Slika o sebi kod učenika srednje škole

Trbara, Tajana

Master's thesis / Diplomski rad

2014

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:440251

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

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

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Diplomski studij Filozofija - Pedagogija

Tajana Trbara

Slika o sebi kod učenika srednje škole

Diplomski rad

Mentorica: prof. dr. sc. Stanislava Irović

Osijek, 2014.

Sadržaj:

Uvod 1
1. Humanistički pristup odgoju i pozitivna orijentacija u odgoju 2
2. Slika o sebi 7
2.1. Slika o sebi u razdoblju adolescencije 11
2.2. Samopoštovanje i samopouzdanje 13
2.2.1. Visoko samopoštovanje 15
2.2.2. Nisko samopoštovanje 15
3. Pozitivna slika o sebi 17
4. Negativna slika o sebi 19
5. Slika o sebi i školska postignuća učenika 21
6. Razvoj i poticanje pozitivne slike o sebi kod učenika 26
7. Metodologija istraživanja 34
7.1. Cilj i hipoteze istraživanja 34
7.2. Vrsta istraživanja i metoda 35
7.3. Postupak i instrumenti 35
7.4. Uzorak (ispitanici) 38
7.5. Provedba istraživanja i etičnost u istraživanju 40
7.6. Obrada podataka 40
8. Rezultati i rasprava 41
9. Zaključak 55
10. Literatura 57
11. Prilozi 60

Sažetak

Tema rada je slika o sebi kod učenika srednje škole. U teorijskom dijelu rada daje se uvid o humanističkom pristupu odgoju i pozitivnoj orijentaciji u odgoju, čiji je sastavni dio odgoj pozitivne slike o sebi. Nadalje, objašnjava se slika o sebi, veza sa školskim postignućem učenika, razvoj i poticanje pozitivne slike o sebi kod učenika te mijenjanje negativne. U istraživačkom dijelu rada, cilj je bio utvrditi kakvu sliku o sebi imaju učenici srednje škole i utvrditi razlike s obzirom na spol, dob (razred) učenika, vrstu škole koju pohađaju, te ispitati povezanost učenikove slike o sebi s njihovim školskim postignućem. Postupak istraživanja bio je anketiranje, a primijenjeni instrument upitnik. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 161 učenika prvog, drugog i trećeg razreda srednjih škola, gimnazije i strukovne škole, na području grada Đakova. Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da postoje značajne razlike u procjeni slike o sebi na određenim dimenzijama kod učenika srednje škole s obzirom na spol, dob učenika, vrstu škole koju pohađaju te da postoji povezanost dimenzija slike o sebi sa školskim postignućem učenika. Osim toga, dobiveni rezultati pružaju i općenit uvid u sliku o sebi kod učenika srednje škole, pri čemu se može uočiti da ima pozitivnijih procjena na dimenzijama slike o sebi, ali i negativnijih. Ističe se potreba i važnost stvaranja uvjeta za razvoj pozitivne slike o sebi kod svakog učenika.

Ključne riječi: slika o sebi, odgoj, humanistički odgoj, pozitivna orijentacija u odgoju, učenici, nastavnici

Uvod

Pitanja o tome tko sam ja, kakav sam ja, kolika je moja vrijednost, koje su moje dobre osobine, prednosti, a koje loše osobine, nedostaci, u čemu sam dobar, što sam postigao, u čemu sam uspješan, način na koji djelujem, ponašam se, osjećam, kako me drugi doživljavaju, kako sam sebe doživljavam - sve je to od velike važnosti za život svake osobe, pogotovo mlade osobe koja traži sebe i svoje mjesto u svijetu. Znaju li, odnosno, jesu li učenici svjesni svoje slike o sebi; znaju li roditelji i nastavnici kakvu sliku o sebi imaju učenici, kakvo je njihovo mišljenje o sebi, kako se doživljavaju? Ovo su vrlo važna pitanja jer se tek s takvim znanjem osoba može mijenjati i napredovati. Važnost slike o sebi je u tome što se može shvatiti kao bitno polazište svake osobe, s njom je usklađeno ponašanje, djelovanje, mišljenje osobe, prošli, sadašnji i budući postupci. Učenici srednje škole su u razdoblju adolescencije, korak su do svijeta odraslih, a po završetku srednje škole ulaze u taj svijet. Škola u tom razdoblju još uvijek ima značajno mjesto i može utjecati na mlade osobe. Uvid u sliku o sebi kod učenika srednje škole može biti pokazatelj s kakvom slikom o sebi učenici dolaze u srednju školu i s kakvom odlaze, kako i koliko se njihova slika o sebi mijenja tijekom srednje škole. Taj je uvid važan upravo za nastavnike, kako bi znali usmjeriti poticanje i razvoj pozitivne slike o sebi kod učenika, a to mogu učiniti stvaranjem primjerenih uvjeta u nastavi.

U ovom radu, koji se odnosi na sliku o sebi kod učenika srednje škole, usmjerava se na razvoj i poticanje, odnosno, odgoj pozitivne slike o sebi, kao značajnog dijela humanističkog odgoja i pozitivne orijentacije u odgoju. Humanistički odgoj je usmjeren na poticanje procesa samoaktualizacije učenika, odnosno na njihovo samoostvarenje kao osobe, dok pozitivna orijentacija u odgoju ističe usmjerenost na pozitivne mogućnosti i potencijale učenika u odgojnom procesu.

1. Humanistički pristup odgoju i pozitivna orijentacija u odgoju

Humanistički pristup odgoju ima temelje u humanističkoj psihologiji, koja naglašava „izučavanje cijele osobe“ (Hefferon i Boniwell, 2011, 9). To znači da se usmjerava na „ljudski rast, razvoj i pozitivne potencijale“ (Rijavec i Miljković, 2006, 622). Prema najpoznatijim humanističkim psiholozima, Maslowu i Rogersu, osobe su usmjerene na ostvarivanje svojih potencijala (Hefferon i Boniwell, 2011). Maslow polazi od toga da osoba ima unutrašnju prirodu koja je dobra, koju se može i treba poticati. Time će se osoba razvijati kao zadovoljna i produktivna. Po Maslowu, osnovne su potrebe hijerarhijski organizirane, a čine ih fiziološke potrebe, potrebe za sigurnošću, potrebe za pripadanjem i ljubavlju, potrebe za poštovanjem te, na vrhu, potreba za samoaktualizacijom. Do samoaktualizacije se dolazi ostvarivanjem prethodnih potreba te se odnosi na ostvarenje cjelokupnih potencijala osobe (Maslow, prema Bognar i Simel, 2013). Rogers je razvio terapijski pristup koji je usmjeren na osobu i istraživao je mogućnost zdravog razvoja osobe. Polazište pristupa je da osoba ima mogućnost razviti svoje potencijale u produktivnom odnosu. Pod dobrim životom podrazumijevao je vjeru osobe u samu sebe i svoje mogućnosti, razvoj, ostvarivanje svojih potencijala, a u stvaranju dobrog života važnost ima odgoj (Rogers, prema Bognar i Simel, 2013).

Humanistička psihologija imala je utjecaj na pedagogiju. U Hrvatskoj se u humanističkoj pedagogiji ističu Ladislav Bognar i Milan Matijević. Bognar i Matijević (2002) naglašavaju zajedničku aktivnost sudionika u odgojno-obrazovnom procesu te su zagovarali nastavu čija didaktička struktura uključuje tri etape: dogovor, realizaciju i evaluaciju. Takva je nastava usmjerena na učenika, odnosno, učenici su subjekti u vlastitom procesu učenja. Također, Matijević i Radovanović (2011) razlažu o nastavi usmjerenoj na učenika. Nastava se shvaća kao dinamičan proces koji karakterizira zajednički rad učenika i nastavnika, pri tome nastavnik ima ulogu mentora, organizatora i suradnika te potiče učenika na aktivno učenje. Štoviše, u takvoj nastavi „učenik bi trebao biti aktivniji od nastavnika (ili barem, jednako aktivan kao nastavnik!)“ (Matijević i Radovanović, 2011, 155).

Odgoj je ključan pojam pedagogije i postoje različita određenja. Prema Bognaru (1999), postoje različite teorije o shvaćanju čovjeka, pa prema tome postoji i više pristupa odgoju. Prema pristupu odgoju koji je u skladu s humanističkom psihologijom i pedagogijom odgoj se shvaća kao „međuljudski odnos u kojem se stvaraju uvjeti za razvoj ljudske jedinke. To je odnos između roditelja i djece, djece i druge djece, odgajatelja i odgajanika, učitelja i učenika. Taj odnos nije nikad jednostran, on uvijek mijenja i odgajanika, ali i odgajatelja. Taj je odnos u funkciji poticanja rasta i razvoja ličnosti, a ako nije onda se ne može zvati odgojem“ (Bognar, 1999, 41).

Dakle, iz ovoga se može zaključiti da je u odgoju bitan odnos, odnosno, stvaranje uvjeta za razvoj osobe, njezine ličnosti i identiteta, važnost poticanja u razvoju te da je mijenjanje u tom odnosu obostrano. Odgojem se pruža pomoć, podrška i poticaj djetetu da ostvari svoje potencijale. Razvoj ličnosti je stalan proces koji traje cijeloga života, u kojemu važnu ulogu imaju upravo odnosi s drugima. Važnu ulogu imaju roditelji u pružanju ljubavi, pažnje, prihvaćanja i poticanja djeteta u predškolskoj dobi. U ranoj školskoj dobi važnost ima iskustvo i osjećaj uspjeha u školi. U starijoj školskoj dobi sve je veće značenje vršnjaka, a uloga roditelja i učitelja je osjetljivija i mijenja se, te da bi ostvarili utjecaj trebaju biti prihvaćeni od djece i učenika. Važno je uzeti u obzir kako su i roditelji i učitelji također osobe koje se još uvijek razvijaju te o tome koliko su sami uspješni ovisi i njihova pomoć djeci i učenicima (Bognar, 1999).

Bognar (1999), s obzirom na hijerarhijski organizirane osnovne potrebe po Maslowu, dijeli potrebe na egzistencijalne, socijalne i samoaktualizirajuće, te prema toj podjeli potreba navodi područja odgoja: egzistencijalni, socijalni i humanistički odgoj. Nadalje, postoji individualni i društveni cilj odgoja, no oni se ne razdvajaju nego su međusobno povezani. Individualni se odnosi na poticanje razvoja potencijala svake osobe kao jedinstvene te se ostvaruje zadovoljavanjem bioloških, socijalnih i samoaktualizacijskih potreba, a društveni se odnosi na usvajanje vrijednosti i normi društva te se ostvaruje zadacima egzistencijalnog, socijalnog i humanističkog odgoja (Bognar, 1999). Egzistencijalni odgoj odnosi se na ostvarivanje potreba za održavanje života i usvajanje vrijednosti društva kojima se te potrebe ostvaruju te obuhvaća zdravstveni, radni, samozaštitni i ekološki odgoj. Socijalni odgoj odnosi se na ostvarivanje socijalnih potreba, društvenih normi koje se tiču međuljudskih odnosa i osposobljavanje za nenasilno rješavanje sukoba te obuhvaća odgoj za život u zajednici, odgoj za humane odnose među spolovima, odgoj za nenasilno rješavanje konflikata i odgoj za mir (Bognar, 1999).

Slijedi humanistički odgoj i odgoj pozitivne slike o sebi kao njegov dio što je temeljno za ovaj rad. „Humanistički odgoj ima za cilj poticanje procesa samoaktualizacije pojedinca, razvoj osjećaja vlastite vrijednosti i pozitivne slike o sebi, poticanje razvoja autentičnosti i originalnosti te stvaranje vlastitog sustava vrijednosti“ (Bognar 1999, 82). Nadalje, odnosi se na usvajanje društvenih vrijednosti kako bi osoba mogla ostvariti svoju aktualizaciju. U humanističkom odgoju radi se o poticanju samoaktualizacije, taj proces je značajan za svaku osobu. „Smisao samoaktualizacije je da čovjek postane barem približno ono što može postati, a to čovjek postaje vlastitim djelovanjem“ (Bognar, 1999, 14). Hoće li čovjek razvojem postati konstruktivan ovisi o mjeri u kojoj ostvaruje svoje mogućnosti, što opet ovisi o okolnostima, utjecajima drugih, ali isto

tako i od djelovanja samog čovjeka da postigne najviše. Za osobu koja to uspije može se reći da je samoaktualizirana. Humanistički odgoj obuhvaća odgoj pozitivne slike o sebi, emancipacijski odgoj i odgoj za ljudska prava. „Odgoj pozitivne slike o sebi događa se u interakciji pojedinca s drugim ljudima, jer od njihove reakcije i njihovog prihvaćanja ili neprihvaćanja zavisi stupanj pozitivnosti mišljenja koje imamo o samom sebi“ (Bognar 1999, 82). U emancipacijskom odgoju radi se o položaju osoba u društvu kojima je onemogućeno ostvarenje osnovnih, ljudskih potreba. Odgojem se može utjecati na osjetljivost za probleme drugih ljudi, te u odgoju za ljudska prava radi se o tome da se učenici upoznaju s osnovnim ljudskim pravima i da ih se ostvaruje u svakodnevnom okruženju (Bognar, 1999).

Vezano za navedena područja odgoja, Bognar (1999) navodi tri strategije kojima su obuhvaćene metode odgoja, a metodama su obuhvaćeni postupci, to su strategija egzistencije, socijalizacije i individuacije. Strategija egzistencije odnosi se na ostvarivanje zadataka egzistencijalnog odgoja, uključuje metode zdravog načina života, praktičnih radova i sigurnosti. Strategija socijalizacije odnosi se na ostvarivanje zadataka socijalnog odgoja, uključuje metode komunikacije, afirmacije i kooperacije. Strategija individuacije odnosi se na ostvarivanje zadataka humanističkog odgoja, uključuje metode slušanja, razgovora, poticanja i terapije, „kojima pomažemo i potičemo samoaktualizaciju kod učenika, ali i kod svojih suradnika, roditelja i kod samog sebe“ (Bognar, 1999, 147). U ovom slučaju, psihologija može pomoći u razumijevanju samoaktualizacije u kontekstu odgoja, odnosno, kako se učenikovi potencijali ostvaruju odgojnim djelovanjem. Usmjerenost na učenikove talente, pozitivne mogućnosti i potencijale, između ostaloga, istraživala je i pozitivna psihologija, koja je kao samostalna znanstvena disciplina nastala prije petnaestak godina.

Psihologija nakon Drugog svjetskog rata uglavnom je bila usmjerena na liječenje psihičkih bolesti, a s pozitivnom psihologijom dolazi do promjene u usmjerenosti od popravljanja onog lošeg u životu prema izgradnji pozitivnih kvaliteta (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000). Naime, Seligman je istaknuo potrebu da se istražuju pozitivna iskustva, osobine i institucije, te se tako javlja pozitivna psihologija (Ivanković i Rijavec, 2012), a kao njen prvi zadatak ističe se „razumijevanje onoga što život čini vrijednim življenja“ (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000, 13). Seligman i Csikszentmihalyi (2000) navode da je u pozitivnoj psihologiji važno izgrađivanje onih osobina, faktora koji omogućuju pojedincima i zajednicama da se razvijaju te je važna jer je „postavila naglasak na istraživanje pozitivnih čovjekovih snaga“ (Bognar i Simel, 2013, 137); odnosi se na dobrobit, sreću, kreativnost, mudrost, maštu, karakteristike pozitivnih grupa i institucija (Hefferon i Boniwell, 2011).

S obzirom da učenici provode veliki dio svog vremena u školi, one pružaju mjesto gdje se može doći do njih te su pogodno mjesto za djelovanje na njihovu dobrobit (psihološko blagostanje) (Seligman i sur., 2009). Pozitivni psiholozi smatraju kako se na pozitivan razvoj djece može utjecati odgojnim ustanovama, i to razvojem njihovih osobina (mudrost, hrabrost, pravednost) i pozitivnih subjektivnih iskustava (zadovoljstvo, sreća, nada, optimizam) u školskom okruženju (Seligman, prema Ivanković i Rijavec, 2012), odnosno, ostvarivanjem pozitivnog odgoja. Prema Seligman i sur. (2009) pozitivni odgoj se odnosi na tradicionalne vještine (usmjerene na postignuća) i dobrobit učenika, s ciljem razvijanja vještina dobrobiti i optimalnog funkcioniranja kod djece, tinejdžera i učenika, kao i kod roditelja i obrazovnih institucija. Iz takve definicije pozitivnog odgoja vidljiva je njegova preventivna i razvojna funkcija (Hefferon i Boniwell, 2011). Naime, Seligman i sur. (2009) navode kako roditelji žele dobrobit za svoju djecu, dok se s druge strane škola odnosi na postignuća, uspjeh. S obzirom na to dvoje, predlažu pozitivni odgoj, odnosno da se u školama poučavaju i vještine postignuća i dobrobiti. U vezi s tim, Seligman i sur. (2009) navode programe za škole, Penn Resiliency Program, Strath Haven Positive Psychology Curriculum i Geelong Grammar School. Ističe se da programi mogu promicati vještine koje su važne većini roditelja, voditi poboljšanju dobrobiti i ponašanja učenika te omogućavati angažiranje učenika u učenju i postignuću.

Također, pozitivni psiholozi su utvrdili univerzalne vrline za dobar život, koje su dakle unaprijed određene i trebale bi vrijediti za sve. No, takvim je načinom prema njemačkoj klasičnoj filozofiji, polazeći od Kanta, dovedena u pitanje čovjekova sloboda (Bognar i Simel, 2013). Prema tome, Bognar i Simel (2013) ističu da pozitivni psiholozi i neki humanistički psiholozi ne shvaćaju vrijednosti u stvaralačkom procesu, umjesto toga daju univerzalne kriterije za djelovanje. Naime, čovjekovoj slobodi i stvaralačkim mogućnostima ne odgovaraju univerzalni kriteriji. U vezi s tim, Bognar i Simel (2013) zaključuju da pozitivni odgoj kakav je u pozitivnoj psihologiji prema Seligmanu ne pridaje veliki značaj razvoju, ostvarivanju osoba kao slobodnih i stvaralačkih, nego odgoj većim dijelom predstavlja prijenos univerzalnih vrijednosti, unaprijed određenih. Prema Maslowu, važno je istražiti vrijednosti samoaktualiziranih osoba, a pri tome polazi od Aristotelova shvaćanja, pa je time dobro i vrijedno ono što „superioran“ pojedinac smatra takvim, time bi te vrijednosti vrijedile i za druge osobe. To da je sloboda bitna odrednica čovjeka odnosi se i na odgoj kojeg bitno karakterizira razvoj, postajanje čovjekom (Bognar i Simel, 2013). U odgoju se radi o tome da dijete oblikuje sebe, bude svoje, a odgajatelj mu u tome pomaže (Polić, prema Bognar i Simel, 2013). Time se pruža mogućnost za razvoj osobnosti svakog djeteta. U kritičko-emancipacijskom pristupu odgoj se odnosi na ostvarivanje čovjeka kao slobodnog i stvaralačkog, čovjek se shvaća kao biće slobode, ima mogućnost

stvaralačkog djelovanja (Bognar i Simel, 2013). Razlikuje se pozitivna i negativna sloboda, odnosno sloboda za i sloboda od, pri čemu se pozitivna sloboda odnosi na ostvarenje potencijala, mogućnosti osobe (Fromm, prema Bognar i Simel, 2013). Ako se odgoj temelji na pozitivnoj slobodi tada se shvaća kao kreativni proces gdje se ističe značaj potencijala osobe. Značajan pojam do kojeg se dolazi je pozitivna orijentacija u odgoju. „Odgoj u svojoj suštini postaje usmjeren na afirmaciju djetetovih stvaralačkih potencijala. Takav odgoj možemo nazvati pozitivno usmjerenim odgojem“ (Bognar i Simel, 2013, 158). Pozitivna orijentacija u odgoju se razlikuje od pozitivnog odgoja u pozitivnoj psihologiji, naime, „to pozitivno nije odgoju izvana nametnuto u obliku normi, vrlina ili univerzalnih vrijednosti, već sami sudionici dogovaraju i postavljaju svoje norme, određuju vrijednosti i razvijaju one vrline koje smatraju važnim za ono što žele svojim, samostalnim, slobodnim djelovanjem postići“ (Bognar i Simel, 2013, 160). Nadalje, odnosi se na aktivan razvoj potencijala osobe, naglasak je na pozitivnim potencijalima, mogućnostima i usmjerenost na pozitivne aspekte života osobe, „omogućuje izražavanje produktivnih mogućnosti svih sudionika odgojnoga procesa“ (Bognar i Simel, 2013, 160).

Može se istaknuti potreba i važnost usmjerenosti na odgoj, humanistički odgoj, pozitivnu orijentaciju u odgoju te odgoj pozitivne slike o sebi. Bognar (1999) ističe da je odgoj jedna strana odgojno-obrazovnog procesa, no da je u školama pretežno podređen obrazovanju, stoga naglašava da je u promjenama potrebno povećati udio odgoja jer ima veliku značajnost u razvoju učenika, mladih osoba. U školama se još ne pridaje veća važnost humanističkom odgoju, a posebno se ne vodi briga o dijelu koji je obuhvaćen humanističkim područjem odgoja, a to je odgoj pozitivne slike o sebi (Bognar, prema Simel, 2013). Suvremena škola je usmjerena humanističkom kurikulumu, učenik i njegove mogućnosti su u središtu (Previšić, prema Simel, 2013), što je bitno za kvalitetnu školu (Simel, 2013). Prema Simel (2013) odgoj pozitivne slike o sebi treba biti prioritet suvremene škole, a u tome je značajna uloga nastavnika koji trebaju biti primjer, uzor svojim učenicima. Odgoj pozitivne slike o sebi, osim što je značajan dio humanističkog odgoja, također je i važan dio pozitivne orijentacije u odgoju, te je potrebno objasniti što je to slika o sebi.

2. Slika o sebi

U literaturi postoje različite konceptualizacije pojma „slika o sebi“, odnosno, različiti autori ga različito određuju i ovisno o potrebi i specifičnosti njihova istraživanja odabiru odgovarajuću terminologiju (Tasić, 1994), pa se tako mogu naći pojmovi poput samopoimanja, pojma o sebi, self-koncepta i slike o sebi. Pojmovi najčešće označavaju psihološki konstrukt koji bi se mogao definirati kao „fenomenološka organizacija iskustva individue i ideja o njoj samoj u svim aspektima njezina života“ (Coombs, prema Lacković-Grgin, 1994, 11).

„Slika o sebi jest način kako opažamo sebe. Svatko ima određenu ideju o samome sebi, ideju koja odgovara na pitanje: TKO SAM JA?“ (Brdar i Rijavec, 1998, 91). Miljković i Rijavec (2001) ističu značaj postavljanja pitanja „Tko sam ja?“ te navode kako vjerojatno nema osobe koja se to nije zapitala u svom životu, a odgovor na to pitanje čini sliku o sebi. „Svatko od nas ima mentalnu sliku o samome sebi. Ona može biti jasna, može biti nejasna i maglovita ili je osoba uopće ne mora biti svjesna. Ipak, ona postoji u svima nama i odražava naše vjerovanje o tome kakva smo osoba“ (Rijavec, 2000, 33). Dakle, pitanje koje osoba sama sebi postavlja o tome tko je ona i kakva je upućuje na sliku o sebi te osobe. Slika o sebi odnosi se na vjerovanje osobe o samoj sebi (Raimy, prema Tasić, 1994), a ono je „rezultat našega životnoga iskustva, naših uspjeha i neuspjeha, poniženja i blistavih trenutaka. Ono je i odraz ponašanja drugih ljudi prema nama, osobito u ranom djetinjstvu“ (Rijavec, 2000, 33). Nadalje, odnosi se na svjesnost o osobnim karakteristikama (Alpay, 2000), obuhvaća dobre i loše osobine te o tome što osoba misli o sebi ovisi njeno ponašanje, a ima utjecaj i na očekivanja i djelovanja osobe (Tiller i sur., prema Yahaya i sur., 2009). Dva su glavna tipa u koje može biti svrstana slika o sebi, to su pozitivni i negativni (Strage i Brandt, prema Yahaya i sur., 2009).

