



Joanna Poziemska*

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Konstrukcja Skali Poczucia Umiejscowienia Kontroli Zdarzeń Szkolnych

KEYWORDS

education, diagnosis, locus of control, school event, student

ABSTRACT

Poziemska Joanna, *Konstrukcja Skali Poczucia Umiejscowienia Kontroli Zdarzeń Szkolnych* [Development of the School Events Locus of Control Scale]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(15) 2019, Poznań 2019, pp. 257–273, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2019.15.16.

Many research have shown that the activity of individuals depends on constructs such as self-efficacy, self-esteem, motivation, learned helplessness or relationship with the environment. They are closely related to the locus of control. Because it is formed under the influence of experience, past events are important in this process, for student - school events. Existing tools are constructed in other cultures or socio-economic conditions, so this research is an attempt to construct a tool to determine the direction of explaining school events, separately for successes and failures. The sample was consisted of 449 second grades secondary school students. The reliability of the tool was verified by internal compliance coefficient and the validity by studying the relationship of choosen variables. The tool can be considered as validated. In terms of failures scale tool achieved a satisfactory reliability, while the scale of success needs to be developed.

Wprowadzenie

Intensywne zmiany na rynku pracy spowodowały redefinicję strategicznych celów stawianych systemom edukacji. Szczególny nacisk położony został na wyposażenie

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4464-4214>.

osób uczących się w kluczowe kompetencje umożliwiające uczenie się przez całe życie (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2008). Efektywność procesu uczenia się zależy od cech osobowości, postaw oraz przekonań.

Badania wskazują na istotne oddziaływanie poczucia umiejscowienia kontroli na funkcjonowanie osób w samokształceniu. Osoby z poczuciem wewnętrznej kontroli zdarzeń są aktywniejsze i bardziej zmotywowane (Weiner, 1985). Stąd ważne jest kształtowanie u młodzieży przekonania, że jest w stanie wpływać na rezultaty swoich działań.

Organizowanie skutecznych działań edukacyjnych powinno uwzględniać rzetelną diagnozę przekonań uczniów. Dostępne kwestionariusze do pomiaru poczucia lokalizacji kontroli, skonstruowane w innych warunkach kulturowych, o niezadowalających właściwościach psychometrycznych, uzasadniają potrzebę skonstruowania nowego narzędzia możliwego do zastosowania w codziennej praktyce edukacyjnej.

Pojęcie poczucia umiejscowienia kontroli i jego znaczenie dla wyjaśniania zachowania

Poczucie umiejscowienia kontroli (LOC) jest względnie trwałą cechą osobowości człowieka, stanowiącą zgeneralizowane oczekiwanie dotyczące subiektywnie odczuwanego ulokowania sprawstwa zdarzeń. Według teorii społecznego uczenia się Juliana B. Rottera ludzie uczą się w ciągu życia wierzyć, że ich losem kierują oni sami bądź też że kierują nim czynniki od nich samych niezależne (Drwał, 1995). Pozwala to wyróżnić osoby z poczuciem kontroli wewnętrznej, czyli takie, które są przekonane, że zdarzenia zależą od ich zachowania, oraz z poczuciem kontroli zewnętrznej – przeświadczone, że wyniki zachowania nie pozostają pod ich wpływem, a zależą od przeznaczenia, losu, innych ludzi (Rotter, 1966).

Wiele badań wskazuje na decydującą rolę przeszłych doświadczeń w powstawaniu percepcji kontroli (Bandura, 1977; Rotter, 1966; Seligman, 1984). Teorie atrybucji dzielą czynniki przyczynowe na osobowe i środowiskowe. W efekcie powtarzania się sekwencji zdarzeń określone oczekiwania utrwalają się i można je traktować jako względnie trwałą cechę osobowości (Drwał, 1995; Forsterling, 2005; Krasowicz, Kurzyp-Wojnarska, 1990; Wong, Weiner, 1981).

Według teorii *motywacji osiągnięć* zachowanie ludzi jest zdeterminowane przez występujące u danej osoby oczekiwanie przyszłego sukcesu, jego wartość dla jednostki oraz motywację dążenia do sukcesu lub unikania porażki. Ludzie już po zdarzeniu analizują jego przyczyny i odpowiedź ukierunkowuje ich późniejsze za-

chowanie (Weiner, 1985). Oznacza to, że dostrzeganie własnego wpływu na przyczyny zdarzeń ma istotne znaczenie dla oczekiwania sukcesu w przyszłości, czyli kształtuje motywację, co przejawia się dodatnią korelacją pomiędzy wewnętrznym LOC a motywacją.

Ponadto poczucie kontroli ściśle wiąże się z *percepcją własnej skuteczności*, a więc z przeświadczeniem ludzi, że są w stanie zrealizować ważny dla siebie cel. Według teorii społecznego uczenia się ludzkimi zachowaniami kierują oczekiwania dotyczące sytuacji, wyniku działania oraz własnej skuteczności. Poczucie własnej skuteczności dotyczy samego działania i wchodzi w zakres kontroli osobistego działania. Badania potwierdzają tę zależność i zachodzącą pozytywną korelację skuteczności z wewnętrznym umiejscowieniem kontroli (Bandura, 1997).

W efekcie poczucia niekontrolowalności zdarzeń (a więc zewnętrznego LOC) powstaje *wyuczona bezradność* (Meier, Seligman, 1976). Atrybucyjny model wyuczonej bezradności pozwala oczekiwać, że wyższy poziom wyuczonej bezradności będą miały osoby z wewnętrznym poczuciem kontroli w przypadku porażek, zaś z zewnętrznym – w przypadku sukcesów (Abramson i in., 1978).

