

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

**UTJECAJ MENTALNOG UDEŠAVANJA I POTREBE ZA SPOZNAJOM NA
IZRAŽENOST OSNOVNE ATRIBUCIJSKE POGREŠKE**

Željka Dorociak

Mentor: dr. sc. Željka Kamenov, doc.

Zagreb, 2007

SADRŽAJ

| | |
|--|-----------|
| UVOD | 1 |
| <i>Potreba za spoznajom</i> | 1 |
| <i>Osnovna atribucijska pogreška</i> | 5 |
| <i>Mentalno udešavanje</i> | 11 |
| CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE | 13 |
| METODA | 15 |
| <i>Sudionici</i> | 15 |
| <i>Postupak</i> | 15 |
| <i>Materijali i instrumenti</i> | 16 |
| REZULTATI | 18 |
| RASPRAVA | 24 |
| ZAKLJUČAK | 30 |
| LITERATURA | 32 |
| PRILOZI | 35 |

Utjecaj mentalnog udešavanja i potrebe za spoznajom na izraženost osnovne atribucijske pogreške. / Priming and need for cognition effects on fundamental attribution error.

Željka Dorociak

SAŽETAK

Cilj istraživanja je ispitati utjecaj mentalnog udešavanja i potrebe za spoznajom na izraženost osnovne atribucijske pogreške. Korišten je modificirani oblik paradigme atribucije stavova Jonesa i Harrisa (1967). U istraživanju je sudjelovalo 364 učenika drugih razreda općih gimnazija. Polovica je čitala esej o pozitivnim ($n=181$), a polovica esej o negativnim stranama uvođenja državne mature u srednje škole ($n=183$). Dobili su informaciju da su eseje pisali srednjoškolci koji su dobili zadatak da napišu esej „za“ ili „protiv“ bez obzira na svoj vlastiti stav i trebali su procijeniti pravi stav autora eseja. Mentalno udešavanje provedeno je davanjem različite upute o području istraživanja: socijalna psihologija ($n=116$), psihologija ličnosti ($n=134$) ili bez upute ($n=114$). Također, sudionici su ispunili skalu potrebe za spoznajom. Na taj način formiran je nacrt 2 (vrsta eseja) x 3 (vrsta upute) x 2 (razina potrebe za spoznajom). Glavna pretpostavka je da će sudionici s visokom potrebom za spoznajom i uputom o socijalnoj psihologiji kao području istraživanja raditi najmanje osnovne atribucijske pogreške, a da će sudionici niske potrebe za spoznajom s uputom o psihologiji ličnosti kao području istraživanja raditi najviše osnovne atribucijske pogreške. Rezultati pokazuju da su svi sudionici, neovisno o razini potrebe za spoznajom i vrsti upute pokazali osnovnu atribucijsku pogrešku, tj. procijenili da je stav autora eseja korespondentan sadržaju eseja.

ključne riječi: osnovna atribucijska pogreška, mentalno udešavanje, potreba za spoznajom, državna matura

ABSTRACT

The goal of this study was to examine the influence of priming and need for cognition on the fundamental attribution error. We used modified version of Jones and Harris's attitude attribution paradigm (1967). Participants were 364 high school students. Half of them read a pro essay ($n=181$), and other half read an anti essay about national graduation test ($n=183$). All of them received information that the essay author was given an assignment to write pro or anti essay despite his true attitude. Priming was conducted giving participants different information about research field: social psychology ($n=116$), personality psychology ($n=134$) or no information ($n=114$). They also filled the Need for cognition scale. We formed 2 (essay position) x 3 (information about research field) x 2 (low/high need for cognition) research design. The main hypothesis was that participants with high need for cognition and information about social psychology as research field would show the least fundamental attribution error and that the low need for cognition participants with information about personality psychology would show the largest fundamental attribution error. Results show that all participants made fundamental attribution error regardless of their need for cognition level or research field information – they judged that the essay author's true attitude corresponds to the position of the essay he wrote.

Key words: fundamental attribution error, priming, need for cognition, national graduation test

UVOD

Pitanja vezana uz spoznaju vrlo su stara. Njima su se već odavno bavili filozofi, a od početaka psihologije kao znanosti i mnogi psiholozi-istraživači. Interes je posebno porastao u razdoblju razvoja kognitivne psihologije (50-ih i 60-ih godina 20. st.).

Pitanje uzročnosti također je staro, od vremena kad je čovjek počeo razmišljati što je uzrok događaja koji ga okružuju, zašto se drugi i on sam ponašaju na određeni način. Od tog vremena, kada su za sve bili odgovorni bogovi, mitološka bića, vještice, postignut je veliki napredak u razumijevanju atribucijskog procesa. Veliku ulogu u tom napretku imala je i vječna ljudska potreba za spoznajom.

*Potreba za spoznajom*¹

Cacioppo i Petty (1982) su definirali potrebu za spoznajom kao sklonost pojedinca za uključivanje i uživanje u razmišljanju. Treba naglasiti da se radi o tendenciji, a ne biološkoj potrebi. Također, potreba za spoznajom nije nepromjenjiva osobina ličnosti ili dispozicija jer na nju utječu situacijski faktori (Coutinho, Wiemer-Hastings, Skowronski i Britt, 2005), a razlike između osoba s visokom i niskom potrebom za spoznajom postaju evidentne kada situacijski zahtjevi nisu ni previsoki ni preniski (Cacioppo, Petty, Fenigstein i Jarvis, 1996). Potreba za spoznajom proizlazi iz vrijednosti pojedinca, povratnih informacija o kompetenciji, te samog osjećaja zadovoljstva iz savladavanja kognitivnih izazova (Cacioppo i sur., 1996).

Ideja o postojanju razlika u kognitivnoj motivaciji javila se među socijalnim psiholozima još 40-ih i 50-ih godina 20. st. (npr. Murphy govori o pojedincima kojima je zabavno razmišljati, Katz govori o potrebi za razumijevanjem i sl.). No, prvi koji su konceptualizirali potrebu za spoznajom su Cohen, Stotland i Wolfe (1955; prema Cacioppo i Petty, 1982). Definirali su je kao potrebu za strukturiranjem važnih situacija na smislene, integrativne načine; potrebu da se svijet iskustva razumije i da mu se da smisao (Cacioppo i Petty, 1982). Naglasak su stavili na kognitivnu jasnoću i redukciju napetosti, odnosno posljedice kognitivne aktivnosti kao što su smanjenje dvosmislenosti, razumljivost i organiziranost vanjskog svijeta. Takvo shvaćanje bliže je

¹ engl. *need for cognition*

suvremenim operacionalizacijama tolerancije na dvosmislenosti, potrebe za strukturom i potrebe za zatvaranjem, nego suvremenom shvaćanju potrebe za spoznajom u kojem je naglašen sam proces (Cacioppo i sur., 1996).

S obzirom da instrumenti s kojima su radili Cohen i suradnici nisu bili objavljeni niti dostupni, Cacioppo i Petty (1982) su razvili *Skalu potrebe za spoznajom*. Skala se u originalu sastojala od 34 čestice, no autori su je skratili na 18 čestica (Cacioppo, Petty i Kao, 1984). Primjeri čestica uključenih u skalu su: „Više volim složene, nego jednostavne probleme“, „Razmišljanje nije moj način zabave“ i „Sviđa mi se da je moj život ispunjen izazovima koje trebam rješavati“. Skraćena skala je zadržala visoku internalnu konzistenciju, a faktorskom analizom izdvojeno je nekoliko faktora od kojih je jedan faktor jasno dominantan i može objasniti 37% varijance (Cacioppo i sur., 1984). Prednosti skale su što je i sudionicima i ispitivačima jasna i razumljiva, lako se primjenjuje i korigira, a primjena može biti individualna ili grupna. Vrlo često se koristi kao kognitivna mjera u raznim istraživanjima ne samo u području socijalne psihologije, nego i psihologije ličnosti, razvojne i kognitivne psihologije, bihevioralne medicine, obrazovanja, novinarstva, marketinga i prava (Cacioppo i sur., 1996).

Mnoga su se istraživanja bavila konvergentnom i diskriminativnom valjanošću skale i pokazala ne samo dobru valjanost nego i mnoge karakteristike povezane sa potrebom za spoznajom. Potreba za spoznajom je *negativno povezana* sa: dogmatizmom, potrebom za zatvaranjem, preferencijom reda i predvidljivosti, s neodlučnošću, uskim svjetonazorima², nejasnoćom u pogledu uzročnosti; potrebom za strukturom i reakcijom na nedostatak strukture; pažnjom usmjerenom na znakove za socijalnu usporedbu (subskala samomotrenja), tendencijom vrednovanja faktora nečijeg identiteta kao što su atraktivnost i popularnost (Cacioppo i sur., 1996). Iako i osobe visoke potrebe za spoznajom pokazuju stereotip „lijepo je dobro“, tj. skloni su pripisati socijalno poželjne osobine atraktivnim osobama, on je kod njih manje izražen (Perlini i Hansen, 2001).

Nadalje, potreba za spoznajom *pozitivno je povezana* sa: tendencijom stvaranja složenih atribucija, znatiželjom, željom za novim iskustvima koji stimuliraju

² engl. *closed-mindedness*

razmišljanje (kognitivna inovativnost); otvorenosti za ideje, postupke, osjećaje i vrijednosti (Cacioppo i sur., 1996).

Osobe s visokom potrebom za spoznajom aktivno traže, stječu, razmišljaju i reflektiraju o informacijama ne bi li našli smisao podražajima, odnosima i događajima koji ih okružuju i nisu skloni ignorirati, izbjegavati ili izobličavati nove informacije. S druge strane, pojedinci kod kojih je ta potreba slabo izražena u tom se zadatku radije oslanjaju na druge ljude, kognitivnu heuristiku ili procese socijalne usporedbe (Cacioppo i sur., 1996).

Osobe s visokom, u odnosu na one s niskom potrebom za spoznajom, imaju pozitivnije stavove prema podražajima i zadacima koji zahtijevaju zaključivanje ili rješavanje problema, dok za neintelektualne podražaje i zadatke ne pokazuju razliku. Ne samo da preferiraju rezoniranje, rješavanje problema i složene nad jednostavnim zadacima, već su u tome uspješniji, više uživaju, ulažu više napora (čega su i sami svjesni), pažnju gotovo isključivo usmjeravaju na zadatak kojeg obavljaju, a pri tome doživljavaju i manje stresa i anksioznosti (Cacioppo i sur., 1996). Za razliku od njih, osobe niske potrebe za spoznajom doživljavaju više anksioznosti u onim situacijama koje zahtijevaju razmišljanje na licu mjesta, npr. testiranje, nastupanje pred drugima i sl. (Cacioppo i Petty, 1984; prema Heesacker, 1985). S obzirom da su više intrinzično motivirani, pokazuju manje zabušavanja u grupi koja radi na kognitivnom zadatku. Kad je zadatak fizičke naravi, zabušavaju jednako kao i oni niske potrebe za spoznajom (Cacioppo i sur., 1996).

Oni češće ili u većoj mjeri koriste izvore ili tehnologije koje zahtijevaju naporno razmišljanje ili zaključivanje (Cacioppo i sur., 1996), pa tako npr. koriste internet prvenstveno da bi dobili informacije o proizvodima i trenutačne vijesti, te za učenje i općenito obrazovanje, ali ne i za zabavu (Tuten i Bosnjak, 2001). Oni će radije čitati novine ne bi li došli do informacija, nego gledati televiziju (Cacioppo i sur., 1996).

Osobe visoke potrebe za spoznajom se općenito dosjećaju značajno više informacija kojima su izloženi i nastoje maksimalizirati dobit od informacija. Posjeduju više znanja o brojnim temama i problemima i toga su svjesni (Cacioppo i sur., 1996). Pozitivna povezanost sa znanjem ostaje i kada se statistički kontrolira utjecaj verbalnih

sposobnosti (Tidwell, Sadowski i Pate, 2000). Svoje odluke i vjerovanja zasnivaju na empirijskim i relevantnim informacijama, te racionalnom promišljanju.

Važno je naglasiti da potreba za spoznajom odražava kognitivnu motivaciju, a ne inteligenciju i da je samo umjereno povezana s verbalnom inteligencijom, ACT³ bodovima, prosječnim ocjenama u srednjoj školi i na fakultetu, ali nije povezana s apstraktnim rezoniranjem (Cacioppo i sur., 1996). Na uzorku hrvatskih studenata pokazao se da potreba za spoznajom nije povezana s rezultatom na DAT⁴ neverbalnom testu inteligencije, ali je pozitivno povezana s procjenama vlastite inteligencije (Vranić i Tonković, 2005). Također, pojedinci visoko izražene potrebe za spoznajom, u odnosu na one kod kojih je ta potreba slabije izražena, preferiraju verbalne informacije, ali se ne razlikuju u preferenciji vizualnih informacija (Cacioppo i sur., 1996).

