Odnos inteligencije, jasnoće pojma o sebi i samohendikepiranja u situaciji manipuliranog neuspjeha na testu inteligencije

Bodrožić, Katarina

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:482460

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Image not found or type unknown

Repository / Repozitorij:

University of Zadar Institutional Repository

zir.nsk.hr

Image not found or type unknown

Sveučilište u Zadru

Odjel za psihologiju
Diplomski sveučilišni studij Psihologije (jednopredmetni)

Katarina Bodrožić

Odnos inteligencije, jasnoće pojma o sebi i samohendikepiranja u situaciji manipuliranog neuspjeha na testu inteligencije

Diplomski rad

Zadar, 2019.

Sveučilište u Zadru

Odjel za psihologiju
Diplomski sveučilišni studij Psihologije (jednopredmetni)

Odnos inteligencije, jasnoće pojma o sebi i samohendikepiranja u situaciji manipuliranog neuspjeha na testu inteligencije

Diplomski rad

Student/ica:
Katarina Bodrožić

Mentor/ica:
Prof. dr. sc. Izabela Sorić

Zadar, 2019.

Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Katarina Bodrožić,** ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Odnos inteligencije, jasnoće pojma o sebi i samohendikepiranja u situaciji manipuliranog neuspjeha na testu inteligencije** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 4. srpnja 2019.

Sadržaj

Sažetak 1
Summary 2
1. Uvod 3
1.1. Samohendikepiranje 3
1.1.1. Definicija samohendikepiranja *3*
1.1.2. Mjerenje samohendikepiranja *5*
1.1.3. Samohendikepiranje u školskom kontekstu *6*
1.1.4. Posljedice samohendikepiranja *7*
1.2. Jasnoća pojma o sebi 8
1.2.1. Definicija jasnoće pojma o sebi *8*
1.2.2. Odnos jasnoće pojma o sebi i samohendikepiranja *10*
1.3. Inteligencija 11
1.3.1. Definicija inteligencije *11*
1.3.2. Odnos inteligencije i samohendikepiranja *12*
1.4. Bihevioralni inhibicijski sustav 14
1.4.1. Definicija bihevioralnog inhibicijskog sustava *14*
1.4.2. Odnos bihevioralnog inhibicijskog sustava i samohendikepiranja *15*
2. Cilj 16
3. Problemi i hipoteze 17
4. Metoda 18
4.1. Ispitanici 18
4.2. Mjerni instrumenti 19
4.2.1. Procjena vlastite inteligencije *19*
4.2.2. Implicitne teorije inteligencije *19*
4.2.3. Skala akademskog samohendikepiranja *19*
4.2.4. Verbalno samohendikepiranje *20*
4.2.5. Ponašajno samohendikepiranje *21*
4.2.6. Skala jasnoće pojma o sebi *21*
4.2.7. BIS skala *21*
4.2.8. Test nizova *22*
4.3. Postupak 22
5. Rezultati 23
6. Rasprava 30
7. Zaključak 45
Literatura 47
Prilog 52

Sažetak

Odnos inteligencije, jasnoće pojma o sebi i samohendikepiranja u situaciji manipuliranog neuspjeha na testu inteligencije

Samohendikepiranje predstavlja važno područje istraživanja s obzirom na njegovu učestalost i negativan utjecaj na postignuća osoba koje ga koriste. Njegovo je korištenje posebno vidljivo u akademskom kontekstu i zato je ovo istraživanje provedeno u školi s ciljem utvrđivanja odnosa samohendikepiranja, inteligencije i jasnoće pojma o sebi u situaciji kada se učenici suoče s neuspjehom na testu inteligencije. U istraživanju je sudjelovao ukupno 51 učenik drugog razreda jedne zadarske gimnazije. Inteligencija je mjerena dva puta Testom nizova A i B forme (Pogačnik, 1997), a drugom mjerenju je prethodila povratna informacija o neuspjehu na prvom testu. Učenici su imali mogućnost korištenja verbalnih i ponašajnih strategija samohendikepiranja. Uz to, primijenjene su Skala akademskog samohendikepiranja (iz PALS, Midgley i sur., 2000), Skala jasnoće pojma o sebi (Campbell i sur., 1996) i BIS skala (Carver i White, 1994).

Ustanovljene su razlike u rezultatu na drugom testu inteligencije, teoriji rasta, verbalnom samohendikepiranju te procjeni vlastite inteligencije između učenika koji se ponašajno visoko, umjereno i malo/ne samohendikepiraju, dok za jasnoću pojma o sebi, osjetljivost bihevioralnog inhibicijskog sustava, teoriju entiteta i akademsko samohednikepiranje nije pronađena razlika među tim skupinama.

Analiza povezanosti nije utvrdila značajne povezanosti različitih mjera samohendikepiranja. Ponašajno samohendikepiranje pokazalo se povezano s procjenom vlastite inteligencije, rezultatom na drugom testu inteligencije i teorijom rasta, a verbalno samohendikepiranje s jasnoćom pojma o sebi i osjetljivošću bihevioralnog inhibicijskog sustava.

Spol, procjena vlastite inteligencije, implicitne teorije inteligencije i jasnoća pojma o sebi nisu se pokazali značajnim prediktorima verbalnog, ponašajnog i akademskog samohendikepiranja. Jedini ustanovljeni prediktor je osjetljivost bihevioralnog inhibicijskog sustava kod predviđanja verbalnog samohendikepiranja.

Ključne riječi: *bihevioralni inhibicijski sustav, inteligencija, jasnoća pojma o sebi, samohendikepiranje*

Summary

Relationship between intelligence, self-concept clarity and self-handicapping in the situation of manipulated failure on the intelligence test

Self-handicapping is an important area of study because of its frequency and its negative impact on the achievements of people who use it. Its use is particularly noticeable in the academic context, and this is why this research was conducted in school with the main aim to examine relationship between self-handicapping, intelligence and self-concept clarity in the situation when students face failure on the intelligence test. In the study participated a total of 51 second grade students from high school in Zadar. Intelligence was measured twice by A and B form of Test nizova (Pogačnik, 1997). Before second measurement students were given negative feedback which contained information about failure on the first intelligence test. Afterwards they had the opportunity to use claimed and behavioural self-handicapping strategies. Additionaly, we used Academic self-handicapping scale (from PALS, Midgley et al., 2000), Self-concept clarity scale (Campbell et al., 1996) and BIS scale (Carver & White, 1994).

Resultes of this research showed differences in the result on the second intelligence test, incremental theory, claimed self-handicapping and self-assesment of intelligence between students who use behavioral self-handicapping strategy highly, moderately and slightly/not use it. On the other side, difference was not found for self-concept clarity, BIS sensitivity, entity theory and academic self-handicapping between those groups.

No statistically significant relation has been established between different measures of self-handicapping. Behavioural self-handicapping is positively correlated with self-assessment of intelligence, result on second intelligence test and incremental theory, while claimed self-handicapping is correlated with self-concept clarity and BIS sensitivity.

Sex, self-assessment of intelligence, implicit theories of intelligence and self-concept clarity have not been found significant predictors of claimed, behavioural and academic self-handicapping. The only significant predictor of claimed self-handicapping is BIS sensitivity.

Key words: *BIS, intelligence, self-concept clarity, self-handicapping*

1. Uvod

1.1. Samohendikepiranje

1.1.1. Definicija samohendikepiranja

Krajem sedamdesetih godina prošlog stoljeća Jones i Berglas (1978) opisali su strategiju koju ljudi koriste u situacijama kada su suočeni sa stvarnim ili potencijalno prijetećim informacijama po sustav samopoimanja, a može predstavljati oblik zaštite i održavanja osobnog i socijalnog samopoštovanja. Tu su strategiju nazvali samohendikepiranje, a uključuje niz ponašanja korištenih u svrhu lakšeg upravljanja atribucijama o vlastitom uspjehu. Samohendikepiranje uključuje ponašanja koja se izvode da bi se stvorile pretpostavke koje se koriste za kasnije eksternaliziranje neuspjeha i internaliziranje uspjeha (Burušić i Brajša Žganec, 2005). Konstrukt samohendikepiranja uključuje tri aspekta: hendikep (npr. odustajanje od ulaganja napora), razlog (korištenje neulaganja napora kao isprike) i *a priori* korištenje strategije (neulaganje napora prije samog zadatka umjesto stvaranja isprika poslije neuspjeha). Prvi navedeni aspekt (hendikep) čini ga sličnim nekim drugim konstruktima kao što je ispitna anksioznost, izbjegavanje traženja pomoći i izbjegavanje rada. Sve su to izbjegavajuća ponašanja i motivi. Ono što razlikuje samohendikepiranje od ostalih konstrukata je svrsishodno ponašanje namijenjeno manipulaciji atribucije neuspjeha prije nego se neuspjeh dogodio (Schwinger, 2013). Bilo bi maladaptivno kada bi se samohendikepiranje koristilo u svim zadacima pa se ono koristi samo u zadacima kada je uspjeh iznimno važan ili neuspjeh iznimno zastrašujući (Tice, 1991).

Ta su ponašanja/strategije zapravo prepreke koje si osoba sama postavlja da bi moguće neuspjehe mogla pripisati eksternaliziranom faktoru, a ne vlastitim sposobnostima. Razlog tomu je zaštita samopoštovanja i poštovanja od strane drugih osoba iz okoline. Izlike koje ljudi stvaraju imaju svrhu pomaknuti mjesto uzroka (*lokus*) za neuspjeh s mjesta koje je bliže središnjem dijelu pojma o sebi na manje centralno. One pomiču *lokus* uzroka sa same osobe na vanjske faktore na koje osoba ne može utjecati. U tom slučaju osoba će neuspjeh na ispitu pripisati nedostatku zalaganja, a ne manjku sposobnosti. Manjak zalaganja je jednako kao i manjak sposobnosti internalan faktor, ali nije tolika prijetnja za *self* (Snyder i Higgins, 1988). Istraživači navode da je samohendikepiranje rijetko samo upravljanje impresijama, već je to obmana i sebe i drugih (Zuckerman i Tsai, 2005). Takva ponašanja omogućuju osobi dvije pogodnosti: izliku u slučaju neuspjeha i dodatne zasluge u slučaju uspjeha. Ako se osoba

odluči za korištenje samohendikepirajućeg ponašanja poput izbjegavanja truda ili izvještavanja o bolesti tada će okolina njen neuspjeh pripisati tim razlozima. Međutim, u slučaju da izbjegne neuspjeh, drugi će ju procjenjivati još uspješnijom jer je uspjela u zadatku unatoč preprekama.

Antecedenti samohendikepiranja najčešće su različite vrste prijetnji samopoštovanju kao što je nesigurnost u vlastitu sposobnost (Zuckerman i Tsai, 2005). Samohendikepiranje se smatra samozaštitničkom strategijom kojom se nastoji zaštititi sustav samopoimanja i samopoštovanja. Na taj se način osoba štiti od evaluativne prijetnje i negativne povratne informacije koja može štetiti slici o sebi (Coudevylle, Gernigon i Ginis, 2011). Istraživanja su u nekoliko navrata dovodila u vezu samopoštovanje i samohendikepiranje. Rezultati su bili nekonzistentni, poglavito kada je riječ o korištenju samohendikepiranja kod osoba niskog, odnosno visokog samopoštovanja (Tice i Baumeister, 1990; Harris i Snyder, 1986; Tice, 1991; Strube i Roemmele, 1985; sve prema Burušić i Brajša Žganec, 2005). Tice (1991) navodi da su se najčešće hendikepirali ispitanici koji su nesigurni u vlastito samopoštovanje, neovisno o njegovoj razini. Osobe visokog samopoštovanja koriste te strategije češće od onih nižeg samopoštovanja kada nisu sigurne koliko će dobro obaviti zadatak. Osobe različite razine samopoštovanja imaju različite motive za korištenje strategija samohendikepiranja. Pojedinci visokog samopoštovanja primarno su zainteresirani za poboljšanje slike o sebi pred sobom i drugima, dok su osobe niskog samopoštovanja zainteresirane zaštiti ju. To znači da osobe visokog samopoštovanja nastoje stvoriti sliku sebe kao iznimnog i iznadprosječnog pojedinca, a osobe niskog samopoštovanja nastoje se prikazati kao kompetentni pojedinci te spriječiti neuspjeh (Tice, 1991). Osjećaj vrijednosti nalazi se u podlozi samozaštitničkih strategija jer „u našem se društvu pojedinac smatra onoliko vrijednim kolika je njegova sposobnost postignuća“ (Convington, 2000, str. 181; prema Thomas i Gadbois, 2007).

Ulogu hendikepa mogu imati različita ponašanja kao što su konzumacija alkohol ili droge (Berglas i Jones, 1978; prema McCrea, Hirt, Hendrix, Milner i Steele, 2008), izbjegavanje truda (Pysczczynski i Greenberg, 1983; prema McCrea i sur., 2008), stres (Hirt, Deppe i Gordon, 1991; prema McCrea i sur., 2008), loše raspoloženje (Rosenfarb i Aron, 1992; prema McCrea i sur., 2008), socijalna ili ispitna anksioznost (Zuckerman i Tsai, 2005). Kako navode Leary i Shepperd (1986) moguće je razlikovati ponašajni hendikep kao što je odustajanje od ulaganja napora ili unos supstanci te verbalni hendikep poput navođenja stresa i lošeg raspoloženja. Ponašajni hendikepi su uvjerljiviji od verbalnih zbog njihove veće povezanosti s izvedbom. Ovim se ponašanjima objektivno smanjuje mogućnost uspjeha, te su

iz tog razloga i riskantnija, to jest, skuplja za osobu koja ih koristi. S druge strane, verbalni hendikepi nisu toliko uvjerljivi, ne sprječavaju osobu da postigne uspjeh, pa prema tome nisu toliko skupi kao ponašajni (Zuckerman i Tsai, 2005).

Dosadašnja su istraživanja pokazala da muškarci općenito češće koriste samohendikepirajuće strategije (Lucas i Lovaglia, 2005), ali se to posebno očituje u vrsti izabrane strategije. Muškarci češće izabiru ponašajne hendikepe, odnosno one strategije koje sprječavaju kvalitetnu izvedbu zadatka. Žene takav rizik ne smatraju opravdanim, one za razliku od muškaraca češće koriste verbalne hendikepe kao što su loše raspoloženje i stres koji ih manje uvjerljivo, ali ipak štite od pripisivanja neuspjeha sposobnostima (McCrea, Hirt i Milner, 2008).

Lucas i Lovaglia (2005) saželi su neke općenite nalaze istraživanja samohendikepiranja: 1) samohendikepiranje je više vjerojatno kada se osoba suočava s prijetnjom samopoštovanju; 2) samohendikepiranje je naglašenije u situacijama kada će rezultati izvedbe biti javno objavljeni; 3) muškarci se samohendikepiraju više od žena; 4) samohendikepiranje se javlja češće kada je osobi važna dobra izvedba, ali visoka motivacija za uspjehom ne uspije spriječiti samohendikepiranje; 5) samohendikepiranje je više vjerojatno kada je osoba bogato nagrađena, ali nije sigurna što je učinila da bi zaslužila tu nagradu.

1.1.2. Mjerenje samohendikepiranja

Najpoznatija i najčešće korištena mjera samohendikepiranja je Skala samohendikepiranja (*Self-Handicapping Scale;* SHS) koju su razvili Jones i Rhodewalt (1982), ali neka su istraživanja pokazala da u situacijama koje nisu povezane s akademskim postignućem ova skala ne predstavlja dobru mjeru samohendikepiranja pa je stoga ograničena na akademski kontekst (Martin i Brawley, 1999). SHS se koristi i u procjeni kroničnog samohendikepiranja te olakšava istraživanje antecedenata i posljedica samohendikepiranja (Zuckerman i Tsai, 2005). Osim skala samohendikepiranja, koriste se eksperimentalne metode od kojih je najučestalija metoda izbjegavanja truda ili neulaganja napora (eng. *effort withdrawal*) (Smith, Hardy i Arkin, 2009). U tipičnom eksperimentu s ovom metodom učenicima se najavi nadolazeći ispit i ponudi im se određeno vrijeme za vježbu. Smatra se da se oni koji ulože više napora u vježbu manje hendikepiraju od onih koji ulože manje napora (Smith i sur., 2009). Još neke od metoda su: davanje mogućnosti ispitanicima da konzumiraju ponuđene supstance (Berglas i Jones, 1978), biraju pozadinsku glazbu za koju im se kaže da

pozitivno ili negativno utječe na njihovu izvedbu (DeWall, Baumeister i Vohs, 2008; Rhodewalt i Davison, 1986; prema Snyder i Malin, 2014) ili postavljaju nedostižne ciljeve (Greenberg, 1985; prema Snyder i Malin, 2014). Ispitanici koji se samohendikepiraju svojevoljno odabiru sredstva za koja vjeruju da će ometati njihovu izvedbu jer im nude željeni izgovor.

Većina istraživanja koja ispituju samohendikepiranje služi se skalama samoprocjene. Problem korištenja skala samoprocjene u ispitivanju samohendikepiranja je vjerojatnost davanja socijalno poželjnih odgovora s obzirom da je jasno da tvrdnja upućuje na negativno ponašanje. Ispitanik iz tog razloga može nijekati takvo ponašanje ili umanjiti njegov intenzitet ili frekventnost. Još jedan od problema je taj što ljudi često nisu niti svjesni svojeg ponašanja. Samohendikepiranje se javlja kao zaštita *selfa,* ali ne nužno na svjesnoj razini pa stoga pojedinci mogu takvo ponašanje negirati iako postoji (Rickert i sur., 2014).

1.1.3. Samohendikepiranje u školskom kontekstu

Akademsko samohendikepiranje odnosi se na samohendikepiranje u akademskom kontekstu, odnosno, školskom okruženju. Samohendikepiranje se često istražuje upravo u tom kontekstu. Razlog tomu je što djeca školske dobi grade samopoštovanje velikim dijelom i na akademskom postignuću i povratnoj informaciji koju dobivaju od drugih učenika. Važno im je da ih se doživi sposobnima i da dobiju poštovanje od drugih što utječe i na njihovu sliku o samima sebi. Samohendikepiranje je jedna od strategija kojom učenici mogu održati poštovanje i samopoštovanje. K tome, ovisno je i o domeni, tako na primjer učenici doživljavaju matematiku kao predmet u kojem nije dovoljna samo marljivost, već i inteligencija, što je čini predmetom s većim potencijalom za samohendikepiranje od predmeta kao što su engleski ili njemački jezik za koje učenici ne procjenjuju da je potrebna visoka razina inteligencije (Haag i Götz, 2012; prema Schwinger, 2013).

