

Samopoštovanje i usamljenost djece osnovnoškolske dobi

Šeremet, Stela

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:725092>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-05-15**



Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

SAMOPÓŠTOVANJE I USAMLJENOST DJECE OSNOVNOŠKOLSKE DOBI

Diplomski rad

Stela Šeremet

Mentor: prof. dr. sc. Siniša Opić

Komentor: doc. dr. sc. Inja Erceg

Zagreb, 2023.

SADRŽAJ

1. UVOD	6
2. O SAMOPOIMANJU	7
2.1. Prikaz teorija o samopoimanju	7
2.1. Struktura samopoimanja.....	10
2.2. Razvoj samopoimanja.....	12
2.2.1. Razvoj samopoimanja u osnovnoškolskoj dobi	14
2.4. Metodološki problemi istraživanja samopoimanja	15
3. O SAMOPOŠTOVANJU	17
3.1. Koncept samopoštovanja	17
3.1. Struktura samopoštovanja	18
3.3. Razvoj samopoštovanja	20
3.4. Utjecaji na samopoštovanje.....	22
4. MJERENJE SAMOPOIMANJA I SAMOPOŠTOVANJA DJECE I ADOLESCENATA	24
4.1. Rosenbergova skala samopoštovanja (RSE).....	24
4.2. Piers-Harrisova skala dječjeg self-koncepta (CSC)	24
4.3. Coopersmithov upitnik samopoštovanja (SEI).....	25
4.4. Skala percipirane kompetentnosti (Forma za djecu) S. Harter	26
4.5. Offerov upitnik slike o sebi za adolescente (OSIQ).....	26
4.6. Tennessee skala samopoimanja (TSCS).....	27
4.7. Skala tjelesnog samopoštovanja – Body cathexis scale (BSC).....	28
4.8. Marshov upitnik samopoimanja (SDQ).....	29
4.9. Skala za mjerenje školskog samopoimanja (DOSC)	29
5. O USAMLJENOSTI	31
5.1. Koncept usamljenosti.....	31

5.2. Teorijska shvaćanja i pristupi.....	32
5.3. Struktura i tipovi usamljenosti	34
5.4. Korelati usamljenosti.....	36
5.4.1. Socio-demografske značajke pojedinca	36
5.4.2. Zdravlje i usamljenost.....	37
5.4.3. Odnos samopoimanja i usamljenosti	38
5.5. Mjerenje usamljenosti djece i adolescenata	40
5.5.1. UCLA skala usamljenosti.....	40
5.5.2. Skala usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva (LSDS)	40
5.5.3. Loneliness and aloneness scale for children and adolescents (LACA)	41
5.5.4. Relational provisional loneliness questionnaire (RPLQ).....	41
5.5.5. Skala usamljenosti u vršnjačkoj mreži u dijadnom odnosu (UVMDO)	42
6. KAKO POMOĆI DJETETU DA RAZVIJE SAMOPOŠTOVANJE	43
7. ZAKLJUČAK	45
8. LITERATURA.....	46

Samopoštovanje i usamljenost djece osnovnoškolske dobi

Sažetak

Samopoštovanje je subjektivna procjena samog sebe. U dobu kada su društvene mreže postale izvor svakodnevnog uspoređivanja djece i mladih s nedostižnim idealima koje im mediji prikazuju, javlja se velika potreba za razvijanjem samopoštovanja djece i mladih. Coopersmith i Rosenberg smatraju da je „samopoštovanje komponenta koja se gradi na sveukupnom samopoimanju i subordinirana je ostalim kategorijama samopoimanja“ (Lacković-Grgin, 1994). Samopoimanje se definira kao „psihološki konstrukt koji bi se mogao definirati kao fenomenološka organizacija iskustva individue i ideja o njoj samo u svim aspektima njezina života“ (Coombs, 1981, prema Lacković-Grgin, 1994,11). U radu su pojmovi samopoimanja i samopoštovanja prikazani kroz dvije dimenzije pojma o sebi, dok će u poglavlju o usamljenosti biti prikazani jednodimenzionalno, odnosno gledat će se kroz evaluativnu dimenziju. Deskriptivna dimenzija, odnosno samopoimanje, pojedinca prikazuje različite teorijske perspektive, strukturu i razvoj samopoimanja, kao i prikaz metodoloških problema kod istraživanja. Evaluativna dimenzija, samopoštovanje, će se također dotaknuti teorijske osnove, strukture i razvoja, ali će i govoriti o utjecajima na samopoštovanje. Slijedi prikaz instrumenata za mjerenje samopoimanja i samopoštovanja, kao i valjanost njihovih rezultata. Glavni cilj ovog teorijskog rada bio je prikazati važnost samopoštovanja i usamljenosti kod djece osnovnoškolske dobi, utvrditi njihovu povezanost, te pružiti moguća rješenja za razvijanje samopoštovanja i umanjivanje osjećaja usamljenosti kod djece i mladih. Pregledom literature također je utvrđeno da osjećaje vezane uz usamljenost možemo pripisati značajkama niskog samopoimanja/samopoštovanja (što ujedno dokazuje njihovu korelaciju), zbog čega rad prikazuje i aktivnosti razvijanja samopoštovanja i umanjivanja osjećaja usamljenosti.

Ključne riječi: samopoimanje, samopoštovanje, usamljenost

Self-Esteem and Loneliness in Primary School-Aged Children

Abstract

Self-esteem is the subjective assessment of oneself. In an era where social media has become a source of daily comparison for children and youth with unattainable ideals portrayed by the media, there is a significant need to develop the self-esteem of children and young people. Coopersmith and Rosenberg argue that "self-esteem is a component built on an overall self-concept and is subordinate to other categories of self-concept" (Lacković-Grgin, 1994). Self-concept is defined as a "psychological construct that could be defined as the phenomenological organization of an individual's experience and ideas about themselves in all aspects of their life" (Coombs, 1981, according to Lacković-Grgin, 1994, 11). In this paper, the concepts of self-concept and self-esteem are presented through two dimensions of self-concept, while in the chapter on loneliness, they will be examined one-dimensionally, specifically through the evaluative dimension. The descriptive dimension, or self-concept, presents various theoretical perspectives, the structure and development of self-concept, as well as methodological issues in research. The evaluative dimension, self-esteem, will also touch upon theoretical foundations, structure, and development, but will also discuss the influences on self-esteem. This is followed by an overview of instruments for measuring self-concept and self-esteem, as well as the validity of their results. The main goal of this theoretical work was to highlight the importance of self-esteem and loneliness in primary school-aged children, determine their relationship, and provide possible solutions for developing self-esteem and reducing feelings of loneliness in children and young people. The literature review also found that feelings related to loneliness can be attributed to features of low self-concept/self-esteem (which also proves their correlation), which is why the paper presents activities for developing self-esteem and reducing feelings of loneliness.

Keywords: self-concept, self-esteem, loneliness

1. UVOD

U današnjem društvu oblikovanom utjecajem društvenih medija i medijskih prikaza, samopoštovanje postaje ključan faktor u formiranju identiteta i dobrobiti djece i mladih. Društvene mreže i medijske platforme postale su središnje mjesto na kojem se mladi često uspoređuju s nerealnim idealima, što može negativno utjecati na njihovo samopoštovanje. Osim toga, samopoštovanje, kao subjektivna procjena vlastite vrijednosti i kompetencija, često je povezano s osjećajem usamljenosti.

Ovaj teorijski rad usmjerava svoju pažnju na dublje razumijevanje samopoimanja i samopoštovanja, obuhvaćajući raznolike dimenzije tih psiholoških konstrukata te njihov razvoj kroz različite životne faze. Nadalje, rad istražuje kompleksnu interakciju između samopoštovanja i osjećaja usamljenosti, s posebnim naglaskom na dječju populaciju u osnovnoj školi. Jedan od glavnih ciljeva ovog teorijskog istraživanja jest dubinsko razmatranje važnosti samopoštovanja i njegove povezanosti s fenomenom usamljenosti kod djece u osnovnoškolskoj dobi. Osim analize teoretskih aspekata, rad će također ponuditi spoznaje o relevantnim metodičkim izazovima koji proizlaze iz procesa mjerenja samopoimanja i samopoštovanja, pružajući uvid u primjerenost različitih instrumenata za njihovo kvantitativno vrednovanje. Kroz temeljit pregled relevantne literature, ovaj rad dodatno će istražiti kako osjećaji usamljenosti i niskog samopoštovanja međusobno djeluju i kako se mogu korelirati, doprinoseći tako dubljem razumijevanju njihovih međuodnosa u kontekstu psihološkog blagostanja djece i adolescenata.

2. O SAMOPOIMANJU

2.1. Prikaz teorija o samopoimanju

„Self-koncept, ili pojam o sebi, zatim samopoimanje, slika o sebi (self-image), samstvo, Ja – pojmovi su što najčešće označavaju psihološki konstrukt koji bi se mogao definirati kao fenomenološka organizacija iskustva individue i ideja o njoj samo u svim aspektima njezina života“ (Coombs, 1981, prema Lacković-Grgin, 1994, str. 11).

William James 1890. godine uvodi pojam samopoimanja u psihologiju, dok se unutar humanističkih i društvenih znanosti spominje još prije. James je smatrao da se samopoimanje dijeli na dva segmenta koji djeluju istovremeno, kao dio istog (Lacković-Grgin i Penezić, 2018, str. 158). Prvi aspekt je odredio kao „Ja“ (engl. „I“), te ga definira kao znalca, a drugi je nazvao „Mene“ (engl. „Me“) i definira ga objektom znanja (Lacković-Grgin, 1994). Pojednostavljeno, on definira „Ja“ kao akciju ili proces, dok „Mene“ definira kao objekt, odnosno strukturu. Ova podjela pruža dublji uvid u unutarnju svijest pojedinca, te kako se on percipira kao znalac, ali i kao objekt znanja.

Iako se većina autora slaže s ovakvim razgraničavanjem, problem nastaje kod implementacije i konkretizacije ta dva pojma. Jamesov doprinos je, uz razvoj teorija o samopoimanju, vidljiv i u njegovom ukazivanju važnosti samoevaluacije, odnosno nekih komponenata samopoštovanja. Pojedinaac obično procjenjuje sebe samo u specifičnim domenama, primjenjujući visoke kriterije kompetencije. Time implicira kako će pojedinac, koji je dobar u određenom području, imati visoko samopoštovanje, samo ako je to područje za njega bitno. Također, stvara implikacije da samoevaluacija i samopoštovanje imaju izravan utjecaj na percepciju pojedinca o samom sebi, kao i njegovu emocionalnu dobrobit. Navedene definicije samopoštovanja imale su znatan utjecaj na formiranje teorija samopoštovanja (Coopersmith, 1967, Rosenberg, 1979, prema Bezinović, 1988) i teorija samoučinkovitosti (Bandura, 1977, prema Bezinović, 1988).

Colley (1912, prema Lacković-Grgin, 1994), teoretičar simboličkog interakcionizma, naglašava kako osoba izgrađuje svoju sliku o sebi na osnovi toga kako je drugi ljudi vide, odnosno kako je drugi percipiraju na temelju njezinog izgleda, личности i sl. Uveo je pojam „socijalnog ogledala“, na temelju kojeg pojedinac može predvidjeti kako ga drugi

doživljavaju. Ovisno o tome kako ga drugi prosuđuju i vide, ovisit će i samopoštovanje pojedinca. Također, važno je napomenuti da samopoimanje ne proizlazi samo iz individualne procjene sebe i stvarnih interpersonalnih odnosa, već je i rezultat simboličkih interakcija (Lacković-Grgin, 1994).

Ovakav pristup, koji podcrtava važnost drugih osoba u oblikovanju samoprocjene, također je istaknut kod drugog teoretičara simboličkog interakcionizma, Meada (1934, prema Lacković-Grgin i Penezić, 2018). Mead se, međutim, fokusira na individuu koja konstruira mentalnu sliku o tome kako će drugi percipirati njezino ponašanje, što rezultira introspekcijom i oblikovanjem mišljenja o sebi kao objektu. Navedeno možemo povezati i s definicijom samopoimanja Williama Jamesa, koju smo spomenuli prije, gdje je drugi dio samopoimanja („Mene“) također definiran kao objekt. Mead (1934, prema Lacković-Grgin, 1994) govori o važnosti drugih osoba u izgrađivanju samopoimanja, te ističe kako nisu sve osobe i odnosi s njima jednako važni za pojedinca, već samo neki, odnosno „značajni drugi“. Iako ne govori eksplicitno o postojanju više selfova kao James, govori o strukturi self-koncepta. Samopoimanje je podijelio na dvije dimenzije: prezentno i iskustveno samopoimanje (Lacković-Grgin, 1994). Dimenzija prezentnog samopoimanja oslikava način na koji osoba sebe predstavlja svijetu. Budući da pojedinac ima više uloga, navedena dimenzija je promjenjiva i ovisi o interakciji i ulozi koju pojedinac igra (Lacković-Grgin, 1994). S druge strane imamo iskustveni self, koji demonstrira sliku o sebi ovisno o tome kako se pojedinac vrednuje, što naravno uključuje i osjećaj zadovoljstva i nezadovoljstva sobom. Neovisno o razini zadovoljstva ili nezadovoljstva samim sobom, osoba se u interakciji s drugima može predstavljati potpuno drugačije.