U vezi strukture slike o sebi, navodi se da je ranije uglavnom bilo zastupljeno shvaćanje o jednodimenzionalnom konstruktu, što se odnosi na „ukupnost svih karakteristika kojima osoba sebe atribuira“ (Lacković-Grgin, 1994, 19), kasnije se počela priznavati multidimenzionalnost. Smatra se da je prihvatljivije shvaćanje kao višedimenzionalnog konstrukta, kao dinamičke strukture koja se kontinuirano mijenja iskustvom osobe i interakcijom s okolinom (Lebedina-Manzoni, prema Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011). Kod onih koji pretpostavljaju više dimenzija slike o sebi navode se različite dimenzije. Prema Harter (2012), osobe se različito procjenjuju s obzirom na različita područja svog života te se razvijaju instrumenti za procjenu koji obuhvaćaju više dimenzija koje se s godinama povećavaju u broju i mijenjaju u sadržaju. Harter (2012) navodi da pored procjena u posebnim područjima postoji i procjena općeg osjećaja vrijednosti sebe kao osobe, a dimenzije, područja o kojima se radi su: školska kompetencija, socijalna

kompetencija, sportska kompetencija, tjelesni izgled, romantična privlačnost, poslovna kompetentnost, regulacija ponašanja, blisko prijateljstvo, globalna osobna vrijednost. U radu se polazi od navedenog shvaćanja i dimenzija na osnovi kojih se sastoji upitnik.

Miljković i Rijavec (2001) navode dijelove slike o sebi: znanje o sebi, očekivanja od sebe i vrednovanje sebe. Znanje o sebi uključuje sposobnost svake osobe da se opiše prema dobi, spolu, visini, težini, zanimanju i sličnim obilježjima. Može se doznati postavljanjem pitanja tko je ona, a tada, prema takvom znanju o sebi, postavlja očekivanja od sebe (Živković, 2006). Osobe koje ispituju, istražuju svoje „ja" bolje su prilagođene od osoba koje to ne čine, jer ako osoba nije svjesna zbog čega je u nečemu uspješna ili neuspješna, zašto je sretna ili nesretna, teže se suočava s problemima. Takve se osobe razlikuju u svjesnosti vlastitog „ja". Važnost znanja o sebi očituje se u mogućnosti promjene onoga što nije dobro, a da bi to bilo moguće, osoba prvo mora znati što je to što bi trebalo promijeniti (Miljković i Rijavec, 2001).

Očekivanja od sebe odnose se na to da osoba pored onoga što jest ima i očekivanja od sebe, odnosno, viđenje onoga što bi mogla biti, a ona se mogu pojaviti u obliku „idealnog" i „očekivanog" ja (Miljković i Rijavec, 2001). Dok se stvarno „ja" odnosi se na ono što osoba jest, osobine za koje osoba smatra da ima; idealno „ja" odnosi se na ono što bi osoba željela biti, osobine koje bi željela imati; to su nade i želje osobe. Očekivano „ja" se pak odnosi na ono što bi osoba trebala biti, osobine za koje misli da bi trebala imati; to su dužnosti, obaveze, odgovornosti (Miljković i Rijavec, 2001). Nadalje, očekivanja mogu biti realna, viša ili niža u odnosu na ono što osoba stvarno može postići u nekoj situaciji, a također su i pod utjecajem očekivanja drugih osoba (Živković, 2006). Ukoliko navedeni aspekti nisu međusobno suglasni, kod osobe se javljaju problemi, odnosno, ako postoji velika razlika između stvarnog i idealnog „ja", osoba će biti tužna, razočarana, sramežljiva, osjećat će da nije uspjela u ostvarenju ciljeva, želja, a ako postoji velika razlika između stvarnog i očekivanog „ja" osoba osjeća krivnju, strah, tjeskobna je (Miljković i Rijavec, 2001).

Vrednovanje sebe odnosi se na procjenjivanje sebe, pozitivno i negativno, s obzirom na to što je osoba, kakva je i što bi željela, mogla biti (Miljković i Rijavec, 2001). „Treći dio slike koju stvaramo o sebi je vrijednost koju pridajemo svojim osobinama, svojem ponašanju, svojim postignućima - to je naše samopoštovanje" (Živković, 2006, 12). Osoba ima mišljenje o vlastitoj vrijednosti i osjećaje koji se povezuju s mišljenjem o sebi, sve to se događa s obzirom na uspoređivanje s drugima te komentare i pohvale koje dobiva od drugih osoba. Tijekom života se samopoštovanje razvija i mijenja, može biti visoko i nisko što ovisi o tome kako osoba procjenjuje svoju vrijednost. U tom smislu, može si postaviti pitanje koliko voli i poštuje osobu

za koju misli da jest (Živković, 2006). Osoba će imati nisko samopoštovanje ako su procjene uglavnom negativne, a visoko ako su pozitivne (Miljković i Rijavec, 2001).

„Naše ponašanje i osjećaji, pa čak i sposobnosti uvijek su u skladu s našom slikom o sebi“ (Rijavec, 2000, 33), no lakše se prihvaća da je slika o sebi u skladu sa sposobnostima osobe, nego da su sposobnosti osobe u skladu s njenom slikom o sebi. Primjerice, učenik koji misli da je loš matematičar jer mu matematika ne ide dobro, moguće je da učeniku ne ide dobro matematika zato što misli da je loš matematičar. Problem je u tome što se ti učenici poistovjećuju s neuspjehom, oni su si govorili da su loši matematičari, a ne da su loše napisali ispit iz matematike, što dovodi do toga da sami sebe onesposobljavaju; jer ako je loš matematičar, neuspjeh je neizbježan i ništa ne može pomoći. To nije slučaj ako nije dobro riješio ispit jer može drugi put uz više učenja ili dodatnu pomoć bolje riješiti (Rijavec, 2000). Brdar i Rijavec (1998) navode ukoliko učenik misli da nije dobar u nekom predmetu u školi, on će se na taj način i ponašati što će dovesti do toga da će to postati točno, pri čemu se pokazuje nevažnim ide li stvarno učeniku taj predmet ili ne ide, stoga se naglašava da je važnije kakvo mišljenje ima učenik o svojim sposobnostima od toga kolike su uistinu njegove sposobnosti. Slika o sebi ima vrlo važnu ulogu „budući da vjerovanja pojedinca o samom sebi utječu kako na sadašnje doživljavanje i ponašanje tako i na buduće odluke i akcije pojedinca“ (Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011, 40). Pomoću spoznaje o sebi može se objašnjavati sadašnja i prošla ponašanja i predvidjeti buduća ponašanja osobe (Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011).

Miljković i Rijavec (2001) objašnjavaju potrebu za održanjem slike o sebi. „Da bismo održali sliku o sebi mi tražimo informacije i iskustva koji su u skladu s tom slikom, a ignoriramo i izbjegavamo informacije i iskustva koji su joj suprotni, koji ju ugrožavaju“ (Miljković i Rijavec, 2001, 10). Osobe koje imaju dobro mišljenje o sebi bit će sklone prihvaćati pozitivne informacije o sebi, a ne negativne. S druge strane kod osoba koje nemaju dobro mišljenje o sebi bit će obratno. Osoba je spremna iskriviti, zanemariti i zaboraviti informacije koje se ne slažu s mišljenjem koje ima o sebi. „No ljudi ne mijenjaju samo informacije o sebi kako bi zadržali postojeću sliku - bilo dobru bilo lošu. Oni mijenjaju i svoje ponašanje kako bi postigli ono što od sebe očekuju - bilo uspjeh, bilo neuspjeh“ (Miljković i Rijavec, 2001, 199). U skladu s tim, osoba koja ima lošu sliku o sebi ponašat će se na način da izbjegne uspjeh i potvrdi takvu sliku koju ima o sebi. Primjerice, učenik koji misli da je dobar u nekom predmetu u školi, ukoliko dobije manju ocjenu od očekivane, trudit će se da poboljša ocjenu. S druge strane, učenik koji misli da nije dobar u tom predmetu, ukoliko dobije veću ocjenu od očekivane, prestat će se truditi, te na taj način oba učenika uspijevaju održati postojeću sliku o sebi (Miljković i Rijavec, 2001).

Slika o sebi u velikoj mjeri se gradi kroz odnose s drugim osobama (Miljković i Rijavec, 2001), za njen uspješan razvoj potrebni su interpersonalni odnosi (Baumeister, prema Forko i Lotar, 2012). Nisu jednako važni svi drugi s kojima osoba dolazi u kontakt „već su najvažnije samo neke osobe, tzv. 'značajni drugi'" (Lacković-Grgin, 1994, 12), koji predstavljaju „ogledalo koje nam omogućava da se vidimo u njemu. Taj odraz uključujemo u svoj pogled na sebe" (Majdak i Kamenov, 2009, 43). Osoba upoznaje sebe i kroz reakcije drugih osoba prema njoj (Dacey i Kenny, prema Majdak i Kamenov, 2009), a to kako ju vrednuju značajne osobe veoma utječe na njenu sliku o sebi (Cooley, prema Brajša-Žganec i sur., 2000). Među značajne druge osobe ubrajaju se roditelji, braća i sestre, rođaci, učitelji, prijatelji i vršnjaci (Galbo, prema Lacković-Grgin, 1994; Klarin, 2002; Majdak i Kamenov, 2009). Majka se ističe kao najznačajnija (Rosenberg, prema Lacković-Grgin, 1994). „Međutim, kroz razvojna razdoblja djeteta, osobe i stupnjevi njihove važnosti variraju, prelaze od roditelja prema učiteljima i prema vršnjacima, zatim prema uzorima iz sporta, televizije i drugih područja" (Tasić, 1994, 102). Odnosi s drugim značajnim osobama su važni, no ipak ne mogu zamijeniti značaj koji imaju roditelji u razvoju slike o sebi (Brooke, prema Laghi i sur., 2006). „Roditelji su primarni izvor podrške za svu djecu" (Jones, 2012, 31), oni prihvaćanjem i potporom pružaju djetetu poticaj da istražuje svoja ograničenja i otkriva kompetentnosti što je značajno za razvoj slike o sebi (Deković i Meeus, prema Klarin, 2002). Način na koji roditelji komuniciraju i procjenjuju djecu imat će utjecaj u izgradnji njihove slike o sebi (Yahaya i Nordin, 2006), pri čemu je važno prihvaćanje, poštovanje, podrška, toplina (Brajša-Žganec i sur., 2000). „Značajni drugi su osobe koje imaju slijedeće karakteristike: topli su i brižljivi, pokazuju interes za dijete, ohrabruju ga i podržavaju, te razumno kontroliraju" (Lacković-Grgin, 1994, 90).

Slika o sebi razvija se tijekom života (Lacković-Grgin, 1994; Živković, 2006). Kako osoba odrasta, od djetinjstva do odrasle dobi, slika o sebi postaje sve složenija (Byrne i Shavelson; Harter; Marsh, prema Green i sur., 2006; Živković, 2006). Što se tiče razvoja slike o sebi u prvim godinama života postoji suglasnost da se svijest o vlastitom „ja" javlja pred kraj druge godine, kada obuhvaća svijest o tjelesnom obliku i razlikovanje sebe od drugih (Lacković-Grgin, 1994). Nadalje, slika o sebi je u prvim godinama ranog djetinjstva vezana za tijelo (Broughton, prema Lacković-Grgin, 1994), a njen razvoj kao psihološkog konstrukta počinje u četvrtoj godini (Lacković-Grgin, 1994). Razvoj slike o sebi odvija se prema načelu od konkretnog prema apstraktnom što znači da „samoopisi mlađih ispitanika sadrže konkretne (fizičke) atribute, dok se na kasnijim uzrastima javljaju apstraktni (psihološki) atributi" (Lacković-Grgin, 1994, 75). U ranom djetinjstvu djetetova slika o sebi se usmjerava na specifična ponašanja i karakteristike, a u srednjem djetinjstvu povećava se osjećaj socijalne

svjesnosti kroz porast broja značajnih drugih osoba (Alpay, 2000). Što se tiče razvoja slike o sebi u osnovnoškolskoj dobi „u toj dobi dijete još uvijek ima prilično nepotpunu sliku o sebi. Slika o tome *tko sam* i *što sam* tek se počela oblikovati“ (Brdar i Rijavec, 1998, 98). Naime, u toj dobi dolazi do uspoređivanja s vršnjacima što dovodi do zaključka o vlastitim prednostima i nedostacima, ali tada se započinju razvijati i negativne osobine, koje također čine sliku o sebi (Brdar i Rijavec, 1998). „U dobi od šest do jedanaest godina počinju se pojavljivati i negativni atributi u dječjim samoopisima što bi moglo značiti i početak razlikovanja realnog „ja“ od idealnog „ja““ (Lacković-Grgin, 1994, 83). Samoopisi djece ove dobi odnose se na tjelesne, socijalne i intelektualne kompetentnosti, opisi su stabilniji, bazirani na procesu samoevaluacije i uspoređivanja s drugom djecom (Lacković-Grgin, 1994).

2.1. Slika o sebi u razdoblju adolescencije

Da bi se moglo bolje razumjeti kakvo je značenje slike o sebi i njenog razvoja kod mladih u adolescenciji, gdje se ubrajaju i učenici srednje škole, potrebno je prikazati osnovne crte o razdoblju adolescencije. „Termin *adolescencija* dolazi od latinske riječi *adolescere*, što znači rasti prema zrelosti. Period je to između djetinjstva i odrasle dobi koji se može podijeliti na ranu, srednju i kasnu adolescenciju“ (Lacković-Grgin, 2006, 25). Dobne granice za adolescenciju idu od jedanaeste do dvadeset i pet, ali negdje i do trideset godina, no ističe se da je adolescencija period razvoja koji ima svoje osobitosti i razlikuje se od drugih životnih perioda i koju „ponajprije obilježava tjelesno i spolno sazrijevanje“ (Lacković-Grgin, 2006, 53). Adolescencija je važno razdoblje života u kojem se događaju brze razvojne promjene, povećavaju se zahtjevi okoline, javlja se potreba za zauzimanjem vlastitog stava, javljaju se promjene doživljaja sebe u odnosu na raniju dob (Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011); odnosno, to je razdoblje traganja i formiranja identiteta te razvoja neovisnosti (Forko i Lotar, 2012).

Što se tiče tjelesnog rasta i razvoja u adolescenciji, postoje razlike kod djevojčica i dječaka, kod djevojčica se to događa ranije. Također postoje razlike i u brzini rasta u istoj kronološkoj dobi. Prema tome, postoje skupine naprednog, prosječnog i zakašnjelog rasta, a kao rezultat tjelesnih promjena je određeni tip tjelesne građe (Lacković-Grgin, 2006). U vezi utjecaja spolnog sazrijevanja na ponašanje adolescenata, pokazuje se da postoje razlike. Što se tiče djevojčica nije isto biti rano sazrela djevojčica u osnovnoj i u srednjoj školi. Dok ranije sazrele djevojčice imaju više poteškoća u osnovnoj školi, kod kasno sazrelih je to slučaj u srednjoj školi. Što se tiče dječaka, rano sazreli su u boljoj poziciji nego kasno sazreli. Učinci ranog ili kasnog sazrijevanja i kod djevojčica i kod dječaka povezani su sa dimenzijom slike o sebi koja se odnosi na tjelesni izgled (Lacković-Grgin, 2006). U razdoblju adolescencije, osoba treba prihvatiti svoj

novi promijenjeni izgled. Tijelo odnosno tjelesni izgled ima veliko značenje za sliku o sebi kod mladih osoba, što je naglašeno time da je tijelo „najvidljiviji dio pojedinca, uvijek izloženo pogledu drugih“ (Lacković-Grgin, 1994, 113), odnosno, tjelesni izgled pruža prvu informaciju o osobi (Harter, prema Bodroža, 2011). Briga i zaokupljenost adolescenata svojim tjelesnim izgledom povezana je s društvenim standardima i kulturnim modelima o poželjnom tjelesnom izgledu (Lacković-Grgin, 2006). U doživljaju tjelesnog izgleda mladih važni su standardi i očekivanja okoline o tjelesnom izgledu, a temeljne dimenzije tih standarda odnose se na tjelesnu visinu i težinu. Različitim kulturama, s obzirom na tjelesni izgled, zajedničko je to da postoji stereotip da je ljepota dobra. I u medijima se ističe značaj tjelesne privlačnosti te se prenosi poruka da su lijepe osobe uspješne i sretne (Lacković-Grgin, 1994). S obzirom na sve navedeno, mogući su brojni uzroci stresa kod adolescenata (Brdar i Rijavec, 1998). Kod mlađih adolescenata, odnosno u dobi od 12 do 14 godina, mogući izvori stresa mogu biti pritisak vršnjaka, polazak u srednju školu, problemi sa samopoštovanjem te briga zbog fizičkog razvoja. Kod starijih adolescenata, odnosno u dobi od 14 do 16 godina, to može biti pritisak vršnjaka, sukobljavanje zbog potrebe za nezavisnošću, razočaranje što ne mogu dostići idealnu sliku o sebi te problemi zbog potrebe za pripadanjem (Hart, prema Brdar i Rijavec, 1998).

U adolescenciji se javlja i potreba za izgradnjom svog položaja u svijetu, mladi si sve češće postavljaju pitanja o samima sebi, tko su i kakvi su (Lacković-Grgin, 1994). U razvoju slike o sebi u adolescenciji dolazi do određenih promjena: adolescenti imaju formalne strukture mišljenja, refleksivno misle o sebi i na taj način dobivaju nove informacije koje se odnose na vlastita mišljenja, osjećanja, motive ponašanja, povećava se diferenciranost dimenzija slike o sebi, u samoopisima su sve više prisutne socijalne kategorije. Nadalje, uspostavljaju se novi socijalni odnosi, sve više vremena se provodi u interakciji s vršnjacima (Lacković-Grgin, 1994). Kroz uspoređivanje s drugima i tumačenje svojih iskustava adolescenti izgrađuju sliku o sebi (Harter, prema Jones, 2012). „Dok su im za izgradnju slike o sebi u ranijim periodima više služili sudovi drugih i uspoređivanja s njima, u adolescenciji oni prosuđuju da je mjesto spoznavanja sebe u njima samima. Pri tome veoma značajno mjesto imaju atribucije o uzrocima i posljedicama vlastita ponašanja“ (Lacković-Grgin, 1994, 84). Zaključuje se da je percepcija i doživljaj sebe veoma važan dio života svake osobe, „posebice se to odnosi na razdoblje adolescencije kada su promjene u doživljavanju i ponašanju često presudne za naš budući život, zadovoljstvo samim sobom, odnosom s drugim ljudima i uspješnošću u aktivnostima i ulogama koje preuzimamo“ (Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011, 41). U adolescenciji mladi su suočeni i s očekivanjima i zahtjevima roditelja, nastavnika i vršnjaka (Forko i Lotar, 2012). Također, mladi su skloniji oslanjati se na to kako misle da ih doživljavaju značajne druge osobe, u tome važnu

ulogu imaju roditelji, nastavnici i vršnjaci (Tasić, 1994). U razdoblju adolescencije se posebno ističe važnost odnosa s vršnjacima (Laghi i sur., 2006). Adolescentima je važno biti prihvaćen u vršnjačkoj grupi, a u srednjoj adolescenciji se još više teži biti prihvaćen i popularan. Uz to se javlja i velika osjetljivost na dobivanje negativnih reakcija od drugih (Lacković-Grgin, 2006). „Proces usklađivanja i traganja za novom uravnoteženom slikom o sebi je razlogom što samoopisi adolescenata postaju nestabilniji u odnosu na raniji period razvoja“ (Lacković-Grgin, 1994, 85). Adolescenti su preokupirani sobom pa im se čini da su i drugi isto tako usmjereni na njihovu ličnost, da ih neprestano vrednuju. Naime, bila to stvarna ili zamišljena zaokupljenost drugih s njihovom ličnošću, adolescenti na taj način postaju ovisni o njihovim evaluacijama. No, s druge strane, prisutno je i shvaćanje o sebi kao jedinstvenoj osobi koja ima posebna, neponovljiva iskustva (Lacković-Grgin, 1994).

2.2. Samopoštovanje i samopouzdanje

Prema Miljković i Rijavec (2001) vrednovanje sebe je treći dio slike o sebi; osobe osim što se pitaju tko su, isto tako traže odgovor na pitanje kakve su, kolika je njihova vrijednost, a to se odnosi na samopoštovanje. Samopoštovanje se odnosi na stupanj općeg osjećaja vrijednosti osobe (Rosenberg, prema Radovanović i Glavak, 2003), na pozitivan ili negativan stav osobe prema sebi (Rijavec, 2000), obuhvaća procjenu onoga što osoba jest, što čini i postignutih rezultata, procjenjuje se koliko je to vrijedno i značajno (Brdar i Rijavec, 1998). „Samopoštovanje je najvažniji dio slike o sebi, jer određuje što će netko misliti o sebi“ (Brdar i Rijavec, 1998, 92). William James je 1890. godine predložio formulu za određivanje razine samopoštovanja osobe, pa se tako samopoštovanje shvaća kao odnos između postignutog uspjeha i očekivanja (Rijavec, 2000; Miljković i Rijavec, 2001). Iz toga slijedi da je za samopoštovanje potrebno postignuće u nekom području, a uz to treba uzeti u obzir i očekivanja. To znači da će postignuće uspjeha osobe biti vezano uz ono što je ta osoba očekivala. Dakle, samopoštovanje osobe se povećava ako osoba postigne očekivano ili više od toga, a opada ako osoba postigne manje od očekivanog. Također svaka osoba sama određuje svoja očekivanja, pa uspjeh za jednu osobu može za drugu osobu značiti neuspjeh (Rijavec, 2000). Samopoštovanje može biti visoko i nisko. Visoko samopoštovanje odnosi se na povoljnu prosudbu osobe o sebi, a nisko samopoštovanje na nepovoljnu prosudbu sebe (Baumeister i sur., 2003).

Samopoštovanje je vlastita procjena sebe i ne mora biti u vezi s objektivnim kriterijima te je time subjektivna kategorija, tako da osoba može imati o sebi loše mišljenje, a druge osobe iz njenog okruženja mogu o njoj imati dobro mišljenje (Miljković i Rijavec, 2001). „Od svih procjena koje u životu donosimo procjena sama sebe je zacijelo najvažnija“ (Miljković i Rijavec,

2001, 23). To kako osoba procjenjuje svoju vrijednost i sposobnosti utječe na ponašanje osobe, na odabir životnih vrijednosti, samopoštovanje utječe na svaki trenutak u životu. Brdar i Rijavec (1998) u vezi toga kako osobe odlučuju što je vrijedno i značajno kod njih navode usporedbu s drugima, razinu aspiracije, povratne informacije. Što se tiče usporedbe s drugima, osobe su sklone uspoređivati se s drugim osobama koje su im slične, pa se tako učenik koji ima odličan uspjeh uspoređuje s drugim učenicima istog uspjeha. Međutim ako se učenici uspoređuju s onima koji su mnogo bolji ili lošiji od njega, teško će formirati objektivnu sliku o sebi. Što se tiče razine aspiracije, ono što je uspjeh za jednu osobu za drugu može značiti neuspjeh, tako da učenik kojemu ne ide neki predmet, kada dobije ocjenu dobar to može značiti uspjeh, dok će za odličnog učenika slabija ocjena značiti neuspjeh. Što se tiče povratnih informacija koje osoba dobiva od drugih osoba iz svoje okoline, pozitivne povećavaju samopoštovanje, a negativne smanjuju (Brdar i Rijavec, 1998).

Miljković i Rijavec (2001) ističu da samopoštovanje ima dva dijela, to su osjećaj vlastite vrijednosti i samopouzdanje. Osjećaj vlastite vrijednosti se odnosi na „uvjerenje kako imamo pravo biti sretni i kako zaslužujemo postignuće, uspjeh, prijateljstvo, ljubav i ispunjenje“ (Miljković i Rijavec, 2001, 22). Samopouzdanje se odnosi na „uvjerenje kako smo sposobni razmišljati, učiti, birati, donositi odluke, svladavati izazove i promjene“ (Miljković i Rijavec, 2001, 22). Nadalje, što se tiče samopouzdanja, uspjeh ima veliki utjecaj na samopouzdanje osobe, kada osoba postigne svoj cilj povećava se vjerovanje osobe u njene sposobnosti i u samu sebe, dok neuspjeh dovodi do toga da osoba postaje nesigurna, ima o sebi loše mišljenje i preispituje ima li uopće sposobnosti za postići što želi (Miljković i Rijavec, 2001).

