

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za psihologiju

**SAMOPOIMANJE U FUNKCIJI INTELIGENCIJE, RODA I DOBI**  
Diplomski rad

Gordana Grgurić

Mentor: Dr. sc. Vesna Vlahović-Štetić

Zagreb, 2007.

# **SAMOPOIMANJE U FUNKCIJI INTELIGENCIJE, RODA I DOBI INTELLIGENCE, GENDER AND AGE EFFECT ON THE SELF-CONCEPT**

Gordana Grgurić

## **SAŽETAK**

Ispitivana je razlika u neakademskom, akademskom te globalnom samopoimanju s obzirom na inteligenciju, dob i rod djece. Ispitivanje samopoimanja je provedeno Marshovim upitnikom samoopisivanja na 171 sudioniku – učenicima osnovnih škola na Črnomercu. Inteligencija je ispitana Standardnim progresivnim matricama. Na temelju rezultata ustanovljeno je da se u mjeri akademskog samopoimanja sudionici razlikuju po rodu, dobi i inteligenciji. Djevojčice imaju više akademsko samopoimanje od dječaka, mlađi ispitanici od starijih te intelektualno natprosječni imaju statistički značajno više akademsko samopoimanje od prosječnih sudionika. Također postoji interakcija varijabli rod i sposobnost. Obje skupine djevojčica i intelektualno natprosječni dječaci ne razlikuju se međusobno, ali dječaci s prosječnim intelektualnim sposobnostima imaju niže rezultate na skali akademskog samopoimanja. U mjeri generalnog samopoimanja, statistički značajnim pokazao se efekt roda. Djevojčice imaju statistički značajno više generalno samopoimanje od dječaka.

Ključne riječi: natprosječna inteligencija, samopoimanje, školsko samopoimanje.

## **ABSTRACT**

The aim of this study was to establish the differences in nonacademic, academic and global self-concept considering intelligence, age and gender. Participants were 171 students of 5 ground schools in Črnomerec. Instruments that we used were Marsh SDQI (Marsh, 1988), Self Description Questionnaire 1 to test their self-concept and SPM (Raven, Court, Raven, 1994) Standard Progressive Matrices to test the intelligence. Gender differences were perceived in academic self-concept, as well as differences in age and intelligence. Girls have higher academic self-concept than the boys. Younger students' self-concept is higher than older ones'. Students with IQ above average have statistically higher academic self-concept than the ones with an average IQ. There is also an interaction of gender/intelligence variables. Both groups of girls and the boys with IQ above average don't differ between themselves, but the boys with an average IQ have lower academic self-concept. Gender differences were perceived as statistically significant in general self-concept. Girls have statistically higher general self-concept than the boys.

Key words: High IQ, self-concept, academic self-concept

# SADRŽAJ

<b>UVOD</b>	
<i>SAMOPOIMANJE</i>	<b>1</b>
<i>ŠKOLSKO SAMOPOIMANJE</i>	<b>2</b>
<i>RAZVOJ SAMOPOIMANJA</i>	<b>2</b>
<i>SAMOPOIMANJE I ROD</i>	<b>5</b>
<i>SAMOPOIMANJE I INTELIGENCIJA</i>	<b>6</b>
<b>CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA</b>	<b>8</b>
<b>METODA</b>	<b>8</b>
<b>SUDIONICI</b>	<b>8</b>
<b>VARIJABLE I INSTRUMENTI</b>	<b>9</b>
<b>POSTUPAK</b>	<b>11</b>
<b>OBRADA REZULTATA</b>	<b>11</b>
<b>RASPRAVA</b>	<b>16</b>
<b>ZAKLJUČAK</b>	<b>21</b>
<b>LITERATURA</b>	<b>22</b>

## 1. UVOD

### *SAMOPOIMANJE*

Samopoimanje se razvija i održava kroz procese preuzimanja akcije te razmatranja toga što je netko učinio i što drugi kažu o tome. O tome što se čini razmišlja se usporedo s našim očekivanjima i očekivanjima drugih te ovisno o karakteristikama i postignućima drugih (James, 1890; Brigham, 1986, prema <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/regsys/self.html>)

Pojam o sebi je psihološki konstrukt koji u znanstvenu psihologiju uvodi W. James 1890., a dok psihologija još nije bila nezavisna znanost (prema Lacković-Grgin, 1994).

Za razliku od tradicionalnog shvaćanja samopoimanja kao jedinstvenog sklopa, Shavelson, Hubner i Stanton (1976) su predložili model samopoimanja koji bi mogao biti empirijski mjeren, multifacetičan te hijerarhijski. Taj model postavio je generalno samopoimanje na vrh hijerarhije ispod kojeg su bila akademsko i neakademsko samopoimanje, a svaki je bio dalje podijeljen na samopoimanja u različitim područjima. Kasnija su istraživanja gore spomenutog modela vodila u revizije originalnog (Marsh i Shavelson 1985).

Koristeći konfirmatornu faktorsku analizu, Marsh i Shavelson otkrili su da je korelacija između verbalnog i matematičkog samopoimanja vrlo bliska nuli, a slični rezultati dobiveni su i u drugim istraživanjima (npr. Byrne i Shavleson, 1986; Marsh i Hocevar, 1985).

Iz ovih ponovljenih rezultata, postalo je očito da nema povezanosti između verbalnog i matematičkog samopoimanja i da ne mogu biti korišteni za formiranje akademskog (školskog) samopoimanja. Novija istraživanja usmjerena su na multidimenzionalnu prirodu akademskog samopoimanja.

Prema Shavelsonu i suradnicima samopoimanje ima sedam bitnih karakteristika:

- 1) Samopoimanje je organizirano, odnosno strukturirano iskustvo o sebi
- 2) Ono je multifacetično. U facete pojedinac kategorizira informacije karakteristične za njega i/ili za skupinu kojoj pripada;
- 3) Hijerarhijski je organiziran na način da su općenitiji aspekti nadređeni onima koji se odnose na poimanje sebe u specifičnim situacijama;
- 4) Ono je stabilno. Facete bliže generalnom nivou stabilnije su od onih na nižem nivou
- 5) Razvija se tijekom života pa s dobi postaje sve bogatije facetama;
- 6) Ima deskriptivnu i evaluativnu dimenziju;
- 7) Samopoimanje se može dobro diferencirati od drugih konstrukata.

Kako bi se istraživali rezultati povezani sa samopoimanjem, potreban je instrumentarij koji odražava multidimensionalnost i specifičnost područja samopoimanja (Byrne, 1984; Marsh, 1990a, 1993b; Marsh, Byrne i Shavelson, 1988). Prema Shavelsonovom hijerarhijskom modelu samopoimanja, Marsh je konstruirao serije SDQ upitnika, za ispitanike različitih dobi.

### *ŠKOLSKO SAMOPOIMANJE*

Catell i suradnici su u jednoj od svojih studija ispitivanja povezanosti školskog postignuća s faktorima ličnosti i motivacije našli da od ukupne varijance školskog postignuća, rezultati u testovima inteligencije objašnjavaju između 21 do 25 % te varijance, crte ličnosti 27 do 36%, a motivacijske osobine 23 do 27% varijance.

Među faktore koje Burns (1982, prema Lacković-Grgin, 1994) svrstava u faktore ličnosti i motivacije, a čiji doprinos objašnjenju varijance obrazovnog uspjeha može biti značajan, ulazi i školsko samopoimanje.

Razumijevanje akademskog ili školskog samopoimanja sve je značajnije u psihologiji, zbog otkrivene prediktivne valjanosti samopoimanja za predviđanje postignuća i u školovanju i u životu.