O važnosti interakcija s drugima koje utječu na razvoj samopoimanja govori i Sullivanova interpersonalna teorija (Sullivan, 1953, prema Lacković-Grgin, 1994). Sullivan (1953, prema Lacković-Grgin, 1994) naglašava kako na pojedinca utječu ljudi kao prenosioci kulturnih vrijednosti, a ne sama kultura. Smatra kako je između ta dva subjekta (pojedinac-prenosioc kulture) neprestana cirkularnost, odnosno osoba potiče cirkularne reakcije, ali je istovremeno i određena tim reakcijama. Kao i Mead, govori o značajnim drugima, te posebnu pažnju pridaje majčinstvu, zbog uvjerenja kako će emocionalno prihvaćanje ili neprihvatanje djeteta od strane majke imati snažan utjecaj na razvoj

njegovog samopoimanja, odnosno važnih komponenata self-sistema (Lacković-Grgin, 1994).

Tijekom razdoblja u kojem su sociološke teorije Cooleya i Meada bile dominirajuće, psihologija je uglavnom bila obilježena biheviorizmom i psihoanalizom. Stoga se nisu pružale mnoge prilike za istraživanje koncepta samopoimanja u tom kontekstu. Freud je govorio o ego, iako je najveću važnost dao idu, zbog čega do radikalne promjene dolazi tek u psihosocijalnoj teoriji Eriksona (Lacković-Grgin, 1994), prema kojoj se ego razvija u kulturnom kontekstu, a unutar tog konteksta osoba formira svoj identitet, odnosno svoj self.

Izniman doprinos istraživanju samopoimanja ostvaren je putem perspektive humanističke psihologije, a je Carl Rogers je bio istaknuti istraživač koji je posvetio značajnu pozornost tom području (Lacković-Grgin, 1994). Ključni pojam u Rogersovoj teoriji predstavlja self, koji je definiran kao „organizirani, dosljedni pojmovni geštalt, sačinjen od opažaja odnosa „mene“ i drugih kao i od drugih vidova života i vrijednosti koje se vezuju uz ove opažaje“ (Rogers, 1953, prema Lacković-Grgin, 1994, str. 14). Drugim riječima, osoba oblikuje svoju percepciju o sebi na temelju niza doživljaja i opažanja vezanih uz sebe. Slika koju pojedinac stvori o sebi uvjetovat će njegovo ponašanje, zbog čega Rogers razlikuje realni (eng., real self) i idealni (engl., ideal self) pojam o sebi, čija diskrepancija dovodi do neprilagođenog ponašanja pojedinca (Lacković-Grgin, 1994).

2.1. Struktura samopoimanja

Raniji teoretičari su samopoimanje tumačili kao jednodimenzionalni generalizirani konstrukt, kao „ono što osoba vjeruje o sebi, totalitet njezina načina kako sebe vidi“ (Lacković-Grgin, 1994, str. 19). Interes istraživača prema proučavanju različitih područja iskustva o sebi doveo je do novog shvaćanja koncepta, gdje se napokon priznaje multidimenzionalnost samopoimanja (Lacković-Grgin, 1994).

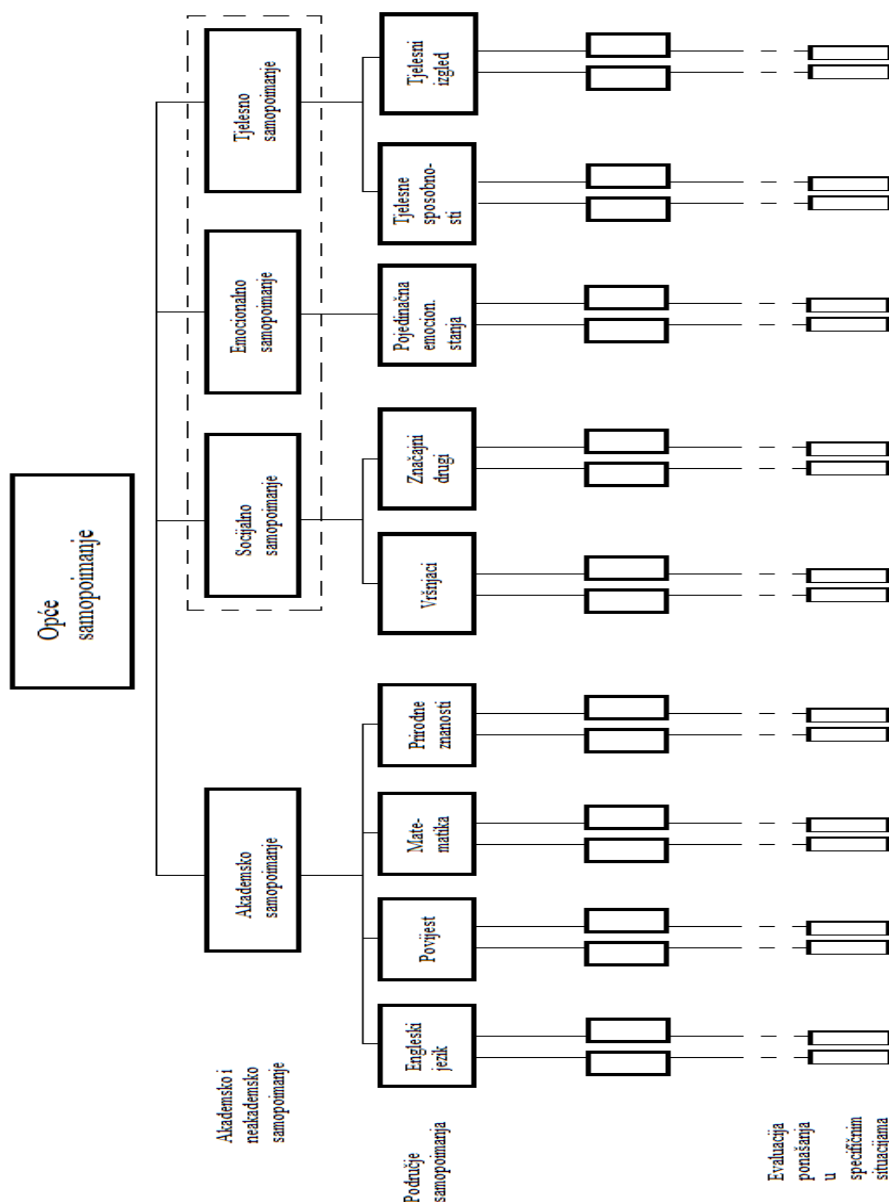
Osamdesetih i devedesetih godina prošlog stoljeća govorilo se o četiri teorijska shvaćanja o strukturi samopoimanja, čije su osnovne pretpostavke sljedeće (Lacković-Grgin i Penezić, 2018, str. 20):

1. Self-koncept je jednodimenzionalni konstrukt.
2. Self-koncept je multifacetan i hijerarhijski organiziran.
3. Self-koncept se sastoji od više međusobno nezavisnih faktora.
4. Kompenzatorni model, prema kojem se između faceta samopoimanja nalaze inverzne relacije.

Iako je uloženi velik trud i napor kako bi se dokazale različite dimenzije samopoimanja, jedino oko čega se autori slažu je da je samopoimanje multifacetno, te u prilog tome ide multifacetni, hijerarhijski model Shavelsona i suradnika (Slika 1.) (Lacković-Grgin, 1994).

Shavelson, Hubner i Stanton (1976, prema Lacković-Grgin, 1994) govore kako samopoimanje ima sedam bitnih značajki. Prva značajka govori kako je samopoimanje organizirano, strukturirano iskustvo o sebi. Nadalje, samopoimanje je multifacetno, ali i hijerarhijski organizirano (općeniti aspekti su nadređeni specifičnijima). Četvrta značajka govori o stabilnosti samopoimanja, te kako pozicija faceta ovisi o njihovoj stabilnosti (facete su stabilnije, ako su hijerarhijski više pozicionirane). Samopoimanje se razvija tijekom života, što znači da s godinama postaje bogatija facetama. Shavelson i suradnici također se bave s dva aspekta samopoimanja, deskriptivni i evaluativni - o kojima će biti više riječi kasnije. I zadnja značajka je da se samopoimanje može dobro razlikovati od drugih konstrukata.

Opisani model (Slika 1.), iako dobro razrađen i empirijski potvrđen, nam je samo dao potvrdu koliko je samopoimanje zapravo složeno, te da je nužno proučavati ga i dalje. Autorica Lacković-Grgin (1994) ovdje govori o brojnim istraživanjima koja potvrđuju kako je navedeni model funkcionalan samo u onim kulturama gdje se potiče razvoj nezavisnost od drugih (npr. zapadne kulture), te da se zbog toga ne može koristiti u kulturama gdje se potiče međuzavisnost ljudi (npr. istočne kulture poput Japana i Kine).



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

2.2. Razvoj samopoimanja

Teorijska shvaćanja o razvoju samopoimanja u velikoj su mjeri fragmentirana i neusuglašena zbog različitih usmjerenja autora. Sukladno suvremenim istraživanjima, smatra se da samopoimanje nije urođeno, već se stječe tijekom života, a sukladno njemu i razvija (Lacković-Grgin i Penezić, 2018). Razvoj svijesti o sebi u dojenačkoj dobi je zaslužan za početak razvoja samopoimanja (Berk, 2015). Značajni teoretičari, poput Piageta i Inheldera, tvrde da su za razvoj samopoimanja važni kognitivni i afektivni procesi, dok autori koje smo spomenuli ranije (Cooley, Mead, Sullivan, ali i Erikson) tvrde da su bitne i interakcije sa značajnim drugima, bile one stvarne ili zamišljene (Lacković-Grgin, 1994). Dodatno, istraživanja su potvrdila da se napredovanjem u razvoju mijenja i kvaliteta samopoimanja (Piaget, Harter, Damon i Hart, 1986, prema Lacković-Grgin, 1994). Razvoj se odvija prema načelima diferencijacije i integracije. To znači da se s dobi facete koncepta o sebi diferenciraju, te se uz paralelan proces integriraju u viši nivo globalnog samovrednovanja (Lacković-Grgin i Penezić, 2018). Što je pojedinac stariji, broj faceta raste, ali povezanost između njih opada. Razvoj se odvija i po načelu „konkretno prema apstraktnom“, što je vidljivo u samoopisima mlađih sudionika koji sadrže konkretne atribute (npr. tjelesne), dok kasniji uzrast govori o sebi u terminima apstraktnih, odnosno psiholoških atributa (Lacković-Grgin, 1994).

Dijete već od rođenja osjeća da je odvojeno od drugih, ali još ne shvaća kako i zašto. Roschat i Hespos (1997, prema Berk, 2015) govore kako novorođenčad ima snažniji refleks na vanjsko podraživanje nego na vlastito. U prilog tome ide i sposobnost novorođenčadi za intermodalnu percepciju (Berk, 2015), koja nam govori kako je dijete u najranijoj dobi sposobno koordinirati informacije primljene iz okoline. Iako je svijest o sebi još uvijek ograničena, vidljiva je sposobnost distinkcije sebe od drugih, te interes djeteta za suprotno od sebe. Tijekom druge godine postaju svjesni svojih tjelesnih karakteristika, te počinju koristiti ime ili osobne zamjenice kada govore o sebi (Lewis Brooks-Gunn, 1979, prema Berk, 2015). Svijest o sebi u najranijoj dobi dovodi do emocionalnog i socijalnog razvoja. Dijete postaje sve više svjesno vlastitih i tuđih emocija, te reakcija koje prate emocije. Ali ta svijest dovodi do prvih prekretnica u razumijevanju perspektive drugih osoba (Berk, 2015). Pred kraj druge godine razvija se jezik, koji djeci pomaže da se bolje izražavaju. Autorica Berk (2015) ovdje je podijelila samopoimanje u tri kategorije: kategorizacijsko, zapamćeno i trajno. Kategorizacijsko se

javlja pojavom jezika, te djeca u ovoj dobi počinju svrstavati sebe i druge prema određenim skupinama, kategorijama. Zapamćeno samopoimanje se stvara putem pričanja priča o prošlosti, a takav način razgovora s djetetom služi u prijenosu određenih pravila, standarda ili informacija vrednovanja o djetetu (Berk, 2015). Trajno samopoimanje javlja se malo kasnije, oko četvrte godine, te se ono odnosi na dugotrajniju sliku o sebi (Berk, 2015). Drugim riječima, djeca dotad nisu bila sposobna razmišljati o sebi u nekom dužem vremenskom rasponu (neovisno prošlost ili budućnost). Također, uz sve navedeno, kod djece se od najranije dobi razvija i teorija uma (Slika 2.) (Berk, 2015).

Dob	Prekretnice
1-2 godine	• Svijest o sebi kao fizički odvojenoj osobi koja može uzrokovati da ljudi i predmeti reagiraju na predvidljive načine. • Prepoznaje sebe u ogledalu, na slikama i videosnimkama. • Koristi vlastito ime ili osobnu zamjenicu za imenovanje svoje slike.
3-5 godina	• Formira kategorizacijsko samopoimanje, klasificirajući sebe i druge na osnovi godina, spola, tjelesnih karakteristika, dobrote i nevaljalosti te kompetencija. • Stvara zapamćeno samopoimanje u obliku životne priče. • Teorija uma želja širi se u teoriju uma vjerovanja i želja, na što upućuje razumijevanje krivog vjerovanja. • Oblikuje pojam o sebi koji se sastoji od vidljivih karakteristika i tipičnih emocija i stavova.
6-10 godina	• U pojmu o sebi naglašava osobine ličnosti te pozitivne i negativne atribute. • Radi socijalne usporedbe između više pojedinaca.
11 godina i više	• U pojmu o sebi ujedinjuje odvojene osobine, primjerice „pametna“ i „talentirana“ u apstraktnije opise, poput „inteligentna“. • Osobine koje čine pojam o sebi kombinira u organiziran sustav.

