

# Osobna jednadžba nastavnika u relaciji s nekim osobinama ličnosti i stavovima prema ocjenjivanju

UDK: 371.12:159.923

371.12:372.881.116

Izvorni znanstveni članak

Primljeno: 30. 6. 2013.



Maja Ćuk-Djilas<sup>1</sup>  
Gimnazija Sisak



Miroslav Bagarić<sup>2</sup>  
miroslavbagaric.bag@gmail.com  
majacd@post.t-com.hr

## Sažetak

Školsko ispitivanje znanja je postupak u kojemu se pitanjima od učenika tražuju odgovori. U postupku ocjenjivanja prosuđuje se vrijednost učenikova odgovora jedinicama ordinalne ili redosljedne skale kakvu predstavljaju školske ocjene, te se tako posredno mjere njegova znanja. U mjerenju učeničkih znanja djeluju i faktori koji dovode do nedovoljne objektivnosti ocjenjivanja znanja. Ti se faktori mogu razvrstati na faktore koji sudjeluju pri oblikovanju

<sup>1</sup> Mr. sc. Maja Ćuk-Djilas magistrirala je psihologiju iz područja kvalitete življenja i vrijednosnog sustava intelektualno darovitih adolescenata. Trenutno je na trećoj godini doktorskog studija psihologije, s temom doktorske disertacije iz područja interetničkih predrasuda.

<sup>2</sup> Dr. sc. Miroslav Bagarić je u svojoj dugoj prosvjetnoj karijeri obavljao poslove nastavnika i pedagoga u osnovnoj školi, a od 1999. je ravnatelj Gimnazije Sisak. Na Filozofskom fakultetu u Zagrebu doktorirao je na temi o povezanosti životnih stilova i rizičnih ponašanja srednjoškolaca u slobodnom vremenu.

učeničkih odgovora na ispitu, faktore koji ovise o nastavniku kao mjernom instrumentu i faktore koji ovise o tehnici ispitivanja i ocjenjivanja. Jedan od faktora koji utječe na nezadovoljavajuću metrijsku vrijednost ocjena, a koji ovisi o nastavniku kao mjernom instrumentu je osobna jednadžba nastavnika. Osobna jednadžba sastoji se u nastavnikovoj tendenciji da neopravdano spušta ili podiže kriterij procjenjivanja učeničkih znanja. Budući da se vrlo malo istraživanja u nas bavilo osobnom jednadžbom nastavnika, u ovom radu prikazujemo rezultate istraživanja u kojemu smo ispitivali odnos nastavnicičke osobne jednadžbe te nekih osobina ličnosti i stavova nastavnika prema ocjenjivanju.

Istraživanje je provedeno na uzorku od 145 predmetnih nastavnika iz četiri gimnazije u Sisačko-moslavačkoj županiji. Ispitanici su ispunili nekoliko upitnika: Goldbergov upitnik za mjerenje pet-faktorskog modela ličnosti (Goldberg, 1999.), Skalu eksternalnog lokusa kontrole (Bezinović, 1988.), Skalu samoaktualizacije (Šimić Šašić, 2001.) i Skalu nastavničkih stavova, osjećaja i očekivanja pri procjenjivanju znanja (Sorić i Šimić Šašić, 2004.).

Rezultati su pokazali različite kompozite prediktorskih varijabli (ekstraverzija, ugodnost, savjesnost, emocionalna stabilnost, intelekt, lokus kontrole, otvorenost prema drugima, samostalnost, realističnost i optimizam) za kriterijske varijable *Nesigurnost u ocjenjivanju*, *Podcjenjivanje-negativan stav prema znanju*, *Pozitivne osjećaje vezane uz ocjenjivanje*, *Precjenjivanje-pozitivne stavove prema znanju*, *Visoki kriterij* i *Pozitivne stavove prema ocjenjivanju*. Iz njih proizlazi da se nastavnički stavovi prema znanju i ocjenjivanju, kao i osjećaji koje pri tome doživljavaju, u određenoj mjeri mogu objasniti osobinama ličnosti.

**Ključne riječi:** osobine ličnosti, stavovi nastavnika, ocjenjivanje, osobna jednadžba

## UVOD

U postupku procjenjivanja učeničkih znanja prosuđuje se vrijednost odgovora učenika jedinicama ordinalne ili redosljedne skale kakvu predstavljaju školske ocjene, te se tako indirektno mjere njihova znanja. Glavni problem prilikom tog mjerenja je nepostojanje potpune povezanosti između veličine koja se mjeri (posredne veličine, učenikova iskaza) i one koja se nastoji izmjeriti (prave veličine, znanja). Razlog tome su brojni faktori u učeniku, mjernom instrumentu, mjeritelju, ispitnom okruženju i situaciji. Za precizno mjerenje treba raspolagati pouzdanim, valjanim,

diskriminativnim i objektivnim mjernim instrumentom, a prilikom mjerenja učeničkih znanja nastavnik se nalazi u ulozi mjeritelja i mjernog instrumenta istovremeno. Zato rezultati dosadašnjih istraživanja pokazuju da školske ocjene nisu valjani pokazatelji znanja (Grgin, 1978.). Nađeno je da se različiti ocjenjivači nisu slagali pri ocjenjivanju istih odgovora, a nisu se podudarale ni procjene istih odgovora koje su dali isti nastavnici u ponovljenim mjerenjima.

U traganju za uzrocima nedostataka u procjenjivanju znanja, istraživači (npr. Zarevski, 1986.) su se usmjerili na proučavanje tri skupine faktora koji umanjuju metrijsku vrijednost školskih ocjena:

1. faktori oline, odnosno faktori koji sudjeluju pri oblikovanju učeničkih odgovora na ispitu (npr. nedovoljna jasnoća i neodređenost odgovora, učenikove verbalne mogućnosti, sposobnost opažanja i vještog korištenja percipiranih podataka, čuvstvena otpornost, i sl.);

2. faktori koji ovise o nastavniku kao mjernom instrumentu (osobna jednadžba, halo-efekt, logička pogreška, pogreška sredine, pogreška diferencijacije, pogreška kontrasta, tendencija prilagođavanja kriterija ocjenjivanja kvaliteti učeničke skupine, itd.);

3. faktori koji ovise o tehnici ispitivanja i ocjenjivanja (djeluju ovisno o tome radi li se o usmenom ili pismenom ispitivanju znanja).

Nastavnik kao mjerni instrument ne bi smio utjecati na rezultat mjerenja (veličinu ocjene), što često nije slučaj. To se događa zato što kriteriji ocjenjivanja nisu jasno definirani i ne zna se koliko velikom dijelu nastavnog programa učenik treba udovoljiti pri odgovaranju da bi dobio odgovarajuću ocjenu. Zbog toga među nastavnicima postoji neujednačenost, odnosno svaki nastavnik ima svoj kriterij prema kojem odmjerava znanja učenika.

