava djetetov osjećaj da je sposobno doći do novog rezultata (osjećaj kompetentnosti) i da do tog rezultata može doći ono samo (osjećaj samoutjecajnosti / samoefikasnosti). Daljnje ustrajanje u započetoj aktivnosti proizlazi iz potrebe za izgrađivanjem novootkrivenog pojma o sebi koji se počeo diferencirati tokom interakcija s okolinom (Deci i Porac, 1975 prema Čudina-Obradović, 1991). I kompetentnost i samoefikasnost su izvori motivacije koja proizlazi iz potreba za izgrađivanjem vlastite pozitivne slike o sebi tj. pozitivne samopercepcije. Pozitivna slika o sebi formira se iz dvije vrste podataka: ja sam sposoban (kompetentan) i ja sam sposoban da sam postignem rezultat. Stoga, najefikasniji put za postizanje pozitivne slike o sebi je samostalna aktivnost koja završava uspjehom. Ugodni osjećaj samoutjecajnosti u kombinaciji s osjećajem kompetentnosti predstavljaju "unutarnje" nagrade koje izgrađuju intrinzičnu motivaciju. Dugotrajno ustrajanje u aktivnostima koje su potaknute intrinzičnom motivacijom proizlazi iz samopouzdanja (pozitivne slike o sebi) koje je pak posljedica uspješne aktivnosti, te postaje poticaj za novu aktivnost. Krug samoodržanja intrinzične motivacije povezuje gotovo sve elemente motivacije i ličnosti koji se navode kao najčešće osobine darovitih pojedinaca.

Razvoj kreativnosti

Prema Čudina-Obradović (1991) razvoj kreativnosti uključuje izgradnju emocionalnog potpornog sustava i estetskog stava (emocije prema vlastitoj ličnosti i prema sadržaju i objektu rada), razvijanje kreativnog stila (tehlike i vještine kreativnog-divergentnog mišljenja) te upotrebu kreativnog mišljenja u specifičnim, konkretnim područjima.

U *ranom djetinjstvu* razvija se emocionalna osnova kreativnosti koja se nastavlja kroz period predškolske dobi uz početak razvoja kreativnog stila. Nakon *polaska u školu* ili najkasnije do desete godine života, kod većine djece dolazi do pada kreativnosti i smanjene sposobnosti za stvaranje originalnih ideja i proizvoda. Ova pojava se tumači kao rezultat karakteristika školskog učenja (razvoj logičkih i verbalnih sustava mišljenja). U ovoj fazi razvoja darovitosti, ističe se značaj učenja, odnosno usvajanja znanja koje formira specifičnu bazu znanja ovisno o području interesa i darovitosti. Naime, kreativnost se razvija u okviru specifične aktivnosti za koju pojedinac pokazuje interes i sklonost. Upravo kreativnost unutar određenog područja omogućuje proširenje i inoviranje tog područja, a to znači ovladati nekom domenom do te mjere da se može doprinijeti proširenju, mijenjanju, napretku tog područja. Tijekom *adolescencije* kod nekih pojedinaca javlja se ponovni rast kreativnosti ili potreba za originalnošću kao dio potrage za vlastitim identitetom. Ovo ponovno buđenje kreativnosti uglavnom je prolazno jer ga ubrzo zamjenjuje neki novi oblik konformizma, odnosno poistovjećivanja s vršnjacima, grupom. U *odrasloj dobi* kod većine ljudi kreativnost je zbog toga uglavnom potisnuta.

Kod darovitih pojedinaca, u periodu adolescencije potrebno je što više poticati korištenje kreativnosti u svrhu afirmacije vlastite ličnosti kroz vlastitu produktivnost. Zadatak okoline je da im omogući svakodnevni rad u specifičnoj bazi znanja, u grupnoj

interakciji s drugim darovitim pojedincima uz primjenu vještina izražavanja i komuniciranja kreativnih rezultata. Dakle, odgojno-obrazovne potrebe darovite djece proizlaze iz karakteristika razvoja darovitosti, te prema tome osnovni princip razvoja nadarenosti jeste osiguranje širenja i produbljivanja baze znanja, uz istodobno osiguranje elastične i kreativne upotrebe baze znanja u atmosferi sigurnosti, prihvaćenosti i osjećaja neprestanog osobnog napretka. Ujedinjenjem sposobnosti, motivacije i kreativnosti nastaje stvaralački sklop karakteristika ili stvaralačka sposobnost koja darovitom pojedincu omogućuje zadovoljavanje, prema Maslowu, najviše čovjekove potrebe - samoaktualizacije.

Postmoderni pristupi razvoju darovitosti mogu se kategorizirati kao *univerzalni* (razvoj darovitih istovjetan je razvoju sve druge djece npr. Piaget, Erickson, Maslow, Kohlberg, Terman), *univerzalni sa nekim specifičnim karakteristikama* (daroviti se razvijaju kao sva druga djeca, a onda opet neki imaju i neke posebne kvalitete npr. Dabrowski, 1967, Piechowski, 1991, Silverman, 1993, Morelock, 1996) i *ne-univerzalni* (daroviti se razvijaju kao osobe unutar područja svoje darovitosti i kao takvi imaju jedinstvene osobine npr. Feldman 1980, 1991 sve prema Coleman i Cross, 2000). Novija znanstvena određenja darovitosti usmjerena su emocionalnim potrebama darovitih, njihovom socijalno-emocionalnom razvoju te individualnim razlikama darovitih, kako u odnosu na nedarovite, tako i u odnosu na područje darovitosti.

IV. SAMOPOŠTOVANJE, PERCEPCIJA OSOBNE KOMPETENTNOSTI I DAROVITOST

Pozitivna slika o sebi osnova je osjećaja vlastite vrijednosti, samopoštovanja, te očekivanja uspjeha i rezultata iz aktivnosti koju pojedinac poduzima. Slika o sebi formira se na temelju podataka o objektivno postignutim rezultatima u nekoj aktivnosti, te na temelju mišljenja, komentara, pohvala i pokuda od strane značajnih drugih iz okoline. Pri tome su podaci o vlastitom rezultatu, odnosno ranija postignuća važniji za stvaranje slike o sebi (Čudina-Obradović, 1991). Kako je ranije navedeno, realna kompetentnost je značajna osnova prilagodbe pojedinca, no percepcija osobne kompetentnosti ili očekivanje efikasnosti u konkretnoj situaciji doista utječe na motivaciju i poduzimanje konkretne akcije, odnosno determinira ponašanje, ustrajnost u ponašanju kao i uključene emocije.

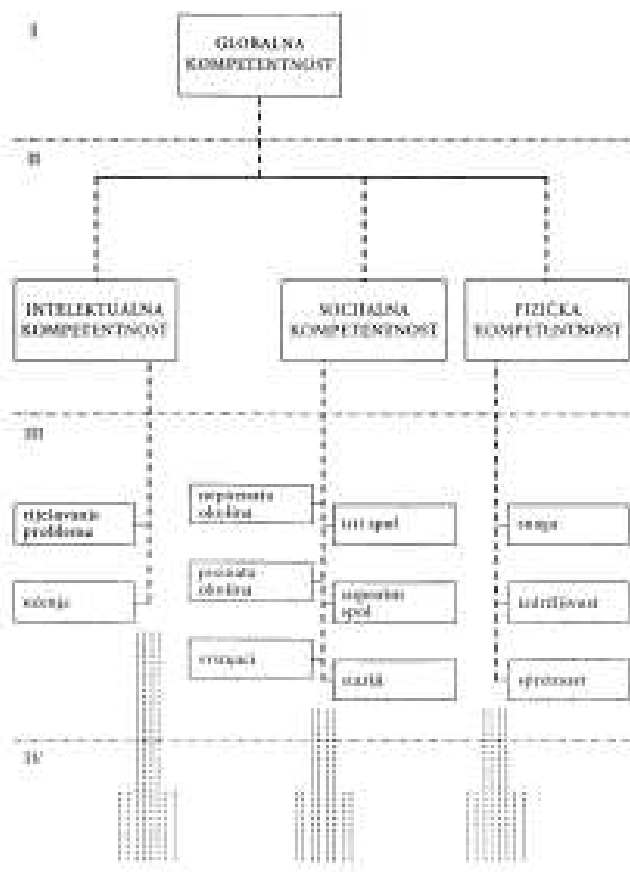
Prema predloženom *integriranom modelu* percepcije osobne kompetentnosti (Bezinović, 1988) u domeni općeg samopoimanja, percepcija kompetentnosti je stabilna karakteristika na osnovu koje pojedinac definira svoj identitet (Slika 2). Percepcija osobne kompetentnosti je osobina koju pojedinac u većoj ili manjoj mjeri mora posjedovati, na tome se insistiralo u toku njegove socijalizacije jer mu kompetentnost omogućuje prilagodbu. Slijedom navedenoga, percepcija osobne kompetentnosti bi mogla biti temelj općeg samovrednovanja (samopoštovanja).

Globalna percepcija osobne kompetentnosti koja je kontekstualno nezavisna najvjerojatnije ne može neposredno utjecati na ponašanje u konkretnim situacijama (zbog heterogenosti mogućih situacija u kojima se pojedinac može naći, Bezinović, 1988), međutim moguće je pretpostaviti da su situacijski percepti efikasnosti (sukladno teoriji samoeфикаsnosti, Bandura, 1977 prema Bezinović, 1988) barem dijelom utemeljeni na globalnoj percepciji kompetentnosti, te bi trebali funkcionirati u izvjesnom skladu. Osoba koja sebe generalno percipira kompetentnom, najvjerojatnije će sebe

percipirati efikasnom u većem broju različitih situacija, od osobe koja sebe percipira generalno nekompetentnom.

Prema integriranom modelu, nivoi percepcije osobne kompetentnosti mogu se odrediti na način podudaran s multifacetnim, hijerarhijskim modelom samopoimanja Shavelsona i suradnika (1976 prema Bezinović, 1988). Iz strukture samopoimanja izdvojena je dimenzija kompetentnosti jer se smatra ključnom za vrednovanje sebe u smislu da ona u najvećoj mjeri određuje samopoštovanje, za koje mnogi autori smatraju da predstavlja nadređenu kategoriju samopoimanja (Coopersmith, 1967, Epstein, 1973, Rosenberg, 1979 sve prema Bezinović, 1988).

Slika 2. Prikaz hijerarhijskog modela percepcije osobne kompetentnosti (Bezinović, 1988, str. 51)



Bezinovićeve istraživanja (1988) su pokazala da je percepcija osobne kompetentnosti (definirana skalom percipirane nekompetentnosti) okosnica globalnog samopoštovanja (definiranog Rosenbergovom skalom), jer samoprocjene osobne (ne)kompetentnosti tvore s samopoštovanjem praktički jedan zajednički faktor u faktorskoj analizi. Isto tako, osobe koje sebe percipiraju kompetentnima u prosjeku su općenito zadovoljnije i sretnije, iskazuju unutarnji lokus (mjesto) kontrole te manje izraženu socijalnu anksioznost u odnosu na one koji sebe percipiraju manje kompetentnima.