Slika 2. Prekretnice-Pojava samopoimanja i razvoj pojma o sebi (Berk, 2015, str. 455)

2.2.1. Razvoj samopoimanja u osnovnoškolskoj dobi

Samoopisi djece u osnovnoj školi bitno se razlikuju od samoopisa djece vrtićke dobi. „Djeca u samoopise uvode termine koji opisuju njihove tjelesne, socijalne i intelektualne kompetentnosti“ (Lacković-Grgin, 1994, str. 82). U toj dobi, djeca počinju primjenjivati samoevaluaciju i uspoređivati se s vršnjacima jer im postaje važno kako ih drugi percipiraju. Zbog porasta važnosti mišljenja vršnjaka i njihovog položaja u grupi, mišljenje roditelja ovdje pada na drugo mjesto. Usporedbom sebe i vršnjaka djeca počinju razlikovati određene domene vlastite kompetentnosti/nekompetentnosti, te navedeno postaje temeljna dimenzija njihovog samopoimanja. Kasnije se počinju nazirati i domene emocija, kao i početak razlikovanja realnog ja i idealnog ja (o kojem je bilo riječ u ranije spomenutim teorijama samopoimanja). Takav napredak, smatraju autori, dolazi zbog povećanja socijalne okoline (odlazak u školu, stvaranje novih prijatelja,...), iako u pozadini također stoji i sam kognitivni razvoj djece.

Poslije šeste ili sedme godine života, događa se prijelaz u fazu konkretnih operacija, što za njih znači veći uspjeh u logičkom mišljenju, mogućnost točnijeg opažanja, kao i suđenja o svijetu i osobama oko sebi, ali i o boljem opažanju i suđenju o samima sebi. Dijete ovdje počinje shvaćati razne oblike poput konverzacije, klasifikacije i odnosnog rasuđivanja (Vasta i sur., 1998). Početak faze formalnih operacija javlja se između 12. i 13. godine, početkom adolescencije, te je završno razdoblje u Piagetovoj teoriji kognitivnog razvoja (Vasta i sur., 1998). U spomenutoj fazi događa se prijelaz s „mama i tata znaju sve“ na „ja znam sve“. Djeca izgrađuju sliku o sebi na temelju vlastitog spoznavanja sebe, ali i dalje postoji utjecaj mišljenja drugih o njima. Dijete je u prijašnjim fazama temeljilo opisivanje sebe na temelju tuđih mišljenja, dok sada mišljenje o sebi temelji na vlastitim mislima i osjećajima (Lacković-Grgin, 1994).

2.4. Metodološki problemi istraživanja samopoimanja

Zbog tvrdnje da se samopoimanje smatra subjektivnim iskustvom pojedinca, postavljaju se pitanja o izazovima pokušaja njegove znanstvene analize. Drugim riječima, teorije samopoimanja danas bi se trebale testirati drugačijim postupcima nego što se testiraju druge psihološke teorije. Prvotno je pristup samopoimanju bio samo spekulativan, autori su na temelju razmišljanja o sebi instinktivno zaključivali o drugima. Porastom broja ozbiljnijih empirijskih radova u 40-ima i 50-ima dolazimo do suvremenog pristupa samopoimanju, koji je većinom empirijski (Lacković-Grgin, 1994).

Prvotna istraživanja koja su proveli klinički psiholozi bila su slučajna i provedena u nekontroliranim uvjetima, dok su suvremeni psiholozi ispitivanja provodili u dobro planiranim istraživanjima, koristeći reprezentativne uzorke i uvjete koji su im omogućili sustavno prikupljanje podataka pomoću psihometrijski provjerenih mjernih instrumenata, čime su istraživanja postala sve objektivnija (Lacković-Grgin, 1994). Najveći problem predstavlja jasno definiranje pojma samopoimanja, koji je zbog spekulativnog pristupa samopoimanju uglavnom bio nejasan, neprecizan i višeznačan. Porastom kritičnosti i skeptičnosti, dolazimo do mogućnosti formuliranja provjerljivih pretpostavki. Razmišljanje o ovim aspektima samopoimanja na kritički način nam pomaže u razumijevanju kontekstualnih utjecaja, koji utječu na naše samopoimanje, kao i kako društvene norme i vrijednosti oblikuju našu sliku o sebi. Kritičko razmišljanje nam omogućuje preispitivanje i razmatranje različitih koncepata, te njihove manifestacije u životu pojedinca.

Radikalni preokret donijela je autorica Wylie svojim radovima s kritičkim pristupom, od kojih je jedan govorio o metodologiji istraživanja samopoimanja (1974), a drugi se bavio teorijom i istaknutijim temama istraživanja samopoimanja (1979, prema Lacković-Grgin, 1994). Tipični izazovi u istraživanju samopoimanja uključuju potrebu za proučavanjem spoznaja i stavova osobe o samoj sebi, ali i uzimanje u obzir da se radi o privatnim aspektima koji nisu dostupni objektivnom opažanju (Lacković-Grgin, 1994). U skladu s tim, jedini način za dobivanje informacija o samopoimanju je putem verbalnih izjava same osobe (koje naravno mogu biti nepouzdana) ili putem njezinog izbora među ponuđenim odgovorima (kojima se također može manipulirati, ovisno o tome kako osoba želi biti percipirana).

Prema Lacković-Grgin (1994) samopoimanje ispitujemo na dva načina, tehnikom reaktivnog selfa i tehnikom spontanog selfa. Prva tehnika se koristi raznim upitnicima i skalama (češće se koristi, iako ponekad ne sadrži doista sve što osoba misli o samoj sebi), dok se druga tehnika koristi odgovorom (usmeno ili pismeno) na pitanje „Tko sam ja?“ (Lacković-Grgin, 1994). I jedna i druga tehnika imaju isti nedostatak, a to je mogućnost sudionika da iskrivi podatke. Kod spontanog selfa sudionik može sortirati informacije, može izvijestiti o percepcijama i stavovima koje nema, te sudionik može nenamjerno izvrnuti podatke zbog ograničene upotrebe jezika, dok reaktivni self ipak ublažava prvi i treći nedostatak (Lacković-Grgin, 1994). Zbog potrebe da sudionik otkrije sebe, javljaju se i etički problemi (npr. maskiranje namjera sudionika, bolno iskustvo suočavanja sudionika sa sobom, svojom kompetentnošću ili nekompetentnošću, sa svojom socijalnom poziciju), koji se smanjuju pristankom sudionika da sudjeluje u istraživanju (Lacković-Grgin, 1994). Danas samopoimanje ispitujemo raznim skalama, o kojima će više biti riječi kasnije .

3. O SAMOPOŠTOVANJU

3.1. Koncept samopoštovanja

Samopoštovanje je jedan od koncepata koji je najviše istraživao u području psihologije (Sedikides i Gregg, 2003, prema Gebauer, Riketta, Broemer i Maio, 2008). James (1890, prema Lacković-Grgin, 1994) je smatrao da pojedinac procjenjuje vlastitu vrijednost na temelju razine kompetencije u specifičnim domenama, a ta procjena utječe na razinu njegova samopoštovanja, no samo u kontekstu područja koja su subjektivno važna za tog pojedinca. Coopersmith i Rosenberg su smatrali da je „samopoštovanje komponenta koja se gradi na sveukupnom samopoimanju i subordinirana je ostalim kategorijama samopoimanja“ (Lacković-Grgin, 1994, str. 18). Iako se prema tome može zaključiti da se samopoštovanje može staviti na vrh hijerarhije modela samopoimanja, daljnja istraživanja govore drugačije. Rosenberg (1979, prema Lacković-Grgin, 1994) je također definirao samopoštovanje kao sveukupnost mišljenja koja pojedinac ima o sebi. Razlikovao je unutrašnje i vanjsko samopoštovanje, gdje je unutrašnje samopoštovanje ovisilo o iskustvima pojedinca, a vanjsko o ocjenama koje su značajni drugi dali o pojedincu. U prilog tome ide i niz istraživanja koje je proveo, a njihovi rezultati su pokazali postojanje povezanosti samopoštovanja s utjecajem okoline u kojoj pojedinac odrasta. S druge strane imamo Shavelsona, koji pak govori o nedovoljno razjašnjenjima distinkciji dimenzija samopoimanja, te prema tome smatra kako nije potrebno razlikovati samopoimanje i samopoštovanje (Lacković-Grgin, 1994).

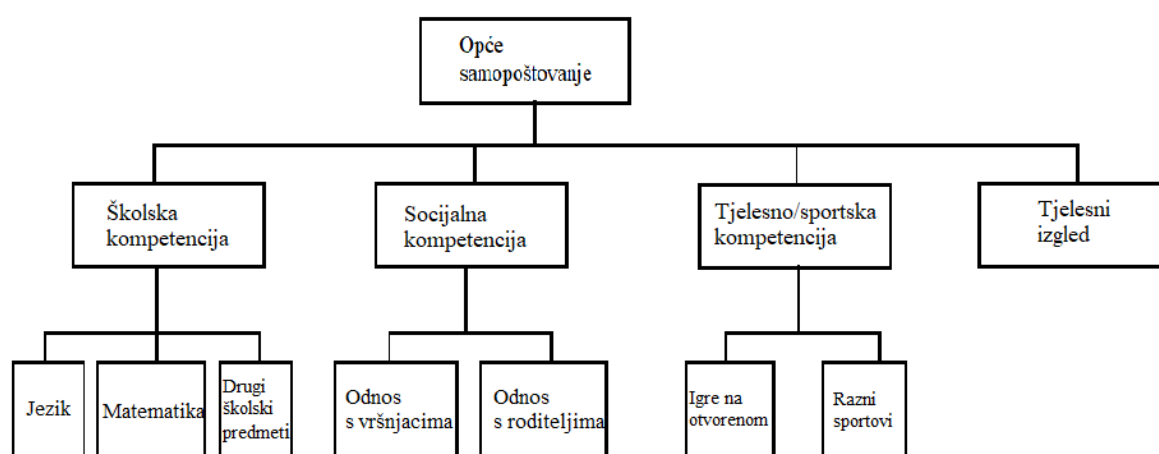
Uvidom u relevantnu literaturu ipak dolazimo do spoznaje da samopoimanje predstavlja deskriptivnu dimenziju pojedinca, odnosno sebe, dok samopoštovanje predstavlja evaluativnu dimenziju (Lacković-Grgin, 1994). Također, zbog same problematike distinkcije samopoimanja i samopoštovanja, nećemo ulaziti dublje u teoriju samopoštovanja, budući da je većina toga već rečena u prikazu teorija o samopoimanju (i sami autori često koriste termine samopoštovanja i samopoimanja kao istoznačnice).

3.1. Struktura samopoštovanja

Prvotna istraživanja koja su se bavila dimenzijom samopoštovanja, definirala su samopoštovanje kao jednodimenzionalno, te je zbog toga i većina upitnika i skala napravljena prema procjeni općeg samopoštovanja (Jelić, 2011). Unatoč prisutnosti određenih samoprocjena u pojedinim alatima koji mjere samopoštovanje, i dalje se samopoštovanje smatralo nedjeljivim konceptom (Marsh, 1986, prema Tafarodi i Swann, 1998, prema Jelić, 2011). Iako je takva struktura dobila priznanje raznim analizama, pojedini autori su takvo stajalište i dalje smatrali problematičnim. Navedeno možemo vidjeti kod najpoznatijeg instrumenta za mjerenje samopoštovanja, Rosenbergove skale samopoštovanja (1965, Lacković- Grgin, 1994), gdje se faktorskim analizama spoznala njegova dvofaktorska, pa čak i trofaktorska struktura (detaljnije u poglavlju o mjerenju samopoštovanja), što autore navodi na potrebu detaljnijeg promišljanja o strukturi samopoštovanja.

Struktura samopoštovanja ovisi o dostupnosti informacija koje su potrebne djeci za prosuđivanje, ali i o njihovoj sposobnosti obrade tih informacija (Berk, 2015). Istraživanja su pokazala višestruku prirodu samopoštovanja, ali su u ranoj dobi izvori samopoštovanja bazični i ograničeni. Oni se temelje na dobrom učenju u školi, uspostavljanju prijateljstva, slaganju s roditeljima itd. (Marsh, Ellis i Craven, 2002, prema Berk, 2015). Na temelju rezultata mnogih istraživanja školska djeca oblikuju četiri odvojena samopoštovanja, koja se odnose na različite domene života i funkcioniranja (školska kompetencija, socijalna kompetencija, tjelesno/sportska kompetencija i tjelesni izgled), koja s godinama postaju sve više kategorizirana (Berk, 2015). Iako su sad sposobna stvoriti opći osjećaj samopoštovanja, to će i dalje ovisiti o određenim prosudbama sebe (kao što je ranije spomenuto, djeca pridaju veću pažnju područjima koja su im važnija). Kasnije, u adolescenciji, se javljaju nove dimenzije samopoštovanja, kao npr. prijateljstva s većom razinom bliskosti nego prije, romantična privlačnost i kompetentnost na poslu (Berk, 2015). Autorica Harter (1999, prema Berk, 2015) smatra kako baš te dimenzije označavaju važne brige tog razdoblja. Adolescenti postaju sve izbirljiviji kod odabira osobe od koje traže potvrdu svog samopoštovanja. Odabir osobe na koju će se osloniti ovisit će „o tome u kojem socijalnom kontekstu tinejdžeri smatraju da su ljudi zainteresirani za njih i cijene ih kao pojedince“ (Harter, Waters i Whitesell, 1998, prema Berk, 2015 , str. 457).