Wykazano również, iż osoby z wewnętrznym poczuciem kontroli, dzięki temu, że wierzą, iż mają wpływ na otaczający je świat, przejawiają wyższą samoakceptację i samoocenę, a dzięki temu stają się lepiej przystosowane emocjonalnie i społecznie. Według Morrisa Rosenberga *samoocena* jest postawą wobec Ja, rodzajem globalnej oceny siebie (pozytywnej lub negatywnej). Wysoka samoocena globalna oznacza przekonanie, że jest się wystarczająco dobrym, wartościowym człowiekiem, zaś niska samoocena globalna oznacza niezadowolenie z siebie, odrzucenie własnego Ja (Rosenberg, 1965, za: Dzwonkowska i in., 2007). Jak wynika z przeglądu badań (Baumaister i in., 2003), osoby o wysokiej samoocenie postrzegają siebie w lepszym świetle, co wynika z przekonania o kontrolowalności własnego życia (czyli z wewnętrznego umiejscowienia kontroli).

Poczucie samotności jest subiektywną oceną, że liczba relacji lub ich jakość jest mniejsza niż pożądana przez daną jednostkę (Dykstra i in., 2012). Dlatego osoby o zewnętrznym LOC, które mają poczucie, że to, co się dzieje w ich życiu, jest wynikiem działania innych ludzi, nie nawiązują bliskich i serdecznych relacji z innymi lub nie są zadowolone z relacji już nawiązanych. Potwierdza to dodatnia korelacja pomiędzy poczuciem samotności a zewnętrznym poczuciem kontroli oraz pomiędzy zadowoleniem z relacji interpersonalnych a wewnętrznym LOC (Hojat, 1982; Yinghua, Lin, 2015)

Osoby o wewnętrznym LOC są bardziej wytrwałe przy rozwiązywaniu łamięłówek i zadań eksperymentalnych (Crandall i in., 1965), poświęcają więcej czasu zadaniom domowym (Rotter, 1966), mają wyższą samoocenę (Nowicki, Strick-

land, 1973) oraz realniejszy obraz własnej osoby (Maq̄sud, 1980), potrafią odra-
czać gratyfikację dzięki przekonaniu o możliwości osiągnięcia nagród bardziej
wartościowych, choć odległych w czasie (Drwal, 1978).

Badania (Skinner, Zimmer-Gembeck, Connell, Eccles, Wellborn, 1998; Klein,
Wasserstein-Warnet, 2000) wskazują na możliwość przesunięcia lokalizacji kon-
troli, a szkoła, jako instytucja prowadzona przez profesjonalistów, ma możliwości
zmiany szkodliwych przekonań oraz wspierania zachowań ułatwiających efektyw-
ne funkcjonowanie zarówno w środowisku szkolnym, poza nim, jak i w przyszło-
ści w życiu zawodowym.

Narzędzia do pomiaru LOC

Poniżej przedstawiono krótką charakterystykę wybranych narzędzi do pomiaru
LOC.

Zgodnie z ideą zgeneralizowanego poczucia kontroli wiele narzędzi do pomia-
ru tej cechy traktuje ją jako jednowymiarową, czyli łączy przekonania badanych
odnoszone do różnych sfer życia.

Popularnym narzędziem do pomiaru LOC jest skala Rottera przeznaczona dla
osób dorosłych (Internal-External Controle Scale; I-E) z rzetelnością mierzoną
 α Cronbacha na poziomie 0,69–0,73 (Rotter, 1966). W pierwotnej wersji, na pod-
stawie analiz czynnikowych LOC, traktowano jako konstrukt jednowymiarowy.
Jednak późniejsze analizy skali I-E wykazały, że mierzone nią poczucie kontroli
nie jest jednowymiarowe (Drwal, 1995).

Jednoczynnikowe jest także narzędzie opracowane przez Stephena Nowickie-
go i Bonnie R. Strickland. Zostało ono skonstruowane w trzech wersjach dla róż-
nych grup wiekowych (<9 lat; 9–18; 18<). Każda skala dotyczy uogólnionego po-
czucia kontroli. Rzetelność szacowana metodą połówkową wynosiła dla klas 3–5:
 $r = 0,63$, dla klas 6–8: $r = 0,68$, dla klas 9–11: $r = 0,74$ oraz dla uczniów klasy 12:
 $r = 0,81$ (Nowicki, Strickland, 1973).

Polskim testem jednoczynnikowym jest kwestionariusz Delta. Rzetelność te-
stu szacowano różnymi metodami na różnych próbach. W grupie studentów osza-
cowania metodą test-retest dały wyniki od 0,38 do 0,79, zaś metodą równoważno-
ści międzypołówkowej – 0,68. Zgodność wewnętrzna kwestionariusza w grupie
wychowanków zakładu poprawczego wynosiła α Cronbacha = 0,69, a w grupie
uczniów szkół średnich α Cronbacha = 0,83 (Drwal, 1995).

Popularnym testem mierzącym LOC dzieci i młodzieży (klasy od 3 do 12)
jest kwestionariusz IAR (Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire)

Virginii Crandall i współpracowników (1965). Oprócz ogólnego wyniku poczucia kontroli wyróżniono w nim podskale dla sukcesów (I+) i dla porażek (I-). Rzetelność mierzona metodą połówkową w próbie uczniów wynosiła od 0,54 do 0,60.

Polski kwestionariusz, czyli Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli dla młodzieży w wieku 13–17 lat bada LOC w czterech sferach: szkoła, grupa rówieśnicza, rodzice i inne. Rzetelność testu mierzona współczynnikiem zgodności wewnętrznej α Crobacha dla porażek = 0,54, dla sukcesów 0,40, a dla całej skali 0,62. Powstał on w 1983 roku na podstawie badań z 1981 roku (Krasowicz, Kurzyp-Wojnarska, 1990).