Pri formiranju stavova, oni s visokom potrebom za spoznajom su više pod utjecajem kvalitete argumenata sadržanih u poruci, dok se oni niske potrebe za spoznajom više oslanjaju na periferne karakteristike poruke i njenog pošiljatelja (npr. atraktivnost, broj argumenata i sl.). Osobe visoke potrebe za spoznajom su sklonije efektu primarnosti, tj. utjecaju prvih informacija, a oni niske potrebe za spoznajom efektu recentnosti, tj. zadnje izloženih informacija u formiranju stavova. Također, stavovi osoba visoke potrebe za spoznajom su stabilniji kroz vrijeme, otporniji na promjenu i bolji prediktor ponašanja. Kada nemaju informacija ni znanja o nekoj temi skloniji su sporije izražavati svoje stavove od osoba niske potrebe za spoznajom, no kad imaju informacije i znanje, stavove izražavaju brže. Valencija misli bolji je prediktor stavova osoba s visokom, nego onih s niskom potrebom za spoznajom, tj. postoji pozitivna povezanost njihovih stavova s količinom pozitivnih i negativna povezanost s količinom negativnih misli o objektu stava. Pokazuju manje konfliktne ili ambivalentne stavove prema brojnim socijalnim problemima ako su im osobno važni i općenito se osjećaju više osobno uključeni u socijalne probleme (Cacioppo i sur., 1996).

Pojedinci s visokom potrebom za spoznajom imaju manje poteškoća u identifikaciji i komunikaciji osjećaja, razlikovanju osjećaja od tjelesnih senzacija i uživanju u normalnom emocionalnom životu, no ne može se reći da su emocionalniji ili

³ engl. *American College Test*. Oblik prijemnog ispita za fakultete, odnosno državna matura (Cacioppo i Petty, 1982)

⁴ engl. *Differential Aptitude Test*

socijabilniji. Oni su neovisni o polju, imaju veću potrebu za kontrolom i potrebu za evaluacijom, višu maskulinitet, samopoštovanje, ukupno traženje uzbuđenja, postižu niske rezultate na neuroticizmu, eksternalnom lokusu kontrole i socijalnoj anksioznosti (Cacioppo i sur., 1996).

Osberg (1987; prema Ghorbani i sur., 2004) smatra da potreba za spoznajom doprinosi uvidu u sebe. Naime, pokazalo se da je potreba za spoznajom pozitivno povezana s privatnom, a negativno s javnom svijesti o sebi. Osobe s visokom potrebom za spoznajom su također introspektivnije i usmjerenije na sebe (Cacioppo i sur., 1996).

U okviru petfaktorskog modela ličnosti potreba za spoznajom je pozitivno povezana s otvorenošću i savjesnošću što odražava njezinu dualnu prirodu. Naime, izgleda da je uživanje u razmišljanju povezano s otvorenošću, a motivacija za uključivanje u razmišljanju sa savjesnošću (Sadowski i Cogburn, 1997).

Što se demografskih karakteristika tiče, treba naglasiti da nema spolnih razlika u potrebi za spoznajom što su pokazala brojna istraživanja, pa tako i na hrvatskom uzorku (Vranić i Tonković, 2005). Mala pozitivna povezanost postoji sa stupnjem obrazovanja, no, s obzirom da se radi o korelacijskim istraživanjima ne mogu se izvoditi čvrsti zaključci o uzročnosti (Cacioppo i sur., 1996).

Osobe visoke potrebe za spoznajom su pod većim utjecajem suptilnih afektivnih i kognitivnih pristranosti (npr. raspoloženja, mentalne udešenosti), no kada detektiraju te pristrane utjecaje ulažu veći kognitivni napor da bi eliminirali njihov utjecaj. Pa je tako vjerojatnije da će pokazati manje osnovne atribucijske pristranosti, tj. da će svoje početne dispozicijske atribucije korigirati u vidu situacijskih informacija, te će one na kraju biti manje dispozicijske nego kod niskih (Cacioppo i sur., 1996).

*Osnovna atribucijska pogreška*⁵

Glavni cilj atribucijskog pristupa je razumjeti i objasniti čemu ljudi pripisuju (atribuiraju) uzroke vlastitog i tuđeg ponašanja (Pennington, 1997). Mi imamo potrebu

⁵ engl. *Fundamental Attribution Error*; termin je skovao Lee Ross (Gilbert i Malone, 1995), no često se koristi i Gilbertov termin *correspondence bias* ili pristranost podudaranja

predvidjeti i donekle kontrolirati svijet u kojem živimo, a atribucije nam u tome pomažu.

Postoji nekoliko atribucijskih teorija, koje, iako se razlikuju u fokusu i detaljima, dijele neke značajke, tj. slažu se u tome da tražimo smisao u svijetu kojem živimo, da atribuiramo ponašanje internalnim ili eksternalnim uzrocima i da to radimo na prilično logičan, konzistentan način (Myers, 1993).

Konceptualnu osnovu za teorije atribucije pružio je Heider (1944, prema Pennington, 1997) i prvi je identificirao glavnu dimenziju, dimenziju lokusa ili mjesta uzročnosti po kojoj se uzroci smještaju na kontinuumu od internalnih do eksternalnih. Internalni ili unutrašnji uzroci odnose se na nešto u osobi (sposobnosti, osobine ličnosti, stavove, motive, namjere, vjerovanja, želje i sl.), a eksternalni ili vanjski uzroci na faktore izvan osobe koje su dio socijalne situacije (npr. druge osobe i njihove osobine, naše socijalne uloge, vremenski uvjeti, sreća i sl.).

Jedna od najvažnijih lekcija socijalne psihologije odnosi se na to koliko smo pod utjecajem naše socijalne okoline. U svakom trenutku, naše unutrašnje stanje, pa tako i ono što kažemo i radimo, ovisi o situaciji, kao i o tome što u tu situaciju unosimo. O tome je još davne 1931 g. govorio Lewin (Gilbert i Malone, 1995). Kad ljudi atribuiraju ponašanje drugih, oni nastoje odrediti koji je od tih faktora imao važniju ulogu u oblikovanju tog ponašanja. No, naši zaključci nisu tako logični i racionalni kako to teorije predviđaju. U atribuiranju vlastitog, ali i ponašanja drugih, skloni smo atribucijskim pogreškama i pristranostima⁶. Tako npr. kad atribuiramo ponašanje drugih, skloni smo *osnovnoj atribucijskoj pogrešci*, tj. skloni smo objasniti ponašanje drugih njihovim dispozicijama (osobinama ličnosti, stavovima, uvjerenjima i sl.), a zanemariti situacijske utjecaje, čak i kada je jasno da pravi uzrok leži u situacijskom kontekstu (Choi, Nisbett i Norenzayan, 1999). Jedan primjer iz svakodnevnog života je vjerovanje da glumci doista posjeduju osobine lika kojeg glume, posebno ako se radi o negativnom liku.

Iako je ta sklonost poznata još od prije, npr. o njoj su govorili Ichheiser (1949; prema Gilbert i Malone, 1995) i Heider (1958; prema Gilbert i Malone, 1995), prvi koji

⁶ Do sada su identificirane mnoge atribucijske pristranosti, no kako one nisu važne za ovaj rad, neće biti spominjane

su je eksperimentalno demonstrirali su Jones i Harris (1967) pomoću, sada već klasične, paradigme atribucije stavova.

Njihovi sudionici su čitali esej ili pisani govor „za“ ili „protiv“ Castrove Kube⁷ kojeg je navodno napisao neki student, ili po vlastitom izboru (situacija „s izborom“) ili po uputi svog debatnog instruktora (situacija „bez izbora“). Njihov je zadatak bio da nakon što pročitaju esej/govor procijene kakav je pravi stav autora prema Castrovoj Kubi. U situaciji kada su dobili uputu da je autor eseja samostalno odabrao koju poziciju će zastupati („za“ ili „protiv“) procijenili su da je njegov stav korespondentan sadržaju eseja/govora, tj. ako je pisao „za“ Castra procijenili su da prema njemu ima pozitivan stav, a ako je pisao „protiv“ da ima negativan stav. Taj nalaz je logičan. No, ono što je bilo iznenađujuće je da su sudionici kojima je rečeno da je autor dobio uputu od svog debatnog instruktora koju poziciju će zastupati (dakle pisao je „za“ ili „protiv“ Castra bez obzira na svoj vlastiti stav) i dalje procijenili da je stav autora korespondentan sadržaju (iako u manjoj mjeri nego kad je autor slobodno birao koju stranu će zastupati). Najmanje pogrešan zaključak u toj situaciji bio bi da je stav autora sličan stavu prosječnog studenta (dakle negativan). Provedena su tri eksperimenta i u sva tri su dobiveni isti rezultati – sudionici su u objašnjavanju ponašanja autora, tj. pisanja eseja podcijenili ulogu situacijskih okolnosti u kojima ga je autor pisao (nalog debatnog instruktora), a precijenili ulogu njegovih dispozicija, točnije njegovog pravog stava prema Castru.

Od tada, osnovna atribucijska pogreška (OAP) demonstrirana je nebrojeno puta koristeći istu ili modificiranu paradigmu ili neki drugi postupak i koristeći mnoge objekte stava. Jedna od zanimljivijih demonstracija je ona koju su proveli Ross, Amabile i Steinmetz (1977; prema Sabini, Siepmann i Stein, 2001). Podijelili su studente po slučaju u tri skupine. Jedna je dobila zadatak da osmisli pitanja na koja će druga skupina odgovarati, a treća je sve to promatrala. Nakon kviza, sve su skupine trebale procijeniti znanje „ispitivača“ i „ispitanika“ u odnosu na znanje prosječnog studenta. „Ispitanici“ su procijenili da oni sami imaju manje znanja, a tako su ih procijenili i opažači, dok su i „ispitanici“ i „opažači“ procijenili „ispitivače“ boljima (iako se oni sami nisu tako procijenili). Dakle, opet je zanemaren kontekst – ispitivači

⁷ U tom razdoblju u Americi je vladalo negativno ozračje vezano uz Castra

su u prednosti jer smišljaju pitanja iz svog fundusa znanja. Ideja za ovo istraživanje došla je iz Rossovog iskustva na usmenom doktorskom ispitu sa kojeg je izašao nezadovoljan svojim znanjem, a zapanjen briljantnošću svojih profesora (Myers, 1993).

Jedan od glavnih prigovora klasičnoj paradigmi atribucije stavova je taj da iako je autor eseja/govora dobio uputu da brani određenu poziciju i dalje postoji mogućnost da je njegov pravi stav sukladan s pozicijom koju je zastupao, posebno ako je napisani esej vrlo uvjerljiv. Također, informacije o ograničenim uvjetima pod kojima je autor pisao esej daju se u kratkom paragrafu i na taj su način manje istaknute nego sam esej što može dovesti do toga da sudionici pri donošenju svojih procjena više koriste informacije iz eseja (Masuda i Kitayama, 2004). Stoga je paradigma modificirana tako da se autorova ograničenja učine jasnijima i istaknutijima.

Tako su npr. Choi i Nisbett (1998) tražili od svojih sudionika da prije čitanja eseja i procjenjivanja pravog stava ciljne osobe sami napišu esej ili „za“ ili „protiv“ smrtne kazne bez obzira na svoj pravi stav. Svrha je bila staviti sudionike u istu situaciju u kojoj je ciljna osoba navodno pisala esej ne bi li ih to iskustvo dovelo do zaključka da esej ciljne osobe ne odražava njen pravi stav kao što ni njihov esej ne odražava njihov stav. Osim ove, uveli su još jednu sličnu situaciju u kojoj su sudionici također trebali pisati esej no dobili su i četiri argumenta (ili „za“ ili „protiv“ smrtne kazne) za koje im je rečeno da ih je ciljna osoba upotrijebila u svom eseju i preporučeno im je da ih i oni upotrijebe. U ovoj situaciji ograničenja ciljne osobe bila su još više istaknuta. Uz ove dvije situacije imali su i klasičnu situaciju „bez izbora“. Rezultati su pokazali da su Amerikanci pokazali OAP u sličnoj mjeri u sve tri situacije, dok su Korejanci pokazali to manje OAP što su situacijska ograničenja bila jasnija.

Masuda i Kitayama (2004) su koristili paradigmu Gilberta i Jonesa (1986) u kojoj sami sudionici induciraju ograničenja ciljnoj osobi, odnosno ciljna osoba čita esej kojeg je netko drugi napisao, a sudionici odabiru koji esej će čitati. Istraživanje se provodilo u paru: jedan sudionik je odabrao jednu od dvije omotnice u kojoj se nalazio esej ili „za“ ili „protiv“ testiranja nuklearnog oružja, a drugi je samo opažao. Sudionicima je rečeno da treći sudionik čeka u studiju za snimanje i da će on pročitati odabrani esej. Eksperimentator je napustio prostoriju na nekoliko minuta koliko je potrebno da se napravi videozapis eseja. No, cijeli taj postupak bio je dio manipulacije, a eseji su

snimljeni unaprijed. Kada se eksperimentator vratio pokazao je sudionicima snimku ciljne osobe kako čita esej kojeg su odabrali i zamolio ih da procijene njezin pravi stav. Opet su se pokazale kulturalne razlike, Japanci su pokazali manje OAP nego Amerikanci. No, ono što iznenađuje je to da su i u ovako skrojenoj situaciji sudionici radili OAP iako je ciljna osoba samo pročitala esej koji je netko drugi napisao i usprkos tome što su sudionici odabrali koji esej će čitati.

Ovo su samo neka od istraživanja koja su pokazalo da istočnjaci ne pokazuju ili pokazuju u manjoj mjeri OAP. Jedno objašnjenje je razlika u načinima razmišljanja. Istočnjački način razmišljanja je holističan, pažnja se usmjerava na polje u kojem se nalazi objekt, a uzročnost se pripisuje s obzirom na odnos objekta i polja. Zapadnjački način razmišljanja je analitičan, pažnja se usmjerava na objekt, vrši se kategorizacija s obzirom na njegove attribute i pripisuje uzročnost s obzirom na pravila vezana uz objekt (Norenzayan i Nisbett, 2000).