Akademsko okruženje većinom je usmjereno na mjerenje postignuća koje se promatra u odnosu na postignuća drugih osoba u istom okruženju. Iz tog razloga u akademskom kontekstu vlada kompeticija i pritisak postignuća. Učenici nastoje nadmašiti jedni druge jer su informacije povezane s njihovim sposobnostima redovito javno iznesene. Takav kontekst poticat će kod pojedinca potrebu da se zaštiti. Samohendikepiranje pruža alibi za anticipiranu lošu akademsku izvedbu. Stvaranjem prepreka kao što je neulaganje truda ili pijanstvo noć prije ispita, učenici zamagljuju odnos između sposobnosti i izvedbe i tako proaktivno

mijenjaju značenje ili implikacije neuspješne izvedbe (Košir i Šimek, 2015). Prijašnje iskustvo i postignuće u određenom području jedni su od najvažnijih prediktora budućeg postignuća (Hattie, 2009; Steinmayr i Spinath, 2009; prema Schwinger, 2013), stoga je razumno pretpostaviti da će učenici koji su prethodno imali niska postignuća početi koristiti samohendikepirajuće strategije. Suprotno, učenici koji su prethodno doživljavali uspjeh, moći će neuspjeh pripisati slučajnom padu u školskom postignuću. Istraživanja konzistentno potvrđuju negativnu povezanost samohendikepiranja i školskog postignuća (Midgley i Urdan, 1995; Midgley i sur., 1996; Midgley i Urdan, 2001; Šimek i Kobal Grum, 2011; sve prema Košir i Šimek, 2015). To znači da učenici koji se manje samohendikepiraju imaju viša postignuća. Moguće je da učenici koji u školi postižu lošiji školski uspjeh s vremenom postaju motivirani koristiti ove samozaštitne strategije pri uspoređivanju s drugima (Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004).

Učenici imaju različito mišljenje o predmetima, te njihovo samohendikepiranje ovisi o njihovom interesu, predmetno-specifičnom pojmu o sebi i postignuću. Iako se akademsko samohendikepiranje uglavnom proučava kao općenit konstrukt, Schwinger (2013) naglašava da je to specifičan konstrukt i da bi ga se trebalo proučavati odvojeno za pojedini predmet s obzirom da učenici pokazuju različitu razinu samohendikepiranja za različite predmete.

1.1.4. Posljedice samohendikepiranja

Istraživači navode da posljedice korištenja samohendikepirajućih strategija mogu biti pozitivne i negativne. Ove strategije omogućavaju povećanje samopoštovanja i zadržavanje pozitivnih uvjerenja o vlastitim sposobnostima pojedinaca koji ih koriste (Rhodewalt, 1997; prema Zuckerman i Tsai, 2005). Usprkos očekivanju da ovakva ponašanja oslabljuju izvedbu na zadatku, istraživanja (Rhodewalt i Davison, 1986; Rhodewalt i sur., 1984; sve prema Zuckerman i Tsai, 2005) pokazuju da ga čak mogu i popraviti jer pružaju mogućnost osobi da se usmjeri na zadatak (Snyder i Higgins, 1988). Pretjerano i kronično korištenje samohendikepiranja ipak dugoročno šteti osobi. Zuckerman i Tsai (2005) navode tri posljedice navike korištenja samohendikepiranja. Prva je posljedica zlouporaba alkohola ili droge u svrhu samohendikepiranja. Drugo, samohendikepiranje s vremenom ometa izvedbu što dovodi do loših rezultata koji mogu pogoršati prilagodbu i blagostanje osobe. Treća je posljedica samoobmanjivanje. Pojedinci nisu svjesni stvarne prirode svojih izgovora pa postaju vezani za hendikepe. Nadalje, osobe sklone samohendikepiranju s vremenom postanu

pretjerano usmjerene na izbjegavanje mogućnosti da ih druge osobe procijene nesposobnima (Elliot i Church, 2003; Midgley i Urdan, 2001; sve prema Snyder i Malin, 2014), smanjuje im se osjećaj vrijednosti (Zuckerman, Kieffer, Knee, 1998; prema Snyder i Malin, 2014), pokazuju niže samopoštovanje i lošije raspoloženje (Zuckerman i Tsai, 2005), a u školskom okruženju može dovesti do pogoršanja odnosa s drugim učenicima, učiteljima ili roditeljima s obzirom da se na takvo ponašanje ne gleda s odobravanjem (Cox i Giuliano, 1999; Covington i Omelich, 1979; Rhodewalt, Sanbonmatsu, Tschanz i Feick, 1995; sve prema Snyder i Malin, 2014).

1.2. Jasnoća pojma o sebi

1.2.1. Definicija jasnoće pojma o sebi

Pojam o sebi se u širem smislu definira kao percepcija samoga sebe (Shavelson i Bolus, 1981). To je kognitivna shema koja organizira osobine, vrijednosti, epizodička i semantička sjećanja o sebi i upravlja procesiranjem osobno vrijednih informacija (Greenwald i Pratkanis, 1984; Kihlstrom i Cantor, 1984; Kihlstrometal i sur., 1988; Markus, 1977; sve prema Campbell i sur., 1996). Oblikuje se kroz iskustva s okolinom i pod utjecajem je potkrepljenja i evaluacija značajnih drugih te osobnih atribucija za vlastita ponašanja (Shavelson i Bolus, 1981). Pojam o sebi može se definirati i pomoću sedam važnih značajki tog konstrukta: 1) organiziran je ili strukturiran tako da ljudi kategoriziraju veliku količinu informacija o sebi i međusobno povezuju kategorije; 2) multifacetan je; 3) hijerarhijski je organiziran, s percepcijom ponašanja na dnu koja se kreću prema zaključcima o sebi na višim razinama; 4) generalni pojam o sebi je stabilan, ali spuštajući se niže u hijerarhiji postaje više situacijski definiran i nestabilan; 5) postaje više multifacetan kako se osoba razvija od djetinjstva prema odrasloj dobi; 6) ima opisnu i evaluativnu dimenziju pa se osoba može opisati (npr. „Ja sam sretan/sretna“) i evaluirati samu sebe (npr. „Dobro mi ide u školi“); 7) razlikuje se od ostalih konstrukata kao što je akademski uspjeh (Shavelson i Bolus, 1981). Campbell (1990) je *self* podijelila na dvije komponente: evaluativnu komponentu (*Kako se osjećam u vezi sebe?*) i komponentu znanja (*Tko sam ja?*). Evaluativna se komponenta odnosi na osjećaje koje osoba ima prema samoj sebi kada sebe promatra kao objekt evaluacije. Ti se osjećaji mogu mijenjati s vremenom. Unutar ove komponente razlikuje se vanjsko samopoštovanje kao trenutačni osjećaj koji se mijenja zavisno o situaciji, događaju, ulozi ili

reflektiranoj evaluaciji drugih ljudi, od unutarnjeg samopoštovanja koje je cjelovita prosudba vlastite vrijednosti i razvija se relativno rano te ostaje relativno stabilnim i otpornim na promjenu. Komponenta znanja odnosi se na vjerovanja o vlastitim karakteristikama. Odnosi se na stupanj u kojem su sadržaji i vjerovanja o sebi jasno definirani (Campbell, 1990; Campbell i sur., 1996).

Jasnoća pojma o sebi definira se kao stupanj u kojem su osobna vjerovanja jasno definirana, internalno konzistentna i vremenski stabilna (Campbell i sur., 1996). Uključuje vjerovanja ljudi o samima sebi, nezavisno od točnosti tih vjerovanja, pa prema tome nužno ne podrazumijeva znanje o sebi u smislu uvida ili svijesti o vlastitom ponašanju. Istraživanja pokazuju da premda ljudi većinom imaju jasne predodžbe i pojam o tomu tko su, postoje individualne razlike među njima. Korelacijske analize pokazale su da osobe koje postižu visoke rezultate na mjerama jasnoće pojma o sebi postižu visoke rezultate i na mjerama samopoštovanja i ekstraverzije, a niske rezultate na mjerama neuroticizma, anksioznosti i depresije. Razlike su pronađene i među kulturama (Campbell i sur., 1996). Pripadnici zapadnih kultura imaju izraženiju jasnoću pojma o sebi od pripadnika istočnih kultura. Jasnoća se razvija unutar konteksta kulture, a u fokusu zapadnih kultura je pojedinac, dok se u istočnim kulturama pojedinac oslanja na društvo u definiranju *selfa*. Međuzavisnost društva i pojedinca te kontekstualna priroda tog odnosa u istočnim kulturama dovode do nestabilnosti i nekonzistentnosti vjerovanja o sebi (Cousins, 1989; prema Campbell i sur., 1996).

Osobe jasnijeg pojma o sebi više od osoba manje jasnog pojma o sebi puštaju da im informacije o sebi vode ponašanje. U literaturi su objašnjeni razni načini na koje se osoba oslanja na internalne standarde, ciljeve i kognitivne reprezentacije sebe da bi upravljala ponašanjem (Bandura, 1997; Baumeister, Heatherton i Tice, 1994; Carver i Scheier, 1982; Duval i Wicklund, 1972; Fenigstein, Scheier i Buss, 1975; Higgins, 1987; sve prema Guadagno i Burger, 2007). Stupanj u kojem informacije o sebi upravljaju ponašanjem osobe predstavlja funkciju situacije i te osobe. Postoji veća vjerojatnost da će se osobe visoke jasnoće pojma o sebi oslanjati na informacije o sebi više od osoba niže jasnoće pojma o sebi i to zato što su te informacije pohranjene jasno i konzistentno što ih čini lako dostupnim i lakim za procesiranje. U slučajevima kada osoba odlučuje o ponašanju, vjerojatnije će koristiti relevantne informacije o sebi koje su jasno pohranjene od onih koje su manje jasne i teže dostupne (Guadagno i Burger, 2007).

Jasna znanja i vjerovanja o sebi pozitivno su povezana sa subjektivnim blagostanjem (Campbell i sur., 1996; De Cremer i Sedikides, 2005; Lavallee i Campbell, 1995; Slotter,

Gardner i Finkel, 2010; sve prema Ritchie, Sedikides, Wildschut, Arndt i Gidron, 2011). Jasnoća pojma o sebi povećava percipiranu kontrolu nad komponentama pojma o sebi i pospješuje učinkovitu samoregulaciju (Gramzow, Sedikides, Panter i Insko, 2000; McConnell i Strain, 2007; Showers, 1992; Thoits, 1983; sve prema Ritchie i sur., 2011). Istraživanje Ritchiea i suradnika (2011) pokazuje posredujuću ulogu jasnoće pojma o sebi između stresa i osjećaja blagostanja. Nalazi tog istraživanja utvrdili su i njezinu pozitivnu povezanost sa zadovoljstvom životom i negativnu povezanost sa stresom. Eksperimentalnom manipulacijom dokazano je i da pridonosi zadovoljstvu vezom i osjećaju predanosti vezi (Lewandowski, Nardon i Raines, 2009).

Ljudi koji imaju negativne ili manjak pozitivnih karakteristika preferiraju određenu nejasnoću ili nepouzdanost u pogledu stjecanja znanja o tome (Berglas i Jones, 1978). Jasna vjerovanja o negativnim vlastitim karakteristikama mogu imati lošije posljedice na mentalno zdravlje od određenog stupnja nejasnosti (Andersen i Lyon 1987; prema Campbell, 1990). Unatoč tome što ljudi mogu preferirati nejasnost naspram jasnih vjerovanja u svoje negativne karakteristike, istraživanja pokazuju da to ima svoje posljedice. Nejasnost pojma o sebi povezana je s nižim samopoštovanjem. Uz to, ona može utjecati na zdravstvene probleme. U istraživanju Browna i Smarta (1989; prema Campbell, 1990) ispitanici s nejasnim pojmom o sebi bili su podložniji zdravstvenim problemima izazvanima stresom nego ljudi s jasnim i čvrstim osjećajem identiteta. Ljudi s konfuzijom identiteta mogu iskusiti različite emocionalne, motivacijske i socijalne deficite s obzirom da je pojam o sebi zadužen za procesiranje informacija o sebi, omogućavanje ciljevima da upravljaju ponašanjem i prenošenje konzistentne slike drugima (Baumeister, 1986; Campbell, 1990).

1.2.2. Odnos jasnoće pojma o sebi i samohendikepiranja

Jasnoća pojma o sebi i samopoštovanje pokazatelji su osnovnog sustava pojma o sebi (Burušić i Brajša Žganec, 2005). Nakon nekonzistentnih nalaza o povezanosti samohendikepiranja i samopoštovanja, istraživači su smatrali da u istraživanje treba uvesti i konzistentnost i stabilnost samoopisa, odnosno jasnoću pojma o sebi, koji bi mogli objasniti kontradiktorne rezultate istraživanja samohendikepiranja i samopoštovanja (Thomas i Gadbois, 2007).

Jasnoća pojma o sebi i samopoštovanje pozitivno su povezani pa osobe izraženije jasnoće pojma o sebi imaju i više samopoštovanje (Campbell, 1996). Osobe niskog

samopoštovanja, za razliku od osoba visokog samopoštovanja, pokazuju nižu razinu znanja o sebi i nesigurnije su u svoj identitet (Campbell, 1990). Osobe niske razine samopoštovanja pokazuju manje samopouzdanja u samoopisima, manju stabilnost pojma o sebi i manju internalnu konzistenciju vjerovanja o sebi. U pogledu ponašanja, osobe niskog samopoštovanja manje su sigurne u sebe, podložnije su vanjskim znakovima relevantnima za njih i ponašajno su plastičnije od osoba visokog samopoštovanja (Campbell i Lavallee, 1993; prema Wu, 2009). Istraživanja samohendikepiranja u znatno su većoj mjeri ispitivala povezanost tog fenomena sa samopoštovanjem, nego s jasnoćom pojma o sebi (Burušić i Brajša Žganec, 2005).

Burušić i Brajša Žganec (2005) u svom su istraživanju mjerili doprinos jasnoće pojma o sebi i samopoštovanja u objašnjenju samohendikepiranja i pokazali da je taj doprinos statistički značajan. Pojedinci slabije izražene jasnoće pojma o sebi i oni nižeg samopoštovanja u većoj su mjeri pribjegavali samohendikepirajućim ponašanjima. Interakcijski efekt tih dvaju konstrukata nije potvrđen. Neodređenost u pogledu pojma o sebi samostalno doprinosi objašnjenju korištenja samohendikepiranja (Burušić i Brajša Žganec, 2005). Jasnoća pojma o sebi povezana je sa samohendikepiranjem i značajan je prediktor samohendikepiranja (Thomas i Gadbois, 2007). Prije nego što dođe do samohendikepiranja treba postojati pojam o sebi kojeg samohendikepirajuće ponašanje štiti. Oni koji imaju jasna vjerovanja o sebi, znanje o tome tko su i čvrsto utemeljen identitet, nemaju potrebu samohendikepiranjem štititi pojam o sebi. S druge strane, osobe slabo izražene jasnoće pojma o sebi takvim ponašanjem štite sustav osobnih informacija o sebi (Self, 1990; prema Burušić i Brajša Žganec, 2005).

1.3. Inteligencija

1.3.1. Definicija inteligencije

Inteligencija se definira kao mentalna sposobnost koja između ostalog uključuje sposobnost zaključivanja, planiranja, rješavanja problema, apstraktnog razmišljanja, shvaćanja kompleksnih ideja, brzog učenja i učenja iz iskustva. Ne odnosi se samo na učenje iz knjiga i površnu akademsku sposobnost, već odražava širu sposobnost shvaćanja okoline (Gottfredson, 1994). Kroz povijest se u zapadnim kulturama na inteligenciju gledalo kao na sposobnost rješavanja apstraktnih problema. Proučavanjem inteligencije diljem svijeta,

istraživači su zaključili da je inteligencija ipak više od apstraktnog promišljanja. Dan danas postoje različita shvaćanja inteligencije među pojedincima i kulturama, a razlikuju se i ovisno o psihološkom gledištu (Gardner, Kornhaber i Wake, 1999).

Tradicionalno, a i danas prevladavajuće gledište, je psihometrijsko gledište. Prema tom je shvaćanju inteligencija sposobnost snalaženja u novim situacijama, rješavanje problema, apstraktno mišljenje itd. Metode psihometričara temelje se na rezultatima statističkih analiza podataka dobivenih testovima inteligencije. Prema tome je karakteristika inteligentne osobe da postiže dobre rezultate na testovima inteligencije, a inteligencija je ono što se ispituje testovima inteligencije (Gardner i sur., 1999).

Postoje gledišta koja se protive shvaćanju inteligencije kao osobine koja je u suštini ono što mjere testovi inteligencije. Takva gledišta usmjerena su na promatranje inteligencije unutar konteksta i kulture. Ona naglašavaju da „inteligenciju treba definirati sukladno ekološkom i kulturalnom kontekstu u kojem pojedinac djeluje“ (Petz, 1992, str. 161). Jedan od takvih pristupa je antropološki pristup. Antropolozi se rijetko oslanjaju na testiranja, već promatraju, bilježe i sudjeluju u običajima pojedine kulture i nastoje razumjeti shvaćanja tih ljudi (Gardner i sur., 1999).

Ipak, prediktivna vrijednost rezultata na testovima inteligencije višestruko je empirijski dokazana za vrlo različite obrazovne, profesionalne i općenito životne ishode. Test inteligencije je svaki standardizirani postupak koji mjeri individualne razlike u inteligenciji. Testovi se sastoje od niza problemskih situacija različitog stupnja složenosti, a zadaci u njima mogu biti verbalni, numerički, figuralni ili konkretno-manipulativni. Za testove inteligencije je važno da se zadaci u njima malo ili nimalo oslanjaju na znanje i iskustvo osobe, a pretežno na logičko rezoniranje i uvid u situaciju (Petz, 1992).