Raščlanjivanje samopoštovanja na pojedine domene koje prihvaćaju koncept općeg samopoštovanja učinilo se potrebnim kako bi se dobila valjana slika o strukturi samopoštovanja. Većina modela, koja se bazirala na takvom hijerarhijskom raščlanjivanju samopoštovanja, dobila je pozitivne povratne informacije. Iako autorica Jelić (2011) ovdje navodi model Shavelsona i suradnika, koji je bio prikazan u strukturi samopoimanja, za potrebe ovog rada poslužit ćemo se hijerarhijskom strukturom samopoštovanja za djecu osnovnoškolske dobi (Slika 3.) (Berk, 2015).



Slika 3. Opće samopoštovanje kod djece (Berk, 2015, str. 456)

3.3. *Razvoj samopoštovanja*

Do druge godine djeca uglavnom pokazuju prepoznavanje nekih osnovnih osobina, koje su naučili modeliranjem i potkrepljenjem (Vasta i sur. 1998), ali se to prepoznavanje i dalje zasniva na objektivnim atributima. Opisuju se u terminima tjelesnih osobina kao što su, primjerice, veličina i spol. Istraživanja su pokazala kako dijete u dobi od 2 godine traži povratnu informaciju od roditelja o uspješnosti njihovog djelovanja. Drugim riječima, već u toj dobi postaju senzibilni na vrednovanje drugih ljudi, te možemo zaključiti da se prvi znakovi samovrednovanja javljaju oko druge godine (Berk, 2015). Samopoštovanje dakle počinje rano, međutim njegova se struktura razvija s godinama. Djetetovi pokušaji predočavanja u toj dobi pokazuju ograničenja kao što su egocentizam i centracija (Vasta i sur., 2005). Iako se ovdje ono sastoji od nekoliko nepovezanih prosudbi, javlja se povezivanje atribucija s postignućem (npr. osoba koja ulaže trud percipira se kao inteligentna osoba). Do dobi od šest godina, djeca imaju niz drugih izvora poštovanja, čije je razumijevanje još uvijek ograničeno zbog dobi (Berk, 2015). Međutim, u toj dobi je razina samopoštovanja visoka.

Polaskom u školu, razina primanja i obrade informacija kod djece raste, ali razina samopoštovanja prema istraživanjima pada (Berk, 2015), zbog novonastale socijalne usporedbe s vršnjacima. U ovom kontekstu, atribucije povezane s postignućem razlikuju se prema sposobnostima, naporu i vanjskim faktorima (Berk, 2015). Postaje im važno što ljudi misle o njima, a pogotovo njihovi vršnjaci. Uvode termine koji opisuju njihove kompetentnosti (tjelesne, socijalne, intelektualne), ali ih još uvijek ne uspijevaju integrirati u osjećaj opće vrijednosti (Lacković-Grgin i Penezić, 2018). Prema istraživanju Kingery, Erdley i Marshall (2011, prema Velki, T., Cakić, L. i Oblačić, I. 2015), koje je provedeno na 365 učenika u predadolescentskoj dobi, odnosi s vršnjacima su prediktori samopoštovanja, usamljenosti i dr. U ranoj adolescenciji se samopoimanje dalje diferencira, te se pojavljuju nove dimenzije samopoštovanja. Atribucije povezane s postignućem ovdje odražavaju razlikovanja sposobnosti i truda (Berk, 2015). Iako istraživanja pokazuju kako od četvrtog razreda samopoštovanje dalje raste, i to može varirati, ovisno o prijelazu iz jedne socijalne sredine u drugu (npr. niži-viši razredi) (Berk, 2015; Vasta i sur. 2005).

Dob	Prekretnice
1-2 godine	• Vidljivi su izrazi zadovoljstva prilikom ovladavanja. • Pojavljuje se osjetljivost na vrednovanje odraslih.
3-5 godina	• Samopoštovanje je obično visoko i sastoji se od nekoliko odvojenih samoprosudbi. • Pojavljuju se atribucije povezane s postignućima, ali nisu diferencirane; primjerice, osoba koja se trudi pametna je i uspjet će.
6-10 godina	• Samopoštovanje postaje hijerarhijski organizirano; odvojene samoprosudbe (školska, socijalna, tjelesno/sportska kompetencija, tjelesni izgled) čine opći osjećaj samopoštovanja. • Samopoštovanje se smanjuje kako djeca počinju koristiti socijalne usporedbe, onda ponove raste. • Atribucije povezane s postignućem diferenciraju se u sposobnost, trud i vanjske činitelje.
11 godina- odrasla dob	• Pojavljuju se nove dimenzije samopoštovanja (bliska prijateljstva, romantična privlačnost, poslovna kompetencija). • Samopoštovanje nastavlja rasti. • Atribucije povezane s postignućem održavaju potpuno razlikovanje sposobnosti i truda.

Slika 4. Prekretnice- Razvoj samopoštovanja (Berk, 2015, str. 463)

3.4. Utjecaji na samopoštovanje

Već smo ranije raspravljali o tome kako kognitivni procesi, kao i stvarne ili pretpostavljene interakcije mladih s osobama koje su im važne, utječu na formiranje njihovog samopoimanja i samopoštovanja. Priroda interakcije ovisi o karakteristikama osoba u interakciji, kao i uvjeti u kojim se ona odvija. Ona može biti asimetrična i simetrična, a ovisi o razlici ili izjednačenosti statusa i snage sudionika (Lacković-Grgin, 1994). Asimetrične interakcije su one koje prikazuju značajnu razliku u statusu i snazi između osoba (npr. odnos djeteta-roditelj), dok simetrična podrazumijeva podjednaki status i snagu osoba (npr. vršnjaci). Među svim tim interakcijama, dijete za sebe izdvaja one koje su vezane za značajne druge. Uglavnom su to roditelji, učitelji i vršnjaci, s kojima ne ostvaruje istu vrstu interakcije, ali se obje smatraju značajnim u razvoju općeg samopoštovanja (Lacković-Grgin, 1994).

Na prvom mjestu kao značajni tu su roditelji, te njihov stil roditeljstva. Dijete u prvim mjesecima života ne razlikuje sebe od drugih, prema čemu zaključuje o svojoj okolini. Drugim riječima, kako majka postupa, tako će se dijete osjećati, dokle god ne razlikuje sebe od drugih. Dijete će usvojiti obrasce ponašanja koji su mu prikazani u prvotnoj okolini. Ako jedan od roditelja pokazuje neprimjereno ponašanje (od vikanja pa sve do fizičke agresije), vrlo je vjerojatno da će dijete takve obrasce ponašanja usvojiti i ponoviti. U prilog tome ide i socijalna teorija učenja, koja govori kako je „...većina ponašanja ljudi je naučena opažanjem kroz modeliranje: kroz opažanje drugih, osoba stvara predodžbu kako se izvode nova ponašanja, te u budućim situacijama ta kodirana informacija služi kao vodič za ponašanje“ (Bandura, 1977, str. 22).

Kombinacijom dimenzija topline i kontrole dobivamo stilove roditeljstva. Autoritarni stil rezultirat će frustracijom djeteta, zbog nemogućnosti izražavanja vlastitog stava i zadovoljenja vlastitih potreba. Toplina i prihvaćanje roditelja, koji su potrebni za razvijanje visokog samopoštovanja djece i adolescenata (prema Berk, 2015), odnosno nedostatak istih u autoritarnom stilu, vjerojatno će rezultirati niskom razinom samopoštovanja. S druge strane imamo stil permisivnih roditelja, koji djeci dopušta gotovo sve, a povezan je s nerealno visokim samopoštovanjem (Berk, 2015). Takva djeca često imaju probleme s prilagodbom, koji su praćeni zlobom i agresivnošću (Hughes, Cavell i Grossman, 1997, prema Berk, 2015). Neuključeni odgojni stil pak ne pruža ljubav djetetu, zanemaruje ga, što rezultira niskim samopoštovanjem. Roditelji su emocionalno

neuključeni i depresivni, te nemaju vremena za svoju djecu. Takva djeca pokazuju probleme kao što su samoregulacija, teškoće u školskom uspjehu i antisocijalno ponašanje (Aunola, Stattin i Nurmi, 2000; Kurdek i Fine, 1994, prema Berk, 2015). Kao jedini poželjan stil roditeljstva ističe se autoritativan, koji pruža toplinu i prihvaćanje uz kontrolu, što u konačnici rezultira dobrim preduvjetima za visoko samopoštovanje.

Kultura također igra značajnu ulogu u oblikovanju samopoštovanja. Razlike između kultura vidljive su u razini samopoštovanja, što govori o raznolikosti kultura u kojima djeca odrastaju. Na primjer, u azijskoj kulturi se cijeni skromnost i sklad, što znači da se azijska djeca ne oslanjaju na socijalne usporedbe u prosuđivanju sebe (Berk, 2015). Umjesto toga, azijska kultura se više oslanja na druge samoprosudbe, kao npr. pomaganje drugima, poštovanje autoriteta, što kod Amerikanaca nije uopće uključeno u upitnicima samopoštovanja (Meredith, Wang i Zheng, 1993, prema Berk, 2015). S druge strane, Afroamerikanci imaju malo više samopoštovanja, možda zbog snažnijeg osjećaja etničkog ponosa (Gray-Little i Hafdahl, 2000, prema Berk, 2015). Ovaj osjećaj pripadnosti grupi, kao što je etnička grupa, može rezultirati će manjim problemima sa samopoštovanjem (Gray-Little i Carels, 1997). Također, važno je napomenuti da različiti rodni stereotipi stvaraju nerealne predodžbe o tome kako bi pojedinac trebao utjecati, što dodatno utječe na samopoštovanje djece. Uz to, često se pretpostavlja kako će djeca, koja su izložena tehnologiji i društvenim mrežama, često razviti niže samopoštovanje zbog stalnih socijalnih usporedbi. Razlike su također vidljive kod spolova, gdje dječaci ipak imaju veći ukupan osjećaj samovrednovanja od djevojčica (Marsh i Ayotte, 2003; Young i Mroczek, 2003, prema Berk, 2015). To je često posljedica činjenice da djevojčice internaliziraju negativne poruke iz svoje okoline više nego dječaci.

4. MJERENJE SAMOPOIMANJA I SAMOPOŠTOVANJA DJECE I ADOLESCENATA

Nedovoljna jasnoća tvrdnji koja može utjecati na odgovor sudionika ovdje je posebno važna, budući da možemo očekivati teškoće u razumijevanju tvrdnji kod ispitivanja djece. Ono što se može činiti jasno, njima možda neće biti. Iako se s dobi mijenjaju njihove kognitivne i jezične sposobnosti, sve do kasne adolescencije moramo pripaziti na razlike u funkcioniraju pojedinaca. Autorica Lacković-Grgin (1994) smatra kako bi zbog toga bilo idealno kada bi se instrumenti mogli konstruirati za svaku dobnu skupinu, s fokusom na uži raspon kronološke dobi, iako to nije uvijek moguće. Nepouzdana odgovori i teškoće u samopoimanju djece tog uzrasta otežavaju dobivanje pouzdanih rezultata. Posljedica ovakvog mišljenja donosi nam niz instrumenata (koji će biti prikazani u nastavku) različitih psihometrijskih karakteristika, koje su autori konstruirali za mjerenje samopoimanja i samopoštovanja djece osnovnoškolskog uzrasta.

4.1. Rosenbergova skala samopoštovanja (RSE)

Rosenberg je 1965. godine konstruirao skalu za procjenu razine samopoštovanja (Bezinović, 1988). Ona se sastojala od 10 tvrdnji, od kojih je pola bilo pozitivno (npr. „Volim svoju boju kose“), a pola negativno (npr. „Ponekad se ne osjećam korisno“). Sudionici izražavaju svoje odgovore koristeći petostupanjsku Likertovu ljestvicu, od 1 do 5, gdje 1 znači Uopće se ne slažem, a 5 znači Potpuno se slažem. Do rezultata se dolazi zbrajanjem procjena tvrdnji, a veći rezultat pokazuje veću razinu samopoštovanja. Prema autorici Lacković-Grgin (1994) ova skala se ne bi trebala koristiti za mlađe od 18 godina, zbog niskog koeficijenta pouzdanosti skale na tom uzorku.

4.2. Piers-Harrisova skala dječjeg self-koncepta (CSC)

Piers je prvu verziju ove skale napravio 1864. godine, ali je u međuvremenu skala doživjela mnoge revizije. Prvotno je skala bila zamišljena kao zbir dječjih tvrdnji o onome što vole i ne vole kod sebe, ali je Piers smatrao da takve tvrdnje obuhvaćaju samo opće samopoimanje (Lacković-Grgin, 1994). Potom se sastojala od 80 dihotomnih tvrdnji (Benson i Rentsch, 1988). Druga velika promjena je bilo reduciranje 80 tvrdnji na njih 60 (Piers i Herzberg, 2002). Istraživači koji su provjeravali konstruktnu valjanost same skale (na različitim uzorcima) došli su do saznanja da je skala višedimenzionalna. Iz toga navedenog, Piers (1984, prema Lacković Grgin, 1994, str. 58) je pomoću klaster analize identificirao šest konzistentnih faktora, na temelju kojih je sastavio šest podskala:

ponašanje, intelektualni i školski status, fizički izgled, anksioznost, popularnost, sreća i zadovoljstvo. Sudionici bi na tvrdnje odgovarali s da ili ne, te je skala bila namijenjena djeci od 7 do 18 godina. Rezultat se izračunava na temelju ukupnog broja potvrdnih odgovora i pokazuje razinu ukupnog self-koncepta .