Osim kulturalnih razlika postoje i neke individualne razlike koje utječu na izraženost OAP, npr. razlike u atribucijskoj kompleksnosti, potrebi za strukturom, kognitivnoj razvijenosti, potrebi za zatvaranjem, implicitnim teorijama ličnosti i potrebi za spoznajom (Silvera, Moe i Iverson, 2000). Pokazalo se da nema spolnih razlika u izraženosti OAP, no postoje dobne razlike. Stariji pokazuju veću OAP nego mladi i u svojim procjenama stava ciljne osobe više su pod utjecajem vlastitih uvjerenja i stavova (Horhota i Blanchard-Fields, 2006). S druge strane, djeca ne pokazuju OAP. Ona počinju raditi dispozicijske zaključke o ponašanju drugih po ulasku u kasno djetinjstvo (Kassin i Pryor, 1985; White, 1988; prema Landgridge i Butt, 2004).

I protok vremena utječe na izraženost OAP. Burger (1991; prema Truchot, Maure i Patte, 2003) je replicirao eksperiment Jonesa i Harrisa (1967), te istraživanje Rossa i suradnika (1977). Sudionici su vršili procjene ili neposredno nakon istraživanja ili nakon nekoliko dana. Kada su procjenjivali neposredno nakon istraživanja pokazali su OAP, no nakon nekoliko dana ona je nestala. Forgas (1998; prema Landgridge i Butt, 2004) je našao utjecaj raspoloženja na OAP. U dobrom raspoloženju dispozicijske atribucije su češće, dok su u tužnom raspoloženju rjeđe. To je u skladu s pretpostavkom da pozitivna raspoloženja potiču heurističko procesiranje informacija, a negativna sistematično procesiranje koje zahtijeva ulaganje više napora (Schwarz i Clore, 1996).

Gilbert i suradnici (1989 i 1988; prema D'Agostino i Fincher-Kiefer, 1992) su razvili i testirali model atribucijskog procesa u tri faze koji je važan za razumijevanje OAP. Prva faza – *kategorizacija* – odnosi se na identifikaciju ili kategorizaciju ponašanja ciljne osobe (npr. „ovo je esej „za“ Castra“); druga faza – *karakterizacija* – odnosi se na dispozicijske zaključke o ciljnoj osobi na temelju ponašanja koje je identificirano u prvoj fazi (npr. „osoba koja je napisala ovaj esej „za“ Castra sigurno ima pozitivan stav prema Castru“); a treća faza – *korekcija* – se odnosi na korigiranje dispozicijskih zaključaka na temelju situacijskih pritisaka ili ograničenja koje su mogle dovesti do takvog ponašanja (npr. „osoba koja je napisala esej „za“ Castra dobila je zadatak da ga napiše, pa stoga možda i nema pozitivan stav prema Castru“). Prve dvije faze su relativno automatske, ne zahtijevaju svjesnu pažnju, a faza korekcije je voljni proces koji zahtijeva ulaganje kognitivnih napora. Pretpostavka je da se OAP pojavljuje kada su kognitivni resursi ograničeni što sprječava adekvatnu korekciju. Doista, pokazalo se da je OAP više izražena u uvjetima kognitivne uposlenosti (Gilbert, 1989; prema D'Agostino i Fincher-Kiefer, 1992).

D'Agostino i Fincher-Kiefer (1992) su pretpostavili da bi i neke individualne razlike koje utječu na proces korekcije mogle dovesti do razlika u izraženosti OAP. Jedna takva varijabla je potreba za spoznajom. Predvidjeli su da će OAP biti manje izražena kod osoba s visokom potrebom za spoznajom jer je za njih vjerojatnije da će u fazi korekcije uložiti kognitivni napor i uzeti u obzir situacijska ograničenja. Koristili su klasičnu situaciju „bez izbora“ iz paradigme atribucije stavova i pokazali da su procjene stava ciljne osobe kod sudionika niske potrebe za spoznajom bile pod utjecajem smjera eseja, tj. oni su, za razliku od sudionika visoke potrebe za spoznajom, pokazali OAP. U svom drugom eksperimentu uveli su kognitivnu uposlenost (sudionici su mislili da će i sami morati pisati esej) i pokazali da je i kod onih visoke i kod onih niske potrebe za spoznajom došlo do povećanja OAP, ali su sudionici visoke potrebe za spoznajom pokazali OAP u manjoj mjeri. Osim procjena stava ciljne osobe, kao zavisnu varijablu koristili su i mjeru korekcije (razliku procjene sadržaja eseja i procjene pravog stava ciljne osobe) i pokazali da osobe visoke potrebe za spoznajom rade više korekcije, čak i u situaciji kognitivne uposlenosti. Zaključili su da je za razliku između osoba visoke i niske potrebe za spoznajom u izraženosti OAP odgovoran neadekvatan proces korekcije kod sudionika niske potrebe za spoznajom. I oni su bili svjesni situacijskih ograničenja

što je pokazala provjera manipulacije, ali nisu adekvatno korigirali svoje inicijalne dispozicijske zaključke s obzirom na ta ograničenja. Dakle, za adekvatan proces korekcije važno je da postoje raspoloživi kognitivni resursi i/ili motivacija (Bargh, 1996).

Još jedno, za ovaj rad važno istraživanje proveli su Norenzayan i Schwarz (1999). Njihovi sudionici imali su zadatak pročitati kratke isječke o masovnim ubojstvima i navesti nekoliko objašnjenja zašto je došlo do ubojstava. Polovica sudionika je informaciju o akademskim interesima istraživača (društvene znanosti ili psihologija ličnosti) dobila na zaglavlju papira prije čitanja o ubojstvima, a polovica nakon čitanja, a prije odgovaranja. U obje situacije sudionici su dali više dispozicijskih objašnjenja kada su mislili da je istraživač psiholog ličnosti, a više situacijskih objašnjenja kada su mislili da je istraživač socijalnog usmjerenja.

*Mentalno udešavanje*⁸

U paradigmi atribucije stavova moguća su dva objašnjenja pisanja eseja, jedno se odnosi na autorov pravi stav (dispozicijsko objašnjenje), a drugo na zadatak da napiše esej određenog sadržaja (situacijsko objašnjenje). S obzirom da je proces izvođenja dispozicijskih zaključaka iz opaženog ponašanja (faza karakterizacije) relativno automatski jer ga često koristimo (Bargh, 1996), možemo pretpostaviti da je dispozicijsko objašnjenje svim sudionicima visoko dostupno. Istraživanja su pokazala da je većina sudionika svjesna situacijskih ograničenja (i oni niske potrebe za spoznajom) pa možemo pretpostaviti da su oba objašnjenja podjednako primjenjiva (oba se poklapaju s podražajnom situacijom). Dostupnost i primjenjivost imaju aditivne efekte, što bi značilo da je dispozicijsko objašnjenje jače aktivirano.

S obzirom da se osobe visoke i niske potrebe za spoznajom razlikuju u izraženosti OAP zbog neadekvatnog procesa korekcije kod osoba niske potrebe za spoznajom, onda se u fazi korekcije događa nešto što dovodi do tih razlika (D'Agostino i Fincher-Kiefer, 1992). To bi mogle biti razlike u procjeni relevantnosti inicijalnog dispozicijskog objašnjenja jer o tome ovisi koje će objašnjenje biti korišteno. Možda za sudionike s niskom potrebom za spoznajom visoko dostupni konstrukt (dispozicijsko

⁸ engl. *priming*

objašnjenje) dovodi do subjektivne procjene njegove veće relevantnosti, dok je za sudionike s visokom potrebom za spoznajom ono manje relevantno jer ulažu više kognitivnog napora i u obzir uzimaju i druga primjenjiva objašnjenja (osim konkretnog situacijskog, razmišljaju o drugim mogućim objašnjenjima, npr. skrivenim motivima). U prilog tome ide podatak da osobe visoke potrebe za spoznajom imaju veću tendenciju raditi složene atribucije (Cacioppo i sur., 1996).

No, što će se dogoditi ako se poveća dostupnost dispozicijskog ili situacijskog objašnjenja prethodnim udešavanjem sudionika?

Mentalno udešavanje će se u ovom istraživanju provesti davanjem različite upute o području istraživanja. Dio sudionika dobiti će uputu da se istraživanje provodi u iz područja socijalne psihologije a dio uputu da se istraživanje provodi iz područja psihologije ličnosti. Ideja je da će prva uputa povećati dostupnost, primjenjivost i relevantnost situacijskog objašnjenja ponašanja i na taj način smanjiti OAP, dok će druga uputa povećati OAP na način da poveća dostupnost, primjenjivost i relevantnost dispozicijskog objašnjenja ponašanja. Rezultati će se uspoređivati s kontrolnom skupinom koja neće dobiti uputu o području istraživanja.

Prva uputa bi trebala povećati dostupnost situacijskog objašnjenja, pa očekujemo da će to kod sudionika niske potrebe za spoznajom dovesti do povećanja relevantnosti situacijskog objašnjenja što će rezultirati s više korekcije nego u kontrolnoj skupini, ali opet manje nego kod sudionika visoke potrebe za spoznajom. Druga uputa bi trebala povećati dostupnost i relevantnost dispozicijskog objašnjenja, što bi kod osoba niske potrebe za spoznajom trebalo dovesti do manje korekcije nego kod sudionika visoke potrebe za spoznajom i sudionika kontrolne situacije.

CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE

Cilj ovog istraživanja je ispitati utjecaj mentalnog udešavanja na izraženost osnovne atribucijske pogreške kod učenika različite razine potrebe za spoznajom.

Prema modelu Gilberta i suradnika (1989 i 1988; prema D'Agostino i Fincher-Kiefer, 1992) OAP je rezultat procesa u tri faze – kategorizacije, karakterizacije i korekcije. Primijenjen na paradigmu atribucije stavova ovaj model govori da je procjena pravog stava autora eseja rezultat korekcije početnih dispozicijskih zaključaka o uzroku ponašanja (karakterizacija) s obzirom na situacijska ograničenja koja su mogla dovesti do takvog ponašanja (korekcija). Faza kategorizacije i karakterizacije su relativno automatske, dok faza korekcije zahtijeva motivaciju i/ili adekvatne kognitivne resurse. Dakle, razlike u izraženosti OAP rezultat su razlika u procesu korekcije, a ne u fazama kategorizacije i karakterizacije. U skladu s time postavljeni su sljedeći problemi:

Problem 1. Ispitati razlike u *procjeni sadržaja eseja* koje su indikator faze kategorizacije između sudionika visoke i niske potrebe za spoznajom s obzirom na vrstu mentalnog udešavanja.

H1 Na temelju modela Gilberta i suradnika ne očekujemo razlike u procjeni sadržaja eseja s obzirom na razinu potrebe za spoznajom, niti s obzirom na vrstu upute.

Problem 2. Ispitati razlike u *procjenama pravog stava autora eseja* (konačni rezultat sva tri procesa u modelu Gilberta i suradnika) između sudionika visoke i niske potrebe za spoznajom s obzirom na vrstu mentalnog udešavanja.

H2 Očekujemo glavni efekt vrste eseja, tj. očekujemo da će pravi stav o uvođenju državne mature autora pozitivnog eseja sudionici procijeniti pozitivnijim, a pravi stav autora negativnog eseja negativnijim.

H3 Očekujemo interakciju vrste eseja i razine potrebe za spoznajom, tj. da će glavni efekt vrste eseja biti izraženiji kod sudionika niske potrebe za spoznajom.

H4 Očekujemo interakciju vrste mentalne udešenosti i vrste eseja, tj. očekujemo da će glavni efekt vrste eseja biti najveći u situaciji kada su sudionici mentalno udešeni uputom da se istraživanje provodi iz područja psihologije ličnosti, a najmanji u situaciji kada su sudionici mentalno udešeni uputom da se istraživanje provodi iz područja socijalne psihologije.

H5 Očekujemo interakciju vrste mentalne udešenosti, vrste eseja i potrebe za spoznajom: efekt vrste eseja će biti najveći u situaciji kada su sudionici mentalno udešeni uputom da se istraživanje provodi iz područja psihologije ličnosti i to kod sudionika niske potrebe za spoznajom, a najmanji u situaciji kada su sudionici mentalno udešeni uputom da se istraživanje provodi iz područja socijalne psihologije i to kod sudionika s visokom potrebom za spoznajom.

Problem 3. Ispitati postoje li razlike u *stupnju korekcije stava autora* (indikator faze korekcije) između sudionika visoke i niske potrebe za spoznajom s obzirom na vrstu mentalnog udešavanja.

H6 Ne očekujemo glavni efekt vrste eseja, tj. očekujemo da će sudionici koji su čitali pozitivan esej i oni koji su čitali negativan esej u jednakoj mjeri korigirati pravi stav autora eseja.

H7 Očekujemo glavni efekt potrebe za spoznajom, tj. da će sudionici visoke potrebe za spoznajom raditi više korekcije (imati veću razliku između mjere procjene sadržaja eseja i mjere procjene stava autora eseja).

H8 Očekujemo glavni efekt vrste mentalnog udešavanja, tj. da će sudionici u situaciji s uputom o socijalnoj psihologiji kao području istraživanja raditi najviše korekcije, a sudionici s uputom o psihologiji ličnosti kao području istraživanja raditi najmanje korekcije.

H9 Očekujemo interakciju potrebe za spoznajom i vrste mentalne udešenosti, takvu da će najviše korekcije raditi sudionici visoke potrebe za spoznajom u situaciji s uputom o socijalnoj psihologiji kao području istraživanja, a najmanje oni niske potrebe za spoznajom uputom o psihologiji ličnosti kao području istraživanja.