1.3.2. Odnos inteligencije i samohendikepiranja

Samohendikepiranje je strategija koju ljudi koriste da bi zaštitili sliku o sebi. S obzirom da su ljudi motivirani vidjeti sebe kao inteligentne i sposobne osobe, samohendikepiranje se koristi onda kada postoji opasnost da se ta slika ugrozi (Jones i Bergles, 1978). U prilog takvom odnosu inteligencije i samohendikpiranja govori to da se djeca češće hendikepiraju na ispitima iz matematike naspram ostalih predmeta jer vjeruju da je u matematici ključna inteligencija, dok u drugim predmetima inteligencija nije toliko važna kao zalaganje (Haag i Götz, 2012; prema Schwinger, 2013). Ljudi se bolje osjećaju kada

njihov uspjeh ovisi o njihovim sposobnostima i ponosniji su na svoja postignuća koja mogu pripisati sposobnosti, a ne samo trudu (Nicholls, 1975).

Važnim za odnos inteligencije i samohendikepiranja pokazala su se vjerovanja ljudi o inteligenciji. Utvrđeno je da postoje dvije vrste implicitnih teorija inteligencije: teorija entiteta i teorija rasta. Teoretičari entiteta vjeruju da je inteligencija stabilna i nepromjenjiva karakteristika. Teoretičari rasta vjeruju da se inteligencija može promijeniti ulaganjem truda (Dweck, Hong i Chiu, 1993). Neuspjeh je za teoretičare entiteta znak manjka sposobnosti, dok je za teoretičare rasta znak manjka truda (Dweck i Leggett; 1988; Yeager i Dweck, 2012; sve prema Snyder i Malin, 2014). Dosadašnja su istraživanja pokazala da postoji povezanost implicitnih vjerovanja i samohendikepiranja među učenicima (Ommundsen, 2001; Rhodewalt, 1994) i da su implicitna vjerovanja prediktor samohendikepiranja (Snyder i Malin, 2014). Osobe naklonjene teoriji entiteta koristit će samohendikepiranje zato što vjeruju da neuspjeh upućuje na manjak inteligencije za koji oni vjeruju da je nepromjenjiv. Te osobe ulažu manje truda u školske zadatke jer bi naporan rad drugi mogli protumačiti kao manjak inteligencije (Hong i sur., 1999; Robins i Pals, 2002; prema Rickert, Mares i Witkow, 2014). Teoretičari rasta, s druge strane, koriste adaptivnije akademske strategije. Teorije rasta negativno su povezane sa samohendikepiranjem (Ommundsen, 2001). Rezultati istraživanja Blackwella i suradnika (2007; prema Rickert i sur., 2014) pokazuju da su učenici koji su podržavali teoriju rasta češće na neuspjeh odgovarali samoregulacijskim strategijama kao što je povećano ulaganje truda, a manje bespomoćnim atribucijama. Rickert i suradnici (2014) proveli su istraživanje koje nije uključivalo samoprocjene samohendikepiranja kao dotadašnja istraživanja, već njegove manifestacije u svakodnevnim situacijama. Nalazi tog istraživanja pokazali su da učenici općenito ulažu više napora i uče više u periodu kada su školski zahtjevi viši, međutim, učenici s teorijom rasta u tom periodu uče više i ulažu više napora u školske obaveze od učenika s teorijom entiteta. Snyder i Malin (2014) pokazali su da na implicitne teorije mogu utjecati poruke o inteligenciji koje se daju studentima. Oni su manipulirali tim porukama tako da je polovica studenata dobila poruku koja odgovara teoriji entiteta, a druga polovica poruku koja odgovara teoriji rasta. Poruka usmjerena na entitet pospješila je korištenje samohendikepiranja.

1.4. Bihevioralni inhibicijski sustav

1.4.1. Definicija bihevioralnog inhibicijskog sustava

Teorija osjetljivosti na potkrepljenja (eng. *Reinforcement Sensitivity Theory;* RST) suvremeni je pristup istraživanju mehanizama koji se nalaze u podlozi afektivnog doživljavanja i ponašanja. Ova teorija objašnjava individualne razlike na neurobiološkoj razini. Teorija osjetljivosti na potkrepljenja pretpostavlja da postoje dvije temeljne dimenzije osobnosti: anksioznost i impulzivnost, koje odgovaraju individualnim razlikama u aktivaciji neurobioloških sustava kada su prisutni određeni podražaji (Gray, 1987; prema Van Beek, Kranenburg, Taris i Schaufeli, 2013). Prema njoj su individualne razlike u određenim stabilnim obrascima ponašanja i doživljavanja odraz osjetljivosti nekoliko bihevioralno-motivacijskih neuralnih sustava (Križanić, Greblo i Knezović, 2015). Tri hipotetska biološka sustava koji su u interakciji pri kontroli ponašanja su: bihevioralni inhibicijski sustav (BIS), bihevioralni aktivacijski sustav (BAS) i sustav borbe ili bijega (eng. *fight-flight system*; FFS). Ti sustavi imaju različite bihevioralne funkcije, temelje se na različitim neurološkim mehanizmima i razlikuju se s obzirom na podražaje uslijed kojih se aktiviraju, emocije koje nastaju njihovom aktivacijom, te prema ponašajnim tendencijama koje reguliraju. BAS je sustav u podlozi doživljaja ugodnih afekata. Taj se sustav aktivira u situaciji kada je najavljena ili prisutna nagrada i/ili kada izostane kazne. Bihevioralni aktivacijski sustav nalazi se u podlozi impulzivnog ponašanja i usmjerava ponašanje prema nagradi i pozitivnom ishodu. Sustav borbe ili bijega aktivira se kada je prisutan neuvjetovan, averzivni podražaj. Kada osoba percipira da je prijetnja dovoljno daleko, ovaj sustav regulira bijeg, a kada se prijetnja percipira dovoljno blizu i zahtijeva borbu, sustav priprema osobu na borbu (Gray, 1970, 1987; prema Križanić i sur., 2015).

Bihevioralni inhibicijski sustav odgovara na podražaje koji pobuđuju anksioznost, to jest, reagira na podražaje povezane s kaznom, novosti i izostankom nagrade. BIS je u situaciji kada je prisutan podražaj koji pobuđuje anksioznost povezan s negativnim emocionalnim stanjima kao što su tuga, strah, anksioznost i frustracija. Ovaj sustav inhibira ponašanje koje može voditi negativnim ishodima (Van Beek i sur., 2013). Njegova je funkcija signaliziranje opasnosti ili neugode te u tim situacijama povećava pobuđenost organizma, usmjerava pažnju prema relevantnim podražajima i inhibira trenutno ponašanje. BIS uključuje aktivaciju subkortikalnih struktura poput hipokampusa i dijelova limbičkog sustava, s projekcijama u frontalnim režnjevima korteksa (Carver i White, 1994; Križanić i sur., 2015).

Teorijom osjetljivosti na potkrepljenja pretpostavlja se da osobine ličnosti odražavaju uvjetovane obrasce ponašanja koji su učvršćeni različitim vrstama potkrepljenja. Tako su osobe osjetljivijeg BIS-a sklonije negativnom afektu i izbjegavajućim ponašanjima. Za razliku od osoba osjetljivijeg bihevioralnog aktivacijskog sustava koje brže uče na temelju nagrada, osobe osjetljivog bihevioralnog inhibicijskog sustava brže uče na temelju kazni. Istraživanja koja su se bavila povezanošću ovih sustava s osobinama ličnosti konzistentno pokazuju pozitivnu povezanost BIS-a s neuroticizmom, a BAS-a s ekstraverzijom (Carver i White, 1994; Križanić i sur., 2015). Nekim se istraživanjima utvrdila i povezanost BIS-a s osobinom ugodnosti što bi mogao biti odraz usmjerenosti na očekivanje ili signale mogućih nepoželjnih ishoda u socijalnom kontekstu (Križanić i sur., 2015). Iznimno osjetljiv BIS može osobu voditi u razvijanje anksioznog ili depresivnog poremećaja (Carver i White, 1994).

1.4.2. Odnos bihevioralnog inhibicijskog sustava i samohendikepiranja

Bihevioralni inhibicijski sustav uključuje motivacijske dispozicije i stoga može utjecati na akademske aktivnosti. Učenici s visokom aktivnosti BIS-a skloni su negativnim atribucijama kada procjenjuju sebe te su orijentirani na samozaštitu (Heimpel i sur., 2006; prema Van Beek i sur., 2013). Osobe osjetljivog BIS-a osjetljive su na podražaje povezane s anksioznosti, podložnije su doživljaju neugodnih afekata kad su prisutni signali kazne i sklonije su izbjegavajućim obrascima ponašanja. Iz tog su razloga učenici aktivnijeg BIS-a orijentirani na dobivanje pozitivnih evaluacija ili izbjegavanje negativnih (Carver i White, 1994; Van Beek i sur., 2013; Križanić i sur., 2015). Istraživanje Elliota i Churcha (2003) bavilo se ispitivanjem odnosa BIS-a i BAS-a i samohendikepiranja. Njihovi nalazi pokazuju da je osjetljivost BIS-a pozitivni prediktor samohednikepiranja. Samohendikepiranje se temelji na izbjegavajućoj motivaciji. Kada se osobu sklonu samohendikepiranju stavi u situaciju u kojoj ima želju izbjeći neuspjeh, sama će sebi postavljati prepreke kako bi si povećavala mogućnost neuspjeha. Iako paradoksalno, tim postupkom osobe povećavaju vjerojatnost specifičnog neuspjeha, ali se štite od globalnog neuspjeha. Specifični neuspjeh odnosi se na neuspjeh u određenoj situaciji, a globalni na neuspjeh u pogledu intelekta osobe. Isti su autori otkrili da samohendikepiranje nije određeno samo motivom za izbjegavanjem, već i nedostatkom motivacije za postignućem. Manjak motiva za postignućem vjerojatno je ukorijenjen u nemogućnost osobe da osjeti ponos zbog uspjeha. Zbog toga su takve osobe spremnije žrtvovati uspjeh nego riskirati da bi postigle uspjeh. Uspjeh za njih ima malu

vrijednost pa ga lako žrtvuju da bi izbjegli globalni neuspjeh koji za njih ima veću negativnu vrijednost (Elliot i Church, 2003).

2. Cilj

Za pretpostaviti je da će osobe koje su sklone korištenju samohendikepiranja tu tendenciju imati osobito izraženu u situacijama koje visoko ugrožavaju njihovo samopoštovanje i poštovanje od drugih ljudi u njihovoj okolini. Testiranje inteligencije predstavlja jednu takvu situaciju koja je posebice ugrožavajuća za osobe s teorijom entiteta. Iz tih je razloga ovo istraživanje konstruirano tako da ispitanike dovede u stvarnu situaciju testiranja inteligencije te da se provjeri u kojoj će mjeri oni odabrati samohendikepiranje kao obrambenu strategiju ako u toj situaciji dožive neuspjeh (manipulacijom povratne informacije o postignuću na testu). S obzirom na sve ranije opisane manjkavosti različitih načina mjerenja samohendikepiranja, u ovom se istraživanju samohendikepiranje zahvatilo na tri načina: skalom akademskog samohendikepiranja, verbalnom (samoprocjene) i ponašajnom (vrijeme odustajanja) mjerom samohendikepiranja u specifičnoj situaciji testiranja inteligencije. Nadalje, istraživanjem se pokušalo provjeriti postoji li povezanost samohendikepiranja s rezultatima na testu inteligencije Dosadašnja istraživanja samohendikepiranja rijetko su koristila testove inteligencije, a ako jesu, njihova je svrha bila poticanje samohendikepiranja jer se ljudi imaju potrebu štiti na takvim testovima. Međutim, ni u tim istraživanjima nisu komentirani rezultati testova niti se ispitivao odnos samih rezultata na testu sa samohendikepiranjem. Kako je u uvodnom dijelu već objašnjeno, neki pojedinci imaju jasnu i konzistentnu sliku o tome tko su, uključujući i to kolike su njihove sposobnosti, odnosno te osobe imaju jasnu sliku o sebi. Upravo bi ta jasna slika o sebi i svojoj inteligenciji mogla biti povezana s korištenjem samohendikepiranja kada se testira inteligencija, pa je stoga ovo istraživanje imalo za cilj ispitati odnos inteligencije, implicitne teorije inteligencije, jasnoće pojma o sebi i samohendikepiranja u situaciji kada se učenici suoče s manipuliranim neuspjehom na testu inteligencije.

3. Problemi i hipoteze

1a) Ispitati postoji li razlika u očekivanom uspjehu, pogreškama i ukupnom rezultatu između prvog i drugog testa inteligencije.

Hipoteza 1a: S obzirom na primijenjenu manipulaciju, očekuje se da će postojati razlika u očekivanom uspjehu, pogreškama i ukupnom rezultatu između prvog i drugog testa inteligencije. Za procjenu uspjeha očekuje se da će biti niža na drugom testu u odnosu na prvi, a smjer razlike za ostale mjere ovisi o tome koliko će se učenici u prosjeku samohendikepirati. Ako se učenici u velikoj mjeri ponašajno samohendikepiraju, očekuje se više pogrešaka i slabiji ukupan učinak na drugom testu u odnosu na prvi test, a ako se u prosjeku ponašajno ne samohendikepiraju u velikoj mjeri, očekuje se obrnuti smjer.

1b) Ispitati postoji li razlika između učenika i učenica na različitim mjerama samohendikepiranja, rezultatu na testu inteligencije i procjeni vlastitog položaja u razredu s obzirom na inteligenciju.

Hipoteza 1b: Uzimajući u obzir dosadašnja istraživanja razlika u samohendikepiranju između muškaraca i žena, očekuje se da će se učenice koristiti verbalnim samohendikepiranjem više od učenika, učenici će u odnosu na učenice koristiti više ponašajnog samohendikepiranja, a u akademskom se samohendikepiranju ne očekuje razlika. Ne očekuje se ni razlika između učenika i učenica u rezultatu na testu inteligencije. Očekuje se da će učenici imati više procjene vlastite inteligencije u odnosu na učenice.

1c) Ispitati postoji li razlika u rezultatu na testu inteligencije, implicitnim teorijama inteligencije, procjeni vlastite inteligencije, jasnoći pojma o sebi, osjetljivosti bihevioralnog inhibicijskog sustava i verbalnom i akademskom samohendikepiranju s obzirom na ponašajno samohendikepiranje.

Hipoteza 1c: Očekuje se da će učenici koji se više ponašajno samohendikepiraju imati manju jasnoću pojma o sebi, niži rezultat na testu inteligencije, niže slaganje s teorijom rasta, a više s teorijom entiteta, više verbalno i akademsko samohendikepiranje, osjetljiviji bihevioralni inhibicijski sustav i više procjene vlastite inteligencije.

2) Provjeriti obrasce međusobnih povezanosti verbalnog, ponašajnog i akademskog samohendikepiranja, jasnoće pojma o sebi, osjetljivosti bihevioralnog inhibicijskog

sustava, rezultata na testu inteligencije, implicitnih teorija inteligencije, procjene vlastite inteligencije i očekivanog uspjeha na testovima inteligencije.

Hipoteza 2: Očekuje se povezanost različitih mjera samohendikepiranja, jasnoće pojma o sebi, osjetljivosti BIS-a, rezultata na testu inteligencije, implicitnih teorija inteligencije, procjene vlastite inteligencije i procjena uspjeha na testovima inteligencije. Nalazi dosadašnjih istraživanja upućuju na pozitivnu povezanost samohendikepiranja s osjetljivošću bihevioralnog inhibicijskog sustava i teorijom entiteta te negativnu povezanost s jasnoćom pojma o sebi i teorijom rasta.

3) Utvrditi doprinose spola, procjene vlastite inteligencije, implicitnih teorija inteligencije, jasnoće pojma o sebi i osjetljivosti bihevioralnog inhibicijskog sustava u objašnjenju različitih mjera samohendikepiranja.

Hipoteza 3: S obzirom da postojeća istraživanja upućuju na to da osobe manje jasnog pojma o sebi u većoj mjeri pribjegavaju samohendikepiranju, očekuje se da će jasnoća pojma o sebi biti negativan prediktor samohendikepiranju. Očekuje se i pozitivan doprinos osjetljivosti BIS-a objašnjenju samohendikepiranja. Uzimajući u obzir da je samohendikepiranje samoprezentacijska strategija i služi zaštiti poštovanja i samopoštovanja, očekuje se da će procjena vlastite inteligencije biti pozitivan prediktor samohendikpiranja. Dosadašnja istraživanja, također, pokazuju razlike između muškaraca i žena u različitim vrstama samohendikepiranja pa se očekuje da će spol biti značajan prediktor.

4. Metoda

4.1. Ispitanici

Istraživanje je provedeno na učenicima drugih razreda zadarske gimnazije Vladimira Nazora i sastojalo se od dva mjerenja. U prvom mjerenju sudjelovao je 71 učenik, ali je zbog osipanja ispitanika, na drugom mjerenju sudjelovalo njih 53. Od 53 učenika koji su sudjelovali u oba mjerenja, dvoje ih je isključeno zbog ekstremnih rezultata. U analizu je tako uključen 51 učenik, od toga 41 (80.39%) djevojaka i 10 (19.61%) mladića.

4.2. Mjerni instrumenti

U prvom dijelu upitnika ispitanicima su postavljena pitanja o spolu, doživljaju (procjeni) vlastite inteligencije, implicitnoj teoriji inteligencije, očekivanju uspješnosti u rješavanju testa inteligencije (na skali od 1- jako loše do 5 - izrazito dobro) i dosadašnjem iskustvu u rješavanju testova inteligencije. Drugi dio činile su skale koje ispituju samohendikepiranje, jasnoću pojma o sebi i osjetljivost bihevioralnog inhibicijskog sustava.

4.2.1. Procjena vlastite inteligencije

Učenici su vlastitu inteligenciju procjenjivali u odnosu na ostale učenike u svom razredu. Dana im je uputa da na skali od 0-10 na iscrtanoj ljestvici stave oznaku gdje se prema vlastitom mišljenju nalaze oni po inteligenciji ako je 0 najmanje inteligentna osoba, a 10 najinteligentnija osoba u razredu. Oznake su mogli stavljati i na polovice udaljenosti između dva broja (npr. 1.5, 2.5...).

