

Povezanost samopoimanja sa školskim uspjehom u nižim razredima osnovne škole

Jagarinac, Dorotea

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:056250>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-12**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Dorotea Jagarinac

**POVEZANOST SAMOPOIMANJA SA ŠKOLSKIM
USPJEHOM U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE**

Diplomski rad

Zagreb, rujan, 2022.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Dorotea Jagarinac

**POVEZANOST SAMOPOIMANJA SA ŠKOLSKIM
USPJEHOM U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE**

Diplomski rad

Mentorica rada:

izv. prof. dr. sc. Tea Pavin Ivanec

Zagreb, rujan, 2022.

SADRŽAJ

SAŽETAK	2
SUMMARY	3
1. UVOD	4
1.1. Samopoimanje – određenje i razvoj pojma o sebi i njegova struktura.....	5
1.2. Samopoštovanje	9
1.3. Samopoimanje i značajni drugi.....	12
1.4. Školsko (akademsko) samopoimanje i školski pojam o sebi.....	15
1.5. Samopoimanje i školski uspjeh.....	19
2. CILJ ISTRAŽIVANJA	21
3. METODOLOGIJA	21
3.1. Sudionici.....	21
3.2. Postupak i instrumenti	21
4. REZULTATI I RASPRAVA	23
5. ZAKLJUČAK	31
LITERATURA.....	33
Izjava o izvornosti diplomskog rada.....	36

SAŽETAK

Samopoimanje utječe na brojna područja čovjekova života pa tako i na područje obrazovanja, te je ono tema kojom se bavi i ovaj rad. Brojni autori u svojim radovima predlažu definicije samopoimanja iz kojih proizlazi kako se samopoimanje spoznaje odgovorima na pitanja o tome tko smo i kakvi smo. Usvojenost pozitivnog ili negativnog pojma o sebi će tako utjecati i na razvoj samopoštovanja koje će omogućiti učeniku bolji akademski uspjeh, veću motivaciju za djelovanjem te potaknuti razvoj interesa i vjeru u sebe. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati povezanost akademskog samopoimanja, samopoštovanja i zadovoljenosti osnovne psihološke potrebe povezanosti s drugima (učenicima u razredu) te školskog uspjeha učenika četvrtog razreda osnovne škole. Dodatno se provjerilo postoji li razlika u akademskom samopoimanju, samopoštovanju i povezanosti s drugim učenicima u razredu s obzirom na školski uspjeh učenika. Istraživanje je provedeno u četvrtim razredima jedne osnovne škole u Županji na uzorku od 51 učenika, od čega je bilo 28 djevojčica (54,9%) i 23 dječaka (45,1%). Prosječna dob učenika je $M=10,1$ godina ($SD=0,300$).

Rezultati su pokazali da nema statistički značajnih razlika u akademskom samopoimanju, samopoštovanju te povezanosti s drugima s obzirom na to imaju li učenici bolje ili lošije školske ocjene. Nadalje, istraživanje je pokazalo da postoji statistički značajna pozitivna korelacija između akademskog samopoimanja, samopoštovanja i osjećaja povezanosti s drugima, odnosno učenici čiji je akademsko samopoimanje bolje ujedno imaju i veće opće samopoštovanje, te se osjećaju povezanijima s ostalim učenicima u razredu. Polazna hipoteza je djelomično potvrđena, a pri interpretaciji dobivenih rezultata treba u obzir uzeti da je istraživanje provedeno na relativno malenom broju sudionika te da je riječ o učenicima nižih razreda osnovne škole.

Ključne riječi: samopoimanje, akademsko samopoimanje, samopoštovanje, povezanost s drugima, školski uspjeh

SUMMARY

Self-concept affects numerous parts of one's life, including the educational aspect, and this study is also focused on this construct. Numerous authors suggest the definitions of self-concept, which imply that we develop self-concept by answering questions about who we are and what we are like. This implies that by acquiring a positive or negative image of ourselves, we affect the level of self-esteem, which is related to academic success, motivation, interests and belief in oneself. The aim of this research was to explore the association between academic self-concept, self-esteem and level of satisfaction of basic psychological need for relatedness with others (classmates) and academic achievement of 4th-grade primary school pupils. Additionally, it is tested whether there is a difference in academic self-concept, self-esteem and relatedness with classmates concerning pupils' academic achievement. The research was carried out in fourth grades of one primary school in Županja on a sample of 51 pupils, 28% females (54,9%) and 23 males (45,1%). The average age of pupils was is $M=10,1$ years ($SD=0,300$).

The results have shown that there was no statistically significant difference in academic self-concept, self-esteem and relatedness with others between pupils with higher and lower grades. Furthermore, results revealed a statistically significant positive correlation between academic self-concept, self-esteem and the feeling of relatedness with others, i.e., classmates. The starting hypothesis is partially confirmed, although, when interpreting obtained results, a relatively small sample, and the educational level (lower primary), should be considered.

Key words: self-concept, academic self-concept, self-esteem, relatedness with others, academic achievement

1. UVOD

„O ljudi, ljudi! Kako je danas sve neobično! A još jučer sve je bilo kao i svaki drugi dan. Sad se pitam, nisam li se to ja preko noći promijenila? Da razmislim: Jesam li, kad sam jutros ustala, bila ista? Pa skoro da se sjećam kako sam se osjećala nekako malo drukčije. Ali ako nisam ista, sljedeće pitanje glasi: **Tko sam onda, za ime svijeta, ja?** O, eto to je velika glavolomka!« I sad je počela prebirati u mislima svu djecu koju je poznavala, sve svoje vršnjakinje, da vidi nije li se prometnula u koju od njih. »Ja sasvim sigurno nisam Ada«, rekla je, »jer ona na glavi ima tolike vitice, a ja ih nemam uopće; a sigurna sam i da ne mogu biti Mabel, jer ja znam toliko toga dok ona, oh! ne zna skoro ništa! Osim toga, ona je ona, a ja sam ja!« (Carroll, 2004, str. 27)

Ulomak iz Carrollove Alise u zemlji čudesa donosi zanimljivo pitanje na koje svatko od nas u nekom trenutku života želi (znati) odgovoriti. Riječ je o našem samopoimanju, odnosno o stvaranju slike o nama samima. Kada dijete/čovjek spozna odgovor na to pitanje onda se zamisli o tome prihvaća li i voli li osobu za koju misli da jeste. Spoznajom toga tko smo, kakvi smo, na koji način djelujemo, prihvaćamo li se i volimo li se takvima kakvi jesmo zapravo stvaramo sliku i pojam o sebi što utječe na naše samopouzdanje i samopoštovanje. Danas se o tim pojmovima sve više govori te se ističu vrlo važnima za čovjeka i njegovo djelovanje. Kvaliteta našeg života ovisi o više čimbenika, a samopoštovanje je jedan od njih. Samopoštovanje je subjektivna kategorija, naša osobna procjena sebe i ne mora uvijek imati veze s objektivnošću. Osim što sami utječemo na sebe i svoje mišljenje o sebi, u obzir uzimamo i mišljenja drugih osoba, kako onih nama značajnih, tako i onih manje važnih za naš život. Posebno na nas utječu reakcije onih ljudi koji su nam važni i do kojih nam je stalo. To su naši roditelji, vršnjaci, prijatelji, učitelji, odgojitelji i svi oni koji su važni za zadovoljenje socijalnih i psiholoških potreba svakog pojedinca. Ukoliko utjecajne osobe, kao i naše vlastito mišljenje, u našim životima ne čine da se osjećamo dobro i pozitivno, velika je vjerojatnost da se razvije nisko samopoštovanje. (Brajša-Žganec i sur., 2000) Nisko samopoštovanje karakterizira loše mišljenje o nama samima, podcjenjivanje vlastitih sposobnosti, susprezanje od stjecanja novih i nepoznatih iskustava, pripisivanje neuspjeha nedostatku sposobnosti, sramežljivost, zatvaranje u sebe, nesigurnost, strah tuđih reakcija i sl. S druge strane, visoko samopoštovanje se odlikuje funkcionalnošću u različitim aspektima naših života. Takve osobe su boljeg psihičkog i fizičkog zdravlja, imaju pozitivno mišljenje o sebi, uočavaju kako uloženi trud i napor rezultiraju postignućem, otvorene su svijetu i novim mogućnostima, spremne su za nove situacije i prepreke u životu, slobodno izražavaju svoje mišljenje i sl. (Miljković, Rijavec, 2008).

U svemu ovome važnu i presudnu ulogu imaju upravo roditelji, vršnjaci i učitelji koji će svojim preventivnim djelovanjem, pruženom podrškom i vjerovanjem u djetetove sposobnosti omogućiti njegov rast i razvoj u pozitivnu, uspješnu i zdravu osobu visokog samopoštovanja.

Mnoga istraživanja govore o povezanosti samopoimanja, samopoštovanja i odnosa s drugima sa školskim uspjehom. Ovim diplomskim radom to se nastojalo provjeriti. U nastavku uvodnog dijela bit će objašnjeno određenje i razvoj pojma samopoimanja kao i njegova struktura, zatim o povezanosti općeg akademskog samopoimanja, samopoštovanja i zadovoljenosti osnovne psihološke potrebe povezanosti s drugima (učenicima u razredu) sa školskim uspjehom učenika četvrtog razreda osnovne škole.

1.1. Samopoimanje – određenje i razvoj pojma o sebi i njegova struktura

Pojam o sebi, slika o sebi, zatim samopoštovanje, samoprepoznavanje, samstvo, samoeфикаsnost, samoučinkovitost – samo su neki od pojmova koji označavaju psihološki konstrukt kojeg Coombs (1981; prema Lacković-Grgin, 1994, str. 11) definira kao “fenomenološka organizacija iskustva individue i ideja o njoj samoj u svim aspektima njezina života“. Određenje pojma o sebi jedno je od temeljnih psihologijskih pitanja. Svaki čovjek se barem jednom u nekom trenutku svog života upitao tko je zapravo on. Odgovor na ovo pitanje nije svima jednako lako pronaći, nekad se traži duži vremenski period, a ono predstavlja samopoimanje odnosno pojam o sebi. Ovaj pojam u psihologiju uvodi James (1890; prema Lacković-Grgin, 1994) koji smatra kako se samopoimanje sastoji od dva aspekta koji egzistiraju zajedno kao dijelovi istog bića: aspekt “I“ (*ja*) i aspekt “Me“ (*mene*). Hart i Karmel (1996; prema Marinac, 2021) ističu kako pojam o sebi sadrži dva temeljna područja – proces svijesti o sebi i stabilne mentalne reprezentacije o sebi. Burns (1979; prema Majić, 2020, str. 1) navodi kako je naše poimanje sebe “...složena slika, koja se sastoji od onoga što mislimo da jesmo, što mislimo da možemo postići, što mislimo da drugi misle o nama i onoga što bismo željeli biti“. Vizek Vidović i sur. (2014) navode tri dimenzije pojma o sebi: znanje o sebi, očekivanja od sebe i vrednovanje sebe. Prva dimenzija, znanje o sebi, podrazumijeva opise samih sebe u terminima dobi, roda, visine, težine, boje kose, nacionalnosti, zanimanja, političkog opredjeljenja, materijalnog stanja, osobina ličnosti i mnogih drugih obilježja. Druga dimenzija govori o tome da osim ideje o onome što jesmo, imamo sliku i o onome što bismo mogli biti, odnosno o očekivanjima od sebe koja se pojavljuju u oblicima idealnog ja i očekivanog ja.

Idealno ja odnosi se na osobine koje bi osoba htjela imati, dok se očekivano ja odnosi na osobine za koje osoba ili ljudi oko nje smatraju da ih treba imati, a povezane su dužnostima, obvezama i odgovornostima. Treća dimenzija pojma o sebi jest vrednovanje sebe u pozitivnim i negativnim terminima. Svakodnevno uspoređujemo ono što jesmo i kakvi jesmo, s onim što bismo željeli biti. Rezultat ovih procjena je slika o nama samima. Ako su procjene uglavnom negativne, pojam o sebi vrednovat će se kao negativan. Iako brojni autori definiraju samopoimanje drugačijim izrazima, većina se može složiti oko toga da je pojam, odnosno, slika o sebi način na koji osoba percipira, vidi, prihvaća samu sebe. Dio je to unutarnjeg svijeta svakog pojedinca koji se svakodnevno može vidjeti kroz način djelovanja pojedinca te odnosa prema sebi i drugima.