Glavni problem u različitim istraživanjima jest utječe li pojam o sebi na školski uspjeh ili školski uspjeh utječe na pojam o sebi (Byrne, 1990; Hamachek, 1995; prema W. Huitt, 1998). Školski uspjeh utječe na akademsko samopoimanje, ali samo u slučaju ako učenik smatra školovanje bitnim. Ukoliko se nalazi u okolini gdje se ne cijene akademska postignuća, njegovi intelektualni uspjesi neće utjecati na poboljšanje pojma o sebi (Self-Concept and Self Esteem, [http://www.childdreams.com.au /general/selfconcept.html](http://www.childdreams.com.au/general/selfconcept.html)).

Istraživanja interpersonalne dinamike u početnim razredima osnovne škole pokazuju kako su već tada dosta česte negativne evaluacije učenika, ali ne tako česte kao kod starijih učenika. Učitelji značajno rjeđe koriste pohvale nego prijekore (Entwisle i sur., 1987). Jedan dio đačke populacije nikako ne može udovoljiti svim zahtjevima škole te će oni biti trajno negativno evaluirani, što će utjecati na njihovo školsko, ali i opće samopoimanje. Te su posljedice dugotrajnije od samog školovanja.

### *RAZVOJ SAMOPOIMANJA*

Teorijska shvaćanja o razvoju samopoimanja se razlikuju. Prema nekim teoretičarima, kao što su James, Gergen, Shavelson, Rogers (prema Lacković-Grgin, 1994) samopoimanje je zasebni psihološki konstrukt. Drugi su promatrali samopoimanje kao proces, kao npr. Cooley,

Mead, Buehler, Sullivan, Erikson, Kohlberg, Piaget, Inhelder, Lewis i Brooks, Harter i dr. (prema Lacković-Grgin, 1994).

Suvremeno shvaćanje samopoimanja naglašava da ono nije urođeno, nego da se tijekom života stječe i razvija, a za njegov razvoj važni su kognitivni i afektivni procesi (Piaget i Inhelder, 1969, Kohlberg, 1969, Harter, 1986 prema Lacković-Grgin).

Razvoj samopoimanja odvija se prema nekim od općih načela razvoja. Ono se razvija na načelu diferencijacije i integracije, koji su dinamički jedinstveni. S dobi, prvo dolazi do diferencijacije faceta samopoimanja, a zatim do njihove integracije u višu razinu globalnog samopoimanja. Prema rezultatima istraživanja, s dobi raste broj faceta samopoimanja uz istovremeno opadanje njihove međusobne povezanosti. Ovaj nalaz mogao bi biti povezan s učenjem socijalnih uloga koje postaju sve bogatije i raznolikije. Samoopisi mlađih ispitanika sadrže konkretne (fizičke) attribute, a kasnije, kod starijih ispitanika, javljaju se apstraktni (psihološki) atributi. U dobi od 6 do 11 godina pojavljuju se i negativni atributi u dječjim samoopisima što možda ukazuje na početak razlikovanja realnog «ja» od idealnog «ja»

Prva faza u razvoju samopoimanja je samosvjesnost, to jest svijest da smo mi zasebna ljudska bića. Prve indikacije samosvjesnosti pojavljuju se već u četvrtom mjesecu života (prema Vasta i sur., 1992).

Svijest o vlastitom "ja" počinje se javljati pri kraju druge godine. Ono obuhvaća svijest o svom tjelesnom obliku, imenu i sposobnosti razlikovanja sebe od drugih. Prema Flavellu, začeci razlikovanja privatnog samopoimanja od tjelesnog (vidljivog) javljaju se između treće i četvrte godine života (prema Lacković-Grgin, 1994).

Od treće do pete godine djeca sebe definiraju u terminima tjelesnog te materijalnih dobara koje posjeduju, a uz to i u terminima tipičnih aktivnosti. Već oko četvrte godine života javljaju se prosudbe o mogućnostima i kompetencijama djeteta. Prije šeste, odnosno sedme godine ne dolazi do opisivanja u psihološkim terminima (Papalia i Olds, 1992). Dječje prosudbe su nerealne, jer je prisutan dominirajući utjecaj emocija i želja na samoprocjene, ali ne i realistično procjenjivanje, a sve to zbog dječje nesposobnosti korištenja informacija iz procesa socijalnog uspoređivanja (Lacković-Grgin, 1994).

Slika o sebi razvija se pod utjecajem socijalnih interakcija i percepcije vlastitih rezultata do rane adolescencije. Oko 12. godine aspekti slike o sebi već su dosta jaki te slika o sebi nije podložna većim promjenama (Colangelo, Kelly i Schrepfer, 1987, prema Čudina Obradović).

Iz ovoga zaključujemo da ako želimo mijenjati negativnu sliku djeteta o sebi, moramo to učiniti u ranom djetinjstvu, a svakako prije puberteta. Upravo zbog toga u fazi djetinjstva

treba posvetiti veliku pažnju svemu onome što negativno utječe na stvaranje slike o sebi (kritika, ruganje, nemogućnosti postizanja stvarnog uspjeha) i, naravno, umanjiti utjecaj tih čimbenika.

Pozitivna slika o sebi osnova je osjećaja vlastite vrijednosti, samopoštovanja te očekivanja uspjeha i rezultata iz aktivnosti koju pojedinac poduzima. Ona je osnova za postavljanje visokih realističnih ciljeva. Upravo zbog toga, pozitivna slika o sebi neophodna je za postizanje visokih i dobrih rezultata. Isto je tako i posljedica trajnog postizanja dobrih rezultata.

Opća slika o sebi sastoji se od nekoliko elemenata: fizičke, socijalne i intelektualne slike o sebi. Ti elementi imaju različitu važnost u različitim situacijama.

Svaka od tih zasebnih slika o sebi stvara se iz dvije vrste podataka:

- iz podataka o objektivno postignutim rezultatima u nekoj aktivnosti i
- iz mišljenja, komentara, pohvala i pokuda okoline.

Kod djece predškolskog uzrasta i nižih razreda osnovne škole, odgovor na pitanje o samopoimanju može varirati od tjedna do tjedna. Za djecu od 6-7 godina odgovor na to pitanje ovisi o neposrednim iskustvima, unutar nekoliko dana ili tjedana. Situacija se u doba puberteta značajno mijenja kada se razvija apstraktno mišljenje koje ostaje konstantno unatoč varijacijama u dnevnim iskustvima. Pritom i samopoimanje postaje konstantno.

Uvjerenja se konsolidiraju u dobi od 7 do 13 godina pa se te godine doživljavaju kao «tihe godine». Sada se internaliziraju mnoge činjenice i poruke i kada se uvjerenja «učvrste», vjerojatno će trajati zauvijek.

Često se vjeruje da su adolescentske godine one kada djeca konstruiraju svoj pojam o sebi. Međutim, to je prilično krivo, jer su čvrsti temelji pojmu o sebi postavljeni ranije (Self Concept and Self Esteem, <http://www.chidreams.com.au/general/selfconcept.html>).

No, glavna točka našeg interesa jest razmatranje postoje li konzistentne i primjetne razlike u dječjem samopoimanju koje su funkcija samo dobi.

Wylie (1979, prema Bracken, 1996) je ustanovila da ne postoji značajan efekt dobi na globalno samopoimanje, bio on pozitivan ili negativan, kod ispitanika u dobi između 6 i 50 godina. Također je ustanovila da su istraživanja domena specifičnih samopoimanja (npr. akademsko, socijalno) previše nekonzistentna za generalizaciju.

Zanimljivije od dobnih razlika u samopoimanju je mišljenje da se akademsko, neakademsko ili generalno samopoimanje mogu razlikovati u funkciji dobi.