Zrewidowana wersja narzędzia składa się z 43 pozycji, w tym 38 diagnostycznych (15 podskali sukcesu, 10 podskali porażki i 13 niezakwalifikowanych do żadnej z podskal). Narzędzie, podobnie jak pierwotna wersja, odnosi się do czterech sfer funkcjonowania: szkoła (14 pozycji), rodzice (9 pozycji), koledzy (7 pozycji) oraz „niespecyficzne” (9 pozycji). Rzetelność zrewidowanej wersji kwestionariusza (Krasowicz-Kupis, Wojnarska, 2017) wyniosła dla wyniku ogólnego 0,80 (dziewczeta) – 0,86 (chłopcy), natomiast dla podskal: sukces – 0,63, porażka – 0,64. Autorki nie podają rzetelności poszczególnych sfer funkcjonowania, jednak ze względu na liczbę pytań w poszczególnych sferach oraz właściwości współczynnika zgodności wewnętrznej α Crobacha należy wnioskować, że jest rzetelność skal szczegółowych jest niższa niż podskal porażek i sukcesów.

Mając na uwadze, iż większość istniejących narzędzi skonstruowano w innych kulturach lub warunkach socjoekonomicznych, a najnowsze polskie narzędzie przyjmuje wartości α uprawniające do badań i diagnozy jedynie na najwyższym poziomie agregacji, podjęto próbę skonstruowania nowego, przydatnego w codziennej pracy pedagoga narzędzia do badania poczucia umiejscowienia kontroli w specyficznych sytuacjach dla uczniów, to jest zdarzeń szkolnych.

Metoda

W badaniu¹ wzięło udział 506 uczniów (w tym 45,0% dziewcząt) klas drugich bydgoskich szkół ponadgimnazjalnych, w wieku 17–19, gdzie operatem losowania były dane Miejskiego Ośrodka Edukacji Nauczycieli w zakresie szkół ponadgimnazjalnych prowadzonych na terenie miasta Bydgoszczy oraz klas w tych szkołach. Próbę pobierano, wydzielając trzy warstwy (typ szkoły: liceum ogólnokształcące, technikum, zasadnicza szkoła zawodowa). W każdej warstwie

¹ Badanie zostało przeprowadzone pod kierownictwem Barbary Ciżkowicz, przy współpracy z Miejskim Ośrodkiem Edukacji Nauczycieli w Bydgoszczy w I kwartale 2015 roku.

dokonywano losowania szkół, a następnie klas. Nie wszyscy jednak udzielali odpowiedzi w prawidłowy sposób (na przykład nie zaznaczali w danym pytaniu żadnej odpowiedzi lub zaznaczali dwie różne). Ostatecznie analizie zostały poddane odpowiedzi 449 osób (214 z liceów, 169 z techników i 66 uczących się w zasadniczych szkołach zawodowych), w których odsetek prawidłowych odpowiedzi przekraczał 80.

Uczniowie wypełniali wystandaryzowane kwestionariusze psychologiczne w zakresie własnej skuteczności, samooceny, poczucia samotności, bezradności szkolnej, motywacji oraz skonstruowany na użytek badań Kwestionariusz do Pomiaru Poczucia Umiejscowienia Kontroli w Sytuacjach Szkolnych.

Poczucie skuteczności badano Skalą Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES) w adaptacji Juczyńskiego (2001; Schwarzer, 1998). Mierzy ona siłę ogólnego przekonania jednostki o skuteczności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami. Jej rzetelność mierzona α Crobacha wynosi 0,84. Narzędzie składa się z 10 stwierdzeń wchodzących w skład jednego czynnika, do których badani ustosunkowywali się na 4-stopniowej skali szacunkowej. Współczynnik empiryczny poczucia skuteczności przyjmuje wartości od 10 do 40 punktów, przy czym im wyższy wynik, tym wyższe poczucie własnej skuteczności badanego.

Poczucie samotności mierzono Skalą Samotności De Jong Gierveld (DJGLS) w polskiej adaptacji Grygiela i współpracowników (2013). Składa się ona z 11 stwierdzeń dotyczących relacji interpersonalnych. Badani ustosunkowywali się do stwierdzeń, mając do dyspozycji 5-stopniową skalę szacunkową. Stąd wynik zawiera się w przedziale od 11 do 55 punktów, przy czym im wyższy wynik na skali, tym relacje w opinii badanych są gorsze. Zgodność wewnętrzna pozycji skali jest wysoka (α Crobacha = 0,89).

Do pomiaru *samooceny* zastosowano Skalę Samooceny Rosenberga (SES) w polskiej adaptacji Dzwonkowskiej i współpracowników (2007). Skala składa się z 10 stwierdzeń, mierzących pozytywną lub negatywną postawę wobec Ja, będącą rodzajem globalnej oceny siebie. Badani wskazywali na 4-stopniowej skali poziom zgodności z danym stwierdzeniem. Im wyższy wynik, który przyjmuje wartości od 10 do 40 punktów, tym wyższa samoocena. Zgodność wewnętrzna pozycji skali jest wysoka (α Cronbacha = 0,84).

Poczucie bezradności mierzono Skalą Bezradności Szkolnej (SBS) Ciżkowicz (2009). Rzetelność pomiaru szacowana metodą zgodności wewnętrznej jest wysoka (α Cronbacha = 0,84). Skala składa się z 20 pozycji opisujących zachowania związane z udziałem w lekcjach. Badani oceniali, jak często one występują poprzez udzielenie odpowiedzi od „nigdy” (kodowane jako 1) do „zawsze” (5). Współ-

czynnik bezradności mieści się w przedziale 20–100 punktów. Im wyższy wynik, tym wyższa bezradność.