Miljković i Rijavec (2002) navode karakteristike djece koja imaju samopouzdanja i koja nemaju samopouzdanja. Samopouzdano dijete prihvaća odgovornost, s lakoćom sklapa prijateljstva, surađuje, znatiželjno je, kreativno, nije previše vezano za roditelje, podnosi kritiku i neuspjeh. S druge strane, nesamopouzdano dijete je pretjerano stidljivo, strahuje od novih situacija, teško podnosi neuspjeh i osjetljivo je na kritiku, previše je vezano za roditelje, sklono je podcjenjivati se i ne prihvaća pohvale. Prema Lindenfield (2002) samopouzdanje se sastoji od osam ključnih sastavnica koje se odnose na osobne kvalitete i naučene društvene vještine, te sastavnice su: ljubav prema sebi, samospoznaja, jasni ciljevi i pozitivno razmišljanje te vještina komunikacije, samoprezentacija, sigurnost i emocionalna kontrola. Prema tome, samouvjereni tinejdžeri su puni ljubavi prema sebi, otvoreno i ponosno govore o svojim postignućima, imaju visok stupanj samospoznaje, znaju svoje snage i slabosti, imaju jasne ciljeve, rade svrhovito, pozitivno razmišljaju, optimistični su u vezi planova za budućnost, vješti su u komunikaciji i jasno iznose svoje mišljenje, vješti su u samoprezentaciji, ne nose odjeću koja im ne pristaje bez

obzira na modu, sigurni su u sebe, pregovaraju za svoja prava s argumentima, imaju emocionalnu kontrolu, mogu se kontrolirati i sami se motiviraju.

2.2.1. Visoko samopoštovanje

Za visoko samopoštovanje potreban je osjećaj vlastite vrijednosti i visoko samopouzdanje. Osobe koje imaju visoko samopoštovanje misle o sebi dobro, usmjerene su na svoje dobre, pozitivne osobine, ali one isto tako prepoznaju svoje loše osobine. Prihvaćaju se sa svim svojim osobinama, spremne su mijenjati lošije osobine (Miljković i Rijavec, 2001). To je od iznimne važnosti jer „samo osoba koja o sebi ima dobro mišljenje misli da je vrijedna mijenjanja“ (Miljković i Rijavec, 2001, 23).

Osobe koje imaju visoko samopoštovanje otpornije su na stres, zadovoljnije su sa školom i životom, vjeruju da će njihov trud dovesti do uspjeha, češće sudjeluju u raspravama i postavljaju pitanja u školi, surađuju s drugima, kompetentnije su u školi i u različitim socijalnim situacijama. Ujedno, češće su raspoložene i manje depresivne, lakše podnose kritiku, spremnije su izraziti mišljenje, procjenjuju se sretnijima i zadovoljnijima od većine, lakše se suočavaju s problemima, vjeruju da će riješiti problem i uspijevaju ga riješiti (Miljković i Rijavec, 2001). Visoko samopoštovanje pomaže u ustrajnosti unatoč neuspjehu, a kada se pokaže da upornost može biti loša strategija, povezano je sa znanjem kada prestati. Što se tiče interpersonalnih odnosa, pokazuje se da osobe s visokim samopoštovanjem u skupini doprinose više. Nadalje, pokazuje se da su samopoštovanje i sreća povezani, osobe koje imaju visoko samopoštovanje su značajno sretnije od drugih osoba (Baumeister i sur., 2003). S obzirom na komunikaciju, osobe visokog samopoštovanja imaju bogat rječnik, govore uvjerljivo, vode računa o mišljenju i osjećajima drugih osoba, priznaju pogreške, verbalna i neverbalna komunikacija su usklađene, mogu podnijeti neuspjeh i kritiku, otvorenije su i uspješnije u komunikaciji što dovodi do pozitivnih reakcija drugih, a to utječe na povećanje samopoštovanja (Miljković i Rijavec, 2001). Također, osobe koje imaju visoko samopoštovanje postignuti uspjeh pripisuju svojim sposobnostima, a neuspjeh slučaju (Fitch, prema Miljković i Rijavec, 2001).

2.2.2. Nisko samopoštovanje

Osoba koja ima nisko samopoštovanje osjeća se inferiorno u svakom smislu, na svijet gleda drugačije nego osobe s visokim samopoštovanjem, smatra da su sve osobe puno bolje od nje, nema osjećaj vlastite vrijednosti, misli da ne zaslužuje ljubav i poštovanje (Miljković i Rijavec, 2001). Svaka osoba ima dobre i loše osobine, no osobe s niskim samopoštovanjem usmjerene su na svoje loše osobine, dobre osobine ne zapažaju i smatraju da nisu dovoljno

dobre, te iz tog razloga sve ono što je u skladu s njihovom slikom o sebi uočavaju i pamte, a ono što nije, skloni su zaboraviti i uopće ne zapaziti. „Ovi ljudi radije će iskriviti stvarnost tako da se ona uklopi u njihovu sliku o sebi, nego promijeniti sliku o sebi kako bi ista odgovarala stvarnosti“ (Miljković i Rijavec, 2001, 46).

Neke karakteristike ponašanja vezane za nisko samopoštovanje su da se osoba često žali zbog onoga što joj se događa, ne voli se razlikovati od ostalih, željela bi izgledati kao osobe s kojima se druži, misli da ne treba činiti nešto što ne čini nitko drugi, ne voli biti prva koja će nešto učiniti i reći te često misli o tome što će reći drugi (Bown, prema Miljković i Rijavec, 2001). Problemi vezani za nisko samopoštovanje su sramežljivost, pretjerana povučenost, nemogućnost izboriti se za svoja prava i strah od bliskosti s drugima. Također, neke osobe mogu negirati i pokušati kontrolirati nisko samopoštovanje te su agresivne i pretjerano ambiciozne (Miljković i Rijavec, 2001). Osoba s niskim samopoštovanjem pod većim je utjecajem drugih osoba, podložna je tom utjecaju, traži odobravanje, pridaje veliku važnost mišljenju drugih, „njezina vlastita slika o sebi ovisi o tome što drugi misle o njoj“ (Rijavec, 2000, 36). Takvoj osobi teško je pohvaliti drugu osobu, primiti pohvalu i kritiku, dati kritiku, izraziti nezadovoljstvo i svoje osjećaje, tražiti pomoć, reći „ne“ bez osjećaja krivnje (Rijavec, 2000).

Nadalje, svoje neuspjehe pripisuju vlastitoj nesposobnosti, a postignute uspjehe sreći, slučaju, takve osobe su nezadovoljne same sobom (Brdar i Rijavec, 1998), sklone su podcjenjivati svoje osobine jer si kao cilj postavljaju savršenstvo (Živković, 2006), nesigurne su, svakoj dobivenoj kritici potpuno vjeruju i pridaju preveliku važnost (Miljković i Rijavec, 2001), ne vjeruju u sebe i nemaju dobro mišljenje o sebi, te je vrlo vjerojatno da neće moći postići sve što bi mogle svojim sposobnostima (Rijavec, 2000). Kada se radi o uspoređivanju s drugima „često su skloni uspoređivati se s drugima, ali na vlastitu štetu“ (Miljković i Rijavec, 2001, 69). Uvećavaju svoje neuspjehe, loše osobine i umanjuju uspjeh, a kada se radi o drugim osobama, sklone su njihov uspjeh uvećavati, a neuspjehe i loše osobine umanjivati (Miljković i Rijavec, 2001). Osjećaju se manje prihvaćenima za razliku od osoba s visokim samopoštovanjem te su osjetljive na odbijanje drugih osoba (Baumeister i sur., prema Radovanović i Glavak, 2003). U komunikaciji su sklone zauzeti obrambeni stav, u socijalnim odnosima su bojažljive, često govore podcjenjivački o sebi te izbjegavaju socijalne kontakte, teško se uklapaju i ostaju po strani, misle da nisu u stanju riješiti problem i najčešće izbjegavaju probleme (Miljković i Rijavec, 2001).

3. Pozitivna slika o sebi

Slika o sebi može biti pozitivna. Pozitivna slika o sebi je motivirajuća (Baumeister, prema Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011) i dovodi do konstruktivnog, socijalno poželjnog ponašanja (Marsh i sur., prema Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011). Istraživanja pokazuju da čvrsta emocionalna veza djece s njihovom obitelji dovodi do visokog samopouzdanja i pozitivne slike o sebi (Windle i Miller-Tutzauer, prema Brajša-Žganec i sur., 2000). Nadalje, potvrđena je povezanost pozitivne slike o sebi i visokog samovrednovanja te dobrih odnosa s učenicima u školi i vršnjacima (Buhrmester; Gottlieb, prema Brajša-Žganec i sur., 2000). Adolescenti koji imaju pozitivnu sliku o sebi i visoko samopoštovanje za razliku od onih koji imaju negativnu sliku o sebi i nisko samopoštovanje imaju manju vjerojatnost za razvoj poremećaja poput depresije, anksioznosti, poremećaja hranjenja (Dacey i Kenny, prema Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011).

Djetetova slika o sebi i ona koju o njemu imaju druge osobe može biti realna ili nerealna, te mišljenje djeteta o sebi ima utjecaja na tijek razvoja, zadovoljstvo i nezadovoljstvo sobom, ponašanje u obitelji, školi i društvu (Hurlock; Wingo, prema Tasić, 1994). Realna slika o sebi je rezultat normalnog razvoja djeteta, utječe na napredovanje i socijalizaciju djeteta te doprinosi tome da dijete bude prihvaćeno u skupini (Tasić, 1994). Povratna informacija koju roditelji pružaju djetetu u smislu potpore povezana je sa slikom o sebi, te tako djeca koja svoj odnos s roditeljima procjenjuju kao potporu i razumijevanje i opisuju taj odnos pozitivnim, imaju bolju sliku o sebi, sebe procjenjuju pozitivnije od djece koja taj odnos procjenjuju kao odbijanje (Klarin, 2002).

Prema Brdar i Rijavec (1998) učenici koji imaju dobru sliku o sebi intelektualno su aktivniji, postavljaju pitanja, uživaju u učenju novog i motivirani su, trude se dobiti dobre ocjene. Nadalje, uključuju se u rasprave i izražavaju svoje mišljenje, ako im je potrebna pomoć oni ju slobodno zatraže, zadaće rješavaju na vrijeme. Takvi učenici postignuti uspjeh povezuju sa svojim radom, trudom i sposobnostima, a neuspjeh sa slučajnošću i nekim vanjskim razlozima. Postavljaju si realne i dostižne ciljeve pa je i veća vjerojatnost za postizanje uspjeha. Ponose se svojim sposobnostima, no ne pretjeruju u tome.

Što se tiče održanja pozitivne slike o sebi, Steele ističe kako je samoafirmacija jedan od načina na koji osobe imaju mogućnost održanja pozitivne slike o sebi uslijed negativne evaluacije (Steele, prema Bodroža, 2011). Kada je negativnom evaluacijom dovedena u pitanje slika osobe, ta osoba može negirati ili odbaciti takvu evaluaciju, a može i održati sliku afirmiranjem drugog bitnog aspekta ličnosti (Bodroža, 2011). Samoafirmacija se odnosi na

potvrđivanje i isticanje neke kvalitete osobe koja se ne odnosi na onaj aspekt koji je bio povezan s negativnom evaluacijom (Steele i Liu, prema Bodroža, 2011). Takva samoafirmacija čini osobu otvorenijom prema negativnim evaluacijama, te se one mogu shvatiti kao doprinos učenju i napredovanju (Crocker i Park, prema Bodroža, 2011). „U odnosu na druge kognitivne strategije kojima se osoba suočava sa negativnom evaluacijom, samoafirmacija se smatra adaptivnom, jer omogućava osobi da istovremeno prihvati negativno vrednovanje i da održi pozitivnu sliku o sebi“ (Bodroža, 2011, 96).

„Pozitivna slika o sebi bazirana je na nizu pozitivnih životnih iskustava“ (Bodroža, 2011, 101) te ju nije moguće lako poremetiti, nije podložna utjecaju informacije o jednom neuspjehu. Navode se tri bitna područja slike o sebi, intelektualne sposobnosti, fizička privlačnost i socijalne kompetencije. Ta područja su kod osoba s pozitivnom slikom o sebi jasna i stabilna, što znači da nisu podložna utjecaju povremenih evaluacija drugih osoba (Bodroža, 2011). Pokazuje se da je fizički izgled pogodan za pozitivnu i negativnu samoafirmaciju. Naime, ako je osoba neuspješna u jednom području, može nastojati poboljšati svoj fizički izgled i na taj način ostvariti brzu afirmaciju, dok bi osobi za afirmaciju kroz socijalne kompetencije i intelektualne sposobnosti trebalo puno više truda i vremena (Bodroža, 2011).

4. Negativna slika o sebi

Slika o sebi može biti i negativna. Prema Brdar i Rijavec (1998) nije lako naći uzrok loše slike o sebi kod djece. Ona stvaraju određena shvaćanja o sebi na osnovi poruka, informacija drugih osoba u njihovoj okolini. Također moguće je da ni djeca sama nisu svjesna, ne shvaćaju da o sebi nemaju baš dobro mišljenje. Ističe se da je veća vjerojatnost za razvoj lošije slike o sebi kod djece koja nemaju dosta podrške od roditelja i vršnjaka (van Aken i sur., prema Brajša-Žganec i sur., 2000). „Osjećaj da smo cijenjeni i da vrijedimo (o čemu nam okolina daje povratnu informaciju) slabi što više negativnih povratnih informacija o sebi dobivamo“ (Majdak i Kamenov, 2009, 49). Lošiju sliku o sebi imaju djeca koja su u odnosu s roditeljima odbijena, odnosno, loš odnos s roditeljima povezan je s negativnom slikom o sebi (Klarin, 2002).

Slika o sebi ne mora biti realna. Naime, osoba može imati loše mišljenje o svojim sposobnostima, dok druge osobe mogu smatrati da ta osoba ima puno veće sposobnosti. Što je povezano s tim da neke osobe „izgrađuju lošu sliku o sebi jer ne uočavaju svoje pozitivne osobine“ (Živković, 2006, 18). Osobe koje imaju negativnu sliku o sebi smatraju da je točnija negativna evaluacija nego pozitivna (Giesler i sur., prema Bodroža, 2011), uspjeh pripisuju vanjskim faktorima (Anderson i sur., prema Bodroža, 2011), lakše prihvaćaju informacije o neuspjehu (Chandler i sur., prema Bodroža, 2011). Moguće je primijetiti znakove u ponašanju koji upućuju na to da dijete ima lošu sliku o sebi, nisko samopoštovanje, ali ti znakovi također mogu biti različiti, tako da će kod neke djece to biti pretjerana stidljivost, samokritičnost, a kod neke pretjerana potreba za pobjeđivanjem i hvalisavost (Brdar i Rijavec, 1998). Što se tiče sramežljivosti, prema Miljković i Rijavec (2001) razlikuju se situacijska i kronična sramežljivost. Ističe se da su većinom sramežljive one osobe koje imaju lošu sliku o sebi, takve osobe ne izražavaju otvoreno svoje mišljenje, niti pokazuju otvoreno osjećaje, brinu se zbog dojma koji će steći druge osobe. Roditelji i učitelji kao značajne druge osobe trebali bi prepoznavati probleme negativne slike o sebi kod djece i u vezi s time djelovati (Alpay, 2000). Negativna slika o sebi može dovesti do devijantnog, socijalno neadekvatnog ponašanja (Marsh i sur., prema Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011), ili pak može biti jedan od njegovih pokazatelja (Coopersmith; Sears, prema Tasić, 1994). Također, može dovesti čak i do odustajanja osobe od same sebe (Baumeister, prema Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011). Za negativnu sliku o sebi važno je naglasiti da „kada je osoba jednom stvorila lošu sliku o sebi, ta slika se teško mijenja“ (Miljković i Rijavec, 2001, 28).

Učenici koji pohađaju školu koju karakterizira kompetitivnost imaju negativniju sliku o sebi (Marsh i Parker, prema Lacković-Grgin, 1994). Prema Brdar i Rijavec (1998) učenici s

lošom, negativnom slikom o sebi su intelektualno pasivni, ne raduju se učenju novog, ne postavljaju puno pitanja te nisu motivirani dobiti dobre ocjene nego izbjegavaju loše ocjene i neuspjeh, manje su motivirani ostvariti uspjeh. Nadalje, nisu uključeni u rasprave i bojažljivi su u izražavanju mišljenja, nisu skloni pitati za pomoć i priznati da nešto ne znaju, nisu redoviti i često kasne u pisanju zadaća, a moguće je da pokazuju i bahatost. Takvi učenici postignuti uspjeh povezuju sa srećom i vanjskim razlozima, a neuspjeh s nedostatkom sposobnosti i vlastitim neznanjem. Postavljaju si nerealne i nedostižne ciljeve pa je time i umanjena vjerojatnost za postizanje uspjeha.

Slika o sebi kod osoba s niskim samopoštovanjem je nestabilna, nejasna i podložna utjecaju evaluacija drugih osoba (Campbell, prema Bodroža, 2011). Kada se radi o samoafirmaciji kod osoba s negativnom slikom o sebi u slučaju pozitivne evaluacije događa se negativna afirmacija, odnosno, umanjivanje vlastite vrijednosti u aspektu na koji se ne odnosi dobivena pozitivna evaluacija te bi se tako održala negativna slika o sebi. U vezi toga, pokazuje se da će osobe nastojati potvrditi postojeću negativnu sliku o sebi time što će kada dobiju pozitivnu informaciju o uspjehu vezanom uz intelektualne sposobnosti umanjiti svoju vrijednost u području fizičke privlačnosti ili socijalnoj kompetentnosti (Bodroža, 2011).

5. Slika o sebi i školska postignuća učenika

Poznato je da svaki učenik želi dobiti dobre ocjene, biti uspješan u školi. S tim je povezan školski uspjeh, što školska postignuća učenika znače, što govore o njemu drugim osobama iz njegova okruženja. Školska postignuća učenika pokazuju se ocjenama, koje imaju razna dodatna značenja za samog učenika, ali i njemu bliskim osobama, kao što su roditelji, nastavnici, vršnjaci i drugi učenici. Dobivanje dobre ocjene zadovoljava razne potrebe djeteta, te je tako ocjena dokaz sposobnosti, pokazuje kako je dijete nešto učinilo. Nadalje, dobrom ocjenom dijete može ugoditi roditeljima i tako dobiti njihovu pažnju. Također, dobra ocjena donosi i naklonost učitelja te može voditi boljem statusu u grupi vršnjaka (Brdar i Rijavec, 1998). „U današnjem školskom sustavu ocjena na neki način predstavlja ocjenu vrijednosti djeteta. Nažalost, iako dijete može imati mnogo dobrih osobina, ni roditelji ni učitelji ne vrednuju ih ako dijete ne postiže očekivani uspjeh u školi“ (Brdar i Rijavec, 1998, 27). Loša ocjena može imati više značenja. Naime, pokazuje da je dijete bilo neuspješno, kod učitelja izaziva nezadovoljstvo, ostali učenici u razredu svjedoče tom neuspjehu, a dijete se boji i kazne ako razočara roditelje zbog loše ocjene. Dobivanje loše ocjene dovodi do raznih negativnih posljedica s kojima se dijete treba suočiti, kada takva ocjena ne bi značila nešto više, lakše bi se prihvaćala (Brdar i Rijavec, 1998).

Svaki učenik je barem jednom dobio lošu ocjenu u školi ili lošiju od one koju je očekivao, također neki učenici tome ne pridaju veliku važnost dok neki to doživljavaju jako teško (Brdar i Rijavec, 1998). Loša ocjena je uvijek povezana s određenim stupnjem stresa, a za ispravljanje loše ocjene potrebno je učenje. No, da bi učenik mogao učinkovito učiti treba najprije smanjiti stanje stresa. U vezi s tim postoje pozitivni i negativni načini suočavanja sa stresom. Pozitivnim načinima se to stanje smanjuje i usmjerava na učenje, dok se negativnim načinima to stanje smanjuje, ali ne usmjerava na učenje i ne dovode do poboljšanja loše ocjene (Brdar i Rijavec, 1998). Nadalje, potrebno je poznavati uzroke neuspjeha u školi da bi se moglo pomoći djetetu. Uzroci mogu biti svrstani u sposobnosti, predznanje, radne navike, strah od ispitivanja, motivacija i metode učenja, no može se raditi istovremeno o više uzroka. Tek kada se prepoznaje uzrok može se nešto i poduzeti. U vezi naučene bespomoćnosti pokazuje se da je važan način kako dijete objašnjava vlastiti neuspjeh. Oni koji se osjećaju bespomoćnima neuspjeh povezuju sa svojim nesposobnostima, vanjskim okolnostima na koje nemaju utjecaja, tako da bespomoćno prihvaćaju situaciju i ništa ne pokušavaju. S druge strane, oni koji neuspjeh povezuju s nedovoljnim zalaganjem, ako se više trude poboljšat će uspjeh; uspjeh ovisi o njihovom radu i takva djeca nisu sklona razviti naučenu bespomoćnost (Brdar i Rijavec, 1998).

Što se tiče razdoblja osnovne škole i srednje škole te važnosti uspjeha ističe se da su djeca osnovnoškolske dobi osjetljivija. Primjerice, ako učenik nižeg razreda osnovne škole dobije lošu ocjenu, sklon je vjerovati toj ocjeni i smatrati se nesposobnim. Nadalje, on može biti više povrijeđen neuspjehom jer u toj dobi još nema dobro definiranu sliku o sebi u skladu s kojom bi objasnio svoj neuspjeh. S druge strane, ako učenik srednje škole koji ima pozitivnu sliku o sebi dobije lošu ocjenu, vjerojatno će reći da se radi o slučajnosti, nedovoljnom učenju ili mogućnosti nastavnikova neobjektivnog ocjenjivanja. Navedena objašnjenja pomažu učeniku održati pozitivnu sliku o sebi i samopoštovanje (Brdar i Rijavec, 1998). Upravo je zato važan rani doživljaj uspjeha u školi koji će djetetu pružiti osjećaj sposobnosti i vlastite vrijednosti jer svaki uspjeh povećava vjerojatnost postizanja novog uspjeha te omogućuje lakše podnijeti kasniji neuspjeh. Tada će dijete već imati bolje oblikovanu sliku o sebi formiranu na osnovi ranijih uspjeha. U razdoblju od sedam do petnaest godina značajan utjecaj ima doživljaj uspjeha ili neuspjeha na mišljenje djeteta o sebi te su slika o sebi i školski uspjeh najviše povezani, dok kasnije uspjeh u školi nije toliko važan za formiranje slike o sebi (Brdar i Rijavec, 1998). Nadalje, prema Brdar i Rijavec (1998) važno je istaknuti da ako djeca imaju dobar odnos prema obitelji i školi, takav odnos će imati i kada odrastu, s druge strane djeca sa lošim iskustvima u obitelji i školi sklona su biti takva i kao odrasle osobe. To predstavlja još jednu potvrdu o važnosti i značaju koji imaju obitelj i škola te sve što se u njima događa i što dijete doživljava.

Uspjeh učenika u školi povezan je s njegovim mišljenjem o vlastitim sposobnostima, a ono je povezano s očekivanjima drugih osoba o njegovim sposobnostima te ovisi i o tome kako učenici opažaju da ih procjenjuju njima važne osobe. Kada učenik „stvori sliku o svojim sposobnostima u školi, počinje donositi odluke i izbore koji djeluju tako da potvrđuju njegovo mišljenje“ (Brdar i Rijavec, 1998, 96-97). O tome koliko sebe učenik smatra sposobnim ovisit će kako će rješavati zadatke u školi. Učenici koji smatraju da su njihove sposobnosti loše, manje su sigurni u sebe kada rješavaju zadatke i pokušavaju riješiti manje zadataka za razliku od učenika koji smatraju da su njihove sposobnosti velike, te je važnije kakvo je mišljenje učenika o njegovim sposobnostima nego kakve su one zapravo. Iz tog razloga učenici koji su uvjereni da imaju loše sposobnosti, iako su sposobni, postižu slabije rezultate od onih koje su stvarno mogli postići (Brdar i Rijavec, 1998). Primjerice, neka djeca koja misle da loše čitaju zbog toga odluče gledati televiziju umjesto čitanja knjige, te su tom odlukom napravili izbor koji potvrđuje njihovu sliku o sebi i na taj način ne poduzimaju ništa da bi to promijenili, ne mogu poboljšati čitanje ako ga izbjegavaju.