Za osobe koje sebe percipiraju kompetentnima karakteristična je i percepcija vlastite ustrajnosti kao i stvarna ustrajnost (Tipton i Worthington, 1984 prema Bezinović, 1988) što također pridonosi postignuću i aktualiziranju kreativnih potencijala pojedinca. Ovi navodi potvrđuju značaj doprinosa kognitivne interpretacije osobne kompetentnosti u ukupnom samovrednovanju pojedinca kao bitne dimenzije samopoimanja. Kako je period djetinjstva ključan za razvoj osjećaja vlastite kompetentnosti, u tom razvojnem periodu bi trebalo obratiti posebnu pažnju na poticanje i razvoj pozitivnog stava prema sebi i to podizanjem razine uvjerenja u osobnu kompetentnost kroz niz aktivnosti. Kumuliranjem pozitivnih iskustava i potkrjepljenja razvija se i globalni osjećaj kompetentnosti. Razvijanjem ove osobine ujedno se zadovoljava i potreba za kompetentnošću koja je po Maslowu ključna za samopoštovanje i koja ujedno izgrađuje osnovu za samoaktualizaciju pojedinca. Naime, kako je poznato, prema Maslowljevoj teoriji motivacije, ukoliko potrebe niže razine nisu zadovoljene, tada se u svijesti pojedinca ne mogu javiti potrebe s više razine. Potreba za samoaktualizacijom ili ostvarenjem svojih potencijala i sposobnosti kao osobe nalaze se na vrhu piramide potreba.

Veliki broj istraživanja je provjeravao odnos darovitosti i samopoimanja, međutim dobiveni rezultati nisu jednoznačni. Jedna grupa istraživača (Milgram i Milgram, 1976, Ketcham i Snyder, 1977, Tidwell, 1980, Janos i Robinson, 1980 sve prema Čudina-Obradović, 1994) smatra da darovita djeca imaju bolje samopoimanje u odnosu na vršnjake, dok druga grupa (Karnes i Wherry, 1981, Loeb i Jay, 1987 prema Lučić, 1992) smatra da ne postoji razlika u samopoimanju darovitih i onih koji nisu identificirani kao takvi. Neki autori (Kanoj, 1980 prema Lučić, 1992) su utvrdili da daroviti pojedinci imaju lošije samopoimanje od svojih vršnjaka. Pokazalo se da su ovako različiti rezultati posljedica različitih pristupa samopoimanju, ovisno tome sagledava li se ono kao opće ili multidimenzionalno. Istraživanje Bezinovića (1988) o odnosu realne i percipirane kompetentnosti ističe kako osobe koje su stvarno sposobne (rezultat na testu inteligencije) i percipiraju se kao takve, u optimalnim životnim uvjetima će postizati uspjehe i uspijevati realizirati svoje stvarne potencijale.

Pojedinci koji posjeduju realne potencijale i izrazite sposobnosti ali se ne percipiraju tako, vjerojatno ne uspijevaju aktualizirati svoje potencijale i sposobnosti upravo zbog negativnog samopoimanja. Percepcija vlastite nekompetentnosti, koja je često združena s socijalnom anksioznošću te pojedince sputava u postizanju adekvatnog društvenog i profesionalnog statusa. Ovi nalazi Bezinovića u skladu su s nalazima Janosa i Robinsona (1985 prema Čudina-Obradović, 1991) prema kojima neuspjeh darovite djeca koja funkcioniraju ispod svojih mogućnosti proizlazi iz manjka samopouzdanja, negativne slike o sebi (koja se odražava u općem pomanjkanju motivacije i

nesposobnosti usmjeravanja prema cilju) te gubitka samopoštovanja. Nizom nalaza potvrđen je značaj kompetentnosti, percepcije osobne kompetentnosti, te samopoštovanja pri izgradnji pozitivne slike o sebi. Isto tako neupitan je značaj pozitivne slike o sebi u razvoju darovitog pojedinca prema produktivnom stvaralaocu.

PROBLEMI

Cilj ovog istraživanja je ispitati percepciju vlastite kompetentnosti na različitim područjima i samopoštovanje darovite djece, te ispitati da li se daroviti i njihovi vršnjaci razlikuju s obzirom na te dimenzije samopoimanja.

U skladu s ciljem istraživanja formulirani su sljedeći *problemi*:

1. Usporediti percepciju vlastite kompetentnosti ispitanika, s obzirom na njihov intelektualni status.
2. a) Usporediti samopoštovanja ispitanika, s obzirom na njihov intelektualni status.

b) Ispitati odnos percipirane kompetentnosti i samopoštovanja darovite djece u odnosu na skupinu nedarovitih vršnjaka.

METODA

1. ISPITANICI

Istraživanje je provedeno u razdoblju od travnja do lipnja 2002. godine.

Tijekom travnja proveden je proces identifikacije darovitih na uzorku od 429 učenika trećih razreda iz šest osnovnih škola zagrebačke općine Črnomerec. Iz te skupine, na osnovu kriterija za identifikaciju darovitih učenika koji je utvrđen Pravilnikom o radu s darovitim učenicima, Ministarstva prosvjete i sporta, izdvojeno je 28 darovitih učenika.

Kriterij je bio 48 bodova na Standardnim progresivnim matricama.

Kontrolna skupina ispitanika je formirana tako da je svakom učeniku identificiranom kao *darovitom*, unutar pripadajućeg razreda pronađen ekvivalentni "*nedaroviti*" par, na osnovu nekoliko kriterija (karakteristika). Rezultati skupine nedarovitih ispitanika na Standardnim progresivnim matricama su u rasponu od 11 do 47 bodova. Ostale karakteristike izbora ekvivalentnih parova su bili: spol ispitanika, obiteljski status (cjelovita obitelj, rastavljeni roditelji, samohrani roditelj), veličina obitelji, red rođenja ispitanika, obrazovanje oca i majke.

Opis karakteristika uzoraka je u Tablici 1.

Unutar ukupnog broja ispitanika ($N = 56$), 54% su dječaci, 46% djevojčice; njih 95% dolazi iz cjelovitih obitelji dok je 5% iz obitelji rastavljenih roditelja. Kod 50% ispitanika, obitelj se sastoji od 4 člana, te je njih 46% prvorodeno, 27% drugorođeno a 21% ih je jedino dijete u obitelji. Kod 53%, odnosno 57% ispitanika, otac, odnosno majka su srednje stručne spreme, dok je kod 43 % otac, odnosno u 39% slučajeva majka, visoke stručne spreme.

S obzirom da je kontrolna skupina formirana kao ekvivalentni parovi ispitanicima iz ciljne skupine, među skupinama nije pronađena statistički značajna razlika po niti jednom od korištenih kriterija (karakteristika)¹.

U nastavku ispitivanja sudjelovalo je 56 ispitanika od kojih je 28 u skupini darovitih i 28 u skupini nedarovitih.

Prosječna dob ispitanika u obje skupine je 9 godina i 7 mjeseci uz standardnu devijaciju od 0,31.

¹ $\chi^2(\text{spol}) = 0,00$, $p > 0,05$; $\chi^2(\text{obiteljski stat.}) = 0,352$, $p > 0,05$; $\chi^2(\text{veličina obitelji}) = 0,854$, $p > 0,05$; $\chi^2(\text{red rođenja}) = 0,887$, $p > 0,05$; $\chi^2(\text{kvalifik. oca}) = 0,31$, $p > 0,05$; $\chi^2(\text{kvalifik. majke}) = 0,29$, $p > 0,05$.

Tablica 1. Karakteristike uzoraka darovitih i "nedarovitih" ispitanika

KARAKTERISTIKE		INTELEKTUALNI STATUS		UKUPNO
		"NEDAROVITI"	DAROVITI	
Rezultat na test sposobnosti	M	33,79	49,61	41,70
	SD	11,16	1,73	11,24
broj	ispitanika	28	28	56
spol ispitanika	muški spol	15	15	30
	ženski spol	13	13	26
obiteljski status	cjelovita obitelj	27	26	53
	rastavljeni roditelji	1	2	3
broj članova obitelji	2	1	1	2
	3	4	5	9
	4	13	15	28
	5	9	6	15
	6	1	1	2
red rođenja	jedinac / jedinica	5	7	12
	1.	14	12	26
	2.	8	7	15
	3.	1	2	3
Stručna sprema oca	VSS	12	12	24
	SSS	15	15	30
	KV	1	1	2
Stručna sprema majke	VSS	11	11	22
	SSS	16	16	32
	KV	1	1	2

2. Instrumenti

2.1. Standardne progresivne matrice (SPM)

Princip progresivnih matrica izložili su 1936 god. J.C.Raven i L.S. Penrose. Standardne progresivne matrice su neverbalni test za ispitivanje sposobnosti logičkog zaključivanja, odnosno opće mentalne razvijenosti. Analitičke studije sistematski pokazuju visoku zasićenost SPM s generalnim faktorom. Matrice su test snage i primjenjuju se bez vremenskog ograničenja rada. Test se sastoji od 5 serija po 12 zadataka, ukupno 60 zadataka. Svaki zadatak se sastoji od jednog većeg crteža (matrice) kojemu nedostaje jedan dio.

Zadatak ispitanika je da među predloženim odgovorima, odabere onaj, kojim se može ispravno popuniti praznina u matrici. Svaka serija započinje s lakšim i ide prema težim zadacima.

Bruto-rezultat se formira kao frekvencija točno riješenih zadataka (1 bod za svaki točno riješen zadatak). Ocjenjivanje odgovora je objektivno, budući da postoji ključ za bodovanje.

SPM se može primjenjivati individualno ili grupno, a namijenjen je populaciji od 10 godina na dalje. Na mlađim kao i na intelektualno inferiornim ispitanicima uglavnom se individualno primjenjuju Obojene progresivne matrice.

Osjetljivost ovog mjernog instrumenta opada u funkciji dobi, a pouzdanost za različite dobne skupine se kreće od 0,83 do 0,93, te je manja za mlađe ispitanike.

2.2. Profil samopercepcije za djecu

Za mjerenje dječje slike o vlastitoj kompetentnosti, korištena je adaptirana verzija skale Susan Harter "*Self-Perception Profile for Children*" (1985). Autorica je konstruirala skalu, polazeći od pretpostavke da djeca dobro razlikuju područja svoje kompetentnosti, odnosno da se ne osjećaju jednako kompetentni u svim domenama. Do tih pretpostavki je došla analizom sadržaja samoopisa djece od 8 do 12 godina. Instrument je zamišljen tako da djeca ocjenjuju sebe općenito te u pet odvojenih područja samopoimanja koja se odnose na školske i sportske sposobnosti, socijalnu prihvaćenost, te naknadno dodano, područje tjelesnog izgleda i ponašanja. U prilogu br.1 nalazi se adaptirana verzija Profila primijenjena u ovom istraživanju.

Školske sposobnosti (*Scholastic competence*) odnose se na opažanje vlastite kompetentnosti ili sposobnosti unutar školskog okružja.

Socijalna prihvaćenost (*Social acceptance*) odnosi se na stupanj u kojem je dijete prihvaćeno od vršnjaka ili se osjeća popularno.

Sportske sposobnosti (*Athletic competence*) odnose se na djetetov osjećaj da je uspješno u sportu i igrama izvan kuće.

Tjelesni izgled (*Physical appearance*) odnosi se na stupanj u kojem je dijete zadovoljno svojim izgledom.

Regulacija ponašanja (*Behavioural conduct*) odnosi se na stupanj u kojemu je dijete zadovoljno svojim ponašanjem, na osjećaj da postupa ispravno, da se ponaša onako kako se od njega očekuje.

Harterova je također pretpostavila da djeca starija od osam godina, osim što dobro razlikuju navedena područja svoje kompetentnosti, konstruiraju i opći pogled na sebe kao osobu. Taj opći pogled je posljedica procesa samovrednovanja i nadilazi percepciju kompetentnosti u pojedinim specifičnim područjima. Uvrstila je još jednu subskalu u profil.