Kao i kod Rosenberga, istraživači su daljnjim istraživanjem otkrili razlike kod korištenja različitih uzoraka (npr. kod darovite djece) (Lacković-Grgin, 1994). Razlike u faktorskoj strukturi skale su prema Benson i Rentsch (1988) navodno proizašle iz tvrdnje da su autori koristili različite metode faktorske analize (uz to što su koristili i različite uzorke). Došli su do zaključka da konstruktna valjanost CSC skale ovisi o sadržaju njezinih tvrdnji, kao i o načinu na koji se te tvrdnje formuliraju (Lacković-Grgin, 1994).

Sama skala se pokazala korisnom pri kliničkom dijagnosticiranju, ali ne mjeri samopoimanje djece. Iako je koristan instrument, skala sama po sebi ne može obuhvatiti i pružiti cjelovitu procjenu djetetova samopoimanja (Piers i Herzberg, 2002). Konkretno, ovdje govorimo o mjernom instrumentu koji evaluira opću percepciju o sebi, a pokazao se adekvatnim i pouzdanim za procjenu djece u dobi od 9 do 12 godina (Lacković-Grgin, 1994).

4.3. Coopersmithov upitnik samopoštovanja (SEI)

Coopersmithov upitnik samopoštovanja sadrži 58 tvrdnji, od kojih 50 mjeri različite dimenzije samopoimanja, dok osam sadržava Skalu laži . Autor je smatrao kako su izvori samopoštovanja roditelji, vršnjaci i pojedinac, zbog čega je upitnik podijeljen u 5 subskala: opći self, socijalni self, školski self, obiteljski self i skala laži (L-skala) (Lacković-Grgin, 1994, str 59.). Uz tvrdnje, upitnik je sadržavao i listu odgovora. Svaki sudionik, na ponuđenu tvrdnju, odgovora koliko se ta tvrdnja odnosi na njega (slično kao i kod Piers-Harrisove skale). Ukupni rezultat se izračunava kao suma odgovora, a bio je uvjetovan specifičnom tvrdnjom i odgovorom (pojedine tvrdnje se boduju s 1 ako je odgovor pozitivan, ali se i pojedine tvrdnje boduju s 1 ako je odgovor negativan). Npr. pozitivna čestica bi bila „Omiljen sam“, a negativna „Imam loše mišljenje o sebi“. Također, danas imamo dvije verzije ovog upitnika, A i B, od kojih je jedan skraćena verzija, te autori nalažu kako su rezultati jednako pouzdani i kod kraćeg upitnika (Lacković-Grgin, 1994). Autori Bezinović i Lacković-Grgin (1990) su rekonstruirali navedeni upitnik, te ga prilagodili ispitivanju djece.

Ali, kao i kod prijašnjih upitnika, javlja se problem dimenzionalnosti i heterogenosti sadržaja (Lacković-Grgin, 1994). Navedeno dovodi do nejasnoće čitanja rezultata, zbog čega Coopersmith preporučuje da se tumači kao globalna mjera samopoštovanja, iako je i to upitno (Lacković-Grgin, 1994).

4.4. Skala percipirane kompetentnosti (Forma za djecu) S. Harter

Kod kreiranja skale percipirane kompetentnosti, autorica Harter je posebnu pažnju pridala percepciji djece o svojim sposobnostima. Suprotno od Coopersmithove i Piers-Harrisove ljestvice, Harter govori kako djeca ne doživljavaju jednaku razinu kompetencije u svim sferama (Lacković-Grgin, 1994). Prema njoj, djeca su sposobna razlikovati nekoliko domena koja se tiču vlastite kompetentnosti, poput školskih postignuća, tjelesnih sposobnosti, socijalnih odnosa i regulacije ponašanja (Harter, 1985). Kako bi utvrdila koje domene su važne za djecu osnovnoškolske dobi, provodila je intervju, te prema njima konstruirala tri subskale (Lacković-Grgin, 1994). Svaka subskala se sastojala od dvije povezane rečenice (jedna je opisivala kompetentno dijete, a druga manje kompetentno dijete. Bila je razmišljanja da format „točno“ i „netočno“ može biti problematičan, zato što ima veću mogućnost davanja socijalno poželjnih odgovora (Harter, 2012). Sudionik prvo mora odlučiti kojoj izjavi više sliči, a zatim odlučuje je li izjava potpuno ili djelomično istinita za njega. Naknadno je uključila i četvrtu podskalu, jer je vjerovala da djeca, koja su starija od osam godina, razvijaju svoj pogled na sebe kao individue (Lacković-Grgin, 1994). Subskale su sadržavale percepciju kognitivne, socijalne, fizičke i opće kompetentnosti, ali su također napravljene adaptirane verzije navedene skale koje su sadržavale više subskala.

Za razliku od prijašnjih upitnika, skala Susan Harter dala je jednaku i stabilnu faktorsku strukturu, a najveća stabilnost vidljiva je na uzorku djece od trećeg do šestog razreda (Lacković-Grgin, 1994).

4.5. Offerov upitnik slike o sebi za adolescente (OSIQ)

Offer Self-Image Questionnaire konstruiran je 1962. godine, za adolescente dobi 13 do 19 godina, kako bi mjerio deskriptivne dimenzije samopoimanja (Lacković-Grgin, 1994). Upitnik sadrži 130 čestica koje su prvotno bile podijeljene na jedanaest područja, ali su daljnjom analizom podijeljene u pet zasebnih aspekata selfa (Offer, Ostrov i Howard, 1982).

Psihološki self (PS), koji se sastoji od adolescentskih osjećaja, želja i fantazija, a njega konstruiraju tri skale (od prvotnih 11) koje sadrži OSIQ (skala impulsa, skala za ispitivanje emocionalnog tona, skala tjelesnog selfa). Socijalni self (SS) integrira percepciju interpersonalnih odnosa, moralnih vrijednosti, te obrazovnih i profesionalnih ciljeva, a objedinjuje skalu socijalnih odnosa, skalu morala i skalu obrazovno-profesionalnih (radnih) ciljeva. Seksualni self (SxS) govori o percepciji adolescenta o seksu, odnosno o njegovom funkcioniranju u tom području, te ga određuje skala seksualnih stavova. Obiteljski self (FS) Offer smatra najvažnijim za psihičko stanje adolescenata (Lacković-Grgin, 1994). On se mjeri pomoću skale koja govori o stavovima adolescenata prema svojoj obitelji. I zadnji je Coping self (CS), koji govori o percepciji vlastitih mogućnosti i načina suočavanja što ih adolescent susreće u životu. Mjeri se pomoću skale gospodarenja vanjskim svijetom, skale psihopatologije i skale koja mjeri kako se pojedinac, odnosno adolescent suočava s okolnim svijetom, s drugima, ali i sa samim sobom (Lacković-Grgin, 1994). Pola tvrdnji ima pozitivan ton, dok je preostala polovica formulirana s negativnim tonom. Sudionici moraju označiti samo jedan odgovor na skali od šest stupnjeva.

Prema autorici Lacković-Grgin (1994) i njezinom pregledu istraživanja ovog upitnika, možemo zaključiti da je najveća pouzdanost i valjanost primjenjiva kod mjerenja slike o sebi starijih adolescenata.

Zbog nepouzdanosti upitnika OSIQ na mlađim adolescentima, Offer je prilagodila upitnik u upitnik za predadolescente (SIQYA) (Lacković-Grgin, 1994). Isključene su skala morala (zbog nerazumljivosti za predadolescente) i skala o seksualnim stavovima (zbog dobi sudionika, smatralo se da su premladi), te su neke čestice dodane. Novi upitnik sadržavao je 9 skala s ukupno 98 čestica, od kojih su 72 bile iz originalnog OSIQ-a, 9 su preformulirali, a 17 ih je potpuno novo. Analizom je utvrđeno kako upitnik dobro razlikuje predadolescente sa psihičkim problemima (kao i one bez), te predadolescente iz potpunih i deficitarnih obitelji (Lacković-Grgin, 1994).

4.6. Tennessee skala samopoimanja (TSCS)

Autor Fitts konstruirao je 1964. godine TSCS pod pretpostavkom da se self-koncept, odnosno samopoimanje, može objasniti u terminima dva odvojena sistema, koji su internalne i eksternalne točke referencije (Lacković-Grgin, 1994).

Internalnu referenciju je razdvojio na tri dijela i predložio tri skale za njeno mjerenje (identitet, samozadovoljstvo i ponašanje), dok je za eksternalnu podijelio u pet dijelova i predložio pet skala za njezino mjerenje (fizički self, moralno-etički self, personalni self, obiteljski self i socijalni self) (Lacković-Grgin, 1994, str. 65-66). Skala je ukupno imala 90 čestica, od kojih je (kao i u prijašnjim upitnicima) polovica bila formulirana pozitivno, a polovica negativno. Sudionik označava svoje odgovore putem skale od pet stupnjeva (od potpuno točno do potpuno pogrešno).

Skala pokazuje slabiju pouzdanost kod ispitivanja mlađih adolescenata, kao i kod ispitivanja manje sposobnih, pri čemu se da zaključiti da pouzdanost skale varira s razinom pismenosti sudionika (Lacković-Grgin, 1994). Problemi koji se javljaju kod ove skale, identični su spomenutima prije (niska homogenost, multidimenzionalnost subskala, broj faktora), zbog čega i Lacković-Grgin (1994) navodi zaključak kako je teško odgonetnuti što ova skala zapravo mjeri.

4.7. Skala tjelesnog samopoštovanja – Body cathexis scale (BSC)

Za razliku od psihometrijskih instrumenata koje smo do sada prikazali, Skala tjelesnog samopoštovanja mjeri samo dio samopoimanja, tjelesno samopoštovanje. Secord i Jourard opisuju tjelesno samopoštovanje kao „stupanj zadovoljstva što ga pojedinac osjeća za vlastito tijelo ili njegove dijelove“ (Wylie, 1979, prema Lacković-Grgin, 1994, 67). Prvotno je skala sadržavala 46 čestica, ali je kasnije modificirana na 40 čestica. Čestice su sadržavale listu pojedinih dijelova tijela ili različitih tjelesnih procesa (npr. kosa, zdravlje, koža itd.). Sudionicima je bio zadatak ocijeniti svoje emocije koristeći petostupanjsku skaliranu ocjenu, gdje su mogli izraziti svoje osjećaje od vrlo pozitivnih do vrlo negativnih.

Zbog jednodimenzionalnosti tjelesnog samopoštovanja kao konstrukta, te adekvatnosti i pouzdanosti skale kod mjerenja tjelesnog samopoštovanja, autori nisu provjeravali njezinu homogenost (Lacković-Grgin, 1994). Tucker (1985, prema Lacković-Grgin, 1994) je pokušao provjeriti navedene tvrdnje, te je faktorskom analizom došao do zaključka da BSC mjeri četiri faktora na uzorcima mladića (zdravstvena i tjelesna prikladnost, težina i sveukupni izgled, lice i tjelesna osjetljivost, tjelesna i mišićna snaga). Također je utvrđeno da i na uzorcima djevojčica postoji četiri faktora, iako malo drugačija (fizička vještina i prikladnost, sveukupni izgled i izgled lica, zbirka različitih tjelesnih

osobina, tjelesna težina i visina) (Tucker, 1985, prema Lacković-Grgin, 1994). Franzoi i Shield (1984, prema Lacković-Grgin, 1994) su također utvrdili multidimenzionalnost skale, iako je kod njih rezultirala trofaktorskim solucijama.

Zbog spomenutih problema oko dimenzionalnosti skale, ona je ponovo modificirana, te je konačna verzija sadržavala 35 čestica (Lacković-Grgin, 1994).

4.8. Marshov upitnik samopoimanja (SDQ)

Marsh je sa svojim suradnicima konstruirao tri forme Self-Description Questionnaire-a, a za potrebe ovog rada prikazat ćemo samo prve dvije forme. Shavelsonov model bio je teorijska polazna točka kod kreiranja sve tri forme, a njega smo prikazali u poglavlju koje opisuje strukturu samopoimanja (Lacković-Grgin, 1994).

SDQ I je namijenjen djeci od 6 do 11 godina, te je na početku sadržavao 76 čestica, ali su kasnije izbačene one koje su namijenjene za mjerenje generalnog samopoimanja. U svojoj konačnoj verziji sadržava 66 čestica, koje su podijeljene na sedam područja. Tjelesne sposobnosti, tjelesni izgled, odnos s vršnjacima i odnos s roditeljima su aspekti neakademskog selfa, dok čitanje, matematika i svi školski predmeti predstavljaju akademski self pojedinca (Lacković-Grgin, 1994, str. 68-69). Sudionici su pozvani ocijeniti svaku tvrdnju koristeći petostupanjsku skaliranu ocjenu, gdje je odgovor izražen u terminima „točno“ i „netočno“.