U ovom istraživanju pozabavit ćemo se možda i najzanimljivijim čimbenikom koji utječe na oblikovanje kriterija ocjenjivanja nastavnika, a to je njihova osobna jednadžba. Naše istraživanje je svojevrsna provjera rezultata koje su u sličnom istraživanju dobile autorice Sorić i Šimić Šašić (2004.). Osobna jednadžba je tendencija neopravdanog podizanja (strogi nastavnici) ili spuštanja (blagi nastavnici) kriterija procjenjivanja znanja učenika. Blaži nastavnici imaju tendenciju precjenjivati, a stroži nastavnici podcjenjivati učenikovo znanje. Postoje i oni nastavnici koji nastoje izbjeći blagost ili strogost, pa imaju tendenciju davati samo srednje ocjene.

Brojnim istraživanjima nastojalo se utvrditi što sve utječe na nastavnikovu osobnu jednadžbu. Ustanovljeno je da spol nastavnika i spol učenika utječe na ocjenjivanje znanja u smislu da su nastavnice strože od nastavnika kod ocjenjivanja znanja dječaka. Istraživanja utjecaja dobi i radnog iskustva nastavnika na osobnu jednadžbu razmjerno su neujednačena (Grgin, 1984.a). Nije se pokazao značajnim utjecaj struč-

ne sprema nastavnika, kao ni zadovoljstva ili nezadovoljstva nastavničkim zvanjem na oblikovanje njihove osobne jednadžbe. Za postavljanje problema našeg istraživanja od posebnog je značaja nalaz da su nastavnici s pozitivnim stavom prema ocjenjivanju pretežno blagi, a oni s negativnim stavom pretežno strogi (Grgin, 1994.).

Budući da se vrlo malo istraživanja bavilo utjecajem crta ličnosti nastavnika na njihovu osobnu jednadžbu (značajan doprinos na ovom području dale su Sorić i Šimić Šašić, 2004.), ovim istraživanjem nastojali smo faktore osobne jednadžbe potražiti u osobinama ličnosti nastavnika, opredjeljujući se pri tome za Goldbergov (1992.) pet-faktorski model ličnosti (*Big Five Model*).

Prvu verziju pet-faktorskog modela, ali ne i njegovu strukturu, iznio je Fiske (1949.). Tupes i Christal (1961.) dobili su pet-faktorski model (ekstraverzija, ugodnost, savjesnost, emocionalna stabilnost i kultura), a kasnije je taj model replicirao Norman (1963.). U svom modernom obliku, ličnost se mjeri na dva glavna načina: samorangiranje na riječima i samorangiranje na rečenicama. Najsistematičniju analizu pridjeva koji označavaju crte ličnosti napravio je Goldberg (1992.), dok su Costa i McCrae (1989.) analizom rečenica došli do Velikih pet faktora: Ekstraverzija, Neuroticizam, Ugodnost, Savjesnost i Otvorenost. Originalno baziran na kombinaciji leksičkog i statističkog pristupa, pet-faktorski model ličnosti u zadnja dva desetljeća je dominantan teorijski model s kojim se slaže većina istraživača, a pretpostavlja da na vrhu hijerarhijske organizacije ličnosti postoji navedenih pet ortogonalnih faktora ili dimenzija ličnosti (Mlačić i Knezović, 2000.). Ovo je strukturalni model ličnosti koji traga za univerzalnim, bazičnim dimenzijama ličnosti, pri čemu se struktura ličnosti interpretira u terminima rezultata faktorskih analiza.

Svaka je od pet širih dimenzija pet-faktorskog modela sastavljena od više komponenti nižeg reda koje predstavljaju osnovna obilježja pojedinaca (John i Srivastava, 1999.; prema Krapić, 2005.). Tako ekstraverzija, koju karakterizira pozitivna emocionalnost, kao komponente sadrži socijabilnost, poduzetnost, ambicioznost te asertivnost, dok je neuroticizam ili negativna emocionalnost sastavljen od emocionalne reaktivnosti, iritabilnosti i nesigurnosti. Ugodnost se najčešće konceptualizira kao globalna latentna varijabla koja sumira specifične tendencije i ponašanja kao što su ljubaznost, kooperativnost i sklonost pomaganju, dok savjesnost obuhvaća komponente kao što su potreba za kontrolom (nasuprot impulzivnosti), opreznost, pouzdanost, odgovornost, te sklonost napornom radu i postignuću. I otvorenost predstavlja mješavinu različitih komponenti funkcioniranja ličnosti, među kojima se nalaze intelekt u užem smislu (npr. inteligencija, pronicljivost, kreativnost), otvorenost za iskustva (npr. radoznalost, maštovitost, liberalnost) te neki aspekti kulture, osobnih stavova, sklonosti i orijentacija (npr. umjetnički interesi, non-konformizam, progresivne i nekonvencionalne vrijednosti, potreba za raznolikošću iskustava i sl.).

U području ličnosti u velikoj mjeri se istražuje i lokus kontrole (npr. Rotter, 1975.). Ova je dimenzija ličnosti proizašla iz Rotterove teorije socijalnog učenja, a označava generalizirano očekivanje o determinantama životnih događaja kao što su nagrade i kazne. Internalna naspram eksternalne kontrole odnosi se na stupanj u kojem osoba očekuje da je potkrjepljenje ili ishod njenog ponašanja rezultat njenih karakteristika naspram stupnju očekivanja da je potkrjepljenje ili ishod funkcija slučajnosti, sreće, sudbine ili da je pod kontrolom moćnih drugih osoba (Rotter, 1990.). Osobe s visokim internalnim lokusom kontrole imaju generalizirano očekivanje da potkrjepljenja ili ishodi u velikoj mjeri ovise o njihovim vlastitim naporima. Te su osobe uvjerenе u vlastitu sposobnost kontrole nad svojim životnim događajima. Drugi ekstrem čine osobe s visokim eksternalnim lokusom kontrole, koje imaju generalizirano očekivanje da potkrjepljenja ili ishodi ovise o sreći, sudbini, slučajnosti, šansi i ostalim eksternalnim faktorima. Te se osobe osjećaju relativno bespomoćno u pogledu vlastitih životnih događaja, jer vjeruju da oni nisu pod njihovom kontrolom. Lokus kontrole ne odnosi se na specifična očekivanja vezana uz specifične ishode u specifičnim situacijama, nego predstavlja generalizirano očekivanje o tome jesu li naša ponašanja instrumentalna za postizanje ciljeva bez obzira na prirodu ciljeva ili potkrjepljenja. Međutim, lokus kontrole utječe na specifično očekivanje cilja u svakoj pojedinoj situaciji, pri čemu veličina tog utjecaja ovisi o novosti i neodređenosti situacije, kao i o veličini potkrjepljenja kojeg je pojedinac prije dobio u toj situaciji (Weiner, 1992.).