Kao što je već ranije prikazano, slika o sebi obuhvaća različite dimenzije. Među tim dimenzijama su i školske kompetencije, koje čine školsku dimenziju slike o sebi. To je dimenzija

slike o sebi koja se odnosi na sposobnosti učenika za rad u školi, „način na koji djeca vide svoju uspješnost u školi“ (Živković, 2006, 19), kako dobro učenik radi u školi, koliko dobro uči (Yahaya i Ramli, 2009). Što se tiče pojavljivanja i mijenjanja školske dimenzije slike o sebi, ističe se da „škola postaje izvor novih ideja o sebi samome i o drugima“ (Lacković-Grgin, 1994, 127). U školovanju se preuzimaju nove uloge, povećava se broj značajnih drugih osoba, razvijaju se drugačiji kriteriji procjenjivanja sebe i drugih (Lacković-Grgin, 1994).

U kontekstu sustava školovanja pokazuje se da se učenicima nameće imperativ uspjeha (Lacković-Grgin, 1994). Izvrstan školski uspjeh predstavlja ponos učenika, nada je roditelja i nastavnika, postavlja se kao cilj učenika i škole (Yahaya i Ramli, 2009). Škole se međusobno razlikuju po vrsti škole, sastavu učiteljskog kadra koji imaju, broju i vrsti predmeta, pri tome obuhvaćeni sadržaji i načini poučavanja imaju utjecaja na školsku dimenziju slike o sebi i samopoštovanje učenika (Lacković-Grgin, 1994). Neučinkovite škole su one u kojima vlada hijerarhijski i autoritarni stil, manje su fleksibilne u odgovaranju na potrebe raznih skupina svojih učenika (Trawick, prema Yahaya i Nordin, 2006). Kako dio učenika nije u mogućnosti udovoljiti zahtjevima koje škola pred njih postavlja, takvi učenici će biti negativno evaluirani i to će utjecati na njihovu sliku o sebi i školsku dimenziju slike o sebi (Lacković-Grgin, 1994). Ukazuje se na „negativni utjecaj kategorizacije koja se vrši na osnovi obrazovnih postignuća i koja je obično trajna tokom školovanja. To je kategorizacija učenika na dobre i loše“ (Lacković-Grgin, 1994, 126). Tako ako se u školi daje prednost postignućima u predmetima u kojima je naglasak na intelektualnim sposobnostima, onda se učenike razlikuje s obzirom na te sposobnosti, pa će učenici koji imaju visoke intelektualne sposobnosti ostvariti uspjeh i stjecati dobru školsku dimenziju slike o sebi, a kod drugih učenika školovanje neće dovesti do toga nego do suprotnog. „Imperativ uspjeha nije prisutan samo unutar škole, već njemu doprinose i roditelji“ (Lacković-Grgin, 1994, 126). Roditelji očekuju od svoje djece najviša postignuća u školi, pa i onda kada procjenjuju da njihove sposobnosti nisu tako velike (Lacković-Grgin, 1994).

Značajan utjecaj na školsku dimenziju slike o sebi imaju stavovi roditelja, pa tako djeca čiji roditelji smatraju da su sposobna imaju bolju školsku dimenziju slike o sebi (Živković, 2006). Školska dimenzija slike o sebi je važna, djeca koja sebe smatraju dobrim učenicima sklonija su truditi se i suočavati s poteškoćama, dok ona djeca koja sebe smatraju lošima, manje se trude i teže prilaze novim zadacima. „Slika o sebi kao učeniku, kod neke djece, može djelovati na uspjeh gotovo koliko i njihove sposobnosti. Stoga, učitelji i roditelji trebaju poticati dobru sliku djece o sebi te optimističan i ustrajan stav prema školskim zadacima“ (Živković, 2006, 20). Što se tiče školske dimenzije slike o sebi i sposobnosti, budući da su sposobnosti djece različite,

njihov uspjeh i neuspjeh u školi ovisit će i o tim sposobnostima, te će sposobniji učenici češće imati priliku dobiti pohvalu, biti pozitivno evaluirani, a oni manje sposobni učenici će vjerojatno češće biti negativno evaluirani (Lacković-Grgin, 1994).

Postoje tri teorije o uzročnosti između slike o sebi i školskog postignuća, teorija samopoboljšanja, razvoja vještina i recipročnog učinka. Teorija samopoboljšanja odnosi se na to da slika o sebi utječe na školska postignuća te bi se trebala poboljšati učenikova slika o sebi. Zatim, teorija razvoja vještina odnosi se na to da je slika o sebi posljedica, a ne uzrok školskih postignuća te bi trebalo razvijati bolje školske vještine. Teorija recipročnog učinka predstavlja kompromis između prethodnih teorija te pretpostavlja da su slika o sebi i školsko postignuće međusobno u vezi, odnosno, uzajamno utječu jedno na drugo, pa tako ranija slika o sebi utječe na kasnije postignuće i obratno (Kurtz-Costes i Schneider, 1994; Green i sur., 2006). Brdar i Rijavec (1998) objašnjavaju utjecaj slike o sebi na školski uspjeh, ali i obratno, odnosno, međusobno djelovanje slike o sebi i školskog uspjeha. To znači da „dobar uspjeh može poboljšati sliku o sebi, a bolja slika o sebi, opet, donosi bolji uspjeh“ (Brdar i Rijavec, 1998, 97). Nadalje, pokazuje se da su djeca s pozitivnom slikom o sebi na početku školovanja imala bolji uspjeh nego djeca s lošom slikom o sebi. Učenici s pozitivnom slikom o sebi više vremena su posvećivali učenju nego oni s lošijom slikom o sebi (Brdar i Rijavec, 1998). Prema Lacković-Grgin (1994) učenici koji na početku školske godine postižu visoke ocjene slične imaju i na kraju što ukazuje na mogućnost da visoka postignuća doprinose da učenici imaju dobru školsku dimenziju slike o sebi, ali isto tako je moguće i obratno. Interes za vezu između slike o sebi i školskih postignuća proizlazi zato što se smatra da će promjene u školskoj dimenziji slike o sebi dovesti do promjena u kasnijem školskom postignuću (Byrne, prema Ajayi i sur., 2011). Može se zaključiti da se pokazuju različiti nalazi o vezi slike o sebi i školskog postignuća. Postoje istraživanja koja ukazuju na povezanost između slike o sebi i školskog postignuća (Marsh i sur., 2005; Yahaya i Nordin, 2006; Aryana, 2010; Adedipe; Bakare prema Ajayi i sur., 2011), ali i ona koja ne ukazuju na povezanost (Yahaya i Ramli, 2009; Yahaya i sur.; 2009), a o uzročnoj vezi također nema suglasnosti (Kurtz-Costes i Schneider, 1994; Green i sur., 2006). Kurtz-Costes i Schneider (1994) ističu potrebu daljnjeg istraživanja veze između slike o sebi i školskog postignuća, budući da postoje suprotstavljeni nalazi u vezi toga.

Yahaya i Ramli (2009) ističu važnost i potrebu da nastavnici razumiju razinu slike o sebi njihovih učenika radi učinkovitijeg pristupa u procesu poučavanja i učenja pa i kod ispitivanja učenika. Kako nastavnici imaju važnost u vezi slike o sebi i školskog uspjeha, Green i sur. (2006) navode da okvir koji čine motivacija i slika o sebi ima značaj za škole i nastavnike koji su zainteresirani za razumijevanje ponašanja učenika posebno u razdoblju srednje škole. Nadalje,

Yahaya i Nordin (2006) navode da slika o sebi i motivacija pomažu učenicima u postizanju visokih postignuća, te bi u vezi toga nastavnici mogli stvoriti okruženje učenja koje će poboljšati motivaciju učenika. Prema Marsh i sur. (2005) školska dimenzija slike o sebi i školska postignuća su uzajamno povezani, te se sugerira da je najučinkovitija strategija istovremeno ih poboljšati, u čemu ulogu imaju nastavnici.

6. Razvoj i poticanje pozitivne slike o sebi kod učenika

Kao što je već istaknuto, odgoj pozitivne slike o sebi važan je dio humanističkog odgoja i važna sastavnica pozitivne orijentacije u odgoju. „Odgoj pozitivne slike o sebi događa se u interakciji pojedinca s drugim ljudima, jer od njihove reakcije i njihovog prihvaćanja ili neprihvaćanja zavisi stupanj pozitivnosti mišljenja koje imamo o samom sebi“ (Bognar, 1999, 82).

Škole imaju važnu ulogu u izgradnji učenikove slike o sebi (Kuykendall, 1989). Među faktorima koji imaju utjecaj na stvaranje i razvoj slike o sebi su iskustva učenika u školi, budući da većinu vremena provode u školi, a zbog istog razloga je i veći značaj nastavnika u razvoju pozitivne slike o sebi. „Brojni faktori mogu utjecati na sliku učenika o sebi, a među najvažnijima su upravo nastavnici“ (Simel, 2013, 111). Nastavnici svjesno ili nesvjesno oblikuju sliku o sebi svojih učenika (Kuykendall, 1989). Naime, oni vrednovanjem učenika utječu na to kakvu sliku o sebi imaju, zbog toga je potrebno ukazati nastavnicima na tu važnost (Simel, 2013). „Kada govorimo o poticanju i stvaranju pozitivne slike o sebi, prije svega govorimo o osobnom razvoju pojedinca, koji svakome treba biti prioritet“ (Simel, 2013, 110).

Kao jedan od najvažnijih činitelja odgoja je ličnost odgajatelja, učitelja, nastavnika (Bognar, 1999). Različite su metode i postupci u odgoju i kod nekih nastavnika će biti vrlo uspješne jedne, kod drugih će biti manje uspješne, također neki će imati uspjeha u pomaganju učenicima i s najtežim problemima, dok neki to ne mogu. „Jasno je da zapravo ne odgaja samo postupak nego i osoba te otuda tako veliko značenje ličnosti odgajatelja“ (Bognar, 1999, 109). Važno je da osobe koje se bave odgojem rade na sebi, na razvoju svoje ličnosti, jer će djelotvornost strategija ovisiti o ličnosti osobe koja ih primjenjuje (Bognar, 1999). Naime, sretna i zadovoljna osoba koja vodi brigu o vlastitom rastu i razvoju, napredovanju, puna je pozitivne energije i optimizma, takva osoba može onda pružiti pomoć i drugima. S druge strane, osoba koja propada i koja i sama treba pomoć, ne može pomoći drugima. „Stalan rad na sebi značajna je pretpostavka za razvoj uspješnog odgajatelja“ (Bognar, 1999, 109). Osobe koje se bave odgojem trebale bi voditi brigu o vlastitoj sreći i posvetiti pažnju kvaliteti svog života, jer samo takve osobe mogu biti dobri odgajatelji. „Ličnost odgajatelja (učitelja) može obaviti svoju ulogu ako je i sama okrenuta vlastitom rastu i razvoju“ (Bognar, 1999, 112). Nadalje, Bognar (2011) ističe kako samo osobe koje se razvijaju mogu pomoći drugim osobama u njihovom procesu razvoja, važno je da vode brigu o vlastitom procesu samoaktualizacije, treba raditi na sebi i stalno pronalaziti vlastite kvalitete. „Mi možemo biti inspiracija i poticaj razvoju mladih ako smo osobe koje su svoje i posebne“ (Bognar, 2011, 167). Bognar (2011) ističe važnost osobnog

primjera. Naime, djeci i mladima su potrebni uzori, a u procesu razvoja te značajne osobe su i među nastavnicima. Također, budući da su nastavnici kao uzor učenicima jedan od čimbenika koji utječu na učenikovu sliku o sebi, trebali bi postojati stroži kriteriji za izbor učitelja, nastavnika te bi tako bio prihvaćen samo onaj koji ima pozitivnu sliku o sebi (Yahaya i Ramli, 2009). Obrazovna zajednica treba pružiti nastavnike koji će imati povoljno radno okruženje i prilike za osobni rast i razvoj, posebno ako se to povoljno odražava na postignuća učenika (Alpay, 2000).

Miljković i Rijavec (2001) navode da osobe koje imaju nisko samopoštovanje prenose i uče niskom samopoštovanju druge osobe s kojima su u nekom odnosu. Naime, roditelji ako imaju nisko samopoštovanje prenose ga na svoju djecu odnosno uče ih niskom samopoštovanju, a učitelji na svoje učenike, ali to ne čine namjerno, niti su svjesni da to čine. „Najsigurniji način stvaranja visokog samopoštovanja su roditelji koji i sami imaju visoko samopoštovanje i predstavljaju model svojoj djeci“ (Miljković i Rijavec, 2001, 26). Pokazuje se bitnim da i roditelji i nastavnici imaju visoko samopoštovanje kako bi ga mogli poticati kod svoje djece odnosno učenika, što potvrđuje da roditelji i nastavnici moraju također voditi računa o vlastitom razvoju, napretku, o samima sebi.

Nastavnici s humanističkom orijentacijom teže razvoju boljih osoba odnosno onih koje će ostvariti samoaktualizaciju (Maslow, prema Bognar i Simel, 2013). Nadalje, kako bi nastavnici mogli pomoći, utjecati na razvoj pozitivne slike o sebi kod učenika, oni bi u školskom okruženju trebali biti usmjereni na učenikove pozitivne mogućnosti odnosno potencijale, težiti uočavanju, pronalasku i poticanju tih mogućnosti, te se ističe značaj afirmativnog, dakle pozitivnog pristupa u odgoju (Bognar, L., prema Bognar, B. i Simel, 2013). Za razvoj pozitivne slike o sebi značajno je da se nastavnici usmjere na prednosti, pozitivne osobine učenika (Martin, prema Kuykendall, 1989). Također, nastavnici bi trebali učenicima pružati iskrene povratne informacije kako bi im pomogli da napreduju i da se mijenjaju (Ken i Donely, prema Simel, 2013). Isto tako, potrebno je stvoriti povoljno okruženje i ugodno ozračje za učenje u kojemu se pruža mogućnost za postizanje uspjeha, pohvala, hrabrenje (Mitchell, prema Kuykendall, 1989) te nastavnici trebaju biti osjetljivi na potrebe učenika (Gadeyne i sur., prema Yahaya i sur., 2009). „Nastava je uvijek odgojno-obrazovni proces, koji se može odvijati stihijski i intuitivno, a možemo mnoge stvari raditi svjesno i organizirano“ (Bognar, 2011, 173-174).

Važno je ono što se događa i u obitelji i u školi, a svakako je značajna ulogu nastavnika u školi. Dijete odnosno učenik neće moći razviti pozitivnu sliku o sebi ako mu se stalno govori da je loš, štoviše, to se pogoršava ako se tako ponaša prema učeniku i u školi. Ostali učenici će slijediti ponašanje i stav nastavnika, a na taj će način učenik prihvatiti negativnu sliku o sebi

(Bognar, 1999). Upravo zbog toga, moralo bi doći do promjena u školama, trebalo bi puno više pažnje posvetiti osobama u školi nego predmetima, programima u kojima bi učenici mogli razvijati svoje potencijale, mogućnosti i talente, pružiti mogućnosti da učenik ostvari uspjeh u području koje mu bolje ide, omogućiti svakom učeniku da napreduje svojim tempom, da se djeca odnosno učenici više ne raspoređuju na dobre i loše. „Trebalo bi napustiti težnju da sva djeca odgojem postaju ista, a umjesto toga poticati razvoj originalnih ljudskih jedinki“ (Bognar, 1999, 14). Kako još uvijek većina škola nije usmjerena na učenika te nije omogućeno svakom učeniku postizanje uspjeha, događa se to da upravo škole mogu biti „uzrok razvoja inferiornosti i negativne slike o sebi“ (Bognar, 1999, 17). Stoga se ističe značajnost uloge nastavnika da „kod svakog djeteta pronađu nešto pozitivno i da svako dijete nastoje afirmirati među vršnjacima“ (Bognar, 1999, 17). U odgoju za život u zajednici koji je obuhvaćen socijalnim odgojem ističe se važnost afirmativnog odnosa pod kojim se misli na uočavanje dobrih osobina kod drugih osoba i time ostvarivanje pozitivnog odnosa s drugima. „Ljudi naravno imaju i svoje loše strane, ali uočavanje dobrih potiče i jača te dobre strane, a slabi one loše“ (Bognar, 1999, 72). U školama u kojima vlada kompetitivnost i gdje se učenike rangira prema ocjenama, jedan dio učenika uopće nema mogućnost za razvoj pozitivne slike o sebi, nego imaju negativnu sliku o sebi jer prema Gausovoj krivulji mora biti određeni dio učenika kojima slabije ide, koji su lošiji. Djeca koja su karakterizirana kao loša dijelom su takva zbog uvjeravanja drugih osoba u to. „Iskustva pedagoga koji su imali uspjeha u odgoju djece koju su svi smatrali lošima govore da su uspjeh postizali tako da su ih uspijevali uvjeriti da nisu tako loši kako to oni misle o sebi“ (Bognar, 1999, 82). No, također negativnu sliku o sebi učenik može odabrati. To čine učenici koji jedino na taj način dobivaju pažnju i prihvaćenost, iako negativnu, od drugih osoba, uglavnom vršnjaka. „U tradicionalnoj represivnoj školi ne postoje povoljni uvjeti za svu djecu da razviju pozitivnu sliku o sebi i zato takvu školu treba temeljito promijeniti u školu uspjeha za sve. To znači da ne tražimo od djece da svi budu jednaki, nego da tražimo kod svakog djeteta to nešto po čemu je ono drugačije od drugih, po čemu je ono svoje, po čemu će ono biti autentična osoba“ (Bognar, 1999, 83). Pri tome, važno je učenicima pomoći u ostvarenju njihovih potencijala, a pod pomoći se misli na poticanje i hrabrenje, jer ipak najviše mogu učiniti sami. Potrebno im je omogućiti da uvide kako svojim postupcima mogu utjecati na ono što im se događa (Bognar, 1999).

Slika o sebi se može promijeniti, a njenom promjenom u pozitivnom smislu, moguć je veliki utjecaj na život osobe (Rijavec, 2000). Ono što je veoma važno istaknuti je da „nikada nismo prestari da bismo promijenili sliku o sebi, a time i svoj život“ (Rijavec, 2000, 34). Potrebno je formirati sliku o sebi koja je odgovarajuća i realna. Osobe uglavnom podcjenjuju svoje sposobnosti, to vrijedi čak i za osobe koje imaju na prvi pogled superiorno ponašanje, no

ono im je zapravo način da prikriju osjećaj inferiornosti i nesigurnosti od drugih, ali i od samih sebe, „stoga usmjeravanje na pozitivne strane ličnosti može pomoći da slika o sebi postane realnijom“ (Rijavec, 2000, 34).

Važno je da osoba prihvati sebe. Prihvaćanje sebe ne odnosi se na to da osoba ostane takva kakva je, nego omogućuje promjenu i poboljšanje (Rijavec, 2000). Nadalje, isto tako potrebno je da osoba uoči svoje vrijednosti. Osobe koje imaju nisko samopoštovanje naučile su misliti o sebi negativno, za njih su drugi puno bolji, a to ne mora biti ispravno (Rijavec, 2000). U vezi s tim, može se usmjeravanjem na loše osobine pokušavati smanjiti i promijeniti ih, no postoji i drugačiji pristup prema kojem je „puno djelotvornije ne usmjeravati se na negativnu osobinu koju želimo promijeniti, nego razvijati neku drugu pozitivnu koja na prvi pogled možda i nema s tim nikakve veze“ (Rijavec, 2000, 46). Primjerice, ako sramežljiva osoba želi promijeniti tu svoju osobinu, ona se može prisiljavati da izlazi u društvo, komunicira, što može s vremenom dovesti do rezultata, ali također se može usmjeriti na neku svoju dobru osobinu ili talent i ponašanja vezana uz to, što može dovesti do uspjeha i djelovati na samopoštovanje osobe te će time postati otvorenija, sigurnija u sebe. Nadalje, osoba se treba uspoređivati jedino sama sa sobom te postaviti vlastite kriterije. Time je svakoj osobi omogućeno stalno napredovanje, taj napredak ovisi samo o toj osobi. Svaka osoba je jedinstvena, različita pa tako i kriteriji koje osobe sebi postavljaju mogu biti različiti. „Mislite li i ponašate li se drukčije, to nije zato što ste inferiorni. To je zato što ste različiti i na to imate puno pravo“ (Rijavec, 2000, 54).

Sliku o sebi u određenom smislu uvjetuje i mišljenje drugih osoba. Uz pomoć mišljenja drugih može se provjeriti koliko osoba ima realno mišljenje i procjene. No, u tome se ne smije pretjerati tako da mišljenje drugih postane jedini kriterij po kojem se osoba vrednuje, to bi imalo veoma nepovoljan utjecaj na sliko o sebi te osobe (Miljković i Rijavec, 2001). Razlozi za to su to što osoba najčešće ne zna nego samo pretpostavlja kakvo mišljenje o njoj imaju drugi. Nadalje, mišljenje drugih se može i promijeniti, ono ne mora biti ni istinito jer može biti da drugi ne znaju sve o toj osobi, nego zaključuju na osnovi poznavanja samo nekih informacija, druge osobe te svoje procjene temelje na svojim kriterijima. Također, treba shvatiti da nikada neće sve druge osobe imati dobro mišljenje o jednoj istoj osobi. Prema Miljković i Rijavec (2001) slika o sebi nije „objektivni fenomen“, pa tako mnoge osobe misle o sebi loše, dok drugi o njima imaju dobro mišljenje, što znači da se radi o netočnoj, iskrivljenoj slici o sebi koju je potrebno promijeniti. Ne bi se trebalo pretjerivati ni u lošem mišljenju o sebi, ali ni u dobrom, oboje će imati podjednako negativne posljedice. „Idealno je biti na pozitivnom rubu, dakle misliti o sebi nešto malo (ali malo!) bolje nego što to zaista jest slučaj“ (Miljković i Rijavec, 2001, 90).

Stupnjevi idu od negativne iluzije o sebi, zatim realnost, pa pozitivna te grandiozna iluzija o sebi, a najbolja orijentacija je između realnosti i pozitivne iluzije o sebi (Miljković i Rijavec, 2001).

Naglašava se potreba poznavanja slike o sebi kod učenika da bi bili što djelotvorniji učinci odgojno-obrazovnog rada (Rakić; Dizdarević; Jesild i sur., prema Tasić, 1994). „Svi autori koji su ispitivali 'pojam o sebi' iako ga različito shvaćaju i definiraju, slažu se u tome da je njegovo poznavanje i realno procjenjivanje skoro podjednako značajno za onoga tko je odgajan kao i za onoga tko odgaja, jer da bismo bolje upoznali i shvatili dijete, značajno je poznavati što on misli o sebi“ (Tasić, 1994, 98). Učenikova slika o sebi treba biti u „središtu pozornosti roditelja i nastavnika i da se oni moraju, ako žele imati uspjeha u odgojnom radu, puno više baviti ličnošću djeteta i puno više komunicirati s njim kao s osobom koja ima odgovarajuće vrline i mane, koja doživljava uspjehe i neuspjehe, koja ima životne probleme i dileme te koja očekuje od roditelja i nastavnika da joj pruže adekvatnu pomoć“ (Tasić, 1994, 99). Nadalje, roditelji i nastavnici mogu pomoći djeci tako što će ih voditi, a za to je potrebno koristiti postupke kao što su informiranje, poticanje, davanje priznanja (Good, 2009). Što se tiče poticanja, može se ostvarivati tako što se djeci daje poruka da nastave raditi dobro, da se i dalje trude, zatim primjećivanjem malih stvari i dajući pozitivne poruke u vezi toga, slušanjem što govore. Budući da nastavnici imaju dosta ograničeno vrijeme za učenike važno je da im pokažu da će imati vremena za njih ako žele razgovarati (Good, 2009). Yahaya i sur. (2009) daju određene preporuke: učiteljima i školskoj upravi se sugerira da se ne usmjeravaju samo na školsko postignuće učenika nego i na društvene probleme među učenicima. Nadalje, stručni suradnik može provesti ispitivanje da se dobije uvid i odredi slika o sebi i osobnost učenika. Također, stručni suradnik ima važnu ulogu u pružanju povratnih informacija i informacija o problemima s kojima se učenici suočavaju, trebaju ohrabriti učenike prema razvoju osobnosti, pozitivne slike o sebi i postizanje visokog školskog postignuća. Budući da postoje učenici koji imaju negativnu sliku o sebi, sugerira se da ministarstvo obrazovanja organizira različite programe da se poboljša slika o sebi kod učenika i njihova školska postignuća.