4.2.2. Implicitne teorije inteligencije

U ovom su istraživanju implicitne teorije mjerene tako da su učenicima ponuđena dva stajališta koja se odnose na teoriju rasta i teoriju entiteta te su učenici na skali od 1 („uopće se ne slažem“) do 5 („u potpunosti se slažem“) procjenjivali koliko se slažu sa svakim od stajališta. Stajalište koje se odnosi na teoriju rasta glasi: „*Inteligencija je promjenjiva karakteristika koja se može unaprjeđivati tijekom života. Ulaganjem truda i vježbom moguće je razvijati vlastitu inteligenciju.*“, a stajalište koje predstavlja teoriju entiteta: „*Inteligencija je stabilna i nepromjenjiva karakteristika određena genima. Vježbom je nemoguće postati inteligentniji nego što jesi.*“

4.2.3. Skala akademskog samohendikepiranja (iz The Patterns of Adaptive Learning Scales -PALS; Midgley i sur., 2001)

Samohendikepiranje je mjereno Skalom samohendikepiranja koja je uzeta iz The Patterns of Adaptive Learning Scales. Skala je adaptirana za hrvatsku populaciju (Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004). Ova skala predstavlja multidimenzionalnu skalu sastavljenu od 5 skala i 24 subskale za učenike, te 3 skale i 4 subskale za nastavnike. U svrhu ovog istraživanja korištena je subskala akademskog samohendikepiranja iz Skale ponašanja, vjerovanja i stavova

povezanih sa školom. Ova se subskala sastoji od 6 čestica na kojima ispitanici procjenjuju koliko su za njih točne tvrdnje koje opisuju ponašanja koja učenici koriste kako bi svoj eventualni loš školski uspjeh mogli pripisati vanjskim okolnostima, a ne nedostatku sposobnosti. Čestice su definirane tako da opisuju samohendikepirajuće ponašanje i završavaju pitanjem: „Koliko je ovo točno za tebe?“ Ljestvica za procjenu ide od 1 – potpuno netočno do 5 – potpuno točno. Primjeri čestica iz skale: „*Neki učenici odgađaju izvršavanje školskih obaveza do zadnjeg trenutka. Ako ne postignu dobre rezultate u svom radu, mogu reći da je to bio razlog. Koliko je ovo točno za tebe?*“ i *„Neki se učenici namjerno uključuju u brojne aktivnosti. Ako ne postignu dobre rezultate u školi mogu reći da je to zato što se bave drugim stvarima. Koliko je ovo točno za tebe?“* U ovom istraživanju ustanovljena je osrednja, ali još uvijek zadovoljavajuća pouzdanost tipa unutarnje konzistencije te Cronbach alpha koeficijent iznosi 0.68.

4.2.4. Verbalno samohendikepiranje

Mjera verbalnog samohendikepiranja konstruirana je posebno za ovo istraživanje, a činilo ju je 15 hendikepa koji su ispitanicima pružili mogućnost opravdanja za rezultat na prvom testu inteligencije. Primijenjena je prije ponovnog rješavanja testa inteligencije. Listu hendikepa činila su stanja poput lošeg raspoloženja, umora, uzbuđenja, glavobolje, ometajućih faktora u učionici, stresa itd. Hendikepi su preuzeti iz radova Thompsona i Richardsonove (2001) te Smitha, Snydera i Perkinsove (1993). Ispitanici su na Likertovoj skali od 5 uporišnih točaka (pri čemu 1 znači uopće neće utjecati, a 5 znači izrazito će utjecati) procjenjivali koliko će po njihovom mišljenju svako od navedenih stanja negativno utjecati na njihovu izvedbu i rezultate na testu inteligencije. Nakon provedene eksploratorne faktorske analize metodom ekstrakcije faktora *maximum likelihood* dvije su čestice izbačene zbog niske zasićenosti ekstrahiranim faktorom („Nezainteresiranost za rješavanje testa“, $r_{iF1=}$ 0.11 i „Neulaganje truda u rješavanje testa“, r_{iF1}=0.08). U daljnjoj analizi korišteno je 13 čestica (vidjeti *Tablicu 1* u Prilogu). Mjeru verbalnog samohendikepiranja čini zbroj svih procjena za 13 ponuđenih hendikepa. Skala je pokazala zadovoljavajuću pouzdanost tipa unutarnje konzistencije s vrijednosti Cronbach alpha koeficijenta 0.89.

4.2.5. Ponašajno samohendikepiranje

Ponašajno samohendikepiranje mjereno je pomoću metode izbjegavanja truda ili neulaganja napora (eng. *effort withdrawal*). Ispitanici su nakon negativno oblikovane povratne informacije, odnosno informacije da njihov rezultat spada u 20% najlošijih rezultata, ponovno rješavali test inteligencije. Na drugom rješavanju testa inteligencije dana im je uputa da mogu odustati od rješavanja kad god žele. Točna uputa je glasila: „*Pokušajte dati sve od sebe, ali ukoliko odlučite odustati od rješavanja testa, možete to učiniti. Kada odlučite prestati s rješavanjem molimo vas da podignete ruku i mi ćemo doći po vaš test. Napuštanje učionice nije dozvoljeno pa vas također molimo da ostanete sjediti u tišini i pričekate da ostali završe s rješavanjem.*“ Vrijeme je mjereno od znaka za početak do znaka da žele predati test. Maksimalno vrijeme rješavanja testa bilo je 20 min. Vrijeme je za svakog ispitanika mjereno od znaka za početak do znaka da su predali/završili test i zapisano je na njihovom testu, a predstavljalo je mjeru ponašajnog samohendikepiranja.

4.2.6. Skala jasnoće pojma o sebi (Campbell i sur., 1996)

Skala jasnoće pojma o sebi mjeri stupanj u kojem su osobna vjerovanja o sebi jasno definirana, internalno konzistentna i stabilna tijekom vremena. Skala je adaptirana za hrvatsku populaciju (Burušić, 2007). Skala sadrži 12 čestica od kojih je 10 čestica formulirano u smjeru da veće slaganje s pojedinom tvrdnjom upućuje na manju jasnoću pojma o sebi, a dvije su čestice formulirane tako da veće slaganje s tvrdnjom upućuje na veću jasnoću pojma o sebi. Format za odgovore je skala Likertovog tipa s pet uporišnih točaka na kojoj 0 znači „uopće nije točno za mene“, a 4 „izrazito je točno za mene“ (Burušić, 2007). Primjer čestica: „*Ponekad mislim da ja zapravo nisam osoba kakvom bi drugi mogli pomisliti da jesam.*“ i „*Općenito, imam jasnu predodžbu o tome tko sam i što sam*.“ Ustanovljena je zadovoljavajuća pouzdanost tipa unutarnje konzistencije, a dobiveni Cronbach alpha koeficijent iznosi 0.86.

4.2.7. BIS skala (Carver i White, 1994)

BIS skala koristi se za mjerenje osjetljivosti bihevioralnog inhibicijskog sustava. Korištena je adaptirana verzija skale za hrvatsku populaciju (Križanić i sur., 2015). Skala se sastoji od 7 čestica. Ispitanici procjenjuju koliko se pojedina tvrdnja odnosi na njih zaokružujući broj na skali od 1 – uopće se ne odnosi na mene, do 4 – izrazito se odnosi na mene. Pet je čestica na skali definirano tako da veće slaganje ukazuje na veću osjetljivost

ponašajnog inhibicijskog sustava, dok su dvije čestice definirane u suprotnom smjeru. Primjer čestica: „*Ako mislim da će se dogoditi nešto neugodno, obično se dosta uzrujam*.“ i „*U usporedbi s mojim prijateljima imam vrlo malo strahova*.“ U ovom je istraživanju dobivena zadovoljavajuća pouzdanost skale te vrijednost Cronbach alpha koeficijenta iznosi 0.65.

4.2.8. Test nizova (Pogačnik, 1997)

Za testiranje inteligencije korišten je duži oblik Testa nizova, TN-20. S obzirom da je inteligencija mjerena dva puta, korištene su i A i B forma testa. Test se sastoji od 45 zadataka koji idu od lakših prema težim, a vrijeme rješavanja ograničeno je na 20 min. Test je namijenjen mjerenju općeg faktora inteligencije. Također, Test nizova u prvom redu mjeri fluidnu inteligenciju, ali u sebi sadrži nešto perceptivne i spacijalne komponente. Na rješavanje testa utječu sposobnost otkrivanja odnosa i zakonitosti, rezoniranje na neverbalnom gradivu, radno pamćenje, brzina obrade informacija te brzina percepcija i sposobnost rotiranja likova. Pouzdanost dužeg oblika testa je 0.86-0.90. Test je relativno kulturalno nepristran i ima zadovoljavajuće metrijske karakteristike (Pogačnik, 1997).

4.3. Postupak

Istraživanje je provedeno grupno, u dva mjerenja, na tri razreda jedne zadarske gimnazije. Provedeno je nakon redovite nastave u jutarnjoj smjeni, odnosno, tijekom sedmog sata (kako bi svi učenici bili ispitani u isto vrijeme jer je mjera inteligencije korištena u ovom istraživanju osjetljiva na cirkadijurne promjene). Svaki je razred podijeljen u dvije grupe, u dvije učionice, tako da svaki učenik može sjediti sam u klupi kako bi se spriječilo prepisivanje i komentiranje. U svakoj su učionici bila po dva pomagača istraživača kako bi se istraživanje moglo provesti u više razreda istovremeno te da paze na moguće prepisivanje. U prvom dijelu istraživanja ispitanici su popunili Skalu samohendikepiranja (iz PALS, Midgley i sur., 2001), zatim Skalu jasnoće pojma o sebi (Campbell i sur.,1996) i BIS skalu (Carver i White, 1994), tim redoslijedom. Nakon što su pokupljeni upitnici, podijeljen im je test inteligencije: Test nizova, forma A (Pogačnik, 1997). Od učenika se tražilo da na test napišu svoje ime i prezime kako bi osjećali odgovornost za rješavanje testa i dali sve od sebe, ali im je dana garancija da će rezultati biti vidljivi samo autoru istraživanja i neće biti poznati drugim osobama. Test je rješavan 20 minuta prema uputi iz testa i učenicima nije bilo dozvoljeno predati ga prije isteka vremena. Drugi je dio istraživanja proveden u isto doba dana kao i prvi dio, pri čemu je

razmak između dva dijela istraživanja bio tri dana (osim kod jedne skupine kod koje je bio dva dana). Na početku je svakom od učenika dana zatvorena omotnica s njegovim imenom i prezimenom te povratnom informacijom o rezultatu na testu inteligencije koji je rješavao prošli put. Svaki je ispitanik dobio jednaku povratnu informaciju, neovisno o stvarnom postignuću na testu te im je najavljeno da će u nastavku ponovno rješavati test inteligencije sličan onom od prethodnog puta. Povratna informacija je glasila: „*Nakon obrade svih rezultata testova inteligencije u tvom razredu, ustanovili smo da se tvoj rezultat nalazi u 20% najlošijih u razredu.*“ Nije im bilo dozvoljeno međusobno gledanje ni komentiranje rezultata. Odmah su potom na listi hendikepa procjenjivali koliko će svako od 15 stanja negativno utjecati na njihovu izvedbu i rezultat na ponovljenom testu inteligencije. Nakon toga im podijeljena forma B Testa nizova (Pogačnik, 1997), ali ovaj put im je rečeno da ne moraju čekati da prođe 20 minuta predviđenih za rješavanje testa, već da ga mogu predati kad god žele, a ispitivači će ga pokupiti kada dignu ruku da su gotovi. Vrijeme je za svakog ispitanika mjereno od znaka za početak do znaka da su predali/završili test i zapisano je na njihovom testu, a predstavljalo je mjeru ponašajnog samohendikepiranja. Izlaženje iz razreda im nije bilo dozvoljeno da se ne bi dogodilo da kolektivno iskoriste priliku da odu s istraživanja, ali su se tijekom čekanja mogli služiti mobitelom ili čitati nešto u tišini i bez ometanja kolega. Po isteku 20 minuta, onima koji su još rješavali, dan je znak za kraj rješavanja. Na kraju je svima objašnjen cilj istraživanja i da je negativno oblikovana povratna informacija bila dio manipulacija koja je za sve bila jednaka bez obzira na stvarni uspjeh na testu inteligencije.

5. Rezultati

Prvi korak u analizi podataka bio je utvrditi deskriptivne parametre ispitanih varijabli. U *Tablici 1* prikazani su deskriptivni pokazatelji za svaki od mjernih instrumenata korištenih u istraživanju.

Tablica 1 Prikaz deskriptivnih pokazatelja ispitivanih varijabli za cijeli uzorak (N=51)

	M	*SD*	*Raspon*	*MIN*	*MAX*	*Asimetričnost*	*Spljoštenost*	*K-S*
Rezultat na TI	28.69	4.66	0-45	16.00	38.00	-0.49	0.33	0.11
Rezultat na TI2	30.10	5.09	0-45	18.00	39.00	-0.63	-0.26	0.16
Pogreške na TI	11.22	5.00	0-45	0.00	23.00	0.19	-0.25	0.13
Pogreške na TI2	10.88	4.32	0-45	4.00	22.00	0.66	0.18	0.17
Vrijeme rješ. TI2	15.11	4.32	0-20	5.45	20.00	-0.37	-1.04	0.17
Samoproc. intel.	6.73	1.63	0-10	1.50	10.00	-0.78	1.04	0.13
Oček. uspjeha na TI	3.50	0.51	1-5	2.00	5.00	0.00	0.90	0.19
Teorija rasta	3.96	0.98	1-5	1.00	5.00	-1.12	1.61	0.26*
Teorija entiteta	2.33	1.18	1-5	1.00	5.00	0.69	-0.32	0.24*
Oček. uspjeha na TI2	2.75	0.68	1-5	1.00	4.00	-0.39	0.57	0.27*
Akademsko SH	16.46	4.57	6-30	8.00	30.00	0.30	-0.10	0.10
Verbalno SH	38.82	10.56	13-65	13.00	60.00	-0.54	0.11	0.11
Jasnoća pojma o sebi	23.70	9.38	0-48	5.00	42.00	-0.00	-0.91	0.13
Osjetljivost BIS	20.33	3.50	7-28	13.00	28.00	-0.02	-0.77	0.10

*p<.01

TI – test inteligencije; **TI2** – ponovljeni test inteligencije;
Samoproc. intel. – odnosi se na samoprocjenu vlastitog položaja prema inteligenciji unutar razreda; **Oček. uspjeha** – očekivana uspješnost na testovima inteligencije; **SH** – samohendikepiranje, **BIS** – bihevioralni inhibicijski sustav

U *Tablici 1* vidljivo je da procjene slaganja s teorijom rasta i teorijom entiteta te očekivanje uspjeha na drugom testu inteligencije značajno odstupaju od normalne distribucije. Procjene slaganja s teorijom rasta pomaknute su prema višim vrijednostima, a procjene slaganja s teorijom entiteta prema nižim vrijednostima prema čemu se može zaključiti da su učenici skloniji vjerovati da je inteligencija promjenjivo svojstvo pojedinca koje je moguće razvijati tijekom života. Dobiveni parametri pokazuju da su samoprocjene uspjeha učenika na prvom i drugom testu inteligencije pomaknute prema višim vrijednostima što ukazuje na to da učenici u prosjeku očekuju dobar rezultat na testu inteligencije. U skladu s tim su i procjene vlastite inteligencije, koje su također pomaknute prema višim vrijednostima i upućuju na to da učenici u prosjeku vide sebe inteligentnijima od većine ostalih u razredu. Unatoč odstupanju nekih distribucija od normalne, parametri spljoštenosti i asimetričnosti dobivenih distribucija zadovoljavajući su pa su nadalje korištene parametrijske statističke analize.

U svrhu odgovaranja na prvi istraživački problem provedena je serija t-testova za zavisne uzorke. Rezultati tih analiza prikazani su u *Tablici 2*.

Tablica 2 Rezultati testiranja značajnosti razlika u rezultatu, pogrešno riješenim zadacima i očekivanom uspjehu između dva testa inteligencije (N=51)

	M	***SD***	***t***	***df***	***p***
Rezultat na TI	28.69	4.66	-2.40	50	.02
Rezultat na TI2	30.10	5.09			
Pogrešno riješ. zadaci TI	11.22	5.00	0.64	50	.52
Pogrešno riješ. zadaci TI2	10.88	4.32			
Očekivani uspjeh na TI	3.50	0.51	7.27	50	.00
Očekivani uspjeh na TI2	2.73	0.69			

Dobiveni rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika u rezultatu između prvog i drugog testa inteligencije. Učenici su u prosjeku postigli bolji rezultat na drugom testu inteligencije u odnosu na prvi. Pokazuje se da je značajna i razlika u njihovom očekivanju uspjeha prije rješavanja svakog testa, tako su učenici uspjeh na prvom testu inteligencije procjenjivali značajno višim od uspjeha na drugom testu. Razlika u broju pogrešno riješenih zadataka između dva testiranja nije pronađena. Ovi rezultati indiciraju da je eksperimentalna manipulacija u svrhu poticanja korištenja samohendikepirajućih strategija bila uspješna, naime, iako su učenici na drugom testu objektivno postigli bolji rezultat, vjerojatno su zbog negativne povratne informacije o postignuću na prvom testu inteligencije smanjili svoja očekivanja uspješnosti na drugom testu u odnosu na očekivanja uspješnosti na prvom testu (prije negativne povratne informacije).

Da bi se ispitale pretpostavljene razlike među spolovima u različitim vrstama samohendikepiranja i procjeni vlastitog položaja u razredu s obzirom na inteligenciju, korišten je t-test za nezavisne uzorke, a rezultati su vidljivi u *Tablici 3*.

Tablica 3 Rezultati testiranja značajnosti razlika između učenica i učenika u različitim vrstama samohendikepiranja, rezultatu na testu inteligencije i procjeni vlastite inteligencije ($N_ž$=41, N_m=10)

	M učenice	*M učenici*	*SD učenice*	*SD učenici*	*t*	*df*	*p*
Vrijeme rješ. TI2	15.12	15.06	4.25	4.83	0.04	49	.97
Akademsko SH	16.74	15.30	4.75	3.74	0.89	49	.38
Verbalno SH	47.54	40.30	11.34	12.10	1.79	49	.08
Rezultati na TI	28.39	29.90	4.81	3.98	-0.92	49	.36
Rezultati na TI2	29.78	31.40	5.26	4.35	-0.90	49	.37
Samoproc. intel.	6.59	7.30	1.56	1.87	-1.25	49	.21

Prikazani rezultati pokazuju da se učenice i učenice međusobno ne razlikuju u ponašajnom, akademskom i verbalnom samohendikepiranju, kao ni u rezultatu na prvom i drugom testu inteligencije i procjeni vlastite inteligencije.