Opće samovrednovanje (*Global self-worth*) se dakle, odnosi na stupanj u kojemu je dijete zadovoljno sobom kao osobom i općenito svojim životom.

Crombachov alpha koeficijenti nutarnje konzistencije za skale profila, dobiven procjenama dvanaestogodišnjih osnovnoškolaca iz Zagreba, iznose: 0,76, 0,70, 0,67, 0,84, 0,73, 0,75, (Brajša-Žganec, Rabotek-Šarić i Franc, 2000). Autorica je provjeravala pouzdanost skale tipa test-retest nakon tri i devet mjeseci. Korelacije su se na pojedinim uzorcima i subskalama kretale u rasponu od 0,70 do 0,87, (Lacković-Grgin, 1994). Subskala percepcije školske sposobnosti dobro diskriminira djecu s teškoćama u učenju, dok subskale percepcije socijalne prihvaćenosti i sportske sposobnosti dobro diskriminiraju učenike istih razreda koji su aktivni u sportskim timovima od onih koji to nisu.

Instrument se sastoji od 36 čestica koje čine navedenih šest subskala, tako da svaku skalu čini 6 čestica. Svaka čestica predstavlja dvije povezane rečenice: jednu koja opisuje kompetentno dijete i drugu koja opisuje manje kompetentno dijete (Npr. "Neka djeca znaju da mogu dobro napraviti školske zadaće", a "Druga djeca brinu se o tome hoće li moći napraviti školske zadaće"). Dijete prvo odabire rečenicu koja ga bolje opisuje, a zatim označava opisuje li ga ta rečenica potpuno točno ili donekle točno.

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

2.3. Upitnik samopoštovanja

Mjerni instrument korišten za ispitivanje samopoštovanja je Rosenbergova skala (Rosenberg Self-Esteem Scale – RSE), konstruirana 1965.god. Skala je Likertovog tipa s četiri ili pet stupnjeva procjene, te sadrži deset tvrdnji od kojih je pet pozitivno i pet negativno formulirano. Korištena verzija upitnika nalazi se u prilogu 2.

Kratkoća skale, Cronbachov alpha koeficijent nutarnje konzistencije, koji na studentima u Hrvatskoj iznosi od 0,74 do 0,89, te jednofaktorska struktura kojom se pouzdano mjeri samopoštovanje, čine ju prikladnom za ispitivanja i u praktične i u znanstvene svrhe (Lacković-Grgin, 1994).

Stabilnost skale tipa test-retest provjeravan je u nekoliko navrata, od strane različitih autora te se koeficijent pouzdanosti kreće 0,82 (retest nakon tjedan dana) do 0,50 (retest nakon godinu dana), (Fleming i Courtney, 1984, McCarthy i Hoge, 1984 prema Gray-Little, Williams, i Hancock, 1997).

Praktična prednost skale je očita povezanost sadržaja čestica s konstruktom, jezično je primjerena i za djecu uzrasta nižih razreda osnovne škole a primjena ne traje dulje od nekoliko minuta. Zadatak ispitanika je da procjeni tvrdnje na skali Likertovog tipa na 4 stupnja, pri čemu 1 znači "potpuno se slažem" a, 4 "uopće se ne slažem".

Ukupan rezultat se određuje jednostavnim zbrajanjem procjena ispitanika na 10 čestica, s tim da se 3., 5., 8., 9., i 10. čestica ocjenjuju u obrnutom smjeru. Najmanji mogući rezultat je 10 bodova a najveći 40, pri čemu veći rezultat ukazuje na veće samopoštovanje.

Konceptualizacija u pozadini razvoja i konstrukcije skale bliska je psihološkim teorijama samopoštovanja, a ujedno je i u skladu s laičkim shvaćanjem samopoštovanja. Autor smatra da ova skala mjeri samopoštovanje ukoliko je ono definirano kao samoprihvatanje i osjećaj vlastite vrijednosti, dakle nisko samopoštovanje znači da se pojedinac smatra bezvrijednom, manjkavom ili na neki drugi način nepotpunom osobom.

3. POSTUPAK

Proces identifikacije darovitih učenika dio je programa koji provodi M. Slaviček, prof. psihologije u svrhu specifičnog, adekvatnog obrazovnog rada s darovitima.

U ovogodišnje ispitivanje bilo je uključeno 429 učenika trećih razreda iz šest osnovnih škola s područja Črnomerca, pri čemu su kao mjerni instrumenti korišteni Standardna progresivne matrice (SPM test), Ljestvica PROFNAD (Upitnik za nastavnike), te Upitnik PRONAD-U (Upitnik za učenike). Ispitivanje je provedeno grupno, po razredima. Također je naglašeno da se učinak u tom testu ne ocjenjuje te da neće utjecati na njihov školski uspjeh. Učenicima je dana standardna uputa kako će rješavati SPM te im je demonstrirano primjerom. Vrijeme rada nije bilo ograničeno i u prosjeku je trajalo oko 35 minuta.

Kriterij identifikacije je bilo 48 bodova na Standardnim progresivnim matricama. Učenici koji su na SPM postigli rezultat 48 i više identificirani su kao *daroviti*. Ravnajući se prema tom kriteriju izlučeno je 28 učenika.

Ispitivanje samopoštovanja i percepcije vlastite kompetentnosti provedeno je krajem svibnje, odnosno početkom lipnja. Ciljna skupina ispitivanja je skupina darovitih. Kontrolna skupina je formirana tako da je u pripadajućem razredu pojedinog darovitog učenika, s obzirom na unaprijed određene kriterije, izlučen njegov ekvivalentni "nedaroviti" par. Ova skupina ispitanika je na Standardnim progresivnim matricama postigla rezultate u rasponu od 11 do 47 bodova. Ostali kriteriji (karakteristike) pri izboru ekvivalentnih parova su bili: spol ispitanika, obiteljski status (cjelovita obitelj, rastavljeni roditelji, samohrani roditelj), veličina obitelji, red rođenja ispitanika, obrazovanje oca i majke. Ove informacije su dijelom dobivene iz razrednog imenika, a dijelom od samih učenika (veličina obitelji i red rođenja ispitanika).

Oni učenici koji su i identificirani kao daroviti, nisu do tada dobili takvu povratnu informaciju od školskog psihologa, te ih se u tom smislu može smatrati naivnim ispitanicima.

Primjena Upitnika samopoštovanja i Profila samopercepcije za djecu provedena je u manjim grupama tijekom nekoliko dana u različitim školama. Prije ispitivanja, uz zahvalu na suradnji, ispitanicima i njihovim učiteljima objašnjeno je da će se dobiveni podaci koristiti u svrhu izrade diplomske radnje studentice te da se neće koristiti u druge svrhe. Prije primjene Profila jedan od ispitanika je zamoljen da pročita uputu,

kako bi se osiguralo razumijevanje. Također je predviđena i provedena demonstracija načina odgovaranja na jednom primjeru, koji se zajedno s uputom, nalazio na prvoj strani Profila. Način ispunjavanja Upitnika samopoštovanja je jednostavniji, tako da je ispitanicima dana samo standardna uputa. Vremenski je ispitivanje trajalo oko 20 minuta, premda vrijeme rada za ispitanike nije bilo ograničeno.

REZULTATI I RASPRAVA

Prije rasprave rezultata u vidu postavljenih problema bit će izloženi osnovni parametri deskriptivne statistike rezultata, te metrijske karakteristike primijenjenih upitnika.

I. Deskriptivna statistika rezultata i metrijske karakteristike primijenjenih upitnika

1. Standardne progresivne matrice (SPM)

Tablica 2. Parametri deskriptivne statistike 56 ispitanika za Standardne progresivne matrice i rezultati testiranja normaliteta distribucija

		ukupno	daroviti	nedaroviti
N		56	28	28
M		41,70	49,61	33,79
SD		11,24	1,729	11,157
min.		11	48	11
max.		54	54	47
K-S test	z	1,759	1,482	0,986
	značajnost	$p < 0,01$	$p < 0,05$	$p > 0,05$

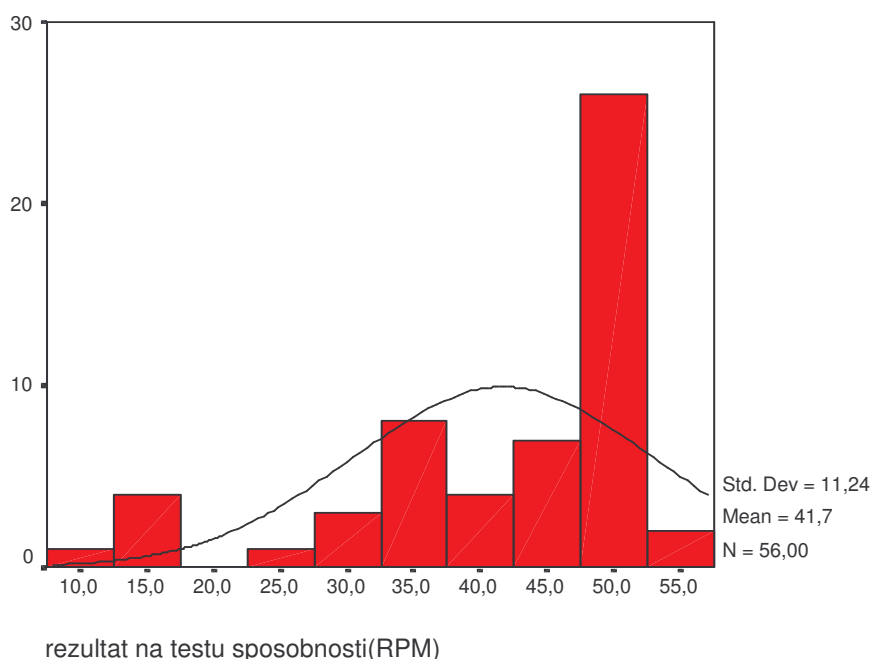
Prosječna vrijednost rezultata na SPM cijelog uzorka je 41,70 bodova, a raspon u kojemu se kreću rezultati je od 11 do 54 boda (Tablica 2.).

Za uzorak desetogodišnjaka prosječne vrijednosti rezultata kreću se u rasponu od 32 do 38 bodova (Raven, 1994). Bura (2000) navodi vrijednost od 36,39 uz standardnu devijaciju rezultata od 10,20 na uzorku od 69 učenika trećih razreda dok Vidović (2000) izvještava o 38,88 uz SD od 11,11 bodova na uzorku od 380 učenika 4.,5.,6.,7. i 8. razreda.

Za testiranje normaliteta distribucija rezultata na SPM korišten je Kolmogorov-Smirnov test. Distribucije rezultata ukupnog uzorka (Slika 3.), odnosno poduzorka darovitih značajno odstupaju od normalne na razini značajnosti od 1%, odnosno 5%.

Dobivene više prosječne vrijednosti rezultata, kao i distribucije rezultata su potpuno očekivane jer je kriterij formiranja poduzorka darovitih, granični rezultat koji na SPM testu postiže oko 5 do 1% ispitanika iste dobne skupine.

Distribucija rezultata nedarovitih za SPM ne odstupa od normalne distribucije na razini značajnosti od 5%.



Slika 3. Poligon frekvencija ukupnih rezultata svih ispitanika na Standardnim progresivnim matricama

Legenda:

x – opažene vrijednosti rezultata

y – frekvencije ispitanika koji ostvaruju pojedini rezultat

T-testom² za nezavisne uzorke, nije utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na spol unutar niti jedne kategorije rezultata na SPM. Istraživanja s područja darovitost također navode da među ispitanici različitog spola iste dobne skupine nema značajnih razlika s obzirom na prosječne vrijednosti rezultata na SPM (Vidović, 2000 i Bura, 2000).