Motywację do uczenia się badano Skalą do Uczenia się Statystyki (Ciżkowicz, 1999). Skala składa się z 38 pozycji, do których badani ustosunkowywali się, używając 5-stopniowej skali Likerta (1–5). W efekcie poziom motywacji do uczenia się może przyjmować wartości z przedziału [38–190], przy czym im wyższy wynik, tym wyższa motywacja do uczenia się. Rzetelność skali kształtuje się na poziomie 0,91.

Skala poczucia umiejscowienia kontroli zdarzeń szkolnych

Przy konstruowaniu narzędzia wzięto pod uwagę wcześniejsze badania, w których analizy czynnikowe wskazywały, iż w odniesieniu do różnych sfer życia ludzie przyjmują odmienne wyjaśnienia. Ponieważ narzędzie konstruowano w celu stosowania go do możliwej do przeprowadzenia w warunkach szkolnych diagnozy umiejscowienia kontroli uczniów, skupiono się na najczęściej występujących zdarzeniach szkolnych, czyli sytuacjach, których doświadcza uczeń w toku nauki bezpośrednio związanych ze środowiskiem szkolnym.

Drugim ważnym aspektem przy konstrukcji narzędzia był fakt, iż ludzie inaczej postrzegają i wyjaśniają sytuacje w zależności od tego, czy skutek zdarzenia jest pozytywny, czy negatywny (Abramson i in., 1978, Crandall i in., 1965). Dlatego kwestionariusz składa się z dwóch podskal: umiejscowienie kontroli w przypadku sukcesów i porażek.

Pierwsza wersja kwestionariusza składała się z 20 zdań opisujących sytuacje szkolne (10 zdarzeń pozytywnych i 10 negatywnych), skonstruowanych warunkowo, tj. w formie: „jeśli... (opis zdarzenia, na przykład „Jeśli nie zrozumiałem lekcji, to przeważnie dlatego, że:”). Każde ze zdań zostało zakończone dwoma odpowiedziami, tj: wyjaśnieniem wewnętrznym (czyli wtedy, kiedy przyczyną zdarzenia były działania lub cechy badanego, np. „nie słuchałem wystarczająco uważnie”) lub zewnętrznym (kiedy zdarzenie nastąpiło w wyniku działań innych osób lub okoliczności, np. „nauczyciel źle tłumaczył”). Sposób wyjaśniania (wewnętrzny lub zewnętrzny) oznaczany był literą **A** lub **B** (przyporządkowanie do litery było losowe). Badani mogli wybrać, która z przyczyn w ich opinii występuje częściej, poprzez zaznaczenie odpowiedzi „znacznie częściej A”, „część-ciej A”, „część-ciej B”, „znacznie częściej B” oraz „nie wiem”. Przykładowe pytanie wyglądało następująco:

Jeśli nie zrozumiałem lekcji, to przeważnie dlatego że:						
A: nie słucha- łem wy- starczająco uważnie	znacznie częściej A	częściej A	nie wiem	częściej B	znacznie częściej B	B: nauczyciel źle tłuma- czył

Odpowiedzi badanych zostały zakodowane od 1 (najbardziej zewnętrzne wyjaśnienie przyczyn danego zdarzenia) do 5 (najbardziej wewnętrzne wyjaśnienie przyczyn danego zdarzenia). Średnia punktów uzyskana za pozycje dotyczące porażek lub sukcesów stanowi odpowiednio współczynnik empiryczny umiejscowienia poczucia kontroli porażek lub sukcesów.

Do podstawowych kryteriów, które muszą spełniać narzędzia badawcze w naukach społecznych, należą rzetelność i trafność (Brzeziński, 2004).

Rzetelność, określaną jako stopień, w jakim wyniki testowe można przypisać oddziaływaniu systematycznych źródeł wariancji (APA, 2007), oceniano metodą opartą na analizie właściwości pozycji testowych (Brzeziński, 2004), na podstawie współczynnika rzetelności α Crobacha (1951). Analiza rzetelności prowadzona była osobno dla podskali porażek i podskali sukcesów.

Tabela 1. Wyniki analizy rzetelności podskali porażek

Pytanie	Uwzględnione wszystkie pozycje		Uwzględnione pozycje wybrane na podstawie współczynnika rzetelności α Crobacha	
	r	α	r	α
1P Jeśli nie zrozumiałem lekcji, to przeważnie dlatego, że: A: nie słuchałem wystarczająco uważnie B: nauczyciel źle tłumaczył	0,46	0,61	0,43	0,64
3P Jeśli kiepsko napisałem sprawdzian, to przeważnie dlatego, że: A: był za trudny B: nie przygotowałem się do niego wystarczająco	0,42	0,62	0,46	0,63
4P Jeśli nie znałem odpowiedzi na zadane przez nauczyciela pytanie, to przeważnie dlatego, że: A: nie uważałem na lekcji B: było za trudne	0,41	0,62	0,40	0,65
6P Jeśli spóźniłem się na lekcję, to przeważnie dlatego, że: A: wyszedłem zbyt późno B: autobus mi uciekł	0,22	0,66	x	x

8P Jeśli nauczyciel zwrócił mi uwagę, to przeważnie dlatego, że: A: mnie nie lubi B: nie zachowywałem się tak, jak powinienem	0,25	0,65	0,28	0,68
13P Jeśli nie odrobiłem zadania domowego, to przeważnie dlatego, że: A: bo miałem ważniejsze sprawy B: było na to za mało czasu	0,16	0,67	x	x
15P Jeśli dostałem złą ocenę, to przeważnie dlatego, że: A: nauczyciel był niesprawiedliwy B: nie przygotowałem się wystarczająco dobrze	0,38	0,63	0,44	0,64
16P Jeśli nie udał się projekt, w którym brałem udział, to przeważnie dlatego, że: A: nie dostosowałem się do prac grupy B: inni członkowie grupy projektowej nie robili tego, co powinni	0,16	0,67	x	x
18P Jeśli nie wykonałem prawidłowo ćwiczenia, to przeważnie dlatego, że: A: nie słuchałem wyjaśnień nauczyciela wystarczająco uważnie B: nauczyciel nie wyjaśnił zadania w sposób dla mnie zrozumiały	0,38	0,63	0,35	0,66
20P Jeśli nie zapamiętałem materiału, to przeważnie dlatego, że: A: był za skomplikowany B: nie poświęciłem na to wystarczająco dużo czasu	0,41	0,62	0,42	0,65
α Cronbacha podskali	0,66		0,72	
Współczynnik Spearmana-Browna	0,67		0,71	