Zbog najvećih razlika u rezultatima kod porasta dobi, Marsh je sa suradnicima kreirao SDQ II (Lacković-Grgin, 1994). SDQ II sadrži 112 čestica, koje su podijeljene u 11 subskala. Iako su u SDQ I utvrdili da je potrebno izbaciti negativne tvrdnje zbog slabije korelacije, u SDQ II je skoro pola tvrdnji negativno formulirana. Skala koja mjeri percepciju odnosa s vršnjacima je podijeljena u skalu percepcije odnosa s vršnjacima istog i suprotnog spola, te su dodane skale nove tri skale (opći self, čestitost i emocionalna stabilnost) (Lacković-Grgin, 1994, str. 68-69). Kao i kod prve forme, zadatak sudionika je isti, ali je ovdje napravljena skala od šest stupnjeva.

4.9. Skala za mjerenje školskog samopoimanja (DOSC)

Dimensions of Self-Concept (DOSC) novija je skala Michaela i suradnika za mjerenje školskog samopoimanja, te se sastoji od pet faktora akademskog samopoimanja (Lacković-Grgin, 1994). Inicijalno je bila zamišljena kao skala koja ispituje

samopoimanje učenika osnovnih i srednjih škola, a nedugo zatim i za ispitivanje samopoimanja studenata. Michael i suradnici (1984, prema Lacković Grgin, 1994, str. 71) pretpostavili su multidimenzionalnost školskog samopoimanja, za razliku od svih prijašnjih autora koji su pretpostavili da je sve jednodimenzionalno, te kreirali skalu od pet subskala koje mjere percepciju: stupnja aspiracije, anksioznosti, interesa za školu i zadovoljstvo, vodstva i inicijative, identifikacije nasuprot alijenaciji . Pri kreiranju skale koristili su ograničenu literature, a vodili su se učeničkim odgovorima. Zadatak sudionika bio je da uz svaku tvrdnju, od ukupno 20 čestica, zaokruži jedan od pet ponuđenih odgovora koji govore o njegovom mišljenju za navedenu tvrdnju (od nikada do uvijek). Daljnjim provjerama autori su utvrdili da DOSC ima prosječnu pouzdanost, ali savjetuju daljnje poboljšanje ove skale (Lacković-Grgin, 1994).

5. O USAMLJENOSTI

5.1. *Koncept usamljenosti*

Suvremena istraživanja govore da je usamljenost rezultat modernog doba, iako se ideje o egzistencijalnoj samoći i ljudskom biću kao socijalnom javljaju jako rano (Lacković-Grgin, 2008). Usamljenost je dugo bila tema raznih filozofskih, socioloških i psiholoških rasprava, ali se o njoj pisalo i u književnim djelima. Filozofska objašnjenja iz prošlosti otkrila su nam da je usamljenost u srži ljudske prirode, dok nam je današnja psihologija pomogla da shvatimo usamljenost kao individualno, različito i bolno iskustvo (Lacković-Grgin, 2008). Iako postoje brojna istraživanja o usamljenosti, jedinstveno određenje još ne postoji. Peplau i Perlman (1982) vide usamljenost kao uznemirujuće, ali univerzalno ljudsko iskustvo. Prema njima manjak socijalnih odnosa, subjektivno iskustvo osobe i hedonistički ton utječu na usamljenost pojedinca. S druge strane imamo suvremene analize koje govore o dva pristupa definiranja usamljenosti (Pinquart i Sorensen, 2001). Prvi koji izvore usamljenosti vidi u nedostatku kontakta, te drugi koji izvore nalazi u nepodudaranju interpersonalnih odnosa.

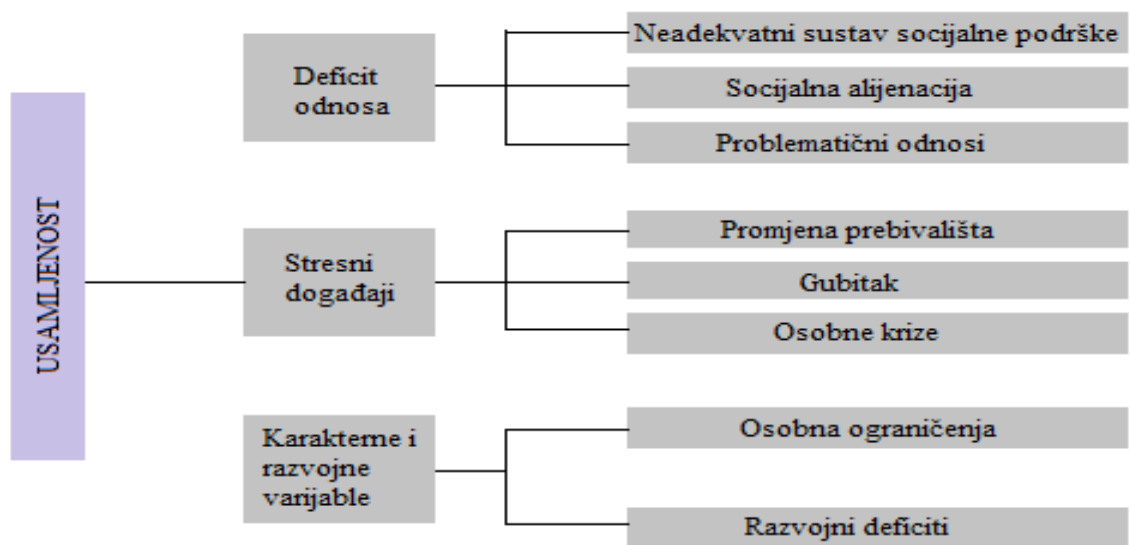
Zbog subjektivne prirode usamljenosti autori upozoravaju na probleme u njezinom preciznom definiranju, zbog čega je većina usamljenost definirala u okviru različitih teorijskih shvaćanja tog pojma (Lacković-Grgin, 2008).

5.2. Teorijska shvaćanja i pristupi

Porast istraživanja i radova 90-ih godina doveo je do novih shvaćanja termina usamljenosti. Perlman i L. Peplau (1982) izdvajaju osam različitih pristupa usamljenosti. Zbog najveće zastupljenosti interakcionističkog i kognitivističkog pristupa ostatak pristupa neće biti prikazan u ovom radu.

Interakcionistički pristup govori da na pojavu usamljenosti utječe interakcijsko djelovanje, koje uključuje osobne i situacijske faktore (Lacković-Grgić, 2008). Weiss (1973, prema Lacković-Grgin, 2008) smatra da su socijalne interakcije koje ne zadovoljavaju potrebu za bliskom vezom ili ljubavlju, uzrok usamljenosti. U kasnijem radu, prikazuje dvije vrste usamljenosti. Nedostatak bliskosti ili intimnosti u vezi koju definira kao emocionalnu usamljenost i nemogućnost ostvarivanja smislenih odnosa s prijateljima i uključivanje u društvo kao socijalnu usamljenost (Weiss, 1974, prema Lacković-Grgin, 2008). Postojanje dvije vrste usamljenosti, odnosno teoretiziranje Weissa, provjerili su mnogi istraživači, te su rezultati pokazali pouzdane rezultate o postojanju emocionalne i socijalne usamljenosti (Rubenstein i Shaver, 1982, prema Lacković-Grgin, 2008). Također, ovakav pristup je povećao zanimanje za istraživanjem osobnih i društvenih faktora na različitim uzorcima.

Primjenjujući kognitivistički pristup, istraživači se oslanjaju na kognitivne teorije (teorija kognitivne disonance, teorija socijalnih usporedbi i atribucijska teorija) kako bi objasnili pojavu usamljenosti (Lacković-Grgin, 2008). Teorije naglašavaju važnost kognicije koja je zapravo medijator koji se nalaze između socijalnih interakcija i osjećaja usamljenosti. Pojedinaac prikuplja informacije iz okoline i odnosa s drugima, te informacije obrađuje i zaključuje u kojoj mjeri su njegove potrebe i očekivanja zadovoljene ili ne (Lacković-Grgin, 2008). Pojedini sljedbenici ovog pristupa fokusirali su se na iskustvo usamljenosti, dok je dio fokus prebacio na uzroke usamljenosti i na suočavanje s njom, zbog čega je autorica Rokach (1989, prema Lacković-Grgin, 2008) napravila model antecedenti usamljenosti za daljnja istraživanja (Slika 5.).



Slika 5. Model antecedenti usamljenosti (A. Rokach, 1989, prema Lacković-Grgin, 2008, str. 34)

5.3. Struktura i tipovi usamljenosti

Nekolicina autora gleda na usamljenost kao na jednodimenzionalni konstrukt, te se baziraju na shvaćanju usamljenosti kao deficita socijalnih odnosa. Prema takvom shvaćanju ljudi se razlikuju samo u intenzitetu usamljenosti (Russell, 1982, prema Lacković-Grgin, 1994). Valjanost takvog jednodimenzionalnog konstrukta provjerena je nizom studija, te su utvrđene pozitivne i negativne korelacije. Samopoštovanje, ekstraverzija, zadovoljstvo životom i sreća su u negativnoj korelaciji, dok su depresija, anksioznost, pesimizam, itd. u pozitivnoj korelaciji s usamljenošću, kako je istaknuto u radu Lacković-Grgin (2008). Drugi autori prepoznaju usamljenost kao višedimenzionalni konstrukt i pretpostavljaju postojanje različitih oblika usamljenosti, što ih usmjerava prema istraživanju različitih vrsta deficita u međuljudskim odnosima.

Najznačajnija tipologija, koja na usamljenost gleda kao na višedimenzionalni konstrukt, je Weissova tipologija usamljenosti. Weiss (1973, prema Lacković-Grgin, 2008) diferencira emocionalnu i socijalnu usamljenost. Emocionalna usamljenost se odnosi na nedostatak povezanosti i privrženosti u odnosima s drugim ljudima, te je rješenje ponovno uspostavljanje odnosa ili integracija u novi (Lacković-Grgin, 2008). Osoba koja je emocionalno usamljena, osjeća se izolirano od svih koji je okružuju. Primjer su osobe koje su prekinule intimnu vezu, blisko prijateljstvo ili pak izgubile užeg člana obitelji. Socijalna usamljenost se odnosi na nedostatak uključenosti pojedinca u socijalnu mrežu, gdje osobi nedostaju ljudi istih interesa (Lacković-Grgin, 2008). Takve osobe su često okružene drugim ljudima, ali im nedostaje dimenzija bliskosti koja je uvjetovana zajedničkim interesima.

Na multidimenzionalnost usamljenosti su upozoravali i de Jong Giervald i Raadschelders (1982, prema Lacković-Grgin, 2008). Na osnovi vlastitih istraživanja pretpostavili su da usamljenost ima barem tri ključne dimenzije, a to su: emocionalna dimenzija, deprivacija i vremenska perspektiva. Kreirali su skalu koja je obuhvaćala navedene dimenzije, te su prema dobivenim rezultatima podijelili sudionike na četiri različite grupe. Najbrojnija grupa su bili malo usamljeni ili ne-usamljeni, a ostatak sudionika su podijelili u tri tipa usamljenosti (Lacković-Grgin, 2008). Prvi tip su beznadno usamljeni. Opisuju ga osobe koje nisu zadovoljne svojim odnosima, koje nemaju intimnog partnera i imaju jako malo ne-intimnih veza (Lacković-Grgin, 2008). Zatim slijede osobe koje su periodički usamljene. Njih opisuju osobe koje posjeduju umjeren broj socijalnih veza i uključeni su

u razna društva, klubove, organizacije, itd. (Lacković-Grgin, 2008). I za kraj imamo rezignirane. Kao i kod beznadno usamljenih, i kod rezigniranih imamo visok stupanj nezadovoljstva s vlastitim odnosima, samo što oni svoje nezadovoljstvo ne izražavaju (Lacković-Grgin, 2008).

5.4. Korelati usamljenosti

5.4.1. Socio-demografske značajke pojedinca

Brojna istraživanja 90-ih godina potvrdila su korelaciju socio-demografskih obilježja pojedinca i usamljenosti, zbog čega je došlo do povećanja empirijskih činjenica koje potvrđuju navedenu korelaciju s varijablama prikazanim u nastavku (Lacković-Grgin, 2008).

Istraživanja usmjerena na spol pojedinca često pružaju različite rezultate o spolnim razlikama (Lacković-Grgin, 2008). Dio istraživanja pokazuje postojanje razlika ovisno o spolu, dok dio niječe postojanje istih, što govori o raznolikosti smjerova kojima su se vodili istraživači. Sukladno Borys i Perlman (1985, prema Lacković-Grgin, 2008), žene pokazuju veću razinu usamljenosti od muškaraca, dok novija istraživanja ipak pronalaze veću razinu kod muškaraca (Klarin, 2004). Takva nedosljednost rezultata vezana je uz različite interpretacije istraživanja o spolnim razlikama u usamljenosti. Autorica Lacković-Grgin (2008) ovdje je napravila pregled istraživanja koja je podijelila u dvije kategorije. Obje kategorije usko su vezane uz sadržaj instrumenta, te u sebi sadrže i pojedine stigme vezane uz spol pojedinca. Naprimjer, žene su usamljenije jer su više okrenute interpersonalnim odnosima i bolje se suočavaju sa svojim emocijama, a muškarci se ne znaju nositi s emocijama zbog čega se teže suočavaju s usamljenošću. Također, kada se u istraživanjima direktno koristila riječ usamljenost, muškarci su postizali niže rezultate zbog stigme vezane uz usamljenost muškaraca, dok su istraživanja koja nisu koristila tu riječ pokazala veću usamljenost kod žena (Lacković-Grgin, 2008).