Razvoj pojma o sebi dugotrajan je proces koji zahtijeva najprije prihvaćanje samog sebe. Miljković i Rijavec (2008) navode kako je za potpuno prihvaćanje sebe potrebno kritički promisliti o svojim postupcima, preispitati sam sebe, a ako pojedinac to izbjegava, rezultirat će unutarnjim sukobom i konfliktom s drugim osobama. Time se potiče stvaranje negativne slike o sebi što dovodi do niskog samopouzdanja i samopoštovanja. Pojam o sebi osoba usvaja postupno te su za njegov razvoj bitni kognitivni i afektivni procesi (Piaget i Inhelder, 1969; Kohlberg, 1969; Harter, 1986; prema Lacković-Grgin, 1994) kao što su važne i stvarne i/ili zamišljene interakcije sa "značajnim drugima" (Cooley, 1912; Mead, 1934; Sullivan, 1953; prema Lacković-Grgin, 1994). Lacković-Grgin (1994) opisuje proces stvaranja slike o sebi koji započinje vrlo rano, od najranije dobi. U trenutku rođenja ljudsko biće ne posjeduje svijest o sebi niti o svijetu koji ga okružuje. Tijekom prve dvije godine djetetova života razvijaju se "akcijske sheme" u koje se neprestano uključuju novi objekti. Djetetu one omogućuju sve uspješnije ovladavanje okolinom te razvoj svijesti o tome da je okolni svijet nešto sasvim drugo. Većina autora slaže se da se svijest o vlastitom "ja" javlja pri kraju druge godine života. Riječ je o opažanju reakcija djeteta na vlastiti lik u ogledalu što se odvija paralelno s drugim aspektima djetetova kognitivnog razvoja. Tek kada djeca shvate da su objekti u okolini stalni, odnosno da postoje i izvan njihovog pogleda, tada se može govoriti o javljanju pojma o sebi. Ispitivanja razvoja samopoimanja pokazuju da se već oko četvrte godine života u djece javljaju prosudbe o njihovim mogućnostima i kompetencijama iako su te prosudbe dosta nerealne zbog sklonosti male djece pretjerivanju i samohvalisanju. Zbog nedovoljne realističnosti i kritičnosti u ranom djetinjstvu djeca nemaju izgrađen pojam o ispravnosti sebe kao osobe te Harter (1988, prema Lacković-Grgin, 1994) smatra kako svjesnoj samoispravnosti nema mjesta u

istraživanjima sve do srednjeg djetinjstva. To dakako ne znači da tog koncepta nema u ranom djetinjstvu, već se jednostavno ne daje uvid u najranije oblike samopoštovanja.

S druge strane, u osnovnoškolskoj se dobi samoopisi djece značajno razlikuju od onih u predškolskoj dobi. Prema Harter (1988, prema Lacković-Grgin, 1994), djeca postaju sposobna donositi prosudbe sebe kao osobe tek nakon osme godine života. Djeca tada u samoopise uvode tjelesne i socijalne termine te termine intelektualne kompetentnosti. „Za razliku od male djece koja u samoopisima više izražavaju svoje želje i maštu, u ovoj dobi djeca sebe opisuju na osnovi procesa samoevaluacije i na osnovi uspoređivanja s drugom djecom“ (Lacković-Grgin, 1994, str. 82). Djeca tada postaju osjetljiva na svoj položaj u grupi vršnjaka te uspoređujući se sa svojim vršnjacima počinju diferencirati vlastitu kompetentnost koja postaje sržna dimenzija samopoimanja. Također se pojavljuje i koncept emocija gdje se u opisima djece primjećuje napor da kontroliraju svoje emocije, naročito one negativne. McCreary-Juhász (1985; prema Lacković-Grgin, 1994) je proveo istraživanje u kojem je pokušao saznati nešto o razvoju samopoštovanja u predadolescentsko doba. Od sudionika se tražilo da naprave popis osobina ličnosti zbog kojih o sebi misle dobro te popis osobina zbog kojih se najviše brinu. Ono što su pokazali rezultati i što je zanimljivo jest da su dominirale osobine koje su u vezi sa školom, dakle školsko samopoimanje. Također, važnim su procijenili i osobine vezane uz obitelj, vršnjake te svoje emocije.

Procjene samopoštovanja u ranom djetinjstvu (djeca vrtićke dobi) relativno su visoke i povezane su sa sigurnom privrženošću sa skrbnikom, tijekom srednjega i kasnoga djetinjstva rezultati su stabilni, dok na prijelazu u ranu adolescenciju dolazi do opadanja pozitivne slike o sebi koja se onda stabilizira tek u srednjoškolskoj dobi (Vasta, Haith i Miller, 1998). Na svakom stupnju razvoja samopoimanje se kvalitativno razlikuje od onog na nižem stadiju razvoja (Piaget i sur., 1986; prema Lacković-Grgin, 1994), a odvija se prema nekim općim načelima razvoja. Jedno o njih je načelo diferencijacije i integracije. U funkciji dobi prvo dolazi do diferencijacije faceta koncepta o sebi uz njihovo paralelno integriranje u viši nivo općeg samovrednovanja. S dobi raste broj faceta uz istovremeno opadanje povezanosti među njima. Razvoj samopoimanja, jednako kao i razvoj mišljenja općenito, odvija se i po načelu od konkretnog prema apstraktnom. To se jasno može uočiti praćenjem spontanih samoopisa, koji kod mlađih ispitanika sadrže pretežno konkretne (fizičke) atribute da bi se na kasnijem uzrastu javili apstraktni (psihološki) atributi. Samopoimanje se također razvija sukladno s intelektualnim razvojem. Kognitivni razvoj je odgovoran za konstruiranje deskriptivnih

aspekata samopoimanja, a evaluativni aspekt samopoimanja (samopoštovanje) je uz kognitivni razvoj pod značajnim utjecajem stvarnih i/ili zamišljenih interakcija sa značajnim drugima.

U samim počecima zanimanja za strukturu samopoimanja, većina je autora smatrala da je to jednodimenzionalni konstrukt, kao nekakvo generalizirano, opće iskustvo o sebi (Jelić, 2011). No, proučavajući različita područja iskustava o sebi (npr. o svome tijelu, o odnosima s drugima, o akademskim postignućima i sl.), počela se priznavati multidimenzionalnost samopoimanja. Byrne (Marsh i Shavelson, 1985; prema Lacković-Grgin, 1994) navodi četiri teorijska shvaćanja strukture samopoimanja. Prvo definira samopoimanje kao jednodimenzionalni konstrukt. Prema drugoj teoriji samopoimanje se sastoji od više faceta (multifacetično je) koje su hijerarhijski organizirane. Treće govori da se samopoimanje sastoji od više međusobno nezavisnih faktora, dok prema četvrtoj teoriji, nazvanoj kompenzatornim modelom, postoje relacije među facetama, ali su one inverzne, što znači da netko može imati nisko akademsko, ali visoko tjelesno samopoimanje (Lacković-Grgin, 1994). Većina istraživanja potvrđuje multifacetičnost samopoimanja. Međutim, postoje varijacije u navođenju broja faceta i njihovom međudnosu.

Među ranijim autorima koji pretpostavljaju više dimenzija samopoimanja nalaze se Mullener i Laird (1971; prema Bezinović, 1988). Oni smatraju da se ono sastoji od pet dimenzija (Bezinović, 1988). To su: intelektualne sposobnosti, težnja za postignućem, tjelesne vještine, interpersonalne vještine, i osjećaj socijalne odgovornosti. Fitts (1971; prema Daullay i sur., 2017) pretpostavlja osam dimenzija samopoimanja, pri čemu razlikuje internalno i eksternalno poimanje sebe. Pod internalnim samopoimanjem podrazumijeva identitet, samozadovoljstvo i ponašanje, a pod eksternalnim poimanjem sebe podrazumijeva tjelesno, moralno-etičko, personalno, obiteljsko i socijalno samopoimanje.

Model Shavelsona i sur. (1976; prema Lacković-Grgin, 1994) koji pretpostavlja hijerarhijsku strukturu samopoimanja je jedan od najrazrađenijih i empirijski potvrđenijih modela. Na vrhu tog modela nalazi se opće samopoimanje koje se sastoji od akademskog i neakademskog samopoimanja. Neakademsko samopoimanje obuhvaća socijalno, emocionalno i tjelesno samopoimanje. Te komponente dalje obuhvaćaju specifične grupe faktora, odnosno specifične faktore. Slijedeći taj model Vizek Vidović i sur. (2014) opisuju podjelu općeg samopoimanja na akademsko i neakademsko samopoimanje: „Akademsko (školsko) samopoimanje je vezano uz mišljenje djeteta o sebi kao učeniku, socijalno samopoimanje odražava mišljenje o sebi u odnosu s drugim ljudima, emocionalno samopoimanje odnosi se na opažanje vlastitih emocija dok se tjelesno samopoimanje odnosi na tjelesni izgled i

sposobnosti“ (Vizek Vidović i sur., 2014, str. 90). Shavelsonov model opisuje formiranje samopoimanja na osnovi iskustva s okolinom te kroz vlastite interpretacije te okoline. Ova je percepcija pod utjecajem vrednovanja pojedinca od strane značajnih drugih, potkrepljenja i njegovih atribucija vlastitog ponašanja. Samopoimanje prema Shavelsonu i sur. (1976; prema Lacković-Grgin, 1994) ima sedam bitnih karakteristika: predstavlja organizirano, strukturirano iskustvo o sebi, sastoji se od faceta (aspekata, dimenzija) u koje pojedinac kategorizira informacije specifične za njega i/ili za grupu kojoj pripada, hijerarhijski je organizirano, stabilno je i to tako da su facete bliže generalnoj razini stabilnije od onih koje se nalaze na nižim razinama hijerarhije, razvija se tijekom života, ima deskriptivnu i evaluativnu dimenziju te se može se dobro diferencirati od nekih drugih konstrukata (npr. od akademskog postignuća). Veći broj istraživanja potvrdio je jednu od bitnih karakteristika ovog modela – njegovu multifacetičnost. Rezultati o relacijama među facetama slabije su usuglašeni. Tako neki autori nalaze niske korelacije među facetama, što govori u prilog modelu nezavisnih faktora, dok drugi nalaze značajnu povezanost među faktorima i njihovu hijerarhijsku organiziranost. S razvojno-psihološkog stajališta značajno je što su ispitivanja nedvosmisleno potvrdila da s dobi raste broj faceta samopoimanja (Lacković-Grgin, 1994).