Sljedeći istraživački problem bio je ispitati značajnost razlika u rezultatima na testu inteligencije, implicitnim teorijama inteligencije, jasnoći pojma o sebi, verbalnom i akademskom samohendikepiranju, osjetljivosti BIS-a te procjeni vlastite inteligencije s obzirom na ponašajno samohendikepiranje. Ponašajno samohendikepiranje mjereno je kao vrijeme rješavanja drugog testa inteligencije, odnosno samohendikepirale su se osobe koje su odustajale od rješavanja prije predviđenog vremena za rješavanje. Da bi se mogla ispitati razlika među onima koji su se ponašajno samohendikepirali u velikoj i manjoj mjeri te onih koji se nisu samohendikepirali uopće, ispitanici su podijeljeni u 3 kategorije s obzirom na vrijeme rješavanja. Prvoj kategoriji pridruženi su oni koju su test rješavali od 5-10 minuta (najbrže odustajali), drugoj kategoriji oni koji su test rješavali 10-15 minuta i trećoj oni koji su ustrajali od 15-20 minuta. S obzirom da test nije moguće, ako ga osoba nastoji točno riješiti, u potpunosti završiti u 5-10 minuta, prva kategorija predstavlja visoko ponašajno samohendikepiranje. Druga kategorija predstavlja niže, umjereno ponašajno samohendikepiranje jer je u 15 minuta moguće riješiti test, ali bez provjeravanja i puno razmišljanja na težim zadacima. Treća kategorija je kategorija u kojoj je pretpostavljeno da se učenici nisu samohendikepirali jer su iskoristili svo ili skoro svo vrijeme koje im je bilo na raspolaganju za rješavanje, da bi test riješili što bolje. Za provjeru razlika u mjerenim varijablama između ovih triju skupina korištena je jednosmjerna analiza varijance (*Tablica 4*).

Tablica 4 Razlike u ispitanim varijablama između učenika koji se visoko samohenikepiraju, umjereno samohendikepiraju i ne koriste samohendikepirajuće strategije (N_1=9, N_2=13, N_3=29)

	F	***df***	***p***
Rezultat na TI	2.96	2	.06
Rezultat na TI2	7.47	2	.00
Teorija rasta	4.71	2	.01
Teorija entiteta	1.89	2	.16
Jasnoća pojma o sebi	0.23	2	.79
Verbalno SH	4.04	2	.02
Akademsko SH	0.91	2	.41
Osjetljivost BIS	0.54	2	.59
Samoprocjena inteligencije	3.36	2	.04

Iz tablice se može vidjeti da postoji statistička značajna razlika među analiziranim grupama u rezultatu na drugom testu inteligencije (što još jednom indicira da je eksperimentalna manipulacija bila učinkovita u poticanju samohenikepiranja), slaganju s teorijom rasta, verbalnom samohendikepiranju i procjeni inteligencije. Da bi se utvrdilo koje se grupe međusobno razlikuju, napravljen je Tukey HSD post-hoc test (u Prilogu *Tablice 2, 3, 4 i 5*). Tim je testom utvrđeno da se u rezultatu na drugom testu inteligencije razlikuju prva i treća te druga i treća kategorija. Učenici koji se ponašajno samohendikepiraju (koji su najbrže odustali pri rješvanju drugog testa) razlikuju se u rezultatu na drugom testu inteligencije od učenika koji ne koriste samohendikepiranje. Učenici koji se nisu samohendikepirali (M_{nh}=32.21, SD_{nh}=3.70) postigli su viši rezultat na drugom testu inteligencije od učenika koji su se samohendikepirali u velikoj (M_{vh}=26.56, SD_{vh}=5.39) i manjoj (M_{uh}=27.85, SD_{uh}=5.58) mjeri. Istim je testom utvrđeno da se učenici koji se umjereno ponašajno samohendikepiraju razlikuju od učenika koji nisu koristili samohendikepiranje. Nadalje, oni koji se umjereno ponašajno samohendikepiraju (M_{uh}=4.46, SD_{uh}=0.66) više se slažu s teorijom rasta od učenika koji se ne samohendikepiraju (M_{nh}=3.62, SD_{nh}=1.05). Pronađena razlika u verbalnom samohendikpiranju među grupama, testirana post-hoc testom pokazala je da se međusobno razlikuju prva i treća kategorija. Učenici koji se visoko ponašajno samohendikepiraju (M_{vh}=31.44, SD_{vh}=10.00), verbalno se značajno niže samohendikepiraju od onih koji se ponašajno ne samohendikepiraju (M_{nh}=41.90, SD_{nh}=8.21). Još jedna razlika pronađena je za procjenu vlastite inteligencije i to između prve i treće kategorije. Taj nalaz govori da učenici koji se u velikoj mjeri samohendikepiraju (M_{vh}=7.94, SD_{vh}=0.68) značajno višom procjenjuju vlastitu inteligenciju, u usporedbi s učenicima koji se ponašajno ne samohendikepiraju (M_{nh}=6.50, SD_{nh}=1.75).

Za odgovor na naredni istraživački problem, u kojem se nastojalo utvrditi obrasce povezanosti ispitivanih varijabli, izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije i prikazani u *Tablici 5*.

Tablica 5 Prikaz koeficijenata korelacija između ispitivanih varijabli (N=51)

	1.	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**	**9.**	**10.**	**11.**	**12.**
1. Rezultat na TI	-											
2. Rezultat na TI2	.63*	-										
3. Vrijeme rješ. TI2	.27	.53*	-									
4. Samoproc. intel.	-.02	-.13	-.30*	-								
5. Oček. uspjeh na TI	.05	-.10	-.15	.28*	-							
6. Teorija rasta	-.02	-26	-.29*	.16	.10	-						
7. Teorija entiteta	.03	.17	.23	-.25	-.17	-.68*	-					
8. Oček. uspjeh na TI2	.34*	.18	.17	.09	.22	-.11	.17	-				
9. Akademsko SH	.18	-.04	-.27	-.05	.12	.22	-.08	-.23	-			
10. Verbalno SH	.23	.18	.28	-.05	-.24	.08	-.15	-.06	-.03	-		
11. Jasnoća pojma o sebi	-.15	-.09	.02	.21	.36*	-.14	.04	.33*	-.12	-.29*	-	
12. Osjetljivost BIS	.10	.02	.17	-.24	.22	.02	-.08	-.19	-.07	.43*	-.38*	-

*p<.05

Rezultati pokazuju da je rezultat na prvom testu inteligencije značajno pozitivno povezan s rezultatom i očekivanim uspjehom na drugom testu inteligencije. Drugim riječima, učenici koji postižu visok rezultat na prvom testu, očekuju i postižu visok rezultat i na drugom testu inteligencije. Rezultat na drugom testu inteligencije pozitivno je povezan i s vremenom rješavanja drugog testa što znači da učenici koji duže ustraju u rješavanju zadataka i manje se ponašajno samohendikepiraju, postižu bolje rezultate na testu. Negativna povezanost vremena rješavanja s procjenom inteligencije i teorijom rasta upućuje na to da učenici koji se više ponašajno samohendikepiraju (kraće vrijeme rješavanja drugog testa) imaju više procjene vlastite inteligencije i izražavaju veće slaganje s teorijom rasta. Za drugu mjeru samohendikepiranja, verbalno samohendikepiranje, pronađena je pozitivna povezanost s osjetljivošću bihevioralnog inhibicijskog sustava i negativna povezanost s jasnoćom pojma o sebi. Učenici koji se više verbalno samohendikepiraju imaju osjetljiviji bihevioralno inhibicijski sustav te slabije izraženu jasnoću pojma o sebi. Osjetljivost BIS-a i jasnoća pojma o sebi također su negativno povezane pa učenici osjetljivijeg bihevioralnog inhibicijskog

sustava imaju i manje jasan pojam o sebi. Nadalje, procjena vlastite inteligencije pozitivno je povezana s procjenom uspjeha na prvom testu inteligencije što znači da učenici koji svoju inteligenciju procjenjuju višom u odnosu na ostale učenike u razredu, više procjenjuju i da će postići uspjeh na prvom testu inteligencije, ali ta povezanost nije pronađena i za procjenu uspjeha na drugom testu inteligencije. Procjena uspjeha na drugom testu inteligencije je, osim s rezultatom na prvom testu inteligencije, pozitivno povezana s jasnoćom pojma o sebi. Isti je obrazac povezanosti pronađen i između jasnoće pojma o sebi i procjene uspjeha na prvom testu inteligencije. Učenici s jasnijim pojmom o sebi više procjenjuju da će postići uspjeh na oba testa. Implicitne teorije međusobno su negativno povezane. Učenici koji izražavaju više slaganje s teorijom da je inteligencija promjenjiva i može se razvijati ulaganjem truda, manje izražavaju visoko slaganje s teorijom da je inteligencija stabilna i nepromjenjiva karakteristika određena genima.

Posljednji istraživački problem bio je utvrditi doprinose spola, procjene vlastite inteligencije, implicitnih teorija inteligencije, jasnoće pojma o sebi i osjetljivosti bihevioralnog inhibicijskog sustava u objašnjenju različitih mjera samohendikepiranja. Da bi se na njega odgovorilo proveden je niz multiplih regresijskih analiza (standardnom metodom). Rezultati tih analiza prikazani su u *Tablicama 6, 7* i *8.*

Tablica 6 Rezultati regresijske analize sa spolom, procjenom inteligencije, implicitnim teorijama inteligencije, jasnoćom pojma o sebi i osjetljivosti BIS-a kao prediktorima i ponašajnim samohendikepiranjem kao kriterijem

Ponašajno samohendikepiranje					
	β	r_{sp}	***t***	***p***	**R=-.42**
Spol	0.08	0.08	0.57	0.60	**R^2=.18**
Samoproc. intel.	-0.25	-0.23	-1,66	0.10	**R^2_{kor}=.06**
Teorija rasta	-0.23	-0.16	-1.18	0.24	**F(6,44)=1.58, p=.18**
Teorija entiteta	0.03	0.02	0.18	0.86	
Jasnoća pojma o sebi	0.08	0.07	0.51	0.61	
Osjetljivost BIS	0.17	0.15	1.12	0.27	

Dobiveno je da spol, procjena inteligencije, teorija rasta, teorija entiteta, jasnoća pojma o sebi i osjetljivost BIS-a nisu statistički značajni prediktori ponašajnog samohendikepiranja.

Tablica 7 Rezultati regresijske analize sa spolom, procjenom inteligencije, implicitnim teorijama inteligencije, jasnoćom pojma o sebi i osjetljivosti BIS-a kao prediktorima i verbalnim samohendikepiranjem kao kriterijem

Verbalno samohendikepiranje					
	β	r_{sp}	***t***	***p***	**R=.50**
Spol	-0.14	-0.15	-1.02	0.31	**R^2=.25**
Samoproc. intel.	0.11	0.12	0.81	0.42	**R^2_{kor}=.15**
Teorija rasta	-0.05	-0.04	-0.30	0.77	**F(6,44)=2.46, p=.04**
Teorija entiteta	-0.15	-0.12	-0.83	0.41	
Jasnoća pojma o sebi	-0.15	-0.15	-1.03	0.31	
Osjetljivost BIS	**0.35**	**0.33**	**2.40**	**0.02**	

Spol učenika, samoprocjene inteligencije, teorije rasta, teorije entiteta i jasnoće pojma o nisu značajni prediktori verbalnog samohendikepiranja. Samo je osjetljivost bihevioralnog inhibicijskog sustava ostvarila statistički značajan doprinos (β=0.35, p<.05). Učenici koji imaju osjetljiviji bihevioralni inhibicijski sustav verbalno se više hendikepiraju.

Tablica 8 Rezultati regresijske analize sa spolom, procjenom inteligencije, implicitnim teorijama inteligencije, jasnoćom pojma o sebi i osjetljivosti BIS-a kao prediktorima i akademskim samohendikepiranjem kao kriterijem

Akademsko samohendikepiranje					
	β	r_{sp}	***t***	***p***	**R=.32**
Spol	-0.15	-0,14	-1.00	0.32	**R^2=.10**
Samoprocjena intel.	0.07	-0,06	-0.41	0.68	**R^2_{kor}=/**
Teorija rasta	0.29	0,21	1.45	0.15	**F(6,44)=0.82, p=.56**
Teorija entiteta	0.09	0,06	0.43	0.67	
Jasnoća pojma o sebi	-0.09	-0,08	-0.54	0.60	
Osjetljivost BIS	-0.16	-0,14	-0.98	0.33	

Spol, procjena vlastite inteligencije, implicitne teorije inteligencije, jasnoća pojma o sebi i osjetljivost BIS-a nisu se pokazali značajnim prediktorima akademskog samohendikepiranja.

6. Rasprava

Cilj ovog istraživanja bila je ispitati odnos samohendikepiranja u manipuliranoj situaciji neuspjeha na testu inteligencije te rezultata na testu inteligencije, implicitnih teorija inteligencije, jasnoće pojma o sebi i osjetljivosti bihevioralnog inhibicijskog sustava kod

učenika. Dodatan je cilj bio ispitati razlikuju li se u vrsti samohendikepiranja djevojke i dječaci te razlikuju li se u rezultatu na ispitivanim varijablama učenici koji se samohendikepiraju i oni koji ne pribjegavaju takvom ponašanju.

Samohendikepiranje je fenomen često ispitivan u školskom kontekstu jer utječe na učeničko školsko postignuće. Korištenje samohendikepirajućih strategija, posebice ponašajnog samohendikepiranja, dovodi do neuspjeha na testovima znanja koje se negativno odražava na ukupni akademski uspjeh. Učenici koji se ponašajno samohendikepiraju namjerno postižu loše rezultate neulaganjem truda na ispitu, ne učeći ili izbjegavaju rješavanje da bi se zaštitili od mogućeg neuspjeha. Tim se neuspjehom učenici štite od situacije u kojoj bi dali sve od sebe i svejedno doživjeli neuspjeh. U tom bi ih slučaju drugi učenici i nastavnici mogli procijeniti kao nesposobne što bi naštetilo njihovom statusu u grupi te smanjilo poštovanje od strane okoline. Pojedinci postavljaju hendikepe kada smatraju da ne mogu postići uspjeh na budućoj izvedbi. Najčešće se pojavljuju kada se osoba nalazi u stanju kauzalne nesigurnosti i ne može rezultat na prethodnoj izvedbi pripisati određenom uzroku (Thompson i Richardson, 2001). Zato nekontingentna povratna informacija (povratna informacija koja nije zavisna od i ne slijedi iz ponašanja koje joj je prethodilo) dovodi do povećanog korištenja ponašajnog i verbalnog samohendikepiranja. Neuspjeh je gotovo neizbježan u nekom trenutku školovanja i ovo se istraživanje bavi reakcijama učenika upravo u situaciji neuspjeha. S obzirom da je samohendikepiranje samozaštitnička strategija, očekivano je da će kod osoba sklonih takvom ponašanju biti izraženo nakon informacije o neuspjehu. Istraživanja pokazuju da su na povratnu informaciju o neuspjehu posebno osjetljivi sposobni pojedinci koji o sebi imaju sliku sposobnih osoba i uspjeh u školi pripisuju sposobnostima, a ne trudu. Kada se nakon godina uspjeha u školi dogodi neuspjeh, ti učenici gube osjećaj da mogu povratit prijašnji uspjeh jer ne vide zalaganje kao mogući put do uspjeha, već jedino sposobnost koju u tom trenutku preispituju. U tim situacijama samohendikepiranje se javlja kao strategija suočavanja (Snyder i Malin, 2014). U nastavku teksta raspravljaju su rezultati analiza u skladu s problemima.

Razlika u procjenama uspjeha, pogreškama i ukupnom rezultatu između prvog i drugog testa inteligencije

Prvim istraživačkim problemom nastojalo se ispitati je li manipulacija s povratnom informacijom bila uspješna, odnosno je li došlo do promjena u rezultatima na testu

inteligencije i procjenama vlastitog uspjeha na testu. Razlike među rezultatima na prvom i drugom testu i procjenama prije prvog i drugog testa postoje, stoga se može zaključiti da je povratna informacija kod učenika izazvala određenu reakciju. Učenici su uspješnost na drugom testu procjenjivali značajno nižom što se može pripisati negativno formuliranoj povratnoj informaciji zbog koje su uspjeh na sljedećem testu procjenjivali lošijim nego na prethodnom. Unatoč informaciji o neuspjehu, drugi su test riješili značajno bolje nego prvi. Taj smjer razlike govori da se u prosjeku učenici ne samohendikepiraju ponašajno u velikoj mjeri. U slučaju visokog ponašajnog samohendikepiranja njihov bi rezultat bio značajno niži na drugom testu nego na prvom jer bi ulagali manje truda u rješavanje, namjerno krivo zaokruživali ili predali test prije nego što ga završe. Ispitivani učenici više su se trudili nakon negativne povratne informacije. Nepostojanje razlike u broju pogrešaka između dva testa, ali veći broj točnih odgovora na drugom testu dovodi do zaključka da su učenici na drugom testu riješili veći broj zadataka nego na prvom. Ti su nalazi pozitivni za školski kontekst jer upućuju da su učenici većinom skloniji trudu i nastojanju da postignu bolji rezultat nakon postignutog neuspjeha umjesto da pribjegavaju ponašajnom samohendikepiranju.

Rezultat može biti posljedica efekta vježbe jer su učenici rješavali različite forme istog testa u kojem su dani isti zadaci, iako promijenjenog redoslijeda odgovora. Tako su na drugom testu mogli brže riješiti zadatke koje su zapamtili od prošlog puta i posvetiti se onima koje nisu riješili. Još jedno objašnjenje može biti da se učenici nisu ponašajno samohendikepirali u velikoj mjeri jer su dobili priliku verbalno se hendikepirati. U prilog ovom objašnjenju idu nalazi ovog istraživanja koji pokazuju da te dvije vrste samohendikepiranja nisu međusobno povezane. Istraživači navode da osobe koje se samohendikepiraju tako da razloge za neuspjeh traže u zahtjevnosti testa ili nekom drugom eksternalnom faktoru, nemaju potrebu odustajati od ulaganja truda na testu i umanjivati uspjeh na njemu. U njihovom su istraživanju ispitanici u uvjetu s negativnom povratnom informacijom koji su odabrali ometajuću glazbu za koju im je rečeno da će oslabiti njihovu izvedbu, postigli značajno bolje rezultate od onih koji nisu odabrali taj hendikep. Oni koji su odabrali samohendikepirati se, imali su osjećaj veće kontrole pa su se na drugom testu više trudili i postigli bolji uspjeh (Rhodewalt i Davison, 1986). Atribucije o neulaganju truda pojedincima omogućuje da zadrže entuzijazam na sljedećem testu (Zoeller, Mahoney i Weiner, 1983).