Moguće je pretpostaviti da bi percipirani lokus kontrole mogao biti povezan s nastavničkom osobnom jednadžbom, tj. s tendencijom k strogosti odnosno blagosti. Ova povezanost bi se manifestirala tako da bi nastavnici internalnog lokusa kontrole postignuće svojih učenika dijelom pripisivali sebi, odnosno doživjeli ga kao nešto što oni mogu kontrolirati i to upravo kroz način ocjenjivanja, dok nastavnici eksternalnog lokusa kontrole ne bi ocjenjivanje doživljavali na taj način. U tom kontekstu bi nastavnici s internalnim lokusom kontrole bili stroži, a nastavnici s eksternalnim lokusom kontrole blaži ocjenjivači.

Koncept samoaktualizacije također se mnogo istražuje u području psihologije ličnosti (npr. Sumerlin, Privette, Bundrick i Barretta, 1994.). Samoaktualizacija označava čovjekovo nastojanje da ostvari sve ono što u njemu postoji kao mogućnost, odnosno shvaća se kao proces trajnog nastojanja pojedinca da realizira sve svoje potencijale i razvije se u kompletnu ličnost. Začetnik humanističke teorije ličnosti Maslow (1968.) proveo je složenu analizu 50 samoaktualiziranih ličnosti i došao do podataka da one imaju sljedeće osobine: efikasnu percepciju stvarnosti, prihvatanje sebe i drugih onakvima kakvi jesu, spontanost, jednostavnost, prirodnost, usredotočenost na probleme, potrebu za samoćom i privatnošću, društvenu i kulturnu ne-

ovisnost, svježinu zamjećivanja, želju za vrhunskim doživljavanjem i pomaganjem ljudima, izraženu sklonost prema demokraciji, sposobnost razlikovanja sredstava od cilja i sl. Kod njih se mogu pojaviti i neki nedostaci i loše osobine kao što su sebičnost, depresivnost, tvrdoglavost, hirovitost, neiskrenost, itd., ali su one mnogo rjeđe nego u drugih (Bognar i Kragulj, 2011.).

Oblici u kojima se samoaktualizacija javlja su različiti (npr. biti dobar roditelj, uspješan sportaš, produktivan umjetnik, dobar nastavnik i sl.). Međutim, neki nastavnici možda ne obavljaju svoj posao iz nekih unutrašnjih motiva i ne izražavaju tu tendenciju „biti dobar nastavnik“ u potpunosti ili nastoje iskoristiti svoje potencijale u nekom drugom području. Stoga bi se mogla očekivati povezanost aspekata samoaktualizacije nastavnika i njihove osobne jednadžbe. Nastavnici koji sebe doživljavaju kao više samoaktualizirane vjerojatno bi i aktivnost ocjenjivanja doživljavali pozitivnijom nego nastavnici koji smatraju da svoje potencijale (kako one na poslu tako i one u drugim segmentima života) nisu dovoljno aktualizirali, pa bi ovi prvi nastavnici mogli biti blaži ocjenjivači.

Osim pretpostavljenih osobina ličnosti, i stavovi nastavnika prema ocjenjivanju mogli bi utjecati na njihovu osobnu jednadžbu. Pri tome se polazi od pretpostavke da stavovi pored emocionalne i spoznajne komponente imaju i djelatnu komponentu, koja se odnosi na ponašanje u skladu sa stavom. Drugim riječima, ponašanje čovjeka koji ima pozitivan stav prema objektu stava bit će u skladu sa stavom, tj. pojedinac će biti spreman nagraditi ili podržati objekt stava (nastavnik s pozitivnim stavom prema ocjenjivanju nagrađivat će učenike boljim ocjenama), dok će u slučaju negativnog stava reakcije biti usmjerene ka kažnjavanju (nastavnik s negativnim stavom prema ocjenjivanju pokazat će tendenciju k strogosti). Ustanovljeno je (Grgin, 1984.b) da nastavnici s pozitivnim stavom prema ocjenjivanju daju učenicima pretežno više ocjene, što znači da su pokazali tendenciju k blagosti, dok su nastavnici s negativnim stavom davali pretežno niže ocjene, odnosno tendirali su k strogosti pri procjeni znanja.

Na formiranje stavova, osim grupne pripadnosti, utječu i opća informiranost, znanja o objektu stava te različite individualne karakteristike: motivacija, potrebe i osobine ličnosti. Predviđanje ponašanja (npr. načina ocjenjivanja nastavnika) iz stavova (prema ocjenjivanju) relativno je složen postupak jer treba uzeti u obzir problem specifičnosti odnosa stava i ponašanja, društvenih normi i razlika u ličnosti (Pennington, 1997.).

## Problem

U ovom istraživanju postavili smo dva problema:

1. Provjeriti razlikuju li se blagi, umjereni i strogi nastavnici s obzirom na osobine ličnosti (ekstraverzija, ugodnost, savjesnost, emocionalna stabilnost i intelekt), lokus kontrole, dimenzije samoaktualizacije te stavove, očekivanja i osjećaje koje doživljavaju pri ocjenjivanju učenika;

2. Ispitati povezanost između osobina ličnosti pet-faktorskog modela (ekstraverzija, ugodnost, savjesnost, emocionalna stabilnost i intelekt) te lokusa kontrole i dimenzija samoaktualizacije sa stavovima nastavnika prema ocjenjivanju.

## Hipoteze

Hipoteze koje smo nastojali provjeriti istraživanjem bile su sljedeće:

1. Blagi, umjereni i strogi nastavnici razlikuju se s obzirom na osobine ličnosti, lokus kontrole, dimenzije samoaktualizacije te stavove, očekivanja i osjećaje koje doživljavaju pri ocjenjivanju učenika.

2. Stroži ocjenjivači mogli bi biti introvertiraniji, savjesniji, emocionalno stabilniji, internalnog lokusa kontrole i samoostvareniji, a pri ocjenjivanju bi imali viša očekivanja od učenika.

Postoji povezanost između osobina ličnosti pet-faktorskog modela, lokusa kontrole i dimenzija samoaktualizacije sa stavovima nastavnika prema ocjenjivanju.

Očekuju se različiti kompoziti prediktorskih varijabli koji utječu na pojedine dimenzije stavova prema ocjenjivanju.

## Metoda

### Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo 145 nastavnika (48 muških i 97 ženskih) iz četiri gimnazije u Sisačko-moslavačkoj županiji.

### Postupak

Nastavnicima je na sjednicama Vijeća nastavnika na kraju školske godine 2012./2013. podijeljen set upitnika i skala, koje su oni trebali popuniti i u jednako vrijeme vratiti psihologu. Nastavnicima je rečeno da je cilj istraživanja utvrditi kakve stavove i osjećaje imaju prema ocjenjivanju. Kada su nastavnici donijeli ispunjene skale i upitnike, psiholog je evidentirao njihove prosječne ocjene iz predmeta kojeg predaju na kraju školske godine.