1.2. Samopoštovanje

Osim odgovora na pitanje *Tko sam ja?*, ljudi traže odgovore i na pitanja *Kakav sam? Kolika je moja vrijednost? Kakva osoba želim biti?* Odgovori na ta pitanja predstavljaju naše samopoštovanje. Taj je pojam čest u tekstovima koji govore o djeci, uspjehu na poslu, ljubavi, u školi, braku, obitelji i mnogim drugima. Samopoštovanje je dio slike o nama samima koju izgrađujemo cijeli život uključujući u nju svoje unutarnje i vanjske osobine (Miljković i Rijavec, 2008). Vrijednost koju pridajemo samima sebi, svojim osobinama, svojem ponašanju i svojim postignućima - to je naše samopoštovanje. Procesom samoevaluacije pronalazimo odgovor na pitanje *Koliko volim i poštujem osobu za koju mislim da jesam?*

Coopersmith (1967; prema Jelić, 2011) definira samopoštovanje kao evaluaciju koju pojedinac stvara ili održava o sebi, a koja odražava stav prihvaćanja ili odbijanja i upućuje na razinu na kojoj pojedinac sebe doživljava sposobnim, uspješnim, značajnim i vrijednim. Istražujući faktore koji utječu na samopoštovanje, utvrdio je da su djeca koja iskazuju visoko samopoštovanje asertivnija, nezavisnija i kreativnija od onih s niskim samopoštovanjem. Rosenberg (1965; prema Jelić, 2011) pak objašnjava kako osobe s visokim samopoštovanjem

poštuju sebe i smatraju se vrijednima i kompetentnima, dok pojedinci niskog samopoštovanja odbacuju sebe i izražavaju nezadovoljstvo sobom. „Samopoštovanje je vrijednosna i emocionalna komponenta pojma o sebi.“ (Miljković i Rijavec, 2008, str. 22). Miljković i Rijavec (2008) navode kako se samopoštovanje sastoji iz dva dijela: osjećaja vlastite vrijednosti i samopouzdanja. Osjećaj vlastite vrijednosti opisuju kao uvjerenje kako imamo pravo biti sretni, uspjeti, biti voljeni, imati prijatelje i biti ispunjeni. Drugi dio samopoštovanja čini samopouzdanje i ono opisuju kao uvjerenje kako smo sposobni razmišljati, učiti, donositi odluke, svladavati izazove i promjene. Osobe niskog samopoštovanja nisu sposobne suočiti se sa životnim izazovima i promjenama te smatraju kako ne zaslužuju ljubav i poštovanje drugih osoba. Jedan od prvih psihologa koji je pokušao istražiti procese uključene u samopoštovanje bio je James (1890; prema Miljković i Rijavec, 2008) koji je predložio formulu kojom se određuje razina samopoštovanja neke osobe. Smatrao je da je samopoštovanje omjer postignutog uspjeha i očekivanja od sebe. Promatrajući tu formulu može se zaključiti kako su očekivanja koja zadajemo sebi izrazito važna. Važno je da pojedinac ima realna očekivanja, a to je i jedna od zadaća škole – naučiti učenike postavljati realna očekivanja pred sebe. Kolić-Vehovec (1998; prema Marinac, 2021) tako ističe da su djeci važne povratne informacije roditelja, učitelja i vršnjaka, kao način izgradnje samopoštovanja. S tim se slaže i Živković (2006) kada govori o tome kako pozitivne povratne informacije povećavaju, a negativne smanjuju samopoštovanje. Najvažnije su nam one informacije koje nam dolaze od nama značajnih osoba. Osim što procjenjujemo sebe prema svom ponašanju u različitim situacijama, mi se u značajnoj mjeri procjenjujemo prema tome kako nas procjenjuju drugi ljudi. Na naše procjene nas samih više utječe mišljenje osoba do kojih nam je stalo ili o kojima sami imamo dobro mišljenje.

Na temelju niza provedenih istraživanja, može se zaključiti kako važnu ulogu u razvoju samopoštovanja imaju roditelji te neposredna socijalna okolina. U najranijoj dobi, djeca prihvaćaju mišljenja svojih roditelja i utjecajnih osoba te ih prezentiraju kao vlastita (Filipović, 2002). Roditeljski odnos prema djetetu koji je brižan, topao, pun ljubav i prihvaćanja, kojim se uvažavaju prava i mišljenja djeteta, rezultira djetetovom pozitivnom slikom o sebi kao i osjećajem kompetentnosti (Harter, 1999; prema Filipović, 2002). 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 za postignućem, moći) i potrebom za prestižem (želja za statusom). Zadovoljenjem ovih potreba osoba stječe osjećaje samopouzdanja, vrijednosti i kompetentnosti. Maslow (1954; prema Bezinović, 1988) smatra kako je želja za postignućem jedna od središnjih komponenti samopoštovanja, te ističe opasnost za osobnost pojedinca ukoliko samopoštovanje izgrađuje samo na temelju poštovanja od strane drugih osoba. Zadovoljenje potrebe za postignućem osigurava visoko samopoštovanje.

Od svih procjena koje u životu donosimo, procjena samog sebe jest najvažnija i ona utječe na to kako ćemo se ponašati, postupiti, reagirati na ponašanje drugih, i suočavati se s različitim životnim situacijama. „Samopoštovanje nam daje moć, energiju i motivaciju. Potiče nas na aktivnost, dopušta da budemo ponosni na ono što smo učinili, da uživamo u uspjehu i budemo zadovoljni“ (Miljković i Rijavec, 2008, str. 24). Većina se psihologa slaže oko toga kako je visoko samopoštovanje važan aspekt pojma o sebi o kojem u velikoj mjeri ovisi naše mentalno zdravlje i prilagodljivost. Osobe visokog samopoštovanja imaju pozitivno mišljenje o sebi, boljeg su psihičkog i fizičkog zdravlja, uvjerenije su da će njihovi naponi dovesti do uspjeha, kompetentnije su, zadovoljnije su svojim poslom, životom, školom, boljeg su raspoloženja te se procjenjuju sretnijima i zadovoljnijima od većine. Takve osobe se prihvaćaju onakvima kakve jesu, sa svim svojim vrlinama i manama te su spremnije mijenjati nešto u vezi sebe za razliku od osoba s niskim samopoštovanjem (Miljković i Rijavec, 2008). Osobe s visokim samopoštovanjem su stoga sigurnije u sebe i situacije u kojima se zateknu vide kao priliku i izazov. Neprestano žele napredovati jer im njihovo samopoštovanje daje moć i motivaciju.

Osobe niskog samopoštovanja misle kako su nesposobne, neinteligentne, kako nisu kreativne i kako su inferiorne. Takve osobe imaju loše mišljenje o sebi, podcjenjuju sebe i svoje sposobnosti te nisu zadovoljne sobom. Općenito, teško prihvaćaju pozitivne misli i osjećaje o sebi. Osobe niskog samopoštovanja se ne vole naći u nepoznatim i novim situacijama te svoje uspjehe pripisuju sreći i slučajnosti, a neuspjehe nedostatku sposobnosti. Evo još nekih osobina koje Miljković i Rijavec (2008, str. 24) navode za osobu niskog samopoštovanja:

- „Često govori „*ja sam takva i što tu mogu*“,
- radi stvari na određen način samo zato jer se to tako radi,
- misli često kako nešto nije pravedno,

- osjeća se jadno i za to krivi svog šefa, posao, partnera, okolnosti i društvo,
- ne voli biti prva koja će nešto učiniti ili reći,
- kaže ili misli „što će reći ljudi“,
- voljela bi izgledati poput nekog svog prijatelja/prijateljice“.

Kada je osoba jednom stvorila lošu sliku o sebi, ta slika se teško mijenja. Zbog neuočavanja svojih pozitivnih osobina dolazi do izgrađivanja loše slike o sebi. Neki imaju preniska očekivanja pa ne postižu ono što zapravo mogu. Ljudi koji imaju nisko samopoštovanje, često podcjenjuju svoje osobine jer kao cilj postavljaju savršenstvo (Živković, 2006). Djeci možemo pomoći u razvoju samopoštovanja tako što ćemo im davati realne povratne informacije i tako pomoći u postavljanju realnih ciljeva. Visoko samopoštovanje imaju djeca čiji roditelji i učitelji pokazuju realistična očekivanja (ni preniska ni previsoka) te prihvaćaju dijete s toplinom. Odrasle osobe na taj način pokazuju djetetu da je vrijedno i sposobno ljudsko biće. Kritiziranje, omalovažavanje, pretjerana kontrola i naređivanje dovode do osjećaja manje vrijednosti i nepovjerenja u vlastite snage (Živković, 2006).

1.3. Samopoimanje i značajni drugi

Jedan od konstrukata koji se također dovodi u vezu sa samopoimanjem i samopoštovanjem su osnovne psihološke potrebe s naglaskom na osjećaj povezanosti s drugima. Teorija koja se nalazi u podlozi osnovnih psiholoških potreba naziva se teorija samodeterminacije, samoodređenja (*eng. Self-Determination Theory, SDT*; Ryan i Deci, 2000), a definira se kao pristup koji ističe važnost razvoja unutarnjih resursa za razvoj osobnosti i samoregulacije. U središtu ove teorije stoga su faktori koji pojedincu omogućavaju psihološki rast i razvoj (Deci i Ryan, 2000). Ryan i Deci (2000) predlažu postojanje triju osnovnih psiholoških potreba (kompetentnost, autonomija i povezanost), koje moraju biti zadovoljene kroz životni vijek kako bi osoba iskusila neprekidan osjećaj integriteta, dobrobiti te samorealizacije. Osjećaj pripadnosti je potreban svakome te se upravo on nalazi u podlozi psihološke potrebe za povezanošću. Ova potreba podrazumijeva uspostavljanje bliskih emocionalnih veza te prisnosti i privrženosti s relevantnim drugima. Društvene veze lako se stvaraju te su u podlozi velikog dijela ljudskih ponašanja, stoga nije čudno da je ova potreba jedna od centralnih potreba ljudske vrste. Povezanost je izrazito važna jer su pojedinci kojima je njihova potreba za povezanošću ispunjena otporniji na stres, bolje funkcioniraju te imaju

manje psihičkih poteškoća (Reeve, 2010). Tako se proširenjem interesa za istraživanjem samopoimanja, potaknulo na razmišljanje o tome kako je za izgradnju samopoimanja značajan odnos pojedinca s drugima iz njegove socijalne okoline. Stoga je prema teoriji samoodređenja zadatak roditelja u stvaranju pozitivne slike o sebi „kreiranje okruženja koje će biti stimulativno u zadovoljenju navedenih potreba djeteta“ (Deci i Ryan, 1985; prema Tuće i sur., 2019, str. 662). Cooley (1912; prema Lacković-Grgin, 1994) tako ističe kako osoba svoju sliku o sebi izgrađuje ovisno o tome kako je vide drugi. On uvodi pojam socijalnog ogledala koje omogućuje učenje reakcija na osnovi predviđanja kako će na naše ponašanje reagirati drugi ljudi. Smatra kako je za sliku o sebi najbitnije to kako osoba zamišlja da je drugi prosuđuju, jer će o tome ovisiti njezino samopoštovanje te je tako samopoimanje rezultat i simboličkih interakcija. Uz Cooleyja, tu je i Mead (1934; prema Lacković-Grgin, 1994) koji ističe da se slika o sebi jedino može razviti u grupi te smatra kako upravo zamišljanje o tome kako će netko reagirati na naše ponašanje navodi čovjeka na praćenje samog sebe i na razvoj svijesti o sebi. Uz to, navodi dvije dimenzije slike o sebi: prezentni i iskustveni *self*. Prezentna slika o sebi ovisi o tome s kim je pojedinac u interakciji te ta dimenzija prikazuje kako osoba sebe prikazuje okolnom svijetu. S druge strane, iskustvena slika o sebi predstavlja ono što osoba vrednuje, dakle, i osjećanje zadovoljstva i nezadovoljstva sobom.

Kad je riječ o značajnim drugima, može se postaviti pitanje što je to što neku osobu čini značajnom u životu druge osobe. Značajni drugi su one osobe koje su tople i brižljive, pokazuju interes za dijete, ohrabruju ga i podržavaju te razumno kontroliraju. S nekima od tih osoba mladi ostvaruju simetričnu, a s nekima asimetričnu interakciju (Lacković-Grgin, 1994). Asimetrična interakcija se ostvaruje među osobama između čijeg statusa i snage postoji značajna razlika (dijete – odrasla osoba). Simetrična interakcija se ostvaruje među osobama podjednakog statusa i snage (interakcija među vršnjacima). Obje te vrste su značajne za razvoj evaluativnog aspekta samopoimanja, kao i za opće samopoštovanje. Značajni drugi za djecu su prije svega njihovi roditelji i vršnjaci, a potom i učitelji, odgojitelji i sl. U prilog tome autorice Brajša-Žganec i sur. (2000) navode kako je razvoj slike o sebi povezan sa zadovoljenjem određenih potreba. Te potrebe djeca pronalaze, ostvaruju, nadoknađuju u svojim roditeljima i vršnjacima. Među njima su potreba za pripadanjem, poštovanjem, podrškom, ljubavi, toplinom i sl. Ukoliko iste nisu zadovoljene, to negativno utječe na razvoj slike o sebi. To nas vodi do zaključka kako za razvoj samopoštovanja značajne posljedice imaju razvojne promjene u sposobnostima djece da čine socijalne usporedbe. Djeca vrednuju sebe kao članove obitelji, članove vršnjačkih mreža, kao sportaše i u drugim ulogama (Sandler i sur., 1989; prema Brajša-

Žganec i sur., 2000). Razina podrške koju djeca dobivaju od drugih, njima važnih ljudi, izrazito je važna. Sandler i suradnici (1989; prema Brajša-Žganec i sur., 2000) govore o tome kako dječja slika o sebi može izravno utjecati na razinu samopoštovanja. Harter (1985; prema Brajša-Žganec i sur., 2000, str. 899) ističe da se „socijalna podrška odnosi na stupanj u kojem se druge osobe odnose prema djetetu kao prema osobi, vole ga onakvoga kakvo je, brinu se za njegove osjećaje, razumiju ga i slušaju o njegovim problemima.“ Bruhn i Philips (1987; prema Brajša-Žganec i sur., 2000) također navode kako se ljudi u različitim životnim situacijama okreću izvorima socijalne podrške koja će zadovoljiti njihove potrebe. Ako su te potrebe zadovoljene, onda se javlja ponašanje koje karakteriziraju vjera, nada, autonomija, visoko samopoštovanje.