2. Profil samopercepcije za djecu

U Tablici 3. prikazani su osnovni deskriptivni parametri i rezultati testiranja normaliteta distribucija rezultata na pojedinim subskalama Profila.

Prosječne vrijednosti rezultata na pojedinim skalama se kreću od 2,86 do 3,31 za ukupni broj ispitanika, uz standardne devijacije rezultata od oko 0,60.

Prilikom revizije Profila, 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

² ukupno (Mž = 41,96, SDž = 11,01, Mm = 41,47, SDm = 11,62, $t = 0,163$, $p > 0,05$) daroviti (Mž = 49,54, SDž = 1,72, Mm = 49,67, SDm = 1,79, $t = 0,192$, $p > 0,05$) nedaroviti (Mž = 34,38, SDž = 11,18, Mm = 33,27, SDm = 11,49, $t = 0,192$, $p > 0,05$)

raspon prosječnih vrijednosti rezultata između 2,89 i 3,20 uz standardnu devijaciju od oko 0,70 (Brajša-Žganec, Rabotek-Šarić i Franc, 2000).

Naši ispitanici ostvaruju nešto više prosječne vrijednosti rezultata s manjim variranjem unutar skupine u odnosu na skupinu dvanaestogodišnjaka iz Zagreba. Prema autorici Profila (Harter, 1985) s porastom dobi ispitanika prisutan je sistematski pad prosječnih vrijednosti rezultata ispitanika, što je značajno izraženo na subskalama percipirane školske sposobnosti i općeg samovrednovanja.

Sve navedene prosječne vrijednosti rezultata na svim subskalama Profila su iznad srednje vrijednosti skale, no standardna devijacija rezultata ukazuje na prilično variranje rezultata unutar uzorka. Rezultati testiranja normaliteta distribucija rezultata na pojedinim subskalama Profila pomoću Kolmogorov-Smirnov testa pokazuju da se dobivene distribucije rezultata statistički značajno ne razlikuju od normalne distribucije za niti jednu od skala profila na nivou rizika od 5%.

Izračunata je pouzdanost čitavog upitnika te svake pojedine skale. Cronbach α koeficijent ukazuje na zadovoljavajuću pouzdanost pojedine subskale te na relativno visoku pouzdanost čitavog profila (Tablica 4.). Autorica Profila je na uzorku od 178 američkih osnovnoškolaca iz 3., 4., i 5. razreda utvrdila pouzdanosti pojedinih subskala tipa Cronbachov α u rasponu od 0,75 do 0,80 (Harter, 1985). Na uzorku od 340 dvanaestogodišnjaka iz Zagreba pouzdanost pojedinih subskala se kretala od 0,67 do 0,84 (Brajša-Žganec, Rabotek-Šarić i Franc, 2000).

Prosječne vrijednosti rezultata koje ostvaruje 26 djevojčica na subskalama Profila su u rasponu od 2,9 do 3,27, dok su rezultati 30 dječaka u rasponu od 2,82 do 3,38. Autorica profila (Harter, 1985) je utvrdila značajan sistematski efekt spola za sve uzorke ispitanika od 3. do 8. razreda koje je koristila prilikom revizije Profila. Utvrdila je da se dječaci vide značajno sportski kompetentnijima, dok se djevojčice percipiraju kompetentnijima pri regulaciji ponašanja. Na uzorku starijih ispitanika (7. i 8. razredi) dječaci značajno pozitivnije percipiraju svoj tjelesni izgled, te im je i opće samovrednovanje značajno više nego kod djevojčica. U istraživanju Brajše-Žganec i sur. (2000) pronađene su značajne razlike između dvanaestogodišnjih dječaka i djevojčica na subskalama percepcije školske sposobnosti, tjelesnog izgleda, te općeg samovrednovanja. Dječaci sebe u tim domenama samopoimanja percipiraju značajno kompetentnijim nego djevojčice.

Unutar ukupnog uzorka ispitanika u ovom ispitivanju, u odnosu na djevojčice, dječaci postižu više prosječne vrijednosti na skali percipiranih školskih sposobnosti, percipiranog socijalnog prihvaćanja, percipiranom tjelesnom izgledu, percipiranoj regulaciji ponašanja te na skali općeg samovrednovanja.

Testiranjem³ značajnosti razlika između tih prosječnih vrijednosti može se zaključiti da se dječaci i djevojčice ne razlikuju s obzirom na percepciju različitih aspekata vlastite kompetentnosti, kao niti pri općem samovrednovanju definiranom Skalom samopercepcije za djecu.

³ školska sposobnost (Mm = 3,34, SDm = 0,54, Mž = 3,28, SDž = 0,46, $t = 0,51$ $p > 0,05$), socijalna prihvaćenost (Mm = 3,08, SDm = 0,53, Mž = 2,95, SDž = 0,50, $t = 0,93$ $p > 0,05$), sportska sposobnost (Mm = 2,82, SDm = 0,63, Mž = 2,92, SDž = 0,59, $t = 0,61$ $p > 0,05$), tjelesni izgled (Mm = 3,38, SDm = 0,64, Mž = 3,03, SDž = 0,76, $t = 1,88$ $p > 0,05$), regulacija ponašanja (Mm = 3,27, SDm = 0,67, Mž = 3,06, SDž = 0,64, $t = 1,16$ $p > 0,05$), opće samovrednovanje (Mm = 3,32, SDm = 0,61, Mž = 3,19, SDž = 0,60, $t = 0,79$ $p > 0,05$).

Tablica 3. Parametri deskriptivne statistike za subskala Profila samopercepcije za djecu i rezultati testiranja normaliteta distribucija

Skale Profila samopercepcije za djecu	parametri		ukupno	daroviti	nedaroviti
percipirana Školska sposobnost	N		56	28	28
	M		3,31	3,45	3,18
	SD		0,50	0,44	0,53
	K-S	z	1,09	1,01	0,71
	test	značajnost	p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05
percipirana Socijalna prihvaćenost	N		56	28	28
	M		3,02	3,12	2,92
	SD		0,52	0,50	0,52
	K-S	z	0,97	0,94	0,91
	test	značajnost	p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05
percipirana Sportska sposobnost	N		56	28	28
	M		2,86	2,79	2,93
	SD		0,61	0,61	0,61
	K-S	z	0,79	0,88	0,71
	test	značajnost	p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05
percipirani Tjelesni izgled	N		56	28	28
	M		3,22	3,16	3,28
	SD		0,71	0,75	0,68
	K-S	z	1,27	0,77	1,11
	test	značajnost	p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05
percipirana Regulacija ponašanja	N		56	28	28
	M		3,17	3,29	3,05
	SD		0,65	0,57	0,72
	K-S	z	1,44	0,87	1,09
	test	značajnost	p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05
Opće samo-vrednovanje	N		56	28	28
	M		3,26	3,29	3,23
	SD		0,61	0,59	0,63
	K-S	z	1,15	0,92	0,81
	test	značajnost	p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05

Tablica 4. Koeficijenti pouzdanosti (Cronbach alpha) za pojedine skale (po 6 čestica), te za cjelovitu skalu Profil samopercepcije za djecu (36 čestica) na uzorku od 56 ispitanika.

	pouzdanost
skala Školske sposobnosti	0,58
skala Socijalne prihvaćenosti	0,50
skala Sportske sposobnosti	0,63
skala Tjelesnog izgleda	0,77
skala Regulacije ponašanja	0,76
skala Općeg samovrednovanje	0,70
Profil samopercepcije za djecu	0,86

3. Upitnik samopoštovanja (RSE)

Tablica 5. Parametri deskriptivne statistike 56 ispitanika za Upitnik samopoštovanja i rezultati testiranja normaliteta distribucija

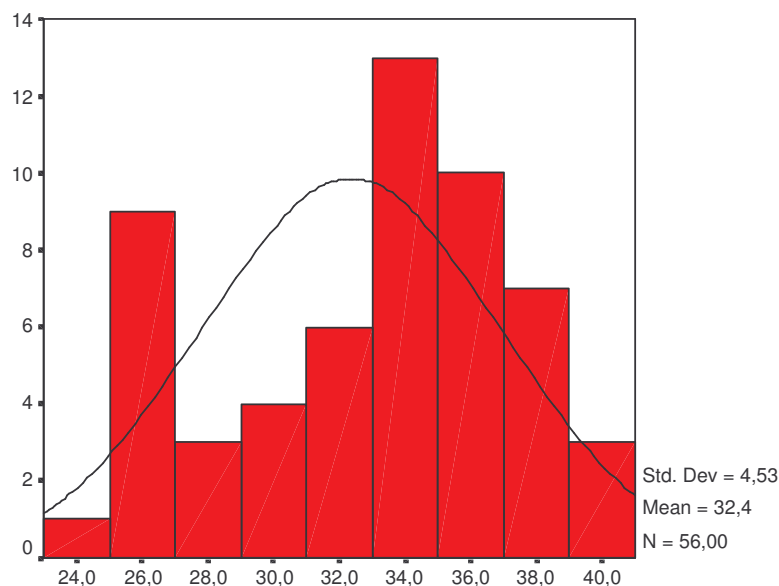
	ukupno	daroviti	nedaroviti
N	56	28	28
M	32,36	33,07	31,64
SD	4,526	4,472	4,548
min.	23	23	25
max.	40	40	40
K-S test	z	1,091	0,911
	značajnost	p > 0,05	p > 0,05

Ukupni uzorak ispitanika ostvaruje prosječnu vrijednost rezultata od 32,36 bodova. Rezultati se raspoređuju u rasponu od 23 do 40 bodova, uz standardnu devijaciju rezultata od 4,5 bodova s tim da je 40 bodova maksimalni mogući ostvarivi rezultat na ovoj skali. Žele (2000) na uzorku adolescenata, navodi aritmetičku sredinu vrijednosti 29,74 uz standardnu devijaciju od 7 bodova.

Testiranje normaliteta distribucija rezultata na česticama samopoštovanja provedeno je Kolmogorov-Smirnov testom te je utvrđeno da se dobivene distribucije ne razlikuju značajno od normalne, na nivou rizika od 5 % (Slika 4.).

Pouzdanosti čestica RSE izražena je kao koeficijent nutarnje konzistencije. Dobiveni Cronbach α koeficijent iznosi 0,74. Pouzdanost ove skale na populaciji studenata i mlađih odraslih u Hrvatskoj dobivena je u rasponu od 0,74 do 0,89

(Lacković-Grgin, 1994), dok je na skupini od 327 srednjoškolaca iznosila 0,93 (Žele, 2000).



Slika 4. Poligon frekvencija ukupnih rezultata na Upitniku samopoštovanja

Legenda:

x – opažene vrijednosti rezultata

y – frekvencije ispitanika koji ostvaruju pojedini rezultat

Testiranje normaliteta distribucija rezultata na česticama samopoštovanja provedeno je Kolmogorov-Smirnov testom te je utvrđeno da se dobivene distribucije ne razlikuju značajno od normalne, na nivou rizika od 5 % (Slika 4.).

Pouzdanosti čestica RSE izražena je kao koeficijent nutarnje konzistencije. Dobiveni Cronbach α koeficijent iznosi 0,74. Pouzdanost ove skale na populaciji studenata i mlađih odraslih u Hrvatskoj dobivena je u rasponu od 0,74 do 0,89 (Lacković-Grgin, 1994), dok je na skupini od 327 srednjoškolaca iznosila 0,93 (Žele, 2000).