Razlike između učenika i učenica u rezultatu na različitim mjerama samohendikepiranja, rezultatu na testu inteligencije i procjeni vlastitog položaja u razredu s obzirom na inteligenciju

Djevojke i dječaci koji su sudjelovali u istraživanju ne razlikuju se u korištenju ponašajnog, verbalnog i akademskog samohendikepiranja. Dosadašnja istraživanja pokazala su da muškarci koriste više samohendikepirajućih ponašanja od žena i to u svim kontekstima, od školskog testiranja, testiranja socijalne kompetencije do sportske izvedbe (Lucas i Lovaglia, 2005). U istraživanju provedenom na osnovnoškolcima dobiveno je da su dječaci skloniji samohendikepiranju od djevojčica (Kimble, Kimble i Croy 1998; prema Lucas i Lovaglia, 2005) i izvještavaju o učestalijem korištenju strategija samohendikepiranja od djevojčica (Midgely i Urdan 1995, prema Lucas i Lovaglia, 2005). Neka istraživanja pokazuju da ta razlika postoji samo za ponašajno samohendikepiranje, ali ne za verbalno samohendikepiranje (Hirt i sur., 2000). Lucas i Lovaglia (2005) su istraživali rodne razlike u samohendikepiranju, razmatrajući rod kao statusnu karakteristiku. Teorija statusnih karakteristika (eng. *Status characteristics theory*) povezuje osobne karakteristike kao što su rod i rasa s rangom u statusnoj hijerarhiji temeljenoj na poštovanju. Teorija pretpostavlja da grupe stvaraju očekivanja, temeljena na njihovom statusu, o tuđim kompetencijama da doprinesu grupnim ciljevima. Pojedinci od kojih se očekuje da doprinesu više su više i cijenjeni od strane grupe. Prema tome teorija statusnih karakteristika može objasniti razlike između muškaraca i žena u samohendikepiranju zato što izvedba ima statusne implikacije. Gledajući tako, pojedinci visokog statusu stavljaju veći ulog u izvedbu od onih nižeg statusa. U slučaju da osoba visokog statusa podbaci u izvedbi, riskira svoju poziciju u hijerarhiji, osim u slučaju da neuspjeh pripiše vanjskom faktoru. S obzirom da je rod statusna karakteristika u mnogim kulturama, može se očekivati da će muškarci više koristiti samohendikepirajuće strategije (Lucas i Lovaglia, 2005). Odnosno, kako navode Hirt i suradnici (2000), muškarci se suočavaju s većom prijetnjom. To je jedno od potencijalnih objašnjenja konzistentnih razlika u samohendikepiranju žena i muškaraca. Ova su istraživanja provedena prije 15-20 godina. U tom se razdoblju status žena u zapadnom društvu uvelike promijenio. U našem društvu spol više nema toliko izraženu statusnu ulogu kao nekada što može objasniti izostanak razlika između djevojaka i dječaka u ovom istraživanju. Drugo moguće objašnjenje je da se žene i muškarci suočavaju s jednakom prijetnjom neuspjeha, ali se razlikuju u načinu na koji se nose s njom. Muškarci i žene imaju različita uvjerenja o ulozi truda i sposobnosti za

ostvarivanje uspjeha, očekivanim prednostima i interpersonalnim troškovima povezanim s ponašajnim samohendikepiranjem. Sudeći prema istraživanjima (McCrea i sur., 2008; McCrea, Hirt, Henrix, Milner i Steele, 2008) faktor koji se nalazi u podlozi ovih rodnih razlika je različito vrednovanje truda. Istraživanja govore u prilog pretpostavci da žene više vrednuju trud i ulažu više truda od muškaraca. Za njih je cijena ponašajnog samohendikepiranja previsoka. S druge strane, za muškarce ta cijena nije previsoka ako služi zaštiti potencijalno ugrožene koncepcije sposobnosti. Istraživanja pokazuju i to da žene negativnije gledaju na one koji se samohendikepiraju ne ulažući trud. Jedina utvrđena situacija u kojoj žene pozitivno procjenjuju ponašajno samohendikepiranje je kada to ponašanje zadovoljava neku društvene normu, odnosno, odbacivanje truda da bi se pomoglo drugoj osobi (McCrea i sur., 2008). Također, žene se ponašajno ne hendikepiraju zato što očekuje da će drugi njihov neuspjeh svejedno pripisati manjku sposobnosti, a ne nedostatku truda (McCrea i sur., 2008). Razlog toj pretpostavci je što se ženski neuspjesi uglavnom pripisuju njihovom manjku sposobnosti, a muški neuspjesi nedostatku truda (Dweck, Davidson, Nelson, i Enna, 1978; Swim i Sanna, 1996; prema McCrea i sur., 2008). Nalazi dosadašnjih istraživanje upućuju da muškarci općenito češće koriste samohendikepirajuće strategije, ali se to posebno očituje u vrsti izabrane strategije. Oni će češće izabirati one strategije koje će već na samom početku spriječiti kvalitetnu izvedbu zadatka, dok žene takav rizik ne smatraju opravdanim. One za razliku od muškaraca češće koriste verbalne hendikepe kao što su loše raspoloženje i stres koji ih donekle mogu zaštiti od pripisivanja neuspjeha sposobnostima, ali im neće potpuno onemogućiti kvalitetnu izvedbu. Kako se pokazuje, istraživanja konzistentno pokazuju razliku u korištenim strategijama s obzirom na spol. Neznačajnost razlika u vrsti samohendikepiranja između učenika i učenica u ovom istraživanju potencijalno je posljedica malog broja ispitanika, posebice premalog broja učenika u odnosu na učenice.

Razlike u inteligenciji između djevojaka i dječaka nisu ni predviđene ni dobivene u ovom istraživanju. Opće je slaganje istraživača da razlika između žena i muškaraca u općoj inteligenciji ne postoji (Douglas i Rushton, 2006; prema Naderi, Abdullah, Aizan i Sharir, 2010). Neka su istraživanja pokazala da razlike s obzirom na spol postoje, ali uglavnom za specifične kognitivne sposobnosti od kojih neke idu u korist žena, a druge u korist muškaraca (Hyde, 2005; Lynn i sur., 2002; sve prema Naderi i sur., 2010). Većina istraživanja ipak ne dobiva značajne razlike u inteligenciji između dva spola, odnosno, većina tih istraživanja pokazala je (posebno one recentnije meta-analize i studije koje su provedene u sklopu

standardizacije određenih testova inteligencije) postojanje malih, gotovo zanemarivih razlika i u općim i u specifičnim kognitivnim sposobnostima (Strand, Deary i Smith, 2006; Hyde, 2005; Halpern, Benninger i Straitght, 2011; sve prema Sorić, 2014). U istraživanju provedenom na studentima belfaškog sveučilišta nije pronađena razlika u inteligenciji između studenata i studentica, ali je pronađena razlika u procjenama vlastite inteligencije među njima. Ispitivani muškarci precijenjivali su vlastitu inteligenciju dok su žene imale prilično točne procjene vlastite inteligencije (Reilly i Mulhern, 1995). Istraživači koji su ispitivali rodne razlike u inteligenciji u 20 zemalja svijeta također ističu postojanje razlika u procjeni inteligencije u kojima muškarci daju značajno više procjene. Taj je nalaz konzistentan među zemljama, ali razina razlika među njima varira (Adrian i Buchanan, 2005; prema Naderi i sur., 2010). Čini se da su muškarci u različitim kulturama socijalizirani tako da imaju više pouzdanja u vlastite sposobnosti od žena. To ih može voditi rješavanju više testova inteligencije koji im daju vrijedne povratne informacije, a time se povratno povećava samopouzdanje u vlastite sposobnosti (Furnham i Buchanan, 2005). Iako dosadašnja istraživanja pokazuju da muškarci svoju inteligenciju procjenjuju višom nego žene, ta razlika nije pronađena u ovom istraživanju. Razlog tomu može biti nejednako zastupljen broj muškaraca i žena u istraživanju. Uz to, većom zastupljenosti žena u znanosti i isticanjem njihove inteligencije zadnjih godina i desetljeća, moguće je da žene stječu samopouzdanje i počinju vjerovati u svoje intelektualne sposobnosti. Samim time njihove procjene inteligencije postaju više i izjednačavaju se s procjenama muškaraca. Može se primijetiti da su u ovom istraživanju i djevojke i dječaci visoko procjenjivali svoju inteligenciju. Prosjek obje grupe kreće se oko 7 na ljestvici od 1-10 na kojoj su učenici procjenjivali svoj položaj prema inteligenciji u odnosu na ostale učenike u razredu. Može se, dakle, zaključiti da su članovi obje grupe u prosjeku precjenjivali vlastitu inteligenciju. Važan čimbenik može biti to što je istraživanje provedeno u školi gdje žene inače postižu bolji uspjeh od muškaraca. U tim okolnostima mogu svoje sposobnosti procjenjivati visokima, u ovom slučaju jednakima kao i muškarci, koji sudeći prema dosadašnjim istraživanjima uobičajeno daju visoke procjene vlastite inteligencije.

Razlike u rezultatu na testu inteligencije, implicitnim teorijama inteligencije, procjeni vlastite inteligencije, jasnoći pojma o sebi, osjetljivosti bihevioralnog inhibicijskog sustava i verbalnom i akademskom samohendikepiranju među učenicima koji se visoko, umjereno i ne samohendikepiraju

Ovim se istraživanjem nastojalo utvrditi i u čemu se razlikuju učenici koji se ponašajno visoko, umjereno i ne samohendikepiraju. Ponašajno samohendikepiranje je skupa strategija za učenike jer dovodi do nemogućnosti postizanja uspjeha. Za razliku od verbalnog samohendikepiranja, ono osobama koje ih koriste daje čvrsto opravdanje zašto nisu postigle uspjeh, ali ih lišava mogućnosti da do njega dođu. Pretpostavljeno je da se osobe koje se u tolikoj mjeri štite od posljedica potencijalnog neuspjeha razlikuju od onih koji ostavljaju mogućnost za uspjeh i pritom riskiraju da budu okarakterizirane kao nesposobne. Rezultati su pokazali da te razlike postoje za neke od ispitivanih varijabli. Učenici koji su se visoko samohendikepirali i oni koji su se umjereno samohendikepirali razlikuju se u rezultatu na drugom testu inteligencije. Učenici koji su najdulje rješavali test imali i su i najviši rezultat na njemu. Takav je rezultat očekivan jer oni koji su uzeli najviše vremena za rješavanje, mogli su riješiti najviše zadataka i stići provjeriti odabrane odgovore ako im je ostalo vremena. Iako je ovaj nalaz sasvim očekivan, govori o posljedicama ponašajnog samohendikepiranja. Osobe sklone samohendikepiranju koje su se u prošlosti susrele s neuspjehom na testovima inteligencije ili drugih intelektualnih sposobnosti, odustaju prije i postižu lošije rezultate. U situacijama kada je takav test primijenjen u drugu svrhu osim istraživačke, te bi osobe mogle primijeniti isti obrazac ponašanja i na taj način smanjiti sebi mogućnost zaposlenja ili upisa na fakultet. U školskom kontekstu primjenjuju se testovi znanja, ali su ponašanja i njihove posljedice za takve osobe iste. Prijašnje iskustvo i postignuće u određenom području jedni su od najvažnijih prediktora budućeg postignuća (Hattie, 2009; Steinmayr i Spinath, 2009; prema Schwinger, 2013). Učenici koji su prethodno imali niska postignuća počinju koristiti samohendikepirajuće strategije. Istraživanja konzistentno potvrđuju negativnu povezanost samohendikepiranja i školskog postignuća (Midgley i Urdan, 1995; Midgley i sur., 1996; Midgley i Urdan, 2001; Šimek i Kobal Grum, 2011; sve prema Košir i Šimek, 2015). To znači da se učenici samohendikepiraju manje kada su im viša postignuća. Moguće je da se učenici koji u školi postižu lošiji školski uspjeh nastoje time zaštititi pri usporedbi s drugima (Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004).

Sljedeća razlika pronađena je za slaganje s teorijom rasta između skupine učenika koja se umjereno samohendikepira i one koja se ne samohendikepira. Učenici koji se umjereno samohendikepiraju iskazuju više slaganje s teorijom rasta nego oni koji se ne samohendikepiraju. Taj je nalaz u suprotnosti s postavljenom hipotezom. Prethodna su istraživanja pokazala da su učenici koji su podržavali teoriju rasta češće na neuspjeh odgovarali samoregulacijskim strategijama kao što je povećano ulaganje truda (Blackwella i sur., 2007; prema Rickert i sur., 2014). Razlike nisu dobivene za teoriju entiteta iako je razlika predviđena na temelju dosadašnjih istraživanja. Pretpostavka je bila da će se učenici koji se najviše samohendikepiraju najviše slagati sa stajalištem da je inteligencija stabilna i nepromjenjiva karakteristika određena genima i da ju je vježbom nemoguće povećati, a da će se učenici koji se najmanje samohendikepiraju najmanje slagati s tim stajalištem. Pokazalo se da sve grupe u prosjeku dijele jednako stajalište o tome u kojoj je mjeri inteligencija stabilna i određena genima pa time i nepromjenjiva, ali se ipak razlikuju u stajalištu koliko se na nju može utjecati vježbom i trudom. Važno je napomenuti da su sve grupe imale prosjek procjena iznad 3 na skali od 1-5, odnosno, sve su se grupe donekle slagale sa teorijom da se inteligencija može unaprjeđivati tijekom života. Moguće je objašnjenje da se učenici koji se u manjoj mjeri slažu s tim da se inteligencija može uvježbati i razvijati više trude sada jer nisu uvjereni da će ju vježbom uspjeti povećati u budućnosti. Ti učenici zato nastoje dati sve od sebe u trenutnim uvjetima i s trenutnim sposobnostima i pokazati da mogu više od onog što su pokazali na prethodnom testu. Drugu skupinu čine učenici koji su se umjereno samohendikepirali, odnosno nisu odustali toliko rano da bi njihov rezultat bio u potpunosti zamagljen neulaganjem truda. Test su rješavali kraće od predviđenog i nisu u potpunosti dali sve od sebe, ali su u tom vremenu mogli riješiti test preskačući zadatke koji zahtijevaju više razmišljanja. Ti su učenici bili najuvjereniji da se inteligencija može povećavati vježbom pa je moguće objašnjenje da odustaju od testa prije jer vjeruju da će sljedeći put postići bolji rezultat ako u međuvremenu budu vježbali. Vježba će im tako olakšati da sljedeći put riješe i teže zadatke.

Ovim je istraživanjem dobiveno da se učenici koji se visoko ponašajno samohendikepiraju značajno niže verbalno samohendikepiraju od učenika koji se ponašajno ne samohendikepiraju. Može se zaključiti da se svi učenici u određenoj mjeri brinu o tome kako će njihov učinak biti procijenjen od strane drugih pa se nastoje unaprijed zaštiti od negativnih posljedica mogućeg neuspjeha. Razlika je samo u načinu na koji učenici štite poštovanje i samopoštovanje. Jedni se štite neulaganjem truda i onemogućavanjem da ih se

uopće procjeni na temelju ispitivane sposobnosti, ali pritom navode manje verbalnih hendikepa koji bi mogli utjecati na njihovu izvedbu. S druge strane, učenici koji takav postupak procjenjuju preriskantnim ustraju u rješavanju, ali ističu velik broj verbalnih hendikepa da bi svoje ponašanje opravdali u slučaju neuspjeha. Ljudi su skloni izlikama ili opravdanjima (Snyder i sur., 1983; prema Snyder i Higgins, 1988). One ljudima služe za zaštitu od prijetnji samopoštovanju. Dvije su osnovne pogodnosti pravljenja izlika: održavanje pozitivne slike o sebi i održavanje osjećaja kontrole (Snyder i Higgins, 1988). Odustajanje od testa je zadnji stupanj neulaganja truda u rješavanje testa i predstavlja riskantnu, ali uvjerljivu strategiju samohendikepiranja. Pojedinci koji očekuju neuspjeh će smanjiti ulaganje u rješavanje testa ili odustati od rješavanja da bi minimalizirali atribuciju neuspjeha njihovom manjku sposobnosti (Smederevac i sur., 2003). One osobe koje nisu spremne na takav potez trebaju održati kontrolu i sliku o sebi na drugi način. Verbalni hendikepi im omogućuju te pogodnosti bez da žrtvuju mogućnost da ipak postignu dobar rezultat. Hirt i suradnici (1991; prema MCCrea i Flamm, 2012) navodi da osobe koje se hendikepiraju u situaciju kada postoji više mogućnosti izabiru najmanje skup hendikep. Ako je taj hendikep dovoljno uvjerljiv da posluži svrsi, te osobe ne traže dodatne hendikepe (Sheppard i Arkin, 1989; prema MCCrea i Flamm, 2012). Uz to, istraživanja su pokazala da traženjem i navođenjem izlika za neuspjeh, osobe smanjuju anksioznost (Bennett i Holmes,1975; prema Snyder i Higgins) i doživljavaju više pozitivnog afekta (McFarland i Ross, 1982). Prema rezultatima istraživanja čini se da učenici koji su pronašli dovoljno uvjerljivu strategiju kojom će opravdati neuspjeh ne traže daljnja moguća opravdanja, a oni koji nisu svojim ponašanjem osigurali dovoljno uvjerljivo opravdanje, takvo opravdanje osiguravaju verbalnim izlikama. Pokazuje se i da učenici koji se ponašajno samohendikepiraju izbjegavaju verbalno samohendikepiranje jer ono u očima promatrača budi sumnju u pravi razlog neulaganja truda. Time osobe koje se samohendikepiraju riskiraju da se ipak njihovo ponašanje pripiše manjku sposobnosti, a uz to i povlačenju pod pritiskom vršnjaka. Bez dodatnih objašnjenja veća je vjerojatnost da će okolina zaključiti da je učenik samo lijen ili neodgovoran (Hirt, McCrea i Boris, 2003). Čini se da naši rezultati sugeriraju da je u budućim istraživanjima (i analizama dobivenih rezultata) nužno razlikovati ove dvije različite mjere samohendikepiranja, odnosno, da bi za detaljno istraživanje ovog fenomena nužno bilo uključivati oba oblika mjerenja (multimetodni pristup).