METODA

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 374 učenika drugih razreda iz tri zagrebačke opće gimnazije ($n=172$, $n=63$ i $n=139$). Od toga je 129 učenika i 243 učenica, a 2 sudionika nisu zaokružila spol. Dob se kretala u rasponu od 15-17 godina, a prosjek (i dominantna vrijednost) je 16 godina ($M=16.04$, $\sigma =0.334$). Bilo je ukupno 13 razreda, sa rasponom od 23 do 33 učenika po razredu. Niti jedan sudionik nije odustao od sudjelovanja. Iz analize su isključeni rezultati 10 sudionika: kod 5 sudionika nedostajala su dva ili tri odgovora na skali potrebe za spoznajom, 4 sudionika su na sve ili većinu tvrdnji skale potrebe za spoznajom dali procjenu „niti karakteristično niti nekarakteristično za mene“, a 1 sudionik koji je čitao negativan esej je procijenio i esej i stav autora ekstremno pozitivnim. Konačna analiza je provedena na rezultatima 364 sudionika. Sudionici kojima je nedostajao jedan odgovor na skali potrebe za spoznajom ($n=36$) uključeni su u analizu, tako da su odgovori koji nedostaju zamijenjeni prosječnim vrijednostima cijelog uzorka za pojedinu česticu.

Postupak

Nakon predstavljanja i prikupljanja pisane suglasnosti za sudjelovanje, sudionicima je pročitana uputa (prilog 3). U nekoliko razreda učenici su dobili i specifičnu uputu o području istraživanja (socijalna psihologija ili psihologija ličnosti) i na taj su način formirane 2 eksperimentalne skupine (s obzirom na vrstu specifične upute) i jedna kontrolna skupina koja nije dobila specifičnu uputu. Svaku skupinu je činilo 4-5 razreda. Nakon upute podijeljeni su materijali koje su sudionici samostalno rješavali. U svakom razredu oko polovica sudionika u materijalima je imala pozitivan esej o uvođenju državne mature, a polovica negativan. Svi ostali materijali bili su isti, osim što sudionici kontrolne skupine nisu na kraju dobili pitanje „Sjećate li se iz kojeg područja psihologije je rađeno ovo istraživanje“ već pitanje „Imate li ideju iz kojeg područja psihologije je rađeno ovo istraživanje“ ne bi li uvjeti u svim skupinama bili što sličniji. Na taj način formiran je nacrt 2 (vrsta eseja: pozitivan ili negativan) x 3 (vrsta upute: bez upute, socijalna psihologija, psihologija ličnosti) x 2 (niska/visoka razina potrebe za spoznajom). Ispitivanje je trajalo 20 minuta. Neposredno ili nakon nekoliko

dana sudionici su dobili detaljan opis istraživanja koji je služio i kao obavijest roditeljima.

Materijali i instrumenti

Primijenjeni materijali su uključivali nekoliko čestica za procjenu stavova, esej „za“ ili „protiv“ uvođenja državne mature, Skalu potrebe za spoznajom i tri pitanja za provjeru manipulacije (prilog 3). Eseji su nastali na temelju argumenata koje su u svojim esejima iznijeli učenici drugog razreda jedne zagrebačke gimnazije. Polovicu sam zamolila da napišu samo pozitivne, a polovicu da napišu samo negativne argumente. Na temelju njihovih argumenata sastavila sam jedan pozitivan i jedan negativan esej tako da sam za oba eseja koristila slične argumente samo u suprotnom smjeru. Pri izradi eseja, a radi veće uvjerljivosti, nastojao se zadržati srednjoškolski način izražavanja i gramatičke greške.

Upitnik za ispitivanje OAP sadrži dvije čestice kojima je ispitan stav učenika prema državnoj maturi i procjena stava prosječnog učenika. Sadrži i pozitivan ili negativan esej o uvođenju državne mature, te uputu o uvjetima pod kojima je autor pisao esej. Nakon čitanja eseja sudionici su trebali procijeniti sadržaj eseja, pravi stav autora eseja i stupanj slobode kojeg je imao pri pisanju eseja. Svaka procjena dobivena je pomoću jedne čestice koju su sudionici procjenjivali na skali od 1 (u potpunosti negativan) do 7 (u potpunosti pozitivan), odnosno od 1 (uopće nije imao slobodu) do 7 (u potpunosti je imao slobodu).

Potreba za spoznajom je ispitana pomoću Skale potrebe za spoznajom (Cacioppo, Petty i Kao, 1984). Skala se sastoji od 18 čestica od čega je polovica u pozitivnom, a polovica u negativnom obliku. Sudionici procjenjuju koliko je svaka tvrdnja karakteristična za njih na skali od 5 stupnjeva. Rezultat se formira tako da se nakon rekodiranja tvrdnji u negativnom obliku zbroje procjene na svim česticama. Viši rezultat ukazuje na veću potrebu za spoznajom. Jedan od mogućih problema skale je njena očitost što može kod sudionika dovesti do davanja socijalno poželjnih odgovora s obzirom da naše društvo visoko cijeni upravo ono što skala mjeri – sklonost razmišljanju. Rješenje je osigurati sudionicima anonimnost (Cacioppo i Petty, 1982) što smo i učinili. Problem je i to što ne postoji priručnik, niti norme, a informacija o test-retest pouzdanosti je malo (Heesacker, 1985). Suprotno tome, pouzdanost tipa

internalne konzistencije dobro je dokumentirana. Ona je visoka, obično $\alpha \geq .85$ (Cacioppo i sur., 1996), a u ovom istraživanju⁹ iznosi $\alpha = .84$. Valjanost je također dobra, o čemu je bilo riječ ranije u tekstu. Sudionici su s obzirom na medijan ($C=56$) podijeljeni na one s niskom potrebom za spoznajom (ako je njihov rezultat bio manji ili jednak medijanu) i one s visokom (ako je njihov rezultat bio veći od medijana).

Provjera manipulacije je provedena pomoću tri pitanja kojima se željelo provjeriti sjećaju li se sudionici iz kojeg područja psihologije je ovo istraživanje (provjera udešavanja), kakav je zadatak dobio autora eseja (provjera svjesnosti situacijskih ograničenja) i imaju li ideju o cilju ovog istraživanja (prilog 3).

Stupanj korekcije stava autora je mjera koju su u svojim istraživanjima koristili D'Agostino i Fincher-Kiefer (1992) i predstavlja (apsolutnu) razliku procjene sadržaja eseja i procjene pravog stava autora eseja. Procjena sadržaja eseja ukazuje na fazu kategorizacije iz modela Gilberta i suradnika, a procjena stava autora eseja predstavlja konačni rezultat nakon faze korekcije. Stoga, razlika između ove dvije mjere predstavlja stupanj korekcije koju su sudionici uložili ne bi li svoje početne dispozicijske zaključke prilagodili s obzirom na situacijske utjecaje. Za potrebe ovog istraživanja stupanj korekcije izračunat je nešto drugačije: za sudionike koji su čitali pozitivan esej ova je mjera formirana oduzimanjem procjene pravog stava autora eseja od procjene samog sadržaja eseja (procjena eseja – procjena stava autora), a za sudionike koji su čitali negativni esej ista mjera je formirana oduzimanjem procjene sadržaja eseja od procjene pravog stava autora eseja (procjena stava autora – procjena eseja). Na ovaj način dobilo se to da pozitivna vrijednost stupnja korekcije ukazuje na korekciju u očekivanom smjeru, tj. da su sudionici koji su čitali pozitivan esej procijenili pravi stav autora eseja manje pozitivno nego sami esej, a oni koji su čitali negativni esej procijenili stav autora manje negativno nego sadržaj eseja. Nekoliko sudionika radilo je „obrnutu“ korekciju ($n=47$), tj. procijenilo da je stav autora eseja pozitivniji od samog sadržaja kada su čitali pozitivan esej, odnosno da je stav autora negativniji nego sam sadržaj eseja kada su čitali negativni esej¹⁰. Iz tog razloga nije bilo moguće izračunati apsolutnu razliku ove

⁹ Pouzdanost tipa internalne konzistencije izračunata je samo za one sudionike koji su na skali odgovorili na svih 18 tvrdnji ($n=328$)

¹⁰ 12 eksperimentalnih skupina se nije razlikovalo po broju sudionika koji su radili „obrnutu“ korekciju ($\chi^2=2.17$, $df=5$, $N=47$, $p>.05$)

dvije mjere jer bi tako zanemarili smjer korekcije. Radi lakšeg razumijevanja ovog problema prikazani su primjeri korekcije na slikama 1, 2 i 3.

| | | | | | | |
|-------------------------------------|---|----------|---|----------|----------|---|
| PROCJENA SADRŽAJA ESEJA: | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| PROCJENA PRAVOG STAVA AUTORA ESEJA: | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Slika 1. Primjer korekcije procjene pravog stava autora pozitivnog (crvena boja), odnosno negativnog eseja (plava boja)

| | | | | | | |
|-------------------------------------|---|----------|---|---|----------|----------|
| PROCJENA SADRŽAJA ESEJA: | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| PROCJENA PRAVOG STAVA AUTORA ESEJA: | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Slika 2. Primjer „obrnute“ korekcije procjene pravog stava autora pozitivnog (crvena boja), odnosno negativnog eseja (plava boja)

| | | | | | | |
|-------------------------------------|---|----------|---|---|----------|---|
| PROCJENA SADRŽAJA ESEJA: | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| PROCJENA PRAVOG STAVA AUTORA ESEJA: | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Slika3. Primjer bez korekcije procjene pravog stava autora pozitivnog (crvena boja), odnosno negativnog eseja (plava boja)

REZULTATI

U tablici 1 prikazane su prosječne vrijednosti i raspršenja za sve ispitane varijable. Možemo vidjeti da je stav učenika prema državnoj maturi blago negativan ($M= 3.16$), kao i njihova procjena stava prosječnog učenika ($M= 2.91$).

Prosječni rezultat na skali potrebe za spoznajom iznosi $M=56.71$, a $\sigma =10.189$. Kolmogor – Smirnovljev test pokazuje da se distribucija rezultata na skali potrebe za spoznajom statistički značajno ne razlikuje od normalne ($Z=0.78$, $p>.05$), što je u skladu sa našim očekivanjima za uzorak srednjoškolaca.

Tablica 1.

Deskriptivni podaci za sve ispitane varijable na cijelom uzorku, te posebno za sudionike koji su čitali pozitivni, odnosno negativni esej o državnoj maturi

| VARIJABLA | | CIJELI UZORAK | POZITIVNI ESEJ (A) | NEGATIVNI ESEJ (B) |
|--|----------|---------------|--------------------|--------------------|
| Potreba za spoznajom | <i>M</i> | 56.71 | | |
| | σ | 10.189 | | |
| | <i>N</i> | 364 | | |
| Stav prema državnoj maturi | <i>M</i> | 3.16 | | |
| | σ | 1.359 | | |
| | <i>N</i> | 364 | | |
| Procjena stava prosječnog učenika | <i>M</i> | 2.91 | | |
| | σ | 1.109 | | |
| | <i>N</i> | 364 | | |
| Procjena sadržaja eseja | <i>M</i> | | 6.37 | 1.60 |
| | σ | | 0.860 | 0.797 |
| | <i>N</i> | | 179 | 164 |
| Procjena pravog stava autora eseja | <i>M</i> | | 5.72 | 1.89 |
| | σ | | 1.226 | 1.119 |
| | <i>N</i> | | 181 | 183 |
| Procjena stupnja slobode pri pisanju eseja | <i>M</i> | | 4.06 | 5.90 |
| | σ | | 1.659 | 1.263 |
| | <i>N</i> | | 181 | 183 |
| Stupanj korekcije stava autora | <i>M</i> | 0.47 | 0.65 | 0.27 |
| | σ | 1.208 | 1.308 | 1.057 |
| | <i>N</i> | 343 | 179 | 164 |

Napomena: *M* – aritmetička sredina, σ – standardna devijacija, *N* – broj sudionika

Prije provedbe glavne analize provjerili smo postoje li spolne razlike. U uzorku je bilo nešto više učenica ($n=239$, odnosno 66%), nego učenika ($n=124$, odnosno 34%). Rezultati pokazuju da se učenice i učenici ne razlikuju u stavu prema državnoj maturi, u procjenama stava prosječnog učenika, potrebi za spoznajom i stupnju korekcije. Razlike

za procjene sadržaja eseja i pravog stava autora eseja testirane odvojeno za sudionike koji su čitali pozitivan, odnosno negativan esej i pokazalo se da nisu značajne¹¹. Ovi podaci u skladu su s podacima iz literature koji pokazuju da nema spolnih razlika s obzirom na potrebu za spoznajom i u izraženosti OAP.

Provjerili smo razlikuju li se 12 nezavisnih skupina sudionika u stavu prema državnoj maturi koristeći složenu ANOVA-u. Samo je glavni efekt potrebe za spoznajom bio statistički značajan ($F=12.25$, $df=1$, $N=364$, $p<.01$), odnosno učenici kategorizirani kao visoki na potrebi za spoznajom imaju manje negativan stav prema državnoj maturi ($M=3.41$) nego oni s niskom razinom potrebe za spoznajom ($M=2.91$).

Da bismo odgovorili na postavljene probleme provedene su 3 složene ANOVA-e koristeći nacrt 2 (vrsta eseja) x 3 (vrsta upute) x 2 (potreba za spoznajom) za 3 zavisne varijable: procjene sadržaja eseja, procjene pravog stava autora eseja i stupanj korekcije stava autora.