r – korelacja pomiędzy daną pozycją a resztą skali

α – współczynnik rzetelności α Cronbacha po usunięciu danej pozycji ze skali

Źródło: badania własne

Tabela 2. Wyniki analizy rzetelności podskali sukcesów

Pytanie	Uwzględnione wszystkie pozycje		Uwzględnione pozycje wybrane na podstawie współczynnika rzetelności α Cronbacha	
	r	α	r	α
2S Jeśli byłem aktywny na lekcji, to przeważnie dlatego, że: A: lekcje były ciekawe B: znałem odpowiedzi na pytania	0,04	0,34	x	x

5S Jeśli nauczyciel mnie pochwalił, to przeważnie dlatego, że: A: po prostu mnie lubił B: zasłużyłem na pochwałę	0,16	0,28	0,24	0,49
7S Jeśli dobrze zapamiętałem to, co było na lekcji, to przeważnie dlatego, że: A: uważnie słuchałem i dużo zrozumiałem B: nauczyciel dobrze to wytłumaczył	0,03	0,34	x	x
9S Jeśli z łatwością wykonywałem zadania na lekcji, to przeważnie dlatego, że: A: uważałem i dlatego wiedziałem jak to zrobić B: były łatwe	0,09	0,31	x	x
10S Jeśli dostałem dobrą ocenę, to przeważnie dlatego, że: A: miałem szczęście B: uczyłem się	0,25	0,24	0,34	0,42
11S Jeśli udało się przedsięwzięcie, w którym brałem udział, to przeważnie dlatego, że: A: inni zrobili co należało B: cały zespół pracował efektywnie	0,12	0,29	0,27	0,47
12S Jeśli prawidłowo odpowiedziałem na zadane przez nauczyciela pytanie, to przeważnie dlatego, że: A: udało mi się B: miałem wystarczającą wiedzę	0,29	0,22	0,38	0,40
14S Jeśli dobrze zrozumiałem zagadnienie, to przeważnie dlatego, że: A: pokrywa się ono z moimi zainteresowaniami B: uzupełniłem wiedzę we własnym zakresie	0,11	0,30	x	x
17S Jeśli kolega poprosił mnie o pomoc, to przeważnie dlatego, że: A: wspólna nauka jest bardziej efektywna B: wie, że jestem w stanie mu pomóc	0,18	0,27	0,20	0,51
19S Jeśli prawidłowo rozwiązałem zadanie, to przeważnie dlatego, że: A: było ono dobrze wyjaśnione przez nauczyciela B: przygotowałem się do niego z wyprzedzeniem	-0,04	0,37	x	x
α Cronbacha podskali	0,32		0,55	
Współczynnik Spearmana-Browna	0,36		0,51	

r – korelacja pomiędzy daną pozycją a resztą skali

α – współczynnik rzetelności α Cronbacha po usunięciu danej pozycji ze skali

Źródło: badania własne

W wyniku analizy mocy różnicującej pozycji skali (tabela 1 dla podskali porażek oraz tabela 2 dla podskali sukcesów) odrzucono 3 pytania podskali porażek i 5 pytań podskali sukcesów. Wartość współczynnika α Cronbacha dla porażek (7 pozycji) wyniosła 0,72, a dla sukcesów (5 pozycji) 0,55. Oznacza to, iż podskala sukcesów powinna zostać dopracowana i ponownie poddana analizie.

Współczynnik zgodności wewnętrznej α Cronbacha dla całego narzędzia wynosi: 0,81, a współczynnik Spearmana-Browna – 0,78.

W celu weryfikacji przeprowadzonej analizy i doboru najlepszych pozycji testowych przeprowadzono eksploracyjną analizę czynnikową (Zakrzewska, 1994). Spełnienie założeń zastosowania redukcji danych przy użyciu analizy czynnikowej potwierdzono testem sferyczności Bartletta ($\chi^2 = 921,86$, $df = 190$, $p < 0,01$) oraz indeksem Kaiser-Meyer-Olkin (0,734). Na podstawie powyższych wyników można odrzucić hipotezę o tym, iż macierz współczynników korelacji jest macierzą jednostkową oraz uznać, że spodziewana redukcja będzie istotna, co świadczy o zasadności przeprowadzenia analizy.

Czynniki wyodrębniane były metodą rotacji varimax. Na podstawie kryterium Kaisera wyłoniono dwa czynniki, które przy uwzględnieniu wszystkich pozycji wyjaśniają 65% wariancji całkowitej (pierwsza skala 37%, druga 28%), natomiast przy uwzględnieniu pozycji wybranych na podstawie współczynnika rzetelności α Cronbacha – wyjaśniają 72% wariancji całkowitej (pierwsza skala 41%, a druga 31%).

Przy uwzględnieniu wszystkich pozycji kwestionariusza 8 z nich (PK2, PK6, PK7, PK9, PK13, PK14, PK19), tych których usunięcie ze skali wiązało się z podwyższeniem wartości α Cronbacha, nie łądowało żadnego z czynników na zadowalającym poziomie (powyżej 0,4). Potwierdziło to konieczność usunięcia tych pozycji ze skali. Jedna pozycja (PK 15) silniej łądowała czynnik przeciwny do swojej podskali. Przy uwzględnieniu jedynie pozycji pozostawionych w skali wszystkie pozycje łądują czynnik łądowany przez inne pytania z danej podskali. Potwierdza to zarówno zasadność uwzględnienia tych pytań w narzędziu, jak i podział na skale porażek i sukcesów.