Karakteristike dobrih škola uključuju sigurno okruženje, zajedničku viziju školske svrhe, jasne ciljeve za učenike, naglasak na pojedinog učenika i nagrađivanje njihovih napora ili poboljšanja, te se ohrabruje učenike da budu angažirani u učenju (Peterson, prema Hefferon i Boniwell, 2011). Pozitivno ozračje u školi je povezano sa zadovoljstvom nastavnika i učenika i boljim školskim postignućem (Sangsue i Vorpe, prema Hefferon i Boniwell, 2011). Nadalje, u okviru pozitivne psihologije za školsku primjenu osmišljen je program „Piramida optimizma“, koja se odnosi na odgajanje djece da budu optimistična, a obuhvaća sposobnost kontrole, pozitivno mišljenje o sebi i optimistično razmišljanje (Seligman, prema Brdar i Rijavec, 1998).

Pozitivno mišljenje o sebi uključuje potrebu da se dijete nauči kako da bude zadovoljno samo sobom. Tu se naglašava da kod pohvaljivanja djeteta treba voditi računa da se ta pohvala odnosi na stvarno ponašanje koje zaslužuje tu pohvalu, time se pomaže djetetu stvoriti realnu sliku o sebi, da bude zadovoljno sobom i djeca na taj način shvaćaju da mogu nešto dobro učiniti (Brdar i Rijavec, 1998). Prema Hefferon i Boniwell (2011) škole same ne mogu biti dovoljne, za dobrobit djece i mladih značaj ima ono što se događa u obitelji. Uključivanjem roditelja u program pozitivnog odgoja pružaju im se mogućnosti koje proizlaze iz suradnje sa školom „imali bi potporu učitelja i drugih uključenih roditelja u odgajanju svog djeteta, ostvarili bi pozitivniju sliku o sebi kao i veće samopouzdanje te bi bili uključeni u život svog djeteta i izvan roditeljskog doma“ (Simel, 2013, 113). Suradnja s roditeljima pogodovala bi i učiteljima jer bi imali mogućnost više utjecati na učenike, a također to bi vrlo povoljno djelovalo i na učenike (Gestwicki, prema Simel, 2013).

Rijavec (2000) ističe važnost otkrivanja pozitivnog u drugim osobama. Svaka osoba ima mnogo osobina, pozitivnih i negativnih, a drugi uglavnom zamjećuju samo neke, trebalo bi uočiti pozitivno kod drugih osoba. Tako bi nastavnici trebali tražiti one pozitivne osobine kod učenika, isticati ih i poticati. Također, treba očekivati pozitivno. U vezi toga je samoispunjavajuće proročanstvo koje se odnosi na to da očekivanja i vjerovanja djeluju na ponašanje tako da dovede do njegovog ispunjenja. To znači da očekivanja koje neka osoba ima o ponašanju drugih mogu dovesti do promjene tog ponašanja, ako se očekuje od neke osobe pozitivno ili negativno vjerojatno će se i dogoditi ono što se očekuje. „Očito je da naša očekivanja u velikoj mjeri utječu na ponašanje i učinak drugih ljudi“ (Rijavec, 2000, 64). U vezi s tim pokazuje se bitnim oko sebe stvoriti ozračje pozitivnih očekivanja, tako što se prihvati da svaka osoba može poboljšati svoj učinak, treba imati povjerenja u druge, pohvaliti i nagraditi osobe za ono što dobro čine, pružiti konstruktivne povratne informacije, pomoći u napredovanju (Goddard, prema Rijavec, 2000). „Osobito je važno imati to na umu kada su u pitanju djeca“ (Rijavec, 2000, 64). Treba kreirati kontekst za pozitivno te budući da se ne uočava uvijek lako nečije pozitivno ponašanje, može poslužiti pretpostavka da svako ponašanje može biti dobro i funkcionalno u određenom kontekstu, pa se tako može kreirati kontekst u kojem je ponašanje neke osobe takvo, a izbjegavati ono u kojem nije. U vezi pohvaljivanja i davanja kritika ističe se, da su pohvale djelotvorne kada su iskrene te imaju posebnu važnost za osobe koje su sposobne i dobro rade, ali imaju nisko samopoštovanje, one će biti još bolje ako im se pokaže da se cijene njihove vrijednosti. Nadalje, da bi osoba mogla promijeniti svoje ponašanje mora znati što je napravila loše i zašto je to tako. „Osobu pohvalite pred drugima, ali je kritizirajte nasamo“ (Rijavec, 2000, 71). Da bi kritika bila djelotvorna treba ju izreći što prije nakon što osoba napravi nešto loše,

treba biti točno određena na što se odnosi, ne kritizirati osobu zbog onoga što je izvan njene kontrole, kritiku usmjeriti „na ponašanje osobe, nikada na njezinu ličnost“ (Rijavec, 2000, 71).

Miljković i Rijavec (2002) navode postupke kojima se može poticati samopouzdanje djeteta. Djetetu treba pokazati da je voljeno, pomoći mu da upozna samo sebe, prepoznate i uočene pozitivne osobine djeteta dalje razvijati i jačati, pružiti priliku da češće pokazuje svoje pozitivne osobine te učiti dijete optimizmu. Nadalje, djetetu omogućiti da doživi uspjeh, naučiti ga da se uspoređuje samo sa sobom, vrednovati različite vještine i znanja jer svako dijete je u nečemu dobro, isto tako naučiti dijete da se suočava s neuspjehom (Miljković i Rijavec, 2002). Ističe se da roditelji trebaju slaviti značajne događaje i postignuća svoje djece, pošto se škole uglavnom usmjeravaju na krajnji rezultat, „kad je riječ o samopouzdanju vaših tinejdžera, to znači da se ne možete osloniti na školu da će nagraditi značajne pomake u njihovim postignućima. To morate vi učiniti, i poticati ih da to sami čine“ (Lindenfield, 2002, 136). Pokazuje se da bi prema mišljenju adolescenata roditelji trebali biti zainteresirani za njih, pružiti im pomoć i razumijevanje, slušati ih, pokazivati da ih vole i prihvaćaju takve kakvi jesu, imati povjerenja u njih, očekivati od njih najbolje, ponašati se prema njima kao prema odraslima i da vlada ugodno ozračje u obitelji (Newman, prema Lacković-Grgin, 2006).

„Škola svoj odgoj nadovezuje i usklađuje s obiteljskim odgojem i zato je obitelj tako važan činitelj s kojim škola mora računati, ali i pomagati obitelji da uspješnije ostvaruje svoju složenu odgojnu funkciju“ (Bognar, 1999, 112). Obitelj kao jedan od najvažnijih činitelja odgoja ima poseban značaj za razvoj djece (Bognar, 1999). „Opće je prihvaćen stav među stručnjacima da je obitelj nezamjenjiva u odgoju“ (Maleš, 1993, 587). Uz ulogu koju ima obitelj, tu je također i škola koja ima odgojnu ulogu te bi trebala pomoći obitelji i omogućiti što bolje uvjete za razvoj djece i prevladavanje nastalih problema i poteškoća, nikako ne bi smjela povećavati te probleme (Bognar, 1999). „Nesumljivo velika uloga obitelji u razvoju djece ipak ne bi trebala biti izgovor za odgojne neuspjehe škole“ (Bognar, 1999, 94). Štoviše, nastavnici i roditelji „trebali bi biti prirodni saveznici. I roditelji i učitelji žele da dijete bude sretno, zadovoljno i uspješno u školi. Trebali bi biti partneri koji ravnopravno rade na zajedničkom zadatku“ (Brdar i Rijavec, 1998, 115). Roditelji i škola u suradnji imaju zajednički interes, a to je dobrobit djece, što je potrebno kao temelj za stvaranje partnerskih odnosa (Kranželić i Ferić Šlehan, 2008). Roditelji bi trebali prihvatiti suradnju koju škola nudi i što je moguće više se uključiti. „Suradnja škole i obitelji treba pridonijeti njihovu međusobnom povezivanju i usklađivanju djelovanja“ (Maleš, 1993, 592). Bognar (1999) navodi da postoje različiti oblici suradnje nastavnika i roditelja, no potrebno je i poželjno da zajednički pronalaze i nove oblike. Suradnja između roditelja i nastavnika ima povoljan utjecaj za učenike, školu, a i same roditelje i nastavnike (Epstein, prema Kosić, 2009),

također nastavnici mogu dobiti više saznanja o učenicima i time ostvariti potpuniju sliku o njima (Juul, prema Kosić, 2009). Za razvoj djeteta odnosno učenika važno je da se „u skladnom suživotu nađu roditelj, koji je spreman učiti o sebi i svome djetetu te nastavnik koji će također svojom djelatnošću pokazati kako nije samo prenosilac znanja, već ujedno i učenik, savjetnik i suputnik djeteta i roditelja“ (Kosić, 2009, 228).

7. Metodologija istraživanja

7.1. Cilj i hipoteze istraživanja

Cilj istraživanja je utvrditi kakvu sliku o sebi imaju učenici srednje škole i utvrditi razlike s obzirom na spol, dob (razred) učenika, vrstu škole koju pohađaju, te utvrditi i povezanost učenikove slike o sebi s njihovim školskim postignućem.

Hipoteze:

1) Nema razlike u procjeni slike o sebi kod učenika srednje škole s obzirom na spol učenika.
2) Nema razlike u procjeni slike o sebi kod učenika srednje škole s obzirom na dob učenika.
3) Nema razlike u procjeni slike o sebi kod učenika srednje škole s obzirom na vrstu škole koju pohađaju.
4) Slika o sebi kod učenika srednje škole povezana je sa školskim postignućem učenika.

Varijable:

nezavisne: spol, dob, vrsta škole

zavisne: slika o sebi, školsko postignuće učenika

Operacionalizacija zavisne varijable:

Zavisna varijabla se operacionalizira za potrebe istraživanja tako da se daje opis onih karakteristika koje slika o sebi treba imati da bi bila pozitivna, na sljedeći način:

- Obuhvaćena područja, dimenzije slike o sebi su: školska kompetencija, socijalna kompetencija, sportska kompetencija, tjelesni izgled, romantična privlačnost, regulacija ponašanja, blisko prijateljstvo, globalna osobna vrijednost
- Opisi koji ukazuju na veću kompetentnost i adekvatnost po dimenzijama odnosno karakteristike pozitivne slike o sebi:

  - *školska kompetencija*: smatraju da su jednako pametni kao drugi njihove dobi, mogu brzo izvršiti svoje školske obaveze, ide im dobro u njihovom školskom radu, skoro uvijek mogu odgovoriti na pitanja nastavnika u školi, smatraju da su prilično inteligentni

  - *socijalna kompetencija*: prilično lako nalaze prijatelje, znaju kako postići da ih učenici u razredu vole, imaju socijalne vještine za sklapanje prijateljstva, shvaćaju kako pridobiti vršnjake da ih prihvate, znaju kako postati popularni

  - *sportska kompetencija*: dobri su u svim vrstama sportova, misle da bi bili dobri u bilo kojoj novoj sportskoj aktivnosti, smatraju da su bolji od drugih njihove dobi u sportu,

odmah su dobri u novim sportskim igrama koje se igraju vani/na otvorenom, smatraju da su jako atletski sposobni

- *tjelesni izgled*: zadovoljni su sa svojim izgledom, vole svoje tijelo kakvo je, vole svoj tjelesni izgled kakav je, misle da dobro izgledaju, stvarno vole svoj izgled

- *romantična privlačnost*: smatraju da ako su zainteresirani u romantičnom smislu za neku osobu da će se i oni toj osobi sviđati, izlaze s osobama koje su im privlačne, smatraju da su privlačni u romantičnom smislu osobama njihove dobi, smatraju da su zabavni i zanimljivi na spoju, izlaze s osobama s kojima stvarno žele „hodati"/biti u vezi

- *regulacija ponašanja*: obično čine ono što je ispravno, obično ne rade ono što bi ih dovelo u nepriliku, osjećaju se stvarno dobro u vezi svog načina ponašanja, skoro nikada ne čine ono što znaju da ne bi trebali, obično postupaju na način koji znaju da bi trebali

- *blisko prijateljstvo*: mogu imati stvarno bliske prijatelje, znaju kako naći bliskog prijatelja s kojim mogu dijeliti tajne, znaju što je potrebno da se razvije blisko prijateljstvo s vršnjakom, u stanju su pronaći prijatelje kojima stvarno mogu vjerovati, znaju što učiniti da bi imali bliskog prijatelja s kojim mogu dijeliti osobne misli

- *globalna osobna vrijednost*: prilično su zadovoljni sobom, sviđa im se način na koji vode svoj život, zadovoljni su sobom većinu vremena, sviđa im se kakva su osoba, jako su zadovoljni time kakvi jesu

- Ukoliko su ostvareni rezultati na većini područja, dimenzija pomaknuti prema višim vrijednostima ukazuje se na pozitivniju procjenu slike o sebi.
- Pokazatelj školskog postignuća učenika je ocjena na kraju školske godine.

7.2. Vrsta istraživanja i metoda

Istraživanje je empirijsko, jer su se podaci prikupljali iz neposrednog odgojno-obrazovnog rada, istražuje se određeni aspekt stvarnosti i transverzalno, jer se pojava istraživala u određenom vremenskom trenutku. Istraživanje je i primijenjeno (operativno) jer su rezultati primjenjivi u odgojno-obrazovnoj praksi. U istraživanju je korištena deskriptivna metoda, kako bi se opisala pojava, ispitalo njeno stanje i karakteristike, bez obzira na njene uzroke.

7.3. Postupak i instrumenti

Postupak istraživanja je anketiranje, a instrument koji je primijenjen u prikupljanju podataka je upitnik „Self - Perception Profile for Adolescents", iz 2010. godine, preuzet od Harter (2012). U priručniku s upitnikom postoji dozvola autorice za korištenje tog upitnika. („The version to be administered to the child is presented in the Appendix, and you are free to copy it for your own

use“ (Harter, 2012, 6). , „Please note that the actual version administered to the child can be found in the Appendix. You have permission to copy the instrument for your own use“ (Harter, 2012, 9). , „You are free to copy the actual measure for your own use“ (Harter, 2012, 25).) Upitnik „Self - Perception Profile for Adolescents“, nastao je na osnovi upitnika „Self-Perception Profile for Children“ iz 1985. godine, koji se sastoji od 6 subskala, proširenjem s dodatne 3 subskale upitnik za adolescente se sastoji od 9 subskala, čestice su promijenjene za adolescentski uzrast te je namijenjen dobi od 13 do 18 godina. Upitnik je izmijenjen u odnosu na upitnik „Self - Perception Profile for Adolescents“ iz 1988. godine, promijenjena je subskala socijalna prihvaćenost u susbskalu socijalne kompetencije. Za ovo istraživanje upitnik je prilagođen uvjetima u kojima se ostvaruje istraživanje te je bilo potrebno prevesti ga i prilagoditi duhu našeg jezika. Autorica navodi da ukoliko je potrebno može se izostaviti pojedina subskala, ali ne i čestice u subskalama. Originalni upitnik sadrži 9 subskala, a za potrebe ovog istraživanja upitnik ima 8 subskala, pri čemu se svaka sastoji od 5 čestica što ukupno iznosi 40 čestica upitnika. Subskala koja se odnosi na poslovnu kompetentnost nije uključena iz razloga koji navode i autorice Justinić i Kuterovac Jagodić (2010) koje su koristile verziju upitnika iz 1988. godine. (Subskala poslovna kompetentnost „nije primjenjiva za naše uvjete, s obzirom na to da u Hrvatskoj većina mladih počinje raditi tek nakon srednje škole“ (Justinić i Kuterovac Jagodić, 2010, 192).)

Subskale obuhvaćene upitnikom su:

1) *Školska kompetencija* odnosi se na percepciju vlastitih sposobnosti za rad u školi, postignuća. Primjer čestice: „Neki tinejdžeri su prilično spori u izvršavanju svojih školskih obaveza“ a „Drugi tinejdžeri mogu brzo izvršiti svoje školske obaveze“
2) *Socijalna kompetencija* odnosi se na sposobnosti za sklapanje prijateljstva, uspjeh u društvenim odnosima. Primjer čestice: „Neki tinejdžeri teško nalaze prijatelje“ a „Drugi tinejdžeri prilično lako nalaze prijatelje“
3) *Sportska kompetencija* odnosi se na sposobnosti u sportskim aktivnostima. Primjer čestice: „Neki tinejdžeri su dobri u svim vrstama sportova“ a „Drugi tinejdžeri ne smatraju da su baš dobri kada se radi o sportu“
4) *Tjelesni izgled* odnosi se na zadovoljstvo svojim tijelom, tjelesnim izgledom. Primjer čestice: „Neki tinejdžeri bi željeli da je njihovo tijelo drugačije“ a „Drugi tinejdžeri vole svoje tijelo kakvo je“
5) *Romantična privlačnost* odnosi se na percepciju vlastite romantične privlačnosti i romantičnih odnosa. Primjer čestice: „Neki tinejdžeri smatraju da su privlačni u

romantičnom smislu osobama njihove dobi“ a „Drugi tinejdžeri se brinu jesu li privlačni osobama njihove dobi“

6) *Regulacija ponašanja* odnosi se na zadovoljstvo svojim ponašanjem, izbor očekivanog ponašanja. Primjer čestice: „Neki tinejdžeri obično čine ono što je ispravno“ a „Drugi tinejdžeri često ne čine ono što znaju da je ispravno“
7) *Blisko prijateljstvo* odnosi se na sposobnost formiranja bliskih prijateljstava, stjecanja bliskih prijatelja. Primjer čestice: „Neki tinejdžeri znaju što je potrebno da se razvije blisko prijateljstvo s vršnjakom“ a „Drugi tinejdžeri ne znaju što učiniti da se formira blisko prijateljstvo s vršnjakom“
8) *Globalna osobna vrijednost* odnosi se na opći doživljaj i zadovoljstvo samim sobom kao osobom. Primjer čestice: „Nekim tinejdžerima se sviđa kakva su osoba“ a „Drugi tinejdžeri često žele da su netko drugi“

Pored subskala koje se odnose na samoprocjene u posebnim područjima, uključena je i odvojena subskala globalna osobna vrijednost koja se odnosi na opći osjećaj vrijednosti kao osobe, opće samopoštovanje. Ističe se da se rezultat na subskali globalne osobne vrijednosti ne odnosi na skupni rezultat ostalih posebnih subskala, već je to odvojena subskala koja također ima svoj rezultat.

Format upitnika je napravljen tako da bi se izbjeglo davanje socijalno poželjnih odgovora i pružajući raspon u izboru odgovora. Na sljedeći način: Ispitanici najprije trebaju odlučiti kojoj skupini od dvije ponuđene su sličniji (s lijeve ili desne strane), a zatim odlučiti u kojem stupnju je ta tvrdnja točna za njih, potpuno ili djelomično. Na primjeru to izgleda ovako:

Potpuno točno za mene	**Djelomično točno za mene**			**Djelomično točno za mene**	**Potpuno točno za mene**
☐	☐	Neki tinejdžeri su prilično spori u izvršavanju svojih školskih obaveza	a	Drugi tinejdžeri mogu brzo izvršiti svoje školske obaveze	☐	☐

Učinkovitost ovog formata upitnika očituje se u tome što polovica adolescenata vidi sebe na jedan način, a druga polovica na drugi način. U upitniku čestice pojedinih subskala nisu poredane jedna iz druge, već su raspoređene na način da su ispremještane, odnosno čestice jedna za drugom u upitniku pripadaju različitim subskalama. Također, unutar subskala neke čestice započinju dijelom koji se odnosi na visoku kompetentnost, a neke dijelom koji se odnosi na nisku kompetentnost. Svaka čestica se sastoji od dvije povezane rečenice, jedna opisuje

adolescente koji su kompetentni, a druga opisuje adolescente koji su manje kompetentni u određenom području. Bodovanje je od 1 do 4 za svaku česticu, pri čemu 1 označava nisku kompetentnost i adekvatnost, a 4 visoku. U upitniku su dodana pitanja koja se odnose na obilježja ispitanika potrebna za ovo istraživanje, to su: spol, dob, razred, vrsta škole koju pohađaju, opći školski uspjeh.

7.4. Uzorak (ispitanici)

U istraživanju su sudjelovali učenici prvog, drugog i trećeg razreda srednjih škola, gimnazije (Gimnazija A. G. Matoša) i strukovne škole (Ekonomska škola „Braća Radić“), na području grada Đakova. Uzorak je namjerni (hotimični), dok su razredni odjeli slučajno odabrani u školama. Izabran je po jedan bilo koji razredni odjel od prvih, drugih i trećih razreda koji su u vrijeme provedbe istraživanja imali nastavu. U istraživanju je sudjelovalo 166 učenika srednje škole. Učenici koji nisu sudjelovali u istraživanju nisu bili na nastavi u vrijeme provedbe istraživanja, svi koji su bili prisutni su sudjelovali. Od 166 ispitanika koji su sudjelovali, 5 je nevažećih upitnika, te je ukupan broj ispitanika 161.

Tablica 1. Opći podaci o ispitanicima (N=161)

		N	%
Škola	Gimnazija	86	53,4
	Strukovna	75	46,6
Razred	1. razred	51	31,7
	2. razred	54	33,5
	3. razred	56	34,8
Spol	M	61	37,9
	Ž	100	62,1
Dob	15 godina	38	23,6
	16 godina	51	31,7
	17 godina	64	39,8
	18 godina	8	4,9
Školski uspjeh	Nedovoljan	1	0,6
	Dovoljan	0	0
	Dobar	56	34,8
	Vrlo dobar	84	52,2
	Odličan	20	12,4

U tablici 1 prikazani su opći podaci o ispitanicima, odnosno, broj ispitanika s obzirom na vrstu škole, razred, spol, dob i opći školski uspjeh. Od ukupno 161 ispitanika, 86 (53,4%) ispitanika čine učenici gimnazije, a 75 (46,6%) ispitanika čine učenici strukovne škole. 51 (31,7%) je ispitanika prvog razreda, 54 (33,5%) ispitanika drugog razreda i 56 (34,8%) ispitanika trećeg

razreda. U odnosu na spol, 61 (37,9%) je muških ispitanika, a 100 (62,1%) je ženskih ispitanika[1]. Obuhvaćena dob ispitanika kreće se od 15 do 18 godina, a prosječna dob ispitanika je M=16,26 (SD=0,87), pri čemu najviše ispitanika (njih 64 ili 39,8%) ima 17 godina. S obzirom na opći školski uspjeh ispitanika na kraju trenutne školske godine, pokazuje se da je najviše ispitanika 84 (52,2%) ostvarilo školski uspjeh vrlo dobar (4), zatim 56 (34,8%) ispitanika ostvarilo je školski uspjeh dobar (3), odličan školski uspjeh (5) ima 20 (12,4%) ispitanika, a samo 1 ispitanik nedovoljan (1) i niti jedan ispitanik dovoljan (2) školski uspjeh. Prosječan školski uspjeh ispitanika je M=3,76 (SD=0,69), dakle vrlo dobar školski uspjeh (4).