Da bi se odgovorilo na prvi problem, složena ANOVA je provedena na *procjenama sadržaja eseja*. Nekoliko sudionika nije shvatilo pitanje, tj. umjesto da procijene sadržaj eseja procijenili su svoj stupanj slaganja s esejom. Oni čije su procjene sadržaja eseja bile suprotnog smjera od sadržaja eseja ($n=21$) nisu uključeni u daljnju analizu na ovim podacima. U skladu s očekivanjima, interakcija vrste eseja i potrebe za spoznajom, interakcija vrste eseja i vrste upute, te dvostruka interakcija vrste eseja, vrste upute i potrebe za spoznajom nisu statistički značajne. Značajan je samo glavni efekt vrste eseja ($F=2719,297$, $df=1$, $N=343$, $p<.01$) koji je sam po sebi logičan (tablica 2). Dakle, pozitivan esej je procijenjen kao pozitivan, a negativan kao negativan bez obzira na potrebu za spoznajom i vrstu upute (prilog 1, tablica 5).

¹¹ Iste analize provedene su na cijelom uzorku i na slučajnom uzorku od 125 učenika, no obrazac rezultata se nije promijenio

Tablica 2.

Rezultati složene analize varijance za zavisnu varijablu – procjena sadržaja eseja

| Izvor varijabiliteta | Suma kvadrata | <i>df</i> | Prosječna suma kvadrata | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------------------------|---------------|-----------|-------------------------|----------|----------|
| AB | 1907,844 | 1 | 1907,844 | 2719,297 | ,001 |
| UPUTA | 0,170 | 2 | 0,085 | 0,121 | ,886 |
| POTREBA ZA SPOZNAJOM | 0,837 | 1 | 0,837 | 1,194 | ,275 |
| AB * UPUTA | 0,820 | 2 | 0,410 | 0,584 | ,558 |
| AB * POTREBA ZA SPOZNAJOM | 0,035 | 1 | 0,035 | 0,049 | ,825 |
| UPUTA * POTREBA ZA SPOZNAJOM | 0,256 | 2 | 0,128 | 0,182 | ,834 |
| AB * UPUTA * POTREBA ZA SPOZNAJOM | 0,655 | 2 | 0,328 | 0,467 | ,627 |
| pogreška | 232,228 | 331 | 0,702 | | |
| Ukupno (<i>N</i>) | 7914,000 | 343 | | | |

Napomena: AB- vrsta eseja, A- pozitivan esej, B- negativan esej, UPUTA- vrsta upute (bez upute, socijalna psihologija, psihologija ličnosti), *N*- broj sudionika, *df*- stupnjevi slobode, *p*- razina značajnosti

Da bi se odgovorilo na drugi problem ANOVA je provedena na *procjenama pravog stava autora eseja* koristeći isti nacrt 2 x 3 x 2. Kao što je vidljivo iz tablice 3, značajan se pokazao samo glavni efekt vrste eseja ($F=941.33$, $df=1$, $N=364$, $p<.01$), odnosno sudionici koji su čitali pozitivni esej procijenili su da je pravi stav autora eseja prema državnoj maturi vrlo pozitivan ($M=5.72$), a oni koji su čitali negativan esej procijenili su da je pravi stav autora eseja vrlo negativan ($M=1.89$). Očekivane interakcije vrste eseja i potrebe za spoznajom, vrste eseja i vrste upute, te dvostruka interakcija vrste eseja, vrste upute i potrebe za spoznajom, nisu se pokazale značajnima.

Ovi podaci ukazuju na to da su svi sudionici, bez obzira na uputu i razinu potrebe za spoznajom, pokazali OAP. Razlike između učenika s visokom i onih s niskom potrebom za spoznajom obzirom na vrstu eseja kreću se u očekivanom smjeru, ali su neznatne (prilog 1, tablica 6).

Tablica 3.

Rezultati složene analize varijance za zavisnu varijablu – procjena pravog stava autora eseja

| Izvor varijabiliteta | Suma kvadrata | <i>df</i> | Prosječna suma kvadrata | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------------------------|---------------|-----------|-------------------------|----------|----------|
| AB | 1304,190 | 1 | 1304,190 | 941,333 | ,001 |
| UPUTA | 5,338 | 2 | 2,669 | 1,926 | ,147 |
| POTREBA ZA SPOZNAJOM | 0,022 | 1 | 0,022 | 0,016 | ,901 |
| AB * UPUTA | 0,142 | 2 | 0,071 | 0,051 | ,950 |
| AB * POTREBA ZA SPOZNAJOM | 1,864 | 1 | 1,864 | 1,345 | ,247 |
| UPUTA * POTREBA ZA SPOZNAJOM | 3,447 | 2 | 1,724 | 1,244 | ,289 |
| AB * UPUTA * POTREBA ZA SPOZNAJOM | 0,200 | 2 | 0,100 | 0,072 | ,930 |
| pogreška | 487,686 | 352 | 1,385 | | |
| Ukupno (<i>N</i>) | 7071,000 | 364 | | | |

Napomena: AB- vrsta eseja, A- pozitivan esej, B- negativan esej, UPUTA- vrsta upute (bez upute, socijalna psihologija, psihologija ličnosti), *N*- broj sudionika, *df*- stupnjevi slobode, *p*- razina značajnosti

Da bi odgovorili na treći problem, provedena je složena ANOVA na podacima o *stupnju korekcije stava autora*. Značajnim se pokazao samo glavni efekt vrste eseja ($F=8.55$, $df=1$, $N=343$, $p<.01$), tj. sudionici koji su čitali pozitivan esej radili su više korekcije od sudionika koji su čitali negativan esej. Iako ovaj rezultat nije očekivan, on je logičan s obzirom na to da sudionici ovog istraživanja imaju blago negativan stav prema državnoj maturi i izgleda da su sudionici koji su čitali pozitivan esej to uzeli u obzir i svoje procjene približili stavu prosječnog učenika. Interakcija vrste eseja i potrebe za spoznajom, vrste eseja i vrste upute, kao i dvosmjerna interakcija vrste eseja, vrste upute i potrebe za spoznajom nisu statistički značajne, kao ni glavni efekti upute i potrebe za spoznajom. Razlike između učenika s visokom i niskom potrebom za spoznajom su očekivanog smjera, ali uistinu male (prilog 1, tablica 7).

Tablica 4.

Rezultati složene analize varijance za zavisnu varijablu – stupanj korekcije stava autora

| Izvor varijabiliteta | Suma kvadrata | <i>df</i> | Prosječna suma kvadrata | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------------------------|---------------|-----------|-------------------------|----------|----------|
| AB | 12,189 | 1 | 12,189 | 8,553 | ,004 |
| UPUTA | 2,811 | 2 | 1,406 | 0,986 | ,374 |
| POTREBA ZA SPOZNAJOM | 2,799 | 1 | 2,799 | 1,964 | ,162 |
| AB * UPUTA | 2,859 | 2 | 1,429 | 1,003 | ,368 |
| AB * POTREBA ZA SPOZNAJOM | 0,781 | 1 | 0,781 | 0,548 | ,460 |
| UPUTA * POTREBA ZA SPOZNAJOM | 1,175 | 2 | 0,587 | 0,412 | ,663 |
| AB * UPUTA * POTREBA ZA SPOZNAJOM | 3,883 | 2 | 1,941 | 1,362 | ,258 |
| pogreška | 471,709 | 331 | 1,425 | | |
| Ukupno (<i>N</i>) | 574,000 | 343 | | | |

Napomena: AB- vrsta eseja, A- pozitivan esej, B- negativan esej, UPUTA- vrsta upute (bez upute, socijalna psihologija, psihologija ličnosti), *N*- broj sudionika, *df*- stupnjevi slobode, *p*- razina značajnosti

U prilog ovim podacima ide i analiza razlika u procjenama stupnja slobode kojeg je autor imao pri pisanju eseja. Naime, postoji statistički značajna razlika u procjeni stupnja slobode između skupine koja je čitala pozitivan i skupine koja je čitala negativan esej ($F=139.92$, $df=1$, $N=364$, $p<.01$), tj. sudionici koji su čitali pozitivni esej procijenili su da je autor imao manje slobode pri pisanju eseja ($M=4.06$) nego sudionici koji su čitali negativan esej ($M=5.90$). Ostali glavni efekti i interakcije nisu statistički značajni (prilog 2, tablica 8).

Da bi provjerili uspješnost manipulacije postavili smo sudionicima tri pitanja: „Sjećate li se iz kojeg područja psihologije je rađeno ovo istraživanje“, „Sjećate li se kakav je zadatak dobio autor eseja od voditelja radionice“ i „Imate li ideju što se ispituje ovim istraživanjem“. Od 364 sudionika njih 7% ($n=26$) nije odgovorilo na

zadnje pitanje, a ostalih 93% ($n=338$) nije ni približno pogodilo cilj istraživanja. Dakle, možemo zaključiti da sudionici nisu bili svjesni manipulacije.

Od 116 sudionika koji su dobili uputu „socijalna psihologija“ njih 50% ($n=58$) je točno odgovorilo na prvo pitanje, a od 134 sudionika koji su dobili uputu „psihologija ličnosti“ samo njih 14% ($n=19$) je odgovorilo točno. Učenici su imali mogućnost prepisivanja jer ih je u klupi bilo između 2 i 4, tako da su ovi postoci realno manji. Osim što pokazuju da je učenicima teže bilo zapamtiti „psihologija ličnosti“ ovi nam podaci ne govore je li manipulacija različitom uputom uspješno provedena. Uputa je mogla i djelovati i ne djelovati na sudionike neovisno o njihovom pamćenju upute.

Drugim pitanjem htjeli smo provjeriti sjećaju li se sudionici situacijskih ograničenja kojima je bio izložen autor pri pisanju eseja. Od 364 učenika njih 53% ($n=194$) je točno odgovorilo na ovo pitanje, a njih 13% ($n=46$) je odgovorilo netočno tj. mislili su da je zadatak autora eseja bio da napiše svoje mišljenje o uvođenju državne mature. Ostalih 34% ($n=124$) učenika ili nije dalo odgovor ili su odgovorili sa „sjećam se“, „ne sjećam se“ i sl.

RASPRAVA

Ovim istraživanjem željeli smo ispitati utjecaj mentalnog udešavanja (davanjem različite upute o području istraživanja) i potrebe za spoznajom na izraženost osnovne atribucijske pogreške kod srednjoškolaca koristeći paradigmu atribucije stavova.

Prvi problem bio je provjeriti postoje li razlike u procjeni sadržaja eseja (indikator faze kategorizacije). Pretpostavili smo da se sudionici neće razlikovati po kategorizaciji eseja, tj. da će oni koji su čitali pozitivan esej procijeniti ga kao pozitivan, a oni koji su čitali negativan esej procijeniti ga kao negativan. Provedena analiza potvrđuje ovu hipotezu. Sudionici koji su čitali pozitivan esej procijenili su ga na skali od 1-7 kao visoko pozitivan ($M=6.37$), a oni koji su čitali negativni esej procijenili su ga kao visoko negativan ($M=1.60$) bez obzira na uputu i razinu potrebe za spoznajom. Ovaj podatak je važan jer ide u prilog pretpostavci da razlike u konačnoj procjeni stava

autora eseja proizlaze iz razlika u fazi korekcije, a ne na razini faze kategorizacije i karakterizacije. Ti podaci također pokazuju da su eseji dobro ujednačeni, ali i da je njihova procjena ekstremna.

Drugi problem bio je analizirati razlike u procjenama pravog stava autora eseja koji predstavlja konačan rezultat sve tri faze Gilbertovog modela. Složena ANOVA je pokazala da postoji samo glavni efekt vrste eseja, tj. da su bez obzira na vrstu upute i razinu potrebe za spoznajom sudionici koji su čitali pozitivni esej procijenili da je stav autora eseja pozitivan, a oni koji su čitali negativan esej da je stav autora negativan. Dakle, svi sudionici su pokazali osnovnu atribucijsku pogrešku, tj. procijenili da je stav autora eseja korespondentan sadržaju eseja.

Treći problem bio je provjeriti postoje li razlike u stupnju korekcije (indikator faze korekcije) koji predstavlja razliku procjene sadržaja eseja i procjene pravog stava autora u očekivanom smjeru, tj. u smjeru stava prosječnog učenika. Značajan je bio samo glavni efekt vrste eseja, tj. sudionici koji su čitali pozitivni esej radili su više korekcije ($M=0.65$) nego sudionici koji su čitali negativan esej ($M=0.27$). S obzirom da nismo unaprijed znali kakav je prosječan stav srednjoškolaca prema državnoj maturi, pretpostavili smo da je neutralan i da će zbog toga sudionici koji čitaju pozitivan esej korigirati svoje procjene u jednakoj mjeri kao i oni koji čitaju negativan esej. S obzirom da se pokazalo da je stav srednjoškolaca blago negativan, ne čudi podatak da su sudionici koji su čitali pozitivan esej radili više korekcije tj. prilagodili svoje procjene stava autora eseja procjenama stava prosječnog srednjoškola.

Očekivali smo da će sudionici s visokom potrebom za spoznajom raditi više korekcije, tj. svoje procjene u manjoj mjeri temeljiti na procjenama sadržaja eseja. Glavni efekt potrebe za spoznajom nije statistički značajan, no razlike, iako minimalne, se kreću u očekivanom smjeru – sudionici s visokom potrebom za spoznajom su radili nešto više korekcije nego oni niske potrebe za spoznajom.