S obzirom na spol ispitanika, može se zaključiti da dječaci i djevojčice u dobi od 10 godina imaju podjednako razvijeno samopoštovanje⁴.

Ovi rezultati, prema kojima se dječaci i djevojčice te dobi ne razlikuju po samopoštovanju, u skladu su s rezultatima dosadašnjih istraživanja. Na uzorku desetogodišnjaka, Bezinović i Lacković-Grgin (1990) su utvrdili da se dječaci i djevojčice ne razlikuju po samopoštovanju definiranom Coopersmithovom skalom.

⁴ samopoštovanje Mm = 32,60, SDm = 4,68, Mž = 32,08, SDž = 4,42, t = 0,428, p > 0,05

II. Rasprava u vidu postavljenih problema

Prvi problem istraživanja usmjeren je na usporedbu percepcije različitih aspekata vlastite kompetentnosti kod desetogodišnje djece, s obzirom na njihov intelektualni status.

Tablica 6. Prikaz osnovnih statističkih parametara rezultata na Profilu samopercepcije za djecu s obzirom na intelektualni status ispitanika, te vrijednosti t-testa (N = 56).

subskale	status	M	SD	t (ss= 54)	značajnost
školska sposobnost	daroviti	3,45	0,44	2,06	p< 0,05
	nedaroviti	3,18	0,53		
socijalna prihvaćenost	daroviti	3,12	0,51	1,48	p> 0,05
	nedaroviti	2,92	0,52		
sportska sposobnost	daroviti	2,80	0,61	0,81	p> 0,05
	nedaroviti	2,93	0,61		
tjelesni izgled	daroviti	3,16	0,75	0,62	p> 0,05
	nedaroviti	3,28	0,68		
regulacija ponašanja	daroviti	3,29	0,57	1,37	p> 0,05
	nedaroviti	3,05	0,72		
opće samovrednovanje	daroviti	3,29	0,59	0,37	p> 0,05
	nedaroviti	3,23	0,63		

Rezultati testiranja značajnosti razlika u prosječnim vrijednostima rezultata na Profilu s obzirom na intelektualni status ispitanika, biti će razrađeni unutar glavnih komponenti općeg samopoimanja.

I. Akademsko samopoimanje

Provjeravanjem odnosa percipirane školske sposobnosti i intelektualnog statusa ispitanika utvrđena je statistički značajna razlika na nivou rizika od 5% između darovite i nedarovite skupine ispitanika (tablica 6.). Ova skala, u prvoj verziji imenovana kao intelektualna kompetentnost, odnosi se na opažanje vlastite kompetentnosti ili sposobnosti unutar školskog okružja. Ukupan uzorak ostvaruje prosječne vrijednosti rezultata više od srednje vrijednosti skale, no darovita skupina se percipira značajno kompetentnijima od nedarovite skupine po pitanju školskih sposobnosti.

Dobiveni rezultati su u skladu s očekivanjima i dostupnim podacima iz literature (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; te Colangelo i Assouline, 1995, Neihart, 1999 prema Colangelo i Assouline, 2000).

Jedna od značajnijih empirijskih studija koja je ispitivala faktore motivacije i ličnosti u osnovi školskog postignuća, je Cattelova studija. Prema tim nalazima, od ukupne varijance školskog postignuća, rezultati na testovima inteligencije objašnjavaju oko 25% te varijance, osobine ličnosti do 36%, a motivacijske osobine oko 27%.

Akademsko ili školsko samopoimanje je faktor i motivacije i ličnosti (Burns, 1982 prema Lacković-Grgin, 1994). Na temelju niza istraživanja odnosa samopoimanja, sposobnosti i postignuća, zaključeno je kako je školsko samopoimanje djece očito značajno povezano s njihovim intelektualnim sposobnostima (Marsh i sur., 1988, Bronustein i Holahan, 1991 prema Lacković-Grgin, 1991). Ross i Parker (1980) navode kako je percepcija vlastite intelektualne kompetentnosti jedna od osnovnih razlika između uspješnih i neuspješnih darovitih, te njihovih nenadarenih vršnjaka. Navedeni autori kao i Neihart (1999) su mišljenje da raniji podaci o višem općem samopoimanju nadarenih pojedinaca proizlaze iz toga što njihovom općem samopoimanju najviše doprinosi školsko samopoimanje, a ne neki drugi aspekti slike o sebi. Zbog toga što imaju velike sposobnosti, aktivnosti darovitih pojedinaca najčešće brzo dovode do kvalitetnih rezultata, što direktno utječe na razvoj njihova osjećaja kompetentnosti, a kada za uspjeh u školi dobivaju i pohvale formira se visoko pozitivno samopoimanje. Istraživanje Kellya i Jordana (1990) pokazalo je da daroviti pojedinci imaju u prosjeku veće akademsko samopoimanje od po sposobnostima prosječnih vršnjaka samo ukoliko nisu selekcionirani po svojoj darovitosti. Naime, ukoliko je referenična skupina s kojom se daroviti uspoređuju, skupina prosječnih sposobnosti, tada nadareni iskazuju više akademsko samopoimanje. Ako je referenična skupina s kojom se daroviti uspoređuju, zapravo skupina selekcioniranih darovitih pojedinaca, tada školsko samopoimanje determinira školski uspjeh. Slične rezultate dobila je i Bodrožić (1998) ispitujući odnos darovitosti, školskog uspjeha i nekih aspekata samopoimanja kod darovitih i nedarovitih (s odličnim školskim uspjehom i ostalim školskim uspjehom) učenika četvrtih razreda osnovne škole.

U školama se nameće imperativ uspjeha, podjednako kao što je prisutan u većini područja suvremenih društava, što uvelike regulira odnose učitelja i učenika, kao što upravlja i procesima samoevaluacije 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 vjerojatno će tijekom školovanja biti u prilici da ih značajni drugi (učitelji i vršnjaci) 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 gubitka samopouzdanja i negativnog vrednovanja sebe (nisko samopoštovanje) tim više što je ta domena kompetentnosti pojedincu važnija.

II. Neakademsko samopoimanje

1. Socijalno samopoimanje

S obzirom na rezultate na skali percepcije socijalne prihvaćenosti, odnosno stupanj u kojemu se dijete osjeća popularno i prihvaćeno od strane vršnjaka, nije utvrđena značajna razlika između skupine darovitih i nedarovitih ispitanika, s tim da ukupan uzorak ostvaruje prosječne vrijednosti rezultata više od srednje vrijednosti skale. Rezultat na skali percipirane regulacije ponašanja predstavlja stupanj u kojemu 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.

S obzirom na rezultate koje ostvaruju darovita i nedarovita skupina ispitanika oni se percipiraju podjednako kompetentnima pri regulaciji vlastita ponašanja (Tablica 6.). Za ostvarivanje dobrih odnosa s drugim ljudima nije toliko bitna intelektualna darovitost. U okviru sposobnosti, za socijalno samopoimanje bi bila važnija neka specifična sposobnost, kao što je Gardnerova (1983 prema Čudina-Obradović, 1991) "interpersonalna inteligencija" ili posjedovanje niza socijalnih vještina.

Razvoj samopoimanja mlađe djece centriran je oko odnosa s roditeljima, ostalim članovima obitelji, te ostalim "značajnim drugima" iz života djeteta, a od perioda srednjeg djetinjstva s dobi dolazi do progresivne diferencijacije socijalnog samopoimanja (Byrne i Shavelson, 1996). U vrijeme kada djeca polaze u školu povećava se vrijeme što ga provode u interakciji s vršnjacima. Određeni stupanj socijalne prihvaćenosti od strane vršnjaka te dobar status u grupi posebno je značajan u osnovnoškolskoj dobi koju karakterizira težnja za druženjem i prihvaćenošću. Zadovoljenje ovih težnji donosi djeci ugodan osjećaj vrijednosti, samopouzdanja i kompetentnosti, što potvrđuje niz istraživanja (Coopersmith, 1967, Kulas, 1982, Lacković-Grgin, 1990 prema Lacković-Grgin, 1994, te Mavrin, 1998).

Djeca uspostavljaju bliske odnose s članovima grupe u kojoj svakodnevno borave te razvijaju prijateljstva, što im omogućuje zadovoljenje potreba za ljubavlju i pripadanjem i izvan obitelji. Na taj se način, prema Maslowu, gradi osnova za zadovoljenje potreba višeg reda, potrebe za samopoštovanjem i samoaktualizacijom.

2. Tjelesno samopoimanje

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.

Skupina darovitih i nedarovitih ispitanika u ovom istraživanju se na razlikuje po percepciji vlastitih sportskih sposobnosti, kao niti prema percepciji vlastitog tjelesnog izgleda (Tablica 6.). Bodrožić (1998), također, nije pronašla razliku između darovite i nedarovite skupine na dimenziji tjelesnog samopoimanja. Tjelesno samopoimanje obuhvaća subjektivnu percepciju vlastitog tijela (izgleda i funkcija), internalizirano emocionalno iskustvo o tijelu te internalizirane reakcije okoline na tijelo pojedinca (Lacković-Grgin, 1994).

Za oblikovanje tjelesnog samopoimanja važne su dominantne norme i prevladavajući društveni stereotipi kulture u kojoj pojedinac živi, očekivanja okoline te reakcije ljudi s kojima pojedinac dolazi u kontakt. Do perioda polaska u školu, djeca uglavnom imaju izgrađenu sliku svog tijela, ipak učitelji i vršnjaci mogu svojim reagiranjem na tjelesne karakteristike djeteta utjecati na re/konstrukciju te slike. Ljudi osim što vrednuju tjelesni izgled pojedinca, skloni su na temelju određenog tjelesnog izgleda osobe pripisati joj i određene psihološke karakteristike. Ukoliko su ti drugi, koji vrednuju osobu na temelju njenog tjelesnog izgleda, ujedno i značajni drugi za tu osobu, tada će njihova evaluacija utjecati na razvoj tjelesnog ali i općeg samopoimanja te osobe. Intelektualni status osobe pri tome nije toliko bitan.

III. Opće samovrednovanje

Skala općeg samovrednovanja odnosi se na stupanj u kojemu je dijete zadovoljno sobom kao osobom i općenito svojim životom. Darovita i nedarovita skupina se međusobno ne razlikuju s obzirom na mjerenu dimenziju (Tablica 6.).

Dobiveni rezultat je u skladu s nalazima nekih autora (Kareens i Wherry, 1981, Loeb i Jay, 1987 prema Lučić, 1992, te Bodrožić, 1998). Opće samovrednovanje predstavlja generalni aspekt samopoimanja pojedinca i kao takav uključuje brojne pojedinačne elemente. Na različitim razvojnim stadijima, ponešto drugačiji elementi su središnji konstrukti samopoimanja. Ukupan uzorak ispitanika postiže vrijednosti rezultata iznad središnje vrijednosti skale, dakle njihovo opće samovrednovanje je pozitivno.

U osnovnoškolskoj dobi djeca relativno uspješno izvršavaju svoje obaveze i aktivnosti i pri tome dobivaju pohvale od strane drugih barem za neke od tih aktivnosti ili za neke svoje osobine. Sve to dovodi do toga da uglavnom svi imaju dobru opću sliku o sebi.

Drugi problem ovog istraživanja odnosi se na usporedbu samopoštovanja ispitanika s obzirom na njihov intelektualni status.