Tablica 2. Podaci o ispitanicima s obzirom na vrstu škole koju pohađaju

		Gimnazija (N=86)		**Strukovna** (N=75)	
		N	**%**	**N**	**%**
Razred	1. razred	29	33,7	22	29,3
	2. razred	28	32,6	26	34,7
	3. razred	29	33,7	27	36
Spol	M	44	51,2	17	22,7
	Ž	42	48,8	58	77,3
Dob	15 godina	22	25,6	16	21,3
	16 godina	24	27,9	27	36
	17 godina	38	44,2	26	34,7
	18 godina	2	2,3	6	8
Školski uspjeh	Nedovoljan	1	1,2	0	0
	Dovoljan	0	0	0	0
	Dobar	20	23,2	36	48
	Vrlo dobar	52	60,5	32	42,7
	Odličan	13	15,1	7	9,3

U tablici 2 prikazani su podaci o ispitanicima s obzirom na vrstu škole koju pohađaju te donosi detaljnije podatke o ispitanicima. U gimnaziji je podjednak broj ispitanika prema razredima, pa je tako u 1. i 3. razredu 29 (33,7%), a u 2. razredu 28 (32,6%) učenika. Podjednak je broj ispitanika gimnazije po spolu, 44 (51,2%) je muških, a 42 (48,8%) je ženskih ispitanika. U odnosu na dob najviše ispitanika gimnazije, njih 38 (44,2%) ima 17 godina, a najmanje ispitanika, njih dvoje (2,3%) ima 18 godina. S obzirom na opći školski uspjeh, najviše ispitanika gimnazije, njih 52 (60,5%) je ostvarilo vrlo dobar školski uspjeh (4), a samo jedan ispitanik nedovoljan (1). U strukovnoj školi prema razredima, najviše je učenika u 3. razredu, njih 27 (36%), a najmanje u 1. razredu, njih 22 (29,3%). U odnosu na spol, više je ženskih ispitanika strukovne škole, njih 58 (77,3%), a samo 17 (22,7%) je muških ispitanika. Najviše ispitanika

[1] Radi se o zatečenom stanju. Neproporcionalni uzorak s obzirom na spol ispitanika nije utjecao na dobivene rezultate. Generalizacija rezultata na populaciju se u skladu s tim treba uzimati s oprezom.

strukovne škole, njih 27 (36%) ima 16 godina, a najmanje ispitanika, njih 6 (8%) ima 18 godina. S obzirom na opći školski uspjeh najviše ispitanika strukovne škole, njih 36 (48%) je ostvarilo dobar školski uspjeh (3).

7.5. Provedba istraživanja i etičnost u istraživanju

Istraživanje je provedeno pred kraj svibnja školske godine 2013./2014., u razrednim odjeljenjima za vrijeme školskog sata, ispunjavanje upitnika trajalo je oko 15 minuta. Sudionici su upućeni u cilj istraživanja, objašnjen im je način provedbe istraživanja i dana im je uputa o ispunjavanju upitnika (usmena i pismena). Osiguran je informirani pristanak sudionika za sudjelovanje u istraživanju kao i pristanak odgojno-obrazovne institucije koju sudionici pohađaju. Obrascima za to zatražen je pisani pristanak sudionika i ravnatelja ustanove. Svi sudionici su potpisali pristanak odnosno dali suglasnost za sudjelovanje u istraživanju. Sudionici su obaviješteni da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i upoznati su s njihovim pravom da svoj pristanak povuku u bilo kojem trenutku i odustanu od daljnjeg sudjelovanja u istraživanju. Zajamčena im je anonimnost te povjerljivost podataka i objašnjeno kako će se prikazivati samo grupni rezultati. Sudionici će biti upoznati s rezultatima provedenog istraživanja.

7.6. Obrada podataka

U obradi prikupljenih podataka za prikazivanje srednjih vrijednosti koristi se aritmetička sredina, a uz to standardna devijacija kao mjera disperzije. Hi-kvadrat je neparametrijski test koji se koristi za testiranje razlika između izmjerenih i očekivanih podataka, odnosno, opaženih frekvencija i teorijskih; njime su uspoređene razlike među kategoričkim varijablama. T-test je parametrijski test koji se koristi za usporedbu rezultata dvije grupe; radi se o testiranju razlika aritmetičkih sredina. A za ispitivanje razlika više od dvije grupe primijenjena je jednosmjerna analiza varijance. Korelacijska analiza se odnosi na ispitivanje povezanosti, primijenjena je za ispitivanje povezanosti dvije varijable, a rezultati su prikazani Pearsonovim koeficijentom korelacije.

8. Rezultati i rasprava

U tablici 3 prikazani su rezultati hi-kvadrat testa za opće podatke o ispitanicima.

Tablica 3. Rezultati hi-kvadrat (χ^2) testa za opće podatke o ispitanicima

		Gimnazija (N=86)		**Strukovna** (N=75)		**Ukupno** (N=161)		
		N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**p**
Razred	1. razred	29	33,7	22	29,3	51	31,7	0,837
	2. razred	28	32,6	26	34,7	54	33,5	
	3. razred	29	33,7	27	36	56	34,8	
Spol	M	44	51,2	17	22,7	61	37,9	**0,000**
	Ž	42	48,8	58	77,3	100	62,1	
Dob	15 godina	22	25,6	16	21,3	38	23,6	0,200
	16 godina	24	27,9	27	36	51	31,7	
	17 godina	38	44,2	26	34,7	64	39,8	
	18 godina	2	2,3	6	8	8	4,9	
Školski uspjeh	Nedovoljan	1	1,2	0	0	1	0,6	**0,010**
	Dovoljan	0	0	0	0	0	0	
	Dobar	20	23,2	36	48	56	34,8	
	Vrlo dobar	52	60,5	32	42,7	84	52,2	
	Odličan	13	15,1	7	9,3	20	12,4	

Postoje značajne razlike među školama, s obzirom na spol ($p<0,001$) gdje je vidljivo kako je u strukovnoj školi značajno manji broj učenika muškog spola (22,7%) u odnosu na gimnaziju (51,2%), te s obzirom na opći školski uspjeh ($p=0,01$) gdje je vidljivo kako je značajno veći broj učenika strukovne škole (48%) koji su ostvarili školski uspjeh dobar, u odnosu na učenike gimnazije (23,2%), a značajno je veći broj učenika gimnazije (60,5%) ostvario vrlo dobar školski uspjeh u odnosu na učenike strukovne škole (42,7%).

U tablici 4 prikazani su rezultati aritmetičke sredine i standardne devijacije po dimenzijama (subskalama upitnika) slike o sebi na cjelokupnom uzorku.

Tablica 4. Rezultati aritmetičke sredine i standardne devijacije po dimenzijama slike o sebi na cjelokupnom uzorku (N=161)

Dimenzije	**M**	**SD**
Školska kompetencija	2,58	0,66
Socijalna kompetencija	2,86	0,57
Sportska kompetencija	2,48	0,75
Tjelesni izgled	2,42	0,8
Romantična privlačnost	2,59	0,66
Regulacija ponašanja	2,65	0,67
Blisko prijateljstvo	2,93	0,69
Globalna osobna vrijednost	2,79	0,77

Pokazuje se da učenici najviše rezultate postižu na dimenziji blisko prijateljstvo (M=2,93, SD=0,69), a najmanje na dimenziji tjelesni izgled (M=2,42, SD=0,8). Za dimenziju blisko prijateljstvo to znači da učenici procjenjuju kako mogu imati stvarno bliske prijatelje, znaju kako naći bliskog prijatelja s kojim mogu dijeliti tajne, znaju što je potrebno da se razvije blisko prijateljstvo s vršnjakom, u stanju su pronaći prijatelje kojima stvarno mogu vjerovati, znaju što učiniti da bi imali bliskog prijatelja s kojim mogu dijeliti osobne misli. Za dimenziju tjelesni izgled to znači da učenici procjenjuju kako nisu zadovoljni sa svojim izgledom, željeli bi da je njihovo tijelo drugačije, da je njihov tjelesni izgled drugačiji, misle da ne izgledaju baš dobro, željeli bi da izgledaju drugačije. Što znači da je područje na kojem se učenici procjenjuju pozitivnije dimenzija blisko prijateljstvo, a na kojem se učenici procjenjuju negativnije je dimenzija tjelesni izgled. U istraživanju na uzorku adolescenata u SAD-u koje je provela autorica upitnika, također najviše rezultate ispitanici postižu na dimenziji blisko prijateljstvo (Harter, prema Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011). Nadalje, moguća objašnjenja za dobivene rezultate mogu se pronaći u tome što se u razdoblju adolescencije posebno ističe važnost odnosa s vršnjacima (Laghi i sur., 2006), uspostavljaju se novi socijalni odnosi i sve više vremena se provodi u interakciji s vršnjacima (Lacković-Grgin, 1994). Naime, adolescentima je posebno važno biti prihvaćen u vršnjačkoj grupi (Lacković-Grgin, 2006). Posebno se ističe zaokupljenost time kako ih druge osobe vide, sve više se važnosti pridaje prijateljstvu i uspjehu u tim odnosima (Živković, 2006). Također, adolescenti su skloni biti zadovoljni sobom ako smatraju da njihovi prijatelji, vršnjaci imaju dobro mišljenje o njima (Radovanović i Glavak, 2003). Prihvaćenost i prijateljstvo su osnovne dimenzije vršnjačkih odnosa i utječu na socijalizaciju adolescenata

(Bukowski i Hoza, prema Lacković-Grgin, 2006). Izgradnja zadovoljavajućih prijateljskih odnosa u vršnjačkim grupama je važan zadatak u adolescenciji (Havighurst, prema Lacković-Grgin, 2006). Naime, sve veći je naglasak na važnosti prijatelja i društvenog života, novih socijalnih iskustava i pronalaženja vlastitog mjesta unutar grupe (Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011). S druge strane, što se tiče dimenzije tjelesnog izgleda, u razdoblju adolescencije, osoba treba prihvatiti svoj novi promijenjeni izgled. Tijelo odnosno tjelesni izgled ima veliko značenje za sliku o sebi kod mladih osoba (Lacković-Grgin, 1994). Briga i zaokupljenost adolescenata svojim tjelesnim izgledom povezana je s društvenim standardima i kulturnim modelima o poželjnom tjelesnom izgledu (Lacković-Grgin, 2006). U doživljaju tjelesnog izgleda mladih važni su standardi i očekivanja okoline o tjelesnom izgledu, a temeljne dimenzije tih standarda odnose se na tjelesnu visinu i težinu (Lacković-Grgin, 1994). Prema tome, dobiveni rezultati su karakteristični za razdoblje adolescencije u kojem su učenici srednje škole.

Nadalje, iz dobivenih rezultata prema tablici 4, poredak dimenzija od najvišeg rezultata do najmanjeg za cjelokupni uzorak jest: blisko prijateljstvo, socijalna kompetencija, globalna osobna vrijednost, regulacija ponašanja, romantična privlačnost, školska kompetencija, sportska kompetencija, tjelesni izgled. Pokazuje se da se raspon rezultata na dimenzijama kreće od 2,42 do 2,93, a mogući raspon rezultata je od 1 do 4, što ukazuje da su dobiveni rezultati na umjerenoj prema višoj, pozitivnijoj razini. Rezultati su na većini dimenzija iznad srednje vrijednosti, pomaknuti prema višim vrijednostima što upućuje na usmjerenost na pozitivniju procjenu slike o sebi. Moguće je izdvojiti područja na kojima učenici imaju pozitivniju sliku o sebi, to je osim dimenzije blisko prijateljstvo dimenzija socijalna kompetencija, a područja na kojima učenici imaju negativniju sliku o sebi, osim dimenzije tjelesni izgled to je dimenzija sportska kompetencija. Čestica upitnika na kojoj učenici postižu najviši rezultat (M=3,24) je „Neki tinejdžeri mogu imati stvarno bliske prijatelje“ a „Drugi tinejdžeri teško pronalaze stvarno bliske prijatelje“, što znači da učenici procjenjuju kako mogu imati stvarno bliske prijatelje. Čestica na kojoj učenici imaju najniži rezultat (M=2,12) je „Neki tinejdžeri smatraju da ako su zainteresirani u romantičnom smislu za neku osobu, da će se i oni toj osobi sviđati“ a „Drugi tinejdžeri brinu da kada im se netko sviđa u romantičnom smislu, da se oni neće sviđati toj osobi“, što znači da učenici procjenjuju da kada im se netko sviđa u romantičnom smislu, da se oni neće sviđati toj osobi.

U tablici 5 prikazani su rezultati t-testa s obzirom na spol učenika, odnosno usporedbe dimenzija slike o sebi po spolu.

Tablica 5. Rezultati t-testa s obzirom na spol učenika

	M (N=61)		**Ž** (N=100)		
Dimenzije	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**p**
Školska kompetencija	2,68	0,65	2,52	0,66	0,143
Socijalna kompetencija	2,96	0,59	2,8	0,56	0,096
Sportska kompetencija	2,77	0,77	2,31	0,68	**0,000**
Tjelesni izgled	2,75	0,77	2,21	0,76	**0,000**
Romantična privlačnost	2,7	0,64	2,52	0,66	0,078
Regulacija ponašanja	2,65	0,61	2,66	0,7	0,935
Blisko prijateljstvo	3,01	0,62	2,88	0,72	0,265
Globalna osobna vrijednost	2,98	0,7	2,68	0,8	**0,018**

Pronađene su značajne razlike na dimenzijama sportska kompetencija ($p<0,001$), tjelesni izgled ($p<0,001$) i globalna osobna vrijednost ($p<0,05$). Učenici na sve tri dimenzije: sportska kompetencija (M=2,77, SD=0,77), tjelesni izgled (M=2,75, SD=0,77), globalna osobna vrijednost (M=2,98, SD=0,7), imaju veći rezultat u odnosu na učenice: sportska kompetencija (M=2,31, SD=0,68), tjelesni izgled (M=2,21, SD=0,76), globalna osobna vrijednost (M=2,68, SD=0,8). To znači da učenici procjenjuju s obzirom na dimenziju sportska kompetencija da su dobri u svim vrstama sportova, misle da bi bili dobri u bilo kojoj novoj sportskoj aktivnosti, smatraju da su bolji od drugih njihove dobi u sportu, da su odmah dobri u novim sportskim igrama koje se igraju vani/na otvorenom te da su jako atletski sposobni; dok učenice procjenjuju da nisu baš dobre kada se radi o sportu, boje se da ne bi bile dobre u novoj sportskoj aktivnosti, da ne mogu tako dobro igrati sportove kao drugi njihove dobi, da im ne ide dobro u novim sportskim igrama koje se igraju vani/na otvorenom te da nisu jako atletski sposobne. Sportske aktivnosti potiču tjelesni razvoj i povoljno utječu na socijalnu poziciju mladih. Kod adolescenata je sudjelovanje u sportskim aktivnostima povezano s popularnošću u grupi vršnjaka (Lacković-Grgin, 2006). Niža procjena sportske kompetentnosti može biti posljedica navika adolescenata, koje su u današnje doba sve više određene „pasivnim“ aktivnostima. No, također, može biti da je često uloga sporta preuveličana pa se adolescenti možda zato procjenjuju manje sportski kompetentnima (Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011). U adolescenciji kod mladića tjelesna i sportska dimenzija postaje izraz dokazivanja snage i moći. Mladići često svoju sportsku kompetentnost povezuju sa svojom tjelesnom privlačnošću (Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011).

Nadalje, prema dobivenim rezultatima s obzirom na dimenziju tjelesni izgled učenici su zadovoljni sa svojim izgledom, vole svoje tijelo i tjelesni izgled kakav je, misle da dobro izgledaju i stvarno vole svoj izgled; dok učenice nisu zadovoljne sa svojim izgledom, željele bi da je njihovo tijelo i tjelesni izgled drugačiji, misle da ne izgledaju baš dobro, željele bi da izgledaju drugačije. Tjelesna težina značajno utječe na mišljenje osobe o svom tijelu. I djevojke i mladići u adolescenciji procjenjuju da pretjerana tjelesna težina utječe na njihov socijalni položaj među vršnjacima, no djevojke su puno više zabrinute zbog pretjerane tjelesne težine (O'Dea i Abraham, prema Lacković-Grgin, 2006). Većinom se ističe da su ženske osobe manje zadovoljne svojim tjelesnim izgledom nego muškarci (Cliford, prema Lacković-Grgin, 2006), te je nezadovoljstvo svojim tijelom prisutnije kod mlađih adolescentica (Lacković-Grgin, 2006). Djevojke su zaokupljenije svojim tjelesnim izgledom, a to je dijelom zbog utjecaja okoline i socijalizacijskih procesa, kritične su prema vlastitom tjelesnom izgledu i teže ga poboljšati (Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011). Zatim, prema dobivenim rezultatima s obzirom na dimenziju globalna osobna vrijednost, učenici su prilično zadovoljni sobom, sviđa im se način na koji vode svoj život, zadovoljni su sobom većinu vremena, sviđa im se kakva su osoba, jako su zadovoljni time kakvi jesu; dok su učenice često razočarane sobom, ne sviđa im se način na koji vode svoj život, često nisu zadovoljne sobom, često žele da su netko drugi, da su drugačije. Dimenzija globalna osobna vrijednost odnosi se na opći doživljaj i zadovoljstvo samim sobom, iz toga se može zaključiti kako su učenici, za razliku od učenica, zadovoljniji samim sobom kao osobom, općenito se doživljavaju bolje, pozitivnije, imaju veći opći osjećaj vrijednosti kao osobe, opće samopoštovanje. Dakle, učenici imaju pozitivniju procjenu slike o sebi na te tri navedene dimenzije.

Ovi su rezultati podudarni s dosadašnjim istraživanjima. Primjerice, u istraživanju provedenom na uzorku učenika prvog i četvrtog razreda srednjih škola u Zagrebu autorica Justinić i Kuterovac Jagodić (2010), u kojem je korištena verzija upitnika iz 1988. godine, pokazuje se da muški ispitanici postižu više rezultate na dimenzijama sportska kompetencija, tjelesni izgled, opće samopoštovanje. Također, u istraživanju na uzorku adolescenata koje je provela autorica upitnika, pokazuje se da ženski ispitanici postižu manje rezultate na dimenzijama sportska kompetencija, tjelesni izgled, globalna osobna vrijednost (Harter, prema Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011). Nadalje, slično tomu, u istraživanju na adolescentima u Hrvatskoj autorica Lebedina-Manzoni i Lotar (2011), u kojem je također korištena verzija upitnika iz 1988. godine, muški ispitanici postižu više rezultate na dimenzijama sportska kompetencija, tjelesni izgled, romantična privlačnost i generalne procjene vlastite vrijednosti.

Nadalje, iz dobivenih rezultata prema tablici 5, osim navedenih značajnih razlika na dimenzijama u kojima učenici imaju veći rezultat u odnosu na učenice, pokazuje se da učenici imaju veće rezultate i na ostalim dimenzijama, osim na dimenziji regulacija ponašanja gdje učenice imaju neznatno veći rezultat u odnosu na učenike. Učenici najviši rezultat imaju na dimenziji blisko prijateljstvo (M=3,01, SD=0,62), a najmanji na dimenziji regulacija ponašanja (M=2,65, SD=0,61). Učenice također najviši rezultat imaju na dimenziji blisko prijateljstvo (M=2,88, SD=0,72), a najmanji na dimenziji tjelesni izgled (M=2,21, SD=0,76). Kod učenika poredak dimenzija od najvišeg rezultata prema najmanjem jest: blisko prijateljstvo, globalna osobna vrijednost, socijalna kompetencija, sportska kompetencija, tjelesni izgled, romantična privlačnost, školska kompetencija, regulacija ponašanja. Kod učenica poredak dimenzija od najvišeg rezultata prema najmanjem jest: blisko prijateljstvo, socijalna kompetencija, globalna osobna vrijednost, regulacija ponašanja, školska kompetencija i romantična privlačnost, sportska kompetencija, tjelesni izgled. Pokazuje se da se raspon dobivenih rezultata na dimenzijama po spolu kreće od 2,21 do 3,01 što ukazuje na to da su dobiveni rezultati u ovom istraživanju niži u usporedbi s rezultatima autorica Lebedina-Manzoni i Lotar (2011) kod kojih je raspon rezultata na dimenzijama po spolu od 2,38 do 3,42 te u usporedbi s rezultatima autorica Justinić i Kuterovac Jagodić (2010) kod kojih je raspon rezultata na dimenzijama po spolu od 2,56 do 3,25. Dakle, hipoteza da nema razlike u procjeni slike o sebi kod učenika srednje škole s obzirom na spol učenika uz $p<0,01$, s 99% vjerojatnošću može se odbaciti za dimenzije sportska kompetencija i tjelesni izgled, te uz $p<0,05$, s 95% vjerojatnošću može se odbaciti za dimenziju globalna osobna vrijednost.

U sljedećim tablicama, 6 i 7, prikazani su rezultati jednosmjerne analize varijance po dobi (godinama i razredima) učenika, odnosno usporedbe dimenzija slike o sebi po dobi.

Tablica 6. Rezultati jednosmjerne analize varijance po godinama učenika

	15 godina (N=38)		**16 godina** (N=51)		**17 godina** (N=64)		**18 godina** (N=8)		
Dimenzije	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**p**
Školska kompetencija	2,72	0,68	2,54	0,71	2,56	0,64	2,43	0,43	0,523
Socijalna kompetencija	2,83	0,68	2,92	0,51	2,84	0,55	2,8	0,68	0,856
Sportska kompetencija	2,64	0,75	2,64	0,62	2,29	0,83	2,27	0,55	**0,038**
Tjelesni izgled	2,38	0,83	2,59	0,77	2,36	0,8	1,95	0,75	0,142
Romantična privlačnost	2,42	0,67	2,74	0,54	2,59	0,71	2,35	0,73	0,087
Regulacija ponašanja	2,73	0,58	2,62	0,64	2,71	0,71	2,1	0,73	0,086
Blisko prijateljstvo	2,8	0,75	2,94	0,7	3,02	0,6	2,82	0,98	0,418
Globalna osobna vrijednost	2,71	0,87	2,93	0,65	2,8	0,78	2,25	0,86	0,118

Pronađena je značajna razlika na dimenziji sportska kompetencija (p<0,05). Fisherovim LSD post hoc testom je pronađeno da se razlike nalaze među učenicima s 15 i 17 godina te među učenicima koji imaju 16 i 17 godina. Pokazuje se da učenici u dobi od 15 godina imaju veći rezultat (M=2,64, SD=0,75) od učenika u dobi od 17 godina (M=2,29, SD=0,83) na dimenziji sportska kompetencija, te da učenici u dobi od 16 godina imaju veći rezultat (M=2,64, SD=0,62) od učenika u dobi od 17 godina, odnosno, da imaju pozitivniju procjenu slike o sebi na toj dimenziji. Učenici od 15 godina najviši rezultat imaju na dimenziji socijalna kompetencija (M=2,83, SD=0,68), a najmanji na dimenziji tjelesni izgled (M=2,38, SD=0,83), učenici od 16 godina najviši rezultat imaju na dimenziji blisko prijateljstvo (M=2,94, SD=0,7), a najmanji na dimenziji školska kompetencija (M=2,54, SD=0,71). Učenici od 17 godina najviši rezultat imaju na dimenziji blisko prijateljstvo (M=3,02, SD=0,6), a najmanji na dimenziji sportska kompetencija (M=2,29, SD=0,83), dok učenici od 18 godina najviši rezultat imaju na dimenziji blisko prijateljstvo (M=2,82, SD=0,98), a najmanji na dimenziji tjelesni izgled (M=1,95, SD=0,75). Pokazuje se da se raspon dobivenih rezultata na dimenzijama po godinama kreće od 1,95 do 3,02, što ukazuje na to da su dobiveni rezultati u ovom istraživanju niži u usporedbi s rezultatima autorica Lebedina-Manzoni i Lotar (2011) kod kojih je raspon rezultata na dimenzijama po godinama od 2,53 do 3,38, a radi se o dobi od 13 do 17 godina.