Tabela 3. Ładunki czynnikowe

Nr pytania	Porażka / sukces	Uwzględnione wszystkie pozycje		Uwzględnione pozycje wybrane na podstawie współczynnika rzetelności α Cronbacha	
		CZYNNIK 1	CZYNNIK 2	CZYNNIK 1	CZYNNIK 2
PK1	P	0,06	0,69	0,68	-0,19
PK2	S	-0,08	-0,11		
PK3	P	0,35	0,49	0,63	0,16

PK4	P	0,24	0,52	0,61	0,006
PK5	S	0,45	-0,08	0,05	0,45
PK6	P	-0,06	0,39		
PK7	S	-0,11	0,24		
PK8	P	0,35	0,46	0,44	0,21
PK9	S	0,37	0,08		
PK10	S	0,52	-0,25	-0,07	0,63
PK11	S	0,52	-0,09	0,06	0,55
PK12	S	0,52	-0,19	-0,01	0,61
PK13	P	-0,04	0,32		
PK14	S	0,08	-0,15		
PK15	P	0,61	0,33	0,53	0,46
PK16	P	-0,217	0,41		
PK17	S	0,42	-0,21	-0,05	0,48
PK18	P	<0,001	0,63	0,61	-0,22
PK19	S	-0,33	-0,09		
PK20	P	0,34	0,5	0,59	0,18

Źródło: badania własne

Trafność narzędzia pozwala ustalić, jak wiernie wyniki pomiaru odzwierciedlają badaną cechę (APA, 2007). Na podstawie literatury przedmiotu można oczekiwać, iż osoby o wewnętrznym LOC będą się charakteryzowały: wysoką samooceną globalną (SES) i motywacją do uczenia się (MOTYW), wysokim poczuciem własnej skuteczności (GSES) oraz niską bezradnością (SBS) i niskim poczuciem samotności (DJGLS).

W tabeli 4 zestawiono statystyki opisowe wszystkich zmiennych ilościowych uwzględnionych w analizie oraz wartości testu Shapiro-Wilka.

Tabela 4. Statystyki opisowe oraz wartości testu Shapiro-Wilka (N=449)

Zmienne	M	SD	Min.	Max.	W	p
LOC porażki	3,2	0,71	1,0	5,0	0,990	0,005
LOC sukcesy	3,7	0,67	1,4	5,0	0,979	<0,001
DJGLS	23,6	8,25	11	52	0,959	<0,001
GSES	30,3	4,65	10	40	0,981	<0,001
SES	29,7	6,00	10	40	0,977	<0,001
SBS	53,3	10,29	24	87	0,996	0,356
MOTYW	125,4	19,56	57	179	0,992	0,016

Źródło: badania własne

Analizę trafności przeprowadzono na dwa sposoby: weryfikując współzależność analizowanej zmiennej i zmiennych kryterialnych oraz różnicowanie przez analizowaną zmienną poziomu zmiennych kryterialnych. Ponieważ prawie wszystkie analizowane zmienne (z wyjątkiem bezradności) charakteryzował rozkład różny od normalnego (por. tabela 4), do analizy trafności wykorzystano testy nieparametryczne (korelację rang Spearmana oraz test U Manna-Whitneya).

Przeciętny wynik na skali porażek (por. tabela 4) był niższy niż na skali sukcesów (czyli silniej ukierunkowany zewnętrznie).

W zdaniach dotyczących sukcesów zaledwie 20,5% badanych (tj. 92 osoby) znalazło się w grupie z LOC zewnętrznym, a aż 79,5 (357 osób) z LOC wewnętrznym. Natomiast w zdaniach dotyczących porażek aż 182 osoby (czyli 40,5% badanych) wyjaśnia je przyczynami zewnętrznymi.

W celu potwierdzenia trafności kryterialnej obliczono korelacje między poszczególnymi zmiennymi (tabela 5)

Tabela 5. Wartości współczynnika korelacji rang Spearmana

Zmienne	LOC sukcesy	DJGLS	GSES	SES	SBS	MOTYW
LOC porażki	0,12*	-0,14**	0,04	0,06	-0,09	0,12**
LOC sukcesy	1,00	-0,04	0,17***	0,12*	-0,33***	0,51***
DJGLS		1,00	-0,34***	-0,47***	0,26***	-0,10*
GSES			1,00	0,51***	-0,39***	0,24***
SES				1,00	-0,45***	0,19***
SBS					1,00	-0,61***

Źródło: badania własne

Powyższe wyniki pokazują, iż im bardziej wewnętrzne tłumaczenie porażek, tym badani czują się mniej samotni i bardziej zmotywowani. Natomiast im bardziej przypisują sobie sukcesy, tym czują się bardziej skuteczni, lepiej postrzegają własne Ja, są silniej zmotywowani i mniej bezradni. Kierunki zależności między zmiennymi są więc zgodne z oczekiwaniami.

Badanie trafności kryterialnej przeprowadzono, dodatkowo sprawdzając, czy zmienne kryterialne różnią się w grupach o wewnętrznym i zewnętrznym LOC. W tym celu dokonano dychotomizacji zmiennej LOC (zarówno w zakresie porażek, jak i sukcesów), której wartość to średnia punktów uzyskana za pozycje dotyczące porażek lub sukcesów. Jako kryterium podziału przyjęto wartość 3, zgodnie z przyjętą skalą odpowiedzi: badani, których wynik wynosił poniżej 3 zostali zaklasyfikowani jako osoby o zewnętrznym LOC (182 osoby dla skali porażek i 92

osoby dla skali sukcesów), a badani, których wynik wynosił powyżej 3 – jako osoby o wewnętrznym LOC w danym zakresie (267 osób dla skali porażek i 357 dla skali sukcesów); nie było osób, które uzyskały wynik równo 3.