Razlika između učenika koji se visoko, umjereno i nisko samohendikepiraju nije pronađena za akademsko samohendikepiranje. Akademsko samohendikepiranje mjereno je

Skalom akademskog samohendikepiranja (iz PALS, Midgley i sur., 2001). Skala uključuje čestice koje se odnose na ponašajno samohendikepiranje u školskom kontekstu kao što je neulaganje truda, odgađanje izvršavanja školskih obaveza, zabavljanje noć uoči ispita i manjak učenja. Razlika među skupinama bila je očekivana upravo stoga što skala uključuje ponašajno samohendikepiranje, a istraživanjem je mjereno korištenje jedne od strategija ponašajnog samohendikepiranja u stvarnoj situaciji. Socijalno poželjni odgovori mogući su razlog nepostojanja razlika s obzirom da su učenici sami procjenjivali točnost tih tvrdnji za sebe, a čestice su formulirane tako da jasno upućuju na negativno ponašanje. Prethodnim se istraživanjima utvrdilo da je korištenje samoiskaza u mjerenju prokrastinacije lošije predviđalo školski uspjeh od ponašajnih mjera (Moon i Illingworth, 2005; Steel, Brothen i Wambach, 2001; prema Rickert i sur., 2014). Slični su rezultati dobiveni u istraživanju u kojem je učenike izravno upitano koriste li se samohendikepiranjem i prokrastinacijom. Ispostavilo se da mnogi daju socijalno poželjne, a ne istinite odgovore (Rhodewalt, 1994). Drugo potencijalno objašnjenje je da učenici nisu ni svjesni strategija koje koriste kada štite sliku o sebi pa njihove samoprocjene nisu točan odraz stvarnog stanja. Samohendikepiranje se javlja kao zaštita *selfa*, ali ne uvijek na svjesnoj razini pa učenici koji su nesvjesni svojeg ponašanja ne mogu točno odgovoriti na pitanja o tom ponašanju (Rickert i sur., 2014).

Rezultati testiranja razlika u procjeni vlastite inteligencije između tri grupe pokazuju da postoji razlika između grupe koja se visoko ponašajno samohednikepira i grupe koja se ne samohendikepira. Učenici skloniji ponašajnom samohendikepiranju vlastitu inteligenciju procjenjuju značajno višom od učenika koji se ne samohendikepiraju. Takav je rezultat u skladu s hipotezom. Osobe koje sebe doživljavaju inteligentnijima od drugih žele zadržati takvo mišljenje o sebi i žele da ih i drugi vide takvima. Te osobe imaju više za izgubiti u slučaju da rezultati testa pokažu da njihove sposobnosti nisu onakve kakvima ih doživljavaju. Oni s visokim samopoštovanjem i pozitivnim očekivanjima vjerojatnije će lošu izvedbu percipirati kao diskrepanciju njihovim standardima i slici o sebi i doživjeti veću prijetnju samopoštovanju od osoba s niskim samopoštovanjem i lošijim očekivanjima (Stone i Cooper, 2001; prema Tandler, Schwinger, Kaminski i Stiensmeier-Pelster, 2014).

Unatoč pretpostavljenoj razlici u jasnoći pojma o sebi i osjetljivosti BIS-a među grupama, razlika nije dobivena.

Međusoban odnos verbalnog, ponašajnog i akademskog samohendikepiranja, jasnoće pojma o sebi, osjetljivosti bihevioralnog inhibicijskog sustava, rezultata na testu inteligencije, implicitnih teorija inteligencije, procjene vlastite inteligencije i očekivanog uspjeha na testovima inteligencije

Naredni istraživački problem bio je ispitati međusobne povezanosti verbalnog, ponašajnog i akademskog samohendikepiranja, jasnoće pojma o sebi, osjetljivosti bihevioralnog inhibicijskog sustava, rezultata na testu inteligencije, implicitnih teorija inteligencije, procjene vlastite inteligencije i očekivanog uspjeha na testovima inteligencije.

Nije dobivena međusobna povezanost različitih mjera samohendikepiranja. Mogući razlozi komentirani su u sklopu rasprave o razlikama među grupama s obzirom na ponašajno samohendikepiranje. Čini se da ispitanici koji koriste ponašajno, manje koriste verbalno samohendikepiranje, i obrnuto. Učenicima je važno da se opravdaju na jedan od načina pa im oba nisu potrebna. Oni koji žele uvjerljivija opravdanja s negativnijim posljedicama za uspjeh pribjegavaju ponašajnom samohendikepiranju, a učenici koji takav rizik smatraju prevelikim, ali svejedno traže zaštitu za sliku o sebi, koriste verbalno samohendikepiranje. Akademsko samohendikepiranje se u ovom slučaju odnosi na samoprocjene korištenja strategija ponašajnog samohendikepiranja u školskom kontekstu i može biti pod utjecajem nesvjesnosti učenika o njihovom korištenju i/ili pod utjecajem davanja socijalno poželjnih odgovora. Kako je već rečeno, ovi nalazi sugeriraju nužnost multimetodnog pristupa u istraživanju kompleksnog fenomena samohendikepiranja.

Vrijeme rješavanja drugog testa inteligencije značajno je i visoko pozitivno povezano s rezultatom na drugom testu inteligencije. To znači da su učenici koji su duže rješavali i manje se hendikepirali imali bolji rezultat na drugom testu inteligencije. Takva je povezanost očekivana s obzirom da su učenici koji su duže rješavali test imali više vremena da o zadacima razmisle i više ih riješe. Vrijeme rješavanja umjereno je negativno povezano s procjenom vlastite inteligencije što znači da su se više ponašajno samohendikepirali učenici koji su imali više procjene vlastite inteligencije. Pojedinci visokog statusu stavljaju veći ulog u izvedbu od onih nižeg statusa i u slučaju neuspjeha na izvedbi riskiraju svoju poziciju u hijerarhiji, osim u slučaju da neuspjeh pripišu vanjskom faktoru (Lucas i Lovaglia, 2005). Prema tome, oni koji sebe vide na višem položaju u hijerarhiji na temelju inteligencije, kraće će rješavati test i više se samohendikepirati da bi mogli opravdati neuspjeh. Ponašajno samohendikepiranje značajno je povezano s teorijom rasta. Učenici koji se više

samohendikepiraju (kraće rješavaju test) iskazuju više slaganje s teorijom rasta. Teorija rasta i teorija entiteta međusobno su visoko negativno povezane (r=-0.68). Oni koji se više slažu sa stajalištem da je inteligencija stabilna i nepromjenjiva karakteristika manje se slažu sa stajalištem da je to promjenjiva karakteristika koju je moguće razvijati tijekom života.

Verbalno samohendikepiranje značajno je negativno povezano s jasnoćom pojma o sebi. Učenici koji se u većoj mjeri verbalno samohendikepiraju imaju nejasniji pojam o sebi. Negativna povezanost tih dvaju konstrukata dobivena je i u drugim istraživanjima (Burušić i Brajša Žganec, 2005, Thomas i Gadbois, 2007). Samohednikepiranjem se štiti pojam o sebi. Oni koji imaju jasna vjerovanja o sebi imaju manju potrebu samohendikepiranjem štititi pojam o sebi, a osobe nejasnog pojma o sebi štite ga na taj način (Self, 1990; prema Burušić i Brajša Žganec, 2005). Ova vrsta samohendikepiranja umjereno je pozitivno povezano s osjetljivošću BIS-a. Učenici osjetljivijeg BIS-a više se verbalno samohendikepiraju. Jasnoća pojma o sebi i osjetljivost BIS-a međusobno su umjereno negativno povezani. Učenici s jasnijim pojmom o sebi imaju manje osjetljiv bihevioralni inhibicijski sustav.

Očekivani uspjeh na prvom test inteligencije pozitivno je povezan s procjenom vlastite inteligencije. Učenici koji sebe procjenjuju inteligentnijima od ostalih učenika u razredu procjenjuju visokim i svoj uspjeh na testu inteligencije. Takav je rezultat očekivan jer obje se procjene temelje na samopouzdanju i samoefikasnosti učenika. Onaj tko sebe vidi iznimno inteligentnim za očekivati je da će procijeniti da će njegova izvedba na testu inteligencije biti uspješna. Procjena vlastite inteligencije, međutim, nije povezana s očekivanim uspjehom na drugom testa inteligencije. Čini se da su samoefikasnost po pitanju testova inteligencije i vjerovanje u izrazitu vlastitu sposobnost kod učenika još uvijek nestabilni i značajno pod utjecajem povratnih informacija. Mnogi se učenici prije istraživanja nisu susreli s testovima inteligencije pa su procjene vlastite inteligencije temeljili na drugim pokazateljima u školskom okruženju. S obzirom da nisu imali prethodnih jasnih pokazatelja, njihova se uvjerenja u tom području još uvijek oblikuju te su osjetljiva na izravne pokazatelje što je u ovom slučaju bila negativna povratna informacija. S druge strane, jasnoća pojma o sebi umjereno je pozitivno povezana s očekivanim uspjehom na prvom i drugom testu inteligencije. Učenici koji imaju jasan pojam o sebi procjenjuju da će postići uspjeh na testu inteligencije prije i nakon negativne povratne informacije. Jasnoća pojma o sebi odnosi se na stupanj u kojem su osobna vjerovanja jasno definirana, internalno konzistentna i vremenski stabilna te nužno ne podrazumijeva znanje, već vjerovanje ljudi o samima sebi (Campbell i sur., 1996). Uzimajući u obzir tu definiciju moguće je objasniti konzistentnu povezanost

jasnoće pojma o sebi i procjena uspjeha. Zahvaljujući konzistentnim i vremenski stabilnim vjerovanjima, učenici jasnog pojma o sebi koji sebe vide kao sposobne pojedince zadržali su tu sliku i nakon informacije o neuspjehu. Nadalje, procjena uspjeha na drugom testu umjereno je pozitivno povezana s rezultatom na prvom testu. Učenici koji su imali bolji rezultat na prvom testu davali su više procjene uspjeha za drugi test inteligencije. Pokazuje se da su učenici koji su na prvom testu postigli visok rezultat, usprkos negativnoj povratnoj informaciji, očekivali da će i na drugom testu postići uspjeh. Moguće je da su učenici koji nisu imali problema pri rješavanju prvog testa svjesni da je njihovo rješavanje bilo uspješno i nisu povjerovali u danu povratnu informaciju ili su procijenili da bi u drugom pokušaju mogli poboljšati izvedbu na testu.

Doprinosi spola, procjene vlastite inteligencije, implicitnih teorija inteligencije, jasnoće pojma o sebi i osjetljivosti bihevioralnog inhibicijskog sustava objašnjenju različitih mjera samohendikepiranja

Sljedeći problem bio je utvrditi u kojoj mjeri spol, procjena vlastite inteligencije, implicitne teorije inteligencije, jasnoća pojma o sebi i osjetljivost bihevioralnog inhibicijskog sustava doprinose različitim vrstama samohendikepiranja.

Rezultati tri regresijske analize za tri kriterija, odnosno, tri vrste samohendikepiranja mjerena ovim istraživanjem, pokazala su da ispitivane varijable nisu značajni prediktori samohendikepiranja. Jedinim značajnim prediktorom pokazala se osjetljivost bihevioralnog inhibicijskog sustava u predviđanju verbalnog samohendikepiranja. Ti rezultati, uz izuzetak osjetljivosti BIS-a kao prediktora verbalnog samohendikepiranja, nisu u skladu s postavljenom hipotezom i očekivanim rezultatima. Osjetljivost BIS-a ustanovljeni je pozitivni prediktor verbalnog samohendikepiranja što je u skladu s postavljenom hipotezom. Dosadašnja su istraživanja utvrdila da su osobe koje imaju osjetljiv BIS sklonije izbjegavajućim obrascima ponašanja, reagiraju na podražaje povezane s anksioznosti i kaznom i doživljaju neugodnije afekte kad su prisutni signali kazne. Uz to, učenici aktivnijeg BIS-a orijentirani su na izbjegavanje negativnih evaluacija (Carver i White, 1994; Van Beek i sur., 2013; Križanić i sur., 2015).

Implikacije i nedostaci istraživanja

Ovim je istraživanjem pokazano da se učenici ponašajno ne samohendikepiraju u velikoj mjeri čak ni nakon negativne povratne informacije, ali je ponašajno samohendikepiranje ipak prisutno kod nekih učenika. Veći se broj učenika samohendikepira verbalno, što je manje riskantna opcija i ne šteti uspjehu kao ponašajno. Obje vrste upućuju na samozaštitu učenika u situaciji testiranja koja je najčešće odraz niskog samopoštovanja i nejasne slike o sebi. S obzirom da je takvo ponašanje sveprisutno, a može imati negativne efekte na akademski uspjeh (Zuckerman, Kieffer i Knee, 1998; Rhodewalt, 1990; Martin, Marsh i Debrut, 2001; McCrea i Hirt, 2001; prema Zuckerman i Tsai, 2005), raspoloženje (Snyder i Higgins, 1988 i Zuckerman i Tsai, 2005), samopoštovanje (Zuckerman i Tsai, 2005), zdravlje (Snyder i Higgins, 1988), potrebno je učenike osvijestiti o njegovom korištenju. Učenici će možda u manjoj mjeri koristiti samohendikepirajuće strategije kada osvijeste to ponašanje, da i druge jednako brine vlastita prezentacija te da je takvo ponašanje samo „trenutna zaštita“ koja može imati negativne posljedice. Učenike je potrebno naučiti da prihvaćaju neuspjeh i da ne moraju u svakoj domeni biti izvrsni. Tome može pomoći i poticanje učenika da osvijeste i prihvate domene u kojima su uspješni, ali i one u kojima su manje uspješni. Tandler i suradnici (2014) ustvrdili su da se studenti manje samohendikepiraju kada im se prije prijeteće situacije pruži prilika da se samoafirmiraju u području koje nije povezano s prijetećim područjem. Prihvaćanje svojih kvaliteta i slabosti može doprinijeti jasnoći pojma o sebi koja se i u ovom istraživanju pokazala negativno povezanom s verbalnim samohendikepiranjem. Učenike bi trebalo, također, učiti o važnosti truda i vježbe povrh samih sposobnosti. Učenici koji su sudjelovali u ovom istraživanju pokazali su da oni koji duže ustraju u rješavanju postižu bolje rezultate u usporedbi s rezultatom na prethodnom testu i bolje rezultate od učenika koji brže odustaju. Trud je iznimno važan u školskom kontekstu. Kada se učenici skloni samohendikepiranju suoče s neuspjehom, ulažu manje truda i brže odustaju pa tako opet postižu loš rezultat. Zbog toga se brinu da će opet postići neuspjeh što opet vodi zaštiti i samohendikepiranju (Rhodewalt i Davison, 1986; Schwinger, 2013). Pružanje podrške učenicima u situacijama koje su za njih prijeteće i učenje prihvaćanja neuspjeha uz isticanje vrijednosti truda može učenicima pomoći da na predmetima koji im predstavljaju prijetnju, ulože više truda, postignu bolji rezultat te tako izađu iz kruga samohendikepiranja.

Nedostatak ovog istraživanja je što nije u potpunosti uspjelo kvalitetno ispitati odnos samohendikepiranja i rezultata na testu inteligencije. Pretpostavka je bila da će rezultat na

prvom testu biti bolji pokazatelj inteligencije učenika s obzirom da je to većini bio prvi put da ga rješavaju i još se nisu susreli s neuspjehom. Ispostavilo se da su učenici postigli bolji rezultat na drugom testu što govori da rezultat na prvom testu nije mjerodavniji pokazatelj njihove inteligencije. Moguće je da su se učenici samohendikepirali već na prvom testu jer nisu bili sigurni što očekivati. Istraživanja pokazuju da se pojedinci samohendikepiraju više kada nisu sigurni u vlastitu sposobnost i kada su nesigurni u ishod (Higgins i Berglas, 1990; prema McCrea i Flamm, 2012). S obzirom da je objektivno moguće da su se učenici samohendikepirali na oba testa bilo je teško pouzdano ustanoviti odnos njihove inteligencije i samohednikepiranja. Ipak, u prilog tome da je ipak došlo do većeg samohendikepiranja na drugom testu govore smanjenja očekivanja uspjeha na drugom u odnosu na prvi test. K tome, ovo istraživanje za njih nije imalo visoku subjektivnu vrijednost jer rezultati testa nisu korišteni u daljnje svrhe i zagarantirano im je da rezultate neće znati nitko osim istraživača. Dosadašnja istraživanja pokazala su da su učenici skloniji samohendikepiranju što im je ispit važniji, kriteriji ocjenjivanja nejasniji, te ako je prisutna publika (Sorić, 2014). Preporuka za buduća istraživanja je da stvore situaciju u kojoj će učenicima biti važno što bolje riješiti test. Tada će se bolje moći procijeniti povezanost inteligencije učenika i razine samohednikepiranja nakon neuspjeha.

Još jedan od nedostataka ovog istraživanja je što su u istraživanje uključeni učenici drugog razreda samo jedne zadarske gimnazije što stvara problem u generalizaciji rezultata. Preporuka za buduća istraživanja je da uključe i druge škole, posebno osnovne i strukovne škole. U istraživanje bi bilo zanimljivo uključiti više razreda, odnosno, djecu različitog uzrasta s obzirom da se pokazuju da je dob povezana s akademskim samohendikepiranjem (Leonardi i Gonida, 2007; Schwinger, Wirthwein, Lemmer i Steinmayr, 2014). Ograničenje istraživanja je i to što je provedeno na relativno malom broju ispitanika, posebice na malom broju muških ispitanika. To je mogući razlog izostanka spolnih razlika u ovom istraživanju. Buduća bi istraživanja trebala uvrstiti veći i podjednak broj žena i muškaraca da bi se ispitalo postoje li još uvijek razlike među spolovima u samohendikepiranju ili se s povećanjem statusa žena u društvu i obrazovanju ta razlika izgubila.