## *SAMOPOIMANJE I ROD*

Postoji više mišljenja o razlikama između muškog i ženskog samopoimanja.

Hattie (1992, prema Bracken, 1996) bilježi da su razlozi za razlike u samopoimanjima između muškaraca i žena ti što žene imaju status manjine, ispunjavaju društveno očekivane uloge, imaju više konflikta vezanih uz uloge od muškaraca, društveno i ekonomski su ovisnije, a kulturalne ideologije se odnose prema ženama kao inferiornijima. Ipak, nije očito da će ovi razlozi neizbježno rezultirati time da žene imaju niže samopoimanje.

Wylie (1979, prema Bracken 1996) zaključuje kako ne postoji dokaz za to da se dječaci i djevojčice razlikuju u svom globalnom samopoimanju, u bilo kojoj dobi. Veći dio istraživanja izvedenih do danas ipak sugeriraju kako dječaci imaju nešto viši rezultat u globalnom samopoimanju od djevojčica (O'Malley i Bachman, 1979, prema Bracken 1996).

Piers (1984, prema Bracken 1996) je ustanovila da postoje rodne razlike u specifičnim samopoimanjima. Iako nije pronašla rodne razlike u cjelokupnom samopoimanju, pronašla je statistički značajne rodne razlike na 33 od 80 čestica, koje su bile konzistentne sa rodnim stereotipima.

Marsh i suradnici su ispitivanjem pomoću skala za samoopisivanje na ispitanicima od preadolescentnog perioda do kasne adolescencije ustanovili konzistentne rodne razlike u specifičnim domenama pojma o sebi. Smjer razlika varirao bi zavisno od domene. Ova su istraživanja pokazala da mlađi dječaci, preadolescenti imaju više samopoimanje od djevojčica u području matematike, generalnog samopoimanja, tjelesnog izgleda i tjelesnih sposobnosti, a djevojčice imaju više samopoimanje u području čitanja i školske uspješnosti općenito (Marsh i sur., 1984; Marsh, Relich i Smith, 1983, prema Bracken 1996). Za vrijeme adolescencije djevojčice imaju viši rezultat na verbalnoj skali, skali čestitosti i skali percepcije odnosa s vršnjacima istog roda. Dječaci imaju pak viši rezultat na skali samopoimanja tjelesnih sposobnosti, tjelesnog izgleda i matematike. Manje razlike pronađene su u rezultatima svih školskih predmeta i skala školskog samopoimanja (u korist djevojčica) te generalnog samopoimanja i skale emocionalne stabilnosti (u korist dječaka) (Byrne i Shavelson, 1986; Marsh i sur., 1985; Marsh, Byrne i Shavelson, 1988; Marsh, Smith i sur., 1988, prema Bracken, 1996). Dodatni dokazi koji podržavaju hipotezu da djevojčice imaju niže matematičko samopoimanje te više samopoimanje vezano uz čitanje nego dječaci, dolazi od Meece i sur. (1982, prema Bracken 1996) i od Stevenson i Newman (1986, prema Bracken 1996).

Ova istraživanja nisu dokazala razlike među djevojčicama i dječacima u rezultatima na testovima znanja iz matematike i čitanja za vrijeme osnovne škole, što ukazuje da očekivanja



značajnih drugih zajedno sa suptilno iskazanim spolnim stereotipima, mogu kulminirati u godinama adolescencije i tako započeti razlikovanje među djevojčicama i dječacima na ovim mjerama samopoimanja. Mnoga su istraživanja pokazala kako su najveće razlike među djevojčicama i dječacima na skali samoprocjene tjelesnih sposobnosti. To ne iznenađuje budući se dječaci češće bave sportom. Na skali samopoimanja tjelesnog izgleda dječaci također imaju veći rezultat od djevojčica. No ove razlike nisu velike i imaju ograničenu kliničku značajnost. I djevojčice i dječaci su češće slični na ovim mjerama samopoimanja nego različiti. Nalaze se male razlike koje su u skladu sa spolnim stereotipima.

### *SAMOPOIMANJE I INTELIGENCIJA*

Opravdano je očekivati da će pojedinci viših sposobnosti imati izrazito pozitivne, visoke samoprocjene te da će njihova slika o sebi biti značajno pozitivnija od samopercepcije pojedinaca nižih sposobnosti i postignuća.

Pozitivna slika o sebi osnova je osjećaja vlastite vrijednosti, samopoštovanja i očekivanja uspjeha. Negativna slika o sebi dovest će do pomanjkanja motivacije i smanjene sposobnosti usmjeravanja ka cilju.

Neka su istraživanja provjeravala hipotezu da natprosječno inteligentni pojedinci imaju bolje samopoimanje od prosječnih. Rezultati tih istraživanja nisu uvijek bili jednoznačni.

Prema jednoj skupini istraživača (Milgram i Milgram, 1976; Ketcham i Snyder, 1977; Tidwell, 1980; Janos i Robinson 1980, prema Čudina-Obradović, 1991) te Ross i Parker (1980), natprosječno inteligentna djeca imaju bolje samopoimanje od prosječnih. Druga skupina istraživača (Karnes i Wherry, 1981, prema Z. Lučić, 1992) i Loeb i Jay (1987, smatra da ne postoji razlika u samopoimanju natprosječnih i prosječnih učenika. Kanoy i dr. (1980, prema Z. Lučić, 1992) dobili su pak rezultate koji pokazuju da natprosječno inteligentni imaju lošije samopoimanje od prosječnih vršnjaka. Jedno od mogućih objašnjenja tih nalaza je u tome što su natprosječno inteligentna djeca izuzetno osjetljiva na reakcije okoline, a pritom su i perfekcionista pa očekuju sami od sebe samo najbolje rezultate. Zbog tog perfekcionizma ne mogu zadovoljiti svoja očekivanja i očekivanja okoline.

Međutim, pokazalo se da rezultati ovise o tome promatra li se samopoimanje kao globalna ili multidimenzionalna karakteristika.

Prilikom mjerenja školskog samopoimanja, natprosječno inteligentni učenici pokazuju konstantno bolje samopoimanje. Za ostale aspekte samopoimanja, nisu dobiveni jednoznačni rezultati.

Također, prilikom provjere povezanosti akademskog samopoimanja i kvocijenta inteligencije, Bachman je pronašao korelaciju 0.46, a samo 0.16 između općeg samopoštovanja i kvocijenta inteligencije (prema Lacković-Grgin, 1994) Slične su rezultate dobili Shavelson i Bolus, 1982 (prema Lacković-Grgin, 1994)

Na osnovi ovih rezultata, Marsh je zaključio da je školsko samopoimanje značajno povezano s intelektualnim sposobnostima djece.

Međutim, Terman je ustanovio da se djeca s visokim kvocijentom inteligencije suočavaju s akutnim problemima u odnosu na socijalno okruženje. U njegovom poznatom longitudinalnom istraživanju, pratila su se iznimno inteligentna djeca i njihova kasnija prilagodba i postignuća u odrasloj dobi. Kod djece koja su imala IQ 170 i više, ustanovljeni su najveći problemi socijalne prilagodbe. Čak 60% dječaka i 73% djevojčica iz Termanovog istraživanja, roditelji su opisali kao usamljenike i nedruštvene (Winner, 1992, prema Cvetković-Lay, 2002)

Početkom prošlog stoljeća, francuski znanstvenici A. Binet i T. Simone izradili su prvu skalu za mjerenje inteligencije te time pokrenuli izradu velikog broja sličnih testova..

IQ prosječnog pojedinca kreće se u rasponu od 90 do 110, a taj IQ zahvaća otprilike 45% opće populacije.