Dob je, kao i spol, često dovedena u korelaciju s usamljenošću, iako joj prvotna istraživanja nisu pridavala osobitu pažnju, zbog činjenice da se većina istraživanja bazirala na dostupnim uzorcima, odnosno adolescentima (Lacković-Grgin, 2008). Ipak, pregledom daljnje literature, većina autora govori kako je osjećaj usamljenosti naročito izražen u dobi adolescencije te kod mlađih odraslih (Klarin, 2006; Lacković-Grgin, 2008). Razlog tomu je utjecaj velikih promjena koje obilježavaju period adolescencije (tjelesni rast, spolno sazrijevanje, razvoj identiteta, itd.). Također, zbog razvoja apstraktnog mišljenja u tom periodu, adolescenti počinju zamišljati idealni život, što dovodi do više uspoređivanja i nezadovoljstva vlastitim odnosima (Berk, 2008). Razdoblje srednje adolescencije ovdje također igra važnu ulogu, budući da se tada događa

prijelaz između sustava privrženosti. Roditeljska uloga se mijenja, te mišljenje vršnjaka i partnera postaje sve važnije (o tome smo već govorili kod razvoja samopoimanja).

Najvažnije stavke socioekonomskog statusa čine obrazovanje i materijalno stanje. Obrazovanje i njegova korelacija s usamljenošću nažalost nije bilo često zastupljeno u istraživanjima, te je većina rezultata bila potvrđena samo u korelaciji s drugim varijablama, poput npr. ekonomskog statusa ili zdravlja pojedinca. U prilog tome nam idu i istraživanja provedena na odraslim osobama, koja ukazuju na negativnu korelaciju obrazovanja i primanja s usamljenošću (Pinquart i Sorensen, 2001). Veća primanja stvaraju veće mogućnosti za uključivanje u razne aktivnosti koje socijalna mreža, odnosno društvo nudi, s čime i potencijalno mogu smanjiti nastanak usamljenosti. Kod adolescenata se to odnosi na npr. više novaca za kavu/izlaske, bolju odjeću, skuplje tenisice, itd., što će u konačnici povećati status i položaj pojedinca u grupi (usamljenost). Dodatno, često se primjećuje povezanost niskih primanja s nižim razinama samopoštovanja (Pinquart i Sorensen, 2001). Osjećaj neprihvaćenosti od strane društva (iako je ovdje zasnovan samo na materijalnim razlikama) pojedinca dovodi do nedostatka socijalnih veza, što naravno rezultira i povećanjem usamljenosti.

5.4.2. Zdravlje i usamljenost

Istraživanje korelata usamljenosti i zdravlja uglavnom se bazirao na korelacijskim studijama, sve dok 90-ih godina prošlog stoljeća nisu porasli radovi koji su sadržavali kompleksniju analizu prirode tog odnosa (Lacković-Grgin, 2008). Zbog velikog broja istraženih korelata, u nastavku ćemo prikazati samo one koji se tiču djece i mladih.

Adolescencija je razdoblje velikih promjena, što za djecu predstavlja veliki izazov. Kako mišljenje vršnjaka postaje sve važnije, tako se i rizična ponašanja ne shvaćaju toliko ozbiljno. Većina mladih pribjegava takvom ponašanju zbog toga što se želi uklopiti u društvo, te u tome ne vide ništa loše. Piju alkohol, puše cigarete ili koriste droge kako bi se osjećali prihvaćenima. Ako do osjećaja prihvaćenosti (odnosno formiranja odnosa) ne dođe, kod adolescenata se stvara osjećaj usamljenosti, što opet vodi rizičnom ponašanju. Da je usamljenost povezana s nezdravstvenim ponašanjem utvrdila je i Cerovečki (2019). U istraživanju na uzorku od 46 adolescenata utvrđena je povezanost socijalne i emocionalne usamljenosti na nezdravstveno ponašanje, odnosno na konzumaciju alkohola. Dokazano je kako se najveća razina emocionalne i socijalne usamljenosti javlja

kod sudionika koji alkohol konzumiraju svakodnevno. Dakle, možemo zaključiti da su usamljenost i alkoholizam u međusobnoj korelaciji jedno s drugim.

Prema Lacković-Grgin (2008) samoubojstvo je treći uzrok smrti kod adolescenata, a na njega utječe socijalna usamljenost. Djeca i adolescenti koji se osjećaju neprihvaćeno od strane vršnjaka, a u samoubojstvu vide bijeg od svojih problema. Iako, usamljenost je rizičan faktor za samoubojstvo tijekom cijelog života (Goldsmith, Pellmar, Kleinman i Bunney, 2002, prema Lacković-Grgin, 2008). Također, važan faktor rizika koji prethodi samoubojstvu je depresija. Depresija se nalazi među raznim čimbenicima koji su povezani s osjećajem usamljenosti (Barreta i sur., 1995), što dokazuju brojna istraživanja i izvješća iz kliničke prakse.

5.4.3. Odnos samopoimanja i usamljenosti

Prikazi osoba koje osjećaju usamljenost često obuhvaćaju osjećaj manje vrijednosti, nisku procjenu vlastitih socijalnih i drugih kompetencija pojedinca, kao i druge znakove niskog samopoštovanja, što se primjećivalo i prije nego su provedena istraživanja koja su proučavala vezu između usamljenosti i samopoimanja (Lacković-Grgin, 2008). Rogers (1961, prema Lacković-Grgin, 2008) govori kako usamljenost može biti rezultat diskrepancije pravog i idealnog selfa, zbog čega i kod njega vidimo važnost obrade ta dva pojma zajedno. Istraživanja o usamljenosti i samopoštovanju izuzetno su važna za razumijevanje emocionalnog i socijalnog razvoja pojedinca, posebno u kontekstu obrazovanja i savjetovanja mladih. O važnosti samopoimanja za usamljenost navodili su i stručnjaci iz klinika i savjetovašta (Lacković-Grgin, 2008). Opazili su da studenti češće traže pomoć zbog osjećaja usamljenosti kada izražavaju tendenciju prema samo-kritici u vezi svojih socijalnih vještina, te kada su skloni unutarnjem pripisivanju svojih socijalnih pogrešaka. Potrebno je stvoriti siguran prostor u odgojno-obrazovnom okruženju, gdje će se djeca i mladi osjećati prihvaćeno i podržano, kako bi smanjili tendenciju samo-kritike i unutarnjeg pripisivanja. Sve navedeno dovelo je do poticanja istraživanja uz pretpostavku korelacije samopoimanja i usamljenosti. Autorica Lacković-Grgin (2008) tvrdi kako nisko samopoštovanje može biti i uzrok i posljedica usamljenosti, a osjećaj manje vrijednosti i nisko samopoštovanje mogu biti ozbiljne prepreke za uspjeh u obrazovanju, kao i za opću dobrobit pojedinca. Veliki broj autora također nalazi i potvrđuje negativnu korelaciju između usamljenosti i samopoštovanja (Russell i sur., 1980; Laković-Grgin, Penezić i Sorić, 1998, prema Lacković-Grgin, 2008). Razgovor o

samopoštovanju i osjećajima usamljenosti trebao bi biti sastavni dio odgojno-obrazovnog procesa, gdje je posao pedagoga da osigura pristup resursima i podršci koja je potrebna djeci i mladima za prevladavanje osjećaja usamljenosti i poboljšanje samopoštovanja. Navedeno će im pomoći da razviju emocionalnu otpornost i bolju integraciju u društvo.

5.5. Mjerenje usamljenosti djece i adolescenata

5.5.1. UCLA skala usamljenosti

UCLA skala usamljenosti doživjela je mnogo revizija, te postoje 3 verzije skale. Skala iz 1978. godine sadržavala je 20 čestica, kao npr. „Nesretan sam što toliko stvari radim sam“ ili „Nedostaje mi društvo“. Sudionici su svoje odgovore bilježili na četverodijelnoj skali, od 1 – nikad se nisam tako osjećao, do 4 – često se tako osjećam. Zbog nedovoljne korelacije usamljenosti s pojedinim tvrdnjama, autori su odlučili revidirati skalu. Daljnjim analizama autori Russel, Peplau i Cutron (1980, prema Lacković-Grgin, 2008) u skalu su uključili nove pozitivno formulirane tvrdnje, te se nova verzija skale sastojala od 10 pozitivnih i 10 negativnih tvrdnji (npr. „Ne osjećam se sam“, „Moji socijalni odnosi su površni“). Revidirana verzija pokazala je pozitivnu korelaciju usamljenosti s vremenom koje studenti provode sami, te negativnu korelaciju između usamljenosti i socijalne mreže (socijalne aktivnosti i broj prijatelja) (Lacković-Grgin, 2008). Kao i kod skala za mjerenje samopoimanja i samopoštovanja, faktorskom analizom utvrđeno je više faktora, te su autori odlučili napraviti treću verziju UCLA skale usamljenosti. Ispitivanjem različitih uzoraka autori su otkrili nejasnoće u formuliranim tvrdnjama kod starije populacije (i kod manje količine studenata), te je Russell razvio jednostavniju verziju skale usamljenosti (Verzija 3) (Lacković-Grgin, 2008). Skala je sadržavala 9 pozitivno formuliranih tvrdnji i 11 negativno formuliranih tvrdnji, ali je promijenjen način odgovaranja, te su tvrdnje formulirane u obliku pitanja (npr. „Koliko često osjećate da su drugi drugačiji od vas“). Ispitivanjem skale utvrđeno je nepostojanje razlika u odnosu na prethodne verzije, stoga je Russel za treću verziju odlučio primijeniti konfirmatornu faktorsku analizu kako bi dobio valjane rezultate (Lacković-Grgin, 2008). Također, zbog opširnosti skale brojni autori su odlučili napraviti skraćene verzije UCLA skale usamljenosti.

5.5.2. Skala usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva (LSDS)

Jedna od najčešće korištenih mjera za mjerenje usamljenosti djece osnovnoškolske dobi je Illinois Loneliness Questionnaire (ILQ), a njezini autori su Asher, Hymel i Renshaw (1984, prema Lacković-Grgin, 2008). Skala se sastoji od 24 pitanja, od kojih se 16 odnosi na osjećaj usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva, dok se ostalih 8 odnosi na interese i hobije. Djeca izražavaju svoje odgovore na tvrdnje ocjenjujući koliko se svaka tvrdnja odnosi na njih, koristeći petostupanjsku skaliranu ocjenu. Kod konstrukcije skale, Asher

i suradnici koristili su tvrdnje koje označavaju sljedeće dimenzije usamljenosti: 1. dječji osjećaj usamljenosti; 2. dječja percepcija stupnja sigurnosti; 3. dječja percepcija vlastite socijalne kompetencije i 4. dječja procjena njihovih sadašnjih odnosa s vršnjacima (Lacković-Grgin, 2008). Kod faktorske analize utvrđeno je kako skala mjeri usamljenost i socijalno nezadovoljstvo, zbog čega autori ovu skalu nazivaju Loneliness and Social Dissatisfaction Scale (LSDS) (Lacković-Grgin, 2008). Osim toga, istraživanja su dovela do spoznaje da „ta skala ima izvrsna psihometrijska svojstva, konstantnu faktorsku strukturu u različitim uzorcima, visoko unutarnju konzistenciju i dobru pouzdanost tipa test-retest“ (Terrel-Deutsch, 1999, prema Lacković-Grgin, 2008, str. 15).

5.5.3. Loneliness and aloneness scale for children and adolescents (LACA)

Multidimenzionalna skala kreirana je 1987. godine, od strane Marcoen i suradnika. Sastoji se od 4 subskale, te svaka subskala sadrži 12 čestica. Subskale se dijele na: a) usamljenost u odnosima s roditeljima (L-roditelji), b) usamljenost u odnosima s vršnjacima (L-vršnjaci), c) averziju prema samoći (A-Negativno) i d) afinitet prema samoći (A-pozitivno) (Goossens i Beyers, 2002). Instrument mjeri dvije vrste usamljenosti, ali i procjenjuje stav osobe prema samoći. Uključivanjem klastera reakcija prema društvenoj izolaciji (afinitet i averzija prema samoći), usamljenost se shvaća u široj perspektivi, te su rezultati pouzdaniji. Lakše je shvatiti da osoba koja ima visoku razinu averzije prema samoći ima i veću razinu usamljenosti kada je sama. Također, osoba koja posjeduje afinitet za samoću neće osjećati usamljenost kada je sama. Uzorci navedenih subskala su: „Moji su roditelji spremni saslušati me i pomoći mi“, „Osjećam se napušteno od strane prijatelja“, „Osjećam se nesretno kad moram sam raditi stvari“ i „Kod kuće tražim trenutke da budem sam, kako bih mogao sam raditi stvari“ (Goossens i Beyers, 2002). Na sve čestice pojedinih subskala odgovara se na ljestvici od 4 stupnja (od 1-nikad, do 4-često). Prema tome, njihovi rezultati mogu varirati između 12 i 48 za svaku subskalu, a razina usamljenosti ovisi o visini rezultata. Što se konstruktivne valjanosti tiče, prema autorima Goossens i Beyers (2002), ona je utvrđena u ranijim istraživanjima.