Tablica 7. Prikaz osnovnih statističkih parametara rezultata na Upitniku samopoštovanja, te vrijednosti t-testa (N= 56).

	M	SD	t (ss= 54)	značajnost
daroviti	33,07	4,47	1,185	p > 0,05
nedaroviti	31,64	4,55		

T-testom su testirane značajnosti razlika prosječnih vrijednosti rezultata koje su ispitanici ostvarili na Upitniku samopoštovanja. Maksimalni mogući rezultata na ovom upitniku je 40 bodova. S obzirom na intelektualni status ispitanika, testiranje značajnosti razlika prosječnih vrijednosti koje ispitanici postižu, pokazalo je da se daroviti i nedaroviti ispitanici međusobno ne razlikuju po samopoštovanju (Tablica 7.).

Dobiveni rezultati nisu u skladu s očekivanjima, iako podaci iz literature nisu jednoznačni. Naime, percepcija, pa tako i vrednovanje sebe temelji se na objektivno postignutim rezultatima u nekoj aktivnosti te mišljenju i komentarima koji dolaze od "značajnih drugih", dakle iz okoline (Čudina –Obradović, 1991).

Opravdano je očekivati za pojedince koji "sustavno postižu iznadprosječne rezultate" (Koren, 1987), pojedince visokih sposobnosti, da također imaju izrazito pozitivnu sliku o sebi, te da će ona biti značajno pozitivnija od samopercepcije pojedinaca nižih sposobnosti i postignuća. Rezultati istraživanja Kellya i Colangela (1984 prema Čudina-Obradović, 1991) te Janosa i Robinsona (1985 prema Čudina-Obradović, 1991) pokazuju da daroviti pojedinci imaju podjednake ili u prosjeku pozitivnije slike o sebi od njihovih nedarovitih vršnjaka. Sažimanjem niza karakteristika, Mönks, Heller i Passow (2000) navode da daroviti iskazuju pozitivne

samopercepcije, naglašenu nezavisnost te jaku motivaciju i perzistenciju na području interesa. Neki autori (Kanoy, 1980 prema Lučić, 1992) su utvrdili da daroviti pojedinci imaju lošije samopoimanje od svojih vršnjaka.

Dobiveni rezultati proizlaze iz karakteristika uzorka, a u ovom ispitivanju uzorak ispitanika je prosječne dobi od 9 godina i 7 mjeseci, te je u razvojnog smislu vjerojatno da slika o sebi, kod naših ispitanika još nije u potpunosti formirana, odnosno nije izdiferencirana. Oko 12. godine, slika o sebi i svi njeni aspekti su čvrsto uspostavljeni i nisu više podložni većim promjenama (Lacković-Grgin, 1994). Također, ukupan uzorak ostvaruje relativno visoke prosječne vrijednosti rezultata, što može biti pokazatelj još uvijek idealiziranog pojma o sebi. Daroviti pojedinci uglavnom sebe doživljavaju "drugačijima" od svojih vršnjaka (Coleman i Cross, 2000) te u skupinama u kojima nisu izdvojeni od matične populacije, uglavnom imaju više samopoštovanje, a ova skupina darovitih još nema povratnu informaciju o svojim iznad prosječnim sposobnostima od strane stručnjaka (psihologa).

S obzirom da samopoštovanje kao kategorija slike o sebi zauzima središnju ili nadređenu poziciju u odnosu na ostale kategorije samopoimanja (Coopersmith, 1967, Epstein, 1973, Rosenberg, 1979 sve prema Bezinović, 1988), ovim istraživanjem se željelo pridonijeti razumijevanju te dimenzije samopoimanja darovite djece.

Prema integriranom modelu percepcije osobne kompetentnosti (Slika 2.), na temelju specifičnih aspekata kompetentnosti poput percepcije vlastitih intelektualnih sposobnosti, kreativnih potencijala, socijalne i tjelesne kompetentnosti izgrađuje se doživljaj globalne kompetentnosti, a ona čini bit bazičnog vrednovanja sebe ili samopoštovanja. Iako globalna kompetentnost predstavlja relativno nezavisni konstrukt u odnosu na perцепte pojedinih aspekata kompetentnosti, pretpostavlja se da oni funkcioniraju u izvjesnom skladu. Bezinovićovo istraživanje (1988) potvrdilo je da percepcija osobne nekompetentnosti objašnjava gotovo cjelokupnu varijancu općeg samopoštovanja definiranog Rosenbergovom skalom.

U svrhu utvrđivanja sadržaja samopoštovanja s obzirom na ispitivane dimenzije kompetentnosti, provedena je regresijska stupnjevita (unatrag) analiza na rezultatima koje ostvaruje darovita i nedarovita skupina ispitanika.

Cilj ove analize je ispitati koji aspekti percepcije kompetentnosti u najvećoj mjeri determiniraju samopoštovanje skupine darovitih i nedarovitih ispitanika, te je kao kriterij analize korištena varijabla općeg samopoštovanja definiranog Rosenbergovom skalom, a kao prediktorske varijable tretirani su pojedini aspekti percepcije vlastite kompetentnosti sadržani u Profilu samopercepcije za djecu. U regresijsku analizu nije uključena varijabla općeg samopoimanja iz Profila samopercepcije za djecu jer prema autorici (Harter, 1985) ne pokriva niti jednu domenu kompetentnosti nego se odnosi na stupanj u kojemu je dijete zadovoljno sobom kao osobom i općenito svojim životom.

Tablica 8. Povezanost između ukupnih rezultata na Upitniku samopoštovanja Profilu samopercepcije za djecu s obzirom na intelektualni status ispitanika (iznad dijagonale su korelacije nedarovite skupine (N= 28), a ispod dijagonale darovite skupine (N= 28)).

	Ros.	1.	2.	3.	4.	5.
Ros.	-	0,102	0,519**	0,208	0,160	0,369
1.	0,109	-	0,348	0,201	0,353	0,204
2.	0,405*	0,255	-	0,236	0,260	0,397*
3.	0,292	0,192	0,054	-	0,075	0,191
4.	0,608**	-0,001	0,448*	0,400*	-	0,390*
5.	0,511**	0,402*	0,681**	0,028	0,414*	-

Legenda:

** znači $p < 0,01$

* znači $p < 0,05$

Ros. = Upitnik samopoštovanja

Subskale Profila samopercepcije za djecu

1. percipirana školska sposobnost
2. percipirana socijalna prihvaćenost
3. percipirana sportska sposobnost
4. percipirani tjelesni izgled
5. percipirana regulacija ponašanja

Tablica 9. Statistički značajne varijable (prediktori) u jednadžbi regresijske analize za varijablu samopoštovanja (kriterij) za nedarovitu skupinu ispitanika (N = 28).

varijabla	beta	t-test	značajnost
Socijalna prihvaćenost	0,52	3,093	0,005

$$R = 0,519 \quad F(1, 27) = 9,567 \quad p < 0,005$$

Na samopoštovanje skupine nedarovitih ispitanika u najvećoj mjeri utječe percipirana socijalna prihvaćenost i ova komponenta objašnjava 24,1% varijance njihova samopoštovanja. Percipirana socijalna prihvaćenost značajno korelira i s varijablom percipirana regulacija ponašanja ili stupnjem u kojemu je dijete zadovoljno svojim ponašanjem, osjećajem da postupa ispravno, da se ponaša onako kako se od njega očekuje. Interkorelacije rezultata na subskalama profila ukazuju na sukladno variranje aspekata kompetentnosti (percipirana socijalna prihvaćenost i regulacija ponašanja) koji pridonose socijalnom samopoimanju ove skupine ispitanika. Dobiveni rezultati koji pokazuju da je samopoštovanje skupine nedarovitih ispitanika u najvećoj mjeri pod utjecajem percipirane socijalne prihvaćenosti ili socijalnog poimanja sebe, potpuno su u skladu s razvojnom perspektivom razumijevanja samopoimanja djece.

Za djecu osnovnoškolske dobi karakteristična je težnja za druženjem i prihvaćenošću od strane vršnjaka. Zadovoljenje ove težnje donosi djeci ugodan osjećaj vrijednosti, samopouzdanja, kompetentnosti i adekvatnosti, a sve to su

komponente visokog samopoštovanja. Bolje prihvaćanje u grupi vršnjaka povezano je s prijateljskim i suradničkim ponašanjem, boljim školskim uspjehom te višim nivoom socijalne kognicije (Ladd, 1983, Asarnow i Callan, 1985 sve prema Lacković-Grgin, 1990).

Tablica 10. Statistički značajne varijable (prediktori) u jednadžbi regresijske analize za varijablu samopoštovanja (kriterij) za darovitu skupinu ispitanika (N = 28).

varijabla	beta	t-test	značajnost
Tjelesni izgled	0,48	2,94	0,007
Regulacija ponašanja	0,31	1,92	0,066

$$R = 0,67 \quad F(2, 27) = 10,268 \quad p < 0,001$$

Samopoštovanje darovite skupine ispitanika u najvećoj mjeri je sadržano u varijablama percipirani tjelesni izgled i regulacija ponašanja. Ove dvije komponente objašnjavaju 40,7 % varijance njihova samopoštovanja.

Percipirani tjelesni izgled je i u značajnoj korelaciji sa percipiranom socijalnom prihvaćenošću i percipiranim sportskim sposobnostima. Sukladno variranje vrijednosti rezultata ovih aspekata kompetentnosti može ukazivati na važnost tjelesnog samopoimanja (percipirani tjelesni izgled i sportske sposobnosti) pri izgradnji socijalne slike o sebi kod ove skupine ispitanika. Regulacija ponašanja (također aspekt socijalnog samopoimanja) kao stupanj u kojemu se dijete ponaša onako kako se od njega očekuje, kod ove skupine ispitanika značajno korelira i s percipiranom školskom sposobnošću, socijalnim prihvaćanjem i tjelesnim izgledom, što bi značilo da te varijable sukladno pridonose njihovoj percepciji da se ponašaju u skladu s očekivanjima od strane drugih. Ovi nalazi su u skladu s teorijom simboličkog interakcionizma, prema kojemu se samopoimanje, a time i samopoštovanje, formira kroz osobno iskustvo u okolini, kroz interpretaciju te okoline i događaje koji se u njoj odvijaju, te na temelju vrednovanja od strane značajnih drugih iz te okoline.

Ispitivanja razvoja samopoimanja upućuju da se samopoimanje razvija sukladno s intelektualnim razvojem i slijedi sekvencijalni redoslijed po razvojnim nivoima. Razvoj samopoimanja odvija se prema načelu diferencijacije prema integraciji, tako da u funkciji prvi dolazi do diferenciranja faceta samopoimanja, uz paralelan proces njihove integracije u viši nivo općeg samovrednovanja. Vrijedi i načelo od konkretnog prema apstraktnom, tako npr. analiza samoopisa ispitanika od šest do osamnaest godina pokazuje značajne dobne promjene. S dobi opada čestina navođenja kategorija posjedovanja, fizičkog izgleda, rođачke uloge, osobine vezane uz školu dok se povećava čestina kategorija interpersonalnih odnosa, osobnih karakteristika, ciljeva, interesa, zanimanja (Rosenberg, 1979, Harter, 1982, Brinthaup i Lipka, 1985, McCreary i Juhasz, 1985 prema Lacković-Grgin, 1991).