Također smo očekivali i glavni efekt vrste upute, takav da će sudionici koji su dobili uputu da se istraživanje provodi u sklopu socijalne psihologije raditi najviše korekcije jer će takva uputa povećati dostupnost, primjenjivost i relevantnost situacijskog objašnjenja ponašanja. Najmanje korekcije očekivali smo u situaciji s uputom o psihologiji ličnosti kao području istraživanja jer će povećati dostupnost,

primjenjivost i relevantnost dispozicijskog objašnjenja. No, ovaj glavni efekt nije se pokazao značajnim, a nije se pokazao ni očekivani trend (najviše korekcije bilo je u situaciji bez upute, zatim u situaciji s uputom „psihologija ličnost“ i najmanje u situaciji s uputom „socijalna psihologija“).

Očekivali smo i interakciju vrste upute i potrebe za spoznajom, tj. da će sudionici s visokom potrebom za spoznajom raditi više korekcije nego oni s niskom, a da će ta razlika biti najveća u situaciji s uputom o socijalnoj psihologiji kao području istraživanja, zatim bez upute, a najmanja u situaciji s psihologijom ličnosti kao području istraživanja. Ova interakcija nije se pokazala značajnom. Također, ni trend nije u skladu s očekivanjima (očekivana razlika između onih s visokom i onih s niskom potrebom za spoznajom najveća je u situaciji „psihologija ličnost“, zatim „socijalna psihologija“, a najmanja bez upute).

Postoji nekoliko razloga koji mogu objasniti zašto su svi sudionici pokazali osnovnu atribucijsku pogrešku bez obzira na potrebu za spoznajom i vrstu upute. Prema Gilbertovom modelu do razlika u izraženosti osnovne atribucijske pogreške dolazi u fazi korekcije. Da bi se upustili u tu fazu sudionici trebaju imati adekvatnu motivaciju i/ili resurse (pažnja, vrijeme, bez distrakcije itd.). Izgleda da naši sudionici nisu imali ni adekvatnu motivaciju, ni raspoložive resurse.

Naime, potreba za spoznajom nije nepromjenjiva osobina ličnosti, ona ovisi i o situacijskim faktorima, odnosno razlike između osoba s visokom i niskom potrebom za spoznajom neće se pojaviti u svim uvjetima. Jedan takav faktor je i osobna važnost onoga o čemu trebaju razmišljati. Ako im ono o čemu trebaju razmišljati nije osobno važno, tada ni oni s visokom ni oni s niskom potrebom za spoznajom neće uložiti napor i između njih neće biti razlike. Razlika se neće pojaviti ni ako postoji visoka osobna važnost jer tada će i visoki i niski uložiti napor u razmišljanje. Državna matura je odabrana kao tema upravo zbog svoje relevantnosti za učenike drugih razreda. Naime, oni su prva generacija koja bi trebala pisati državnu maturu nakon njenog službenog uvođenja u srednje škole. Iako im je državna matura osobno važna, za sam zadatak čitanja eseja i procjenjivanja pravog stava autora nisu bili motivirani. U prilog tome ide i to da je nekoliko učenika negodovalo što treba čitati esej, a nekoliko ih je komentiralo

da im je zadatak dosadan i nezanimljiv. Daljnja istraživanja bi svakako trebala uzeti u obzir motivaciju sudionika za obavljanje zadataka koje se od njih traži.

Još je nekoliko faktora moglo utjecati na motivaciju i koncentraciju na zadatak. Naime, u nekim razredima je ispitivanje provedeno zadnji školski sat, a učenicima je rečeno da mogu ići nakon što ispune materijale. To je moglo rezultirati time da se žure i ulože manje kognitivnog napora u rješavanje zadatka. U drugim razredima je ispitivanje provedeno pod redovnom nastavom i rečeno im je da će poslije istraživanja usmeno odgovarati oni koji žele, odnosno oni koji moraju. To je moglo zaokupiti njihovu pažnju i rezultirati s manje korekcije pravog stava autora eseja.

Još jedan ozbiljan problem vezan je uz sam zadatak. Naime, možemo pretpostaviti da se srednjoškolci ne susreću često sa situacijama gdje njihov vršnjak piše esej ili drži govor suprotan svojim stajalištima, posebno ako je esej vrlo uvjerljiv. To je moglo smanjiti primjenjivost i relevantnost situacijskog objašnjenja.

Sljedeći nedostatak odnosi se na raspodjelu sudionika u skupinu onih s niskom i visokom potrebom za spoznajom. Zbog malog broja sudionika u analizu nisu uključeni samo učenici s ekstremnim rezultatima na skali potrebe za spoznajom, već i oni s prosječnim rezultatima. Dio njih raspodijeljen je u skupinu s visokom, a dio u skupinu s niskom potrebom za spoznajom. Možemo pretpostaviti da učenici s prosječnom razinom potrebe za spoznajom rade više korekcije od onih s niskom, a manje od onih s visokom potrebom za spoznajom. Ovakva raspodjela je mogla dovesti do toga da njihovi rezultati povise prosječni rezultat onih niske potrebe za spoznajom, a smanje prosječni rezultat onih visoke potrebe za spoznajom i na taj način umanje eventualne razlike između ovih ekstremnih skupina. To je moguće s obzirom da učenici prosječne potrebe za spoznajom čine veliki dio uzorka.

Dispozicijsko objašnjenje ponašanja autora eseja kod svih je sudionika visoko dostupno jer je rezultat automatskog procesa kategorizacije i karakterizacije. Situacijsko objašnjenje manje je dostupno, ali podjednako primjenljivo. Očekivali smo da će uputa o socijalnoj psihologiji kao području istraživanja povećati dostupnost situacijskog objašnjenja i samim time njegovu primjenjivost i relevantnost, a uputa o psihologiji ličnosti kao području istraživanja dodatno povećati dostupnost dispozicijskog objašnjenja i njegovu primjenjivost i relevantnost. No, rezultati pokazuju da različita

uputa o području istraživanja nije proizvela očekivane razlike čak ni očekivani trend. Postoji nekoliko razloga koji mogu objasniti ovakve rezultate. Kao prvo, sama uputa o području istraživanja pokazala se problematičnom, posebno uputa „psihologija ličnosti“. Za sudionike su odabrani učenici općih gimnazija jer jedino oni imaju psihologiju u školskom programu i uče o granama psihologije. No, oni ipak imaju malo znanja o granama psihologije i što one proučavaju, pa smo im to u uputi nastojali ukratko objasnili. No, izgleda da bez obzira na to uputa nije djelovala.

Ideja o provođenju mentalnog udešavanja na ovakav način došla je iz istraživanja koje su proveli Norenzayan i Schwarz (1999). Nakon čitanja isječaka o masovnim ubojstvima, sudionici su dali više dispozicijskih objašnjenja kada su mislili da je istraživač psiholog ličnosti, a više situacijskih objašnjenja kada su mislili da je istraživač socijalnog usmjerenja. To se istraživanje razlikuje od našeg u samom postupku i podražajnim materijalima. Također, u njihovom istraživanju su sudjelovali studenti koji za razliku od učenika imaju više znanja o problemima kojima se pojedina područja psihologije bave, a imaju i više iskustva u situacijama kada netko zastupa stajalište suprotno svojim stavovima.

Leyens, Yzerbyt i Corneille (1996; prema Montoya i Read, 1998) smatraju da sama paradigma atribucije stavova može povećati osnovnu atribucijsku pogrešku jer uputa prije čitanja eseja i čestice na kojima se traži procjena stava često naglašavaju dispozicijsko objašnjenje (tj. stav). Iz tog razloga nastojali smo da uputa prije čitanja eseja istakne situacijska ograničenja i osim za stav autora, pitali smo ih i za stupanj slobode kojeg je autor imao pri pisanju eseja. No, izgleda da je dispozicijsko objašnjenje i dalje ostalo dostupnije, primjenjivije i relevantnije od situacijskog. Naime, uputa o uvjetima pod kojima je autor pisao esej ostavila je i dalje mogućnost da je stav autora eseja podudaran sadržaju eseja.

Očekivali smo da će različita uputa o području istraživanja promijeniti dostupnost, primjenjivost i relevantnost dispozicijskog odnosno situacijskog objašnjenja ponašanja. Ovi rezultati nam ne mogu točno odgovoriti na pitanje da li je tih promjena bilo ili ne jer ih nismo mogli direktno mjeriti, već smo o njima zaključivali na temelju procjene pravog stava autora (i stupnja korekcije). Možemo samo reći da ovakva uputa nije dovela do razlika u tim procjenama.

Još jedan problem se odnosi na podražajne materijale, tj. eseje. Iako su dobro ujednačeni izgleda da su previše ekstremni: pozitivan esej procijenjen je kao vrlo pozitivan, a negativan, kao vrlo negativan. Te procjene indikator su faze kategorizacije i o njima ovisi faza karakterizacije. O procjeni eseja ovisi dispozicijski zaključak, tj. ako je kategorizacija ekstremna i karakterizacija će biti ekstremna što će dovesti do manje korekcije.

Treba spomenuti još jedan nedostatak, a to je podjela sudionika po skupinama koja nije u potpunosti bila slučajna. Kojoj će uputi pojedini učenik biti izložen ovisilo je o razredu u kojem se on nalazi. No, raspored razreda u situacije s određenom uputom bio je slučajan, a polovici učenika unutar istog razreda dali smo na čitanje pozitivan, a drugoj polovici negativan esej. Na taj način pokušali smo smanjiti probleme raspodjele. Problem je i mali broj učenika po skupinama (od 21 do 36). Možda bi se na većem uzorku očekivane razlike pokazale značajnima.

Treba uzeti u obzir da su sve ove mjere (osim potrebe za spoznajom) prikupljene pomoću samo 1 čestice i da su sudionici izražavali svoje mišljenje na skali od 7 stupnjeva. Mnoga su istraživanja koristila samo jednu česticu (npr. D'Agostino i Fincher-Kiefer, 1992; Masuda i Kitayama, 2004), a oni koji su koristili više čestica dobili su slične rezultate (npr. Jones i Harris, 1967; Choi i Nisbett, 1998). Bilo da se radilo o jednoj ili više čestica procjene su davane na skali od 7 do 15 stupnjeva. Tako su D'Agostino i Fincher-Kiefer (1992) koristili jednu česticu koju su sudionici procjenjivali na skali od 13 stupnjeva i pokazali da postoje razlike između studenata s visokom i niskom razinom potrebe za spoznajom. Skala s više stupnjeva omogućava veći varijabilitet i preciznije procjene, pa bi buduća istraživanja ove problematike trebala i to uzeti u obzir.

ZAKLJUČAK

Koristeći paradigmu atribucije stavova htjeli smo ispitati utjecaj mentalne udešenosti (koristeći različitu uputu o području istraživanja) na izraženost osnovne atribucijske pogreške kod učenika različite razine potrebe za spoznajom. U istraživanju je sudjelovalo 364 učenika drugih razreda iz tri opće gimnazije. Da bi odgovorili na probleme proveli smo složenu ANOVA-u s nezavisnim varijablama: vrsta eseja, vrsta upute, razina potrebe za spoznajom posebno za svaku od 3 zavisne varijable: procjena sadržaja eseja, procjena pravog stava autora eseja i stupanj korekcije stava autora eseja.

1. Očekivali smo da se sudionici neće razlikovati po procjenama sadržaja eseja koji je indikator faze kategorizacije (i donekle karakterizacije) bez obzira na razinu potrebe za spoznajom i vrstu upute. Rezultati potvrđuju ovu hipotezu.
2. Očekivali smo da će se sudionici koji su čitali pozitivan esej razlikovati od onih koji su čitali negativan esej u svojim procjenama pravog stava autor eseja. Rezultati potvrđuju ovu hipotezu.
3. Očekivali smo interakciju vrste eseja i razine potrebe za spoznajom takvu da će u situaciji s pozitivnim esejom sudionici s visokom razinom potrebe za spoznajom procijeniti pravi stav autora eseja manje pozitivnim nego sudionici niske razine potrebe za spoznajom, a da će u situaciji negativnog eseja oni visoke potrebe za spoznajom procijeniti pravi stav autora eseja pozitivnijim nego oni niske razine potrebe za spoznajom. Iako rezultati pokazuju očekivani trend, interakcija nije statistički značajna.
4. Očekivali smo interakciju vrste eseja i vrste upute, takvu da će sudionici koji su dobili uputu „socijalna psihologija“ procijeniti da je pravi stav autora pozitivnog eseja manje pozitivan, a stav autora negativnog eseja pozitivniji od sudionika koji nisu dobili uputu i onih koji su dobili uputu „psihologija ličnosti“. Rezultati ne potvrđuju ovu hipotezu.
5. Očekivali smo interakciju vrste eseja, vrste upute i razine potrebe za spoznajom, takvu da će stav autora pozitivnog eseja najmanje pozitivnim procijeniti

sudionici visoke razine potrebe za spoznajom koji su dobili uputu „socijalna psihologija“, a stav autora negativnog eseja najmanje pozitivnim procijeniti sudionici niske razine potrebe za spoznajom, s uputom „psihologija ličnosti“. Ova hipoteza nije se potvrdila.