Pozitivna odstupanja od prosjeka imaju sljedeće značenje:

IQ	Stupanj natprosječnosti	
110 – 119	Visokoprosječni	16% populacije
120 – 129	Natprosječni	7% populacije
130 – 139	nadareni i visokonadareni	2% populacije
140 i više	iznimno visoko nadareni	0,4% populacije

Testovi inteligencije mjere one sposobnosti koje pojedincu omogućuju snalaženje u novim situacijama, baratanje apstraktnim pojmovima i odnosima te simbolima, što omogućuje stjecanje znanja ubrzano i s razumijevanjem.

Ovo je definicija kojoj smo se mi priklonili te je odabrali za definiranje natprosječno inteligentnih sudionika u istraživanju. Kao natprosječne definirali smo one učenike koji su imali postignuće na Standardnim Progresivnim Matricama od 47 ili više bodova.

## **2. CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA**

Ovim istraživanjem željeli smo doprinijeti utvrđivanju odnosa između samopoimanja, inteligencije, roda i dobi, budući da velik broj istraživanja koja su pokušala utvrditi taj odnos nisu dala jednoznačne rezultate.

U skladu s navedenim ciljem formulirani su sljedeći problemi:

1. Ispitati postoje li razlike u neakademsom samopoimanju s obzirom na dob, rod i inteligenciju učenika te postoji li uzajamno djelovanje (interakcija) ovih varijabli na neakademsom samopoimanje.

2. Ispitati postoje li razlike u akademskom samopoimanju s obzirom na dob, rod i inteligenciju učenika te postoji li uzajamno djelovanje (interakcija) ovih varijabli na akademsko samopoimanje.

3. Ispitati postoje li razlike u generalnom samopoimanju s obzirom na dob, rod i inteligenciju učenika te postoji li uzajamno djelovanje (interakcija) ovih varijabli na generalno samopoimanje.

## **3. METODA**

### **3.1 SUDIONICI**

Sudionici u ovom istraživanju bili su učenici četvrtih i šestih razreda iz šest zagrebačkih osnovnih škola s područja Črnomerca.

Ispitivanjem je obuhvaćen ukupno 171 učenik. Na temelju ranijeg ispitivanja školske psihologinje Melanije Slaviček, dostupni su nam podaci o inteligenciji učenika. Ispitivanje inteligencije provedeno je 1997. od 7.-18. travnja. Od ukupnog broja učenika svih trećih razreda u šest osnovnih škola i 19 razrednih odjela  $N=487$ , izdvojeno je 40 darovitih s rezultatom 47-53 na SPM,  $M=49,15$ . Uzelo se 10% najboljih kao natprosječno inteligentnih, a ne 5% zbog razvojne osobine darovitosti, jednokratnog ispitivanja i smanjenja pogreške. 1999. ispitivanje je provedeno od 12. travnja do 3. svibnja na 493 učenika 19 razrednih odjeljenja. Dobiveno je 49 natprosječno inteligentna učenika s rasponom bodova 48-56 na SPM,  $M=49,52$ . Našim ispitivanjem obuhvaćena su 82 natprosječno inteligentna učenika i 89 prosječno inteligentna učenika. Od ispitanika, 93 su bila muškog, a 78 ženskog roda. S obzirom na dob, bilo je 105 mladih (učenika IV razreda) i 66 starijih (učenika VI razreda) ispitanika. Struktura uzorka obzirom na rod, dob i inteligenciju prikazana je u Tablici 1.

Radi lakšeg razumijevanja, na ovom ćemo mjestu navesti naćin na koji smo formirali skupine ispitanika:

Natprosjećno inteligentni ispitanici: Definirani prema broju bodova koji postižu na Standardnim progresivnim matricama. Podaci dobiveni na temelju ranije identifikacije iz 1997. i 1999. godine, a na osnovi kriterija iz Pravilnika o radu s darovitim ućenicima Ministarstva prosvjete i športa. Kriterij je bio 47 bodova na Standardnim progresivnim matricama. Bilo je 82 natprosjećno inteligentnih sudionika u našem ispitivanju i 89 prosjećno inteligentnih. Mlađi ispitanici, ućenici IV razreda osnovne škole. Stariji ispitanici, ućenici VI razreda osnovne škole.

### **Tablica broj 1:**

Prikaz sudionika ispitivanja s obzirom na inteligenciju, rod i dob

S P O L D O B	NATPROSJEĆNI		PROSJEĆNI		$\Sigma$
	M	Ź	M	Ź	
IV razredi	25	23	34	23	<b>105</b>
VI razredi	17	17	17	15	<b>66</b>
$\Sigma$	<b>42</b>	<b>40</b>	<b>51</b>	<b>38</b>	<b>171</b>

## **3.2 VARIJABLE I INSTRUMENTI**

### **1. Standardne progresivne matrice (SPM)**

Standardne progresivne matrice su neverbalni test za ispitivanje inteligencije. Autor testa je J. C. Raven, a konstruiran je 1936. godine. Test se sastoji od 60 zadataka koji su podijeljeni u pet serija (A, B, C, D i E) s po dvanaest zadataka, koji unutar svake serije idu od lakših ka težim. Ukupno ima 60 zadataka s maksimalnim brojem bodova 60. SPM se mođe primjenjivati individualno ili grupno, a namijenjen je populaciji od 10 godina na dalje.

**2. Inteligencija ućenika;** ispitana je Standardnim progresivnim matricama (SPM, Raven, Court, Raven 1994), Ućenici koji su na Standardnim progresivnim matricama postigli 47 bodova i više, predstavljaju natprosjećno inteligentne. Kriterij za identifikaciju po inteligenciji utvrđen je Pravilnikom o radu s darovitim ućenicima Ministarstva prosvjete i športa.

### 3. Samopojmanje;

*Akademsko samopojmanje*, definirano kao broj bodova koje ispitanik postiže na subskali akademskog samopojmanja SDQI upitnika

*Neakademsko samopojmanje*, definirano kao broj bodova koje ispitanik postiže na subskali neakademskog samopojmanja SDQI upitnika

*Generalno samopojmanje*, definirano kao broj bodova koje ispitanik postiže na subskali generalnog samopojmanja SDQI upitnika

4. Marshov upitnik samoopisivanja SDQI (Self Description Questionnaire); Marshov upitnik samoopisivanja SDQ konstituiran je za ispitivanje djece različite dobi i sastoji se od tri različita upitnika SDQI, za ispitivanje najmlađe djece (5-8 godina), SDQII za stariju (11 do 18 godina) te SDQIII za studente. Do inačice korištene u našem istraživanju došlo se nakon što je SDQI prošao čitav niz provjera psihometrijskih svojstava (Marsh i sur., 1983, 1984, 1985, 1986 prema Lacković-Grgin).

SDQI se sastoji od tri subskale: subskale neakademskog samopojmanja (36 čestica), subskale akademskog samopojmanja (30 čestica) i subskale generalnog samopojmanja (10 čestica).

Čestice subskale neakademskog samopojmanja odnose se na tjelesni izgled, tjelesne sposobnosti, odnos s vršnjacima i odnos s roditeljima. (Npr. «Mrzim svoj izgled» ili «Osjećam se dobro sa svojim roditeljima».)

Čestice subskale akademskog samopojmanja odnose se na matematiku, čitanje tj. hrvatski jezik i sve školske predmete zajedno. (Npr. «Mrzim čitanje»)

Čestice generalnog samopojmanja odnose se na generalno samopojmanje. (Npr. «Nisam dobar»). Akademsko i neakademsko samopojmanje samo su dijelovi generalnog, globalnog samopojmanja

Ispitanici uz svaku česticu odabiru odgovor na skali od pet stupnjeva (od “potpuno točno”- pet bodova, do “potpuno netočno”-jedan bod). Ukupni rezultat se određuje zbrajanjem rezultata u svakoj čestici, pri čemu se negativno formulirane čestice obrnuto boduju (“potpuno točno”- jedan bod; “potpuno netočno”- pet bodova).