Brojna istraživanja nalaze pozitivan odnos između visoke kvalitete privrženosti roditeljima i samopoštovanja (npr. Arbona i Power, 2003; Armsden i Greenberg, 1987; prema Smojver-Ažić, 1999). O važnosti uloge roditelja za razvoj pozitivne slike o sebi kod djece i adolescenata govori i Coopersmith (1967; prema Tuće i sur., 2019) koji kaže kako je za razvoj samopoštovanja najvažnije rano djetinjstvo pri čemu posebno naglašava važnost brige, emocionalne topline i pokazivanje interesa za dijete i njegove potrebe. Uspostavljanje jasnog pojma o sebi, pa tako i razvoj samopouzdanja, znatno mijenja djetetovo ponašanje. Uspostavljen pojam o sebi omogućuje nastanak mnogih emocionalnih i socijalnih vještina kao što su empatija, pomaganje drugima i igre oponašanja. Istodobno s razvijanjem pojma o sebi djeca postaju svjesna svoje različitosti (Vasta i sur., 1998). Za razvoj samopouzdanja najvažnija je interakcija u obitelji koja započinje vrlo rano prije nego što se većina djece počne družiti s vršnjacima te tako roditelji utječu na odnos koji će djeca i mladi imati s vršnjacima (Lacković-Grgin, 1994). Ona djeca čiji roditelji smatraju da su sposobna, pokazuju interes za njihove obaveze i potrebe, uvažavaju ih, prihvaćaju i pružaju toplinu, imaju pozitivnu sliku o sebi te više cijene sebe kao osobu. Spremnija su truditi se u školi te suočiti se sa izazovima i preprekama na koje nailaze. Suprotno njima, djeca koja nemaju podršku i mišljenje svojih roditelja o njima kao sposobnima, neće se tako lako odvažiti suočiti s problemima i ustrajati na njihovu rješavanju. Mišljenje o njima samima, kao i samoprocjena, će biti loše jer je takvo mišljenje i njihovih najbližih i u životu (naj)važnijih.

Važnu ulogu za razvoj samopoimanja imaju i vršnjački odnosi. Djeca se često uspoređuju jedna s drugima pri čemu može doći do pada vrednovanja vlastitih sposobnosti. Mišljenja i sudovi vršnjaka od presudne su važnosti za formiranje vlastita identiteta. Lacković-Grgin (2006; prema Tuće i sur., 2019, str. 662) navodi kako „vršnjaci pomažu individualnom osjećaju identiteta pojačavajući i reflektirajući vrijednosni pogled na self.“ Specifičnost

prijateljskog odnosa je upravo u tome što takav odnos u najvećoj mjeri omogućuje zadovoljenje potrebe osobe da bude jedinstvena i vrijedna. To je odnos koji ohrabruje pozitivnu samoevaluaciju i sprječava ugrožavanje samopouzdanja. U prijateljskom odnosu, zbog uzajamnog poštovanja, koje je značajna dimenzija prijateljstva, osoba se trudi postići konsenzus razmjenom ideja i osjećaja kroz diskusiju i evaluaciju. Na taj način kriterij za evaluaciju dolazi do osoba u interakciji. Tako se ne samo razumijevaju i evaluiraju stvari i ideje iz okolnog svijeta, već se i razvija samopouzdanje. Učenici koji su prihvaćeni od strane vršnjaka primaju više emocionalne podrške što pogoduje iskustvu osjećaja prihvaćenosti i pripadanja školi te mnoge mogućnosti za prakticiranje socijalnih vještina neophodnih za funkcioniranje u razredu (Wenzel, 2009; prema Oblačić i sur., 2015).

Socijalnom usporedbom dijete još u najranijoj dobi razvija pojam o sebi, motreći ponašanja drugih iz najbliže okoline. Važno je prepoznati i naglasiti odgovornost odraslih osoba u životima kako najmlađih, tako i onih najstarijih. Adolescenti se osamostaljuju i uspostavljaju bliske odnose s vršnjacima, ali im je, s druge strane, dosta važna i potrebna roditeljska uključenost u njihove svakodnevne aktivnosti. Mlađa djeca su pod utjecajem odraslih, dok kod starije djece raste potreba za uspoređivanjem s prijateljima kao važnim izvorom samovrednovanja. Više istraživanja potvrdilo je da su određeni roditeljski odgojni postupci povezani s višom razinom samopoštovanja. Adolescenti koji percipiraju da su njihovi roditelji autoritativni, tj. da imaju visoku razinu topline i razumijevanja i visoku razinu zahtjeva za zrelim ponašanjem, postižu značajno više rezultate na skalama samopoštovanja od adolescenata permissivnih i autoritarnih roditelja (Brajša-Žganec i sur., 2000).

1.4. Školsko (akademsko) samopoimanje i školski pojam o sebi

Tijekom prvih godina života svako se dijete nađe u različitim situacijama neugodnosti zbog grešaka i pogrda/kazni koje su uslijedile, kao i što iskusi radost zbog uspjeha i pohvala/nagrada koje su ih pratile, a svo to iskustvo stječe se pretežno u obitelji. Međutim, početak školovanja, što se smatra jednim od najznačajnijih životnih događaja, dovodi dijete u situaciju vrednovanja od strane novih (i „službenih“) osoba koje djetetu do tada nisu bile poznate. To vrednovanje se, za razliku od onog u roditeljskom domu, odvija pred osobama do čijeg mišljenja je djetetu osobito stalo, a to su njegovi vršnjaci te učitelji i odgojitelji. Dakle, školovanje donosi preuzimanje nove uloge, susretanje drugih značajnih osoba te razvijanje drukčijih standarda za procjenjivanje sebe i drugih. Jednom riječju, škola postaje izvor novih

ideja o sebi samome i o drugima. Na početku školovanja djeca ne mogu sasvim uspješno govoriti o značaju školskog uspjeha za njih same. Stoga se čini logičnim pretpostaviti da bi izgrađivanje njihova školskog samopoimanja možda moglo više biti pod utjecajem nekih drugih faktora, a ne najviše isticanog školskog postignuća. Ipak, Coopersmith (1967; prema Bezinović, 1988) je došao do podataka da je korelacija između opće mjere samopoštovanja i školskih ocjena 0,30.

Unutar školskog sustava je vidljivo kako sadržaji školskih predmeta neosporno utječu na školsko, ali i na opće samopoštovanje. Lacković-Grgin (1994) navodi kako postoje dvije skupine u koje se raspoređuju školski predmeti. Prvu skupinu čine tzv. formativni predmeti u kojima se učenike više procjenjuje (ili se oni sami procjenjuju) sa stajališta obrazovnih postignuća u užem smislu, dok drugu skupinu čine predmeti u kojima se učenika više procjenjuje sa stajališta drugih socijalizacijskih postignuća kao što su npr. socijabilnost, afektivnost, moralnost. Ako se u školi favoriziraju samo postignuća u tzv. formativnim predmetima, onda se učenici diferenciraju uglavnom prema intelektualnim sposobnostima (Lacković-Grgin, 1994). Tako će oni učenici visokih intelektualnih sposobnosti vjerojatno steći visoko samopoštovanje i samopouzdanje, dok su oni nižih sposobnosti pod povećanim rizikom za razvoj nižeg samopoštovanja tijekom školovanja. Lacković-Grgin (1978; prema Lacković-Grgin 1994, str. 126) navodi kako „Imperativ uspjeha nije prisutan samo unutar škole, već njemu pridonose i roditelji. Oni od svoje djece očekuju najviša postignuća u školi, čak i kad procjenjuju da sposobnosti njihove djece nisu baš velike.“ U mnogim područjima, pa tako i u području akademskog samopoimanja, djeca traže podršku vršnjaka i učitelja/odgojitelja. Te značajne osobe kao prijenosnici kulturnih vrijednosti, standarda i očekivanja, doprinose razvoju školskih sposobnosti jednako kao i što su pokretači usporedbi za samoevaluaciju. Iz toga proizlazi kako učitelji imaju značajnu ulogu u formiranju školskog samopoimanja.

S druge strane, Tiwari (2011; prema Majić, 2020) na temelju istražene literature o akademskom samopoimanju, navodi kako je učitelj vjerojatno najslabiji izvor promjena u samopoštovanju, a u svom istraživanju je došao do zaključka kako čak sedam prediktora ima visoku povezanost s akademskim postignućem. Najveća korelacija bila je vidljiva između akademskog uspjeha i majčine podrške, a slijedila ju je korelacija između akademskog uspjeha i akademskog samopoštovanja. Uz majčinu podršku te školski uspjeh, značajnim prediktorima pokazali su se još i interes za zadatke, očeva podrška, podrška vršnjaka i očekivanja od samog sebe.

Matić i Marušić (2015) su u svom istraživanju ispitala razlike u aspektima školskog samopoimanja te korištenju kognitivnih i motivacijskih strategija učenja u osmim razredima osnovne škole. Njihovi rezultati pokazuju da učenici s boljim školskim uspjehom smatraju sebe kvalitetnim učenikom, svjesni su svojih postignuća te su to i pokazali na verbalnom, matematičkom i općem školskom aspektu. To su učenici s odličnim školskim uspjehom koji se procjenjuju kompetentnima pri udovoljavanju školskim zahtjevima. Uz minimalnu razliku u prosječnim rezultatima ovih varijabli, slijede učenici s vrlo dobrim uspjehom, a nakon njih učenici dobrog školskog uspjeha. Istraživanje je obuhvatilo i obrazac rezultata na varijablama površinskog procesiranja i zaštite samopoštovanja koji objašnjava da se ovim strategijama najčešće služe dobri učenici, a vrlo dobri i odlični ne u tolikoj mjeri. Ovo je još jedno istraživanje koje govori o povezanosti školskog samopoštovanja i školskog uspjeha.

Može se zaključiti kako školsko samopoimanje zavisi od većeg broja faktora. Brojna su istraživanja korelacijskog tipa rezultirala nalazima o značajnoj povezanosti strukture škole, zatim okoline učenja, školskog uspjeha i sposobnosti sa školskim samopoimanjem djece i adolescenata. Istraživanje koje su proveli Grgin i Cvek-Sorić (1992; prema Lacković-Grgin, 1994) pokazuje da je školski uspjeh ipak najbolji prediktor, kako općeg tako i specifičnih faceta školskog samopoimanja.