U skupini darovitih ispitanika s varijablom samopoštovanja značajno koreliraju percipirani tjelesni izgled, regulacija ponašanja i socijalna prihvaćenost dok kod nedarovite skupine jedinu značajnu korelaciju s varijablom samopoštovanja ostvaruje varijabla percipirana socijalna prihvaćenost. Također, interkorelacije vrijednosti rezultata ispitivanih aspekata kompetentnosti (Tablica 8.) i njihovi odnosi s varijablom samopoštovanja, ukazuju na različite nivoe diferenciranosti, s obzirom na intelektualni status ispitanika. Ovo je mogući indikator veće diferenciranosti samopoimanja kod darovite skupine ispitanika u odnosu na skupinu njihovih nedarovitih vršnjaka.

Ograničenja provedenog istraživanja i preporuke za buduća istraživanja

Osnovno ograničenje provedenog istraživanja je mali broj ispitanika. Ovo ograničenje jednim dijelom proizlazi iz prirode fenomena darovitosti, odnosno određivanja kriterija darovitosti. Kriterij darovitosti u ovom ispitivanju određen je Pravilnikom o radu sa darovitim učenicima, Ministarstva prosvjete i sporta. Na temelju tog pravilnika, daroviti pojedinci su oni čiji se rezultat na standardnom testu inteligencije nalazi u 95. centilu, dakle ulazi u najboljih 5%. Isto tako, definirajući darovitost psihometrijskim kriterijem, zapravo se identificiraju samo pojedinci visoke opće inteligencije, a to je samo jedan od aspekata darovitosti. Drugim djelom, ograničenje veličine uzorka proizlazi iz toga što je jako mali broj ljudi u praksi koji se organizirano i sustavno bave darovitom djecom. Na području Zagreba, moguće je pronaći nekoliko takvih "otočića" no oni su uglavnom međusobno nepovezani (ili ne znaju jedni za druge).

Jedno od ograničenja koje proizlazi iz male veličine uzorka je u svakom slučaju nemogućnost iznošenja generaliziranih prosudbi na temelju korištenih statističkih postupaka. U dijelu obrade rezultata korištena je stupnjevita regresijska analiza, pa je potrebno istaknuti ograničenja takvog statističkog postupka na malom broju ispitanika. Naime, višestruka regresijska analiza daje pristrane rezultate, odnosno precijenjene vrijednosti povezanosti prediktora i kriterija, što je omjer broja ispitanika i korištenih prediktora manji. Prilikom navođenja koeficijenta multiple determinacije korišteni su koeficijenti multiple korelacije koji su korigirani s obzirom na nepovoljan omjer broja ispitanika i korištenih varijabli, no ostale vrijednosti koeficijenta potrebno je razmatrati imajući na umu ovo ograničenje.

Sljedeće ograničenje se također odnosi na sam predmet istraživanja, a to je samopoimanje, odnosno, njegovi aspekti. Specifični problemi istraživanja ovog područja proizlaze iz činjenice da se ispituju spoznaje i stavovi što ih osoba ima o sebi. O njima se uglavnom doznaje na temelju opisa samog subjekta ili na temelju njegovih odabira unaprijed ponuđenih odgovora. Korišteni Profil samopercepcije za djecu, S.Harter (1985), prilagođen je uzrastu djece od 8 do 12 godina, no proces formiranja slike o sebi, posebno njenih specifičnih aspekata, nema isti tijek za sve pojedince. Ovo posebno treba uzeti u obzir kada se radi o specifičnim populacijama kao što su djeca s poteškoćama u učenju ili darovita djeca.

Prilikom ispitivanja odnosa samopoštovanja i percepcije kompetentnosti u ovom ispitivanju nije korištena varijabla percipirane važnosti aspekata kompetentnosti za pojedinca. Ispitivanje koje bi povezal realnu i percipiranu kompetentnost s aspektima kompetentnosti koje pojedinac smatra za sebe važnima, upotpunilo bi razumijevanje odnosa samopoštovanja i kompetentnosti.

Posebno se ističe potreba za daljnjim ispitivanjem slike o sebi darovitih pojedinaca. Suvremena istraživanja potpuno su orijentirana socijalno-emocionalnom razvoju darovitih, te njihovim emocionalnim potrebama. Sve više se pažnje posvećuje individualnom iskustvu darovitosti, odnosno individualnim razlikama nadarenih i u odnosu na područja nadarenosti, kao i u odnosu na specifične razlike nadarenih u istom području.

ZAKLJUČAK

Istraživanje je provedeno na 56 ispitanika trećih razreda osnovne škole, ciljnu (darovitih) i kontrolnu skupinu (nedarovitih) činilo je po 28 ispitanika.

Prvi problem istraživanja bio je usporediti percepciju vlastite kompetentnosti ispitanika na aspektima definiranim Profilom samopercepcije za djecu, s obzirom na njihov intelektualni status.

Profil samopercepcije za djecu sastoji se od šest skala, od kojih se jedna odnosi na opće samovrednovanje dok ostalih pet pokriva aspekte kompetentnosti. Skupina darovitih ispitanika se percipira značajno više školski kompetentnom u odnosu na skupinu nedarovitih ispitanika, dok na skalama percipirane socijalne prihvaćenosti, percipiranih sportskih sposobnosti, tjelesnog izgleda, regulacije ponašanja i općeg samovrednovanja nije pronađena značajna razlika između promatranih skupina.

Drugi problem je bio usporediti samopoštovanje ispitanika definirano Upitnikom samopoštovanja, s obzirom na njihov intelektualni status, te provjeriti da li se samopoštovanje darovitih ispitanika sadržajno razlikuje u odnosu na nedarovite vršnjake.

U ovom ispitivanju daroviti i nedaroviti ispitanici međusobno se ne razlikuju po samopoštovanju.

Na samopoštovanje darovite skupine ispitanika u najvećoj mjeri utječe percipirani tjelesni izgled i percipirana regulacija ponašanja. Te dvije komponente objašnjavaju 40,7% varijance njihova samopoštovanja. 24,1% varijance samopoštovanja nedarovite skupine ispitanika objašnjava percipirana socijalna prihvaćenost.

Sažetak

Odnos samopoštovanja i percepcije kompetentnosti darovite djece i njihovih vršnjaka ispitivano je na skupini od 56 učenika prosječne dobi od 9 godina i 7 mjeseci. Darovita skupina ispitanika je identificirana na temelju rezultata na Standardnim progresivnim matricama, a skupina nedarovitih ispitanika formirana je kao njihovi ekvivalentni parovi na temelju niza karakteristika. Na temelju rezultata koje obje skupine ispitanika ostvaruju na Profilu samopercepcije za djecu, darovita i nedarovita skupina se razlikuju pri percepciji školske kompetentnosti, s tim da se darovita skupina percipira kompetentnijom. Ispitivane skupine ispitanika se ne razlikuju s obzirom na izraženost samopoštovanja, no sadržajno njihovo samopoštovanje se ponešto razlikuje. Percipirani tjelesni izgled i percipirana regulacija ponašanja objašnjavaju 40,7% varijance samopoštovanja darovite skupine ispitanika, dok percipirana socijalna prihvaćenost objašnjava 24,1% varijance samopoštovanja nedarovite skupine ispitanika.

Ključne riječi : samopoštovanje, percepcija kompetentnosti, darovitost

LITERATURA

Bezinović, P. (1988). Percepcija osobne kompetentnosti kao dimenzija samopoimanja. *Doktorska disertacija*. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta

Bezinović, P. (1990). Dodatak. *Praktikum iz kognitivne i bihevior terapije* 3. DPH, Zagreb.

Bodrožić, D. (1998). Darovitost, školski uspjeh i neki aspekti samopoimanja. *Diplomski rad*. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Brajša-Žganec, A., Rabotek-Šarić, Z. i Franc, R. (2000). Dimenzije samopoimanja djece u odnosu na opaženu socijalnu podršku iz različitih izvora. *Društvena istraživanja*. Zagreb, god. 9, br. 6 (50) , (897-912)

Bura, P. (2000). Darovitost i spremnost za školu. *Diplomski rad*. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

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*. Vol.70, no.3, (599-613)

Colangelo, N. i Assouline, S.G. (2000). Counseling gifted students. *International handbook of gifted and talented* (595-608)

Coleman, L.J. i Cross, T.L. (2000). Social-Emotional Development and Personal experience of giftedness. *International handbook of gifted and talented* (203-212)

Čudina-Obradović, M. (1989). Određivanje nadarenosti kao fenomena. *Pedagoški rad* 44 (1) (82-90). Zagreb.

Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost-razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Školska knjiga. Zagreb.

Gray-Little, B. Williams, V. i Hancock, T. (1997). An Item Response Theory Analysis of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*. Vol. 23, No.5, (443-451)

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-perception profile for children*. University of Denver, Denver.

Harter, S. (1999). *The construction of the self- a developmental perspective*. Guilford Publications, Inc., New York.

Koren, I. (1987). *Pogled na pojavu nadarenosti i ulogu nadarenih pojedinaca u suvremenom svijetu*. Prosvjetni savjet Hrvatske, Zagreb.

Lacković-Grgin, K. (1994). *Samopoimanje mladih*. Naklada Slap, Jastrebarsko.

Lučić, Z. (1992). Ispitivanje konativnih osobina skupina različitog kognitivnog statusa. *Magistarski rad*. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Marsh, H.W. i Yeung, A.S (1998). Top-down, bottom-up and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of personality and social psychology* vol.75,no.2, (509-527)

Mavrin, I. (1998). Samopoštovanje, sociometrijski status i školski uspjeh u djece osnovnoškolske dobi. *Diplomski rad*. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Mönks, F.J., Heller, K.A. i Passow, A.H. (2000). The study of giftedness: Reflections on where we are and where we are going. *International handbook of gifted and talented* (839-864)

Raven & co. (1994). *Priručnik za primjenu SPM*. Naklada Slap, Jastrebarsko

Santrock, J.W. (1994). *Child Development*. Brown Communications, Inc. Dubuque (Iowa)

Vidović, E. (2000). Identifikacija intelektualno darovitih učenika na temelju rezultata testa inteligencije i procjena roditelja. *Diplomski rad*. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Worrell, F.C. (1997). An exploratory factor analysis of Harter Self-perception profile for adolescents with academically talented students. *Educational & Psychological Measurement*. Vol. 57/6 (p.1016)

Žele, A. (2000). Ispitivanje povezanosti nekih obiteljskih varijabli sa sramežljivošću i samopoštovanjem adolescenata. *Diplomski rad*. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

PRILOG BR.1

Ime i prezime _____ **KAKAV SAM**
Razred: _____ Spol: M Ž (zaokruži)
Kola: _____ Datum rođenja: _____
Uspjeh na kraju prošle godine (razdoblja) _____ Današnji datum: _____

UPUTA

Ono što možeš vidjeti iz naslova koji glasi "KAKAV SAM", nas zanima kakav je svatko od vas, kakva si ti osoba. Ovo nije test. Ovdje nema točnih i netočnih odgovora. Pošto se djeca međusobno razlikuju, svatko će odje obilježavati nešto različito.

Najprije trebamo objasniti što će svatko raditi. *Na primjer:*

potpuno točno za mene	Donekle točno za mene		Donekle točno za mene	Potpuno točno za mene
☐	☐	Neka djeca vole se u slobodno vrijeme igrati izvan kuće	☐	☐
		a Druga djeca radije gledaju televiziju		

1) U ovom primjeru opisana su dva različita tipa djece, a nas zanima koja su djeca više slična *tebi*. Ti najprije trebaš odlučiti jesi li sličniji djeci na lijevoj strani - koja bi se radije igrala izvan kuće, ili si sličniji djeci na desnoj strani - koja bi radije gledala televiziju. Nemoj ništa označavati, već najprije odluči koja su djeca *tebi sličnija* i idi na tu stranu.