Ukupni rezultat na subskali neakademskog samopojmanja može se kretati od 36 do 180 bodova. Na subskali akademskog samopojmanja, ukupan rezultat kreće se od 30 do 150 bodova, a na skali generalnog samopojmanja od 10 do 50 bodova. Viši rezultat ukazuje na više samopojmanje.

### 3.3 POSTUPAK

Standardnim progresivnim matricama ispitivana je inteligencija učenika VI razreda u travnju 1997. za učenike VI razreda, a u travnju 1999. godine za učenike IV razreda. Inteligencija je bila ispitivana u sklopu postupka identifikacije natprosječnih učenika koje školska psihologinja provodi svake godine na šest zagrebačkih osnovnih škola s područja Črnomerca. Ispitivanje se provodi u trećem razredu osnovne škole. Ispitivanje je provedeno skupno, a provodio ih je školski psiholog i student psihologije.

Djeci je rečeno da će rješavati test sposobnosti te da će učenike koji postignu najbolji rezultat psiholog o tome naknadno obavijestiti. Toj djeci će se pružiti dodatna mogućnost rada u školskim radionicama.

Primjena SPM-a provedena je u skladu s uputama pripadajućeg priručnika za uporabu.

Samopoimanje se ispitivalo u ožujku i travnju 2000. godine, skupno po razrednim odjeljenjima, a provodio ih je školski psiholog i student psihologije.

Djeci je rečeno kako je svrha ispitivanja prikupljanje podataka za izradu diplomske radnje te da njihove odgovore neće nitko vidjeti osim ispitivača.

Ispitanicima je podijeljen upitnik na koji su trebali upisati osobne podatke, zaokružiti rod te napisati razred i školu u koju idu. Zatim im je ispitivač pročitao uputu te dodatno objasnio zadatak.

Nakon rješavanja primjera na prvoj stranici, učenici su pristupili rješavanju upitnika. Tijekom ispitivanja mogli su zatražiti objašnjenje dizanjem ruke. Tada bi ispitivač došao do djeteta i objasnio. Za vrijeme ispitivanja obišlo se ispitanike radi provjere popunjavaju li ispravno upitnike. Kada bi dijete predalo upitnik, ispitivač bi provjerio je li upitnik pravilno ispunjen (je li odgovoreno na sve tvrdnje i ima li tvrdnji s više odgovora).

### 4. OBRADA REZULTATA

Statistička analiza podataka dobivenih ovim istraživanjem izvršena je pomoću programskog paketa SPSS/PC i EXCELL.

*PRVI PROBLEM istraživanja bio je ispitati postoje li razlike u neakademskom samopoimanju u funkciji dobi, roda te inteligencije te ispitati postoji li uzajamno djelovanje (interakcija) tih varijabli na varijablu neakademsko samopoimanje.*

Za provjeru odnosa roda, dobi i inteligencije s neakademskim samopoimanjem proveli smo analizu varijance rod\*dob\*inteligencija (2x2x2).

Tablica broj 2:

Rezultati na upitniku neakadenskog samopoimanja natprosječno i prosječno inteligentnih, djevojčica i dječaka te starijih i mlađih sudionika

SUDIONICI	N	M	sd
NATPROSJEČNI	82	145,73	15,763
PROSJEČNI	89	144,53	18,480
DJEVOJČICE	78	146,31	16,982
DJEČACI	93	143,73	17,839
IV RAZRED	105	144,90	17,689
VI RAZRED	66	145,53	17,243

Tablica broj 3:

Prikaz rezultata složene analize varijance za skalu neakadenskog samopoimanja

VARIJABLE	Suma kvadrata	Stupnjevi slobode	Srednji kvadrat	F	P
ROD	494,641	1	494,641	1,595	0,21
DOB	13,217	1	13,217	0,043	0,84
SPM	0,855	1	0,855	0,003	0,96
ROD*DOB	256,900	1	256,900	0,829	0,36
ROD*SPM	4,493	1	4,493	0,014	0,90
DOB*SPM	665,222	1	665,222	2,146	0,15
ROD*DOB*SPM	15,261	1	15,261	0,049	0,83

Kako je iz tablice broj 3 vidljivo, nisu se značajnim pokazali glavni efekti roda, dobi i inteligencije. Također se značajnima nisu pokazale interakcije tih varijabli.

Ispitanici podijeljeni u podskupine prema gore navedenim varijablama ne razlikuju u neakadenskom samopoimanju.

Dakle, ne postoje statistički značajne razlike među starijim i mlađim ispitanicima na skali neakadenskog samopoimanja. Također, nema statistički značajne razlike među natprosječnim i prosječnim ispitanicima u neakadenskom samopoimanju, kao niti među muškim i ženskim ispitanicima. Analiza varijance je pokazala da ne postoji međudjelovanje ispitanih varijabli.

DRUGI PROBLEM istraživanja bio je ispitati postoje li razlike u akademskom samopoimanju u funkciji dobi, roda i inteligencije te ispitati postoji li uzajamno djelovanje (interakcija) tih varijabli na varijablu akademsko samopoimanje

Za provjeru odnosa roda, dobi i inteligencije s akademskim samopoimanjem proveli smo analizu varijance rod\*dob\*inteligencija (2x2x2).

**Tablica broj 4:**

Rezultati na upitniku akademskog samopoimanja natprosječno i prosječno inteligentnih, djevojčica i dječaka te starijih i mlađih sudionika

ISPITANICI	M	sd
NATPROSJEČNI	113,89	18,47
PROSJEČNI	102,35	21,54
DJEVOJČICE	113,15	18,87
DJEČACI	103,46	21,55
IV RAZRED	110,03	19,68
VI RAZRED	102,35	22,40

**Tablica broj 5:**

Prikaz rezultata složene analize varijance za skalu akademskog samopoimanja

VARIJABLE	Suma kvadrata	Stupnjevi slobode	Srednji kvadrat	F	P
ROD	4777,163	1	4777,163	11,562	0,00
SPM	4539,036	1	4539,036	12,270	0,00
DOB	1594,092	1	1594,092	4,309	0,04
ROD*SPM	1731,810	1	1731,810	4,682	0,03
ROD*DOB	955,080	1	955,080	2,582	0,11
SPM*DOB	176,427	1	176,427	0,477	0,49
ROD*SPM*DOB	548,463	1	548,463	1,483	0,24

Kako je iz tablice broj 5 vidljivo, pri determiniranju akademskog samopoimanja, značajnima su se pokazala sva tri glavna efekta; efekt roda, inteligencije i dobi. Također se značajnom pokazala interakcija varijabli roda i inteligencije.

Dobiveni rezultati pokazuju da djevojčice uz  $p > 0,01$  imaju statistički značajno više akademsko samopoimanje od dječaka. Isto tako i natprosječno inteligentni ispitanici imaju više akademsko samopoimanje od prosječnih. Akademsko samopoimanje niže je kod starijih ispitanika. No, kako ispitivanje nije bilo longitudinalno, ne može se govoriti o opadanju akademskog samopoimanja u funkciji dobi. Možemo samo ustanoviti da je akademsko samopoimanje niže kod starijih ispitanika.

Međutim postoji interakcija roda i inteligencije.