Dio slike o sebi čini i školski pojam o sebi koji predstavlja djetetovo viđenje svojih vlastitih sposobnosti i uspješnosti u školi. Zanimljiva je pretpostavka da predškolska djeca imaju najbolje mišljenje o svojim školskim sposobnostima, a zatim dolazi do znatnog pogoršanja tijekom prva tri razreda osnovne škole (Živković, 2006). Uzrok tome može se pronaći u razmišljanjima osnovnoškolske djece kako „hvalisanje“ svojim sposobnostima nije baš prihvaćeno među vršnjacima i starijom djecom, zbog čega dolazi do povlačenja u sebe. Opadanje mišljenja učenika o svojim školskim sposobnostima se također može povezati i s činjenicom da se djeca, polaskom u školu i susretanjem sa situacijom da ih netko ocjenjuje, počinju uspoređivati sa svojim vršnjacima te uviđaju kako možda i nisu toliko dobra u nečemu kao što su do tada mislili. Ocjenjivanje se može definirati kao složen postupak uz pomoć kojeg se može zaključiti o razini učenikova znanja te o tome koliko je svladao određenu sposobnost ili stekao vještinu (Biasiol-Babić, 2008). Ovakav način provjere znanja učenika najčešći je način praćenja i provjeravanja učenika kako bi se dobili objektivni pokazatelji o učenikovu trenutnom stanju i napretku. Ocjena služi kako bi dala određene informacije učenicima, roditeljima i nastavnicima. Biasiol Babić (2008) navodi kako bi ocjena trebala motivirati učenika te ga potaknuti da bude što bolji, a nastavniku i roditeljima dati povratnu informaciju

o učenikovu napretku. Jedna od svrha ocjene jeste i nagrada za visoko postignuće, zbog čega se kod učenika može primijetiti često nezadovoljstvo kada ocjena nije onakva kakvom su je priželjkivali. Iz nezadovoljstva ocjenom proizlazi manjak samopouzdanja i tako dolazi do sve lošijeg mišljenja o vlastitim sposobnostima (Brdar i Rijavec, 1998). Problem ocjenjivanja kod nas proizlazi i iz činjenice da ocjenjivanje ima ulogu rangiranja (Matijević, 2004), odnosno raspodjele učenika na ljestvici od najuspješnijih do manje uspješnih. Škole su zajednice različitih individua, koje ondje dolaze s određenim sposobnostima, uvjerenjima te željama i potrebama pa bi ih, s obzirom na to, trebalo i uvažavati. Dakle, ne odgovara svim učenicima jedan način ocjenjivanja i provjeravanja znanja. Pojedinci će tako na lošu ocjenu reagirati ljutnjom, što Brdar i Rijavec (1998) objašnjavaju nezadovoljenom potrebom da se dokažu pred drugima, zadrže status u grupi i obitelji te zadobiju naklonost nastavnika. Živković (2006) također smatra da na razvoj školskog pojma o sebi kod dječaka najviše utječe uspjeh u školi, a kod djevojčica ponašanje u razredu. Prema Vizek Vidović i suradnicima (2014), školski sustav je pretežno orijentiran prema kognitivnom aspektu obrazovanja. Naglasak je stavljen na proces usvajanja znanja, dok su socijalne i afektivne značajke gotovo zanemarene. Jedan od ciljeva suvremene nastave i obrazovanja je razvoj zrele ličnosti koja je, među ostalim, sposobna stvoriti pozitivne odnose s drugima, no to nigdje formalno nije zastupljeno u planu i programu (Vizek Vidović i sur., 2014). Vizek Vidović i suradnici navode da se vrednovanje provodi po tradicionalnom načelu, odnosno da se vrednuje isključivo usvojeno znanje te najveći problem suvremenog školskog sustava pronalaze u tome što se loš školski uspjeh izjednačava s općom vrijednosti učenika te ju generalizira kao lošu. Iz toga proizlazi shvaćanje da učenik koji nema visoki školski uspjeh ne vrijedi kao osoba te da se za njega često ne pronalaze pozitivne osobine, niti školske, niti opće. Određeni dio učenika se ne može izboriti s postavljenim ciljevima i zahtjevima školstva te su takvi učenici trajno negativno vrednovani. Posljedica toga je nisko akademsko i nisko opće samopoštovanje. Entwistle i suradnici (1987; prema Majić, 2020) su na temelju svojih istraživanja uočili razlike u školskom samopoimanju između dječaka i djevojčica već u prvim razredima. Entwistle i sur. (1987; prema Majić, 2020) navode kako djevojčice smatraju da posjedovanje matematičkih sposobnosti nije nužno za njihov uspjeh i školsko samopoimanje, dok su dječacima baš matematičke sposobnosti najvažnije za školovanje. Djevojčice više vode brigu o tome što o njima misle učitelji, vršnjaci i roditelji, a dječaci više o svojim postignućima. Uslijed većeg školskog uspjeha, višeg samopoštovanja, ali i bolje prilagođenosti škole djevojčicama, učenice su i subjektivno zadovoljnije školom u odnosu na učenike (Majić, 2020). Školsko postignuće zasigurno je velika odrednica dječjeg školskog pojma o sebi. Učenici koji postižu bolje rezultate razvit će bolje mišljenje o svojim

kompetentnostima za razliku od one djece koja takve rezultate ne postižu pa je njihovo viđenje vlastitih sposobnosti lošije. Povratna informacija koju djeca primaju o svom radu od strane učitelja ili roditelja i način na koji ju oni interpretiraju može se odraziti na razvoj školske slike o sebi. Fenomen koji se spominje u literaturi i koji potvrđuje tu činjenicu je naučena bespomoćnost (Dweck i Reppucci, 1973; prema Vasta i sur., 1998). Vasta i sur. (1998) taj fenomen definiraju kao stečeni osjećaj nekompetentnosti koji često proizlazi iz ponovljenih doživljaja neuspjeha. Ako je dijete neuspješno u obavljanju nekog školskog zadatka, ono može to pripisati nedovoljno uloženom trudu ili nedostatku sposobnosti. Smatrajući da se nije dovoljno potrudilo riješiti, primjerice, test iz matematike pa je ishod lošija ocjena, dijete će pristupiti drugom ispitu s barem jednakom motivacijom kao i ranije. Ako dijete pak uvidi da je problem nedostatak sposobnosti, može doći do njegovog negativnog samovrednovanja te će ono imati slabiju motivaciju za daljnje rješavanje zadataka. Istraživanja su ustanovila da naučena bespomoćnost nije izražena do srednjeg i kasnog djetinjstva. Njena pojava više se reflektira kod djevojčica, što razlog pronalazi u, pretpostavlja se, načinu na koji učitelju daju povratnu informaciju dječacima i djevojčicama. Dweck i Goetz (1980; prema Vasta i sur., 1998), smatraju da učitelji često dječacima kažu kako se nisu dovoljno potrudili što ukazuje na nedovoljno uloženi trud, dok se djevojčicama daje povratna informacije na način kako su krivo odgovorile što ukazuje na nedostatak sposobnosti. Takav pristup i takve povratne informacije negativno utječu na daljnju motivaciju kod djevojčica koje svoje sposobnosti procjenjuju nedovoljnima, a dječaci ostaju i dalje motivirani pri suočavanju s novim izazovima te se osjećaju spremnima za iste. Stavovi, očekivanja i ponašanja roditelja također su utjecajni i pridonose razvoju školskog pojma o sebi kod djece i adolescenata. „Istraživanja su pokazala da je roditeljska percepcija školskih sposobnosti njihove djece zapravo najbolji prediktor dječje samopercepcije sposobnosti“ (Phillips i Zimmerman, 1990; prema Vasta i sur., 1998, str. 506).

1.5. Samopoimanje i školski uspjeh

Da je samopoimanje, odnosno samopoštovanje indikator školskog uspjeha pokazuju rezultati većine istraživanja usmjerenih prema akademskom kontekstu (Rijavec i sur., 1999). Prije više od šezdeset godina u velikom broju istraživanja koja su se bavila proučavanjem odnosa samopoimanja i školskih postignuća, rezultati su ukazivali na vrlo slabu povezanost između tih varijabli. Perkins i Shannon (1965; prema Lacković-Grgin, 1994) navode kako nema značajne povezanosti između postignuća na modificiranoj verziji Coopersmithova upitnika i akademskih postignuća. Različiti su rezultati što ih dobiva sam Coopersmith (1967; prema

Bezinović, 1988) koji pronalazi značajnu korelaciju između navedenih varijabli. Jedno longitudinalno istraživanje govori o tome kako je veza između samopoimanja i školskog uspjeha najizraženija na razini srednje škole te da nakon napuštanja škole opada značaj akademskih postignuća za samopoštovanje mladih (Lacković-Grgin, 1994). Lacković-Grgin (1994) također navodi kako su rezultati velikog broja studija nekonzistentni te pri tome navodi podatak da su se u 128 studija koje su analizirali Hansford i Hattie (1982; prema Lacković-Grgin, 1994) korelacije između samopoimanja i školskih postignuća kretale od -0,77 do +0,96. Zbog skromne povezanosti i relativno niskih korelacija, Lacković-Grgin (1994) to pripisuje načinu mjerenja samopoimanja, odnosno samopoštovanja. Da su niske korelacije koje su analizirali Hansford i Hattie (1982; prema Lacković-Grgin, 1994) posljedica načina mjerenja samopoimanja potvrđuju rezultati radova u kojima su autori koristili specifičnije mjere samopoimanja koji su publicirani u istom vremenskom razdoblju. Tako su Brookover i sur. (1964; prema Lacković-Grgin, 1994) koristili Brookoverovu SCAS mjeru te pronašli da korelacija između samopoimanja sposobnosti i prosječnih školskih ocjena iznosi 0,57. Grgin i Lacković-Grgin (1989) proveli su istraživanje među učenicima prvog i drugog razreda srednjih škola u kojem su mjerili opće i specifično školsko samopoimanje mladih. Dobiveni rezultati su ukazali na povezanost općeg školskog samopoimanja kako s općim uspjehom tako i s uspjehom u pojedinačnim predmetima, s tim da rezultati ipak ukazuju na višu povezanost između specifičnih faceta školskog samopoimanja i ocjena uspjeha u pojedinačnim predmetima. Dobiveni rezultati o zastupljenosti pojedinačnih faceta samopoimanja na svim uzrastima se slažu s nalazima Marsha i Shavelsona (1985; prema Lacković-Grgin, 1994). Prema tim autorima dobnim razvojem te facete postaju sve distinktnije. Tako Grgin i Lacković-Grgin (1989) zaključuju kako mladi na srednjem stupnju obrazovanja imaju razvijenije i stabilnije opće i specifično školsko samopoimanje dok se kod djece nižeg uzrasta to tako nije pokazalo.

Akademsko samopoštovanje se sastoji od više različitih područja. Ako se ta područja istražuju i razmatraju zasebno, korelacija akademskog samopoštovanja i akademskog postignuća pokazat će jasnije rezultate te povezanosti. Primjerice, uspjeh u matematici značajnije korespondira s matematičkim samovrednovanjem nego s verbalnim i obratno (Grgin i Lacković-Grgin, 1989). Školski se uspjeh, osim na inteligenciji i samopoštovanju, temelji i na drugim osobinama učenika, stoga se da zaključiti kako je visoko samopoštovanje nužan, ali ne i dovoljan preduvjet za školski uspjeh. „Ocjene nisu pouzdan pokazatelj samoučinkovitosti i samodostojanstva konkretna pojedinca. No učenici s racionalnim samopoštovanjem ne zavaravaju se da im ide dobro onda kad im zapravo ide loše“ (Branden, 2018, str. 222).

2. CILJ ISTRAŽIVANJA

Kako je samopoštovanje kod djece velikim dijelom u podlozi njihova ponašanja, načina razmišljanja, učenja, postignuća, napredovanja ili pak nazadovanja, te stvaranja slike o sebi, ovim se istraživanjem pokušao dobiti uvid u povezanost samopoimanja sa školskim uspjehom kod učenika mlađe osnovnoškolske dobi. U skladu s tim ciljem, formuliran je i problem istraživanja te pripadajuće hipoteze.

Problem istraživanja bio je ispitati povezanost općeg akademskog samopoimanja, samopoštovanja i zadovoljenosti osnovne psihološke potrebe povezanosti s drugima (učenicima u razredu) te školskog uspjeha učenika četvrtog razreda osnovne škole. U sklopu ovog problema dodatno se provjerilo i postoji li razlika u akademskom samopoimanju, samopoštovanju i povezanosti s drugim učenicima u razredu s obzirom na školski uspjeh učenika.

Pretpostavlja se da će opće akademsko samopoimanje, samopoštovanje, povezanost s drugim učenicima u razredu te školski uspjeh biti pozitivno povezani. Također se pretpostavlja da će učenici s boljim ocjenama, u odnosu na one s lošijim ocjenama imati više rezultate na svim ispitanim varijablama.