Analizę różnic poziomu zmiennych kryterialnych pomiędzy osobami o wewnętrznym a zewnętrznym LOC przeprowadzano testem U Manna-Whitneya (tabela 6 i 7).

Tabela 6. Kierunek wyjaśniania porażek a zmienne kryterialne

Zmienna	LOC porażek	N	Me	M	SD	Średnia rang	U	Z	p
DJGLS	zew	182	24	25,2	9,20	203,34	20354	-2,92	0,003
	wew	267	21	22,4	7,34	239,77			
GSES	zew	182	30	30,0	5,21	220,30	23441	-0,64	0,525
	wew	267	30	30,5	4,21	228,21			
SES	zew	182	29	28,9	6,43	209,74	21519,5	-2,06	0,039
	wew	267	31	30,1	5,64	235,40			
SBS	zew	182	54	54,7	10,60	239,81	21601	-2,00	0,046
	wew	267	52	52,4	9,97	214,90			
MOTYW	zew	182	119	122,1	20,69	203,14	20318	-0,23	0,003
	wew	267	127	127,5	18,46	239,90			

Źródło: badania własne

Osoby wyjaśniające porażki wewnętrznie czują się istotnie mniej samotne od osób wyjaśniających porażki zewnętrznie. Osoby wyjaśniające porażki przyczynami wewnętrznymi mają wyższe poczucie skuteczności, jednak różnica w stosunku do osób wyjaśniających porażki przyczynami zewnętrznymi nie jest istotna statystycznie. Z analizy wynika, iż osoby przyjmujące wewnętrzny kierunek wyjaśniania porażek mają istotnie wyższą samoocenę od osób przyjmujących kierunek zewnętrzny. Wyższą bezradnością charakteryzują się osoby przyjmujące wyjaśnienia zewnętrzne, niższą zaś wyjaśnienia wewnętrzne. Na podstawie przeprowadzonych badań można, z prawdopodobieństwem błędu 0,3% powiedzieć, iż osoby przyjmujące odpowiedzialność za swoje porażki są bardziej zmotywowane.

Tabela 7. Kierunek wyjaśniania sukcesów a zmienne kryterialne

Zmienna	LOC sukcesów	N	Me	M	SD	Średnia rang	U	Z	p
DJGLS	zew	92	23	24,2	7,88	210,61	15098,5	-1,19	0,233
	wew	357	22	23,4	8,34	228,71			

GSES	zew	92	29	2,9	0,55	190,98	13292,5	-2,83	0,005
	wew	357	31	3,0	0,43	233,77			
SES	zew	92	30	2,8	0,59	205,47	14625,5	-1,62	0,105
	wew	357	31	2,9	0,60	230,03			
SBS	zew	92	57	2,8	0,50	281,84	11192,5	-4,71	<0,001
	wew	357	52	2,6	0,50	210,35			
MOTYW	zew	92	114	2,9	0,45	140,05	8606,5	-7,04	<0,001
	wew	357	128	2,9	0,45	246,89			

Źródło: badania własne

Osoby tłumaczące sukcesy zewnętrznymi są mniej zadowolone ze swoich relacji, jednak różnice nie są istotne statystycznie. Analogiczna zależność zachodzi w przypadku samooceny. Natomiast w odniesieniu do poczucia skuteczności różnica ta jest wysoce istotna – osoby przypisujące sukcesy sobie czują się dużo bardziej skuteczne od tych, którzy tego nie robią. Ten sam kierunek przyjmuje różnica między osobami odmiennie wyjaśniającymi sukcesy – bardziej bezradne są te, które oddają kontrolę na zewnątrz. Również badani, którzy przypisują sobie sukcesy są istotnie bardziej zmotywowani od tych, którzy tego nie robią.

Powyższe zależności są zgodne z oczekiwaniami.

Podsumowanie

Konstruowane narzędzie do badania *poczucia umiejscowienia kontroli zdarzeń szkolnych* ma być przydatne w codziennej pracy pedagoga, pozwalając na sprawną ocenę LOC w sytuacjach szkolnych. W związku z tym niepokojący jest duży odsetek (11%) badanych, którzy nie wypełnili prawidłowo skali. Szczególnie, że nie dotyczy to pozostałych skal użytych do badania trafności. Może to być spowodowane nietypową konstrukcją skali lub usytuowaniem w końcowej części narzędzia (malejące zaangażowanie respondentów). Wymaga to jednak dalszych badań.

Do zalet narzędzia można zaliczyć to, że dotyczy ono wyłącznie sytuacji szkolnych, jest dopasowane do grupy wiekowej 17–19 lat i jest krótkie, dzięki czemu będzie mogło być łatwo stosowane w sprawnej diagnozie przekonań uczniów.

Rzetelność całego narzędzia, jak i skali porażek jest zadowalająca. Gorzej przedstawia się dokładność pomiaru skalą sukcesów. I chociaż jest to niedoskonałość występująca nie tylko w przypadku konstruowanej skali (niskie rzetelności tej podskali dotyczą również innych narzędzi do pomiaru LOC), to jednak konieczne jest kontynuowanie badań nad udoskonaleniem skali.

Osoby przyjmujące na siebie odpowiedzialność za porażki są bardziej zadowolone z relacji interpersonalnych, mają wyższą samoocenę, czują się mniej bezradne i bardziej zmotywowane, a badani przypisujący sobie sukcesy uważają, że są bardziej skuteczni, mniej bezradni i bardziej zmotywowani. Na podstawie powyższej analizy można więc powiedzieć, że wykazane zależności były zgodne z oczekiwaniami, jednak nie wszystkie okazały się istotne statystycznie.