U skladu s etičkim načelima u psihologijskim istraživanjima nastavnici su informirani o pojedinačnim i skupnim rezultatima istraživanja.

## Instrumenti

U istraživanju su primijenjene 4 skale Likertova tipa i jedan upitnik ličnosti:

### 1. *Pet-faktorski upitnik ličnosti (IPIP) (Goldberg, 1999.)*

Primijenjena je skraćena verzija skale od ukupno 50 tvrdnji (po 10 za svaku dimenziju pet-faktorskog modela). Autorica Šimić Šašić (2001.) je ovu skalu prvi put primijenila na uzorku hrvatskih ispitanika, te je dobila jednofaktorsku strukturu svih subskala. Također su dobiveni zadovoljavajuće visoki koeficijenti pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) na istom uzorku: 0.82 za ekstraverziju, 0.78 za ugodnost, 0.81 za savjesnost, 0.80 za emocionalnu stabilnost i 0.72 za intelekt.

Ispitanici su trebali procijeniti koliko se svaka tvrdnja odnosi na njih na skali Likertova tipa (od 1 – u potpunosti netočno do 5 – u potpunosti točno). Ukupan rezultat formira se kao linearna kombinacija procjena. Subskale ovog upitnika jesu: *Ekstraverzija, Emocionalna stabilnost, Ugodnost, Savjesnost i Otvorenost prema iskustvu (Intelekt)*.

### 2. *Skala eksternalnog lokusa kontrole (Bezinović, 1988.)*

Skalom se procjenjuje tendencija pojedinca da ishode svog ponašanja pripisuje snagama izvan sebe, tj. da svoje ponašanje vidi kao da je pod utjecajem događaja koji su potpuno izvan njegove kontrole i posljedica djelovanja takvih čimbenika kao što su sudbina, predodređenost, autoritet, sreća i slučajnost. Visok rezultat na ovoj skali predstavlja eksternalnu orijentaciju, odnosno vanjski lokus kontrole. Autor navodi podatak o visokoj pouzdanosti skale tipa nutarnje konzistencije (Cronbach alpha od 0.83 do 0.90). U navedenom istraživanju Šimić Šašić je također dobila visoku pouzdanost ove skale (Cronbach alpha od 0.87). Mladenović i Knebl (1999.) dobivaju koeficijent pouzdanosti od 0.89. Skala sadrži 10 tvrdnji, a ukupan rezultat se formira kao linearna kombinacija procjena.

### 3. *Skala samoaktualizacije (Šimić Šašić, 2001.)*

Skala se sastoji od 34 tvrdnje koje opisuju karakteristike samoaktualizirajućih osoba. Provjera faktorske strukture pokazala je četiri interpretabilna faktora sa zadovoljavajućim koeficijentima pouzdanosti, a ekstrahiran je i faktor višeg reda koji je nazvan Opća samoaktualizacija. Dobiveni koeficijenti unutarnje pouzdanosti (Cronbach alpha) za ove četiri subskale bili su: Otvorenost prema drugima 0.82, Sa-



mostalnost 0.80, Realističnost 0.77 i Optimizam 0.73. Pouzdanost cijele skale iznosila je 0.87.

Ispitanici su trebali na skali Likertova tipa s pet stupnjeva (od 1 – u potpunosti netočno do 5 – u potpunosti točno) procijeniti u kojoj se mjeri tvrdnje na skali podudaraju s njihovim doživljavanjem sebe.

#### 4. Skala nastavničkih stavova, osjećaja i očekivanja pri procjeni znanja (Sorić i Šimić Šašić, 2004.)

Skala se sastoji od 35 tvrdnji koje se odnose na stavove, osjećaje i očekivanja nastavnika prilikom ocjenjivanja učeničkih znanja. Na osnovi rezultata faktorskih analiza formirano je šest subskala sa sljedećim koeficijentima (Cronbach alpha) unutarne pouzdanosti: Nesigurnost u ocjenjivanju 0.79, Podcjenjivanje – negativan stav prema znanju 0.72, Pozitivni osjećaji vezani uz ocjenjivanje 0.76, Precjenjivanje – pozitivni stavovi prema znanju 0.65, Visoki kriterij 0.71 i Pozitivni stavovi prema ocjenjivanju 0.70.

Primjeri tvrdnji za subskalu *Nesigurnost u ocjenjivanju* su: „Teško mi je procijeniti znanje na skali od pet stupnjeva“, „Ne bih mogao točno definirati koja količina znanja odgovara svakoj ocjeni“; za subskalu *Podcjenjivanje-negativan stav prema znanju*: „Većina učenika želi sa što manje truda i učenja postići što bolju ocjenu“, „Većina učenika zna jako malo“; za subskalu *Pozitivni osjećaji vezani uz ocjenjivanje*: „Osjećam se jako dobro kad netko posve zasluži peticu“, „Volim nagraditi učenike koji to zasluže“. Za subskalu *Precjenjivanje-pozitivan stav prema znanju* primjer su tvrdnje: „Učenici uglavnom znaju mnogo“, „Veći dio učenika marljivo uči i trudi se znati što više“; za subskalu *Visoki kriterij*: „Mislim da je za dvojku potrebno pokazati podosta znanja“, „Rijetko dajem petice“; te za subskalu *Pozitivni stavovi prema ocjenjivanju*: „Mislim da je ocjenjivanje u školi izuzetno važno“, „Volim ispitivanje i ocjenjivanje“.

I ova skala je bila Likertova tipa od pet stupnjeva te su ispitanici procjenjivali svoj stupanj slaganja sa svakom od 35 čestica.

## Rezultati i rasprava

Za svakog nastavnika je izračunata prosječna ocjena iz njegovog predmeta na kraju prvog polugodišta tekuće školske godine. Zatim je provjeren normalitet distribucije prosječnih ocjena Kolmogorov-Smirnov testom za testiranje odstupanja distribucije od normalne i ustanovljeno je da raspodjela dobivenih ocjena ne odstupa značajno od normalne (najviše je umjerenih nastavnika, a prema ekstremno blagima i ekstremno strogima sve ih je manje) ( $z = 1.16, p < 0.14$ ). Potom je izračunata središnja vrijednost (centralna vrijednost) i indeksi raspršenja rezultata oko

središnje vrijednosti (poluinterkvartilno raspršenje) ( $M = 3.43$ ,  $Q_1 = 3.07$ ,  $Q_3 = 3.88$ ). Nastavnici su kategorizirani prema prosječnim ocjenama: u kategoriju strogih ako je vrijednost prosječne ocjene bila manja od vrijednosti prvog poluinterkvartilnog raspršenja (3.07), u kategoriju umjerenih ako je vrijednost ocjene bila između prvog i trećeg poluinterkvartilnog raspršenja (između 3.07 i 3.88) te u kategoriju blagih ako je prosječna ocjena bila viša od trećeg poluinterkvartilnog raspršenja (3.88). Na osnovi ovog kriterija, u kategoriju strogih raspoređeno je 36 nastavnika, u kategoriju umjerenih 73 nastavnika, i u kategoriju blagih 36 nastavnika.