Tablica 7. Rezultati jednosmjerne analize varijance po razredima učenika

	1. razred (N=51)		**2. razred** (N=54)		**3. razred** (N=56)		
Dimenzije	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**p**
Školska kompetencija	2,59	0,7	2,64	0,74	2,52	0,55	0,605
Socijalna kompetencija	2,88	0,63	2,91	0,57	2,8	0,53	0,601
Sportska kompetencija	2,65	0,68	2,58	0,78	2,23	0,73	**0,006**
Tjelesni izgled	2,41	0,78	2,67	0,83	2,17	0,72	**0,004**
Romantična privlačnost	2,47	0,62	2,78	0,65	2,51	0,67	**0,027**
Regulacija ponašanja	2,68	0,58	2,6	0,71	2,69	0,7	0,732
Blisko prijateljstvo	2,87	0,74	2,94	0,7	2,97	0,62	0,752
Globalna osobna vrijednost	2,77	0,82	2,98	0,76	2,64	0,72	0,065

Pronađene su značajne razlike na dimenzijama sportska kompetencija (p<0,01), tjelesni izgled (p<0,01) i romantična privlačnost (p<0,05). Fisherovim LSD post hoc testom pronađeno je da se razlike na dimenziji sportska kompetencija nalaze između učenika prvog i trećeg razreda te drugog i trećeg razreda, na dimenziji tjelesni izgled razlika se nalazi između učenika drugog i trećeg razreda, na dimenziji romantična privlačnost razlike se nalaze između učenika prvog i drugog razreda te drugog i trećeg razreda. Za dimenziju sportska kompetencija pokazuje se da

učenici prvog razreda imaju veći rezultat (M=2,65, SD=0,68) od učenika trećeg razreda (M=2,23, SD=0,73) te da učenici drugog razreda imaju veći rezultat (M=2,58, SD=0,78) od učenika trećeg razreda, odnosno, da imaju pozitivniju procjenu slike o sebi na toj dimenziji. Za dimenziju tjelesni izgled pokazuje se da učenici drugog razreda imaju veći rezultat (M=2,67, SD=0,83) od učenika trećeg razreda (M=2,17, SD=0,72). Dimenzija tjelesni izgled odnosi se na zadovoljstvo svojim tijelom, tjelesnim izgledom prema tome pokazuje se da su učenici drugog razreda za razliku od učenika trećeg razreda zadovoljniji svojim tijelom i tjelesnim izgledom, odnosno, imaju pozitivniju procjenu slike o sebi na toj dimenziji. Dobiveni se rezultati mogu interpretirati učincima ranog ili kasnog sazrijevanja, što je i kod djevojčica i kod dječaka povezano sa dimenzijom slike o sebi koja se odnosi na tjelesni izgled (Lacković-Grgin, 2006). U vezi tjelesnog i spolnog razvoja adolescenata postoje razlike. Naime, nije isto biti rano sazrela djevojčica u osnovnoj i u srednjoj školi. Dok ranije sazrele djevojčice imaju više poteškoća u osnovnoj školi, kod kasno sazrelih je to slučaj u srednjoj školi. Što se tiče dječaka, rano sazreli su u boljoj poziciji nego kasno sazreli (Lacković-Grgin, 2006). Zatim, prema dobivenim rezultatima, za dimenziju romantična privlačnost pokazuje se da učenici drugog razreda imaju veći rezultat (M=2,78, SD=0,65) od učenika prvog razreda (M=2,47, SD=0,62) i trećeg razreda (M=2,51, SD=0,67). Što znači da učenici drugog razreda smatraju odnosno procjenjuju da ako su zainteresirani u romantičnom smislu za neku osobu, da će se i oni toj osobi sviđati, izlaze s osobama koje su im privlačne, smatraju da su privlačni u romantičnom smislu osobama njihove dobi, da su zabavni i zanimljivi na spoju, izlaze s osobama s kojima stvarno žele biti u vezi; dok učenici prvog i trećeg razreda brinu o tome da kada im se netko sviđa u romantičnom smislu da se oni neće sviđati toj osobi, ne izlaze s osobama koje su im stvarno privlačne, brinu jesu li privlačni osobama njihove dobi, pitaju se o tome koliko su zabavni i zanimljivi na spoju, ne izlaze s osobama s kojima bi stvarno željeli biti u vezi. Dimenzija romantična privlačnost odnosi se na percepciju vlastite romantične privlačnosti i romantičnih odnosa prema tome pokazuje se da učenici drugog razreda imaju bolju percepciju vlastite romantične privlačnosti i romantičnih odnosa za razliku od učenika prvog i trećeg razreda, odnosno, imaju pozitivniju procjenu slike o sebi na toj dimenziji. Niži rezultati na dimenziji romantične privlačnosti, mogu biti posljedica trenutne zaokupljenosti traženjem romantične veze. Također, budući da je u adolescenciji tjelesni izgled izvor čestog nezadovoljstva moguće je da je povezano s tim (Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011). U adolescenciji s porastom dobi dolazi do mijenjanja interesa, romantični odnosi postaju vrlo važni, što može dovesti i do viših samoprocjena na toj dimenziji (Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011). Nadalje, iz dobivenih rezultata prema tablici 7, učenici prvog razreda najviši rezultat imaju na dimenziji socijalna kompetencija (M=2,88, SD=0,63), a najmanji na dimenziji tjelesni

izgled (M=2,41, SD=0,78), učenici drugog razreda najviši rezultat imaju na dimenziji globalna osobna vrijednost (M=2,98, SD=0,76), a najmanji na dimenziji sportska kompetencija (M=2,58, SD=0,78), učenici trećeg razreda imaju najviši rezultat na dimenziji blisko prijateljstvo (M=2,97, SD=0,62), a najmanji rezultat na dimenziji tjelesni izgled (M=2,17, SD=0,72). Pokazuje se da se raspon dobivenih rezultata na dimenzijama po razredima kreće od 2,17 do 2,98, što ukazuje na to da su dobiveni rezultati u ovom istraživanju niži u usporedbi s rezultatima autorica Justinić i Kuterovac Jagodić (2010) kod kojih je raspon rezultata na dimenzijama po razredima od 2,71 do 3,28, a radi se o prvom i četvrtom razredu srednje škole. Dakle, prema rezultatima po godinama i razredima učenika, hipoteza da nema razlike u procjeni slike o sebi kod učenika srednje škole s obzirom na dob učenika uz $p<0,01$, s 99% vjerojatnošću može se odbaciti za dimenziju tjelesni izgled, te uz $p<0,05$, s 95% vjerojatnošću može se odbaciti za dimenzije sportska kompetencija i romantična privlačnost.

U tablici 8 su prikazani rezultati t-testa s obzirom na vrstu škole koju učenici pohađaju, odnosno usporedbe dimenzija slike o sebi prema vrsti škole.

Tablica 8. Rezultati t-testa s obzirom na vrstu škole učenika

	Gimnazija (N=86)		**Strukovna** (N=75)		
Dimenzije	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**p**
Školska kompetencija	2,64	0,67	2,51	0,65	0,217
Socijalna kompetencija	2,94	0,61	2,78	0,52	0,080
Sportska kompetencija	2,54	0,83	2,42	0,65	0,320
Tjelesni izgled	2,61	0,81	2,19	0,74	**0,001**
Romantična privlačnost	2,63	0,68	2,54	0,63	0,408
Regulacija ponašanja	2,79	0,66	2,5	0,65	**0,005**
Blisko prijateljstvo	3,06	0,67	2,78	0,68	**0,010**
Globalna osobna vrijednost	2,96	0,78	2,6	0,73	**0,003**

Pronađene su značajne razlike na dimenzijama tjelesni izgled ($p=0,001$), regulacija ponašanja ($p<0,01$), blisko prijateljstvo ($p=0,01$) i globalna osobna vrijednost ($p<0,01$). Učenici gimnazije na sve četiri dimenzije: tjelesni izgled (M=2,61, SD=0,81), regulacija ponašanja (M=2,79, SD=0,66), blisko prijateljstvo (M=3,06, SD=0,67) i globalna osobna vrijednost (M=2,96, SD=0,78), imaju značajno veći rezultat od učenika strukovne škole: tjelesni izgled (M=2,19, SD=0,74), regulacija ponašanja (M=2,5, SD=0,65), blisko prijateljstvo (M=2,78, SD=0,68) i globalna osobna vrijednost (M=2,6, SD=0,73). Dakle, učenici gimnazije imaju pozitivniju procjenu slike o sebi na navedenim dimenzijama. Dimenzija tjelesni izgled odnosi se na zadovoljstvo svojim tijelom, tjelesnim izgledom prema tome pokazuje se da su učenici gimnazije

za razliku od učenika strukovne škole zadovoljniji svojim tijelom i tjelesnim izgledom. S obzirom na dimenziju regulacija ponašanja učenici gimnazije procjenjuju da obično čine ono što je ispravno, uglavnom ne rade ono što bi ih dovelo u nepriliku, osjećaju se stvarno dobro u vezi svog načina ponašanja, skoro nikada ne čine ono što znaju da ne bi trebali, obično postupaju na način koji znaju da bi trebali; dok učenici strukovne škole procjenjuju da često ne čine ono što znaju da je ispravno, često su u neprilici zbog onoga što rade, ne osjećaju se tako dobro u vezi načina na koji se često ponašaju, rade ono što znaju da ne bi trebali, često ne postupaju na način na koji trebaju. Dimenzija regulacija ponašanja odnosi se na zadovoljstvo svojim ponašanjem, izbor očekivanog ponašanja prema tome pokazuje se da su učenici gimnazije zadovoljniji svojim ponašanjem, izabiru ponašanja koja se očekuju, imaju bolju, veću kontrolu ponašanja za razliku od učenika strukovne škole. Zatim, dimenzija blisko prijateljstvo odnosi se na sposobnost formiranja bliskih prijateljstava, stjecanja bliskih prijatelja prema tome pokazuje se da učenici gimnazije za razliku od učenika strukovne škole imaju bolje, veće sposobnosti za formiranje bliskih prijateljstava i stjecanja bliskih prijatelja. Te dimenzija globalna osobna vrijednost odnosi se na opći doživljaj i zadovoljstvo samim sobom kao osobom, prema tome pokazuje se da su učenici gimnazije za razliku od učenika strukovne škole zadovoljniji samima sobom, općenito se doživljavaju bolje, pozitivnije, imaju veći opći osjećaj vrijednosti kao osobe, opće samopoštovanje. Dobivene razlike se mogu interpretirati teorijskim nalazima kako se škole međusobno razlikuju po vrsti škole, sastavu učiteljskog kadra koji imaju, broju i vrsti predmeta, pri čemu obuhvaćeni sadržaji i načini poučavanja imaju utjecaja na samopoštovanje učenika (Lacković-Grgin, 1994). Međutim, konkretniji razlozi zašto je tomu tako i koji su to faktori koji razlikuju gimnaziju od strukovne škole zahtijevaju novo istraživanje koje bi moglo biti usmjereno samo na taj aspekt. U adolescenciji na samopoštovanje utječe to da osoba bude dobra u onome što joj je važno i da dobije poštovanje drugih osoba (Harter; Rosenberg, prema Radovanović i Glavak, 2003). U ranoj adolescenciji se snižava pozitivna procjena o sebi, a kasnije tijekom adolescencije postaje pozitivnija, kako globalna tako i procjena na pojedinim dimenzijama. Razvoj osobne autonomije u tom razdoblju omogućuje otkrivanje područja u kojima pojedinac ostvaruje svoje potencijale te na taj način dokazuje svoje vrijednosti (Dusek i Flaherty; Dusek; Marsh, prema Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011).

Nadalje, iz dobivenih rezultata prema tablici 8, pokazuje se da osim navedenih značajnih razlika, učenici gimnazije na svim dimenzijama imaju veće rezultate od učenika strukovne škole. Učenici gimnazije imaju najveći rezultat na dimenziji blisko prijateljstvo (M=3,06, SD=0,67), a najmanji na dimenziji sportska kompetencija (M=2,54, SD=0,83), dok učenici strukovne škole imaju najveći rezultat na dimenzijama socijalna kompetencija (M=2,78, SD=0,52) i blisko prijateljstvo

(M=2,78, SD=0,68), a najmanji na dimenziji tjelesni izgled (M=2,19, SD=0,74). Poredak dimenzija od najvećeg do najmanjeg rezultata kod učenika gimnazije jest: blisko prijateljstvo, globalna osobna vrijednost, socijalna kompetencija, regulacija ponašanja, školska kompetencija, romantična privlačnost, tjelesni izgled, sportska kompetencija. Poredak dimenzija od najvećeg do najmanjeg rezultata kod učenika strukovne škole jest: socijalna kompetencija i blisko prijateljstvo, globalna osobna vrijednost, romantična privlačnost, školska kompetencija, regulacija ponašanja, sportska kompetencija, tjelesni izgled. Pokazuje se da se raspon dobivenih rezultata na dimenzijama prema vrsti škole kreće od 2,19 do 3,06. Dakle, hipoteza da nema razlike u procjeni slike o sebi kod učenika srednje škole s obzirom na vrstu škole koju pohađaju uz $p<0,01$, s 99% vjerojatnošću može se odbaciti za dimenzije tjelesni izgled, regulacija ponašanja, blisko prijateljstvo i globalna osobna vrijednost.

U sljedećim tablicama, 9 i 10, prikazani su rezultati aritmetičke sredine i standardne devijacije prema vrsti škole koju učenici pohađaju, radi dobivanja šireg uvida u postignute rezultate po dimenzijama slike o sebi kod učenika po školama s obzirom na spol i razred.

Tablica 9. Rezultati aritmetičke sredine i standardne devijacije po dimenzijama slike o sebi za gimnaziju (N=86) s obzirom na spol učenika i razred

	M (N=44)		**Ž** (N=42)		**1. razred** (N=29)		**2. razred** (N=28)		**3. razred** (N=29)	
Dimenzije	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**M**	**SD**
Školska kompetencija	2,65	0,67	2,64	0,67	2,65	0,66	2,71	0,79	2,57	0,55
Socijalna kompetencija	3,01	0,56	2,86	0,65	2,91	0,64	3,04	0,53	2,85	0,66
Sportska kompetencija	2,69	0,83	2,37	0,8	2,63	0,71	2,77	0,88	2,22	0,81
Tjelesni izgled	2,8	0,78	2,42	0,81	2,48	0,82	2,98	0,74	2,4	0,76
Romantična privlačnost	2,66	0,66	2,59	0,72	2,43	0,65	2,89	0,59	2,57	0,75
Regulacija ponašanja	2,66	0,6	2,93	0,69	2,9	0,56	2,63	0,7	2,84	0,7
Blisko prijateljstvo	3,09	0,64	3,03	0,71	3,05	0,73	3,16	0,59	2,97	0,69
Globalna osobna vrijednost	3,02	0,74	2,89	0,82	2,82	0,87	3,19	0,72	2,88	0,72

U odnosu na spol, učenici gimnazije imaju najviši rezultat na dimenziji blisko prijateljstvo (M=3,09, SD=0,64), a najmanji na dimenziji školska kompetencija (M=2,65, SD=0,67), dok učenice gimnazije imaju najviši rezultat također na dimenziji blisko prijateljstvo (M=3,03, SD=0,71), a najmanji na dimenziji sportska kompetencija (M=2,37, SD=0,8). Poredak dimenzija od najvećeg do najmanjeg rezultata kod učenika: blisko prijateljstvo, globalna osobna vrijednost, socijalna kompetencija, tjelesni izgled, sportska kompetencija, regulacija ponašanja i romantična privlačnost, školska kompetencija. Poredak dimenzija od najvećeg do najmanjeg rezultata kod učenica: blisko prijateljstvo, regulacija ponašanja, globalna osobna vrijednost, socijalna

kompetencija, školska kompetencija, romantična privlačnost, tjelesni izgled, sportska kompetencija. U odnosu na razred, učenici prvog razreda gimnazije imaju najviši rezultat na dimenziji blisko prijateljstvo (M=3,05, SD=0,73), a najmanji na dimenziji romantična privlačnost (M=2,43, SD=0,65), učenici drugog razreda gimnazije imaju najveći rezultat na dimenziji globalna osobna vrijednost (M=3,19, SD=0,72), a najmanji na dimenziji regulacija ponašanja (M=2,63, SD=0,7), učenici trećeg razreda gimnazije imaju najveći rezultat na dimenziji blisko prijateljstvo (M=2,97, SD=0,69), a najmanji na dimenziji sportska kompetencija (M=2,22, SD=0,81). Poredak dimenzija od najvećeg do najmanjeg rezultata kod učenika prvog razreda: blisko prijateljstvo, socijalna kompetencija, regulacija ponašanja, globalna osobna vrijednost, školska kompetencija, sportska kompetencija, tjelesni izgled, romantična privlačnost. Poredak dimenzija od najvećeg do najmanjeg rezultata kod učenika drugog razreda: globalna osobna vrijednost, blisko prijateljstvo, socijalna kompetencija, tjelesni izgled, romantična privlačnost, sportska kompetencija, školska kompetencija, regulacija ponašanja. Poredak dimenzija od najvećeg do najmanjeg rezultata kod učenika trećeg razreda: blisko prijateljstvo, globalna osobna vrijednost, socijalna kompetencija, regulacija ponašanja, školska kompetencija i romantična privlačnost, tjelesni izgled, sportska kompetencija.

Tablica 10. Rezultati aritmetičke sredine i standardne devijacije po dimenzijama slike o sebi za strukovnu školu (N=75) s obzirom na spol učenika i razred

	M (N=17)		**Ž** (N=58)		**1. razred** (N=22)		**2. razred** (N=26)		**3. razred** (N=27)	
Dimenzije	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**M**	**SD**
Školska kompetencija	2,76	0,6	2,44	0,65	2,51	0,75	2,57	0,68	2,47	0,55
Socijalna kompetencija	2,82	0,65	2,76	0,48	2,84	0,62	2,76	0,59	2,74	0,35
Sportska kompetencija	2,96	0,57	2,26	0,59	2,69	0,65	2,38	0,6	2,24	0,65
Tjelesni izgled	2,61	0,76	2,07	0,69	2,32	0,73	2,35	0,82	1,93	0,6
Romantična privlačnost	2,81	0,61	2,46	0,62	2,51	0,58	2,67	0,71	2,44	0,59
Regulacija ponašanja	2,62	0,65	2,46	0,64	2,39	0,47	2,56	0,75	2,53	0,68
Blisko prijateljstvo	2,79	0,55	2,78	0,71	2,64	0,7	2,71	0,75	2,97	0,55
Globalna osobna vrijednost	2,85	0,59	2,53	0,75	2,7	0,76	2,75	0,75	2,38	0,63

U odnosu na spol, učenici strukovne škole imaju najviši rezultat na dimenziji sportska kompetencija (M=2,96, SD=0,57), a najmanji na dimenziji tjelesni izgled (M=2,61, SD=0,76), dok učenice strukovne škole najviši rezultat imaju na dimenziji blisko prijateljstvo (M=2,78, SD=0,71), a najmanji također na dimenziji tjelesni izgled (M=2,07, SD=0,69). Poredak dimenzija od najvećeg do najmanjeg rezultata kod učenika: sportska kompetencija, globalna osobna vrijednost, socijalna kompetencija, romantična privlačnost, blisko prijateljstvo, školska

kompetencija, regulacija ponašanja, tjelesni izgled. Poredak dimenzija od najvećeg do najmanjeg rezultata kod učenica: blisko prijateljstvo, socijalna kompetencija, globalna osobna vrijednost, romantična privlačnost i regulacija ponašanja, školska kompetencija, sportska kompetencija, tjelesni izgled. U odnosu na razred, učenici prvog razreda strukovne škole imaju najviši rezultat na dimenziji socijalna kompetencija (M=2,84, SD=0,62), a najmanji na dimenziji tjelesni izgled (M=2,32, SD=0,73), učenici drugog razreda strukovne škole imaju najveći rezultat također na dimenziji socijalna kompetencija (M=2,76, SD=0,59), a najmanji također na dimenziji tjelesni izgled (M=2,35, SD=0,82), učenici trećeg razreda strukovne škole imaju najveći rezultat na dimenziji blisko prijateljstvo (M=2,97, SD=0,55), a najmanji također na dimenziji tjelesni izgled (M=1,93, SD=0,6). Poredak dimenzija od najvećeg do najmanjeg rezultata kod učenika prvog razreda: socijalna kompetencija, globalna osobna vrijednost, sportska kompetencija, blisko prijateljstvo, romantična privlačnost i školska kompetencija, regulacija ponašanja, tjelesni izgled. Poredak dimenzija od najvećeg do najmanjeg rezultata kod učenika drugog razreda: socijalna kompetencija, globalna osobna vrijednost, blisko prijateljstvo, romantična privlačnost, školska kompetencija, regulacija ponašanja, sportska kompetencija, tjelesni izgled. Poredak dimenzija od najvećeg do najmanjeg rezultata kod učenika trećeg razreda: blisko prijateljstvo, socijalna kompetencija, regulacija ponašanja, školska kompetencija, romantična privlačnost, globalna osobna vrijednost, sportska kompetencija, tjelesni izgled.

U tablici 11 prikazani su rezultati korelacijske analize za dimenzije slike o sebi i opći školski uspjeh učenika, rezultati su prikazani Pearsonovim koeficijentom korelacije.

Tablica 11. Rezultati korelacijske analize za dimenzije slike o sebi i školski uspjeh učenika

Dimenzije	**r**
Školska kompetencija	**0,50****
Socijalna kompetencija	-0,06
Sportska kompetencija	-0,04
Tjelesni izgled	-0,04
Romantična privlačnost	-0,01
Regulacija ponašanja	**0,23****
Blisko prijateljstvo	0,06
Globalna osobna vrijednost	0,04

*p<0,05; **p<0,01

Pokazuje se da postoji umjerena pozitivna korelacija, bitna povezanost (r=0,50) između školskog uspjeha učenika i dimenzije školska kompetencija odnosno školske dimenzije slike o sebi te niska pozitivna korelacija, mala povezanost (r=0,23) između školskog uspjeha i dimenzije

regulacija ponašanja. To je u skladu s rezultatima sličnih istraživanja koja ukazuju na povezanost između školske dimenzije slike o sebi i školskog postignuća odnosno slike o sebi i školskog postignuća (Marsh i sur., 2005; Yahaya i Nordin, 2006; Adedipe; Bakare, prema Ajayi i sur., 2011). Naravno, korelacija ne znači uzročnost, ne dovodi do zaključivanja o uzročnim vezama. Umjerena pozitivna korelacija, bitna povezanost između školskog uspjeha učenika i dimenzije školska kompetencija odnosno školske dimenzije slike o sebi pokazuje da porast školskog uspjeha prati porast u dimenziji školska kompetencija, školske dimenzije slike o sebi odnosno upućuje na to da veći školski uspjeh učenika podrazumijeva i veći rezultat na dimenziji školska kompetencija, školskoj dimenziji slike o sebi i obratno. Može upućivati na to da učenici s većim školskim uspjehom postižu veći rezultat na dimenziji školska kompetencija/školskoj dimenziji slike o sebi, odnosno da učenici koji procjenjuju svoju školsku kompetenciju većom imaju veći školski uspjeh. Dimenzija školska kompetencija odnosi se na percepciju vlastitih sposobnosti za rad u školi i školskog postignuća. Odnosi se na to smatraju li odnosno procjenjuju li učenici da su jednako pametni kao drugi njihove dobi, da mogu brzo izvršiti svoje školske obaveze, da im ide dobro u njihovom školskom radu, da skoro uvijek mogu odgovoriti na pitanja nastavnika u školi, smatraju li da su prilično inteligentni. Niska pozitivna korelacija, mala povezanost između školskog uspjeha i dimenzije regulacija ponašanja pokazuje da porast školskog uspjeha učenika prati porast u dimenziji regulacija ponašanja odnosno upućuje na to da veći školski uspjeh učenika podrazumijeva i veći rezultat na dimenziji regulacija ponašanja i obratno. Dimenzija regulacija ponašanja odnosi se na zadovoljstvo svojim ponašanjem, izbor očekivanog ponašanja. Odnosi se na to smatraju li odnosno procjenjuju li učenici da obično čine ono što je ispravno, da uglavnom ne rade ono što bi ih dovelo u nepriliku, da se osjećaju stvarno dobro u vezi svog načina ponašanja, da skoro nikada ne čine ono što znaju da ne bi trebali, da obično postupaju na način koji znaju da bi trebali. Koliko su zadovoljni svojim ponašanjem, izabiru ponašanja koja se očekuju, imaju bolju, veću kontrolu ponašanja. Hipoteza da je slika o sebi kod učenika srednje škole povezana sa školskim postignućem učenika uz $p<0,01$, s 99% vjerojatnošću može se prihvatiti za dimenzije školska kompetencija i regulacija ponašanja.

Dobiveni rezultati pružaju uvid u sliku o sebi kod učenika srednje škole. Pokazuje se da se raspon svih prikazanih dobivenih rezultata na dimenzijama kreće od 1,93 do 3,19, a mogući raspon rezultata je od 1 do 4, što ukazuje da su dobiveni rezultati većinom na umjerenoj, srednjoj razini, pri čemu se može uočiti da ima pozitivnijih procjena na dimenzijama slike o sebi, ali i negativnijih.