3. METODOLOGIJA

3.1. Sudionici

Istraživanje je provedeno u četvrtim razredima jedne osnovne škole u Županji na uzorku od 51 učenika, od čega je bilo 28 djevojčica (54,9%) i 23 dječaka (45,1%). Prosječna dob učenika je $M=10,1$ godina ($SD=0,300$).

3.2. Postupak i instrumenti

Za sudjelovanje učenika u istraživanju pismenim je putem zatražena roditeljska suglasnost u kojoj je navedena tema istraživanja te je napomenuto da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i anonimno. Suglasnost je potpisao 51 roditelj te su njihova djeca i sudjelovala u istraživanju, nakon što su i sama dala usmeni pristanak na sudjelovanje.

Istraživanje je provedeno u travnju 2022. godine. Tijekom istraživanja u razredu nisu bili prisutni učitelji već samo istraživačica koja je učenike vodila kroz pitanja. Na početku sata

učenicima je dana jasna uputa o ispunjavanju upitnika te da prilikom ispunjavanja, ukoliko im bilo što bude nejasno, slobodno pozovu i pitaju za pomoć, kao i da mogu odustati od istraživanja u bilo kojem trenutku ako žele. Ispunjavanje upitnika je u prosjeku trajalo 30 minuta. Učenicima je napomenuto kako se nigdje ne trebaju potpisivati, kako to nije ispit koji se ocjenjuje i da nema točnih i netočnih odgovora te su zamoljeni da odgovaraju u potpunosti iskreno svatko za sebe.

Na početku upitnika učenici su odgovorili na pitanja o spolu, dobi, ocjeni koju su zadnju dobili na testu iz Hrvatskog jezika, Matematike i Prirode i društva, te su naveli i svoj opći uspjeh na kraju prošle školske godine.

Nakon toga, učenici su ispunjavali Skalu općeg akademskog samopoimanja koja je dio Upitnika samopoimanja SDQ-III (*Self-Description Questionnaire*, Marsh i O'Neill, 1984), a koja se sastojala od osam tvrdnji za koje su učenici trebali na skali od pet stupnjeva (od 1 - *to uopće nije točno za mene* do 5 - *to je potpuno točno za mene*) procijeniti koliko je svaka od tvrdnji točna za njih (primjer tvrdnji: „Svi školski predmeti mi idu dobro.“, „Volim sve školske predmete“). Ukupan rezultat na skali izračunat je kao prosjek procjena na svim tvrdnjama.

Nadalje, za ispitivanje samopoštovanja korištena je kraća verzija Coopersmithovog upitnika samopoštovanja koju su prilagodili Hills i sur. (2011), a sastojala se od 19 tvrdnji za koje su učenici na skali od četiri stupnja (od 1 - *uopće se ne slažem* do 4 - *potpuno se slažem*) trebali procijeniti koliko se slažu sa svakom tvrdnjom. Od ukupnog broja tvrdnji, devet tvrdnji se odnosilo na osobno samopoštovanje (engl. *personal self-esteem*) (primjer tvrdnje: „Često poželim da sam netko drugi.“), pet tvrdnji na samopoštovanje temeljeno na odnosu s roditeljima (engl. *self-esteem derived from parents*) (primjer tvrdnje: „Moji roditelji obično uzimaju u obzir moje mišljenje“), a pet tvrdnji na samopoštovanje temeljeno na odnosu s vršnjacima (engl. *self-esteem derived from peers*) (primjer tvrdnje: „Popularan/na sam među svojim vršnjacima.“). Ukupan rezultat na svakoj subskali izračunat je kao prosjek procjena na pripadajućim tvrdnjama.

U konačnici, učenici su ispunili Skalu povezanosti s drugima (u ovom slučaju s drugim učenicima u rauredu) koja je dio Skale zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba (*Basic Needs Satisfaction Questionnaire*, Deci i Ryan, 2000). Zadatak učenika bio je procijeniti koliko se slažu sa svakom od osam tvrdnji (primjer tvrdnje: „Imam osjećaj da je učenicima iz razreda stalo do mene.“), a procjene su davali na skali od četiri stupnja (od 1 - *uopće se ne slažem* do 4 - *potpuno se slažem*).

4. REZULTATI I RASPRAVA

Na početku ovog dijela prikazani su podaci o školskom uspjehu učenika, a oni se odnose na prosječan uspjeh na kraju prošle školske godine te na uspjeh koji su učenici ostvarili iz prethodnih testova iz Hrvatskog jezika, Matematike i Prirode i društva.

Tablica 1.
Prosječne ocjene učenika (N=51)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Ocjena iz Hrvatskog jezika	4,06	0,835	2	5
Ocjena iz Matematike	3,35	1,397	1	5
Ocjena iz Prirode i društva	4,47	0,758	3	5
Opći uspjeh na kraju prošle šk. god.	4,80	0,401	4	5

Većina učenika ($N=41$; 80,4%) je treći razred završila s odličnim uspjehom, a deset učenika s vrlo dobrim uspjehom. Opći uspjeh je kod većine učenika visok i iznosi $M=4,8$ ($SD=0,401$) (minimalna ocjena bila je 4, a maksimalna 5). Naime, s obzirom na razred koji učenici pohađaju, očekivalo se da će opći uspjeh učenika na kraju prethodne školske godine biti većinom vrlo dobar ili izvrstan odnosno da će većina učenika imati isti opći uspjeh, dok se taj efekt u nešto manjoj mjeri ipak očekivao u slučaju ocjena iz testova koji nisu zaključne ocjene na kraju godine. Na temelju rezultata prikazanih u tablici 1 vidi se da je raspon ocjena veći za ostale ocjene, a i prosjeci su nešto niži od općeg uspjeha na kraju godine. Uzroci visokog školskog uspjeha na kraju školske godine su često predmet rasprava, imajući na umu da su ocjene trenutno glavni element upisa u srednjoškolsku razinu obrazovanja te da je broj „odlikaša“ vrlo velik, no to je tema za neku drugu priliku. U svakom slučaju, pri interpretaciji daljnjih rezultata treba uzeti u obzir da su u ovom istraživanju prosječne ocjene učenika koji su u njemu sudjelovali relativno visoke, kao i da je uzorak ispitanika relativno malen što se može odraziti na dobivene rezultate.

U tablici 2 prikazani su prosječni rezultati učeničkih samoprocjena akademskog samopoimanja, samopoštovanja (općeg te onog temeljenog na odnosima s roditeljima i vršnjacima) te osjećaja povezanosti s drugima, odnosno ostalim učenicima u razredu.

Tablica 2.*Prosječne procjene, raspršenja i pouzdanosti ispitanih varijabli*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
Akademsko samopoimanje	3,18	0,746	.826
Opće samopoštovanje	2,93	0,663	.845
Samopoštovanje temeljeno na odnosima s roditeljima	3,16	0,750	.836
Samopoštovanje temeljeno na odnosima s vršnjacima	2,67	0,518	.529
Povezanost s drugima	3,36	0,553	.860

Dobivena prosječna procjena akademskog samopoimanja ukazuje na to da su učeničke samoprocjene akademskog samopoimanja pomaknute ka višim vrijednostima. Jednako tako je i s prosječnim procjenama općeg samopoštovanja te onog temeljenog na odnosima s roditeljima te povezanosti s drugima, na temelju čega se može zaključiti da se po ispitanim varijablama učenici procjenjuju relativno pozitivno. Prosječna procjena samopoštovanja temeljenog na odnosu s vršnjacima je nešto niža od ostalih ($M=2,67$), no i dalje je riječ o vrijednosti koja je nešto viša od teoretske prosječne vrijednosti. U sličnim istraživanjima su se također dobile nešto više prosječne vrijednosti i pozitivna slika glede mjera samopoštovanja na djeci slične dobi. Tako Filipović (2002) navodi kako su djeca na skali općeg samovrednovanja zadovoljna sobom i svojim životom općenito. Takvi su rezultati i u skladu s nekim drugim autorima (Lučić, 1992; Bodrožić, 1998; Nikčević-Milković i sur., 2014). S druge strane, Marsh i sur., (1991; prema Vizek Vidović i sur., 2014) te Harter (1993; prema Vizek Vidović i sur., 2014) navode kako već u drugom ili trećem razredu osnovne škole djeca koja imaju problema s učenjem imaju loše akademsko samopoimanje te dolazi ujedno i do pada samopoštovanja. Kao što je već spomenuto, pri interpretaciji rezultata treba voditi računa o tome da je istraživanje provedeno na relativno malenom uzorku te da je riječ o učenicima četvrtog razreda koji se, s obzirom na razinu obrazovanja, sa školskim neuspjehom i lošijim ocjenama ipak susreću u manjoj mjeri nego što je to slučaj na kasnijim razinama obrazovanja. Tome u prilog govore i već spomenute prosječne vrijednosti ocjena prikazane u tablici 1, a koje ukazuju i na općenito više prosječne vrijednosti ali i na relativno malen varijabilitet.

Kako bi se odgovorilo na problem istraživanja, odnosno utvrdile povezanosti ispitanih varijabli, izračunate su korelacije, a njihove vrijednosti prikazane su u tablici 3.

Tablica 3.
Korelacije ispitivanih varijabli

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Ocjena iz Hrvatskog jezika	-	,31*	,18	,20	,02	,14	,12	,01
2. Ocjena iz Matematike		-	,43**	,27	,07	,09	,09	-,05
3. Ocjena iz Prirode i društva			-	,05	,07	,07	,06	-,09
4. Akademsko samopoimanje				-	,39**	,41**	,26	,43**
5. Opće samopoštovanje					-	,69**	,51**	,53**
6. Samopoštovanje temeljeno na odnosima s roditeljima						-	,32**	,41**
7. Samopoštovanje temeljeno na odnosima s vršnjacima							-	,59**
8. Povezanost s drugima								-

Rezultati prikazani u tablici 3 ukazuju na to da postoji statistički značajna pozitivna korelacija između akademskog samopoimanja, sve tri dimenzije samopoštovanja i osjećaja povezanosti s drugima, odnosno učenici čiji je akademsko samopoimanje bolje ujedno imaju i veće samopoštovanje te se osjećaju povezanijima s ostalim učenicima u razredu. Kako je akademsko samopoimanje dio općeg, globalnog samopoimanja, bilo je očekivano da će ono biti u pozitivnoj korelaciji s ispitanim dimenzijama samopoštovanja te da će takvi učenici ostvarivati pozitivne odnose sa značajnim drugim osobama. Socijalna podrška vršnjaka i roditelja je važna za razvoj pozitivne slike o sebi čemu u prilog idu i rezultati ovog istraživanja, odnosno dobivene korelacije koje potvrđuju dio hipoteze koji se odnosi na povezanosti dimenzija samopoštovanja, akademskog samopoimanja i povezanosti s drugima.

Kada je riječ o povezanosti samopoštovanja i školskog uspjeha, u Coopersmithovom istraživanju (1967; prema Grgin, 2004) korelacija između globalne mjere samopoštovanja i školskih ocjena je iznosila 0,30, dok su Morrison i suradnici (1973; prema Bezinović) ustvrdili da je ta povezanost 0,34. U prilog ovome idu i rezultati nekih istraživanja provedenih u hrvatskom obrazovnom kontekstu koji su pokazali kako učenici koji postižu bolji školski uspjeh u našim školama procjenjuju sebe akademski kompetentnijima i imaju bolje opće samopoštovanje u odnosu na manje uspješne učenike (Rijavec i sur., 1999). Učenici koji u školi dobivaju dobre ocjene razvijaju pozitivno mišljenje i sliku o sebi te svojim akademskim sposobnostima, što ih potiče na učenje i želju za napredovanjem i boljim uspjehom. S druge strane, učenici lošijih akademskih sposobnosti su skloni negativnim emocijama i pripisivanju

loše ocjene nedostatku sposobnosti. Takvi se učenici neće usmjeriti na rješavanje uzroka neuspjeha i zbog toga dolazi do stvaranja loše slike o samome sebi. Ovo potvrđuje istraživanje koje su provele Nikčević-Milković i sur. (2014), a koje donose potvrdu toga da je samopoštovanje učenika pozitivno povezano s objektivnim školskim uspjehom, sa zadovoljstvom školom te akademskom samoefikasnošću. Školski pojam o sebi je jako važan – djeca koja sebe vide kao dobre i uspješne učenike postižu puno bolje rezultate od djece koja imaju loše mišljenje o sebi te iako imaju dovoljno sposobnosti nerado prilaze novim zadacima, manje su optimistični i ulažu manje nпора. No u ovom istraživanju samopoštovanje i akademsko samopoimanje nisu značajno povezani sa školskim ocjenama što se nevjerojatnije može pripisati već spomenutim ograničenjima ovog istraživanja koja se odnose na malen uzorak i na relativno malen varijabilitet ocjena. O odnosu ispitivanih varijabli sa školskim uspjehom će nešto više riječi biti u sklopu rezultata povezanih s drugim dijelom problema istraživanja.