Tym samym można uznać, że narzędzie jest trafne, jednak, ze względu na parametry psychometryczne, wymaga ono dopracowania. Najprawdopodobniej należy uprościć sposób udzielania odpowiedzi, tak aby młodzież ze wszystkich grup społecznych, uczęszczająca do wszelkich typów szkół, rozumiała jego konstrukcję i potrafiła prawidłowo wypełnić, jak również doprecyzowania niektórych pytań i odpowiedzi, szczególnie skali sukcesów.

Bibliografia

- Abramson L.Y. i in. (1978), Learned helplessness in humans: critique and reformulation, *Journal of Abnormal Psychology*, nr 1, s. 49–74, DOI <http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>.
- Alloy L.B. i in. (1984), Attributional of style and generality learned helplessness, *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 3, s. 681–687, DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.46.3.681>.
- American Psychological Association (2007), *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*, tłum. E Hornowska, Gdańsk.
- Bandura A. (1977), Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, nr 2, s. 191–215, DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Baumeister R.F. i in. (2003), Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?, *Psychological Science in the Public Interest*, nr 4/1, s. 1–44, DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1529-1006.01431>.
- Brzeziński J. (2004), *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa.
- Ciżkowicz B. (1999), *Motywacja do uczenia się statystyki*, Bydgoszcz.
- Ciżkowicz B. (2009), *Wyuczona bezradność młodzieży*, Bydgoszcz.
- Crandall V. i in. (1965), Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations, *Child Development*, nr 1, s. 91–109, DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1965.tb05285.x>.
- Drwal R.L. (1978), Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, seria III, t. 3, Warszawa, s. 307–345.
- Drwal R.L. (1995), *Adaptacja kwestionariuszy osobowości: wybrane zagadnienia i techniki*, Warszawa.
- Dykstra P.A. i in. (2011), Cross-national differences in older adult loneliness, *The Journal of Psychology*, nr 146(1–2), s. 201–228, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.2011.631612>.
- Dzwonkowska I. i in. (2007), Skala samooceny SES Morrissa Rosenberga – polska adaptacja metody, *Psychologia Społeczna*, nr 2 (4), s. 164–176.
- Forsterling F. (2005), *Atrybucje. Podstawowe teorie, badania i zastosowanie*, tłum. J. Radzicki, Gdańsk.

- Grygiel P. i in. (2013), Validating the Polish adaptation of the 11-item De Jong Gierveld Loneliness Scale, *European Journal of Psychological Assessment*, nr 29(2), s. 129–139, DOI: <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000130>.
- Hojat M. (1982), Loneliness as a function of selected personality variables, *Journal of Clinical Psychology*, nr 38, s. 137–141, DOI: [http://dx.doi.org/10.1002/1097-4679\(198201\)38:1%3C137::AID-JCLP2270380122%3E3.0.CO;2-2](http://dx.doi.org/10.1002/1097-4679(198201)38:1%3C137::AID-JCLP2270380122%3E3.0.CO;2-2).
- Juczyński Z. (2001), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Warszawa.
- Klein J., Wasserstein-Warnet M. (2000), Predictive validity of the Locus of Control Test in Selection of School Administrators, *Journal of Educational Administration* nr 38 (1), s 7–24, DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/09578230010310957>
- Kofta M. (2001), Poczucie kontroli, złudzenia na temat siebie, a adaptacja psychologiczna, [w:] M. Kofta, T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Warszawa.
- Krasowicz G., Kurzyp-Wojnarska A. (1990), *Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli. Podręcznik*, Warszawa.
- Krasowicz-Kupis G., Wojnarska A. (2017), *Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli wersja zrewidowana*, Warszawa.
- Maqsd M. (1980), The relationship of sense of powerlessness of antisocial behavior and school achievement, *The Journal of Psychology*, nr 105, s. 147–150, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.1980.9915143>.
- Meier S.F., Seligman M. (1976), Learned helplessness: theory and evidence, *Journal of Experimental Psychology: General*, nr 1, s. 3–46, DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0096-3445.105.1.3>.
- Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa.
- Nowicki S. Jr, Strickland B.R. (1973), A locus of control scale for children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, nr 1, s. 148–154, DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0033978>.
- O’Leary M.R. i in. (1977), Perceived locus of control, experienced control, and depression: a trait description of the learned helplessness model of depression, *Journal of Clinical Psychology*, nr 33, s. 164–168, DOI: [http://dx.doi.org/10.1002/1097-4679\(197701\)33:1+%3C164::AID-JCLP2270330136%3E3.0.CO;2-O](http://dx.doi.org/10.1002/1097-4679(197701)33:1+%3C164::AID-JCLP2270330136%3E3.0.CO;2-O).
- Organization for Economic Co-operation and Development 2008. Education at a Glance.
- Rotter J.B. (1966), Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monographs: General and Applied* nr 609, s. 1–28, DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0092976>.
- Schwarzer R. (1998), *General perceived self-efficacy in 14 cultures*, <http://userpage.fu-berlin.de/health/world14.htm>, dostęp: 3.07.2017.
- Skinner E.A., Zimmer-Gembeck M.J., Connell J.P., Eccles J.S., Wellborn J.G. (1998), Individual differences and the development of perceived control, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 63, no. 2/3, DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/1166220>.
- Weiner B. (1985), An attributional theory of achievement motivation and emotion, *Psychological Review*, nr 4, s. 548–573, DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>.
- Wong P.T.P., Weiner B. (1981), When people ask “why” questions and the heuristics of attributional search, *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 4, s. 650–663, DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.40.4.650>.
- Zakrzewska M. (1994), *Analiza czynnikowa w budowaniu i sprawdzaniu modeli psychologicznych*, Poznań.