Nadalje, u ovo je istraživanje uključena jednaka povratna informacija za sve učenike. Razumno je pretpostaviti da povratna informacija o neuspjehu ne utječe jednako na one koji su na testu postigli neuspjeh, u ovom slučaju na one koji se doista nalaze u 20% najlošijih prema rezultatu na prvom testu, i na one koji su svjesni da su test riješili dobro i da je mala vjerojatnost da je njihov rezultat doista među najlošijima. Stoga bi u sljedeće istraživanje

valjalo uključiti pozitivne i negativne povratne informacije, sukladne i nesukladne postignutom uspjehu. Također, u buduća bi istraživanja bilo dobro nakon testa uključiti procjene ispitanika o percipiranoj uspješnosti na riješenom testu. Ovo je istraživanje uključivalo procjene samo prije testa inteligencije. Razlika u procjeni prije i nakon testa mogla bi pomoći u objašnjenju rezultata. Ta bi procjena mogla biti od koristi i u situaciji sukladnih i nesukladnih povratnih informacija kada učenici dobiju povratnu informaciju sukladnu postignuću, ali oni sami taj uspjeh ili neuspjeh nisu očekivali nakon testa i njihovo se viđenje razlikuje od stvarnog postignuća. Vrijedi i kod nesukladnih povratnih informacija kada učenik dobije povratnu informaciju u drugom smjeru od stvarnog postignuća, ali njegova je procjena sukladna povratnoj informaciji koja je trebala biti nesukladna. Jednako tako bilo bi dobro tražiti od učenika i da procjene koliko im je važno postići uspjeh na testu, jer je upravo važnost uspjeha jedan od mogućih medijatora/moderatora u ovim odnosima.

Poboljšanje ovog istraživanja uključivalo bi i dodatni set potencijalnih prediktora ponašajnog, verbalnog i akademskog samohendikepiranja s obzirom da se ispitivani prediktori nisu pokazali značajnima u ovom istraživanju. Na primjer, neuroticizam kao osobina ličnosti mogao bi biti relevantan faktor. Ross, Canada i Rausch (2002; prema Sorić, 2014) navode da su emocionalno nestabilni (neurotični) učenici skloniji "samohendikepiranju" kako bi zaštitili vlastito samopoštovanje, a to posebno dolazi do izražaja u kompetitivnim situacijama, kakva je i situacija testiranja inteligencije.

7. Zaključak

Istraživanje prikazano u ovom radu nastojalo je pomoći boljem shvaćanju korištenja samohendikepiranja te njegovog odnosa s inteligencijom i jasnoćom pojma o sebi kod učenika. Rezultati provedenih analiza djelomično su u skladu s postavljenim hipotezama.

Učenici su pokazali značajne razlike u procjenama uspjeha i postignutoj uspješnosti između dva testa inteligencije. Za prvi su testu inteligencije procjenjivali uspjeh na predstojećem testu većim nego za drugi testu, ali su na drugom testu postizali značajno bolji uspjeh nego na prvom testu. Razlika u pogreškama između dva testa nije ustanovljena.

Testiranje razlika između učenika i učenica nije pokazalo značajnu razliku među spolovima ni za jednu testiranu varijablu. Učenice i učenici nisu se razlikovali u verbalnom, ponašajnom i akademskom samohendikepiranju, kao ni na testu inteligencije i procjeni vlastitog položaja u razredu s obzirom na inteligenciju.

Razlika u jasnoći pojma o sebi, osjetljivosti bihevioralnog inhibicijskog sustava, teoriji entiteta i akademskom samohendikepiranju između učenika koji se ponašajno visoko, umjereno i malo ili ne samohendikepiraju nije pronađena. Pronađena je razlika između tih skupina učenika u rezultatu na drugom testu inteligencije, teoriji rasta, verbalnom samohendikepiranju te procjeni vlastite inteligencije. Učenici koji se ne samohendikepiraju i oni koji se umjereno samohendikepiraju razlikuju se od učenika koji se ponašajno visoko samohendikepiraju tako da su najslabiji rezultat postigli oni koji su se najviše samohendikepirali, a najbolji oni koji su se najmanje samohendikepirali. Dobiveno je da se učenici koji se umjereno samohendikepiraju značajno razlikuju u slaganju s teorijom rasta od onih koji se visoko samohendikepiraju. Učenici koji se umjereno samohendikepiraju iskazuju veće slaganje s tim stajalištem. Nadalje, istraživanje je pokazalo da se učenici koji se više ponašajno samohendikepiraju, manje verbalno samohendikepiraju od onih koji se ponašajno ne samohendikepiraju. Dobivena je i razlika u procjeni vlastite inteligencije između onih učenika koji se ne samohendikepiraju i onih koji se visoko samohendikepiraju. Više procjene vlastite inteligencije imali su učenici koji su se više ponašajno samohendikepirali.

Analiza povezanosti različitih mjera samohendikepiranja pokazala je da verbalno, ponašajno i akademsko samohendikepiranje nisu međusobno povezani. Ponašajno samohendikepiranje pozitivno je povezano s procjenom vlastite inteligencije. S druge strane, visoko je negativno povezano s rezultatom na drugom testu inteligencije te je negativno povezano s teorijom rasta. Teorija rasta i teorija entiteta međusobno su umjereno do visoko negativno povezane. Verbalno samohendikepiranje negativno je povezano s jasnoćom pojma o sebi, a umjereno pozitivno povezano s osjetljivošću bihevioralnog inhibicijskog sustava. Jasnoća pojma o sebi i osjetljivost bihevioralnog inhibicijskog sustava međusobno su umjereno negativno povezani. Nadalje, procjena uspjeha za prvi test inteligencije pozitivno je povezana s procjenom vlastite inteligencije, a jasnoća pojma o sebi pozitivno je povezana s procjenom uspjeha i za prvi i drugi test inteligencije. Procjene uspjeha za dva testa međusobno su pozitivno povezane.

Rezultati tri regresijske analize pokazali su da spol, procjena vlastite inteligencije, implicitne teorije inteligencije i jasnoća pojma o sebi nisu značajni prediktori verbalnog, ponašajnog i akademskog samohendikepiranja. Jedinim značajnim prediktorom pokazala se osjetljivost bihevioralnog inhibicijskog sustava u predviđanju verbalnog samohendikepiranja.

Literatura

Berglas, S. i Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 405-417.

Burušić, J. (2007). *Samopredstavljanje: Taktike i stilovi*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Burušić, J. i Brajša Žganec, A. (2005). Odnos samohendikepiranja, samopoštovanja i jasnoće pojma o sebi. *Psihologijske teme, 14(1)*, 83-90.

Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and the clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 59(3)*, 538-549.

Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavallee, L. F., i Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology, 70(1)*, 141-156.

Carver, C. S. i White, T. L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment: The BIS/BAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 67(2)*, 319-333.

Coudevylle, G. R., Gernigon, V. i Martin Ginis, K. A. (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise 12*, 670-675.

Dweck, C. S., Hong, Y. i Chiu, C. (1993). Implicit theories: Individual differences in the likelihood and meaning of dispositional inference. *Personality and Social Psychology Bulletin, 19*, 644–656.

Elliot, A. J. i Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality, 71(3)*, 369-396.

Furnham, A. i Buchanan, T. (2005). Personality, gender and self-perceived intelligence. *Personality and Individual Differences, 39*, 543–555.

Gardner, H., Kornhaber, M. L. i Wake, W. K. (1999). *Inteligencija: Različita gledišta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Gottfredson, L. S. (1994). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Intelligence, 24(1)*, 13-23.

Guadagno, R. E. i Burger, J. M. (2007). Self-concept clarity and responsiveness to false feedback. *Social Influence, 2(3)*, 159–177.

Hirt, E.R., McCrea, S. M. i Boris, H. I. (2003). "I know you self-handicapped last exam": Gender differences in reactions to self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology, 84(1),* 177-193.

Hirt, E. R., McCrea, S. M. i Kimble, C. E. (2000). Public Self-Focus and Sex Differences in Behavioral Self-Handicapping: Does In creasing Self-Threat Still Make It "Just a Man's Game?". *Personality and Social Psychology Bulletin, 26,* 1131-1141.

Jones, E. E. i Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through selfhandicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin, 4*, 200–206.

Košir, K. i Šimek, D. (2015). The relationship between student's social acceptance, academic self-handicapping and academic achievement in middle adolescence. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 61*, 39-44.

Križanić, V., Greblo, Z. i Knezović, Z. (2015). Mjere osjetljivosti bihevioralnoga inhibicijskog i aktivacijskoga sustava kao prediktori dimenzija petofaktorskoga modela ličnosti. *Psihologijske teme, 24*, 305-324.

Leary, M. R., i Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality & Social Psychology, 51(6*), 1265–1268.

Leondari, A., i Gonida, E. (2007). Predicting academic selfhandicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 595– 611.

Lewandowski, G. W., Nardone, N. i Raines, A. J. (2010). The role of self-concept clarity in relationship quality. *Self and Identity, 9(4)*, 416–433.

Lucas, W. J. i Lovaglia, M. J. (2005). Self-handicapping: Gender, race and status. *Current Research in Social Psychology, 10(16),* 234-249.

Martin, K. A. i Brawley, L. R. (1999). Is the self-handicapping scale reliable in non-academic achievement domains? *Personality and Individual Differences, 27*, 901-911.

McCrea, S. M. i Flamm, A. (2012). Dysfunction anticipatory thoughts and the self-handicapping strategy. *European Journal of Social Psychology, 42,* 72-81.

McCrea, S. M., Hirt, E. R., Hendrix, K., L., Milner, B. J. i Steele, N. L. (2008). The worker scale: Developing a measure to explain gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Research in Personality, 42*, 949–970.

McCrea, S. M., Hirt, E. R. i Milner, B. J. (2007). She works hard for the money: Valuing effort underlies gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Experimental Social Psychology, 44*, 292–311.

Naderi, H., Abdullah, R., Aizan, H. T. i Sharir, J. (2010). Intelligence and academic achievement: an investigation of gender differences. *Life Science Journal, 7*, 83-87.

Nicholls, J. G. (1975). Causal attributions and other achievement-related cognitions: Effects of task outcome, attainment value, and sex. *Journal of Personality and Social Psychology, 31(3)*, 379-389.

Ommundsen, Y. (2001). Self-handicapping strategies in physical education classes: the influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise, 2*, 139–156.

Petz, B. (1992). *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.

Pogačnik, V. (1997). Priručnik za Test nizova. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Reilly, J. i Mulhern, G. (1995). Gender differences in self-estimated IQ: The need for care in interpretating group data. *Person. individ. Diff., 18(2)*, 189-192.

Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achlevemont goals, and individual differences in self-handicapping behavior: On the application of implicit theories. *Journal of Personality, 62(1)*, 67-85.

Rhodewalt, F. i Davison, J., Jr. (1986). Self-handicapping and subsequent performance: Role of outcome valence ant attributional certainty. *Basic and Applied Social Psychology, 7(4)*, 307-322.

Rickert, N. P., Meras, I. L. i Witkow, M. R. (2014). Theories of intelligence and students' daily self-handicapping behaviors. *Learning and Individual Differences, 36*, 1–8.

Ritchie, T. D., Sedikides, C., Wildschut, T., Arndt, J. i Gidron, Y. (2011). Self-concept clarity mediates the relation between stress and subjective well-being. *Self and Identity, 10*, 493-508.

Rupčić, I. i Kolić-Vehovec, S. (2004). Ciljna orijentacija, samohendikepiranje i samoefikasnost srednjoškolaca. *Psihologijske teme, 13(1)*, 105-117.

Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping — Global or domain-specific construct?. *Learning and Individual Differences, 27*, 134–143.

Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G. i Steinmayr, R. (2014). Academic Self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 106(3)*, 744-761.

Shavelson, R. J. i Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology, 74*, 3-17.

Smederevac, S., Novović, Z., Milin, P., Janičić, B., Pajić, D. i Biro, M. (2003). Tendency to self-handicapping in the situation of expected failure. Psihologija, *36(1-2),* 39-58.

Smith, J. L., Hardy, T. i Arkin, R. (2009). When practice doesn't make perfect: Effort expenditure as an active behavioral self-handicapping strategy. *Journal of Research in Personality, 43*, 95–98.

Smith, T. W., Snyder, C.R. i Perkins, S. C. (1983). The Self-Serving Function of Hypochondriacal Complaints: Physical Symptoms as Self-Handicapping Strategies. *Journal of Personality and Social Psychology, 44(4),* 787-797.

Snyder, C. R. i Higgins, R. L. (1988). Excuses: Their effective role in the negotiation of reality. *Psychological Bulletin, 104*, 23–35.

Snyder, K. E. i Malin, J. L. (2014). The message matters: The role of implicit beliefs about giftedness and failure experiences in academic self-handicapping. *Joumal of Educational Psychology, 106(1),* 230-241.

Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja. Možemo li naučiti učiti?* Jastrebarsko: Naklada Slap.

Tandler, S., Schwinger, M., Kaminski, K. i Stiensmeier-Pelster, J. (2014). Self-affirmation buffers claimed self-handicapping? A test of contextual and individual moderators. *Psychology, 5*, 321-327.

Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 711-725.

Thomas, C. i Gadbois, S. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 101–119.

Thompson, T. i Richardson, A. (2001). Self-handicapping status, claimed self-handicaps and reduced practice effort following success and failure feedback. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 151–170.

Van Beek, I., Kranenburg, I. C., Taris, T. W. i Schaufeli, W. B. (2013). BIS- and BAS-activation and study outcomes: A mediation study. *Personality and Individual Differences, 55*, 474–479.

Wu, C. H. (2009). The relationship between attachment style and self-concept clarity: The mediation effect of self-esteem. *Personality and Individual Differences, 47*, 42-46.

Zoeller, C. J., Mahoney, G. i Weiner, B. (1983). Effects of attribution training on the assambly task performance of mentally retarded adults. *American Journal of Mental Deficiency, 88*, 109-112.

Zuckerman, M. i Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality, 73*, 411-442.

Prilog

Tablica 1 Prikaz faktorskih zasićenja i pouzdanosti za mjeru verbalnog samohendikepiranja

Čestice	r_{iF1}	r_{it}	**α (ako se čestica izbaci)**
Loše raspoloženje	**-.32**	.37	.89
Umor	**-.42**	.62	.88
Znojne ruke	**-.55**	.53	.88
Osjećaj kao da sam bolestan/a	**-.70**	.68	.88
Uzbuđenje	**-.70**	.42	.88
Ubrzano lupanje srca	**-.91**	.57	.88
Glavobolja	**-.57**	.73	.87
Smanjena koncentracija	**-.43**	.61	.88
Stres	**-.57**	.67	.88
Ometajući faktori u učionici	**-.42**	.49	.89
Ispitna anksioznost	**-.53**	.46	.89
Vrtoglavica	**-.69**	.75	.87
Mučnina	**-.56**	.65	.88
Svojstvena vrijednost	4.46		
% objašnjene zajedničke varijance	34.3		
Cronbach α		.89	

Tablica 2 Prikaz rezultata Tukey HSD post-hoc testa za rezultat na drugom testu inteligencije s obzirom na grupe ispitanika koji se ponašajno visoko, umjereno i nisko/ne samohendikepiraju (N_v=9, N_u=13, N_n=29)

	Rezultat na TI2		
	Visoko	**Umjereno**	**Nisko/Bez**
Visoko	-		
Umjereno	0.79	-	
Nisko/Ne	**0.01**	**0.02**	-

Tablica 3 Prikaz rezultata Tukey HSD post-hoc testa za teoriju rasta s obzirom na grupe ispitanika koji se ponašajno visoko, umjereno i nisko/ne samohendikepiraju (N_v=9, N_u=13, N_n=29)

	Teorija rasta		
	Visoko	**Umjereno**	**Nisko/Bez**
Visoko	-		
Umjereno	0.94	-	
Nisko/Ne	0.11	**0.02**	-

Tablica 4 Prikaz rezultata Tukey HSD post-hoc testa za verbalno samohendikepiranje s obzirom na grupe ispitanika koji se ponašajno visoko, umjereno i nisko/ne samohendikepiraju (N_v=9, N_u=13, N_n=29)

	Verbalno samohendikepiranje		
	Visoko	**Umjereno**	**Nisko/Bez**
Visoko	-		
Umjereno	0.40	-	
Nisko/Ne	**0.02**	0.33	-

Tablica 5 Prikaz rezultata Tukey HSD post-hoc testa za samoprocjenu inteligencije s obzirom na grupe ispitanika koji se ponašajno visoko, umjereno i nisko/ne samohendikepiraju (N_v=9, N_u=13, N_n=29)

	Samoprocjena inteligencije		
	Visoko	**Umjereno**	**Nisko/Bez**
Visoko	-		
Umjereno	0.06	-	
Nisko/Ne	**0.05**	0.97	-

Tablica 6 Prikaz aritmetičkih sredina i standardnih devijacija rezultata na drugom testu inteligencije za grupe ispitanika koje se ponašajno visoko, umjereno i nisko/ne samohendikepiraju (N_v=9, N_u=13, N_n=29)

	Rezultat na TI2	
	M	***SD***
Visoko	26.56	5.39
Umjereno	27.85	5.58
Nisko/Ne	32.21	3.70

Tablica 7 Prikaz aritmetičkih sredina i standardnih devijacija za teoriju rasta kod grupa ispitanika koje se ponašajno visoko, umjereno i nisko/ne samohendikepiraju (N_v=9, N_u=13, N_n=29)

	Teorija rasta	
	M	***SD***
Visoko	4.33	0.71
Umjereno	4.46	0.66
Nisko/Ne	3.62	1.05

Tablica 8 Prikaz aritmetičkih sredina i standardnih devijacija za verbalno samohendikepiranje kod grupa ispitanika koje se ponašajno visoko, umjereno i nisko/ne samohendikepiraju (N_v=9, N_u=13, N_n=29)

	Verbalno samohendikepiranje	
	M	***SD***
Visoko	31.44	10.00
Umjereno	37.08	13.18
Nisko/Ne	41.90	8.22

Tablica 9 Prikaz aritmetičkih sredina i standardnih devijacija za verbalno samohendikepiranje kod grupa ispitanika koje se ponašajno visoko, umjereno i nisko/ne samohendikepiraju (N_v=9, N_u=13, N_n=29)

	Samoprocjena inteligencije	
	M	***SD***
Visoko	7.95	0.68
Umjereno	6.38	1.50
Nisko/Ne	6.50	1.75