### Tablica broj 6:

Prikaz aritmetičkih sredina i standardnih devijacija rezultata na akademskom samopoimanju s obzirom na inteligenciju i rod učenika

INTELIGENCIJA ROD	NATPROSJEČNI		PROSJEČNI	
	M	δ	M	δ
DJEVOJČICE	115,63	18,52	110,00	19,14
DJEČACI	112,24	18,50	96,00	21,36

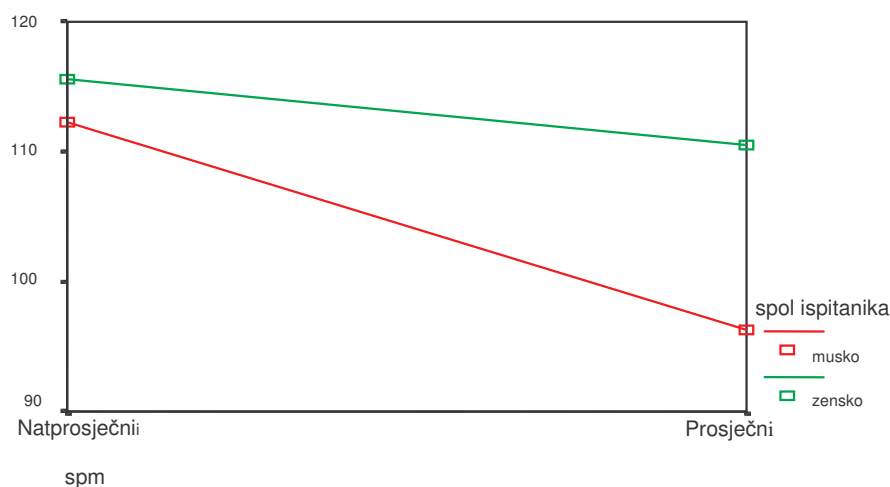
Kako bismo ustanovili koje se skupine značajno razlikuju, proveli smo testiranje značajnosti razlike Scheffeovim testom.

Ustanovljeno je da kod po inteligenciji natprosječnih i prosječnih djevojčica nema statistički značajne razlike u akademskom samopoimanju. Kod dječaka je situacija drukčija: natprosječno inteligentni dječaci imaju značajno više akademsko samopoimanje od prosječnih ( $F'=2,763$ ;  $F=3,508$ ). Kod natprosječnih i prosječnih djevojčica akademsko samopoimanje više je no ono dobiveno kod prosječnih dječaka.

Interakcija varijabli rod i inteligencija najbolje se vidi na Slici 1.

### Slika 1:

Prikaz interakcije roda i inteligencije kao odrednica akademskog samopoimanja



### TREĆI PROBLEM istraživanja bio je

Ispitati postoje li razlike u generalnom samopoimanju u funkciji dobi, roda i inteligencije te ispitati postoji li uzajamno djelovanje (interakcija) tih varijabli na varijablu generalno samopoimanje

#### Tablica broj 7:

Rezultati na upitniku generalnog samopoimanja natprosječno i prosječno inteligentnih, djevojčica i dječaka te starijih i mlađih učenika

ISPITANICI	M	sd
NATPROSJEČNI	40,87	5,101
PROSJEČNI	39,62	6,952
DJEVOJČICE	41,81	5,662
DJEČACI	38,88	6,252
IV RAZRED	39,79	6,617
VI RAZRED	40,89	5,298

#### Tablica broj 8:

Rezultati složene analize varijance za skalu generalnog samopoimanja

VARIJABLE	Suma kvadrata	Stupnjevi slobode	Srednji kvadrat	F	P
ROD	392,890	1	392,890	10,918	0,00
DOB	43,534	1	43,534	1,210	0,27
SPM	46,894	1	46,894	1,303	0,26
ROD*DOB	53,531	1	53,531	1,488	0,22
ROD*SPM	6,858	1	6,858	0,191	0,66
DOB*SPM	1,210E-02	1	1,210E-02	0,000	0,99
ROD*DOB*SPM	60,333	1	60,333	1,677	0,20

Kako vidimo iz tablice broj 8, kod generalnog samopoimanja statistički značajnim se pokazao samo efekt roda.

Pri određivanju generalnog samopoimanja, dobiveni su statistički neznačajni efekti dobi i inteligencije. Također nema statistički značajnih interakcija nezavisnih varijabla.

Ustanovljeno je da postoji samo statistički značajna razlika između muških i ženskih ispitanika u varijabli generalnog samopoimanja. Rezultati su pokazali da djevojčice imaju statistički značajno bolji rezultat u generalnom samopoimanju od dječaka.

## 5. RASPRAVA

*Neakademsko samopoimanje u funkciji roda, dobi i inteligencije te interakcija tih varijabli na varijablu neakademsko samopoimanje.*

U našem istraživanju ispitali smo postojanje razlika između ispitanika IV i VI razreda, dječaka i djevojčica te intelektualno natprosječnih i prosječnih ispitanika na testovima neakademskog samopoimanja.

Kako je iz Tablice 3 vidljivo, analiza varijance pokazala je da ne postoje statistički značajni glavni efekti. Razlike između ispitanika IV i VI razreda, niti među rezultatima djevojčica i dječaka, nema. Također, nema razlike između natprosječno i prosječno inteligentnih učenika.

U neakademsko samopoimanje spada tjelesno i socijalno samopoimanje.

I intelektualno prosječni i natprosječni imaju očito dobru tjelesnu sliku o samima sebi i inteligencija u ovom slučaju ne igra ulogu. Kod natprosječnih, neakademsko slika o sebi očito nije pod negativnim utjecajima okoline i njih samih te težnjom za savršenstvom.

Rezultati prijašnjih istraživanja odnosa intelektualne natprosječnosti i neakademskog samopoimanja nisu jednoznačni. Iako najviše rezultata pokazuje da natprosječno inteligentni pojedinci imaju pozitivnije samopercepcije, često se dobivaju i suprotni rezultati (Čudina-Obradović, 1991.).

Ne postoje statistički značajne razlike među ispitanicima IV i VI razreda na skali neakademskog samopoimanja, tj. Te se skupine međusobno ne razlikuju. Isti rezultat dobila je Wylie, 1979 (prema Marsh, Barnes, Cairns i Tidman, 1984).

Dakle, prema rezultatima ovog ispitivanja, inteligencija, dob niti rod, ne igraju bitnu ulogu kod neakademskog samopoimanja naših ispitanika. Također, interakcija sve tri varijable na varijablu neakademsko samopoimanje nije se pokazala statistički značajnom.

*Razlike u akademskom samopoimanju u funkciji roda, dobi i inteligencije te uzajamno djelovanje (interakcija) varijabli rod, dob, inteligencija na varijablu akademsko samopoimanje*

U našem istraživanju statistički značajnima su se pokazala sva tri glavna efekta; efekt roda i efekt inteligencije,.

Dobiveni rezultati pokazuju da djevojčice imaju više akademsko samopoimanje od dječaka. Slični podaci navode se i u literaturi, uz obrazloženje da djevojčice imaju značajno više rezultate od dječaka na skali čitanja, odnosno skali uspjeha u jeziku (Marsh, Barnes, Cairns, Tidman, 1984).