6. Nismo očekivali razlike u količini korekcije između sudionika koji su čitali pozitivan i onih koji su čitali negativan esej. Rezultati ne potvrđuju ovu hipotezu – sudionici koji su čitali pozitivan esej radili su više korekcije, od onih koji su čitali negativan esej. No, podaci su u skladu s nalazom da je prosječan stav učenika prema državnoj maturi blago negativan, pa je situacija s pozitivnim esejom zahtijevala više korekcije.
7. Očekivali smo glavni efekt potrebe za spoznajom, takav da će sudionici visoke razine potrebe za spoznajom u odnosu na one s niskom razinom potrebe za spoznajom raditi više korekcije. Razlika između te dvije skupine nije statistički značajna iako postoji očekivani trend. Dakle, ni ova hipoteza nije potvrđena.
8. Očekivali smo glavni efekt upute takav da će najviše korekcije raditi sudionici koji su dobili uputu „socijalna psihologija“, a najmanje oni koji su dobili uputu „psihologija ličnosti“. Rezultati ne potvrđuju ovu hipotezu.
9. Očekivali smo interakciju potrebe za spoznajom i vrste upute takvu da će najviše korekcije raditi sudionici s visokom potrebom za spoznajom i uputom „socijalna psihologija“, a najmanje oni s niskom potrebom za spoznajom i uputom „psihologija ličnosti“. Rezultati ne potvrđuju ovu hipotezu.

Gledani zajedno ovi rezultati pokazuju da su svi učenici radili osnovnu atribucijsku pogrešku, bez obzira na uputu i razinu potrebe za spoznajom. Smatram da je razlog tome loše odabrana uputa i postupak mentalnog udešavanja, te neki nedostaci paradigme atribucije stavova.

Učenici koji su čitali pozitivan esej radili su više korekcije i procijenili da je autor eseja imao manje slobode pri pisanju eseja. Ovi podaci su važni jer ukazuju na to da su učenici bili svjesni situacijskih ograničenja autora eseja i uzeli ih u obzir pri procjeni njegovog pravog stava.

LITERATURA:

- Bargh, J.A. (1996). Automaticity in Social Psychology. In: E.T. Higgins & A.W. Kruglanski (Eds.), *Social Psychology: Handbook of Basic Principles* (pp. 169-183). New York: The Guilford Press.
- Cacioppo, J.T. & Petty, R.E. (1982). The Need for Cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 116-131.
- Cacioppo, J.T., Petty, R.E., Fenigstein, J.A. & Jarvis, W.B.G. (1996). Dispositional Differences in Cognitive Motivation: The Life and Times of Individuals Varying in Need for Cognition. *Psychological Bulletin*, 119(2), 197-253.
- Cacioppo, J.T., Petty, R.E. & Kao, C.F. (1984). The Efficient Assessment of Need for Cognition. *Journal of Personality Assessment*, 48(3), 306-307.
- Choi, I. & Nisbett, R.E. (1998). Situational Salience and Cultural Differences in the Correspondence Bias and Actor-Observer Bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(9), 949-960.
- Choi, I., Nisbett, R.E. & Norenzayan, A. (1999). Causal Attribution Across Cultures: Variation and Universality. *Psychological Bulletin*, 125(1), 47-63.
- Coutinho, S., Wiemer-Hastings, K., Skowronski, J.J. & Britt, A. (2005). Metacognition, Need for Cognition and Use of Explanations During Ongoing Learning and Problem Solving. *Learning & Individual Differences*, 15(4), 321-337.
- D'Agostino, P. & Fincher-Kiefer, R. (1992). Need for Cognition and the Correspondence Bias. *Social Cognition*, 10(2), 151-163.
- Ghorbani, N., Watson, P.J., Krauss, S.W., Davison, H.K. & Bing, M.N. (2004). Private Self-Consciousness Factors: Relationships With Need for Cognition, Locus of Control, and Obsessive Thinking in Iran and the United States. *The Journal of Social Psychology*, 144(4), 359-372.
- Gilbert, D.T. & Malone, P.S. (1995). The Correspondence Bias. *Psychological Bulletin*, 117(1), 21-38.
- Heesacker, M. (1985). Need for Cognition Scale. In: D.J. Keyser & R.C. Sweetland (Eds.), *Test Critiques volume III* (pp. 466-474). Kansas City, MO: Test Corporation of America.
- Horhota, M. & Blanchard-Fields, F. (2006). Do Beliefs and Attributional Complexity Influence Age Differences in the Correspondence Bias. *Social Cognition*, 24(3), 310-337.
- Jones, E.E. & Harris, V.A. (1967). The attribution of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 3(1), 1-24.

- Langdrige, D. & Butt, T. (2004). The fundamental attribution error: A phenomenological critique. *British Journal of Social Psychology*, *43*, 357-369.
- Masuda, T. & Kitayama, S. (2004). Perceiver-induced constraint and attitude attribution in Japan and the US: A case for the cultural dependence of the correspondence bias. *Journal of Experimental Social Psychology*, *40*, 409-416.
- Montoya, J.A. & Read, S.J. (1998). A Constraint Satisfaction Model of the Correspondence Bias: The Role of Accessibility and Applicability of Explanations. In: S.J. Derry & M.A. Gernsbacher (Eds.), *Proceedings of the Twentieth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 722-727). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Myers, D.G. (1993). *Social Psychology, 4th edition*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Norenzayan, A. & Nisbett, R.E. (2000). Culture and Causal Cognition. *Current Directions in Psychological Science*, *9*(4), 132-135.
- Norenzayan, A. & Schwarz, N. (1999). Telling what they want to know: participants tailor causal attributions to researchers' interests. *European Journal of Social Psychology*, *29*, 1011-1020
- Pennington, D.C. (1997). *Osnove socijalne psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Perlini, A.H. & Hansen, S.D. (2001). Moderating Effects of Need for Cognition on Attractiveness Stereotyping. *Social Behavior and Personality*, *29*(4), 313-322.
- Sadowski, C.J. & Cogburn, H.E. (1997). Need for Cognition in the Big-Five Factor Structure. *The Journal of Psychology*, *131*(3), 307-312.
- Sabini, J., Siepmann, M. & Stein, J. (2001). The Really Fundamental Attribution Error in Social Psychological Research. *Psychological Inquiry*, *12*(1), 1-15.
- Schwarz, N. & Clore, G.L. (1996). Feelings and Phenomenal Experiences. In: E.T. Higgins & A.W. Kruglanski (Eds.), *Social Psychology: Handbook of Basic Principles* (pp. 433-459). New York: The Guilford Press.
- Silvera, D.H., Moe, S.-K. & Iverson, P. (2000). The association between implicit theories of personality and the attributional process. *Scandinavian Journal of Psychology*, *41*, 107-111.
- Tidwell, P.S., Sadowski, C.J. & Pate, L.M. (2000). Relationships Between Need for Cognition, Knowledge, and Verbal Ability. *The Journal of Psychology*, *134*(6), 634-644.

- Truchot, D., Maure, G. & Patte, S. (2003). Do Attributions Change Over Time When the Actor's Behavior is Hedonically Relevant to the Perceiver? *The Journal of Social Psychology*, 143(2), 202-208.
- Tuten, T.L. & Bosnjak, M. (2001). Understanding Differences in Web Usage: The Role of Need for Cognition and The Five Factor Model of Personality. *Social Behavior and Personality*, 29(4), 391-398.
- Vranić, A. & Tonković, M. (2005). How do we estimate our own intelligence?: The Relation between the Need for Cognition, Self-estimated and Actual Intelligence. In: I. Manenica (Ed.), *Book of Abstracts, 7th Alps-Adria Conference in Psychology*. Zadar: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zadru.

PRILOZI

Prilog 1. Deskriptivni podaci za 12 eksperimentalnih skupina za varijable: procjena sadržaja eseja, procjena pravog stava autora eseja i stupanj korekcije stava autora

Tablica 5.

Aritmetičke sredine i standardne devijacije procjena sadržaja eseja, te broj sudionika po skupinama za 12 skupina sudionika nezavisnih s obzirom na vrstu eseja kojeg su čitali (pozitivni/negativni), vrstu upute o području istraživanja kojoj su bili izloženi (bez upute/socijalna psihologija/psihologija ličnosti) i razini potrebe za spoznajom (niski/visoki)

| vrsta eseja | vrsta upute | potreba za spoznajom | M | σ | N |
|--------------------|-----------------------|----------------------|------|----------|-----|
| pozitivni esej - A | bez upute | niski | 6,40 | 0,675 | 30 |
| | | visoki | 6,41 | 0,636 | 27 |
| | | ukupno | 6,40 | 0,651 | 57 |
| | socijalna psihologija | niski | 6,32 | 0,945 | 25 |
| | | visoki | 6,37 | 0,890 | 30 |
| | | ukupno | 6,35 | 0,907 | 55 |
| | psihologija ličnosti | niski | 6,19 | 1,046 | 31 |
| | | visoki | 6,50 | 0,910 | 36 |
| | | ukupno | 6,36 | 0,980 | 67 |
| | ukupno | niski | 6,30 | 0,895 | 86 |
| | | visoki | 6,43 | 0,826 | 93 |
| | | ukupno | 6,37 | 0,860 | 179 |
| negativni esej - B | bez upute | niski | 1,46 | 0,693 | 28 |
| | | visoki | 1,52 | 0,750 | 21 |
| | | ukupno | 1,49 | 0,711 | 49 |
| | socijalna psihologija | niski | 1,59 | 0,780 | 29 |
| | | visoki | 1,74 | 0,915 | 23 |
| | | ukupno | 1,65 | 0,837 | 52 |
| | psihologija ličnosti | niski | 1,62 | 0,903 | 29 |
| | | visoki | 1,65 | 0,774 | 34 |
| | | ukupno | 1,63 | 0,829 | 63 |
| | ukupno | niski | 1,56 | 0,791 | 86 |
| | | visoki | 1,64 | 0,805 | 78 |
| | | ukupno | 1,60 | 0,797 | 164 |

Napomena: M – aritmetička sredina, σ – standardna devijacija, N - broj sudionika

Tablica 6.

Aritmetičke sredine i standardne devijacije procjena pravog stava autora eseja, te broj sudionika po skupinama za 12 skupina sudionika nezavisnih s obzirom na vrstu eseja kojeg su čitali (pozitivni/negativni), vrstu upute o području istraživanja kojoj su bili izloženi (bez upute/socijalna psihologija/psihologija ličnosti) i razini potrebe za spoznajom (niski/visoki)

| vrsta eseja | vrsta upute | potreba za spoznajom | M | σ | N |
|--------------------|-----------------------|----------------------|------|----------|-----|
| pozitivni esej - A | bez upute | niski | 5,58 | 1,205 | 31 |
| | | visoki | 5,44 | 1,396 | 27 |
| | | ukupno | 5,52 | 1,287 | 58 |
| | socijalna psihologija | niski | 5,76 | 0,879 | 25 |
| | | visoki | 5,87 | 1,147 | 31 |
| | | ukupno | 5,82 | 1,029 | 56 |
| | psihologija ličnosti | niski | 6,00 | 1,065 | 31 |
| | | visoki | 5,64 | 1,496 | 36 |
| | | ukupno | 5,81 | 1,317 | 67 |
| | ukupno | niski | 5,78 | 1,072 | 87 |
| | | visoki | 5,66 | 1,356 | 94 |
| | | ukupno | 5,72 | 1,226 | 181 |
| negativni esej - B | bez upute | niski | 1,74 | 1,290 | 31 |
| | | visoki | 1,76 | 0,779 | 25 |
| | | ukupno | 1,75 | 1,083 | 56 |
| | socijalna psihologija | niski | 1,74 | 1,067 | 35 |
| | | visoki | 2,20 | 1,323 | 25 |
| | | ukupno | 1,93 | 1,191 | 60 |
| | psihologija ličnosti | niski | 1,97 | 1,048 | 31 |
| | | visoki | 1,97 | 1,134 | 36 |
| | | ukupno | 1,97 | 1,087 | 67 |
| | ukupno | niski | 1,81 | 1,130 | 97 |
| | | visoki | 1,98 | 1,106 | 86 |
| | | ukupno | 1,89 | 1,119 | 183 |

Napomena: M – aritmetička sredina, σ – standardna devijacija, N - broj sudionika

Tablica 7.

Aritmetičke sredine i standardne devijacije stupnja korekcije stava autora, te broj sudionika po skupinama za 12 skupina sudionika nezavisnih s obzirom na vrstu eseja kojeg su čitali (pozitivni/negativni), vrstu upute o području istraživanja kojoj su bili izloženi (bez upute/socijalna psihologija/psihologija ličnosti) i razini potrebe za spoznajom (niski/visoki)

| vrsta eseja | vrsta upute | potreba za spoznajom | M | σ | N |
|--------------------|-----------------------|----------------------|-------|----------|-----|
| pozitivni esej - A | bez upute | niski | 0,77 | 1,305 | 30 |
| | | visoki | 0,96 | 1,315 | 27 |
| | | ukupno | 0,86 | 1,302 | 57 |
| | socijalna psihologija | niski | 0,56 | 1,193 | 25 |
| | | visoki | 0,53 | 1,106 | 30 |
| | | ukupno | 0,55 | 1,136 | 55 |
| | psihologija ličnosti | niski | 0,19 | 1,046 | 31 |
| | | visoki | 0,86 | 1,659 | 36 |
| | | ukupno | 0,55 | 1,438 | 67 |
| | ukupno | niski | 0,50 | 1,196 | 86 |
| | | visoki | 0,78 | 1,398 | 93 |
| | | ukupno | 0,65 | 1,309 | 179 |
| negativni esej - B | bez upute | niski | 0,32 | 1,442 | 28 |
| | | visoki | 0,24 | 0,625 | 21 |
| | | ukupno | 0,29 | 1,155 | 49 |
| | socijalna psihologija | niski | -0,03 | 0,823 | 29 |
| | | visoki | 0,30 | 0,876 | 23 |
| | | ukupno | 0,12 | 0,855 | 52 |
| | psihologija ličnosti | niski | 0,38 | 1,178 | 29 |
| | | visoki | 0,38 | 1,101 | 34 |
| | | ukupno | 0,38 | 1,128 | 63 |
| | ukupno | niski | 0,22 | 1,172 | 86 |
| | | visoki | 0,32 | 0,919 | 78 |
| | | ukupno | 0,27 | 1,057 | 164 |
| Total | bez upute | niski | 0,55 | 1,379 | 58 |
| | | visoki | 0,65 | 1,120 | 48 |
| | | ukupno | 0,59 | 1,263 | 106 |
| | socijalna psihologija | niski | 0,24 | 1,045 | 54 |
| | | visoki | 0,43 | 1,010 | 53 |
| | | ukupno | 0,34 | 1,027 | 107 |
| | psihologija ličnosti | niski | 0,28 | 1,106 | 60 |
| | | visoki | 0,63 | 1,426 | 70 |
| | | ukupno | 0,47 | 1,295 | 130 |
| | ukupno | niski | 0,36 | 1,189 | 172 |
| | | visoki | 0,57 | 1,222 | 171 |
| | | ukupno | 0,47 | 1,208 | 343 |

Napomena: M – aritmetička sredina, σ – standardna devijacija, N - broj sudionika

Prilog 2. Rezultati složene analize varijance na procjenama stupnja slobode koje je autor imao pri pisanju eseja

Tablica 8.