5.5.4. Relational provisional loneliness questionnaire (RPLQ)

Hayden-Thompson je 1989. godine kreirao multidimenzionalnu skalu za mjerenje usamljenosti, RPLQ. Skala se sastoji od četiri subskale, od kojih svaka ima 7 čestica, znači ukupno 28 čestica. Subskale opisuju manjak obiteljske intime, nedostatak obiteljske integracije, nedostatak integracije vršnjaka i nedostatak vršnjačke intime. Uzorci čestica

subskala su: „Imam nekoga u obitelji kome mogu reći sve“, „Osjećam da se obično uklapam u svoju obitelj“ i „Imam prijatelja kojem mogu reći sve“ (Goossens i Beyers, 2002). Svaka točka na svakoj od pojedinačnih skala ocjenjuje se pomoću petostupanjske ljestvice (od 1-nikako, do 5-uvijek), što znači da se rezultati djece kreću u rasponu od 7 do 35. Veći rezultati znače veću razinu usamljenosti, kao i kod LACA skale. Iako je skala kreirana za englesko govorno područje i njezina valjanost je potvrđena studijama u Kanadi (McDougall i Hymel, 1998; Rubin, Chen, McDougall, Bowker, i McKinnon, 1995; Terrel-Deutsch, 1999, prema Goossens i Beyers, 2002), ne možemo pretpostaviti da će skala biti jednako valjana u zemljama izvan engleskog govornog područja.

5.5.5. Skala usamljenosti u vršnjačkoj mreži u dijadnom odnosu (UVMDO)

Autori Hoza, Bukowski i Beery su 2000. godine konstruirali skalu pod originalnim nazivom Peer Network and Dyadic Loneliness Scale (PNDLS). Polazeći od shvaćanja da je potrebno razlikovati odnose u grupi s dijadnim odnosima, autori su pokušali konstruirati mjeru koja bi ispitivala korelaciju između tipova odnosa s vršnjacima i tipova usamljenosti (Lacković-Grgin, 2008). Skala sadrži osam tvrdnji koje su opisivale usamljenost u vršnjačkoj mreži i osam tvrdnji koje opisuju usamljenost u vršnjačkoj dijadi. Model je slijedio indirektni način ispitivanja samopoimanja kako bi smanjio utjecaj davanja socijalno poželjnih odgovora (Lacković-Grgin, 2008). Npr. „Neka se djeca rijetko kada osjećaju prihvaćena od drugih.“, ali „Druga djeca se većinu vremena osjećaju prihvaćena od druge djece.“. Zadatak sudionika je procijeniti koja tvrdnja ih opisuje bolje, a svoj odgovor moraju zabilježiti na skali od 4 stupnjeva (od donekle točno do stvarno točno). Studija provedena na 209 djece viših razreda osnovne škole otkrila je veći osjećaj usamljenosti u kontekstu odnosa s vršnjacima, veći stupanj povezanosti kvalitete prijateljstva s osjećajem usamljenosti u paru, te izraženiji osjećaj usamljenosti među dječacima u okviru prijateljskih odnosa, dok su djevojčice imale nižu kvalitetu prijateljstva (Lacković-Grgin, 2008). Iako su provedene analize pokazale valjanost skale, odnosno njezinih psihometrijskih značajki, autori su ipak uputili na daljnja validacijska istraživanja (Lacković-Grgin, 2008).

6. KAKO POMOĆI DJETETU DA RAZVIJE SAMOPOŠTOVANJE

S obzirom na blisku korelaciju između osjećaja usamljenosti i razine samopoštovanja, u nastavku ćemo se ograničiti na prezentaciju aktivnosti za učitelje i nastavnike usmjerenih isključivo na poticanje razvoja samopoštovanja.

Aktivnosti za učitelje i nastavnike:

- Stimulaciju samopoštovanja kod djece možemo postići implementacijom tehnike dnevnika afirmacija. Ova praksa uključuje poticanje djeteta da redovito zapisuje pozitivne afirmacije koje se odnose na vlastitu vrijednost i sposobnosti, npr. „Ja sam vrijedna/vrijedan“ ili „Mogu postići sve što želim“. Kroz ovaj proces, pridonosimo kontinuiranom reflektiranju pozitivnih atributa vlastite ličnosti
- Kreiranje koncepta „kutija samopoštovanja“ koji predstavlja terapijski pristup. On uključuje davanje djece u aktivni proces selektiranja i skladištenja poruka i simboličkih objekata, koji simboliziraju njihove postignute uspjehe i pozitivne karakteristike. Omogućava djetetu da izgradi fizičku manifestaciju svog pozitivnog samopoštovanja, te da ga koristi kao alat za samorefleksiju i motivaciju.
- Organiziranje umjetničkih radionica poput slikarskih i kiparskih radionica, kojima se potiče djecu da vizualno izraze svoje samopoštovanje i emocionalne percepcije o vlastitoj osobnosti. One također pružaju dublji uvid u njihov unutarnji svijest, te nam pokazuju djetetovu subjektivnu koncepciju o sebi, što nama kao stručnjacima olakšava identifikaciju eventualnih problema u samopoštovanju i emocionalnom razvoju.
- Igra uloga koja omogućuje djeci sistematično istraživanje i eksperimentiranje s različitim dimenzijama vlastite ličnosti, te istovremeno potiče razvoj empatije prema drugima. Ovaj proces doprinosi kognitivnom i emocionalnom razvoju djece tako da potiče pozitivno samopoštovanje kroz dubinsko istraživanje i razumijevanje vlastite unutarnje dinamike.
- Aktivno poticanje djece na uključivanje u sportske aktivnosti pozitivno utječe na razvoj njihovog tjelesnog samopoštovanja, promovira percepciju vlastite fizičke kompetencije i sposobnosti, te im omogućuje izgradnju unutarnjeg osjećaja snage i kompetencije.

- Radionice koje se fokusiraju na aspekte komunikacije, konfliktnog rješavanja i asertivnosti, za razvijanje socijalnih vještina kod djece. Ova metoda potiče razvoj dječjih vještina, koje su nužne za ostvarivanje uspješnih interpersonalnih odnosa.
- Poticanje djece na uključivanje u volonterske aktivnosti predstavlja strategiju koja može potaknuti osjećaj zadovoljstva kroz altruističko ponašanje, doprinoseći pozitivnom razvoju njihova samopoštovanja.
- Poticanje samopouzdanja u akademskim postignućima je ostvarivo kroz postavljanje ambicioznih obrazovnih zadataka i ciljeva za djecu te poticanje njihove predanosti u postizanju istih. Cilj ovog pristupa je podržati razvoj osjećaja postignuća i vlastite kompetencije kod djece.
- Upoznavanje djece s inspirativnim ličnostima iz prošlosti ili suvremenog konteksta, koji su prevladali izazove i postigli značajne uspjehe, može djelovati kao katalizator u jačanju njihove vjere u vlastite potencijale i sposobnosti.
- Uspostavljanje grupnih interaktivnih sesija ili susreta s ciljem međusobne podrške, koja predstavlja važan aspekt u pružanju emocionalne potpore djeci. Ovakav pristup omogućuje djeci dijalog o vlastitim iskustvima i emocionalnim stanjima, ali im pruža i platformu za reciprocitet u podršci od strane vršnjaka.

Navedene inicijative mogu konstruktivno utjecati na proces razvoja pozitivnog samopoštovanja djece u osnovnoškolskoj dobi, pridonoseći izgradnji unutarnjeg osjećaja samopouzdanja i osobne vrijednosti. Važno je uskladiti aktivnosti s individualnim interesima i stupnjem razvoja djece, kako bi se maksimalno potencirao njihov pozitivan utjecaj.

7. ZAKLJUČAK

S obzirom na pedagošku perspektivu, imperativno je prepoznati duboku uzajamnu vezu između samopoštovanja i osjećaja usamljenosti u kontekstu djece osnovnoškolske dobi. Nužno je internalizirati da se razvoj samopoštovanja temelji na subjektivnim iskustvima pojedinca, pri čemu su vanjski čimbenici, kao što su kultura, socijalni odnosi i rodni stereotipi, ključni za oblikovanje tih komponenti. Ova spoznaja omogućuje pedagozima da pristupe dječjem razvoju na način koji potiče emocionalni i psihosocijalni napredak.

Implementacija aktivnosti koje potiču razvoj samopoštovanja, kao što su umjetničke radionice, vođenje dnevnika afirmacija ili sudjelovanje u volonterskim inicijativama, pokazuje se kao iznimno učinkovita u okviru edukativnog okruženja. Nadalje, nužno je biti svjestan razlika u samopoštovanju koje proizlaze iz različitih kulturnih i rodnih konteksta kako bi se adekvatno prilagodile pedagoške strategije. Također, potrebno je naučiti djecu kako prepoznati osjećaje usamljenosti, te im pružiti podršku i strategije za suočavanje s tim emocionalnim izazovima.

Djeca trebaju biti educirana o važnosti samopoštovanja i treba im osigurati prostor za introspekciju i izražavanje vlastitih osjećaja i misli, što pozitivno utječe na njihovo emocionalno blagostanje. Osim toga, poticanje razvoja socijalnih vještina, međuljudskih odnosa i predstavljanje pozitivnih uzora dodatno doprinosi jačanju dječjeg samopoštovanja i smanjivanju usamljenosti.

U konačnici, pedagozi imaju ključnu ulogu u stvaranju podržavajućeg okruženja koje potiče pozitivno samopoštovanje i pomaže u prevladavanju osjećaja usamljenosti kod djece. Razumijevanje kompleksnosti ovih procesa omogućuje pedagozima da prilagode svoje metode i strategije kako bi najbolje zadovoljili individualne potrebe i karakteristike svakog djeteta, stvarajući tako emocionalno zdravo i inkluzivno okruženje u školi.

8. LITERATURA

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Barretta, D., Dantzler, D., Kayson, W. (1995). *Factors related to loneliness*, Psychological Reports, 76, 827-830.
- Benson, J. and Rentsch, J. (1988). *Testing the dimensionality of the Piers-Harris Children's Self-Concept-Scale*. Educational and Psychological Measurement. 48, 615-626.
- Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Naklada Slap, Jastrebarsko: Zagreb.
- Bezinović, P. (1988). *Percepcija osobne kompetentnosti kao dimenzija samopoimanja*. Doktorska disertacija. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Bezinović, P., Lacković-Grgin, K. (1990). *Percepcija vlastite kompetentnosti, tjelesnog izgleda i samopoštovanja kod 10- godišnje djece*. Primijenjena psihologija. 11, 71-74.
- Cerovečki, J. (2019). Utjecaj socijalne i emocionalne usamljenosti adolescenata na nezdravstveno ponašanje. Završni rad. Sveučilište Sjever. Dostupno na: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/unin%3A2627/datastream/PDF/view> [30. kolovoza 2022.]
- Gebauer, J. E., Riketta, M., Broemer, P., Maio, G. R. (2008). How much do you like your name? An implicit measure of global self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*. 44, 1346-1354.
- Goossens, Beyers, (2002). Comparing Measures of Childhood Loneliness: Internal Consistency and Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Clinical Child Psychology* 2002, Vol. 31, No. 2, 252-262. Dostupno na: https://www.researchgate.net/profile/WimBeyers/publication/11317914_Comparing_Measures_of_Childhood_Loneliness_Internal_Consistency_and_Confirmatory_Factor_Analysis/links/0912f50fe45b0a1d1a000000/Comparing-Measures-of-Childhood-Loneliness-Internal-Consistency-and-Confirmatory-Factor-Analysis.pdf [25. kolovoza 2022.]

- Gray-Little, B., Carels, R. (1997). The effects of racial and socioeconomic consonance on self-esteem and achievement in elementary, junior high, and high school students. *Journal of Research on Adolescence*, 7, 109-131.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-perception profile for children*. University of Denver, Denver.
- Harter, S. (2012). SELF-PERCEPTION PROFILE FOR CHILDREN: MANUAL AND QUESTIONNAIRES (GRADES 3 – 8) (Revision of the Self-Perception Profile for Children, 1985). University of Denver. Dostupno na: <https://www.apa.org/obesity-guideline/self-perception.pdf> [9. rujna 2022.]
- Jelić, M. (2011). *Nove spoznaje u istraživanjima samopoštovanja: Konstrukt sigurnosti samopoštovanja*. Društvena istraživanja. 21 (2 (116)), 443-463.
- Klarin, M. (2004). *Uloga socijalne podrške vršnjaka i vršnjačkih odnosa u usamljenosti predadolescenata i adolescenata*. Društvena istraživanja. 13 (6 (74)), 1081-1097. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/16251> [10. rujna 2022.]
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Roditelji, vršnjaci, učitelji – kontekst razvoja djeteta. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lacković-Grgin, K. (1994). *Samopoimanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lacković-Grgin, K. (2008). *Usamljenost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lacković-Grgin, K., Penezić, Z. (2018). *Ličnost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Oferr, D., Ostrov, E., and Howard, K. J. (1982). *The Offer Self-Image for Adolescents: A manual*. Michael Reese Hospital and Medical center. Chicago.
- Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris 2, Piers-Harris children's self concept scale, second edition*. Los Angeles, CA: Western psychological services.
- Pinquart, M. i Sorensen, S. (2001). *Influences on loneliness in older adults*. Basic & Applied Social Psychology, 23 (4), 245-266.
- Peplau, L. A. i Perlman, D. (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley-Interscience.

Vasta, R., Haith, M.M. i Miller, S.A. (1998). *Dječja psihologija*. Naklada Slap. Jastrebarsko.

Vasta, R., Haith, M.M. i Miller, S.A. (2005). *Dječja psihologija*. Naklada Slap. Jastrebarsko.

Velki, T., Cakić, L. & Oblačić, I. (2015). *Odnos samopoštovanja i socijalnog statusa kod učenika nižih razreda osnovne škole*. Školski vjesnik, 64 (1), 153-172. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/143873> [15. kolovoza 2022.]