U prilog tome govore istraživanja Burnsa (1982, prema Lacković-Grgin, 1994) koji smatra da u početnim razredima osnovne škole postoji veći rizik da će dječaci formirati negativno školsko samopoimanje. On misli da je to zbog naglašenosti «ženske» okoline. Ne samo što su učitelji pretežno žene, već su prema nekim istraživanjima objekti i zadaci u školi uglavnom takvi da su zadaci primarno feminini. To znači da odgovaraju djevojčicama i da ih one lakše rješavaju. Ovome treba dodati da je vjerojatno socijaliziranje ženske djece u pravcu potrebe za konformiranjem sa socijalnim pravilima i konvencijama bolja pretpostavka za uspješno snalaženje djevojčica u tradicionalnoj školi. Jedno ispitivanje (Entwisle i sur. 1987, prema Lacković-Grgin, 1994) je pokazalo da je za djevojčice važnije što o njima misle učitelji i roditelji, a za dječake je važnije što oni sami misle o svojim postignućima. Postoji mogućnost da upravo zbog toga što se djevojčice više hvali u školi, one postižu veći rezultat na upitnicima akademskog samopoimanja. Što se ocjena tiče, one su ponekad pod utjecajem «vladanja», a ono je kod djevojčica te dobi često prihvatljivije i za instituciju škole «bolje» od ponašanja dječaka, tako da i prosječno inteligentne djevojčice dobivaju bolje ocjene. Istraživanje SELF Research centra iz Sydneya ([http://self.uws.edu.au/Research%20Focus/causal\\_ordering\\_of\\_academic\\_self.htm](http://self.uws.edu.au/Research%20Focus/causal_ordering_of_academic_self.htm)) pokazalo je da povećanje akademskog samopoimanja utječe na povećanje akademskog uspjeha. Prema tome, kod povećanja akademskog samopoimanja djevojčica ili održavanjem na visokoj razini može se povratno djelovati na njihov akademski uradak.

Prema dobivenim rezultatima analize varijance, vidimo da je akademsko samopoimanje niže kod starijih ispitanika. Različita istraživanja povezanosti dobi i samopoimanja nisu dala jednoznačne rezultate, odnosno rezultati o promjenjivosti samopoimanja u adolescenciji su nesuglasni.

Razlog je u tome što su korišteni različiti istraživački pristupi. Istraživači koji su koristili transverzalni pristup, izvještavaju o razvojnim promjenama (prema Lacković-Grgin, 1994). Iste takve rezultate dobili smo u našem istraživanju gdje smo koristili transverzalni pristup. Međutim, ovdje treba naglasiti da je istraživanje provedeno vremenski vrlo blisko testiranju natprosječnosti kod djece. Učenici IV razreda te su iste godine bili testirani i dobili su povratnu informaciju o mogućoj natprosječnosti ili prosječnosti. Saznanje o mogućoj natprosječnosti moglo je dovesti do rasta akademskog samopoimanja kod učenika IV razreda.

Kod učenika VI razreda već je prošlo dvije godine od testiranja inteligencije te je nestao učinak koji je objavljivanje rezultata imalo na njih. Ovime isto možemo protumačiti manje akademsko samopoimanje starijih učenika, tj. učenika VI razreda.

Istraživači koji su koristili longitudinalna istraživanja uglavnom izvješćuju o stabilnosti (prema Lacković-Grgin, 1994). Pad koji je dobiven kao rezultat u transverzalnim istraživanjima mogao bi se objasniti time što se s porastom dobi, šire pogledi na svijet i iskustvo se dobiva iz raznih izvora školskog i neškolskog samopoimanja. Prema istraživanju Lent, Brown & Gore, 1997, pokazalo se da je akademsko samopoimanje pozitivno utjecalo na školski uspjeh. Na ovaj rezultat moglo je utjecati i to što zahtjevi škole postaju sve veći i vlastite procjene postaju realističnije. Mills (prema Lacković-Grgin, 1994) je pronašao da su kognitivno zrelija djeca imaju stabilnije rezultate u školskom samopoimanju od nezrele.

Osim toga, mjerenja postignuća pokazala su da djeca koja su na početku školske godine postigla visoke ocjene, takve ocjene imaju i na kraju školske godine. To navodi na zaključak, kako bi konstantna visoka postignuća mogla doprinijeti visokom akademskom samopoimanju. Ovo bi moglo biti objašnjenje za naše rezultate, budući je školski program puno teži u VI nego u IV razredu te stoga i uvjetuje lošije ocjene. Dakle, manje je onih koji od početka do kraja zadržavaju dobre, visoke ocjene te bi to moglo biti razlog manjem akademskom samopoimanju učenika VI razreda.

Analizom varijance pokazana je i statistički značajna razlika u akademskom samopoimanju između prosječno i natprosječno inteligentnih ispitanika. Inteliktualno natprosječni ispitanici imaju statistički značajno bolje akademsko samopoimanje nego prosječni ispitanici. Za pretpostaviti je da intelektualno natprosječni učenici imaju konstantno bolji školski uspjeh od prosječnih. To rezultira boljim akademskim samopoimanjem zbog konstantno visokih ocjena.

Interakcija inteligencije i ličnosti može imati sinergičan odnos s trećom varijablom (u ovom slučaju, akademskim samopoimanjem). Tako visoka inteligencija i visoki motiv za postignućem rezultiraju visokim akademskim samopoimanjem. Uspjeh u školi povećava osjećaj vlastite vrijednost u djece (Lacković-Grgin, 1994) Stoga je opravdano pretpostaviti da će učenici koji imaju veće sposobnosti postizati više uspjeha u školi i time imati veće samopoštovanje od manje sposobnih učenika. Ispitivanja odnosa samopoimanja i sposobnosti pokazala su da intelektualno natprosječni pokazuju bolje rezultate na mjerama akademskog samopoimanja (Mills, prema Lacković-Grgin, 1994).

U našem istraživanju značajnom se pokazala interakcija varijabli roda i inteligencije. Ustanovljeno je da intelektualno natprosječne i prosječne djevojčice imaju podjednako visoko

akademsko samopoimanje, dok je kod muških ispitanika situacija drukčija: intelektualno natprosječni dječaci imaju značajno više akademsko samopoimanje od intelektualno prosječnih. Dakle, djevojčice obje skupine i natprosječni dječaci ne razlikuju se statistički značajno po akademskom samopoimanju. Jedina skupina kod koje postoji statistički značajna razlika od ostale tri skupine su dječaci prosječne inteligencije. Kako smo već ranije spomenuli, kod djevojčica veća se važnost pridaje komentarima okoline..

Kod intelektualno prosječnih dječaka u našem istraživanju, ustanovljeno je statističko manje akademsko samopoimanje nego kod intelektualno natprosječnih dječaka. Kod prosječnih dječaka školski uspjeh je vjerojatno niži od onih natprosječnih, a to vodi do negativnih izjava od strane učitelja i roditelja. Te negativne izjave i ponašanja utječu na njihovo akademsko samopoimanje te ga smanjuju. Također, ocjene iz vladanja često se reflektiraju u ocjene iz znanja te ih tako nerijetko smanjuju. Ovo je također mogući uzrok nižeg akademskog samopoimanja kod prosječnih dječaka. Prosječno i natprosječno inteligentne djevojčice vjerojatno imaju dobre ocjene iz vladanja, a one utječu na akademsko samopoimanje. One su mirnije i prilagođenije očekivanjima škole, učitelja i roditelja. Njihove pak više ocjene vladanja ili percepcija boljeg vladanja može uticati na povećanje školskog uspjeha, a tako i na povećanje akademskog samopoimanja.

Kod interakcije varijabli sposobnost i dob razlika se također pokazala neznačajnom tj. akademsko samopoimanje ne razlikuje se statistički kod starijih i mlađih intelektualno natprosječnih te kod prosječnih učenika. Također ne postoji interakcija sve tri varijable na varijablu akademskog samopoimanja.

Između svih ovih skupina nema statistički značajne razlike u akademskom samopoimanju, odnosno interakcija ovih varijabli nije utjecala na akademsko samopoimanje.