Nadalje, istraživanja pokazuju kako na razvoj školskog pojma o sebi, kao i na razvoj cjelokupne slike o sebi, značajno djeluju roditelji, vršnjaci, prijatelji i učitelji kao značajni drugi. Djeca roditelja koji opažaju svoju djecu kao sposobne, imaju i bolji školski pojam o sebi. Slika o sebi kao učeniku, kod neke djece, može djelovati na uspjeh koliko i njegove sposobnosti. Stoga bi učitelji roditelji trebali poticati dobru sliku djece o sebi te optimističan i ustrajan stav prema školskim zadacima (Živković, 2006). Cooley (1909; prema Brajša-Žganec i sur., 2000) smatra kako na sliku o sebi najviše utječu nama značajne osobe i način na koje nas one vrednuju. Prema mišljenju Sandlera i suradnika (1989; prema Brajša-Žganec i sur., 2000, str. 899) „socijalna podrška može utjecati na prilagodbu time što štiti postojeću dječju sliku o sebi ili pak može izravno utjecati na razinu samopoštovanja.“ Pod socijalnom podrškom podrazumijeva se način na koji se druge osobe odnose prema djetetu, kako se brinu za njegove osjećaje, pokazuju mu ljubav, razumiju i slušaju o njegovim problemima. Čvrsta emocionalna veza djeteta i roditelja, odnosno njegove obitelji, dovodi do visokog samopouzdanja i osjećaja vlastite vrijednosti, a shodno tome i do višeg samopoštovanja. Može se zaključiti kako je samopoštovanje pod velikim utjecajem vršnjačkih odnosa, odnosa s roditeljima, uspjesima i slike o sebi. Djeca se često uspoređuju s drugima, a pri takvim usporedbama važno je osjetiti prihvaćanje od strane vršnjaka, učitelja i prijatelja jer ono rezultira osjećajem pripadanja školi, motiviranošću za učenjem te visokim samopoimanjem i samopoštovanjem. U prilog tome govore i korelacije dobivene u ovom istraživanju koje ukazuju na pozitivnu povezanost sve tri dimenzije samopoštovanja (od kojih su dvije utemeljene na odnosima s roditeljima i

vršnjacima), akademskog samopoimanja te osjećaja povezanosti s drugima (učenicima u razredu).

Kako bi se, u skladu s problemom istraživanja, dobio dodatni uvid u odnos ispitivanih varijabli i školskog uspjeha učenika, uspoređeni su učenici čije su ocjene u prosjeku lošije i oni čije su ocjene u prosjeku bolje. Učenici su u te dvije kategorije po školskom uspjehu grupirani klaster analizom pri čemu su razlike između oba klastera značajne u slučaju svih ocjena (prosječne ocjene za svaki klaster prikazane su u tablici 4). Razlike između klastera u ispitivanim varijablama testirane su Mann-Whitneyevim U-testom, a dobiveni rezultati prikazani su u tablici 5.

Tablica 4.
Konačni centri klastera

	<i>K1</i> bolje ocjene (<i>N</i> =31)	<i>K2</i> lošije ocjene (<i>N</i> =20)
1. Ocjena iz Hrvatskog jezika	4,26	3,75
2. Ocjena iz Matematike	4,29	1,90
3. Ocjena iz Prirode i društva	4,74	4,05

Tablica 5.
Prosječni rangovi i rezultati testiranja značajnosti razlika između klastera

	Prosječan rang		Mann-Whitneyev U
	<i>K1</i> (<i>bolje ocjene</i>)	<i>K2</i> (<i>lošije ocjene</i>)	
1. Akademsko samopoimanje	28,06	22,80	246,00 (<i>p</i> >.05)
2. Opće samopoštovanje	26,44	25,33	296,50 (<i>p</i> >.05)
3. Samopoštovanje temeljeno na odnosima s roditeljima	26,27	25,58	301,50 (<i>p</i> >.05)
4. Samopoštovanje temeljeno na odnosima s vršnjacima	26,44	25,33	296,50 (<i>p</i> >.05)
5. Povezanost s drugima	26,00	26,00	310,00 (<i>p</i> >.05)

Na temelju rezultata prikazanih u tablici 5, može se zaključiti da nema statistički značajnih razlika u akademskom samopoimanju, samopoštovanju te povezanosti s drugima s obzirom na to imaju li učenici u prosjeku bolje ili lošije školske ocjene. Iako bi školske ocjene

trebale biti odrednica slike o sebi i svojim sposobnostima, ovi rezultati to nisu pokazali, odnosno učenici imaju podjednaku razinu samopoštovanja, akademskog samopoimanja te osjećaja povezanosti s drugima bez obzira na ocjene. Ovi rezultati u skladu su s već prethodno prikazanim dobivenim neznačajnim korelacijama ispitivanih varijabli (tablica 1), te se može zaključiti da je polazna hipoteza samo dijelom potvrđena. Polazna očekivanja temeljena su na prethodnim istraživanjima koja ukazuju na povezanosti školskog uspjeha i ispitivanih varijabli. Kako su raniji teoretičari smatrali da je samopoimanje jednodimenzionalni konstrukt, većina tadašnjih istraživanja pokazala je značajne, ali i relativno niske korelacije povezanosti školskog uspjeha i općeg samopoimanja. Tako je Bachman (1970; prema Grgin 2004) došao do podatka da korelacija iznosi 0,23, a daljnja istraživanja su upućivala na to da je samopoimanje višedimenzionalni konstrukt koji se sastoji od više zasebnih područja. U tu svrhu su Brookover i sur. (1964; prema Grgin, 2004) konstruirali skalu koja je mjerila opće, ali i specifično školsko samopoimanje te su dobivene korelacije varirale u rasponu od 0,45 do 0,57. Grgin i Lacković-Grgin (1989) pronalaze kako je opće akademsko samopoimanje povezano ne samo sa općim školskim uspjehom, nego i s uspjehom u još nekim predmetima, a također navode kako uspjeh u matematici značajnije korespondira s matematičkim vrednovanjem nego s verbalnim. Jelić (2011) navodi kako je samopoimanje indikator školskog uspjeha, a Delač-Horvatinčić i Kozarić-Ciković (2010; prema Majić, 2020) su u svom istraživanju povezanosti školskog uspjeha i samopoimanja ustanovile kako učenici koji vole čitati imaju bolje rezultate na skalama akademskog samopoimanja te da su na kraju zadovoljniji općim dojmom o sebi.

Nadalje, rezultati su pokazali kako nema razlike u samopoštovanju s obzirom na prosječne ocjene učenika, iako je očekivano da će učenici koji imaju bolje ocjene imati i više samopoštovanje. Učenici koji postižu bolje rezultate bi trebali razviti bolje mišljenje o svojim sposobnostima za razliku od djece koja takve rezultate ne postižu. Brdar i Rijavec (1998) navode kako bolji učenici imaju i više samopoštovanje te su razvili pozitivnu sliku o svojim akademskim sposobnostima, a to potvrđuje i istraživanje autorica Matić i Marušić (2015). Rijavec i sur. (1999) zaključuju kako je samopoštovanje učenika veće, što je veći njihov školski uspjeh. Tako odlični učenici imaju veće samopoštovanje od vrlo dobrih, a oni pak imaju veće samopoštovanje od dobrih učenika. Kako se samopoštovanje naslanja na sliku koju je učenik razvio o sebi (Marinac, 2021), treba se osvrnuti na ono čemu djeca mlađe školske dobi pridaju pozornost. Ako se u obzir uzmu prosječne vrijednosti školskog uspjeha i ocjena dobivenih na ovom uzorku, kao i relativno visoke procjene akademskog samopoimanja učenika, može se pretpostaviti da učenici ocjenu ne smatraju tako velikim postignućem, ali moguće je i da je

školski pojam o sebi više vezan uz neka druga područja učenikova djelovanja kojima oni pridaju najveću pozornost, a koja postaju važnijima u određivanju učeničke slike o sebi. Coopersmith (1967; prema Marinac 2021) istražuje što prethodi samopoštovanju i donosi zaključke kako ponajviše utječu socijalni uvjeti i subjektivna iskustva djeteta. Lacković-Grgin (1994) ističe da djeca u dobi od šest do jedanaest godina ponajviše u obzir uzimaju vanjski izgled te socijalne i intelektualne kompetencije. Mendelson i White (1985, prema Marinac 2021) predstavljaju rezultate svog istraživanja u kojemu je pokazana povezanost između tjelesne težine i samopoštovanja te također navode kako djeca već u toj dobi sebi počinju pridavati prilično negativne attribute. Uzrok samopoštovanja u toj dobi uvelike ovisi i o vršnjačkim grupama u kojima se dijete nalazi i koje formira zajedno s vršnjacima (Marinac, 2021). Bezić (1973) opisuje kako se desetogodišnjaci većinom nalaze u društvu svojih vršnjaka te među njima odabiru svoj uski prijateljski krug i formiraju vršnjačke grupe unutar kojih svoje prijateljstvo izražavaju pohađanjem zajedničkih izvannastavnih aktivnosti, igranjem utakmica, igranjem bučnih igara, zajedničkom šetnjom i razgovorom i sl. Utjecaj vršnjaka, socijalni uvjeti, vanjski izgled i socijalne kompetencije, između ostaloga, tako mogu biti značajno veći prediktori samopoštovanja nego što je to ocjena i školski uspjeh općenito. Svakako, ponovno valja spomenuti kako se pri interpretaciji rezultata dobivenih ovim istraživanjem u obzir treba uzeti malen broj sudionika kao i to da se čini da učenici koji su sudjelovali u ovom istraživanju, prema njihovim prosječnim ocjenama i s obzirom na razinu obrazovanja, nisu često suočeni s lošom ocjenom tj. školskim neuspjehom.