9. Zaključak

Teorijskim i istraživačkim dijelom rada o odgoju pozitivne slike o sebi, kao značajnog dijela humanističkog odgoja i pozitivne orijentacije u odgoju, istaknuta je njegova potreba i važnost u suvremenoj školi. Doživljaj sebe je veoma važan za život svake osobe, posebno se to odnosi na razdoblje adolescencije. Važno je istaknuti da se slika o sebi razvija tijekom života i da se može promijeniti te da ju je potrebno razvijati i poticati. Za sliku o sebi najvažnije su samo neke osobe, značajne druge osobe, među kojima se ističu roditelji i nastavnici. U kontekstu sustava školovanja pokazuje se da se učenicima nameće imperativ uspjeha, no nije prisutan samo unutar škole, već tome doprinose i roditelji. Naglašava se da bi trebalo doći do promjena u školama, više se usmjeriti na osobe, pružiti mogućnost za razvijanje potencijala učenika, ostvarivanje uspjeha te da se više ne raspoređuju na dobre i loše. Za odgoj pozitivne slike o sebi važno je ono što se događa i u obitelji i u školi. Ističe se potreba poznavanja slike o sebi kod učenika da bi bili što djelotvorniji učinci odgojno-obrazovnog rada. Za razvoj pozitivne slike o sebi značajno je da se nastavnici usmjere na potencijale učenika te uočavati njihove pozitivne osobine, isticati ih i poticati. Osobe koje se bave odgojem trebale bi raditi na sebi i stalno pronalaziti vlastite kvalitete, posvetiti pažnju kvaliteti svog života, jer samo takve osobe mogu biti dobri, uspješni odgajatelji. To je važno upravo zbog vrlo značajne uloge koju nastavnici imaju u procesu razvoja i poticanja pozitivne slike o sebi kod učenika. Također, ističe se značaj i potreba suradnje između roditelja i nastavnika u tom procesu.

Prema rezultatima provedenog istraživanja pokazuje se s obzirom na cjelokupni uzorak da su područja na kojima učenici imaju pozitivniju sliku o sebi dimenzije blisko prijateljstvo i socijalna kompetencija, a na kojima imaju negativniju sliku o sebi su dimenzije tjelesni izgled i sportska kompetencija. Rezultati su na većini dimenzija iznad srednje vrijednosti, pomaknuti prema višim vrijednostima što upućuje na usmjerenost prema pozitivnijoj procjeni slike o sebi. Zatim, prema rezultatima s obzirom na spol, učenici na dimenzijama sportska kompetencija, tjelesni izgled i globalna osobna vrijednost imaju pozitivniju procjenu slike o sebi u odnosu na učenice. Nadalje, prema rezultatima po godinama i razredima, učenici prvog i drugog razreda, odnosno dobi od 15 i 16 godina imaju pozitivniju procjenu slike o sebi na dimenziji sportska kompetencija od učenika trećeg razreda, odnosno dobi od 17 godina. Učenici drugog razreda imaju pozitivniju procjenu slike o sebi od učenika trećeg razreda na dimenziji tjelesni izgled, te od učenika prvog i trećeg razreda na dimenziji romantična privlačnost. Nadalje, prema rezultatima s obzirom na vrstu škole, učenici gimnazije na dimenzijama tjelesni izgled, regulacija ponašanja, blisko prijateljstvo i globalna osobna vrijednost imaju pozitivniju procjenu

slike o sebi od učenika strukovne škole. Prema rezultatima korelacijske analize postoji umjerena pozitivna korelacija, bitna povezanost između školskog uspjeha učenika i dimenzije školska kompetencija odnosno školske dimenzije slike o sebi te niska pozitivna korelacija, mala povezanost između školskog uspjeha i dimenzije regulacija ponašanja. Dobiveni rezultati pružaju uvid u sliku o sebi kod učenika srednje škole. Pokazuje se da su rezultati većinom na umjerenoj, srednjoj razini, pri čemu se može uočiti da ima pozitivnijih procjena na dimenzijama slike o sebi, ali i negativnijih. Uvid u sliku o sebi kod učenika pruža detaljnije smjernice za djelovanje u razvoju i poticanju pozitivne slike o sebi. Osim što daje uvid u to kakvu sliku imaju učenici, je li pozitivnija ili negativnija, pokazuje na kojim područjima je potrebno veće djelovanje, kod kojih skupina učenika s obzirom na spol, dob, školu. Važno je znati kakvu sliku o sebi ima učenik, mlada osoba, kako za roditelje, nastavnike tako i za samog učenika. Opisi i karakteristike pozitivne slike o sebi daju uvid u njenu važnost, značaj kod svake osobe, svatko bi trebao moći imati pozitivnu sliku o sebi, posebno je to važno za djecu i mlade kod kojih je naglašen proces formiranja, rasta i razvoja. Ne smije se zaboraviti da je škola odgojno-obrazovna ustanova, a nastava odgojno-obrazovni proces, nastavnici ne samo da obrazuju nego i odgajaju, dakle odgojna strana je također uključena, važno je djelovati u tom smjeru. Važnost suradnje između nastavnika i roditelja očituje se u tome da zajedničkim djelovanjem mogu ostvariti veći utjecaj na razvoj i poticanje pozitivne slike o sebi kod učenika, tako da bi imali cjelovitije znanje o učeniku odnosno svom djetetu potrebna je suradnja, potreban je njihov zajednički trud. Nije li težnja škole, nastavnika, roditelja razvoj mladih osoba s pozitivnom slikom o sebi, visokim samopoštovanjem i samopouzdanjem, uspješnih i zadovoljnih mladih osoba koje će spremno koračati kroz svijet odraslih? Potrebno je i u obitelji i u školi djelovati u smjeru stvaranja uvjeta za razvoj, izgradnju, poticanje pozitivne slike o sebi kod svakog učenika, mlade osobe. Težiti stvoriti pozitivno i poticajno okruženje, usmjeriti se na dobre, pozitivne osobine, pružiti podršku, ukazati na njihovu važnost i vrijednost, razvijati njihove potencijale. Nikako se ne smije zanemariti da postoje učenici koji imaju negativniju sliku o sebi, potrebno je primijetiti ih, posebno posvetiti pažnju, raditi s njima i zajednički ostvarivati napredak. U školama sve više treba biti naglašena odgojna strana, usmjerenost na stvaranje povoljnijih uvjeta za razvoj, naglasak treba biti na osobnom razvoju svakog učenika. Mogući nedostaci, odnosno, ograničenja ovog istraživanja odnose se na manji uzorak, te bi nova potencijalna istraživanja mogla uključiti veći broj škola i time obuhvatiti veći uzorak određenog područja. Također, bilo bi zanimljivo istražiti mijenjanje slike o sebi kod učenika tijekom srednje škole, praćenjem učenika prvog razreda srednje škole do završetka školovanja. Nova istraživanja mogla bi istražiti i uzročno-posljedičnu vezu između slike o sebi i školskog postignuća učenika.

10. Literatura

1. Ajayi, K. O., Lawani A. O., Adeyanju, H. I. (2011). Effects of Students' Attitude and Self-Concept on Achievement in Senior Secondary School Mathematics in Ogun State, Nigeria. *Journal of Research in National Development,* 9(2), 202-211.
2. Alpay, E. (2000). Self-Concept and Self-Esteem. 1-5.
3. Aryana, M. (2010). Relationship between self-esteem and academic achievement amongst pre-university students. *Journal of Applied Sciences*, 10(20), 2474-2477.
4. Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological science in the public interest,* 4(1), 1-44.
5. Bodroža, B. (2011). Samoafirmacija u službi održanja slike o sebi nakon pozitivne i negativne evaluacije ličnosti. *Primijenjena psihologija*, 93-110.
6. Bognar, B., Simel, S. (2013). Filozofska polazišta pozitivne pedagogije. *Metodički ogledi*, 20(1), 137-168.
7. Bognar, L. (1999). *Metodika odgoja*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku.
8. Bognar, L. (2011). Odgoj na sveučilištu. *Život i škola*, 57(26), 165-175.
9. Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Brajša-Žganec, A., Raboteg-Šarić, Z., Franc, R. (2000). Dimenzije samopoimanja djece u odnosu na opaženu socijalnu podršku iz različitih izvora. *Društvena istraživanja,* 9(6), 897-912.
11. Brdar, I., Rijavec, M. (1998). *Što učiniti kad dijete dobije lošu ocjenu*? Zagreb: IEP.
12. Forko, M., Lotar, M. (2012). Izlaganje adolescenata riziku na nagovor vršnjaka - važnost percepcije sebe i drugih. *Kriminologija i socijalna integracija,* 20(1), 35-47.
13. Good, E. P. (2009). *Kako pomoći klincima da si sami pomognu*. Zagreb: Alinea.
14. Green, J., Nelson, G., Martin A. J., Marsh, H. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7(4), 534 - 546.
15. Harter, S. (2012). *Self-Perception Profile for Adolescents: Manual and Questionnaires.* Denver: University of Denver.
16. Hefferon, K., Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, Research and Applications.* Berkshire: McGraw-Hill House.

17. Ivanković, M., Rijavec, M. (2012). Utjecaj provođenja programa pozitivne psihologije na optimizam i razredno ozračje kod učenika četvrtog razreda osnovne škole. *Napredak*, 153(2), 219-233.
18. Jones, J. L. (2012). Factors Associated With Self-Concept: Adolescents With Intellectual and Development Disabilities Share their Perspectives. *Intellectual and developmental disabilities*, 50(1), 31-40.
19. Justinić, J., Kuterovac Jagodić, G. (2010). Odjeća (ne) čini adolescenta: Samopoimanje i potrošačka uključenost u kupovinu odjeće s markom. *Društvena istraživanja*, 19(1-2), 187-208.
20. Klarin, M. (2002). Dimenzije obiteljskih odnosa kao prediktori vršnjačkim odnosima djece školske dobi. *Društvena istraživanja,* 11(4-5), 805-822.
21. Kosić, A. (2009). Roditelji i nastavnici - partneri u unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa u osnovnoj školi. *Život i škola*, 55(22), 227-234.
22. Kranželić, V., Ferić Šlehan, M. (2008). Kvaliteta školskog okruženja u percepciji roditelja: Temelj partnerstva škole-obitelji-zajednice. *Kriminologija i socijalna integracija,*16(2), 29-45.
23. Kurtz-Costes, B. E., Schneider W. (1994). Self-concept, Attributional Beliefs, and School Achievement: A Longitudinal Analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 199-216.
24. Kuykendall, C. (1989). *Improving black student achievement by enhancing students' self image.* Maryland: The Mid-Atlantic Equity Center.
25. Lacković-Grgin, K. (1994). *Samopoimanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
26. Lacković-Grgin, K. (2006). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
27. Laghi, F., Crea, G., Guerrieri, G., Baiocco, R. (2006). Slika o sebi i razvoj društvenosti kod adolescenata. *Kateheza*, 28(4), 391-404.
28. Lebedina-Manzoni, M., Lotar, M. (2011). Percepcija sebe kod adolescenata u Hrvatskoj. *Kriminologija i socijalna integracija*, 19(1), 39-50.
29. Lindenfield, G. (2002). *Samopouzdanje tinejdžera*. Zagreb: Veble commerce.
30. Majdak, M., Kamenov, Ž. (2009). Stigmatiziranost i slika o sebi maloljetnih počinitelja kaznenih djela. *Kriminologija i socijalna integracija,* 17(1), 41-53.
31. Maleš, D. (1993). Škola - roditelji - djeca. *Obnovljeni život*, 48(6), 587-593.
32. Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397-416.

33. Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
34. Miljković, D., Rijavec, M. (2001). *Razgovori sa zrcalom*. Zagreb: IEP.
35. Miljković, D., Rijavec, M. (2002). *Bolje biti vjetar nego list*. Zagreb: IEP.
36. Radovanović, N., Glavak, R. (2003). Povezanost straha od negativne evaluacije sa samopoimanjem i socijalnom percepcijom kod adolescenata. *Društvena istraživanja*, 12(6), 1123-1139.
37. Rijavec, M. (2000). *Čuda se ipak događaju*. Zagreb: IEP.
38. Rijavec, M., Miljković, D. (2006). Pozitivna psihologija: Psihologija čije je vrijeme (ponovno) došlo. *Društvena istraživanja*, 15(4-5) 621-641.
39. Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
40. Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., Linkins. M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
41. Simel, S. (2013). Education for a positive self-image in a contemporary school. *Journal of Education Culture and Society*, 2, 108-115.
42. Tasić, D. (1994). Djetetov pojam o sebi i ispoljavanje poremećaja u ponašanju. *Kriminologija i socijalna integracija*, 2(2), 97-107.
43. Yahaya. A., Nordin, K. (2006). Relationship Between Self Concepts, Motivation And Parenting Styles Effected Students Achievements. 1-16.
44. Yahaya A., Ramli, J. (2009). The relationship between self-concept and communication skills towards academic achievement among secondary school students in Johor Bahru. *International Journal of Psychological Studies*, 1(2), 25-34.
45. Yahaya, A., Ramli, J., Boon, Y., Ghaffar, M., Zakariya, Z. (2009). Relationship between self-concepts and personality and students' academic performance in selected secondary schools. *European Journal of Social Sciences*, 11(2), 302-316.
46. Živković, Ž. (2006). *Samopoštovanje djece i mladih*. Đakovo: Tempo.

11. Prilozi

Prilog 1. Upitnik za učenike - upitnik „Self - Perception Profile for Adolescents“, iz 2010. godine, preuzet od Harter (2012). U priručniku s upitnikom postoji dozvola autorice za korištenje tog upitnika.

UPITNIK ZA UČENIKE: KAKAV SAM JA

Ovaj upitnik dio je istraživanja na temu „Slika o sebi kod učenika srednje škole“. Upitnik je anoniman i prikazat će se samo grupni rezultati te će poslužiti samo u svrhu pisanja diplomskog rada. Molim Vas da na ponuđena pitanja odgovorite iskreno, samostalno i bez preskakanja.

SPOL: (zaokružiti) M Ž

DOB: (upisati) _____

RAZRED: (zaokružiti) 1. 2. 3.

VRSTA ŠKOLE KOJU POHAĐATE: (zaokružiti) a) gimnazija b) strukovna

OPĆI ŠKOLSKI USPJEH (NA KRAJU TRENUTNE ŠKOLSKE GODINE): (zaokružiti)

a) odličan b) vrlo dobar c) dobar d) dovoljan e) nedovoljan

UPUTA

Kao što možete vidjeti iz naslova „Kakav sam ja“, nas zanima kakav je svatko od vas, kakva ste osoba. Ovo je istraživanje, a ne test. Ovdje nema točnih i netočnih odgovora. Pošto se tinejdžeri međusobno razlikuju, svatko od vas će ovdje odgovarati/obilježavati različito.

Najprije objašnjenje kako treba ispunjavati/odgovarati na pitanja. Pogledajte ovaj primjer:

Potpuno točno za mene	**Djelomično točno za mene**			**Djelomično točno za mene**	**Potpuno točno za mene**
☐	☐	Neki tinejdžeri vole u slobodno vrijeme ići u kino	a	Drugi tinejdžeri bi radije išli na sportska događanja	☐	☐

1) U primjeru su opisane dvije vrste tinejdžera, a želimo znati koji tinejdžeri su više slični tebi. Najprije trebaš odlučiti jesi li sličan tinejdžerima na lijevoj strani - koji bi radije išli u kino, ili na desnoj strani - koji bi radije išli na sportska događanja. Nemoj još ništa označavati, samo odluči koji su tinejdžeri tebi sličniji i idi na tu stranu.

2) Sada kada si odlučio koji su tinejdžeri sličniji tebi, slijedeće što trebaš napraviti je odlučiti je li to djelomično točno za tebe ili potpuno točno za tebe. Ako je djelomično točno upiši znak **X** u kvadratić ispod „Djelomično točno za mene“, ako je potpuno točno za tebe upiši znak **X** u kvadratić ispod „Potpuno točno za mene“.

3) U svakom zadatku označavate samo jedan kvadratić. Nekad će to biti kvadratić na lijevoj strani, nekada na desnoj strani, ali **važno je da označite samo jedan kvadratić za svaki zadatak/redak**. Ne označavate obje strane, nego samo jednu, onu koja je slična vama.

4) Ovo je bilo za vježbu, nastavite sa slijedećim zadacima. Za svaki označi samo jedan kvadratić i to onaj koji te najbolje opisuje.

	Potpuno točno za mene	Djelomično točno za mene				Djelomično točno za mene	Potpuno točno za mene
1.	☐	☐	Neki tinejdžeri smatraju da su jednako pametni kao drugi njihove dobi	a	Drugi tinejdžeri nisu baš sigurni i pitaju se jesu li tako pametni	☐	☐
2.	☐	☐	Neki tinejdžeri teško nalaze prijatelje	a	Drugi tinejdžeri prilično lako nalaze prijatelje	☐	☐
3.	☐	☐	Neki tinejdžeri su dobri u svim vrstama sportova	a	Drugi tinejdžeri ne smatraju da su baš dobri kada se radi o sportu	☐	☐
4.	☐	☐	Neki tinejdžeri nisu zadovoljni sa svojim izgledom	a	Drugi tinejdžeri su zadovoljni sa svojim izgledom	☐	☐
5.	☐	☐	Neki tinejdžeri smatraju da ako su zainteresirani u romantičnom smislu za neku osobu, da će se i oni toj osobi sviđati	a	Drugi tinejdžeri brinu da kada im se netko sviđa u romantičnom smislu, da se oni neće sviđati toj osobi	☐	☐
6.	☐	☐	Neki tinejdžeri obično čine ono što je ispravno	a	Drugi tinejdžeri često ne čine ono što znaju da je ispravno	☐	☐
7.	☐	☐	Neki tinejdžeri mogu imati stvarno bliske prijatelje	a	Drugi tinejdžeri teško pronalaze stvarno bliske prijatelje	☐	☐
8.	☐	☐	Neki tinejdžeri su često razočarani sobom	a	Drugi tinejdžeri su prilično zadovoljni sobom	☐	☐
9.	☐	☐	Neki tinejdžeri su prilično spori u izvršavanju svojih školskih obaveza	a	Drugi tinejdžeri mogu brzo izvršiti svoje školske obaveze	☐	☐
10.	☐	☐	Neki tinejdžeri znaju kako postići da ih učenici u razredu vole	a	Drugi tinejdžeri ne znaju kako postići da ih učenici u razredu vole	☐	☐
11.	☐	☐	Neki tinejdžeri misle da bi bili dobri u bilo kojoj novoj sportskoj aktivnosti	a	Drugi tinejdžeri se boje da ne bi bili dobri u novoj sportskoj aktivnosti	☐	☐
12.	☐	☐	Neki tinejdžeri bi željeli da je njihovo tijelo drugačije	a	Drugi tinejdžeri vole svoje tijelo kakvo je	☐	☐
13.	☐	☐	Neki tinejdžeri ne izlaze s osobama koje su im stvarno privlačne	a	Drugi tinejdžeri izlaze s osobama koje su im privlačne	☐	☐
14.	☐	☐	Neki tinejdžeri su često u neprilici zbog onoga što rade	a	Drugi tinejdžeri obično ne rade ono što bi ih dovelo u nepriliku	☐	☐
15.	☐	☐	Neki tinejdžeri ne znaju kako naći bliskog prijatelja s kojim mogu dijeliti tajne	a	Drugi tinejdžeri znaju kako naći bliskog prijatelja s kojim mogu dijeliti tajne	☐	☐
16.	☐	☐	Nekim tinejdžerima se ne sviđa način na koji vode svoj život	a	Drugim tinejdžerima se sviđa način na koji vode svoj život	☐	☐

	Potpuno točno za mene	Djelomično točno za mene				Djelomično točno za mene	Potpuno točno za mene
17.	☐	☐	Nekim tinejdžerima ide dobro u njihovom školskom radu	a	Drugim tinejdžerima ne ide dobro u njihovom školskom radu	☐	☐
18.	☐	☐	Neki tinejdžeri nemaju socijalne vještine za sklapanje prijateljstva	a	Drugi tinejdžeri imaju socijalne vještine za sklapanje prijateljstva	☐	☐
19.	☐	☐	Neki tinejdžeri smatraju da su bolji od drugih njihove dobi u sportu	a	Drugi tinejdžeri ne smatraju da mogu tako dobro igrati sportove	☐	☐
20.	☐	☐	Neki tinejdžeri bi željeli da je njihov tjelesni izgled drugačiji	a	Drugi tinejdžeri vole svoj tjelesni izgled kakav je	☐	☐
21.	☐	☐	Neki tinejdžeri smatraju da su privlačni u romantičnom smislu osobama njihove dobi	a	Drugi tinejdžeri se brinu jesu li privlačni osobama njihove dobi	☐	☐
22.	☐	☐	Neki tinejdžeri osjećaju se stvarno dobro u vezi svog načina ponašanja	a	Drugi tinejdžeri ne osjećaju se tako dobro u vezi načina na koji se često ponašaju	☐	☐
23.	☐	☐	Neki tinejdžeri znaju što je potrebno da se razvije blisko prijateljstvo s vršnjakom	a	Drugi tinejdžeri ne znaju što učiniti da se formira blisko prijateljstvo s vršnjakom	☐	☐
24.	☐	☐	Neki tinejdžeri su zadovoljni sobom većinu vremena	a	Drugi tinejdžeri često nisu zadovoljni sobom	☐	☐
25.	☐	☐	Neki tinejdžeri imaju poteškoća u odgovaranju na pitanja nastavnika u školi	a	Drugi tinejdžeri skoro uvijek mogu odgovoriti na pitanja nastavnika u školi	☐	☐
26.	☐	☐	Neki tinejdžeri shvaćaju kako pridobiti vršnjake da ih prihvate	a	Drugi tinejdžeri ne shvaćaju kako pridobiti vršnjake da ih prihvate	☐	☐
27.	☐	☐	Nekim tinejdžerima ne ide dobro u novim sportskim igrama koje se igraju vani/na otvorenom	a	Drugi tinejdžeri su odmah dobri u novim sportskim igrama koje se igraju vani/na otvorenom	☐	☐
28.	☐	☐	Neki tinejdžeri misle da dobro izgledaju	a	Drugi tinejdžeri misle da ne izgledaju baš dobro	☐	☐
29.	☐	☐	Neki tinejdžeri smatraju da su zabavni i zanimljivi na spoju	a	Drugi tinejdžeri se pitaju o tome koliko su zabavni i zanimljivi na spoju	☐	☐
30.	☐	☐	Neki tinejdžeri rade ono što znaju da ne bi trebali	a	Drugi tinejdžeri skoro nikada ne čine ono što znaju da ne bi trebali	☐	☐
31.	☐	☐	Neki tinejdžeri smatraju teškim pronaći prijatelje kojima stvarno mogu vjerovati	a	Drugi tinejdžeri su u stanju pronaći prijatelje kojima stvarno mogu vjerovati	☐	☐

	Potpuno točno za mene	Djelomično točno za mene				Djelomično točno za mene	Potpuno točno za mene
32.	☐	☐	Nekim tinejdžerima se sviđa kakva su osoba	a	Drugi tinejdžeri često žele da su netko drugi	☐	☐
33.	☐	☐	Neki tinejdžeri smatraju da su prilično inteligentni	a	Drugi tinejdžeri se pitaju jesu li inteligentni	☐	☐
34.	☐	☐	Neki tinejdžeri znaju kako postati popularni	a	Drugi tinejdžeri ne znaju kako postati popularni	☐	☐
35.	☐	☐	Neki tinejdžeri ne smatraju da su jako atletski sposobni	a	Drugi tinejdžeri smatraju da su jako atletski sposobni	☐	☐
36.	☐	☐	Neki tinejdžeri stvarno vole svoj izgled	a	Drugi tinejdžeri željeli bi da izgledaju drugačije	☐	☐
37.	☐	☐	Neki tinejdžeri ne izlaze s osobama s kojima bi stvarno željeli hodati	a	Drugi tinejdžeri izlaze s osobama s kojima stvarno žele hodati	☐	☐
38.	☐	☐	Neki tinejdžeri obično postupaju na način koji znaju da bi trebali	a	Drugi tinejdžeri često ne postupaju na način na koji trebaju	☐	☐
39.	☐	☐	Neki tinejdžeri ne razumiju što trebaju učiniti da bi imali dovoljno bliskog prijatelja s kojim bi dijelili osobne misli	a	Drugi tinejdžeri znaju što učiniti da bi imali bliskog prijatelja s kojim mogu dijeliti osobne misli	☐	☐
40.	☐	☐	Neki tinejdžeri su jako zadovoljni time kakvi jesu	a	Drugi tinejdžeri često žele da su drugačiji	☐	☐

HVALA VAM NA SURADNJI!