Da bi se utvrdilo razlikuju li se strogi, umjereni i blagi nastavnici po dimenzijama pet-faktorskog modela ličnosti (ekstraverzija, ugodnost, savjesnost, emocionalna stabilnost, intelekt), zatim po lokusu kontrole, dimenzijama samoaktualizacije (otvorenost, samostalnost, realističnost, optimizam, kao i po općoj samoaktualizaciji) te po općem neuroticizmu, provedene su jednosmjerne analize varijance.

Generalno, nisu pronađene značajne razlike između strogih, umjerenih i blagih nastavnika s obzirom na sve mjerene osobine ličnosti: ekstraverziju ( $F(2,142) = 0.50$ ,  $p < 0.61$ ), emocionalnu stabilnost ( $F(2,142) = 1.14$ ,  $p < 0.32$ ), ugodnost ( $F(2,142) = 0.22$ ,  $p < 0.80$ ), savjesnost ( $F(2,142) = 1.96$ ,  $p < 0.14$ ) i intelekt ( $F(2,142) = 0.01$ ,  $p < 0.98$ ). Ovaj nalaz je u skladu s rezultatom kojeg su u svom istraživanju dobile Sorić i Šimić Šašić (2004.). Jedno od mogućih objašnjenja nepostojanja razlika između tri kategorije nastavnika po dimenzijama pet-faktorskog modela ličnosti moglo bi biti u prirodi korištenog upitnika, koji mjeri pet dimenzija na najvišoj razini hijerarhije ličnosti, a ne sadrži specifične facete za svaku dimenziju. Možda bi niže facete omogućile bolje razlikovanje nastavnika po kategorijama.

Nisu utvrđene ni razlike s obzirom na percipirani lokus kontrole, što je moguće objasniti Rotterovom (1975.) tvrdnjom da generalizirana očekivanja mogućnosti kontrole najviše utječu na ponašanje ljudi u dvosmislenim ili novim situacijama. Ocjenjivanje učeničkih znanja bi bila nova situacija samo na početku bavljenja nastavničkim poslom, tako da je moguće pretpostaviti da bi se po percipiranom lokusu kontrole mogli razlikovati nastavnici s različitim radnim stažom.

Kako je ovo istraživanje provedeno na selekcioniranom uzorku ispitanika s višom razinom obrazovanja, to bi mogao biti razlog zašto nije nađena značajna razlika između ove tri skupine nastavnika po dimenzijama samoaktualizacije. U istraživanju Sumerlina i sur. (1994.; prema Sorić i Šimić Šašić, 2004.) nađene su razlike u samoaktualizaciji između skupina ispitanika s različitim stupnjem obrazovanja. U našem istraživanju su svi ispitanici imali isti stupanj obrazovanja, što je moglo dovesti do nepostojanja razlika.

Naposljetku, moguće je da je kriterij razvrstavanja nastavnika u ove tri kategorije bio preblag, zbog čega nisu dobivene značajne razlike među njima s obzirom na

osobine ličnosti, lokus kontrole i aspekte samoaktualizacije. Treba uzeti u obzir i da nastavnici predaju različite predmete. Neki predmeti su teži, pa možda učenici imaju lošije ocjene i zbog toga, a ne zato što su nastavnici prestrogi.

Nadalje smo nastojali istražiti kognitivnu i emocionalnu komponentu nastavničkih stavova prema ocjenjivanju pomoću multidimenzionalne skale koja mjeri njihove stavove, osjećaje i očekivanja pri procjenjivanju znanja. Pošli smo od pretpostavke da će nastavnici pokazati ponašanja sukladna svojim stavovima, odnosno da će nastavnici s pozitivnim stavovima prema ocjenjivanju pokazati tendenciju ka blagosti, dok će oni s negativnim stavovima prema ocjenjivanju naginjati ka strogosti. Takve pretpostavke su u skladu s nalazima Grgina (1994.), koji je također mjerio nastavničke stavove prema ocjenjivanju.

Jednosmjernom analizom varijance nađene su razlike između strogih, umjerenih i blagih nastavnika s obzirom na *Precjenjivanje – pozitivni stavovi prema znanju* ( $F(2,142) = 8.93, p < 0.01$ ) (Tablica 1).

Provjerom značajnosti razlika među pojedinim skupinama nastavnika s pomoću Scheffeova testa nađeno je da se s obzirom na pozitivne stavove prema znanju razlikuju strogi profesori od umjerenih i blagih (strogi profesori imaju manje pozitivan stav prema znanju učenika od umjerenih i blagih profesora), dok između umjerenih i blagih profesora nisu nađene razlike na ovoj subskali. Moguće objašnjenje ovih razlika je da strogi nastavnici imaju visoke zahtjeve i nemaju pozitivne stavove prema kvaliteti znanja svojih učenika, dok su umjereni i blagi nastavnici fleksibilniji i vole nagrađivati učenike koristeći ocjene kao poticaj, pri čemu ponekad pretjeruju, odnosno precjenjuju znanja učenika.

Utvrđene su i značajne razlike s obzirom na *Podcjenjivanje-negativan stav prema znanju* ( $F(2,142) = 5.86, p < 0.01$ ) (Tablica 1). Primjenom Scheffeova testa nađeno je da se s obzirom na negativne stavove prema znanju razlikuju strogi profesori od umjerenih i blagih, a između umjerenih i blagih profesora na ovoj subskali nisu nađene razlike. Objašnjenje ovih razlika je kompatibilno objašnjenju razlika na *Precjenjivanju-pozitivan stav prema znanju*.

Ustanovljene su značajne razlike i s obzirom na *Visoki kriterij* ( $F(2,142) = 3.97, p < 0.02$ ) (Tablica 1). Scheffeovim testom nađeno je da na ovoj subskali blagi profesori postižu značajno niže rezultate od umjerenih i strogih profesora. Na istoj subskali nisu nađene značajne razlike između strogih i umjerenih profesora. Najviši kriterij imaju strogi nastavnici .