U konačnici, rezultati pokazuju kako se učenici osjećaju jednako povezano s drugima, odnosno sa svojim vršnjacima u razredu bez obzira na ocjene. Stav učenika prema nastavniku i prema školi ovisi o onome što je učenik naučio prvim dolaskom u školu (Matijević, 2004). Isto ističe i Domović (2003) govoreći kako učenik prilikom svog prvog posjeta školi, stječe svoj osobni dojam o atmosferi, kulturi, ugođaju i duhu jedne takve ustanove. Razredno ozračje jest sveukupnost odnosa između učenika i učitelja te učenika i učenika ili kako ga definiraju Anđić i sur. (2010, str. 69) „zbroj zajedničkoga školskog života i rada svakog učenika u odjeljenju, razrednika, ostalih učitelja i roditelja“. Ako unutar razredne sredine od samog početka vlada natjecateljska atmosfera gdje je osnovno pitanje tko je nešto najbolje, najbrže ili najljepše napravio, napisao ili nacrtao, dijete će osjetiti potrebu dokazati se i pokazati u najboljem mogućem svjetlu i onda kada mu to predstavlja teškoću, a osjećaj potrebe uspoređivanja s drugom djecom može dovesti do niske razine samopoštovanja. Postavlja se pitanje što se onda događa s razredom kao zajednicom djece, budućih mladih ljudi (Matijević,

2004). Učenici od prvog do četvrtog razreda uočavaju po čemu se ističu u odnosu na svoje vršnjake. Zadaća učitelja u tom razdoblju jest naglašavati individualnost, a razliku među učenicima objasniti kao nešto što nas obogaćuje i oplemenjuje. Nisu svi učenici jednako sposobni i spremni ostvariti ono što se od njih u takvoj zajednici očekuje. No, svaki učenik može dati sve od sebe ukoliko se za to stvore uvjeti te mu se za to da prilika. Ukoliko od svih učenika očekujemo jednak rezultat i za to imamo jedan primjer koji valja slijediti, razvit će se nesigurnost i strah od neuspjeha (Matijević, 2004). S druge strane, ono čemu treba težiti jest suradničko ozračje. Kako bi se ostvarilo ugodno razredno ozračje bitno je ostvariti dobar i jasan odnos između učitelja i učenika te podržavajući i prijateljski odnos među učenicima u razredu. Kada govorimo o predmetnoj nastavi to je puno teže. Učenicima u predmetnoj nastavi, od petog razreda nadalje, svaki predmet predaje drugi učitelj. Svaki taj učitelj ima određeno vrijeme koje iskoristi za poučavanje svog predmeta te, eventualno, vrijeme za uspostavljanje dobrog i jasnog odnosa između učitelja i učenika. Stoga je kontinuirano uspostavljanje podržavajućeg i prijateljskog odnosa između samih učenika u razredu i učitelja u predmetnoj nastavi teže ostvariti u uvjetima predmetne nastave. S druge strane, razredna nastava nudi takvu priliku i mogućnost obzirom na činjenicu da isti učitelj s učenicima većinu vremena. Učitelj razredne nastave može puno više svakodnevno kontinuirano raditi na planiranju i stvaranju pozitivnog razrednog ozračja i prijateljskog odnosa među učenicima. U takvoj sredini učitelji se zajedno s učenicima dogovaraju o svim budućim koracima te razgovaraju o svakom individualnom napretku i načinu izvršavanja zadataka. Tako se može pretpostaviti kako suradničko ozračje kojeg potiče učitelj među učenicima i razredna nastava sa svojim karakteristikama imaju više utjecaja na osjećaj međusobne povezanosti djece u razredu nego što imaju ocjene i školski uspjeh.

Također je važno spomenuti i da istraživanja ukazuju na to da je kvaliteta odnosa s roditeljima i socijalnom sredinom izrazito važna za djetetovu sliku o sebi. Djeca već od devete godine života počinju uvažavati mišljenja odraslih o njima (Harter, 1990; prema Brajša-Žganec i sur., 2000). S rastom životne dobi raste i interes za interakciju s vršnjacima te se povećava vrijeme koje dijete provodi u samoj interakciji s vršnjacima. Interakcije se odvijaju u grupama unutar kojih svako dijete zauzima svoj položaj. Brojnim istraživanjima je utvrđeno kako status i položaj djeteta u grupi utječe između ostaloga i na školski uspjeh (Oblačić i sur., 2015). Kingery i sur. (2011; prema Oblačić i sur., 2015) su dobili rezultate da su odnosi s vršnjacima prediktori školskog postignuća, a Brajša-Žganec i sur. (2000) su dobile rezultate o pozitivnoj povezanosti školskih sposobnosti i socijalne prihvaćenosti od strane vršnjaka. Bouillet i

Miljević-Ridički (2020) su u svom istraživanju dobile rezultate koji dosljedno pokazuju neospornu povezanost samopoimanja djece i mladih s njihovim socijalnim odnosima, što se odražava i na obrazovanje učenika. U prilog izostanku povezanosti mjera samopoimanja utemeljenog na odnosima s drugima i školskog postignuća u ovom istraživanju može govoriti i činjenica da djeca mlađe osnovnoškolske dobi ponajviše u obzir uzimaju vanjski izgled te socijalne kompetencije pri čemu veliki interes iskazuju za interakciju s vršnjacima do čijeg im je mišljenja izrazito stalo pa zbog toga ne daju pozornost ocjenama (Lacković-Grgin, 1994). Kako položaj djeteta u društvu uvelike utječe na samopoštovanje, pokazuju brojna istraživanja koja naglašavaju kako sam položaj ovisi o brojnim obilježjima, a ponajviše o tjelesnom izgledu (Majić, 2020). Tako djeci, koja su fizički atraktivna, okolina pripisuje i pozitivne socijalne značajke poput mentalnog zdravlja, druželjubivosti, topline i sl. Obzirom da se ovim istraživanjem nije dobila povezanost između povezanosti s drugima i školskog postignuća, u obzir se, uz vrlo malen broj sudionika, mogu uzeti i rezultati brojnih istraživanja koja ukazuju na to da je kvaliteta odnosa s roditeljima i socijalnom sredinom izrazito važna za djetetovu sliku o sebi te da će djeca mišljenju roditelja i vršnjaka dati prednost nad ocjenom i školskim uspjehom.

5. ZAKLJUČAK

Govoreći o učenicima mlađe osnovnoškolske dobi i njihovom samopoštovanju, može se zaključiti kako više čimbenika ima utjecaj na isto: vlastita prosudba, roditelji, vršnjaci, učitelji, školski uspjeh i sl. Miljković i Rijavec (2008) govore da kada ne bismo imali teoriju i mišljenje o sebi, ne bismo mogli poduzeti nikakvu akciju ni u kojoj situaciji. Ne bismo znali što smo ni kakvi smo te što poduzeti po tome pitanju da nešto promijenimo. Da bismo održali sliku o sebi mi tražimo informacije koje su u skladu s tom slikom. Osobe koje o sebi misle dobro, lakše će prihvaćati pozitivne povratne informacije nego negativne, dok će osobe koje o sebi misle loše zanemariti one pozitivne informacije, a prihvatiti negativne.

Ovim istraživanjem željela se ispitati povezanost samopoštovanja, akademskog samopoimanja te povezanosti s drugima sa školskim uspjehom učenika mlađe osnovnoškolske dobi, a dodatno se provjerilo i postoji li razlika u procjenama ispitanih varijabli između učenika s boljim i lošijim školskim ocjenama. Rezultati su pokazali da nema statistički značajnih razlika

u akademskom samopoimanju, samopoštovanju te povezanosti s drugima s obzirom na to imaju li učenici bolje ili lošije školske ocjene. Istraživanje je pokazalo da postoji statistički značajna pozitivna korelacija između akademskog samopoimanja, samopoštovanja i osjećaja povezanosti s drugima, odnosno učenici čiji je akademsko samopoimanje bolje ujedno imaju i veće opće samopoštovanje, te se osjećaju povezanijima s ostalim učenicima u razredu. Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti da je polazna hipoteza djelomično potvrđena. Dobiveni rezultati mogu se objasniti učeničkom dobi, ali i relativno malenim brojem sudionika što je ujedno i glavno ograničenje provedenog istraživanja. Također, moguće je pretpostaviti kako u toj dobi interes učenika nije toliko usmjeren na akademsko postignuće koliko na neke druge aspekte koji mogu djelovati na sliku o sebi.

LITERATURA

- Anđić, D., Pejić-Papak, P. i Vidulin-Orbanić, S. (2010). Stavovi studenata i učitelja o razrednom ozračju kao prediktoru kvalitete nastave u osnovnoj školi. *Pedagogijska istraživanja*, 7(1), 67-83.
- Bezić, Ž. (1973). Psihološki profil djece školske dobi. *Crkva u svijetu*, 8(2), 136-151.
- Bezinović, P. (1988). *Percepcija osobne kompetentnosti kao dimenzija samopoimanja*. Doktorska disertacija. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Biasiol-Babić, R. (2009). Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama u razvoju integrirane u redovni sustav odgoja i obrazovanja. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 4(7-8), 207-219.
- Bodrožić, D. (1998). *Darovitost, školski uspjeh i neki aspekti samopoimanja*. Diplomski rad. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Bouillet, D. i Miljević-Riđički, R. (2020). Predictors of Self-Concept in Elementary School Pupils. *Croatian Journal of Education*, 22(3), 983-1008.
- Branden, N. (2018). *Šest stupova samopoštovanja*. Školska knjiga.
- Brajša-Žganec, A., Raboteg-Šarić, Z. i Franc, R. (2000). Dimenzije samopoimanja djece u odnosu na opaženu socijalnu podršku iz različitih izvora. *Društvena istraživanja*, 6(50), 897-912.
- Brdar, I., Rijavec, M. (1997). Suočavanje sa stresom zbog loše ocjene – konstrukcija upitnika. *Društvena istraživanja*, 6(4-5), 599-619.
- Brdar, I., Rijavec, M. (1998). *Što učiniti kada dijete dobije lošu ocjenu?*. IEP.
- Daullay, D. A., Rahmawati, A. i Rola, F. (2017). Self-Concept Differences between Obese and Non-Obese Adolescents: A Comparative Study of Senior High School Students in Medan City. *Education and Humanities Research*, 136, 266-270.
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Filipović, A. (2002). *Samopoštovanje i percepcija kompetentnosti darovite djece*. Diplomski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Naklada Slap.
- Grgin, T. i Lacković-Grgin, K. (1989). Školsko samopoimanje mladih i njihov obrazovni uspjeh. *Radovi FF u Zadru*, 28(5), 147-154.
- Grgin, T. (2004). *Edukacijska psihologija*. Naklada Slap.
- Hills, P. R., Francis, L. J. i Jennings, P. (2011). The school short form Coopersmith Self-Esteem Inventory: Revised and improved. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 62-71.
- Jelić, M. (2011). Nove spoznaje u istraživanjima samopoštovanja: Konstrukt sigurnosti samopoštovanja. *Društvena istraživanja*, 21(2), 443-463.
- Lacković-Grgin, K. (1990). Sociometrijski položaj i samopoštovanje kod djece osnovnoškolske dobi. *Radovi FF u Zadru*, 29(6), 135-142.
- Lacković-Grgin, K. (1994). *Samopoimanje mladih*. Naklada Slap.
- Lučić, Z. (1992). *Ispitivanje konativnih osobina skupina različitog kognitivnog statusa*. Magistarski rad. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Majić, M. (2020). *Odnos između općeg samopoštovanja, tjelesnog i akademskog samopoštovanja te školskog uspjeha u djece*. Diplomski rad. Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru – Odsjek za razrednu nastavu.
- Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. TIPEX.
- Marinac, A. M. (2021). Odnos i razvoj pojma o sebi i samopoštovanja kod učenika osnovne škole. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 5(5), 87-99.
- Marsh, H. W. i O'Neill, R. (1984). Self-Description Questionnaire III: The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21(2), 153-174.
- Matić, J. i Marušić, I. (2015). Razlike u samopoimanju i korištenju strategija učenja među učenicima različitog školskog uspjeha. *Napredak*, 157(3), 283-299.
- Miljković, D. i Rijavec, M. (2008). *Razgovori sa zrcalom, psihologija samopouzdanja*. IEP – D2.
- Nikčević-Milković, A., Jerković, A. i Biljan, E. (2014.). Povezanost komponenti samoregulacije učenja sa školskim uspjehom i zadovoljstvom školom kod učenika osnovnoškolske dobi. *Napredak*, 154(4), 375-398.

- Oblačić, I., Velki, T. i Cakić, L. (2015). Odnos samopoštovanja i socijalnog statusa kod učenika nižih razreda osnovne škole. *Školski vjesnik*, 64(1), 153-172.
- Rijavec, M., Raboteg-Šarić, Z. i Franc, R. (1999). Komponente samoreguliranog učenja i školski uspjeh. *Društvena istraživanja*, 8(4), 529-541.
- Smojver-Ažić, S. (1999). *Privrženost roditeljima te separacija i individuacija kao odrednice psihološke prilagodbe studenata*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Tuce, Đ., Kolenović-Đapo, J. i Fako, I. (2019). Kvaliteta obiteljskih i vršnjačkih odnosa kao odrednice samopoštovanja kod adolescenata. *Psihologijske teme*, 28(3), 661-679.
- Vasta, R., Haith, M.M. i Miller, S.A. (1998.). *Dječja psihologija*. Naklada Slap.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Miljković, D. i Vlahović-Štetić, V. (2014). *Psihologija obrazovanja*. IEP-Vern.
- Živković, Ž. (2006). *Samopoštovanje djece i mladih*. Tempo.

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studentice)