*Razlike u generalnom samopoimanju između mlađih i starijih, muških i ženskih te prosječnih i natprosječnih ispitanika te uzajamno djelovanje (interakcija) tih varijabli na varijablu generalno samopoimanje*

Kako vidimo iz tablice broj 8, kod generalnog samopoimanja statistički značajnim se pokazao samo efekt roda. Generalno samopoimanje predstavlja jednu opću sliku koju osoba ima o sebi, a koja uključuje brojne aktivnosti kao i odnose s drugim.

Rezultati su pokazali da djevojčice imaju statistički značajno bolji rezultat u generalnom samopoimanju od dječaka. Beyer (1990) naglašava da su za rodne razlike u očekivanjima i samopercepciji važni utjecaji socijalizacije i rodnih stereotipa (prema Hip, 1998).

Budući je generalno samopoimanje opća slika koju netko ima o sebi, na osnovu ovih rezultata možemo ustanoviti da je ta opća slika o sebi ipak bolja kod djevojčica, a vrlo je vjerojatno uzrok tome upravo odobravanje okoline zbog ponašanja djevojčica koje je u skladu s normama i zahtjevima. Ovi rezultati nisu u skladu s nalazima nekih autora (Karens i Wherry, 1981; Loeb i Jay, 1987; prema Lučić, 1992)

Statistički su neznačajni glavni efekt dobi i efekt sposobnosti.

U generalnom samopoimanju nema razlike između prosječnih i natprosječnih ispitanika, jer generalno samopoimanje predstavlja jednu opću sliku koju osoba ima o sebi, a koja uključuje brojne aktivnosti kao i odnose s drugim ljudima za koje nije nužna visoka inteligencija. Odnosno, odnosi s drugim ljudima neće biti nužno bolji ukoliko je pojedinac intelektualno natprosječan.

Analiza varijance je pokazala da ne postoji interakcija varijabli rod i dob, dob i sposobnost i rod i sposobnost.

## 8. ZAKLJUČAK

1. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da ne postoje značajne razlike između djevojčica i dječaka, intelektualno natprosječnih i prosječnih ispitanika te učenika 4. i 6. razreda osnovne škole u varijabli neakadenskog samopoimanja.

Također se značajnima nisu pokazale interakcije ispitanih varijabli.

2. U istraživanju razlika kod akademskog samopoimanja pokazala su se značajnima sva tri glavna efekta; efekt roda, sposobnosti i dobi. Djevojčice imaju više akademsko samopoimanje od dječaka. Iz rezultata također vidimo da učenici IV razreda imaju više akademsko samopoimanje od učenika VI razreda. Intelektualno natprosječni ispitanici imaju statistički značajno bolje akademsko samopoimanje nego intelektualno prosječni ispitanici.

Značajnom se pokazala interakcija varijabli roda i sposobnosti. Ustanovljeno je da natprosječne i prosječne djevojčice imaju podjednako visoko akademsko samopoimanje, dok je kod muških ispitanika situacija drugačija; intelektualno natprosječni dječaci imaju značajno više akademsko samopoimanje od prosječnih. Rezultati pokazuju da ne postoji interakcija varijabli rod i dob i dob i intelektualni status, niti interakcija sve tri varijable na akademsko samopoimanje.

3. Kod generalnog samopoimanja, statistički značajnim se pokazao samo efekt roda. Djevojčice imaju statistički značajno bolji rezultat u generalnom samopoimanju od dječaka. Nisu značajne interakcije ispitanih varijabli.



## 9. LITERATURA

1. Byrne, B. M. and Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 599-631.
2. Bracken, Bruce A., (1996). *Handbook of Self-Concept, Developmental, Social and Clinical Considerations*, John Wiley & Sons.
3. Cornel, D. G., Pelton, G. M., Bassin, L. E., Landrum, M., Ramsay, S. G., Colley, M. R., Linch, K. A. and Hamrick, E. (1990). Self concept and peer status among gifted program youth. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 456-463.
4. Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Hip, I. (1998). Ispitivanje odnosa spola, spolne uloge i samopoštovanja s točnošću samopercepcije na maskulinim, femininim i neutralnim zadacima, *Suvremena psihologija*, VOL 1, br. 1-2, 73-89.
6. Huitt, W., *Self-Concept and Self-Esteem*,  
<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/regsys/self.html>
7. Köller, O., Baumert, J., Schnabel, K., *Effect of Social Comparison on Academic Self-Concepts*,  
[www.biju.mpg.de/englisch/projects/koeller\\_faehigkeitskognitionen.html](http://www.biju.mpg.de/englisch/projects/koeller_faehigkeitskognitionen.html).
8. Lacković-Grgin, K. (1994) *Samopoimanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
9. Loeb, C. R. and Jay, G. (1987). *Self-Concept in Gifted Children: Differential Impact in Boys and Girls*. *Child Quarterly*, VOL 31, NO 1, 9-14.
10. Lučić, Z. (1992), *Ispitivanje konativnih osobina skupina različitog kognitivnog statusa*, Magistarski rad, Zagreb
11. Marsh, H. W., Barnes, J. And Hocevar, D. (1985) *Self-Other Agreement on Multidimensional Self-Concept Ratings: Factor Analysis*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1360-1377.
12. Marsh, H. W., Smith, I. D., Barnes, J. and Butler, S. (1983). *Self-Concept: Reliability, Stability, Dimensionality, Validity and the Measurement of Change*, VOL 75, NO 5, 772-790
13. Marsh, H. W. Smith, I. D., Cairns, L. and Tidman, M. (1984). *Self Description Questionnaire: Age and Sex Effects in the Structure and level of Self-Concept for Preadolescent Children*. *Journal of Educational Psychology*, VOL 76, NO 5, 940-956

14. Marsh, H. W. (1985). Age and Sex Effects in Multiple Dimensions of Preadolescent Self-Concept: A Replication and Extension, *Australian Journal of Psychology*, VOL 37, NO 2, 197-204
15. Marsh, H. W. and Yeung, A. S. (1997). Causal Effects of Academic Self-Concept on Academic Achievement: Structural Equation Models of Longitudinal Data, *Journal of Educational Psychology*, VOL 89, NO 4, 45-54.
16. Muijs, R. D. (1997). Predictors of Academic Achievement and Academic Self-Concept: A Longitudinal Perspective, *British Journal of Educational Psychology*, 67, 263-277
17. Perleth, C., Lehwald, G. and Browder, C. S., (1993.). Indicators of high ability in young children. In: K. A. Heller, F. J. Monks and A. H. Passow, *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp 282-306). Oxford: Pergamon Press
18. Petz, B. (1981) *Osnove statističke metode za nematematičare*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber
19. Ross, A. and Parker, M. (1980). Academic and Social Self-Concepts of the Academically Gifted. *Exceptional Children*, VOL 47, NO 1, 6-10
20. Villanueva, A. A., *The Community-Based Street Children: A Comparative Analysis*, [www.ceu.edu.ph/research20.htm](http://www.ceu.edu.ph/research20.htm),
21. Institute for the Academic Advancement of Youth at John Hopkins University, <http://www.jhu.edu/~gifted/>
22. National Research Center on the Gifted and Talented, <http://www.ucc.uconn.edu/~wwwgt/nrcgt.html>
23. <http://www.childdreams.com.au/general/selfconcept.html>
24. [http://www.users.muohio.edu/shermalw/mi\\_gardnernew98.html](http://www.users.muohio.edu/shermalw/mi_gardnernew98.html)
25. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/regsys/self.html>
26. [http://self.uws.edu.au/Research%20Focus/causal\\_ordering\\_of\\_academic\\_self.htm](http://self.uws.edu.au/Research%20Focus/causal_ordering_of_academic_self.htm)