Ove razlike moguće je objasniti činjenicom da strogi nastavnici nastavni program interpretiraju i doživljavaju opširnijim nego što doista jest, zbog čega postavljaju veće zahtjeve pred učenike i imaju više kriterije pri ocjenjivanju. Vjerojatno je da se strogi nastavnici više angažiraju u svojoj nastavničkoj ulozi, te svojim vi-

sokim zahtjevima na neki način prisiljavaju učenike na učenje. Postavljaju se kao odrasle odgovorne osobe sa zadatkom mladog čovjeka što bolje pripremiti za život. Rezultati istraživanja (Grgin i Škara, 1986.) pokazuju da učenici strogih nastavnika imaju kako razvijenija ukupna znanja (iz fizike), tako i bolji razvoj specifičnih faceta nejednake složenosti i razine poput faktografskih, interpolativnih, operativnih i ekstrapolativnih znanja. Iz toga proizlazi da se učeničko znanje i pripremanje za ispit individualno procesuiru i usklađuje s nastavnikovim ispitnim zahtjevima po pitanju predmetnih znanja, što kao posljedicu ima nejednaki razvoj njihovih različitih faceta znanja. Isti autori navode podatak da tipovi zadataka sadržani u zahtjevu u pogledu učeničkih znanja određuju i strategiju učenja i kvalitetu znanja. Istraživanja su također pokazala da su učenicima među svim neobjektivnim nastavnicima relativno manje odbojni upravo strogi ocjenjivači.

U ovom dijelu istraživanja Sorić i Šimić Šašić (2004.) nalaze značajne razlike između blagih, umjerenih i strogih nastavnika na subskalama *Podcjenjivanje – negativan stav prema znanju* i *Visoki kriterij*.

**Tablica 1.** Rezultati jednosmjerne analize varijance između tri kategorije nastavnika za varijable *Precjenjivanje – pozitivni stavovi prema znanju*, *Podcjenjivanje – negativni stavovi prema znanju* i *Visoki kriterij*

Varijable	M-strogi	M-srednji	M-blagi	df	F-omjer	p
Precjenjivanje – pozitivni stavovi prema znanju	9.54	10.92	11.97	2/142	8.93*	0.01
Podcjenjivanje – negativni stavovi prema znanju	21.81	19.58	19.11	2/142	5.86*	0.01
Visoki kriterij	6.78	6.75	5.51	2/142	3.97*	0.02

Na subskali *Pozitivni stavovi prema ocjenjivanju* u našem istraživanju nisu nađene razlike između strogih, umjerenih i blagih nastavnika ( $F(2,142) = 1.83$ ,  $p < 0.16$ ). Emocionalna komponenta stava mjerena je subskalama *Nesigurnost u ocjenjivanju* i *Pozitivni osjećaji vezani uz ocjenjivanje*, pri čemu također nisu utvrđene značajne razlike s obzirom na osjećaje koje pri ocjenjivanju doživljavaju nastavnici s različito izraženom tendencijom k strogosti ili blagosti. Za *Nesigurnost u ocjenjivanju*  $F(2,142) = 0.55$ ,  $p < 0.58$ , a za *Pozitivne osjećaje vezane uz ocjenjivanje*  $F(2,142) = 0.71$ ,  $p < 0.50$ . Nalaz koji se odnosi na emocionalnu komponentu stava u skladu je s rezultatom do kojeg su došle Sorić i Šimić Šašić (2004.).

Općenito, nisu utvrđene razlike između blagih, umjerenih i strogih nastavnika po dimenzijama pet-faktorskog modela ličnosti, lokusu kontrole, dimenzijama samoaktualizacije i općem neuroticizmu, ali su nađene razlike u nekim dimenzijama

njihovih stavova prema ocjenjivanju i znanju učenika. Kako je utvrđena činjenica da su i osobine ličnosti važan faktor koji utječe na formiranje stavova, u sljedećoj etapi istraživanja smo provjerili u kojoj mjeri osobine ličnosti, lokus kontrole i dimenzije samoaktualizacije objašnjavaju stavove nastavnika prema ocjenjivanju.

Tablice 2.1. do 2.6. prikazuju završne korake multiplih regresijskih analiza (*backward* metoda) u koje se krenulo sa sljedećim prediktorskim varijablama: ekstraverzija, ugodnost, savjesnost, emocionalna stabilnost, intelekt, lokus kontrole, otvorenost prema drugima, samostalnost, realističnost, optimizam i opća samoaktualizacija. Uključene kriterijske varijable bile su: *Nesigurnost u ocjenjivanju*, *Podcjenjivanje – negativan stav prema znanju*, *Pozitivni osjećaji vezani uz ocjenjivanje*, *Precjenjivanje – pozitivni stavovi prema znanju*, *Visoki kriterij* i *Pozitivni stavovi prema ocjenjivanju*.

**Tablica 2.1.** Stupnjevita regresijska analiza s *Nesigurnošću u ocjenjivanju* kao kriterijskom varijablom (završni korak analize)

Prediktor	Beta	t	p
Ekstraverzija	0.180	2.343	0.021
Emocionalna stabilnost	0.289	3.686	0.001
Realističnost	- 0.207	- 2.667	0.009

R = 0.466    R<sup>2</sup> = 0.217    F = 9.574    df = 3/141

**Tablica 2.2.** Stupnjevita regresijska analiza s *Podcjenjivanjem – negativnim stavom prema znanju* kao kriterijskom varijablom (završni korak analize)

Prediktor	Beta	t	p
Emocionalna stabilnost	0.235	2.885	0.005
Lokus kontrole	0.358	3.234	0.002
Optimizam	0.234	2.263	0.027

R = 0.574    R<sup>2</sup> = 0.329    F = 10.307    df = 4/140

**Tablica 2.3.** Stupnjevita regresijska analiza s *Pozitivnim osjećajima vezanim uz ocjenjivanje* kao kriterijskom varijablom (završni korak analize)

Prediktor	Beta	t	p
Otvorenost	0.456	3.339	0.001
Opća samoaktualizacija	- 0.268	- 2.099	0.038

R = 0.385    R<sup>2</sup> = 0.149    F = 6.427    df = 2/142

**Tablica 2.4.** Stupnjevita regresijska analiza s *Precjenjivanjem – pozitivnim stavom prema znanju* kao kriterijskom varijablom (završni korak analize)

Prediktor	Beta	t	p
Ugodnost	- 0.177	- 1.988	0.049
Savjesnost	0.173	1.939	0.055
Lokus kontrole	0.204	2.522	0.013

R = 0.505    R<sup>2</sup> = 0.255    F = 5.306    df = 4/140

**Tablica 2.5.** Stupnjevita regresijska analiza s *Visokim kriterijem* kao kriterijskom varijablom (završni korak analize)

Prediktor	Beta	t	p
Ekstraverzija	- 0.329	- 2.789	0.007
Emocionalna stabilnost	0.361	2.662	0.010
Intelekt	0.217	1.815	0.007
Samostalnost	- 0.224	- 1.818	0.007

R = 0.506    R<sup>2</sup> = 0.256    F = 4.201    df = 5/139

**Tablica 2.6.** Stupnjevita regresijska analiza s *Pozitivnim stavom prema ocjenjivanju* kao kriterijskom varijablom (završni korak analize)