Rezultati složene analize varijance za zavisnu varijablu – procjena stupnja slobode koje je autor imao pri pisanju eseja

| Izvor varijabiliteta | Suma kvadrata | <i>df</i> | Prosječna suma kvadrata | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------------------------|---------------|-----------|-------------------------|----------|----------|
| AB | 305,723 | 1 | 305,723 | 139,924 | ,001 |
| UPUTA | 0,993 | 2 | 0,497 | 0,227 | ,797 |
| POTREBA ZA SPOZNAJOM | 0,213 | 1 | 0,213 | 0,097 | ,755 |
| AB * UPUTA | 7,586 | 2 | 3,793 | 1,736 | ,178 |
| AB * POTREBA ZA SPOZNAJOM | 2,148 | 1 | 2,148 | 0,983 | ,322 |
| UPUTA * POTREBA ZA SPOZNAJOM | 5,477 | 2 | 2,738 | 1,253 | ,287 |
| AB * UPUTA * POTREBA ZA SPOZNAJOM | 0,067 | 2 | 0,034 | 0,015 | ,985 |
| pogreška | 769,092 | 352 | 2,185 | | |
| Ukupno (<i>N</i>) | 10136,000 | 364 | | | |

Napomena: AB- vrsta eseja, A- pozitivan esej, B- negativan esej, UPUTA- vrsta upute (bez upute, socijalna psihologija, psihologija ličnosti), *N*- broj sudionika, *df*- stupnjevi slobode, *p*- razina značajnosti

Prilog 3. Uputa i upitnik

Ovo istraživanje provodi se u sklopu **socijalne psihologije** koja ispituje kako na ponašanje utječu različiti aspekti situacija u kojima se ljudi nalaze¹².

Ovo istraživanje provodi se u sklopu **psihologije ličnosti** koja ispituje kako na nečije ponašanje utječu njegove osobine i karakteristike¹³.

Sudjelovanje u ovom istraživanju potpuno je dobrovoljno. Vi sami odlučujete želite li sudjelovati u njemu i potpuno ste slobodni u svakom trenu odustati. Vaše sudjelovanje ni na koji način neće utjecati na vaše ocjene. Također, istraživanje je potpuno anonimno, tj. nitko neće znati kako ste odgovarali, pa vas molim da u materijalima koje ću vam podijeliti date svoje pravo mišljenje. Ovdje nema točnih i netočnih odgovora, već je važno ono što vi mislite. Molim vas da **pažljivo pročitate uputu** prije svakog zadatka¹⁴.

¹² Ovu specifičnu uputu dobilo je 116 sudionika prije glavne upute

¹³ Ovu specifičnu uputu dobilo je 134 sudionika prije glavne upute

¹⁴ Glavnu uputu dobili su svi sudionici ($N=364$)

Spol (zaokruži): M Ž

Dob: _____

Razred i škola: _____

ZADATAK 1

Molimo vas da odgovorite na sljedeće tvrdnje na način da **zaokružite jedan broj na skali od 1 do 7** prema tome koji bolje opisuje vaše mišljenje.

1. Moj stav prema uvođenju državne mature u srednje škole je:

| | | | | | | | |
|---------------------------|----------|----------|----------|--------------------------------|----------|----------|---------------------------|
| u potpunosti negativan | | | | ni pozitivnan, ni negativan | | | u potpunosti pozitivan |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |

2. Kakav je, prema vašem mišljenju, stav prosječnog srednjoškcolca prema uvođenju državne mature u srednje škole:

| | | | | | | | |
|---------------------------|----------|----------|----------|--------------------------------|----------|----------|---------------------------|
| u potpunosti negativan | | | | ni pozitivnan, ni negativan | | | u potpunosti pozitivan |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |

ZADATAK 2 (pažljivo pročitajte!)

U jednoj radionici koja se bavila mirnim izražavanjem vlastitih stavova i boljeg razumijevanja stavova drugih osoba, učenici jedne srednje škole su zamoljeni da napišu esej o uvođenju državne mature u škole. Dio polaznika dobio je zadatak napisati esej o pozitivnim stranama uvođenja državne mature, a dio o negativnim stranama istog, bez obzira na njihove stvarne stavove o toj temi. Nakon toga provedena je rasprava u kojoj je svatko zastupao one ideje koje je iznio u svom eseju. Vaš je zadatak da pažljivo pročitate esej jednog sudionika i slijedite daljnje upute.

ESEJ A¹⁵

Uvođenjem državne mature naše školstvo će se uskladiti s nekim europskim i svjetskim standardima, poboljšat će se obrazovni sustav i približiti ćemo se Europskoj uniji. Umjesto da pišemo 2 testa, tj. maturu i prijemni kao do sada, pisat ćemo samo jedan što će smanjiti pritisak i kod nas i kod naših roditelja i profesora. Svi učenici pisati će isti test i tako će se postići neka ravnopravnost i pošten redoslijed na ljestvici za upis na fakultete. Profesori neće moći reći učenicima koja će biti pitanja, niti će im moći pomagati kao do sada. Neće više biti povlaštenih koji su ako su sve razrede prošli sa pet bili oslobođeni mature. Ocjene više neće biti najvažnije jer će i oni s lošijim ocjenama imati priliku se popraviti na državnoj maturi i nadoknaditi propuštene šanse. Nisu sve petice jednake jer i profesori često subjektivno ocjenjuju, a na državnoj maturi nikome neće pomoći „stara slava“. Uvođenjem državne mature i profesori će početi ulagati više truda u svoj rad jer naši rezultati na državnoj maturi će ovisiti o njima i vidjet će se jesu li nas dobro naučili i jesu li bili pravedni u ocjenjivanju. Mi ćemo se morati potruditi da više učimo da bi mogli upisati željeni fakultet i raditi jednog dana nešto što volimo i želimo. Dakle, sve će biti na učenicima, a i upisi na fakultete će biti pravedniji, upisat će se oni koji stvarno nešto znaju i više neće biti upisivanja preko veza i pokazat će se da se rad i upornost isplate. Moći će se vidjeti koje škole rade dobro i više ćemo se fokusirati na znanje, da što više naučimo, a ne kao do sada da učimo samo za ocjene. Državna matura će biti dobro organizirana, a testove će ispravljati strojevi. Dobro je i što će se pisati testovi iz osnovnih predmeta koje bi svaki čovjek trebao znati.

¹⁵ Ovaj pozitivni esej dobila je oko polovica sudionika ($n=181$)

ESEJ B¹⁶

Uvođenjem državne mature naše se školstvo samo želi uskladiti s nekim europskim i svjetskim standardima i približiti Europskoj uniji bez razmišljanja o tome što mi učenici želimo. Na kraju srednje škole očekuje se od nas da pišemo državnu maturu koja će obuhvaćati sve gradivo iz sva četiri razreda. To je preteško, pogotovo ako budemo imali malo vremena za pripremu, i povećat će pritisak kod nas i kod naših roditelja i profesora. Svi će pisati isti test iz osnovnih predmeta, a neće svima ti predmeti trebati za faks, a i nisu svi jednako dobri u svim predmetima. Zbog toga će neki imati lošije rezultate na državnoj maturi i neće se moći upisati na željene fakultete. Neki fakulteti čak i neće moći prihvatiti samo državnu maturu bez prijemnog, kao npr. DIF gdje je važna kondicija ili likovna akademija za koju moraš dobro crtati. Oni koji su se dosta trudili i sve razrede prošli sa pet neće više biti oslobođeni mature. Ocijene će i dalje biti važne jer ako neki učenici budu imali isti broj bodova na maturi kako će se onda gledati koji je bolji? Testovi će se pisati u cijeloj državi pa će trebati puno čekati da ih isprave. Varanja i prepisivanja i upisa preko veze će uvijek biti i državna matura to neće riješiti. Možda će čak neki profesori pomagati učenicima da napišu maturu pa neće vrijediti isti uvjeti za sve. Nisu svi profesori jednaki i ne predaju isto, pa nemaju svi učenici istu količinu znanja i zbog toga mogu imati lošiji rezultat na maturi. Ako nekome taj dan baš bude loš dan i loše napiše onda nije fer da mu propadne četiri godine truda. Država ionako nema novaca pa je državna matura samo još jedan teret, a mi smo „pokusni kunići“. Do sada su prijemni ispiti bili iskušana formula i tako bi trebalo i ostati.

¹⁶ Ovaj negativni esej dobila je oko polovica sudionika ($n= 183$)

Sada vas molimo da na isti način kao u zadatku 1 procijenite sljedeće tvrdnje.

1. U ovom eseju izraženo mišljenje o uvođenju državne mature u srednje škole je:

| | | | | | | |
|---------------------------|----------|----------|-----------------------------------|----------|----------|---------------------------|
| u potpunosti negativan | | | niti pozitivan, niti negativan | | | u potpunosti pozitivan |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

2. Procijenite kakav je pravi stav o uvođenju državne mature u srednje škole autora ovog eseja:

| | | | | | | |
|---------------------------|----------|----------|-----------------------------------|----------|----------|---------------------------|
| u potpunosti negativan | | | niti pozitivan, niti negativan | | | u potpunosti pozitivan |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

3. Procijenite koliko slobode je imao autor pri pisanju ovog eseja:

| | | | | | | |
|----------------------------|----------|----------|------------------------|----------|----------|---------------------------------|
| uopće nije imao slobodu | | | Imao je 50% slobode | | | u potpunosti je imao slobodu |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

ZADATAK 3 ¹⁷

Uz svaku od navedenih tvrdnji procijenite u kojem je stupnju opisana osobina karakteristična za vas. Pri tome se služite sljedećom skalom:

1 = izrazito nekarakteristično za vas (uopće ne liči na vas)

2 = donekle nekarakteristično za vas

3 = niti karakteristično niti nekarakteristično za vas

4 = donekle karakteristično za vas

5 = izrazito karakteristično za vas (jako vam priliči)

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Više volim složene, nego jednostavne probleme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Volim biti odgovoran za rješavanje situacije koja zahtijeva puno razmišljanja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Razmišljanje nije moj način zabave. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Radije radim nešto što zahtijeva malo razmišljanja, nego nešto što će sigurno predstavljati izazov za moje sposobnosti razmišljanja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Nastojim predvidjeti i izbjeći situacije u kojima je velika vjerojatnost da ću o nečemu morati temeljito razmišljati. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Zadovoljstvo mi je naporno i dugotrajno razmišljati. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Razmišljam samo onoliko koliko moram. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Draže mi je razmišljati o malim, dnevnim zadacima nego o dugotrajnima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Volim zadatke koji, jednom kad ih savladam, zahtijevaju malo razmišljanja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Privlači me ideja o oslanjanju na razmišljanje kako bih ostvario svoj put k uspjehu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Doista uživam u zadatku koji uključuje pronalaženje novih rješenja problema. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Učenje novih načina razmišljanja ne veseli me previše. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Sviđa mi se da je moj život ispunjen izazovima koje trebam rješavati. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Ideja o apstraktnom razmišljanju mi je privlačna. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Draži bi mi bio zadatak koji je intelektualan, težak i važan od zadatka koji je donekle važan, ali ne zahtijeva mnogo razmišljanja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Kad završim zadatak koji je zahtijevao mnogo mentalnog napora, osjećam olakšanje prije nego zadovoljstvo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Dovoljno je da je nešto dovelo do obavljanja posla, a kako i zašto to djeluje, nije me briga. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Čak i kad me neke teme ne pogađaju osobno, obično se zateknem kako razmišljam o njima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

¹⁷ Skala potrebe za spoznajom

Molimo vas da za kraj odgovorite na nekoliko pitanja vezana uz ovo istraživanje.

1. Sjećate li se iz kojeg područja psihologije je rađeno ovo istraživanje¹⁸:

2. Sjećate li se kakav je zadatak dobio autor eseja od voditelja radionice:

3. Imate li ideju što se ispituje ovim istraživanjem:

HVALA NA SUDJELOVANJU !!!

¹⁸ Sudionici u kontrolnoj skupini ($n=114$) su umjesto ovog pitanja dobili pitanje: „Imate li ideju iz kojeg područja psihologije je rađeno ovo istraživanje?“