2) Pošto si odlučio koja su djeca tebi sličnija, drugo što ćeš napraviti jest odlučiti je li to za tebe **donekle točno** ili **potpuno točno**. Ako je samo **donekle točno**, onda upiši znak "X" u kockicu ispod "**donekle točno za mene**", a ako je **potpuno točno**, onda upiši "X" u kockicu ispod "**potpuno točno za mene**".

3) Označi samo jednu kockicu u svakom zadatku! Ponekad će to biti kockica na lijevoj, a ponekad na desnoj strani, ali je važno da označiš samo jednu.

4) Dobro, to je bilo samo za vježbu. Sada imamo još nekih rečenica. Uz svaku od njih upiši znak "X" u samo jednu kockicu i to u onu koja tebe najbolje opisuje. Radi potpuno samostalno. Možeš početi s radom.

	Potpuno točno za mene	Donekle točno za mene			Donekle točno za mene	Potpuno točno za mene
1.	☐	☐	Neka djeca znaju da mogu <i>dobro</i> napraviti školske zadaće	<i>a</i>	Druga djeca <i>brinu se</i> o tome hoće li moći napraviti školske zadaće.	☐
2.	☐	☐	Neka djeca <i>teško</i> nalaze prijatelje	<i>a</i>	Druga djeca lako nalaze prijatelje.	☐
3.	☐	☐	Neka djeca imaju <i>uspjeha</i> u raznim sportovima	<i>a</i>	Druga djeca misle da nisu baš uspješna u sportu.	☐
4.	☐	☐	Neka djeca <i>zadovoljna</i> su svojim izgledom	<i>a</i>	Druga djeca nisu zadovoljna svojim izgledom.	☐
5.	☐	☐	Nekoj djeci često se <i>ne sviđa</i> kako se ponašaju	<i>a</i>	Drugo djeci obično se sviđa kako se ponašaju.	☐
6.	☐	☐	Neka djeca često <i>nisu zadovoljna</i> sobom	<i>a</i>	Druga djeca uglavnom su zadovoljna sobom.	☐
7.	☐	☐	Neka djeca misle da su <i>jednako pametna</i> kao njihovi vršnjaci	<i>a</i>	Druga djeca nisu baš tako sigurna jesu li jednako pametna kao drugi.	☐
8.	☐	☐	Neka djeca imaju <i>puno</i> prijatelja	<i>a</i>	Druga djeca <i>nemaju</i> baš puno prijatelja.	☐
9.	☐	☐	Neka djeca željela bi da mogu biti puno uspješnija u sportu	<i>a</i>	Druga djeca misle da su dovoljno dobra u sportu.	☐
10.	☐	☐	Neka djeca <i>zadovoljna</i> su svojom visinom i težinom	<i>a</i>	Druga djeca željela bi imati drukčiju visinu i težinu.	☐
11.	☐	☐	Neka djeca obično naprave nešto onako kako treba	<i>a</i>	Druga djeca često <i>ne rade</i> onako kako treba.	☐

	Potpuno točno za mene	Donekle točno za mene			Donekle točno za mene	Potpuno točno za mene
12.	☐	☐	Nekoј djeci <i>ne sviđa se</i> kako žive	■	Drugoј djeci <i>sviđa se</i> kako žive.	☐
13.	☐	☐	Neka djeca prilično <i>sporo</i> završavaju školske zadaće	■	Druga djeca mogu <i>brzo</i> uraditi školske zadaće.	☐
14.	☐	☐	Neka djeca željela bi imati puno više prijatelja	■	Druga djeca imaju onoliko prijatelja koliko god žele.	☐
15.	☐	☐	Neka djeca misle da bi bila dobra u bilo kojem novom sportu koji nisu ranije probali	■	Druga djeca boje se da im <i>neće dobro ići</i> sport koji nikad ranije nisu probali.	☐
16.	☐	☐	Neka djeca željela bi da im je tijelo drukčije	■	Druga djeca zadovoljna su svojim tijelom.	☐
17.	☐	☐	Neka djeca obično nešto rade jer znaju da se to od njih <i>očekuje</i>	■	Druga djeca često <i>ne rade</i> onako kako se od njih očekuje.	☐
18.	☐	☐	Neka djeca <i>zadovoljna</i> su sobom kao osobom	■	Druga djeca često <i>nisu zadovoljna</i> sobom kao osobom.	☐
19.	☐	☐	Neka djeca često <i>zaboravljaju</i> ono što nauče	■	Druga djeca mogu <i>lako</i> pamtit.	☐
20.	☐	☐	Neka djeca uvijek su s <i>puno</i> druge djece kad nešto rade	■	Druga djeca su obično <i>sama</i> kad nešto rade.	☐
21.	☐	☐	Neka djeca misle da su <i>bolja</i> u sportu od svojih vršnjaka	■	Druga djeca misle da <i>nisu</i> tako dobra u sportu.	☐

	Potpuno točno za mene	Donekle točno za mene			Donekle točno za mene	Potpuno točno za mene
12.	☐	☐	Nekoj djeci <i>ne sviđa</i> se kako žive	<i>a</i>	Drugoj djeci <i>sviđa</i> se kako žive.	☐
13.	☐	☐	Neka djeca prilično <i>sporo</i> završavaju školske zadaće	<i>a</i>	Druga djeca mogu <i>brzo</i> uraditi školske zadaće.	☐
14.	☐	☐	Neka djeca željela bi imati puno više prijatelja	<i>a</i>	Druga djeca imaju onoliko prijatelja koliko god žele.	☐
15.	☐	☐	Neka djeca misle da bi bila dobra u bilo kojem novom sportu koji nisu ranije probali	<i>a</i>	Druga djeca boje se da im <i>neće dobro ići</i> sport koji nikad ranije nisu probali.	☐
16.	☐	☐	Neka djeca željela bi da im je tijelo drukčije	<i>a</i>	Druga djeca zadovoljna su svojim tijelom.	☐
17.	☐	☐	Neka djeca obično nešto rade jer znaju da se to od njih <i>očekuje</i>	<i>a</i>	Druga djeca često <i>ne rade</i> onako kako se od njih očekuje.	☐
18.	☐	☐	Neka djeca <i>zadovoljna</i> su sobom kao osobom	<i>a</i>	Druga djeca često <i>nisu zadovoljna</i> sobom kao osobom.	☐
19.	☐	☐	Neka djeca često <i>zaboravljaju</i> ono što nauče	<i>a</i>	Druga djeca mogu <i>lako</i> pamtit.	☐
20.	☐	☐	Neka djeca uvijek su <i>s puno</i> druge djece kad nešto rade	<i>a</i>	Druga djeca su obično <i>sama</i> kad nešto rade.	☐
21.	☐	☐	Neka djeca misle da su <i>bolja</i> u sportu od svojih vršnjaka	<i>a</i>	Druga djeca misle da <i>nisu</i> tako dobra u sportu.	☐

	Potpuno točno za mene	Donekle točno za mene			Donekle točno za mene	Potpuno točno za mene	
22.	☐	☐	Neka djeca željela bi da <i>drukčije</i> izgledaju	<u>a</u>	Druga djeca <i>zadovoljna</i> su svojim izgledom.	☐	☐
23.	☐	☐	Neka djeca obično imaju <i>neprilika</i> zbog onoga što rade	<u>a</u>	Druga djeca obično ne rade stvari koje će ih dovesti u nepriliku.	☐	☐
24.	☐	☐	Neka djeca <i>zadovoljna</i> su time kakva su kao osobe	<u>a</u>	Druga djeca često žele da su netko drugi.	☐	☐
25.	☐	☐	Neka djeca <i>uspješna</i> su u učenju	<u>a</u>	Druga djeca nisu baš uspješna u učenju.	☐	☐
26.	☐	☐	Neka djeca željela bi se više svidati svojim vršnjacima	<u>a</u>	Druga djeca misle da se <i>svidaju</i> većini svojih vršnjaka.	☐	☐
27.	☐	☐	Neka djeca obično ne sudjeluju u igrama i sportu, nego samo <i>promatraju</i> .	<u>a</u>	Druga djeca radije se <i>igraju</i> nego da samo promatraju.	☐	☐
28.	☐	☐	Neka djeca voljela bi da su im lice ili kosa <i>drukčiji</i>	<u>a</u>	Druga djeca <i>zadovoljna</i> su svojim licem i kosom.	☐	☐
29.	☐	☐	Neka djeca rade ono za što znaju da ne bi smjeli	<u>a</u>	Druga djeca <i>skoro nikada</i> ne rade ono što ne bi smjeli.	☐	☐
30.	☐	☐	Neka djeca veoma su <i>zadovoljna</i> time kakva su	<u>a</u>	Druga djeca željela bi da su <i>drukčija</i> .	☐	☐
31.	☐	☐	Neka djeca imaju <i>poteškoća</i> u odgovaranju na pitanja u školi	<u>a</u>	Druga djeca skoro uvijek dobro odgovaraju na pitanja u školi.	☐	☐

	Potpuno točno za mene	Donekle točno za mene			Donekle točno za mene	Potpuno točno za mene	
32.	☐	☐	Neka djeca <i>omiljena</i> su među svojim vršnjacima	<u>a</u>	Druga djeca nisu baš omiljena.	☐	☐
33.	☐	☐	Nekoj djeci <i>ne idu dobro</i> nove igre na otvorenom	<u>a</u>	Druga djeca odmah su <i>uspješna</i> u takvim igrama.	☐	☐
34.	☐	☐	Neka djeca misle da <i>dobro izgledaju</i>	<u>a</u>	Druga djeca misle da ne izgledaju baš dobro.	☐	☐
35.	☐	☐	Neka djeca vrlo se lijepo ponašaju	<u>a</u>	Drugoј djeci često je teško lijepo se ponašati.	☐	☐
36.	☐	☐	Neka djeca uglavnom nisu zadovoljna time kako nešto rade	<u>a</u>	Druga djeca misle da uglavnom <i>odlično</i> rade.	☐	☐

PRILOG BR.2

SAM(R)

Ime i Prezime: _____

Spol: M ☒ Ž (zaokruži)

Razred: _____

Datum rođenja: _____

Škola: _____

Današnji datum: _____

Pred vama se nalaze rečenice koje opisuju što ljudi misle i osjećaju. Pročitajte svaku tvrdnju i zaokružite jedan od predloženih brojeva, ovisno o tome koliko pojedina tvrdnja točno opisuje kako se vi ponašate, osjećate i mislite.

	POTPUNO SE SLAŽEM	SLAŽEM SE	NE SLAŽEM SE	UOPĆE SE NE SLAŽEM
1. Vrijedim barem kao i druga djeca.	1	2	3	4
2. Imam puno dobrih osobina.	1	2	3	4
3. Sve u svemu, mislim kako jako malo vrijedim.	1	2	3	4
4. Sposoban sam raditi i izvršavati zadatke jednako uspješno kao i većina druge djece.	1	2	3	4
5. Osjećam da nema puno toga čime bih se mogao ponositi.	1	2	3	4
6. Mislim dobro o sebi.	1	2	3	4
7. Ponekad osjećam da ništa ne valjam.	1	2	3	4
8. Želio bih više poštovati sebe.	1	2	3	4
9. Ponekad se osjećam potpuno beskorisno.	1	2	3	4
10. Općenito, zadovoljan sam sobom.	1	2	3	4