Prediktor	Beta	t	p
Lokus kontrole	0.309	2.617	0.011

R = 0.309    R<sup>2</sup> = 0.095    F = 6.848    df = 1/143

Za varijablu *Nesigurnost u ocjenjivanju* značajnim prediktorima pokazali su se ekstraverzija, emocionalna stabilnost i realističnost (prediktor negativnog predznaka), koji zajedno objašnjavaju 22% varijance kriterija (u istraživanju Sorić i Šimić Šašić (2004.) značajni prediktori za isti kriterij bili su otvorenost prema drugima, samostalnost i ugodnost te su objašnjavali 21% varijance kriterija). Nastavnici koji se procjenjuju kao ekstravertirani (otvoreniji prema drugima, spremni su pomoći, suosjećaju, poštuju prava drugih) i emocionalno nestabilniji (sumnjaju u vlastite sposobnosti, lako ih je pokolebati u donošenju odluka) izražavaju veću nesigurnost u ocjenjivanju (teško im je procijeniti koju ocjenu učenik zavrjeđuje, a i nakon ocjenjivanja sumnjaju u ispravnost donesene odluke). Osim toga, nastavnici koji su manje realistični u procjeni učeničkih znanja pokazuju veću nesigurnost pri ocjenjivanju.

Značajnim prediktorima za varijablu *Podcjenjivanje – negativan stav prema znanju* pokazali su se emocionalna stabilnost, lokus kontrole i optimizam. Oni zajedno objašnjavaju 33% varijance kriterijske varijable (autorice Sorić i Šimić Šašić (2004.)

kao značajne prediktore za ovaj kriterij dobivaju spol (varijabla izostavljena u našem istraživanju), optimizam, ekstraverziju, ugodnost i emocionalnu stabilnost, koji zajedno objašnjavaju 35% varijance kriterija. Podcjenjivanje, odnosno negativniji stav prema znanju učenika, iskazali su emocionalno nestabilniji i neurotičniji nastavnici (često uznemireni, zabrinuti, utučeni, s učestalim promjenama raspoloženja), zatim oni s internalnim lokusom kontrole (smatraju da oni kontroliraju i upravljaju znanjem svojih učenika, a ne sami učenici marljivim radom), kao i pesimisti (koji su skloniji negativističkom viđenju stvari).

Dobivena su dva značajna prediktora za *Pozitivne osjećaje vezane uz ocjenjivanje*: otvorenost prema drugima i opća samoaktualizacija, koji objašnjavaju 15% varijance kriterija (spomenute autorice dobivaju jedan prediktor za ovaj kriterij: realističnost, koji objašnjava 12% njegove varijance). Pozitivne osjećaje vezane uz ocjenjivanje izrazili su nastavnici koji su otvoreniji prema drugima (ekstravertirani, skloni empatiji) i samoostvareniji (zadovoljniji sobom, kreativniji, ispunjenih potencijala), zbog čega se dobro osjećaju kada vrednuju učenička znanja.

Tri značajna prediktora objašnjavala su oko 30% varijance *Precjenjivanja – pozitivnog stava prema znanju*: lokus kontrole, savjesnost i ugodnost (u navedenom istraživanju za isti kriterij dobiven je jedan značajan prediktor – lokus kontrole, koji je objašnjavao 6% varijance kriterija). Precjenjivanju učeničkih znanja skloniji su nastavnici eksternalnijeg lokusa kontrole (koji smatraju da učenici sami svojim zalaganjem postižu rezultate u učenju), ugodni (dobronamjerni, obzirni, spremni pomoći drugima) i savjesni (nastavnici koji imaju izraženiju želju za postignućem, predani radu, samodisciplinirani i sl.).

Za kriterijsku varijablu *Visoki kriterij* ustanovljene su četiri značajne prediktorske varijable: emocionalna stabilnost, ekstraverzija, intelekt i samostalnost. Ovi prediktori zajedno objašnjavaju oko 26% varijance kriterija. Autorice Sorić i Šimić Šašić (2004.) na ovom mjestu utvrđuju jedan značajni i to negativni prediktor za isti kriterij – ugodnost, koji objašnjava oko 25% varijance kriterija. U našem istraživanju dva od ova četiri prediktora negativnog su predznaka: ekstraverzija i samostalnost. Nastavnici s visokim kriterijem su manje neurotični, emocionalno su stabilniji, introvertirani, otvoreni za iskustva i neovisni o mišljenju drugih, te samostalni u procjenjivanju učeničkih znanja. Ovaj nalaz potvrđuje našu hipotezu s početka istraživanja da bi stroži ocjenjivači mogli biti introvertiraniji, savjesniji, emocionalno stabilniji, internalnog lokusa kontrole i samoostvareniji, a pri ocjenjivanju bi imali viša očekivanja od učenika.

Naposljetku, jedini značajni prediktor za *Pozitivan stav prema ocjenjivanju* je lokus kontrole, koji objašnjava 10% kriterijske varijable. U istraživanju citiranih autorica značajan prediktor za ovaj kriterij je emocionalna stabilnost, koja objašnjava 6% varijance kriterija. Pozitivniji stav prema ocjenjivanju imaju nastavnici ekster-

nalnijeg lokusa kontrole, koji smatraju da učenici prvenstveno svojim radom zavrjeđuju dobivene ocjene.

Iz provedenih analiza moguće je zaključiti da se stavovi nastavnika prema znanju i ocjenjivanju mogu u određenoj mjeri objasniti osobinama ličnosti nastavnika. Njihove osobine ličnosti su objašnjavale 10 do 33% varijance pojedinih dimenzija stavova nastavnika, pri čemu je kompozit osobina-prediktora varirao ovisno o ispitivanoj dimenziji stava. Ovo istraživanje je u velikoj mjeri potvrdilo rezultate do kojih su došle Sorić i Šimić Šašić (2004). Razlike se odnose na dimenzije stavova po kojima se razlikuju umjereni, blagi i strogi nastavnici, kao i na kompozite varijabli prediktora za pojedine dimenzije stavova, a ujedno i na postotke objašnjene varijance kriterijskih varijabli.

Ovim istraživanjem smo nastojali ponoviti ranije provedeno slično istraživanje na novoj skupini ispitanika i tako provjeriti ranije dobivene podatke. Unatoč metodološkim nedostacima ovog istraživanja (npr. metrijske slabosti nekih od primijenjenih skala i upitnika), ono je potvrdilo ranije utvrđene odnose između osobina ličnosti nastavnika, njihovih stavova prema ocjenjivanju i njihove osobne jednadžbe.

## Literatura

- Bezinović, P. (1988.). *Percepcija osobne kompetentnosti kao dimenzija samopoimanja*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
- Bognar, L. i Kragulj, S. (2011.). Odnos između kreativnosti i samoaktualizacije u sveučilišnoj nastavi. U: A. Jurčević Lozančić i S. Opić (ur.), *Škola, učenje i odgoj za budućnost* (str. 88-110). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bujas, Z. i Radošević, Z. (1985.). *Priručnik za N-Upitnik*. Zagreb: SSIZ za zapošljavanje.
- Costa, P.T. i McCrae, R.R. (1985.). *The NEO personality inventory manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.J.R. i McCrae, R.R. (1992.). *The revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Fulgosi, A. (1981.). *Psihologija ličnosti: Teorije i istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Goldberg, L.R. (1999.). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower level facets of several Five-Factors models. U: I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt i F. Ostendorf (ur.), *Personality Psychology in Europe, Vol. 7*. (str. 7-28). Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- Grgin, T. (1978.). Varijeteti znanja kao predmeti procjene na tradicionalnim školskim ispitima. *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru*, 18, 289-304.
- Grgin, T. (1984.a.). Životna dob nastavnika i njihova osobna jednadžba u procjeni učeničkih znanja. *Zbornik Dani psihologije Zadar*, 83, 169-173.
- Grgin, T. (1984.b.). Stav nastavnika prema ocjenjivanju i njihova osobna jednadžba u procjeni učeničkih znanja. *Zbornik Dani psihologije Zadar*, 83, 179-185.
- Grgin, T. (1994.). *Školska dokimologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.



- Grgin, T. i Škara, M. (1986.). Znanja đaka „strogih“ i „blagih“ nastavnika-ocjenjivača. *Revija za psihologiju*, 16, 47-52.
- John, O.P. i Srivastava, S. (1999.). The Big five trait taxonomy: history, measurement and theoretical perspectives. U: L.A. Pervin i O.P. John (ur.), *Handbook of personality* (str. 102-138). New York: The Guilford Press.
- Kardum, I. i Smojver, I. (1993.). Petfaktorski model strukture ličnosti: izbor deskriptora u hrvatskom jeziku. *Godišnjak zavoda za psihologiju*. Rijeka.
- Krapić, N. (2005.). Dimenzije ličnosti petofaktorskog modela i radno ponašanje. *Psihologijske teme*, 14(1), 39-55.
- Maslow, A.H. (1968.). *Psychology of Being*. New York: D. van Nostrad Company.
- Maslow, A.H. (1976.). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Penguin Books.
- Mlačić, B. i Knezović, Z. (1997.). Struktura i relacije Big-five markera i Eysenckova upitnika ličnosti: empirijska usporedba dvaju strukturalnih modela ličnosti. *Društvena istraživanja*, 1, 1-21.
- Norman, W. T. (1963.). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(6), 574-583.
- Ones, D.S. i Viswesvaran, C. (1998.). Gender, age and race differences on overt integrity tests: Results across four large-scale job applicant data sets. *Journal of Applied Psychology*, 83, 35-42.
- Ones, D.S., Viswesvaran, C. i Schmidt, F.L. (1993.). Comprehensive meta-analysis of integrity test validities: Findings and implications for personnel selection and theories of job performance. *Journal of Applied Psychology Monograph*, 78(4), 679-703.
- Ones, D.S., Viswesvaran, C. Schmidt, F.L. i Reiss, A.D. (1994.). *The validity of honesty and violence scales of integrity tests in predicting violence at work*. Paper presented at the Annual Meeting of the Academy of Management. Dallas, TX.
- Pennington, D.C. (1997.). *Osnove socijalne psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Rotter, J.B. (1975.). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1), 56-67.
- Schuerger, J.M., Zarrella, K.L. i Hotz, A.S. (1989.). Factors that influence the temporal stability of personality by questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 777-783.
- Sorić, I. i Šimić Šašić, S. (2004.). Osobine ličnosti i stavovi nastavnika u relaciji s njihovim načinom ocjenjivanja. *Suvremena psihologija*, 7(1), 109-128.
- Sumerlin, J.R., Privette, G., Bundrick, C.M. and Barretta, S.A. (1994.). Factor Structure of the Short Indeks of Self-Actualization in Racially, Culturally and Socioeconomically Diverse Samples. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9, 27-42.
- Šimić Šašić, S. (2001.). *Neke osobine ličnosti, stavovi i način ocjenjivanja kod nastavnika u osnovnoj školi*. (Neobjavljen diplomski rad). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zadru, Zadar.
- Zarevski, P. (1986.). Struktura školskih ocjena učenika osmog razreda osnovnih škola. *Pedagoški rad*, 41(5-6), 225-229.

## **Personal Equation of the Teacher in Relation to Some of Personality Characteristics and Attitudes Towards Evaluating**

### **Summary**

School testing of knowledge is a procedure in which students are expected to give answers to the questions they are asked. In the evaluation procedure the value of student's answer is judged by the units of ordinal or sequence scale presented by school marks, so in this way student's knowledge is indirectly measured. In measuring students' knowledge there are certain factors that lead to insufficient objectivity in the procedure of evaluating their knowledge. These factors can be classified as the factors that participate in shaping students' answers in the examination, the factors that depend on the teacher as a measuring instrument, and the factors that depend on the technique of testing and evaluating. One of the factors that influence the unsatisfactory metric value of marks and which also depends on the teacher as a measuring instrument is the personal equation of the teacher. The personal equation of the teacher is a tendency to lower or raise the criterion unjustifiably in the process of evaluating students' knowledge. As there is a small number of researches that deal with the personal equation of the teacher in Croatia, in this study we present the results of the research in which we examined the relationship between the teacher's personal equation and some personality characteristics, as well as teacher's attitudes towards evaluating.

The research was carried out on the sample of 145 subject teachers from 4 secondary schools in Sisak-Moslavina County. The examinees filled several questionnaires: Goldberg's Inventory for Measuring Five-Factor Personality Model (Goldberg, 1999), External Locus of Control Scale (Bezinović, 1988), Scale of Self-Actualization (Šimić Šašić, 2001) and Scale of Teachers' Attitudes, Feelings and Expectations in Evaluating Knowledge (Sorić, Šimić Šašić, 2004).

The results have shown different composites of predictor variables (extraversion, pleasantness, conscientiousness, emotional stability, intellect, locus of control, openness to other people, independence, realism and optimism) for criterion variables *Uncertainty in Evaluation*, *Underestimation – Negative Attitude towards Knowledge*, *Positive Feelings Connected with Evaluation*,

*Overestimation – Positive Attitude towards Knowledge, High Criteria and Positive Attitude towards Evaluation.* This shows that teachers' attitudes towards knowledge and evaluating, as well as the feelings they undergo in the process, can be, to a certain extent, explained by personality characteristics.

**Key words:** personality characteristics, teachers' attitudes, evaluating, personal equation

